مجموعة مؤلفين

قضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية



المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات
Arab Center for Research & Policy Studies

هذا الكتاب

دأب المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات في منتدى دراسات الخليج والجزيرة العربية على تخصيص مسارين خلال جلساته، يعنى أحدهما بالشؤون المحلية الخليجية، بينما يهتم الآخر بالقضايا الإقليمية والدولية. ويقدم المركز في هذا الكتاب مختارات محكّمة من البحوث التي قدمت في الدورة الثانية لمنتدى دراسات الخليج والجزيرة العربية الذي عقد بين الخامس والسابع من كانون الأول/ديسمبر 2015 في الشأن الداخلي الخليجي، كان موضوعه «قضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية».

المؤلفون المساهمون

أريج البسام
بشير عودة
حسن مالك
حنان عبد الحميد
راضي نغيمش
ربيع قاسم ثجيل
سامية قسطندي
شريفة اليحيائية
عبد الله البريدي
عبد المليك مزهوده
عبد الهادي العجمي
عدنان الجواريين
علّام حمدان
علي وطفة
عهود العصفور
فايز الظفيري
كريستين كاموي
كلارا مورغان
هدى اليامي
هند المفتاح

السعر: 28 دولارًا
ISBN 978-614-445-114-4
9 786144 451144
المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات
Arab Center for Research & Policy Studies

قضايا التعليم وتحدياته
في دول مجلس التعاون
لدول الخليج العربية

قضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

أريج البسام — شريفة اليحيائية — علي وطفة

بشير عودة — عبد الله البريدي — عهود العصفور

حسن مالك — عبد المليك مزهوده — فايز الظفيري

حنان عبد الحميد — عبد الهادي العجمي — كريستين كاموي

راضي نغيمش — عدنان الجواريين — كلارا مورغان

ربيع قاسم ثجيل — علّام حمدان — هدى اليامي

سامية قسطندي — هند المفتاح

المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات

Arab Center for Research & Policy Studies

الفهرسة في أثناء النشر - إعداد المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

قضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية/ أريج البسام... [وآخ.]

704 ص.: ايض.، جداول ؛ 24 سم.

يشتمل على إرجاعات ببليوغرافية وفهرس عام.

ISBN 978-614-445-114-4

1. التعليم العالي - الخليج العربي - مؤتمرات وندوات. 2. التعليم الجامعي - الخليج العربي - مؤتمرات وندوات. 3. التعليم والدولة - الخليج العربي - مؤتمرات وندوات. 4. التعليم العالي - اقتصاديات - الخليج العربي. 5. السياسة التعليمية - الخليج العربي - مؤتمرات وندوات. 6. الخليج العربي - التخطيط التربوي - مؤتمرات وندوات. أ. البسام، أريج. ب. منتدى دراسات الخليج والجزيرة العربية: «قضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية» (2: 2015: الدوحة - قطر).

378.536

العنوان بالإنكليزية

Education Issues and Challenges in the GCC Countries

by Multiple Authors

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة عن
اتجاهات يتبناها المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات

الناشر

المركز العربي للأبحاث و دراسة السياسات
Arab Center for Research & Policy Studies

شارع الطرفة - منطقة 70
وادي البنات - ص. ب: 10277 - الظعاين، قطر
هاتف: 00974 40356888

جادة الجنرال فؤاد شهاب شارع سليم تقلا بناية الصيفي 174
ص. ب: 4965 11 رياض الصلح بيروت 2180 1107 لبنان
هاتف: 8 991837 1 00961 فاكس: 00961 1991839
البريد الإلكتروني: beirutoffice@dohainstitute. org
الموقع الإلكتروني: www. dohainstitute. org

© حقوق الطبع والنشر محفوظة للمركز

الطبعة الأولى
بيروت، تشرين الثاني/ نوفمبر 2016

المحتويات

قائمة الجداول والأشكال والملاحق 9

المساهمون 19

مقدمة 25

القسم الأول
العملية التعليمية: الإشكاليات والتجارب الخليجية

الفصل الأول: شيء من المأزق الهوياتي
في مؤسسات التعليم الجامعي الخليجي
«الهجرة نحو الإنكليزية» ..... عبد الله البريدي 39

الفصل الثاني: الحريات الأكاديمية ومجتمع التعليم والتفاعل داخل المؤسسات التعليمية: التعليم في الخليج بين الحرية والمحظورات – الدراسات التاريخية أنموذجًا ..... عبد الهادي العجمي 83

الفصل الثالث: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني
في المقررات الدراسية ..... فايز الظفيري 111

الفصل الرابع: آثار سياسات التعليم ومخرجاتها في التنمية والمجتمع في دول الخليج: التعليم والعولمة – الإمارات العربية المتحدة أنموذجًا ..... كريستين كاموي 175

الفصل الخامس: آثار خطاب الجودة التعليمية العالمي في منطقة الخليج
مقارنة بين الإمارات العربية المتحدة
ودولة قطر .....كلارا مورغان 203

القسم الثاني
سياسات التعليم واستراتيجياته في دول الخليج العربية

الفصل السادس: خطر الانحدار الفكري
المنظمات المساهمة وتهميش العلوم الإنسانية
في جامعات الخليج العربي.....سامية قسطندي وعلّام حمدان 227

الفصل السابع: اللغة العربية ومسألة التدبير اللغوي
في المنظومة التربوية لدول الخليج العربية .....حسن مالك 251

الفصل الثامن: تحليل العلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف
دراسة قياسية مقطعية لدول مجلس
التعاون الخليجي..... عدنان الجوارين وبشير عودة 281

الفصل التاسع: علاقة الاستثمار في التعليم العالي
بالنمو الاقتصادي في المملكة العربية
السعودية.....سامية قسطندي وعلّام حمدان 335

الفصل العاشر: سياسات الخصخصة وتزايد ضغط الطلب
على التعليم العالي في الكويت .....عهود العصفور 365

الفصل الحادي عشر: التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية
نحو رؤية تكاملية بين المنظور المالي
ومنظور ضمان الجودة ..... عبد المليك مزهوده 395

الفصل الثاني عشر: نظم التعليم قبل الجامعي في السعودية وواقعها
في بناء مهارات التعلم في العصر
المعرفي.....حنان عبد الحميد وأريج البسام وهدى اليامي 439

القسم الثالث

انعكاس السياسات التعليمية ومخرجاتها على التنمية في دول الخليج العربية

الفصل الثالث عشر: المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت
تأثير المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية ..... علي وطفة 477

الفصل الرابع عشر: التعليم وتمكين المرأة الخليجية
المواطنة الناقصة ..... شريفة اليحيائية 539

الفصل الخامس عشر: واقع السياسات التعليمية
والسياسات التشغيلية
في دول مجلس التعاون..... ربيع قاسم ثجيل وراضي نغيمش 575

الفصل السادس عشر: التعليم العالي وسوق العمل في قطر
الواقع والآفاق..... هند المفتاح 613

فهرس عام 661

قائمة الجداول والأشكال والملاحق

الجداول

(1-1): عينة من كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد الخليجية التي تستخدم الإنكليزية لغة للتدريس 59

(1-2): عينة من الكلمات الإنكليزية الآخذة في الشيوع في كلية الأعمال محل الدراسة 69

(3-1): توزيع أفراد عينة الدراسة على مراحل جمع البيانات وخصائصهم..... 127

(3-2): معاملات ارتباط مقياس الاستبيان بالمحاور وبالدرجة الكلية للأداة 130

(3-3): نتائج معامل الثبات للمحاور الفرعية لأداة الاستبيان 131

(3-4): معاملات ارتباط عبارات مقياس المقابلة الشخصية بالمحاور وبالدرجة الكلية للأداة 133

(3-5): معاملات ارتباط محاور مقياس المقابلة الشخصية بالدرجة الكلية للأداة 134

(3-6): نتائج معامل الثبات لجوانب المقابلة الشخصية 135

(3-7): المعيار المستخدم للإجابة عن بنود أداة الاستبيان..... 136

(3-8): استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية 136

(3-9): نتائج اختبار - ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة عن قيمة الوسط الفرضي أكبر من (1.67) لأوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني 139

(3-10): نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين لمتغير النوع حول أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني 140

(3-11): نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين لمتغير الجنسية حول أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني..... 141

(3-12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير الدرجة العلمية حول أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني 142

(3-13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير أعوام الخبرة..... 143

(3-14): المعيار المستخدم للإجابة عن بنود محور المعوقات..... 144

(3-15): المعوّقات الإلكترونية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت..... 144

(3-16): نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين لمتغير النوع في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني 150

(3-17): نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين لمتغير الجنسية في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني 151

(3-18): اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير الدرجة العلمية في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني 152

(3-19): اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير أعوام الخبرة حول المعوقات..... 153

(3-20): المعيار المستخدم للإجابة عن بنود المقابلة الشخصية..... 154

(3-21): استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات الجانب الثقافي 154

(3-22): اختبار- ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي
للعينة عن قيمة الوسط الفرضي أكبر من (1.67) للجانب الثقافي..... 156

(3-23) : استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الجانب الفني..... 156

(3-24): نتائج اختبار - ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي
للعينة عن قيمة الوسط الفرضي أكبر من (1.67) للجانب الفني..... 158

(3-25): استجابات أفراد عينة الدراسة
لعبارات محور جانب المقرر الدراسي 159

(3-26): نتائج اختبار - ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق
بين المتوسط الحسابي للعينة عن قيمة الوسط الفرضي
أكبر من (1.67) لجانب المقرر الدراسي 160

(3-27): استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الجانب الإداري 161

(3-28): نتائج اختبار - ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق
بين المتوسط الحسابي للعينة عن قيمة الوسط الفرضي
أقل من (1.67) للجانب الإداري..... 162

(3-29): نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين لمتغير النوع
في شأن العزوف..... 163

(3-30): نتائج اختبار- ت للعينتين المستقلتين لمتغير الجنسية
في شأن العزوف..... 164

(3-31): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي
لمتغير الدرجة العلمية في شأن العزوف..... 165

(3-32): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة
بين متوسطات الدرجة العلمية في شأن العزوف 167

(3-33): نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين
لمتغير نوع الكلية في شأن العزوف 168

(4-1): توزيع أعضاء الهيئة التدريسية بدوام كامل (بحسب الجنسية) 185

(4-2): توزيع الطلاب والطالبات المسجلين
بحسب الجنسية والجنس (2011-2012)..... 191

(4-3) : توزيع الطلاب والطالبات المسجلين بحسب الشهادات
(2011-2012)..... 191

(8-1): عدد الوظائف التي يوفرها القطاعان العام والخاص
في دول مجلس التعاون (2010-2014)..... 298

(8-2): الخطأ التنبؤي النهائي الأول لاختبار السببية لهزياو 310

(8-3): الخطأ التنبؤي النهائي الثاني لاختبار السببية لهزياو..... 311

(8-4): معادلات الانحدار ومعدل النمو المركب ومعدلات النمو المستقبلية
في دول مجلس التعاون (2015-2020)..... 315

(8-5): الاتجاهات المستقبلية لنسبة الإنفاق على التعليم (Edu)
في دول مجلس التعاون (2015-2020)..... 316

(8-6): الاتجاهات المستقبلية لمعدلات التوظيف (Emp)
في دول مجلس التعاون (2015-2020)..... 317

(9-1): تحليل العلاقة بين النمو في الإنفاق على التعليم العالي
والنمو الاقتصادي..... 349

(9-2): نتائج اختبار جذر الوحدة للسلاسل الزمنية بالصيغة اللوغاريتمية 351

(9-3): نتائج اختبار جوهانسن للتكامل المشترك..... 353

(9-4): نتائج سببية غرانجر في الإطار المتعدد لمعادلة النمو الاقتصادي..... 354

(10-1): عدد الطلاب المقبولين في جامعة الكويت..... 373

(10-2): أعداد الطلاب التي تتجاوز قدرة جامعة الكويت
على الاستيعاب لمدة ثلاث سنوات..... 378

(10-3): الالتحاق بالتعليم العالي في الكويت..... 382

(11-1): توزيع الطلاب في الجامعات السعودية على المستويات الدراسية (2013-2014) 402

(11-2): توزيع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين في الجامعات السعودية خلال العام 2013-2014 بحسب المستويات الدراسية 403

(11-3): توزيع الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج على المستويات الدراسية (2013-2014) 404

(12-1): الأهداف التعليمية للمراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية في السعودية 451

(12-2): نسب المعلمين المختارين كعينة للدراسة من إجمالي عدد المعلمين بحسب المناطق الإدارية في السعودية 454

(12-3): قياس استيعاب المناهج مهارات التعلم في العصر المعرفي 457

(12-4): تحليل كمي لنتائج الاستبيان المستخدم لقياس درجة استيعاب المعلمين مكونات المهارة لبناء الشخصية في العصر المعرفي 460

(12-5): أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون في تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية 468

(12-6): تحليل كمي لنتائج الاستبيان المستخدم لقياس درجة استيعاب قادة التعليم مكوّنات المهارة لبناء الشخصية في العصر المعرفي 469

(12-7): أهم مهارات التعلم في العصر المعرفي من وجهة نظر قادة التعليم 471

(12-8): أبرز التحديات التي يواجهها قادة التعليم في تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية 472

(12-9): مصادر دعم إضافي للمناهج التعليمية كما اقترحها قادة التعليم 472

(13-1) : توزع طلاب جامعة الكويت وفقًا لمتغير الجنس
والاختصاص العلمي للعام الدراسي 2014-2015 503

(13-2): مقارنة بين المجتمع الإحصائي والعينة
نسبة سحب العينة وفقًا لمتغير الجنس 504

(13-3) : توزع أفراد العينة ونسبة السحب
وفقًا للكليات الجامعية والمجتمع الإحصائي..... 505

(13-4): نسبة المشاركة في انتخابات الروابط الاجتماعية
الطالبية في جامعة الكويت للعام الدراسي 2015-2016 508

(13-5) : نسبة المشاركة في انتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت
المكتب الإداري للعام الدراسي 2015-2016 511

(13-6) : نسبة المشاركة في انتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت
المكتب الإداري للعام الدراسي 2015-2016 وفقًا لمتغير الكلية
(تسلسل هرمي لنسب المشاركة)..... 513

(13-7): الانتماء السياسي للطلاب: أفراد العينة وفقًا لمتغير الجنس
هل تنتمي إلى تيار سياسي أو جماعة سياسية ما في الكويت؟..... 515

(13-8) : ما القائمة الطلابية التي تؤيدها في الجامعة؟..... 517

(13-9): تصنيف شدة المتوسط الحسابي للإجابة 519

(13-10): مؤشرات المشاركة السياسية للطلاب أفراد العينة..... 520

(13-11) : الاختبار التائي لقياس الدلالة الإحصائية لتأثير متغيرات:
الجنس والانتماء الاجتماعي والاختصاص العلمي والانتماء السياسي
في مقياس المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت..... 523

(13-12): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية
لإجابات أفراد العينة على بنود مقياس المشاركة السياسية
وفقًا لمتغير السنوات الجامعية 526

(13-13): الاختبار البعدي لدلالة الفروق الإحصائية بين الطلاب
على بنود المقياس وفقًا لمتغير السنوات الجامعية 527
(13-14): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية
لإجابات أفراد العينة على بنود مقياس المشاركة السياسية
وفقًا لمتغير المحافظة..... 528
(13-15) : الاختبار البعدي لدلالة الفروق الإحصائية بين الطلاب
على بنود المقياس وفقًا لمتغير المحافظة..... 529
(13-16): جدول مقارن بمتوسطات الطلاب
على مقياس المشاركة وفقًا لمتغير المحافظة 529
(13-17): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية
لإجابات أفراد العينة على بنود مقياس المشاركة السياسية
وفقًا لمتغير الكليات الجامعية 530
(13-18): الاختبار البعدي لدلالة الفروق الإحصائية
بين الطلاب على بنود المقياس وفقًا لمتغير الكلية..... 531
(13-19): جدول مقارن بمتوسطات الطلاب
على مقياس المشاركة وفقًا لمتغير الكلية..... 532
(15-1): عدد سكان دول مجلس التعاون لبلدان الخليج العربية
(2013-1990)..... 583
(15-2): نسبة الأجانب المئوية في دول مجلس التعاون
(2012-1994)..... 584
(15-3): نسبة الأجانب من القوى العاملة في دول مجلس التعاون
(2014-1990)..... 584
(15-4): حصة المرأة من إجمالي القوى العاملة في دول مجلس التعاون
(2005-1980)..... 585
(15-5): المعدلات المئوية للبطالة في دول مجلس التعاون
(2011-2003)..... 586

(15-6): المعدل المئوي للبطالة بحسب النوع والنسبة المئوية
للشباب العاطلين من العمل في دول مجلس التعاون..... 589

(15-7): النسبة المئوية للعاملين في القطاعين العام والخاص
من القوى العاملة المواطنة والوافدة في دول مجلس التعاون
(2009-2012)..... 590

(15-8): النسبة المئوية للعاطلين من العمل في قطر والسعودية وعُمان
بحسب الحالة التعليمية..... 591

(15-9): النسبة المئوية لإنفاق دول مجلس التعاون في التعليم 593

(15-10): تطور أعداد مؤسسات التعليم العالي في دول المجلس
(2010-2013)..... 594

(15-11): تطور أعداد طلاب الثانوية في دول مجلس التعاون
(2007-2010)..... 595

(16-1): تطور توزيع طلاب جامعة قطر بين الكليات (2008-2013) 635

(16-2): عدد خريجي جامعة قطر القطريين
(2009/ 2010-2013/ 2014)..... 637

الأشكال

(1-1): بعض أسباب الرق العلمي في السياق البحثي
وأعراضه وآثاره
الارتهان البحثي للمجلات الدولية المصنفة أنموذجًا..... 52

(5-1): توصيف البنك الدولي للجودة التعليمية في المنطقة العربية
باستخدام بيانات البرنامج الدولي لتقويم الطلاب
ودراسة الاتجاهات في الدراسة العالمية في العلوم والرياضيات
«جودة التعليم وفقًا لمقاييس اختباري PISA وTIMSS
(2009-2011)»..... 213

(8-1): معدل معرفة القراءة والكتابة للبالغين (15 عامًا فأكثر)
في دول مجلس التعاون في عام 1998
وبين عامي 2012 و2015 291

(8-2): إجمالي الملتحقين بالتعليم العالي كنسبة من إجمالي الملتحقين
بالتعليم في دول مجلس التعاون (1980-2014) 292

(8-3): إجمالي البطالة وبطالة فئة الشباب
في دول مجلس التعاون (2010-2014)..... 295

(8-4): معدل المشاركة في القوى العاملة للذكور والإناث
في دول مجلس التعاون (2013)..... 296

(9-1): أنموذج الدراسة النظري..... 343

(9-2): الناتج المحلي الإجمالي مقارنة بالإنفاق
على التعليم العالي في السعودية (1974-2013) 347

(9-3): نسبة النمو في الناتج المحلي الإجمالي مقارنة بنسبة النمو
في الإنفاق على التعليم في السعودية (1974-2013) 348

(9-4): النمو الاقتصادي للسعودية لصدمة قدرها انحراف واحد بالعمل
ورأس المال وسعر برميل النفط والاستثمار في التعليم العالي 356

(10-1): مقارنة بين خريجي التعليم الثانوي والمقبولين في الجامعة..... 373

(11-1): مراحل إعداد الخطط الاستراتيجية..... 425

(15-1): المعدلات المئوية للنمو السكاني في دول المجلس في الفترتين
1990-2000 و2001-2010 583

(15-2): التوزيع النوعي للبطالة بين الذكور والإناث في دول المجلس
(2012-2013)..... 588

(16-1): ركائز رؤية قطر الوطنية 2030 619

(16-2): عدد القوى العاملة (15 سنة فأكثر) بالمليون
(2011-2014) 643

(16-3): التوزيع النسبي للقوى العاملة القطرية وغير القطرية 646

الملاحق

(6-1): قائمة الجامعات الأميركية في منطقة مجلس التعاون 248

(6-2): استطلاع رأي حول إدارة التعليم في دول مجلس التعاون..... 249

(8-1): بيانات الدراسة
نسبة الإنفاق على التعليم ومعدلات التوظيف والنمو الاقتصادي
في دول مجلس التعاون للمدة (2005-2014)..... 320

(8-2): النماذج المقدرة للدراسة..... 321

الجداول

(8-2-أ): نتائج التقدير لمعادلات الانحدار الخاصة بأنموذج اختبارات السببية
للعلاقة: Emp= f(Edu) 321

(8-2-ب): نتائج التقدير لمعادلات الانحدار الخاصة بأنموذج اختبارات السببية
للعلاقة: Edu= f(Emp) 325

المساهمون

أريج البسام

باحثة متخصصة بتقنيات التعليم. حاصلة على درجة الماجستير في تقنيات التعليم من جامعة الملك عبد العزيز.

بشير هادي عودة

أستاذ مساعد في قسم الاقتصاد في جامعة البصرة. حاصل على شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية من جامعة البصرة، تخصص اقتصاد قياسي.

حسن مالك

باحث متخصص باللسانيات التطبيقية. حاصل على الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية من جامعة مولاي إسماعيل في المغرب. أستاذ في الكلية المتعددة التخصصات بتازة في جامعة سيدي محمد بن عبد الله في فاس في المغرب.

حنان عبد الحميد

باحثة متخصصة بتقنيات التعليم. حاصلة على درجة الماجستير في تقنيات التعليم من جامعة الملك عبد العزيز. عملت في التعليم والبحث العلمي في مؤسسات عدة، منها جامعة دار الحكمة وأرامكو السعودية.

راضي نغيمش

أستاذ جامعي في كلية الإدارة والاقتصاد في قسم الاقتصاد في جامعة البصرة. حاصل على شهادة الدكتوراه في الاقتصاد الدولي، تخصص الأزمات المالية في عام 2012 من جامعة البصرة.

ربيع قاسم ثجيل

أستاذ مساعد في كلية الإدارة والاقتصاد في قسم الاقتصاد في جامعة البصرة. حاصل على شهادة الماجستير في اقتصاد العمل من جامعة البصرة، وشهادة الدكتوراه في التنمية الاقتصادية من الجامعة نفسها.

سامية قسطندي

أستاذة مشاركة في فلسفة التربية والتعليم في الجامعة الأهلية في البحرين. تشغل حاليًا منصب مساعدة الرئيس لشؤون جودة التعليم في الجامعة نفسها. حاصلة على درجة الدكتوراه في العلوم الإنسانية في فلسفة التربية والتعليم من جامعة ماكغيل، في كندا.

شريفة اليحيائية

باحثة متخصصة بدراسات المرأة، ومحاضرة في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية - جامعة السلطان قابوس. حاصلة على درجة الدكتوراه في دراسات اللغة العربية والشرق الأوسط في عام 2001، من جامعة ليدز في المملكة المتحدة. شغلت سابقًا منصب وزيرة التنمية الاجتماعية في سلطنة عمان (2004-2011).

عبد الله البريدي

أستاذ الإدارة والسلوك التنظيمي في جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية. حاصل على شهادة الماجستير في المحاسبة من جامعة الملك سعود، وعلى شهادة الدكتوراه في إدارة الأعمال، تخصّص السلوك التنظيمي، من جامعة مانشستر في المملكة المتحدة.

عبد المليك مزهوده

باحث متخصص بالتخطيط الاستراتيجي وتقويم الأداء والجودة... وغيرها، سواء في مجال الأعمال أم التعليم العالي. حاصل على شهادة الدكتوراه في إدارة الأعمال، مجال التخطيط الاستراتيجي، من جامعتي باتنة في الجزائر وليل في فرنسا.

عبد الهادي العجمي

رئيس قسم التاريخ في كلية الآداب في جامعة الكويت. حاصل على درجة الدكتوراه في التاريخ الإسلامي من جامعة درهام في بريطانيا. ناشط في الشأن السياسي الكويتي والخليجي.

عدنان الجوارين

أستاذ مساعد في قسم الاقتصاد في جامعة البصرة. حاصل على الدكتوراه في التنمية الاقتصادية من جامعة البصرة. من مؤلفاته: **القدرة التنافسية للدول العربية وتاريخ الأزمات الاقتصادية في العالم.**

علاّم حمدان

أستاذ مشارك ورئيس قسم المحاسبة والاقتصاد في الجامعة الأهلية في البحرين. حاصل على درجة الدكتوراه في المحاسبة من الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية في الأردن.

علي أسعد وطفة

أستاذ علم الاجتماع التربوي في جامعتي الكويت ودمشق. حاصل على الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي من جامعة كان في فرنسا. عضو اتحاد الكتاب العرب وعضو رابطة الكتاب السوريين والشبكة العالمية للتربية على حقوق الإنسان.

عهود العصفور

أستاذ مساعد في قسم الأصول والإدارة التربوية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في كلية التربية الأساسية في الكويت. حاصلة على شهادة دكتوراه في سياسات خصخصة التعليم العالي في الكويت (تعليم مقارن) من جامعة ملبورن في أستراليا، وماجستير في سياسات التعليم الدولية من الجامعة نفسها.

فايز الظفيري

عميد مساعد للبحوث والاستشارات والتدريب في كلية التربية في جامعة الكويت. حاصل على دكتوراه الفلسفة في تطبيقات التكنولوجيا والتدريب والتطوير من جامعة شمال تكساس الأميركية. عمل مديرًا لمركز تكنولوجيا التعليم في جامعة الكويت.

كريستين كاموي

طالبة دكتوراه في القانون في جامعة تولون – فرنسا. تُدرِّس وسائل الإعلام والتواصل في الجامعة الأميركية في دبي. حاصلة على ماجستير في علم الإنسان الاجتماعي. عملت سنواتٍ طويلة ضمن فريق مراسلي صحيفة يومية وطنية في أوسلو في النرويج.

كلارا مورغان

أستاذة مساعدة في العلوم السياسية في جامعة الإمارات العربية المتحدة. تتركّز اهتماماتها البحثية على إدارة التعليم وسياسات أسواق العمل. يركّز بحثها الحالي على تطورات سياسات التعليم في المنطقة العربية. من مؤلفاتها **السياسات الاجتماعية العالمية، والتعليم المقارن، والخطاب: دراسات في السياسات الثقافية للتعليم.**

هدى اليامي

أستاذة تقنيات التعليم المساعد في جامعة نجران. حاصلة على درجة الدكتوراه في المناهج وتقنيات التعليم من جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

هند المفتاح

أستاذة مشاركة ونائبة رئيس الشؤون الإدارية والمالية في معهد الدوحة للدراسات العليا. حاصلة على ماجستير في الدراسات التنموية من كلية الدراسات المشرقية والأفريقية في جامعة لندن، ودكتوراه في تكوين رأس المال البشري من جامعة اكستر في بريطانيا.

مقدمة

دأب المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات في منتدى دراسات الخليج والجزيرة العربية على تخصيص مسارين خلال جلساته، يعنى أحدهما بالشؤون المحلية الخليجية، بينما يهتم الآخر بالقضايا الإقليمية والدولية. ويقدم المركز في هذا الكتاب مختارات محكّمة من البحوث التي قدمت في الدورة الثانية لمنتدى دراسات الخليج والجزيرة العربية الذي عقد بين الخامس والسابع من كانون الأول/ ديسمبر 2015 في الشأن الداخلي الخليجي، كان موضوعه في تلك الدورة «قضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية».

التعليم من أكثر التحديات التي تواجهها دول الخليج العربية إلحاحًا، وأكثرها حضورًا في خططها التنموية. من هنا، أولت هذه الدول الاستثمار في التعليم اهتمامًا كبيرًا منذ استقلالها. وتضاعف هذا الاهتمام في الأعوام الأخيرة بوصفه جزءًا من متطلبات التوسع في عملية التنمية وتنامي سوق العمل وبرامج توطين العمالة الوطنية المؤهلة والمدربة. ويمثل الإنفاق على التعليم، سواء أكان بنية تحتية أم استثمارًا في الإنسان، جزءًا كبيرًا من موازنات هذه الدول التي تميزت بمستوى إنفاق عام مرتفع عمومًا.

في الأعوام الأولى بعد الاستقلال، اعتمدت السياسات التعليمية في دول الخليج العربية على مبادرات الدولة؛ فجرى بناء الجامعات والمدارس الحكومية والتوسع فيها بوصفها مراكز لتأهيل الكوادر الوطنية. ومع ارتفاع أسعار النفط وزيادة معدلات إنتاجه، وما رافقه من نهضة عمرانية وارتفاع في مستويات الدخل

والمعيشة ونمو في عدد السكان، انطلق العمل على تطوير منظومة التعليم لتصبح قادرة على تلبية الرؤى التنموية المستقبلية الوطنية التي وضعتها دول الخليج (قطر 2030، والإمارات 2021، والبحرين 2030 ...إلخ). وبناء عليه، جرى اعتماد سياسات تعليمية أكثر تحديدًا لجهة الخطط والاتجاهات ووضع التشريعات مع مراعاة الواقع والإمكانات لتحقيق الأهداف والطموحات. فظهرت المدن والمناطق الحرة التعليمية، إلى جانب الجامعات والمدارس الخاصة، وأُنشئت فروع للجامعات والمدارس الأجنبية، في إطار عولمة التعليم العالي، بوصفها جزءًا من استراتيجيات التنويع في قطاعات التعليم في مسعى لرفع مستوياته والمشاركة في تحمل أعبائه وتلبية متطلبات التنوع السكاني الكبير في منطقة الخليج، وحتى محاولة استقطاب طلاب من خارج المنطقة.

أدى السماح بإنشاء فروع للجامعات والمدارس الأجنبية بإنجازاتها الكثيرة، إلى فرض تحديات جدية على المنظومة التعليمية في دول الخليج العربية. تتمثل هذه التحديات بغياب دور الدولة، وتعدد المناهج واختلاف طرائق التدريس، وتفاوت مستوى الكوادر التدريسية ونوعيتها وتأثير العنصر الأجنبي فيها، خصوصًا في واقع اللغة العربية والثقافة المحلية، واختلاف البرامج والأهداف بين أصناف التعليم المتنوعة من عام وخاص ووطني وأجنبي. وتأتي هذه التحديات في ظل عملية العولمة التي تطرح تساؤلًا بخصوص إمكانية خلق مجال خليجي للتعليم العالي شبيه بذلك الذي أحدثه الأوروبيون في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين؛ وهو مجال يسمح بحركية الطلاب والباحثين في إطار وحدة البرامج والمقررات.

على الرغم من انتشار فروع للجامعات الأجنبية في دول الخليج العربية، استمرت الحكومات الخليجية في التوسع في سياسات الإيفاد إلى الخارج. وبقيت معايير الابتعاث وبرامجه وأهدافه ومدى تلبيته حاجات سوق العمل المحلية إلى تخصصات معينة، وعائديته مقارنة بالإنفاق عليه، غير واضحة وغير مطروقة بالبحث والدراسة؛ ما يدفع إلى ضرورة التعرف إلى مزايا كل سياسة من سياسات التعليم العالي في دول الخليج وعيوبها (إرسال الطلاب إلى الجامعات،

أو استقدام الجامعات إلى الطلاب)، ولا سيما في ظل ظهور تفاوت في المستويات والمخرجات.

يؤدي ضيق هامش الحرية الأكاديمية ووجود نوع من الرقابة على المناهج التعليمية، ولا سيما في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية إلى التأثير سلبًا في مستوى التعليم، ومن ثم في نوعية الخريج الوافد إلى سوق العمل المتميزة بالتنافسية المرتفعة. يجري هذا بينما يُعول على التعليم والبرامج البحثية، خصوصًا في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية والاقتصادية، لتضطلع بدورها المهم في تكوين الأرضية المعرفية والفكرية لدى المواطن الخليجي، للمساهمة في إنشاء مؤسسات المجتمع المدني وبناء أجهزة الحكم وتعزيزها ومراقبتها، حيث تتمتع بالحد الأدنى المطلوب من الحكم الرشيد؛ الأمر الذي يتطلب حوكمة المؤسسات التعليمية في الخليج، لتطوير نوعية التعليم وكفاءة الخريجين، وإطلاق البحوث العلمية ذات القيمة المعرفية والتطبيقية.

يبقى دور الأوساط الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في الخليج العربي مهمًا في التأثير في سير العملية التعليمية؛ لأن المؤسسات التعليمية (المدرسة والجامعة ووزارات التربية والتعليم العالي ومديريات التربية والمعاهد) لا تسير ولا تعمل في فضاء منفصل عن السياسات والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية العامة في الدولة، الأمر الذي يعد مجالًا مهمًا للدراسة والبحث.

يتضمن **القسم الأول** بعنوان «العملية التعليمية: الإشكاليات والتجارب الخليجية» خمسة فصول تعالج بعض الإشكاليات البحثية في واقع التعليم في الخليج العربي، وتمر على بعض التجارب التعليمية الخليجية. يعالج عبد الله البريدي في **الفصل الأول** في دراسته «شيء من المأزق الهوياتي في مؤسسات التعليم الجامعي الخليجي: «الهجرة نحو الإنكليزية»» بعض أسباب المأزق الهوياتي وأعراضه المترتبة عن اعتماد اللغة الإنكليزية في التدريس والبحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية. واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي المرتكز على المنهج النوعي (الكيفي)، من خلال تطبيق أسلوب

دراسة الحالة بالتطبيق على إحدى كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد في المملكة العربية السعودية. وأوضحت الدراسة أن ثمة شواهد وممارسات مستفيضة ودالة على حقيقة وجود «هجرة نحو الإنكليزية» في السياقات البحثية والتدريسية في العلوم الإدارية والاقتصادية في مؤسسات التعليم العالي الخليجي. وأفاد الباحث من خلال مقابلات مع عمداء جامعات خليجية بأن هناك نوعًا من الفخر لدى هذه الجامعات بتدريسها مناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية بالإنكليزية بدلًا من العربية. وأوصت الدراسة ببناء منصة فكرية تشترك بها الأمم الناهضة للانعتاق من القبضة الحديدية للإنكليزية ومؤسساتها الدولية ووكلائها ومسوقيها اللغويين المحليين، مع وجوب انبثاق هذه الأعمال من «تخطيط لغوي ذكي»، يشخص الأوضاع الراهنة بدقة متناهية ويحدد القضايا والتوجهات الاستراتيجية، وينفذ مقارنات مرجعية مستبصرة، ويبلور رؤية وأهدافًا ومبادرات استراتيجية، في ضوء سياسة لغوية وتعليمية وبحثية واضحة.

في إشكالية بحثية أخرى، يتناول عبد الهادي العجمي في **الفصل الثاني** مسألة الحرية الأكاديمية في الخليج العربي في دراسته «الحريات الأكاديمية ومجتمع التعليم والتفاعل داخل المؤسسات التعليمية: التعليم في الخليج بين الحرية والمحظورات...». ويوضح أن على الرغم من الإثراء والإنتاج المعرفي في الدراسات التاريخية الخليجية، فإن ثمة إشكاليات وتحديات مختلفة اليوم تهدد القدرة على إنجاز ما كان متوقعًا، أهمها تصادم الأكاديميين بالمحظور الديني والسياسي. وقدم الباحث نماذج من المحظورات التاريخية المعاصرة في دولة الكويت. ووجد أن هناك تسييسًا للقضايا التاريخية تشترك به التيارات الدينية بقصد التضييق على الحريات الأكاديمية في دول الخليج العربية. ولذلك، حضّ على سرعة العمل على انفكاك المؤسسات الجامعية والمراكز البحثية من قبضة الرقابة والسيطرة الحكومية المباشرة ورقابة الجهات الأمنية والإدارية التي تعوق عملها، فالحريات الأكاديمية هي الضمانة لمجتمع عقلاني واعٍ ناضج متزن يمتلك رؤية واضحة.

يبحث فايز الظفيري في **الفصل الثالث** إشكالية ثالثة، هي استخدام التقانة في جامعة الكويت في دراسته «واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة

الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية». وسعت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في مقرراتهم الدراسية، إلى جانب معرفة أوجه استخدامها والمعوقات التي تحدق بها، وتقصي الأسباب التي أدت إلى عزوف بعضهم عن استخدامها. واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أُعدّت أداتان تمثلتا في الاستبيانات والمقابلة الشخصية، وجرى التأكد من صدقهما وثباتهما، وطبقتا على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت، البالغ عددهم 1350 عضوًا في العام الأكاديمي 2012/ 2013. كما قدّمت الدراسة مجموعة من التوصيات، أهمها تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني من خلال تصميم برامج تنشر الوعي الثقافي في شأن أوجه استخدامها بما يتوافق مع طبيعة مقرراتهم الدراسية وتذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس من خلال توفير هيئة أكاديمية مساندة، مثل طلاب الدراسات العليا، لمتابعة التواصل مع الطلاب عبر النظام الإلكتروني، ومتابعة أدائهم التعليمي بشكل مستمر طوال الفصل الدراسي.

في **الفصل الرابع** تتصدى الباحثة كريستين كاموي للتجربة الإماراتية وإشكالياتها في التعليم في دراسة بعنوان «آثار سياسات التعليم ومخرجاتها في التنمية والمجتمع في دول الخليج: التعليم والعولمة - الإمارات العربية المتحدة أنموذجًا». تركز الدراسة على طابع الاستقلال والترابط المتبادل في مشهد المؤسسات التعليمية والهيئة التدريسية والطلاب، وحتى ضوابط الجودة في دولة الإمارات. وتعتبر هذه المساهمة وصفًا كميًا للنظام التعليمي على المستوى الوطني من خلال الإحصاءات الرسمية التي يبدو أنها لم تظهر في أي عمل بحثي حتى الآن. ولذلك تعمد الباحثة إلى تحليل البيانات المتوافرة عن الأكاديميين الوافدين العاملين في الإمارات، وتبين أنهم لا يستقرون في وظائفهم، وإنما يرحلون باستمرار إلى أوطانهم الأصلية بسبب عدم وجود استقرار وظيفي. ولذلك تقدم حلولًا لكيفية الحفاظ عليهم. كما توضح، بناءً على البيانات الرسمية، أن جمهور الطلاب ينقسم بين أغلبية من المواطنين الإماراتيين الذين يتعلمون في مؤسسات اتحادية ولا يدفعون رسومًا للتعليم،

وأغلبية من الطلاب الوافدين وبعض الإماراتيين الذين يتعلمون في مؤسسات خاصة تفرض رسومًا.

أما الباحثة كلارا مورغان فتقارن التجربة الإماراتية في جودة التربية بمثيلتها القطرية في **الفصل الخامس** في دراستها «آثار خطاب الجودة التعليمية العالمي في منطقة الخليج: مقارنة بين الإمارات العربية المتحدة وقطر». وحددت الدراسة موضوعين رئيسين في الجودة التعليمية بعد تحليلها وثائق حكومية وتقارير صحافية ووسائل إعلامية قطرية وإماراتية. فالموضوع **الأول** هو دمج نتائج الاختبارات العالمية في الرؤى الوطنية. أما **الثاني**، فهو قياس التقدم التعليمي استنادًا إلى نتائج تلك الاختبارات. وأثبتت الدراسة تقارب الخطابات التي تفضل قياس الجودة التعليمية من ناحية أداء الطلاب في اختبارات دولية مثل اختباري PISA وTIMSS. وأظهرت دراسة الخطابات ضرورة اطلاع واضعي السياسات وصناع القرار المحليين في الإمارات وقطر على تأطير قضايا تعليمية عالمية معينة، فضلًا عن مشكلاتها وحلولها. ويتعين عليهم، على نحو خاص، أن ينتبهوا لما تراه عملية التأطير أولوية أو غير أولوية، وملائمًا أو غير ملائم.

يختص **القسم الثاني** من الكتاب بتقويم «سياسات التعليم واستراتيجياته في دول الخليج العربية»، ويتضمن سبعة فصول. يتحدث **الفصل السادس** عن بعض سياسات التعليم في المناهج الجامعية الخليجية؛ إذ يتناول الباحثان سامية قسطندي وعلّام حمدان إشكالية العلوم الإنسانية في الخليج العربي في دراستهما «خطر الانحدار الفكري: المنظمات المساهمة وتهميش العلوم الإنسانية في جامعات الخليج العربي». تناقش الدراسة بعض تداعيات التحولات الجذرية في الجامعات الخليجية، وأهمها إهمال أقسام العلوم الإنسانية/ الإنسانيات وتقليصها. ووجد الباحثان أن من أهم المشكلات التي تواجهها جامعات الخليج العربي أنها بنيت على نماذج حاولت أن تحاكي نظيراتها في الغرب، إلا أنها سرعان ما أصبحت تقلدها حتى في نصوص المناهج ذاتها. وتحولت إدارة الجامعات بشكل عام ومهماتها ورؤاها، في إطار العولمة، من أكاديميات تتطور وتزدهر فيها الدراسات إلى منظمات شركاء مساهمين تستجيب لمتطلبات السوق، الأمر الذي أدى في الجامعات

الخليجية إلى تمييع الفكر النقدي، وإضعاف أقسام العلوم الإنسانية، وطغيان التقنية والآلية والمهنية على المقررات والبرامج، وكذلك سيطرة الإداريين على الحرية الأكاديمية وحرية تعبير هيئة التدريس.

يعالج الفصل السابع إشكالية اللغة العربية في الخليج في دراسة أعدها حسن مالك، عنوانها «اللغة العربية ومسألة التدبير اللغوي في المنظومة التربوية لدول الخليج العربية»، تبحث في علاقة اللغة العربية، بوصفها لغة الهوية والانتماء الحضاري، بمسألة التعدد اللغوي داخل هذه المنظومة. وفرضت طبيعة البحث استعمال منهج وصفي تحليلي، اعتمد على وصف ظواهر تربوية مدرسية وتحليلها عبر مجموعة من المستويات والتجليات تسمح بفهم العلاقة بين اللغة العربية واللغات الأخرى المعتمدة في المنظومة التعليمية لدول الخليج العربية؛ وفي مقدمها اللغة الإنكليزية. ووجدت الدراسة أن التعدد اللغوي المندمج المخطط له معرفيًا وبيداغوجيًا وماديًا يساهم في بناء متعلم متعدد اللغات ومستوعب هويته وثقافته العربية الإسلامية والثقافة العالمية. وأوصت الدراسة بالانتقال من التعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية السالبة إلى التعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية الوظيفية من خلال مجموعة من السبل والخيارات.

يتابع هذا القسم اهتمامه بالسياسات الاقتصادية الخليجية وعلاقتها بالتعليم؛ فيعالج عدنان الجوارين وبشير عودة في الفصل الثامن «تحليل العلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف: دراسة قياسية مقطعية لدول مجلس التعاون الخليجي» العلاقة بين مخرجات التعليم وحاجة سوق العمل إلى التوظيف. واستخدم الباحثان الطريقة القياسية لتحليل طبيعة العلاقة بين سياسات التعليم وسياسات التشغيل في دول مجلس التعاون، من خلال استخدام بيانات نسبة الإنفاق على التعليم، ومعدلات التوظيف والنمو الاقتصادي. وأثبتت الدراسة في جانبها القياسي تحقق فرضيتها في عدم وجود علاقة سببية بين التعليم والتوظيف في دول المجلس، أي انعدام التأثير المتبادل بين سياساتها التعليمية وسياساتها التوظيفية، وهذا ما يبرر التطورات الحاصلة في معدلات البطالة في هذه الدول. أما في ما يخص التوقعات المستقبلية للعلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات

التوظيف في دول المجلس، فإن الاتجاهات المستقبلية تشير إلى ضعف العلاقة السببية وعدم حدوث تطورات جوهرية في اتجاهاتها بسبب استقرار التقديرات المستقبلية للدراسة للفترة بين عامي 2015 و2020.

في الفصل التاسع تستمر الدراسات في البحث عن العلاقات السببية، لكن هذه المرة عن العلاقة بين الاستثمار في التعليم والنمو الاقتصادي؛ إذ يقدم الباحثان علّام حمدان وسامية قسطندي دراسة أخرى بعنوان «علاقة الاستثمار في التعليم العالي بالنمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية». وظّفت الدراسة المنهجين الوصفي والتحليلي التطبيقي في سبيل الوصول إلى تصور عن دور الاستثمار في التعليم العالي في تحقيق التنمية الاقتصادية. وتمثل المصدر الأساسي لبيانات الدراسة من خلال الإفصاحات الوطنية وقاعدة بيانات البنك الدولي التي تقدم بيانات عن مستوى الإنفاق على التعليم العالي، والنمو الاقتصادي في السعودية. جاءت نتائج الدراسة حاسمة بعدم وجود سببية للاستثمار في التعليم العالي في النمو الاقتصادي، بل تبين العكس أن اتجاه السببية هو من جهة النمو الاقتصادي نحو الاستثمار في التعليم العالي؛ بمعنى أن الإنفاق على التعليم العالي في المملكة العربية السعودية هو نتاج النمو الاقتصادي، ولم يرق الاستثمار في التعليم العالي إلى أن يكون أحد مسببات النمو كما في الدول المتقدمة.

في الفصل العاشر «سياسات الخصخصة وتزايد ضغط الطلب على التعليم العالي في الكويت»، تقوّم عهود العصفور سياسة خصخصة التعليم في دولة الكويت. وسعت في دراستها إلى عرض الطلب الحالي الكبير على التعليم العالي في الكويت، وتحليل مدى نجاح قانون الجامعات الخاصة في معالجة تلك المشكلة؛ فتخلص إلى أن التعليم في الكويت يواجه تحديات مركّبة متداخلة مع عدد من العوامل الأخرى، منها: زيادة نسبة فئة الشباب بين السكان والحقائق الديموغرافية المتعلقة بمعدل الإناث إلى الذكور ومحدودية استيعاب التعليم العالي الحكومي الموجود، والأكثر أهمية هو عدم اتساق السياسات، الأمر الذي يعوق مشروعات التنمية العامة. ولا يعزى الفشل المطلق إلى القطاع العام في مواجهة هذه التحديات

إلى العجز المالي، بل يعود إلى ضعف آليات الحكومة وعشوائيتها التي أتاحت لهذه العوامل أن تتطور إلى أزمة. وفي الوقت ذاته، تستنتج الباحثة أن سياسة خصخصة قطاع التعليم لم تحل مشكلاته في الكويت.

يبحث الكتاب استراتيجيات التعليم في المملكة العربية السعودية في دراستين، حيث يتناول عبد المليك مزهوده في الفصل الحادي عشر التكامل بين المنظور المالي وجودة التعليم في دراسته «التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية: نحو رؤية تكاملية بين المنظور المالي ومنظور ضمان الجودة». وباستخدام أسلوب الدراسة النوعية، مسحت الدراسة الأدبيات ذات العلاقة بالتخطيطين المالي والاستراتيجي في الجامعات، في المملكة وخارجها، مع التركيز على التجارب العالمية الناجحة في اعتماد منهج التخطيط الاستراتيجي. واستنتجت الدراسة أن التكامل بين التخطيطين الاستراتيجي والمالي يعتبر شرطًا أساسيًا لجعل الجامعات تجسد رسالاتها الفعلية وتحقق الرؤى التي تتطلع إليها في خططها الاستراتيجية. ولتحقيق ذلك توصي الدراسة، إضافة إلى تطوير البدائل التمويلية للجامعات، بمجموعة من المقترحات، أهمها الارتقاء بالتخطيط الاستراتيجي ليكون المظلة الشاملة للجهد التخطيطي في الجامعة، ومنها تشتق الخطط التنفيذية السنوية التي تغطيها مشروعات الميزانيات السنوية التي تعتمدها وزارة المالية السعودية.

أما الباحثات حنان عبد الحميد وهدى اليامي وأريج البسام فيعالجن في الفصل الثاني عشر التعليم قبل الجامعي في السعودية بدراسة عنوانها «نظم التعليم قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية وواقعها في بناء مهارات التعلم في العصر المعرفي» التي تناولت واقع مهارات التعلم في العصر المعرفي في نظم التعليم قبل الجامعي، من خلال تحليل بيانات كمية ونوعية. وأظهرت نتائج الدراسة إجماع قادة التعليم على أن تدريب المعلمين يحتل صدارة سبل تطوير المناهج التعليمية لتضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي. وأكدت استجابات قادة التعليم ضرورة توفير مصادر أكثر ثراء في الوقت الراهن وفي المستقبل للمنهج التعليمي، لتضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي.

ولضمان تحقيق هذه النتائج، تقترح الباحثات بدء حوارات محلية تجمع مجتمع التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية لصوغ رؤية تعليمية مستقبلية، إضافة إلى الحفاظ على الجوهر الإسلامي لوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتطويرها لمواكبة متطلبات العصر المعرفي ومهارات التعلم فيه.

أما **القسم الثالث** والأخير من الكتاب فيتضمن أربعة فصول، تعنى بـ«انعكاس السياسات التعليمية ومخرجاتها على التنمية في دول الخليج العربية»؛ ففي **الفصل الثالث عشر** يتناول علي وطفة مسألة المشاركة السياسية في جامعة الكويت بدراسة بعنوان «المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت: تأثير المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية»، تهدف إلى استكشاف أبعاد المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت والعوامل الأكاديمية والاجتماعية المؤثرة فيها. صمّم الباحث استبيانًا كاشفًا يتضمن مؤشرات عدة عن طبيعة المشاركة السياسية للطلاب في الانتخابات النيابية والبلدية، وفي مختلف الفاعليات السياسية وأنواع النشاط الفكري التي تحمل طابعًا سياسيًا. وجرى تطبيق الأداة على عينة كبيرة ممثلة للمجتمع الأكاديمي في جامعة الكويت بلغت 1900 طالب وطالبة. وبينت الدراسة أن المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت متوسطة المدى في أغلب المؤشرات. ويؤدي تأثير متغير الجنس دورًا كبيرًا جدًا في نسبة المشاركة السياسية للطلاب لمصلحة الذكور. كما يؤثر متغير الانتماء الاجتماعي (بدو وحضر) في مستوى المشاركة السياسية للطلاب، إذ أوضح الاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة البدو. وتتضمن الدراسة عددًا من النتائج المهمة عن المتغيرات الاجتماعية والسياسية وأثرها في المشاركة السياسية، وتقدم مقترحات وتوصيات لتشجيع المشاركة السياسية في الكويت.

أما شريفة اليحيائية فتعالج في **الفصل الرابع عشر** «التعليم وتمكين المرأة الخليجية: المواطنة الناقصة»، معتمدة على قراءة التقارير الدولية، ولا سيما المعنية بالتعليم والمرأة، قراءة وصفية تحليلية لفهم العلاقة المتناقضة بين

تعليم المرأة الخليجية وتمكينها من المشاركة الاقتصادية والسياسية، حيث تشير التقارير الدولية إلى ارتفاع نسب تعليم المرأة في الخليج، لكن مشاركتها السياسية متدنية. ولمعالجة هذا التناقض، لا بد من تدخل سياسي لفكر الدولة، وينبغي ألا تترك هذه المعالجة لفكر المؤسسات وحدها التي يتحكم بها الفكر الفردي والمجتمعي. إن البرامج والسياسات الرسمية والأهلية الموجهة لتمكين المرأة الخليجية ستكون فاعليتها بطيئة ومردودها ضعيفًا، إلا إذا جرى التعامل مع المرأة كقضية وطنية، لا قضية اجتماعية خالصة متروكة برمتها للمجتمع الخليجي الذكوري بعاداته وتقاليده.

تناول الباحثان ربيع قاسم ثجيل وراضي نغيمش في **الفصل الخامس عشر** إشكالية «واقع السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية في دول مجلس التعاون». وانطلق الباحثان من افتراض أن من أهم مبادئ التوظيف الجيد مسألة الاهتمام بالتوافق والانسجام ما بين السياسة التعليمية والسياسة التشغيلية. واعتمدت الدراسة على البيانات والبحوث والكتب والنشرات الإحصائية ذات الصلة بموضوع البحث. ويقدم البحث إطارًا نظريًا لظاهرة عدم المواءمة بين مؤهلات الخريجين ومتطلبات سوق العمل، إضافة إلى معلومات إحصائية عن ظاهرة بطالة الخريجين في دول مجلس التعاون مع تبيان أسبابها. وتنتهي الدراسة بتقديم مقترحات للحد من بطالة الخريجين من خلال التنسيق بين السياسات التعليمية والتشغيلية.

أما في **الفصل السادس عشر** «التعليم العالي وسوق العمل في قطر: الواقع والآفاق»، فاعتمدت فيه هند المفتاح على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل المؤشرات ذات الصلة بتقويم فاعلية برامج الإصلاح المرتبطة بالتعليم العالي وسوق العمل والمذكورة في استراتيجية التنمية الوطنية لقطر 2011-2016. ووجدت الباحثة أن قطر قطعت شوطًا كبيرًا في العقدين الماضيين في إصلاح نظم التعليم العالي وتطويرها، فضلًا عن إصلاح الاقتصاد الوطني وتطويره، الأمر الذي انعكس إيجابًا على البناء والتطوير المؤسسي. إلا أن الإنتاجية لم تكن من المرتكزات التي استند إليها الاقتصاد القطري بشكل يمكّنه من

المحافظة على معدل نموّه وبما يحقق الاستفادة القصوى من المخرجات التعليمية للمواطنين. ولعل هذا يبرر استمرار القطاع الخاص في الاعتماد شبه الكلي على العمالة الرخيصة شبه/غير الماهرة. واستنادًا إلى البيانات الإحصائية، وجدت الباحثة أن قطر تمكنت بالتدريج من بناء قوة عمل قطرية تتمتع بالكفاءة العالية، إلا أن تميز سوق العمل في قطر بخصائص متعددة ومتناقضة لا يزال تحديًا لاستمرار هذا البناء وتراكمه.

القسم الأول

العملية التعليمية
الإشكاليات والتجارب الخليجية

الفصل الأول

شيء من المأزق الهوياتي في مؤسسات التعليم الجامعي الخليجي «الهجرة نحو الإنكليزية»

عبد الله البريدي

لا جدل في شأن الانتشار المتنامي للإنكليزية على الصعد كلها، وفي مقدمها النشاط التعليمي والممارسات البحثية، وهذه حقيقة علينا التعامل معها بكل موضوعية وحكمة، بعيدًا من الأطر العاطفية والانفعالات الهوياتية المجردة. هذا أمر نسلم به، وهو دافع لنا إلى تلمس مقاربات عملية لهذه المسألة، آخذين في الحسبان الاستحقاقات الضرورية لأن الإنكليزية لغة الأقوياء حضاريًا، عل ذلك النهج يظفرنا بحلول ناجعة مرحليًا واستراتيجيًا. ومع التسليم بمثل تلك المقاربة، نجد أن بعض العرب لا يتذرع بمنهجية علمية وحياد موضوعي لتناول هذه المسألة ومدارسة أبعادها وإشكالياتها وآثارها؛ إذ يتورط في تحيزات كثيرة، مضمرة ومعلنة، مع تجاهل علاقة اللغة بالهوية والتفكير والإبداع والتنمية، وهذا أمر معترض عليه علميًا، كما سيتضح في أجزاء آتية في هذا البحث.

«إن العلم إذا أخذته بلغتك أخذته، وإن أخذته بلغة غيرك أخذك»[1]، بناءً

(1) مأثورة مروية عن أحمد بلافريج (من زعماء الحركة السياسية الوطنية المغربية، توفي في عام 1999) مقتبسة من: نادية العمري، «الهوية ولغة التعليم في البلدان العربية»، في: بسام بركة وآخرون، **اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح** (بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2013)، ص 450.

عليه؛ يصح منا القول إن التعليم هو قنطرة - ضمن قناطر أُخر - للبناء الهوياتي المتماسك، فالتعليم يصنع أفكارًا تأسيسية في الوجدان والأذهان؛ منها الأفكار المكونة للهوية الجماعية، وفي مقدمها: الهوية الوطنية والهوية القومية؛ الأمر الذي يدفعنا إلى التسليم بالخطر المتعاظم للغة التي تستخدمها مؤسسات التعليم في نشاطها التدريسي والبحثي والخدمي[2]. صحيح أن الانبعاث الرئيس في هذه الدراسة ينطلق، في الجوهر، من اللغة والثقافة (=الهوية)، وصحيح أيضًا أن عنوانها انحاز إلى ما سمّاه «المأزق الهوياتي»، إلا أن هذا لا يعني البتة أن هذا المأزق يتجمد على أبعاد ثقافية وجدانية صرف؛ إذ ثمة آثار خطرة تطال التنمية، رؤية وفكرًا وتنفيذًا، فـ«اللغة هي الحامل الضروري المحايث لكل إنجاز تنموي»[3].

كان يسعني حقن العنوان بكلمة «التنمية» ليصبح: شيئًا «من المأزق الهوياتي والتنموي»، بيد أنني لم أشأ. وما حملني على ذلك إلا الرغبة في إثراء مدلول «الهوية»، لا إثراءً مفاهيميًا فحسب، بل إثراءً فكريًا أيضًا، فأنا لا أرى مبررًا لاستمرار بعضهم في التوهم أن «التباحث الهوياتي» هو ضرب من المعالجة الثقافية الوجدانية، وهي - أي المعالجة الوجدانية - حماسة انفعالية يبديها بعض الغيورين على الثقافة العربية الإسلامية، من دون أن يكونوا واعين التحديات الكبرى، تنمويًا وحضاريًا. نعم، هذا وهم يجب إزالته، حيث ثبت أن هناك تواشجًا بين الهوية (وفي سلم رتبها استخدام اللغة الأم) وتحقيق تنمية حقيقية متماسكة، بما في ذلك زيادة فاعلية النشاط العلمي والبحثي وتجويد عملياته ومخرجاته، وتأسس ذلك التواشج على ثلاثة مرتكزات أساسية:

- **الأول**: أنه لا إبداع دون توسل الإنسان والمجتمع بلغته الأم[4]، وذلك

---

(2) أحمد حسنين، «لغة التعليم وتأثيرها في الهوية العربية: دراسة ميدانية على عينة من الطلاب المصريين في ظل أنظمة تعليمية متباينة»، في: المرجع نفسه، ص 297-405.

(3) عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2011)، ص 21؛ وانظر مثلًا: علي القاسمي، «التعريب والتنمية البشرية»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، السنة 116 (2009)، ص 11-28.

(4) عبد القادر بوشيبة، «اللغة العربية والتنمية المستدامة»، ورقة مقدمة في: اللغة العربية ومواكبة العصر (المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، 2012)، ص 301-354.

أنها هي المحفزة على التفكير الخلاق المنتج، وهي القادرة على إعانة العقل على بناء منظومة من المفردات والمصطلحات والأفكار التي من شأنها تعميق الإدراك للمشكلة، وتشخيص أسبابها، وبلورة حلول إبداعية لها. وهناك تجارب عدة تؤكد دقة هذه الملاحظة كالتجربة اليابانية والكورية والصينية، وأظهرت تجارب أخرى توجهًا نحو اعتماد لغة رسمية واحدة في حالة تعدد اللغات في الدولة، بغية اعتمادها لغة للتعليم والترجمة، كما في فنلندا وماليزيا وسنغافورة وهونغ كونغ وكوريا وتنزانيا[5].

- **الثاني**: تساهم اللغة الأم في تحقيق التراكم في الفكر والعلم، وهذا التراكم ضروري لتكوين ما بات يسمى «الرصيد المعرفي القومي»[6] (National Information Reserve)، ولا سيما أن الحقول المعرفية تتطور على نحو معقد، وتتطلب تفعيلًا للأطر الذهنية الخلاقة، مع قدر كافٍ من التعاون الوثيق بين المفكرين والعلماء، وسعي دؤوب لتشخيص المشكلة الثقافية والمعضلة التنموية اللتين تعوقان تحريك التروس التنموية والاقتصادية بطريقة أو بأخرى.

- **الثالث**: التراكم الفكري والعلمي يعين بدوره على الانتقال إلى «مجتمع المعرفة» وتحقيق مقومات «الاقتصاد المعرفي» الذي يقوم على المعرفة؛ إبداعًا وابتكارًا وتطبيقًا وتراكمًا ونشرًا وتخزينًا وإدارة، مع اغتنام فرص تحقيق التكامل على المستوى القومي وتشكيل سوق اقتصادية قوامها 400 مليون عربي. ويؤكد باحث غربي أن اللغة «رصيد»؛ إلا أنه يجب ألا يفهم من ذلك أن تعدد اللغات يعني بالضرورة زيادة الثروات، بل هو على العكس من ذلك تمامًا[7]. وفي مقارنات ذات دلالة بالغة جلية؛ يطالعنا كولماس بإحصاءات مثيرة، حيث يشير إلى أن في عام 1988 كان الدخل الفردي في اليابان الذي يمتلك خمسة ألسن 21020 دولارًا

---

(5) محمد المرياتي، «اللغة، الهوية والتنمية»، ورقة مقدمة في: وقائع المحاضرة التي نظمتها الجمعية الاقتصادية العمانية، مسقط، 29/ 9/ 2007، ص 8؛ وانظر أيضًا: القاسمي، ص 13-14.

(6) بوحنية قوي، **إدارة مؤسسات التعليم العالي في ظل الاقتصاد المعرفي: مقاربات معاصرة** (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2009)، ص 19.

(7) فلوريان كولماس، **اللغة والاقتصاد**، ترجمة أحمد عوض، مراجعة عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة 263 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2000)، ص 32.

في مقابل 440 في إندونيسيا التي تمتلك 659 لسانًا. وحال السويد كحال اليابان من جهة عدد الألسن، حيث يبلغ الدخل فيها 19300 دولار، في حين أن غينيا الجديدة حققت دخلًا قدر بـ 880 دولارًا وفيها 843 لغة. والحال ذاتها نجدها في هولندا (فيها خمس لغات بدخل فردي بلغ 14425 دولارًا كما في عام 1987) مقارنة بالسودان (135 لغة بدخل فردي بلغ 480 دولارًا).

في الوقت ذاته نقر بأن العولمة بجوانبها الاقتصادية والتقانية والمعلوماتية والثقافية تعضد أهمية بناء «مواطنين متعددي الألسن»[8]، وفي ذلك شيء من الإعانة على البناء الفكري والعلمي وتشييد «مجتمع المعرفة»[9]. نحن لسنا ضد تعلم الإنكليزية أو أي لغة أجنبية أخرى، بل إننا معه لتحصيل المنافع الكبيرة المترتبة على هذا التعلم، غير أننا نشدد على أن يكون ذلك وفق أطر مدروسة، مع اشتراط تحقيق النفع الخاص والعام، ومن دون إخلال بالسيادة اللغوية للضاد في سائر أراضيها وسياقاتها الوطنية والقومية والدينية والحضارية. إذًا، أين تكمن المشكلة؟ إنها في المبالغة في تحصيل اللغات الأجنبية أو في التحدث بها واستخدامها في سياقات لا تستدعيها أو لا تحقق نفعًا عامًا حقيقيًا[10].

ضمن أخطر تلك السياقات اعتماد الإنكليزية في تدريس العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ ذلك أن هذه العلوم تنبثق من الذات والهوية والخصوصية والتراث والأنماط الحياتية، وتعبر عنها وتحافظ على نمائها وتراكمها، وتعزز ممارسة النقد والمراجعة والتصحيح لأسسها وأنساقها، وتغذي الانتماء الوطني والقومي، وهذه العلوم هي المحرضة على الإبداع والاستقلال - فكرًا وتنمية - وتوسيع هوامش الاستثمار المعرفي[11].

---

(8) Susan Plann, «Arabic: Another «Other Spanish» Language?,» *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, no. 4 (2009), pp. 369-385.

(9) Tove Skutnabb-Kangas, «Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments,» Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002, at: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SkutnabbKangasEN.pdf>.

(10) عبد الله البريدي، **اللغة هوية ناطقة: منظور جديد بمزج اللغة بالهوية والحياة**، سلسلة كتاب المجلة العربية 197 (الرياض: المجلة العربية، 2013)، ص 64.

(11) انظر مثلًا: محمود إبراهيم، «تعريب العلوم الإنسانية: قضايا ومقترحات»، **مجلة مجمع اللغة** =

المشكلة البحثية وأهدافها

يشهد العالم نموًا مطردًا في الإقبال على تعلم بعض اللغات العالمية ذات الفاعلية الحضارية الكبيرة، وفي مقدمها اللغة الإنكليزية التي اكتسحت اللغات الأخرى في فضاءات عدة[12]. يذكر الباحث الأميركي سكوت مونتغمري (Scott Montgomery) في كتابه المعروف الموسوم **هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية؟ اللغة الإنكليزية ومستقبل البحث العلمي** أن اللغة الإنكليزية يتحدثها اليوم نحو ملياري شخص في أكثر من 120 دولة وبطلاقة مقبولة، ثم يقرر بصورة جازمة وبطريقة تشبه الإعلان - إن لم تكن إعلانًا - «نتيجة نهائية» مفادها أن «الإنكليزية تسيطر بصورة كاملة على التواصل الدولي في ميادين العلوم الطبيعية والطب ومجالات واسعة في الهندسة»، ويتجاوز ذلك ليقطع أن «العلم نفسه دخل حقبة جديدة معولمة. الإنكليزية - باختصار - هي اللسان العالمي في حقبة العولمة هذه»[13].

يثبت عددٌ من الدراسات العربية أن التدريس بالإنكليزية في مؤسساتنا التعليمية من شأنه دفع نسبة كبيرة من الطلاب والأساتذة إلى الإيمان أنها هي اللغة العالمية أو الكونية، فهي لغة العلم والتقانة، ومن لا يتعلم بها فسيكون عاجزًا عن

= العربية الأردني، السنة 2، العددان 5-6 (كانون الأول/ديسمبر 1979)، ص 43-66؛ رشدي فكار، «تعريب العلوم الإنسانية في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية لأبعادها ومراحلها من المنطلق إلى التنسيق إلى التوحيد»، اللسان العربي، السنة 15، العدد 1 (1978)، ص 127-133؛ عبد العزيز علي صالح، «العربية والتعريب في العلوم الإنسانية بالجامعات المصرية»، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، السنة 79 (1996)، ص 9-20، وأسماء عبد الرحمن، «اللغة العربية والاستثمار المعرفي: دراسة من منظور حديث»، ورقة مقدمة في: الملتقى العربي: الاستثمار في بنية المعلومات والمعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 17-21/ 12/ 2006، ص 61-90.

(12) انظر مثلًا: David Crystal, *English as a Global Language* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997), p. 29; Philip G. Altbach, «The Imperial Tongue: English as the Domination Academic Language,» *Economic and Political Weekly* (8 September 2007), pp. 3608-3611, and Laila C. A. Helmi, «Globalization/Englishization: Our Threatened Linguistic Diversity in a New Linguistic World Order,» *Annals of the Faculty of Arts* (Ain Shams University), vol. 41 (2012), pp. 491-510;

انظر أيضًا: سكوت ل. مونتغمري، هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية: اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي، ترجمة فؤاد عبد المطلب، سلسلة عالم المعرفة 419 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2014)، ص 31-32.

(13) مونتغمري، ص 32.

مواصلة التعلم والتواصل مع الخبراء، بعكس اللغة العربية التي يراها بعضهم لغة قديمة، غير صالحة إلا للشعر والأدب ومراجعة التاريخ والتراث وممارسة الشعائر الدينية، فضلًا عن إضعاف كفاياتهم اللغوية في لغتهم الأم، وما يسببه ذلك من تشتيت الهوية العربية الإسلامية وتأزمها، وتضعضع مستويات الانتماء الوطني والقومي، وتوعكهم باستلاب فكري وتنموي، ومعاناة بعضهم من صراع لغوي يضعف حصيلتهم العلمية المتخصصة، إضافة إلى تدني مستوى الأداء اللغوي بالعربية والإنكليزية معًا[14].

هكذا - إذًا - يراد لنا التسليم التام بأن الإنكليزية هي قدرنا المحتوم، في التعليم والبحث العلمي، في سياق يشير فيه مونتغمري إلى أنها لم تكن في بداية القرن العشرين سوى إحدى اللغات المهمة بعد اللغتين الألمانية والفرنسية، حيث كانت الأدبيات العلمية مكتوبة بهاتين اللغتين (مع الروسية) بنسبة تقارب 40 في المئة حتى عام 1960، ثم يقدر مقدار تعليم الإنكليزية كما في عام 2010؛ إذ أشار إلى أن تكلفته تقدر بنحو 50 مليار دولار، مع ذكره أن إتقان الإنكليزية يزيد من فرص التوظيف، ومن التعويضات للموظفين بنسبة تراوح بين 30 و50 في المئة.

تنبع الإشكالية البحثية من حقيقة تنامي استخدام اللغة الإنكليزية في مؤسسات التعليم العالي الخليجي، ليس في الطب والهندسة والعلوم البحتة فحسب، بل في تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية ، وهو الأخطر، الأمر الذي يعنينا أكثر في هذه الدراسة؛ ما يُحدث «مأزقًا هوياتيًا»، له آثاره الفكرية والتنموية السلبية في المستويات المرحلية والاستراتيجية. وتنقب هذه الدراسة في أبعاد من هذا المأزق، وفي ضوء ما سبق تقريره، يمكن القول إن المشكلة البحثية تكمن في الاستخدام المتنامي للغة الإنكليزية في مؤسسات التعليم العالي الخليجي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، من دون أن يكون ذلك مبررًا، بل من

(14) عرض حسنين كثيرًا من تلك الدراسات، انظر: حسنين، ص 329-340، وأشار إلى دراسات أُجريت في مجتمعات غير عربية، وتوصلت إلى نتائج مشابهة، مع خلوصها إلى أن الطلاب اليابانيين الذين يدرسون بالإنكليزية تضعف صلتهم بالمجتمع المحلي، وتقل متابعتهم قضاياه وأخباره.

دون اصطحاب وعي معمق بآثاره وانعكاساته[15]. لذا فإن هذه الدراسة تجهد للإجابة عن الأسئلة الرئيسة: ما حقيقة المأزق الهوياتي المترتب على استخدام اللغة الإنكليزية في مؤسسات التعليم الجامعي الخليجي في العلوم الاجتماعية والإنسانية (بالتركيز على العلوم الإدارية والاقتصادية)؟ ما أبرز أعراضه وآثاره؟ هل ثمة مقاربة أولية للتعاطي مع هذه الإشكالية؟

تجهد هذه الدراسة لتشخيص هذا المأزق الهوياتي، وإبراز أهم مظاهره البحثية والتدريسية في مؤسسات التعليم الجامعي الخليجي (العلوم الإدارية والاقتصادية أنموذجًا)؛ كما تسعى إلى تجلية بعض من الآثار والانعكاسات السلبية المترتبة على ما وصفناه بـ «الهجرة نحو الإنكليزية»، في سياق لا يرتهن للبعد الثقافي وحده، بل يمتد ليشمل الفضاءات والاستحقاقات التنموية والاقتصادية. ومن الأهداف الرئيسة للدراسة التوصيف الدقيق لما سمّته ظاهرة «الرق العلمي» النابع عن «الرق المستحكم للإنكليزية»، مع التقرير أنه بات «رقًا معولمًا»، إذ لا يسوغ ربطه بدول معينة من دون أخرى، فالمشاهد أن «الذهن البحثي» في ألمانيا وفرنسا والصين وكوريا الجنوبية ودول عربية وأفريقية - على سبيل المثال - رفع رايته البيضاء أمام جحافل الإنكليزية في مجال العلوم البحتة والعلوم الطبيعية، وفي العلوم الاجتماعية والإنسانية أيضًا بوتائر متزايدة، وراح الذهن البحثي يرتمي في أنساق واعية وغير واعية للنشر بها، جريًا وراء الزعم أنها «اللغة العالمية» أو «لغة البحث العلمي»، إلى درجة أن ثمة من يرون أن الإنكليزية تمارس ما يصفونه بالإبادة اللغوية[16].

ستتناول الدراسة أهم ألوان الرق للإنكليزية في فضاءات البحث العلمي والتدريس الجامعي في مؤسسات التعليم العالي الخليجي (في مجال العلوم الإدارية والاقتصادية)، كاشفة النقاب عن مغبات وصول داء الرق إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية، في إشارة إلى أن ذلك قد يُحدث فضاءً مواتيًا لتورط مستدام بدائرة مفرغة من التبعية والجمود والاستلاب.

---

(15) علي أسعد وطفة، «مظاهر التعريب في جامعة الكويت: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية»، مجلة العلوم الإنسانية (الجزائر)، العدد 39 (حزيران/ يونيو 2013)، ص 7-48.

(16) مونتغمري، ص 89.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهدافها، تتوسل الدراسة المنهج التحليلي الوصفي في إطار التشخيص الثقافي الحضاري، المرتكز على المنهج النوعي (الكيفي) من خلال تطبيق أسلوب دراسة الحالة، والمتضمن تحليل بعض البيانات النوعية العامة في شأن استخدام اللغة الإنكليزية في العلوم الإدارية والاقتصادية في عينة من كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد في دول مجلس التعاون، إلى جانب تحليل سلسلة من ملاحظات طويلة بالمشاركة المباشرة وغير المباشرة للباحث، وجملة من المقابلات والنقاشات المطولة مع عدد من أعضاء هيئة التدريس في إحدى كليات العلوم الإدارية والاقتصادية في جامعة خليجية (سعودية).

أولًا: الهوية ووشائجها مع اللغة

«الهوية» مصطلح مشتق من أصل لاتيني يفيد بأن الشيء هو نفسه وليس شيئًا آخر، وهوية الشيء = ماهيته، وقد أشاع عالم النفس الأميركي - الألماني إريك إريكسون (1902-1994) المفهوم حين أدخله في الأدبيات النفسية مع تركيزه على فكرة شعور الإنسان بأنه ذات متميزة عن الآخرين. ولم يكتفِ بذلك، بل طرح بعض إشكاليات الهوية كـ«أزمة الهوية» و«فوضى الهوية» و«تشتت الدور»، وأكد حتمية مجابهة «سؤال الكينونة»: «من أكون أنا؟»، و«من أين جئت؟»، و«ماذا أريد أن أكون؟». وشدد على أن الهوية ليست ناجزة، بل هي مفتقرة إلى جهد متواصل من أجل بلورتها وتشكلها، ويرى أن الهوية تعكس وضعًا داخليًا مرتبطًا بماضي الإنسان وحاضره ومستقبله، يتضمن شعور الإنسان بالتفرد، والتكامل والتآلف الداخلي، والتماثل والاستمرارية، وإحساسًا بالتماسك الداخلي والاجتماعي، وهو مرتبط بالمثل الاجتماعية والدعم الاجتماعي[17].

---

(17) حسين عبد الفتاح الغامدي، «تشكل هوية الأنا لدى الأحداث الجانحين»، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، السنة 15، العدد 30 (تشرين الثاني/ نوفمبر 2000)، ص 182-213، وحنان الشقران، «العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية =The Relationship between Family Parental Styles and Achieving Psychological Identity among Adolescents»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، السنة 26، العدد 5 (2012)، ص 1079-1098.

في الفضاء العربي، «العربية» هي آكد طبقات الهوية، لا الدين أو الدولة. أنا هنا أتحدث عن الهوية من جهة الترسخ والثبوت، لا من جهة الأهمية المطلقة أو النسبية. وهذا الأمر له دلالات واستحقاقات، فمن ذلك أنه يعني أن «العربية» عند العربي هي أساس إدراكه ذاته، وهي تصنع تماهيًا تامًا مع «ذاته العميقة»، فالعربية هي التي تصنع للعربي مشاعره تجاه ذاته، متجسدًا ذلك بشعوره (= تمثيلات عقلية نفسية) بأنه «عربي»، وذاته العميقة تشير إلى «وعي الوعي»، أي وعيه أنه يعي أنه عربي، فهو لا يعرف أنه عربي فحسب، بل يعرف أنه يعرف أنه عربي، ويسمى مستوى التفكير هذا في أدبيات علم النفس الاجتماعي بـ «الانعكاسية». ويمكن لنا – إن نحن استعرنا مصطلحات عالم النفس وليام جيمس – أن نقول بمعادلتي الفاعل والمفعول به على هذا النحو: «العربية = الذات العارفة» (The Known Self- الذات الفاعلة)، «العربي= الذات المعروفة» (The Knowing Self- الذات المفعول بها)[18].

يقول الفيلسوف الألماني مارتن هايدغر (1889–1976): «إن لغتي هي مسكني، وهي موطني ومستقري، وهي حدود عالمي الحميم ومعالمه وتضاريسه، ومن نوافذها ومن خلال عيونها أنظر إلى بقية أرجاء الكون الواسع»[19]، وهو لا يكتفي بذلك؛ بل يقول: «أنا ما أقول». أما جان بول سارتر (1905–1980) فيقرر: «إنني لغة»[20]. بناءً على هذا كله؛ يمكننا التقرير أن أي تعريف للغة لا يعترف بمحورية الهوية هو ضرب من «اللغو المفاهيمي»، كما أن أي تعريف للهوية لا يراعي اللغة هو تعريف ناقص، وهذا ما دعاني إلى اقتراح تعريف جديد للغة. وهو ليس تعريفًا «صناعيًا» نحته «التكلف الأكاديمي» بسبب ممارسة «لعبة تركيب الكلمات» ورص بعضها إلى جوار بعض – كما قد نفعل أحيانًا، للخلوص

---

(18) فلاح العنزي، علم النفس الاجتماعي (الرياض: مطابع التقنية للأوفست، 2006)، ص 156.

(19) حسين جمعة، «وعي اللغة العربية وتمكينها حاضرًا ومستقبلًا»، ورقة مقدمة في: اللغة العربية والتعليم: رؤية مستقبلية للتطوير (أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2008)، ص 101–137.

(20) الزواوي بغورة، «مفهوم اللغة في فلسفة جان بول سارتر (1905–1980)»، المجلة العربية للعلوم الإنسانية (الكويت)، السنة 25، العدد 99 (2007)، ص 145–174.

إلى ما يزعم أنه «جديد» - لكنه تعريف صلب - في رأيي المتواضع - منبثق من حيثيات موضوعية صرف. هذا التعريف ينص على أن «اللغة هوية ناطقة». والقول إن التعريف الجديد يتمحور حول الهوية لا يعني أننا نتوجه إلى «الإزالة التامة» لفكرة أن «اللغة» هي «أداة اتصال»، بل إلى إبقائها في دائرة التعريف، لكن بوزن أقل، مع إيلاء الهوية الأهمية الأكبر[21].

ثانيًا: الرق العلمي
ماهيته وأعراضه وآثاره

قد يظن بعضهم أن في طرح مفهوم «الرق العلمي» شيئًا من المبالغة أو التوسل بألفاظ ممسرحة. كلا، ففي الواقع العلمي العربي من البؤس ما يلجئنا إلى الإقرار بتورط بعض الباحثين وصانعي السياسات العامة العلمية والبحثية في نوع من الرق الذي لا مكاتبة فيه، أي الذي لا انعتاق منه البتة، فهو «رق مستحكم مؤبد»، وهو ما يعرف عند العرب في سالف الأزمان بالرق الكامل، بكون الرقيق قنًا خالص الرق، لا يطيق عتق نفسه لا بمكاتبة ولا بتدبير ولا بغيرهما.

أما الرق العلمي، بأبسط عبارة، فهو أفكار موهمة أن تبعيتنا للآخر هي قنطرة للنجاعة العلمية والبحثية، فالتنموية. ثمة أكاديميون خليجيون يروجون - بحماسة كبيرة - نهج التبعية، بتقليد الجامعات الغربية «الرائدة» في ممارساتها ونشاطها، جريًا وراء القاعدة التي يطرحها بعض المنظرين الغربيين - أمثال ديفيد لابري[22] - التي مؤداها «مفيد أن تقلد الأفضل»[23] (It Pays To Imitate Your Betters).

إن هذا اللون من الرق يلهبنا بسياط التبعية التنموية، تلك التبعية التي تزعم

---

(21) البريدي، اللغة هوية ناطقة، ص 23-33.

(22) David F. Labaree, «Understanding the Rise of American Higher Education: How Complexity Breeds Autonomy,» 3/6/2007, Accessed on: 28/10/2015, at: <http://web.stanford.edu/~dlabaree/publications/Understanding_the_Rise_of_American_Higher_Education.pdf>.

(23) انظر مثلًا: نعيمان عثمان، التعليم العالي في السعودية: تقليدية يعززها ولع بالتكنولوجيا والأعمال (بيروت: جداول، 2015)، ص 90، نقلًا عن: أحمد العيسى، التعليم العالي السعودي: رحلة البحث عن هوية (بيروت: دار الساقي، 2011).

أن «الأنموذج التنموي الغربي» هو الذي يجب أن يقتفى في كل شيء. وقد أثبتت دراسات علمية عدة خرافية مثل هذا الرأي[24]. فمثلًا، يزعم هذا الأنموذج حتمية انتقال المجتمعات من الطور الزراعي إلى الصناعي، وهي حتمية باطلة؛ إذ لا يلزم أن تتحول جميعها إلى صناعية، فلكل دولة شأنها وأنموذجها التنموي الخاص[25]. وتشدد بحوث علمية على أن مثل هذه التبعية هي «جوهر التخلف» أو هي «نقيض التنمية»، وأنها تؤدي، بالضرورة، إلى إيجاد بيئة مواتية لاستغلال موارد الدول النامية من الدول الرأسمالية المتحكمة في النظام الاقتصادي العالمي، وربما تستلزم حالًا من الاستنزاف العنيف للموارد الطبيعية كالنفط والثروات المعدنية والزراعية والمياه[26]، بل أدت تلك التبعية إلى تحويل كثير من الدول «النامية» إلى ما يسميه بعضهم وضعية «شبه الدول»، نظرًا إلى فقدها القدرة على صناعة قرارات سيادية من دون التأثر بعوامل وقوى خارجية[27].

ثمة من يؤكد أن «تفكير التبعية» نابع من «الإشكالية الثقافية»، التي يمكن إرجاعها - جزئيًا - إلى ضعف ثقتنا بأنفسنا، واحترامنا ذواتنا[28]. وربما ترتب

---

(24) انظر مثلًا: أندريه جوندر فرانك، «تنمية التخلف»، ص 243-256، وفرناندو هنيريك كاردسو، «التبعية والتنمية في أميركا اللاتينية»، ص 257-272، في: تيمونز روبيرتس وأيمي هايت، من الحداثة إلى العولمة: رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي، الجزء الأول، ترجمة سمر الشيشكلي، مراجعة محمود ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة 309 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2004)؛ إيمانويل والراشتين، «البزوغ والزوال المستقبلي للنظام الرأسمالي»، ص 23-76، وجاري جيريفي، «إعادة النظر في نظرية التنمية»، ص 77-112، في: تيمونز روبيرتس وأيمي هايت، من الحداثة إلى العولمة: رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي، الجزء الثاني، ترجمة سمر الشيشكلي، مراجعة محمود ماجد عمر، سلسلة عالم المعرفة 310 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2004)، وأسامة عبد الرحمن، تنمية التخلف وإدارة التنمية: إدارة التنمية في الوطن العربي و النظام العالمي الجديد، سلسلة الثقافة القومية 32 (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2003)، ص 22-25.

(25) عبد الله بن عبد الرحمن البريدي، التنمية المستدامة: مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي (الرياض: العبيكان، 2015)، ص 30-31.

(26) إبراهيم العيسوي، التنمية في عالم متغير: دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها، ط 3 (القاهرة: دار الشروق، 2003)، ص 22-23.

(27) أوزوالدو ريفيرو، خرافة التنمية الاقتصادية: اقتصاديات مستنفدة في القرن الحادي والعشرين، ترجمة نقولا عزقول، سلسلة عين (بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 2003)، ص 23-38.

(28) البريدي، التنمية المستدامة، ص 31.

على تبعيتنا التنموية والتخطيطية والبحثية كثير من الآثار السلبية؛ كالبطالة، وتنامي الاختلالات التنموية والاقتصادية البنيوية، في ظل وضع يتجه إلى «تنمية المعاناة» بدلًا من التخلص من «معاناة التنمية»[29]، أو يتجه - كما في تعبير أسامة عبد الرحمن - إلى «تنمية التخلف» عوضًا عن معالجته وتجاوزه[30]. لا يمكن التخلص من التبعية التنموية إلا بالإيمان الأكيد بالذات، وبإمكان الإبداع في مسائل البحث والتعليم الجامعي والابتكار الوطني، بل وجوبه. وهنا نشدد على أنه لا يسع أي مجتمع النهوض إلا إذا كان متسمًا بقدر كافٍ مما نسميه «الأنفة التنموية» التي هي: «إيمان مترسخ بإمكانية بلورة نهج تنموي ملائم، في سياق يراعي الاحتياجات والإمكانيات والمزايا التنافسية المستدامة للمجتمع وإطاره الحضاري الثقافي»[31].

للرق العلمي أسباب وأعراض وآثار عدة، منها ما هو متخصص بالبحث العلمي، ومنها ما هو متعلق بالتعليم، ويمكننا تناول بعضها مع طرح بعض الحيثيات والإشارات ذات الصلة بالوضع في الجامعات الخليجية، وذلك وفق المحورين الآتيين:

1 - الرق العلمي في السياق البحثي

من أهم أعراضه الإقبال المفرط، والاندفاع الشديد إلى النشر في المجلات الدولية المصنفة ذات التأثير (Impact Factor)، القائمة على مبدأ «البحوث الأكثر استشهادًا» (Highly Cited Papers). وعلى الرغم من وجود بعض الدلالة على انتشار البحوث المصنفة وتأثيرها في قواعد البيانات التي تستخرج معدلات الاستشهاد، وفي مقدمها (ISI - SCOPUS)، فإن ثمة انتقادات كبيرة متنامية في الأدبيات المتخصصة بجودة البحث العلمي؛ إذ تشكك دراسات متزايدة في دقة مثل ذلك

(29) باسل البستاني، جدلية نهج التنمية البشرية المستدامة: منابع التكوين وموانع التمكين (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2009)، ص 213-218.

(30) عبد الرحمن، تنمية التخلف، ص 204-208.

(31) البريدي، التنمية المستدامة، ص 31.

المبدأ لقياس جودة البحوث، وبات جليًا أن تلك الممارسات لها أبعاد اقتصادية تجارية[32].

في سياق البحث العلمي تحديدًا، يذكر مونتغمري - في كتابه السابق - أن الإنكليزية باتت تسيطر على عدد متزايد من المجلات العلمية المحكمة، والمؤتمرات، والندوات العلمية، والاجتماعات، والحلقات النقاشية. وأضحى - وفقًا لما ذكره - كثير من المؤسسات وقواعد البيانات البحثية يستخدم اللغة الإنكليزية، منها المجلس الأوروبي للأبحاث النووية (CERN)، إضافة إلى PubMed الذي يعد أضخم سجل علمي للعلوم الحيوية الطبية والحياة، وENCODE المتعلق ببيانات تسلسل الجينات البشرية.

لتعزيز سيطرة الإنكليزية في هذا السياق، يطرح مونتغمري فرضية وجوب كون البحث العلمي في الدول النامية «عالميًا» (= مكتوبًا بالإنكليزية ومنشورًا في المجلات المصنفة)، ليكون ناجعًا مفيدًا في حل كثير من مشكلات الدول الفقيرة والنامية كمعالجة الأمراض والأوبئة والمشكلات البيئية، بل يدعو إلى ما يسمونه «جمهورية البحث العلمي العالمي»[33]، من دون إقامة أي دليل صلب على هذه الأفكار المسطحة، والتحيزات التي تعزز ذهنية الاستسلام للإنكليزية. هناك مؤشرات كثيرة ومتنوعة تدعم فرضية المقاومة اللغوية للإنكليزية عند بعض الأمم الحية، ومن ذلك أن في عام 2009 «جرى نشر 6555 مجلة بحث علمي على الأقل بالإسبانية والبرتغالية في اثنتين وثلاثين دولة تمتد عبر أميركا اللاتينية والكاريبي وإسبانيا والبرتغال، وأغلبها مغطًى بقاعدة بيانات اللغة الإسبانية (Latindex)»[34].

يمكن إيضاح بعض أهم أسباب الرق العلمي وأعراضه وآثاره في السياق البحثي، كما في الشكل (1-1).

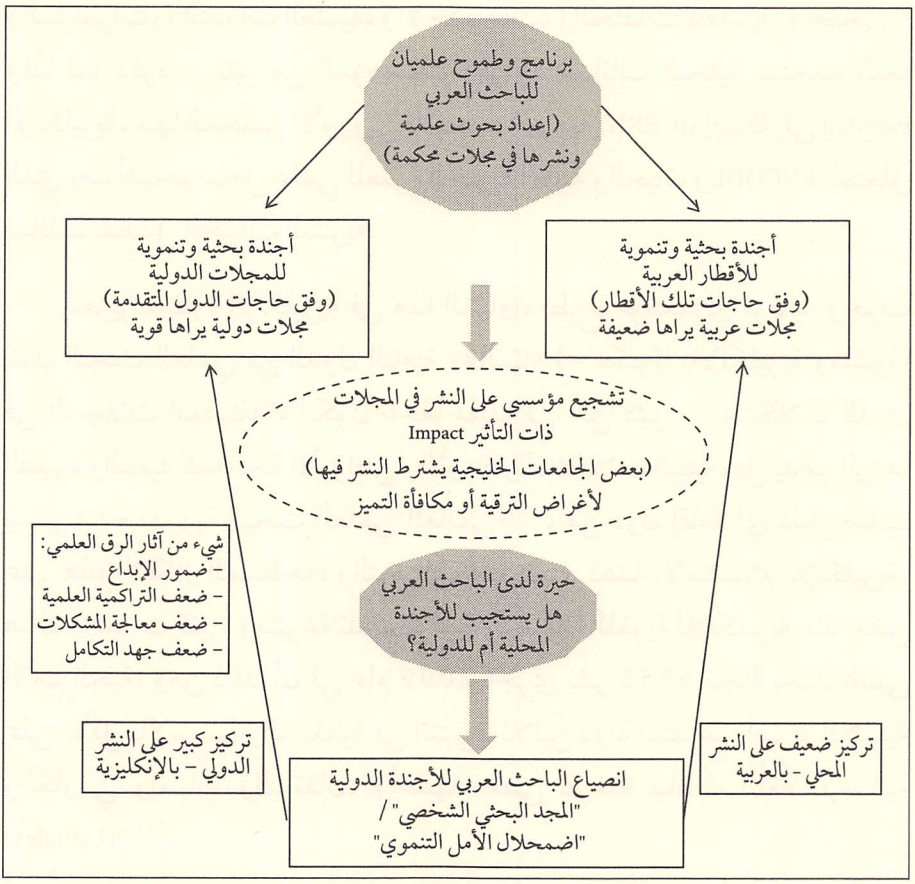
---

(32) ساري حنفي وريغاس أرفانيتس، البحث العربي ومجتمع المعرفة: رؤية نقدية جديدة (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2015)، ص 102.

(33) مونتغمري، ص 239.

(34) المرجع نفسه، ص 123.

الشكل (1-1)
بعض أسباب الرق العلمي في السياق البحثي
وأعراضه وآثاره
الارتهان البحثي للمجلات الدولية المصنفة أنموذجًا



بالتركيز على الوضع الخليجي في السياق البحثي، وبعد تحليل البيانات التي جرى الحصول عليها، يمكننا التمييز بين نوعين من أسباب الرق العلمي وأعراضه وآثاره، وذلك على النحو الآتي:

- **عوامل مؤسسية**: تؤثر السياسات العامة التي تصنعها المؤسسات الحكومية في توجيه الأداء وتحديد مستوياته، ومنها السياسات التي تضعها الجامعات

الخليجية في المجال البحثي؛ إذ يؤثر ذلك في العمليات والسلوك والمخرجات البحثية. ومنها أيضًا السياسات التي تشجع على النشر في المجلات الدولية المصنفة ذات التأثير (Impact Factor). هناك أمثلة كثيرة تؤكد خطورة مثل تلك السياسات وتأثيرها في توجيه النشاط البحثي في الجامعات الخليجية، ويمكن التقاط بعضها كما في الأقطار الآتية:

• **في السعودية:** حددت وزارة التعليم العالي شروطًا لمنح مكافأة التميز البحثي التي ربما تصل إلى نسبة 30 في المئة من الراتب الأساسي لعضو هيئة التدريس، وهي نسبة عالية ومحفزة. وتتضمن تلك الشروط أن يكون البحث منشورًا في مجلة علمية مصنفة في قاعدة (ISI)، على أن تكون المجلة ضمن أفضل الفئات في تلك القاعدة وفقًا لعامل التأثير (فئات أ – ب – ج)[35]. ومما يدل على تأثير السياسات العامة أن عددًا من الجامعات السعودية نسج على منوال تلك الشروط التي حددتها الوزارة؛ مثلًا، اعتمدت جامعة الملك سعود (الجامعة الأم، أُسِّست في عام 1957) جائزة بقيمة 100 ألف ريال لمن ينشر بحثًا مصنفًا في (ISI) مع درجة عالية من التأثير[36]، ووضعت جامعة المجمعة (جامعة حديثة أُنشئت في عام 2009) «جائزة البحث المميز» لمن ينشر بحثًا مصنفًا في كل من ISI وSCOPUS[37].

• **في الكويت:** تشترط جامعة الكويت النشر البحثي في مجلة مصنفة في قاعدة بيانات ISI للترقيات العلمية لأعضاء هيئة التدريس، ومعلوم أن النسبة العظمى من تلك المجلات مكتوبة بالإنكليزية؛ ما يعني إجبارهم على الكتابة والبحث والتفكير بالإنكليزية. وتشترط لتقديم مكافأة مالية للبحوث المميزة قيام

---

(35) عن مكافأة التميز البحثي وشروطها، انظر: موقع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في السعودية، شوهد في: 18/ 7/ 2016، في: <http://www.ncaaa.org.sa/ExcellenceReward/Pages/default.aspx>.

(36) جائزة جامعة الملك سعود للتميز العلمي، موقع جامعة الملك سعود، شوهد في: 12/ 5/ 2015، في: <https://dsrs.ksu.edu.sa/sites/dsrs.ksu.edu.sa/files/imce_images/list-e-1_0.pdf>.

(37) جوائز التميز البحثي، موقع جامعة المجمعة، شوهد في: 27/ 5/ 2015، في: <https://goo.gl/gg6CJh>.

عضو هيئة التدريس بنشر البحث في - بالنص - «المجلات العالمية المحكمة ذات التأثير العالي اعتمادًا على فهرس تقييم (JCR)»[38].

- عوامل فردية: الجامعات والمؤسسات البحثية العربية - ومنها الخليجية - لا تمتلك أجندة بحثية وطنية أو قومية[39]، ما يدفع الباحث الخليجي إلى امتلاك «أجندة بحثية فردية»، مودعًا إياها افتراضاته وطموحاته. ومن الجلي أن للسياسات العامة التي تضعها الوزارات والجامعات تأثيرًا كبيرًا في تلك الافتراضات والطموحات، فضلًا عن التأثير السلبي المترتب على غياب مشروع حضاري قُطريًا وقوميًا. يظهر باحثون خليجيون ميلًا كبيرًا إلى النشر الدولي، ويعدون ذلك شرطًا رئيسًا للجودة والتميز البحثي، والوصول إلى المراتب العالمية في التصنيفات وغيرها، وللدلالة على ذلك نستشهد بمقولة أحد الباحثين الخليجيين؛ إذ يرى الأكاديمي القطري أحمد العمادي أن تأخر جامعة قطر في التصنيفات الدولية يعود إلى أسباب عدة؛ من أهمها عدم نشر أعضاء هيئة التدريس بحوثهم في مجلات عالمية ذات تأثير[40]، ويشاطره في ذلك الأكاديمي السعودي إبراهيم بن حسن الزهراني الذي يقرر أن لضمان جودة البحث العلمي يجب اشتراط نشر البحوث المدعومة من الجامعة في مجلات عالمية مصنفة في ISI ذات تأثير عالٍ، ويرى ذلك خطوة ضرورية نحو ما سمّاه «الريادة العالمية»[41].

هنا نستدعي مونتغمري، مجددًا، حيث يقرر أن الباحثين والعلماء هم من يختارون اللغة الإنكليزية ليكتبوا بها بحوثهم ومقالاتهم العلمية، إيمانًا منهم أن ذلك الصنيع هو ما سيصبغ أعمالهم العلمية بـ«العالمية»، وهكذا ستحظى بالاهتمام البحثي

---

(38) (38) «مجلس الجامعة يوافق على استمرارية المكافآت التشجيعية لأبحاث الكليات المنشورة الممولة وغير الممولة ذات التأثير العالي»، موقع جامعة الكويت، 29/ 5/ 2012، شوهد في: 10/ 5/ 2015، في: <http://goo.gl/rLCKWc>.

(39) حنفي وأرفانيتس، ص 160-161.

(40) الراية (الدوحة)، 12/ 10/ 2014.

(41) انظر: «مدير الجامعة يرعى حفل توقيع عقود الدورة الخامسة للمشاريع البحثية في عرعر»، جامعة الحدود الشمالية، 16/ 9/ 2015، شوهد في: 27/ 10/ 2015، في: <www.nbu.edu.sa/Ar/News/Pages/news150.aspx>.

من زملائهم في كل مكان في العالم، على الرغم من اعترافه بأن كثيرين منهم يكتبون «بإنكليزية على عكازات»[42]، وسوقه أمثلة على أخطاء لغوية فادحة في مجلات علمية محكمة. ويرى مونتغمري أن بعض العلماء والباحثين يقدم الولاء للعلم على حساب الولاء للأوطان، ومن مؤشرات ذلك - وفق زعمه - أن الفترة بين عامي 1978 و2006 شهدت سفر أكثر من 1.06 مليون صيني ليدرس أكثرهم في العلوم والهندسة، مع عدم رجوع 70 في المئة منهم إلى بلدهم الأصلي. يصعب تصديق دقة الملاحظة السابقة لمونتغمري بدرجة عالية من التعميم، فهو يذكر إحصاءات أخرى تؤكد وجود تراكم متنام من الباحثين في عدد من الدول غير الغربية، ومن ذلك نمو أعداد الباحثين في الفترة بين عامي 1996 و2007، حيث زاد عددهم في الصين، مثلًا، بنسبة 76 في المئة، والهند بنسبة 34 في المئة، والبرازيل بنسبة 74 في المئة، وتركيا بنسبة 108 في المئة.

بنحو عام، يمكن القول إن الوضع الراهن في دول الخليج العربي لا يشجع بعض الباحثين على النشر في المجلات الخليجية والعربية، ولا يدفعهم إلى التزام الخطوط العامة والرؤى الواضحة للبرامج التنموية الخليجية، وهذه المسألة تحتاج إلى مدارسة علمية معمقة من جوانب عدة، وذاك يخرج عن نطاق هذه الدراسة وأهدافها المتوخاة.

2- الرق العلمي في السياق التعليمي

من أوضح أعراض هذا الرق السعي إلى إقرار اللغة الإنكليزية مادة للتدريس، ليس في الطب والهندسة والتقانة فحسب، بل في العلوم الاجتماعية والإنسانية. ويسعى بعضهم إلى جعل ذلك أمرًا محسومًا وقدرًا نهائيًا، ومن ذلك ما يزعمه مونتغمري في شأن فرضية أن الإنكليزية فرضت سيطرتها التامة؛ فما عاد هناك لغة قادرة على منافستها أو تحديها، وساق إحصاءات كثيرة جدًا، مشيرًا إلى أن عدد دارسي اللغة الإنكليزية سيبلغ نحو ملياري شخص بحلول عام 2020، وأنها أضحت اللغة الأكثر تدريسًا في المدارس الابتدائية والثانوية في أكثر من

(42) مونتغمري، ص 52.

130 دولة، مع تزايد اعتماد الإنكليزية في التعليم الجامعي، ثم يفاجئنا بالقول «إن أي دولة تقرر أنها لن تعلم الإنكليزية لشعبها هي دولة تسعى وراء العزلة المستعصية»[43]، مع نفيه تهمة أن الحكومات والشركات الأميركية والبريطانية تتخذ من نشر الإنكليزية «وسيلة للاستعمار الاقتصادي»[44].

بكلمات سافرة ونبرات واثقة، يطالب بعضٌ في الخليج العربي بالتدريس بالإنكليزية في الجامعات، بذريعة أن القطاع الخاص يحتاج إلى خريجين يتقنون الإنكليزية. ومن ذلك ما يدعو إليه خالد الفالح - الرئيس السابق لأرامكو السعودية - من استخدام اللغة الإنكليزية في الجامعات السعودية، متوقعًا تحولًا تدريجيًا إليها[45]. وتساق مبررات عدة لتمرير ما يسميه الأكاديمي السعودي أحمد الضبيب «تعجيم التعليم»[46]، وفي مقدمها عدم وجود مراجع عربية مميزة، مع ضعف حركة الترجمة وقصورها عن متابعة الجديد من البحوث والكتب، إلى جانب حاجة سوق العمل إلى الإنكليزية. وهذه المبررات غير دقيقة، ولا تسوغ الاستسلام اللغوي الثقافي التنموي الذي يراد لنا، فالمراجع العربية يمكن تجويدها بالتشجيع على التأليف النوعي، وتعزيز الإبداع العلمي والمفاهيمي (إلى متى نقتات الترجمة؟)؛ وأما حاجات سوق العمل فتلبى برفع مستويات «الإنكليزية الوظيفية» (Functional English) لدى الدارسين والعاملين وفق آليات وبرامج عدة تلائم تلك الحاجات[47].

نظرًا إلى سعة حدود الحقول العلمية التي تدرس بالإنكليزية في العالم العربي - ومنه الدول الخليجية - فإننا سنكثّف المعالجة والتحليل للعلوم الاجتماعية والإنسانية، فهي التي تعنينا أكثر في هذه الدراسة، نظرًا إلى خطر تدريسها بالإنكليزية وارتباط ذلك بـ «المأزق الهوياتي» كما ألمحنا إلى ذلك

---

(43) مونتغمري، ص 69.

(44) المرجع نفسه، ص 89.

(45) عثمان، ص 225.

(46) أحمد الضبيب، «تعجيم التعليم 1-2»، الجزيرة (السعودية)، 17/ 4/ 2007.

(47) عبد الله البريدي، «الهجرة نحو (الإنجليزي)... تحديد الهوية! (1-2)»، الجزيرة (السعودية)، 10/ 7/ 2008.

سالفًا. وحين نركز تحليلنا على التعليم العالي في دول الخليج العربي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، فإنه يسعنا الخروج بعدد من الحيثيات والشواهد والممارسات ذات الدلالة البالغة والعلاقة المباشرة بما سميناه «الرق العلمي» في المجال التعليمي.

من ذلك ما يقرره أحد الباحثين في أن التدريس بالإنكليزية في المدارس الكويتية يجعل بعض الطلاب المتخرجين فيها يطالبون جامعة الكويت باعتماد الإنكليزية في بعض تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية، كالعلوم التربوية، حيث يلحّون على طلب استخدام الإنكليزية في المحاضرات والاختبارات لعدم تمكنهم من لغتهم العربية. ويذكر بعض الأساتذة في كلية التربية أنه ربما يضطر إلى استخدام الإنكليزية لشرح بعض الأسئلة الواردة في الاختبارات المكتوبة باللغة العربية، مع إشارة بعض الأساتذة إلى الضعف الجلي في مستوى تعليم العربية في مدارس التعليم العام، وما ينجم عنه من تفضيل للغة التي يتقنونها، أي الإنكليزية[48].

لعل من المفيد هنا التذكير بالتجربة القطرية؛ ففيها دروس مستفادة كثيرة، إذ كلفت الحكومة القطرية مؤسسة البحوث الشهيرة «راند» دراسة الوضع التعليمي القطري في عام 2001. ونتيجةً لهذه الدراسة، توسعت جامعة قطر في التدريس باللغة الإنكليزية، وفق توصيات «راند»، ولاقت هذه التجربة مقاومة أكاديمية ومجتمعية. وبعد مضي أعوام، اكتشفت الجامعة تدني مستوى التحصيل العلمي، وانخفاض أعداد الطلاب الناجحين في المسارات التعليمية التي تدرس بالإنكليزية، إضافة إلى انخفاض المتقدمين في تلك المسارات؛ الأمر الذي دفعها إلى إعادة التدريس باللغة العربية، ما عدا تخصصات معينة كالطب والعلوم والهندسة وإدارة الأعمال[49].

أما وقد ذكرت ما سبق، فهناك مفارقة عجيبة يحسن بي سوقها، وهي في الاتجاه

---

(48) وطفة، ص 27.

(49) كريستينا ماريا بيشاين، «تحولات السياسة التربوية الحادة تنعكس سلبًا على الطلاب في قطر»، موقع الفنار للإعلام، 25/ 10/ 2013، شوهد في: 28/ 10/ 2015، في: <http://goo.gl/3TN0B3>.

الإيجابي هذه المرة؛ إذ يشهد العالم نموًا مطردًا في طلب تعلم اللغة العربية. وتفيد دراسة أميركية - أعدتها جمعية اللغات الحديثة - بوجود إقبال كبير على تعلم العربية في أميركا، حيث زاد الإقبال على 46 في المئة بين عامي 2006 و2010. وأوضحت الدراسة أن عدد دارسيها بلغ 35 ألفًا في عام 2010 مقارنة بنحو 10 آلاف في عام 1998[50]. كما تشهد تركيا نموًا كبيرًا في هذا الصدد. ومن مؤشرات ذلك افتتاح بعض معاهد تعليم اللغات مسارات خاصة لتعليم اللغة العربية بطريقة احترافية، وفي مستويات بنائية تصاعدية، مع الإشادة بالقرار التاريخي المفصلي لوزارة التربية والتعليم في تركيا الذي اتُّخذ حديثًا، القاضي اعتماد العربية ضمن اللغات الاختيارية التي تُدرّس في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، في نهج حضاري مشرق يستعيد رشده وهويته[51]، ويبين مقدار الطلب المتنامي على اللغة العربية في سياق الدول الإسلامية غير العربية.

العلوم الاجتماعية والإنسانية متسعة جدًا، ويصعب حصر المعلومات الخاصة بها وتحليلها في هذه الدراسة، الأمر الذي يجعلنا نعتمد على أحد فروعها وهي «العلوم الإدارية والاقتصادية». لقد أثبتت الممارسات الناجحة في مجال التعليم العالي نجاعة تأسيس كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد (أول كلية أعمال أُسست في جامعة بنسلفانيا في عام 1881)، من أجل المعاونة على تربية أجيال من القيادات المبدعة لعالم التجارة والاستثمار والتنمية[52]. حالتنا العملية - في هذه الدراسة- منتمية إلى حقل الإدارة والأعمال والاقتصاد في إحدى الجامعات الخليجية. يظهر الجدول (1-1) ملخصًا بنتائج البحث في عينة من كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد الخليجية التي تعتمد الإنكليزية لغة للتدريس.

---

(50) مع ملاحظة أن الطلب على اللغة الإسبانية في عام 2010 بلغ 865 ألف طالب، والفرنسية 216 ألفًا، والألمانية 96 ألفًا. انظر: «تزايد الإقبال على تعلم اللغة العربية في الجامعات والمعاهد الأميركية»، العربية.نت، 9/ 9/ 2010، شوهد في: 28/ 10/ 2015، في: <http://www.alarabiya.net/articles/2010/12/09/128970.html>.

(51) عبد الله البريدي، «لغتكم الحضارية يا أردوغان»، الجزيرة.نت، 9/ 8/ 2012، شوهد في: 28/ 10/ 2013، في: <http://goo.gl/259fQ0>.

(52) عثمان، ص 52.

الجدول (1-1)

عينة من كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد الخليجية التي تستخدم الإنكليزية لغة للتدريس

اسم الكلية/ الجامعة (حكومية أو خاصة)	الدولة	تاريخ التأسيس (من الأقدم إلى الأحدث)	تاريخ البدء بالتدريس بالإنكليزية	ملاحظات	المرجع
كلية الإدارة الصناعية/ جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (حكومية)	السعودية	1975	1975	الجامعة تدرس بالإنكليزية في جميع تخصصاتها، ولم تستثن العلوم الإدارية. حصلت الكلية على الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB) في عام 2002	موقع الكلية: <http://www4.kfupm.edu.sa/cim/>
كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة الإمارات (حكومية)	الإمارات	1977		لم أقف على تاريخ البدء بالتدريس بالإنكليزية، وربما يكون منذ التأسيس. وفي عام 1993 بدأت الكلية التعامل مع برنامج الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB) واعتُمدت في عام 2000 أول كلية خليجية وفي الشرق الأوسط	موقع الكلية: <http://www.cbe.uaeu.ac.ae/en/about_college/>
كلية إدارة الأعمال/ جامعة البحرين (حكومية)	البحرين	1981	1981	تسعى الكلية إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB)	موقع الكلية: <http://www.uob.edu.bh/english/pages.aspx?module=pages&id=1300&SID=392> استفسار مباشر من عميد الكلية (منور الشمري)

يتبع

تابع

كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة قطر (حكومية)	قطر	1985		حصلت الكلية على الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB) في عام 2010. ولم أستطع تحديد سنة إقرار التدريس بالإنكليزية	موقع الكلية: <http://www.qu.edu.qa/ar/business/>
كلية الاقتصاد والعلوم السياسية/ جامعة السلطان قابوس (حكومية)	عمان	1994	1994		موقع الكلية: <http://www.squ.edu.om/ceps/language/ar-OM/CEPS-Home> استفسار مباشر من رئيسة قسم المحاسبة في الكلية (مروة الكلباني)
كلية العلوم الإدارية/ جامعة الكويت (حكومية)	الكويت	1995	2004	بدأت الكلية التدريس بالإنكليزية جزئيًا منذ تأسيسها واكتمل عقد الإنكليزية في عام 2000. حصلت الكلية على الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB) في عام 2005	موقع الكلية: <http://www.kuniv.edu/ku/ar/Colleges/CollegeofBusinessadministration/> استفسار مباشر من عميد سابق للكلية (راشد العجمي)
كلية إدارة الأعمال/ جامعة الشارقة (حكومية)	الإمارات	1997	1997		موقع الكلية: <http://www.sharjah.ac.ae/ar/academics/Colleges/businessPages/default.aspx>
كلية إدارة الأعمال/ جامعة أبو ظبي (حكومية)	الإمارات	2000	2000	اللغة الرسمية في الجامعة هي الإنكليزية. حصلت الكلية على الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB) في عام 2015	موقع الجامعة: <http://www.adu.ac.ae/en-us/aboutadu.aspx#BriefHistory>

يتبع

تابع

كلية إدارة الأعمال/ جامعة طيبة (حكومية)	السعودية	2003	2007	في عام 2012 تم الرجوع إلى اللغة العربية لغة للتدريس	موقع الكلية: <https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/Sector/SectorPage.aspx?ID=15> جريدة عكاظ السعودية عدد 31/ 12/ 2012، بعنوان: اعتماد العربية لغة الدراسة في «إدارة الأعمال» بعد فشلها بالإنكليزية
كلية إدارة الأعمال/ جامعة العين (حكومية)	الإمارات	2005	2005		موقع الكلية: <http://business.aau.ac.ae/en/about-the-college/>
كلية الأعمال/ جامعة الدمام (حكومية)	السعودية	2007	2012		موقع الكلية: <http://www.uod.edu.sa/ar/colleges/college-of-business-administration>
المعهد العربي الفرنسي للأعمال/ جامعة الخليج العربي (حكومية)	البحرين	2007	2007	على الرغم من اسم المعهد والشراكة الفرنسية فالإنكليزية هي لغة التدريس	موقع المعهد: <http://www.agu.edu.bh/fabs/>

يتبع

تابع

كلية إدارة الأعمال/ جامعة جازان (حكومية)	السعودية	2009	2009	تنشط الكلية كثيرًا في تبادل الطلاب؛ إذ ترسل قرابة 40 طالبًا وطالبة سنويًا (الطلاب إلى جامعات غربية والطالبات إلى جامعة ماليزية). وأكثر أساتذتها من الهند ونيجيريا، وتسعى إلى جلب آخرين من جنوب أفريقيا مع بعض العرب من تونس ومصر	موقع الكلية: <http://colleges.jazanu.edu.sa/sites/en/Cba/Pages/Default.aspx> عميد الكلية (د. خالد القاضي)
كلية إدارة الأعمال/ جامعة دبي (خاصة)	الإمارات	1997	1997	حصلت الكلية على الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB)	موقع الكلية: <http://ud.ac.ae/en/academics/undergraduate/cba>
كلية الحكمة للأعمال والقانون/ جامعة الحكمة (خاصة)	السعودية	1999	1999	تقع هذه الكلية في مدينة جدة وهي مخصصة للطالبات، مع ملاحظة أن الموقع الإلكتروني باللغة الإنكليزية ولا توجد أي صفحة باللغة العربية. أبرمت الكلية عددًا من الاتفاقات مع كليات غربية	موقع الجامعة: <http://www.dah.edu.sa/SitePages/Home-Dar-Al-Hekma-University.aspx>
كلية إدارة الأعمال/ جامعة الأعمال والتكنولوجيا (خاصة)	السعودية	2000	2000		موقع الكلية: <http://www.ubt.edu.sa/CBA/About/History>

يتبع

تابع

كلية إدارة الأعمال/ جامعة اليمامة (خاصة)	السعودية	2001	2001	ذكرت الجامعة في موقعها أنها أدركت منذ التأسيس الدور المحوري للغة الإنكليزية في عالم الأعمال، ما جعلها تقدم على اتخاذ «قرار استراتيجي» بتقديم كافة برامجها بهذه اللغة	موقع الجامعة: <http://yu.edu.sa/index.php/about-yu>
كلية الأعمال/ جامعة الفيصل (خاصة)	السعودية	2002	2002	ذكرت الكلية أنها تسعى إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB)	موقع الكلية: <http://cob.alfaisal.edu/>
كلية الأعمال والإدارة/ جامعة فهد بن سلطان (خاصة)	السعودية	2007	2007	تقدم الجامعة الأميركية في بيروت دعمًا استشاريًا للجامعة	موقع الجامعة: <http://arabic.fbsu.edu.sa>
كلية ابن رشد للعلوم الإدارية (خاصة)	السعودية	2012	2012	ذكرت الكلية أن مقرراتها متوافقة مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB)	موقع الكلية: <http://www.ibnrushd.edu.sa/home/ar/Information>

في ضوء الجدول السابق، يمكننا تدوين بعض النتائج والملاحظات المهمة التي نختصرها في الآتي:

اتضح لنا أن عددًا كبيرًا من كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد في الدول الخليجية يتخذ الإنكليزية لغة رسمية للتدريس، مع وجوب ملاحظة أنني لم أقم باستقراء حصري كامل لها، إنما سعيت إلى قدر جيد من التمثيل المستوعب لجميع دول مجلس التعاون. وتعمدت عدم ذكر الكليات التابعة للجامعات الأجنبية في هذه الدول؛ إذ ربما يقال إن من الطبيعي أن تكون لغة التدريس فيها هي الإنكليزية، ما جعلني أخرجها تمامًا عن نطاق البحث، مع أنه يحق لنا مساءلتها عن اللغة التي تستخدمها داخل نطاق «السيادة اللغوية للضاد»، فهي ليست محسومة كما يُتوهم.

- تبين لنا أن أكثر الكليات المذكورة «كليات حكومية»، أي أنها نابعة من «سياسات عامة»، أو هكذا يجب أن يكون. فماذا عساها تكون تلك السياسات العامة؟ ولا سيما أن بعضها يعين «أساتذة أجانب» - أي غير عرب - عمداء لها، الأمر الذي يبرز سؤالًا آخر. هذان - إذًا - سؤالان كبيران، علينا البحث عن إجابات دقيقة عنهما، في ظل حقيقة عدم تمتع الجامعات الخليجية بهوامش كبيرة من الاستقلال والحرية في كثير من قراراتها وممارساتها[53].

- هناك كليات اعتمدت الإنكليزية منذ البداية، كالكلية التابعة لجامعة البترول والمعادن في السعودية، والكليات في جامعات أبو ظبي ودبي والشارقة في الإمارات العربية المتحدة، ما يومئ إلى وجود «سياسة عامة قديمة» و«إرادة عليا» مهاجرة نحو الإنكليزية، خصوصًا أن أنظمة التعليم الخليجي توجب كون التعليم باللغة العربية.

- ثمة كليات تحولت من العربية إلى الإنكليزية بعد مضي أعوام على تأسيسها، وهذا مؤشر على وجود هجرة فكرية جديدة نحو الإنكليزية، بسبب تراكم الطروحات والممارسات المناهضة لاستخدام العربية في التفكير المنهجي، تعليمًا وبحثًا.

---

(53) المرجع نفسه، ص 53-76.

- من الواضح أن الاعتماد الأكاديمي الدولي لكليات الأعمال (AACSB) له تأثير ما في اعتماد الكليات الإنكليزية لغة للتدريس، كما في حالات جامعات الإمارات وأبو ظبي والشارقة وقطر والكويت (ستتضح معالم من تأثير ذلك الاعتماد الأكاديمي في عرضنا الحالة العملية تاليًا).

ثالثًا: حالة عملية
كلية إدارة واقتصاد في دولة خليجية

مر معنا أن المنهجية العلمية تتضمن استخدامًا لحالة عملية واحدة؛ إذ ستخضع لنوع من الرصد والتحليل من ناحية المسائل الرئيسة ذات العلاقة باستخدام الإنكليزية في نشاط البحث العلمي والتدريس، على أساس أن هذه الحالة تعكس أنموذجًا لما سمّيناه «الهجرة نحو الإنكليزية» في العلوم الإدارية والاقتصادية. وتمكنّا من جمع البيانات الخاصة بهذه الحالة مباشرة من إحدى كليات الإدارة والاقتصاد، حيث نعمل فيها منذ نحو عقد. ويمكن تناول هذه الحالة العملية في الآتي:

1- نبذة عامة عن الكلية محل البحث

أُنشئت هذه الكلية في عام 1981 في السعودية، وسعت منذ ذلك الحين إلى نقل المعرفة العلمية المتخصصة في علوم الإدارة والاقتصاد؛ إذ بذل عميدها المؤسس جهدًا خارقًا في ترجمة أمهات الكتب في الإدارة والمحاسبة، والاقتصاد والتمويل، والأساليب الكمية، ونظم المعلومات الإدارية، ما جعله يجلب أساتذة كبارًا من العرب المقيمين في الغرب، وتحديدًا في الولايات المتحدة الأميركية؛ ذلك أنهم يجمعون الكفاءة العلمية المتخصصة، والمعرفة بالكتب المرجعية الرئيسة، والقدرة على الترجمة إلى العربية. وأنجزت هذه الكلية ما لا يقل عن 40 كتابًا مترجمًا، اعتُمد أكثرها مراجع جامعية (Textbooks) في عدد كبير من الجامعات العربية. أما لغة التدريس في مرحلة البكالوريوس فهي اللغة العربية، وسيرد تفصيل عن هذه المسألة.

2- الاعتماد الدولي يمارس الإغواء لاعتماد الإنكليزية

رصدت عددًا من الشواهد والممارسات العملية التي تؤكد وجود هجرة نحو الإنكليزية في هذه الكلية. وبعد تحليلها ثبتت لي النتيجة الأولية التي أشرت إليها في معرض التعليق على عينة الكليات الخليجية التي تستخدم الإنكليزية لغة للتدريس فيها، وهي النتيجة المتعلقة بتأثير برنامج الاعتماد الأكاديمي الدولي AACSB في استخدام الإنكليزية، وبدا هذا البرنامج بارعًا في الإغواء لاعتماد الإنكليزية في مسارات عدة، عبر القاعدة المعروفة لأهل الإنكليزية «بطيء لكنه أكيد المفعول». وعلى الرغم من أن معايير الاعتماد نفسها لا تتضمن توجيهًا مباشرًا إلى اعتماد الإنكليزية، فإن الإطار أو النفس العام يحض على ذلك، بدليل أن عمليات التوثيق لهذا الاعتماد في الكلية تجري بالإنكليزية، مع شيوع قائمة متنامية بمصطلحات إنكليزية في السياقات البحثية والتعليمية (سيأتي الحديث عنها).

3- هويتي أضحت SA

انبثاقًا من جوهر «الهوية» وماهيتها، يمكننا القول إن الهوية لا تتشكل إلا بعد القيام بعمليات تصنيف تمكّن الإنسان والجماعات من تمييز الذات عن الآخرين، أفرادًا (هويات فردية) وجماعات (هويات جماعية). ولاحظت أن كثيرًا في الكلية بات يصنفني أنا وبعض الزملاء بـ SA، إذًا، أنا SA (هويتي الأكاديمية = SA). ماذا يعني ذلك؟ حينما استفسرت عن المعنى أجبت بالقول: SA هي اختصار Scholarly Academics. بالطبع، الجواب لم يكن واضحًا وضوحًا كافيًا، ما جعلني أطالبهم بإرسال وثيقة تشرح هذا الأمر. فأُرسلت إلي وثيقة بعنوان: Definition of Faculty Qualifications = تحديد مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وتصنيفها. وكي أتعرف إلى «هويتي الجديدة» قرأت هذه الوثيقة باهتمام بالغ، ووجدت أن الكلية بدأت بتصنيف أعضاء هيئة التدريس في أربع فئات، وفق ما تقتضيه معايير الاعتماد الأكاديمي الدولي (AACSB)، وشاع استخدام المصطلحات الإنكليزية لهذا التصنيف بحروفه المختصرة - كما حدث معي - وذلك كما يأتي:

- (Scholarly Academics, SA): لمن يحمل شهادة دكتوراه ويكون ناشطًا في البحث العلمي، وقادرًا على تدريس مقررات أساسية.

- (Practice Academics, PA): لمن هو حاصل على دكتوراه مع خبرات عملية (في أي حقل أو صناعة).

- (Scholarly Practitioners, SP): لمن حصل على ماجستير في تخصصات العلوم الإدارية، مع خبرات كافية للتدريس.

- (Instructional Practitioners, IP): لكل من حصل على ماجستير في التخصصات الأخرى، ويستطيع تدريس بعض المقررات المساندة.

4- شواهد أخرى على الهجرة نحو الإنكليزية

كثيرة هي الممارسات التي تدل على وجود هجرة نحو الإنكليزية في الكلية محل البحث، ويمكن إبراز بعض تلك الممارسات:

أ- في السياق البحثي

- أصدرت الكلية مجلة بالإنكليزية هي *Innovation - in Digital Ecosystems*، وهي مجلة متخصصة في الابتكار في الفضاء التقاني ونظم المعلومات الإدارية. ونظم اجتماع مع بروفيسور أميركي زار الكلية لبعض إجراءات الاعتماد الأكاديمي (AACSB)، فتحدث أحد أعضاء هيئة التحرير معه عنها، معتزًا بكونها تصدر من ناشر عالمي هو Elsevier، وبهذا تتحقق مقومات «العالمية» (أي تصدر بالإنكليزية)، فوافقه البروفيسور الأميركي مؤكدًا أهمية أن يكون للكلية موطئ قدم عالمي أو كما قال: «International Footprint».

- في الكلية حلقة بحثية أسبوعية، يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية المختلفة. وكان من المعمول به لأعوام طويلة تكليف أحد هؤلاء الأعضاء بتنسيق أعمال الحلقة البحثية، بما في ذلك الإعلان عنها عبر البريد الشبكي (الإلكتروني)، وكان ذلك يتم باللغة العربية. إلا أن الأمر تغير بعد الاعتماد

الأكاديمي الدولي، حيث بدأ الإعلان يرسل إلى الجميع باللغة الإنكليزية، بل باتت الموضوعات ذاتها - وهو الأخطر - تطرح بالإنكليزية. ونظرًا إلى إيماني بأهمية الممارسة النقدية، اعتمدتُ ما سميته «الإنكار اللغوي»[54]، وذلك بنقد الاستخدام غير المسوغ للإنكليزية أو للكلمات الإنكليزية (عجمة غير مبررة). وبعد انتقادات عدة تعدل المسار بعض الشيء في بعض الحلقات من حيث استخدام اللغة العربية في الطرح والنقاش، وأضحى الإعلان عن الحلقات ثنائي اللغة، بالعربية والإنكليزية معًا.

ب- في السياق التعليمي

- في الكلية برنامج واحد للماجستير في إدارة الأعمال (MBA)، ويجري التدريس فيه بالإنكليزية منذ إنشائه في عام 2005. وراقت فكرة التدريس بالإنكليزية في مرحلة البكالوريوس لبعض القياديين في الكلية، إلى درجة أن الموضوع طرح في مجلس الكلية، واعتمده عميد الكلية آنذاك بحماسة كبيرة؛ ما اضطرني - وأنا أحد أعضاء مجلس الكلية - إلى كتابة مقالة صحافية بحلقتين في جريدة سعودية محلية[55] للتحذير من مغبة تورط مثل هذه الكليات في التدريس بالإنكليزية، مذكرًا أن التدريس باللغة العربية أمر ملزم بموجب النظام الأساسي للتعليم السعودي[56].

بعد أعوام من بدء برنامج الاعتماد الأكاديمي الدولي شاعت كلمات إنكليزية عدة، وأضحت تؤسس جزءًا من «الذخيرة اللغوية الأكاديمية»، ومنافذ التعبير والتواصل بأشكاله الشفاهية والكتابية كلها في شأن النشاط التدريسي في الكلية، على الرغم من وجود المقابل العربي الملائم، بل حلّت تلك الكلمات الأجنبية محل كلمات عربية مُبينة، كانت مستخدمة في الكلية أعوامًا طوالًا. ويصرح بعضهم أن تلك الذخيرة تمثل لغة عالمية مشتركة، لا ضير من استخدامها؛

---

(54) البريدي، اللغة هوية ناطقة، ص 113-117.

(55) البريدي، «الهجرة نحو (الإنجليزي)».

(56) انظر: المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة، وثيقة سياسة التعليم في المملكة (1968).

الأمر الذي يجعلهم يستثقلون ما قمنا به من «الإنكار اللغوي». ويمكن عرض عينة من تلك الكلمات الأجنبية في الجدول (1-2).

الجدول (1-2)

عينة من الكلمات الإنكليزية الآخذة في الشيوع في كلية الأعمال محل الدراسة

	الكلمة الإنكليزية	معناها العربي
1	Syllabus	خطة دراسية
2	Assurance of Learning, AOL	توكيد جودة التعلم (اختصارًا يمكن القول جودة التعلم)
3	Measurement Tools	أدوات التقويم - القياس
4	Knowledge	معرفة
5	Theory	نظرية
6	Practice	ممارسة
7	Skills	مهارات
8	Communication Skills	مهارات اتصال
9	Leadership	قيادة
10	Teamwork	عمل جماعي - فريق
11	Ethics	أخلاقيات
11	Social Responsibility	مسؤولية اجتماعية
12	Critical thinking	تفكير نقدي
13	Strategic Thinking	تفكير استراتيجي
14	Cultural Diversity	تنوع ثقافي
15	Exam	اختبار
16	Assessment	تقويم
17	Traits	سمات
18	Case study	حالة عملية
19	Objectives	أهداف
20	Capstone	مقرر تتويجي - رئيس

رابعًا: نحو مقاربة عملية لإشكالية الهجرة نحو الإنكليزية

سبق لنا القول إن الإنكليزية هي اللغة التي تفرض نفسها في السياقين البحثي والتعليمي بمعدلات متنامية؛ ما يجعلنا ملزمين إنضاج مقاربات واقعية عملية تقر بتفوقها اللغوي الحضاري هذا، من دون أن نرفع الرايات البيض، أو نسلم بهزيمة نكراء تورط عالمنا العربي في عقود آجلة مديدة من التبعية والتخلف. ولئن كان يخرج عن نطاق هذه الدراسة تقديم مقاربات ناجزة أو مكتملة، فإن من المفيد تقديم بعض الأطر التي يمكن أن تعين على إنجاز مثل تلك المقاربات، لا في جامعاتنا الخليجية فحسب، بل في عموم الجامعات العربية، مع تضمينها بعض الأسس والبرامج لتحقيق توازن ذكي بين الانشداد الواجب صوب كل ما يحافظ على هويتنا وما يعزز إيماننا بذواتنا وما يخصب خيالنا وإبداعنا؛ في وقت نكون قادرين فيه على مواكبة فاعلة للثورة العلمية الهائلة. في رأيي، أي مقاربة من هذا النوع تحتاج إلى استيفاء إطارين اثنين:

1- إطار فكري سليم

يتكوّن الإطار الفكري من مجموعة من المبادئ والأسس التي تصلح أن تكون بمنزلة المسلمات، من شأنها بناء قاعدة متماسكة من القناعات داخل الفضاء الأكاديمي والبحثي العربي تجاه بلورة مقاربة عملية لاستخدام الإنكليزية في الفضاءين التعليمي والبحثي في مؤسسات التعليم العالي. وحري بمثل هذه المقاربة - في حال إنضاجها - أن تقلل من هوامش التعاطي غير العلمي مع هذه المسألة؛ إذ لا يسوغ لنا الاستمرار في حوارات غير منهجية كأنها حلقات الحوار المتلفزة التي لا يحضر فيها إلا الصوت المرتفع، والسخرية من الآراء الأخرى، ونسفها بلا تمحيص علمي وغربلة نقدية. ومن المبادئ والأسس التي يمكن أن ترشد حواراتنا ومقارباتنا ما يأتي:

- الأقوى حضاريًا يفرض لغته وثقافته ومنجزاته العلمية ومنتجاته المادية، وحينئذ لا غنى عن تعلم لغته.

- تعلم اللغات الأجنبية المهمة - وفي مقدمها الإنكليزية - يجب أن يكون بأساليب ملائمة كافية.

- يجب ألا يكون مثل هذا التعلم على حساب الهوية أو التنمية.

- لا تنمية بلا إبداع، ولا إبداع من دون استخدام كفء للغة القومية في التعليم.

- لا يقتضي التعليم الجيد استخدام الإنكليزية لغة للتدريس؛ فثمة تجارب عربية وغير عربية رائعة[57].

- العلوم الاجتماعية والإنسانية لها وشائج أكبر بالهوية والثقافة، ما يستلزم تعريب تعليمها.

- القرار السياسي الملزم بتعريب التعليم أمر ضروري، لكنه غير كافٍ؛ إذ تمس الحاجة إلى تعريب الأذهان وتعريب التفكير أولًا[58]، خصوصًا أن بعض الأكاديميين العرب ينادي بـ «تعليم العلوم بلغة العلوم»[59]، من دون حشد دلائل مقنعة.

2- إطار تطبيقي مرحلي

كي لا يكون التطبيق العملي في المقاربة المنشودة طميسًا (ضريرًا)، يجب أن يسترشد بإطار نظري مبصر، وهنا نستدعي المقولة المعروفة لـ كيرت لوين التي يقرر فيها أن: «ليس ثمة شيء أكثر عملية من النظرية الجيدة». من أجل هذا، جعلنا الإطار التطبيقي لاحقًا للإطار النظري الذي أومأنا إلى خطاطاته العريضة في المحور السابق. ولبلورة جيدة للممارسات العملية حيال استخدام العربية

---

(57) انظر مثلًا: القاسمي، ص 20-22.

(58) عبد الله ركيبي، «تعريب التفكير أولًا»، الموقف الأدبي، السنة 5، العددان 1-2 (1975)، ص 36-38، ومحمد كشود، «تعريب الذهنيات قبل الألسنة»، مجلة اللغة العربية (الجزائر)، العدد 2 (1999)، ص 157-178.

(59) عبد اللطيف عبيد، «حال الترجمة في تونس وعلاقتها بالوضعية اللغوية»، التعريب، السنة 11، العدد 21 (2001)، ص 67-102.

والإنكليزية في البحث العلمي والتدريس في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية؛ يمكن الاستنارة بما يأتي:

- القاعدة العامة في لغة تدريس العلوم الاجتماعية والإنسانية «اللغة العربية»، ولا شيء سواها.

- إمكان تضمين البرامج التعليمية بعض المقررات التي تدرس المفاهيم الأساسية باللغة الإنكليزية، من أجل مواكبة الطلاب الثورة العلمية في مجالاتهم. ويندرج ضمن ذلك تضمين أدوات التقويم أسئلة عن المصطلحات باللغة الإنكليزية، وهذا لا يعني أن تكون منطلقًا للتفكير أو النقاش في المحاضرة، بل وسيلة للتعلم لا أكثر، أما التفكير فيجب أن يكون حرًا، ومحلقًا في عوالم اللغة القومية.

- تقديم بعض الجامعات فرصًا لدراسة بعض المقررات التعليمية في جامعات أجنبية رائدة وفق برامج التعاون والتوأمة التعليمية والبحثية، بما في ذلك برامج التدريب التعاوني (Co-Op Training).

- تخصيص جزء من ميزانية البحث العلمي لمشروعات الترجمة للكتب والمراجع العلمية الرصينة، شريطة توافر الترجمات على مواصفات ومعايير علمية دقيقة، مع اشتداد الحاجة إلى إعادة أعمال التنسيق في هذا الخصوص، بما في ذلك جهد توحيد المصطلحات[60]. ويدخل في ذلك عمليات توجيه الناشرين العرب الناشطين في أعمال الترجمة وتشجيعهم. فمن الضروري التركيز على ترجمة الكتب الجامعية المرجعية عوض التركيز على كتب أخرى، كالكتب الفلسفية المطولة التي لا تنقل فلسفة متماسكة لكبار فلاسفة الغرب، بقدر ما تورطنا بأشتات فكرية لصغارهم، وعلى نحو يوقعنا بما يمكننا وصفه بأنه ضرب من ضروب «السلفية الفلسفية»، التي لا تحرض على التفلسف. وأحسب أن خطوة ترجمة الكتب الجامعية المرجعية من طريق دور النشر المتخصصة سيكون لها أثر

(60) انظر مثلًا: سمر روحي الفيصل، «الترجمة والتعريب وإشكالات المعاصرة»، شؤون عربية، العدد 65 (1991)، ص 145-159.

إيجابي كبير، مع تحقيقه عوائد مالية مجزية. يعين هذا الدور على البقاء والاستقرار، بل النمو في الخدمات والأسواق والمجالات. وستكون دراسة التجارب العربية في مجال الترجمة بقالب نقدي تقويمي مفيدةً لاستخلاص الدروس المستفادة، وتلمس أفضل السبل للتنسيق والتكامل والتوحد والاندماج.

– تأسيس جوائز عربية ومحلية لتشجيع تأليف الكتب المرجعية في سائر التخصصات العلمية برصانة علمية، وتكامل في المعالجة، وجودة في الصوغ والأسلوب، بما يعمّق التفكير ويخصب الخيال، ويرفع الحصيلة العلمية للطالب العربي، ويمكن أن تكون الجوائز في المسارات الآتية: اللغة العربية وآدابها، العلوم الاجتماعية والإنسانية، الإدارة والاقتصاد، التقانة، الهندسة، العلوم الطبية،علوم الحياة (العلوم الزراعية والبيطرية والبيئية).

– إدخال تعديلات على المنظومة التشريعية في الجامعات العربية، حيث تُلزم عضو هيئة التدريس تقديم نتاج علمي يعين على تكريس التدريس باللغة العربية بجودة عالية، في المجالات الاجتماعية والإنسانية المختلفة. وضمن التعديلات المقترحة:

• لا بد من إدراج ترجمة كتاب جامعي مرجعي واحد على الأقل،في شروط الترقية العلمية من درجة أستاذ مساعد إلى درجة أستاذ مشارك، شريطة تحكيمه ونشره من قبل الجامعة أو ناشر محترف.

• تتطلب الترقية إلى رتبة أستاذ (بروفيسور) تأليف كتاب مرجعي جامعي، أو تأليف كتاب حالات عملية، على أن يتم التحكيم والنشر وفق أعلى المعايير.

خلاصة وتوصيات

أبانت هذه الدراسة أن ثمة شواهد وممارسات مستفيضة ودالة على حقيقة وجود هجرة نحو الإنكليزية في السياقات البحثية والتدريسية، في العلوم الإدارية والاقتصادية في مؤسسات التعليم العالي الخليجي؛ إذ وجدنا عددًا كبيرًا من كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد يعتمد الإنكليزية لغة للتدريس ومجالًا للبحث

العلمي، ولم يكن ذلك مقصورًا على الكليات الخاصة، إذًا لهان الخطب، بل عثرنا على دلائل تورط كليات حكومية كثيرة في تلك الهجرة الجائرة على لغتنا الأم التي هي أحد أهم مقومات الهوية العربية الإسلامية. الوضع الخطر السابق لا يقتصر على العلوم الإدارية والاقتصادية وحدها، بل يشمل تخصصات أخرى مندرجة ضمن العلوم الاجتماعية والإنسانية، حيث حول - على سبيل المثال - بعض الجامعات الخليجية التدريس نحو الإنكليزية في تخصصات كالإعلام والاتصال الجماهيري.

مع وجود تأثير لبعض العوامل الخارجية، كالاعتماد الأكاديمي الدولي، في حالات كثيرة أثبتناها في هذه الدراسة، وأشرنا إليها مباشرة، أسارع بالقول إن الداء مكمنه تفكيرنا نحن؛ إذ لا أحد يجبرنا على تبني اللغة الإنكليزية واعتمادها في عمليات التوثيق أو في الممارسات البحثية والتدريسية. منا - أعني الأكاديميين الخليجيين - من بات يؤمن أن الإنكليزية قدر محتوم، لا يسعنا الانفكاك عنه. من ذلك، مثلًا، ما أبداه الأكاديمي السعودي نعيمان عثمان من الاغتباط بتوجه جامعة الملك سعود إلى استخدام الإنكليزية بدلًا من العربية في حقول العلوم والطب والتقانة[61]. وفي مقابلة شخصية أجريتها مع عدد من عمداء كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد في الخليج العربي في بداية تشرين الثاني/ نوفمبر 2015، أظهر بعضهم حماسة كبيرة للتدريس باللغة الإنكليزية، وراح أحدهم يقول بنبرة منتشية: «كليتنا تدرس بالإنكليزية منذ التأسيس في الثمانينيات الميلادية»، وآخر يقول بلهجة خليجية: «في عام 2000 قلبنا للإنكليزية، كلش بالإنكليزية، ما كو عربي (أي لا نستخدم العربية إطلاقًا)»، وثالث يلوذ بقالب براغماتي، حيث يقول إن الإنكليزية هي: «لغة العصر، ولا مناص».

هناك خطر بالغ في مثل هذه التوجهات على الهوية والتفكير والاستقلال والتنمية الحقيقية في شتى المجالات. وثبت علميًا أن الإنسان لا يطيق الاستدلال والتحليل والتفكير المعمق - فضلًا عن التفكير الخلاق الابتكاري - إلا بلغته

(61) عثمان، ص 41.

الأم[62]، فهل يروم المتحمسون للتدريس بالإنكليزية جر مجتمعاتنا الخليجية إلى «فخاخ التفكير المسطح»، وحرماننا من الدخول إلى نوادي التفكير المعمق، بصوره النقدية والإبداعية؟ أواعون هم تلك الحقيقة أم غائبون/ مغيبون عنها؟

مع وجود مثل تلك الهجرة، علينا التساؤل عن صناع السياسات التعليمية والبحثية (ويدخل معهم صناع السياسة اللغوية): أين هم؟ هل يدركون مغبة ذلك كله أو بعضه؟ ولا سيما مع شيوع قرارات وآليات تشجع على كتابة البحوث باللغة الإنكليزية في أقطارنا الخليجية، كاشتراط بعض الجامعات الخليجية نشر بحوث في مجلات محكمة مدرجة في قاعدة بيانات ISI، وذلك ضمن شروط الترقية العلمية، أو لنيل مكافآت مالية، والذريعة التي تساق هي البحث عن الجودة في منافذ النشر؛ الأمر الذي ينعكس بالضرورة - وفق رأيهم - على جودة البحوث المنشورة فيها.

في ختام هذه الدراسة أثبت بعض التوصيات العملية:

- الإسراع في مراجعة الممارسات العملية، حيال اعتماد اللغة الإنكليزية في التدريس والبحث العلمي، في مؤسسات التعليم العالي المنتمية إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية في بلدان مجلس التعاون لدول الخليج العربية، مع وضع خريطة طريق للتصحيح بإعادة الاعتبار للغة العربية في أقرب فرصة ممكنة، وعدم السماح لبعض المسؤولين في تلك المؤسسات بالعبث بهوية الأمة ومستقبلها، والجور على لسانها الذي هو منفذها نحو الاستقلال الفكري والتنموي.

- لا يسوغ البتة ترك الساحة البحثية العربية من دون إيجاد آليات قياس ملائمة لجودة البحوث العلمية المكتوبة باللغة العربية، فنحن بحاجة ماسة إلى تشجيع الباحثين المميزين وإبراز تفوقهم ونبوغهم البحثي، وسيكون لذلك أثر إيجابي في إحداث تراكم بحثي وفكري جيد للبحوث المكتوبة بالعربية. لذلك

---

(62) للمزيد انظر: فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات (عمان: دار الكتاب الجامعي، 1999)؛ محمد لطفي محمد جاد، «استراتيجيات تنمية مهارات التفكير من خلال اللغة العربية»، مجلة تواصل (عمان)، العدد 8 (2007)، ص 28-57، والبريدي، اللغة هوية ناطقة، ص 62-66.

أدعو مؤسسات التعليم العالي الخليجية ذات الميزانيات المالية الجيدة إلى عقد مؤتمرات علمية، ودعم تنفيذ بحوث نظرية وتطبيقية لتكريس التوجه نحو تأسيس قاعدة بيانات عربية، تعمل على قياس «عامل التأثير» (Impact Factor) ونحوه، من أجل المساهمة في إحداث ذلك التراكم، وتدعيم الجودة البحثية؛ الأمر الذي يشجع الباحثين العرب على نشر بحوثهم ونتاجهم العلمي بلغتهم القومية التي بها يفكرون ويبدعون.

- التعجيل في مراجعة متطلبات الاعتماد الأكاديمي الدولي، والممارسات العملية في كليات الإدارة والأعمال والاقتصاد التي تنحو إلى استخدام الإنكليزية في عمليات التوثيق والتدريس والبحث العلمي، مع وضع الحلول والآليات المعينة في هذا المسار.

- عقد دورات تدريبية وورش تأهيلية لصناع السياسات العامة، ومنهم صناع السياسات اللغوية وممارسو التخطيط اللغوي في دول الخليج العربي خصوصًا، وفي العالم العربي عمومًا؛ بغية تعميق فهمهم مسألة حتمية استخدام اللغة العربية في تدريس جميع تخصصات العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومعاونتهم على القيام بعمليات مراجعة احترافية، وتطوير مهني للسياسات العامة في مجال التعليم والبحث العلمي.

يمكنني القول في نهاية هذا الجهد البحثي المتواضع إن أطروحة «عالمية الإنكليزية» والزعم أنها قدر التعليم والبحث العلمي على قدر كبير من الخطر على مستقبلنا الهوياتي والتنموي. فهذه الأطروحة تدس سم الإنكليزية في عسل هوية الأمم وإبداعها، لذا أرى ضرورة الرد على هذه الأطروحة الخطرة بكتابة علمية رصينة موسعة. وربما لا يكون هذا كافيًا؛ إذ قد نحتاج إلى بناء منصة فكرية تشترك فيها الأمم الناهضة التي تسعى أو تخطط - ولو بعد حين - للانعتاق من القبضة الحديدية للإنكليزية ومؤسساتها الدولية، ووكلائها ومسوقيها اللغويين المحليين، مع وجوب انبثاق هذه الأعمال من «تخطيط لغوي ذكي»، يشخص الأوضاع الراهنة بدقة متناهية، ويحدد القضايا والتوجهات، وينفذ مقارنات مرجعية مستبصرة، ويبلور رؤية وأهدافًا ومبادرات استراتيجية، في ضوء سياسة لغوية

وتعليمية وبحثية واضحة، تعالج هذه المسائل اللغوية الثقافية التنموية بحكمة و«أنفة تنموية»، فنحن بين خيارين: إما أن نجعل لغتنا «هوية ناطقة» وتنمية واعدة، وإما أن تكون خيبتنا الحضارية ناطقة.

المراجع

1 - العربية

كتب

بركة، بسام وآخرون. **اللغة والهوية في الوطن العربي: إشكاليات التعليم والترجمة والمصطلح**. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، 2013.

البريدي، عبد الله. **اللغة هوية ناطقة: منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة**. سلسلة كتاب المجلة العربية 197. الرياض: المجلة العربية، 2013.

_____. **التنمية المستدامة: مدخل تكاملي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها مع التركيز على العالم العربي**. الرياض: العبيكان، 2015.

البستاني، باسل. **جدلية نهج التنمية البشرية المستدامة: منابع التكوين وموانع التمكين**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2009.

جروان، فتحي عبد الرحمن. **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الكتاب الجامعي، 1999.

حنفي، ساري وريغاس أرفانيتس. **البحث العربي ومجتمع المعرفة: رؤية نقدية جديدة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2015.

روبيرتس، تيمونز وأيمي هايت. **من الحداثة إلى العولمة: رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي، الجزء الأول**. ترجمة سمر الشيشكلي. مراجعة محمود ماجد عمر. سلسلة عالم المعرفة 309. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2004.

ـــــــ و ـــــــ. **من الحداثة إلى العولمة: رؤى ووجهات نظر في قضية التطور والتغيير الاجتماعي، الجزء الثاني**. ترجمة سمر الشيشكلي. مراجعة محمود ماجد عمر. سلسلة عالم المعرفة 310. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2004.

ريفيرو، أوزوالدو. **خرافة التنمية الاقتصادية: اقتصاديات مستنفدة في القرن الحادي والعشرين**. ترجمة نقولا عزقول. سلسلة عين. بيروت: الشركة العالمية للكتاب، 2003.

عبد الرحمن، أسامة. **تنمية التخلف وإدارة التنمية: إدارة التنمية في الوطن العربي والنظام العالمي الجديد**. سلسلة الثقافة القومية 32. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2003.

عثمان، نعيمان. **التعليم العالي في السعودية: تقليدية يعززها ولع بالتكنولوجيا والأعمال**. بيروت: جداول، 2015.

العنزي، فلاح. **علم النفس الاجتماعي**. الرياض: مطابع التقنية للأوفست، 2006.

العيسوي، إبراهيم. **التنمية في عالم متغير: دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها**. ط 3. القاهرة: دار الشروق، 2003.

قوي، بوحنية. **إدارة مؤسسات التعليم العالي في ظل الاقتصاد المعرفي: مقاربات معاصرة**. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2009.

كولماس، فلوريان. **اللغة والاقتصاد**. ترجمة أحمد عوض. مراجعة عبد السلام رضوان. سلسلة عالم المعرفة 263. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2000.

اللغة العربية والتعليم: رؤية مستقبلية للتطوير. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2008.

اللغة العربية ومواكبة العصر. المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، 2012.

المسدي، عبد السلام. **العرب والانتحار اللغوي**. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2011.

مونتغمري، سكوت ل. **هل يحتاج العلم إلى لغة عالمية؟: اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي**. ترجمة فؤاد عبد المطلب. سلسلة عالم المعرفة 419. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2014.

دوريات

إبراهيم، محمود. «تعريب العلوم الإنسانية: قضايا ومقترحات». **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**. السنة 2. العددان 5-6 (كانون الأول/ ديسمبر 1979).

بغورة، الزواوي. «مفهوم اللغة في فلسفة جان بول سارتر (1905-1980)». **المجلة العربية للعلوم الإنسانية** (الكويت). السنة 25. العدد 99 (2007).

جاد، محمد لطفي محمد. «استراتيجيات تنمية مهارات التفكير من خلال اللغة العربية». **مجلة تواصل** (عمان). العدد 8 (2007).

ركيبي، عبد الله. «تعريب التفكير أولًا». **الموقف الأدبي**. السنة 5. العددان 1-2 (1975).

الشقران، حنان. «العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية = The Relationship between Family Parental Styles and Achieving Psychological Identity among Adolescents». **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**. السنة 26. العدد 5 (2012).

صالح، عبد العزيز علي. «العربية والتعريب في العلوم الإنسانية بالجامعات المصرية». **مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة**. السنة 79 (1996).

عبيد، عبد اللطيف. «حال الترجمة في تونس وعلاقتها بالوضعية اللغوية». **التعريب**. السنة 11. العدد 21 (2001).

الغامدي، حسين عبد الفتاح. «تشكل هوية الأنا لدى الأحداث الجانحين». **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**. السنة 15. العدد 30 (تشرين الثاني/ نوفمبر 2000).

فكار، رشدي. «تعريب العلوم الإنسانية في التعليم الجامعي: دراسة تحليلية لأبعادها ومراحلها من المنطلق إلى التنسيق إلى التوحيد». **اللسان العربي**. السنة 15. العدد 1 (1978).

الفيصل، سمر روحي. «الترجمة والتعريب وإشكالات المعاصرة». **شؤون عربية**. العدد 65 (1991).

القاسمي، علي. «التعريب والتنمية البشرية». **مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة**. السنة 116 (2009).

كشود، محمد. «تعريب الذهنيات قبل الألسنة». **مجلة اللغة العربية (الجزائر)**. العدد 2 (1999).

وطفة، علي أسعد. «مظاهر التعريب في جامعة الكويت: آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية». **مجلة العلوم الإنسانية** (الجزائر). العدد 39 (حزيران/ يونيو 2013).

مؤتمرات

عبد الرحمن، أسماء. «اللغة العربية والاستثمار المعرفي: دراسة من منظور حديث». ورقة مقدمة في: الملتقى العربي: الاستثمار في بنية المعلومات والمعرفة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 17-21/ 12/ 2006.

المراياتي، محمد. «اللغة، الهوية والتنمية». ورقة مقدمة في: وقائع المحاضرة التي نظمتها الجمعية الاقتصادية العمانية. مسقط. 29/ 9/ 2007.

وثيقة

المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة. **وثيقة سياسة التعليم في المملكة**. 1968.

2- الأجنبية

Book

Crystal, David. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Periodicals

Altbach, Philip G. «The Imperial Tongue: English as the Domination Academic Language.» *Economic and Political Weekly* (8 September 2007).

Helmi, Laila C. A. «Globalization/Englishization: Our Threatened Linguistic Diversity in a New Linguistic World Order.» *Annals of the Faculty of Arts* (Ain Shams University). vol. 41 (2012).

Plann, Susan. «Arabic: Another «Other Spanish» Language?.» *International Journal of Multilingualism*. vol. 6. no. 4 (2009).

Reports and Studies

Skutnabb-Kangas, Tove. «Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? Some Arguments.» Council of Europe, Language Policy Division. Strasbourg. 2002. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>.

الفصل الثاني

الحريات الأكاديمية ومجتمع التعليم والتفاعل داخل المؤسسات التعليمية: التعليم في الخليج بين الحرية والمحظورات الدراسات التاريخية أنموذجًا

عبد الهادي ناصر العجمي

نقف اليوم في مجتمعات الخليج أكثر من أي وقت مضى على عتبات واقع جديد ومفترق طرق لا يقبل الانتظار والتسويف أو المماطلة، فإما أن نلحق بركاب التطور وممارسة الدور الموكول إلينا من خلال جامعات ومؤسسات ومراكز بحث ودراسات واستطلاعات رأي وحريات أكاديمية حقيقية، وإما أن نظل كما نحن، نعاني تبعات الماضي وارتباك المشهد الحالي والرضوخ للواقع الموجود، ونكون بذلك قد منعنا الفرصة عن أجيالنا المقبلة للمشاركة في صوغ هويتها وصوغ جزء من الحضارة الإنسانية، ونكون بذلك قد فوتنا الفرصة عليها وعلى أنفسنا وشعوبنا، في المساهمة في إعطاء صبغةٍ خاصةٍ بنا في التجربة الإنسانية والمستقبل القادم أو حتى الارتقاء بها.

على الرغم من أن هناك نماذج خليجية استطاعت في فترة من الفترات (مثل الكويت على سبيل المثال، منذ ستينيات القرن الماضي وحتى نهايات العقد الأخير من القرن العشرين) المضي قدمًا في عملية التطوير والإنتاج المعرفي والثقافي الجاد، فإن هذا الوضع اليوم تغير، وأصبح الأنموذج القدوة مفتقدًا بالنسبة إلى

دول الخليج، بل إننا شهدنا في العقدين الأخيرين نزوعًا متزايدًا لتقويض الحريات الأكاديمية واستقلال الجامعات وتقييدها، استند إلى أن المشهد الخليجي مشهد مختلف يعجّ بالمتغيرات والموروثات الثقافية والدينية والمتناقضات الاجتماعية، بل والصراعات الأيديولوجية التي يحتويها - ونقصد بها هنا تحديدًا الصراع السني - الشيعي - وأن هذه المعطيات كلها تتطلب تدخلًا من السلطة أو الحكومات لضبط هذا المشهد وتخفيف حدة التباين فيه.

أولًا: الحريات الأكاديمية
مجتمع التعليم والتفاعل داخل المؤسسات التعليمية

تزداد مسؤولية الجامعات ويبرز دورها بشكل خاص تجاه قضايا المعرفة والفكر والثقافة بأوطانها، خصوصًا مع إدراكنا أن مؤسسات التعليم العالي - التي تنتمي إليها الجامعات - تعتبر مركزًا متقدمًا من مراكز البحوث العلمية التي تساهم وبدرجة كبيرة في تقدم الأمم ورقيها وتطورها. من هنا، تتناول الدراسة جانبًا من القضايا التي يعانيها مجتمع التعليم والتفاعل داخل المؤسسات التعليمية في المجتمعات الخليجية وهي «الحرية الأكاديمية»؛ إذ لا شك في أن الفترة الماضية - تحديدًا النصف الثاني من القرن العشرين - شهدت نموًا متزايدًا وتدافعًا من المجتمعات الخليجية لابتعاث أبنائها إلى الخارج للدراسة ونيل الدرجات الأكاديمية، ومن ثم العودة للتدريس في الجامعات والمؤسسات التعليمية الوطنية. وعلى الرغم من الإثراء والإنتاج المعرفي الذين قدّمهما هؤلاء في ما بعد إلى المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية في دول الخليج، من مؤلفات ودراسات وإنتاج معرفي جاد، فإن هذا الجانب الإيجابي تواجهه اليوم إشكاليات وتحدياتٌ عدة جديدة، يتمثل أهمها في القيود والمحظورات والرقابة والقوانين، التي تهدد بشكل مباشر القدرة على إنجاز ما كان متوقعًا منهم، حيث اتسعت الفجوة بين الواقع والمتحقق، بل والآفاق المحتملة والمأمول، حيث أصبحت الحركة العلمية والثقافية في الجامعات الخليجية تقبع في إطار سياسة الحرية المشروطة والمقيدة

وفق هوى السلطات وأنظمتها وقوانينها الرقابية[1]، وبشكل غابت معه الرؤية، ومستلزماتها، كما غابت معه الآلية التي تتابع تنفيذ هذه المستلزمات على صعيد الواقع بالنسبة إلى وضع الحريات الأكاديمية، فأصبحت الحرية الأكاديمية اليوم جزءًا من منظومة تخضع بشكل أو آخر لمدى رضا السلطة عنها وتقبلها أو رفضها لها. ولمزيدٍ من الفهم في هذا السياق، يمكن استعراض أهم هذه التحديات التي يتمثل بعضها في الآتي:

- تصادم الأكاديميين بضرورة اعتماد وجهة نظر السلطة في القضايا الشائكة التي تمثل محظورًا دينيًا أو سياسيًا، فالكتابة التاريخية مثلًا تصبح حقلًا شائكًا حينما تتعلق بموضوعات تتناول أشخاصًا أو حوادث ذات حساسية (الصحابة/ الخلافة/ البيعة/ مقتل عثمان/ وقعة الجمل/ معركة صفين/ وقعة الحرة/ فاجعة كربلاء) وغيرها من الحوادث التاريخية والصراعات السياسية في العصور الإسلامية المتقدمة. فالأكاديميون والباحثون يجدون أنفسهم مطالبين بالتزام نسق عام يشكل حدود النقاش التاريخي للشخصية أو الحدث، وإن كان هذا الأمر في ذاته يعتبر مفهومًا كقيمة علمية، لكن أن يكون حدًا قانونيًا، يحد حركة الباحث والبحث العلمي، فهنا تكمن الإشكالية. على سبيل المثال، هناك قانون معاداة السامية الذي أُعلن في عام 2004، واعتبر أن أنماطًا من الدراسات والمؤلفات والكتب التي تتناول موضوعات بعينها تشكّل خطرًا، ومن ثم لا بد من تجريمها والتضييق عليها، ولا سيما أنه جرى فعلًا غلق بعض المراكز البحثية جراء هذا التضييق والقوانين الموضوعة، كما حدث مثلًا مع مركز زايد للتنسيق والمتابعة في أبوظبي.

- يجب عدم تناول القضايا التاريخية المتعلقة بالتاريخ الوطني والمحلي للدولة أو الإمارة، حيث تبدو الأرضية المتاحة في المجتمعات الخليجية بالنسبة إلى هذه القضايا ضيقة جدًا، بل تكاد تكون أرضية محددة، إلا من خلال إطار تاريخ الأسرة الحاكمة والنخب المنتمية إليها، حيث أصبح الحد الفاصل بين

(1) في عام 1981، على سبيل المثال، أُقصي 67 أستاذًا جامعيًا في مصر، ونقلوا إلى وظائف إدارية خارج الجامعة بقرار جمهوري. انظر: خليل عبد الكريم وآخرون، الحريات الفكرية والأكاديمية في مصر (القاهرة: مركز البحوث العربية والأفريقية، 1999)، ص 201.

تاريخ الأسرة الحاكمة وتاريخ الدولة، حدًا غير واضح أو غير مسموح إدراكه، فالجانبان متماهيان وممتزجان، الأمر الذي سبب في كثير من الأحيان تشابكًا وتضاربًا، ولا أدل على ذلك من حالة الكويت التي لا تزال حتى الآن مدار جدل ونقاش تاريخي، في شأن قضية حسم وتحديد تاريخ ثابت لنشأتها وتأسيسها[2].

- محاولة بعض الأكاديميين كتابة التاريخ بعيدًا من السياق أو وجهة النظر المعتمدة - الرسمية - في طرف الدولة أو الإمارة؛ إذ أصبحت تجربة محفوفة بالمخاطر، خصوصًا التعرض للقضايا التي تمس الأسر الحاكمة وأفرادها، ما يحد كثيرًا من القدرة على كتابة تاريخ واضح ويهدر الإمكانات البشرية والعلمية، بل والمادية، ويضعها في قالب من الجمود والتكرار والحشو الذي لا طائل منه إلا اعتماد وجهة نظر واحدة، هي وجهة نظر السلطة، حتى إن تصادمت مع الحقائق التاريخية المرصودة والمدونة.

- تعاني البيئة العلمية الأكاديمية - في بعض دول الخليج - طبيعة البحوث المسموح بإدراجها والقبول بها، حتى المؤتمرات عن الشخصيات الحاكمة وتاريخها التي من المفترض أن تكون بيئة للاجتماع على القضايا الخلافية، تتحول هي الأخرى إلى منصة استعراضية ودعائية، فتقدم الأوراق العلمية والدراسات المسيسة، بحيث يكون من النادر وجود بحث أو دراسة تنقد الشخصية التاريخية - محل التناول - وتضعها في إطار المسؤولية التاريخية الحقيقية، أو الحوادث التي نتجت من عدم قدرتها على إدارة بعض الأزمات أو تسببت بها.

تطرح هذه المضامين كلها أزمة في شأن حرية الأكاديميين عمومًا في

---

(2) بخصوص هذه القضية تحديدًا، لا تزال الدوائر الرسمية والجهات الحكومية في الكويت تعتبر أن تاريخ تأسيس الإمارة يحتاج إلى مزيد من البحث والتنقيب، بل أوكلت بعض الجهات الرسمية إلى جهات بحثية أكاديمية مهمة إنهاء هذا الجدل التاريخي الدائر الذي ربما يغلق قريبًا بإصدار بعض الكتب وإقرارها، سواء في وزارة التربية أو الكليات باعتبار عام 1613 كتاريخ ثابت لتأسيس الإمارة على يد العتوب، إذ حتى وقت قريب كان التعرض لهذه القضية (تأسيس الكويت) من الأكاديميين والباحثين والأخذ ببعض الدلائل والقرائن التي تتعارض مع ما هو مرصود في معظم كتب التاريخ والتسلسل الزمني للحكام يدخل الباحث في جدل خصوصًا لو تعارض ما توصل له مع ما هو مرصود، ولا سيما إشكالية التسلسل التاريخي للحكام وعملية هجرة العتوب من موطنهم الأصلي.

الكتابة والإنتاج المعرفي المتجرد من الميل والهوى، ومدى علاقة المؤسسات الأكاديمية وارتباطها بالقيود المفروضة عليها من طرف السلطات أو من بعض مؤسسات الدولة السيادية تجاوزًا، ذلك أن الحقيقة التي لا يمكن تجاوزها في النهاية تتمثل في أن الإنتاج المعرفي والثقافي للأمم والشعوب لا يتقدم إلا بتوافر الحرية، فالبحث العلمي يكون حيث تكون الحرية والإبداع، وبعيدًا عن القيود والتضييق. لا يوجد بحث علمي حقيقي بلا حرية فكرية، وبعيدًا عن المحظورات السياسية والدينية والرقابة السلطوية والجهات التي تتصف بضيق الأفق، فحظر كتب بعينها أو ضرورة الحصول على تصاريح أمنية وسيادية، بل ورفض بعض الإنتاجات الفكرية لأنها لا تتفق ورؤية الجهات الرسمية والسياسية للدولة، أو أنها تمس الشخصيات والرموز، سيجعل مجتمعاتنا مجتمعات منغلقة فكريًا ومتأخرة علميًا، وستخرج أجيالًا غير قادرة على تقبل ثقافة الانتقاد أو القبول بالرأي الآخر والحقائق التاريخية.

ثانيًا: الحريات الأكاديمية وحمايتها في دول مجلس التعاون بين الثابت والمحظور والمسموح به

في رأيي، إذا كانت الديمقراطية أساس العدالة والحريات للشعوب، فإن الركيزة التي تعتمد عليها الديمقراطية في أي أمة أو شعب هي الحرية، ذلك أن أي تطور في المفاهيم والأساليب والتنظيمات المرتبطة بها سيتبعه حتمًا تطور في المفاهيم والأساليب والآليات المرتبطة بالعملية التعليمية - خصوصًا على المستوى الجامعي - الذي هو في الأساس متغير مرتبط بالتطور السياسي والثقافي والمعرفي لهذه الشعوب والأمم.

إن الحريات الأكاديمية هي أحد الأركان الأساسية التي تقوم عليها الجامعة، ومطلب أساسي لاستمرارها ونموها، للوفاء برسالتها[3]؛ فمنذ القرون الأولى

(3) مفيد الزبيدي، «التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي، الحرية الأكاديمية نموذجًا»، ورقة مقدمة في: شادية التل (محرر)، التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح: بحوث المؤتمر الذي نظمته جامعة الزرقاء الأهلية، 12-14 صفر 1421هـ/ 16-18 أيار 2000 (الزرقاء، الأردن: جامعة الزرقاء الأهلية، 2000).

لنشأة الجامعات وحتى وقتنا الحاضر، ومفهوم الحرية الأكاديمية هو من الدعامات الرئيسة التي تعتمد عليها الجامعات في أداء رسالتها[4]، ومصدر للحراك الفكري والثقافي والتقدم العلمي بأشكاله وأنواعه فيها، خصوصًا إذا اقترن بحرية الرأي والبحث.

هذا مع الاعتراف، بأن للجامعات اليوم مجالًا واسعًا للتحرك، وهامشًا جيدًا للابتكار والإنتاج المعرفي، ففي نماذجنا العربية عمومًا، والخليجية خصوصًا، ثمة ضبابية واضحة في غياب القدرة على الانطلاق والانعتاق من قبضة القوانين الإدارية والرقابية والقبضة الأمنية، وغيرها من المعوقات، سواء بدفع من الدولة نفسها - ممثلة في السلطات التابعة لها - أو حتى بسبب الإدارات العليا أو الهيئة الأكاديمية نفسها في الجامعات، التي تخشى الصدام مع هذه الجهات الرقابية التي تكون في الأغلب تابعة لجهات سيادية وأمنية يصعب التصادم معها، فهذه الجهات الرقابية أو (السلطوية) - بشكل أكثر وضوحًا - أصبحت تشكل ضغطًا كبيرًا على الحريات في الجامعات، ما يحول في بعض الأحيان دون قيام الأساتذة بتدريس كتب أو مقررات بعينها؛ أو قد تفرض شروطًا للحصول على تصاريح لإجراء استبيانات ودراسات مسحية وميدانية معينة، أو شروطًا على اختيار موضوعات وحوادث وشخصيات، أو مؤلفات، لتناولها، الأمر الذي يعمل في النهاية على عرقلة البحث العلمي ويتعارض مع حرية الرأي والنقد والإبداع. بل إن بعض الجهات الرقابية والسلطوية في بعض الأحيان يحجب نتائج بعض البحوث والدارسات والاستبيانات واستطلاعات الرأي، ويرفض نشرها علانية، أو بشكل رسمي ما دامت هذه النتائج لا تتفق ورؤيتها، أو تمثل لها حرجًا مع دول أو شخصيات ورموز أخرى، ما ينتج لنا في النهاية واقعًا مفروضًا، وهو الانصراف إلى التعليم من منظوره الحرفي إلى حد كبير.

---

(4) محمد مسعد ياقوت، «أزمة الحرية الأكاديمية في العالم العربي»، شوهد في: 12/ 7/ 2016، في: <https://saaid.net/arabic/169.htm>.

ثالثًا: واقع الحريات الأكاديمية في دول مجلس التعاون
قوانين مقيدة ومجتمع مفتوح ومتحول

يبدو من خلال التجربة في المجتمعات الخليجية المعاصرة، أن ضعف السياسات العلمية الصائبة التي نشأت عليها أسس التعليم وقوانينه بجميع مراحله - والمقتبسة بشكل أو بآخر من نماذج عربية أو غربية - أدّى إلى نتائج سلبية، انعكس معظمها بشكل مباشر على طبيعة الإنتاج الفكري والثقافي والعلمي. فلم تستطع مؤسسات التعليم - الجامعي منها تحديدًا - حتى اليوم تحقيق مهماتها المأمولة. فمعظم مشروعات الدراسات والبحوث والمؤلفات والكتب، المنتَجة في العقود الماضية - خصوصًا على مستوى علم التاريخ - باستثناء بعضها يمكن القول إنه لم يستطع الانفكاك من فلك «المحظور والمسموح».

كي نحاول فهم هذا الواقع، يمكن النظر إلى واقع الحريات الأكاديمية التي يتمتع بها كثير من بلدان الغرب، حيث إن أبعاد الحريات الأكاديمية في هذه الدول تتعلق بشكل مباشر بحريات الرأي والفكر والإبداع، والالتزام بالحياد الموضوعي وحماية ثقافة المجتمع من الشحن الأيديولوجي أو المذهبي أو الطائفي أو السياسي، فضلًا عن أن الحرية الأكاديمية تضمن حرية الاجتماع والتنقل وإلقاء المحاضرات والمشاركة في الندوات العامة وحلقات النقاش والمشروعات البحثية والحصول على المعلومات واستخدامها ونشر الأعمال الفكرية والعلمية وتوزيعها[5]، كما تتعلق الحريات الأكاديمية في هذه الدول بشكل أساسي بالعمل ضمن إطار استقلال الجامعات وحريتها في إدارة شؤونها، ومن ثم تحديد مضامين التعليم الملائمة لكل جامعة، بما يتلاءم مع متطلبات المجتمع ومخرجاته هناك.

أما في أنموذجنا الخليجي فيبدو الواقع مختلفًا عن هذا الإطار، حيث تعمل الحريات الأكاديمية تحت ضغط صور مختلفة من التضييق والتعسف، بدءًا من الرقابة والقيود الإدارية والقانونية وعدم التعاون من طرف السلطات، وصولًا

(5) يزيد سورطي، «الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع والتطلعات»، مجلة كلية التربية (القاهرة)، السنة 12، العدد 14 (1997)، ص 12.

إلى عمليات القمع وربما الاعتقال التي من الممكن أن يُلجأ إليها في بعض الأحيان تجاه أعضاء هيئات التدريس إن رأى بعض الجهات الأمنية ضرورة لذلك، أو وقفًا لاستمرار سياسة تراها هذه الجهات لا تتوافق مع تصوراتها ولا تخدم مصالحها[6].

رابعًا: الخليج والحريات الأكاديمية
أزمة الحداثة والإرث التاريخي

إن معظم الأكاديميين خصوصًا الذين درسوا في جامعات ومؤسسات غربية في مرحلة الماجستير أو الدكتوراه، يصطدمون حين العودة إلى التدريس في بلدانهم بكمّ القوانين والقيود الإدارية والأمنية التي تعوق عملهم وإنتاجهم الفكري والثقافي، بل والتدريسي. ويشكل ذلك في النهاية طريقًا متسعًا نحو القبول والرضوخ للواقع الموجود، وعدم القدرة على الابتعاد عنه أو الخروج منه، إذ إن الانفكاك من هذا الإطار قد يحمل في طياته عددًا من المشكلات، أقلّها عرقلة حركة الترقية للأكاديمي. وتعني النقطة الأخيرة أهمية خاصة أو بمعنى أدق ركيزة مهمة، حيث يجد الأكاديمي نفسه مطالبًا بتجنب جميع الموضوعات أو الحوادث أو الأمور السياسية التي تعترض عليها الحكومة أو بعض الهيئات (الدينية أو المجتمعية)، وربما يكون حينذاك مخيرًا بين البطش الإداري، وربما ما هو أبعد من ذلك، أو الحفاظ على وضعه، ومن ثم الاكتفاء بالمواد الموروثة أو المترجمة، أو التي تعكس وجهة نظر السلطة في هذا الإطار وتتفق معها، والتي غالبًا ما تكون متقادمة ومضطربة وملتبسة ومشكوكًا في كثير من حوادثها، وتحتاج إلى مزيد من التحليل والتحقيق والتحديث، ما يعني أن على الأكاديمي الاحتفاظ لنفسه بأفكاره.

إن إرث الدولة أو الإمارة التاريخي، الذي لم يتخلص بعد من كثير مما علق به من مغالطات وحوادث غير واقعية بل وموضوعه، لا يزال ملكًا للنخب الحاكمة

(6) سفيان بن حميدة، «حرية الرأي والتعبير: قراءة في المفهوم والإشكالية»، المجلة العربية لحقوق الإنسان، السنة 4، العدد 4 (1997)، ص 10-17.

فحسب، ما يعني أن على الأكاديميين في كثير من الأحيان السكوت وقبول الوصاية، وإلا فإن محاولة الخروج اليوم عن هذا الإرث ستُفهم أنها مؤشر إلى المعارضة أو انتقاد السلطة وممارسة دور سياسي أو حتى ديني[7]، ومن ثم تعريض استقرار السلطة أو الأمن المجتمعي للخطر[8].

خامسًا: دول الخليج والحريات الأكاديمية واقع متأزم أم حراك منقوص؟

يبدو مصطلح الحريات الأكاديمية من المصطلحات المألوفة في الوسط الجامعي، لكنه لا يزال مصطلحًا حديثًا لمفهوم قديم كما يصفه محمد سكران[9]. والحقيقة أن الحرية الأكاديمية لا تعني لنا نحن الأكاديميين مجرد استقلال الجامعة والمؤسسات البحثية والمراكز العلمية عن سيطرة الرقابة والقوانين الإدارية والروتين المتجمد للدولة، بل هي تصور أشد ارتباطًا بسعيها الحثيث إلى مزيد من الحيادية وإزالة سيطرة النخب الحاكمة والنخب اللاعلمية والفكر المتحيز والأسطوري والمتزمت والموروث الخيالي واللاعقلاني، الذي يعوق عملية التطوير والفكر والإبداع والعقلانية، إذ إن الجدل المثار في شأن الحرية الأكاديمية والقيود المفروضة عليه يمكن تتبعها من خلال تاريخ التعليم عمومًا منذ العصر القديم فواعدًا، فعلى المستوى العربي عمومًا والخليجي خصوصًا، هناك الكثير من القوانين التي وضعت في الأساس كي تقيد العمل البحثي والحريات الأكاديمية في مختلف الجامعات ومراكز البحوث والدارسات الأكاديمية. على سبيل المثال لا الحصر، بتجاوز القوانين المحلية التي تصدرها كل دولة من دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية الخاصة بالرقابة على المنتوجات الفكرية

---

(7) علي مبروك، «الوصاية الدينية على الحريات الأكاديمية: نصر أبو زيد نموذجًا»، في: رجب سعد طه (محرر)، الأديان وحرية التعبير: إشكالية الحرية في مجتمعات مختلفة، سلسلة مناظرات حقوق الإنسان 10 (القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، [د. ت.])، ص 171.

(8) للمزيد يمكن العودة إلى: طه (محرر)، ص 357-385.

(9) محمد محمد سكران، الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2001).

والثقافية عمومًا فيها، تصطدم دوائر ومراكز البحوث والدراسات والجامعات ببعض القوانين والمواثيق والعقبات الدولية، فهناك أحد أهم القوانين الرقابية التي تحد من الحريات الأكاديمية، وهو قانون معاداة السامية[10] الذي أعلنته الولايات المتحدة الأميركية في أواخر تشرين الأول/أكتوبر 2004، كان حصان طروادة والذريعة التي اخذتها بعض السلطات، لتبرير التضييق على كثير من المراكز السياسية البحثية وإحكام القوانين الرقابية وتشديدها وإصدار مزيد منها، وتشديد الرقابة عليها بذريعة مراقبة ملاءمة هذا القانون لما يُنشر أو يُتبنى من أفكار وتوجهات، أو بمعنى مباشر منع ومعاقبة كل ما يتعارض مع مصالح النخب الحاكمة - والسلطة - خصوصًا بما يتعلق بالقضايا السياسية أو قضايا السيادة والأسر الحاكمة.

في المقابل، وفي مشهد إيجابي - مقيد - نجد أن هناك سعيًا وحراكًا من بعض الجمعيات والمنظمات غير الحكومية، ومنظمات الأمم المتحدة للوقوف بوجه التعديات على الحرية الأكاديمية عمومًا. لكنها في معظمها مساعٍ وحركات غير خليجية؛ إذ سعت هذه الجهات، بداية من عام 1981، إلى الحصول على عدد من المواثيق والقوانين الداعمة للحرية الأكاديمية، التي تصب في مصلحة إتاحة المزيد من الحرية للأكاديميين وحقوقهم في تنظيم مناهجهم في البحث والتدريس والنشر العلمي وتقرير الوسائل التي تقود إلى ذلك من دون تضييق أو رقابة أو قيود تحد من ذلك، وممارسة إبداعهم بعيدًا عن أي معوقات رقابية أو سلطوية، خصوصًا حرية إجراء البحوث والدراسات بالطريقة الملائمة التي تخدم الأهداف الموضوعة من طرفهم، ولا تتنافى مع أهداف المؤسسة الجامعية ولا تتناقض مع أهداف المجتمع. كما اعتبرت المادة 19 من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية ذات الصلة بمفهوم الحرية الأكاديمية أهم ما استُند إليه للسير في هذا السياق، إذ إن هذه المادة تحديدًا كفلت في فقرتها الأولى أن «لكل إنسان حق في اعتناق آراء دون مضايقة»، ونصت في فقرتها الثانية على أن «لكل إنسان حق

(10) ينص هذا القانون على أن وزارة الخارجية الأميركية ستلاحق الأعمال المعادية للسامية في العالم وتقوّم موقف الدول في هذا الشأن.

في حرية التعبير»، ويشمل هذا الحق كذلك «حريته في التماس مختلف ضروب المعلومات والأفكار وتلقيها ونقلها إلى آخرين دونما اعتبار للحدود، سواء على شكل مكتوب أو مطبوع أو في قالب فني أو بأية وسيلة أخرى يختارها».

بناء عليه، كان من المفترض أن تتخذ السلطات هي الأخرى خطوات مرنة نحو إعطاء النشاط الأكاديمي مزيدًا من الحرية، سواء حرية البحث، أو حتى تلك التي تتعلق بحق اختيار الموضوعات والمنهج ونشر الإنتاج، ونقل المعلومات وغيرها من أدوات البحث العلمي وأساليبه، لكن ذلك لم يحدث حتى الآن للأسف.

سادسًا: المطلوب قوانين بلا قيود أم تغيير واقع مفروض؟

يقول عمرو عبد الفتاح في تناوله وضع الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية: «إن مفهوم الحرية الأكاديمية لا ينفصل عن مفهوم الثقافة السياسية الديمقراطية التي تأبى التطرف، وتنبذ الانغلاق والتسلط، وحيث إن الدول العربية لا تتمتع بثقافة سياسة ديمقراطية ثابتة، فإنها لا تسمح بتقاليد أكاديمية قائمة على الحرية الأكاديمية»[11]. إن هذه الفقرة التي حاول بها الباحث توصيف الوضع الحالي بشكل عام في مجتمعاتنا العربية بالنسبة إلى الحريات الأكاديمية تكون أقل إلمامًا وواقعية إذا ما قورنت بالحالة الخليجية، فدول الشمال الأفريقي العربية، على سبيل المثال، تعتبر من الدول المكفول فيها هامش حرية أكبر بالنسبة إلى حريات البحث والنشر والتأليف الأكاديمي وغير الأكاديمي، فما بالنا بالحالة والأنموذج الخليجيين!

إن الحقيقة الماثلة أمامي الآن هي أن المؤسسات الجامعية في الخليج ربما تكون غضت الطرف عن الاستفادة بشكل أو بآخر من المواثيق والقوانين والأعراف الدولية الموضوعة في هذا الإطار، مثل:

---

(11) عمرو عبد الفتاح، «الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية: المرتبة الأكاديمية في الجامعات العربية»، ورقة مقدمة في: ندوة الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، منتدى الفكر العربي، عمان، 1994.

- ميثاق حقوق وواجبات الحرية الأكاديمية، الذي أعلنته الرابطة الدولية لأساتذة ومحاضري الجامعات في مؤتمر سيينا، في عام 1982.

- الميثاق الأعظم للجامعات الأوروبية، الذي صدر في إيطاليا عن مؤتمر الجامعات الأوروبية ورؤسائها عام 1988.

- إعلان «ليما» للحريات الأكاديمية، ويعد إعلان الوثيقة الأبرز التي أسست لمفهوم الحرية الأكاديمية، التي ساعدت في تفسير المادة 13 من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لاحقًا.

- إعلان «كمبالا» الذي صدر عن ندوة الحرية الأكاديمية والمسؤولية الاجتماعية للمثقفين في المركز الدولي للمؤتمرات في كمبالا في أوغندا 1990[12].

- إعلان مركز حقوق الإنسان البولندي، الذي نظمه مركز حقوق الإنسان البولندي، في مدينة يوزنان في عام 1993.

- تفسير اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الأمم المتحدة للمادة 13، التي حاولت وضع تعريف لمفهوم الحرية الأكاديمية وتحديد إطاره.

- إعلان عمان 2004 للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي[13].

يمكن القول إن المؤسسات الجامعية والمراكز البحثية في دول الخليج لم تستطع الاستفادة من هذه المواثيق والأعراف الدولية والمؤتمرات كلها بشكل

---

(12) كان من أبرز ما جاء فيه «يكون لأعضاء التدريس والبحث في المجتمع الفكري ضمان التثبيت في وظائفهم، ولا يطردون من أعمالهم لأسباب سوء السلوك الفادح أو ثبوت عدم الكفاءة أو الإهمال الذي يتعارض مع المهنة الأكاديمية، وتكون إجراءات الفصل التأديبية القائمة على الأسس المذكورة في هذه المادة وفقًا للإجراءات الموضوعة والتي تشترط جلسة استماع عادلة أمام هيئة منتخبة».

(13) من أبرز ما تضمنه إعلان عمان: ضرورة إلغاء الوصاية السياسية عن المجتمع الأكاديمي، والتزام السلطات العمومية باحترام استقلال المجتمع العلمي بمكوناته الثلاثة من أساتذة وطلاب وإداريين، إضافة إلى تأكيد حق أعضاء الهيئة الأكاديمية العربية في التواصل مع المجتمع الأكاديمي على الصعيد العالمي.

معقول؛ أي بشكل يتيح لها التحرك في مستويات وفضاءات أعلى مما هو مسموح به أو متاح لها، حيث بقيت تعمل بالأخذ برقابة ذاتية داخلة في سلطة الإدارة وتابعة لسلطة جهات رقابية أعلى، خصوصًا الأمنية منها، بشكل أو بآخر.

من المؤكد أن معظم هذه المواثيق والوثائق والأعراف الدولية المعترف بها كان في ظل تمثيل وحضور معنوي ضعيف، بل ربما غياب كامل من مؤسسات وجامعات ومثقفي وأكاديميي دول مجلس التعاون، بل حتى لم يأخذ حيزًا من الاهتمام الإعلامي مثلًا شأنه شأن قضايا أخرى أقل فائدة. وربما يعكس هذا المشهد حالة الوضع الراهن من التجاوز غير المبرر ولا المقبول، سواء أكان على المؤسسات الجامعية أم السلطات عمومًا أن تقحم مؤسساتها وجامعاتها في هذه القضايا التي ستسبب لها حرجًا إذا ما أثيرت جوانبها، ولا سيما أن الانخراط في بعض القضايا وتناولها بشكل مركز خصوصًا السياسي منها ربما يُحدثان لها حرجًا، إذا ما تم طرح قضايا على شاكلة السامية، والتجاوزات الأمنية، وقضايا الإخفاء القسري، والتعذيب، والسجون وغيرها من القضايا محل الخلاف. ولعل هذا ينطبق أيضًا، بالنسبة إلى السلطات، على قضايا مجتمعية وداخلية مباشرة أهمها، الديمقراطيات المنقوصة، والعملية الانتخابية، والحقوق المدنية، والتوزيع العادل للثروات، وفساد بعض النخب، وغيرها من القضايا التي لا تزال تمثل جدلًا وتجاذبًا وصراعًا بين السلطات وقوى المجتمع المدني المختلفة (المعارضة).

سابعًا: الحرية الأكاديمية وربط واقعها بالنخب والأسر الحاكمة بصفتها معيارًا وطنيًا

تنبه المفكرون والفلاسفة منذ زمن بعيد إلى أهمية حرية الرأي في تطور الإنسانية وتقدم تراثها الفكري والثقافي، وإلى الأخطار والأضرار التي قد تنال منها، وتؤدي إلى التقهقر والتخلف إن غابت هذه الحرية عن المنتجات الثقافية والفكرية والإبداعية للمفكرين والمثقفين والأدباء وكل ما يتعلق بمنظومة الإنتاج الفكري والثقافي للشعوب والأمم؛ إذ يمكن القول إن السلطة في الخليج العربي «ونعني بها النخب والأسر الحاكمة عمومًا» تنبهت مبكرًا إلى هذه القضية، فحاولت

في البداية ربط الحريات الأكاديمية بأهداف الجامعات التي هي مرتبطة بالأساس بأهداف السلطة والمحافظة على مصالحها، فكانت تتيح لها أحيانًا حرية الانتقاد البسيط والمعارضة المستترة، وحين تزداد رياح المعارضة وتعلو الأصوات المطالبة بالتغيير، كانت السلطة تلجأ إلى خيارين: الأول، المنع والتضييق وتشريع القوانين والضوابط الرقابية والإدارية لشرعنة الرقابة، وتقنين كل ما يتعارض مع أهداف السلطة وتوجهاتها. والثاني، الاحتواء.

وفي الحالتين، يكون الضمان بعدم الخروج عن طوع السلطة وما هو مفترض. ومع التكرار أصبحت محاولة ممارسة الحرية الأكاديمية بعيدًا عن هذا الإطار أمرًا غير مقبول، بل صُوّر في أحيان مختلفة على أنه محاولة للخروج ولضرب نسيج اللحمة الوطنية، وهو اتهام يرقى إلى أن يكون وصمًا بالخيانة وعدم الوطنية.

ثامنًا: مخاطر ربط التاريخ بالأسر والنخب الحاكمة الأنموذج الكويتي

لا يزال تاريخ الأسر الحاكمة في الخليج العربي يدور حول الأنموذج أو الرمز والشخصية التاريخية البعيدة عن سهام الانتقاد والمعارضة. وللإنصاف ،فإن هذه الطريقة الكلاسيكية في الطرح التاريخي ليست حكرًا على دول الخليج العربي فحسب، بل يجري العمل بها في كثير من المناطق والدول الأخرى. ففي مصر مثلًا، يعد انتقاد السلطة أو رموز وحكام في كتب التاريخ الرسمي للدولة غير مسموح به ومحرّمًا. وفي سورية والعراق، غالبًا ما تطرح الدولة قضايا من قبيل الدين والتراث والعادات والتقاليد إن أرادت أن تطلق حرية الانتقاد والمعارضة لكن بعيدًا عن شخوص السلطة والحكم ورموزهما.

عند الحديث عن أنموذج خليجي أكثر تقبلًا للحرية والانتقاد من غيره وهو الأنموذج الكويتي، نعطي هنا مثالًا لقضية تاريخية فائقة الأهمية بالنسبة إلى التاريخ الخليجي عمومًا والكويتي على وجه الخصوص، وهي قضية نزول العتوب للكويت وتأسيس سلطتهم فيها؛ إذ يتجلى لنا بشكل واضح الأسلوب

الكلاسيكي التقليدي لكتابة التاريخ الكويتي الممتزج بهشاشة الدلائل والتشابك في الحوادث والوقائع، والمتعلق بمحاولة بيان الحدث والدلائل التاريخية التي تحاول أن تفسر لنا متى أُنشئت مدينة الكويت وأصبحت مجتمعًا سكانيًا يعيش على أرض محددة، له سلطة واضحة ونظام مستقر، ومن ثم أصبحت لاحقًا بهذا الوضع مؤهلة كي تنطبق عليها مواصفات الإمارة أو الدولة بكل ما فيها من أطر وتنظيمات مجتمعية وسياسية[14]. فالمؤرخون، خصوصًا المحليين، يختلفون في الاتفاق على تاريخ ثابت لتأسيس الكويت، لكنهم يتفقون بإجماع شبه تام على ربط تأسيس الإمارة وظهور كيانها السياسي بقبائل العتوب، تحديدًا آل صباح، حيث يتم الانتقال بنا في معظم مشاهد الرصد التاريخي لتكوين الإمارة وتأسيسها والانتقال من مشهد إلى آخر وصولًا إلى السلطة من خلال شخص الحاكم فحسب وقدرته على الإمساك بزمام الأمور وسياسة الرعية ورعاية شؤونهم، بل إن الشخصيات الأخرى الرديفة والتي من خلالها تكتمل صورة المشهد كلها تأتي في الأغلب لتخدم الذات الشخصية «للحاكم».

لا نكاد نتبين من هذا السرد التاريخي سوى كيف صنع الحاكم مجد الإمارة وسيّر أمورها، وقاتل من أجلها. ولا يهدف في حقيقة الأمر إلى شرح معلومة أو إيضاح حوادث تاريخية لتصحيح خطأ ما، إنما الهدف المباشر منه استحداث مشهد مخصوص في مخيلة المتلقي عمومًا، سواء أكان قارئًا أم طالبًا، وفرضه من المؤرخ أو المؤلف عليه. فالذات الشخصية للحاكم هنا وتصديق كل ما تقوم به تُنسج حيث تتوازى مع مفهوم الوطنية، وأي خروج على هذا الإطار أو الانتقاد وتوجيه اللوم إليها في بعض القضايا يُعتبر خروجًا على السياق وانتقادًا غير مقبول. وينبغي على القارئ في كل مرة يقرأ فيها تاريخ وطنه، أن يسلم بحقيقة واضحة وضرورة كل ما فعلته السلطة المتمثلة في شخص الحاكم أو النخبة الحاكمة، في أثناء الصراع مع الخصوم والمنافسين حتى إن كان هذا

(14) يتفق الكثيرون على أن صباح الأول هو أول حكام أسرة آل الصباح وباسمه سميت الأسرة الحاكمة. للمزيد انظر: أحمد الرشيدي، **الكويت من الإمارة إلى الدولة: دراسة في نشأة دولة الكويت وتطور مركزها القانوني وعلاقتها بالدولة**، ط 2 (الكويت: مركز البحوث والدراسات الكويتية/ دار سعاد الصباح، 1993)، ص 33، وميمونة الصباح، **الكويت حضارة وتاريخ**، ط 4 (الكويت: [د. ن.]، 2003)، ص 108.

الصراع لأسباب شخصية، مثلًا كحادثة اغتيال أو الوثوب على الحكم، حيث تصوره لنا كتب التاريخ على أنه ضرورة اقتضتها الأوضاع، بل تسارع في تقديم المسوغات والمبررات لهذا العمل. وجميعنا يعلم وفقًا للنصوص التاريخية المعروفة، أن أسرة آل صباح تتربع على رأس الهرم «العتبي» في دولة الكويت منذ تأسيسها، في حين أن أسرة آل خليفة تتربع على رأس الهرم «العتبي» في البحرين أيضًا منذ التاريخ نفسه؛ إذ ظهرت الأسرتان ككيان واحد متمثل في تحالف أسري من ثلاث قبائل هم آل صباح، وآل خليفة، والجلاهمة. ونظرًا إلى طبيعة مجتمعات الخليج وقصور الكتابة التاريخية المبكرة فيها، أصبح من غير المقبول لاحقًا التعرض لأسرة الحكم من آل صباح أو أسرة الحكم من آل خليفة أو تناولهما بأي انتقادٍ خارج الهامش المسموح به في كتابة التاريخ، على الرغم من إطلاق يد المؤرخين والكتاب، إن أرادوا، في توجيه أي انتقاد أو تجاهل دور الأسرة الثالثة (الجلاهمة)؛ ذلك أنها الأسرة التي لم تستطع أن تستأثر بحكم.

ترى المصادر التاريخية الكويتية ذاتها أن أهم شيخ في أسرة الحكم بالكويت هو الشيخ مبارك بن صباح أو مبارك الكبير - كما هو متفق عليه وهو أيضًا الحاكم السابع في التسلسل التاريخي للأسرة الحاكمة في الكويت - مؤسس الكويت الحقيقي في العصر الحديث. فعلى الرغم من ملابسات الحادثة التي تولى الحكم فيها وهي حادثة اغتياله أخويه الشيخين محمد وجراح في عام 1896، فإن معظم المصادر لا يقف كثيرًا حيال هذا الأمر، بل يتجاوزه ويكيل لمبارك لاحقًا المديح والثناء على الرغم من أن فترة حكم الشيخ مبارك الصباح تعتبر فترة حكم مطلق، إذ كان الشيخ مبارك في حقيقة الأمر منفردًا بكل ما تمثله الإمارة من سلطات. وحتى أحد الغربيين الذين استعين بهم لكتابة جزء عن تاريخ الكويت (بي جي سلوت)، حاول بجرأة مرفوضة نفي عملية الاغتيال عن الشيخ مبارك، وإبعاد كل النصوص والروايات المدونة محليًا وعربيًا بل وغربيًا لنفي عملية القتل، فهل خدم ذلك التاريخ؟ وهل قلل ذلك من شأن الشيخ مبارك؟ الإجابة «لا». إذًا، ما الداعي إلى ذلك؟

نقطة أخرى أيضًا توضح مدى الصراع الذي يعيشه الأكاديميون في الكويت: عند تناول خصوم الأسرة الحاكمة (من القبائل والأسر) الذين دخلوا في صراعات مع السلطة في فترة من الفترات، ومنها من كان موجودًا قبل وصول العتوب أنفسهم، نجد أن الرواية المحلية والشفهية وكثيرًا من الوثائق التاريخية، تقدم إلينا صورًا متعددة ومختلطة ترصد ظاهرة هذا الصراع. فالسرد التاريخي - الحالي - يأتي مستوجبًا بالضرورة أن يحمل معاني التجريح والانتقاد لكل من تصادم مع الأسرة الحاكمة أو قاتلها. وحتى تجاوزات بعض أفراد الأسر الحاكمة أو المقربين تجاه هذه القبائل أو الأسر، على سبيل المثال، جُعلت قضايا عادلة وتنطلق من منطلق أخلاقي، في سياق السرد التاريخي. أما تجاوزات الطرف الآخر - المقصود بهم بعض أبناء القبائل وزعمائها أو أفراد الأسر - فلا بد من أن يصفهم الباحث الخليجي بأنهم كانوا يمثلون في هذا الوقت إحدى صور العصيان والتهديد، اللذين يصلان إلى حد الخيانة والغدر في بعض المرات، مثل، شخصية يوسف الإبراهيم وصراعه مع الشيخ مبارك الصباح في تاريخ الكويت؛ إذ كان يوسف الإبراهيم صاحب نفوذ على حاكم الكويت الشيخ محمد (1892-1896) كما يصفه بعض المصادر، ويذكر أهم مؤرخَين للكويت وهما عبد العزيز الرشيد ويوسف بن عيسى القناعي أن «يوسف آل إبراهيم أخذ يطالب بحق أولاد الشيخ محمد الصباح بعد عملية الاغتيال[15] ومن ثم انعكست المواجهات بين الشيخ مبارك ويوسف الإبراهيم على الكويت، ولا سيما حين استطاع يوسف الإبراهيم تسخير قواه المالية في إحداث نوع من عدم الاستقرار لمبارك فاستطاع عقد تحالفات إقليمية ضده ولم يتوقف عن ذلك حتى وفاة الإبراهيم بحائل». فيكاد بعض المصادر يصف الإبراهيم بالخيانة لمجرد أنه وقف في وجه السلطة، على الرغم من أنه كان يوصف في فترة من الفترات بأهم شخصية مقربة من حاكم الكويت السابق الشيخ محمد الصباح، وهو أخ للشيخ مبارك، وأن له مصاهرة مع آل الصباح، وكان صديقًا شخصيًا للحاكم الشيخ محمد الصباح، وأمره نافذ لا يرد. وكأن

(15) عبد العزيز الرشيد، تاريخ الكويت، إشراف يعقوب عبد العزيز الرشيد، ط منقحة (بيروت: مكتبة الحياة، 1978)، ص 135.

وظيفة المؤرخ هنا أن يكون خطًا دعائيًا ودفاعيًا في سياق تمجيد السلطة الحاكمة وتبرير كل ما يصدر عنها.

إضافة إلى ذلك، كان من مشاهد التحيز التاريخي وعدم القدرة على الانفكاك من هامش الحرية اليسير لدى الباحث أو الأكاديمي، جعل خضوع السلطة في أي مرحلة للاستعمار وهذا من الحكمة والذكاء والواقعية، في مقابل أن أي خروج على ذلك من قبل المجتمع الممثل في قبائل أو أسر أو شخصيات وزعامات قبلية ورفضها لهذا الواقع (مخالفة الاستعمار)، كان خيانة وتحريضًا للعامة ضد مصلحة الوطن. بل الغريب أنه حين تقاوم السلطة أو تتخذ موقف الرفض نفسه الذي اتخذته القبائل أو الشخصيات القبلية والمجتمعية المتنفذة، تصبح هذه السلطة رمزًا للوطنية وعدم الخضوع والمقاومة في مشهد تاريخي استثنائي قابل للانعكاس أينما تطلب الوضع ذلك.

بذلك، أصبح لاحقًا التاريخ الوطني والكتابة التاريخية يوجبان على الأكاديميين - على وجه الخصوص - بشكل مباشر الربط بين الأسرة الحاكمة كونها القيمة الوطنية والانتماء والمواطنة، ويصبح معه الخطاب السردي لتاريخ الإمارة خطابًا تقليديًا يجعل معيار الوطنية يأتي في سياق تناول المدح والثناء على كل ما تعنيه رمزية الأسرة الحاكمة فحسب. بهذا المعنى، أصبح هناك سرد تاريخي وطني (فحسب) إذا جرى تناول الأسرة الحاكمة بطريقة إيجابية، وسرد تاريخي «لاوطني» إذا كان بعيدًا من ذلك. بل يذهب بعضهم إلى أن الوثائق والدراسات يجب ألا تُعتمد إذا ما أتت مناقضة للسرد الوطني. ومثال ذلك كتاب **تاريخ الكويت السياسي** لحسين خلف الشيخ خزعل الذي صدر في مطلع عام 1962[16] ومُنع فترة طويلة من الزمن من دخول الكويت، لأنه كانت له وجهة نظر مغايرة لا ترضى عنها السلطات في ذاك الوقت.

---

(16) أما الجزء الثاني المتعلق بالشيخ مبارك الصباح فطُبع في العام ذاته بعد الجزء الأول بأشهر قليلة. كذلك صدر الجزء الثالث في أواخر عام 1962 ليتبعه الجزء الرابع بثلاثة أعوام حيث طبع في تموز/ يوليو 1965. أما الجزء الخامس المتعلق بحياة الشيخ أحمد الجابر حاكم الكويت العاشر، فطُبع القسم الأول منه في عام 1970 بعد توقف خمسة أعوام من الجزء الذي سبقه.

تاسعًا: الأنموذج التاريخي الاستثنائي للحرية الأكاديمية المقبولة في تاريخ الكويت الشيخ عبد العزيز الرشيد

الواقع أن أهم من تصدى لكتابة تاريخ الكويت بهامش حرية كبير وواضح كان المؤرخ والأديب الكويتي عبد العزيز الرشيد، في كتابه تاريخ الكويت. وقد دشن الرشيد بكتابه هذا أيضًا أولى مراحل التدوين الوطني لتاريخ الإمارة. على الرغم من هذا، فلا يمكن إهمال أن الرشيد كتب كتابه هذا في ظل دعم وبمساعدة من السلطة الحاكمة ممثلة بالشيخ أحمد الجابر الصباح (1921-1950)؛ إذ خرج المؤلّف إلى النور في الربع الأول من القرن العشرين (عام 1926). لكن الرشيد نفسه بعد طبعه الكتاب، فوجئ أنه ممنوع من التداول في الكويت، فالسلطة رأت كما يشير الهاجري في دراسته المعنونة «دراسة نقدية في منهجية ومضمون النص التاريخي لكتاب تاريخ الكويت لمؤلفه عبد العزيز الرشيد»[17]، أن الكتاب يحتوي على بعض الحوادث والعبارات التي تشكل مصدرًا لتناول الأسرة الحاكمة ببعض التجريح، ولا سيما حديثه عن الشيخ مبارك الصباح ووصفه بأوصاف سلبية[18]، أو جارحة[19] بجانب التعرض لبعض القوم كما ذكر[20]. وبقي الكتاب ممنوعًا، حتى سمح له في النهاية بالتداول ودخول الإمارة بعد اثني عشر عامًا[21]. وتكمن أهمية هذا الكتاب اليوم في أنه أصبح الستار أو مساحة وهامش الحرية في ما يريده الباحث أو الكاتب أو المؤلف أن يتناوله بالانتقاد أو اللوم؛ إذ يستخدم الباحث أو الأكاديمي أو المؤلف بدوره عبارات مثل «أشار الرشيد أو قال الرشيد أو تناول

---

(17) عبد الله محمد الهاجري، «دراسة نقدية في منهجية ومضمون النص التاريخي لكتاب تاريخ الكويت»، حوليات كلية الآداب (الكويت)، الحولية 35، الرسالة 412 (2014).

(18) الرشيد، ص 311.

(19) المرجع نفسه، ص 311.

(20) يعقوب يوسف الحجي، الشيخ عبد العزيز الرشيد: سيرة حياته (الكويت: مركز البحوث والدراسات الكويتية، 1993)، ص 124-125؛ كذلك انظر مقدمة الناشر في: الرشيد، ص 6.

(21) يذكر هنا أن الجهد الذي قام به صديقه الشيخ يوسف القناعي كان له أثره في أن سمح الشيخ أحمد الجابر لكتاب تاريخ الكويت بالخروج إلى النور.

الرشيد أو ذكر الرشيد»، كأن الرشيد أصبح انعكاسًا لمدى ما وصلت له هشاشة الحرية الأكاديمية، والخوف من الوقوع في محظور اللاوطنية.

الغريب أن السلطة نفسها في بعض المرات قامت بحظر نشر مؤلف في مدحها وإظهار التودد لها؛ ففي عام 1911 عرض الشيخ ناصر بن مبارك الصباح، أحد أبناء حاكم الكويت، على أحد مؤرخي الكويت الأوائل (الشيخ يوسف بن عيسى القناعي صاحب كتاب **صفحات من تاريخ الكويت**) نسخة من كتاب **الآيات الصباح في مدائح مبارك الصباح** للأديب والصحافي والشاعر عبد المسيح الأنطاكي؛ فما كان من القناعي إلا أن قال له «أنصح والدك في إخفاء هذا الكتاب لأنه مهازل وأكاذيب، وإن انتشر هذا الكتاب فسيكون أضحوكة الزمان عليكم بين أهل الكويت وغيرها». وبالفعل منع حاكم الكويت تداول الكتاب وأمر بمصادرته. وتعكس هذه الحادثة أن سياسة النشر أو المنع كانت تخضع بشكل مباشر في هذه الفترة للسلطة ومدى تقبلها للنقد، بل وحتى المدح. كما أن هناك كتاب **نصف عام للحكم النيابي في الكويت** لخالد سليمان العدساني وهو من أهم الكتب التاريخية التي تناولت بشكل موسع التجربة البرلمانية الكويتية الثانية في عام 1938 عن قرب وبقلم أحد أفرادها وهو العدساني نفسه الذي وثق فيه ما عاصره في هذا المجلس المنتخب في عام 1938، الذي حُلّ بعد ستة شهور من تشكيله. وطُبع الكتاب في عام 1947، إلا أنه صودر فور صدوره، لكنه سمح بنشره في عام 1978.

عاشرًا: نماذج من المحظورات التاريخية المعاصرة (في الكويت)

بعد تأثيرات رياح الربيع العربي، وفي ظل تراجع الثقل السياسي لما يعرف بدول المركز العربي، المتمثلة في مصر والعراق وسورية، حتمت الأوضاع لأسباب غير مبررة تحرك دول الأطراف (دول الخليج العربية) لحماية نفسها، لا حماية مجالها السياسي فحسب، بل إغلاق هذا المجال على «أنموذجها»، معتبرة أن هذا التحرك ضرورة لحماية أمنها القومي، ومحاولة منها إعادة الأمور إلى زمن

ما قبل تلك الثورات، ولا سيما أن أفرادًا في نخب الأسر الحاكمة رأوا أن اتساع موجة التحول ورسوخها عربيًا لن يعني سوى أن هذه الثورات والتغييرات مرشحة للانتقال المباشر نحو إحداث تغييرات جذرية في تركيبتها السلطوية والمجتمعية والتأثير في مصالحها.

لكن هل كان يتّسم التعليم ومؤسساته الجامعية في دول الخليج العربية قبل ثورات الربيع العربي بحريات أكبر مما هو عليه الآن، ومن ثم جرى التضييق بعد هذه الثورات؟ إن الجواب عن هذا التساؤل يحتاج إلى العودة إلى عدد من العقود الزمنية، حيث بقي التعليم عمومًا في دول الخليج يعاني مناطق محرمة وتابوات ومحظورات لا يمكن الاقتراب منها أو المساس بها. وبتجاوز عملية تفصيل تلك الجزئية بالنسبة إلى الماضي، لا زلنا نرصد بعض التجاوزات والتضييق على قضايا مرتبطة بالبحث العلمي: منها على سبيل المثال غياب أي بحوث ودراسات موثقة ومنهجية تنتقد طبيعة تحالف الأسر الحاكمة مع قوى خارجية، وصعوبة عقد مؤتمرات محلية أو دولية إلا بعد الحصول على موافقة وزارة الخارجية والجهات الأمنية المسؤولة، وقضايا مرتبطة بالتضييق على الحق في التدريس لكتب ومؤلفات بعينها. وفي السطور القليلة التالية نعرض بعضًا من المؤلفات التي رُفض نشرها في الكويت بدعاوى مختلفة، بعضها لا يزال ممنوعًا، ومنها ما نُشر لاحقًا.

في أحد الخطابات الموجهة من وزارة الإعلام إلى رئاسة مجلس الأمة، إجابةٌ عن أسماء بعض المؤلفات التي مُنعت في الكويت في 6 نيسان/ أبريل 2015، وكانت المحصلة كالآتي: رُفض منح 32 مؤلفًا وكتابًا تراخيص لأسباب مختلفة راوحت بين مخالفة الآداب العامة والإساءة إلى دولة الكويت، ورموز دينية، وإلى الأسرة الحاكمة، وإساءة إلى الأوضاع الاجتماعية والسياسية في الكويت، وإلى المعارضة، وإلى الشيعة، وأبناء القبائل، وإلى النظام الكويتي، وإساءة إلى الشيخ مبارك الصباح حاكم الكويت السابع، وإثارة الفتنة الطائفية، وتمجيد صدام حسين.

لا نهدف من خلال تقويم هذه النماذج والحالات إلى عرض حصر بانتهاكات

حرية الفكر أو الإبداع، لكن هذه حالات مختلفة ومنوعة تظهر لنا في السياق مدى انتهاك الحرية البعيدة عن سلطة الرقابة الإدارية المباشرة وربما سلطة الدولة نفسها؛ أصحاب بعض المؤلفات غير كويتيين، فكيف الحال لو كُشف عن نماذج التضييق والوقف والمنع لأكاديميين كويتيين يخضعون بصورة مباشرة للقوانين الإدارية والتنظيمية والسلطات المباشرة للمناصب القيادية التي تتحكم في كثير من القرارات في مؤسسات الجامعة. والكشف عن هذا الواقع لن يكون مرضيًا أو مقبولًا حتمًا.

حادي عشر: الحريات الأكاديمية وتسييس القضايا التاريخية الدينية

أصبحت قضية الاصطدام بالمحظور الديني من نماذج الصراعات المضافة التي يعانيها الأكاديميون، خصوصًا بعد إلباس الديني بالسياسي وتماهي المنظورين، فأصبح المساس بأحدهما مساسًا بالآخر، ولا أدل على ذلك من تناول السرد التاريخي فئة معينة أو مذهبًا مخصوصًا بالنقد أو التساؤل. بل إن التيارات الدينية نفسها التي من المفترض أنها ضمن قوى المجتمع المدني، أصبحت معوّقًا - هي الأخرى - أمام الحريات الأكاديمية؛ فتناول قضية تاريخية دينية لمذهب أو طائفة أو أقلية معينة في المجتمع الكويتي وأبعاد ذلك المذهب وتشكله وتطوره وإظهار بعض سلبياته أو خطر أيديولوجيته ومعتقده في بعض القضايا، أصبح في وقت من الأوقات خطرًا وحرجًا بالنسبة إلى السلطة والمجتمع، وأمرًا محفوفًا بالمخاطر، وغير مقبول طرحه من الأكاديمي، حتى لو من زاوية الرصد التاريخي النقدي والمنهجي. وأصبح الأكاديمي يتعامل مع النصوص والروايات بانتقائية تخدم الجانب السياسي ورؤية السلطة وتوجهاتها أكثر مما تخدم المنهج التاريخي والمعرفي، خوفًا من المساءلة أو العقاب أو حتى التصنيف المذهبي والسياسي. إن كلاسيكية الطرح والبحث في هذه القضية ومحاولة فهم الواقع والدوافع كما هي بشكلها ومقدارها الحقيقي وانعكاساتها اللاحقة على مسار التطور والسرد التاريخي والصراعات التي دارت، باتت الدولة تقف منها موقف المتحرج. بل الغريب

أن الأكاديميين أنفسهم بدأوا يستجيبون لهذا الوضع. فإذا كانت السلطة في فترة من الفترات مرتبطة بالقوى المذهبية، فإن الكتابة المطلوبة ستكون من ثم مطالبة بإبراز تعاون هذه القوى مثلًا في السرد التاريخي الرسمي للدولة أو إبراز وقوفها بجانب السلطة[22].

حتى اللجان المشكلة لقبول أو رفض بعض المؤلفات، ربما كانت في أغلبيتها هي الأخرى تنظر في الأساس إلى معطيات وتصورات صاحب الكتاب عن الدولة والمجتمع والأسرة الحاكمة، حيث يُرفض على هذا الأساس، لا على أساس المستوى العلمي والمعرفي المقدم من خلالها. فأحيانًا يتفاجأ القارئ إن قدر له قراءة هذه المؤلفات المرفوضة - التي ربما تجاز في دول ومؤسسات خارجية أخرى أو على شبكة الإنترنت - من أنها لا تشكل أي تهديد، وأن ما اعتبرته اللجان مرفوضًا ما هو في حقيقة الأمر إلا اقتباسات مباشرة أو غير مباشرة من بعض الكتب الموجودة المنشورة والمسموح بها داخل الكويت نفسها. كما باتت رعاية المؤتمرات هي الأخرى مضمارًا جديدًا لواقع أكاديمي مسيس، فهناك تصفية للكتابات التي لا تتوافق مع توجهات منظمي المؤتمر أو من يرعاها.

لا يمكن لواقع حريات أكاديمية مراقبة أن ينتج تقدمًا أو معرفة حقيقية، أو حتى يؤسس لسرد تاريخي معقول. إننا في النهاية، بوصفنا أكاديميين، من حقنا التساؤل عن وظيفة بعض الجهات لحجب الحقائق وعرقلة حرية الفكر والإبداع، وأي مصلحة تجنيها السلطات والنخب الحاكمة في منع الحريات الأكاديمية وتضييقها في عالم أصبحت فيه المعلومة ليست حكرًا على أحد، بل متاحة للجميع[23].

---

(22) انظر على سبيل المثال: محمد إبراهيم الحبيب، «الشيعة في معركة الجهراء.. قراءة وثائقية جديدة»، كان التاريخية (آذار/ مارس 2013)، في: <http://www.kanhistorique.org/Archive/2013/Issue19/AlJahra>.

(23) محمود قمبر، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية (الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، 2001).

ثاني عشر: جامعة حرة متطورة
طاقات بشرية منتجة للمعرفة - مستقبل وطن

ربما تبرز الإشكالية بشكل أعمق حين ندرك أن هذه المعضلة هي معضلة مزمنة، بل مرشحة للبقاء أمدًا طويلًا إن لم تتخذ السلطة نفسها خطوات جدية للحد من آثارها، أو رفع يدها عنها أو تخفف القيود تجاهها، أو حتى زيادة مساحة وهامش المجال الذي تضعها فيه. ويتعين أن يكون ذلك متزامنًا مع تحرك آخر موازٍ من الأكاديميين أنفسهم نحو تكوين واقع جديد، واقع أكثر حرية، وتفاعل؛ واقع يضع ويرى ضرورة حقيقية بالنسبة إلى إدارة الجامعة والمؤسسات والمراكز البحثية في إدارة شؤونها بشكل ذاتي، وإشرافًا متكاملًا من دون ضغوط ووصايا، ويرى أيضًا ضرورة أن تكفل الجامعة لأساتذتها حرية أكبر في ممارسة عملهم البحثي والتعليمي وإنتاجهم المعرفي والثقافي والأدبي والعلمي في ضوء الالتزام بالقواعد والقيم التي تفرضها طبيعة انتمائهم إلى الجامعة[24] وليس القوانين الرقابية والإدارية المفروضة عليهم.

خاتمة

في ظل مراجعتي واقع الحريات الأكاديمية، وانطلاقًا من الثقة في الطاقات الأكاديمية الموجودة في دول الخليج العربية، أجدني مطالبًا بالقول إنه بات حريًا بنا بحث موضوع الحريات الأكاديمية بنظرة أكثر شمولًا وعمقًا من السلطة، فسياستنا التعليمية عمومًا - وفي مقدمها مؤسسات التعليم العالي والجامعات - ناتجة من سياسة تربوية غير أصيلة، تركز على النمط التقليدي المجلوب، ولا تسعى إلى اعتماد سياسات تغييرية في العمق، تتلاءم وحاجات مجتمعاتنا وأبعاد تشكلها وواقع ثقافتها الجديد.

لذا، يجب العمل، بسرعة، على انفكاك المؤسسات الجامعية والمراكز

---

(24) فتحي مصطفى محمد رزق، «بعض مشكلات استقلال الجامعات في مصر وبعض الدول المتقدمة: دراسة مقارنة»، أطروحة دكتوراه، جامعة أسيوط، كلية التربية، 1994.

البحثية عن قبضة الرقابة والسيطرة الحكومية المباشر ورقابة الجهات الأمنية والإدارية التي تعوق عملها، إضافة إلى ضرورة توافر المناخ كي يكون هناك مساحة أكثر حرية في مدارس التعليم العام التي تصب في الجامعات. فالحريات الأكاديمية هي الضمانة لمجتمع عقلاني واع ناضج متزن يمتلك رؤية واضحة، فهل من المقبول اليوم أن تستجدي الجهات البحثية والأكاديمية في دول الرفاهية (دول الخليج العربية) الدعم وطلب التمويل للدراسات والبحوث والنشر. هل يعد هذا مقبولًا؟

كما أن النقاش والبحث العلمي وحدهما كفيلان بأن يكونا معيارين حقيقيين تقاس بهما جودة الأعمال الثقافية والأدبية والعلمية المقدمة؛ فتوفير بيئة وحرية أكاديمية مناسبة ومنح الجامعات الاستقلال المادي والإداري في اختيار القيادات داخل المؤسسة، وممارسة الحوار العلمي، الضمانة الوحيدة التي ستسمح للأجيال المقبلة بتفهم ماضيها، وإدراك واقعها المملوء بالمتغيرات المتسارعة والتشكلات والاستقطابات والتحالفات؛ أجيال تنطلق من واقع حقيقي تعيه وتحياه، لترسم من خلاله مستقبلها بثقة ووضوح، وعدم إقصاء. ففهم التجربة الإنسانية برصانة وحيادية وتجرد، وتفكيك ما علق بها من مغالطات وأهواء، قادران على ضمان استمرار مجتمعاتنا الخليجية وحفظ هويتها (المهددة) من الضياع والذوبان، والتجزئة والإلغاء والتهميش وعدم الإقصاء الذي بدأت بوادره تلوح في الأفق من حولنا (الصراع في اليمن، العراق الممزق، أفق سورية المجهول، التهديدات الإيرانية، مشروعات التقسيم وسايكس - بيكو جديد).

المراجع

كتب

التل، شادية (محرر). **التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح: بحوث المؤتمر الذي نظمته جامعة الزرقاء الأهلية، 12-14 صفر 1421 هـ/ 16-18 أيار 2000**. الزرقاء، الأردن: جامعة الزرقاء الأهلية، 2000.

الحجي، يعقوب يوسف. **الشيخ عبد العزيز الرشيد: سيرة حياته**. الكويت: مركز البحوث والدراسات الكويتية، 1993.

الرشيد، عبد العزيز. **تاريخ الكويت**. إشراف يعقوب عبد العزيز الرشيد. ط منقحة. بيروت: مكتبة الحياة، 1978.

الرشيدي، أحمد. **الكويت من الإمارة إلى الدولة: دراسة في نشأة دولة الكويت وتطور مركزها القانوني وعلاقتها بالدولة**. ط 2. الكويت: مركز البحوث والدراسات الكويتية/ دار سعاد الصباح، 1993.

سكران، محمد محمد. **الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2001.

الصباح، ميمونة. **الكويت حضارة وتاريخ**. ط 4. الكويت: [د. ن.]، 2003.

طه، رجب سعد (محرر). **الأديان وحرية التعبير: إشكالية الحرية في مجتمعات مختلفة**. سلسلة مناظرات حقوق الإنسان 10. القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، [د. ت.].

عبد الكريم، خليل وآخرون. **الحريات الفكرية والأكاديمية في مصر**. القاهرة: مركز البحوث العربية والأفريقية، 1999.

قمبر، محمود. **الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية**. الدوحة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، 2001.

دوريات

بن حميدة، سفيان. «حرية الرأي والتعبير: قراءة في المفهوم والإشكالية». **المجلة العربية لحقوق الإنسان**. السنة 4. العدد 4 (1997).

الحبيب، محمد إبراهيم. «الشيعة في معركة الجهراء.. قراءة وثائقية جديدة». **كان التاريخية** (آذار/ مارس 2013). <http://www.kanhistorique.org/Archive/2013/Issue19/AlJahra>.

سورطي، يزيد. «الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع والتطلعات». **مجلة كلية التربية** (القاهرة). السنة 12. العدد 14 (1997).

الهاجري، عبد الله محمد. «دراسة نقدية في منهجية ومضمون النص التاريخي لكتاب تاريخ الكويت». **حوليات كلية الآداب** (الكويت). الحولية 35. الرسالة 412 (2014).

ندوة

عبد الفتاح، عمرو. «الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية: المرتبة الأكاديمية في الجامعات العربية». ورقة مقدمة في: ندوة الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية، منتدى الفكر العربي، عمان، 1994.

أطروحة

رزق، فتحي مصطفى محمد. «بعض مشكلات استقلال الجامعات في مصر وبعض الدول المتقدمة: دراسة مقارنة». أطروحة دكتوراه، جامعة أسيوط، كلية التربية، 1994.

الفصل الثالث

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية

فايز الظفيري

أولًا: مقدمات نظرية

يعيش العالم في العصر الحالي ثورة علمية وتقانية كبيرة لها تأثير بالغ في مناحي الحياة كلها، حيث تعرضت التربية في نهايات القرن الماضي وبدايات القرن الحالي إلى تغييرات كبيرة واسعة، مدفوعة بالتقدم العلمي السريع. ولهذا السبب يجب ألا يقف النظام التعليمي بلا حراك أمام هذه التغييرات، بل يجب أن يستمر في التطوير حتى يشمل العمليات التربوية كلها. ولأن التربية نظام متكامل صُمم لصنع الإنسان السوي، المتفاعل مع بيئته مغيرًا إياها ومتغيرًا بها نحو الأفضل، كان لا بد من تطوير التعليم القادر على مواكبة التحديات والتحولات، حيث يتسم بأهمية أكبر من أن يقاس. فكانت الرقمية، بمدلولها واقعًا يعبر عن هذا العصر الذي تتالت فيه التطورات والابتكارات حتى اقتحمت عليه مجالات الحياة كلها، ولا سيما مجال التعليم الذي يواجه تفجّرًا معلوماتيًا ومعرفيًا؛ إذ أصبح في مقدور الإنسان الحصول على ما يريد من المعلومات بمجرد الضغط على زر. ولأن الدول تقاس بمخرجاتها التعليمية، ولأن المتعلم هو أساس العملية التعليمية،

فالنظرة العميقة إلى الجيل الحالي، جيل الرقامة، في هذا العصر المتفجر بالتقانة تنبئ أنه يواجه تحديات غير مسبوقة في مواكبة التطور، تتطلب تغييرًا جذريًا في عمليتي التعلم والتعليم ومتعلقاتهما والعناصر المكونة لهما، من معلم ومتعلم ومنهج تعليمي (الثالوث التعليمي). من هنا، كان لا بد من تحول هذا الثالوث إلى ثالوث إلكتروني، يشتمل على معلم رقمي، ومتعلم رقمي، ومنهج رقمي.

تتسابق الدول النامية اليوم من أجل الإفادة من شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، لترقى إلى مصاف الدول المتقدمة في هذا الميدان، فمنها من يخطو خطى سريعة، ومنها من يخطو خطى متثاقلة. وأدركت جامعة الكويت أنها ليست بمنأى عن هذا الطوفان التقاني، فبذلت جهدًا واضحًا وكبيرًا، تمثل في توفير الإمكانات والأجهزة والبرامج والبيئات التعليمية الإلكترونية لتحقيق أقصى استفادة من التعلم الإلكتروني الذي أرادت له أن يكون قادرًا على إنشاء بيئة جاذبة لتعلم أفضل. وعلى الرغم من هذا الجهد كله، فإن الإحصاء الصادر من مركز التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني في العام الأكاديمي 2010/ 2011 كشف عن أن ثمة عزوفًا وتراجعًا عند أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية؛ إذ بينت تلك الإحصاءات أن إقبال أعضاء هيئة التدريس على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في الفصل الدراسي الأول كان واضحًا، حيث بلغ عدد مستخدميه 120عضوًا، غير أنه انخفض في الفصل الدراسي الثاني من العام نفسه إلى 114 عضوًا، وفي الفصل الصيفي تناقص العدد إلى 55 عضوًا، علمًا بأن المقررات المطروحة في الفصل الصيفي هي بطبيعتها أقل عددًا من نظيرها في الفصلين الأول والثاني.

وربما يفسر هذا العزوف عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات في جامعة الكويت ما رصدته إحدى الدراسات الحديثة لواقع استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في هذه الجامعة[1]، أن أبرز التحديات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني هو الجهد

(1) هبة صادق البدري، «واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني في جامعة الكويت»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الكويت، 2012.

الكبير الذي يتطلبه إعداد المقررات الإلكترونية، إضافة إلى كثرة الأعطال الفنية، ونقص عدد المتخصصين بتقنيات التعليم، وصعوبة تطبيق الاختبارات الإلكترونية للمقررات.

انطلاقًا من دراسة هبة صادق البدري التي أوصت بإجراء دراسة ميدانية لواقع تحديات التعلم الإلكتروني التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، ومن خلال ما لمسه الباحث في عمله، بصفته عضو هيئة تدريس في الجامعة، من عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، جاءت هذه الدراسة للتركيز على هذه البيئات وأوجه استخدامها، وأسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عنها، والمعوقات التي تواجههم.

1- مشكلة الدراسة

تولي جامعة الكويت استخدام التقانة في العملية التعليمية أهمية بالغة، حيث بذلت جهدًا كبيرًا لتوفير بيئة تعلم إلكترونية متكاملة. وعلى الرغم من ذلك، ومن صرف ميزانيات لا بأس بها في هذا الشأن، لمسنا - في أثناء عملنا في الجامعة ذاتها - تراجعًا واضحًا عند كثير من أعضاء هيئة التدريس عن استخدام هذه البيئات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، الأمر الذي يمثل هدرًا للمال العام والجهد البشري، وتخلفًا عن مجاراة العصر التقاني والاستفادة من مستحدثاته في تسهيل العملية التعليمية وتيسيرها ورفع جودتها. لذا، سعت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم، من خلال معرفة أوجه الاستخدام المختلفة، ورصد المعوقات التي تواجههم، والوقوف على الأسباب التي أدت إلى عزوف بعضهم عن استخدامها.

2- أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:

- ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية؟

- ما أوجه استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية؟

- هل توجد فروق لها دلالة إحصائية، في استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، تعزى إلى متغيرات النوع، الجنسية، الدرجة العلمية، وأعوام الخبرة؟

- ما المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عند استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية؟

- هل توجد فروق لها دلالة إحصائية، في شأن معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، تعزى إلى متغيرات النوع، والجنسية، والدرجة العلمية، وأعوام الخبرة؟

- ما الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية؟

- هل توجد فروق لها دلالة إحصائية للأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، تعزى إلى متغيرات النوع، والجنسية، والدرجة العلمية، ونوع الكلية؟

3- أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة في الآتي:

- تتماشى الدراسة الحالية مع الاتجاهات الحديثة التي ترى ضرورة استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي.

- تفيد في الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية.

- صوغ آلية تؤدي إلى الاستغلال الأمثل لبيئات التعلم الإلكتروني في التعليم من خلال بيان الأوجه المختلفة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هذه البيئات.

- تذليل العقبات التي تحد من استثمار استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم.

- الوقوف على الأسباب المؤدية إلى عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم.

- تَلَمس الحلول لمعالجة عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم.

- الحد من الهدر المستمر في الجهد المبذول والأموال المصروفة بنيّة استثمار بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم.

4- أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- السعي إلى تشخيص واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم.

- بيان أوجه استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم.

- تحديد المعوقات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية.

- معرفة الأسباب التي أدت إلى عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم.

- اقتراح حلول للتغلب على العقبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم.

- مساعدة المسؤولين في جامعة الكويت والمؤسسات المثيلة في الحد من عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التدريس.

- الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات ستساهم في رفع مستوى معدلات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت.

5- حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على التعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، واشتملت على جميع أعضاء هيئة التدريس المستخدمين وغير المستخدمين بيئات التعلم الإلكتروني في جميع كليات هذه الجامعة، البالغ عددهم 1350 عضو هيئة تدريس وفق إحصاء إدارة شؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للعام الجامعي 2012/ 2013، وطبقت ميدانيًا في الفصل الأول من العام الأكاديمي نفسه.

6- الإطار النظري

دخلت التقانة مجال التعليم وغيّرت فيه مفاهيم عدة؛ فالعصر الذي نعيش فيه يحتم على التعليم احتضان التقانة بعد أن تميز بصفة الإلكترونية، وأدى إلى ظهور مفهوم التعلم الإلكتروني في أدبيات البحث التربوي المعاصر. وقد وقف على تعريفه عدد من الباحثين، منهم بدر الهدى خان[2] الذي عرّفه أنه طريقة ابتكارية لتقديم بيئة تفاعلية، متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقًا بصفة جيدة، تجعل التعلم ميسرًا لأي فرد، وفي أي زمان، أو مكان باستعمال خصائص الإنترنت والتقنيات الرقمية ومصادرها بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي الملائمة لبيئة التعلم المفتوحة والمرنة والقابلة للتوزيع. كما أشار إليه الموسى[3] أنه طريقة

---

(2) بدر الهدى خان، **استراتيجيات التعلم الإلكتروني**، ترجمة علي الموسوي وآخرون (حلب: شعاع للنشر والعلوم، 2005).

(3) عبد الله عبد العزيز الموسى، **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**، ط 3 (الرياض: مكتبة تربية الغد، 2005).

للتعليم تتحقق باستخدام آليات الاتصال الحديثة التي يوفرها الحاسب بشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت، سواء أكان ذلك عن بعد أم في الفصل الدراسي، أي استخدام التقانة بأنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم في وقت أقصر، وبجهد أقل، وفائدة أكبر.

7- التعلم الإلكتروني والتعليم العالي

يمتاز هذا النوع الاجتماعي من التعليم بصفات عدة تحقق نجاحه وتسعى إلى انتهاجه. فقد ذكر الموسى والمبارك[4] أن للتعلم الإلكتروني فوائد جمة، من أهمها إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للمساهمة في وجهات النظر المختلفة، والإحساس بالمساواة، وسهولة الوصول للمعلم، والاستمرارية في الوصول إلى المناهج، وسهولة طرائق تقويم الطالب ومتابعة تطوره العلمي وتعددها، وتقليل الأعباء الإدارية الملقاة على المعلم. كما أضاف إليه حسين[5] أنه يقدم إلى الطالب منافع وفوائد، ليس أقلها السرعة والسهولة في الحصول على المعلومات والمناهج وقلة التكلفة، وعدم التقيد بمكان أو زمان للحصول على المعلومات، وإعطاء الطالب الحرية في التعبير عن نفسه من دون رهبة أو حرج، والتغلب على مشكلة الأعداد المتزايدة مع ضيق القاعات وقلّة الإمكانات المتاحة، وهذا ما يواجهه بعض المؤسسات التعليمية، ولا سيما التعليم العالي؛ إذ أشار الربيعي[6] إلى أن التعلم الإلكتروني ساهم في إيجاد حلول ملائمة لتحديات كثيرة يواجهها التعليم العالي، خصوصًا ما يتعلق بالانفجار المعرفي والتوسع في الطلب المتزايد على التعليم العالي، وتوفير التعليم المستمر، أي مواصلة التعليم لمن لم تتَح لهم

---

(4) عبد الله عبد العزيز الموسى وأحمد عبد العزيز المبارك، **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات** (الرياض: مؤسسة شبكة البيانات، 2005).

(5) سلامة عبد العظيم حسين، **الجودة في التعليم الإلكتروني** (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر، 2008).

(6) سعيد حمد الربيعي، **التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل** (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008).

الفرص لاستكمال تعليمهم. كما ذكر أن للتقانة دورًا كبيرًا في تحديث أساليب التعلم الجامعي وتطويرها. فالتعلم الإلكتروني بما يوفره من إمكانات عالج جزءًا من مشكلة الفجوة بين التعليم وسوق العمل من خلال توفيره خدمات تقانية مماثلة لما هو متوافر في سوق العمل[7]؛ ذلك أن طبيعة التعلم الإلكتروني وفلسفته تقومان على أساس تقديم المحتوى العلمي إلى المتعلم بالأساليب والأدوات المتوافقة مع متطلباته الفردية. وأكد جيرولد آبس[8] أنه ينبغي لمؤسسات التعليم العالي أن تبتعد عن التشبث بالقديم، وأن تحافظ على النوعية الجيدة من التعليم، وتقبل التغيير إذا كان يخدم مصلحة الجامعة والمجتمع.

لقد واجَهَ التعليم عند تبَنيه التقانة تغييرات جذرية، حيث تغير دور المعلم من كونه الملقي والملَقن والمصدر الوحيد للمعلومات في التعليم التقليدي إلى الموجه والمشرف في التعلم الإلكتروني كما ذكر الموسى[9]، وأصبح المتعلم محور العملية التعليمية وأساسها، فضلًا عن كثير من التغييرات التي طرأت عليه. لذلك نجد عددًا من النظريات التي تدعم التعلم الإلكتروني وتسانده، ومنها نظرية التغيير (Change Theory)، التي ترى أن سبعة عوامل تؤثر في اعتماد التغييرات[10]، كما ذكر فولان (Fullan) هي تحقيق الابتكار، التوجه نحو سياسة جديدة ودعم المجتمع أو لامبالاته نحو اتخاذ التغيير، الدعم الإداري، جودة التعليم نفسه والابتكار التي يحدثها التغيير، عامل التغيير الخارجي الذي ينشئ التغييرات ويدعمها، وأخيرًا تأييد الأساتذة. أكد فولان على ثلاث مراحل ثابتة في نظرية التغيير[11]؛ **المرحلة الأولى** تنشأ فيها التغييرات المحتملة التي تحتوي مقدمات للسياسة الجديدة أو التقانة، **والمرحلة الثانية** هي مرحلة تنفيذ التغييرات التي ربما تتضمن دعم الأجهزة والبرامج إلكترونيًا، وأخيرًا **المرحلة الثالثة** التي

---

(7) Oye David, Mazleena Salleh & Noorminshah Iahad, «E-learning Methodologies and Tools,» *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, vol. 3, no. 2 (2012), pp. 48-52.

(8) جيرولد آبس، التعليم العالي في مجتمع متعلم، ترجمة شحدة فارع (عمان: دار البشير، 1992).

(9) الموسى، استخدام الحاسب.

(10) Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change* (Toronto: Irwin Publishing Ltd, 2001).

(11) Ibid.

تضفي الطابع المؤسسي على الابتكار الذي يشجع التغيير، ومثالًا على ذلك تَحَقق المفهوم الواسع لنظام إدارة التعلم بصفته عاملًا مؤسسيًا متوافرًا يساهم بدوره في التغيير. ولتأكيد عامل الابتكار نجد أن نظرية الانتشار الابتكاري[12] (Diffusion of Innovation Theory) التي ذكرها روجرز (E. M. Rogers) تؤكد هذا العامل. لذلك تستند هذه الدراسة في فلسفتها عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم إلى نظرية التغيير، وإلى نظرية الانتشار الابتكاري لما لهما من أساس علمي منطقي في إدخال التقانة في المنظومة التعليمية وعملياتها. كما وضحت أوسينلسن ولاندغرين (Ossiannilsson & Landgren) أن التعلم الإلكتروني الناجح يتطلب التغيير في المنظومات إضافة إلى المنظور التعليمي[13].

8- بيئات التعلم الإلكتروني

يتطلب تطبيق التعلم الإلكتروني بيئة تعليمية مصَممة بطريقة ملائمة تتوافر فيها شروط ومواصفات معينة تساعد على تحقيق تعلم أفضل. نطلق على هذه البيئة اسم بيئة التعلم الإلكتروني التي عرّفها حسين أنها قاعدة بيانات رسومية (Database of Objects)، تُستخدَم لإنشاء صفحات الويب المصممة بحسب الطلب تلائم متطلبات التعليم الخاصة بمقرر ما أو مجموعة مقررات[14]. وتعرّف هذه الدراسة بيئات التعلم الإلكتروني أنها نظام يحتوي على مجموعة من الأدوات التي تساعد المعلمين والمتعلمين في إدارة الموقف التعليمي بصورة أفضل من خلال إنشاء مجتمع تشاركي محفز للتعلم. ومن الخصائص التي تمتلكها هذه البيئات قدرتها على توفير عدد من الآليات المعلوماتية التي تساعد على تبادل المعارف والمعلومات والخبرات. ونذكر من هذه الآليات على سبيل المثال رسائل البريد الإلكتروني (E-Mail). كما توفر هذه البيئات للطالب الحرية في التنقل بين المناهج والمقررات، والتواصل مع زملائه. وإلى جانب أنواع مختلفة من هذه البيئات، نجد

---

(12) Everett M. Rogers, *Diffusion of Innovations*, 4th ed. (New York: Free Press, 1995).

(13) Ebba Ossiannilsson & Lena Landgren, «Quality in E-learning - A Conceptual Framework Based on Experiences from Three International Benchmarking Projects,» *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 28, no. 1 (February 2012), pp. 42-51.

(14) حسين، الجودة في التعليم.

من البرامج اللازمة التي يستند إليها استخدام التعلم الإلكتروني نظامين أساسيين: نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Learning Management System)، الذي يرمز إليه بـ(LMS) ونظام إدارة محتوى التعلم الإلكتروني (Learning Content Management System) ويرمز إليه بـ(LCMS). ويتوافر في الميدان عدد من الأنظمة والبرامج منها التجاري، ومنها الخاص بمؤسسات معينة.

يتميز نظام إدارة التعلم الإلكتروني، كما يذكر الموسى والمبارك، بأنه «يمكّن المنشأة التعليمية من إدارة وتنظيم واستخدام وتسويق الدورات والبرامج الدراسية المعَدة بطريقة التصميم الإلكتروني للمدارس والمعاهد والكليات والجامعات»[15]، ويستخدم هذا البرنامج بكثرة في التعليم عن بعد بصورة خاصة. ومن أهم الخدمات التي يقدمها هذا البرنامج: التسجيل، ونعني به تسجيل المتدربين وإدراج بياناتهم وإدارتها؛ والجدولة: وهي جدولة المقرر وخطة التدريب؛ والتوصيل: ويعني إتاحة المحتوى للمتدرب؛ والتتبع: وفيه تجري متابعة أداء المتدرب وإصدار تقارير في ذلك؛ والاتصال: ويقصد به إتاحة الفرصة للتواصل بين المتدربين من خلال الدردشات ومنتديات النقاش والبريد... وغيرها، وأخيرًا الاختبارات: وهي إجراء اختبارات للمتدربين من أجل تقويم إنجازاتهم. هناك أيضا نظام إدارة محتوى التعلم (LCMS) الذي عرّفه الموسى والمبارك، بأنه «حُزَم برامج متكاملة يشَكل نظامًا لإدارة المحتوى المعرفي المطلوب تعَلمه أو التدريب عليه، وتوفر أدوات للتحكم في عملية التعلم، وتعمل هذه النظم في العادة على الإنترنت، وإن كان من الممكن تشغيلها كذلك على الشبكة المحلية»[16].

انطلاقًا مما سبق، اهتمت هذه الدراسة كغيرها من الدراسات العلمية المقننة بإبراز فلسفة نظرية ومفاهيم خاصة بموضوع الدراسة وجوانبها، في إطار علمي فلسفي واضح، يستند إلى دراسات ونظريات علمية مطروحة في الحقل المعرفي لواقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني.

---

(15) الموسى والمبارك، ص 274.

(16) المرجع نفسه، ص 273.

9- الدراسات السابقة

جاءت دراسة فوغ وسميتس (Smits & Voog) التي أجريت على المتعلمين في التعليم الجامعي، بتطبيق المقابلة المتعمقة مع الأساتذة ممن يتمتعون بخبرة في تدريس المقررات بوساطة الإنترنت. وخرجت هذه الدراسة بنتائج، كان من أبرزها أن هناك تباينًا كبيرًا في أساليب تدريس أعضاء هيئة التدريس، وفي التفاعل، وفي كمية المحتوى المتعلق بالتغذية الراجعة[17]. وتطَرق الجابر في دراسته إلى ثلاث جامعات كبرى في المملكة العربية السعودية، هي جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فيصل، ووجد أن استخدام بيئة البلاكبورد (Blackboard) منتشر في هذه الجامعات، إلا أنه لا يعتمَد عليها بصفة رئيسة في تقديم المنهج التعليمي كاملًا، لكن بصفتها أداة تعليمية معينة على التواصل مع المتعلمين وإدارة شؤون الطلاب[18]. وفي السياق نفسه، جاءت دراسة سالم الخلف وآخرون التي طبقت على 862 عضو هيئة تدريس، في 38 مؤسسة تستخدم نظام البلاكبورد أداة للتنظيم والإدارة، والقليل من أعضاء هيئة التدريس يستخدمها أداة تقويم، ولا تشجّع على الاتصال، ولا يوجد مؤشر إلى استخدامها في التعليم[19].

من منظور آخر في شأن اختلاف تصورات أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحو استخدام التعلم الإلكتروني، كانت دراسة بيتهام وشارب (Beetham & Sharpe)، التي طبقت استبيانًا على 602 من مدرسي جامعة المملكة المتحدة المفتوحة لبحث مفهوم المدرس الجيد في التعليم عن بعد، وخلصت إلى أن تصنيف

---

(17) Aanneke Smits & joke Voogt, «Pedagogical Dimensions of Effective Online Asynchronous Teacher Communication in Higher Education,» Paper Presented at: *The Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (March 2015* (Las Vegas, NV: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) 2015), pp. 8012 - 8013.

(18) Abdulaziz Aljabre, «An Exploration of Distance Learning in Saudi Arabian Universities: Current Practice and Future Possibilities,» *International Journal of Business, Humanities and Technology*, vol. 2, no. 2 (March 2012), pp. 132-137.

(19) Salem Alkhalaf et al. (eds.), «E-Learning System on Higher Education Institutions in KSA: Attitudes and Perceptions of Faculty Members,» *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 47 (2012), pp. 1199-1205.

التصورات عن المدرسين يختلف باختلاف الكلية والتخصص والمعتقدات عن التدريس المؤثّر[20]، ووافقته دراسة العنيزي الوصفية التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس في جامعتين من مواقع مختلفة في المملكة العربية السعودية، وأظهرت أن ميول أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم الإلكتروني تختلف باختلاف الجنس؛ إذ أظهرت أن الإناث أكثر إيجابية من الذكور في هذا الجانب، وباختلاف العمر أظهرت أن ميول من عمرهم أقل من 44 عامًا أقوى ممن هم فوق الـ 45 عامًا. وباختلاف الخبرة أظهرت الدراسة أن من يتمتعون بخبرة تدريسية أقل يميلون أكثر إلى استخدام التعلم الإلكتروني ممن لهم خبرة تدريسية أكثر من 10 أعوام. وأثبتت أن هناك مؤشرات إيجابية عمومًا لاستخدام أعضاء هيئة التدريس التعلم الإلكتروني[21]. أما دراسة التركي[22] التي أُجريَت على 153 عضو هيئة تدريس في كلية التربية في جامعة الملك سعود، من خلال استبيان مكوّن من 108 عبارات، فخرجت بنتائج منها وجود فروق لها دلالة إحصاء بين أعضاء هيئة التدريس (الإناث) تُعزى إلى متغير العمر، حيث تفوق أعضاء هيئة التدريس من ذوات الأعمار الأقل من 35 عامًا على زميلاتهن (الأكبر من 35 عامًا) في متوسط توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي عندهن، في حين عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيرات الدرجة العلمية أو الخبرة في التعليم الجامعي. كما توصلت دراسة سلامة[23] التي طبّقت استبيانًا على 97 عضو هيئة تدريس، إلى أنه ليس هناك فروق لها دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث تُعزى إلى اختلاف

---

(20) Helene Beetham & Rohana Sharpe, *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning* (New York & London: Routledge, 2013).

(21) Ahmed Maajoon Alenezi, «Faculty Members' Perception of E-learning in Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA),» Doctoral Dissertation in Educational Instructional Technology, Texas Tech University, USA, 2012.

(22) عثمان التركي، «متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس»، مجلة العلوم التربوية والنفسية، السنة 11، العدد 1 (2010)، ص 151-174.

(23) عبد الحافظ محمد سلامة، «نموذج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية للتعلم الجوال في جامعة الملك سعود في ضوء معايير التعلم الجوال»، مجلة اتحاد الجامعات العربية (الأردن)، السنة 8، العدد 2 (2011)، ص 34-71.

متغيرات الجنسية، والجنس، والقسم، والخبرة التعليمية؛ بينما توجد فروق لها دلالة إحصائية في الاستجابات تعزى إلى اختلاف متغير الدرجة العلمية. كما خرجت دراسة سالم الخلف وآخرون بنتيجة أن الإناث أكثر إيجابية نحو استخدام البلاكبورد من الذكور[24]. وخلصت دراسة يسعد وحمايمي[25] التي أُجريت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة قاصدي مرباح في ورقلة (الجزائر)، إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام إدارة التعلم المتمازج كانت إيجابية. كما توصلت دراسة ماريا لوليانا وآخرون (Maria-Luliana Dascalu Et al.) إلى أن عدم وجود اختلاف في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام هذا النظام يرجع إلى عوامل الجنس أو نوع الكلية[26]. في حين ذكرت دراسة بوليغر وإينان وواسيليك (Bolliger & Inan & Wasilik) التي أجرت استبيانًا بوساطة الإنترنت على 102 من الأساتذة ممن درسوا مقررات بوساطة الإنترنت، أن ثلاثة عوامل تؤثر في رضا أعضاء هيئة التدريس في بيئة التعلم الشبكي وتتعلق بالطالب، والمعلم، والمؤسسة[27].

عند النظر إلى مدى رغبة أعضاء هيئة التدريس في استخدام التعلم الإلكتروني، نجد دراسة وصفية[28] لكار وساها وموندال (Mondal & Saha & Kar) هدفت إلى معرفة اتجاهات الطاقم الأكاديمي نحو استخدام التعلم الإلكتروني في مؤسسة التعليم التقانية (Technological Education Institute (TEL)) في اليونان، بإجراء استبيان على 76 من أعضاء هيئة التدريس، وخرجت بنتائج من أهمها

---

(24) Alkhalaf et al. (eds.), «E-Learning System».

(25) زهية يسعد ومحرز حمايمي، «التعلم الجامعي المتمازج بوابة التعلم الإلكتروني (جامعة قاصدي مرباح ورقلة - نموذجًا)»، ورقة مقدمة في: الملتقى الوطني الثاني حول الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، 5-6/ 3/ 2014، في: <http://bit.ly/1r1nyGG>.

(26) Maria-Iuliana Dascalu et al. (eds.), «Improving E-learning Communities through Optimal Composition of Multidisciplinary Learning Groups,» *Computers in Human Behavior*, vol. 30 (January 2014), pp. 362-371.

(27) Doris U. Bolliger, Fethi A. Inan & Oxana Wasilik, «Development and Validation of the Online Instructor Satisfaction Measure (OISM),» *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 17, no. 2 (2014), pp. 183-195.

(28) Dhiman Kar, Birbal Saha & Bhim Shandara Mondal, «Attitude of University Students towards E-learning in West Bengal,» *American Journal of Educational Research*, vol. 2, no. 8 (2014), pp. 669-673.

أن أعضاء هيئة التدريس غير راغبين في استخدام تقانة المعلومات والاتصال (Information Communication Technology) والتعلم الإلكتروني. كما أن دراسة[29] باران وكورييا (Baran & Correia) قامت على مقابلة لمدة ساعة كاملة مع 6 أساتذة ممن درسوا مقررًا أو أكثر من مقررات كلية التربية في جامعة المكسيك الجديدة بوساطة الإنترنت، كان من أبرز نتائجها أن 3 من بين 6 أساتذة عبروا عن رغبتهم في الاستمرار في التزام تدريس المقررات بوساطة الإنترنت بعد خبرتهم التدريسية الأولى، في حين لم يتقبل الأساتذة الثلاثة الآخرون التدريس بهذه الطريقة، وأشاروا إلى أنهم لن يخوضوا هذه التجربة مرة أخرى بعد التخرج على الأقل في الأعوام الأولى من عملهم؛ لذا فإن للخبرة التدريسية السابقة تأثيرًا في تَقَبل التدريس بوساطة الإنترنت. ورأى أعضاء هيئة التدريس أن التدريس بوساطة الإنترنت يستغرق وقتًا طويلًا. وكانت دافعيتهم نحو تدريس مقرر آخر بوساطة الإنترنت منخفضة جدًا.

للوقوف على المعوقات والأسباب التي تحد من استخدام التعلم الإلكتروني، جاءت دراسة التركي[30] فأوضحت أن من المعوقات التي تحد من تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس الإناث تتمثل في كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية، وفي تعارض الارتباطات الأكاديمية مع البرامج التدريبية المقدمة في الجامعة وخارجها، وصعوبة تصميم المقررات الإلكترونية. من ذلك نجد أن دراسة سلامة[31]، أوصت بالإكثار من عقد الدورات التدريبية في عدد من الأوقات على فترات قصيرة، ووضع الحوافز المادية والمعنوية الداعمة لمواصلة التدريب. واقترحت دراسة بيتهام وشارب[32] دعم المدرسين والمتعلمين وتلبية متطلباتهم لمهارات تيسير التعليم ووسائله. وتوقع الجابر اتساع استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في الجامعات السعودية، وأرجعها إلى أسباب أولها الدعم المتوافر

---

(29) Evrim Baran & Ana-Paula Correia, «A Professional Development Framework for Online Teaching,» *TechTrends*, vol. 58, no. 5 (2014), pp. 95-101.

(30) التركي، «متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني».

(31) سلامة، «نموذج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية».

(32) Beetham & Sharpe, *Rethinking Pedagogy*.

للتعليم في المملكة، إضافة إلى الحاجة إلى توافر مقررات تستوعب الارتفاع الكبير في أعداد المتعلمين[33]. كما اتفق معهم كار وساها وموندال[34] في تأكيد الحاجة الكبيرة إلى الدعم والتدريب الكافيين لاستخدام التعليم الإلكتروني. في حين أن دراسة كينغوي وشنيليرت (Keengwe & Schnellert) الوصفية[35] التي أجريت على أعضاء هيئة التدريس في جامعة شمال كارولينا ممن يتمتعون بخبرة سابقة في التدريس بوساطة الإنترنت، خرجت بنتيجة مفادها أن هناك برامج تدريب عالية المستوى لأعضاء هيئة التدريس لدعم التغيير نحو التعلم بوساطة الإنترنت. وكانت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس إيجابية حيال نوعية التدريب وكميته لتطوير ذلك. وأظهرت دراسة يسعد وحمايمي[36] أن هناك حاجة ماسة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام النظام، وعلى إدارة محتوى تعلم معين ومشاركة الملفات والمنتديات وبنك الأسئلة.

أما دراسة بريتوريوس وآخرون (Pretorius Et. al.)[37] التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس في جامعة أنديرا غاندي الدولية المفتوحة (Indira Gandhi National Open University)، فتوصلت إلى أن من أهم المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام التعليم الإلكتروني ندرة دخول الطلاب إلى الإنترنت، وعدم توافر التدريب على التعليم الإلكتروني، ثم سياسة المؤسسة المتبعة والتصميم التعليمي للتعليم الإلكتروني. وأكدت أن الدافع الأبرز لذلك هو الاستمتاع الشخصي لاستخدام التقانة، والتحدي الفكري، وتوفير ما يكفي من بنية تحتية للتقانة. أما دراسة ملوكي[38] التي أُجريَت على 8 أساتذة من الجنسين في

---

(33) Aljabre, «An Exploration».

(34) Kar, Saha & Mondal, «Attitude of University Students».

(35) Jared Keengwe & Gary Schnellert, «Perspectives on Online Learning and Teaching in Higher Education,» *Global Learn* (March 2011), pp. 2213-2216.

(36) يسعد وحمايمي، «التعلم الجامعي المتمازج».

(37) R. W. Pretorius et al., «From Correspondence to Online Provisioning in Open and Distance Learning: Greening Implications Versus Practical and Organisational Imperatives,» in: Walter Leal Filho et al. (eds.), *Implementing Campus Greening Initiatives: Approaches, Methods and Perspectives* (Switzerland: Springer, 2015), pp. 295-311.

(38) عبد الله ملوكي، «أثر بيئات التعلم الإلكتروني في نشر المعرفة في الوسط الطلابي - طلبة علوم =

جامعة الحاج لخضر في باتنة (الجزائر)، واستخدَمت المنهج الوصفي التحليلي، فأجرَت مقابلة مع العينة، ووجدت اتفاقًا بين أعضاء هيئة التدريس على وجود سلبيات في استخدام التعليم الإلكتروني، منها صعوبة التقويم والدراسة في ما يخص الامتحان إلكترونيًا، ونقص في دقة الملاحظة، ولا سيما في التخصصات التي يغلب عليها الطابع الفني، ويعتمد التقويم فيها على دقة الملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات تعوق استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أفراد العينة، تتمثل في عدم توافر البنى التحتية، وضعف القدرة على التحكم فيها، فضلًا عن العوامل الإنسانية البحتة التي تخص اتجاهات أطراف العملية التعليمية لهذا النوع من التعليم واقتناعهم بتطبيقه.

10 - منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بصفته أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة. ولتحقيق أغراض الدراسة، جرى القيام بالإجراءات الآتية:

- تصميم أدوات الدراسة (الاستبيان والمقابلة الشخصية).

- تحكيم أدوات الدراسة بعرضها على متخصصين في مجال التعلم الإلكتروني وعلم النفس التربوي.

- تطبيق دراسة استطلاعية على عينة صغيرة ممثلة لمجتمع الدراسة، بلغت 30 فردًا.

- حساب عامل الصدق والثبات لأدوات الدراسة.

- تقسيم فترة جمع البيانات مرحلتين:

• مرحلة تطبيق أداة الاستبيان؛ استغرقت ثلاثة أسابيع في الفصل الدراسي الأول 2012/ 2013.

= الإعلام والاتصال بجامعة الحاج لخضر - باتنة»، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 2013.

• مرحلة إجراء المقابلات الشخصية؛ استغرقت ثلاثة أسابيع أخرى في نهاية الفصل الدراسي الأول 2012/ 2013، حيث حُصرت أسماء أعضاء هيئة التدريس العازفين عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات من خلال ما أسفرت عنه أداة الاستبيان في المرحلة الأولى.

- إجراء الأساليب الإحصائية وتحليل النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة.

11- عينة الدراسة ومجتمعها

اختيرت عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس في كليات جامعة الكويت جميعها، البالغ عددهم 1350 عضوًا من المستخدمين وغير المستخدمين بيئات التعلم الإلكتروني وفقًا للعام الجامعي 2012/ 2013. وبلغت العينة الكلية للدراسة 390 عضو هيئة تدريس، منهم 314 استُخدمت بياناتهم في المرحلة الأولى، وهم العينة التي استكمل أفرادها أداة الاستبيان، ولم يعزفوا عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تدريسهم. أما الذين عزفوا عنها، فلم يسمح لهم باستكمال الاستبيان، وجرى التواصل معهم في مرحلة ثانية من خلال مقابلتهم شخصيًا، وكان عددهم 76 عضو هيئة تدريس. ويوضح الجدول (3-1) توزع أفراد عينة الدراسة وخصائصهم في المرحلتين.

الجدول (3-1)

توزيع أفراد عينة الدراسة على مراحل جمع البيانات وخصائصهم

الخصائص	الوصف	المرحلة الأولى أداة الاستبيان		المرحلة الثانية أداة المقابلة الشخصية	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	206	65.6	52	68.4
	إناث	108	34.4	24	31.6

يتبع

تابع

الجنسية	كويتي	256	81.5	60	78.9
	غير كويتي	58	18.5	16	21.1
الدرجة العلمية	مدرس	49	15.6	14	18.4
	مساعد مدرس	135	43	30	39.5
	أستاذ مساعد	63	20.1	16	21.1
	أستاذ	67	21.3	16	21.1
الكلية	الكليات العلمية	118	37.5	40	52.6
	الكليات الأدبية	196	62.5	36	47.4
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	82	26.1	16	21
	5-10 سنوات	81	25.8	28	36.8
	أكثر من 10 سنوات	151	48.1	32	42.2
المجموع	390	314	80.5	76	19.5

12- أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، استخدمنا الأداتين الآتيتين:

أ- الاستبيان

وضعت هذه الأداة بهدف التعرّف إلى مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية وأوجه هذا الاستخدام، ومعوقاته. وتكوّنت هذه الأداة من جزءين رئيسين:

- تضمن الجزء الأول البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة متمثلة في المتغيرات الوظيفية: النوع، الجنسية، الدرجة العلمية، الكلية، عدد أعوام الخبرة، الخبرة السابقة في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني.

- يشتمل الجزء الثاني على 34 عبارة توزعت على محورين؛ **المحور الأول** تناول أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني واشتمل على 11 بندًا. أما **المحور الثاني** فتناول معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني واشتمل على 23 بندًا.

(1) صدق الاستبيان وثباته

تحقق الباحث من صدق الاستبيان بطريقتين:

(أ) الصدق الظاهري

جرى عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص لتحكيمه قبل صوغه في صورته النهائية. وبعد جمع الملاحظات عُدّل بعض العبارات، وأصبح المقياس مكوّنًا من 34 عبارة موزعة على محورين. وعُدّت الأداة صادقة صدقًا تحكيميًا.

(ب) صدق الاتساق الداخلي

جرى حساب معاملات الاتساق الداخلي للاستبيان التي تم تطبيقها على عينة

استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس خارج عينة الدراسة مكوّنة من 30 عضوًا، حيث قمنا بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان. ويبين الجدول (3-2) معاملات ارتباط كل بند من بنود الاستبيان.

الجدول (3-2)
معاملات ارتباط مقياس الاستبيان بالمحاور وبالدرجة الكلية للأداة

أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني		معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني	
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	-0.079	1	0.289(**)
2	0.651(**)	2	0.263(**)
3	0.707(**)	3	0.570(**)
4	0.601(**)	4	0.621(**)
5	0.626(**)	5	0.575(**)
6	0.700(**)	6	0.500(**)
7	0.628(**)	7	0.151(*)
8	0.637(**)	8	0.186(*)
9	0.689(**)	9	0.673(**)
10	0.520(**)	10	0.535(**)
11	0.697(**)	11	0.475(**)
		12	0.584(**)
		13	0.374(**)
		14	0.340(**)
		15	0.206(**)
		16	0.062

يتبع

تابع

0.106	17		
0.071	18		
(**)0.384	19		
(**)0.509	20		
(**)0.628	21		
(**)0.526	22		
(**)0.471	23		

(*) دال عند مستوى (0.05).

(**) دال عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول (3-2) وجود 4 بنود غير دالة إحصائيًا جرى تعديلها، كما يتضح أن البنود الباقية دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05. وهذا يؤكد أن الاستبيان يتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. مما سبق يترتب تعديل 4 بنود من الاستبيان لم تكن دالة إحصائيًا، ليصبح في الصورة النهائية مكونًا من 34 عبارة.

(2) ثبات أداة الاستبيان

جرى حساب ثبات الاستبيان باستخدام بمعامل ثبات ألفا - كرونباخ (Alpha Cronbach-) على عينة قوامها 314 من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت. ويوضح الجدول (3-3) معاملات الثبات الخاصة بمحاور الاستبيان والمحور الكلي للاستبيان.

الجدول (3-3)

نتائج معامل الثبات للمحاور الفرعية لأداة الاستبيان

المحاور	عدد المؤشرات	ألفا كرونباخ
محور استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات التدريسية	11	0.793

يتبع

تابع

محور معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات التدريسية	23	0.755
القيمة الكلية للأداة الاستبيان	34	0.630

يتضح من الجدول (3-3) أن قيمة معامل الثبات بمعامل ألفا - كرونباخ لمحاور الاستبيان راوحت بين 0.755 و0.793، والقيمة الكلية للاستبيان 0.630، ما يعني أن الاستبيان يتمتع بدرجة ثبات عالية ملائمة لأغراض هذه الدراسة.

ب- المقابلة الشخصية

جرى استخدام المقابلة الشخصية شبه المنتظمة (Semi-Structured Interview)، بقصد الكشف عن الأسباب الحقيقية لعزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات التدريسية، للوصول إلى أفكار عميقة في شأن أسباب هذا العزوف ومعوقاته.

(1) صدق أداة المقابلة الشخصية وثباتها

- صدق أداة المقابلة الشخصية

- صدق الاتساق الداخلي: قمنا بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما قمنا بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، إضافة إلى حساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما يتضح من الجدول (3-4) والجدول (3-5).

الجدول (3-4)

معاملات ارتباط عبارات مقياس المقابلة الشخصية بالمحاور وبالدرجة الكلية للأداة

الجانب الثقافي			الجانب الفني			جانب المقرر الدراسي			الجانب الإداري		
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقابلة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقابلة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقابلة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقابلة
1	0.675(**)	0.638(**)	1	0.674(**)	0.609(**)	1	0.702(**)	0.797(**)	1	0.453(**)	0.278(*)
2	0.614(**)	0.738(*)	2	0.822(**)	0.670(**)	2	0.633(**)	0.654(**)	2	0.853(**)	0.638(**)
3	0.698(**)	0.670(**)	3	0.770(**)	0.612(**)	3	0.637(**)	0.595(**)	3	0.839(**)	0.699(**)
4	0.548(**)	0.316(**)	4	0.650(**)	0.686(**)	4	0.737(**)	0.520(**)	4	0.567(**)	0.410(**)
5	0.600(**)	0.526(**)				5	0.670(**)	0.448(**)	5	0.179 -	0.260-(*)
									6	0.543(**)	0.337(**)

(*) دال عند مستوى (0.05).

(**) دال عند مستوى (0.01).

أما الجدول (3-5) فيحسب معاملات الارتباط بين محاور مقياس المقابلة والدرجة الكلية للمقياس نفسه.

الجدول (3-5)

معاملات ارتباط محاور مقياس المقابلة الشخصية بالدرجة الكلية للأداة

المحور الفرعي للمقابلة الشخصية	معامل ارتباط المحور الفرعي بالدرجة الكلية للمقابلة
الجانب الثقافي	0.934(**)
الجانب الفني	0.881(**)
جانب المقرر الدراسي	0.898(**)
الجانب الإداري	0.707(**)

(**) دال عند مستوى (0.01).

يمكن أن نستنتج من الجدول (3-4) والجدول (3-5) الآتي:

- تشير معاملات الارتباط بين كل محور وعباراته إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى 0.01، عدا العبارة رقم (5) المتعلقة بالجانب الإداري، كما هو موضح في الجدول (3-4).

- تشير معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقابلة الشخصية وعبارات المحاور إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى 0.05، كما جاء في الجدول (3-5).

- تشير معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية للمقابلة الشخصية والدرجة الكلية للمقابلة إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الثقة 0.01، كما هو موضح في الجدول (3-5). ويدل ذلك على تَحَقق الصدق الداخلي للمقابلة الشخصية.

(2) ثبات أداة المقابلة الشخصية

للتحقق من ثبات أداة المقابلة الشخصية، جرى حساب معامل ثبات

ألفا - كرونباخ على عينة قوامها 76 من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، ويوضح الجدول (3-6) معاملات الثبات الخاصة بجوانب المقابلة الشخصية، والمحور الكلي للمقابلة الشخصية.

الجدول (3-6)

نتائج معامل الثبات لجوانب المقابلة الشخصية

المحاور	عدد المؤشرات	ألفا - كرونباخ
الجانب الثقافي	5	0.612
الجانب الفني	4	0.709
جانب المقرر الدراسي	5	0.700
الجانب الإداري	6	0.550
القيمة الكلية للمقابلة	20	0.880

يتضح من الجدول (3-6) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ لجوانب المقابلة الشخصية راوحت بين 0.550 و0.709، والقيمة الكلية للمقابلة 0.880، ما يعني أن المقابلة تتسم بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانيًا: عرض النتائج وتحليلها

بعد جمع البيانات وإدخالها في برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، أُعيد صوغ كل سؤال رئيس من أسئلة الدراسة لاشتقاق فرضيات تسَهل عملية التحليل:

1 - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص السؤال الأول في هذه الدارسة على ما يلي: «ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية؟». وأُجيب عن هذا السؤال من خلال تحليل أداة الاستبيان، وفق المعيار الآتي:

الجدول (3-7)
المعيار المستخدم للإجابة عن بنود أداة الاستبيان

الاتجاه	المتوسط الحسابي
لا	من 1.00 إلى 1.67
إلى حد ما	من 1.68 إلى 2.33
نعم	من 2.34 إلى 3.00

للتعرُّف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، جرى احتساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3-8).

الجدول (3-8)
استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الاتجاه
		التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%				
1	أستخدم بيئات التعلم الإلكتروني مثل البلاك بورد أو غيرها في عرض المادة العلمية في مقرراتي	56	97	28	2.15	0.665	5	إلى حد ما
		30.9	53.6	15.5				

يتبع

تابع

2	أعرض المحتوى العلمي لمقرري في بيئات التعلم الإلكتروني	105	28	48	2.31	0.866	3	إلى حد ما
		58.0	15.5	26.5				
3	أستخدم بيئات التعلم الإلكتروني لأجل المحادثات المتزامنة في مقرري الدراسي	110	26	45	2.36	0.855	1	نعم
		60.8	14.4	24.9				
4	أستخدم بيئات التعلم الإلكتروني لأجل المحادثات غير المتزامنة في مقرري الدراسي	56	61	64	1.96	0.815	8	إلى حد ما
		30.9	33.7	35.4				
5	أضع مصادر تعليمية كالأوراق والكتب والمواقع لطلبتي في بيئة التعلم الإلكتروني في مقرري الدراسي	56	61	64	1.96	0.815	8	إلى حد ما
		30.9	33.7	35.4				
6	أضيف بعض الوسائل التعليمية المتعددة كالفيديو والصور والمحاضرات الصوتية في بيئات التعلم الإلكتروني إلى طلبتي	104	29	48	2.31	0.865	2	إلى حد ما
		57.5	16.0	26.5				
7	يتم تسليم الواجبات المنزلية واستلامها عبر بيئة التعلم الإلكتروني الخاصة بمقرري	86	42	53	2.18	0.860	4	إلى حد ما
		47.5	23.2	29.3				
8	أستخدم بيئة التعلم الإلكتروني في تقييم أعمال طلبتي	62	65	54	2.04	0.802	6	إلى حد ما
		34.3	35.9	29.8				

يتبع

تابع

9	أستخدم الفصول الافتراضية في بيئات التعلم الإلكتروني في مقرراتي	56	65	60	1.98	0.802	7	إلى حد ما
		30.9	35.9	33.1				
10	أضيف الأنشطة التعليمية إلى طلبتي عبر بيئة التعلم الإلكتروني	19	108	54	1.81	0.607	10	إلى حد ما
		10.5	59.7	29.8				
11	أعلن نتائج طلبتي خلال بيئة التعلم الإلكتروني المستخدمة	63	48	70	1.96	0.859	9	إلى حد ما
		34.8	26.5	38.7				
محور استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية					2.09	0.394		إلى حد ما

يتضح من الجدول (3-8) أن إسجابة أفراد عينة الدراسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية بمتوسط 2.09، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي من 1.68 إلى 2.33، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «إلى حد ما».

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص السؤال الثاني في هذه الدارسة على: «ما أوجه استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية؟».

للتعرُّف إلى اتجاه مجتمع الدراسة الذي يتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة، نحو «أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية»، قمنا باستخدام One sample t-test (اختبار - ت للعينة الواحدة)، وكانت قيمة الوسط الفرضي أكبر من 1.67، وهي تناظر بداية الفئة «إلى حد ما» للإجابات على سلم من ثلاث فئات (نعم، إلى حد ما، لا).

الجدول (3-9)

نتائج اختبار - ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة عن قيمة الوسط الفرضي أكبر من (1.67) لأوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني

قيمة الاختبار = 1.67					
المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة - ت المحسوبة	مستوى الدلالة
محور استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية	2.09	0.394	181	14.439	0.0001

يظهر، من النتائج الواردة في الجدول (3-9)، أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي أكبر من 1.67، إذ بلغت قيمة - ت المحسوبة 14.439، وهي دالة عند مستوى 0.01، أي إن «فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت حول استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية باتجاه إيجابي».

لعل السبب في ذلك يرجع إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون أن التعلم الإلكتروني أصبح من متطلبات العصر الذي نعيش فيه، وإلى وعي المعلمين أهمية طبيعة التعلم الإلكتروني؛ فهو يساعد المدرس على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وعلى إيصال المعلومة إليهم وإثارة دافعيتهم بما يحتوي عليه من أشكال وصور وحركات كالفيديو... وغيرها. كما نعزو سبب الإيجابية إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس أهمية استخدام التقانة في مجالات الحياة كلها. وهذا يتفق مع دراسة العنيزي[39]، ويتعارض مع دراسة يسعد وحمايمي[40] ودراسة هاغز دي سوسا وآخرون[41] (Hughes De Sousa Et al.).

---

(39) Alenezi, «Faculty Members' Perception».

(40) يسعد وحمايمي، «التعلم الجامعي المتمازج».

(41) Kathleen Hughes De Sousa et al. (eds.), «Facilitating Faculty Engagement in an Online Psychology Program to Enhance Program Outcomes,» Paper Presented at the World Conference =

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ينص السؤال الثالث في هذه الدارسة على ما يلي: «هل توجد فروق لها دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، تعزى إلى متغيرات: النوع، والجنسية، والدرجة العلمية، وأعوام الخبرة؟»

أ- متغير النوع

لمعرفة دلالة الفروق بين درجات أوجه استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، التي تعزى إلى متغير النوع، جرى استخدام اختبار - ت للعينتين المستقلتين (Independent Sample t-Test)، كما هو موضح في الجدول (3-10).

الجدول (3-10)
نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين
لمتغير النوع حول أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني

المجال	ذكور ن = 113		إناث ن = 68		قيمة - ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أوجه الاستخدام	2.11	0.413	2.06	0.361	0.903	0.368

عند تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، تبين عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، تبعًا لمتغير النوع في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية.

---

on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Las Vegas, 2013, = pp. 890-8911.

نعزو هذه النتائج إلى أن كلا الطرفين مدرك أهمية استخدام التعلم الإلكتروني، كونه يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد، ويعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي عند الطلاب، وهي نتائج تتفق مع دراسة سلامة[42] وتختلف مع دراسة تشونغ وهونغ ولين[43] ودراسة ألعنيزي[44].

ب- متغير الجنسية

للتعرف إلى دلالة الفروق بين درجات أوجه استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية التي تعزى إلى متغير الجنسية، جرى استخدام اختبار - ت للعينتين المستقلتين (Independent Sample t-Test)، كما هو موضح في الجدول (3-11).

الجدول (3-11)
نتائج اختبار- ت للعينتين المستقلتين
لمتغير الجنسية حول أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني

المجال	كويتي ن = 148		غير كويتي ن = 33		قيمة- ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
أوجه الاستخدام	2.10	0.409	2.06	0.321	0.657	0.514

بناء على معطيات الجدول (3-11)، تبين عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، تبعًا لمتغير الجنسية في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات التدريسية. ويمكن تفسير هذه

(42) سلامة، «نموذج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية».

(43) Jian-wei Lin, Hsieh-Hong Huang & Yuh-Shy Chuang, «The Impacts of Network Centrality and Self-regulation on an E-learning Environment with the Support of Social Network Awareness,» *British Journal of Educational Technology*, vol. 46, no. 1 (January 2015), pp. 32-44.

(44) Alenezi, «Faculty Members' Perception».

النتيجة أن كفاية الإناث من أعضاء هيئة التدريس كما هي للذكور، وهي نتيجة منطقية ومقبولة. وباستقراء نتائج الدراسات السابقة نجد توافقًا وانسجامًا مع هذه النتيجة في الدراسة الحالية.

ج- متغير الدرجة العلمية

لمعرفة دلالة الفروق بين درجات أوجه استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية التي تُعزى إلى متغير الدرجة العلمية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما هو موضح في الجدول (3-12).

الجدول (3-12)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي
لمتغير الدرجة العلمية حول أوجه استخدام بيئات التعلم الإلكتروني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة - ف	الدلالة
بين المجموعات	0.027	3	0.009	0.057	0.982
داخل المجموعات	27.923	177	0.158		
التباين الكلي	27.950	180			

يتضح من نتائج تحليل الجدول (3-12) عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت وفقًا لمتغير الدرجة العلمية في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية. ويفسر الباحث النتائج فيعزوها إلى أن أعضاء هيئة التدريس، وبغض النظر عن الدرجة العلمية، يملكون الإدراك الكامل لضرورة استخدام التقانة في العلمية التعليمية والدخول إلى العالم الإلكتروني المفتوح الذي لا يعرف حدودًا مكانية أو زمانية.

د- متغير أعوام الخبرة

لمعرفة دلالة الفروق بين درجات أوجه استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية التي تعزى إلى متغير أعوام الخبرة، جرى استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (3-13).

الجدول (3-13)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي
لمتغير أعوام الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة - ف	الدلالة
بين المجموعات	0.472	2	0.236	1.530	0.219
داخل المجموعات	27.477	178	0.154		
التباين الكلي	27.950	180			

تظهر النتائج الواردة في الجدول (3-13) عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، وفقًا لمتغير أعوام الخبرة، في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية. وربما تبدو هذه النتيجة غريبة وغير متوقعة؛ إذ بينَت الدراسات السابقة أن أعضاء هيئة التدريس الذين يملكون خبرة سابقة في استخدام الوسائل التقانية الحديثة أكثر حماسة واندفاعًا لتلك الاستخدامات، مقارنة بأقرانهم الذين لا يتمتعون بخبرة سابقة في الوسائل التقانية الحديثة.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ينص السؤال الرابع في هذه الدارسة على ما يلي: «ما المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عند استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية؟».

للإجابة عن هذا السؤال جرى عرض النتائج ومناقشتها، وفق المعيار الآتي:

الجدول (3-14)

المعيار المستخدم للإجابة عن بنود محور المعوقات

الاتجاه	أرفض بشدة	أرفض	أوافق إلى حد ما	أوافق	أوافق بشدة
المتوسط الحسابي	من 1.00 إلى 1.80	من 1.81 إلى 2.60	من 2.61 إلى 3.40	من 3.41 إلى 4.20	من 4.21 إلى 5.00

للتعرف إلى المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عند استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، جرى احتساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3-15).

الجدول (3-15)

المعوّقات الإلكترونية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت

م	العبارة	أوافق بشدة		أوافق		أوافق إلى حد ما		أرفض		أرفض بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الاتجاه
		التكرار	بالنسبة المئوية	التكرار	بالنسبة المئوية	التكرار	بالنسبة المئوية	التكرار	بالنسبة المئوية	التكرار	بالنسبة المئوية				
1	أرغب في الاستمرار في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تدريسي	87	50.3	53	30.6	28	16.2	2	1.2	3	1.7	4.27	0.895	1	أوافق بشدة

يتبع

تابع

2	أمتلك المهارات اللازمة للتدريس عبر بيئات التعلم الإلكتروني	58	71	38	5	1	4.04	0.852	2	أوافق
		33.5	41.0	22.0	2.9	0.6				
3	وفرت الجامعة الإمكانيات اللازمة لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تدريسي	30	58	64	15	6	3.53	0.992	4	أوافق
		17.3	33.5	37.0	8.7	3.5				
4	وفرت الجامعة استراتيجية واضحة لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني في مقرراتي	20	48	58	35	12	3.17	1.095	11	أوافق إلى حد ما
		11.6	27.7	33.5	20.2	6.9				
5	تم شرح اللوائح والنظم اللازمة للتدريس عبر بيئات التعلم الإلكتروني	16	45	67	33	12	3.12	1.045	15	أوافق إلى حد ما
		9.2	26.0	38.7	19.1	6.9				
6	سياسة الجامعة في التدريس عبر بيئات التعلم الإلكتروني مثل عدم الحضور في الفصل الدراسي كانت واضحة	7	28	55	62	21	2.64	1.022	22	أوافق إلى حد ما
		4.0	16.2	31.8	35.8	12.1				

يتبع

تابع

7	أواجه معوقات من الطلبة عند استخدامي بيئات التعلم الإلكتروني	15	48	68	35	7	3.17	0.983	10	أوافق إلى حد ما
		8.7	27.7	39.3	20.2	4.0				
8	عدم التدريب المسبق للطلبة يعيق استخدامي بيئات التعلم الإلكتروني في مقرراتي	40	59	44	24	6	3.60	1.094	3	أوافق إلى حد ما
		23.1	34.1	25.4	13.9	3.5				
9	وفرت جامعة الكويت الأجهزة والمعدات اللازمة والكافية لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني بالنسبة إلى المعلم	19	56	64	23	11	3.28	1.037	8	أوافق إلى حد ما
		11.0	32.4	37.0	13.3	6.4				
10	وفرت جامعة الكويت الأجهزة والمعدات اللازمة والكافية لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني بالنسبة إلى المتعلم	11	55	66	33	8	3.16	0.963	13	أوافق إلى حد ما
		6.4	31.8	38.2	19.1	4.6				

يتبع

تابع

11	أتلقى المساعدة الكافية من موظفي الدعم الفني في حل المشكلات الفنية التي تواجهني عند استخدامي بيئات التعلم الإلكتروني	23	60	60	21	9	3.39	1.032	6	أوافق إلى حد ما
		13.3	34.7	34.7	12.1	5.2				
12	يتم تدريب طلبتي على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني حين أطلب ذلك	7	35	77	46	8	2.92	0.902	18	أوافق إلى حد ما
		4.0	20.2	44.5	26.6	4.6				
13	التدريس عبر بيئات التعلم الإلكتروني يتلاءم مع كل مقرراتي	26	64	56	23	4	3.49	0.980	5	أوافق
		15.0	37.0	32.4	13.3	2.3				
14	جميع أهداف المقرر التعليمية يمكن تحقيقها في التدريس عبر بيئات التعلم الإلكتروني	15	45	67	38	8	3.12	1.001	14	أوافق إلى حد ما
		8.7	26.0	38.7	22.0	4.6				
15	أرى أن كثرة أعداد الطلبة في المقرر الدراسي تعيق استخدامي بيئات التعلم الإلكتروني	24	34	44	58	13	2.99	1.181	17	أوافق إلى حد ما
		13.9	19.7	25.4	33.5	7.5				

يتبع

تابع

16	قيامي بنفسي برفع المحتوى العلمي في بيئة التعلم الإلكتروني لا يشجعني على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني	13	38	38	65	19	2.77	1.137	19	أوافق إلى حد ما
		7.5	22.0	22.0	37.6	11.0				
17	أجد صعوبة في متابعة الواجبات في بيئة التعلم الإلكتروني	11	22	56	71	13	2.69	1.002	21	أوافق إلى حد ما
		6.4	12.7	32.4	41.0	7.5				
18	أجد صعوبة في متابعة مشاريع الطلبة في بيئة التعلم الإلكتروني	10	22	58	73	10	2.71	0.964	20	أوافق إلى حد ما
		5.8	12.7	33.5	42.2	5.8				
19	وجود تقييم لأداء عضو هيئة التدريس من الجامعة حول استخدام بيئات التعلم الإلكتروني يشجع على الاستخدام	29	48	61	22	13	3.34	1.127	7	أوافق إلى حد ما
		16.8	27.7	35.3	12.7	7.5				
20	شجعني القسم العلمي الذي أنتمي إليه على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في مقرراتي	22	47	46	32	26	3.04	1.255	16	أوافق إلى حد ما
		12.7	27.2	26.6	18.5	15.0				

يتبع

تابع

21	وفرت الجامعة الحافز المادي لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني	6	17	29	70	51	2.17	1.070	23	أرفض
		3.5	9.8	16.8	40.5	29.5				
22	وفرت لي الجامعة الحرية في اختيار بيئة التعلم الإلكتروني المفضلة لدي	27	45	53	30	18	3.19	1.202	9	أوافق إلى حد ما
		15.6	26.0	30.6	17.3	10.4				
23	وفرت لي الجامعة الدورات التدريبية لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني	23	55	47	25	23	3.17	1.227	12	أوافق إلى حد ما
		13.3	31.8	27.2	14.5	13.3				
محور معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني							3.17	0.416		أوافق إلى حد ما

يتضح من الجدول (3-15) أن استجابة أفراد عينة الدراسة «أوافق إلى حد ما» لمعوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بمتوسط 3.17، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الخماسي من 2.61 إلى 3.40، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «أوافق إلى حد ما».

لمعرفة اتجاه جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت نحو «معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني» قمنا باستخدام اختبار- ت للعينة الواحدة، وكانت قيمة الوسط الفرضي أكبر من 2.60، وهو يناظر بداية الفئة «أوافق إلى حد ما» للإجابات على سلم من خمس فئات (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، أرفض، أرفض بشدة).

نعزو هذه النتائج إلى وجود معوّقات قد تواجه أعضاء هيئة التدريس منها:

صعوبة تصميم المقررات الإلكترونية، وعدم امتلاك بعضهم مهارات التعلم الإلكتروني واستخدام الحاسوب والإنترنت بكفاءة عالية، كما قد تفَسر هذه النتائج بصعوبة تغيير فكرة أعضاء هيئة التدريس للتحول من أسلوب التعلم التقليدي إلى أسلوب التعلم الإلكتروني. وهذا ما فسرته أيضًا دراسة كل من (Keengwe & Schnellert)[45] ويسعد وحمايمي[46].

5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

ينص السؤال الخامس في هذه الدارسة على ما يلي: «هل توجد فروق لها دلالة إحصائية في شأن معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، تعزى إلى متغير النوع، والجنسية، والدرجة العلمية، وأعوام الخبرة؟»

أ- متغير النوع

لمعرفة دلالة الفروق في شأن معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية التي تعزى إلى متغير النوع، جرى استخدام اختبار - ت للعينتين المستقلتين، كما هو موضح في الجدول (3-16).

الجدول (3-16)
نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين
لمتغير النوع في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني

المجال	ذكور ن = 110		إناث ن = 63		قيمة - ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعوقات	3.14	0.393	3.23	0.451	1.327	0.186

(45) Keengwe & Schnellert, «Perspectives on Online Learning».

(46) يسعد وحمايمي، «التعلم الجامعي المتمازج».

يتضح من نتائج تحليل الجدول (3-16) عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، وفقًا لمتغير النوع، في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بيئات التعلم الإلكتروني تراعي اختلاف الجنس، ولا تميل إلى نوع على حساب الآخر.

ب- متغير الجنسية

لمعرفة دلالة الفروق في شأن معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية التي تعزى إلى متغير الجنسية، تم استخدام اختبار- ت للعينتين المستقلتين، كما هو موضح في الجدول (3-17).

الجدول (3-17)
نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين
لمتغير الجنسية في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني

المجال	كويتي ن = 143		غير كويتي ن = 30		قيمة - ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المعوقات	3.16	0.404	3.25	0.467	1.093	0.276

يتضح من نتائج تحليل الجدول (3-17) عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، تبعًا لمتغير الجنسية، في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية. هذه أيضًا نتيجة طبيعية، ذلك أن الأنظمة الإلكترونية لا تميز بين الجنسيات، وصُمّمت على أساس علمي بغَض النظر عن الوسط الذي تعمل به أو الخصائص الشخصية للمستخدمين.

ج- متغير الدرجة العلمية

لمعرفة دلالة الفروق في شأن معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، والتي تعزى إلى متغير الدرجة العلمية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (3-18).

الجدول (3-18)
اختبار تحليل التباين الأحادي
لمتغير الدرجة العلمية في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة - ف	الدلالة
بين المجموعات	0.102	3	0.034	0.194	0.900
داخل المجموعات	29.667	169	0.176		
التباين الكلي	29.769	172			

باستقراء النتائج في الجدول (3-18) يتضح عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية. تعد هذه النتيجة جيدة، وتعزز الطبيعة العلمية التي نشأت عليها بيئات التعلم الإلكتروني، وأنها قابلة للاستخدام لدى المستويات البسيطة والمستويات المتقدمة.

د- متغير أعوام الخبرة

لمعرفة دلالة الفروق في شأن معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية التي تعزى إلى متغير أعوام الخبرة، جرى استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (3-19).

الجدول (3-19)
اختبار تحليل التباين الأحادي
لمتغير أعوام الخبرة حول المعوقات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة - ف	الدلالة
بين المجموعات	0.343	2	0.172	0.991	0.373
داخل المجموعات	29.426	170	0.173		
التباين الكلي	29.769	172			

من خلال النتائج في الجدول (3-19)، تبين عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت تبعًا لمتغير أعوام الخبرة في شأن معوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن غياب الخبرة السابقة ليس معوقًا أمام أعضاء هيئة التدريس، وهي بذلك نتيجة علمية مفيدة لمجال البحث العلمي، ذلك أنها تزيد من تركيز المستخدمين والباحثين في مجال بيئات التعلم الإلكتروني على ضرورة البحث في عوامل أكثر ارتباطًا بمعوقات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني التي لا تتضمن الخبرة السابقة.

6- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

ينص السؤال السادس في هذه الدارسة على ما يلي: «ما الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية؟». وللإجابة عن هذا السؤال جرى تطبيق أداة المقابلة الشخصية بعد معرفة أعضاء هيئة التدريس العازفين عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني، وتناولت المقابلة الشخصية أربعة محاور: الجانب الثقافي، والجانب الفني، والمقرر الدراسي، والإداري. كما احتوى كل محور على مجموعة من العبارات التي أُجيب عنها وفق السلم التالي: نعم، إلى حد ما، لا، ويوضح الجدول (3-20) المعيار المستخدم لتحليل نتائج مقياس المقابلة الشخصية.

الجدول (3-20)
المعيار المستخدم للإجابة عن بنود المقابلة الشخصية

الاتجاه	المتوسط الحسابي
لا	من 1.00 إلى 1.67
إلى حد ما	من 1.68 إلى 2.33
نعم	من 2.34 إلى 3.00

لمعرفة الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الثقافي جرى حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الجانب الثقافي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3-21).

الجدول (3-21)
استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات الجانب الثقافي

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الاتجاه
		التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%				
1	هل لديك الرغبة في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تدريس مقرراتك؟	45	19	12	2.43	0.754	1	نعم
		59.2	25.0	15.8				
2	هل لديك استراتيجية معينة نحو تبني بيئات التعلم الإلكتروني في تدريس مقرراتك؟	15	14	47	1.58	0.804	5	لا
		19.7	18.4	61.8				

يتبع

تابع

3	هل تمتلك المهارات الكافية لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	14	41	21	1.91	0.677	4	إلى حد ما
		18.4	53.9	27.6				
4	أما بالنسبة للمتعلم، هل ترى أن طلبة جامعة الكويت راغبون (مستعدون أو يميلون إلى) في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تعليمهم؟	22	42	12	2.13	0.660	2	إلى حد ما
		28.9	55.3	15.8				
5	هل ترى أن طلبة جامعة الكويت يمتلكون المهارات اللازمة لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تعلمهم؟	20	43	13	2.09	0.657	3	إلى حد ما
		26.3	56.6	17.1				
	الجانب الثقافي				2.03	0.446		إلى حد ما

يتضح من الجدول (3-21) أن خمس عبارات تندرج تحت هذا المحور، وأن استجابة أفراد عينة الدراسة «إلى حد ما» للأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الثقافي بمتوسط 2.03، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي من 1.68 إلى 2.33، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «إلى حد ما».

لمعرفة اتجاه مجتمع الدراسة الذي يتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت نحو «الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الثقافي»، قمنا باستخدام اختبار - ت للعينة الواحدة. وكانت قيمة الوسط الفرضي أكبر من 1.67 وهو يناظر بداية الفئة «إلى حد ما» للإجابات على سلم من ثلاث فئات (نعم، إلى حد ما، لا).

الجدول (3-22)

اختبار- ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة عن قيمة الوسط الفرضي أكبر من (1.67) للجانب الثقافي

قيمة الاختبار = 1.67					
الجانب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة - ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الجانب الثقافي	2.03	0.446	75	6.817	0.0001

يتبين من النتائج المبينة في الجدول (3-22)، أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي للعينة عن الوسط الفرضي أكبر من 1.67، حيث بلغت قيمة - ت المحسوبة 6.817، وهي دالة عند مستوى 0.01. وبناء عليه، يمكن أن نستنتج أن هناك فروقًا لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، عن الأسباب التي أدت إلى عزوف بعضهم عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الثقافي باتجاه إيجابي.

لمعرفة الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات التدريسية والمتعلقة بالجانب الفني جرى حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الجانب الفني وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (3-23).

الجدول (3-23)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الجانب الفني

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الاتجاه
		التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%				

يتبع

تابع

1	هل وفرّت لك جامعة الكويت الأجهزة والمعدات اللازمة والكافية لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	48	18	10	2.50	0.721	1	نعم
		63.2	23.7	13.2				
2	هل تتلقى المساعدة الكافية من موظفي الدعم الفني في حل المشكلات الفنية التي تواجهك عند استخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	16	20	40	1.68	0.804	3	إلى حد ما
		21.1	26.3	52.6				
3	هل يساعدك موظفو الدعم الفني في تدريب الطلبة على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	9	29	38	1.62	0.692	4	لا
		11.8	38.2	50.0				
4	هل تعتقد أن عدم تأهيل الطلبة فنيًا لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني يعيق استخدامك لها؟	15	40	21	1.92	0.688	2	إلى حد ما
		19.7	52.6	27.6				
الجانب الفني					1.93	0.532		إلى حد ما

يتضح من الجدول (3-23) أن هذا الجانب تندرج تحته أربع عبارات، وأن استجابة أفراد عينة الدراسة «إلى حد ما» للأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الفني بمتوسط 1.93. وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي من 1.68 إلى 2.33، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «إلى حد ما».

لمعرفة اتجاه مجتمع الدراسة الذي يتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت حيال الأسباب التي أدت إلى عزوف بعضهم عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الفني، قمنا باستخدام اختبار- ت للعينة الواحدة، وكانت قيمة الوسط الفرضي أكبر من 1.67، وهي تناظر بداية الفئة «إلى حد ما» للإجابات على سلم من ثلاث فئات (نعم، إلى حد ما، لا).

الجدول (3-24)
نتائج اختبار - ت للعينة الواحدة
لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي
للعينة عن قيمة الوسط الفرضي
أكبر من (1.67) للجانب الفني

قيمة الاختبار = 1.67					
الجانب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة - ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الجانب الفني	1.93	0.532	75	4.114	0.0001

يتضح من نتائج تحليل الجدول (3-24)، أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي أكبر من 1.67، حيث بلغت قيمة - ت المحسوبة 4.114، وهي دالة عند مستوى 0.01. وبناء عليه، يمكن أن نستنتج وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، في شأن الأسباب التي أدت إلى عزوف بعضهم عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الفني باتجاه إيجابي.

لمعرفة الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بجانب المقرر الدراسي جرى حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور جانب المقرر الدراسي. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (3-25).

الجدول (3-25)
استجابات أفراد عينة الدراسة
لعبارات محور جانب المقرر الدراسي

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الاتجاه
		التكرار	التكرار	التكرار				
		النسبة المئوية	النسبة المئوية	النسبة المئوية				
1	هل يصلح استخدام بيئات التعلم الإلكتروني لجميع المقررات؟	17	21	38	1.72	0.810	5	إلى حد ما
		22.4	27.6	50.0				
2	هل تفضل بأن يكون عدد الطلبة في المقرر قليلًا عند استخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	44	23	9	2.46	0.701	1	نعم
		57.9	30.3	11.8				
3	هل تقوم برفع المحتوى العلمي للمقرر بنفسك لبيئة التعلم الإلكتروني المستخدمة؟	35	22	19	2.21	0.822	3	إلى حد ما
		46.1	28.9	25.0				
4	هل تواجه صعوبات في وضع وتصميم كل من: الأنشطة التعليمية، والواجبات، والمشاريع، والتكاليف؟	33	31	12	2.28	0.723	2	إلى حد ما
		43.4	40.8	15.8				
5	هل ترى أن هناك صعوبات أخرى تواجهها عند استخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	28	34	14	2.18	0.725	4	إلى حد ما
		36.8	44.7	18.4				
	جانب المقرر الدراسي				2.17	0.511		إلى حد ما

يتضح من الجدول (3-25) أن خمس عبارات تندرج في هذا الجانب، وأن استجابة أفراد عينة الدراسة بـ «إلى حد ما» للأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في

المقررات الدراسية والمتعلقة بالمقرر الدراسي بمتوسط 2.17؛ وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي من 1.68 إلى 2.33.

لمعرفة توجه مجتمع الدراسة المتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في دولة الكويت حيال «الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بجانب المقرر الدراسي»، استخدمنا اختبار- ت للعينة الواحدة، وكانت قيمة الوسط الفرضي أكبر من 1.67، وهو يناظر بداية الفئة «إلى حد ما» للإجابات على سلم من ثلاث فئات (نعم، إلى حد ما، لا).

الجدول (3-26)

نتائج اختبار - ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة عن قيمة الوسط الفرضي أكبر من (1.67) لجانب المقرر الدراسي

قيمة الاختبار = 1.67					
المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة - ت المحسوبة	مستوى الدلالة
محور جانب المقرر الدراسي	2.17	0.511	75	8.379	0.0001

يتضح من نتائج تحليل الجدول (3-26)، وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي أكبر من 1.67، إذ بلغت قيمة - ت المحسوبة 8.379، وهي دالة عند مستوى 0.01. وبناء عليه، يمكن أن نستنتج فروقًا لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن الأسباب التي أدت إلى عزوف بعضهم عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالمقرر الدراسي باتجاه إيجابي؛ أي إن هناك اتفاقًا بين أعضاء هيئة التدريس على وجود بعض الأسباب المرتبطة بالمقرر الدراسي التي جعلتهم يعزفون عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، ومن أهم تلك الأسباب كثافة أعداد الطلاب، كما هو موضح في الجدول (3-26).

لمعرفة الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الإداري جرى حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الجانب الإداري وجاءت النتائج كما في الجدول (3-27).

الجدول (3-27)

استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات محور الجانب الإداري

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الاتجاه
		التكرار	التكرار	التكرار				
		%	%	%				
1	هل هناك قرار صادر من الإدارة الجامعية يحتم عليك استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تدريس مقرراتك؟	2	6	68	1.13	0.411	6	لا
		2.6	7.9	89.5				
2	هل يتضمن تقييم أعضاء هيئة التدريس نسبة معينة لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم؟	6	19	51	1.41	0.636	3	لا
		7.9	25.0	67.1				
3	هل يشجع القسم العلمي الذي تنتسب إليه على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في التعليم؟	6	22	48	1.45	0.641	2	لا
		7.9	28.9	63.2				
4	هل وفرت (قدمت) لك الجامعة الحوافز المادية عند استخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	6	3	67	1.20	0.566	4	لا
		7.9	3.9	88.2				
5	هل ترى بأن للتحفيز دورًا في تفعيل استخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	68	6	2	2.87	0.411	1	نعم
		89.5	7.9	2.6				
6	هل وفرّت لك الجامعة الدورات التدريبية اللازمة لاستخدام بيئات التعلم الإلكتروني؟	3	7	66	1.17	0.473	5	لا
		3.9	9.2	86.8				
	الجانب الإداري				1.54	0.295		لا

يتضح من الجدول (3-27) وجود ست عبارات تندرج في هذا المجال، وأن استجابة أفراد عينة الدراسة بـ «لا» للأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الإداري بمتوسط 1.54 من 3. وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات مقياس ليكرت الثلاثي من 1.00 إلى 1.67، وهي الفئة التي تشير إلى خيار «لا».

لمعرفة اتجاه مجتمع الدراسة الذي يتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في دولة الكويت حيال «الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية والمتعلقة بالجانب الإداري»، استخدمنا اختبار- ت للعينة الواحدة، وكانت قيمة الوسط الفرضي أقل من 1.67 وهو يناظر بداية الفئة «لا» للإجابات على سلم من ثلاث فئات (نعم، إلى حد ما، لا).

الجدول (3-28)

نتائج اختبار - ت للعينة الواحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة عن قيمة الوسط الفرضي أقل من (1.67) للجانب الإداري

قيمة الاختبار = 1.67					
الجانب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة - ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الجانب الإداري	1.54	0.295	75	- 4.216	0.0001

يتبين من نتائج تحليل الجدول (3-28)، وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الحسابي للعينة والوسط الفرضي أقل من 1.67، حيث بلغت قيمة - ت المحسوبة - 4.216، وهي دالة عند مستوى 0.01. وبناء عليه، يمكن أن نستنتج وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن

استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات التدريسية، والمتعلقة بالجانب الإداري باتجاه سلبي.

7- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

ينص السؤال السابع في هذه الدارسة على ما يلي: «هل توجد فروق لها دلالة إحصائية للأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، تعزى إلى متغيرات النوع، والجنسية، والدرجة العلمية، ونوع الكلية؟».

أ- متغير النوع

لمعرفة دلالة الفروق في شأن الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، التي تعزى إلى متغير النوع، استخدمنا اختبار - ت للعينتين المستقلتين، كما هو موضح في الجدول (3-29).

الجدول (3-29)

نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين لمتغير النوع في شأن العزوف

المجال	ذكور ن = 52		إناث ن = 24		قيمة - ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الجانب الثقافي	2.00	0.478	2.1	0.368	0.942	0.349
الجانب الفني	1.94	0.540	1.92	0.525	0.158	0.875
جانب المقرر الدراسي	2.13	0.543	2.26	0.431	1.101	0.276
الجانب الإداري	1.54	0.302	1.53	0.285	0.189	0.850
القيمة الكلية	1.90	0.411	1.95	0.338	0.511	0.611

يتضح من نتائج تحليل الجدول (3-29) عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت تبعًا لمتغير النوع في أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية في كل من الجانب الثقافي، والفني، وجانب المقرر الدراسي، والجانب الإداري. وتعد هذه النتيجة طبيعية لدى أعضاء هيئة التدريس العازفين عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني، بسبب عدم توافر كوادر فنية تدعم هذا الاستخدام بغض النظر عن النوع، لعدم وجود استخدامات متاحة لأعضاء هيئة التدريس الذكور بخلاف الإناث أو العكس.

ب- متغير الجنسية

لمعرفة دلالة الفروق في شأن الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، التي تعزى إلى متغير الجنسية، استخدمنا اختبار- ت للعينتين المستقلتين، كما هو موضح في الجدول (3-30).

الجدول (3-30)

نتائج اختبار- ت للعينتين المستقلتين لمتغير الجنسية في شأن العزوف

المجال	كويتي ن = 60		غير كويتي ن = 16		قيمة - ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الجانب الثقافي	2.07	0.440	1.88	0.449	1.568	0.121
الجانب الفني	1.96	0.525	1.83	0.561	0.869	0.388
جانب المقرر الدراسي	2.21	0.480	2.01	0.604	1.406	0.164
الجانب الإداري	1.54	0.296	1.51	0.301	0.407	0.685
القيمة الكلية	1.95	0.380	1.81	0.411	1.288	0.202

يتضح من نتائج تحليل الجدول (3-30) عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت تبعًا لمتغير الجنسية في أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية في كل من الجانب الثقافي، والفني، وجانب المقرر الدراسي، والجانب الإداري.

ج- متغير الدرجة العلمية

لمعرفة دلالة الفروق في شأن الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية، التي تعزى إلى الدرجة العلمية، استخدمنا تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (3-31).

الجدول (3-31)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي
لمتغير الدرجة العلمية في شأن العزوف

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة - ف	الدلالة
الجانب الثقافي	بين المجموعات	1.141	3	0.380	1.985	0.124
	داخل المجموعات	13.795	72	0.192		
	التباين الكلي	14.936	75			
الجانب الفني	بين المجموعات	1.769	3	0.590	2.185	0.097
	داخل المجموعات	19.431	72	0.270		
	التباين الكلي	21.200	75			

يتبع

تابع

جانب المقرر الدراسي	بين المجموعات	1.620	3	0.540	2.165	0.100
	داخل المجموعات	17.957	72	0.249		
	التباين الكلي	19.576	75			
الجانب الإداري	بين المجموعات	0.858	3	0.286	3.630	0.017
	داخل المجموعات	5.675	72	0.079		
	التباين الكلي	6.533	75			
القيمة الكلية	بين المجموعات	1.254	3	0.418	2.996	0.036
	داخل المجموعات	10.043	72	0.139		
	التباين الكلي	11.297	75			

يتضح من نتائج تحليل الجدول (3-31) ما يلي:

- عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت وفقًا لمتغير الدرجة العلمية في أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية في كل من الجانب الثقافي، والفني، وجانب المقرر الدراسي. وربما يرجع ذلك إلى استخدام المؤسسات التعليمية نظام بيئة تعلم إلكتروني واحدة تسمح لعضو هيئة التدريس باستخدام نظام واحد طوال فترة تدريسه، سواء أكان في مرتبة علمية أولية أم في مرتبة علمية متقدمة، وهذا ما أيدته دراسة بلوت[47].

- وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت تبعًا لمتغير الدرجة العلمية في أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية

(47) Amy R. Plott, «Web 2.0 in Blackboard Learn: Mind the Template,» Paper Presented at the Proceedings of the 38th Annual ACM SIGUCCS Fall Conference: Navigation and Discovery, USA, October 2010, pp. 285-286.

في الجانب الإداري. جاءت هذه النتيجة على نقيض ما كشفته دراسة لو، وطود، وميلر[48] (Miller & Todd & Lu).

لمعرفة أي الدرجات العلمية تسبب هذه الفروق، أجرينا اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المتوسطات كما هو موضح في الجدول (3-32).

الجدول (3-32)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة
بين متوسطات الدرجة العلمية في شأن العزوف

الدرجة العلمية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	مساعد مدرس	مدرس	أستاذ مساعد
مساعد مدرس	14	1.54			
مدرس	30	1.42	0.119		
أستاذ مساعد	16	1.67	0.131	٭0.250	
أستاذ	16	1.64	0.100	0.219	0.031

يتضح من نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين المتوسطات الواردة في الجدول (3-32)، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 بين الدرجة العلمية مدرس والدرجة العلمية أستاذ مساعد، وذلك لمصلحة الدرجة العلمية أستاذ مساعد.

د- متغير نوع الكلية

لمعرفة دلالة الفروق في شأن الأسباب التي أدت إلى عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في

(48) Mei Yan Lu, Anne Mary Todd & Michael T. Miller, «Creating a Supportive Culture for Online Teaching: A Case Study of a Faculty Learning Community,» *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 14, no. 3 (2011).

المقررات الدراسية، التي تعزى إلى الدرجة العلمية استخدمنا اختبار- ت للعينتين المستقلتين، كما هو موضح في الجدول (3-33).

الجدول (3-33)
نتائج اختبار - ت للعينتين المستقلتين
لمتغير نوع الكلية في شأن العزوف

المجال	الكلية الأدبية ن = 36		الكلية العلمية ن = 40		قيمة - ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الجانب الثقافي	2.16	0.443	1.91	0.420	2.537	0.013
الجانب الفني	2.02	0.529	1.85	0.527	1.408	0.163
جانب المقرر الدراسي	2.25	0.531	2.10	0.488	1.284	0.203
الجانب الإداري	1.61	0.326	1.47	0.250	2.087	0.041
القيمة الكلية	2.01	0.402	1.83	0.359	2.039	0.045

يتضح من تحليل نتائج الجدول (3-33) ما يلي:

- عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت وفقًا لمتغير الكلية في أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية في كل من الجانب الفني، وجانب المقرر الدراسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكليات الأدبية والكليات العلمية تتلقى دعمًا فنيًا واحدًا لأنه يوجد مركز واحد في الجامعة مسؤول عن تزويد خدمة توفير بيئات التعلم الإلكتروني - البلاكبورد - لمقررات الجامعة كلها، بغض النظر عن نوع الكلية.

- وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت

وفقًا لمتغير الدرجة العلمية في أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات التدريسية في الجانب الثقافي، وذلك لمصلحة الكليات الأدبية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة لو، وطود، وميلر[49] التي بيّنت أن إدراك أعضاء هيئة التدريس، خصوصًا من الجانب الثقافي يجعلهم مقبلين على استخدام النظم التقنية التعليمية الحديثة، ولا سيما أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية.

- وجود فروق لها دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت تبعًا لمتغير الدرجة العلمية في أسباب عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس في هذه الجامعة عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية في الجانب الإداري، وذلك لمصلحة الكليات الأدبية. وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من فئة الأساتذة والمدرسين، بخلاف الأساتذة المساعدين، قد لا تشجعهم الإدارة الجامعية على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني.

التوصيات والمقترحات

بناء على ما جرى عرضه من نتائج، تقدم هذه الدراسة التوصيات والمقترحات الآتية:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام بيئات التعلم الإلكتروني من خلال تصميم برامج تنشر الوعي الثقافي في شأن أوجه استخدامها بما يتوافق مع طبيعة المقررات الدراسية.

- تذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، من خلال توفير هيئة أكاديمية مساندة، مثل طلاب الدراسات العليا، لمتابعة التواصل مع الطلاب من خلال النظام الإلكتروني ومتابعة أدائهم التعليمي بصفة مستمرة طوال الفصل الدراسي.

---

(49) Ibid.

- توفير الدعم الإداري والثقافي والفني، للحَد من عزوف أعضاء هيئة التدريس عن استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية.

- إجراء دراسة مماثلة على جامعة إقليمية للتأكد من تطابق الأسباب التي وصلت إليها نتائج هذه الدراسة.

- مقارنة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في التدريس بجامعات عالمية متميزة لها باع في استخدام هذه البيئات؛ وذلك بهدف نقل تجاربها والاستفادة منها للتغلب على مشكلة العزوف.

المراجع

1- العربية

كتب

آبس، جيرولد. **التعليم العالي في مجتمع متعلم**. ترجمة شحدة فارع. عمان: دار البشير، 1992.

حسين، سلامة عبد العظيم. **الجودة في التعليم الإلكتروني**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر، 2008.

خان، بدر الهدى. **استراتيجيات التعلم الإلكتروني**. ترجمة علي الموسوي وآخرون. حلب: شعاع للنشر والعلوم، 2005.

الربيعي، سعيد حمد. **التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2008.

الموسى، عبد الله عبد العزيز. **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**. ط 3. الرياض: مكتبة تربية الغد، 2005.

_____ وأحمد عبد العزيز المبارك. **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات**. الرياض: مؤسسة شبكة البيانات، 2005.

دوريات

التركي، عثمان. «متطلبات استخدام التعليم الإلكتروني في كليات جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس». **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. السنة 11. العدد 1 (2010).

سلامة، عبد الحافظ محمد. «نموذج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية للتعلم الجوال في جامعة الملك سعود في ضوء معايير التعلم الجوال». **مجلة اتحاد الجامعات العربية** (الأردن). السنة 8. العدد 2 (2011).

ندوة

يسعد، زهية ومحرز حمايمي. «التعلم الجامعي المتمازج بوابة التعلم الإلكتروني (جامعة قاصدي مرباح ورقلة - نموذجًا)». ورقة مقدمة في: الملتقى الوطني الثاني حول الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي. 5-6/ 3/ 2014. في: <http://bit.ly/1r1nyGG>.

أطروحات ورسائل

البدري، هبة صادق. «واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني في جامعة الكويت». رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الكويت. 2012.

ملوكي، عبد الله. «أثر بيئات التعلم الإلكتروني في نشر المعرفة في الوسط الطلابي - طلبة علوم الإعلام والاتصال بجامعة الحاج لخضر - باتنة». أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الحاج لخضر باتنة. الجزائر. 2013.

2- الأجنبية

Books

Beetham, Helene & Rohana Sharpe. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. New York & London: Routledge, 2013.

Fullan, Michael. *The New Meaning of Educational Change*. Toronto: Irwin Publishing Ltd, 2001.

Leal Filho, Walter et al. (eds.). *Implementing Campus Greening Initiatives: Approaches, Methods and Perspectives*. Switzerland: Springer, 2015.

Nafukho, Fredrick Muyia & Beverly J. Irby. *Handbook of Research on Innovative Technology Integration in Higher Education*. Advances in Higher Education and Professional Development (AHEPD) Book Series. Hershey, PA: Information Science Reference, [2015].

Rogers, Everett M. *Diffusion of Innovations*. 4th ed. New York: Free Press, 1995.

The Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (March 2015). Las Vegas, NV: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) 2015.

Peridocals

Aljabre, Abdulaziz. «An Exploration of Distance Learning in Saudi Arabian Universities: Current Practice and Future Possibilities.» *International Journal of Business, Humanities and Technology*. vol. 2, no. 2 (March 2012).

Alkhalaf, Salem et al. (eds.). «E-Learning System on Higher Education Institutions in KSA: Attitudes and Perceptions of Faculty Members.» *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. vol. 47. 2012.

Baggio, Jacopo et al. (eds.). «Validation of a Structured Interview for Telephone Assessment of the Modified Rankin Scale in Brazilian Stroke Patients.» *Cerebrovascular Diseases*. vol. 38. no. 4 (2014).

Baran, Evrim & Ana-Paula Correia. «A Professional Development Framework for Online Teaching.» *TechTrends*. vol. 58. no. 5 (2014).

Bolliger, Doris U., Fethi A. Inan & Oxana Wasilik. «Development and Validation of the Online Instructor Satisfaction Measure (OISM).» *Journal of Educational Technology & Society*. vol. 17. no. 2 (2014).

Dascalu, Maria-Iuliana et al. (eds.). «Improving E-learning Communities through Optimal Composition of Multidisciplinary Learning Groups.» *Computers in Human Behavior*. vol. 30 (January 2014).

David, Oye, Mazleena Salleh & Noorminshah Iahad. «E-learning Methodologies and Tools.» *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. vol. 3. no. 2 (2012).

Kar, Dhiman, Birbal Saha & Bhim Shandara Mondal. «Attitude of University Students towards E-learning in West Bengal.» *American Journal of Educational Research*. vol. 2. no. 8 (2014).

Keengwe, Jared & Gary Schnellert. «Perspectives on Online Learning and Teaching in Higher Education.» *Global Learn* (March 2011).

Lin, Jian-wei, Hsieh-Hong Huang & Yuh-Shy Chuang. «The Impacts of Network Centrality and Self-regulation on an E-learning Environment with the Support of Social Network Awareness.» *British Journal of Educational Technology*. vol. 46. no. 1 (January 2015).

Lu, Mei Yan, Anne Mary Todd & Michael T. Miller. «Creating a Supportive Culture for Online Teaching: A Case Study of a Faculty Learning Community.» *Online Journal of Distance Learning Administration*. vol. 14. no. 3 (2011).

Ossiannilsson, Ebba & Lena Landgren. «Quality in E-learning - A Conceptual Framework Based on Experiences from Three International Benchmarking Projects.» *Journal of Computer Assisted Learning*. vol. 28. no. 1 (February 2012).

Conferences

De Sousa, Kathleen Hughes et al. (eds.). «Facilitating Faculty Engagement in an Online Psychology Program to Enhance Program Outcomes.» Paper Presented at the World Conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. Las Vegas. 2013.

Plott, Amy R. «Web 2.0 in Blackboard Learn: Mind the Template.» Paper Presented at the Proceedings of the 38th Annual ACM SIGUCCS Fall Conference: Navigation and Discovery. USA. October 2010.

Thesis

Alenezi, Ahmed Maajoon. «Faculty Members' Perception of E-learning in Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA).» Doctoral Dissertation in Educational Instructional Technology. Texas Tech University. USA. 2012.

الفصل الرابع

آثار سياسات التعليم ومخرجاتها في التنمية والمجتمع في دول الخليج
التعليم والعولمة - الإمارات العربية المتحدة أنموذجًا

كريستين كاموي

لا تزال الدراسات التي تناولت نظام التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة باللغة الإنكليزية محدودة للغاية. وكان أول كتاب نُشر باللغة الإنكليزية عن المؤسسات الاتحادية وإعداد المدرسين قد نُشر في عام 1997، وكانت الجامعة الأسترالية ولونغونغ (Wollongong) أول جامعة «أجنبية» فتحت أبوابها، في دبي في عام 1993. أما الدراسات الأخرى المتاحة باللغة الإنكليزية، فمصدرها مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، وكانت الدراسة الأحدث التي أصدرها هي «مستقبل التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة: الابتكار وإنتاج المعرفة» (2014)، وهي تتمحور حول تطوير رأس المال البشري المحلي، وما تعنيه القوة الناعمة للعلامات التجارية المؤسساتية بالنسبة إلى البلد المضيف. كما أنها تطرقت إلى الاتجار بالتعليم العالي من خلال الوكالات الأجنبية، في حين يعالج بعض الدراسات الأخرى التي أصدرها المركز نفسه تطوير التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة[1]، بينما تركز دراسات أخرى على

(1) Daniel Kirk, *The Development Higher Education in the UAE* (UAE: Emirates Center for Strategic Studies and Research, 2010).

الاستراتيجيات والسياسات والتعليم والرؤى المتعلقة بقطاع التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة (2012).

أما بالنسبة إلى الأكاديميين المعنيين بشؤون دولة الإمارات العربية المتحدة، فيُعد كريستوفر ديفيدسون الباحثَ الذي أنتج المعرفة في دولة الإمارات العربية المتحدة[2]، وإن كان قد تناول التعليم العالي بإيجاز. وباستثناء ديفيدسون، كان وليم غويريش[3] الباحث الوحيد الذي قدم تحليلاً شاملاً عن دبي، لكن من دون تقديم شرح مفصل لموضوع التعليم العالي. إلا أن ديفيدسون كتب عن الخلفية التاريخية للتعليم في دولة الإمارات في كتاب حرره يتناول التعليم العالي في بلدان الخليج العربي[4]. كما ركز غويريش على نمو الجامعات الخاصة والاعتماد الأكاديمي والمنافسة بين مختلف الإمارات سعيًا منها إلى أن تكون مركزًا محوريًا في المنطقة[5]. وتمثل المؤسسات العابرة الحدود الوطنية جزءًا من الصورة. ويتناول البحث بالتفصيل قصة إخفاق بعضها وافتتاح جامعتي السوربون ونيويورك - أبو ظبي في الإمارات.

تركز الدراسة على طابع الاستقلالية والترابط المتبادل في مشهد المؤسسات التعليمية، والهيئة التدريسية، والطلاب، وحتى ضوابط الجودة في دولة الإمارات.

ستكون هذه المساهمة وصفًا كميًا للنظام التعليمي على المستوى الوطني من خلال الإحصاءات الوطنية، التي يبدو أنها لم تظهر في أي عمل بحثي حتى الآن، علمًا أن هذه الأرقام نشرها الإماراتيون مرة واحدة.

---

(2) Christopher Davidson: *The United Arab Emirates: A Study in Survival* (Boulder: Lynne Rienner Press, 2005); *Abu Dhabi: Oil and Beyond* (New York: Columbia University Press, 2009); *After the Sheiks* (London: Hurst & Company, 2012), and *Dubai: The Vulnerability of Success* (New York: Columbia University Press, 2008).

(3) William Guéraiche, *Géopolitique de Dubaï et des Émirats arabes unis (UAE)* (Nancy: Arbre bleu éditions, 2014).

(4) Christopher Davidson & Peter Mackenzie Smith (eds.), *Higher Education in the Gulf States: Shaping Economies, Politics and Cultures*, SOAS Middle East Issues (London: Saqi, 2008).

(5) William Guéraiche, «L'Enseignement supérieur aux EAU, entre émiratisation et contraintes du marché,» dans: Vincent Romani (dir.), «Enseignement supérieur, pouvoirs et mondialisation dans le monde arabe,» *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, no. 131 (2012), pp. 187-203.

في هذا السياق، ثمة عنصر رئيس هو الأكاديميون الوافدون الذين تعلموا وتدربوا في بلد آخر غير البلد الذي يعملون فيه حاليًا، نظرًا، على سبيل المثال، إلى توافر فرص العمل، وربما يعودون إلى وطنهم في مرحلة ما اضطرارًا أو اختيارًا[6]. لكن الواقع أكثر تعقيدًا؛ ذلك أن بعض الأكاديميين يحمل جنسية مزدوجة، كالجنسيتين الفرنسية واللبنانية على سبيل المثال، وربما يجري التعاقد مع هؤلاء وتوظيفهم بصفتهم فرنسيين، ما يزيد حصة فرنسا في المؤسسة.

أولًا: مشهد التعليم العالي

لم تكن مؤسسات التعليم العالي موجودة في دولة الإمارات العربية المتحدة حين استقلالها في عام 1971، بينما نجد اليوم 102 من هذه تضم 109.942 طالبًا وطالبة[7].

تجدر الإشارة إلى أن مؤسسات التعليم العالي الإماراتي هي في معظمها مؤسسات خاصة تهدف إلى الربح، ومالكوها إما إماراتيون وإما حكومات محلية. كما أن 99 مؤسسة من تلك المؤسسات هي مؤسسات خاصة، منها اثنتان فقط لا تبتغيان الربح: جامعة السوربون وجامعة نيويورك. ويبدو للمراقب من أول وهلة أن هذه المؤسسات إما تملكها الدولة وتمولها وإما هي مؤسسات خاصة. لكن الواقع أكثر تعقيدًا؛ ذلك أن المؤسسات التعليمية تملكها الدولة وتمولها، أو تملكها إحدى الإمارات وتمولها، أو هي مؤسسة خاصة في المنطقة الحرة أو خارجها، أو شبه خاصة مع تمويل من الدولة أو من إحدى الإمارات؛ كما أن هناك فروعًا دولية لجامعات أجنبية تعمل بتمويل من الدولة أو من إحدى الإمارات أو من دون هذا التمويل، أو تقوم على هبات من الدولة أو تملكها إحدى الإمارات، لكنها تعمل بدعم من مؤسسة دولية. وتنزع المؤسسات التعليمية الخاصة إلى

---

(6) Etti Zilber, *Third Culture Kids: The Children of Educators in International Schools* (Woodbridge: John Catt, 2009), p. 213.

(7) Center for Higher Education Data and Statistics, «Indicators of the UAE Higher Education Sector 2012,» November 2012, Accessed on 4/9/2016, at: <http://studylib.net/doc/5858163/center-for-higher-education-data-and-statistics--cheds->.

أن تكون جامعات تبتغي الربح، مع الاهتمام بأعداد الطلاب وإيرادات الرسوم الدراسية. وتوضع المقررات التعليمية وتغلق بحسب طلب الطلاب.

تتكون المنظومة الاتحادية من جامعات رائدة هي جامعة الإمارات العربية المتحدة (جامعة الإمارات) في العين التي أُسست في عام 1977، وست عشرة من كليات التقنية العليا (HCTs)، أُسست في عام 1988، وجامعة زايد التي أُسست لاحقًا في عام 1998. كما توجد كليات التقنية العليا في خمس إمارات من أصل سبع، هي أبو ظبي ودبي والفجيرة والشارقة ورأس الخيمة. في حين أن لجامعة زايد فرعيْن، أحدهما في أبو ظبي والثاني في دبي. وتُفصل الكليات الاتحادية في الأغلب الكليات بحسب الجنس. وكانت جامعة زايد أول جامعة للنساء في المنطقة. وسمحت جامعة زايد للذكور بالتسجيل فيها في عام 2007[8]، لكنها سنّت قواعد أكثر صرامة في المساحات المشتركة في عام 2011، بعد أن أعرب الآباء عن قلقهم من الاختلاط.

توجد جامعات شبه حكومية في أربع إمارات، جامعة أبو ظبي وجامعة خليفة في أبو ظبي التي تملك فرعيْن جامعييْن، أحدهما في أبو ظبي والثاني في الشارقة. في حين أن الجامعة الأميركية في دبي والجامعة الأميركية في الشارقة والجامعة الأميركية في رأس الخيمة هي أيضًا مؤسسات تعليمية شبه حكومية[9]، وأقدمها هي الجامعة الأميركية في دبي التي أُسست في عام 1995 على قطعة أرض مساحتها 140.000م^2 تبرع بها حاكم دبي الشيخ مكتوم[10]. أما الجامعة الأميركية في الشارقة، فاستقبلت أول طلابها في عام 1997، وهو العام نفسه الذي افتتح فيه حاكم الشارقة القاسمي مؤسستيْن أخريين وموّلهما: جامعة الشارقة وكلية الشارقة للطالبات[11]. وفي عام 2009، دخلت المشهد التعليمي الجامعة الأميركية في رأس الخيمة، التي امتلكتها الحكومة وتولت إدارتها في إثر انسحاب جامعة

(8) Melanie Swan, «University Moves to Stop Mingling,» *The National*, 24/11/2011.

(9) Kirk, *The Development*.

(10) «Sheikh Mohammed Gives Plot to University,» *Gulf News*, 2/2/1998.

(11) «Three Universities Open Today,» *Gulf Today*, 4/10/1997.

جورج ميسن الأميركية من الإمارات. وبدأت جامعة أبو ظبي تقديم المحاضرات في عام 2003، وافتتحت جامعة خليفة أبوابها في عام 2007. ويموّل الحكام وبعض العائلات المحلية المهمة هذه المؤسسات، من خلال ما يشبه الأسهم.

توجد الجامعات الخاصة في المناطق الحرة في دبي أو رأس الخيمة، وهي تنعم أحيانًا باعتماد اتحادي و/ أو دولي. أما المنطقة الحرة الأكاديمية، فهي منطقة أُنشئت خصيصًا للمؤسسات التعليمية كي تستقطب الأسماء الكبرى المميزة، وتضيف زخمًا للإمارة. ففي دبي، أُنشئت قرية المعرفة ومدينة دبي الأكاديمية العالمية كي تضم المؤسسات الأكاديمية، لكن في الآونة الأخيرة افتتحت بعض المؤسسات، مثل جامعة التآزر، مكاتب لها في المنطقة الحرة لأبراج بحيرات الجميرة في دبي.

ينص القانون الاتحادي لقانون الشركات التجارية في الإمارات العربية المتحدة على أن كل مشروع تجاري يحتاج إلى شريك محلي، وينطبق هذا على مؤسسات التعليم العالي أيضًا. وينبغي أن يكون لهذا الشريك حصة لا تقل عن 51 في المئة من رأس مال الشركة، وهو لا يتدخل عادة في التشغيل اليومي للشركة. ويعود تاريخ القانون إلى عام 1984، وطرق الالتفاف عليه ممكنة، إذا كان المرء ينعم بعلاقات جيدة أو «واسطة»، كأن يوافق الشريك المحلي كتابيًا، على سبيل المثال، على حصة أقل، لكن هذه تبقى القاعدة العامة. وكانت دبي أطلقت فكرة المناطق الحرة لجذب المشروعات، مقدمة شروطًا مغرية مثل الاحتفاظ بالأرباح. أما بعض المؤسسات التعليمية الموجودة في المنطقة الحرة، فهي فروع لجامعات دولية خاصة، كما هي على سبيل المثال حال جامعة ميدلسكس البريطانية وجامعة ولونغونغ الأسترالية في قرية دبي للمعرفة، في حين أن بعضها الآخر مؤسسات أنشأها إماراتيون، مثل جامعة الغرير في مدينة دبي الأكاديمية العالمية. وكما لفت غويريش، فحتى عام 2008 كان من الممكن للجامعات في المناطق الحرة أن تعمل من دون ترخيص من الوزارة الإماراتية، لكن نظرًا إلى شكاوى الطلاب، أُنشئت هيئة للجودة في دبي (اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات)، وهي

جزء من هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي[12]. وفي عام 2009، جرت أولى عمليات التفتيش على المؤسسات العاملة بلا ترخيص اتحادي، وعُدت جامعة العلوم الطبية وجامعة المهاتما غاندي، إضافة إلى المعهد الدولي للإدارة والتكنولوجيا، «غير مرغوب فيها» في دبي، وانتقلت إلى رأس الخيمة.

ثانيًا: وصول الأجانب

كانت الجامعة الأسترالية ولونغونغ أول جامعة «أجنبية» تفتح أبوابها في دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة في عام 1993، في حين يوجد اليوم أكثر من 40 فرعًا لمؤسسات تعليمية دولية.

في نهاية كانون الأول/ ديسمبر 2014، كان في جامعة ولونغونغ في دبي 4163 طالبًا، منهم أكثر من 1770 طالبًا في مرحلة البكالوريوس، و1875 طالبًا في مرحلة الدراسات العليا، إضافة إلى 34 طالبًا في مرحلة الدكتوراه. وكان الطلاب من 114 بلدًا، في حين كان أعضاء هيئة التدريس ينتمون إلى 44 بلدًا.

إضافة إلى ذلك، يوجد في دولة الإمارات تمثيل لمؤسسات التعليم العالي الأسترالية والفرنسية والبريطانية والأميركية والهندية والروسية والباكستانية واللبنانية. فجامعة السوربون في أبو ظبي على سبيل المثال، تمثل المؤسسات الفرنسية، في حين أن جامعة هيريوت وات في دبي تمثل المؤسسات البريطانية أو بدقة أكثر الاسكتلندية، وجامعة نيويورك في أبو ظبي تمثل المؤسسات الأميركية، وتمثل جامعة الصداقة في دبي المؤسسات الهندية، وتمثل جامعة التآزر في دبي المؤسسات الروسية، ويمثل معهد الشهيد ذو الفقار علي بوتو للعلوم والتكنولوجيا في دبي المؤسسات الباكستانية، وأخيرًا تمثل جامعة القديس يوسف للقانون في دبي المؤسسات اللبنانية.

أنشأت جامعة التآزر (سينيرغيا) - التي يُزعم أنها أكبر جامعة خاصة في روسيا - فرعًا لها في دبي باسم جامعة التآزر في عام 2013 تستوعب 35.000

(12) Guéraiche, «L'Enseignement supérieur,» pp. 195-196.

طالب. وعُزي ذلك إلى حاجة الوافدين الروس الذين يعيشون في دبي إلى التعليم العالي، وهي حاجة استجابت لها الحكومة الروسية[13]. وللجامعة فروع في الصين وسنغافورة والمملكة المتحدة والولايات المتحدة، لكن عدد الطلاب في كل فرع من فروعها غير متوافر، وكانت هذه الجامعة قد أُسست [في روسيا] في عام 2009.

يوجد معظم مؤسسات التعليم العالي في إمارتيْ أبو ظبي ودبي؛ ففي أبو ظبي 28 مؤسسة، في حين يوجد في دبي 34 مؤسسة. أما باقي الإمارات الأخرى، ففي كل منها مؤسسة واحدة على الأقل، في حين يوجد في إمارة الشارقة تسع مؤسسات للتعليم العالي.

تجدر الإشارة إلى أن الجامعات التي تحظى بمكانة دولية، مثل جامعة السوربون الفرنسية وجامعة نيويورك، قليلة في الإمارات، حيث إن معظم فروع الجامعات الأجنبية مؤسسات تعليمية متوسطة الجودة.

تقع المؤسسات التعليمية من نوع جامعة نيويورك وجامعة السوربون في أبو ظبي خارج المنطقة الحرة، لكنها لا تزال مؤسسات خاصة. وهاتان الجامعتان حالتان خاصتان في قصة مؤسسات التعليم العالي العابرة الحدود الوطنية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وتنعمان بمكانة عالمية مرموقة، حيث احتلت جامعة نيويورك المرتبة الـ 38 في قائمة أفضل 300 جامعة في العالم في 2014–2015[14]. وتلقت الجامعتان دعوة إلى إنشاء فرعين في أبو ظبي بتمويل سخي من الإمارة الغنية بالنفط، يشمل نقل الموظفين وبناء الحرم الجامعي، وذلك في إطار ترسيخ سمعة الإمارة عاصمة ثقافية. وهذ يدل على طموحات أبو ظبي عندما يتعلق الأمر بالتعليم العالي. وتهدف الإمارة إلى ترسيخ سمعتها مركزًا ثقافيًا، فمؤسسات التعليم الراقية ترتبط بذلك ارتباطًا وثيقًا، خلافًا لصورة دبي المعروفة أنها وجهة

---

(13) Melanie Swan, «Russia's Biggest Private University Opens Dubai Campus,» *The National*, 20/11/2013, Accessed on: 1/9/2016, at: <http://bit.ly/2bFqfJ1>.

(14) «Times Higher Education World University Rankings 2014-2015,» Accessed on: 1/9/2016, at: <http://bit.ly/2bE1v6W>.

للتسوق والترفيه. وعلى الرغم من ذلك، فإن عدد الطلاب في المؤسستين منخفض، حيث شارك 630 طالبًا في جامعة السوربون في العام الدراسي 2013-2014، و618 طالبًا في جامعة نيويورك[15]. ويعد عدد الطلاب هذا غير كافٍ للاستمرار من دون رعاية مجلس أبو ظبي للتعليم. وتدعي المؤسستان أنهما تحافظان على شروط الدخول نفسها المفروضة في الجامعة الأم، ولذا فعلى الطلاب في جامعة السوربون التواصل باللغة الفرنسية بطلاقة كما لو كانوا مسجلين في باريس.

ثالثًا: أهمية مراقبة الجودة

عندما أنشأ الإماراتيون وحدة مراقبة جودة التعليم أو هيئة الاعتماد الأكاديمي في عام 2000، زعم بعضهم أنها ستضمن جودة التعليم المعروض، لكن الواقع هو أكثر تعقيدًا، ذلك أن عددًا من الجهات الفاعلة المختلفة مسؤولة عن الموافقة على جودة التعليم العالي في دولة الإمارات.

يجب أن تنال المؤسسات التعليمية الخاصة ترخيصًا من هيئة الاعتماد الأكاديمي، وهي تعمل لمصلحة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وعليها أن تفحص جودة برامجها أيضًا. في المقابل، تحتاج المؤسسات الخاصة العاملة في المنطقة الحرة، مثل مدينة دبي الأكاديمية العالمية أو قرية المعرفة، إلى ترخيص، لكن ذلك لا ينطبق على إمارة رأس الخيمة، ما يعني أن الدولة تراقب الجودة إلى حد ما، وإن كان ذلك يعتمد بصفة عامة على موقع المؤسسة. ومع ذلك تمتلك بعض المؤسسات العابرة الحدود الوطنية في المنطقة الحرة ترخيصًا من هيئة الاعتماد الأكاديمي، كما هي حال جامعة ولونغونغ مثلًا.

بعد مرور أكثر من عقد من الزمان على إنشاء هيئة الاعتماد الأكاديمي، أصبحت 79 مؤسسة تعليمية حائزةً رخصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. ومن هذه المؤسسات عدد من المؤسسات العابرة الحدود الوطنية، وتحديدًا مؤسسات تنعم بمكانة مرموقة مثل المعهد الأوروبي لإدارة الأعمال وجامعة

(15) «Institutionwise Enrollment for the Last 5 Academic Years,» *caa.ae*, Accessed on: 1/9/2016, at: <https://www.caa.ae/caa/DesktopModules/InstEnrollment.aspx>.

السوربون وجامعة نيويورك – أبو ظبي. وإضافة إلى ذلك، جرت الموافقة على أكثر من 850 برنامجًا أكاديميًا في هذه المؤسسات. مثال على ذلك، حاز الموافقة برنامج الدكتوراه، وعشرة برامج بكالوريوس، و14 برنامج ماجستير في جامعة السوربون في أبو ظبي.

لا تحتاج المؤسسات التعليمية في المنطقة الحرة إلى ترخيص من هيئة الاعتماد الأكاديمي، إلا أنها تخضع لمراقبة هيئات مماثلة لهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي أو مجلس أبو ظبي للتعليم. وهذا يعني أن على هذه المؤسسات التزام متطلبات الحكومة المحلية، لا الاستجابة للشروط الاتحادية. على سبيل المثال، لا بد من أن تحوز أي مؤسسة في دبي ترخيصًا من هيئة المعرفة والتنمية البشرية كي تؤسس وتقدم خدماتها الأكاديمية. ويحتاج هذا الترخيص إلى التجديد سنويًا، وفقًا للمرسوم التنفيذي الذي صدر في عام 2011 في شأن مؤسسات التعليم العالي التي تنشأ في المناطق الحرة لإمارة دبي. وتندرج الجودة الأكاديمية ضمن قائمة الالتزامات المطلوبة من المؤسسة التعليمية، التي تشمل الحفاظ على «النظام العام والآداب العامة» أيضًا، كما تنص المادة 11 (10). ولهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي أن تغلق المؤسسةَ التعليمية أو وقفها عن تسجيل مزيد من الطلاب، إذا خرقت القانون. ويتوافر نوعان من الاعتماد، اعتماد للجامعة ككل، واعتماد للتخصص المعرفي مثل العلوم أو الأعمال التجارية.

توجد مؤسسات تعليمية في دولة الإمارات حائزة شهادة جودة أو اعتماد لدرجاتها العلمية أو لبرامجها من هيئات دولية في الولايات المتحدة أو أوروبا؛ ففي عام 2012، حازت 19 مؤسسة اعتمادًا دوليًا، منها تسع مؤسسات عابرة الحدود الوطنية: المعهد الأوروبي لإدارة الأعمال ومعهد مصدر ومعهد نيويورك للتكنولوجيا وجامعة نيويورك في أبو ظبي وجامعة السوربون وكلية ستراثكلايد وجامعة روتشستر والكلية الملكية للجراحين في إيرلندا وجامعة ولونغونغ.

تجدر الإشارة إلى أن لجنة كليات الرابطة الجنوبية للكليات والمدارس [في الولايات المتحدة] وافقت على معهد مصدر للعلوم والتكنولوجيا؛ في

حين منحت لجنة الولايات الوسطى للتعليم العالي اعتمادًا، على سبيل المثال، لجامعة نيويورك في أبو ظبي ومعهد نيويورك للتكنولوجيا. ومنحت وزارة التعليم الفرنسية الاعتماد لجامعة السوربون - باريس أبو ظبي. إضافة إلى ما سبق، منحت هيئة جودة ومعايير التعليم العالي في أستراليا، وهي الجهة المخوّلة بالموافقة على جودة التعليم العالي في أستراليا، الموافقة لجامعة ولونغونغ في دبي.

ربما يتساءل المرء: ماذا يعني ما ذكر آنفًا للطالب، أكثر من اليقين لجودة التعليم الذي يتلقاه؟ ربما تقدم قصة الجامعة الأميركية في دبي فكرة عن قيمة الاعتماد بالنسبة إلى المؤسسة والطلاب. ففي عام 1995، كانت الجامعة الأميركية في دبي أول جامعة معتمدة في دولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج، ومثّل اعتمادها جزءًا من علامة المؤسسة التعليمية وسمعتها لأعوام. وحصلت الجامعة على الاعتماد لدرجتي البكالوريوس والدراسات العليا من اللجنة الأميركية لكليات الرابطة الجنوبية للكليات والمدارس (SACS)، وهذه واحدة من ست هيئات اعتماد إقليمية تقيّم الجودة الأكاديمية في الولايات المتحدة وخارجها لمصلحة وزارة التعليم الأميركية[16]، ما يعني أن حصول الطالب على درجة علمية من الجامعة الأميركية في دبي يمكنه بسهولة من تقديم طلب لمتابعة الدراسات العليا في الخارج، خصوصًا في الولايات المتحدة الأميركية. وحتى أن مجرد عام أو عامين من الدراسة في الجامعة الأميركية في دبي، يعني أنه يمكن الطالب التحول بسهولة إلى مؤسسة تعليمية في الولايات المتحدة. وهذا أمر ضروري لتسجيل طلاب السنة الجامعية الأولى الذين تعلم عائلاتهم أن درجاتهم العلمية قيمة.

رابعًا: أكاديميون رُحل وقلة من الإماراتيين

لا يزال معظم أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية من الوافدين، حتى إن جامعة الإمارات العربية المتحدة، وهي المؤسسة التي تنعم بالنسبة

(16) Council for Higher Education Accreditation.

الأعلى من أعضاء هيئة التدريس الإماراتيين في البلاد، تضم نحو 20 في المئة من الأساتذة الإماراتيين فقط[17].

يأتي الأكاديميون الوافدون العاملون بصفة موقتة في جامعات الإمارات العربية المتحدة بالدرجة الأولى من الولايات المتحدة الأميركية، أو المملكة المتحدة، أو كندا، أو البلدان العربية من خارج منطقة الخليج. ويعمل أعضاء هيئات التدريس في دولة الإمارات العربية المتحدة أساسًا بموجب عقود محددة بعام أو عامين. ويقول واقع الأكاديميين بالأرقام، وفقًا لمركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي، إن 5489 شخصًا كانوا يعملون بدوام كامل في دولة الإمارات العربية المتحدة في تشرين الثاني/ نوفمبر 2012، و959 آخرين يعملون بدوام جزئي؛ الأمر الذي يعني أن 6448 عضوًا من أعضاء هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة، منهم 4.6 في المئة من الإماراتيين، في حين أن أعضاء المجموعة الأكبر، أي 35.1 في المئة أو 1926 شخصًا، هم من حملة جوازات سفر الولايات المتحدة، أو المملكة المتحدة أو كندا.

الجدول (4-1)

توزيع أعضاء الهيئة التدريسية بدوام كامل (بحسب الجنسية)

العدد	دولة الإمارات	دول مجلس التعاون	البلدان العربية الأخرى	الولايات المتحدة المملكة المتحدة وكندا	الهند	جنسيات أخرى
المستوى الاتحادي	198	4	419	1157	60	542
هيئة الاعتماد الأكاديمي	53	7	1275	769	311	694
المجموع	251	11	1694	1926	371	1236
النسبة المئوية	4.6	0.2	30.96	35.1	6.8٪	22.5

المصدر: مركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي (CHEDS).

(17) Melanie Swan, «UAE University Digs Deep to Find Emirati Talent,» *The National*, 28/9/2013.

وفقًا للجدول (4-1)، يشكل الموظفون العرب من غير الخليجيين 30.96 في المئة أو 1694 شخصًا من أعضاء هيئة التدريس. أما عن جنسيات هؤلاء الموظفين العرب، فهم لبنانيون ومصريون وفلسطينيون وعراقيون وسوريون، وذلك بحسب المؤسسة التعليمية. ويُعد تعيين أعضاء هيئة التدريس وفصلهم من القضايا الشائكة، وإن كان يبدو أن هناك علاقة بين الجنسية العربية والإدارة العليا وأعضاء هيئة التدريس؛ إذ يتولى اللبنانيون، على سبيل المثال، مناصب رئيسة في الجامعة الأميركية في دبي مثل نائب الرئيس، ونائب الرئيس للشؤون الأكاديمية، ومعظم الرؤساء المشرفين في الإدارة الدنيا. صحيح أن أي دراسة لم تنفّذ في هذا الشأن، لكن يُعرف بعض المؤسسات بإعطائه الأولوية في التوظيف لأشخاص من جنسيات معينة. وفي حالة اللبنانيين، يمكن للمرء أن يجد توظيفًا على أساس الطائفة. أما هؤلاء الذين ينتمون إلى الجنسيات العربية المذكورة، فهاجروا من بلدانهم إما بسبب الاضطرابات و/ إما انخفاض الأجور فيها، ومن ثم قد لا يكون لديهم أي خيار إلا العمل في دولة الإمارات العربية المتحدة أو دول مجلس التعاون الأخرى. في حين أن المجموعة الثالثة الأكبر بين أعضاء هيئة التدريس، هي فئة الجنسيات الأخرى، وتبلغ نسبتها 22.5 في المئة أو 1236 شخصًا، ولا تتوافر معلومات عن جنسية هؤلاء. ويمكن المرء أن يفترض انطلاقًا من معرفة الواقع أنهم غربيون من بلدان أوروبية أخرى، مثل فرنسا أو ألمانيا أو غيرها من البلدان التي تعتمد اللغة الإنكليزية لغة رسمية مثل أستراليا أو نيوزيلندا أو جنوب أفريقيا.

تحمل المجموعة الأكبر من أعضاء هيئة التدريس درجة علمية نهائية من الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة أو كندا، ونسبتها 41 في المئة، أو 2225 شخصًا تخرجوا في جامعات هذه البلدان. فالمؤسسات التعليمية في أميركا الشمالية هي من المؤسسات الأكثر نجاحًا في الانتقال إلى الخارج. ويمثل الأكاديميون المتخرجون في جامعات تلك البلدان قيمة مضافة للمؤسسة. أما فئة الجنسيات الأخرى، فهي الفئة الثانية الأكثر انتشارًا في حيازة درجة علمية نهائية ونسبتها 39 في المئة. ومرة أخرى، لا تتوافر معلومات عن بلد الدراسة لهذه الفئة، فالمعلومات المتوافرة عنها تفيد أن الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس فيها

لم تصدر عن مؤسسة تعليمية إقليمية أو عن الولايات المتحدة أو المملكة المتحدة أو كندا أو الهند. وينطبق هذا الأمر على فئة الجنسيات الأخرى. وللجنسية قيمة هنا أيضًا، حيث تشير الحياة الأكاديمية الفعلية إلى إسبانيا أو بلجيكا أو ألمانيا أو فرنسا أو البلدان التي تعتمد اللغة الإنكليزية لغة رسمية خارج المملكة المتحدة والولايات المتحدة وكندا.

تجدر الإشارة إلى أن 4.6 في المئة فقط، أو 251 شخصًا من أعضاء هيئة التدريس المتفرّغين في مؤسسات دولة الإمارات العربية المتحدة التعليمية، هم من المواطنين الإماراتيين. فلدى استقلال دولة الإمارات، لا يكاد يوجد لديها مواطنون تعلموا وتدربوا ليدرّسوا في المرحلة الجامعية، فكان أن اختارت الدولة توظيف أكاديميين من الخارج، على غرار البلدان الأخرى في منطقة الخليج والأماكن الأخرى التي تشهد أوضاعًا مماثلة؛ فازدياد الطلب على التعليم العالي المتزامن مع ازدراء السكان المحليين العمل في مجالات التدريس بجميع مستوياته يساهمان في استمرار قدوم أعضاء هيئة التدريس الوافدين، مع أن الموظفين الإماراتيين يتمتعون بالأمن الوظيفي خلافًا للعمالة الوافدة ويحصلون على شروط عمل أفضل[18].

خامسًا: كيفية الحفاظ على الأكاديميين في دولة الإمارات العربية المتحدة

يمكث الأكاديميون الوافدون في المتوسط أقل من ستة أعوام في مؤسستهم، وتُوظف العمالة الوافدة بعقود موقتة لعدم وجود ثبات وظيفي. في هذا الصدد، تخلص رسالة دكتوراه غير منشورة أُنجزت في كليات التقنية العليا، وشملت 15 من الأكاديميين الوافدين، إلى أن «الإخفاق في التكيف مع البيئة والثقافة المحليتين» كان السبب الرئيس للمغادرة في وقت مبكر، في حين أنه يوجد «شعور بالاستقرار والارتياح في دولة الإمارات العربية المتحدة، والزوج والأطفال سعداء، وأسلوب

(18) David Chapman et al., «Academic: Staff in the UAE: Unsettled Journey,» *Higher Education Policy*, vol. 27, no. 1 (March 2014), p. 12.

العيش والاستحقاقات جيدة»[19]. وتتناول رسالة دكتوراه أخرى غير منشورة كيفية الحفاظ على أعضاء هيئة التدريس الوافدين. واعتمدت هذه الدراسة على 364 مسحًا و12 مقابلة أجريت في مؤسسات تعليمية اتحادية لتجد أن «دوافع المغادرة كانت أساسًا نتيجة قضايا مؤسساتية داخلية مثل القدرة المحدودة للتعبير عن الآراء ضمن عملية صنع القرار. وأخيرًا، يرى أعضاء الهيئة التدريسية أيضًا أن الفترة الحالية هي مرحلة انتقالية، إذ تسلط المؤسسات الضوء على أهمية إجراء البحوث. فإذا كان هذا الانتقال ناجحًا، فربما تتطور دولة الإمارات العربية المتحدة لتمسي مكانًا ملائمًا لبناء السيرة المهنية الأكاديمية وتطويرها»[20].

أما الدراسة التي أجراها تشابمان وآخرون على عينة صغيرة من 30 أكاديميًا، فوجدت أنهم في معظمهم غربيون في الجامعات الاتحادية في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث وجدت أن الأكاديميين قدموا إلى حد بعيد إلى الإمارات بحثًا عن المغامرة، وكان معظم هؤلاء من الأكاديميين الرحل، والمتقاعدين حديثًا[21]. أما الأكاديميون الرحل، فهم الأكاديميون الذين درّسوا في وظيفتين أو أربع وظائف حول العالم، لمدة تمتد بين 10 و15 عامًا. ووفرت دولة الإمارات للأكاديميين الرحل «رواتب واستحقاقات جيدة ومعقولة، وثقافة مختلفة، كما أمنت بعض المطالب المهنية خارج نطاق التدريس ... وضمنت بيئة آمنة لتربية الأطفال الصغار». وكما قال أحد هؤلاء الأكاديميين: «بعد أن تركت الجامعة كنت حريصًا جدًا على السفر... قُمت ببعض الأعمال في المملكة المتحدة... ثم ذهبت إلى أوروبا الشرقية، وسويسرا، وتركيا، وهونغ كونغ ... وبعد ذلك وصلنا إلى دولة الإمارات العربية المتحدة»، في حين أن المتقاعدين حديثًا هم الأكاديميون الذين تقاعدوا، لكنهم ليسوا على استعداد للتوقف عن العمل لسبب ما، مثل الالتزامات المالية المترتبة عليهم لتغطية التعليم العالي لأطفالهم وهذا ينطبق على المتقاعدين من الولايات المتحدة بصورة خاصة.

---

(19) Gerard D. Ryan, «Persistence in Expatriate Academic Assignments in the United Arab Emirates: A Case Study,» Unpublished Doctoral Dissertation of Education Thesis, Northcentral University, Arizona, USA, 2012.

(20) Kevin Wayne Schoepp, «Expatriate Faculty Retention in the Public Higher Education Institutions of the United Arab Emirates,» Unpublished Doctoral Dissertation of Education Thesis, University of Calgary, Canada, 2010.

(21) Chapman et al., «Academic: Staff in the UAE,» p. 14.

يكمن الدافع الثاني الأكثر شيوعًا بين الغربيين للتدريس في دولة الإمارات العربية المتحدة في البحث عن الجذور؛ إذ كانت حميمية العلاقات العائلية واللغة العربية والثقافة والمساجد، لكن براتب ونوعية حياة أفضل مما هو متوافر في الدول المجاورة، السببَ الرئيس لقدومهم إلى تلك البلاد. وأخيرًا، تكمن أسباب أخرى وراء جاذبية الإمارات العربية المتحدة، منها طبيعة المجتمع المتعدد الثقافات والرغبة في بداية جديدة بعد أزمة شخصية أو مهنية.

يؤثر تنقل أعضاء هيئة التدريس وعملية الاستبدال في البحوث التي تجريها المؤسسة التعليمية وفي التدريس وفي التواصل مع الطلاب. ولا يُعرف الكثير عن البحوث التي تجريها المؤسسات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ذلك أن البيانات المتوافرة عنها شحيحة. كما أن البحث الأكاديمي في الإمارات يمثّل توقعًا جديدًا نسبيًا في النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة، كما يقول تشابمان[22]. فمن 102 من المؤسسات في عام 2012، لم تقدم 41 مؤسسة منها أي بيانات عن ميزانية البحث فيها إلى مركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي، كما أن 13 مؤسسة منها فقط لها ميزانية تفوق 100.000 درهم إماراتي أو 27.229 دولارًا أميركيًا. في حين أن الدراسات التي تتناول كيفية رؤية أعضاء هيئة التدريس للفرص المتاحة لهم لإجراء البحوث قليلة وصغيرة، إن وجِدت. ومرة أخرى يُعزى عدم وجود بحوث إلى تنقل أعضاء الهيئة التدريسية، وإلى أن نظام التعليم العالي في دولة الإمارات هو، كما يلاحظ تشابمان، في طور الانتقال من مرحلة تعليم الطلاب وتخريجهم إلى مرحلة إجراء البحوث وإنتاج الباحثين. هنا تجدر الإشارة إلى أهمية تأسيس أول برنامج للدكتوراه في البلاد في جامعة ولونغونغ في عام 2010، ما يعني أن مساعدي الباحثين كانوا إلى هذا الحد أو ذاك غير موجودين ضمن هيئة التدريس. وتعود ندرة الأكاديميين الذين يُجرون بحوثًا إلى أسباب رئيسة، منها العبء التدريسي وغياب حوافز للبحث لدى المؤسسات، وفقًا لدراسة تشابمان.

أصبح واضحًا كيف ينظر الطلاب إلى تنقل أعضاء هيئة التدريس. فمن

---

(22) Ibid., p. 18.

الشائع سماع الطلاب يشكون فقدان الأساتذة، وتغيير المرشدين الأكاديميين مرات عدة في أثناء دراستهم. وأُجري عدد من المسوح على الطلاب في أحرام فروع الجامعات الدولية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وكيف يقيمونها[23]. لكن، على سبيل المثال، يركز ويلكنز على نوعية المحاضرين وعلى التدريس والتقويم والملاحظات على أدائهم. ووفقًا لويلكنز، قد يكون مفيدًا توجيه مضمون المقررات في اتجاه السياق الثقافي والاجتماعي العام للإمارات العربية المتحدة. وربما يشير ذلك إلى فائدة بقاء أعضاء هيئة التدريس في دولة الإمارات العربية المتحدة، ما يجعلهم على معرفة دقيقة بتفصيل ثقافتها.

سادسًا: معظم الطلاب في القطاع الخاص

وفقًا لمركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي، يزاول 109.942 طالبًا دراستهم في التعليم العالي في عام 2011، معظمهم في المؤسسات الخاصة. وبينما تضم المؤسسات الاتحادية 40.433 طالبًا، فإن 69.509 طلاب يتابعون دراستهم في مؤسسات خاصة. كان النمو في عدد طلاب المؤسسات الخاصة ضعفيْ الزيادة في عدد طلاب المؤسسات الاتحادية منذ عام 2008. ففي حين زاد عدد الطلاب على المستوى الوطني نحو 7269 طالبًا بين عامي 2008 و2011 في المؤسسات الاتحادية، بلغ النمو في المؤسسات الخاصة 16583 طالبًا في الفترة نفسها.

إضافة إلى ذلك، زاد عدد الإماراتيين في التعليم العالي بنسبة 48.6 في المئة بين عامي 2008 و2014[24]. وارتفع عدد خريجي التعليم العالي بين المواطنين

(23) Stephen Wilkins, Melodena Stephens Balakrishnan & Jeroen Huisman, «Student Choice in Higher Education: Motivations for Choosing to Study at an International Branch Campus,» *Journal of Studies in International Education*, vol. 16, no. 5 (2012), pp. 413-433, and Sanjai K. Parahoo, Heather L. Harvey & Rana M. Tamim, «Factors Influencing Student Satisfaction in Universities in the Gulf Region: Does Gender of Students Matter?,» *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 23, no. 2 (2013), pp. 135-154.

(24) «More Emiratis than Ever Enrolled in Higher Education,» *The National*, 27/7/2015, at: <http://www.thenational.ae/uae/education/more-emiratis-than-ever-enrolled-in-higher-education>.

إلى 10921 طالبًا في العام الجامعي 2013-2014، بزيادة 166.9 في المئة مقارنة بالعام الدراسي 2008-2009.

الجدول (4-2)
توزيع الطلاب والطالبات المسجلين
بحسب الجنسية والجنس (2011-2012)

المنتسبون والمنتسبات في الإمارات العربية المتحدة				المؤسسات الخاصة				المؤسسات الاتحادية			
الجنسية	إماراتيون		وافدون		إماراتيون		وافدون		إماراتيون		وافدون	
النوع الاجتماعي	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
العدد	26773	41079	19714	22376	16361	14238	18451	20459	10412	26841	1263	1917
المجموع 1	67852 (62 في المئة)		42090 (38 في المئة)		30599 (44 في المئة)		38910 (56 في المئة)		37253 (92 في المئة)		3180 (8 في المئة)	
المجموع 2	109942				69509 (63 في المئة)				40433 (37 في المئة)			

المصدر: مركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي.

الجدول (4-3)
توزيع الطلاب والطالبات المسجلين بحسب الشهادات (2011-2012)

	دبلوم		بكالوريوس		دبلوم دراسات عليا وماجستير		دكتوراه	
الجنسية	إماراتيون	وافدون	إماراتيون	وافدون	إماراتيون	وافدون	إماراتيون	وافدون
مؤسسات اتحادية	12192	226	19667	2731	5331	167	61	58

يتبع

تابع

مؤسسات خاصة	5978	4542	21340	30109	3170	4202	111	57
المجموع	18170	4768	41007	32840	8501	4369	172	115

المصدر: مركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي.

ينقسم جمهور الطلاب بين أغلبية من المواطنين الإماراتيين تتعلم في مؤسسات اتحادية ولا تدفع رسومًا للتعليم، وأغلبية من الطلاب الوافدين وبعض الإماراتيين يتعلم في مؤسسات خاصة تفرض رسومًا.

ينص الدستور الإماراتي في المادة 17 على أن التعليم إلزامي [في مرحلته الابتدائية] و«مجاني في كل مراحله داخل الاتحاد» للمواطنين.

أغلبية الطلاب على المستوى الوطني في مؤسسات التعليم العالي هي من الإماراتيين. وتمثل 62 في المئة من مجموع الطلاب، في حين يمثّل غير الإماراتيين 38 في المئة من الطلاب.

يمثل الإماراتيون في المؤسسات الاتحادية 92 في المئة من الطلاب، بينما يمثلون في المؤسسات الخاصة 44 في المئة من الجسم الطالبي. أما الطلاب الوافدون الذين نجدهم في المؤسسات الاتحادية، فهم تقليديًا من الطلاب المسلمين الحائزين منحًا دراسية، ويأتون من البلدان الأفريقية، مثل السودان أو غانا، أو من الدول الآسيوية، مثل باكستان والهند والفليبين[25]. وحددت الحكومة في وقت سابق وجوب حصول الطلاب الوافدين على معدل 80 في المئة في الشهادة الثانوية كي يتمكنوا من الالتحاق بالجامعة[26]. وتشترط جامعة الإمارات العربية المتحدة، حاليًا، على العرب والناطقين بغير العربية من الدول الإسلامية الأفريقية والآسيوية، تحديدًا، الحصول على معدل 85 في المئة في شهادة ثانوية حديثة. وفي المقابل، على المواطنين الحصول على معدل لا يقل عن 75 في المئة في المدرسة الثانوية و85 في المئة لكلية الطب. ولا يُخصص إلا عدد محدد

(25) «Non-Arabs Take Great Strides in Study at UAE Varsity,» *Gulf News*, 27/12/1988.

(26) «Expat Children will Have to Obtain 80 PC to Enter University,» *Gulf News*, 10/6/1985.

من المقاعد سنويًا لطلاب المنح الدراسية. على سبيل المثال، خُصّص 13 مقعدًا للبلاد الآسيوية والأفريقية في عام 2015. ولا توجد إحصاءات عامة متاحة في شأن جنسية الطلاب في المؤسسات الاتحادية، لكن تنص جامعة الإمارات العربية المتحدة في دليل الكلية لعام 2014 على أن «نحو ثلث عدد الطلاب هو من غير المواطنين».

يمثل الطلاب الوافدون 56 في المئة من الجسم الطالبي في المؤسسات التعليمية الخاصة، أما على الصعيد الاتحادي فالنسبة تقتصر على 8 في المئة فقط. وليس معلومًا إن كان هؤلاء الشباب غير المواطنين نشأوا في دولة الإمارات العربية المتحدة أو كانوا وافدين من الجيل الثاني. وتصنف الإحصاءات الوطنية المتاحة الطلاب إلى مواطني دولة الإمارات ووافدين فحسب. ويشير الواقع إلى أن كثيرين منهم وافدون من الجيل الثاني. ويصل عدد الوافدين عادة إلى ما لا يقل عن ثلاثة أرباع إجمالي عدد المسجلين[27]. ووفقًا لويلكنز، يفضل الآباء العرب أن يبقى أولادهم في دولة الإمارات العربية المتحدة أو أن يعودوا إلى أوطانهم، وتحديدًا الفتيات؛ فوجود الفروع الجامعية الدولية يعني أنه يمكنهم الحصول على شهادة جامعية غربية من دون مغادرة دولة الإمارات العربية المتحدة.

من الممكن أن تنشر المؤسسات التعليمية العابرة الحدود الوطنية عدد الجنسيات فيها بين الطلاب، لكن ليس ثمة ميل إلى قول الكثير عن حصة كل جنسية في المؤسسة. فمثلًا، تضم جامعة الصداقة الهندية التي تدّعي أنها الرائدة في مجال توفير التعليم في الهند، 40 جنسية بين طلابها البالغ عددهم 700 طالب[28]، لكنها لا تذكر شيئًا عن حصة كل جنسية من إجمالي عدد الطلاب. وتشير الملاحظات اليومية إلى أن معظم هؤلاء من الهنود، وقد يكون كثير منهم من وافدي الجيل الثاني.

---

(27) Wilkins, Balakrishnan & Huisman, «Student Choice in Higher Education».

(28) «Know your Campus: Amity University, Dubai,» Gulf News, 20/12/2013, Accessed on: 27/9/2016, at: <http://bit.ly/2dfRJTK>.

سابعًا: التواصل بين الثقافات والحياة الأكاديمية الإماراتية

ما هي نماذج الأدوار التي يقدمها الأكاديميون الوافدون إلى الجيل الجديد من الإماراتيين؟ هل يمثّل الأكاديميون الوافدون نقطة التقاء بين الإماراتيين والوافدين في مجتمع متعدد الثقافات، حيث يميل الإماراتيون والمواطنون المنتمون إلى جنسيات أخرى إلى الحفاظ على أنفسهم؟ هل هذا الحوار أساسٌ لتوصيف الثقافة الإماراتية والمجتمع الإماراتي والتأمل فيهما؟

إن البحوث التي تناولت كيفية إدراك الطلاب لقائهم الثقافي بالأكاديميين الوافدين في دولة الإمارات العربية المتحدة نادرة، لكن بعض الباحثين استكشف التعليم العالي من منظور الطلاب.

تناول ويلكنز[29] منظور 247 طالبًا يدرسون في مؤسسة عابرة الحدود الوطنية في دولة الإمارات العربية المتحدة، لكنه لم يذكر شيئًا عن اللقاء الثقافي بين الأكاديميين الوافدين والطلاب؛ إذ كان التركيز في بحثه منصبًا على رضاهم عن جودة التعليم في فرعٍ لجامعة دولية. كان الطلاب راضين إلى حد كبير. وكانت جودة التعلم والتدريس أحد المتغيرات، وقُسّمت الخبرة بالمحاضرات فئتين شملتا المعرفة والتطبيق في السياق المحلي. كان معظم الطلاب من الهنود (31.6 في المئة)، ومثّل الإماراتيون 13 في المئة من المستطلَعين. وتُضيف كرابتري إلى المعرفة المحلية من خلال عرضها كيف طوّرت، بصفتها أستاذة في جامعة زايد، مواد مراعية الجانب الثقافي في مجال العمل الاجتماعي نظرًا إلى متطلبات النساء الإماراتيات، وكيف أتاح ذلك للطلاب والطالبات التفكير في التحول الذي يشهده مجتمعهم[30].

(29) Stephen Wilkins, «Student Satisfaction and Student Perceptions of Quality at International Branch Campuses in the United Arab Emirates,» *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 34, no. 5 (October 2012), pp. 543-556.

(30) Sara Ashencaen Crabtree, «Culture, Gender and the Influence of Social Change amongst Emirati Families in the United Arab Emirates,» *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 38, no. 4 (2007), pp. 575-587.

فحصت دراسة تجريبية أخرى[31] مسألة اعتماد أنموذج إعداد المدرسين المتبع في المملكة المتحدة - شهادة الدراسات العليا في التربية والتعليم - في سياق دبي. تسأل الدراسة «كيف يختبر الطلاب والمعلمون مسألة اعتماد التعليم البريطاني في سياق دبي؟»، فترى أن المعلمين والطلاب في مجال إعداد المدرسين في دبي هم أفراد حريصون على الاستفادة من موقعهم في العالم المعولم المعاصر، أو هم «عالميون انتقائيون» يتفاوضون في شأن التأثيرات بين الثقافات على نحوٍ براغماتي وملتبس، إلا أن تلك الدراسة لم تشمل الإماراتيين، حيث اقتصرت على 11 طالبًا فقط.

باختصار، لا توجد دراسة تتناول رؤية الطلاب الإماراتيين للأكاديميين الوافدين.

لكن ثمة رسالة دكتوراه غير منشورة تلامس موضوع الكيفية التي ينظر من خلالها الأكاديميون إلى الطلاب الإماراتيين، حيث وجد ريان أن التعليقات التي أدلى بها أكاديميو كليات التقانة العليا في شأن طلابهم الإماراتيين شملت تدني مستوى اللغة الإنكليزية، وضعف الدافع، وكثرة المطالب، إضافة إلى ذلك ورد التهذيب والاحترام مرات عدة[32].

تفيد تجربتي الخاصة، بصفتي أستاذة مساعدة في مؤسسة تعليمية معظم طلابها إماراتيون، أن الصفوف الدراسية قد تكون بمنزلة نقطة التقاء بين الأكاديميين الوافدين والطلاب الإماراتيين. ومثالًا على ذلك، أقوم شخصيًا بتدريس التواصل بين الثقافات، وقد تستخدم دبي مدخلًا لنظرية ما ولتزويد الطلاب بأمثلة واقعية منها.

من خلال الملاحظة المشاركة أستطيع القول إن الشباب الإماراتيين حريصون على معرفة كيف ينظر الغرباء إليهم وإلى ثقافتهم، وكيف يعيش «الآخرون» على أرضهم.

---

(31) Laila Kadiwal & Irfan A. Rind, ««Selective Cosmopolitans»: Tutors' and Students' Experience of Offshore Higher Education in Dubai,» *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 43, no. 5 (2013), pp. 689-711.

(32) Ryan, «Persistence in Expatriate Academic Assignments».

تجدر الإشارة إلى أن دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي خصوصًا، هي مكان اختبر السكان الإماراتيون المحليون فيه «التحديث» في جيل واحد بسبب اكتشاف النفط في أواخر الخمسينيات. في الإمارات، تتذكر جدة إماراتية حياة البدو في خيمة في الصحراء وتأسف على تبدد التقاليد والقيم، في حين تعيش حفيدتها بين جدران منزل معتادة على الثروة وتدرس في جامعة أميركية[33]. لم تكن هذه «الحداثة» مرغوبًا فيها دائمًا، وتسببت بأزمة هوية. ويمثل الوضع الديموغرافي الذي تبلغ فيه نسبة الإماراتيين ربما أقل من 10 في المئة من مجموع السكان عاملًا إضافيًا من عوامل شعور الإماراتيين بعدم الارتياح[34]. ويشير غويريش[35] إلى أن الإماراتيين يشعرون بأنهم محاصرون، ويرون عالمهم التقليدي يتداعى. إضافة إلى ذلك، نرى أن دبي، على سبيل المثال، كونها مدينة غير صالحة للمشاة بالمعنى الأوروبي، إضافة إلى مناخها، قد تتسبب بانعزال المجتمعات بعضها عن بعضها، وتُبقي التفاعل بين مختلف الجنسيات في بعض الأحيان في حده الأدنى. ونتيجة ذلك، يمكن أن يكون الشباب الإماراتيون فضوليين لمعرفة نظرة الآخرين إليهم، وتوّاقين إلى مناقشة بعض القضايا في الصف، من قبيل قواعد الملبس، والاختلاط بين الجنسين في مراكز التسوق، ووصول العمالة الوافدة، والكفاءة الثقافية.

ثامنًا: الحماية أم المنافسة؟

قد يأخذ التصنيف الإقليمي لمؤسسات التعليم العالي في الحسبان التاريخَ الخاص للتعليم العالي في الخليج وطبيعته، ويشجع من ثم الاستقلال، لكنه قد يبطئ التنمية لأن قطاع التعليم سيبدو كأنه حالة خاصة.

في شباط/ فبراير 2015، أصدرت مجلة التايمز البريطانية التصنيف الأول

(33) Jane Bristol-Rhys, *Emirati Women: Generations of Change* (London: Hurst, 2010).

(34) وفقًا لهيئة الإحصاء الإماراتية في عام 2011، بلغ عدد الإماراتيين 947997 شخصًا من المجموع الكلي للسكان البالغ 8.26 ملايين. وبتعبير آخر، مثل الإماراتيون نسبة 11.4 في المئة.

(35) Guéraiche, *Géopolitique de Dubaï*.

للتعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وتبوأت ثلاث جامعات في دولة الإمارات العربية المتحدة مراكز متقدمة ضمن هذا التصنيف، حيث حلّت جامعة الإمارات العربية المتحدة في المرتبة الحادية عشرة، والجامعة الأميركية في الشارقة في المرتبة السابعة عشرة، في حين شغل معهد البترول في أبو ظبي المرتبة العشرين.

استند هذا التصنيف إلى مؤشر واحد هو البحوث. وجرى إدراج إحدى عشرة دولة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في القائمة. ويستند تصنيف التايمز العالمي للتعليم العالي إلى ثلاثة عشر متغيرًا. ولم تحل أي من المؤسسات التعليمية في دول مجلس التعاون في أسفل التصنيف الدولي.

أيؤثر التاريخ الخاص للمنطقة في تطورها، أم أنه يحول دون تحقيق المزيد من التطور إذا كان قطاع التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط حالة خاصة؟ وهل مراعاة التاريخ الخاص لهذا القطاع وطبيعته في الخليج مجرد ذريعة للتخلي عن الموضوعات الشائكة والصعبة مثل القدرة على التفكير النقدي؟ وهل على العالم الأكاديمي العربي تجنب النشر باللغة الإنكليزية والاكتفاء بالنشر باللغة العربية، لوقف التقويم الخارجي؟ كيف يختلف الأكاديميون العرب عن الأكاديميين الإسبان أو الفرنسيين أو الهنود أو الصينيين؟

في قائمة أفضل 400 جامعة على الصعيد العالمي التي أدرجت ضمن التصنيف العالمي لمجلة التايمز للتعليم العالي، ورد عدد قليل من جامعات الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وغابت جامعات دول مجلس التعاون كلها عن تلك القائمة. أما الأسباب التي بررت ندرة عدد الجامعات المصنفة في مجلس التعاون، فشملت غياب البحوث والسمعة وندرة كليات الدكتوراه.

لا يُعرف الكثير عن البحوث في المؤسسات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، فالبيانات عنها شحيحة على أرض الواقع، كما أن البحث الأكاديمي هو من الآفاق الجديدة نسبيًا في النظام التعليمي في دولة الإمارات

العربية المتحدة كما يقول تشابمان[36]. فمن بين 102 من المؤسسات التعليمية في عام 2012، لم تقدم 41 مؤسسة منها أي بيانات عن ميزانية البحث لديها إلى مركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي، كما أن 13 مؤسسة منها لديها ميزانية تفوق 100.000 درهم إماراتي أو 27229 دولارًا أميركيًا، في حين أن الدراسات التي تتناول كيفية رؤية أعضاء هيئة التدريس للفرص المتاحة لهم لإجراء البحوث قليلة وصغيرة، إن وجدت. ومرة أخرى يُعزى عدم وجود أبحاث إلى ارتحال أعضاء الهيئة التدريسية، وإلى أن نظام التعليم العالي في دولة الإمارات هو، كما يلاحظ تشابمان، في مرحلة انتقال من تعليم الطلاب وتخريجهم، إلى مرحلة إجراء البحوث وإنتاج الباحثين. ويكتسب البرنامج الأول للدكتوراه في البلاد الذي أُسّس في جامعة ولونغونغ في عام 2010 أهمية موازية؛ إذ إن ذلك يعني أن مساعدي الباحثين كانوا إلى هذا الحد أو ذاك غير موجودين ضمن أعضاء هيئة التدريس.

ذكرت دراسة تشابمان أن العبء التدريسي وعدم وجود حوافز للبحث في المؤسسات من الأسباب الرئيسة لندرة الأكاديميين الذين يُجرون بحوثًا.

تعتمد الهيئة الاتحادية للموافقة على المؤسسات التعليمية الخاصة والعامة، أي هيئة الاعتماد الأكاديمي، العبء التدريسي القياسي، وهو 12 ساعة في الأسبوع أو أربعة مقررات لكل فصل دراسي. ومتوسط العبء التدريسي لمعظم المؤسسات هو أقل من 12 ساعة، وفقًا لمركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي. أما العبء التدريسي الأعلى، فيقع على كاهل المحاضرين في المؤسسات التي توفر ما يعادل درجة البكالوريوس، مثل كليات التقنية العليا مع 14.55 ساعة تدريس في الأسبوع، وتأتي المؤسسات التي تكتفي بتقديم درجة الدبلوم في المرتبة الثانية. وبالمقارنة، يبلغ العبء التدريسي في فرنسا نصف ذلك بواقع مقررين لكل فصل دراسي. ويمثل عمل الزملاء معًا في الموقع نفسه تحديًا إضافيًا في بيئة انتقالية.

تجدر الإشارة إلى أن المؤسسات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة

(36) Chapman et al., «Academic: Staff in the UAE,» p. 18.

لا توظف المؤسسات التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، ولا تصرف من العمل بناء على عدد المنشورات المذكورة، كما هو شائع في أجزاء من العالم الغربي. وربما يقول قائل إن هذا عامل يُضاف إلى العوامل الكامنة وراء افتقاد عملية البحث الجاذبية، باستثناء الأفراد الذين يجدون البحث ضروريًا للحفاظ على قدرتهم على التنقل الوظيفي. ووفقًا لدراسة أخرى أجراها تشابمان عن إنتاجية البحوث في المؤسسات الاتحادية والمؤسسات شبه الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة، فإن أعضاء هيئة التدريس «لا يواجهون متطلبات لإجراء البحوث أو ربما يتلقون متطلبات قليلة، ولا يشعرون بأي التزام لإجرائها»[37].

خلاصة

تقول ريما الصبان، وهي أستاذة مساعدة في السوسيولوجيا في جامعة زايد: «يشجع النظام التعليمي الإماراتيين على حيازة شهادات التعليم العالي، وهناك وعي بين الإماراتيين بأنك لا يمكن أن تكون شخصًا متميزًا وتتمكن من الوصول إلى أي مكانة إذا لم يكن لديك تعليم جيد، والحد الأدنى لذلك هو شهادة جامعية في الوقت الحاضر». «وهناك عدد متزايد من الطلاب الذين يرغبون في التفوق في جميع أنحاء العالم. إنهم الآن لا يريدون الاكتفاء بالتفوق بين العرب فحسب»[38]. فهل يتماشى هذا الموقف مع تصنيف على أساس المنطقة فحسب؟

إن عوامل النمو السريع في المؤسسات التعليمية، أو غلبة الأكاديميين الوافدين، أو عملية التوطين في هيئة التدريس، أو الانقسام الإثني بين طلاب إماراتيين وطلاب وافدين في اختيار المؤسسة التعليمية، هي جزء من واقع قطاع التعليم الإماراتي. وأخيرًا، ينتسب المزيد من الإماراتيين أكثر من أي وقت مضى إلى كليات التعليم العالي، فهل يسرع هذا الأمر عملية التوطين في العالم الأكاديمي؟

---

(37) David Chapman et al., «Expatriate Academic Staff in the United Arab Emirates: The Nature of their Work Experiences in Higher Education Institutions,» *Higher Education*, vol. 68, no. 4 (October 2014), p. 547.

(38) «More Emiratis than Ever».

المراجع

Books

Bristol-Rhys, Jane. *Emirati Women: Generations of Change*. London: Hurst, 2010.

Davidson, Christopher. *The United Arab Emirates: A Study in Survival*. Boulder: Lynne Rienner Press, 2005.

_____. *Dubai: The Vulnerability of Success*. New York: Columbia University Press, 2008.

_____. *Abu Dhabi: Oil and Beyond*. New York: Columbia University Press, 2009.

_____. *After the Sheiks*. London: Hurst & Company, 2012.

_____ & Peter Mackenzie Smith (eds.). *Higher Education in the Gulf States: Shaping Economies, Politics and Cultures*. SOAS Middle East Issues. London: Saqi, 2008.

Guéraiche, William. *Géopolitique de Dubaï et des Émirats arabes unis (UAE)*. Nancy: Arbre bleu éditions, 2014.

Kirk, Daniel. *The Development Higher Education in the UAE*. UAE: Emirates Center for Strategic Studies and Research, 2010.

Zilber, Etti. *Third Culture Kids: The Children of Educators in International Schools*. Woodbridge: John Catt, 2009.

Periodicals

Chapman, David et al. «Academic: Staff in the UAE: Unsettled Journey.» *Higher Education Policy*. vol. 27. no. 1 (March 2014).

_____ et al. «Expatriate Academic Staff in the United Arab Emirates: The Nature of their Work Experiences in Higher Education Institutions.» *Higher Education*. vol. 68. no. 4 (October 2014).

Crabtree, Sara Ashencaen. «Culture, Gender and the Influence of Social Change amongst Emirati Families in the United Arab Emirates.» *Journal of Comparative Family Studies*. vol. 38. no. 4 (2007).

Kadiwal, Laila & Irfan A. Rind. ««Selective Cosmopolitans»: Tutors' and Students' Experience of Offshore Higher Education in Dubai.» *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. vol. 43. no. 5 (2013).

Parahoo, Sanjai K., Heather L. Harvey & Rana M. Tamim. «Factors Influencing Student Satisfaction in Universities in the Gulf Region: Does Gender of Students Matter?.» *Journal of Marketing for Higher Education*. vol. 23. no. 2 (2013).

Romani, Vincent (dir.). «Enseignement supérieur, pouvoirs et mondialisation dans le monde arabe.» *Revue des mondes Musulmans et de la Méditerranée.* no. 131 (2012).

Wilkins, Stephen. «Higher Education in the United Arab Emirates: An Analysis of the Outcomes of Significant Increases in Competition and Supply.» *Journal of Higher Education Policy and Management.* vol. 32. no. 4 (August 2010).

_____. «Student Satisfaction and Student Perceptions of Quality at International Branch Campuses in the United Arab Emirates.» *Journal of Higher Education Policy and Management.* vol. 34. no. 5 (October 2012).

_____, Melodena Stephens Balakrishnan & Jeroen Huisman. «Student Choice in Higher Education: Motivations for Choosing to Study at an International Branch Campus.» *Journal of Studies in International Education.* vol. 16, no. 5 (2012).

Studies

Center for Higher Education Data and Statistics. «Indicators of the UAE Higher Education Sector 2012.» November 2012. <http://studylib.net/doc/5858163/center-for-higher-education-data-and-statistics--cheds->.

«Institutionwise Enrollment for the Last 5 Academic Years.» *caa.ae.* <https://www.caa.ae/caa/DesktopModules/InstEnrollment.aspx>.

Thesis

Ryan, Gerard D. «Persistence in Expatriate Academic Assignments in the United Arab Emirates: A Case Study.» Unpublished Doctoral Dissertation of Education Thesis. Northcentral University. Arizona. USA. 2012.

Schoepp, Kevin Wayne. «Expatriate Faculty Retention in the Public Higher Education Institutions of the United Arab Emirates.» Unpublished Doctoral Dissertation of Education Thesis. University of Calgary. Canada. 2010.

الفصل الخامس

آثار خطاب الجودة التعليمية العالمي في منطقة الخليج
مقارنة بين الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر[1]

كلارا مورغان

درس العلماء عولمة ممارسات الجودة التعليمية[2] والدور المؤثر للمنظمات الدولية مثل البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في وضع السياسات التعليمية[3]. ووثقوا الكيفية التي ساهمت بها منظمات دولية في تعميم ثقافة تعليمية

(1) يستند هذا البحث إلى نتائج أولية لدراسة دامت ثلاثة أعوام (2015-2018)، بتمويل المنحة الأولية التي تقدمها جامعة الإمارات العربية المتحدة.

(2) M. Henry et al., *The OECD: Globalization and Education Policy* (Oxford: Pergamon Press, 2001); B. Lingard et al., *Globalizing Educational Accountabilities* (New York and London: Routledge, 2016); K. Martens, P. Knodel & M. Windzio (eds.), *Internationalization of Education Policy: A New Constellation of Statehood in Education?* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014); Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot (eds.), *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance* (Oxford: UK Symposium Books, 2013), and Clara Morgan & Riyad A. Shahjahan, «The Legitimation of OECD's Global Educational Governance: Examining PISA and AHELO Test Production,» *Comparative Education*, vol. 50, no. 2 (2014), pp. 192-205.

(3) Phillip W. Jones, *Education, Poverty and the World Bank* (Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2006); R. Mahon & S. McBride (eds.), *The OECD and Transnational Governance* (Vancouver: UBC Press, 2008); Steven J. Klees, Joel Samoff & Nelly P. Stromquist (eds.), *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives* (Rotterdam: Sense Publishers, 2012), and K. Mundy & A. Verger, «The World Bank and the Global Governance of Education in a Changing World Order,» *International Journal of Educational Development*, no. 40 (2015), pp. 9-18.

قائمة على الدلائل، ما شرع استخدام المؤشرات أداة في سياسة التعليم[4]. وبحسب بيتش، تُنَصب المنظمات الدولية نفسها مصممة حلول تعليمية شاملة بترويج أنموذج عالمي مجرد للتعليم في عصر المعلومات، يتضمن «مبادئ اللامركزية، والإدارة الذاتية للمدارس، والتأهيل المهني للمعلمين، والمناهج الدراسية القائمة على أساس الكفاءات، ووضع أنظمة تقويم مركزية»[5]. وتضع المنظمات الدولية بوساطة هذا الأنموذج مؤشرات لقياس مدى تحقيق التقدم المُحرز، وتحدد المشكلات المرتبطة ببلوغ الأهداف، كما تقدم حلولًا لتحسين المخرجات التعليمية. ويغدو التقويم الدولي للطلاب، في هذا السياق، أداة فاعلة جدًا لقياس التقدم في اتجاه أنموذج عالمي للتعليم، يكون في الوقت نفسه مشروعًا تعليميًا شاملًا يعمم النتائج محليًا.

مع التحول نحو نماذج التعليم الشاملة، وتنامي الاعتماد على هياكل المساءلة التي تعتمد البيانات لقياس الجودة التعليمية[6]، أصبح من الضروري للباحثين دراسة سُبل تعميم هذه الممارسات على المستويين الإقليمي والمحلي[7]. ودرس العلماء تلك التفاعلات في أوروبا[8] وأستراليا[9] وأميركا

---

(4) Henry et al., *The OECD*; Jones, *Education*; Meyer & Benavot (eds.), *PISA*, and M. Pereyra, H. Kotthoff & R. Cowen (eds.), *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools* (Rotterdam: Sense Publishers, 2011).

(5) Jason Beech, «Who is Strolling through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer,» in: Robert Cowen & Andreas M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education* (London and New York: Springer, 2009), p. 348.

(6) Lingard et al., *Globalizing Educational.*

(7) Marianne A. Larsen & Jason Beech, «Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research,» *Comparative Education Review*, vol. 58, no. 2 (2014), pp. 191-214, and C. Morgan, «Tracing the Sub-National Effect of the OECD PISA: Integration into Canada's Decentralized Educational System,» *Global Social Policy*, vol. 16, no. 1 (2016).

(8) T. Bieber, K. Martens & D. Niemann, «Soft Governance through PISA Benchmarking - German Reforms in Secondary Education,» in: M. Lawn & R. Normand (eds.), *Shaping of European Education: Interdisciplinary Approaches* (London: Routledge, 2014), pp. 50-65; Hubert Ertl, «Educational Standards and the Changing Discourse on Education: The Reception and Consequences of the PISA Study in Germany,» *Oxford Review of Education*, vol. 32, no. 5, Special Issue: *Comparative Inquiry and Educational Policy Making* (November 2006); J. Ozga, «Governing Education through Data in England: From Regulation to Self-Evaluation,» *Journal of Education Policy*, vol. 24, no. 2 (2009), pp. 149–162, and Laura C. Engel & David Rutkowski, «Global Influences on National Definitions of Quality Education: Examples from Spain and Italy,» *Policy Futures in Education*, vol. 12, no. 6 (2014), pp. 769-783.

(9) = Radhika Gorur & Margaret Wu, «Leaning too Far? PISA, Policy and Australia's 'Top Five'

الشمالية[10]، لكن نادرًا ما دُرست تلك الآثار في السياق الإقليمي والمحلي للبلدان العربية والخليجية (أجرى مَزاوي وسلطانة في عام 2010 دراسات متنوعة المستويات)[11]. وتردم هذه الدراسة الفجوة في حقل بحوث السياسات التعليمية؛ من خلال دراسة دور خطابات الجودة التعليمية، وآثارها في المستويات كلها، مع التركيز على الأوضاع المحلية في دولة الإمارات ودولة قطر.

تبين الدراسة أن تحليل تلك الممارسات الخطابية يكشف عن وجود تفاهم توافقي في شأن الجودة التعليمية، يعتمد اعتمادًا كبيرًا على هياكل المساءلة التي تستند إلى البيانات في إدارة الأنظمة التعليمية وتوجيهها. وتُبرز هذه الدراسة أهمية دور التقويم الدولي للطلاب في تحديد المقصود بجودة التعليم في دولة الإمارات ودولة قطر.

تبدأ الدراسة بنقاش دور التقويم الدولي للطلاب في إثراء خطابات الجودة التعليمية. وتعرض بعد ذلك، في إسهاب، الإطار النظري والمفاهيمي. ثم يتبع ذلك تحليل للممارسات الخطابية العالمية في شأن الجودة التعليمية. ويتبين، بناءً على نتائج البحوث الأولية، وجود تقارب يتزامن وتماشي الخطابات التعليمية العالمية مع السياسات التعليمية الوطنية. وحددت الدراسة محليًا موضوعين رئيسَين في إثر تحليل وثائق حكومية وتقارير صحافية ووسائل إعلامية: إدراج نتائج الاختبارات العالمية ضمن الرؤى الوطنية، وقياس التقدم التعليمي استنادًا إلى نتائج تلك الاختبارات نفسها. أما خاتمة الدراسة، فتشير

Ambitions,» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, no. 5 (2014), pp. 647-664, = and B. Lingard, «Policy Borrowing, Policy Learning: Testing Times in Australian Schooling,» *Critical Studies in Education*, vol. 51, no. 2 (2010), pp. 129–147.

(10) Laura C. Engel & Matthew O. Frizzell, «Competitive Comparison and PISA Bragging Rights: Sub-National Uses of the OECD's PISA in Canada and the USA,» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, no. 5 (2015), pp. 665-682; Morgan, «Tracing the Sub-National Effect,» and D. Rutkowski, «The OECD and the Local: PISA-Based Test for Schools in the USA,» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, no. 5 (2014), pp. 683-699.

(11) Osama Abi-Mershed (ed.), *Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges* (London and New York: Routledge, 2010), and André E. Mazawi & Ronald G. Sultana. (eds.), *World Yearbook of Education 2010: Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*, World Yearbook of Education Series (New York: Routledge, 2010).

إلى أن الاختبارات الدولية للطلاب لها دور مهم في دولة الإمارات ودولة قطر بخصوص تحديد المقصود بالجودة التعليمية.

أولًا: دور التقويم الدولي للطلاب في خطابات الجودة التعليمية

أصبح التقويم الدولي للطلاب أداة لقياس جودة الأنظمة التعليمية. وتعتمد المنظمات الدولية والحكومات على التحليل المقارن للبيانات؛ من أجل قياس القدرة التنافسية لقوتها العاملة وإقامة روابط سببية بين الأنظمة التعليمية ورأس المال البشري والازدهار الاقتصادي. وتتضمن هياكل المساءلة التي تعتمد البيانات، كلًا من «البرنامج الدولي لتقويم الطلاب (PISA)» التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، و«دراسة الاتجاهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)» التابعة للرابطة الدولية لتقويم التحصيل التعليمي (IEA)؛ لكونهما مؤشرين للجودة التعليمية. واختبار PISA هو امتحان دولي تجريه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية كل ثلاثة أعوام لاختبار مهارات ومعارف طلاب في سن 15 عامًا في الرياضيات والعلوم والقراءة. أما اختبار TIMSS، فيقيس مستوى كفاءات طلاب الصفين الرابع والثامن في العلوم والرياضيات.

لا يزال استخدام الاختبارات الدولية، مثل اختبار PISA واختبار TIMSS لقياس الجودة التعليمية وإثراء الإصلاحات التعليمية، أمرًا متنازعًا فيه بين الجهات المعنية بالتعليم. فواضعو السياسات وصناع القرار يفترضون أن تلك الاختبارات تَفي بمعلومات موثوقة ودقيقة وصحيحة عن أداء المدارس ومخرجات تعلم الطالب، غير أن باحثين آخرين يرون أنها ضارة ومؤذية للتعليم والتعلم. ففي أيار/ مايو 2014، استنكر علنًا نحو 100 أكاديمي بارز استخدام اختبار PISA في إعداد السياسات التعليمية، في رسالة مفتوحة نشرتها صحيفة **الغارديان** البريطانية. وأشار الباحثون إلى الأثر السلبي لهذا الاختبار في الطلاب والمعلمين والمدارس والأنظمة التعليمية. وأعربوا عن قلقهم من تنامي الاعتماد على القياسات الكمية في التعليم، على الرغم من الشك في صحتها وموثوقيتها. وذهبوا إلى حدوث

تحول في الاهتمام لتحقيق إصلاحات قصيرة الأمد، مع سعي البلدان إلى التنافس بغية تحسين ترتيبها ضمن التصنيف الدولي، في أثناء إجراء كل جولة من جولات التقويم. وتكمن مصادر القلق الأخرى في حصر أهداف التعليم العام في إعداد الطلاب لسوق العمل، عوضًا من تحضيرهم لأداء الدور الأوسع للتعليم من خلال إعدادهم للمشاركة المدنية، فضلًا عن دوره في رعاية التطور الشخصي للطالب ونموه ورفاهه. ورأى هؤلاء الباحثون أن الدورة المتواصلة من الاختبارات العالمية مؤذية للأطفال، وأنها مفقرة للصفوف الدراسية، وأنها تشكل «تضييقًا خطرًا لخيالنا الجمعي المتعلق بماهية التعليم وما يقتضي أن يتمحور حوله»[12].

لكن تلك التبعات السلبية كلها لم تمنع بلدان العالم، ومنها دولة الإمارات ودولة قطر، من مواصلة المشاركة في عمليات تقويم واسعة النطاق لرصد أنظمتها التعليمية وتقويمها ومقارنتها بأنظمة تعليمية أخرى؛ إذ تشارك بلدان مجلس التعاون قاطبة في اختبار TIMSS، وتشارك دولة الإمارات ودولة قطر في اختبار PISA أيضًا. وكانت الإمارات قد شاركت في اختبار PISA، أول مرة، في عام 2009، ثم في اختبار TIMSS في عام 2011 (شاركت دبي فيه بصفة واضع للمعايير منذ عام 2007). أما المشاركة الأولى لدولة قطر في اختبار PISA، فكانت في عام 2006، وكانت في اختبار TIMSS في عام 2007. وشارك كِلا البلدين في الجولة الأخيرة من اختباري PISA وTIMSS في عام 2015. وأُدرج كلاهما، كما تبين الدراسة بالتفصيل، في قسم تحليل الوضع المحلي، هذين الاختبارين ضمن خطة توجيه نظاميهما التعليميين وإدارتهما.

ثانيًا: الإطار المفاهيمي والمناهج

يستند الإطار المفاهيمي المعتمد في هذه الدراسة، إلى فهم مفاده أن السلطة هي من تنتج الخطاب، وأن انطلاقًا من هذا الخطاب يمكن إنشاء «أنظمة الحقيقة» وإضفاء الطابع المؤسسي عليها. فكما يوضح فوكو: «لكل مجتمع نظامه

(12) P. Andrews et al., «OECD and PISA Tests are Damaging Education Worldwide- Academics,» *The Guardian*, 6/5/2014, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>.

للحقيقة، وسياسته العامة للحقيقة: أي أنماط من الخطاب يقبلها ويجعلها تعمل بوصفها خطابات حقيقية، والآليات والحالات التي تتيح للمرء تمييز العبارات الصحيحة من العبارات الخاطئة، والوسائل التي يمكن من خلالها الإقرار بكل منها، والأساليب والإجراءات التي تكتسب قيمة في سبيل إدراك الحقيقة، إضافة إلى مكانة أولئك المكلفين بقول ما يُعد حقيقة»[13].

أما في مجال التعليم، فتُثري مؤثرات الحقيقة عمليات رسم السياسات التعليمية وتؤثر فيها وتقيدها من ناحية، وتنعكس على الحوارات السياسية والفعل السياسي وتنفيذ السياسات التعليمية من ناحية أخرى[14]. لكن واضعي السياسات يثمّنون المعرفة الناجمة عن الخطابات التقانية والعلمية. وتُعد بيانات الحقيقة المنبثقة من الدراسات الكمية والإحصائية لتقويم الطلاب مؤشرات صحيحة وموثوقة ودقيقة وموضوعية في شأن أداء الطلاب.

تكمن قوة الخطاب في قدرته على إنشاء تصنيفات، وعلى تضييق المعرفة وتقييدها، وعلى تفضيل بعض الأفكار والمعايير[15]. ومن خلال الاعتماد على سياسة مقاربة الخطاب، تتبع الدراسة أثر ممارسات الجودة التعليمية الخطابية المستندة إلى البيانات، في صنع السياسات التعليمية. وتبحث سياسة مقاربة الخطاب كيفية صنع السياسات من ناحية المشكلات والحلول[16]. وتركز هذه الدراسة على خطابات تمنح أولوية لأفكار ووقائع وحقائق وفئات معينة، وتقصي أخرى في أثناء عمليات إعداد السياسات[17].

---

(13) Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Colin Gordon (ed.), Colin Gordon et al. (trans.) (New York: Pantheon Books, 1980), p. 131.

(14) David Tyack & Larry Cuban, *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Cambridge: Harvard University Press, 1995).

(15) Stephen J. Ball, *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology* (New York: Routledge, 1990); Foucault, *Power/Knowledge*, and D. Stone, *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making* (New York: WW Norton, 2002).

(16) Carol Bacchi, «Policy as Discourse: What does it Mean?: Where does it Get us?,» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 21, no. 1 (2000), p. 48.

(17) Ball, *Politics and Policy Making*; D. A. Snow, «Framing Processes, Ideology, and Discursive Fields,» in: D. A. Snow, S. A. Soule & H. Kriesi (eds.), *The Blackwell Companion to Social Movements* (Malden: Blackwell Publishing, 2004), pp. 380-412, and T. Saarinen & J. Ursin, «Dominant and Emerging =

واستندت الدراسة إلى مفاهيم عدة استقتها من أدبيات دراسات علم الاجتماع والدراسات الثقافية لفهم كيفية تبلور «بناء المعنى»[18]. أما مفهوم الـ «تأطير»، فيتضمن العمليات التي تُشكل بوساطتها الجهات الفاعلة أُطر المعنى؛ من أجل كسب التأييد لمقاربة سياسية معينة، أو لمشكلة، أو لحل، والحصول على إجماع[19]. وينطوي جانب آخر من التحليل على تتبع آثار الخطاب لنتائج اختبارَي PISA وTIMSS، ومدى تقبل وسائل الإعلام وواضعي السياسات في دولة الإمارات ودولة قطر لهما[20]. كما تتناول الدراسة تحليل مقالات إخبارية نشرتها صحف محلية لدرس ردات فعل الأطراف المختلفة. وتشمل الدراسة تقويمًا لمدى تسبب مفاعيل نتائج الاختبارين بإطلاق حوار في شأن السياسات، أو اتخاذ إجراءات سياسية وتنفيذها؛ من أجل تحويل اتجاه السياسات وأهدافها.

تتبع الدراسة، معتمدة على وثائق متاحة للعموم ومقالات إخبارية، التأطيرَ الخطابي لأهداف سياسة الجودة التعليمية؛ من ناحية أداء الطلاب في اختبارات دولية من قبيل اختباري PISA وTIMSS. وتدرس نصوصًا نشرها البنك الدولي، إضافة إلى وثائق عن السياسة المحلية نُشرت في دولة الإمارات ودولة قطر. وجُمعت تقارير إخبارية ومقالات صحافية حكومية باللغتين العربية والإنكليزية صدرت بين عامي 2009 و2015، وتضمنت عبارات «جودة التعليم» و«دراسة الاتجاهات في الدراسة العالمية للعلوم والرياضيات» و«البرنامج الدولي لتقويم الطلاب». أما الصحف الرئيسة التي جرى البحث فيها، فشملت الصحف المكتوبة باللغة الإنكليزية خليج تايمز وغولف نيوز ودوحة نيوز وغولف تايمز.

Approaches in the Study of Higher Education Policy Change,» *Studies in Higher Education*, vol. 37, no. 2 = (2012), pp. 143-156.

(18) Snow, p. 384.

(19) Peer C. Fiss & Paul M. Hirsch, «The Discourse of Globalization: Framing and Sensemaking of an Emerging Concept,» *American Sociological Review*, vol. 70, no. 1 (2005), pp. 29-52, and R. H. Williams, «The Cultural Contexts of Collective Action: Constraints, Opportunities, and the Symbolic Life of Social Movements,» in: Snow, Soule & Kriesi (eds.), pp. 91-115.

(20) للاطلاع على دراسة عن مدى تقبل اختبار PISA في الولايات المتحدة، انظر: N. G. Saraisky, «The Politics of International Large-Scale Assessment: The Programme for International Student Assessment (PISA) and American Education Discourse, 2000-2012,» Doctoral Dissertation, Columbia University, New York, United States, 2015.

أما الصحف المكتوبة باللغة العربية، فكانت البيان والراية. ووُضعت رموز للدلائل ونُظّمت بحسب الموضوعات، لتحديد عمليات التأطير وتحليلها، وسبر مدى قبول خطابات الجودة التعليمية في المستوى المحلي.

ثالثًا: تأطير خطاب الجودة التعليمية

1- خطاب البنك الدولي عن الجودة التعليمية في المنطقة العربية

لتحليل الخطابات العالمية عن جودة التعليم، كان لا بد من الاطلاع على تقرير رائد للبنك الدولي صدر في عام 2008، وهو بعنوان «الطريق غير المسلوكة: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا»، وهو تقرير لا يزال يثري توجهات السياسات الإقليمية وتوصياتها[21]. ويتناول البنك الدولي مشكلات وضع التعليم في المنطقة من منظور اقتصادي، ولذلك يستند خطاب سياساته إلى المعرفة المتولدة من علم اقتصاد التعليم والنظريات النيوليبرالية في شأن الخيار العام. فهو يطرح مشكلة جودة التعليم، منطلقًا من سؤال: هل حققت الاستثمارات التعليمية عائدات اقتصادية قصوى في المنطقة[22]؟ وكان جواب البنك الدولي عن ذلك بالنفي، حيث عثر على دلائل مفادها أن «ما أُنفق من أموال هائلة في التعليم في العقود الأربعة الماضية لم يرافقه تحسن في النمو الاقتصادي»[23]. وقدم البنك الدولي تفسيرًا محتملًا لهذا الارتباط الضعيف بين التعليم والنمو الاقتصادي، وهو جودة التعليم.

يستخدم البنك الدولي نتائج الاختبارات الدولية للطلاب، مثل اختباري PISA وTIMSS طريقتين لمعرفة جودة الرأسمال البشري، ليجد أن المنطقة تحتل مرتبة

---

(21) انظر على سبيل المثال: Roberta Gatti et al., *Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa* (Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, 2013).

(22) *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, Mena Development Report (Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2008), p. 1.

(23) Ibid., p. 47.

متدنية. ويرى أن المشكلة تكمن في تواضع العائدات التعليمية، ويؤكد أن «من المرجح أن يكون إنفاق المزيد في التعليم بلا جدوى»[24]. ويقترح البنك الدولي إطارًا تحليليًا لتصحيح الأداء الضعيف للتعليم في المنطقة يقوم على ثلاث ركائز: «تحسين هندسة التعليم، وتعزيز دوافع الجهات المعنية، ورفع مستوى المساءلة العامة لدى المواطنين لواضعي السياسات»[25]. ويقوم البنك الدولي المنطقة ضمن هذا الإطار، ويجد أن البلدان بالغت في التركيز على هندسة الإصلاحات التعليمية، مثل بناء المدارس وتغيير المناهج. في حين تحتاج تلك الدول، وفق تحليل البنك الدولي، إلى تعزيز تركيزها على حَفْز الجهات المعنية ورفع مستوى المساءلة العامة[26].

تُترجَم توصيات السياسات التي تنتج من هذه الحلول إلى سياسات تنطوي على تقويم الطلاب والمعلمين والمدارس ورصدهم، فضلًا عن توفير بيئة تنافسية من خلال التعليم الخاص، وحق اختيار المدرسة، والتعاقد لتقديم الخدمات[27]. ويتمثل مجمل فحوى خطاب السياسات في أن تحسين الجودة التعليمية يستدعي اعتماد مقاييس هادفة وموحدة، مع ضمان عمل المدارس في ظل شروط السوق التنافسية. أما الأهداف التعليمية الأخرى، مثل تكافؤ الفرص التعليمية والحصول على التعليم، فتتراجع منزلتها في خطاب البنك الدولي.

2- قياس الجودة التعليمية في المنطقة العربية

بما أن الخطاب يركز على تحسين الجودة التعليمية، فإن المشكلة تتحول إلى قضية قياس هذه الجودة ورصدها، ما يقتضي تحديد مؤشرات ملائمة لقياس الجودة. وكما ذُكر سابقًا، غدت الاختبارات الدولية للطلاب مثل اختباري PISA وTIMSS طرائقَ لقياس رأس المال البشري وأداء الأنظمة التعليمية. وفي ما يتعلق

(24) Ibid., p. 75.

(25) Ibid., p. 134.

(26) Ibid., p. 281.

(27) Ibid., p. 160.

بالمنطقة العربية، لاحظ البنك الدولي أن «قياس جودة التعلم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من خلال اختبارات دولية موحدة مثلًا، يُظهر أنها لا تزال دون المستوى المتوقع، مقارنة بنصيب الفرد من الدخل في بلدان المنطقة»[28]. ويشير البنك إلى أن «مخرجات التعلم ضعيفة في بلدان الخليج، على نحو خاص، مقارنة بمعدلات التنمية الاقتصادية المرتفعة فيها»، وعبّر عن القلق من أداء دولة الإمارات ودولة قطر الذي «كان أسوأ كثيرًا، مقارنة ببلدان أخرى تنعم بمستويات مماثلة من الدخل»[29]. ويستخدم البنك الدولي البيانات والمخططات البيانية ليبرهن على الأداء الضعيف للبلدان العربية (انظر الشكل (5-1)). وتُستخدم البيانات رموزًا[30] لإثبات ضعف جودة التعليم في المنطقة العربية عند قياسها باستخدام نتائج الاختبارات الدولية للطلاب.

يَطرح البنك الدولي مسألة استخدام امتحانات؛ كاختباري PISA وTIMSS لقياس جودة التعليم وحصيلة التعلم، لأن هذا الاستخدام يتضمن بناء القدرات في مجال إدراج برامج محليًا. ويوصي البنك الدولي «البلدان بالاستثمار في تقويم التعلم؛ بالنظر إلى أن هذ الاستثمار هو أساس إجراء تحسين بناء مستدام في جودة التعليم»[31]. ومن خلال مشاركة البلدان في برامج التقويم الدولي للطلاب، فإنها تراكم الخبرات التقنية لإجراء اختبارات وطنية[32]. إلا أن تقرير البنك لا يشمل بناء القدرات الوطنية فحسب، بل يتناول أيضًا المشكلة التي يرى أنها تكمن في بناء «القدرات بغية استخدام المعلومات عن مخرجات التعلم لتحسين الجودة وتعزيز الإنصاف، وبناء القدرات لتعميم المعلومات على أوسع نطاق، إضافة إلى القدرات على التعلم من النتائج، وعلى اعتماد خيارات في مجال السياسات العامة بناءً على النتائج»[33].

(28) Gatti et al., *Jobs for Shared Prosperity*, p. 24.

(29) Ibid., p. 170.

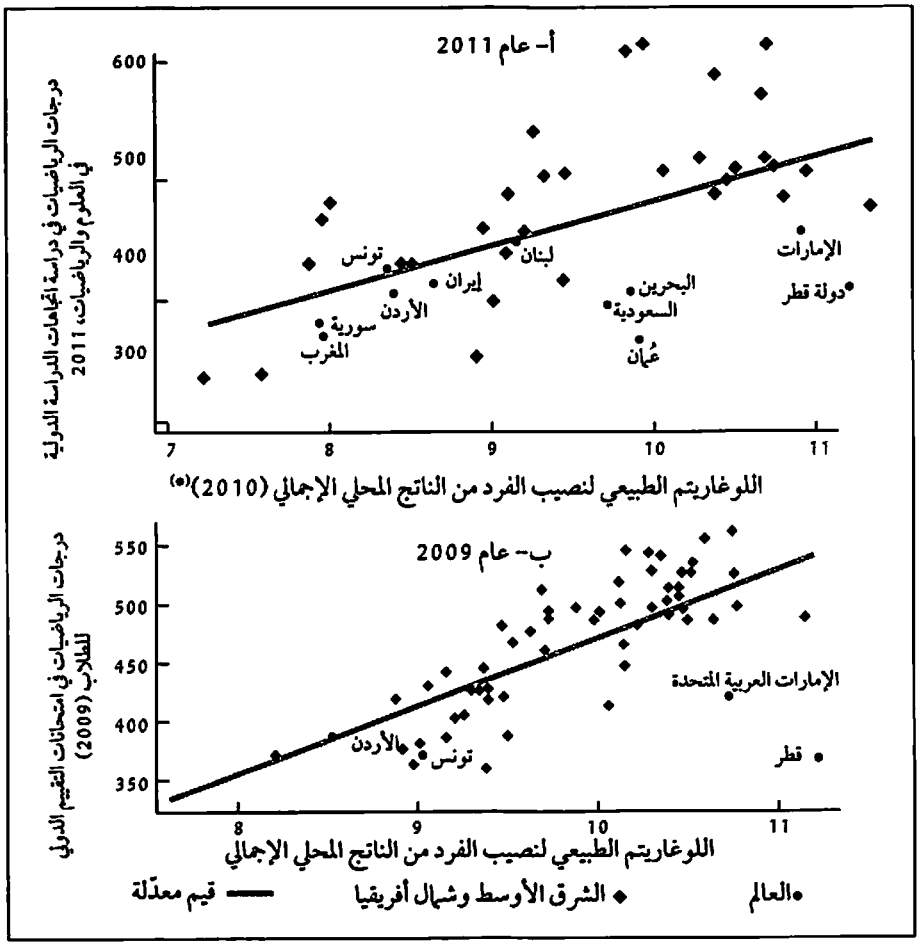
(30) Stone, *Policy Paradox*.

(31) Gatti et al., *Jobs for Shared Prosperity*, p. 254.

(32) Morgan & Shahjahan, «The Legitimation».

(33) Gatti et al., *Jobs for Shared Prosperity*, p. 254.

الشكل (5-1)
توصيف البنك الدولي للجودة التعليمية في المنطقة العربية باستخدام بيانات البرنامج الدولي لتقويم الطلاب ودراسة الاتجاهات في الدراسة العالمية في العلوم والرياضيات «جودة التعليم وفقًا لمقاييس اختباري PISA وTIMSS (2009-2011)»



(*) بالنسبة إلى الشكل «أ»، فإن نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2010 يعكس أرقامًا تقديرية من صندوق النقد الدولي، وليست نهائية. وهي تخص بوتسوانا وشيلي وجورجيا وغانا وهندوراس ولبنان وعمان وجنوب أفريقيا والإمارات العربية المتحدة والمملكة المتحدة.

المصدر: Roberta Gatti et al., *Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa* (Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2013).

تعزز هذه العبارات توصيات البنك الدولي لحث الجهات المعنية وحفْزها وتعزيز المساءلة العامة. وبعبارة أخرى، يكمن حل البنك الدولي في إنشاء هياكل مساءلة تعتمد على البيانات، وتستند إلى نتائج برامج التقويم الدولية للطلاب؛ كونها طرائقَ موثوقة في قياس جودة التعليم. ويتطرق تقرير البنك الدولي إلى تأثيرات للحقيقة تقيد تفسيرات سياسة الجودة التعليمية. إضافة إلى ذلك، يعزز البنك الدولي عبارات الحقيقة عن أن البيانات الكمية للاختبارات الدولية للطلاب هي مؤشرات صحيحة وموثوقة ودقيقة وموضوعية عن الأداء المدرسي. وبما أن البنك الدولي يَطرح مشكلة قياس نتائج التعلم، استنادًا إلى نتائج الاختبارات الدولية للطلاب، تثير هذه الدراسة مسألة مفادها كيفية تأثير تلك السردية، في الحيز المحلي، في بلدان مثل دولة الإمارات ودولة قطر.

3 - تأثيرات البرامج الدولية لتقويم الطلاب: الخطابات المحلية في دولة الإمارات ودولة قطر

يركز هذا المبحث على دراسة حالة تقارن بين دولة الإمارات ودولة قطر؛ بغية بحث طرائق مناقشة البرامج الدولية لتقويم الطلاب وتفسيرها وقبولها في كِلا البلدين. وجرى تنظيم التحليل ضمن موضوعين واسعين: إدماج نتائج الاختبارات الدولية ضمن الرؤى الوطنية، وقياس التقدم التعليمي استنادًا إلى نتائج الاختبارات. وتوضح المقدمة الموجزة طريقة تنظيم نظام التعليم في كل بلد.

إن الإمارات العربية المتحدة دولة اتحادية تُقسم فيها السلطة التعليمية بين الحكومة الوطنية والإمارات. وتشكل اللامركزية في السلطة التعليمية مكونًا أساسيًا للاستراتيجيا الاتحادية للحكومة؛ إذ تتوزع الهيئات التعليمية المحلية في كل إمارة. وهناك ثلاث هيئات كبرى معنية بقطاع التعليم في الإمارات: وزارة التربية والتعليم التي تتولى شؤون التعليم كاملة في الإمارات الشمالية (الشارقة ورأس الخيمة وعجمان والفجيرة وأم القيوين)، ومجلس أبو ظبي للتعليم، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي[34]. وتنتشر في الإمارات مدارس حكومية

= Nada Abu Baker Husain Ruban, «United Arab Emirates,» in: V. S. Mullis et al. (eds.), *TIMSS* (34)

وخاصة. وتشير الإحصاءات إلى تنامي رغبة الإماراتيين في الالتحاق بمدارس خاصة. ففي إمارة أبو ظبي على سبيل المثال، درس نحو 34 في المئة من الطلاب الإماراتيين في العام الدراسي 2013-2014 في مدارس خاصة[35]. أما وظيفة تقويم المدارس الحكومية والخاصة، فتقع على كاهل كل من هذه الهيئات التي أطلقت حديثًا نهجًا موحدًا لتقويم المدارس، وهو «إطار معايير المراقبة والتقويم المدرسية في دولة الإمارات العربية المتحدة 2015-2016» الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية لرؤية الإمارات 2021.

أما قطر، فدولة موحدة يمثل المجلس الأعلى للتعليم فيها السلطة التعليمية الوطنية. وهو يتكون من ثلاث هيئات: هيئة التعليم العالي وهيئة التعليم وهيئة التقويم التي تؤدي دورين أوليين: رصد أداء المدارس وتوفير معلومات لأولياء الأمور وغيرهم من صناع القرار عن مدى قيام المدارس بمهماتها. وفي شأن تأسيس ثقافة التقويم، فإن هذا الأمر يُعَد أحد الأهداف التي تسعى دولة قطر إلى تحقيقه، بوصفه جزءًا من إصلاحاتها التعليمية[36]. ويلتحق التلاميذ في قطر بثلاثة أنواع من المدارس: مدارس تموّلها الحكومة هي «المدارس المستقلة» (نحو 25 في المئة من إجمالي المدارس) و«المدارس شبه المستقلة» (نحو 21 في المئة) و«المدارس الخاصة» (نحو 54 في المئة)[37].

أ- نتائج التقويم والرؤيتان الوطنيتان في دولة الإمارات ودولة قطر

تهدف رؤية الإمارات 2021 إلى بلورة «نظام تعليمي رفيع المستوى». ولتحقيق هذا الهدف، تشير الرؤية إلى وجوب تحقيق «تحول كامل في أنظمة التعليم والتعلم». وتتمثل أهداف هذه الرؤية أيضًا بضمان وضع طلاب الإمارات «ضمن

2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science, Volume 2: L-Z and = Benchmarking Participants (Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012), pp. 961-972.

(35) R. Pennington, «Emirati Parents Increasingly Turning to Private Schools,» *The National*, 5/1/2015, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://www.thenational.ae/uae/education/emirati-parents-increasingly-turning-to-private-schools>.

(36) Abdulsattar Nagi & Maha Alsaadi (eds.), «Qatar,» in: Mullis et al (eds.). pp. 729-742.

(37) «Back to the Basics,» *Qatar Today*, 11/9/2014, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://www.qatartodayonline.com/back-to-the-basics/>.

أفضل طلاب العالم في اختبارات تقويم المعرفة والمهارات في القراءة والرياضيات والعلوم». وتشمل مؤشرات أداء تحقيق هذه الأهداف تصنيف الإمارات من أفضل 15 دولة في اختبار TIMSS، ومن أفضل 20 دولة في اختبار PISA. وتتولى وزارة التربية والتعليم، ومجلس أبو ظبي للتعليم، وهيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي، مسؤولية ترجمة هذه الأهداف إلى إجراءات سياسية تُطبق في المدارس. ويعني ذلك إيجاد سُبل لتحسين درجات الطلاب في كِلا الاختبارين.

يمكن المرء أن يلاحظ كيف أن الخطاب العالمي الذي أولى أهمية للاختبارات الدولية، بوصفها مقاييس موثوقة وصحيحة للجودة التعليمية، يتأطر محليًا على صعيد الأهداف التعليمية الوطنية. كما تجدر الإشارة إلى أن البلدان المتطورة أيضًا أدرجت هذه الأهداف التعليمية كي تقيس تقدمها العلمي. على سبيل المثال، حددت أستراليا هدفًا أن تغدو واحدة من أفضل خمس دول في اختبار PISA بحلول عام 2025[38].

تتماشى الرؤى المحلية للإمارات ورؤيتها الوطنية. على سبيل المثال، تنعم رؤية أبو ظبي الاستراتيجية 2030 ببُعد يتعلق برأس المال البشري. وهي تُعِد الشباب «للمشاركة في ميادين التحدي المختلفة»، ومنها العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات[39]. وفي هذا الشأن قال المدير العام لمجلس أبو ظبي للتعليم: «إن اختباري PISA وTIMSS ليسَا امتحانين، بل دراستان تضطلعان بدور استراتيجي في إمارة أبوظبي؛ لأنهما تدعمان استراتيجيات رأس المال البشري لرؤية أبو ظبي الاقتصادية 2030»[40]؛ إنهما، إذًا، مؤشران مهمان لقياس مدى استعداد الشباب للولوج في سوق العمل.

---

(38) Gorur & Wu, «Leaning too Far?».

(39) «TIMSS 2015 Places Abu Dhabi and the UAE on the World Stage,» Abu Dhabi Educational Council, 17/2/2015, Accessed on: 21/9/2016, at: <https://www.adec.ac.ae/en/MediaCenter/News/Pages/TIMSS-2015-places-Abu-Dhabi-and-the-UAE.aspx>.

(40) «ADEC's Director General Highlights the Pivotal Role Played by School Leaders to Help Enhance Study Assessments,» Abu Dhabi Educational Council, 2/3/2015, Accessed on: 21/9/2016, at: <https://www.adec.ac.ae/en/MediaCenter/News/Pages/ADEC%E2%80%99s-Director-General-highlights.aspx>.

تُعد التنمية البشرية، ومنها التعليم، أحد الجوانب المهمة لرؤية قطر الوطنية 2030 التي تهدف إلى «بناء نظام تعليمي يواكب المعايير العالمية العصرية، ويوازي أفضل النُظم التعليمية في العالم. ويتيح هذا النظام فرصًا للمواطنين القطريين كي يواجهوا التحديات العالمية ويصبحوا غدًا مخترعين ورجال/ سيدات أعمال، وفنانين ومهنيين متخصصين»[41]. وتركز هذه الدراسة على الخطابات العالمية للمعايير الدولية، وتنمية رأس المال البشري التي تُنفذ محليًا لتعزيز النمو الاقتصادي. ومن أهداف الرؤية الوطنية أنها تسعى إلى تحقيق «مناهج تعليم وبرامج تدريب تستجيب لحاجات سوق العمل الحالية والمستقبلية»[42]. ويُدرَج حاليًا الخطاب العالمي الذي يربط التعليم بسوق العمل ضمن عملية رسم السياسات المحلية. ودولة قطر ليست الدولة الوحيدة التي تؤكد دور التعليم في تلبية متطلبات سوق العمل، بل يقوم بذلك عدد من البلدان الأخرى. كما تسلط رؤية قطر الضوء على أهمية التقاليد والتراث الثقافي، فضلًا عن الابتكار والإبداع. لكن، نظرًا إلى عدم إمكان قياس تلك الأهداف التعليمية القيمة بدقة، تنجذب البلدان نحو ما يمكن قياسه. وهكذا باعتماد اختبارَي PISA وTIMSS، بوصفهما مؤشرين للجودة التعليمية، ينتهي المطاف بواضعي السياسات بإعطاء قيمة لأهداف معينة على حساب أهداف أخرى كونها قابلة للقياس فحسب.

ب- تقدم التعليم: قياس نجاح الإصلاحات التعليمية

يبرز موضوع متكرر في أثناء تحليل التقارير الإعلامية الصادرة في دولة الإمارات ودولة قطر، وهو الانشغال بإحراز تقدم في التعليم. وبالفعل، نفذ كِلا البلدين إصلاحات تعليمية مهمة، وباتت برامج التقويم الدولية للطلاب مؤشرات مهمة لقياس مدى نجاح تلك الإصلاحات ولإثراء الإصلاحات المستقبلية. ويبدو أنه أصبح لنتائج تلك البرامج، بناء على التقارير الإعلامية في كِلا البلدين، أثر مباشر في قرارات السياسات التعليمية، وفي توجه الإصلاحات المستقبلية.

---

(41) وزارة التخطيط التنموي والإحصاء القطرية، «رؤية قطر الوطنية 2030»، 2015.

(42) المرجع نفسه.

تمثل هذه البرامج التقويمية معايير دولية للتعليم يُمكن للبلدين قياس أدائهما ورصده وتقويمه وفقها. وكان وزير التربية والتعليم الإماراتي قد ذكر أن «هذه الاختبارات مهمة لأنها مؤشرات تشد من عضد جهد الوزارة وتساعد في رسم سياسات تهدف إلى تطوير قطاع التعليم»[43]. كما قالت خولة المعلا، الوكيلة المساعدة لقطاع السياسات التعليمية في وزارة التربية، لأولياء الأمور، في شأن الهدف من المشاركة في الاختبارات الدولية: «زودت متخذي القرار في الوزارة بمعلومات حول جودة التعليم في الدولة، واتخاذ قرارات التطوير الملائمة»[44]، مشددة على أن تلك الاختبارات تُستخدم «لتطوير التعليم (...) والارتقاء بالمستوى التعليمي، واستشعار أهمية التغير نحو الأفضل والإسراع في مواكبة المستجدات». وركزت على ضرورة «تطوير إتقان الطلاب للمعارف والمهارات»[45]. وفي سياق سعي الإمارات وقطر إلى إحراز تقدم في التعليم، تعتمد الدولتان الأنموذج العالمي لسياسة تعليمية تقوم على الدلائل، وهيكلة مساءلة تستند إلى البيانات.

يتضمن قياس التقدم المحرز في الإصلاحات التعليمية رصدَ التحسينات في مخرجات التعليم. وهذا يستدعي مقارنة نتائج اختبار TIMSS كل أربعة أعوام ونتائج اختبار PISA كل ثلاثة أعوام. أما إحراز التقدم في التعليم، فيعني تحسن درجات الطلاب في اختبار TIMSS أو اختبار PISA، في حين يعني تراجع التعليم عدم تحسن الدرجات، أو تدنيها. وتوفر النتائج إطارًا موثوقًا لترشيد الإصلاحات التعليمية. وأشار وزير التربية والتعليم في الإمارات، عندما صدرت نتائج اختبار PISA في عام 2012، إلى أن الإمارات حسّنت أداءها التعليمي: «لقد كانت نتائج هذا العام لافتة، إذ شهدنا تحسينات ملموسة في أداء الطلاب، مقارنة بنتائج اختبار PISA عام 2009، والإمارات هي البلد الوحيد الذي شهد تحسنًا كبيرًا في الدرجات» من بين ستة بلدان[46].

---

(43) Noor Nazzal, «Majority of Teachers in Public School don't Carry Degrees in Education,» *Gulf News*, 3/7/2013, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://gulfnews.com/news/uae/education/majority-of-teachers-in-public-school-don-t-carry-degrees-in-education-1.1205092>.

(44) زيارات ميدانية لمجالس أولياء الأمور في عام 2015.

(45) المرجع نفسه.

(46) = Noor Nazzal, «15-Year-Olds in UAE Improve in Math, Science and Reading,» *Gulf News*,

في سياق تعليق مسؤول كبير في الوزارة على نتائج الإمارات المتدنية في الاختبارات الدولية للطلاب، جرى التشديد على التقدم الذي يتعين على الإمارات إحرازه في قطاع التعليم كي تصبح من بين الأفضل أداء بحلول عام 2021[47]. ويعكس الخطاب المحلي توقعات صناع القرار حدوث تحسينات مستمرة في نتائج الاختبارات وفي التصنيف، في كل مرة يُجرى فيها اختبارا PISA وTIMSS. وتُعد نتائج هذين الاختبارين إشارات مهمة تدل على التقدم التعليمي.

في الفترة الأخيرة، أشار وزير التعليم والتعليم العالي في دولة قطر إلى تشديد التركيز على جودة التعليم ونتائج الطلاب في المستقبل[48]. وأسفرت نتائج برامج التقويم الدولية للطلاب التي جرت في دولة قطر عن إجراء إصلاح تعليمي مهم؛ هو تغيير لغة التدريس في المدارس المستقلة من الإنكليزية إلى العربية[49]. وهكذا أفضى قبول نتائج الاختبارات الواسعة في دولة قطر إلى إحداث تغيير مهم في سياسة التعليم.

تعقيبًا على نتائج PISA، أشار مدير هيئة التقويم في دولة قطر إلى أن الطلاب «أبلوا بلاء حسنًا، مقارنة باختبارات PISA السابقة، وأبدوا تحسنًا رمزيًا في أدائهم»[50]. كما أشار إلى أن في الإمكان «من خلال نتائج هذه الاختبارات

5/12/2013, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://gulfnews.com/news/uae/education/15-year-olds-in-uae- = improve-in-math-science-and-reading-1.1263592>.

(47) M. N. Al Khan, «UAE Schools Should be up with the World's Best,» *The National*, 18/9/2014, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://www.thenational.ae/uae/education/uae-schools-should-be-up-with-the-worlds-best>.

(48) «Minister Lays Stress on Quality of Education,» *Gulf Times*, 30/8/2015, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://www.gulf-times.com/Mobile/Qatar/178/details/453128/Minister-lays-stress-on-quality-of-education>.

(49) Unesco Doha Research Conference on «Enhancing Students Performance in Programme for International Student Assessment (PISA) in the Gulf Cooperation Council States (GCC) for Improved Learning Outcomes,» UNESCO, Qatar, 4-5/3/2015, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Doha/pdf/FINALCONFERENCEREPORTPISA.pdf>.

(50) «Qatar Students Improve their PISA Performance,» *The Peninsula*, 5/12/2013, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://www.thepeninsulaqatar.com/news/qatar/263384/qatar-students-improve-their-pisa-performance>.

المقارنة بين الطلاب القطريين وغيرهم من طلاب بلدان أخرى»[51]. ويرصد واضعو السياسات في دولة قطر أدق تحسن في الدرجات، لأنه دليل على إحراز تقدم في العملية التعليمية. ويذكر مدير هيئة التقويم أن طلاب الصف الرابع «امتازوا بما أحرزوه من تقدم، بين عامي 2007 و2011، بتسجيلهم 100 نقطة، وهي أعلى نتيجة للتقدم بين البلدان المشاركة. واحتلت دولة قطر المرتبة الثامنة في العلوم في عام 2011، مقارنة بما أحرزته في عام 2007»[52]. كما يرصد صناع السياسات في دولة قطر بدقة أي تحسن يطرأ على درجات الطلاب في اختبار TIMSS، لأنهم يعدونه مقياسًا دقيقًا وصحيحًا للتقدم المُحرز في مجال التعليم.

تؤكد أقوال المسؤولين في دولة الإمارات ودولة قطر أهمية الرصد المستمر للتقدم المحرز في الاختبارات الدولية. وهي تتماشى مع خطابات عالمية تزعم أن نتائجَ الاختبارات مؤشرات موثوق بها لإثراء خيارات السياسات. وفي الوقت نفسه، تعكس الفئات التي اختيرت حين إجراء اختبار الطلاب ما يثمنه واضعو السياسات في منظمات عدة؛ من قبيل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والرابطة الدولية لتقويم التحصيل التعليمي. وفي أي حال، يبقى التعليم ظاهرة معقدة، ثم إن نتائج الطلاب في العلوم أو الرياضيات أو القراءة لا تعكس سائر الخبرات التعليمية للأساتذة والطلاب، ولا يمكن لهذه الاختبارات أن تكون مبررًا لإحداث تغيير على صعيد المؤسسات.

خاتمة

تناولت هذه الدراسة تأثيرات خطابات جودة التعليم العالمية، مع التركيز على مفاعيلها المحلية في دولة الإمارات ودولة قطر. ويشير التحليل، استنادًا إلى نتائج بحثية أولية، إلى قيام منظمات دولية (كالبنك الدولي) بتعزيز فهم توافقي عالمي في شأن الجودة التعليمية. ويتنامى الاعتماد على هيكل المساءلة المستندة

---

(51) «SEC Honors Successful Qatari Schools in TIMSS and PIRLS 2011,» SEC, 8/1/2013, Accessed on: 21/9/2016, at: <http://www.sec.gov.qa/En/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?NewsID=3276>.

(52) Ibid.

إلى البيانات للتعبير عن الجودة التعليمية. واستنادًا إلى تحليل وثائق أساسية للبنك الدولي، وبيانات صحافية حكومية، وتقارير إعلامية نشرتها دولة الإمارات ودولة قطر، أثبتت الدراسة تقارب الخطابات التي تُفضل قياس الجودة التعليمية من ناحية أداء الطلاب في اختبارات دولية مثل اختبارَي PISA وTIMSS. وجرت الإشارة في الخاتمة إلى أن للتقويم الدولي للطلاب دورًا مهمًا في تحديد الجودة التعليمية في دولة الإمارات ودولة قطر. كما تُظهر دراسة الخطابات ضرورة اطلاع واضعي السياسات وصناع القرار المحليين على تأطير قضايا تعليمية عالمية معينة، فضلًا عن مشكلاتها وحلولها. ويتعين عليهم، على نحو خاص، أن ينتبهوا لما تراه عملية التأطير أولوية أو غير أولوية وملائمًا أو غير ملائم. وتجذب نتائج الاختبارات الدولية للطلاب انتباه واضعي السياسات؛ لأنها تقيس التقدم المحرز في مجال التعليم قياسًا ملموسًا. وعلى أي حال، ربما يكون إجراء عملية شاملة وتشاورية ومتأنية لتنفيذ إصلاحات تعليمية المقاربةَ الناجعة، نظرًا إلى حتمية النتائج غير المقصودة.

المراجع

Books

Abi-Mershed, Osama (ed.). *Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges*. London and New York: Routledge, 2010.

Ball, Stephen J. *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. New York: Routledge, 1990.

Cowen, Robert & Andreas M. Kazamias (eds.). *International Handbook of Comparative Education*. London and New York: Springer, 2009.

Foucault, Michel. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Colin Gordon (ed.). Colin Gordon et al. (trans.). New York: Pantheon Books, 1980.

Gatti, Roberta et al. *Jobs for Shared Prosperity: Time for Action in the Middle East and North Africa*. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2013.

Henry, M. et al. *The OECD: Globalization and Education Policy*. Oxford: Pergamon Press, 2001.

Jones, Phillip W. *Education, Poverty and the World Bank*. Rotterdam and Taipei: Sense Publishers, 2006.

Klees, Steven J., Joel Samoff & Nelly P. Stromquist (eds.). *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

Lawn, M. & R. Normand (eds.). *Shaping of European Education: Interdisciplinary Approaches*. London: Routledge, 2014.

Lingard, B. et al. *Globalizing Educational Accountabilities*. New York and London: Routledge, 2016.

Mahon, R. & S. McBride (eds.). *The OECD and Transnational Governance*. Vancouver: UBC Press, 2008.

Martens, K., P. Knodel & M. Windzio (eds.). *Internationalization of Education Policy: A New Constellation of Statehood in Education?*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

Mazawi, André E. & Ronald G. Sultana (eds.). *World Yearbook of Education 2010: Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*. World Yearbook of Education Series. New York: Routledge, 2010.

Meyer, Heinz-Dieter & Aaron Benavot (eds.). *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: UK Symposium Books, 2013.

Mullis, V. S. et al. (eds.). *TIMSS 2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science, Volume 2: L-Z and Benchmarking Participants*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2012.

Pereyra, M., H. Kotthoff & R. Cowen (eds.). *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Mena Development Report. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2008.

Snow, D. A., S. A. Soule & H. Kriesi (eds.). *The Blackwell Companion to Social Movements*. Malden: Blackwell Publishing, 2004.

Stone, D. *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making*. New York: WW Norton, 2002.

Tyack, David & Larry Cuban. *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

Periodicals

Bacchi, Carol. «Policy as Discourse: What does it Mean?: Where does it Get us?.» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.* vol. 21. no. 1 (2000).

Engel, Laura C. & David Rutkowski. «Global Influences on National Definitions of Quality Education: Examples from Spain and Italy.» *Policy Futures in Education.* vol. 12. no. 6 (2014).

_____ & Matthew O. Frizzell. «Competitive Comparison and PISA Bragging Rights: Sub-National Uses of the OECD's PISA in Canada and the USA.» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.* vol. 36. no. 5 (2015).

Ertl, Hubert. «Educational Standards and the Changing Discourse on Education: The Reception and Consequences of the PISA Study in Germany.» *Oxford Review of Education.* vol. 32. no. 5. Special Issue: *Comparative Inquiry and Educational Policy Making* (November 2006).

Fiss, Peer C. & Paul M. Hirsch. «The Discourse of Globalization: Framing and Sensemaking of an Emerging Concept.» *American Sociological Review.* vol. 70. no. 1 (2005).

Gorur, Radhika & Margaret Wu. «Leaning too Far? PISA, Policy and Australia's 'Top Five' Ambitions.» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.* vol. 36. no. 5 (2014).

Larsen, Marianne A. & Jason Beech. «Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research.» *Comparative Education Review.* vol. 58. no. 2 (2014).

Lingard, B. «Policy Borrowing, Policy Learning: Testing Times in Australian Schooling.» *Critical Studies in Education.* vol. 51. no. 2 (2010).

Morgan, C. «Tracing the Sub-National Effect of the OECD PISA: Integration into Canada's Decentralized Educational System.» *Global Social Policy.* vol. 16. no. 1 (2016).

_____ & Riyad A. Shahjahan. «The Legitimation of OECD's Global Educational Governance: Examining PISA and AHELO Test Production.» *Comparative Education.* vol. 50. no. 2 (2014).

Mundy, K. & A. Verger. «The World Bank and the Global Governance of Education in a Changing World Order.» *International Journal of Educational Development.* no. 40 (2015).

Ozga, J. «Governing Education through Data in England: From Regulation to Self-Evaluation.» *Journal of Education Policy.* vol. 24. no. 2 (2009).

Rutkowski, D. «The OECD and the Local: PISA-Based Test for Schools in the USA.» *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.* vol. 36. no. 5 (2014).

Saarinen, T. & J. Ursin. «Dominant and Emerging Approaches in the Study of Higher Education Policy Change.» *Studies in Higher Education.* vol. 37. no. 2 (2012).

Conference

Unesco Doha Research Conference on «Enhancing Students Performance in Programme for International Student Assessment (PISA) in the Gulf Cooperation Council States (GCC) for Improved Learning Outcomes.» UNESCO. Qatar. 4-5/3/2015. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Doha/pdf/FINALCONFERENCEREPORTPISA.pdf>.

Thesis

Saraisky, N. G. «The Politics of International Large-Scale Assessment: The Programme for International Student Assessment (PISA) and American Education Discourse, 2000-2012.» Doctoral Dissertation, Columbia University, New York, United States, 2015.

القسم الثاني

سياسات التعليم واستراتيجياته
في دول الخليج العربية

الفصل السادس

خطر الانحدار الفكري
المنظمات المساهمة وتهميش العلوم الإنسانية
في جامعات الخليج العربي

سامية قسطندي وعلّام حمدان

مقدمة وسياق

الحوار أساس التفكير الناقد. يخبرنا ثيودور زيلدن (1995) أن سقراط هو أول محاور استبدل حرب الكلام بالحوار. قبل ذلك، اقتصرت وظيفة الكلمات على إعلان الخضوع والولاء للمتحكم بالسلطات العسكرية من أجل الحماية. وعلى مر تاريخ التعلم وبناء المعرفة، تأكد أن الإبداعات والاكتشافات والاختراعات المهمة التي أدت إلى نقلات نوعية في المجالات المختلفة لا تولَد من فراغ ولا في العقول المنفردة، بل إن حوار المبدعين من التخصصات المختلفة هو وقود الفكر النقدي ومولد الأفكار العظيمة.

من الشائع أن الجامعات فضاء للتعليم العالي يمكّن الطلاب من تعلم التفكير النقدي والتعبير عن أفكارهم من خلال الكتابة والمناظرة الملائمة؛ ومن خلال الاحتكاك بأساتذتهم وأقرانهم، يطور الطلاب مهاراتهم الفكرية. كما أن الجامعات هي مصنع المواطنين الصالحين. وما يختلف عليه المثقفون والأكاديميون المهتمون بالتعليم العالي، هو أن العلوم الإنسانية تساعد الطلاب

على الإجابة عن التساؤلات الكبرى، من قبيل أصل الوجود والإدراك والوعي والهوية وجميع العلاقات الإنسانية، وتأويلها من خلال لغات الخيال المختلفة[1].

يقول شارل هومر هاسكين في أحد الكتب الرائدة التي اهتمت بالتعليم العالي في القرن العشرين: «في مجال المؤسسات يبرز أثر الجامعة جليًا. ابتداء، مسمى الجامعة هو جمعية خبراء وعلماء، نهجهم المشترك في الحياة التعلم... المبادئ التنظيمية للجامعة واضحة ولا لبس فيها، وجرى توارثها باستمرارية غير منقطعة لأكثر من سبعمئة عام - هل توجد حكومة عمّرت هكذا؟ ... أحيانًا تُنتقد الجامعات لعزلتها... كونها سهلة جدًا أو صعبة جدًا... لكن لم يوجد لها بديل في مهماتها الأساسية في تدريب العلماء وتكوينهم والمحافظة على تقاليد التعلم والبحث»[2].

في أواخر القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، برز توجه جديد «يقيم 'تميز' العملية التعليمية بمعيار خارجي، وهو القدرة التنافسية في السوق الدولية»[3]. وفي الواقع «أضحى الإداريون في المناصب الرفيعة في الجامعات ينتهجون أساليب المديرين التنفيذيين في الشركات بوتيرة متسارعة، وغدت المؤسسات الأكاديمية تسعى إلى تلبية حاجات الشركات الرأسمالية في عصر المعلومات الجديد والإنتاج العالمي»[4].

بتعبير آخر «أصبح التعليم كمؤسسة مجتمع مدني، خاضعًا لأهداف السوق العالمية، بما في ذلك لغة الأساتذة أنفسهم وتصوراتهم»[5]. و«أثار التحول الأخير

---

(1) Derek Bok, *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why they Should Be Learning More* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006); C. Nelson, *No University is an Island: Saving Academic Freedom* (New York and London: New York University Press, 2010), and Baha Abu-Laban & Brendan Gail Rule, *The Human Sciences: Their Contribution to Society and Future Research Needs* (Edmonton, Alberta, CA: University of Alberta Press, 1988).

(2) C. H. Haskins, *The Rise of Universities* (New York: Henry Holt and Company, 1923), pp. 34-36.

(3) John McMurtry, «Education and the Market Model,» *Journal of Philosophy of Education*, vol. 25, no. 2 (December 1991), p. 209.

(4) Ibid., p. 229.

(5) Ibid., p. 209.

في الحوكمة الأكاديمية من توجه إلى آخر، أي من 'جمهورية علماء' إلى تبعية الشركات المساهمة، نقاشًا وجدلًا في الأدبيات الأكاديمية. ويطبع هذا التحول الجامعات على مستوى العالم بأسره. بغض النظر عن موقف المراقب لهذه الظاهرة، ومن خلال فحص خطاب ثلاثة من القادة البارزين في مؤسسات تعليمية مرموقة، هم دونالد كينيدي رئيس جامعة ستانفورد السابق، وديريك بوك الرئيس السابق لجامعة هارفرد، وهنري روزوفسكي العميد السابق لقسم الآداب والعلوم في جامعة هارفرد»، يتضح أن - كما يقول كيندي في كتابه **الواجب الأكاديمي** (*Academic Duty*) - «الجامعات بطبيعتها أماكن مثيرة للجدل، يثير نجاحها وفشلها اهتمام الرأي العام، لأنها مؤسسات مؤثرة؛ فيجب عدم تجاهل انتقاد الجامعات... فعلينا أن نأخذ الأمر على محمل الجد ونستقصي أصول أسبابه»[6].

في هذه الدراسة، نحاول رسم الخطوط العريضة للتحديات التي تواجه التعليم العالي كما نراها في بلدان الخليج العربي. تقوم فرضيتنا على أن المشكلات التي تواجهها جامعات المنطقة تحاكي مشكلات الجامعات في العالم كله، وتحديدًا في الغرب؛ لأن جامعات المنطقة اعتمدت أنموذج جامعات الغرب في الأعوام الخمسة عشر الأخيرة من دون الأخذ في الحسبان المتطلبات التعليمية الأصيلة للمجتمعات التي توجد فيها. وسنفحص نتائج التحول العالمي للجامعات من مؤسسات أكاديمية إلى شركات مساهمة، من أهمها «احتضار العلوم الإنسانية» أو «أزمة العلوم الإنسانية»[7] التي تلوح جلية للمشتغلين بالتعليم العالي في الخليج العربي.

يطرح ثورستن بوتز - بورنشتاين، محرر إجراءات ندوة خاصة بموضوع أزمة العلوم الإنسانية (صدرت أعمالها في ما بعد في كتاب)[8] نقاطًا مهمة في ما يخص أسباب الأزمة: هل سببها نقص الدعم المادي في بعض المجالات

---

(6) D. Kennedy, *Academic Duty* (Harvard, MA: President & Fellows of Harvard College, 1997), p. 22.

(7) Thorsten Botz-Bornstein (ed.), *The Crisis of the Human Sciences: False Objectivity and the Decline of Creativity* (Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2011).

(8) Ibid.

الأكاديمية؟ هل هو الانحدار النظري وتقلص عدد الطلاب بسبب هواجس فرص العمل؟ أم أنها المركزية والإفراط في المهنية وغياب مناخ يساعد في ربط التوجهات الأكاديمية بواقع العالم؟ هل هي عمليات التقويم العبثية التي ترسخ المركزية والإفراط في المهنية، ما يؤدي إلى نشوء مناخ عقيم يمنع تلاقح التوجهات الأكاديمية والإبداع؟[9] هل هي توجهات «الفلسفة الوضعية» الموروثة من «الفلسفة التحليلية» التي فرضت على العلوم الإنسانية موضوعية خاطئة وحيادية لا سبيل لها إلى الحقيقة في إطار العلوم الإنسانية؟

في عام 1983، في عهد الرئيس الأميركي رونالد ريغان، كُلّفت لجنة بتقصي الوضع التربوي في المدارس والجامعات في الولايات المتحدة وتقديم تقرير إلى وزير التعليم. وبعد دراسة دامت 18 شهرًا، أعدت اللجنة تقريرًا لاذعًا حذر من تعرض البنية الأساس للتعليم في المجتمع الأميركي «لتجريف بسبب تزايد محدودية الأداء»، ما يهدد مستقبل الولايات المتحدة وشعبها. وأكدت اللجنة أن «مجتمعنا ومؤسساته التعليمية انحرفت عن أدوارها التعليمية الأساسية...».

أصبح عاملا الموارد الطبيعية والحماسة البشرية العالية غير كافيين لضمان ديمومة ريادة الولايات المتحدة. وأوضحت اللجنة أنها، وإن كانت قلقة على قطاعي الصناعة والتجارة، تخشى أكثر على القوة الفكرية والأخلاقية والروحية للشعب الأميركي اللازمة لتقوية النسيج الاجتماعي. وأحصت اللجنة المخاطر التي تهدد المجتمع الأميركي، كما يلي: 23 مليون أميركي بالغ أمّي وظيفيًا؛ 13 في المئة من سكان الولايات المتحدة البالغين السابعة عشرة يعدون أميين وظيفيًا؛ متوسط معدلات طلاب الثانوية في معظم الامتحانات الموحدة في الولايات المتحدة أقل من نظيره قبل 26 عامًا لما أُطلق القمر الصناعي «سبوتنيك»؛ لا يحرز نصف مجموع التلاميذ الموهوبين في الثانوية العامة المعدلات نفسها في المهارات المختبرة حين يُمتحنون في المدرسة؛ كشفت اختبارات الأهلية الدراسية التي تجريها هيئة الجامعات، انحدارًا يكاد يكون متصلًا بالفترة بين عامي 1963 و1980... وتضم اللائحة مؤشرات أخرى أيضًا.

---

(9) Ibid., p. viii.

في النصف الأخير من القرن العشرين، أطلق الاتحاد السوفياتي القمر الصناعي «سبوتنيك»، وحقق الروس نجاحًا مهمًا في سباق غزو الفضاء، ما زاد من حدة التوتر، فأصدر الرئيس الأميركي آيزنهاور قانون الأمن القومي للتعليم في عام 1958. وأتاح القانون، بعد موافقة الكونغرس عليه، زيادة الدعم لأربعة أعوام للمؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة، ضمن مجموعة مبادرات في العلوم والتقانة. وجاء هذا القانون في أعقاب «المكارثية» التي استمرت بين عامي 1950 و1956، وتعرضت للفكر النقدي الحر، واستأصلت أي معارضة سياسية في الولايات المتحدة. وشهدت تلك الفترة اتهام كثير من الأميركيين زورًا باعتناق الفكر الشيوعي، وسُجنوا على نحوٍ متهور وطائش. فلا عجب إذًا أن يخفت الاهتمام بالعلوم الإنسانية التي تنمّي الفكر النقدي، ويقلّ الدعم المالي لأقسامها في الجامعات، إضافة إلى تعرض المفكرين الأحرار للمضايقة والإسكات والسجن، وحتى الاغتيال في بعض الأحيان. وأدى شُح الدعم المالي للعلوم الإنسانية إلى تحول الاهتمام تجاه العلوم التجريبية والتقانية تذرعًا بالموضوعية والحيادية.

في منتصف القرن العشرين، سلك التعليم في الولايات المتحدة سبيلًا جديدًا تميز بالتركيز على العلوم التجريبية، ما أنتج تطورًا تقانيًا حظي بالدعم المالي والإشادة. وأدى ذلك إلى تسرب التقانة وسيادتها في المجتمع وعلوم التربية والعلوم «النظرية» والثقافة. وكان نيل بوستمان قد كتب عن نتائج هذه الطفرة التقانية نقدًا تحليليًا بأسلوب ذكي ولاذع في كتابه **شيوع التقانة: خضوع الثقافة للتكنولوجيا**.

أدت هيمنة التقانة على «النظرية» إلى شرخ بين مفهوم الذات الداخلية والذات الخارجية وتلاشي أهمية الأخلاق وتشوّه مفهوم «التميز» بسبب الجهل وإظهار الحيادية الخالية من القيم؛ الأمر الذي سهّل مساعي التكنوقراطيين. كما أدى تأليه العلم التجريبي (Scientism) إلى تشظّي المنظومات الأخلاقية وتشويه خطاب الذات الداخلية والذات الخارجية. ففي مجال الفلسفة، على سبيل المثال، يعاني عدد من الشعوب المهنية الجوفاء التي تتميز بأدائها في ما هو خارج سياق التاريخ والسياسة. وغالبًا ما يبرر ذلك بالسعي إلى «التميز». ويعتقد بوستمان

وأمثاله أن على العلوم الإنسانية أن تعنى بالواقع الثقافي الذي توجد فيه، وأن تؤثر فيه تأثيرًا فوريًا ومستمرًا، وأن على المشتغلين بالعلوم الإنسانية ألا يعتمدوا كليًا على المعايير التنميطية التي توظف لإخفاء الجهل وراء قناع الموضوعية الفارغة من القيم[10].

في كتابه **الجامعة الخربة** (1996) (*The University in Ruins*)، يستقصي بيل ريدينغز مفهوم «التميز» ويستدل عليه بنماذج ضمان الجودة ومعاييرها. ويقدم مثال جامعة أوهايو التي دخلت في شراكة مع شركة «فورد موتورز». ويوضح كيف اكتسب مفهوم «التميز» معنى تعدى إدارة الجودة الشاملة من خلال تحول الجامعة إلى ما يشبه شركة رأسمالية[11]. ويدرج مقولة لعميد الدراسات الاقتصادية في جامعة ولاية أوهايو مفادها أن الجامعة لا تختلف كثيرًا عن شركة رأسمالية، لكنهما ليستا الشيء نفسه[12]. ويوضح ريدينغز أن «التميز» ليس أيديولوجيا، ذلك أنه لا يمتلك تجسيدًا في الواقع الحسي، ولا يمتلك مضمونًا ذاتيًا[13]. ويسلط الضوء على فراغ هذا المفهوم من المعاني الواضحة وافتقاره إلى دعائم ينهض عليها في الواقع المحسوس.

يستخدم ريدينغز مثالًا ثانيًا أخذه من مكتب البحث والدراسات الجامعية العليا في جامعة إنديانا في بلومنغتون حيث يعرّف برنامج الزمالة الجامعية الصيفي «التميز» في الدراسات المقترحة أنه المعيار المعتمد في عملية التقويم[14]؛ ويضيف: «هذه العبارة طبعًا لا معنى لها، لكن توسل 'التميز' يوهم بحل إشكالية قيمة العمل في سائر التخصصات، إذ إن 'التميز' هو العامل المشترك في البحوث الجيدة في المجالات كلها. وإن سلّمنا بصحة هذه الفرضية، فإن 'التميز' لا يمكن استخدامه مقياسًا لأنه ليس معيارًا ثابتًا للحكم، بل توصيف يختلف معناه باختلاف الموصف. فالسفينة المتميزة لا تعني أنها متميزة بالمقياس نفسه لطائرة

---

(10) Botz-Bornstein (ed.), p. viii.

(11) Bill Readings, *The University in Ruins* (Cambridge: Harvard University Press, 1996), pp. 21-24.

(12) Ibid., p. 22.

(13) Ibid., p. 22.

(14) Ibid., p. 23.

متميزة. إذًا، أن نقول إن 'التميز' مقياس كأن نقول إن اللجنة لن تفصح عن مقاييس الحكم على الطلبات»[15].

ينذر حرص التفكير النقدي وسيطرة الميول المهنية والتكنوقراطية في جامعات الخليج العربي بمشكلات مقبلة في هذه المؤسسات التي انتشرت في الأعوام العشرة أو الخمسة عشر الأخيرة. وسنناقش أسباب ما نعتقد أنه معوقات الازدهار الفكري في هذه المؤسسات.

يشعر كثير من أعضاء هيئة التدريس أن السعي وراء 'التميز' المشوّه عن طريق الجودة أصبح مفهومًا أجوف، كما يقول ريدينغز.

تواجه مؤسسات التعليم العالي في الخليج العربي تحديات جدية. وتحتاج إلى أن تشمل في رؤاها ومهماتها إنتاج معرفة أصيلة؛ فمن دون معرفة أصيلة ومن دون أقسام علوم إنسانية مزدهرة، لا يمكن للتفكير النقدي أن ينمو في هذه المنطقة من العالم. إضافة إلى الأدبيات ذات الصلة، سنبني على فلسفتنا التعليمية، وبعض الأدلة العلمية وتجربتنا بوصفنا مدرسين.

أولًا: التحول من جمهورية علماء إلى منظمة شركاء مساهمين

في بداية القرن العشرين، تعرضت إدارة الجامعات لتحولات مهمة عكست موجة التحولات التي طرأت على مجالات الاقتصاد والسياسة والمجتمع. من الممكن القول إن عولمة الاقتصاد والسياسة انعكست على قطاع التعليم من خلال تحوّل إدارة الجامعات من جمهوريات علماء إلى منظمات شركاء مساهمين[16]. أدى هذا التحول إلى زيادة سلطة مشغّلي الجامعات على حساب أعضاء هيئة التدريس. بعدما كان فلاسفة التعليم وأعضاء هيئة التدريس حكامًا بأمرهم على عروش المؤسسات التعليمية قرونًا، أصبحوا الآن خاضعين لسلطة المشغّلين

(15) Ibid., pp. 23-24.

(16) Ivar Bleiklie & Maurice Kogan, «Organization and Governance of Universities,» *Higher Education Policy*, vol. 20, no. 4 (2007), p. 477, and Patricia J. Gumport, «Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives,» *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 39, no. 1 (January 2000), pp. 67-91.

والمشرعين ولجان الدعم الحكومية والاقتصاد ومتطلبات المجتمع، ومراقبتهم. وبعدما كان يقود مفكرو الجامعات المجتمع (كمثال في الستينيات والسبعينيات في الولايات المتحدة من خلال حركة الحقوق المدنية وحركة الطلاب)، أضحت الآن إدارة الجامعات تخضع للمتطلبات المهنية المادية والإجراءات الآلية وسلطة التكنوقراطيين، وكذلك المنافسة الشرسة بين مؤسسات التعليم العالي على الصعيد العالمي.

في ما يلي نقدم ملخصًا لأهم نقاط مقالتي بليكلي وكوغان (2007) وغامبورت (2000). ونعتقد أن هذا الملخص خلفية جيدة لمناقشة قلّة تخصصات العلوم الإنسانية في جامعات الخليج العربي والعواقب الوخيمة التي خلّفتها.

تظهر تداعيات هذا التحول في:

- تغير جذري في الجامعات على الصعيد العالمي استجابة لطلبات المساهمين والأسئلة الأيديولوجية بخصوص تعريف حديث للجامعة.

- تبقى أرضية المناظرات والجدل في إطار تداعيات هذا التحول في الإدارة الأكاديمية.

- هناك مناظرات تنميطية تستغل النماذج الجديدة في الإدارة وإدراجها في إطار منظورين رئيسين: **أولًا**، المنظور التحليلي الذي يعنى بزيادة التعقيدات البنيوية، وينص على أن تحقيق الاندماج ممكن من خلال حسن تدبير المتطلبات المتناقضة والتوفيق بين التنافس على أحقية الاستحواذ على الموارد الداخلية. **ثانيًا**، المنظور الداروينى الذي يؤمن باستمرارية الأنسب. ويطرح السؤال التالي: هل تتنافس المعرفة الأكاديمية بتخصصاتها وأقسامها وأساتذتها على الاستمرار؟

- في ما سبق، كان الشكل الإداري المثالي للجامعة يقوم على قدرتها على تمثيل الأساتذة بوصفهم أطرافًا متساوي الحقوق في تجمع نظامي مستقل، ولهذا يشعر المرتابون في الوقت الراهن بأن التركيز على مُثُلٍ جديدة والسياسات التي تنبثق عنها سببت تشظّي منظومة القيم الداخلية التي رعَت الحرية الأكاديمية والدراسات النقدية المستقلة.

- ظهور تساؤلات علمية بخصوص الحاجة إلى بحثٍ أكثر لتقويم التغيرات البنيوية على أرض الواقع، ومدى تأثيرها في عمل الأكاديميين والعلماء والأساتذة في الجامعات، وعمقه.

- عدم إمكان تقويم الوضع من دون بحث ميداني إضافي يحدد إن كان التحول فعلًا تغيرًا جذريًا أم أنه تطور عضوي: مسار أكثر غموضًا يفتح الباب لتأويلات أكثر.

- الحاجة إلى بحث يسلط الضوء على الإدارة الأكاديمية وسبل اتخاذ القرار، عِوَض بحث يتفاعل مع التغيرات الجارية؛ نحتاج إلى بحث يساعد في فهم الفاعلية.

- يمكن أن يكون تجاوز مشاورة أعضاء هيئة التدريس مؤثرًا في المؤسسات التي تواجه مشكلات، لكنه ليس إجراء إداريًا جيدًا في العادة.

- يجب أن نسلط الضوء على تفاعل التغييرات البنيوية والمعيارية واستقلالية هيئة أعضاء التدريس والاستقلال المؤسساتي.

- على الرغم من أن أساليب ضمان الجودة عوضت علاقة الثقة بين الأكاديميين ومؤسساتهم، إلا أن السعي وراء الشفافية كان عِوَض مبدأ الثقة بمعرفة المهنيين والخبراء.

- أضحت السلطة المركزية والمسؤوليات وحسن التصرف لامركزية.

- تستمد إجراءات الإدارة سلطتها على أساس أنها تختلف جذريًا عن تمثيل هيئة أعضاء التدريس؛ أصبح الإداريون يكوّنون استراتيجياتهم طبق طلبات المنظمات المساهمة ويوجهون هيئة التدريس من أجل المساهمة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لمؤسساتهم. ومن هذا المنطلق كان على رأس المؤسسة أن يحقق توازنًا بين المسؤولية الإدارية وضمان هامش تأثير الأكاديميين[17].

(17) Bleiklie & Kogan, p. 485.

- هناك تحدٍّ آخر يتمثل في الانتقال مما هو «لك» إلى ما هو «لي»، إلى ما هو «لنا»[18].

- تنبيه: في إطار موازنة حقوق هيئة أعضاء التدريس ومسؤولياتها، لا يجوز للإداريين أن يقولوا: حان الوقت لهيئة التدريس أن تضحي. هذا طلب غير فاعل[19].

- تنبيه: من المهم أن يسود إحساس اشتراكية المصير، وأن للجميع مصلحة مشتركة في النتائج. كما أن على مديري الجامعات أن يعوا أنهم يشتغلون في مؤسسات دينامية يطبعها الصراع واختلاف القيم، وهذا أمر جلي وليس من السهل حله.

- تنبيه: نشأت أجيال من الأكاديميين وتشبعت بمُثُل الإدارة المشتركة والحق في المساهمة الفعلية، أو في الأقل استشارتهم في القرارات الأكاديمية. إضافةً إلى حركة داعمي الجودة الأكاديمية التي تسعى إلى إقامة مقاييس عمل هيئة التدريس؛ يحذر غامبورت أن حال الجامعات اليوم مخيبة للآمال، والغد حتمًا سوف يحبط الأساتذة الموهوبين الذين يُسعى إلى توظيفهم والاحتفاظ بهم.

- تنبيه: علينا أن نكافئ التعاون عوض التنافس؛ والتركيز على الفاعلية والمرونة والمردودية والمسؤولية لا يكفي لإدارة الجامعات.

على الجامعات أن تأخذ في الحسبان إرثها المؤسساتي في تعاملها مع الطلبات المتراكمة للشركاء المساهمين[20].

بناء على ما سبق، يمكننا أن نستنتج التحديات التالية: **أولًا**، التحدي اليوم هو أن نعرّف الجامعة أو نعيد تعريفها في ضوء التحديات التي تسري في العالم بأسره. **ثانيًا**، السؤال الملح هو إن كانت منظومة القيم الداخلية التي تتيح الحرية الأكاديمية واستقلالية الدراسات النقدية، قد تكسرت. **ثالثًا**، ماذا يمثل الأنموذج المثالي

---

(18) Gumport, p. 9.

(19) Ibid.

(20) Ibid.

لإدارة الجامعة إذا لم يُمثل الأساتذة كونهم أعضاء في تجمع انضباطي مستقل ومساواتي؟ رابعًا، بما أن السلطة أضحت مركزية في حين أن المسؤولية وحسن التصرف أصبحا لامركزيَين، كيف إذًا تحقق الإدارة توازنًا بين مسؤوليتها الإدارية والتمكين للمنظومة الأكاديمية. خامسًا، علينا أن نفهم أن التركيز على الفاعلية والمرونة والمردودية والمسؤولية لا يكفي، وأن علينا أن نكافئ التعاون لا التنافس.

ثانيًا: ربط التحديات العالمية بالتحديات الإقليمية

علينا أن نربط بين التحوّل في إدارة الجامعات عمومًا، وجامعات الخليج العربي خصوصًا. فالمشكلة التي تواجه جامعات الخليج العربي تكمن في أنها بُنيت على نماذج حاولت أن تحاكي نظيراتها في الغرب، كجامعات الولايات المتحدة وأوروبا وأستراليا ونيوزيلاندا. إلا أنها سرعان ما أصبحت تقلدها. والفرق هو أن المحاكاة قد تؤدي إلى المساواة، بل وحتى التفوق، على العكس من التقليد. ويمكننا أن نرى في الملحق (6-1) لبعض الجامعات الأميركية في منطقة الخليج العربي مدى انتشار هذه المؤسسات (عرضنا منها عشرًا). لكن المشكلة أن مقررات هذه المؤسسات وتخصصاتها جرى تصديرها إلى منطقة الخليج من دون تفصيلها لملاءمة دول الخليج العربي أو سكانه، بغض النظر عما إذا كانت تستجيب لمتطلبات شعوب المنطقة. ونحرص على ألا نستعمل تعميمات خاطئة، وألا نثير إشكاليات مجانية. لكن، من خلال تجربتنا، نلاحظ أن المقررات المستعملة في الخليج هي نفسها المستعملة في الغرب، وأن النصوص المستعملة في الخليج هي نفسها المستعملة في الولايات المتحدة وأوروبا.

يمكن أن نقول إن المجتمعات كلها أصبحت متعددة الثقافات وترزح تحت طيف العولمة. لكن هذا لا يبرر قبول الهيمنة على حساب الثقافة والمتطلبات الأصلية، حيث ينتهي الأمر بهذه المؤسسات التعليمية - في الخليج العربي - إلى أن تصبح نسخًا كربونية في مضمونها وشكلها وبنيتها. وإذا أخذنا في الحسبان أن إدارات هذه المؤسسات لا يغيب عنها الأجانب، يمكننا أن نرى أن مشكلاتها تعكس المشكلات ذاتها التي تستشري في الجامعات الغربية. وقبل أن نعطي أمثلة على انتشار التصرفات التعسفية للمشغّلين والمديرين في مؤسسات التعليم

العالي في الغرب، نود أن نسلط بعض الضوء على مسألة إمكانية وجود تناقض بين المبادئ التربوية ومبادئ السوق.

ثالثًا: فحص شرعية تحول الأكاديمية إلى منظمة شركاء مساهمين

1- هل ثمة تناقض بين المبادئ التربوية ومبادئ السوق؟

يدعو كتاب بيتر ميلوارد **ما الجامعة؟** إلى الذهاب إلى ما هو أبعد من مفهوم الجامعة ومناقشة العملية التعليمية نفسها، ويطالب بتجاوز فكرة المعرفة بوصفها عملية جمع معلومات والوقوف على مفهوم الحكمة. أما كاري نلسون، فيناقش في كتابه **الجامعة ليست جزيرة: إنقاذ الحرية الأكاديمية** (2010) الكرسي ذا الثلاث أرجل الذي تجلس عليه إدارة الجامعة: الحرية الأكاديمية والتسيير المشترك، والتثبيت الوظيفي. بعد ذلك، يتطرق إلى المشكلات المنتشرة في الجامعات، وتحرم الأساتذة من حريتهم الأكاديمية وتقلّص تأثيرهم. ويعرض كتاب نلسون الذي يستند إلى تجربته في الجمعية الأميركية للأساتذة الجامعيين، صراحة نقاط ضعف الجامعة المعاصرة. وفي هذا الشأن يقول نلسون: «تواجه العلاقة بين الدعائم الثلاث التي يقوم عليها دور هيئة التدريس أخطارًا من اتجاهات عدة: شكل الإدارة الذي يسود في الجامعات المشكلة على نمط الشركات؛ الاعتماد الكبير على أساتذة عرضيين الذي تضاعف في الثلاثين عامًا الأخيرة...؛ ما يجعل معظم الأساتذة على المستوى الوطني من دون دور بنيوي في التسيير المشترك؛ فقدان هيئة التدريس يقظتها وفهم العلاقة بين التسيير المشترك والحرية الأكاديمية التي تأثرت سلبيًا بوجود جيلين من الأساتذة المثبتين وظيفيًا ما يجعلهم يركزون على وظائفهم وولائهم النظامي على حساب مسؤولياتهم المجتمعية؛ تبدو هذه الهجمات المتجددة التي يشنها التيار اليميني لحرمان الأساتذة من حريتهم الأكاديمية ودورهم في الإدارة المشتركة، جلية أكثر، من خلال مراقبة الأساتذة داخل قاعات المحاضرات والهجوم على النظام الأكاديمي ومحاولة إفراغ مفهوم التسيير المشترك من معناه الأساسي...»[21].

(21) Nelson, p. 32.

يعتقد عدد من الأكاديميين والمفكرين والباحثين أن هناك تناقضًا منهجيًا بين مبادئ التعليم ومبادئ السوق التي تُبنى على أساس الربحية التي، إضافة إلى تقديم ما يحتاج إليه الزبون أو يريده، تقلص الثقافة الاجتماعية القائمة إلى لحظات منبثقة عنها[22]. «وتجعل وسيلة تنظيمية من إنتاج الإنسان سيدًا له، وتقلب الحياة الإنسانية إلى وسيلة من وسائلها»[23].

نطرح إحدى الحجج المقابلة لما سبق، في الشكل الآتي:

كان التعليم الرسمي دائمًا ساحة التدريب للمناصب المهنية والاقتصادية منذ أواخر القرن التاسع عشر، وتبعية التعليم للمتطلبات الاقتصادية أمر حتمي في أي مجتمع متقدم تقانيًا. ومع تزايد المنافسة العالمية في الأعوام الأخيرة، أصبحت حتمية التعليم من أجل السوق أكثر إلحاحًا؛ ما يفرض على التعليم أن يواكب التغييرات العالمية السريعة في كفاءة الإنتاج بصورة أكثر من الماضي[24].

يرفض مؤيدو هذه الفكرة فكرة هيمنة السوق على التعليم. ويقولون «تلك هي الشروط الحديثة للنظام الاقتصادي للمجتمع الذي طالما حدد ملامح التعليم الرسمي»[25].

يقدم ماكمورتري حجة مضادة قوية تفسر أن من يرون عدم وجود تناقض بين مبادئ التعليم ومبادئ السوق، يقبلون ضمنيًا هذا التناقض عِوَض الدفاع عن فكرتهم المعلنة، يقبلونها «تحت غطاء فكرة تعميمية مفادها أن لا بد للضغوط الاقتصادية من أن تحدد معالم التعليم العمومي في إطار المجتمع الصناعي الحديث»[26].

ينبه جون ماكمورتري إلى أن هذه «إشكالية كبرى بأبعاد ميتافيزيقية» تستدعي

---

(22) McMurtry, p. 214.

(23) Ibid.

(24) Ibid.

(25) Ibid.

(26) Ibid.

بحثًا مستقلًا، وأنها تزيد من حدة هذه المشكلة[27]. ويضيف: «إذا كانت القوى الاقتصادية في المجتمع تحدد حتمًا شكل نظام التعليم، وهي التي تفرض النظام الرأسمالي القائم، فيمكن أن نستنتج أننا نرقب حتمية تحول التعليم إلى جهاز من أجهزة النظام الرأسمالي. بما أن منطق السوق ومنطق التعليم لا يتوافقان، فإن تحديد القوى الاقتصادية شكل التعليم لا بد من أن ينتهي إلى الإلغاء الممنهج لأهداف التعليم ومعاييره. ويتحول التعليم إلى شركة ربحية رائجة لإنتاج بضائع استهلاك من أجل البيع المربح؛ فماذا بقي، إذًا، لحياة العقل خارج أسوار هذه الشركة؟».

بما أن العملية التعليمية ضرورية بطبيعتها من أجل الإجابة عن الأسئلة التي تثيرها نماذج الحياة المختلفة، فإن إدماجها داخل أنموذج منظومة السوق العالمية، سيجرد المجتمع من القدرة على التفكير.

أصبح التعليم مخلوقًا ضخمًا، منظومة أهواء متعة للبيع والاستهلاك، من دون القدرة على الحركة خارج ذاتها لفهم الفكر بوصفه غاية إنسانية[28].

يحلل ماكمورتري أيضًا حجة مقابلة أخرى فحواها أن مديري النظام الرأسمالي يبحثون أكثر عن موظفين قادرين على التفكير النقدي المستقل والحوار على نسق ما يقتضيه النظام التعليمي. ومن دون الخوض في تفصيلات هذه الفكرة، يمكن القول إن ماكمورتري يقدم حجة محكمة حين يقول: «... بما أن الشركات تتحكم في المضمون والاقتصاد العالمي يتحكم بإنتاج السوق، وبما أن هذا التحكم يلغي كل ما يخالفه»[29]. ولتحقيق الحد الأقصى من الإرادات، فمن غير المعقول أن يزدهر أي شيء باستثناء متعة المستهلك، خارج الإطار الذي ترسمه الشركات الرأسمالية من دون مؤسسات تعليمية مستقلة تدعم إمكانات التفكير الإنساني. إن تسليع التعليم يلغي الحرية النقدية والثراء الأكاديمي الذي يستند إليه النظام التعليمي كي يرتقي عن كونه آلة للتنميط[30].

---

(27) Ibid.

(28) Ibid.

(29) Ibid.

(30) Ibid., p. 215.

2- أمثلة صادمة لإساءة استخدام الإدارات السلطة

يقدم كاري نلسون أمثلة صادمة لمديرين اقترفوا أفعالًا غير أخلاقية من أجل الحد من تأثير الأساتذة بدافع الولاء لأنموذج إدارة الجامعة الذي يحاكي إدارة الشركات: «في جامعة باكون في أوكلاهوما لا يجد الرئيس حرجًا في إلغاء الدروس المقررة التي يدرسها الأساتذة الذين يريد طردهم من دون أن يستشير أحدًا، متجاوزًا بذلك تقويم الزملاء وموافقة مجلس الشيوخ»[31]. ويعرض نلسون أيضًا تقريرًا نشرته جريدة *Academe* (وهي الجريدة الرسمية للجمعية الأميركية للأساتذة الجامعيين عن جامعة إلميرا: «... رفضت الإدارة دعوة أحد المرشحين المقترحين من طرف لجنة البحث، وخولت الإداريين الذين لم يكونوا أعضاء في لجنة البحث أن يراجعوا ملفات المرشحين. وقررت في النهاية تعيين مرشح كانت لجنة البحث قد رفضت صراحة أن ترشحه، وهدد رئيس مجلس الجامعة أنه سيتخذ تدابير تأديبية بحق أي عضو في هيئة التدريس سرّب الخبر إلى الجماهير، ورأى أن في ذلك قدحًا في الجامعة بوصفها مؤسسة يرغب الطلاب في الالتحاق بها ويرغب المتخرجون السابقون في دعمها»[32].

أما ديريك بوك فيقدم في كتابه **جامعاتنا الضعيفة الإنجاز: رؤية صريحة لمقدار ما يتعلمه الطلاب ولماذا يجب أن يتعلموا أكثر (2006)**، استنتاجات صادمة للتربويين، استنادًا إلى كمٍ هائل من الدلائل العلمية، كما يأتي:

على الرغم من الزيادة الكبيرة في الموارد والتقانة المتقدمة ومئات الدروس الجديدة، لا يمكن للجامعات أن تدعي أن الطلاب يتعلمون أكثر من نظرائهم قبل خمسين عامًا. يقف معظم الآراء على طرفي نقيض؛ فمن جهة، يعتقد المحافظون أن «فئة قليلة من الطلاب تتمتع بالقدرات الذهنية والانضباط لتقدر قيمة التعليم الحر في حد ذاته؛ ففي اعتقاد هؤلاء، جعلت الأفواج الكبيرة من الطلاب المدعومة بسخاء من الحكومة المقررات الدراسية تتأثر بالبدع العابرة

(31) Nelson, p. 33.

(32) Ibid., p. 34.

والسعي وراء اكتساب مهارات مهنية، فضلًا عن جعلها البرامج الدراسية خليطًا غير منسجم لإرضاء الأذواق كلها»[33]. ويضيف إن «الأصوليين في الطرف المقابل يَرَوْن التعليم خادمًا اختطفه مجتمع فاسد وظالم، وبذلك يكون قد فسد أيضًا. لذا في عالم بهذه السمات، تكون الجامعات آلة لترسيخ النظام الطبقي»[34]. ويرى بوك أن الحقيقة تكمن بين هاتين الرؤيتين، وتخضع لضغط قوي خارج الجامعة، كالدعم الحكومي والطلاب والمشرّعين والاقتصاد والمتخرجين والمتطلبات المجتمعية.

رابعًا: التحول إلى أنموذج الشركة الرأسمالية والتخلي عن العلوم الإنسانية

أهم ما يمكن قوله بخصوص اعتماد أنموذج السوق والتخلي عن الأنموذج الفلسفي للأكاديمية بوصفها جمهورية علماء هو أن ذلك كان على حساب الحرية الأكاديمية والتضييق على الفكر النقدي. وفي النتيجة، جرى التخلي عن الآداب العصرية وشُح الدعم عن تخصصات العلوم الإنسانية وتحجيم المنح المخصصة لها في الجامعات الربحية.

أدت زيادة إيمان الجامعات الربحية بأهلية قوى السوق لتحديد الأولويات الأكاديمية، إلى تعريض التخصصات التي لا تحصل على تمويل خارجي إلى الإلغاء وتقليص دورها؛ بل يخضع حتى الأساتذة المثبتون وظيفيًا مكرهين لهذه الشروط. وغالبًا ما تقع شُعب الآداب والعلوم الإنسانية ضحية هذا الوضع؛ إذ غالبًا ما تفقد الدعم البنيوي الضروري للبحث وأداء الواجب التربوي، بعدما ظُن، لزمن طويل، أن الحرية الأكاديمية تكفل هذه الحقوق. لكن الواقع هو أن منطق السوق الذي طغى على مظاهر الحياة، يجرّد موظفي الجامعات حتى من إنسانيتهم[35].

---

(33) Bok, p. 25.

(34) Ibid., pp. 25-26.

(35) Nelson, pp. 55-56.

أصبح الطلاب اليوم يطمحون إلى الحصول على المناصب في قطاع الأعمال والمصارف والمحاسبة وهندسة الكمبيوتر وتقانة المعلومات وتخصصات مهنية أخرى. لذا أصبح الحصول على مناصب في عقب التخرج، في واقع عالمٍ ألغت العولمة خصوصياته، هستيريا تؤثر سلبًا في جودة البحوث والتعليم وتكوين الفرد والمواطن داخل الأكاديمية. فلا عجب إذًا، في ظل التنافس الشرس بين الجامعات، أن يهيمن الإداريون على اختيار الدروس والتخصصات المفتوحة، وأن يتدخلوا في ما يقوله الأساتذة خشية أن يهدد مردودية الجامعة؛ إذ يعدونها مؤسسة ربحية في المقام الأول.

من الطبيعي أن نستنتج أن تأثير أعضاء هيئة التدريس بات مهددًا داخل قاعة المحاضرات وخارجها. لقد كانت الجامعات في الماضي واحات آمنة لحرية التعبير، ومؤسسات تعطي للمجتمع النماذج التي يبني عليها مؤسساته، وفضاء للنقاشات الساخنة والبناءة، وكانت خارج قبضة السياسيين والحكومة، وكانت مصانع القادة ووجهة المجتمع لأخذ التحليلات والنصائح؛ أما اليوم، فحرية الجامعة ومسؤولياتها محدودة في المجال المادي والبراغماتي، حيث يطغى زخم المتطلبات المادية والآلية والتقنية. وجدير بالذكر أن القوى اليمينية المحافظة تشن هجمات لا تنقطع على ما تعده تهديدات لأنموذج الجامعة الرأسمالي، حتى في الولايات المتحدة. ويصف نلسون صراحة مجمعات قوى اليمين على أعمال مابعد الحداثة ونقد الإمبراطورية الأميركية، التي تسعى إلى إلغاء كمٍ كبير من الآداب والعلوم الإنسانية»[36].

من المنطقي، كما يقول ماثيو فنكن وروبرت بوست، أن الحرية الأكاديمية هي «حرية الفكر والتعبير الضرورية لأداء ملائم للواجبات المهنية ..» أو «الحرية لأداء الواجب العلمي وفقًا للمعايير المهنية»[37]، فالجامعة التي تعتمد أنموذج السوق لا تقدم حرية أكاديمية لأنها تستخدم معايير من خارج المجتمع الأكاديمي.

---

(36) Ibid., p. 32.

(37) Ibid. pp. 45-46.

خامسًا: ستة تهديدات للحرية الأكاديمية

يعرض كاري نلسون لائحة تهديدات للحرية الأكاديمية، منها:

- **الأداتية أو الوسائلية**: ينص هذا المفهوم على أن «التعليم العالي، في المقام الأول والأخير، وسيلة من أجل تحصيل وظيفة»[38].

- **الشرطية**: سعت الجامعات في الثلاثين عامًا الأخيرة، من أجل توفير المال وتجنب وصول الأساتذة إلى التثبيت الوظيفي، إلى جلب أساتذة غير متفرغين من طلاب الدراسات العليا والتعاقد مع أساتذة على شرط عدم التثبيت الوظيفي[39].

- **الإدارة الشمولية**: يصف نلسون من خلال تجاربه في جامعة إلينوي حيث كان يعمل، حالات وجود أكثر من إداري واحد ينهج سياسة شمولية، وكيف كان من الصعب على هيئة التدريس أن تطالب بتغييرهم.

- **انتهاكات حالة الطوارئ**: في أعقاب حوادث أيلول/ سبتمبر 2001، قُبض على بعض الأساتذة «دون أسباب مقنعة وسُجنوا انفراديًا، في حين أن عددًا من العلماء الأجانب المتميزين ... مُنع من حضور مؤتمرات و/ أو التدريس في الولايات المتحدة... إضافة إلى كثرة التنصت غير القانوني على المكالمات الهاتفية»[40].

- **تقنين الإدارة استخدام وسائل الاتصالات**: «يتطلب هذا المجال عملًا سياسيًا ونضالًا سياسيًا[41]. يرى مديرو الجامعات أحيانًا أن الحرية الأكاديمية لا تشمل الرسائل الإلكترونية والمواقع الإلكترونية للجامعات؛ يؤكد نلسون أن معايير الحرية الأكاديمية نفسها التي تطبق على أعضاء هيئة التدريس عندما يكتب أحدهم مقالة أو كتابًا، تطبق أيضًا على الرسائل الإلكترونية والمواقع الإلكترونية، إلا أنها ليست الأمر نفسه.

---

(38) Ibid., p. 53.

(39) Ibid.

(40) Ibid., p. 54.

(41) Ibid., p. 55.

- **هجوم الليبراليين الجدد على الأنظمة الأكاديمية:** بعد سماح الجامعة الربحية لمتطلبات السوق بتجديد أولوياتها، عانى بعض التخصصات في استجلاب الدعم المالي، وخصوصًا العلوم الإنسانية.

تنقص الجامعات الربحية حظوظ طلابها في المشاركة الفاعلة في اللعبة الديمقراطية. ومن الطبيعي أن في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المشبعة بالصراعات، لا يمكن لجامعات الخليج أن تتحمل مسؤولية تحضير مواطنين مساهمين في الديمقراطية؛ ذلك أن منطقة الخليج العربي لا تزال تبحث عن هويتها على مستويات عدة - سياسية واجتماعية ومالية، لأن الجامعات في المنطقة لا تزال في طور التكوين. ولم يمر على إنشائها وقت طويل يمكنها من إنتاج معرفة أصيلة عِوَض إعادة تدوير المعرفة الأجنبية، وتحديدًا المعرفة الغربية. جدير بالذكر أن الجامعات في الخليج العربي تخضع للمراقبة المباشرة للسلطات الحكومية المحلية وإن كانت جامعات خاصة، لأن ثقافة الخليج العربي ليست ديمقراطية، ويُعد التحكم والرقابة والمراقبة ممارسات عادية.

سادسًا: استثناء في منطقتنا

تُعد الجامعة الأميركية في بيروت مثالًا جيدًا لجامعة تتسم بسمعة مرموقة. تمكنت هذه الجامعة من تجنب معايير ضمان الجودة المعوقة، واستغرقت وقتًا كافيًا للنمو والتطور، كما أن لديها سجلًا متميزًا. أسست الجامعة الأميركية في بيروت في عام 1866، ويمكننا أن نقرأ على موقعها الإلكتروني أن الجامعة الأميركية في بيروت تبني فلسفتها التعليمية ومعاييرها وممارستها على أنموذج الشؤون العصرية الأميركية للتعليم العالي. الجامعة تنهج نظام تدريس قائم على البحث. تتكون هيئة التدريس في الجامعة من 800 عضو، بينما يبلغ عدد طلابها نحو 8000 طالب. تشجع الجامعة حرية الفكر والتعبير وتسعى إلى تخريج رجال ونساء ملتزمين الفكر النقدي والإبداعي، والتعلم المتواصل، ويتصفون بالاستقامة الشخصية، والمسؤولية المدنية، والقيادة. حازت الجامعة الاعتماد المؤسساتي في حزيران/ يونيو 2004 من لجنة التعليم العالي لاتحاد الولايات الوسطى للجامعات والمدارس في الولايات المتحدة، وجُدّد هذا الاعتماد في حزيران/ يونيو 2009.

الطريف في الأمر أن الجامعة الأميركية في بيروت لم تُعتمد إلا بعد 149 عامًا من إنشائها. وتعمدت تكوين نفسها على أنموذج فنون عصرية حقيقي للدراسات العليا، وتمتعت بوقتٍ كافٍ لبناء بنية تحتية قوية وحيوية، وسبقت سمعتها اعتمادها الرسمي. يختلف مسار هذه الجامعة اختلافًا تامًا عما يحصل في دول الخليج حاليًا. يعرض الملحق (6-2) استطلاع رأي وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه إدارة الجامعات ودورهم في الحرية الأكاديمية وسيادة الديمقراطية في حوكمة الجامعات.

في حين أن الأكاديميين يقرون بوجود حرية أكاديمية، إلا أن آراءهم تشير إلى افتقار إدارة الجامعات إلى الديمقراطية، فضلًا عن وجود ضعف في الشفافية والمحاسبة.

سابعًا: مراجعات ضمان الجودة

إن لمراجعات ضمان الجودة قيمتها، ويمكن الاستفادة منها، ولا يمكن أحد إنكار ذلك. إلا أن أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام والعمداء والإداريين يعانون الضغط الذي يفرضه عليهم ذلك. ويمكن استثمار الوقت الذي يهدر على مراجعة ملفات الدروس والوثائق وملْء الاستمارات، وتخصيص ذلك الوقت للبحث العلمي وبناء بنية تحتية يمكن أن تساعد في تطوير برامج ومقررات مناهج تدريس، بما يفيد الطلاب. وعِوَض أن تخضع الجامعات لمناخ يسوده الخوف بسبب الإجراءات الصارمة قبل أن تبلغ سن الرشد؛ إذ تعد الجامعات في سنوات نشأتها الأولى في مرحلة «الطفولة»، وعلى الحكومات أن تخضعها لمعايير يسيرة، تليها مرحلة تفرض فيها المعايير التي تتبعها مؤسسات التعليم العالي في الخليج العربي. كما تحتاج مؤسسات التعليم العالي إلى سجل من التجارب الثرية ووقت كافٍ لتطوير سياسات إدارية وبرامج ومقررات ومناهج تدريس، وأن تبني مراكز بحوث وأقسام وسجلات...، قبل أن تخضع لرقابة الحكومات وكذلك المجالس الخارجية والسلطات التي تنظم قطاع التعليم في الدول الأجنبية. فالبحث العلمي لا ينشأ في فراغ. ولا بد للفكر النقدي من أن يزدهر قبل أن تتمكن أقسام البحوث من تشكيل معرفة أصيلة مبنية على التحليل والتأليف لواقع المجتمعات المحلية

وحاجاتها وتطلعاتها. كما أن التفكير النقدي يزدهر في أقسام العلوم الإنسانية، حيث شُعب الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس ودراسات مابعد الحداثة والدراسات النسوية.

يسري المنطق نفسه على تحديد المعايير. تحتاج مؤسسات التعليم العالي إلى وقتٍ كافٍ لإجراء بحوث علمية عن طلابها في أثناء الدراسة، وبعد تخرجهم لتقصي متطلباتهم الفكرية والاجتماعية، وإجراء مقابلات حوارية معهم للوقوف على مدى نجاحهم في الحياة والعمل.

تحتاج الجامعة إلى أعوام لتبلغ سن الرشد، وقبل أن تدعي أن برامجها تلائم حاجيات مجتمعها وطلابها. فبعض الجامعات الغربية، في الولايات المتحدة وأوروبا، احتاج إلى مئات السنين كي ينمو ويتطور. ومع ذلك، تطور بعض الجامعات الأخرى في عشرات السنين فقط. وبذلك تكون أجيال من الأساتذة والأكاديميين قد ساهمت في نمو هذه المؤسسات وتشكيلها، قبل أن تخضع للتقويم.

يقول ديريك بوك في كتابه **التعلم العالي**: «من خلال فحص الاستجابة للطلبات في الماضي يمكننا أن نفهم كيف أصبحت الجامعات على حالها الحاضر، ويمكننا أن نتوقع كيف سيتطور في المستقبل»[42]. يحتاج ذلك إلى وقت طويل من التفكير النقدي المتواصل. أما جون ديوي فاعتبر منذ أكثر من قرن، أن على المدرسة أو الجامعة أن تنخرط في حوار دائم مع المجتمع.

خاتمة

تطرقنا في هذه الدراسة إلى تحول إدارة الجامعات ومهماتها ورؤاها، في إطار العولمة، من أكاديميات تتطور وتزدهر فيها الدراسات إلى منظمات شركاء مساهمين، تستجيب لمتطلبات السوق. أثّر هذا التحول إلى أنموذج السوق في جامعات الخليج العربي التي أُسّست كنسخ كربونية للجامعات الغربية. وناقشنا بعض المشكلات المهمة التي تعانيها الجامعات التي تعتمد أنموذج السوق في

(42) Ibid., p. 7.

الغرب من خلال الأدبيات ذات الصلة، الأمر الذي جعل الجامعات الخليجية ترث المشكلات نفسها التي تواجه الجامعات الغربية؛ إذ إنها ابتدأت بتقليدها، لكنها سرعان ما أصبحت تقلدها.

يتمثل بعض هذه المشكلات في تمييع الفكر النقدي، وإغلاق أقسام العلوم الإنسانية حيث يزدهر الفكر النقدي، وطغيان التقانة والآلية والمهنية على المقررات والبرامج، وسيطرة الإداريين على الحرية الأكاديمية وحرية تعبير هيئة التدريس؛ وأخيرًا، زوال التشغيل المشترك، وإضعاف تأثير أعضاء هيئة التدريس.

بحكم حداثة جامعات الخليج العربي فهي لا تزال في مرحلة «طفولتها»، ولا تنفك تقلد نظيراتها في الغرب التي أخذت وقتًا كافيًا لتبلغ «سن الرشد». والأهم في الأمر أن جامعات الخليج العربي لم تحْظَ بالوقت الكافي لإنتاج معرفة أصيلة وتطوير برامج ومقررات تستجيب للمتطلبات الثقافية والفكرية والاجتماعية في المنطقة. وما يزيد الأمور صعوبة هو أن جامعات الخليج العربي تخضع لعمليات تقويم ضمان الجودة والتزام المعايير قبل أن تستنفد الوقت الكافي لتطوير بنية تحتية حيوية، باستثناء بعض الجامعات العمومية. وتكاد تخلو منطقة الخليج العربي من تخصصات العلوم الإنسانية. وما لم تمنح جامعات الخليج الوقت الكافي للنمو والتطور وإنتاج بحوث علمية وتقويم أدائها باستقلالية، فسيكون مستقبلها في خطر وشيك، وسيؤدي ذلك إلى انحدارٍ فكري في المنطقة.

الملاحق

الملحق (6-1)

قائمة الجامعات الأميركية في منطقة مجلس التعاون

الرقم	الجامعة	البلد
1	الجامعة الأميركية في دبي	الإمارات العربية المتحدة
2	الجامعة الأميركية في الشارقة	الإمارات العربية المتحدة
3	جامعة نيويورك	الإمارات العربية المتحدة

يتبع

تابع

4	الجامعة الأميركية في الكويت	الكويت
5	الجامعة الأميركية في الشرق الأوسط	الكويت
6	جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا (بالشراكة مع جامعة سان لويس – ميزوري)	الكويت
7	جامعة كارنجي ميلن في قطر	قطر
8	جامعة جورج تاون – كلية الشؤون الدولية في قطر	قطر
9	جامعة نورث ويسترن في قطر	قطر
10	جامعة تكساس أي أند إم في قطر	قطر

الملحق (6-2)

استطلاع رأي حول إدارة التعليم في دول مجلس التعاون

القضية	النسبة المئوية					إحصاءات		
	أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	تمامًا لا أوافق	المتوسط	هامش الخطأ	النسبة
الديمقراطية في اتخاذ القرارات	7.9	30.2	17.5	33.3	11.1	2.90	1.18	58.10
الشفافية في التدابير	7.1	35.7	25.4	22.2	9.5	3.09	1.12	61.75
الرغبة في التغيير للأحسن	14.3	57.1	12.7	11.1	4.8	3.65	1.01	73.02
حرية أكاديمية كافية	17.5	34.9	22.2	15.9	9.5	3.35	1.22	66.98
كفاءة في تحقيق الأهداف	12.7	46.0	14.3	20.6	6.3	3.38	1.14	67.62

القضية	النسبة المئوية				إحصاءات		
	غالبًا	أحيانًا	لا أدري	ينقص	المتوسط	هامش الخطأ	النسبة
تحقيق الأهداف في مساءلة المسؤولين	19.05	57.14	22.22	1.59	0.97	0.65	48.39
المسؤولية في تحقيق الأهداف	30.16	55.56	14.29	0.00	1.16	0.65	57.94

المراجع

Books

Abu-Laban, Baha & Brendan Gail Rule. *The Human Sciences: Their Contribution to Society and Future Research Needs*. Edmonton, Alberta, CA: University of Alberta Press, 1988.

Arnowitz, S. *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Boston, MA: Beacon Press, 2000.

Bok, Derek. *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why they Should Be Learning More*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006.

Botz-Bornstein, Thorsten (ed.). *The Crisis of the Human Sciences: False Objectivity and the Decline of Creativity*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2011.

Haskins, C. H. *The Rise of Universities*. New York: Henry Holt and Company, 1923.

Kennedy, D. *Academic Duty*. Harvard, MA: President & Fellows of Harvard College, 1997.

Milward, P. *What is a University?*. London, UK: Shepheard-Walwyn, 2006.

Nelson, C. *No University is an Island: Saving Academic Freedom*. New York and London: New York University Press, 2010.

Postman, N. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Vintage Books, 1993.

Zeldin, Theodore. *An Intimate History of Humanity*. London, UK: Vintage, 1994; 1998.

Peridicals

Bleiklie, Ivar & Maurice Kogan. «Organization and Governance of Universities.» *Higher Education Policy*. vol. 20. no. 4 (2007).

Gumport, Patricia J. «Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives.» *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. vol. 39. no. 1 (January 2000).

McMurtry, John. «Education and the Market Model.» *Journal of Philosophy of Education*. vol. 25. no. 2 (December 1991).

الفصل السابع

اللغة العربية ومسألة التدبير اللغوي في المنظومة التربوية لدول الخليج العربية

حسن مالك

تعيش دول الخليج العربية، شأنها في ذلك شأن باقي الدول العربية، مرحلة تاريخية تطبعها أوضاع عالمية سريعة التطور، تبلورت آثارها في تشكيل مجتمع العلم والمعرفة والانفتاح، في ظل إكراهات العولمة في شقها الثقافي واللغوي؛ ما يطرح عددًا من التساؤلات عن المرجعيات الثقافية واللغوية الكبرى، الأمر الذي ينعكس على وضع المنظومة التربوية التي تعيش أزمة تتجلى في تخطيط لغوي مضطرب وممزق بين مطلب الهوية القومية والهوية الوطنية من جهة، وإكراهات العولمة والانفتاح والوظيفة البراغماتية من جهة ثانية. ويكرس هذا كله وضع «عدم الحسم اللغوي»، ويساهم في اضطراب الهوية وانتكاسة مفهوم المدرسة الوطنية.

يسعى هذا البحث إلى دراسة سياسة التدبير اللغوي في المنظومة التعليمية في دول الخليج العربية، وتأثيرها في هوية المتعلم وخصوصياته السوسيو - ثقافية من جهة، ومستوى تمكنه من اللغة العربية واللغات الأجنبية (اللغة الإنكليزية تحديدًا) من جهة ثانية. في هذا الإطار، يُطرح السؤال عن السياسات اللغوية التي تنتهجها دول الخليج العربية في ميدان التعليم، أهي قادرة على الحفاظ على وظيفة المدرسة الهوياتية؟ أي الحفاظ على مفهوم الهوية الواحدة الذي تمثله اللغة الجامعة (اللغة العربية)، أم تعيش هذه المدرسة مرحلة الانتقال من الثنائية اللغوية التكميلية (بين

اللغة العربية واللغة الإنكليزية) إلى الثنائية اللغوية السالبة التي لا تراعي هوية المتعلم الخليجي، بل تولد سلسلة من الثنائيات اللغوية القسرية والاستلابية، ما يُحدث عنده اضطرابًا في الهوية، وانشطارًا بين ثنائية الأصالة والمعاصرة.

تنبع الأهمية البحثية للموضوع من كونه:

- يرتبط بمجال استراتيجي مهم، يشكل أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي، وهو المنظومة التربوية.

- يتناول إحدى أهم ركائز هذه المنظومة، وهي سياسة التخطيط اللغوي في علاقتها بمسألة الثنائية اللغوية، والتعدد اللغوي والثقافي.

- تأتي الأهمية البحثية للموضوع في سياق تحذير المؤسسات الثقافية العربية والدولية من المخاطر المحدقة باللغة العربية، بسبب ضعف حضورها كلغة تواصل، وعدم انفتاحها على المستجدات العلمية، وعجز الدول العربية عمومًا، ودول الخليج العربي خصوصًا، عن صَوغ سياسات لغوية مشتركة واقعية وفاعلة، ومنهاج تعليمية موحدة، وتنفيذها.

- يأتي هذا البحث في سياق تحذير المؤسسات الثقافية العربية من عدم فاعلية طرائق المنظومة التربوية المعتمدة ومناهجها، إضافة إلى دخول المنظومات التعليمية العربية - ومنها الخليجية - مرحلةَ التعدد اللغوي والثقافي، وعصرَ هيمنة اللغات العالمية وانهيار الحدود الثقافية، الأمر الذي يجعل الهوية مسألة حتمية في التوازنات التربوية الكبرى، وخيارًا استراتيجيًا. أضف إلى ذلك المستجدات السياسية والثقافية التي طرأت على الساحة العربية في سياق الربيع العربي، مع ما صاحب ذلك من حراكٍ فكري، ونقاشات عن تحولات الهوية، ومفهوم القومية والوطن والوحدة العربية، ما يدعو إلى وضع سؤال الهوية ولغات التعليم في هذا السياق.

- نعتقد أن البحث الذي نحن في صدده، يمكن أن يقدم قيمة مضافة، تتجلى في العناصر الآتية:

• تحديد وضع اللغة العربية ضمن التوازنات اللغوية والتربوية التي يفرضها التعدد اللغوي والثقافي داخل دول الخليج العربية.

• فتح النقاش عن علاقة لغات التعليم بالهوية، ومحاولة إخراج هذا النقاش من مجال الأيديولوجيا إلى مجال المقاربات العلمية.

• اقتراح تصورات بيداغوجية تسمح بعقلنة مسألة الثنائية اللغوية والتعدد اللغوي.

• ربط اللغة العربية ولغات التعليم الأخرى بمسألة التعددية الثقافية والحقوق والعدالة اللغويتين.

أولًا: الإطار العام للبحث

1- مشكلة البحث

ليست اللغة مجرد وسيلة للتعبير والتفاهم، ولا آلية للتواصل والتبليغ فحسب، بل هي أيضًا تعبير عن منظومة من القيم، وصورة صادقة عن فضاء الانتماء والتداول الطبيعي، وتمثيل حقيقي لذاكرة الشعوب؛ تختزن فيها تراثها وقيمها ومفاهيمها وشخصيتها وآمالها. ولا يكون ثمة وجود للمجتمع، من خلال تمثلاته الثقافية والقيمية، إلا من خلال أمنه اللغوي. وسيبقى اعتقادنا راسخًا أن اللغة العربية هي الوحيدة الكفيلة بتحقيق الأمن اللغوي للمواطن العربي عمومًا، والخليجي تحديدًا، القائم على التفكير الوحدوي والمشترك الوطني، بدلًا من التركيز على الخصوصيات الضيقة التي يمكن تصريفها من خلال أشكال تعبيرية مختلفة، من دون خلخلة النظام اللغوي الجامع، أو تهديد وجود الوطن والمجتمع.

إن من شأن استراتيجيا تعددية تماسكية لتدبير لغات التدريس، قائمة على الوعي بالوظائف التكاملية للغات، أن تساهم، **أولًا**، في ربط المدرسة بهوية الفرد والمجتمع، من خلال لغة عربية قوية بوظائف تامة ومتطورة، بوصفها لغة وطنية رسمية، وأن تضمن، ثانيًا، الانفتاح على معارف المجتمعات الأخرى وعلومها وثقافاتها، من خلال لغات أجنبية قوية اقتصاديًا وثقافيًا وعلميًا، وفي مقدمها اللغة المهيمنة الآن، أي اللغة الإنكليزية.

في هذا الإطار، يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- كيف تتحدد العلاقة الإشكالية بين اللغة والهوية داخل المنظومة التربوية لدول الخليج العربية؟

- ما المستويات التي يمكن أن تنشأ فيها أزمة الهوية في علاقتها بلغات التعليم في دول الخليج؟

- ما موقع اللغة العربية، بوصفها مكونًا أساسًا للهوية، ضمن التوازنات اللغوية والهوياتية التي يفرضها التعدد اللغوي والثقافي داخل النسيج المجتمعي والتربوي في دول الخليج؟

- كيف يمكن الحفاظ على الوضع المركزي للغة العربية داخل نظام لغوي متعدد، يفرض نفسه على منظومة التربية والتعليم في دول الخليج؟

- كيف يساهم التدبير اللغوي في الحفاظ على الوظيفة الهوياتية الأساسية للمدرسة، مع الاستجابة لمتطلبات سياق تعليمي جديد يتميز بالتوجه نحو الكونية والتعدد الثقافي؟

- أليس مستقبل اللغة العربية رهينًا باستراتيجيا سياسية خليجية وعربية مشتركة، وبتجديد مفهوم القومية العربية والفكر العربي تجاه الحداثة والديمقراطية؟

2- فرضية البحث

نفترض، في حالة دول الخليج العربي، أن أزمة اللغة العربية في علاقتها بلغات منظومة التعليم الأخرى، لا ترتبط بهذه اللغات في حد ذاتها، بل بسياسة تدبير التعدد اللغوي، وبالالتباس والتناقضات البيداغوجية في المنظومة التربوية. ولأن المدرسة الخليجية دخلت، كغيرها من المدارس العربية، مرحلة الإكراهات العولمية، فإن الأزمة تشكل مرحلة يُعاد فيها صوْغ مكونات الهوية، ويجري تجديد العلاقة بين اللغة والهوية، ما يكرس الانتقال من أنموذج جامد للهوية إلى أنموذج آخر مرن.

3 - منهج البحث

تفرض طبيعة البحث استعمال منهج وصفي تحليلي، يعتمد وصف ظواهر تربوية مدرسية وتحليلها من خلال مجموعة من المستويات والتجليات تسمح بفهم العلاقة بين اللغة العربية واللغات الأخرى المعتمدة في المنظومة التعليمية لدول الخليج العربي، وفي مقدمها اللغة الإنكليزية. وتساعد في معرفة مدى تأثير سياسة التدبير اللغوي المطبقة في المنظومة التربوية لدول الخليج العربية، على وضع اللغة العربية باعتبارها لغة جامعة ذات وظيفة هوياتية واضحة.

ثانيًا: الأسس النظرية والتحديدات المفاهيمية

1 - التعدد اللغوي/ الثنائية اللغوية/ الازدواجية اللغوية

يُقصَد بالتعدد اللغوي تعايشُ لغات عدة في المجتمع الواحد، من خلال «تعدد لغوي مجتمعي مُمعْيَر يضم في الأقل ثلاثة أنماط لغوية، تخضع لتوزيع تكاملي مبني على تمييز وظيفي [...] كل نمط يحتل فضاء تواصليًا خاصًا من دون تداخل مع الآخر»[1]، ويمكن لمصطلح «التعدد اللغوي» أن يحيل إلى استعمال اللغة، أو على قدرة الفرد اللغوية (التكلم بأكثر من لغة)، أو على الوضعية اللغوية لمجتمع معين. ولا بد هنا من التمييز بين التعدد اللغوي والثنائية اللغوية، ففي حين يشير التعدد اللغوي إلى استخدام أكثر من لغتين، سواء للأفراد كان أم للمجتمعات، فإن الثنائية اللغوية تتعلق باستخدام لغتين مختلفين. وينطبق ذلك على الأفراد كما ينطبق على المجتمعات والدول؛ فكل فرد يستخدم لغتين يُعَد ثنائي اللغة، وإذا كان يستخدم أكثر من لغتين يوصف بأنه متعدد اللغات، أما إذا كان يستخدم لغة واحدة فقط فإنه يعد أُحادي اللغة. ينطبق الأمر ذاته على المجتمعات والدول. لكن بالنسبة إلى الدول، يجب التمييز بين التعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية الرسمية والتعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية المفروضة بحكم الواقع. فسويسرا، مثلًا، دولة متعددة

(1) Jean-Pierre Cuq (sous la dir.), *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde* (Paris: Éd. Jean Pencreac'h/CLE international, 2003), p. 197.

اللغات رسميًا (فيها أربع لغات وطنية، ثلاث منها فقط تحتفظ بمكانة متساوية بوصفها لغات رسمية على المستوى الوطني داخل الإدارة الاتحادية: الألمانية والفرنسية والإيطالية)، لكنها في حكم الواقع، وبناء على مبدأ الإقليمية أو الجهوية، هي أحادية اللغة أو ثنائية اللغة في أحسن الأحوال. كما أن كندا دولة ثنائية اللغة رسميًا (الفرنسية والإنكليزية)، لكن هناك عددًا من اللغات الأخرى المستعملة في كندا اليوم: «أكثر من مئة لغة موروثة تم جلبها إلى كندا بواسطة مجموعة من المهاجرين، البعض منها تمت المحافظة عليه لعدة أجيال وقد تركزت في مجالات محددة، مثل: اللغات المحلية للهنود والإينوت (الإيسكيمو) وغيرها»[2]. فكندا وإن كانت دولة ثنائية اللغة رسميًا، فهي، في حكم الواقع، متعددة اللغات.

هناك أمثلة كثيرة للثنائية اللغوية على مستوى الدول، نذكر منها: فنلندا التي تستخدم رسميًا اللغتين الفنلندية والسويدية، وبلجيكا التي تستخدم الفلمنكية والفرنسية، وجنوب أفريقيا التي تستخدم الأفريكانية والإنكليزية. وتنتج ظاهرة الثنائية اللغوية من الهجرات والاحتكاك بالأمم الأخرى، إضافة إلى التعليم والتثقيف.

هناك أمثلة أخرى للدول المتعددة اللغات، ففي الهند نحو أربعمئة لغة، منها خمس عشرة لغة رسمية فقط، بحكم الدستور، يمكن التحدث بها في مجلس الأمة الهندي، إضافة إلى الهندوكية والإنكليزية. وفي نيجيريا أربعمئة لغة أيضًا، وفي إثيوبيا مئة وعشرون لغة[3].

بحث اللسانيون الاجتماعيون ظاهرة التعدد اللغوي بحثًا وافيًا، خصوصًا ما يتعلق بالعلاقة بين التعدد اللغوي والوحدة الوطنية، والتعدد اللغوي والولاء القومي، والتعدد اللغوي والديمقراطية، والتعدد اللغوي والاقتصاد.

---

(2) فلوريان كولماس، دليل السوسيولسانيات، ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيبي (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2009)، ص 651.

(3) محمد راجي الزغول، دراسات في اللسانيات العربية الاجتماعية (إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، 2005)، ص 12.

يمكن القول إن التعدد اللغوي يمثل، عمومًا، ظاهرة كونية؛ إذ يندر وجود دول على الصعيد العالمي رافضة الاعتراف بطابعها التعددي، ومواجهة التعبيرات اللغوية الأخرى السائدة فيها، فما يطبع العالم اليوم هو ظاهرة التعدد اللغوي؛ فليست هناك دول أحادية اللغة أو نقية لغويًا إلا في ما قل وندر. وبناء عليه، يمكن التنبيه إلى أن الاعتراف بالتعدد اللغوي تحكمه معطيات سياسية واقتصادية واجتماعية؛ إذ يمكن الاعتراف بعدد كبير من اللغات الموجودة في سياق لغوي ما بوصفها لغات وطنية، من دون الاعتراف بها لغات رسمية لأسباب موضوعية، منها الكلفة الاقتصادية والزمنية والنفسية والمعرفية.

يفرض التعدد اللغوي في ميدان التعليم، خصوصًا، إقرار سياسة لغوية فاعلة لتدبيره؛ ولا بد لهذا التدبير من أن يكون ضامنًا التفاهم العام بين المجموعات اللسانية المتعددة، ويحافظ لكل مجموعة على لغتها الخاصة، وإمكان التعبير عن ثقافتها؛ فالتعدد اللغوي في التعليم يكون من خلال لغات يبرر تعلمها بخدمة مصالح الفرد والجماعة، مثل تعلم لغة الهوية، واللغة العالمية الشاملة، ولغة التمكين والتموقع الثقافي والحضاري. وكي يكون هذا التعدد ناجعًا لا بد من أن يكون متوازنًا من جهة، ومتكاملًا ومتماسكًا من جهة ثانية؛ فلا ينبغي أن تهيمن لغة ما على لغة أخرى، ولا أن تقوم مقامها في بعض الوظائف المنوطة بها، كأن تقوم اللغة الأجنبية مقام اللغة الوطنية الرسمية في تعليم بعض المواد التعليمية، الأمر الذي يمكن أن يفضي إلى نوع من الأحادية اللغوية في سلك من الأسلاك التعليمية. وهذا الاختيار يخل بمعيار النجاعة.

تهدف السياسة اللغوية الفاعلة في مسألة التدبير اللغوي، إلى بلوغ الوحدة والتماسك والسلم، من خلال الاعتراف بالاختلاف، وإقرار العدالة والمساواة وتنويع الفرص، وفي هذا المنحى نفهم شعار الاتحاد الأوروبي مثلًا، وهو الوحدة في التعدد (Unity in Diversity).

أما بخصوص الازدواجية اللغوية، فهي ترجمة للمصطلح الإنكليزي Diglossia، وتعني وجود مستويين للغة نفسها، أحدهما رفيع والآخر وضيع، أو ما يسمى في الثقافة العربية اللسان الفصيح واللسان العامي، وهو وضع ظَهَر منذ

تقعيد اللغة العربية، وقد تحدث ابن خلدون في مقدمته عن هذه الظاهرة التي كانت شائعة في زمنه، شارحًا أسبابها ومظاهرها بإسهاب.

يُعد وليم مارسيه أول من استعمل مصطلح الازدواجية اللغوية (La diglossie) في الأدبيات اللغوية الفرنسية، كما كان أول لغوي تطرق في ثلاث مقالات إلى ازدواجية اللغة العربية (الفصحى والعامية) في شمال أفريقيا، وعرّفها بأنها التوارد بين لغة مكتوبة ولغة شفوية؛ إذ تبدو لنا اللغة العربية في شكلين مختلفين:

- لغة أدبية، هي المسماة العربية المكتوبة أو المعيارية أو الكلاسيكية، التي كانت هي اللغة المكتوبة الوحيدة في الماضي، وتكتب بها حاليًا الأعمال الأدبية والعلمية، والمقالات الصحافية، والوثائق القانونية والرسائل الخاصة، لكن لا يُتحدث بها في المقامات كلها.

- لغة شفوية، هي التي لم تكن تُكتب قط، وكانت هي، منذ وقت طويل، لغة المحادثات في الأماكن العامة.

يخلص وليام مارسيه إلى أن الازدواجية في اللغة العربية عمومًا هي «التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث»[4]. وقدَّم عالِم اللسانيات الاجتماعية الأميركي تشارلز فيرغسون في مقالته المعروفة المنشورة في عام 1959 بعنوان «ديغلوسيا» (Diglossia)، حديثًا مفصلًا عن مفهوم الازدواجية اللغوية، مفتتحًا إياها بتعريف دقيق لها، واضعًا مجموعة من المعايير التي تحددها وتفرق بين النوعين المشكلين لها في بلدٍ ما. واختص، تحديدًا، بدراسة أربع حالات لغوية تتميز بهذه الظاهرة: العربية واليونانية والألمانية - السويسرية واللغة المهجنة في هايتي. وقدم تعريفه الواسع الانتشار لهذه الظاهرة، وهو «الازدواجية وضع لغوي قار نسبيًا، يوجد فيه، إلى جانب اللهجات الأولى للغة (التي قد تتضمن لغة معيارية أو معياريات إقليمية) تنوع فوقي مختلف جدًا وبالغ التعقيد (غالبًا ما يكون أكثر تعقيدًا من الناحية النحوية)، ويحمل نصوصًا كثيرة ومحترمة من الأدب

(4) William Marçais, «La Diglossie arabe,» *L'Enseignement Public*, vol. 104, no. 12 (1930), pp. 40-41.

المكتوب، إما من فترة سابقة وإما من مجموعة لغوية أخرى، يتعلمه الناس عمومًا في التعليم الرسمي ويُستعمل لأغراض مكتوبة أو أحاديث ضاربة في الرسمية، لكنه لا يُستعمل في أي قطاع في المجموعة للحديث العادي»[5]. وأكد فيرغسون أن في مجموعات لغوية عدة هناك نوعان، أو مستويان لغويان أو أكثر، للغة عينِها، يستعملها المتكلمون في شروط مختلفة. وأطلق على المستوى الأول (أي اللسان الفصيح المقعّد المعيار عندنا في العربية) اسم «الصيغة العليا أو الرفيعة» (High)، وعلى المستوى الثاني (أي اللسان العامي الشعبي المتداول) اسم «الصيغة السفلى أو الوضيعة» (Low). كما شدَّد على خاصيةٍ أولى للازدواجية اللغوية تتجلى في اختلافها عن ثنائية اللغة المعيار/ اللهجة المتداولة[6].

نستنتج، من خلال ملاحظات أولية، أن ظاهرة الازدواجية اللغوية لا توجد في المجتمعات العربية فحسب، بل هي ظاهرة كونية أيضًا، وهذا ما يشير إليه كثير من الباحثين عند إقرارهم أن الازدواجية لا تقتصر على بعض ثقافات العالم الثالث، بل تشمل كذلك عددًا من اللغات الموجودة في مناطق مختلفة من العالم، بما في ذلك أوروبا الغربية. وكل ما في الأمر أن هناك اختلافًا في درجات التباين أو التقارب بين المستويين اللغويين للغة ما، وهو مرتبط أساسًا بمسائل ثقافية، كانتشار التعليم، وانخفاض نسبة الأمية، وانتشار الصحافة والترجمة.

بالرجوع إلى الازدواجية اللغوية العربية، نجد، كما هو معروف، مستويين للغة العربية: مستوًى فصيحًا يستعمل في المقامات العلمية والأدبية والإدارية، ومستوًى عاميًا يستعمل في الشارع والبيت من أجل التواصل الآني والسريع، وتقوم بينهما، كما هو معروف في الأدبيات السوسيولسانية، علاقة التكامل الوظيفي، وهو التكامل الذي يمكن توظيفه في المجال التعليمي؛ ذاك أنه إذا كنا نقبل أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصحى في بيئته الأولى، بل العامية التي يمكن عدها لغتَه الأم، فإننا، في المقابل، لا يمكننا أن نعد العربية الفصحى لغة

---

(5) Charles Ferguson, «Diglossia,» *Word*, no. 15 (1959), p. 399.

(6) عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثًا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديمقراطية، وناجعة (بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2013)، ص 20.

أجنبية عنه؛ إذ إن المعجم الذي يراكمه الطفل العربي في محيطه الأسري يشكل اللبنة الأولى لاكتساب معجم العربية الفصيحة. ويبقى الفرق الأساسُ بينهما، من وجهة نظرنا، متجسدًا في الحالة النفسية والبيداغوجية التي يتم فيها الولوج في النسقين اللغويين؛ فبينما يرتبط النسق الأول: العامي/ المتداول (أي: اللغة الأم) بالاكتساب وسيرورته العفوية الطبيعية، يرتبط النسق الثاني (الفصيح) بالتعلم وإجراءاته الوظيفية الواعية.

2- اللغة الأولى/ اللغة الثانية/ اللغة الأجنبية-اللغة الجامعة

غالبًا ما يقصد بـ «اللغة الأولى» (First Language) في أدبيات اللسانيات التطبيقية «اللغة الأم» (Mother Tongue)، وعادة ما يشار إليها بالرمز (L1) أي (اللغة 1)، أي لغة المتعلم الأولى، لغة النشأة، ولغة الأصل والتواصل.

أما مصطلح «اللغة الثانية» (Second Language)، فيتداخل غالبًا مع مصطلح «اللغة الأجنبية» (Foreign Language) ويشار إليه عادة بالرمز (L2) أي (اللغة 2). ويستعمل المصطلحان معًا، بحسب بعض الباحثين، للدلالة على معنى واحد؛ أي اللغة الأجنبية داخل بلد ما، في مقابل اللغة الأصل أو اللغة الأم[7]. بينما هناك من يميز بينهما بوصفهما نمطين لغويين مختلفين؛ إذ يعني مصطلح «اللغة الثانية» اللغة التي تدرس في المدارس، وتستعمل أيضًا للتواصل داخل المجتمع إلى جانب اللغة الأولى، في حين يعني مصطلح «اللغة الأجنبية» اللغة التي تدرس داخل المدارس، لكنها لا تستعمل في المجتمع لغةً للتواصل[8]. يستند التمييز بين هذين المصطلحين إلى نوع الجمهور الذي يتعلم اللغة، وإلى الوسط الثقافي الذي تعلم فيه اللغة، ودرجة استخدامها بوصفها لغة تواصل داخل المجتمع.

ينطلق دوغلاس براون (H. D. Brown) للتمييز بين «اللغة الثانية» و«اللغة

(7) Jack C. Richards, John Platt & Heidi Platt, *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (London: Longman Group UK Limited, 1992), p. 142.

(8) P. H. Matthews, *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics* (New York: Oxford University Press, 1997), p. 332.

الأجنبية»، من كون اللغة الثانية تُطلق على أي لغة يتعلمها المتعلم في بيئتها، مثل العربي الذي يتعلم الإنكليزية في بريطانيا أو الولايات المتحدة، أو حيث تستعمل هذه اللغة استعمالًا واسعًا في التعليم، وفي الإدارة الحكومية، وفي مجالات الأعمال، (مثل الإنكليزية في الهند والفرنسية في المغرب والجزائر).

أما «اللغة الأجنبية»، فتطلق على أي لغة يتعلمها المتعلم في بيئته (مثل الإنكليزية والفرنسية والألمانية في البلدان العربية)[9].

تتميز «اللغة الثانية» عمومًا بكونها الأكثر حضورًا في التدريس بعد اللغة الأولى والأكثر بروزًا على مستوى التواصل والأكثر انتشارًا في المحيط الإداري والاقتصادي، وهي تأتي في المرتبة الثانية بعد اللغة الأولى، في حين أن «اللغة الأجنبية» أقل حضورًا في المؤسسات الرسمية وأقل استعمالًا للتواصل، وتأتي في المرتبة الثالثة بعد اللغة الأولى واللغة الثانية. وهي تكون متقابلة في الأغلب مع اللغة الأصلية أو اللغة الأم، فنقول اللغة الأصلية/ اللغة الأجنبية.

عمومًا، ترتبط اللغة الأولى، بحسب أدبيات اللسانيات التطبيقية، بالاكتساب، بينما ترتبط اللغة الثانية أو الأجنبية بالتعلم.

أما اللغة الجامعة، فهي لغة تتميز بوضعها المركزي داخل نظام لغوي متعدد، ويفترض أنها لغة وطنية ورسمية في الوقت نفسه، وتتمتع بمركزية ثقافية وسياسية. وتمثل هذه اللغة المشترك الجمعي بين أفراد المجتمع وفق تراكمات حضارية وبنيوية، وتتضمن مقومات الاستجابة لأسئلة الهوية والتنمية والوظيفية. وقد اختار عدد من الدول الاحتماء بلغة المستعمر للتداول الرسمي، ولا سيما في أفريقيا وآسيا، لكنها وجدت نفسها، بعد عقود، تعيد إنتاج التخلف بأشكاله الاقتصادية والمعرفية؛ ذلك أن وجود لغة جامعة وموحدة يساهم في رفع مستوى دخل أفراد أي مجتمع. ولن يأتي هذا من دون أن تكون هذه اللغة لغة التدريس كما هو الشأن في الدول المتقدمة.

---

(9) دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان (بيروت: دار النهضة العربية، 1994)، ص 164.

تتماهى اللغة الجامعة بصفة عامة مع لغة التدريس والتمدرس، كما أنها لغة التعليم الأساسية أو اللغة ذات البعد الأكثر مركزية في التدريس. يعرّف قاموس **الديداكتيكا الفرنسية** لغة التمدرس بأنها «اللغة التي تُستعمل وتُعلّم في المدرسة، لغة يجب على الطفل أن يقوم باستعمالها في النظام التربوي الذي يوجد فيه، أكانت هذه اللغة لغته الأم أم لا، ولها دور الوساطة مع مجالات المعرفة الأخرى، خلافًا للغة الأجنبية التي هي مادة مدرسة من مواد أُخر. عمومًا، فإن درجة التمكن من لغة التمدرس هي التي تحدد لاحقًا النجاح المدرسي والاندماج الاجتماعي للمتعلم»[10].

يبقى من اللازم للغة الجامعة «أن تتجاوز التعبير الأحادي عن المعرفة بتمثلاتها العلمية والتقنية، والهوية المنفردة بتمثلاتها الحضارية والوجدانية، وأن تكون جامعة للأبعاد الثلاثة المؤسسة للمشترك المجتمعي؛ البعد الهوياتي، البعد المعرفي، البعد الاستراتيجي»[11].

3 - الهوية اللغوية

الهوية واللغة عنصران مترابطان، يتفاعلان في السلوك الفردي والاجتماعي في الدولة والمجتمع، ويؤثر كل منهما في الآخر قوةً وضعفًا؛ فإذا قويت اللغة قويت الهوية، وإذا ضعفت اللغة ضعفت الهوية. وعمومًا، فرض مصطلح الهوية نفسه بوصفه مصطلحًا يحيل إلى عدد من الأبعاد الفلسفية والاجتماعية والنفسية. لذا، تعددت حدوده بحسب المجالات العلمية والمعارف. وإذا كانت مكونات الهوية متعددة فإن للغة حضورًا قويًا وحاسمًا في رسم معالمها وتخصيصها، يفوق أحيانًا المكون الديني؛ لأن «قدر الديانة أن تكون حصرية أما اللغة فلا. يمكن أن نتحدث العبرية والعربية والإيطالية والسويدية في الوقت ذاته. لكننا لا نستطيع أن نكون عبريين ومسلمين وكاثوليك ولوثريين»[12]. بل أكثر من ذلك، اللغة هي

---

(10) Cuq, pp. 149-150.

(11) فؤاد بوعلي، مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب (الرباط: طوب بريس، 2015)، ص 97.

(12) أمين معلوف، الهويات القاتلة: قراءات في الانتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن (دمشق: دار ورد للطباعة والنشر والتوزيع، 1999)، ص 117.

المحدد الرئيس للهوية الثقافية للفرد والجماعة فـ «الرجل يستطيع أن يحيا دون أية ديانة ولكن بالطبع ليس دون أية لغة»[13]. وخلافًا لمسائل أخرى مرتبطة بالقومية والإثنية فـ «اللغة وحدها هي الأكثر التصاقًا بالذات الفردية»[14]. والهوية، كما يقول حسن حنفي، تعبّر عن نفسها في اللغة لإيصال رسالتها إلى الآخرين. فاللغة تعبير وإيصال. ولا يوجد إلا هايدغر الذي قال إن اللغة منزل الوجود، فاللغة توجد أولًا، ثم يسكن الوجود فيها، فالوجود هو الهُوية ودلالته هي الماهية، واللغة هي الحامل لها والمؤثر فيها[15].

يرى بعض الدراسات السوسيولسانية المهتمة بدراسة العلاقة بين اللغة والهوية أن الهوية تمثل وظيفة خاصة ومستقلة للغة، إلى جانب الوظيفة الأدائية والتواصلية، فاللغة بنية حاملة للهوية، أو لنقُل هي نسق لترميز الهوية وبناء تمثلاتها[16]. لذلك نجد أن هذه الدراسات بدأت تربط بين التعدد اللغوي في مجتمع معين، وتعدد الهويات في المجتمع نفسه، ولا يمكن فهم هذه التحولات إلا داخل سياق كوني يشهد تراجع الأيديولوجيات الكبرى وبالتالي تراجع دور الدولة السيادية أو الدولة الأمة [...]، ما يؤدي إلى انشطار أو إضعاف الهويات المركزية. يمكن القول إن مفهوم الهوية الجامعة أو الوحدة الثقافية بدأ يتراجع بالتدريج لمصلحة مفهوم الحق في الاختلاف والتعدد ومنطق الهويات الثقافية[17].

في هذا الإطار يمكن الحديث عن وجود بوادر أزمة داخل الهوية اللغوية، ناتجة من صراع بين قيمتين: قيمة اللغة العالمية، بوصفها وسيلة لتواصل شامل،

---

(13) المرجع نفسه.

(14) Victor Ginsburgh & Shlomo Weber, «Culture, Languages, and Economics,» in: Victor Ginsburgh & David Throsby (eds.), *Handbook of the Economics of Art and Culture* (Amsterdam: Elsevier, 2011), p. 47.

(15) حسن حنفي، «الهوية والاغتراب في الوعي العربي»، تبين للدراسات الفكرية والثقافية، السنة 1، العدد 1 (صيف 2012)، ص 10.

(16) جون جوزيف، اللغة والهوية: قومية، إثنية، دينية، ترجمة عبد النور خراقي، سلسلة عالم المعرفة 342 (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2007)، ص 42.

(17) رشيد السعدي، إشكالية الهوية ولغات التعليم في المغرب: من مأزق الانفصام إلى استراتيجيات التحول (الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 2015)، ص 27.

وقيمة لغة محلية يعدها أصحابها خزانًا لأشكال ثقافية من التمثل. وقد يؤدي ذلك إلى فك الارتباط بين مفهوم الهوية ومفهوم اللغة، ما يفسر بروز اتجاهات عالمية تدعو إلى ما يسمى تدويل التعليم، وإخضاعه لسلطة اللغة المهيمنة، خصوصًا اللغة الإنكليزية على حساب اللغات المحلية والإقليمية.

يعتقد بعض الدارسين أن اللغة الإنكليزية تحولت إلى «لغة قاتلة للهويات»، وأنها قد تصبح لغة التعليم الرئيسة في كثير من بلدان العالم[18].

جرى الدفاع دائمًا عن فكرة أن وجود اللغة القومية هو الأساس الرئيس الذي يجب أن تُبنى عليه الأيديولوجيا القومية، لكن عددًا من الدارسين ومؤرخي اللغة يرى «أن اللغات القومية ليست معطى في واقع الأمر، وإنما هي مشكلة في حد ذاتها كجزء من عمل أيديولوجي لبناء الدولة القومية»[19]. لذلك يرى هؤلاء أن اعتبار اللغة القومية أساسًا للهوية ليس إلا جزءًا من أسطورة الدولة/ الأمة، فلا تخلو من جانب أيديولوجي ينبغي تفكيكه وعقلنته.

ثالثًا: اللغة العربية ومسألة التدبير اللغوي في المنظومة التربوية لدول الخليج العربية

1 - اللغة العربية ووضعها الاجتماعي في دول الخليج العربية

تخضع مكانة كل لغة داخل المجتمع للمنطق الاجتماعي والاقتصادي والديموغرافي. ولمعرفة الوضع الاجتماعي لكل لغة، من المفيد أن ندرس العلاقات والأوضاع الديموغرافية والاقتصادية التي تتحكم بالعلاقة بين اللغات وطبيعة التعايش اللغوي المجتمعي.

---

(18) جوزيف، ص 28. اعتمدنا في هذا الحكم على فرضية جون جوزف المتعلقة بالهوية اللغوية، التي ترى أن النقاش الدائر حاليًا حول مدى انتشار الإنكليزية، إنما هو لوصفها بأنها لغة عالمية تجبر، ضمنًا، لغات أخرى على الانقراض؛ ما يضمر توترًا بينها - بوصفها لغة عالمية - وبين لغات أخرى - بوصفها لغات محلية أو إقليمية. انظر: المرجع نفسه، ص 45.

(19) المرجع نفسه، ص 134.

يُعَد المعطى الديموغرافي لدول الخليج العربية مؤشرًا واضحًا على إبراز طبيعة التغيرات السوسيولوجية والثقافية والاقتصادية والتربوية التي تعرفها مجتمعات هذه الدول.

إن البنية الديموغرافية لدول الخليج العربية تطرح إشكاليات حقيقية على مناحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية واللغوية، فليس هناك شك في أن مواطني هذه الدول، باستثناء مواطني المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان، تحولوا إلى أقليات في بلدانهم؛ إذ «تشير إحصاءات صندوق النقد الدولي إلى أن نسبة المواطنين في دولة الإمارات العربية المتحدة تقل عن 20 في المئة، وفي قطر تقل عن 30 في المئة، وفي الكويت [تقل] عن 44 في المئة، وتصل في البحرين إلى 49 في المئة. وتشكل هذه النسب خطورة كبرى على الواقع الديموغرافي في دول مجلس التعاون في حال استمرار السياسة العمالية على ما هي عليه»[20]. كما أنها خطر على الواقع اللغوي؛ إذ تمنحنا هذه المعطيات فكرة عن اللغات المتداولة في هذه الدول، وتفسر لنا أسباب هيمنة اللغة الإنكليزية على الحياة العامة بوصفها لغة مشتركة للتواصل (lingua franca) بين الجنسيات المختلفة، وكذلك أسباب تراجع حضور اللغة العربية وضعفها، أكان ذلك في الفضاءات العامة أم الخاصة أم في التعليم. لكن على الرغم من ذلك، فإن الواقع الديموغرافي لا يعبر دائمًا عن الواقع الاجتماعي والاعتباري للغة داخل المجتمع؛ حيث يفرز الواقع الاجتماعي تنافسًا وتراتبًا بين اللغات، تحددهما اعتبارات اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية. فليست أهمية عدد المتكلمين بلغة ما ونسبتهم إلى السكان هي التي تحدد الأهمية الاعتبارية والاجتماعية للغة، وإنما تتدخل اعتبارات أخرى لتحديد التراتب اللغوي، لعل أهمها القرار السياسي وطبيعة أنظمة الحكم السائدة، وكذلك الحضور التاريخي والحضاري والديني للغة في المجتمع.

أما من الناحية الاقتصادية، فليس جديدًا تأكيدُ أن الطفرة الاقتصادية الكبيرة التي عرفتها دول الخليج العربية بفضل الاكتشافات الهائلة للنفط والغاز وارتفاع عائداتهما المالية، انتقلت بمجتمعات هذه الدول من مجتمعات تعتمد أساليب

(20) رضي الموسوي، «المعضلة الديموغرافية في دول مجلس التعاون الخليجي»، الشرق، 20/ 1/ 2012، شوهد في 7/ 11/ 2015، في: <http://www.alsharq.net.sa/2012/01/20/92887>.

عيش شبه قبلية، إلى مجتمعات حداثية، بفضل التقدم الكبير في البنى التحتية وفي العمران، وبفضل الرخاء المادي للمواطنين. كان من نتائج هذا التطور الاقتصادي الذي جاء على نحو متسارع، في فترة زمنية قصيرة، أن أشرعت هذه الدول أبوابها لاستقبال أعداد كبيرة من العمالة الأجنبية التي وفدت إليها من أقطار مختلفة، خصوصًا من جنوب آسيا وجنوب شرقِها؛ ما أدى إلى تغير كبير في بُناها الديموغرافية، كما ذكرنا سابقًا، الأمر الذي أثر تأثيرًا ملموسًا في التوازنات الاجتماعية واللغوية والثقافية لهذه الدول.

من نتائج التطور الاقتصادي الذي عرفته دول الخليج العربية أن أضحت اللغة الإنكليزية تحتل مكانة أساسية في مجال السوق والأعمال، على حساب اللغة العربية التي انحسر دورها بفضل إحلال خطاب التنمية مكان خطاب الهوية، ومع خطاب التنمية تغيرت المعادلة، وأصبح الوجه الحقيقي للانشغالات الاجتماعية والإدارية هو السوق وكيفية التعبير عن حاجات واقع التطور الاقتصادي والاجتماعي. وحتى في التعليم، أصبح الشعار المعتمد هو «انفتاح المدرسة والجامعة على محيطهما الاقتصادي»، وهكذا يهدف التعليم «إلى تزويد سوق العمل بالطاقة البشرية اللازمة والحاصلة على مستوى مقبول من الفعالية والكفاءة والقابلية للتطور والنمو. فمن ناحية يعمل التعليم الإلزامي على تزويد الأفراد بالحد الأدنى من الكفاءة في مجال التواصل والمهارات العلمية، لكي تكون هذه المخرجات صالحة للعمل والإنتاج في العديد من جوانب الحياة؛ الاقتصادية والاجتماعية وفي مجال الصناعة والزراعة والخدمات وغيرها»[21]. وكمثال ملموس على هذا الطرح نذكر مشروع إصلاح التعليم الذي اعتمده ولي عهد مملكة البحرين ضمن حزمة من المشروعات الإصلاحية التي تربط بين العملية التعليمية وحاجات سوق العمل، وتستجيب للدواعي الاقتصادية، ومن قبله مشروع ملك البحرين الذي يرتكز على ثلاثة محاور أساسية، هي إصلاح سوق العمل، وإصلاح التعليم، وإصلاح الاقتصاد[22].

---

(21) منصور بوخمسين، «أهمية التعليم وأهدافه»، عالم الفكر، السنة 43، العدد 4 (نيسان/ أبريل – حزيران/ يونيو 2015)، ص 293.

(22) انظر مداخلة عبد الله الحواج، في: «إصلاح التعليم»، عالم الفكر، لسنة 43، العدد 4 (نيسان/ أبريل – حزيران/ يونيو 2015).ص 300.

بناء على هذا، أصبحت الرؤية الاقتصادية في دول الخليج العربية هي المحدد الأساس للسياسات التعليمية وللسياسات اللغوية المعتمدة، وأصبحت معها قيمة اللغة تكتسب في مجال سوق الشغل والأعمال، وليس في مجال آخر، لتصبح اللغة الإنكليزية المعْبَر الرئيس لولوج سوق العمل وللرقي الاجتماعي والمهني. هذا في مقابل تراجع دور اللغة العربية على المستويين الاجتماعي والاقتصادي، منتظِرة مبادرات حقيقية لإخراجها من الصورة النمطية التي وضعت فيها بكونها لغة الأدب والشعر والمعارف المتعلقة بالتراث، وإلحاقها بخانة العلم والتقانة والتواصل والاقتصاد.

2- الوضع اللغوي في المنظومة التعليمية لدول الخليج العربية

تعمل العولمة على إحداث تغييرات في السياسات التعليمية لدول الخليج العربية، من خلال التوجه نحو المدارس والمعاهد الخاصة والمستقلة، والازدياد الملموس للمؤسسات التعليمية الأجنبية، وما يصاحبه من هيمنة ملموسة للغة الإنكليزية، حتى أصبح بعض المفكرين يتحدثون عن «ردة لغوية»، فما عادت الإنكليزية تقتصر على الميادين العلمية، بل أصبحت تشمل حتى العلوم الاجتماعية والإنسانية أيضًا؛ ما يكرس وضع الفجوة اللغوية بالنسبة إلى اللغة العربية. كما يُعتقد أن ذلك قد يؤدي إلى ما يمكن تسميته اندثارًا للإحساس بالخصوصية الحضارية عند المتعلمين. ويُلاحَظ أن التردد في نجاعة العربية كلغة تعليم في المجالات العلمية، ما زال قائمًا داخل الأوساط التربوية لدول الخليج العربية، كما أن مشروعات الترجمة لا يزال يتجاذبها العامل القُطْري، ما يعوق الوحدة اللغوية بين الدول الخليجية. ويفسر هذا كله استمرارَ وضع الثنائية اللغوية في النظام التعليمي لدول الخليج العربية، حيث اللغة العربية هي اللغة الرسمية، لكن تستخدم اللغة الإنكليزية لتدريس العلوم الأساسية، في حين تشكل اللغة العربية وسيلة تدريس المواد التي توصف بأنها «ثانوية». لذلك يمكن القول إن من خلال هذه النظرة الدونية للغة الوطنية، يُكرّس الإحساس بالاغتراب عند الطالب الخليجي، واستحداث وضعية لغوية انفصامية.

تتيح قراءة الوضع اللغوي في دول الخليج العربية معرفة دقيقة بالنسيج اللغوي

للمدرسة في هذه الدول، والإشكالات المرتبطة به، حيث تبلور المشهد اللغوي في الدول الخليجية عبر مراحل عدة، تفاعلت خلالها عناصر تاريخية وحضارية وثقافية وسياسية واقتصادية، ساهمت في بناء وضعها الحالي المميز بكون العربية الفصحى لغة رسمية إلى جانب لغات أجنبية، ولا سيما اللغة الإنكليزية. هكذا وجدت العربية نفسها داخل المدارس الخليجية تعاني منافسة غير متوازنة مع الإنكليزية تحديدًا بوصف هذه الأخيرة المدخل الطبيعي للاقتصاد وسوق العمل. والواقع أن هذا الوضع طبيعي عندما نربطه بالواقع الاقتصادي والاجتماعي لهذه الدول، في ظل غياب مجالات واقعية لتوظيف لغة الضاد، وتطوير مجالات استعمالها في المجالات العلمية والاقتصادية.

إضافة إلى لغات منظومة التعليم، فإن البيئة اللغوية الخليجية، بصفة عامة، تعرف تعددًا لغويًا يتوزع بين العربية والعاميات المرتبطة بها، واللغات الأجنبية المختلفة، واللغات واللهجات المحلية لمختلف الجنسيات المقيمة في دول الخليج العربي. وعلى الرغم من أن التعدد اللغوي والثقافي والهوياتي قيمة رئيسة في الحضارات الإنسانية، بوصفه آلية ضرورية للتعايش والتواصل، فإنه قد يتحول إلى عامل هدم وتفتيت للوحدة الوطنية وللانتماء الحضاري والهوياتي والعمق التاريخي للدول، ما لم يتحقق ضبطه وتدبيره من حيث الوظائف والأدوار الاجتماعية، مع الحفاظ على الهوية الوطنية العربية الذي تمثله اللغة الجامعة، أي اللغة العربية. ولعل هذا ما دفع بالباحثة حسناء عبد العزيز القنيعير إلى دق ناقوس الخطر تنبيهًا على التأثيرات السلبية للغات العمال الأجانب وثقافاتهم وعاداتهم، الذين ينتمون إلى جنسيات مختلفة، في الطابع العربي والإسلامي لدول الخليج العربية، ولا سيما تأثيرهم في الأطفال[23].

(23) جاء هذا التحذير في مناسبة المداخلة التي شاركت بها الباحثة حسناء عبد العزيز القنيعير في الملتقى التنسيقي للجامعات والمؤسسات المعنية باللغة العربية في دول الخليج العربي، الذي نظمه مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية،وعقده في الرياض بين 7 و9 أيار/ مايو 2013. انظر: حسناء القنيعير، «أثر العمالة الوافدة على اللغة العربية في دول الخليج العربي»، العربية، 30/ 6/ 2013، شوهد في 20/ 8/ 2015، في: <http://goo.gl/8qEi92>.

3 – اللغة العربية في النظام التعليمي لدول الخليج العربية

شهدت دول الخليج العربية تطورًا كبيرًا في الأعوام الأخيرة، شمل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية المختلفة، بفضل ارتفاع أسعار النفط وتزايد معدلات إنتاجه. ويُعَد قطاع التعليم من القطاعات الأساسية التي مستها خطط التنمية في هذه البلدان؛ إذ أُعطي الأولوية في المخططات الاستثمارية، ورُصدت له ميزانيات مهمة، بوصفه جزءًا لا يتجزأ من عملية التنمية الشاملة، فجرى تطوير البِنَى التحتية من مدارس وجامعات ومعاهد ومراكز لتأهيل الكوادر الوطنية، والعمل على ربطها بتقانة المعلومات والاتصال الحديثة. كما جرى اعتماد سياسات تعليمية تهدف إلى تشجيع المدن والمناطق الحرة التعليمية، إلى جانب الجامعات والمعاهد الخاصة، واستحداث فروع للجامعات والمدارس الأجنبية في إطار عولمة التعليم العالي. وجاء ذلك كله في إطار تنفيذ الرؤى التنموية المستقبلية الوطنية التي وضعتها دول الخليج (قطر 2030، الإمارات 2021، البحرين 2030، الكويت 2035 ...إلخ).

رافقت هذا التطور، ولا سيما الانفتاح على المدارس والجامعات والكوادر الأجنبية، مجموعةٌ من التحديات، مست جديًا المنظومة التعليمية في دول الخليج العربية. وتتمثل هذه التحديات في غياب رقابة الدولة، وتعدد المناهج والوسائل التعليمية، وتنوع أصناف التعليم، وتفاوت مستوى الكوادر التعليمية من جهة، وتحديات ثقافية ولغوية أثرت، سلبًا، في وضع اللغة العربية والثقافة المحلية من جهة ثانية. وأدت هذه التحديات مجتمعة إلى بروز إكراهات مرتبطة بمردودية التعليم ونوعيته، ولا سيما في التخصصات والقطاعات العلمية التي تسمح بولوج سوق العمل المتميز بالتنافسية المرتفعة، والتخصصات العلمية المرتبطة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية، التي تعول عليها كثيرًا الدول الخليجية لصناعة نخب علمية قادرة على حمل هم البحث العلمي، وعلى تكوين الأرضية الفكرية والمعرفية التي تسمح للمواطن الخليجي بأن يكون عنصرًا مؤثرًا في نهضة بلده ورقيه.

لكن أبرز هذه التحديات، من وجهة نظرنا، تبقى التحديات اللغوية والثقافية؛ فالتعدد اللغوي الناتج من الانفتاح على المدارس والمعاهد الأجنبية عمومًا،

وهيمنة اللغات الأجنبية، ولا سيما الإنكليزية، على المدارس والجامعات الحكومية والخاصة، والفجوة اللغوية الكبيرة بين العربية والإنكليزية، وتأثير لغات العمالة الأجنبية في الأطفال خصوصًا، ودخول المدرسة الخليجية مرحلة الإكراهات العولمية، يوحي ذلك كله بوجود أزمة لغوية، لا شك في أنها ستؤدي إلى أزمات مرتبطة بالهوية وبالخصوصيات الحضارية والثقافية، ما لم يجرِ تدبير هذا التعدد على نحو دقيق وعقلاني، وما لم تُتجاوز الالتباسات والتناقضات التي تعرفها المنظومة التربوية في الدول الخليجية.

في هذا الإطار يرى الباحث عبد العزيز كمال العمادي أن في غياب اللغة العربية عن التنشئة الاجتماعية لأطفال الخليج، نجد أن هؤلاء الأطفال مضيعون في بيوتهم، حيث تتولى الخادمة تربية الأبناء، وحلّت لغة الخادمة بديلًا من لغة الأم؛ كلغة مختلفة، ثم نأتي إلى المدرسة لنجد اختلافًا إضافيًا، وفي هذه الاختلافات يغرق الأولاد ويعانون الضياع الذي يشوه معارفهم، وتضيع، حينئذٍ، هويتهم[24]. فاللغة العربية في هذا السياق هي مسألة وجود وكينونة قبل أن تكون وسيلة للتنشئة الاجتماعية أو اللغوية.

أما الباحث عبد العلي الودغيري، فيرى أن اللغة العربية هي أساس الهوية الثقافية العربية، فيقول «إن اللغة العربية جزء أساسي من مكونات المجتمع، إذ لا يمكن تصور وجود كيان لأمة وليست لها لغتها الخاصة التي ترمز بها لنظرتها المتميزة للعالم، وتستوعب ثقافتها وفكرها وتعبر عن خصوصياتها التاريخية والحضارية»[25]، بل إنها أكثر من ذلك؛ فهوية الأمة أو الوطن أو الشعب أو الأفراد لا تتحدد إلا من خلال اللغة. كما تُبرر مركزية اللغة العربية في نسق الهوية العربية بكون هذه الهوية ليست إلا جزءًا من هوية أوسع وأكثر عمقًا، هي هوية الانتماء إلى الأمة الإسلامية العابرة للدول والقارات، وتتحول حينئذ اللغة العربية إلى ضرورة دينية في إطار قاعدة شرعية تنص على أن «ما لا يتحقق الواجب إلا به

(24) انظر مداخلة عبد العزيز كمال العمادي، في: «إصلاح التعليم»، ص 324.

(25) عبد العلي الودغيري، لغة الأمة ولغة الأم: عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية (بيروت: دار الكتب العلمية، 2014)، ص 272.

فهو واجب». لكن من المفكرين من يرى أن ثمة عناصر تتجه نحو إضعاف هذا الشعور الوحدوي، وتحديدًا إضعاف مفهوم الوحدة القومية العربية، من بين هذه العناصر نجد: تراجع زخم الأيديولوجيات التحررية القومية، والفشل في تحقيق وحدة سياسية واقتصادية عربية، وبروز الأهداف الاجتماعية والاقتصادية كمحرك أساس للسياسات.

من هنا يبرز الخوف من إمكان نشأة مراكز جديدة للهوية في العالم العربي، وتحديدًا في بعض المراكز الإقليمية العربية مثل: مجلس التعاون لدول الخليج العربية، واتحاد المغرب العربي، على غرار الاتحاد الأوروبي الذي لا يعتمد مكون اللغة الواحدة أساسًا لوحدته الاقتصادية، الأمر الذي يعني أن الأمن اللغوي للمواطن العربي عمومًا، والخليجي تحديدًا، أصبح مهددًا ما لم تجرِ إعادة الاعتبار إلى اللغة العربية، كونها هي الوحيدة الكفيلة بتحقيق هذا الأمن القائم على التفكير الوحدوي، والمشترك الوطني، والهوية الجامعة.

على الرغم من أن الدساتير والتشريعات في دول الخليج العربية، وفي الدول العربية كلها، تنص على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية لهذه الدول، وعلى الرغم من تشديد المؤتمرات العلمية والمؤسسات والمجامع اللغوية على المكانة المتميزة للغة العربية، والدعوة إلى تطويرها وتطوير مجالات استعمالها، فإن هذه اللغة أصبحت من اللغات المهددة في وجودها واستمرارها، والمهددة في وضعها القانوني والرمزي والتاريخي والحضاري، ما لم يسارع إلى التدخل لحمايتها وتنميتها، وتيسير سُبُل تعلمها وانتشارها، للقيام بوظائفها التي أقرتها لها الدساتير العربية.

4- تدبير التعدد اللغوي في المنظومة التربوية لدول الخليج العربية

يهدف التدبير اللغوي، عمومًا، إلى بلوغ الوحدة والتماسك من خلال الاعتراف بالاختلاف، وإقرار العدالة والمساواة والحقوق وتنويع الفرص، ولا يمكن أن نتصور أن إقرار مبدأ التعدد يمكن أن يؤدي إلى إذكاء مزيد من النزاعات أو الرغبة في الانفصال. بل لا بد للتدبير اللغوي من أن يكون ضامنًا للتفاهم

العام بين المجموعات اللسانية المتعددة، ويحفظ لكل مجموعة لغتَها الخاصة، ويمكّنها من التعبير عن ثقافتها الخاصة.

يُقرّ في التعليم التعدد اللغوي انطلاقًا من أهداف وغايات محددة للغات معينة. وتخدم هذه الأهداف مصالح الفرد والجماعة، مثل تعلم لغة الهوية، ولغات الانفتاح، ولغات التمكين العلمي والتموقع الثقافي.

يجب، في حالة دول الخليج العربية، أن يمس تدبير التعدد اللغوي المجتمع أولًا، ثم المدرسة ثانيًا، نظرًا إلى خصوصية المجتمعات الخليجية التي تعرف تعاظم لغات ولهجات منوعة للعمالة الوافدة التي حملت معها، إضافة إلى لغاتها، ثقافاتها وأساليب عيشها؛ إذ نجد شوارع الدول الخليجية ومرافقها المختلفة ممتلئة بالعشرات من العمال من جنسيات عدة، يتحدثون بلغات متباينة. هذا إضافة إلى حضور اللغة الإنكليزية القوي في المجالات المختلفة، الاقتصادية والتجارية وحتى في الحياة العامة. لكن الأخطر من هذا كله، امتداد هذا التعدد اللغوي ليشمل لغة الأطفال الذين يتلقون، منذ نشأتهم الأولى، خليطًا من اللغات عن طريق المربيات والخدم؛ ما يشكل تهديدًا حقيقيًا لهويتهم العربية، ولمستقبلهم الثقافي والحضاري. والحل، بحسب الباحثة حسناء عبد العزيز القنيعير، هو ضرورة الاهتمام باللغة العربية، واستخدامها في مناحي الحياة، مع العمل على إلزام العمالة الأجنبية تعلم اللغة العربية، أسوة بما تقوم به معظم الدول الأوروبية في هذا الإطار[26].

أما التعدد اللغوي المرجو في التعليم في دول الخليج العربية، فيجب أن يكون تعددًا مُغنيًا لا مفقرًا، تكامليًا لا نزاعيًا، وظيفيًا لا سالبًا، أي إنه ينبغي ألا تقوم لغة ما بالوظائف نفسها التي توكل إلى لغة أخرى. كما يجب أن يكون البناء المدرسي للتعددية أنموذجًا اجتماعيًا من أجل ربط العلاقة بين ما هو مدرسي وما هو خارج - مدرسي، لذلك يجب ردم الهوة بين المدرسة وبين اللسان المتداول، حتى لو اضطرت الدول الخليجية إلى اتخاذ إجراءات تفضيلية، مثل: التمييز الإيجابي، من خلال وضع معايير تربوية تسمح بالتواصل بين لغات المدرسة واللسان المتداول.

---

(26) القنيعير، «أثر العمالة الوافدة».

إن الحضور القوي للغة الإنكليزية، بوصفها لغة تعليم في المدارس الخليجية، جعلها تتحول بالتدريج إلى ما يشبه اللغة الرسمية الثانية. وهذه اللغة، عمليًا، هي لغة العلوم والتطور الاقتصادي، ما يجعل الثنائية اللغوية في المنظومة التربوية لدول الخليج العربية ظاهرة بنيوية.

من الباحثين من يرى أن هيمنة اللغة الإنكليزية وثقافتها على التعليم والحياة العامة في دول الخليج، تهدد الهوية الوطنية والحضارية لهذه البلدان، وتُحدث وضعية الإحساس بالانفصام الحضاري عند الإنسان الخليجي، من خلال فكرة أن اللغة العربية أصبحت لغة متجاوَزة.

تشكل اللغة الإنكليزية، في الحقيقة، علاقة معقدة؛ إذ تُقدم كلغة استلاب حضاري، لكنها في الآن نفسه موضوع رغبة وتملك. بل يمكن القول إن اللغة العربية أصبحت أسيرة اللغة الإنكليزية بعد أن أصبحت وسيلة نقل الأفكار الغربية إلى اللغة العربية.

في الإطار نفسه، وفي سياق تجارب مختلفة تعرف تعددًا لغويًا أو ثنائية لغوية، كما هي الحال في الخليج، فإن الدولة تتدخل لفرض سياسة لغوية، ولتدبير حقل التعدد اللغوي هذا وهيكلته؛ ذاك أن السياسة اللغوية هي ذلك الاختيار الذي يتجاوز الصراعات والتوتر لضمان نوع من التوافق العقلاني على الهندسة اللغوية، والتي تكتسي مشروعيتها من وظيفة الدولة كعنصر ناظم لضوابط تدبير التعدد، ومن دورها في التنشئة التعليمية والتكوينية في المجتمع[27].

في سياق تدبير التعدد اللغوي في دول الخليج، يُطرح، دائمًا، تساؤل عن سُبُل تقليص المسافة بين اللغة العربية الفصحى، بحكم حضورها التاريخي والثقافي والوجداني، وبين اللغة الإنكليزية بحكم حضورها العلمي والمعرفي والاقتصادي، وكذا التداولي. لن يتم ذلك من دون وعي الجماعة المتكلمة بذلك، واستيعابها لضرورته، ومن دون أن يكون هاجس تقليص المسافة سياسة حاضرة في التعليم والثقافة والإعلام، وفي المعرفة اللغوية، ومقبولًا في التداول.

---

(27) Chris Kennedy (ed.), *Language Planning and Language Education* (London, Boston and Sydney: George Allen and Unwin, 1983), p. 21.

أما العلاقة مع اللغة الإنكليزية، فهي تقتضي بناء تصور جديد معها، وذلك بفك عقدة التفوق التي لازمتها ولا تزال تلازمها، والتخلص منها، ولا سيما بتحديد وظيفتها ومكانتها في السياسة اللغوية، باعتبارها المعبر الأقرب إلى العالمية.

يخضع التعدد اللغوي لقواعد الاقتصاد السياسي للتبادل اللغوي[28]. وإذا كانت اللغات، وكذا العلاقة في ما بينها، تتحكم فيها السوق اللغوية التي قد تمنح قيمة للغة ما، وتفرغ أخرى من كل قيمة، فإن دور الدول يقتضي إعادة هيكلة الحقل اللغوي وتنظيمه لحفظ التوازن اللغوي، مع تعزيز الدور الأساس الذي تؤديه اللغة الرسمية في الحفاظ على الهوية وتنمية رأس المال البشري.

يمكن لنا، في هذا السياق، أن نعتمد تعريف كالفي لمفهوم السياسة والتخطيط اللغويين؛ إذ يقول: «نحن نعتبر أن السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن. ونعتبر أن التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية، وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ»[29].

يساهم التعدد اللغوي المندمج، والمخطط له معرفيًا وبيداغوجيًا وماديًا، في بناء متعلم متعدد اللغات، مستوعب لهويته ولثقافته العربية الإسلامية، وللثقافة العالمية.

خاتمة وتوصيات

يبدو أن سياسة التدبير اللغوي في المنظومة التربوية لدول الخليج العربية، يجب أن ترتكز على مبدأ الانتقال من التعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية السالبة، إلى التعدد اللغوي أو الثنائية اللغوية الوظيفية، ويمكن أن يتحقق هذا من خلال الخيارات الآتية:

---

(28) Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire: L'Économie des échanges linguistiques* (Paris: Fayard, 1982), p. 27.

(29) لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسة اللغوية، ترجمة حسن حمزة (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2008)، ص 221.

- **الخيار الأول:** يبدو الأكثر بداهة، ويشكل، على ما يبدو، مطلبًا لكثير من المثقفين الخليجيين ذوي التوجه العروبي أو الإسلامي. يتعلق الأمر بتعريب تدريس العلوم والرياضيات، ما يسمح بتجاوز القطيعة بين مختلف المراحل والمستويات التعليمية من جهة، وأصناف المدارس الموجودة في دول الخليج العربية من جهة أخرى، حيث يُلاحَظ هيمنة اللغة الإنكليزية على تدريس هذه المواد وغيرها، خصوصًا في المدارس والجامعات الخاصة والمستقلة: العربية والأجنبية. وهذا سيسمح باسترجاع مكون مهم من الهوية، أي اللغة العربية. ينطلق هؤلاء من مسلّمة مفادُها أن التعريب ضروري من أجل مواجهة التغريب والاختراق الثقافي، عبر المطابقة بين اللغة القومية ولغة النظام التعليمي، ويصبح التعريب طريقًا للتنمية، فـ «تعريب العلوم ضرورة علمية، وهو أيضًا ضرورة حضارية للإنسان العربي وتفكيره في إيصال العلم إلى أفراد المجتمع»[30]. كما أنه سيعمل على تعميق وحدة الفكر والإرادة كأساس لبناء الوحدة العربية. ويستدلون على ذلك بدول مثل فرنسا وألمانيا واليابان، التي لم يحقق طلابها نتائج مؤثرة في المجالات العلمية إلا لأنهم درسوا بلغتهم الأم التي هي أيضًا اللغة القومية في بلدانهم. كما من غير المقبول، باسم الانفتاح على العالم، «أن نفرض على أغلبية الشعب نظامًا تربويًا لا يجدون لأنفسهم فيه مكانًا [...] علينا أن نعيد التفكير في مجمل هذا النظام كي نجعله ملائمًا [...] فالطفل ممزق بين معرفة الكلام في لغة، وكيفية الكتابة بأخرى»[31].

لكن يبدو أن ثمة معوقات تعترض هذا الخيار، فالمشكلة ليست هي اللغة في حد ذاتها، «بل الخصوصيات القُطرية، والسياق المعولم للتعليم. وعلى الرغم من أن كثيرًا من الدول نجحت في تحقيق التقدم الاقتصادي والعلمي بجعل اللغة الأم أو اللغة القومية لغة التدريس الأساسية ولغة جامعة، مثل الصين واليابان وماليزيا [...]، فإنه لا علاقة للأمر باللغة في حد ذاتها، بل بالعمل على تطوير

---

(30) محمود فوزي المناوي، أزمة التعريب (القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، 2003)، ص 35.

(31) Ahmed Moatassime, *Arabisation et langue française au Maghreb* (Paris: Presses universitaires de France, 1992), p. 63.

اللغة. والحال أن العربية ليست لغة وطنية بل قومية، مما يضعنا أمام مشكل بنيوي يتمثل في أن القدرة الناقلة للغة العربية، خصوصًا على مستوى المعارف العلمية، لا تكون ممكنة إلا في إطار العلاقة المابينية داخل العالم العربي، مما يحيلنا مرة أخرى على إشكالية الوحدة السياسية والفكرية في العالم العربي»[32].

- **الخيار الثاني**: الإبقاء على تدريس العلوم والرياضيات بالإنكليزية في المراحل التعليمية كلها، كما هو الأمر الآن في معظم المدارس والجامعات الخليجية، وخصوصًا في المدارس والجامعات المستقلة والخاصة، ولا سيما مع صعوبة ترجمة المقررات التعليمية العلمية والتكنولوجية بالسرعة المطلوبة، لغياب مؤسسات قادرة على ذلك تمويلًا وإنجازًا في الوقت الحاضر من جهة، ولجودة المقررات الغربية، خصوصًا الإنكليزية شكلًا ومضمونًا، وعلميًا وأكاديميًا من جهة ثانية. لكنه خيار سيؤدي إلى فصل العربية نهائيًا عن المجال العلمي. وربما يمتد هذا الفصل إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية، كما أنه ربما يتسبب في حدوث أزمة شاملة في الهوية بسبب القطيعة مع مرجعية لغوية وثقافية أساسية، وهي اللغة العربية.

- **الخيار الثالث**: وهو الخيار الذي نعتمده، ويرتكز على اعتماد سياسة لغوية واضحة في التعليم، محورها الأساس لغة عربية قوية تقوم بوظائف تامة ومتطورة، مدعومة بلغات أجنبية قوية اقتصاديًا وثقافيًا وعلميًا، وفي مقدمها اللغة الإنكليزية المهيمنة حاليًا على النظام التعليمي لدول الخليج العربية، مع الحرص على التعريب التدريجي لتدريس العلوم، مدعومًا باللغة الإنكليزية (أي بتطبيق الثنائية اللغوية «عربية/ إنكليزية» في تدريس العلوم والرياضيات مع تخصيص الحيز الأكبر للغة العربية) إلى حدود المرحلة الثانوية، في انتظار أن يكون قرار تعريب التعليم العالي قرارًا جماعيًا، يتخذه مجلس التعاون لدول الخليج العربية، بعد عملية تأهيل يشرف عليها متخصصون باللغة والعلوم والتربية والترجمة، وبعض الهيئات المعنية بالتعاون والتنسيق في مجالات الثقافة والتربية والتعليم، مثل مكتب التربية العربي لدول الخليج.

---

(32) السعدي، ص 109.

تتميز هذه السياسة اللغوية بحرصها على تقوية اللغة العربية بوصفها لغة وطنية رسمية، ولغة ذات مرجعية تاريخية وعلمية، وحرصها كذلك على تقوية اللغة الإنكليزية، لما تتيحه من فرص علمية وعملية مرتبطة بسوق العمل. يؤدي هذا التفاعل في درجة القوة بين اللغتين، حتمًا، إلى خدمتهما معًا، حيث لا تضعف اللغة العربية، ولا تضعف أيضًا اللغة الإنكليزية الداعمة لها. كما يسمح بنشوء نوع من الثنائية اللغوية الوظيفية التي تسمح بالحفاظ على صلة اللغة العربية بالعلوم والرياضيات.

هذا في أفق العمل على مأسسة عمليتي التعريب والترجمة في إطار سياسة لغوية موحدة، والقيام بإصلاح لغوي على الصعيد العربي يروم تبسيط قواعد اللغة العربية وتجاوز الخصائص غير الوظيفية على صعيد الكتابة، إضافةً إلى تسهيل ميكانيزمات الاشتقاق والنحت والتعريب والاقتراض، للوصول إلى لغة عربية معيارية وظيفية.

المراجع

1 – العربية

كتب

براون، دوجلاس. **أسس تعلم اللغة وتعليمها**. ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية، 1994.

بوعلي، فؤاد. **مقاربات في المسألة اللغوية بالمغرب**. الرباط: طوب بريس، 2015.

جوزيف، جون. **اللغة والهوية: قومية، إثنية، دينية**. ترجمة عبد النور خراقي. سلسلة عالم المعرفة 342. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 2007.

السعدي، رشيد. **إشكالية الهوية ولغات التعليم في المغرب: من مأزق الانفصام إلى استراتيجيات التحول**. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 2015.

الفهري، عبد القادر الفاسي. **السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثًا عن بيئة طبيعية، عادلة، ديمقراطية، وناجعة**. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2013.

كالفي، لويس جان. **حرب اللغات والسياسة اللغوية**. ترجمة حسن حمزة. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2008.

كولماس، فلوريان. **دليل السوسيولسانيات**. ترجمة خالد الأشهب وماجدولين النهيبي. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2009.

معلوف، أمين. **الهويات القاتلة: قراءات في الانتماء والعولمة**. ترجمة نبيل محسن. دمشق: دار ورد للطباعة والنشر والتوزيع، 1999.

المناوي، محمود فوزي. **أزمة التعريب**. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، 2003.

الودغيري، عبد العلي. **لغة الأمة ولغة الأم: عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية**. بيروت: دار الكتب العلمية، 2014.

دوريات

«إصلاح التعليم». **عالم الفكر**. السنة 43. العدد 4 (نيسان/ أبريل – حزيران/ يونيو 2015).

بوخمسين، منصور. «أهمية التعليم وأهدافه». **عالم الفكر**. السنة 43. العدد 4 (نيسان/ أبريل – حزيران/ يونيو 2015).

حنفي، حسن. «الهوية والاغتراب في الوعي العربي». **تبين للدراسات الفكرية والثقافية**. السنة 1. العدد 1 (صيف 2012).

الزغول، محمد راجي. **دراسات في اللسانيات العربية الاجتماعية**. إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، 2005.

2- الأجنبية

Books

Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire: L'Économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

Cuq, Jean-Pierre (sous la dir.). *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. Paris: Éd. Jean Pencreac'h/CLE international, 2003.

Ginsburgh, Victor & David Throsby (eds.). *Handbook of the Economics of Art and Culture*. Amsterdam: Elsevier, 2011.

Kennedy, Chris (ed.). *Language Planning and Language Education*. London, Boston and Sydney: George Allen and Unwin, 1983.

Matthews, P. H. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. New York: Oxford University Press, 1997.

Moatassime, Ahmed. *Arabisation et langue française au Maghreb*. Paris: Presses universitaires de France, 1992.

Richards, Jack C., John Platt & Heidi Platt. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman Group UK Limited, 1992.

Periodicals

Ferguson, Charles. «Diglossia.» *Word*. no. 15 (1959).

Marçais, William. «La Diglossie arabe.» *L'Enseignement Public*. vol. 104. no. 12 (1930).

الفصل الثامن

تحليل العلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف
دراسة قياسية مقطعية
لدول مجلس التعاون الخليجي

عدنان فرحان الجوارين
بشير هادي عودة

يعد التعليم ركيزة أساسية من ركائز نمو الشعوب ورقيها، وأداة أثبتت فاعليتها في دعم الخطط والمشروعات التنموية. وأدركت دول العالم المتقدم هذه الحقيقة منذ عقود، ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية، فكان الاستثمار في تنمية المورد البشري لا يقل أهمية عن الاستثمار في القطاعات الإنتاجية، حيث إن تطور الفنون الإنتاجية لا بد من أن يستند إلى أيدٍ عاملة ماهرة وكفؤة وقادرة على استيعاب المنجزات التقنية في العمليات الإنتاجية.

إن هذه الموارد هي من نتاجات النظام التعليمي الكفؤ والسياسات التعليمية الفاعلة. لذلك حرصت الدول المتقدمة على تنمية برامجها التعليمية وتطويرها، وتشجيع روح الإبداع الفكري بما يتلاءم مع طبيعة سوق العمل وسياسات التوظيف فيها، فكانت سياساتها التعليمية تعبّر عن متطلباتها التوظيفية وتمثل في الوقت ذاته انعكاسًا للتطور الاقتصادي الذي بلغته.

تؤكد الأدبيات الاقتصادية أن التنمية تتجه في ثلاثة مسارات متوازية ومتساوية الأهمية: التنمية للناس، والتنمية من أجل الناس، والتنمية بوساطة الناس. ويُبرز المسار الأخير بوضوح أواصر العلاقة الوطيدة بين توظيف المورد البشري المتعلم ليكون أداة للتنمية وغايتها. وما دامت هذه الأداة (الموارد البشرية) واعية ومعززة بالعلم والتقانة وبمعطيات النظام التعليمي المختلفة، فإن المحصلة النهائية لمخرجات التعليم هي المدخلات الأساسية للتوظيف في الخطط والمشروعات المعدَّة لإنجاز المهمات التنموية للدولة.

سعت دول مجلس التعاون منذ بداية استقلالها السياسي في مطلع سبعينيات القرن الماضي إلى تنمية العنصر البشري والاهتمام بالإنسان كونه وسيلة التنمية وغايتها، وحاولت قدر الإمكان تطوير الكفاءات البشرية وتكوينها من خلال إرسال البعثات الدراسية إلى الخارج، فضلًا عن الاستعانة بالكوادر التعليمية العربية في الداخل، من أجل تكوين نظام تعليمي قادر على أخذ زمام المبادرة في دعم الخطط والمشروعات التنموية للبلاد من خلال المخرجات التعليمية.

إشكالية الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة بتعدد اتجاهات العلاقة السببية ما بين التعليم من جهة والتوظيف من جهة أخرى؛ فالمخرجات التعليمية التي تمثل الهدف الرئيس للسياسات التعليمية يمكن أن تكون السبب في بلورة سياسات التوظيف التي أعدتها دول مجلس التعاون وصوغها. وفي الوقت ذاته، فإن متطلبات التوظيف وحاجة سوق العمل التي ترتبط بمدى التطور الاقتصادي والاجتماعي والتقني لدول المجلس لا بد من انعكاسها على نوعية المخرجات التعليمية التي تحتاج إليها سوق العمل، ما يشكل حجر الأساس في صوغ البرامج والخطط المتعلقة بالنظام التعليمي، التي تمثل العناصر الرئيسة لسياسات التعليم في هذه الدول. وبذلك يمكن أن يكون التعليم سببًا مهمًا في تحديد سياسات التوظيف، أو أن يكون التوظيف سببًا في تحديد سياسات التعليم. وبناء عليه، تحاول الدراسة أن تحل هذه الإشكالية بين التعليم والتوظيف في دول مجلس التعاون، بغية تحديد الجهة المسببة (المؤثرة) والجهة المستجيبة (المتأثرة)، من أجل الخروج بنتائج

تمثل الأساس المنطقي في صوغ سيناريو يحدد الخطوات التي ينبغي القيام بها لتحقيق التناسق في الأهداف المنشودة بين السياسات التعليمية والسياسات التوظيفية لتحقيق الاستخدام الأمثل للمورد البشري، حيث يكون الشخص الملائم في المكان الملائم.

أهمية الدراسة

- تنطلق أهمية الموضوع من كونه يدرس مقومات مفصلين أساسيين لكيان الدولة هما التعليم والتوظيف اللذان يحددان مكانة الدولة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بل وحتى السياسية بين الأمم. فالدولة المتطورة تقانيًا هي الدولة التي تمتلك عقولًا نيرة، والقادرة على استثمار مواردها الاقتصادية، خصوصًا الموارد البشرية، بكفاءة، وما كان لها أن تصل إلى ذلك التقدم إلا بفضل مخرجاتها التعليمية التي ترتكز على السياسات والبرامج التعليمية الفاعلة والملبية متطلبات الخطط التنموية.

- تستمد الدراسة أهميتها من محاولتها القيام بالمعالجات القياسية والتحليل الكمي لأهمية العلاقة التي تربط سياسات التعليم بسياسات التوظيف.

- تقدم الدراسة رؤية مستقبلية عن طبيعة العلاقة السببية بين التعليم والتوظيف، مستندة في ذلك إلى الواقع الحالي للسياسات التعليمية والتوظيفية، فضلًا عن مستوى التطور الاقتصادي لكل دولة من دول مجلس التعاون، ومن ثم كيفية إعداد سياسات التوظيف بما يتلاءم مع طبيعة سوق العمل التي تستند بالدرجة الأساس إلى مخرجات التعليم.

هدف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نوجزها بالنقاط الآتية:

- تقويم واقع السياسات التعليمية ومدى ارتباطها بسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون، وتحديد نقاط الوهن والقوة فيها.

- تأكيد الاستفادة من النماذج القياسية لتقويم طبيعة العلاقات السببية ودورها في تحديد نمط التأثير واتجاهه بين التعليم والتوظيف في دول المجلس.

- إمكان إعطاء صورة مقرّبة للاتجاهات المستقبلية المحتملة للسياسات التعليمية والسياسات التوظيفية في دول المجلس اعتمادًا على القيم المتوقعة للأعوام المقبلة (2015-2020).

فرضية الدراسة

يفترض تحديد العلاقات السببية بين أي متغيرين أربعة اتجاهات لتلك العلاقة. وفي ما يخص أنموذج الدراسة، فإن الاتجاهات الممكنة للسببية يمكن أن تكون كما يأتي:

- إن مخرجات التعليم هي التي تحدد سياسات التوظيف في دول المجلس، أي إن العلاقة السببية هي في اتجاه واحد.

- سياسات التوظيف هي التي تفرض طبيعة السياسات التعليمية المطبقة في دول المجلس، أي إن العلاقة السببية هي في الاتجاه المعاكس تمامًا.

- إن العلاقة السببية بين سياسات التعليم والتوظيف هي علاقة تغذية عكسية (feedback) باتجاهين؛ أي إن كل متغير هو مؤثر ومتأثر بالمتغير الآخر في الوقت نفسه، أو إن كلًا منهما مسبب للآخر. وبناء عليه، فإن الشكل الآني هو الأنسب لأنموذج الدراسة القياسي.

- ربما تكون العلاقة السببية منعدمة بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف، وأن كلًا منهما تعمل بصورة منفصلة ومستقلة عن الأخرى، بمعنى عدم تأثر كل متغير بالمتغير الآخر وعدم تأثيره فيه.

أمام هذه الاتجاهات الممكنة للعلاقة السببية، فإن الدراسة تفترض أن الاتجاه الرابع هو الذي يعرض حالة طبيعة العلاقة بين التعليم والتوظيف في دول المجلس، أي انعدام العلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون، وأن كلًا من السياستين تعمل بمعزلٍ عن الأخرى.

أنموذج الدراسة

سنعتمد أسلوب البيانات المدمجة (Panel Data) لعيّنة الدراسة الممثلة في دول مجلس التعاون الست (السعودية والكويت وقطر والبحرين والإمارات وعمان)، للفترة بين عامي 2005 و2014.

إضافة إلى ذلك، سنعمد إلى تطبيق أنموذج السببية لهزياو (Causality Model of Hsiao) على الرغم من أن نماذج السببية كلها تستند بالأساس إلى طريقة غرانجر (Granger Method) الموضحة في المعادلتين أدناه؛ إذ إن الشكل الدالي للعلاقة السببية بين التعليم (Edu) والتوظيف (Emp) يتمثل في العلاقتين الآتيتين:

$$Edu_t = \alpha + \sum_{i=1}^{m} \beta_{t-i} \; Edu_{t-i} + \sum_{i=1}^{n} S_{t-1} \; Emp_{t-j} + U_{t\,j} \ldots\ldots\ldots(1)$$

$$Emp_t = \lambda + \sum_{j=1}^{n} \varepsilon_{t-j} \; Emp_{t-j} + \sum_{i=1}^{m} \phi_{t-i} \; Edu_{t-i} + U_{t\,j} \ldots\ldots\ldots(2)$$

أولًا: الإطار النظري للعلاقة بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف

منذ نهاية القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، أخذت دول العالم في التحول من الاقتصاد القائم على القاعدة الإنتاجية (Production-base economies) إلى الاقتصاد القائم على المعرفة والتقانة. ويمكن تشبيه هذا التحول بالتحول من النظام الزراعي إلى النظام الصناعي، أي إنه صنع ثورة في تلك البلدان ساهمت في تطوير الاقتصادات التي استطاعت التحول وزيادة أرباحها، وأجبرت هذه الميزات معظم دول العالم، ومنها دول مجلس التعاون على التحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة والتقانة. لذا، فإن هذا التحول يتطلب خليطًا جديدًا من المهارات لقوة العمل، وإن طبيعة هذا التحول غيرت طبيعة الوظائف ومهاراتها المطلوبة من أجل النجاح. ويقوم التعليم بدور حيوي في هذا المجال من خلال تأمين ما يُعرف برأس المال البشري اللازم لهذا التحول[1].

(1) = Lynn A. Karoly, «The Role of Education in Preparing Graduates for the Labor Market in the

للتعليم دور مهم في تأمين العمالة ذات الكفاءة والإنتاجية المرتفعة؛ إذ توضح نظرية الاستثمار في التعليم أن عرض العمل المتعلم يعتمد على الاستثمار في التعليم الذي يؤدي إلى رفع الإنتاجية. وتقوم هذه النظرية على جانبين؛ يتمثل **أولهما** في أن مقدار ما ينفق على البحوث العلمية والتطوير يجب أن يوزع بطريقة تضمن وصول هذه النفقات إلى تلك البحوث والتقنيات التي تتمتع بتكوين حافز للاستثمار في الاقتصاد، وتقلل من الهدر في الموارد الطبيعية. **أما ثانيهما**، فهو يتعلق بالتعليم نفسه، حيث يجب تكوين قوى عاملة قادرة على استخدام التقنيات الحديثة من خلال الاستثمار في التعليم من أجل توفير كوادر قادرة على رفع الإنتاجية. ويوضح واضعو هذه النظرية أن التقدم العلمي، من دون تلك الكوادر، لن تكون له فائدة ما لم نكن قادرين على فهمه[2] في دراسة لكلٍ من بارو ولي بخصوص محددات النمو الاقتصادي شملت نحو 141 دولة من دول العالم بين عامي 1950 و1995، اتضح أن رأس المال البشري محدد مهم للنمو الاقتصادي؛ فارتفاع مستوى التعليم يشير إلى مهارة أكبر وإنتاجية أعلى في صفوف العمال، ما يؤدي إلى زيادة مخرجات الاقتصاد من السلع والخدمات، ويساعد توافُرُ المورد البشري ذي التعليم الجيد أيضًا في تسهيل الاستفادة من التقدم التقاني في الدول المتقدمة، فضلًا عن أن مستوى التعليم له تأثير قوي في الجوانب الاجتماعية، مثل صحة الأطفال والخصوبة، وتعليم الأطفال وتوزيع الدخل، حيث أظهرت تلك الدراسة أن هناك علاقة ارتباط موجبة (Positive Correlation) بين النمو والتعليم، خصوصًا التعليم على المستويين الثانوي والعالي. وأوضحت الدراسة أن سبب ذلك هو أن العمال ذوي التعليم الأعلى هم الأكثر كفاءة في التأقلم مع التقنيات الجديدة، ويؤدون دورًا مهمًا في نشرها - وهذا ما يؤكده الباحثان؛ إذ إن العصر الحالي هو عصر التقنيات الجديدة. ولذا، فإن من الضروري تأمين وجود العمالة الوطنية ذات

GCC Countries,» Paper Submitted for the 15th Annual Conference of the Emirates Center for Strategic = Studies and Research on «Education and the Requirements of the GCC Labor Market,» Abu Dhabi, United Arab Emirates, 1-3 February 2010.

(2) مصطفى رجب، «الاستثمار في التعليم أساس التنمية الاقتصادية»، البيان (الإمارات)، 1/4/1999.

التعليم الجيد والقادرة على التأقلم مع هذه التقنيات. وهذا أمر مهم في عملية التنمية. ولا يؤدي التعليم الابتدائي دورًا كبيرًا في النمو، إلا أنه يعد الجسر الذي يمكن من خلاله الوصول إلى المراحل الأعلى ذات المردود التنموي[3].

لذا، غالبًا ما يعد التعليم السبيل للحصول على وظيفة في عدد من دول العالم، كما أن التعليم الجيد هو السبيل للحصول على وظيفة جيدة ومرفهة، فضلًا عن أن العامل المتعلم يعد أكثر قدرة وأعلى إنتاجية من العامل غير المتعلم أو الأقل تعليمًا. لذا، فإن التعليم عامل مهم للحصول على الوظائف ورفع إنتاجية العمل؛ ففي أيسلندا والنرويج والسويد وسويسرا، حصل 88 في المئة من الأشخاص الذين اجتازوا مراحل التعليم الثلاث الأولية على فرصة عمل، وبلغت هذه النسبة 83 في المئة في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، الأمر الذي يعني أن التعليم هو تأمين جيد ضد البطالة، حتى في أوقات الأزمات الاقتصادية. ومنذ بداية الألفية الثالثة وحتى عام 2012، فإن معدلات التوظيف للذين أكملوا مراحل التعليم الأولي، رجالًا أكانوا أم نساء، كانت أعلى من معدلات من لم يكملوا مراحل التعليم هذه، فضلًا عن أن الأشخاص الذين يتمتعون بتعليم عالٍ في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يحصلون على دخل أعلى بنسبة 55 في المئة من أولئك الذين لا يتمتعون بهذا المستوى من التعليم، في حين يحصل الأشخاص الذين لم يكملوا الدراسة الثانوية على دخل أقل بنسبة 23 في المئة من أولئك الذين أكملوا التعليم الثانوي[4].

أما النظرية الأخرى المرتبطة بالتعليم وسوق العمل، فهي نظرية تجزئة سوق العمل؛ فهي تفترض وجود عدد من الأسواق يجري فيها تحديد الطلب على الأيدي العاملة، فضلًا عن أن هذه الأسواق تؤثر في المعروض من الأيدي العاملة المتعلمة أو غير المتعلمة، من خلال تحديد المهارات ونوعية الخبرة والمعرفة والتأهيل العلمي. وافترضت هذه النظرية وجود عدد من الأسواق المنفصلة بعضها عن بعض:

---

(3) Robert J. Barro & Jong-Wha Lee, «International Data on Educational Attainment Updates and Implications,» *Journal of Economic Literature*, no. 120 (2000), J 24, 015.

(4) OECD, *Education at a Glance 2012: OECD Indicators* (Paris: OECD Publishing, 2012), p. 30.

- سوق عمل أولية مستقلة تمثل إطار القيادة، وفيها يجري التعامل مع الأيدي العاملة المتعلمة وذات المهارات العالية.

- سوق عمل أولية تابعة لأطر الإدارة والإنتاج.

- سوق عمل ثانوية يكون فيها العمال الأقل مهارة.

- نتيجة اختلاف المستويات التقانية تتحدد الأعمال، ومن ثم خصائص العاملين المطلوبين لشغلها. من هنا يدخل التعليم ونوعيته في رفد هذه الأسواق بالأيدي العاملة المطلوبة. ونتيجة تعدد الأسواق واختلاف نوعية العمل فيها، تظهر الفروق في الأجور، التي بُنيت على أساس المستوى العلمي والمهارة[5].

تعد السياسة التعليمية في أي بلد رافدًا مهمًا لسياسة التوظيف. وتعرف السياسة بصورة عامة على أنها «برنامج عمل مقترح لشخص أو لجماعة، أو لحكومة في نطاق بيئة محددة لتوضيح الفرص المستهدفة، والمحددة المراد تجاوزها، سعيًا للوصول إلى هدف، أو تحقيق غرض مقصود». وقد بدأ الاهتمام بالسياسة التعليمية في الوطن العربي في نهاية عقد السبعينيات بعد صدور تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية؛ إذ قام عدد من الدول العربية بالاهتمام بالسياسة التعليمية. و«السياسة التعليمية ليست جزءًا منفصلًا عن السياسة العامة للدولة في أيٍ من مجالاتها، ولا مستقلة عنها في أي ناحية من نواحيها، وإنما هي جزء لا يتجزأ منها، تؤثر فيها وتتأثر بها»[6].

أثمرت السياسات التعليمية التي اتبعها معظم دول العالم، ومنها دول مجلس التعاون، عن ارتفاع معدل المستوى التعليمي لقوة العمل التي تبلغ 25 عامًا فأكثر في الأعوام السابقة، وفي الوقت نفسه مال مستوى البطالة إلى

---

(5) حسين كامل بهاء الدين، التعليم العربي لا يخرج المبتكرين (القاهرة: دار المعارف، 1997)، ص 93.

(6) علي بن عبده الألمعي، «مفهوم السياسة التعليمية: مفهوم السياسة التعليمية، وأهميتها، وأهدافها: سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية»، منبر التربية، 2014، في: .<http://www.minbr.com/list-l-2-1.php>

الانخفاض في العقدين الماضيين. تتفق هذه الملاحظة مع الأدبيات الاقتصادية التي توضح العلاقة بين التحصيل العلمي ومستوى البطالة؛ فمثلًا وجد فيلبس وزوغا أن ارتفاع المستوى التعليمي له تأثير متزايد في معدل البطالة. وأوجد كلٌ من فرانسيسكوني وأورسزاك وفيلبس وزوغا في دراستهم بعنوان «التعليم ومعدلات البطالة الطبيعية» أنموذجًا نظريًا لمعدلات البطالة الطبيعية لمجموعتين مختلفتين بالمستوى التعليمي. وباستخدام هذا الأنموذج قاموا بتحليل العلاقة بين الفروق في نسبة استبدال الأجور (Wage replacement ratio) (العلاقة بين الأجور الحالية والأجور المتوقعة التي يمكن الحصول عليها في وظائف مختلفة)، وكلف التدريب، وردّة فعل معدلات الأجور بالنسبة إلى المجموعات وعوامل أخرى مهمة، ووجدوا أن عوائد التعليم مهمة في تحديد نسبة استبدال الأجور بين المجموعات، كما أن معدلات الأجور تختلف تبعًا لاختلاف المستوى التعليمي[7].

كما أوضح إسبن ر. موين (Espen R. Moen) أن العمال يقومون برفع مستوى تحصيلهم العلمي في محاولة للحصول على قدرة تنافسية أقوى وعلى مستوى وظيفي أعلى، نظرًا إلى شدة المنافسة على الوظائف. وبناء عليه، فإن ارتفاع مستوى التحصيل العلمي يرتبط غالبًا بانخفاض معدلات البطالة[8].

يعمل ارتفاع المستوى التعليمي للفرد على رفع كفاءة العاملين ومهارتهم، ويجعلهما أكثر فاعلية في رفع الإنتاجية، ومن ثم، اتساع آفاق التوظيف، فضلًا عن أن إمكان زيادة التعليم والكفاءة ستتيح عملية المقارنة بين الوظيفة والمستوى التعليمي؛ إذ إن العامل المتعلم هو أكثر قدرة على الحركة وعنده مجال أوسع للبحث عن فرص العمل.

يمكن القول إن سياسات التعليم المتسقة مع المهارات المطلوبة في سوق

---

(7) Albert E. Deprince (Jr.) & Pamela D. Morris, «The Effects of Education on the Natural Rate of Unemployment,» *Business Economics*, vol. 43, no. 2 (2008), p. 45.

(8) Ibid.

العمل ترتبط عكسيًا مع سياسات التوظيف؛ أي كلما ركّزت سياسات التعليم على رفع مستوى التعليم كمًا ونوعًا في البلد، استطاعت هذه السياسات تأمين ما تتطلبه سوق العمل من مهارات، وسيؤدي ذلك إلى انخفاض معدلات البطالة في ذلك البلد، في حين أن سياسات التعليم غير المتسقة مع سوق العمل ترتبط طرديًا مع معدلات البطالة؛ فكلما ركزت سياسات التعليم على رفع المستوى التعليمي كمًا وليس نوعًا ولم يكن هناك توافق بين ما تطلبه سوق العمل والمهارات التي تتيحها سياسات التعليم، ارتفعت مستويات البطالة.

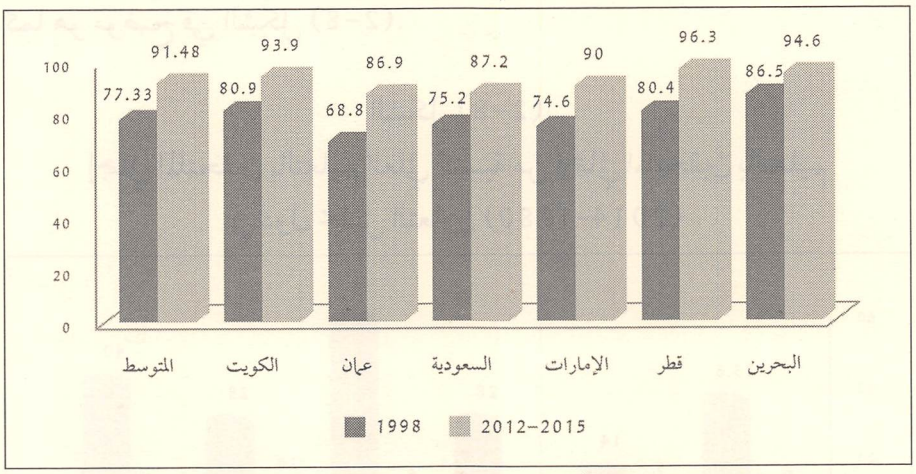
بعد ثورة المعلومات والاتصالات التي شهدها العقد الأخير من القرن العشرين وما زالت مستمرة، لاحظنا أن سياسات التوظيف بدأت في التأثير في سياسات التعليم من خلال إدخال مواد دراسية جديدة تتسق مع هذه التطورات، مثل دروس الحاسبات وتعليم كيفية الاستفادة من الشبكة العنكبوتية، فضلًا عن استحداث أقسام جديدة في الجامعات والكليات لتقديم المهارات المطلوبة التي تستطيع الاستفادة من هذه التطورات، مثل أقسام علوم الحاسبات، وهندسة البرمجيات، ونظم المعلومات ... وغيرها.

من هنا نستنتج أن العلاقة بين التعليم والتوظيف لا بد من أن تكون علاقة وطيدة ومتبادلة بين الطرفين، أي إن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به. وهذا ما يحاول الباحثان بيان أهميته في الجانب القياسي لهذه الدراسة.

ثانيًا: واقع سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون

نتيجة الجهد الكبير الذي بذلته دول المجلس في مجال نشر التعليم وإتاحته بصورة مجانية لجميع المواطنين في مراحله الثلاث الأولية، ارتفعت نسبة من يعرفون القراءة والكتابة من البالغين 15 عامًا فأكثر من 77.33 في المئة في عام 1998 إلى 91.48 في المئة بين عامي 2012 و2015، كما يوضح الشكل (8-1).

الشكل (8-1)
معدل معرفة القراءة والكتابة للبالغين (15 عامًا فأكثر) في دول مجلس التعاون في عام 1998 وبين عامي 2012 و2015

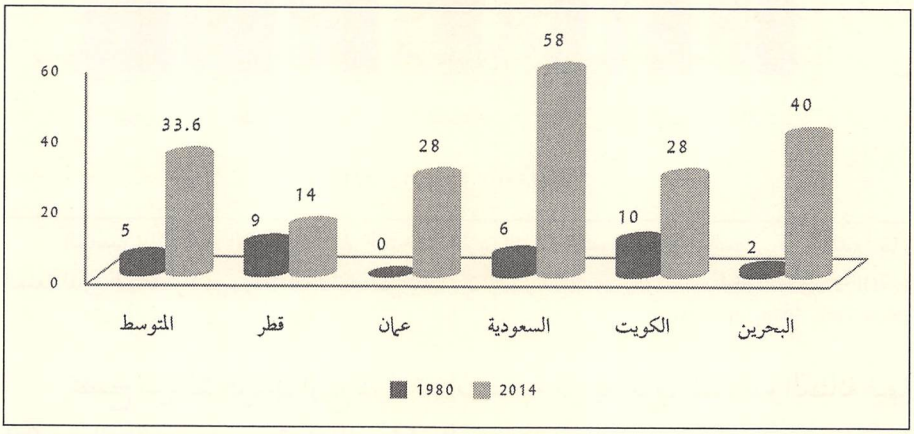


المصدر: البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، **تقرير التنمية البشرية 2014: المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر** (نيويورك: 2014)، ص 190-192، و UNDP, *Human Development Report 2000* (New York: 2000), pp. 194-196.

يتضح من الشكل أن أربع دول تعدت نسبة من يعرفون القراءة والكتابة فيها 90 في المئة، في حين بقيت المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان دون هذا المستوى، فضلًا عن إتاحة فرص التعليم الجامعي، أكان من خلال الجامعات الموجودة في تلك الدول أم من خلال البعثات الدراسية إلى الخارج؛ إذ أولت حكومات دول مجلس التعاون التعليم الجامعي والدراسات العليا اهتمامًا كبيرًا من أجل إمداد سوق العمل بالكفاءات والمهارات المطلوبة في المجالات المختلفة؛ فبلغ عدد مؤسسات التعليم العالي في دول المجلس 860 مؤسسة أكاديمية في العام الدراسي2012/ 2011، تضم 1.551.552 طالبًا وطالبة وبوجود كادر أكاديمي عالي التأهيل تجاوز 72 ألف عضو تدريس. واهتمت دول المجلس أيضًا بالابتعاث الدراسي في الخارج؛ إذ تخطى إجمالي عدد المقيدين المبتعثين في الخارج حتى عام 2012/ 2011 حاجز الـ 185 ألف مبتعث يدرسون تخصصات مختلفة في الجامعات العالمية. وتجاوز عدد

مخرجات التعليم العالي في دول مجلس التعاون 181 ألف خريج وخريجة في العام الدراسي 2011/ 2012[9]. وأدى الاهتمام بالتعليم العالي، إلى ارتفاع نسبة الالتحاق بالتعليم العالي بوصفها نسبة من إجمالي الملتحقين بالتعليم في دول المجلس، من 5 في المئة عام 1980 إلى 33.6 في المئة في عام 2014، كما هو موضح في الشكل (8-2).

الشكل (8-2)
إجمالي الملتحقين بالتعليم العالي كنسبة من إجمالي الملتحقين بالتعليم في دول مجلس التعاون (1980-2014)



المصدر: World Bank, World Development Indicators, at: <http://data.albankaldawli.org/indicator/SE.TER.ENRR?page=2>.

أدى ارتفاع نسبة الملتحقين بالتعليم، كما هو موضح في الشكل (8-2)، إلى تخرج أعداد كبيرة من الطلاب في مختلف التخصصات بشكل يفوق قدرة القطاعين العام والخاص على استيعاب هذه الأعداد من الداخلين الجدد إلى سوق العمل. ومثّل هذا الأمر عبئًا على عملية التشغيل الاقتصادي ورفَع معدلات البطالة التي عُرفت ببطالة الخريجين أو بطالة المتعلمين. وهذا يؤيد ما أوضحه

(9) المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، «التعليم يشهد نقلة نوعية في دول مجلس التعاون: أكثر من 9 ملايين طالب وطالبة يدرسون في قرابة 35000 مدرسة وأكثر من مليون ونصف طالب وطالبة في مؤسسات التعليم العالي»، 8/ 2/ 2015، في: <http://gccstat.org/ar/elibrary/press-releases/item/the-education-sector-in-the-gcc-witnesses-qualitative-leap-2>.

الباحثان من أن سياسات التعليم غير المتسقة مع سوق العمل ستؤدي إلى رفع مستويات البطالة في البلد.

يعود سبب عدم اتساق السياسات التعليمية مع سياسات التوظيف إلى انخفاض جودة التعليم في دول المجلس، ما ساهم في رفع معدلات بطالة الخريجين. ومن الدلائل التي توضح انخفاض جودة التعليم ونوعيته في الدول العربية عمومًا، ودول مجلس التعاون خصوصًا، أن نتائج اختبارات العلوم والرياضيات للمرحلة الرابعة عالميًا ولعام 2011، التي شاركت فيها 63 دولة، منها 12 دولة عربية، أظهرت عدم حصول أي دولة عربية على 500 درجة، وهي الدرجة الفاصلة للنجاح، وبلغ أعلى معدل للدول العربية 436 لأعلى دولة و248 لأقل دولة. وفي ترتيب الجامعات العالمية، توجد أربع جامعات عربية فقط ضمن الترتيب من 1-1000 تمثّل 0.55 في المئة فقط من مجموع الجامعات العربية، في حين تقع 126 جامعة عربية ضمن الترتيب 16001-18000، و67 جامعة ضمن الترتيب 15001-16000، كما أن نسبة من أعادوا السنة من إجمالي المسجلين في المرحلة الثانية الثانوية لعام 2012 بلغت 14.9 في المئة، في حين بلغت هذه النسبة في الاتحاد الأوروبي 3.5 في المئة في عام 2010[10].

تعاني أسواق العمل في دول مجلس التعاون ارتفاع معدلات البطالة بين المواطنين، خصوصًا فئة الشباب منهم. وجاء ذلك نتيجة عدد من الأسباب، منها ارتفاع معدلات النمو السكاني للمواطنين المحليين في العقود الأخيرة نتيجة التطورات الكبيرة التي حصلت في الأنظمة الصحية لدول المجلس؛ إذ بلغ متوسط هذه المعدلات بين عامي 2006 و2010 نحو 3 في المئة[11]، فضلًا عن ارتفاع أعداد النساء المواطنات الداخلات إلى سوق العمل، وتزايد مخرجات التعليم كما أوضحنا مسبقًا، ما أدى إلى زيادة عرض قوة العمل المحلية. وبلغ معدل نمو قوة العمل المحلية بين عامي 1990 و2000 متوسط 4-5 في المئة سنويًا. ويبدو

(10) انظر: المعهد العربي للتخطيط، تقرير التنمية العربية: نحو منهج هيكلي للإصلاح الاقتصادي (الكويت: 2013).

(11) الأمانة العامة لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، قاعدة المعلومات الإحصائية، في: <http://goo.gl/A7t32u>.

أن هذا المعدل سيستمر في الأمد المتوسط على أساس أن أكثر من ثلث السكان المحليين هم دون الـ 15 عامًا[12].

بلغت نسبة البطالة في صفوف المواطنين الخليجيين كمتوسط نحو 10 في المئة في عام 2008؛ إذ جرى تقدير البطالة الوطنية في السعودية والإمارات بنحو 13 و14 في المئة على التوالي، و15 في المئة في البحرين وعمان، على الرغم من النمو السريع في اقتصادات تلك الدول منذ عام 2003. أما بالنسبة إلى قطر، فالوضع يبدو أفضل مع معدل بطالة بلغ 1.3 في المئة في عام 2013 بعدما انخفضت من 11.6 في عام 2001. يشير هذا الانخفاض في معدل البطالة في قطر إلى مشكلة كامنة في دول مجلس التعاون؛ إذ غالبًا ما تكون الحكومات هي مصدر التوظيف الأول والأخير بالنسبة إلى المواطنين، وإذا ما انخفضت الإيرادات النفطية فإنه سيصعب على هذه الحكومات التمتع بالمرونة نفسها التي تتمتع بها حاليًا في استحداث فرص العمل[13].

سيقود ارتفاع معدل نمو السكان وارتفاع معدلات المشاركة في القوى العاملة إلى ارتفاع عدد الداخلين الجدد إلى سوق العمل في الأعوام المقبلة. واعتمادًا على معدلات المشاركة في القوى العاملة، فمن المتوقع أن يكون معدل النمو للقوى العاملة بين 3-4 في المئة سنويًا. لذلك من المتوقع أن يدخل نحو 1.2-1.6 مليون مواطن في دول مجلس التعاون إلى سوق العمل بحلول عام 2018. وفي الفترة نفسها - بافتراض بقاء نسبة المواطنين العاملين في القطاع الخاص كما هي، فإن هذا القطاع سيوفر نحو 600 ألف فرصة عمل تمثّل بين نصف وثلث عدد الداخلين إلى سوق العمل.

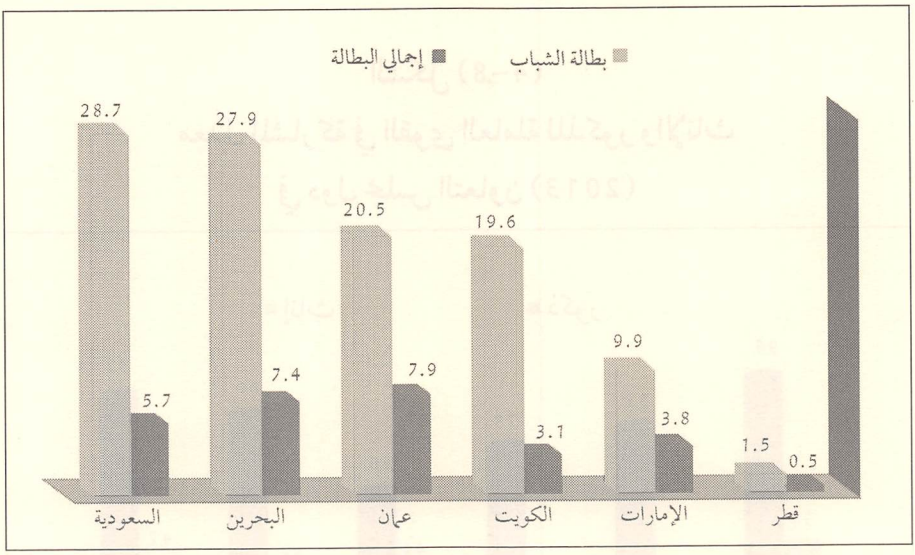
---

(12) Ugo Fasano & Rishi Goyal, «Emerging Strains in GCC Labor Markets,» *IMF, Working Paper No. 04/71*, International Monetary Fund, 1 April 2004, p. 3.

(13) Richard Shediac & Hatem Samman, «Meeting the Employment Challenge in the GCC: The Need for a Holistic Strategy,» Ideation Center Insight (2010), p. 2, at: <http://www.ideationcenter.com/home/ideation_article/meeting_employment_ challenge_in_gcc>.

انظر أيضًا: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، **قطر في أرقام**، العدد 30، 2015، في: <http://www.mdps.gov.qa/ar/knowledge/Publications/Other/QIF-30-2015-Ar.pdf>.

الشكل (8-3)
إجمالي البطالة وبطالة فئة الشباب
في دول مجلس التعاون (2010-2014)

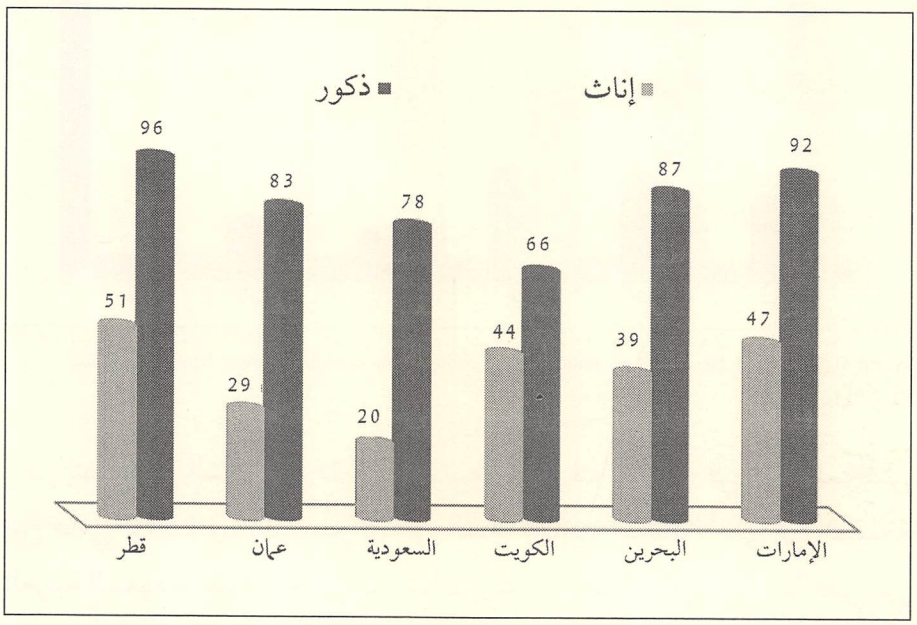


المصدر: World Bank, World Development Indicators, at: <http://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS>.

يتضح من الشكل (8-3) أن متوسط بطالة فئة الشباب في دول المجلس بين عامي 2010 و2014 بلغ 18 في المئة، وكانت النسبة الأعلى في المملكة العربية السعودية تليها البحرين ثم عمان، وكانت النسبة الأقل في دولة قطر، في حين بلغ متوسط معدل البطالة الإجمالي للفترة نفسها نحو 4.7 في المئة؛ أي إن معدل بطالة فئة الشباب بلغ نحو أربعة أضعاف معدل البطالة الإجمالي. وهذا يشير إلى تضاعف المشكلة وانعكاساتها الخطرة على دول المجلس، إن لم يسارع إلى إيجاد الحلول الملائمة لها؛ إذ من المعروف أن بطالة فئة الشباب هي من الأسباب الرئيسة لحالات عدم الاستقرار الاجتماعي، التي قد تتطور وتنعكس سلبًا على الوضع الاقتصادي والسياسي للبلد، كما حدث في ما يُعرف بدول الربيع العربي؛ إذ إن معظم الذين خرجوا في التظاهرات وطالبوا بتغيير حال أنظمة الحكم كانوا من فئة الشباب العاطلين من العمل.

إضافة إلى ذلك، إن معدلات المشاركة في القوى العاملة تنخفض بين الإناث بصورة كبيرة نسبة إلى الذكور، خصوصًا في المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان، كما في الشكل (8-4).

الشكل (8-4)
معدل المشاركة في القوى العاملة للذكور والإناث
في دول مجلس التعاون (2013)



المصدر: World Bank, World Development Indicators, at: <http://data.albankaldawli.org/indicator/SL.TLF.CACT.MA.ZS/countries>.

تعود أسباب ارتفاع مستويات البطالة بين فئة الشباب إلى جملة من العوامل، أهمها[14]:

- هناك عدم تطابق في المهارات التي يحملها الخريجون وما يطلبه القطاع

(14) World Economic Forum, *Rethinking Arab Employment: A Systemic Approach for Resource-Endowed Economies* (Geneva: 2014), pp. 10-11.

الخاص؛ إذ إن النظام التعليمي لا يزوّد فئة الشباب بالمهارات المطلوبة في القطاع الخاص، مثل مهارات التفكير الإبداعي والمستقل، ومهارات القدرة على حل المشكلات، والمهارات اللغوية والكتابية، ومهارات الحاسب الآلي.

- إن طبيعة الحياة الاجتماعية التي تعيشها فئة شباب دول المجلس ممثلة في الإنفاق الحكومي المرتفع والإعانات السخية، والخدمات العامة شبه المجانية، جعلت من الشاب الخليجي يعتمد اعتمادًا كبيرًا على الدولة والأسرة، ولا يمتلك القدرة على تحمل المسؤولية.

- الحوافز المتوافرة في القطاع العام جعلت من القطاع الخاص قطاعًا غير جاذب بالنسبة إلى فئة الشباب.

- أنظمة العمل التي تضمن الحماية للعامل المحلي ولا تضمنها للعامل الأجنبي، جعلت القطاع الخاص يفضل العامل الأجنبي الذي يستطيع هذا القطاع الاستغناء عن خدماته بصورة أسهل كثيرًا من استغنائه عن العامل المحلي.

- بيئة الأعمال في دول المجلس غير مشجعة للمشروعات الصغيرة والمتوسطة، نتيجة صعوبة الحصول على التمويل، والقوانين الصارمة في حالة الإفلاس.

- لا يستثمر القطاع الخاص بما فيه الكفاية لتشجيع فئة الشباب المحلية؛ إذ إن معظم الشركات العاملة في دول المجلس يركز عملياته على المكاتب الخدمية والتجارية والمبيعات في حين يضع عملياته التي تحقق القيمة المضافة في مواقع أخرى ويستثمر مبالغ قليلة جدًا في تدريب فئة الشباب المحلية.

قابل ذلك انخفاض كبير في استفادة المواطنين في دول المجلس عمومًا، وفئة الشباب خصوصًا، من فرص العمل التي يتيحها القطاع الخاص. وبلغت نسبة المواطنين الذين استفادوا من فرص العمل التي أتاحها القطاع الخاص بين عامي 2010 و2014 نحو 22.6 في المئة فقط، كما يوضحه الجدول (8-1).

الجدول (8-1)
عدد الوظائف التي يوفرها القطاعان العام والخاص في دول مجلس التعاون (2010-2014)

الدولة	عدد الوظائف (بالألف)	الوظائف التي أتاحها القطاع الخاص (بالألف)	نسبة المواطنين (في المئة)	الوظائف التي أتاحها القطاع العام (بالألف)	نسبة المواطنين (في المئة)
البحرين	167	155	20.64	12	91.66
الكويت	636	365	8.76	271	27.67
عمان	466	414	17.63	53	84.90
قطر	865	827	2.66	39	56.41
الإمارات	1060	954	7.86	106	7.54
السعودية	2502	2153	40.17	349	87.96
المجموع	5696	4867	22.60	829	56.33

من إعداد الباحثين اعتمادًا على: *Gulf Cooperation Council Countries (GCC): Enhancing Economic Outcomes in an Uncertain Global Economy* (Washington, DC: International Monetary Fund, 2015), p. 7.

نلاحظ من الجدول أن دول مجلس التعاون أتاحت في الأعوام الخمسة المشار إليها نحو 5.7 ملايين فرصة عمل، مثلت نسبة القطاع الخاص منها نحو 85 في المئة ومثّل المواطنون 27.5 في المئة من مجموع الحاصلين على فرص العمل في القطاعين، وكانت النسبة الأكبر في القطاع العام (56.33 في المئة)، بمعنى أن نحو ثلاثة أرباع الوظائف التي أُتيحت حصل عليها الأجانب. ويعود هذا إلى أن أرباب العمل يعتقدون أن الأجانب أكثر قدرة وكفاءة وأقل احتياجًا إلى التدريب، فضلًا عن قبولهم الحدود الدنيا من الأجور، الأمر الذي أدى إلى وجود سوقين منفصلتين في تلك الدول: سوق العمالة الأجنبية التي تحصل على النسبة الأكبر من فرص العمل في هذا القطاع، وسوق تمثل طبقة الشباب ومعظم المواطنين، التي تعتمد اعتمادًا كبيرًا على القطاع العام. كما أوضحنا سابقًا، فإن تعدد الأسواق أدى إلى ظهور فروق في الأجور والامتيازات؛ إذ إن الأجور والامتيازات في القطاع العام أعلى بشكل واضح من تلك الموجودة في القطاع الخاص، ما جعل القطاع العام جاذبًا رئيسًا لفئة الشباب من أجل الحصول على

الوظائف الملائمة، وساهم في ابتعادهم عن القطاع الخاص حتى لو اضطرهم الأمر إلى البطالة في انتظار فرصة الحصول على عمل في القطاع العام.

إن وجود ثلاث دول، هي الكويت وقطر والإمارات، تتجاوز فيها نسبة الأجانب العاملين في القطاع الخاص 90 في المئة يعني أن سوق العمل في تلك الدول تعتمد على الأجور المنخفضة استنادًا إلى انخفاض المهارة والإنتاجية. وفي حال استمرار نمط الهجرة الحالي في دول المجلس، فإن ذلك يعني استمرار وجود اقتصاد يعتمد على العمالة الرخيصة وغير الماهرة، ما يثبط من عزيمة فئة الشباب الوطنية للحصول على فرص عمل في هذه الاقتصادات.

إن دول مجلس التعاون مطالبة بالعمل على تقديم ما يُعرف بالتعليم الموجه للحصول على فرصة عمل. وهو التعليم الذي يتسق مع الهيكل السائد لسوق العمل في تلك الدول ويتيح المهارات المطلوبة لذلك، فضلًا عن تشجيع الخريجين على التوجه للعمل في القطاع الخاص بدلًا من انتظار فرصة العمل في القطاع الحكومي. وقد ساهم عدد من حكومات دول مجلس التعاون في البدء بهذه الخطوة من خلال اتباع هذه الدول سياسات تشجع القطاع الخاص على تشغيل العمالة الوطنية، واتباع نظام الحصص أو «الكوتا» في ما يخص تشغيل المواطنين؛ فحددت نسبة معينة من المواطنين على القطاع الخاص توظيفها وبحسب القطاعات، كما أتاحت عددًا من البرامج الخاصة بتدريب العمالة الوطنية وتأهيلها، خصوصًا فئة الشباب منها، إلا أن جهد توطين فئة الشباب في القطاع الخاص لا يزال دون المستوى المطلوب، كون حوافز القطاع العام ما زالت عالية ومغرية بالنسبة إليهم مقارنة بالقطاع الخاص.

ثالثًا: تطبيق الأنموذج القياسي للعلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون

دأب الاقتصاديون القياسيون في تحديد شكل العلاقات الدالية بالاعتماد على نوعين من الأسس؛ أولهما الأسس النظرية التي تتعلق بمنطوق النظرية الاقتصادية، فضلًا عن الدراسات السابقة وما تحمله من وجهات نظر في شأن طبيعة الأدوار

التي يتمتع بها كل متغير من متغيرات الأنموذج القياسي في كونه يصنف ضمن المتغيرات المستقلة أو ضمن المتغيرات المعتمدة أو التابعة، فالنظرية الاقتصادية هي الأساس في عملية الصيغة الدالية لمتغيرات الأنموذج، كما يمكن تشخيص نمط العلاقة السببية بين متغيرات الأنموذج أو اتجاهها اعتمادًا على الاستعراض المرجعي للدراسات السابقة المشابهة أو المناظرة نسبيًا للمتغيرات قيد الدراسة؛ إذ يمكن الاستدلال على اتجاه العلاقة السببية بين متغيرات الأنموذج القياسي موضوع الدراسة على ما عرضته الدراسات السابقة المماثلة للموضوع في قيد الدراسة. بيد أن الأسس النظرية تبقى سندًا ضروريًا، وليس كافيًا ما لم يتممها. وثانيهما يتمثل في الأسس التطبيقية، ويقصد بها الاختبارات القياسية للعلاقة السببية بين متغيرات الأنموذج القياسي، حيث تتخذ العلاقة بين المتغير المستقل (X) والمتغير المعتمد (Y) أربعة أنماط من الأشكال[15]:

- علاقة سببية اعتيادية: $Y=f(x)$ (Normal)
- علاقة سببية عكسية: $X=f(Y)$ (Inverse)
- علاقة آنية (سببية باتجاهين): $X=f(y) \Leftrightarrow Y=f(x)$ (feedback)
- انعدام العلاقة السببية بين المتغيرين: (الاستقلالية بين Y،X) (Independently)

1- اختبار السببية

تعرف السببية (Causality) أنها ارتباط متتابع لحادث معين ناجم عن حادث آخر خلال مدة زمنية معينة، يكون فيها الأول العنصر المستجيب والثاني العنصر المسبب[16]. ويندرج اختبار السببية ضمن الأحوال القياسية المعتمدة في عملية توصيف النماذج من أجل الخروج بتقديرات كفؤة ومتسقة وغير متحيزة، وتكون قادرة على تمثيل الواقع الاقتصادي أفضل تمثيل. لذلك حظي موضوع اختبار

(15) R. Levine, N. Loayza & T. Beck, «Financial Intermediation and Growth: Causality and Causes,» *Journal of Monetary Economics*, vol. 46, no. 3 (2000), pp. 31-36.

(16) David R. Heise, *Causal Analysis* (New York: John Wiley and Sons, 1975), pp. 3-4.

العلاقات السببية باهتمام بالغ منذ منتصف القرن الماضي، إلى أن جاء أنموذج غرانجر في عام 1969 تتويجًا لذلك الجهد وأساسًا يعتمد عليه في الدراسات القياسية لتحديد شكل العلاقات الدالية بين متغيرات النماذج القياسية وتحليلها، منطلقة من افتراض أن العلاقة السببية تبنى على الآثار السابقة والحالية لمتغيرات الدراسة، وكما يتوضح في المعادلتين الآتيتين[17]:

$$Y_t = \alpha + \sum_{i=1}^{m} \beta_{t-i} \; Y_{t-i} + \sum_{i=1}^{n} S_{t-1} \; X_{t-j} + U_{tj} \ldots\ldots\ldots(1)$$

$$X_t = \lambda + \sum_{j=1}^{n} \varepsilon_{t-j} \; X_{t-j} + \sum_{i=1}^{m} \phi_{t-i} \; Y_{t-i} + U_{tj} \ldots\ldots\ldots(2)$$

بحيث إن: Y_t، X_t: المتغيران التابع والمستقل على الترتيب.

$\phi_i \; \lambda_i \; \delta_i \; \beta_i \; \alpha_i \; \varepsilon$ معلمات الأنموذجين الأول والثاني.

m،n: عدد الإبطاءات الأمثل ويرمز لهما (n^*،m^*)، الذي سيعتمد في اختبار السببية لكلٍ من المتغير المعتمد (Y_t) والمتغير المستقل (X_t)، إذ هناك عدد من الطرائق المعتمدة في تحديد العدد الأمثل من الإبطاءات[18]، وتختلف منهجية كل طريقة عن الأخرى في أسلوب المعالجة الإحصائية المتبعة للوصول إلى هذا العدد من الإبطاءات؛ إذ يؤدي عدم تحديد العدد الأمثل من الإبطاءات إلى نتائج متباينة في تحديد شكل العلاقة السببية التي ستعتمد في المعادلتين أعلاه، الذي يمثل بدوره أضعافًا في درجة الاختبار وإعطاء نتائج متحيزة وغير كفؤة قياسيًا.

2- تطبيق سببية هزياو على الأنموذج القياسي للدراسة

لتحديد طبيعة اتجاه العلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون، سنعتمد على طريقة هزياو في تحديد طبيعة العلاقة السببية بين متغيرات الأنموذج القياسي للدراسة، حيث إن:

---

(17) C.W.J. Granger, «Investing Causal Relations by Econometric Models and Cross-Spectral,» *Econometric*, vol. 37, no. 2 (July 1969), p. 425.

(18) Heise, *Causal Analysis*.

Education Policies = Edu_t & Employment Policies = Emp_t

Edu_t: معدل الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج القومي، ويمثل هذا المتغير واقع السياسات التعليمية في دول مجلس التعاون لمدة أربعة أعوام (2011-2012-2013-2014)، تضاف إليها ستة أعوام متباطئة (2005-2010)، فتصبح أعوام الدراسة عشرة أعوام تغطي المدة 2005-2014.

Emp_t: حجم الاستخدام من القوى العاملة الشابة الوطنية (معدل التوظيف لفئة الشباب) من إجمالي القوى العاملة، والذي يعبر عن حال سياسات التوظيف في دول مجلس التعاون. وما تجدر الإشارة إليه أن معدل التوظيف يمثل النسبة المتبقية من معدل بطالة فئة الشباب؛ أي إن معدل التوظيف = 1 - معدل بطالة فئة الشباب[19].

إن طريقة هزياو[20] في اختبار العلاقة السببية تعتمد على إجراء عدد من الإبطاءات لكل متغير من متغيرات العلاقة السببية بين التعليم والتوظيف، بحسب الأنموذج الآتي:

$$Emp_t = \alpha + \sum_{i=1}^{m} \beta_{t-i} \; Emp_{t-i} + \sum_{i=1}^{n} S_{t-1} \; Edu_{t-j} + U_{tj} \ldots\ldots\ldots(1)$$

$$Edu_t = \lambda + \sum_{j=1}^{n} \varepsilon_{t-j} \; Edu_{t-j} + \sum_{i=1}^{m} \phi_{t-i} \; Emp_{t-i} + U_{tj} \ldots\ldots\ldots(2)$$

بحيث إن:

Emp_t: المتغير المعتمد (سياسات التوظيف) للعلاقة رقم (1).

Emp_{t-1}: المتغير المعتمد المتباطئ زمنيًا للعلاقة رقم (1).

Edu_{t-j}: المتغير المستقل المتباطئ زمنيًا للعلاقة رقم (1).

Edu_t: المتغير المعتمد (سياسات التعليم) للعلاقة رقم (2).

---

(19) محمد حليم الواجدي، «البطالة مؤشراتها ومدلولاتها: دراسة حالة للاقتصاد الجزائري»، مجلة المعارف الاقتصادية، العدد 3، السنة 1 (2006)، ص 54.

(20) C. Hsiao, «Causality in Econometrics,» *Journal of Economic Dynamic and Control*, vol. 4, no. 1 (1979), p. 325.

$\beta_{i,}$ λ,ϵ, α ,S_{t-1} , θ_{t-1}: معلمات الأنموذج بحسب مدة الإبطاء ($i=1,2,3,4,5,6$).

U_t: المتغير العشوائي للأنموذج، ويفترض أن يكون ($U_t \sim N(0, \sigma_u)$)

باعتماد ست فترات من الإبطاء (2005-2010)، سيتم إجراء انحدار الأنموذج ست مرات في كل مرحلة يجري إدخال المتغير المعتمد المتباطئ زمنيًا لمدة الإبطاء المضافة في العلاقة رقم واحد. وحتى يتسنّى تحديد مدة الإبطاء المثلى للمتغير (Emp)، يقرر هزياو أن يكون ذلك من خلال إيجاد أقل خطأ تنبؤي نهائي (FPE) من بين مراحل الإبطاء الست التي جرى تطبيقها للأنموذج الخاص بمتغير سياسات التوظيف في دول المجلس، بحيث إن الخطأ التنبؤي النهائي الأول (Final Prediction Error) الخاص بهذا المتغير يكون وفقًا للصيغة الآتية[21]:

$$FPE_{m^*} = \frac{\left(\frac{T+m+1}{T-m-1}\right) SSE_m}{T}$$

بحيث إن:

FPE_{m^*}: الخطأ التنبؤي النهائي الأول.

m: مدة الإبطاء (ولدينا ست فترات من الإبطاء) m=1,2,3,4,5,6

T: عدد مشاهدات أنموذج (Panel Data).

SSE: مجموع مربعات الخطأ للأنموذج بحسب مدة الإبطاء (m).

بعد تحديد (FPE_m) لكل مرحلة إبطاء يجري اختيار أقل قيمة للخطأ التنبؤي، وبذلك يتحدد العدد الأمثل لمدة إبطاء المتغير المعتمد للأنموذج، أي الحصول على (m*).

(21) C. Hsiao, «Autoregressive Modeling and Money-Income Causality Detection,» *Journal of Monetary Economics*, vol. 7 (1981), p. 84.

أما بخصوص المتغير المستقل للعلاقة الأولى (Edu)، فيجري تحديد المدة المثلى لإبطائه بالاعتماد على الخطأ التنبؤي النهائي الثاني ($FPE_{m^*,n}$) حيث تجرى أيضًا ستة إبطاءات للمتغير المستقل (سياسات التعليم) تكون ضمن معادلة المتغير المعتمد (Emp) بمدة إبطائه المثلى (m*)، بحسب الصيغة الآتية:

$$Emp_t = \alpha + \sum_{j=1}^{n} \beta_i \; Emp_{t-i} + \sum_{j=1}^{n} \delta_j \; Edu_{t-j} + U$$

حيث إن:

n: مدة الإبطاء للمتغير المستقل (Edu)، ولدينا ست فترات للإبطاء.

$\mathbf{Edu_{t-j}}$: المتغير المستقل المتباطئ زمنيًا لست مرات للعلاقة الأولى التي تحتوي على المتغير المعتمد المتباطئ زمنيًا بالفترة المثلى للإبطاء(m*)، ومن ثم نوجد الخطأ التنبؤي النهائي الثاني ($FPE_{m^*,n}$) في كل مرحلة من مراحل الإبطاء، بحسب الصيغة الآتية[22]:

$$FPE_{(m^*,n)} = \frac{\left(\frac{T+m+n+1}{T-m-n-1}\right) SSE_{m^*n}}{T}$$

بعد تحديد قيمة الخطأ التنبؤي النهائي الثاني، نحدد أقل خطأ تنبؤي نهائي، وبذلك نكون قد عيّنا العدد الأمثل من إبطاءات المتغير المستقل (n*). وعند الانتهاء من تحديد الخطأ التنبؤي النهائي الأول (FPE_{m^*}) والخطأ التنبؤي النهائي الثاني (FPE_{m^*,n^*}). للأنموذج ($Emp_t=f(Edu_t)$، نعكس شكل العلاقة الدالية، أي تكون لدينا العلاقة الثانية ($Edu_t=f(Emp_t)$، ومن ثم نوجد لها مرة أخرى الخطأ التنبؤي النهائي الأول (FPE_{n^*}) والخطأ التنبؤي النهائي الثاني ($FPE_{n^*,m}$).

يتحدد شكل العلاقة السببية بين المتغيرين ($\mathbf{Edu_t}$) و($\mathbf{Emp_t}$) وفقًا للآتي[23]:

---

(22) Hsiao, «Causality,» p. 337.

(23) Ibid.

- يكون اتجاه العلاقة السببية للأنموذج اعتياديًا (Normal)، أي إن سياسات التعليم (Edu_t) تسبب سياسات التوظيف (Emp_t) أو تؤثر فيها أو تحددها، إذا كان لدينا ما يلي:

$$FPE_{(m^*)} > (FPE_{m^*,n^*}) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

$$FPE_{(n^*)} < (FPE_{n^*,m^*}) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

- يكون اتجاه العلاقة السببية للأنموذج معاكسًا (Inverse)، أي إن سياسات التوظيف (Emp_t) تسبب سياسات التعليم (Edu_t) أو تؤثر فيها أو تحددها، إذا كان لدينا ما يلي:

$$FPE_{(m^*)} < (FPE_{m^*,n^*}) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

$$FPE_{(n^*)} > (FPE_{n^*,m^*}) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

- تكون العلاقة السببية للأنموذج باتجاهين، أي إن العلاقة السببية هي علاقة تغذية عكسية بين سياسات التعليم (Edu_t) وسياسات التوظيف (Emp_t)، أي إن كل متغير مؤثر في المتغير الآخر ومتأثر به في الوقت نفسه، وهذا يحصل عندما يكون لدينا الآتي:

$$FPE_{(m^*)} > (FPE_{m^*,n^*}) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

$$FPE_{(n^*)} > (FPE_{n^*,m^*}) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

- تكون العلاقة السببية منعدمة بين سياسات التعليم (Edu_t) وسياسات التوظيف (Emp_t)، أي وجود حالة الاستقلالية بين المتغيرين، عندما يكون لدينا الآتي:

$$FPE_{(m^*)} < (FPE_{m^*,n^*}) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

$$FPE_{(n^*)} < (FPE_{n^*,m^*}) \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

3- العرض المرجعي للدراسات القياسية السابقة

يذهب معظم الدراسات والأفكار والاتجاهات الاقتصادية النظرية التي حللت طبيعة العلاقة بين التعليم والتوظيف، إن لم يكن كلها، إلى كون العلاقة السببية بينهما تكون باتجاه واحد هو من التعليم إلى التوظيف؛ أي إن سياسات

التعليم هي المؤثرة في سياسات التوظيف والمحددة لها. وهذا يعني أن التعليم هو المتغير المستقل والتوظيف هو المتغير المعتمد. بيد أن التطورات المتسارعة في مختلف العلوم والتقانة التي دخلت المجالات المختلفة للحياة جعلت سياسات التوظيف تأخذ منحى آخر يمكن أن تكون هي المؤثرة في طبيعة سياسات التعليم، وإحداث تغيرات جذرية في المنهاج والمقررات العلمية بما يجعل مخرجات التعليم تلبي حاجة سوق العمل للتوظيف. ومن هذا المنطلق، فإن دراستنا الحالية خالفت التوجهات والآراء السابقة، وبحسب فرضيتها، رأت الدراسة أن العلاقة السببية بين التعليم والتوظيف هي علاقة سببية باتجاهين وليس باتجاه واحد؛ أي إنها علاقة تغذية عكسية.

هناك كثير من الدراسات القياسية التي عُنيت بتطبيق نماذج العلاقات السببية بين المتغيرات الاقتصادية المختلفة، إلا أن عرضنا الدراسات السابقة سيكون عودة مرجعية إلى إبراز الدراسات القياسية السببية التي أخذت التعليم والتوظيف محورًا رئيسًا للمعالجة القياسية، وما يؤثر فيهما ويتأثر بهما من متغيرات اقتصادية أخرى، وهذه الدراسات:

- بيَّن كلٌّ من حيدر بخيت وأحمد الزرفي في دراستهما عن العلاقة السببية بين التعليم والتنمية في العراق للفترة بين عامي 1985 و2011، أن سوء السياسات التعليمية في العراق وانعدام الاهتمام بالمرافق التعليمية، بوصفها ركيزة أساسية للتقدم الاقتصادي، كانا المسبب الرئيس في تلكؤ الخطط والمشروعات التنموية في العراق. واستندت الدراسة إلى أنموذج غرانجر للسببية، معتمدة على متغيري الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في العراق والنمو الاقتصادي. وأبرزت الدراسة أن التعليم هو العامل المسبب في التنمية[24].

- أشار الباحث عماد الدين المصبح، في دراسته القياسية للعلاقة السببية بين البطالة والتعليم في الاقتصاد السوري للفترة بين عامي 1990-2010، إلى

(24) حيدر نعمة بخيت وأحمد إبراهيم الزرفي، «استخدام اختبار السببية في تحديد اتجاه العلاقة بين التعليم والتنمية في العراق خلال المدة 1985-2011»، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، السنة 10، العدد 31 (2014).

وجود علاقة تأثير متبادلة؛ إذ اعتمدت على استخدام نماذج التكامل المشترك (Cointegration) في تحليل العلاقة بين التعليم والبطالة. وأظهرت نتائج الدراسة أن انتشار الأمية وتراجع مستويات التعليم كان السبب الرئيس لتزايد معدلات البطالة في سورية، كما أن البطالة السورية تتأثر طرديًا بمعدلات التضخم، وعكسيًا بتحسن مستوى إنتاجية العامل وارتفاع معامل رأس المال/ العمل واستخدام التقانة في الإنتاج[25].

- بيّن ماتينر في دراسته القياسية للعلاقة السببية بين الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي والمستوى العام للإنتاجية، التأثير المعنوي الفاعل للتعليم في الإنتاجية؛ إذ استندت الدراسة على اختبار العلاقة السببية باستخدام أنموذج (Sims) لاثنتي عشرة دولة من دول أميركا اللاتينية للفترة بين عامي 1982 و1999، وأظهرت نتائج الدراسة القياسية أن تلكؤ السياسات التعليمية الناجم عن تدني مستوى الإنفاق على التعليم في معظم الدول اللاتينية عينة الدراسة كان العامل الحاسم والمسبب لتدني مستوى الإنتاجية بصورة عامة.

- سعى كلٌ من فردريك هاريسون وتشارلز مايرز في طروحاتهما النظرية المعززة بالنماذج القياسية للعلاقات السببية بين الموارد البشرية والنمو الاقتصادي من خلال مساهمة التعليم في تطوير مهارات القوى العاملة وتنميتها؛ إذ جرت دراسة بيانات 75 دولة متقدمة ونامية وتحليلها، باستخدام النماذج القياسية. وتبين من نتائج نماذج العلاقات السببية أن النمو الاقتصادي يتأثر إيجابيًا وبصورة غير مباشرة بالتعليم والمعرفة المكتسبة من قبل الموارد البشرية[26].

- أكد كلٌ من غاسكون وليبيون ومارتي في دراستهم القياسية للعلاقة السببية باستخدام أنموذجي غرانجر وتصحيح اتجاهات الخطأ (VECM) تأثير مخرجات التعليم العالي ممثلًا في عدد الحاصلين على شهادات البكالوريوس في نمو الناتج

---

(25) عماد الدين المصبح، «العوامل المؤثرة في البطالة في الجمهورية العربية السورية»، ورقة مقدمة في: المؤتمر الدولي الأول للبطالة في البلدان العربية «أزمة البطالة في الدول العربية»، القاهرة، 17- 18 آذار/ مارس 2008.

(26) فريدريك هاريسون وتشارلز أ. مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي، ترجمة إبراهيم حافظ (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1996).

المحلي الإجمالي في ثماني بلدان آسيوية في الفترة بين عامي 1981 و2002؛ إذ أظهرت النتائج القياسية للعلاقة السببية أن نمو الناتج القومي المحلي يرتبط طرديًا مع المخرجات التعليمية[27].

- جاءت دراسة عساف لتحلل العلاقة السببية بين النمو الاقتصادي ممثلًا بمعدل نمو متوسط دخل الفرد والتعليم ممثلًا في معدل الالتحاق بالتعليم الثانوي؛ إذ طبقت الدراسة على 11 دولة نامية مستخدمة نماذج السببية لغرانجر، وتوصلت الدراسة إلى تأكيد مجموعة من الحقائق، أهمها أن التعليم عامل فاعل في دفع عجلة النمو وزيادة متوسط الدخل لعيّنة الدراسة[28].

- أظهرت دراسة أحمد السبيعي أن التوظيف وتشغيل الموارد البشرية في سوق العمل في مصر والجزائر في الفترة بين عامي 1985 و2000 يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنمو الاقتصادي؛ إذ ركزت الدراسة على اختبار العلاقة السببية بين النمو الاقتصادي وتوظيف القوى العاملة، مبينةً أن النمو الاقتصادي هو من أهم العوامل المسببة للتوظيف، كونه يعكس حالة النشاط الاقتصادي وزيادة فاعلية المؤسسات والمشروعات الاقتصادية، الأمر الذي يمثل تنشيطًا للطلب على العمل وزيادة التوظيف للقوى العاطلة عن العمل في الاقتصادين المصري والجزائري[29].

- قدم فتحي مصطفى الزيات دراسة قياسية عن علاقة التعليم والتوظيف بمؤشرات التنمية المستدامة في 42 دولة نامية، بما فيها الدول العربية، مستندة إلى مجموعة من المؤشرات الاقتصادية، أهمها نسب الإنفاق على التعليم، ومعدل الالتحاق بالتعليم الثانوي، وعدد العلماء والمهندسين، وعدد براءات الاختراع ومعدل الإعالة، ونسبة السكان النشطين اقتصاديًا. وخرجت الدراسة بمجموعة من

---

(27) S. W. Gascon, E. T. Leibion & K. A. Marty, «The Causality between Rate of Growth for GDP and Education: Empirical Evidences from Asian Countries,» *Journal of Asian Economics*, vol. 17, no. 4 (2006), pp. 1131-1154.

(28) Razin Assaf, «Economic Growth and Education – New Evidence,» *Economic Development and Cultural Change*, vol. 25, no. 2 (1977).

(29) أحمد عبد المقصود السبيعي، «النمو الاقتصادي وتشغيل القوى العاملة: دراسة قياسية للعلاقة السببية في مصر والجزائر»، مجلة دراسات تنموية، السنة 5، العدد 2 (2004)، ص 46-72.

النتائج أهمها أن التنمية المستدامة بمؤشراتها المختلفة تمثل انعكاسًا لحال التعليم والتوظيف في الدول عينة الدراسة، وهي ترتبط طرديًا مع التعليم والتوظيف[30].

- عرضت الدراسة التي قدمتها هارتر في عام 1998 تحليل العلاقة بين الإنفاق على التعليم وتطور المستوى العلمي والفكري للطالب، معتمدةً في ذلك على أدوات التحليل الوصفي والكمي واستخدام نماذج الاقتصاد القياسي والعلاقات السببية؛ إذ طبقت الدراسة على 28 مدرسة ابتدائية في ولاية تكساس الأميركية في العام الدراسي (1993-1992)، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج المهمة، أبرزها أن زيادة النفقات التعليمية وتوفير مختلف المستلزمات الدراسية يعدان من العناصر الفعالة في رفع مستوى التحصيل العلمي للطالب وتطور أدائه الفكري[31].

- أشارت دراسة صلاح الدين إبراهيم معوض إلى طبيعة العلاقة السببية بين العائد الاقتصادي في القطاع الصناعي المصري والمستوى التعليمي للعاملين في الفترة بين عامي 1965 و1980. وأرجعت الدراسة أسباب انخفاض العائد الصناعي في الاقتصاد المصري إلى ارتفاع معدلات الأمية عند نسبة مهمة من الموظفين في المؤسسات الصناعية[32].

4- التطبيق القياسي للأنموذج وتحديد العلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون

جرى تقدير الأنموذج القياسي للدراسة وفق صيغ اختبارات السببية لهزياو باعتماد أسلوب دمج البيانات لدول مجلس التعاون الست، وبتطبيق طريقة OLS واستخدام البرنامج الإحصائي الجاهز Minitab، حيث جرى إيجاد قيمة الخطأ

(30) فتحي مصطفى الزيات، «أثر الإنفاق على التعليم على المحددات المعرفية للتنمية المستدامة - دراسة قياسية تحليلية لواقع العالم العربي مقارنة بمؤشرات دولية»، مجلة العلوم التربوية والنفسية، السنة 14، العدد 4 (2013)، ص 13-67.

(31) Elizabeth Harter, *The Relationship between Educational Expenditure, Student Equity and Elementary School* (New York: Oxford University Press, 1998).

(32) صلاح الدين إبراهيم معوض، «العائد الاقتصادي لمحو الأمية والتعليم العام في القطاع الصناعي المصري»، أطروحة دكتوراه، مصر، جامعة المنصورة، 1985.

التنبؤي الأول للعلاقتين الآتيتين لمدة ستة إبطاءات:

1.Emp=f(Edu) 2. Edu=f(Emp)

الجدول (8-2)

الخطأ التنبؤي النهائي الأول لاختبار السببية لهزياو

Lag of (m)	SSE	*Emp =f(Edu)*	Lag of (n)	SSE	*Edu =f (Emp)*
		$FPE_{(m)}$			$FPE_{(n)}$
t-1 T=30	SSE_1=21.53	$FPE_{(1)}$=0.867	t-1 T=30	SSE_1=63.43	$FPE_{(1)}$ = 3.572
t-2 T=36	SSE_2=13.41	$FPE_{(2)}$=0.792	(*)t-2 T=36	SSE_2=57.83	$FPE_{(2)}$=3.011
t-3 T=42	SSE_3=22.15	$FPE_{(3)}$=0.676	t-3 T=42	SSE_3=59.49	$FPE_{(3)}$ = 4.118
t-4 T=48	SSE_4=14.16	$FPE_{(4)}$=0.593	t-4 T=48	SSE_4=62.95	$FPE_{(4)}$ = 4.573
(*)t-5 T=54	SSE_5=17.52	$FPE_{(5)}$=0.547	t-5 T=54	SSE_5=68.17	$FPE_{(5)}$ = 5.297
t-6 T=60	SSE_6=25.07	$FPE_{(6)}$=0.682	t-6 T=60	SSE_6=72.25	$FPE_{(6)}$ = 5.664

(*) أقل خطأ تنبؤي نهائي أول، ويعبر عن العدد الأمثل من الإبطاءات في الأنموذجين أعلاه.

المصدر: تطبيق صيغة الخطأ التنبؤي النهائي الأول على نتائج التقدير لمعادلات النماذج المقدرة لاختبار سببية هزياو للبيانات المعروضة في ملحق البحث الإحصائي.

تتضح من الجدول (8-2) النتائج الآتية:

- أن أقل خطأ تنبؤي نهائي للعلاقة **Emp = f (Edu)** كان عند مدة الإبطاء الخامسة (5-t) التي حازت أدنى قيمة؛ أي إن $FPE_{(m^*)} = FPE_{(5)} = 0.547$

- أن أقل خطأ تنبؤي نهائي للعلاقة **Edu = f (Emp)** كان عند مدة الإبطاء الثانية (2-t) التي حازت أدنى قيمة، أي إن $FPE(n^\circ) = FPE_{(2)} = 3.011$

بعد تحديد مدة الإبطاء المثلى ($FPE_{(n^*)}$ & $FPE_{(m^*)}$) للعلاقتين أعلاه بالاعتماد على أدنى قيمة للخطأ التنبؤي النهائي الأول، ننتقل إلى إيجاد قيمة الخطأ التنبؤي النهائي الثاني كما في الجدول (8-3).

الجدول (8-3)

الخطأ التنبؤي النهائي الثاني لاختبار السببية لهزياو

Lag of (m)	SSE	*Emp =f(Edu)*	Lag of (n)	SSE	*Edu =f (Emp)*
		$FPE_{(m,n)}$			$FPE_{(n,m)}$
t-1 T=30	SSE_1=48.65	$FPE_{(5,1)}$=4.221	t-1 T=30	SSE_1=84.15	$FPE_{(2,1)}$=11.59
t-2 T=36	SSE_2=39.73	$FPE_{(5,2)}$=3.963	t-2 T=36	SSE_2=69.97	$FPE_{(2,2)}$=10.14
(*)t-3 T=42	SSE_3=34.15	$FPE_{(5,3)}$=3.257	t-3 T=42	SSE_3=68.54	$FPE_{(2,3)}$=7.785
t-4 T=48	SSE_4=35.38	$FPE_{(5,4)}$=4.854	t-4 T=48	SSE_4=53.75	$FPE_{(2,4)}$=6.268
t-5 T=54	SSE_5=49.36	$FPE_{(5,5)}$=5.773	(*)t-5 T=54	SSE_5=47.82	$FPE_{(2,5)}$=4.575
t-6 T=60	SSE_6=54.52	$FPE_{(5,6)}$=6.185	t-6 T=60	SSE_6=58.93	$FPE_{(2,6)}$=9.104

(*) أقل خطأ تنبؤي نهائي ثانٍ، ويعبر عن العدد الأمثل من الإبطاءات في الأنموذجين أعلاه.

المصدر: تطبيق صيغة الخطأ التنبؤي النهائي الثاني على نتائج التقدير لمعادلات النماذج المقدرة لاختبار سببية هزياو للبيانات المعروضة في ملحق البحث الإحصائي.

نستخرج من الجدول (8-3) الذي يعرض نتائج الخطأ التنبؤي النهائي الثاني، مدة الإبطاء المثلى للعلاقتين ($FPE_{(n^*,m)}$ & $FPE_{(m^*,n)}$)؛ إذ جرى تطبيق انحدار المتغير المستقل لستة إبطاءات مع الإبطاء الأمثل للمتغير المعتمد في العلاقتين أعلاه. ومن نتائج الجدول نجد الآتي:

- أن أدنى قيمة للخطأ التنبؤي النهائي الثاني للعلاقة Emp = f(Edu) كانت عند مدة الإبطاء الثالثة، أي إن $FPE_{(m^*,n^*)} = FPE_{(5,3)} = 3.257$

- أن أدنى قيمة للخطأ التنبؤي النهائي الثاني للعلاقة Edu= f (Emp) كانت عند مدة الإبطاء الخامسة، أي إن $FPE_{(n^*,m^*)} = FPE_{(2,5)} = 4.104$

بالاعتماد على قيم الأخطاء التنبؤية النهائية الأولى والثانية & Emp.=f(Edu) Edu= f(Emp) للعلاقتين اللتين تحدد من خلالهما العدد الأمثل للإبطاءات الخاصة

بكلا المتغيرين سياسات التعليم (Edu_i) وسياسات التوظيف (Emp_i)، فإن سببية هزياو تبين لنا الآتي:

- بالنسبة إلى العلاقة الدالية الأولى التي تشير إلى أن التوظيف هو دالة بالتعليم $Emp = f(Edu)$

$$FPE_{(m^*)} = FPE_{(5)} = 0.547$$

$$FPE_{(m^*,n^*)} = FPE_{(5,3)} = 3.257$$

$$FPE_{(m^*)} < FPE_{(m^*,n^*)} \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (1)$$

- بالنسبة إلى العلاقة الدالية الثانية التي تشير إلى أن التعليم هو دالة بالتوظيف $Edu = f(Emp)$

$$FPE_{(n^*)} = FPE_{(2)} = 3.011$$

$$FPE_{(n^*,m^*)} = FPE_{(2,5)} = 4.104$$

$$FPE_{(n^*)} < FPE_{(n^*,m^*)} \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

من المتباينتين الأولى والثانية أعلاه، يتأكد أن الخطأ التنبؤي النهائي الأول في العلاقتين الأولى والثانية كان أصغر من الخطأ التنبؤي النهائي الثاني. وبناء عليه، بحسب شروط سببية هزياو، فإن العلاقة السببية تأخذ الشكل الرابع وأنها علاقة استقلالية، أي انعدام العلاقة السببية بين سياسات التعليم (Edu) وسياسات التوظيف (Emp) في دول مجلس التعاون، وأن كلتا السياستين تعمل بصورة منفصلة عن الأخرى بمعنى انعدام التأثر والتأثير المتبادل بين السياستين، وهذا يبرر التطورات الحاصلة في معدلات البطالة في دول المجلس وعدم استجابة سياساتها وبرامجها التعليمية لمتطلبات سوق العمل الخليجية من جهة، وعدم تكييف السياسات التوظيفية في دول المجلس، ما يجعلها قادرة على استيعاب مخرجات التعليم من جهة أخرى، وهذا يتبين من جوانب عدة أهمها[33]:

(33) انظر: هاريسون ومايرز، التعليم والقوى البشرية، والسبيعي، «النمو الاقتصادي».

- أن التطورات العلمية والتقانية الحاصلة في مختلف المشروعات الاقتصادية في دول مجلس التعاون لم تفرض إلى حد الآن على السياسات التعليمية المطبقة فيها الاستجابة لهذه التطورات واعتماد مناهج ووسائل تعليمية تعد المخرجات التعليمية لمتطلبات سوق العمل، وبما يتلاءم مع طبيعة التطور الاقتصادي والتقاني لتلك البلدان.

- من المعروف للمتخصصين في مجالات التوظيف أن سياسات الاستخدام الناجحة للقوى العاملة تجلب معها تغيرًا نوعيًا في الإقبال عند الطلاب على التوجه نحو مجالات علمية وتقانية محددة أكثر من غيرها، تبعًا لحاجة سوق العمل إلى هذه الكفاءات والطلب المرتفع على تلك التخصصات بصورة تفوق التخصصات الأخرى، بيد أن هذه التوجهات في دول المجلس لا تزال متدنية الفاعلية وغير مؤثرة.

- تمثل سياسات التعليم في معظم بلدان العالم، ولا سيما الدول المتقدمة، ترجمة حقيقية لحالة سوق العمل وطبيعة الطلب والعرض على القوى العاملة، وأن سياسات التعليم لا بد من أن تتغير باستمرار مع طبيعة التغيرات التي تطرأ على عناصر هذه السوق وبما يتلاءم مع طبيعة التغيرات الحاصلة في مقدار الموارد البشرية ومعدل استخدامها، إلا أن دول المجلس تعتمد على الكفاءات الأجنبية في التخصصات العلمية.

بذلك، فإن الأنموذج القياسي للدراسة يؤكد انعدام العلاقة السببية بين التعليم والتوظيف في دول مجلس التعاون. وهذا يؤكد ما ذهبت إليه فرضية الدراسة في انعدام وجود علاقة سببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون، وأن كلتا السياستين تعمل بصورة منعزلة ومستقلة.

رابعًا: رؤية مستقبلية لسياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون (2015-2020)

أصبح التعليم والتوظيف وجهين لعملة واحدة في التأثير في النمو الاقتصادي؛ فالتعليم يؤدي إلى التوظيف، والتوظيف يحسن مناهج التعليم ويطورها بما يواكب التطورات الاقتصادية والتقانية، ما يعني أن ينعكس ذلك إيجابيًا على النمو

الاقتصادي؛ فمن جهة أظهرت نتائج الأنموذج القياسي للدراسة المعروضة في المحور السابق أن سببية العلاقة تسير في اتجاهين منفصلين وعدم التأثر والتأثير بينهما، حيث إن كلًا من سياستَي التعليم والتوظيف منعزلة عن الأخرى. ومن جهة أخرى تؤكد الدراسات أن كلًا من التعليم والتوظيف يؤثر في النمو الاقتصادي كما أوضحنا في المحور الأول.

بناء عليه، فإن الرؤية المستقبلية للعلاقة بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون سترتكز على النمو الاقتصادي بوصفه متغيرًا محوريًا يربط بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف من خلال العلاقتين الآتيتين:

$$Edu = f(R_t) \ldots\ldots\ldots\ldots (1) \;\&\; Emp = f(R_t) \ldots\ldots\ldots\ldots (2)$$

حيث إن (R_t) معدل النمو الاقتصادي في دول مجلس التعاون. أما بالنسبة إلى معدل النمو في المدة المستقبلية (2015-2020)، فيتحقق إيجاده بحسب الصيغة الآتية:

$$(R_t + 1 = R_t - 1\,(1 + r) \ldots\ldots\ldots\ldots (3)$$

حيث إن (R_{t+1}) هو معدل النمو للسنة المستقبلية المقبلة، و(R_{t-1}) معدل النمو في السنة السابقة، و(r) يمثل معدل النمو المركب لمعدلات النمو السنوية للفترة بين عامي 2014 و2015 لكل دولة من دول مجلس التعاون.

إن بناء الرؤية المستقبلية لمؤشرات الدراسة (سياسات التعليم، وسياسات التوظيف) يتطلب الآتي:

- تقدير معادلة الانحدار الخطي البسيط للعلاقتين أعلاه رقم (1) ورقم (2).

- إيجاد معدل النمو المستقبلي (R_{t+1}) للسنوات 2015-2020 بحسب الصيغة رقم (3) أعلاه.

- تعويض قيمة معدل النمو المستقبلي (R_{t+1}) المستخرج في الخطوة الثانية في معادلات الانحدار المقدرة في الخطوة الأولى، فنحصل على القيم لـ (Edu) ولـ (Emp) للأعوام المستقبلية.

- الاستناد إلى افتراضات مبسطة، أهمها ثبات معدل نمو السكان عند مستوياته السابقة، واستقرار نسبي في معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي، وبقاء الاقتصادات الخليجية عند مستويات مستقرة في تضخم المستوى العام للأسعار والمعروض النقدي من العملة المحلية.

بذلك يمكن الحصول على القيم المتوقعة لسياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول مجلس التعاون للمدة المستقبلية (2015-2020) على النحو الآتي:

الجدول (8-4)

معادلات الانحدار ومعدل النمو المركب ومعدلات النمو المستقبلية في دول مجلس التعاون (2015-2020)

البلد	Regression Equation	R	R_{2015}	R_{2016}	R_{2017}	R_{2018}	R_{2019}	R_{2020}
البحرين	Edu = 5.36 + 0.087 R_t	0.0125	1.468	1.649	1.832	1.019	1.208	1.401
	Emp = 66.15 + 5.27 R_t							
الكويت	Edu = - 6.82 + 4.48 R_t	0.1088	2.768	2.776	2.784	2.792	2.801	2.808
	Emp = 4.34 + 29.84 R_t							
عُمان	Edu = 7.59 - 0.38 R_t	0.0414	0.523	0.566	1.609	0.953	0.697	0.742
	Emp = 70.24 +15.06 R_t							
قطر	Edu = 0.63 + 0.45 R_t	0.00173	4.496	4.522	4.548	4.574	5.601	4.627
	Emp = 41.58 + 12.37 R_t							
الإمارات	Edu = - 1.88 + 3.55 R_t	0.0397	3.369	3.379	3.388	3.398	3.407	3.417
	Emp = 5.47 + 25.32 R_t							
السعودية	Edu = 5.29 + 4.03 R_t	0.0018	0.054	0.058	0.103	0.067	0.071	0.077
	Emp = 66.12 + 68.57 R_t							

جرى تقدير معادلات الانحدار بالاعتماد على بيانات الدراسة في الملحق الإحصائي باستخدام البرنامج الإلكتروني MINITAB.

(r) جرى حساب معدل النمو المركب بحسب الصيغة الآتية:

$$r = (R_{2014} / R_{2005})^{\wedge (1/10)} - 1 * 100$$

(R_{t+1}) معدلات النمو المستقبلية حسبت بشكل سنوي وفقًا للصيغة الآتية:

$$R_{t+1} = R_{t-1} (1+r)$$

لبيان الاتجاهات المستقبلية للسياسات التعليمية في دول مجلس التعاون استنادًا لقيم المؤشر (Edu) في الأعوام المقبلة 2015-2020 جرى تعويض قيم معدلات النمو التخطيطية المستقبلية (R_{t+1}) في معادلة الانحدار الخاصة بالعلاقة الأولى ($Edu = f(R_{t+1})$)؛ إذ يتبين من الجدول (8-5) أن الاتجاهات المستقبلية للإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في دول مجلس التعاون كانت تتجه نحو الزيادة، لكن بمعدلات متواضعة جدًا، باستثناء سلطنة عمان التي حصل فيها تراجع في مؤشر (Edu) في الأعوام المستقبلية (2015-2020) وبمعدل انخفاض بلغ (0.035- في المئة)، بينما سجلت دولة الإمارات العربية المتحدة أعلى تزايد في قيمة هذا المؤشر، وبمعدل نمو لتلك الأعوام بلغ 0.93 في المئة. ومن تلك الاتجاهات المستقبلية للإنفاق على التعليم في دول مجلس التعاون المعروضة في الجدول (8-5)، يتبين أن هناك استقرارًا نسبيًا في الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، وعدم حصول تطورات كبيرة تخص السياسات التعليمية المتبعة في هذه الدول في الأعوام المقبلة.

الجدول (8-5)

الاتجاهات المستقبلية لنسبة الإنفاق على التعليم (Edu)

في دول مجلس التعاون (2015-2020)

الدولة	2015	2016	2017	2018	2019	2020
البحرين	6.35	6.38	6.39	6.41	6.42	6.44
الكويت	5.58	5.62	5.65	5.69	5.73	5.76
عمان	5.49	5.48	5.46	5.44	5.43	4.41
قطر	2.65	2.66	2.68	2.69	2.71	2.73
الإمارات	2.98	3.05	3.06	3.08	3.11	3.15
السعودية	7.52	7.54	7.56	7.59	7.64	7.68

المصدر: تعويض قيم (R_{t+1}) للسنوات المستقبلية (2015-2020) في معادلات الانحدار (Edu) المحددة في الجدول (4) وفقًا للعلاقة الدالية الأولى.

أما في ما يخص الاتجاهات المستقبلية لسياسات التوظيف في دول المجلس، التي يعرضها الجدول (8-6)، فيتبين أن الدول الخليجية تباينت في معدلات التوظيف في ما بينها بما يتوافق نسبيًا مع الاتجاهات في الأعوام الماضية، حيث بقيت قطر تحتل المرتبة الأولى من حيث معدلات التوظيف لفئة الشباب، وقاربت مستويات الاستخدام الكامل في الأعوام المستقبلية الأخيرة فتجاوزت 99 في المئة، وكذلك الحال في الإمارات والكويت، لكن بنسبٍ أقل. بينما تذيلت السعودية والبحرين قائمة الدول الخليجية في معدلات التوظيف لفئة الشباب من مواطني البلد. ومن ذلك يمكن استنتاج أن الأعوام المقبلة 2015-2020 لن تشهد تغيرات كبيرة في السياسات التوظيفية لدول مجلس التعاون، بل من المتوقع أن يشهد بعضها، كسلطنة عمان، زيادة في معدلات البطالة وتعثرًا في سياسات التوظيف لمواطنيه، خصوصًا فئة الشباب. وهذا الأمر يعني أن العلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول المجلس ستبقى ضعيفة ولا يطرأ عليها تغيرات جوهرية، ما دام أن تغيرات كبيرة لم تحدث في الاتجاهات المستقبلية لمؤشراتها.

الجدول (8-6)

الاتجاهات المستقبلية لمعدلات التوظيف (Emp)

في دول مجلس التعاون (2015-2020)

الدولة	2015	2016	2017	2018	2019	2020
البحرين	73.32	73.55	74.08	73.27	72.56	72.92
الكويت	84.65	85.39	88.26	89.62	88.78	89.88
عمان	77.39	77.57	78.31	78.68	78.92	77.23
قطر	97.68	98.43	98.75	98.93	99.08	99.27
الإمارات	91.16	91.53	92.27	92.45	93.08	93.42
السعودية	70.72	71.14	71.58	71.34	70.87	71.55

المصدر: تعويض قيم (R_{11}) للسنوات المستقبلية (2015-2020) في معادلات الانحدار (Emp) المحددة في الجدول (4) وفقًا للعلاقة الدالية الثانية.

الاستنتاجات والمقترحات

- الاستنتاجات

- للتعليم دور مهم وحيوي في تأمين العمالة الماهرة القادرة على التكيف مع متطلبات سوق العمل في ظل الثورة التقنية والمعلوماتية التي يشهدها العالم منذ العقد الأخير من القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر.

- أثبتت الدراسة في جانبها القياسي تحقق فرضيتها في عدم وجود علاقة سببية بين التعليم والتوظيف في دول مجلس التعاون، أي انعدام التأثير المتبادل بين سياساتها التعليمية وسياساتها التوظيفية، وهذا ما يبرر التطورات الحاصلة في معدلات البطالة في دول المجلس وعدم تكييف السياسات التعليمية والتوظيفية مع حاجة سوق العمل، وبصورة تحاكي التطورات العلمية والتقنية التي يشهدها العالم في الوقت الراهن.

- هناك قصور في سياسات التعليم المتبعة في دول المجلس أدى إلى عدم اعتماد سياسات منسقة بين مخرجات التعليم وحاجة سوق العمل إلى التوظيف، على الرغم من الأهمية الاقتصادية التي تنجم عن تحقيق التأثير المتبادل بينهما، وأدى ذلك إلى ارتفاع نسبة بطالة المتعلمين من فئة الشباب في هذه الدول.

- إن الاتجاهات المستقبلية لسياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول المجلس ستكون مستقرة نسبيًا ولا يطرأ عليها تغيرات كبيرة في مؤشراتها في الأعوام المقبلة 2015-2020؛ إذ ستبقى معدلات الإنفاق على التعليم عند مستوياتها السابقة، ولا تحدث إلا تغيرات طفيفة عليها، وكذلك الحال بالنسبة إلى معدلات التوظيف في دول المجلس، فهي لم تشهد تغيرات نوعية في اتجاهاتها المستقبلية إلا بنسبٍ قليلة جدًا أعلاها في قطر وأدناها في السعودية والبحرين.

- في ما يخص التوقعات المستقبلية للعلاقة السببية بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف في دول المجلس، فإن الاتجاهات المستقبلية تشير إلى ضعف العلاقة السببية وعدم حدوث تطورات جوهرية في اتجاهاتها بسبب استقرار التقديرات المستقبلية للدراسة في الأعوام المقبلة 2015-2020.

- المقترحات

- ضرورة تحسين جودة التعليم العالي ونوعيته، والحرص على مواءمته لمتطلبات مجتمع سوق العمل المحلية من خلال وضع معايير وأسس للاعتماد وضبط الجودة تطبق على مؤسسات التعليم العالي كافة في دول المجلس، وتتطابق والمعايير الدولية.

- إيجاد نوع من التوازن بين مخرجات التعليم وسوق العمل من خلال تخفيض أعداد الخريجين في المجالات التي لا تحتاج إليها سوق العمل، وزيادة أعداد الخريجين في المجالات التي تعاني نقصًا في العمالة فيها. وهنا يجب التركيز على المجالات العلمية والتقنية والمهنية، وزيادة أعداد الخريجين فيها وتقليص أعداد الخريجين في المجالات الإنسانية والاجتماعية.

- محاولة الاستفادة من التجارب الدولية الرائدة في مجال الربط بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف، كالتجربة اليابانية، مع إلزام أصحاب رؤوس الأموال الوطنية بالانخراط مع الجهد الحكومي في مجال توظيف الموارد البشرية المواطنة المتعلمة في مشروعاتهم الخاصة من خلال قنوات تدريبية تقدمها الحكومة لدعم فئة الشباب وتهيئتها لسوق العمل وفقًا لمتطلبات تلك المشروعات.

- بناء خريطة طريق مستقبلية تبين متطلبات سوق العمل للكوادر الشابة المتعلمة بحسب التخصص والكفاءة العلمية والعملية من جهة، ومن جهة أخرى بناء نظام تعليمي يحاكي التطورات العلمية والتقانية المتسارعة في المجالات المختلفة، بحيث تكون المناهج التعليمية قادرة على استيعاب المنجزات التقانية الحديثة في ميادين الإنتاج المختلفة.

- السعودية والبحرين وعمان هي أكثر دول المجلس معاناةً، من حيث ارتفاع بطالة فئة الشباب. وهذه الدول مطالَبة بمراجعة سياسات التعليم لديها بشكل أكبر من باقي دول المجلس، ومحاولة إيجاد توافق ما بين سياسات التعليم وسياسات التوظيف، وزيادة الحوافز في ما يتعلق بفرص عمل فئة الشباب من المواطنين لدى القطاع الخاص.

- تعاني الكويت والإمارات وقطر بطالة فئة الشباب بنسبة قليلة حاليًا، إلا أنها مطالَبة بمراجعة سياساتها التعليمية باستمرار، وتطويرها والحرص على توافقها مع سياسات التشغيل، من أجل عدم الدخول في دوامة بطالة المتعلمين.

الملحق الإحصائي (8-1)

بيانات الدراسة

نسبة الإنفاق على التعليم ومعدلات التوظيف والنمو الاقتصادي في دول مجلس التعاون للمدة (2005-2014)

الدولة	المؤشر	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
البحرين	Edu	4.51	4.93	5.02	5.03	5.12	5.24	5.47	5.71	5.96	6.18
	Emp	73.1	73.4	73.4	73.4	73.7	73.2	73.1	72.2	72.4	73.7
	R_t	10.66	8.75	7.34	7.15	7.06	8.23	7.28	6.93	8.22	11.29
الكويت	Edu	4.74	3.76	3.56	3.86	4.03	4.27	4.35	4.55	4.75	5.13
	Emp	89.6	87.9	92	90.9	89.2	90.6	89.4	85.4	87.2	89.9
	R_t	2.29	1.56	1.11	1.13	1.24	1.17	2.05	2.14	2.75	2.76
عمان	Edu	3.54	3.91	3.97	4.24	4.54	4.72	4.82	4.95	5.21	5.28
	Emp	79.9	77.9	78.1	78.2	78.8	78.4	78.8	79.1	79.4	81.6
	R_t	5.07	3.85	3.49	3.46	3.53	4.11	4.35	5.11	4.72	5.48
قطر	Edu	2.42	2.17	2.57	2.76	2.38	1.96	2.33	2.75	2.62	2.55
	Emp	94.5	96.1	97	98.8	99.1	99.1	98.7	98.3	98.6	98.5
	R_t	4.22	3.15	2.21	2.03	2.47	3.89	3.42	3.78	4.15	4.47
الإمارات	Edu	1.53	1.58	1.74	1.98	2.33	2.46	2.65	2.49	2.78	2.95
	Emp	91.8	92.2	91.8	991.6	89	90.3	90.2	90.2	90.1	92.2
	R_t	1.27	0.88	0.69	0.65	0.57	0.84	1.09	1.48	1.58	1.36

يتبع

تابع

السعودية	Edu	5.43	5.89	6.07	6.53	6.34	5.96	6.69	6.78	7.23	7.45
	Emp	70.1	71.3	71.1	71.5	69.8	65.1	71.2	69.9	70.4	70.8
	R_t	0.51	0.36	0.33	0.28	0.32	0.31	0.52	0.37	0.29	0.55

المصدر: منظمة التعاون الإسلامي، قاعدة بيانات مركز التدريب والأبحاث الاقتصادية والإحصائية للدول الإسلامية، في: <www.sesric.org>؛ الأمانة العامة لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (قاعدة المعلومات الإحصائية)، في: <www.sites.gcc-sg.org>؛ صندوق النقد العربي، النشرات الإحصائية للدول العربية، للسنوات 2010-2014 (أبو ظبي: 2010-2014)؛ الأمانة العامة للدول العربية وآخرون، التقارير الاقتصادية العربية الموحدة، للسنوات 2010-2014 (أبو ظبي: 2010-2015)، و: World Bank, World Development Indicators, at: <www.world bank.org/indicators/sl-uem>.

الملحق الإحصائي (8-2)
النماذج المقدرة للدراسة

الجدول (8-2-أ)
نتائج التقدير لمعادلات الانحدار الخاصة بأنموذج اختبارات السببية للعلاقة:

Emp= f(Edu)

Regression Analysis
The regression equation is
Emp = 10730 + 1.21 Emp t-1

Predictor	Coef	StDev	T	P
Constant	10730	6032	1.78	0.089
Emp t-1	1.21084	0.02798	43.28	0.000

SSE 1 = 14.62 R-Sq = 75.8% R-Sq(adj) = 72.8%

Regression Analysis
The regression equation is
Emp = 5686 + 1.88 Emp t-1 - 0.843 Emp t-2

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	5686	4927	1.15	0.261	
Emp t-1	1.8776	0.1763	10.65	0.000	64.1
Emp t-2	-0.8426	0.2210	-3.81	0.001	64.1

SSE 2 = 20.43 R-Sq = 74.3% R-Sq(adj) = 71.2%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp = 5195 + 1.58 Emp t-1 + 0.147 Emp t-2 - 0.841 Emp t-3

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	5195	4476	1.16	0.259	
Emp t-1	1.5811	0.2038	7.76	0.000	104.1
Emp t-2	0.1465	0.4668	0.31	0.757	347.3
Emp t-3	-0.8415	0.3586	-2.35	0.029	113.0

SSE 3 = 18.65 R-Sq = 79.5% R-Sq(adj) =77.4%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp = 4723 + 1.82 Emp t-1 - 0.197 Emp t-2 - 1.25 Emp t-3 + 0.708 Emp t-4

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	4723	4383	1.08	0.295	
Emp t-1	1.8162	0.2600	6.99	0.000	177.7
Emp t-2	-0.1968	0.5171	-0.38	0.708	447.1
Emp t-3	-1.2540	0.4568	-2.74	0.013	192.3
Emp t-4	0.7079	0.5035	1.41	0.176	111.2

SSE 4 = 23.12 R-Sq = 75.5% R-Sq(adj) = 74.4%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp = 4815 + 1.78 Emp t-1 - 0.268 Emp t-2 - 0.967 Emp t-3 + 0.889 Emp t-4- 0.629 Emp t-5

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	4815	4416	1.09	0.290	
Emp t-1	1.7836	0.2646	6.74	0.000	181.4
Emp t-2	-0.2677	0.5273	-0.51	0.618	458.4
Emp t-3	-0.9667	0.5698	-1.70	0.107	295.0
Emp t-4	0.8892	0.5497	1.62	0.123	130.7
Emp t-5	-0.6294	0.7362	-0.85	0.404	88.2

SSE 5 = 19.58 R-Sq = 83.5% R-Sq(adj) = 82.4%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp =51281.69+ Emp t-1 -0.153 Emp t-2 -0.940 Emp t-3 +1.07 Emp t-4 -0.658 Emp t-5 -0.580 Emp t-6

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	5128	4520	1.13	0.272	
Emp t-1	1.6914	0.3068	5.51	0.000	235.6
Emp t-2	-0.1528	0.5669	-0.27	0.791	511.9
Emp t-3	-0.9404	0.5811	-1.62	0.124	296.5
Emp t-4	1.0737	0.6318	1.70	0.107	166.8
Emp t-5	-0.6582	0.7503	-0.88	0.393	88.6
Emp t-6	-0.5801	0.9249	-0.63	0.539	48.3

SSE 6 = 28.07 R-Sq = 89.5% R-Sq(adj) = 88.4%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp = 5712 - 2.98 Emp t-5 + 1.16 Edu t-1

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	5712	16969	0.34	0.740	
Emp t-5	-2.976	1.266	-2.35	0.029	51.9
Edu t-1	1.1566	0.2530	4.57	0.000	51.9

SSE 1 = 42.15 R-Sq = 82.7% R-Sq(adj) = 81.0%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp = 4584 - 3.10 Emp t-5 + 0.941 du t-1 + 0.366 du t-2

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	4584	17054	0.27	0.791	
Emp t-5	-3.102	1.276	-2.43	0.025	52.4
Edu t-1	0.9411	0.3411	2.76	0.012	93.8
Edu t-2	0.3664	0.3877	0.95	0.356	53.2

SSE 2 = 38.93 R-Sq = 83.0% R-Sq(adj) = 82.0%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp = - 3889 - 3.33 Emp t-5 + 0.579 Edu t-1 + 0.012 Edu t-2 + 1.58 Edu t-3

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	-3889	12010	-0.32	0.750	
Emp t-5	-3.3317	0.8899	-3.74	0.001	52.6
Edu t-1	0.5789	0.2496	2.32	0.032	103.6
Edu t-2	0.0123	0.2802	0.04	0.965	57.3
Edu t-3	1.5818	0.3353	4.72	0.000	31.7

SSE 3 = 52.67 R-Sq = 86.8% R-Sq(adj) = 84.1%

Regression Analysis

he regression equation is

Emp = - 4820 - 3.26 Emp t-5 - 0.023 Edu t-1 + 0.364 Edu t-2 + 1.35 Edu t-3+ 1.56 Edu t-4

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	-4820	9506	-0.51	0.618	
Emp t-5	-3.2612	0.7044	-4.63	0.000	52.6
Edu t-1	-0.0234	0.2615	-0.09	0.930	181.6
Edu t-2	0.3645	0.2433	1.50	0.151	69.1
Edu t-3	1.3495	0.2734	4.94	0.000	33.7
Edu t-4	1.5571	0.4430	3.51	0.002	45.0

SSE 4 = 61.45 R-Sq = 88.1% R-Sq(adj) = 87.6%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp = - 9264- 4.32 Emp t-5 +0.524 Edu t-1 -0.564 Edu t-2 +1.52 Edu t-3 +0.962 Edu t-4 +1.81 Edu t-5

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	-9264	6549	-1.41	0.175	
Emp t-5	-4.3195	0.5311	-8.13	0.000	64.4
Edu t-1	0.5244	0.2135	2.46	0.025	260.5
Edu t-2	-0.5642	0.2591	-2.18	0.044	168.7
Edu t-3	1.5208	0.1900	8.01	0.000	35.0

Edu t-4	0.9616	0.3279	2.93	0.009	53.1
Edu t-5	1.8113	0.3884	4.66	0.000	39.7

SSE 5 = 64.69 R-Sq = 88.2% R-Sq(adj) = 86.9%

Regression Analysis

The regression equation is

Emp = -10358 -4.51 Emp t-5 +0.280 Edu t-1 -0.024 Edu t-2 +0.952 Edu t-3 +1.43 Edu t-4 +1.21 Edu t-5 +1.18 Edu t-6

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	-10358	4872	-2.13	0.049	
Emp t-5	-4.5097	0.3975	-11.35	0.000	65.4
Edu t-1	0.2795	0.1708	1.64	0.121	302.5
Edu t-2	-0.0236	0.2382	-0.10	0.922	258.4
Edu t-3	0.9516	0.2044	4.66	0.000	73.4
Edu t-4	1.4250	0.2716	5.25	0.000	66.0
Edu t-5	1.2147	0.3274	3.71	0.002	51.1
Edu t-6	1.1810	0.3067	3.85	0.001	17.6

SSE 6 = 68.07 R-Sq = 91.6% R-Sq(adj) = 89.4%

الجدول (8-2-ب)

نتائج التقدير لمعادلات الانحدار الخاصة بأنموذج اختبارات السببية

للعلاقة: Edu= f(Emp)

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 19483 + 1.30 Edu t-1

Predictor	Coef	StDev	T	P
Constant	19483	20251	0.96	0.346
Edu t-1	1.30096	0.04657	27.94	0.000

SSE 1 = 27.44 R-Sq = 77.3% R-Sq(adj) = 75.1%

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 19773 + 1.48 Edu t-1 - 0.271 Edu t-2

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	19773	20601	0.96	0.348	
Edu t-1	1.4791	0.3436	4.30	0.000	52.6
Edu t-2	-0.2714	0.5185	-0.52	0.606	52.6

SSE 2 = 19.43 R-Sq = 82.3% R-Sq(adj) = 80.5%

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 9624 + 0.905 Edu t-1 - 0.786 Edu t-2 + 2.25 Edu t-3

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	9624	13852	0.69	0.495	
Edu t-1	0.9055	0.2537	3.57	0.002	64.7
Edu t-2	-0.7860	0.3589	-2.19	0.041	56.9
Edu t-3	2.2526	0.4305	5.23	0.000	31.6

SSE 3 = 10.35 R-Sq = 88.9% R-Sq(adj) = 87.7%

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 9509 + 0.855 Edu t-1 - 0.756 Edu t-2 + 2.23 Edu t-3 + 0.132 Edu t-4

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	9509	14214	0.67	0.512	
Edu t-1	0.8553	0.3818	2.24	0.037	139.6
Edu t-2	-0.7559	0.4044	-1.87	0.077	68.8
Edu t-3	2.2330	0.4547	4.91	0.000	33.5
Edu t-4	0.1324	0.7377	0.18	0.859	45.0

SSE 4 = 14.28 R-Sq = 84.9% R-Sq(adj) = 82.6%

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 10242 +0.997 Edu t-1 -1.13 Edu t-2 +2.29 Edu t-3 -0.096 Edu t-4 + 0.717 Edu t-5

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	10242	14360	0.71	0.485	
Edu t-1	0.9974	0.4215	2.37	0.029	167.3
Edu t-2	-1.1334	0.6112	-1.85	0.080	154.5
Edu t-3	2.2911	0.4638	4.94	0.000	34.3
Edu t-4	-0.0959	0.7932	-0.12	0.905	51.1
Edu t-5	0.7174	0.8654	0.83	0.418	32.4

SSE 5 = 20.11 R-Sq = 79.9% R-Sq(adj) = 78.6%

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 10184 +0.288 Edu t-1 +0.252 Edu t-2 +0.879 Edu t-3 +1.09 Edu t-4 -0.884 Edu t-5 +2.88 Edu t-6

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	10184	10934	0.93	0.365	
Edu t-1	0.2882	0.3726	0.77	0.450	225.4
Edu t-2	0.2515	0.5943	0.42	0.677	251.9
Edu t-3	0.8795	0.5163	1.70	0.107	73.4
Edu t-4	1.0894	0.6818	1.60	0.128	65.2
Edu t-5	-0.8835	0.7853	-1.13	0.276	46.1
Edu t-6	2.8820	0.7690	3.75	0.002	17.3

SSE 6 = 32.92 R-Sq = 87.4% R-Sq(adj) = 85.2%

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 4605 + 2.10 Edu t-2 + 2.12 Emp t-1

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	4605	16094	0.29	0.778	
Edu t-2	2.0950	0.9049	2.32	0.031	11.1

Emp t-1	2.1213	0.2482	8.55	0.000	11.1

SSE 1 = 77.54 R-Sq = 91.4% R-Sq(adj) = 90.2%

Regression Analysis
The regression equation is
Edu = 17990 + 0.544 Edu t-2 + 0.501 Emp t-1 + 2.56 Emp t-2

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	17990	13055	1.38	0.183	
Edu t-2	0.5441	0.8162	0.67	0.513	14.8
Emp t-1	0.5006	0.4687	1.07	0.298	64.9
Emp t-2	2.5609	0.6743	3.80	0.001	85.5

SSE 2 = 59.83 R-Sq = 89.1% R-Sq(adj) = 87.9

Regression Analysis
The regression equation is
Edu = 18774 + 1.12 Edu t-2 + 1.44 Emp t-1 - 0.68 Emp t-2 + 2.55 Emp t-3

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	18774	11418	1.64	0.117	
Edu t-2	1.1228	0.7457	1.51	0.149	16.2
Emp t-1	1.4380	0.5391	2.67	0.015	112.4
Emp t-2	-0.679	1.346	-0.50	0.620	446.0
Emp t-3	2.5526	0.9538	2.68	0.015	123.4

SSE 3 = 68.82 R-Sq = 93.3% R-Sq(adj) = 90.2%

Regression Analysis
The regression equation is
Edu = 18924 +1.08 Edu t-2 +1.38 Emp t-1 -0.56 Emp t-2 +2.63 Emp t-3 -0.17 Empt-4

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	18924	11805	1.60	0.126	
Edu t-2	1.0830	0.8460	1.28	0.217	19.7
Emp t-1	1.3753	0.7912	1.74	0.099	229.5
Emp t-2	-0.565	1.723	-0.33	0.747	692.2

Emp t-3	2.634	1.224	2.15	0.045	192.7
Emp t-4	-0.165	1.489	-0.11	0.913	135.7

SSE 4 = 81.15 R-Sq = 92.3% R-Sq(adj) = 91.1%

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 20333 +0.508 Edu t-2 +0.927 Emp t-1 -0.29 Emp t-2 +4.37Emp t-3 +0.47 Emp t-4 -3.71 Emp t-5

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	20333	11064	1.84	0.084	
Edu t-2	0.5077	0.8474	0.60	0.557	22.7
Emp t-1	0.9273	0.7768	1.19	0.249	253.0
Emp t-2	-0.286	1.618	-0.18	0.862	698.0
Emp t-3	4.366	1.465	2.98	0.008	315.7
Emp t-4	0.474	1.433	0.33	0.745	143.7
Emp t-5	-3.713	1.960	-1.89	0.075	101.2

SSE 5 = 37.42 R-Sq = 95.4% R-Sq(adj) = 93.2%

Regression Analysis

The regression equation is

Edu = 20277 +0.42 Edu t-2 +0.94 Emp t-1 -0.26 Emp t-2 +4.39Emp t-3 +0.31Emp t-4 -3.8 Emp t-5 +0.38 Emp t-6

Predictor	Coef	StDev	T	P	VIF
Constant	20277	11407	1.78	0.094	
Edu t-2	0.415	1.148	0.36	0.722	39.2
Edu t-1	0.9427	0.8098	1.16	0.261	259.0
Emp t-2	-0.258	1.682	-0.15	0.880	711.0
Emp t-3	4.390	1.522	2.88	0.011	320.8
Emp t-4	0.306	2.003	0.15	0.881	264.4
Emp t-5	-3.770	2.073	-1.82	0.088	106.6
Emp t-6	0.380	3.062	0.12	0.903	83.5

SSE 6 = 53.74 R-Sq = 89.4% R-Sq(adj) = 86.2%

المراجع

1 – العربية

كتب

بهاء الدين، حسين كامل. **التعليم العربي لا يخرج المبتكرين**. القاهرة: دار المعارف، 1997.

هاريسون، فريدريك وتشارلز أ. مايرز. **التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي**. ترجمة إبراهيم حافظ. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1996.

دوريات

بخيت، حيدر نعمة وأحمد إبراهيم الزرفي. «استخدام اختبار السببية في تحديد اتجاه العلاقة بين التعليم والتنمية في العراق خلال المدة 1985–2011». **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**. السنة 10. العدد 31 (2014).

الزيات، فتحي مصطفى. «أثر الإنفاق على التعليم على المحددات المعرفية للتنمية المستدامة – دراسة قياسية تحليلية لواقع العالم العربي مقارنة بمؤشرات دولية». **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. السنة 14. العدد 4 (2013).

السبيعي، أحمد عبد المقصود. «النمو الاقتصادي وتشغيل القوى العاملة: دراسة قياسية للعلاقة السببية في مصر والجزائر». **مجلة دراسات تنموية**. السنة 5. العدد 2 (2004).

الواجدي، محمد حليم. «البطالة مؤشراتها ومدلولاتها: دراسة حالة للاقتصاد الجزائري». **مجلة المعارف الاقتصادية**. العدد 3. السنة 1 (2006).

مؤتمر

المصبح، عماد الدين. «العوامل المؤثرة في البطالة في الجمهورية العربية

السورية». ورقة مقدمة في: المؤتمر الدولي الأول للبطالة في البلدان العربية «أزمة البطالة في الدول العربية». القاهرة. 17-18 آذار/ مارس 2008.

تقارير ودراسات

الألمعي، علي بن عبده. «مفهوم السياسة التعليمية: مفهوم السياسة التعليمية، وأهميتها، وأهدافها: سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية». منبر التربية. 2014. <http://www.minbr.com/list-l-2-1.php>.

الأمانة العامة للدول العربية وآخرون. **التقارير الاقتصادية العربية الموحدة، للسنوات 2010-2014** (أبو ظبي: 2010-2015).

البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة. **تقرير التنمية البشرية 2014: المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر** (نيويورك: 2014).

دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء. **قطر في أرقام**. العدد 30. 2015. <http://www.mdps.gov.qa/ar/knowledge/Publications/Other/QIF-30-2015-Ar.pdf>.

صندوق النقد الدولي. «إصلاحات سوق العمل لتعزيز التوظيف والإنتاجية في مجلس التعاون لدول الخليج العربية». الاجتماع السنوي لوزراء المالية ومحافظي البنوك المركزية. الرياض. 5/ 10/ 2013.

صندوق النقد العربي. **النشرات الإحصائية للدول العربية، للسنوات 2010-2014** (أبو ظبي: 2010-2014).

المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. «التعليم يشهد نقلة نوعية في دول مجلس التعاون: أكثر من 9 ملايين طالب وطالبة يدرسون في قرابة 35000 مدرسة وأكثر من مليون ونصف طالب وطالبة في مؤسسات التعليم العالي». 8/ 2/ 2015. <http://gccstat.org/ar/elibrary/press-releases/item/the-education-sector-in-the-gcc-witnesses-qualitative-leap-2>.

المعهد العربي للتخطيط. **تقرير التنمية العربية: نحو منهج هيكلي للإصلاح الاقتصادي** (الكويت: 2013).

أطروحات

الحلو، عقيل حميد. «الاستثمار بالمورد البشري وعلاقته بالتشغيل والبطالة في البلدان النامية (دراسة حالة العراق)». أطروحة دكتوراه غير منشورة. بغداد. الجامعة المستنصرية. 2008.

معوض، صلاح الدين إبراهيم. «العائد الاقتصادي لمحو الأمية والتعليم العام في القطاع الصناعي المصري». أطروحة دكتوراه. مصر. جامعة المنصورة. 1985.

2- الأجنبية

Books

Gulf Cooperation Council Countries (GCC): Enhancing Economic Outcomes in an Uncertain Global Economy. Washington, DC: International Monetary Fund, 2015.

Harter, Elizabeth. *The Relationship between Educational Expenditure, Student Equity and Elementary School*. New York: Oxford University Press, 1998.

Heise, David R. *Causal Analysis*. New York: John Wiley and Sons, 1975.

OECD. *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2012.

Periodicals

Assaf, Razin. «Economic Growth and Education - New Evidence.» *Economic Development and Cultural Change*. vol. 25. no. 2 (1977).

Barro, Robert J. & Jong-Wha Lee. «International Data on Educational Attainment Updates and Implications.» *Journal of Economic Literature*. no. 120 (2000).

Deprince, Albert E. (Jr.) & Pamela D. Morris. «The Effects of Education on the Natural Rate of Unemployment.» *Business Economics*. vol. 43. no. 2 (2008).

Gascon, S. W., E. T. Leibion & K. A. Marty. «The Causality between Rate of Growth for GDP and Education: Empirical Evidences from Asian Countries.» *Journal of Asian Economics*. vol. 17. no. 4 (2006).

Granger, C.W.J. «Investing Causal Relations by Econometric Models and Cross-Spectral.» *Econometric*. vol. 37. no. 2 (July 1969).

Hsiao, C. «Causality in Econometrics.» *Journal of Economic Dynamic and Control*. vol. 4. no. 1 (1979).

_____. «Autoregressive Modeling and Money-Income Causality Detection.» *Journal of Monetary Economics*. vol. 7 (1981).

Levine, R., N. Loayza & T. Beck. «Financial Intermediation and Growth: Causality and Causes.» *Journal of Monetary Economics*. vol. 46. no. 3 (2000).

Conferences

Karoly, Lynn A. «The Role of Education in Preparing Graduates for the Labor Market in the GCC Countries.» Paper Submitted for the 15th Annual Conference of the Emirates Center for Strategic Studies and Research on «Education and the Requirements of the GCC Labor Market.» Abu Dhabi, United Arab Emirates. 1-3 February 2010.

Reports and Studies

Fasano, Ugo & Rishi Goyal. «Emerging Strains in GCC Labor Markets.» *Working Paper no. 04/71*. International Monetary Fund. 1 April 2004.

Shediac, Richard & Hatem Samman. «Meeting the Employment Challenge in the GCC: The Need for a Holistic Strategy.» Ideation Center Insight. 2010. <http://www.ideationcenter.com/home/ideation_article/meeting_employment_challenge_in_gcc>.

UNDP. *Human Development Report 2000* (New York: 2000).

World Economic Forum. *Rethinking Arab Employment: A Systemic Approach for Resource-Endowed Economies* (Geneva: 2014).

الفصل التاسع

علاقة الاستثمار في التعليم العالي بالنمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية

سامية قسطندي وعلّام حمدان

مقدمة

تهدف هذه الدراسة إلى إجراء مقاربة فكرية وأخرى تطبيقية لعلاقة الاستثمار في التعليم العالي وخلق المعرفة بالنمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية. فقد أولت المملكة الاستثمار في التعليم العالي وإيجاد المعرفة اهتمامًا متزايدًا منذ استقلالها، بوصفه جزءًا من عملية التنمية المستدامة، ومثّل الإنفاق على التعليم العالي جزءًا كبيرًا من ميزانيتها، وصولًا إلى تطوير منظومات التعليم فيها كي تلبي متطلبات خططها التنموية.

بناءً عليه، تهدف هذه الدراسة إلى إجراء استطلاع أولي لسياسات الإنفاق على التعليم العالي في السعودية، ومن ثم تطوير أنموذج قياسي تُقاس من خلاله نتائج هذا الاستثمار في تحقيق التنمية الاقتصادية في السعودية أربعين عامًا، بين عامي 1974 و2013، مستندين إلى أدوات الاقتصاد القياسي. لم ينجح أنموذج الدراسة في إيجاد دور للاستثمار في التعليم العالي في التنمية الاقتصادية في السعودية، وإنما تبيّن على العكس من ذلك أن الوفرات النفطية كانت محرك الاستثمار في التعليم العالي، وغيرها من النتائج التي تثري النقاش الدائر في الأوساط العلمية والتنفيذية في شأن جدوى الإنفاق على التعليم العالي، وحجمه، وارتباطه بخطط التنمية الاقتصادية.

ولما كان العنصر البشري من أهم العناصر الإنتاجية التي تساهم في تحقيق النمو الاقتصادي، زاد الاهتمام بموضوع الاستثمار في التعليم. وحينها، بدأ الاعتراف بالدور الفاعل الذي يؤديه الاستثمار في التعليم لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة. وعلى الرغم من أن هذه الحقيقة أثارت شهية الشركات إلى الاستثمار في البحث العلمي وإيجاد المعرفة منذ نهاية القرن العشرين، نظرًا إلى الفوائض الاقتصادية الكبيرة المتحققة من وراء تطويع المعرفة في الحياة الاستهلاكية، وتحقيق الميزة التنافسية لتلك الشركات، أدركت الحكومات في المقابل فوائد الاستثمار في التعليم وإيجاد المعرفة في تحقيق النمو الاقتصادي، وصولًا إلى اقتصاد المعرفة. فالنمو الاقتصادي والاستقرار الاجتماعي والاقتصادي عاملان يعتمدان في الأساس على إيجاد المعرفة وتطبيقاتها العملية[1].

منذ استقلالها، أولت السعودية موضوع الاستثمار في التعليم اهتمامًا ملحوظًا، بوصفه مطلبًا أساسًا لتحقيق النمو الاجتماعي والاقتصادي، ووُضِعَ التعليم على سلم أولويات خطط التنمية منذ الاستقلال وحتى اليوم. فهل كان الاستثمار في التعليم في السعودية مدخلًا إلى عملية التنمية؟ أم كان مخرجًا للطفرة النفطية والعملية التنموية القائمة على ريع النفط؟

صارت الطفرة النفطية التي شهدتها المملكة، جراء موقعها الجغرافي وعوائدها النفطية الهائلة، مصدرًا للعمل والتحويلات المالية، مستندةً في بداية هذا التطور إلى العمالة الوافدة في سد ثغرات المهارات والكفاءات المطلوبة لعملية التنمية، وألحّت مسألة بناء قدراتها الذاتية التي تتيح لها الاستمرار في هذا النمو، وصولًا إلى النمو المستدام.

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم دليل تجريبي على علاقة الاستثمار في التعليم العالي بتحقيق النمو الاقتصادي في السعودية. وتأتي لتقوّم السياسات المتخذة في الاستثمار في التعليم العالي في إحدى دول الخليج العربية، وآثارها في تحقيق

---

(1) Rita Bužinskienė & Dalia Rudytė, «The Impact of Knowledge Generating Investment on GDP Growth,» *Economics and Business*, vol. 26, no. 1 (2014), p. 16.

النمو الاقتصادي، في خلال فترة زمنية طويلة نسبيًا، لتعطي نتائج ومقاربات دقيقة في شأن جدوى السياسات المتخذة في شأن التعليم العالي.

أما الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها، فتتلخص في النقاط الآتية:

- رصد، الاستثمار في التعليم العالي ومقارنته، وإيجاد المعرفة في السعودية من خلال دراسة وصفية ومقطعية وتحليلية، تهدف إلى تفكيك الظاهرة وبيان علاقاتها المتشابكة.

- البحث في تأثير الاستثمار في التعليم العالي في السعودية في تحقيق التنمية الاقتصادية، أو في الوجه المقابل، النظر إلى الجزء المتحقق من التنمية من خلال الاستثمار في التعليم العالي.

تحمل السطور السابقة الجديد الذي ستأتي به الدراسة، إذ تسعى إلى مقاربة تطبيقية عملية تعطي نتائج دقيقة عن علاقة الاستثمار في التعليم بالنمو الاقتصادي، مساهمة في الجدل الدائر في الأوساط الأكاديمية والتنفيذية في شأن الجدوى من هذا الاستثمار في التنمية.

مراجعة أدبيات الدراسة

يرى كاستلز[2] (Castells) أن التعليم العالي محرك للتنمية في الاقتصاد العالمي الجديد، وهو شكل من أشكال الاستثمار في تنمية رأس المال البشري، وله مساهمة حقيقية في النمو الاقتصادي للبلدان. وفي الوقت الحالي، يتيح التعليم العالي مدخلًا لتحول الدول إلى اقتصاديات المعرفة، فهو يساهم في إيجاد العمال المتعلمين وأولئك القادرين على التعامل مع اقتصاد المعرفة، فالتعليم العالي يساهم في التنشئة الاجتماعية للأفراد، ويساعد في التحديث والتحول الشامل للمجتمعات، والأهم من ذلك ربما يساعد من خلال التدريس والبحث العلمي في إنشاء المعرفة واستيعابها ونشرها[3].

---

(2) Manuel Castells, «The University System: Engine of Development in the New World Economy,» in: J. Salmi & A. Verspoor (eds.), *Revitalizing Higher Education* (Oxford: Pergamon, 1994), p. 15.

(3) Pundy Pillay, «Higher Education and Economic Development: Literature Review,» Centre for Higher Education Transformation (CHET), 2010, p. 21.

لا اتفاق واضحًا بين العلماء في شأن دور التعليم العالي في النمو الاقتصادي، فمنهم من لم يجد رابطًا بينهما، ولا سيما في البلدان النامية التي تزيد فيها أهمية التعليم الابتدائي على أهمية التعليم العالي[4]. ولفترة طويلة من الزمن، أُهمل الاستثمار في التعليم العالي، على أساس أن الاستثمار في التعليمين الابتدائي والثانوي يعطي عوائد اجتماعية أفضل من التي يحققها التعليم العالي؛ وبناء عليه، لا بد من أن يتلقى هذا النوع من التعليم الحد الأدنى من موارد المجتمع[5]. حتى في منتصف القرن العشرين الذي شهد اهتمامًا متزايدًا برأس المال البشري، كان التركيز على العوامل التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا في رأس المال البشري والتخلص من الفقر، هذه العوامل هي التعليم الابتدائي والصحة[6].

شككت دراسة فيدر (Vedder) في أن زيادة الإنفاق على التعليم العالي توفر بالضرورة عوائد اقتصادية أكبر، ووجدت هذه الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة الأميركية علاقة عكسية بين الإنفاق على التعليم العالي والنمو الاقتصادي، فأثارت بذلك شكوكًا كثيرة حول جدوى الاستثمار العام في التعليم العالي، وأهمية عنصر التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي[7].

في عام 2005، تحدى بلوم (Bloom) وزملاؤه الاعتقاد السائد بمحدودية دور التعليم العالي في النمو الاقتصادي، فقدموا دليلًا على دور التعليم العالي في النمو الاقتصادي وتقليل نسب الفقر في دول جنوب الصحراء الكبرى في أفريقيا، حيث توجد أقل نسبة من التعليم الجامعي في العالم تناهز 5 في المئة، وأتى فيها تشجيع المنظمات الدولية الحكومات الأفريقية على الاهتمام بالتعليم الابتدائي والثانوي على حساب التعليم الجامعي لتحسين النمو الاقتصادي. قاد هذا الاتجاه تلك الدول إلى خفض الإنفاق على التعليم العالي، ما تسبب بالمزيد من الإخفاق

---

(4) George Psacharopoulos, Jee-Peng Tan & Emmanuel Jimenez, *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options* (Washington, DC: World Bank, 1986).

(5) T. Paul Schultz, «The Formation of Human Capital and the Economic Development of Africa: Returns to Health and Schooling Investments,» *Economic Research Papers no. 37*, African Development Bank (1998).

(6) Devesh Kapur & Megan Crowley, «Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries,» *Working Paper no. 139*, Center for Global Development, February 2008.

(7) Richard K. Vedder, *Going Broke by Degree: Why College Costs too Much* (Washington: American Enterprise Institute Press, 2004).

في تحقيق النمو الاقتصادي. يساهم التعليم العالي في النمو الاقتصادي بأشكال عدة، منها: مجاراة التطور التقني ونقل المعرفة وزيادة الوعي، ما يساهم في تضييق الفجوة المعرفية وتقليل الفقر في هذه المنطقة.

انتقد بلوم وزملاؤه النظرية التقليدية التي تختزل دور التعليم العالي في العائد على الاستثمار فيه على مستوى الفرد والمجتمع، وتتجاهل دوره في إيجاد ريادة الأعمال وتوفير فرص العمل وتحقيق الحاكمية السياسية والاقتصادية وأداء دور الكادر المتعلم في النسيج الصحي والاجتماعي للبلدان. وفي دراسةٍ أخرى، وجد مولميستر وروشا (Meulemeester and Rochat) في عام 1995 علاقةً سببية قوية بين الاستثمار في التعليم العالي والنمو الاقتصادي في اليابان والمملكة المتحدة وفرنسا والسويد، بينما لا علاقة بين الاستثمار في التعليم العالي والنمو الاقتصادي في إيطاليا وأستراليا.

وجدت دراسة كونوبتشينسكي في عام 2014 أن زيادة الإنفاق على التعليم بنسبة واحد في المئة من الناتج المحلي الإجمالي تساهم في تحسين النمو الاقتصادي بواقع 0.3 نقطة مئوية[8]. وبينت دراسة ريتا بوزنسكين وداليا روديته في عام 2014 أن للاستثمار في إيجاد المعرفة دورًا مهمًا في تحقيق النمو الاقتصادي على المدى الطويل[9]. في الجزائر، هدفت دراسة دهان في عام 2010[10] إلى تتبع الاستثمار في التعليم ودوره في النمو الاقتصادي خلال الفترة 1968-2007، فوجدت أن مساهمة رأس المال البشري كانت إيجابية لكن بنسب متفاوتة خلال فترة الدراسة، كما وجدت علاقة طويلة المدى بين الناتج القومي الاجمالي ورأس المال البشري في الجزائر خلال فترة الدراسة.

على الرغم من الدور المهم الذي يؤديه رأس المال البشري في النمو الاقتصادي في الجزائر، لم يكن هو محركه الأساس، بل كان الاستثمار المتراكم في رأس المال المادي هو المحرك.

---

(8) Michal Konopczynski, «How Taxes and Spending on Education Influence Economic Growth in Poland,» *Contemporary Economics*, vol. 8, no. 3 (2014), pp. 329-348.

(9) Bužinskienė & Rudytė, pp. 9-14.

(10) محمد دهان، «الاستثمار التعليمي في رأس المال البشري: مقاربة نظرية ودراسة تقويمة لحالة الجزائر»، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010.

إن العلاقة بين النمو الاقتصادي والاستثمار في التعليم تبادلية؛ إذ بينت دراسة تشودري وزملائه أن الاستثمار في التعليم يساهم في تحسين النمو الاقتصادي الطويل الأمد في باكستان، وعلى العكس، فإن الاستثمار في التعليم يحتاج إلى اقتصاد مزدهر يستطيع تمويل الاستثمار في التعليم وإيجاد المعرفة للمحافظة على استمراريته[11]. وبينت دراسة مهدي الخراساني في عام 2008 أن للتعليم العالي دورًا مهمًا في النمو الاقتصادي لإيران خلال الفترة 1959-2005، وأن زيادة الاستثمار في التعليم العالي في إيران واحد في المئة يمكن أن تساهم في تحسين الناتج المحلي الإجمالي بنسبة 0.198 في المئة في المدى القصير، و0.314 في المدى الطويل[12].

أما دراسة المالكي وبن عبيد (2004) فبحثت العلاقة التبادلية بين التعليم ونمو الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي غير النفطي في السعودية. وفي ثنايا ذلك، استهدف البحث تحديد محدّدات الإنفاق الحكومي على التعليم في المملكة. وتوصل إلى أن لا علاقة تبادلية طردية مباشرة بين التعليم والنمو الاقتصادي في السعودية إلا من خلال إنفاق حكومي على التعليم. أما العلاقة المباشرة بين المتغيرَين فتحققت في اتجاهٍ واحد فقط من الناتج المحلي الإجمالي الحقيقي غير النفطي، كما توصل البحث إلى أن إجمالي عدد السكان عامل محدد آخر لعلاقة التعليم العالي بالنمو الاقتصادي[13].

في دراسة مقارنة، توصلت الباحثتان فاطمة بودية وفاطمة الزهراء بن زيدان إلى اكتشاف علاقة طردية بين الإنفاق الاستثماري في التعليم العالي والناتج المحلي الإجمالي في الجزائر والسعودية والأردن[14]. وفي شأن علاقة الاستثمار

---

(11) Amatul R. Chaudhary, Syed Yasir Mahmood Gillani & Asim Iqbal, «The Nexus between Higher Education and Economic Growth: An Empirical Investigation for Pakistan,» *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, vol. 3, no. 1 (2009), pp. 1-9.

(12) Mahdi Fadaee Khorasgani, «Higher Education Development and Economic Growth in Iran,» *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, vol. 1, no. 3 (2008), pp. 162-174.

(13) عبد الله بن محمد المالكي وأحمد بن سليمان بن عبيد، «التعليم والنمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية: دراسة قياسية باستخدام المعادلات الآنية»، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، السنة 30، العدد 114 (2004)، ص 237-253.

(14) فاطمة بودية وفاطمة الزهراء بن زيدان، «دور الاستثمار العام في قطاع التعليم العالي في تحقيق =

في التعليم بالنمو الاقتصادي، بينت دراسة قضيب البان من سورية أن مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي تراوح بين 6 و9 في المئة في الفترة 1970-1980[15].

ذهب بعض الدراسات إلى أبعد من فحص تأثير الاستثمار في التعليم في النمو الاقتصادي إلى البحث في المفاضلة بين تعليم الجنسين ودوره في النمو الاقتصادي. فمن تركيا، أشارت دراسة تانسيل وزميله غونغور في عام 2013 إلى أن لتعليم البنات دورًا مهمًا في تحسين إنتاجية العمل، ولما لذلك من أهمية للنمو الاقتصادي الحديث في تركيا[16]. واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مشعل والسروجي في عام 2006 التي بحثت العوائد الاقتصادية لتعليم المرأة في الأردن، وبينت نتائجها أن لتعليم المرأة أثرًا إيجابيًا في نشاطها الاقتصادي ونمط ادخارها ونوع وظيفتها ونمط استهلاك الأسرة، وكذلك مستوى دخل الزوج[17]؛ فثمة ترابطٌ وثيق بين التنمية الاقتصادية وتمكين المرأة؛ فالتنمية بحد ذاتها تحقق التمكين للمرأة، بينما يؤدي تمكين المرأة إلى تغييرات في عملية صنع القرار من شأنها أن تؤثر في التنمية تأثيرًا مباشرًا[18]. أما عن دور التعليم العالي في اقتصاد المعرفة، فذهب تقرير البنك الدولي عام 2000 إلى أن التعليم العالي ضروري للبلدان النامية إذا ما أريد لها أن تزدهر في الاقتصاد العالمي الجديد الذي أصبحت فيه المعرفة مجالًا حيويًا للتمايز بين البلدان[19].

أما في الدراسة الحالية فإننا نقدم دليلًا من السعودية التي تعد من الاقتصادات

= النمو الاقتصادي: دراسة قياسية لكل من الجزائر والسعودية والأردن باستخدام معطيات بانيل»، ورقة مقدمة في: مؤتمر تقويم آثار برامج الاستثمارات العامة وانعكاساتها على التشغيل والاستثمار والنمو الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف 1، الجزائر، 2014.

(15) غادة عبد القادر قضيب البان، «قياس العائد الاقتصادي من الإنفاق على التعليم مع التطبيق على الجمهورية العربية السورية»، أطروحة دكتوراه، دمشق، 1982.

(16) Aysit Tansel & Nil Demet Güngör, «Gender Effects of Education on Economic Development in Turkey,» *Journal of Economic Studies*, vol. 40, no. 6 (2013), pp. 794-821.

(17) زكية مشعل وفتحي السروجي، «العوائد الاقتصادية لتعليم المرأة في المملكة الأردنية الهاشمية: دراسة قياسية»، دراسات: العلوم الإدارية، السنة 33، العدد 1 (2006)، ص 17-33.

(18) إستر دوفلو، «تمكين المرأة والتنمية الاقتصادية»، عمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية، السنة 2، العدد 5 (2013)، ص 71.

(19) World Bank & International Bank for Reconstruction and Development, *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (Washington, DC: 2000).

الناشئة والغنية بالموارد الريعية، والتي تسعى حثيثًا إلى بناء منظومة من التعليم العالي تساهم في تحقيق نموها الاقتصادي. فهل ساهم الاستثمار في التعليم العالي في السعودية في بناء العنصر البشري القادر على تحقيق مساهمة فاعلة في النمو الاقتصادي، يساعدها في دوام هذا النمو إلى ما بعد الطفرة النفطية التي تعيشها؟ فيجب أن يتصف الاستثمار في التعليم العالي بكونه متسقًا مع خططِ التنمية طويلة الأمد، ومرتكزًا من مرتكزاتها، وليس مخرجًا للنمو الاقتصادي الذي تتوافر فيه العوائد المالية الضخمة لتوجَّه نحو التعليم.

منهجية الدراسة

في سبيل الإجابة عن تساؤلات الدراسة وإشكاليتها الأساس، توظف هذه الدراسة المنهجين الوصفي والتحليلي التطبيقي في سبيل الوصول إلى تصورٍ لدور الاستثمار في التعليم العالي في تحقيق التنمية الاقتصادية.

توظف الدراسة أيضًا مجموعة من المصادر الأولية والثانوية في جمع البيانات وتحليلها، من خلال مجموعة من الأدوات القياسية والإحصائية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تم تجميع بيانات الدراسة لتقدير نماذجها لفترة أربعين عامًا، بين عامي 1974 و2013. المصدر الأساس لبيانات الدراسة هو الإفصاحات الوطنية، وقاعدة بيانات البنك الدولي التي تقدم بيانات عن مستوى الإنفاق على التعليم العالي، والنمو الاقتصادي، وغيرهما من المتغيرات الضرورية لأنموذج الدراسة[20].

أنموذجا الدراسة: النظري والقياسي

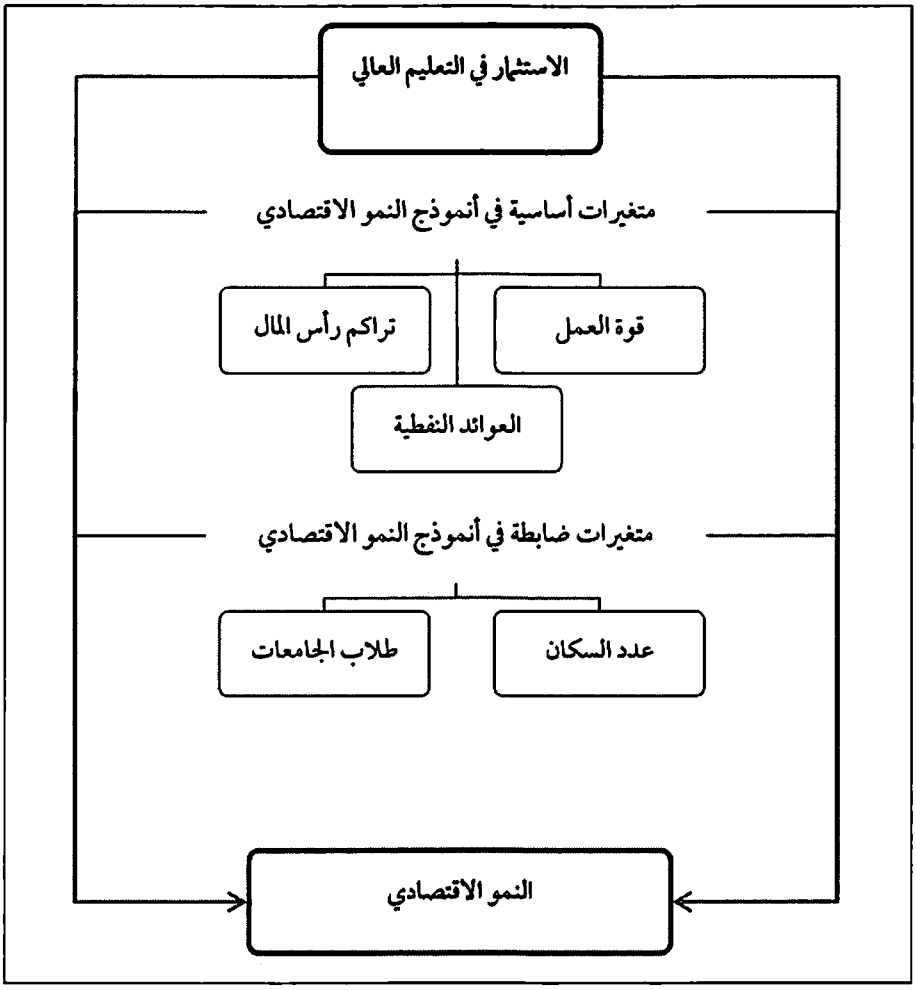
يظهر الشكل (9-1) أنموذج الدراسة النظري الذي يوضح المتغيرات المستقلة والأساسية والتابعة، والأخرى ضابطة الدراسة. من هذا الأنموذج

(20) يمكن الاطلاع على بيانات الدراسة التي تمّ تجميعها من خلال: <https://www.dropbox.com/s/nhg3pisg0f819fs/Saudi%20Arabia%20Data%20A.xlsx?dl=0>.

تُستنبط فرضيات الدراسة وتوصّل نظريًا، إذ جرى تطوير دالة الإنتاج الكلاسيكية التي تبحث في تأثير قوة العمل وتراكم رأس المال في النمو الاقتصادي، وذلك من خلال إضافة العوائد النفطية للأنموذج، كونها من العوامل المهمة في تحديد النمو الاقتصادي في دول الخليج العربي.

الشكل (9-1)

أنموذج الدراسة النظري



المصدر: الشكل من إعداد الباحثين نفسيهما.

بعد ذلك، أضيف المتغير المستقل في هذه الدراسة، وهو مستوى الاستثمار في التعليم العالي، من أجل التعرف إلى تأثيره في النمو الاقتصادي. ولتعزيز الأنموذج القياسي للدراسة، أضيف متغيران ضابطان: عدد السكان وعدد الطلاب المنتسبين إلى الجامعات الوطنية في كل عام من أعوام الدراسة.

اشتقاق أنموذج الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى قياس تأثير الاستثمار في التعليم العالي في النمو الاقتصادي في السعودية بين عامي 1974 و2013. من أجل تحقيق هذا الهدف، تعتمد هذه الدراسة على دالة إنتاج «نيوكلاسيكية» موسعة للنمو انطلاقًا من دالة الإنتاج الكلية الآتية:

$$GDP = f(L, K) \qquad (1)$$

حيث إن:

GDP هو الناتج المحلي الإجمالي

L هو العمل

K هو مخزون رأس المال

ستوسّع العلاقة السابقة بإضافة مجموعة من المتغيرات الخاصة بقياس الاستثمار في التعليم العالي، ومجموعة من المتغيرات الضابطة (Control variables) كما يأتي:

– سيتم في البداية توسيع العلاقة رقم (1) بإضافة سعر برميل النفط بالأسعار الحقيقية (P)، وبذلك تأخذ دالة الإنتاج الموسعة الشكل الآتي:

$$GDP = f(L, K, P) \qquad (2)$$

يعد سعر برميل النفط من أهم العوامل التي تؤثر في مستوى النمو الاقتصادي لدول الخليج، نظرًا لكونها دولًا ريعية تعتمد في الأساس على الموارد الطبيعية في تحقيق نموها الاقتصادي. لهذا، كان لا بدّ من إدراج سعر برميل النفط بوصفه

متغيرًا ضابطًا العلاقة بين النمو الاقتصادي بوصفه متغيرًا تابعًا وغيره من المتغيرات المستقلة، أهمها الاستثمار في التعليم العالي.

- بعد ذلك، تحوّل المعادلة رقم (2) إلى الصيغة محددة الضربية (Multiplicative) لتصبح:

$$GDP_t = AL_t^{\alpha 1} K_t^{\alpha 2} P_t^{\alpha 3} \qquad (3)$$

- بتحويل العلاقة (3) إلى صيغة تجميعية خطية بأخذ اللوغاريتم لطرفيها، تصير:

$$\ln GDP_t = \alpha + \beta_1 \ln L_t + \beta_2 \ln K_t + \beta_3 \ln P_t \qquad (4)$$

- وبأخذ تفاضل العلاقة رقم (4) بالنسبة إلى الزمن، نحصل على العلاقة رقم (5):

$$\overset{g}{GDP}_t = \alpha + \beta_1 \overset{g}{L}_t + \beta_2 \overset{g}{K}_t + \beta_3 \overset{g}{P}_t \qquad (5)$$

- تشير (g) في العلاقة رقم (5) إلى معدل النمو. وبإضافة متغيرات الاستثمار في التعليم العالي، ومجموعة من المتغيرات الضابطة الأخرى (عدد السكان وعدد الملتحقين بالجامعات بوصفها متغيرات ضابطة ومساندة للعلاقة بين الاستثمار في التعليم العالي والنمو الاقتصادي) وحد الخطأ العشوائي (e)، نحصل على الأنموذج القياسي الآتي:

$$\begin{aligned}\overset{g}{GDP}_t = {} & \alpha + \beta_1 \overset{g}{L}_t + \beta_2 \overset{g}{K}_t + \beta_3 \overset{g}{P}_t + \beta_4 Edu_t \\ & + \beta_5 Pop_t + \beta_6 Stud_t + \ell_t \qquad (6)\end{aligned}$$

حيث إن:

GDP_{it} هو المتغير المستقل، معدل النمو في الناتج المحلي الإجمالي خلال العام (t)

A هو قيمة الثابت

$\beta_{1,2,k}$ هو الميل (Slope)، معالم مرونة النمو في الناتج المحلي الإجمالي تبعًا لمتغيراته الأساسية ومستوى الاستثمار في التعليم العالي والمتغيرات الضابطة

$L_{i,t}$ هو قوة العمل في عام (t)

$K_{i,t}$ هو تراكم رأس المال في عام (t)

$P_{i,t}$ هو متوسط السعر العالمي لبرميل النفط في عام (t)

$Edu_{i,t}$ هو الإنفاق الاستثماري على التعليم العالي في عام (t)

$Pop_{i,t}$ هو متغير ضابط، عدد سكان الدولة في عام (t)

$Stud_{i,t}$ هو متغير ضابط، عدد الطلاب الملتحقين بالجامعات الوطنية السعودية في عام (t)

εi هو الخطأ العشوائي، العوامل الأخرى المؤثرة في الأنموذج.

أولًا: الدراسة الوصفية
مؤشرات التعليم العالي في السعودية

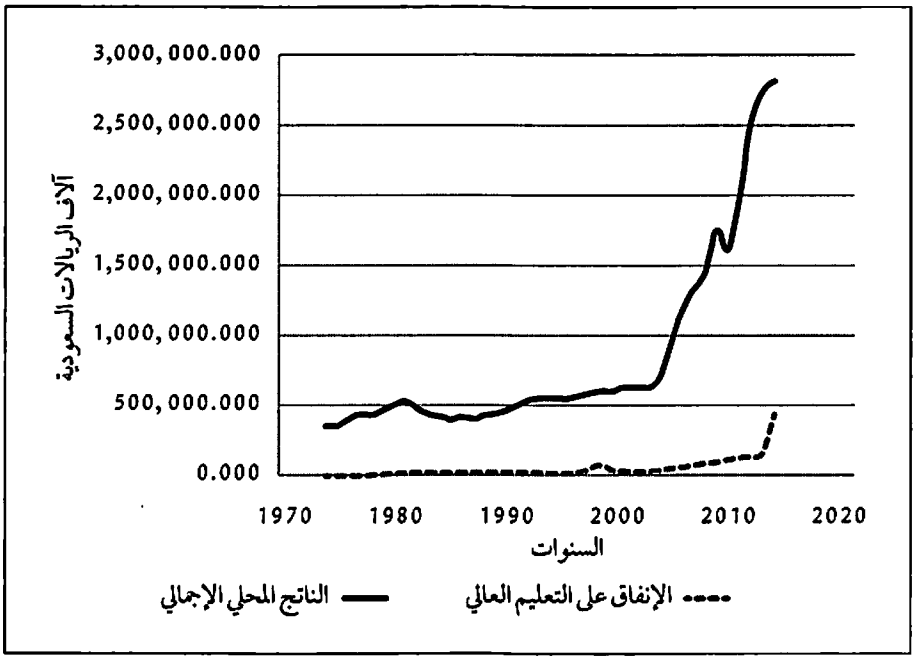
لا يمكن لأحد من خبراء التعليم القول إن مقدار الإنفاق على التعليم هو مؤشر جودته؛ فعلى الرغم من أن الإنفاق السعودي على التعليم يحتل مرتبة متقدمة عالميًا، حيث بلغ في السنوات العشر الأخيرة 1.21 تريليون ريال، فإن المملكة لا تزال في مستوى منخفض من حيث معايير التعليم وجودته، وفقًا لتصنيف مؤسسة بيرسون[21]، في حين يشير تقرير التنمية البشرية في عام 2014 إلى أن المملكة حققت مركزًا متقدمًا في مؤشر التنمية البشرية، إذ تبوأت المركز الرابع والثلاثين على مستوى العالم، وهي الثانية خليجيًا[22].

(21) هيا السهلي، «التعليم السعودي.. إنفاق ضخم ومستوى منخفض»، الجزيرة.نت، 17/ 9/ 2013.

(22) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية: المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر (نيويورك: 2014).

أما في ما يتعلق بمتغيرات الدراسة، فإن الشكل (9-2) يبين الناتج المحلي الإجمالي للمملكة خلال أربعين عامًا، ومستوى الإنفاق على التعليم في هذه الأعوام.

الشكل (9-2)
الناتج المحلي الإجمالي مقارنة بالإنفاق
على التعليم العالي في السعودية (1974-2013)



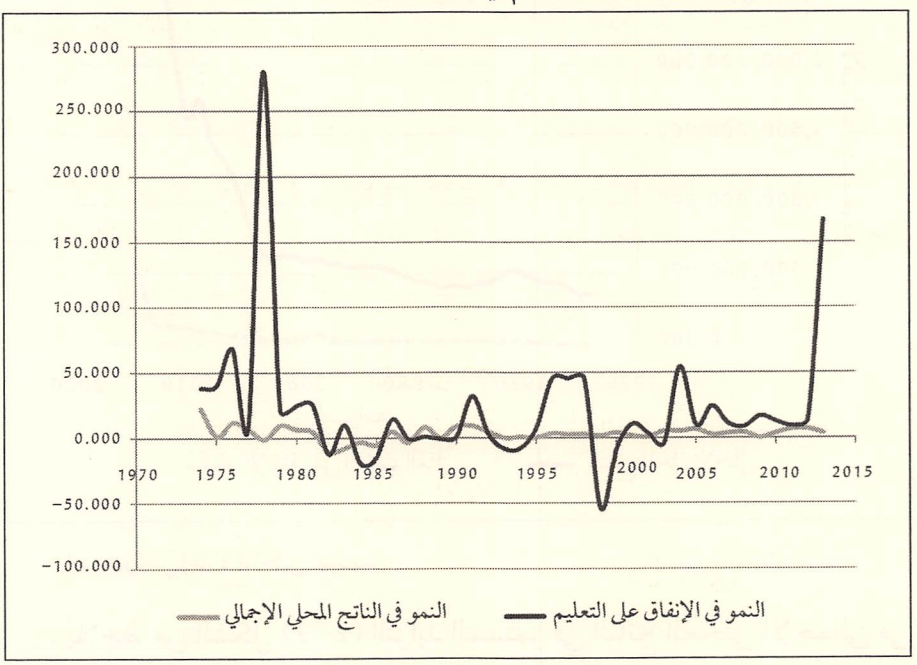
المصدر: من إعداد الباحثين نفسيهما.

يُلاحظ من الشكل (9-2) التزايد المستمر في الناتج المحلي الإجمالي في السعودية بعد أن شهد انخفاضًا في منتصف ثمانينيات القرن الماضي. كما يُلاحظ استمرار ارتفاع الإنفاق على التعليم العالي من عام إلى آخر، حتى في بعض السنوات التي شهدت انخفاضًا في الناتج المحلي الإجمالي، على الرغم الارتباط بين الناتج المحلي الإجمالي والإنفاق على التعليم العالي.

غير أن التحليل الوصفي لنسبة النمو في الإنفاق على التعليم العالي مقارنة بنسبة النمو في الناتج المحلي الإجمالي والظاهر في الشكل (9-3) يُبين تشتتًا

كبيرًا في نسب نمو الإنفاق على التعليم. فعلى الرغم من انفصال هذه السياسة عن الوضع الاقتصادي للمملكة، يبدو أنها لا تسير وفقًا لمنهجية نمو واضحة، إذ كان التشتت الأكبر في نسب نمو الإنفاق على التعليم من نصيب السنوات الأولى من الدراسة، واستمر كذلك حتى سنواتها الأخيرة. وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي حققها الاقتصاد السعودي، لم يكن الاستثمار في التعليم يسير بخطى ثابتة.

الشكل (9-3)
نسبة النمو في الناتج المحلي الإجمالي مقارنة بنسبة النمو في الإنفاق على التعليم في السعودية (1974-2013)



المصدر: من إعداد الباحثين نفسيهما.

ثانيًا: تحليل العلاقة طويلة الأمد بين الاستثمار في التعليم العالي والنمو الاقتصادي

يعد الاستثمار في التعليم العالي استثمارًا في رأس المال البشري، الذي ربما لا تظهر ثماره إلا بعد فترة من الزمن، وهي خمسة أعوام في أقل تقدير.

من أجل تحليل العلاقة الطويلة الأمد بين الاستثمار في التعليم العالي في السعودية والنمو الاقتصادي، لجأنا إلى تقسيم عينة الدراسة المكونة من أربعين عامًا إلى ثماني فترات، تكونت كل فترة من خمسة أعوام، ثم عمدنا إلى حساب متوسط نسبة النمو في الإنفاق على التعليم العالي في كل فترة، ومن ثم إيجاد متوسط نسبة النمو في الناتج المحلي الإجمالي في الأعوام الخمسة التالية – أي في الفترة التالية – وظهرت النتائج كما هي مثبتة في الجدول (9-1).

يُلاحظ في هذا الجدول أن الفترات التي شهدت ارتفاعًا في نسب الاستثمار في التعليم العالي لم تشهد بعدها فترات من النمو الاقتصادي. فمثلًا، في الفترة الأولى من الدراسة أي في الفترة 1974-1978، بلغ متوسط نسبة النمو في الاستثمار في التعليم العالي 87.4 في المئة، بينما لم تشهد الأعوام الخمسة التالية (1979-1983) نموًا اقتصاديًا إلا بنسبة 0.575 في المئة. وخلافًا لذلك، كانت نسبة النمو في الاستثمار في التعليم العالي في الفترة السادسة (1999-2003) سالبة (10.478 في المئة)، بينما شهدت الفترة السابعة (2004-2008) نموًا موجبًا في الناتج المحلي الإجمالي بنسبة 4.32 في المئة.

الجدول (9-1)
تحليل العلاقة بين النمو في الإنفاق على التعليم العالي والنمو الاقتصادي

نسبة النمو في الإنفاق على التعليم العالي			نسبة النمو في الناتج المحلي الإجمالي في الأعوام الخمسة التالية		
الفترة	الأعوام	المتوسط	الفترة	الأعوام	المتوسط
1	1978-1974	87.399			
2	1983-1979	13.816	2	1983-1979	0.575
3	1988-1984	-4.024	3	1988-1984	0.091
4	1993-1989	5.249	4	1993-1989	4.526
5	1998-1994	27.205	5	1998-1994	1.949
6	2003-1999	-10.478	6	2003-1999	2.620

يتبع

تابع

4.320	2008-2004	7	21.639	2008-2004	7
4.200	2013-2009	8	43.816	2013-2009	8
1.134			2.042	اختبار «فيشر» للفرق بين الفترات	
0.367			0.080	احتمال اختبار «فيشر»	

لم يظهر التحليل طويل الأمد علاقة بين الاستثمار في التعليم العالي والنمو الاقتصادي في السعودية. وهذا ما يؤشر ربما إلى غياب تأثير الاستثمار في التعليم العالي في نمو المملكة الاقتصادي. لكن، تبقى هذه المؤشرات نتائج وصفية خاضعة لعوامل شخصية عدة، ومنها اختيار تقسيم الفترات.

يبقى الأمر الفصل في علاقة الاستثمار في التعليم العالي بالنمو الاقتصادي للنماذج الاقتصادية المتقدمة في اختبار فرضية الدراسة.

ثالثًا: الدراسة التطبيقية

1- اختبار جذر الوحدة

من أجل التعرف إلى درجة تكامل المتغيرات الأساسية في أنموذج الدراسة، تم اختبار استقرار السلسلة الزمنية (1974-2013) (جذر الوحدة) بوصفه خطوة أولى في التحليل من أجل تفادي الخطأ في التقدير[23]. تفترض البحوث التطبيقية التي تستخدم السلاسل الزمنية استقرار تلك السلاسل (Stationarity) التي تشترط أن يكون متوسطها وتباينها ثابتَين، كما تعتمد قيمة التغاير (Covariance) بين فترتين زمنيتين على الفجوة الزمنية (Lag) وحدها، لا على الزمن الفعلي الذي يُقاس فيه التغاير[24]. للتحقق من درجة تكامل المتغيرات، استُخدم اختبار «ديكي فولر الموسع» (Augmented Dicky-Fuller test ADF) المعلمي، لاختبار استقرار

(23) ليلية غضابنة، «العلاقة بين الإنفاق الحكومي والنمو الاقتصادي في الجزائر: دراسة قياسية للفترة 1990-2012»، المجلة الأردنية للعلوم الاقتصادية، السنة 2، العدد 1 (2015)، ص 77.

(24) Damodar N. Gujarati, *Basic Econometrics*, 4th ed. (USA: the McGraw-Hill Companies, 2003), p. 797.

السلاسل الزمنية الداخلة في الأنموذج الموصوف بصيغة اللوغاريتم عند الفرق الأول. وقد ظهرت النتائج في الجدول (9-2).

الجدول (9-2)

نتائج اختبار جذر الوحدة للسلاسل الزمنية بالصيغة اللوغاريتمية

اختبار (ADF) هو من الاختبارات المعلمية، تنص فيه الفرضية العدمية على أن السلسلة الزمنية غير مستقرة (non-stationary) أو تحتوي على جذر الوحدة (غير ساكنة). إن القيم الحرجة لاختبار (ADF) بحسب ماكينون (Mackinnon) هي كما يأتي: للمستوى هي 3.611، و2.939، و2.608 عند مستوى 1، و5، و10 في المئة على التوالي. أما للفرق الأول فهي 3.616، و2.941، و2.609 عند مستوى 1، و5، و10 في المئة على التوالي. القيمة الأعلى هي لاختبار t-Statistic، وتحتها بين قوسين (.Prob) قيمة الاحتمال لهذا الاختبار. تعني الرموز أن السلسلة الزمنية ساكنة عند مستوى ***1، و **5، و *10 في المئة على التوالي.

المتغيرات		للمستوى	للفرق الأول
		ADF	ADF
لوغاريتم الناتج المحلي الإجمالي	LGDP	2.310	-4.187***
		(0.783)	(0.002)
لوغاريتم العمل	LL	-0.594	-5.884***
		(0.860)	(0.000)
لوغاريتم مخزون رأس المال	LK	2.514	-4.408***
		(0.875)	(0.001)
لوغاريتم سعر برميل النفط	LP	-0.964	-7.712***
		(0.757)	(0.000)
لوغاريتم الاستثمار في التعليم العالي	LEDU	-1.583	-4.926***
		(0.481)	(0.000)
لوغاريتم عدد السكان	LPOP	-3.778***	-4.914***
		(0.007)	(0.000)

يتبع

تابع

لوغاريتم عدد الطلاب الملتحقين بالجامعات الوطنية	LSTUD	-2.626*	-3.790***
		(0.097)	(0.006)

يُظهر اختبار «ديكي فولر الموسع» في الجدول (9-2) أن السلاسل الزمنية غير ساكنة عند المستوى لجميع المتغيرات باستثناء «متغير عدد السكان» و«عدد الطلاب الملتحقين بالجامعات الوطنية». وعند أخذ الفرق الأول وإعادة اختباره، يتبين أن السلاسل الزمنية كلها أصبحت ساكنة عند مستوى معنوية أقل من 1 في المئة)، ومن ثم، رفض الفرضية العدمية حقيقة أن بيانات السلاسل الزمنية للدراسة غير مستقرة.

2- اختبار التكامل المشترك

سيتم اختبار التكامل المشترك (Cointegration) وتحديد عدد متجهات التكامل المشترك في كل معادلة نقدرها استنادًا إلى منهجية «جوهانسن 1985، 1988». وبما أن هذه المنهجية حساسة تجاه الارتباط الذاتي للبواقي، سيتم تحديد طول فترة الإبطاء الملائمة لتقدير أنموذج لا يعاني مشكلة الارتباط الذاتي، ثم اختبار الارتباط الذاتي لطول الإبطاء المحدد.

سابقًا، أظهرت نتائج جذر الوحدة أن أغلبية المتغيرات غير مستقرة عند المستوى، وصارت جميعها ساكنة بعد أخذ الفرق الأول لها. وقد أشار أنجل وزميله غرانجر في عام 1987 إلى أن عدم استقرار السلاسل الزمنية عند المستوى لا ينفي وجود علاقة خطية طويلة الأجل بين المتغيرات. من هنا، نستطيع إجراء اختبار التكامل المشترك للكشف عن وجود تلك العلاقة باستخدام اختبار «جوهانسن للتكامل المشترك»[25] (Johansen Cointegration Test). وظهرت النتائج في الجدول (9-3) الذي نتبين فيه من نتاج اختبار الأثر واختبار الجذر الكامن عدم قبول الفرضية القائلة بعدم وجود متجه تكاملي واحد في الأنموذج. وبناء عليه، لا بد من تقدير متجه تصحيح الخطأ لاختبار السببية.

(25) غضابنة، ص 78.

3- اختبار السببية

يحاول هذا المبحث من الدراسة التعرف إلى اتجاه العلاقة بين الاستثمار في التعليم العالي والنمو الاقتصادي؛ وتتمثل هذه الخطوة في تحديد اتجاه سببية غرانجر طويلة الأجل والقصيرة الأجل. فعندما يوجد متجه تكاملي واحد تستخدم منهجية متجه تصحيح الخطأ لـ «أنجل وزميله غرانجر» عام 1987.

بتطبيق هذا الاختبار في فترتي إبطاء للتغلب على مشكلة عدم استقرار بعض السلاسل الزمنية، ظهرت النتائج كما هي في الجدول (9-4). وبُنِيَتْ سبعة نماذج مقترحة هي المتغيرات التابعة، مع ستة متغيرات مستقلة لكل أنموذج.

الجدول (9-3)
نتائج اختبار جوهانسن للتكامل المشترك

تنص الفرضية العدمية على عدم وجود متجه تكاملي واحد في الأنموذج. القيمة للأعلى هي للاختبار وأسفل منها بين قوسين (.Prob) قيمة الاحتمال لهذا الاختبار، حدد القيم الحرجة للاختبارات MacKinnon-Haug-Michelis (1999). يعني الرمز * 5 في المئة رفض الفرضية العدمية عند مستوى 0.05.

الافتراضات	اختبار الأثر		اختبار الجذر الكامن	
	Unrestricted Cointegration Rank Test (Trace)		Unrestricted Cointegration Rank Test (Maximum Eigenvalue)	
	إحصائية Trace	القيم الحرجة عند 5 في المئة	إحصائية Max-Eigen	القيم الحرجة عند 5 في المئة
عدم وجود متجه تكاملي في الأنموذج	173.946*	125.615	61.083*	46.231
	(0.000)		(0.001)	
على الأرجح لا يوجد متجه تكاملي واحد في الأنموذج	112.864*	95.754	47.423*	40.078
	(0.002)		(0.006)	

يتبع

تابع

على الأرجح لا يوجد متجهان تكامليان في الأنموذج	65.440	69.819	27.991	33.877
	(0.106)		(0.214)	
على الأرجح لا يوجد ثلاثة متجهات تكاملية في الأنموذج	37.449	47.856	18.339	27.584
	(0.327)		(0.467)	
على الأرجح لا يوجد أربعة متجهات تكاملية في الأنموذج	19.110	29.797	12.355	21.132
	(0.485)		(0.513)	
على الأرجح لا يوجد خمسة متجهات تكاملية في الأنموذج	6.755	15.495	6.304	14.265
	(0.606)		(0.575)	
على الأرجح لا يوجد ستة متجهات تكاملية في الأنموذج	0.451	3.841	0.451	3.841
	(0.502)		(0.502)	

الجدول (9-4)

نتائج سببية غرانجر في الإطار المتعدد لمعادلة النمو الاقتصادي

تنص الفرضية العدمية على عدم وجود علاقة سببية بين معامل الإبطاء (المتغيرات المستقلة في الجانب الأفقي) والمتغير التابع (في الجانب العمودي من الجدول). القيمة للأعلى هي لاختبار «فيشر» F-Statistic وأسفل منها بين قوسين (.Prob) قيمة الاحتمال لهذا الاختبار. تعني الرموز أن هناك سببية للمتغير المستقل في التابع عند مستوى ***1، **5، *10 في المئة على التوالي.

المتغير التابع	معامل إبطاء النمو الاقتصادي	معامل إبطاء العمل	معامل إبطاء مخزون رأس المال	معامل إبطاء سعر برميل النفط	معامل إبطاء الاستثمار في التعليم العالي	معامل إبطاء عدد السكان	معامل إبطاء عدد الطلاب
النمو الاقتصادي		2.504*	2.737*	3.303**	0.363	0.927	0.125
		(0.094)	(0.080)	(0.049)	(0.698)	(0.406)	(0.883)
العمل	0.312		0.900	0.386	3.292*	1.335	1.353
	(0.734)		(0.416)	(0.683)	(0.050)	(0.277)	(0.272)

يتبع

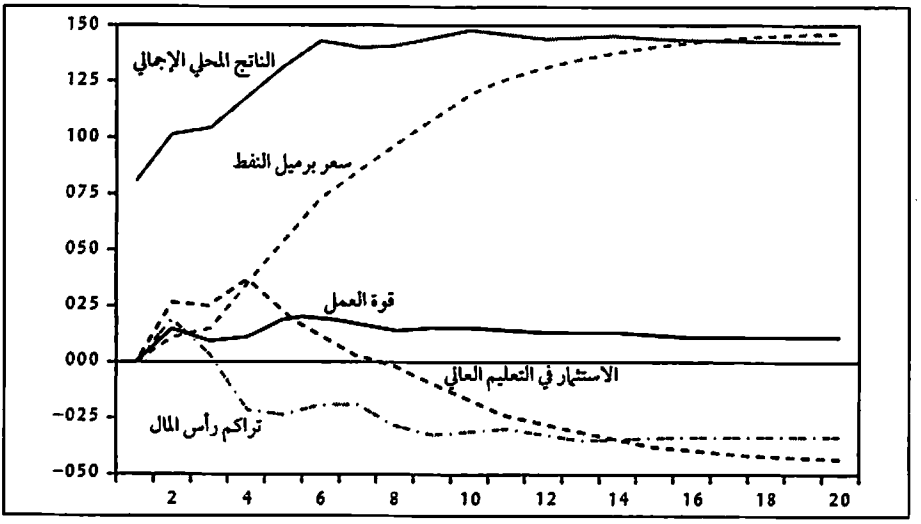
تابع

مخزون رأس المال	7.150***	1.135		3.471**	2.139	0.827	0.430
	(0.003)	(0.334)		(0.043)	(0.134)	(0.446)	(0.654)
سعر برميل النفط	0.336	1.822	0.781		1.447	1.615	2.052
	(0.717)	(0.178)	(0.467)		(0.250)	(0.214)	(0.145)
الاستثمار في التعليم العالي	9.076***	2.540*	7.620***	4.717**		0.793	1.381
	(0.001)	(0.094)	(0.002)	(0.016)		(0.461)	(0.265)
عدد السكان	2.030	0.700	0.944	0.292	0.412		2.524*
	(0.147)	(0.504)	(0.399)	(0.749)	(0.666)		(0.096)
عدد الطلاب	2.828*	1.462	2.496*	1.769	2.396	1.155	
	(0.074)	(0.246)	(0.098)	(0.186)	(0.107)	(0.328)	

من خلال تحليل السببية الظاهر في الجدول (9-4)، يُلاحظ أن أنموذج الدراسة الذي كان النمو الاقتصادي يمثل فيه المتغير التابع، يتسبب به متغير العمل ومخزون رأس المال، وهذا يتفق مع النظرية الاقتصادية التقليدية، إضافة إلى تأثر النمو الاقتصادي السعودي بسببية سعر برميل النفط؛ إذ يعد هذا الاقتصاد اقتصادًا ريعيًا يعتمد بدرجة كبيرة على إيرادات النفط.

غير أن متغير الاستثمار في التعليم العالي لم يكن من مسببات النمو الاقتصادي في السعودية، إذ لا يمكننا رفض الفرضية العدمية بعدم وجود تأثير سببي للاستثمار في التعليم العالي في النمو الاقتصادي السعودي. في الجانب المقابل، يظهر الأنموذج الخامس الذي يُعبر فيه عن المتغير التابع بالاستثمار في التعليم العالي أن النمو الاقتصادي في المملكة هو أحد مسببات الاستثمار في التعليم العالي. وبناءً عليه، العلاقة بين الاستثمار في التعليم العالي والنمو الاقتصادي في السعودية هي في اتجاه تأثير النمو الاقتصادي في الاستثمار في التعليم العالي؛ بمعنى أن الإنفاق على التعليم العالي يستفيد من الوفرات الاقتصادية وارتفاع العائدات النفطية. غير أن هذا الاستثمار لم يُؤت أُكله في التأثير في النمو الاقتصادي، ولم يوظف بوصفه أحد العوامل المؤثرة في النمو الاقتصادي السعودي.

الشكل (9-4)
النمو الاقتصادي للسعودية لصدمة قدرها انحراف واحد بالعمل ورأس المال وسعر برميل النفط والاستثمار في التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثين نفسيهما.

يبين الشكل (9-4) استجابة النمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية لردة فعل انحراف معياري واحد بمتغيرات عدة: العمل ورأس المال والاستثمار في التعليم العالي. ويظهر استجابة النمو الاقتصادي للمتغيرات كلها بعد فترتين، ويُلاحظ أن صدمة العمل وأسعار النفط استمرت في التأثير الإيجابي في النمو الاقتصادي في المملكة، وكان لتراكم رأس المال والاستثمار في التعليم العالي تأثيرهما الإيجابي في النمو الاقتصادي في الفترات الأولى. إلا أن تأثيرهما ارتدا سلبيًا على النمو الاقتصادي بعد الفترة الثالثة لتراكم رأس المال، وبعد الفترة الثامنة للاستثمار في التعليم العالي.

تشير نتائج تحليل السببية السابقة إلى عدم قدرة أنموذج الدراسة على تفسير النمو الاقتصادي في السعودية بسبب عدم وجود علاقة سببية لتأثير الاستثمار في التعليم العالي في النمو الاقتصادي. وقد تبين أن النمو الاقتصادي هو المؤثر في الاستثمار في التعليم العالي. وبناء عليه، لن تذهب الدراسة نحو تقدير أنموذجها الأساس بسبب عدم قدرته على تمثيل العلاقة.

نتج الإنفاق على التعليم العالي في السعودية من النمو الاقتصادي، ولم يكن له مساهمة حقيقية في تحقيق التنمية، وربما لم يؤتِ الإنفاق على التعليم العالي ثماره في المملكة بعد، في أفضل التقديرات، إذ لم يأخذ أنموذج الدراسة دور العمالة الوافدة في تحقيق النمو الاقتصادي السعودي في الاعتبار، فهذه العمالة زودت المملكة بالكفاءات المهنية والتشغيلية لعملية التنمية، ولا بد من أن تأخذ الدراسات التطبيقية المستقبلية هذا العامل في الحسبان للوقوف على الدور الحقيقي الذي تؤديه العمالة الوافدة في تحقيق النمو الاقتصادي، وللتعرف إلى حاجة المملكة إلى الاتجاه نحو الاستثمار في تنمية الموارد البشرية بما يضمن لها الاستغناء التدريجي عن تلك العمالة الوافدة.

هناك أمرٌ آخر لا بد من التطرق إليه في الدراسات المستقبلية، وهو البحث في دور التعليمين الابتدائي والثانوي في تحقيق التنمية الاقتصادية، فربما كانت المملكة بلدًا من البلدان التي يكون فيها تأثير التعليمين الابتدائي والثانوي كبيرًا في النمو الاقتصادي.

ملاحظات ختامية واقتراحات

سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر الاستثمار في التعليم العالي في النمو الاقتصادي في الخليج العربي، واتخذت من المملكة العربية السعودية أنموذجًا لذلك، كونها من أكبر الدول الخليجية من حيث المساحة وعدد السكان والموارد. واستخدمت الدراسة أحدث المعلومات المتوافرة لفترة أربعين عامًا، بين عامي 1974 و2013، ومجموعة من المقاربات النظرية التي تؤصل العلاقة بين التعليم العالي والنمو الاقتصادي، والمقاربات التطبيقية الخاضعة لنماذج متقدمة من الاقتصاد القياسي.

تبين أن هناك نموًا ملحوظًا في الناتج المحلي الإجمالي، تبعه نموٌ مطرد في الاستثمار في التعليم العالي. وعلى الرغم من انفصال النمو في الاستثمار بالتعليم العالي عن النمو الاقتصادي، فنمو هذا الاستثمار لم يكن يسير على نسقٍ واحد، وبدا عليه التشتت بين زيادة ونقصان من حين إلى آخر، بحسب ما أظهر التحليل الوصفي. تبع ذلك محاولة تقويم العلاقة الطويلة الأمد بين الاستثمار في التعليم

العالي والنمو الاقتصادي، حيث تبين أن الفترات (الفترة الواحدة مؤلفة من خمسة أعوام) التي شهدت نموًا في الاستثمار في التعليم العالي لم يتبعها نموٌ اقتصادي. وهذه نتائج تشكك كلها في دور الاستثمار في التعليم العالي في النمو الاقتصادي السعودي.

لذا، ذهبنا في اتجاه إجراء اختبار السببية بين الاستثمار في التعليم العالي والنمو الاقتصادي. كانت النتائج حاسمة بعدم وجود سببية للاستثمار في التعليم العالي في النمو الاقتصادي، وإنما تبين عكس ذلك: اتجاه السببية يبدأ بالنمو الاقتصادي وينتهي بالاستثمار في التعليم العالي، أي إن الإنفاق على التعليم العالي في السعودية هو نتاج النمو الاقتصادي، ولم يرقَ الاستثمار في التعليم العالي إلى أن يكون أحد مسببات النمو، كما في الدول المتقدمة.

في الإمكان إثارة النقاط الآتية لتفعيل دور التعليم العالي في النمو الاقتصادي:

- في البداية، لا بد من رفع الناتج المحلي الإجمالي مباشرة من خلال التأثير المباشر في الإنتاجية، ثم سرعة تبني الوسائل التقنية لما لها من تأثير مباشر في عوامل الإنتاج (العمل ورأس المال والأرض).

- رسم استراتيجية لتنمية الموارد البشرية الوطنية، والاهتمام بجودة التعليم العالي. فللجودة في التعليم العالي علاقة مباشرة بالنمو الاقتصادي، ومن شأن تقديم خريجين لسوق العمل بمعرفة عالية الجودة وقدرة كبيرة على التواصل والعمل ضمن مجموعات وقدرة على استيعاب التكنولوجيا وتطويرها أن يساهم في تحقيق النمو الاقتصادي المنشود.

- البحث عن أدوات أكثر فاعلية وأقل كلفة لتقديم التعليم العالي، مثل دعم الجامعات المفتوحة والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، مع وضع الترتيبات اللازمة لضمان جودة التعليم العالي من خلالها.

- الانتقال الحذر من التمويل الحكومي التقليدي للتعليم العالي إلى الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم. فهذه الشراكة تخفض تكاليف التعليم العالي من جهة، وتحقق الجودة من جهة أخرى، كما تشجيع إنشاء الجامعات الأهلية على أسس غير ربحية، وتسهل منافستها الجامعات الحكومية.

- ربط التعليم العالي بحاجات الدولة الاجتماعية والاقتصادية، وتشجيع البحث العلمي والابتكار والشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، وتجسير الفجوة بين المؤسسات التعليمية وقطاع الأعمال من خلال التميز البحثي وتأمين الكوادر التقنية والفنية.

مهما يكن من أمر، يحتاج النجاح في السياسة التعليمية الوطنية وجعلها رافدًا من روافد الرخاء الاجتماعي والاقتصادي للشعوب إلى رؤية طويلة الأمد، تتخذ من الإنفاق على التعليم سبيلًا للاستثمار في رأس المال البشري من أجل إيجاد المعرفة وتوظيفها في مسببات النمو الحقيقي، المنبثق من الهوية الثقافية لهذه الشعوب، بعيدًا عن استيراد المعرفة التي تترك مستوردها مستهلكًا لها.

تترك نتائج هذه الدراسة اعتقادًا في أذهاننا مفاده أن التعليم في دولنا العربية حديثة الاستقلال، التي هي في طور النمو، لم يرق بعد إلى أن يكون عاملًا مؤثرًا تأثيرًا كبيرًا في اقتصاداتها، وإن كان لا يُنكر دوره في تطورها الاجتماعي، على الرغم من الخطوات الكبيرة التي خطتها هذه الدول في سبيل تحسين قطاعات التعليم فيها.

المراجع

1 - العربية

كتب

جاك، ديلور وآخرون. **التعليم: ذاك الكنز المكنون**. الطبعة العربية. القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، 1999.

الحناوي، حمدي. **رأس المال البشري: تأصيل نظري وتطبيق على مصر**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، 2006.

الرشدان، عبد الله. **في اقتصاديات التعليم**. عمان: دار وائل للنشر، 2005.

عابدين، محمود عباس. **علم اقتصاديات التعليم الحديث**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2000.

علي، علي عبد القادر. **أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري**. الكويت: المعهد العربي للتخطيط، 2001.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. **اقتصاديات التعليم**. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية، 2012.

دوريات

دوفلو، إستر. «تمكين المرأة والتنمية الاقتصادية». **عمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية**. السنة 2. العدد 5 (2013).

السبيعي، محمد. «إشكالية التنمية المستدامة في بروتوكول كيوتو: استعراض لمحتوى آلية التنمية النظيفة». **مجلة التنمية والسياسات الاقتصادية**. السنة 9. العدد 2 (2007).

صباح، غربي. «الاستثمار في التعليم ونظرياته». **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية**. العددان 2-3 (كانون الثاني/ يناير - حزيران/ يونيو 2008).

علي، علي عبد القادر. «ملاحظات استكشافية حول النمو المستدام والتنمية في الدول العربية». **عمران للعلوم الاجتماعية والإنسانية**. السنة 1. العدد 1 (2012).

غضابنة، ليلية. «العلاقة بين الإنفاق الحكومي والنمو الاقتصادي في الجزائر: دراسة قياسية للفترة 1990-2012». **المجلة الأردنية للعلوم الاقتصادية**. السنة 2. العدد 1 (2015).

الكيلاني، أنمار ومزنة العازمي. «دراسة الاستثمار التربوي للتعليم الجامعي في مستوى البكالوريوس في دولة الكويت من خلال تحليل سعر المنفعة للعام الدراسي 2004/ 2005». **دراسات: العلوم التربوية**. السنة 35. العدد 2 (2008).

المالكي، عبد الله بن محمد وأحمد بن سليمان بن عبيد. «التعليم والنمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية: دراسة قياسية باستخدام المعادلات الآنية». **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**. السنة 30. العدد 114 (2004).

مشعل، زكية وفتحي السروجي. «العوائد الاقتصادية لتعليم المرأة في المملكة الأردنية الهاشمية: دراسة قياسية». **دراسات: العلوم الإدارية**. السنة 33. العدد 1 (2006).

مؤتمرات وندوات

بودية، فاطمة وفاطمة الزهراء بن زيدان. «دور الاستثمار العام في قطاع التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي: دراسة قياسية لكل من الجزائر والسعودية والأردن باستخدام معطيات بانيل». ورقة مقدمة في: مؤتمر تقويم آثار برامج الاستثمارات العامة وانعكاساتها على التشغيل والاستثمار والنمو الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف 1، الجزائر، 2014.

جمعة، محمد. «تطوير التعليم ودوره في بناء اقتصاد المعرفة». ورقة مقدمة في: المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد: صناعة التعلم للمستقبل. المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض. 16-18/ 3/ 2009.

تقارير ودراسات

«الاستثمار في رأس المال البشري». الغرفة التجارية الصناعية بالرياض، مركز البحوث والدراسات، الرياض، 1999.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. **تقرير التنمية البشرية: المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر** (نيويورك: 2014).

أطروحات

بغداوي، جميلة. «أثر الاستثمار في التعليم على النمو الإنتاجي في الجزائر: دراسة اقتصادية قياسية لحالة الجزائر الفترة 1975-2003». رسالة ماجستير. جامعة حسيبة بن بو علي. الجزائر. 2007.

دهان، محمد. «الاستثمار التعليمي في رأس المال البشري: مقاربة نظرية ودراسة تقويمة لحالة الجزائر». أطروحة دكتوراه. جامعة منتوري. قسنطينة، الجزائر. 2010.

قضيب البان، غادة عبد القادر. «قياس العائد الاقتصادي من الإنفاق على التعليم مع التطبيق على الجمهورية العربية السورية». رسالة دكتوراه. دمشق. 1982.

2- الأجنبية

Books

Acemoglu, D. *Introduction to Modern Economic Growth*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2008.

Becker, G. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

Gujarati, Damodar N. *Basic Econometrics*. 4th ed. USA: the McGraw-Hill Companies, 2003.

Psacharopoulos, George, Jee-Peng Tan & Emmanuel Jimenez. *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*. Washington, DC: World Bank, 1986.

Salmi, J. & A. Verspoor (eds.). *Revitalizing Higher Education*. Oxford: Pergamon, 1994.

Vedder, Richard K. *Going Broke by Degree: Why College Costs too Much*. Washington: American Enterprise Institute Press, 2004.

Periodicals

Agiomirgianakis, G., D. Asterious & V. Monastiriotis. «Human Capital and Economic Growth Revisited: A Dynamic Panel Data Study.» *International Advances in Economic Research*. vol. 8 (2002).

Arrazola, María & Jose de Hevia. «More on the Estimation of the Human Capital Depreciation Rate.» *Applied Economic Letters*. vol. 11 (2004).

Benhabib, J. & Mark M. Spiegel. «The Role of Human Capital in Economic Development.» *Journal of Monetary Economics*. vol. 34 (1994).

Bils, Mark & Peter J. Klenow. «Does Schooling Cause Growth?.» *American Economic Review*. vol. 90 (2000).

Bužinskienė, Rita & Dalia Rudytė. «The Impact of Knowledge Generating Investment on GDP Growth.» *Economics and Business*. vol. 26, no. 1 (2014).

Chaudhary, Amatul R., Syed Yasir Mahmood Gillani & Asim Iqbal. «The Nexus between Higher Education and Economic Growth: An Empirical Investigation for Pakistan.» *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*. vol. 3. no. 1 (2009).

Dhont, Tine & Freddy Heylen. «Employment and Growth in Europe and the US - The Role of Fiscal Policy Composition.» *Oxford Economic Papers*. vol. 61 (2009).

Gemmell, N. «Evaluating the Impacts of Human Capital Stocks and Accumulation on Economic Growth: Some New Evidence.» *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. vol. 58. no. 1 (February 1996).

Granger, C.W.J. «Investing Causal Relations by Econometric Models and Cross-Spectral.» *Econometric*. vol. 37. no. 2 (July 1969).

Gylfason, Thorvaldur and Gylfi Zoega. «Education, Social Equality and Economic Growth: A View of the Landscape.» *CESifo Economic Studies*. vol. 49. no. 4 (2003).

Khorasgani, Mahdi Fadaee. «Higher Education Development and Economic Growth in Iran.» *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*. vol. 1. no. 3 (2008).

Konopczynski, Michal. «How Taxes and Spending on Education Influence Economic Growth in Poland.» *Contemporary Economics*. vol. 8. no. 3 (2014).

Maureen, Woodhall. «Economics of Education: A Review.» *Economics of Education Research and Studies* (1987).

Meulemeester, Jean-Luc de & Denis Rochat. «Causality Analysis of the Link between Higher Education and Economic Development.» *Economics of Education Review*. vol. 14, no. 4 (December 1995).

Pritchett, Lant. «Where Has All the Education Gone?.» *World Bank Economic Review*. vol. 15. no. 3 (October 2001).

Schultz, Theodore W. «Investment in Human Capital.» *American Economic Review.* vol. 51, no. 1 (March 1961).

_____. «The Economic Importance of Human Capital in Modernization.» *Education Economics.* vol. 1. no. 1 (1993).

Spieb, C. Katharina. «Investments in Education: The Early Years Offer Great Potential.» *DIW Economic Bulletin.* no. 10 (2013).

Tansel, Aysit & Nil Demet Güngör. «Gender Effects of Education on Economic Development in Turkey.» *Journal of Economic Studies.* vol. 40. no. 6 (2013).

Reports and Studies

Bloom, David, David Canning & Kevin Chan. «Higher Education and Economic Development in Africa.» Harvard University. 2005.

Kapur, Devesh and Megan Crowley. «Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries.» *Working Paper no. 139.* Center for Global Development. February 2008.

Pillay, Pundy. «Higher Education and Economic Development: Literature Review.» Centre for Higher Education Transformation (CHET), 2010.

Psacharopoulos, George & Harry Anthony Patrinos. «Returns Investment in Education: A Further Update.» *Policy Research Working Paper 2881.* World Bank. September 2002.

Schultz, T. Paul. «The Formation of Human Capital and the Economic Development of Africa: Returns to Health and Schooling Investments.» *Economic Research Papers no. 37,* African Development Bank, 1998.

World Bank. «Nepal Priorities and Strategies for Education Reform.» *Report no. 22065-NEP.* Human Development Unit, South Asia Region. 18 July 2001.

_____ & International Bank for Reconstruction and Development. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (Washington, DC: 2000).

الفصل العاشر

سياسات الخصخصة وتزايد ضغط الطلب على التعليم العالي في الكويت

عهود العصفور

مقدمة

شهدت أنظمة التعليم العالي في دول الخليج العربي إصلاحات واسعة طوال العقدين الماضيين، إذ انتهجت الدول الست مسارًا مشتركًا ولو بدرجات متفاوتة: مسار الخصخصة، أي إنشاء مؤسسات وفروع للتعليم العالي في القطاع الخاص.

حللتُ في دراسةٍ حديثة سياسات خصخصة التعليم العالي في الكويت مع التركيز على القانون رقم (34) لسنة 2000 في شأن إنشاء الجامعات الخاصة، وأجريت تحليلًا للضغوط المحلية والعالمية التي جعلت دولة غنية مثل الكويت تلجأ إلى الخصخصة. تذهب الدراسة في الأساس إلى أن إقرار سياسة الخصخصة في عام 2000 جاء استجابة لضغوطٍ داخلية وخارجية معًا. لكن واقع التعليم العالي يمارس تأثيرًا كبيرًا في سياسات الحكومة لاعتماد الخصخصة خيارًا. ومن العوامل المحلية المهمة التي ذكرها المشاركون والتقارير مرارًا تنامي الطلب على التعليم العالي بوصفه عاملَ ضغط كبيرًا على الحكومة، بسبب التغيّرات الديموغرافية والنمو السريع لعنصر الشباب في صفوف سكانها. مع ذلك، لم يلبّ تأسيس زهاء تسع مؤسساتٍ جديدة خاصة للتعليم العالي ضغط الطلب على الرغم من مرور نحو عقدين من الزمن على وضع تلك السياسة.

تسعى هذه الدراسة إلى عرض الطلب الحالي الكبير على التعليم العالي في الكويت، وتحليل مدى نجاح القانون رقم (34) في معالجة المشكلة. وتلقي الإجابة عن هذا السؤال الضوءَ على التأثير الفعلي أو الواقعي الذي جعل الكويت وباقي الدول الخليجية تتبع اتجاهات متماثلة لخصخصة التعليم العالي في الفترة الزمنية نفسها.

تسلط هذه الدراسة أيضًا الضوء على مصادر التأثير الخارجي في صنع السياسات في الكويت التي يزداد تدخلها بصورة مباشرة وغير مباشرة. والأهم من ذلك، ستبرهن أن خصخصة التعليم العالي في الكويت لم تقم إلا بتأجيل ضغط الطلب المتنامي على التعليم بضعة أعوام من دون أن تعالج المشكلة منهجيًا.

يمكن ضغط الطلب الحالي أن يدعم بوضوح هذا الرأي. فهل راعت سياسات الخصخصة جودة مخرجات التعليم العالي؟ أم هي معنية بأعداد الطلاب المنتسبين إلى مؤسساته فحسب؟

هذا غيضٌ من فيضٍ الأسئلة الرئيسة التي تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عنها.

أضحت الخصخصة سياسةً شائعة في إصلاح التعليم العالي في جميع أنحاء المعمورة، بيد أن التنوع الظاهر في الأشكال المحلية المختلفة للتعليم العالي الخاص يدعم رأي فازال ريزفي وبوب لينغارد[1] (Fazal Rizvi & Bob Lingard) اللذين قالا إن العوامل المحلية تضطلع بدورٍ حاسم في تعديل التأثيرات العالمية، وصوغ سياسات الخصخصة وفقًا للأوضاع المحلية، وشددا على أهمية «العولمة من الأسفل»، أي على العوامل المحلية، في صوغ سياساتٍ وإصلاحات تعليمية عامة على الرغم من أن قوى خارجية عالمية ربما تفرضها.

(1) Fazal Rizvi & Bob Lingard, *Globalizing Education Policy* (New York: Routledge, 2010).

عمومًا، ساهم انخفاض ميزانيات التعليم العالي وعجز الأموال العامة عن تلبية الطلب المتنامي باطراد مساهمة كبيرة في نمو الخصخصة السريع، وتجدر الإشارة إلى أن قوى السوق المحلية والدولية الآخذة في الاتساع ساهمت في تلك العملية. فارتفاع تكاليف التعليم العالي دفع بالحكومات إلى حد بعيد إلى اختيار سياسة الخصخصة والتخلي عن التزامها جعله متاحًا للجميع.

استُخدمت الخصخصة من ناحيةٍ نظرية وعملية لمعالجة التحديات المالية للحكومات، إذ تمثل إتاحة التعليم العالي عبئًا ماليًا على أغلبية الحكومات بسبب تكاليفه المرتفعة التي لم تترك لكثيرٍ من هذه الحكومات إلا خيار الخصخصة. لكن وضع الكويت والبلدان الخليجية الأخرى المالي أثار تساؤلاتٍ عن أسباب تطبيق الخصخصة في تلك البلدان وكيفية تطبيقها.

يُعزى نمو التعليم الخاص في معظم البلدان النامية في الأساس إلى زيادة الطلب على التعليم العالي، ما يشير إلى ازدياد طلب المجتمع عليه بمعدلات تتجاوز العرض. لذلك، يسعى القطاع الخاص إلى تلبية الطلب[2]. وباتت خصخصة التعليم العالي واقعًا لا يمكن إنكاره في دول الخليج قاطبة على غرار باقي دول العالم، وعلينا التعامل معه بوصفنا باحثين.

بصرف النظر عن القوى النيوليبرالية العالمية التي تروج لسياسات الخصخصة في مناطق العالم كلها، يمثل تزايد الطلب على التعليم العالي عاملًا رئيسًا في تشجيع خصخصة هذا القطاع، إذ أنتج ضغط الطلب تحدياتٍ مالية واجهت أغلبية الحكومات التي تعاني صعوبات مالية وموارد محدودة. إلا أن الوضع المالي للكويت وباقي دول مجلس التعاون الخليجي، وأغلبيتها مصدّرة للنفط، لا يبرر إلزامية سياسات الخصخصة في دراسة الحالة هذه.

توضح هذه الدراسة كيف كان ضغط الطلب عاملًا أساسيًا في إصدار القانون

---

(2) Jandhyala B. G. Tilak: «The Privatization of Higher Education,» *Prospects: Quarterly Review of Education*, vol. 21, no. 2 (1991), pp. 227-239, and «Higher Education between the State and the Market,» Paper Presented at: The UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 1-3 December, 2004.

رقم (34) لسنة 2000 في شأن إنشاء الجامعات الخاصة في دولة الكويت، وكيف تفاقم الوضع بعد ذلك في فترةٍ واجهت فيها عمليات رسم السياسات العامة في الكويت بعض المشكلات، وازداد الوضع استفحالًا بسبب تنافر خبرات الأطراف المعنية برسم السياسات العامة، ما حال دون تلبية الحكومة الطلب المتنامي على التعليم العالي. وتسلط هذه الدراسة الضوء على وقائع محلية مهمة استخدمت لترويج سياسات الخصخصة في دولة الكويت لتلبية الطلب المحلي على التعليم العالي. ويتركز البحث على تنامي ضغط الطلب في وجه سياسات عامة متضاربة وغير فاعلة.

منهج الدراسة

شدد الباحث الألماني أوفي فليك على أن «البحث النوعي متعدد الأساليب في تركيزه بطبيعته»[3]. لذلك، ولأغراض هذه الدراسة، استخدمت أربعة مصادر رئيسة للمعلومات:

- مقابلات أولية أُجريت مع ثلاثين جهة فاعلة في سياسات التعليم العالي في القطاعين العام والخاص، بينها وزراء تربية وأعضاء برلمان (ملاحظة: يتبع التعليم العام والتعليم العالي في الكويت الوزارة نفسها).

- وثائق رسم السياسات جُمعت من خلال مجلس الجامعات الخاصة، أو مباشرة من **الكويت اليوم**، **الجريدة الرسمية** لدولة الكويت التي بدأت بالصدور في كانون الأول/ ديسمبر 1954. ويقضي القانون بأن تنشر فيها القوانين الجديدة كلها وتفسيراتها.

- تقارير ومنشورات رسمية من المنظمات الدولية (صندوق النقد الدولي ومنظمة التجارة العالمية والبنك الدولي).

---

(3) جرى ذكر الكتاب التالي: Uwe Flick, *An Introduction to Qualitative Research* (London: SAGE, 2007), pp. 226-227;

في دليل البحث النوعي التالي: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (London: SAGE, 2011), p. 5.

- مسح طلابي أجري في مؤسسات عدة للتعليم العالي، حكومية وخاصة.

تعرض الدراسة البيانات المجمعة مع تحليلاتها مستخدمة مواد بحثية عن التعليم العالي الكويتي، إضافة إلى نظريات عامة عن خصخصة التعليم العالي.

أولًا: خصخصة التعليم العالي في الكويت

منذ إنشاء جامعة الكويت في عام 1966، بعد خمسة أعوام على الاستقلال، أتاحت الحكومة للمواطنين التعليم العالي معفيًا من الرسوم، كونه حقًا يضمنه الدستور الكويتي (المادة 40). كانت جامعة الكويت هي الجامعة الحكومية الوحيدة، ثم أُلحِقت بمؤسسة أخرى مهنية، في الأساس، هي الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب التي أُنشئت في عام 1982 لاستيعاب البرامج والكليات المهنية والفنية في البلاد، وقد عملت فعليًا على استيعابها.

قبل إصدار القانون رقم (34) لسنة 2000 في شأن إنشاء الجامعات الخاصة، أتاحت الحكومة التعليم العالي المجاني محليًا فحسب في هاتين المؤسستين، إضافة إلى برامج المنح الخارجية. استمر ذلك حتى عام 2000 حين شهدت الكويت إدخال التعليم العالي الخاص بعد تنامي الطلب باطراد على التعليم العالي كما تبيّنه الآلاف من خريجي المدارس الثانوية الذين لم تُتح لهم فرصة الانتساب إلى الجامعات لأنها تفتقر إلى قدرة استيعاب عالية، فكانت الخصخصة هي الحل الوحيد (القانون 34/ 2000).

طوال العقد الماضي تقريبًا، شهدت الكويت طفرة في عدد مؤسسات التعليم العالي. ففي دولة قليلة السكان مثل الكويت (زهاء أربعة ملايين نسمة، ثلثهم مواطنون)، عبّر نشوء تسع مؤسسات خاصة وترخيص سبع عشرة مؤسسة في عام 2015 عن تغير هائل في إتاحة التعليم العالي، إذ أتاح القانون 34/ 2000 تحديدًا تأسيس جامعات خاصة جديدة تمامًا.

الجدير بالذكر هنا أن الحكومة لم تكتف بمنح تراخيص التعليم العالي للقطاع الخاص، بل دعمته أيضًا دعمًا كبيرًا وبطرائق عدة، منها تخصيص الأراضي المجانية (المرافق الحكومية)، إتاحة برنامج العمليات التجارية المتقابلة (الأوفست) الذي

أُسس في عام 1992 (هذا برنامج تابع لوزارة المالية ساعد مؤسسات خاصة عدة في إنشاء بنيتها التحتية الأولية؛ مثل الكلية الأسترالية في الكويت التي حصلت من خلال التزامات مقايضة على معدات كبيرة هندسية وأخرى متعلقة بعلوم الطيران والبحار، تتجاوز قيمتها 40 مليون دولار)[4].

تجدر الإشارة أيضًا إلى استحداث برنامج المنح الداخلية (جرى تفعيله في عام 2006) الذي يوجه طلاب القطاع العام نحو التعليم الخاص. يدعم هذا البرنامج حاليًا، جزئيًا، تسجيل نحو 80 في المئة من طلاب الجامعات الخاصة؛ إذ تتحمل الحكومة 80 في المئة من الرسوم الدراسية، بينما تدفع المؤسسات التعليمية الخاصة 20 في المئة[5]. ووفقًا لذلك، لا يزال الإنفاق الحكومي على التعليم العالي كبيرًا، ولا يزال هذا التعليم حقًا عامًا لجميع المواطنين المؤهلين. ووفقًا للتقرير الرابع والعشرين لمناخ الاستثمار في الدول العربية (2008)، حظيت الكويت بأعلى نسبة إنفاق على التعليم العالي من إجمالي الإنفاق على التعليم العام (32.6 في المئة)، تليها الإمارات العربية المتحدة (27.6 في المئة)، وتونس (24 في المئة). وأشار التقرير أيضًا إلى أن الكويت تشهد أعلى مستوى إنفاق على الطالب كنسبة من حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (80 في المئة من الدخل الفردي). يثير هذا الواقع مسألة شكل الخصخصة المطبق في الكويت في ظل استمرار التمويل الحكومي للتعليم العالي.

أحدث القانون رقم (34) لسنة 2000 في شأن إنشاء الجامعات الخاصة، وخلال فترة زمنية قصيرة، تغييرًا كبيرًا في بنية التعليم العالي في الكويت، على نسق إصلاحات مماثلة في بلدان المنطقة. وعُدّت هذه الإصلاحات، من منظور

(4) Imad M. Al-Atiqi & Mohamed El-Azma, «Funding and Financial Performance of Private Higher Education Institutions in Kuwait,» Paper Presented at: The UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Rabat, Morocco, 24-25 May 2007, Accessed on 26/9/2016, at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001577/157785e.pdf>.

(5) Imad M. Al-Atiqi, Asad A. Al-Rashed & Farida M. Ali, «The Contribution of Private Universities in Higher Education Equity in Kuwait,» Paper Presented at: *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities. Proceedings of the Arab Regional Conference on Higher Education, Cairo, 31 May - 2 June 2009*, Bechir Lamine (ed.) (Beirut: UNESCO, 2010), pp. 111-123, Accessed on 26/9/2016, at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189272m.pdf>.

إقليمي، عمليات خصخصة، وذلك تحديدًا بسبب إشراك القطاع الخاص الذي كان غائبًا تمامًا عن قطاع التعليم العالي قبل اعتماد هذه السياسة. مع ذلك، يجدر القول إن مصطلح الخصخصة ربما يحمل دلالات مختلفة عن مفهوم الغرب عمومًا. صحيح أن القطاع الخاص شارك في إتاحة التعليم العالي، إلا أن دور الدولة بقي قويًا من خلال الدعم المالي المباشر وغير المباشر من برنامج المنح الدراسية الداخلية.

ثانيًا: الضغط المتنامي على طلب التعليم العالي

تتميز دولة الكويت بتركيبة سكانية فتية تتجاوز فيها نسبة من هم في سن المدرسة 60 في المئة من المجتمع، وبمعدل نمو سكاني سنوي يبلغ 2.9 في المئة[6]. وصلت نسبة الزيادة السنوية في خريجي المدارس الثانوية إلى 6 في المئة في تسعينيات القرن الماضي، أعقبها منذ ذلك الحين توسعٌ إضافي سببه تزايد الالتحاق بالمدارس وارتفاع عدد المدارس الجديدة[7]. ونظرًا إلى توافر التعليم الثانوي للجميع، أدى هذا النمو إلى زيادة الالتحاق بالتعليم الجامعي بمعدل سنوي قدره 15.6 في المئة[8].

بقي التعليم العالي الحكومي في أثناء ذلك ساكنًا فترة طويلة، من دون أن يشهد زيادة مهمة في طاقة الاستيعاب أو في عدد المؤسسات التعليمية. وتفاقم ذلك الواقع نتيجة الغزو العراقي (آب/ أغسطس 1990 - شباط/ فبراير 1991) الذي خرّب بنية الكويت التحتية بأكملها تقريبًا، بما فيها قطاع التعليم العالي. ونتيجة ذلك، أربك تنامي الطلب طاقة الاستيعاب المحدودة أصلًا لدى المؤسسات العامة الموجودة، وجرى إنفاق أغلبية الموارد المالية في الفترة الزمنية التي أعقبت التحرير على إعادة بناء مؤسسات التعليم العالي المتضررة.

---

(6) الهيئة العامة للمعلومات المدنية، 2014، شوهد في 15/ 1/ 2016، في: <http://stat.paci.gov.kw/arabicreports/#DataTabPlace:PopulationPyramid>.

(7) Imad M. Al-Atiqi & Lafi M. Alharbi «Meeting the Challenge: Quality Systems in Private Higher Education in Kuwait,» *Quality in Higher Education*, vol. 15, no. 1 (2009), pp. 5-16.

(8) Elizabeth M. King & M. Anne Hill, *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993).

على الرغم مما تمثله إعادة البناء من عبءٍ مالي ضخم على الدولة، لا تقتصر أسباب مشكلات التعليم العالي على الغزو العراقي، إذ كان قطاع التعليم العالي يعاني مشكلات قبل فترة الغزو، كما ذكر تيم ثورنبورو في المجلة الأميركية *The Chronicle of Higher Education*: «مهما يكن من أمر ما جرى في الأزمة، فإن النظام الأكاديمي وسوق العمل كانا يعانيان مشكلات قبل ذلك، ويعود ذلك جزئيًا، للمفارقة، إلى ثروة الكويت الاستثنائية». ورد ثورنبورو المشكلة إلى حدٍ كبير إلى الوظائف الحكومية المضمونة فعليًا للمواطنين، التي أسفرت عن تبدد الحافز للدراسة الجادة. وقال: «شملت الجهود المبذولة لمكافحة المعايير المتدنية باطراد في جامعة الكويت عملية التشدد بشروط القبول، وأدى ذلك إلى انخفاض كبير في عدد المسجلين في العام الماضي - من 19.000 إلى 12.600»[9]. وبدأت المساعي لافتتاح جامعة خاصة في أوائل تسعينيات القرن الماضي، قبل الغزو. ووردت في فقرة ختامية من مقالة ثورنبورو إشارة إلى هذه المحاولات في ما يتعلق بالاهتمامات الأكاديمية، وهو أمر لم يعرضه المشاركون في الدراسة بوضوح في أي إشارة إلى الفترة السابقة للغزو. يقول ثورنبورو: «مع اقتراب اكتمال خطط قيام جامعة خاصة جديدة يدعمها أكاديميون كويتيون بارزون، تصاعد الاهتمام في الشهور الأخيرة بالمعايير الأكاديمية، ومن المقرر افتتاح المؤسسة الجديدة في الشهر المقبل في مرافق موقتة».

منذ إنشائها، تُعد جامعة الكويت الجامعة الحكومية الوحيدة في البلاد. وارتفع كثيرًا عدد المعاهد والكليات المهنية التابعة إلى الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، واستقبلت عددًا من الطلاب يفوق قدرتها على الاستيعاب بغية تلبية الطلب المتزايد.

يوضح الشكل (10-1) اتساع الفجوة بين الطلب العام على التعليم العالي ومعدلات القبول في جامعة الكويت بين عامَي 1996 و2005. فعلى سبيل المثال، ولتجنب الضغط السياسي لزيادة معدلات القبول، كان على الجامعة أن

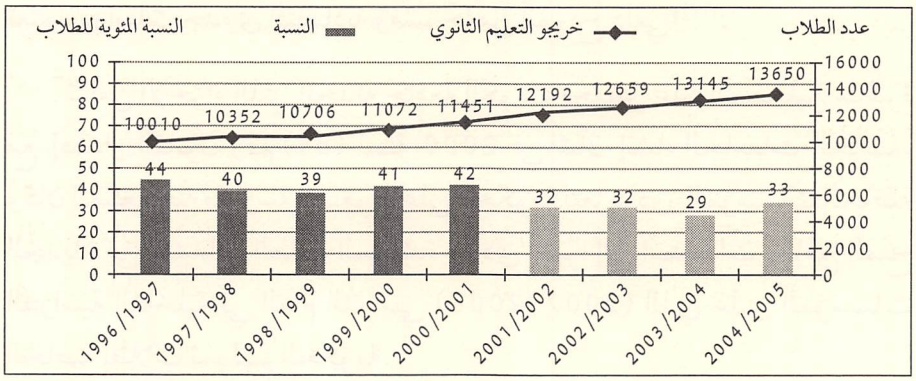
---

(9) T. Thornborough, «Kuwaiti Higher Education Troubled Even before Iraq's Invasion,» *Chronicle of Higher Education*, vol. 36, no. 48 (1990), p. 29.

تتشدد في شروط القبول. وأدى هذا القرار إلى خفض الالتحاق السنوي في السنة الأكاديمية 2001/ 2002 بنسبة 10 في المئة كما يبين الشكل (10-1) والجدول (10-1). وكان أن أحرج القرارُ الحكومةَ عند تعاملها مع الأعداد المتزايدة من خريجي المدارس الثانوية المطالبين بأماكن لهم في مؤسسات التعليم العالي، كما أشار أحد المشاركين.

الشكل (10-1)

مقارنة بين خريجي التعليم الثانوي والمقبولين في الجامعة



المصدر: Imad M. Al-Atiqi, Asad A. Al-Rashed & Farida M. Ali, «The Contribution of Private Universities in Higher Education Equity in Kuwait,» Paper Presented at: *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities. Proceedings of the Arab Regional Conference on Higher Education, Cairo, 31 May - 2 June 2009*, Bechir Lamine (ed.) (Beirut: UNESCO, 2010), p. 113.

الجدول (10-1)

عدد الطلاب المقبولين في جامعة الكويت

-2004 2005	-2003 2004	-2002 2003	-2001 2002	-2000 2001	-1999 2000	-1998 1999	-1997 1998	-1996 1997
4559	3855	4045	3921	4841	4536	4147	4122	4406

المصدر: Imad M. Al-Atiqi, Asad A. Al-Rashed & Farida M. Ali, «The Contribution of Private Universities in Higher Education Equity in Kuwait,» Paper Presented at: *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities. Proceedings of the Arab Regional Conference on Higher Education, Cairo, 31 May - 2 June 2009*, Bechir Lamine (ed.) (Beirut: UNESCO, 2010), p. 113.

يوضح الشكل (10-1) ارتفاع الطلب قبل صدور القانون رقم (34) لسنة 2000 في شأن إنشاء الجامعات الخاصة، الذي استخدمه الأكاديميون والقطاع الخاص للضغط على الحكومة لتبني خصخصة التعليم العالي. قال العتيقي والحربي: «بدأ تطور التعليم العالي الخاص في الكويت يحظى باهتمام القطاع الخاص الذي شكل ثلاث مجموعات على الأقل تطالب بالترخيص في وقت سبق إجراء الحكومة في هذا الشأن. وشهدت جامعة الكويت أيضًا مساعي فكرية ساهمت في إدراك حاجات المجتمع. وقدم مشروع 'إنشاء كليات أهلية في الكويت' دليلًا على أن الطلب يتجاوز العرض، واقترح على الحكومة خيارات تعتمد دراسات جدوى اقتصادية ومسوحًا من أنموذج دلفي»[10].

تزامن الإجراء الذي اتخذته جامعة الكويت بخفض عدد المسجلين مباشرة مع إصدار القانون رقم (34) لسنة 2000 في شأن إنشاء الجامعات الخاصة، وكان المبتغى منه ممارسة الضغوط على الحكومة لتعزيز دور المؤسسات الخاصة الجديدة في استيعاب الطلب المتزايد، ما أدى أخيرًا إلى استحداث برنامج المنح الدراسية الداخلية في العام الدراسي (2006/ 2007) الذي غذى المؤسسات الخاصة بطلاب تمولهم الحكومة.

ينص القانون (34) في مادته الثانية على الآتي: «تهدف الجامعات الخاصة إلى الإسهام في تحقيق أهداف التعليم العالي وأهداف التعليم التطبيقي، بما يحقق الربط بين هذه الأهداف واحتياجات المجتمع المتطورة وأداء الخدمات البحثية للغير». وورد في المذكرة التوضيحية للقانون أنه صدر لمعالجة عدد المقاعد المحدود في جامعة الكويت، ما يجعلها غير قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي المدارس الثانوية الذين يرغبون في مواصلة دراساتهم الجامعية. بناءً عليه، استفاد مجلس الجامعات الخاصة من الاستحقاق المعطى له في المادتين الثالثة والرابعة من اللوائح التنفيذية للقانون المتعلقة بوضع قواعد قبول الطلاب وإجراءاته في المؤسسات التعليمية الخاصة، والرسوم الدراسية، ونظام المنح الدراسية. ويرى مجلس الجامعات الخاصة أن في أحكام القانون

---

(10) Al-Atiqi & Alharbi, pp. 5-16.

ولوائحه التنفيذية، كما وردت في مرسوم وزارة التعليم العالي، ثغرات قانونية ما يحصر صلاحيته بالمنح الدراسية خارج الكويت فحسب[11]. وأصدر المجلس، بناءً على ذلك، قراره المتعلق بسياسة المنح الدراسية المحلية في آذار/ مارس 2006، لتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد[12].

تؤكد المعلومات المجمعة لتنفيذ هذه الدراسة تنامي الطلب بوصفه عاملًا رئيسًا في التوجه نحو التوسع في إتاحة التعليم العالي في الكويت، إذ ذكره المشاركون في هذه الدراسة مرارًا بوصفه عاملًا رئيسًا في ازدياد الحاجة إلى ذلك التوسع. ووفقًا لعضوٍ سابق في اللجنة الوزارية التي تم تعيينها لتحسين التعليم العالي الوطني في سنوات التسعينيات، «كان الطلب الأكبر ينصب على توفير المزيد من مقاعد التعليم العالي، لأن أعداد الطلاب تزيد الضغط بشكل مطرد على مؤسسات التعليم العالي الحكومية الموجودة».

يوضح التصريح الآتي الذي أطلقه عميد كلية في جامعة الكويت الضغطَ على الجامعة، إذ يقول: «لو تُرك القرار للجامعة، سنختار عدم قبول الطلاب في الفصل الدراسي التالي».

يتشارك جميع المشاركين في وجهة النظر القائلة إن تزايد الطلب العام على التعليم العالي كان عاملًا رئيسًا في إدخال قطاع التعليم العالي الخاص إلى الكويت. وأشار بعضهم إلى أن الوضع بات ملحًا حتى صار في صلب مناقشات السياسات العامة في ذلك الوقت.

بررت الحكومة توسع الحيز الذي تشغله الجامعات الخاصة، بسبب الخشية من عواقب الفائض في عدد خريجي المدارس الثانوية الذين لا يستطيعون دخول الجامعات الحكومية الموجودة. وأكد نائب سابق في مجلس الأمة الكويتي، وكان عضوًا في لجنة شؤون التعليم في المجلس التي أصدرت القانون 34/ 2000 (الدورة التشريعية 1996 و1999) ذلك بقوله: «تمحورت أغلبية مناقشات

(11) Al-Atiqi, Al-Rashed & Ali, «The Contribution of Private Universities».

(12) Ibid., p. 119.

السياسات العامة على تنامي أعداد الطلاب والنقص في عدد المقاعد الدراسية في مؤسسات التعليم العالي الحكومية. علاوة على ذلك، كان المطلب الرئيس هو إيجاد حل فوري لمعضلة الأعداد المتزايدة من خريجي المدارس الثانوية المؤهلين الذين فشلوا في الحصول على قبول في مؤسسات التعليم العالي حينذاك».

نتيجة لما يمكن اعتباره أزمة في توافر التعليم العالي، تم النظر بجدية إلى فكرة التعليم العالي الخاص، على الرغم من الرفض الذي واجهته محاولات مماثلة في السابق. وأفاد أستاذ بارز في جامعة الكويت، تقلّد مناصب رسمية مهمة عدة في التعليم العالي الحكومي، بما يأتي: «تشكلت في كانون الثاني/ يناير 1997 جمعية من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، برئاسة رئيس سابق للجامعة والرئيس الحالي لجامعة خاصة، بقصد مناقشة جدوى إنشاء جامعة خاصة. وأثمر النقاش عن إطار نظري لنظام جامعات خاصة من شأنها المساهمة في مواجهة التنامي السريع للطلب الاجتماعي على التعليم العالي في الكويت وتقلص القدرة الاستيعابية لجامعة الكويت، الجامعة الحكومية الوحيدة».

لخص مشارك آخر مشكلة التعليم العالي آنذاك بقوله: «كانت جامعة الكويت الوحيدة في البلاد لفترة زمنية طويلة، وتزايد عدد خريجي المدارس الثانوية بطريقة تتجاوز قدرة الاستيعاب الفعلية لمؤسسات التعليم العالي الموجودة، وهذا ما دفع الحكومةَ إلى البحث عن حلول ممكنة عاجلة لاستيعاب التزايد في أعداد المتقدمين».

لذلك، أدى عدم استجابة مؤسسات التعليم العالي الحكومي للتغيرات الديموغرافية إلى إغراق أغلبية مؤسسات التعليم العالي بالطلاب. فأصدرت الحكومة قرارات عشوائية مخصصة لهذا الغرض نتيجة ضغط مجلس الأمة لاستيعاب فائض الطلبات عبر زيادة معدلات الانتساب في مؤسسات التعليم العالي، مهملة القدرة الاستيعابية الفعلية لتلك المؤسسات. ووصف أحد أساتذة جامعة الكويت الحالة الناتجة في الجامعة بقوله: «تملك جامعة الكويت القدرة الاستيعابية نفسها التي كانت تنعم بها منذ سنوات، لكنها الآن باتت تقبل ضعف عدد الطلاب، مسببة أحيانًا تجميع مئة طالب في قاعة محاضرات صغيرة».

يُتوقع أن يبقى الخليج الجزء الفتي من العالم بشكل غير اعتيادي، إذ إن ثلثي سكانه دون سن 25 عامًا[13]. ويرى روماني[14] أن هذه التركيبة السكانية تؤدي دورًا مهمًا في مستقبل التعليم العالي في المنطقة، لأن نصف سكان العالم العربي دون سن 18 عامًا. ويزيد واقع توافر التعليم الثانوي للجميع توقعات الانتساب الجامعي في المستقبل بصورة ملحوظة. ويمارس السكان من فئة الشباب، بالتزامن مع الاتجاهات الجديدة لتعليم الكبار، ضغطًا كبيرًا على حكوماتنا لتوسيع قطاع التعليم العالي.

أيدت وزيرة سابقة للتعليم العالي دور القطاع الخاص في استيعاب الزيادة في الطلب العام، فقالت: «غادرت الجامعات الخاصة حاليًا مرحلة الحضانة واتجهت صوب مرحلة النمو والتقدم. ويوجد الآن نحو تسع جامعات جديدة. تخيلوا لو لم يكن هناك جامعات خاصة حتى الآن في البلاد، كيف كان سيتم التعامل مع التنامي السريع في أعداد خريجي المدارس الثانوية أو كيف كانت ستجري معالجة ذلك، مع العلم أن المؤسسات الحكومية تستوعب بالفعل أعدادًا كبيرة من الطلاب، ولا يزال الضغط الطالبي مشكلة. كان على القطاع العام هذا العام قبول نحو 8000 طالب في جامعة الكويت و6000 في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وأرسل 2500 طالب في منح خارجية. وتؤدي الجامعات الخاصة بذلك دورًا كبيرًا في استيعاب الطلب الفائض على التعليم العالي».

مع ذلك، لم يعالج إنشاء مؤسسات خاصة مشكلة فائض الطلب، إذ لا تزال التغيرات السكانية السريعة تتسبب في ضغط على المؤسسات العامة والخاصة. وأفاد مسؤول في مجلس الجامعات الخاصة بالآتي: «لا يزال عدد الطلاب والقدرة المحدودة للاستيعاب مشكلة. فبسبب التغيرات الديموغرافية والنمو المطرد في أعداد الطلاب، بلغت المؤسسات الخاصة التسع طاقتها القصوى ضمن منشآتها الحالية».

---

(13) Mourad Dakhli & Dina El-Zohairy, «Emerging Trends in Higher Education in the GCC: A Critical Assessment,» in: Ilan Alon, Victoria Jones & John McIntyre (eds.), *Innovation in Business Education in Emerging Markets* (London: Palgrave Macmillan, 2013), pp. 43-46.

(14) Vincent Romani, «The Politics of Higher Education in the Middle East: Problems and Prospects,» *Middle East Brief 36*, Brandeis University, Crown Center for Middle East Studies, May 2009, p. 3.

ذكر رئيس إحدى الجامعات الخاصة أنه لو ترك الخيار للقطاع الخاص، فلن يتردد في قبول المزيد من الطلاب بسبب الاستفادة المالية، مع العلم أن السياسات الصارمة لمجلس الجامعات تمنعها من القيام بذلك كإجراء حكومي لضبط جودتها وأدائها وتشغيلها. وقال رئيس الجامعة نفسه: «نعمل على توسيع جامعتنا، ويسرنا استيعاب المزيد من الطلاب، لكن أنظمة مجلس الجامعات الخاصة تبطئ توسعنا. وعندما نقوم بإنشاء برنامج جديد، فإن مجلس الجامعات الخاصة يعاملنا كمقدمي طلب جديد، وعلينا أن نعود إلى نقطة البداية في تقديم طلبات الترخيص لهم».

قال عضو مجلس تشريعي سابق: «لا يزال التزايد في أعداد الطلاب الذين يسعون وراء التعليم العالي يشكل ضغطًا. صحيح أن وجود الجامعات الخاصة خفف ضغط أعداد الطلاب، لكنه لم يستوعب الفائض كله. وبكلمات أخرى، إنه لا يعالج المشكلة برمتها».

لا يزال الفائض الذي يتجاوز القدرة الاستيعابية للمؤسسات العامة ظاهرًا، حتى بعد إنشاء المؤسسات الخاصة (انظر الجدول (10-2)). لكن، وبما أن المشكلة في الكويت لا تكمن في الضغط المالي، فهل تكمن إذًا في السياسات العامة التي جرى تبنيها بسبب التزايد المتوقع في الطلب والضغط على الحكومة لتبني الخصخصة لاستيعابه؟

الجدول (10-2)
أعداد الطلاب التي تتجاوز قدرة جامعة الكويت على الاستيعاب لمدة ثلاث سنوات

العام الجامعي	طلاب متوقع تخرجهم من المدارس الثانوية(*)	القدرة الاستيعابية لجامعة الكويت (وفقًا للخطة)	الفائض (تجاوز القدرة الاستيعابية)	معدل الفائض بالنسبة المئوية
2009-2008	7635	4910	2725	55
2010-2009	7912	5005	2907	58
2011-2010	8322	5100	3222	63

(*) يحققون شروط القبول في جامعة الكويت.

المصدر: Ibid., p. 112.

ثالثًا: الانسجام بين السياسات العامة

استمرت المناقشات في شأن الحاجة إلى التوسع في التعليم العالي العام والخاص في البلاد سنوات عدة، كما تبين مناقشات المبحث السابق. لكن عدم الاستقرار السياسي الناتج من الصراعات المتكررة بين الحكومة والمجلس التشريعي طوال سنوات منع مواصلة أي مشروعات تنموية أو إنهاءَها، عامة أكانت أم خاصة. وتحول الوضع السياسي بعيدًا عن قرارات سياسة التنمية عمومًا، واتجه نحو مزيد من الصراعات على السلطة والموارد. قال أحد المشاركين في الدراسة: «كنت منذ ثلاثة أعوام عضوًا في لجنة استُحدثت لإنشاء ثلاث جامعات خاصة. كان المشروع جاهزًا للتنفيذ، ومع ذلك لم ينفذ أي جزء منه حتى الآن، لأن الصراع السياسي بين الحكومة ومجلس الأمة عرقل معظم عمليات التنمية في البلاد وأخّرها، وهي تفيد القطاع الخاص في أغلبيتها».

حتى قبل الأزمة، توقعت إحصاءات قدّمها شفيق الغبرا[15] ارتفاع الطلب على التعليم العالي، إذ بين التعداد السكاني لعامَي 1980 و1985 أن أكثر من 60 في المئة من الكويتيين دون سن 19 عامًا، وثلثهم دون التاسعة. ونبهت هذه الأرقام في حينها إلى ضرورة تلبية الحاجة المتنامية باطراد من خلال توسع الحكومة في إتاحتها التعليم العالي، ولا سيما أنه يُعد حقًا مكتسبًا للمواطنين جميعًا.

لكن، للأسف، لم يشهد التعليم العالي نموًا يتلاءم مع الطلب العام المتزايد. وكانت جامعة الكويت حتى وقت متأخر من عام 2000 هي الجامعة الحكومية الوحيدة، إضافة إلى الكليات المهنية التابعة إلى الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. وكان على الحكومة نتيجة ذلك أن ترسل آلاف الطلاب لمتابعة تعليمهم الجامعي في الخارج، وهو وضع مستمر إلى يومنا هذا، على الرغم من إنشاء مرافق التعليم العالي الخاص.

بهدف حل الفائض في ضغط الطلب محليًا، اختارت الحكومة الكويتية

---

(15) Shafeeq Ghabra, «Kuwait and the Dynamics of Socio-Economic Change,» *Middle East Journal*, vol. 51, no. 3 (1997), pp. 358-372.

تحويل الضغط في اتجاه كليات مهنية أخرى تعمل في ظل الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، إذ صرح مصدر رسمي من جامعة الكويت: «اعتمدت الحكومة استراتيجية نقل عبء الطلاب إلى الكليات المهنية، علمًا أن تلك المؤسسات تواجه ضغوطًا مشابهة»، ما يعكس العشوائية والآنية التي ميزت أغلبية عمليات صنع القرار السياسية في البلاد. وأشار ذلك المصدر إلى أن تلك الاستراتيجية تمثل جزءًا من نظام القبول المركزي العام الذي لاحظت إليزابيت باكنر[16] أنه أثر سلبيًا في سمعة الكليات المهنية وفي أدائها في الكويت. واعتُمدت خطوات مماثلة في الآونة الأخيرة في محاولةٍ لمعالجة ارتفاع عدد الطلاب في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، من خلال مضاعفة عدد المسجلين في أغلبية الصفوف لاستيعاب نحو 85 طالبًا في كل صف[17]. وأشارت باكنر إلى الأثر السلبي لهذه الممارسات التي تعكس نوعًا من المركزية في القبول، وهي ظاهرة شائعة في أغلبية البلدان العربية، إذ إن مركزية القبول تُفقِد الجامعات إدارتها الذاتية، لأنها تُلزمها دائمًا بقبول عدد من الطلاب يفوق قدراتها الفعلية على الاستيعاب. وتتجاوز آثار العمليات هذه التعليمَ العالي؛ إذ تؤثر في العمل والأداء الاقتصادي في البلاد بصورة عامة.

بعد إصدار قانون الفصل بين الجنسين (24/ 1996)، تدهورت القدرة المحدودة أصلًا للتعليم العالي العام؛ إذ يثبت هذا القانون عدم اتساق السياسات العامة. فقد صدر في عام 1996 منهيًا ثلاثة عقود من التعليم المختلط في جامعة الكويت. وأقرت سياسة الفصل بين الجنسين في التعليم بعد الثانوي في عام 1996 ودخلت حيز التنفيذ في عام 2001 في جامعة الكويت[18].

أقرت هذه السياسة عندما كان الإسلاميون يسيطرون على أغلبية مقاعد

---

(16) Elizabeth Buckner, «How University Admissions Distorts Some Arab Societies,» Al-Fanar Media, 11/5/2013. <http://bit.ly/2dsJyow>.

(17) Ibid.

(18) Haya Al-Mughni, «Kuwait,» in: Sanja Kelly & Julia Breslin (eds.), *Women's Rights in the Middle East and North Africa: Progress Amid Resistance* (New York: Rowman & Littlefield, 2010), Accessed on 26/9/2016, at: <https://freedomhouse.org/sites/default/files/inline_images/Kuwait.pdf>.

البرلمان، وعُمّمت لاحقًا لتشمل التعليم العالي الخاص. وهي تعكس الفوضى والعشوائية في عملية صنع السياسات العامة في الكويت، وتبين كيف تؤثر قرارات منفردة لسياسات معينة في اتساق السياسات العامة. وعلق عضو سابق في البرلمان بقوله: «بشكل عام، تكمن العقبة الرئيسة التي تواجه إصدار أي قانون في دولة الكويت في الوضع السياسي غير المستقر والصراع المتواصل بين المجلس التشريعي والحكومة الذي يؤدي إلى حل البرلمان والدعوة إلى انتخابات جديدة. ونتيجة هذا السيناريو المستمر منذ التسعينيات حتى الآن، لم تكمل إلا جمعية عمومية واحدة دورتها البرلمانية لأربع سنوات كاملة. واضطلعت هذه الأزمات السياسية بدور كبير في تأجيل خطط تنمية مهمة جدًا وأدت إلى تعليقها، كما أنها تسببت بتبني سياسات عشوائية وغير مخططة».

لم يسبق إصدار قانون الفصل بين الجنسين أي دراسات عن إمكانية تنفيذه أو إرفاقه بخطط تراعي الفضاء المكاني المطلوب، أو أعضاء الهيئة التدريسية، أو إطار العمل الزمني. بل صدر فحسب لتهدئة قوى سياسية طالبت بالفصل بين الجنسين وفقًا لقوانين الشريعة الإسلامية. وكما شرح بوش[19]: «في نهاية المطاف، يتوقف نجاح مجموعات أصحاب المصالح المشتركة في الترويج لأهدافها أو فشلها على مصادر السلطة التي تستطيع حشدها». وما إبطال المحكمة الدستورية مفعول قانون الفصل بين الجنسين في عام 2016، بعد نحو عقدين من صدوره بحجة عدم استكماله شروط القوانين الدستورية، إلا دليل على غرق عملية صنع السياسات في الفوضى.

أهمل إصدار قانون الفصل بين الجنسين الفارق بين عدد الذكور والإناث المنتسبين، وفاقم مشكلة المرافق غير الملائمة لطلاب التعليم العالي، بسبب نسبة الذكور إلى الإناث المنتسبين، إذ غالبًا ما تتجاوز نسبة الإناث المنتسبات إلى مؤسسات التعليم العالي الحكومية في الكويت نسبة الذكور المنتسبين إلى المؤسسات عينها. فمنذ إنشاء جامعة الكويت في عام 1966، بلغ المعدل الإجمالي لالتحاق الطالبات بالتعليم الجامعي ضعف معدل الطلاب الذكور غالبًا،

(19) Tony Bush, *Theories of Educational Management*, 3rd ed. (London: Sage, 2003), p. 97.

كما يبين الجدول (10-3). ووفقًا لإحصاءات أحدث جرت في عام 2009، بلغ مجموع الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي الحكومي 61.920، منهم 41.495 طالبة، أي قرابة الثلثين[20].

لذلك، يتطلب الفصل بين الجنسين مزيدًا من الموظفين والموظفات وحيزًا مكانيًا إضافيًا، لأن مؤسسات التعليم العالي الحكومية مكتظة أصلًا بفائض طلاب يفوق قدرة استيعابها. كما أبرز القانون تحديًا جديدًا يضاف إلى فائض عدد مقدمي الطلبات الذين يجب استيعابهم.

الجدول (10-3)
الالتحاق بالتعليم العالي في الكويت

السنة	الالتحاق بالمرحلة الجامعية	
	ذكور(*)	إناث(*)
1969	0.9	2.5
1975	7.1	11.2
1987	11.9	21
2004	15	31

(*) النسبة المئوية من فئة السكان المعنية

المصدر: Elizabeth M. King & M. Anne Hill, *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993), p. 122, and UNESCO, «Gross Enrolment Ratio (%) and Gender Parity Index of GER,» 2012.

لم يواجه القانون رقم (34) لسنة 2000 في شأن إنشاء الجامعات الخاصة عقبة سياسة الفصل بين الجنسين في مراحل تشريعه الأخيرة، عندما عرض على مجلس الأمة الكويتي في عام 1999 للتصويت عليه. واجهت الجامعات الخاصة

(20) UNESCO, «Enrolment in Tertiary Public and Private Institutions,» 2013, Accessed on 26/9/2016, at: <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3563&IF_Language=eng>.

في ما بعد سياسة الفصل بين الجنسين التي تتطلب موارد مالية كبيرة لتهيئة حرمين جامعيين منفصلين لكل برنامج (واحد لكل نوع اجتماعي)، وعددًا أكبر من الموظفين ومزيدًا من أعضاء الهيئة التدريسية. كان ذلك أحد أسباب معارضة القطاع الخاص القانون، في حين مثل التناقض بين سياسة الفصل بين الجنسين وطبيعة مناهج التعليم وأهدافه سببًا آخر لمعارضة القانون. وبما أن برامج أغلبية المؤسسات الخاصة مستوردة أو مستعارة من الغرب، يُعَد التعليم المختلط والتفاعل بين الجنسين مسألة مهمة. إلا أن المؤسسات الخاصة كلها اضطرت في النهاية إلى تنفيذ السياسة بطريقةٍ أو بأخرى، لأنها شرط لحصولها على الترخيص. وبين العمل الميداني أن التنفيذ أخذ في أغلبية الأحيان شكل تخصيص 50 في المئة من الصفوف للذكور، و50 في المئة للإناث. بيد أن بعض المؤسسات، مثل كلية بوكسهل الكويت الأسترالية، اختار العمل بوصفه كلية للبنات.

أظهرت المؤسسات الحكومية قوة أكبر على هذا الصعيد، إذ استمرت مقاومة تنفيذ القانون أكثر من أربعة أعوام. وحتى الآن، لا يزال بعض الكليات في جامعة الكويت يتهرب من تنفيذ القانون متحججًا بأن العلوم التطبيقية كالطب والعلوم الصحية تتطلب تفاعلًا بين الجنسين.

باختصار، تحدى فائض الطلب الناجم عن النمو السكاني السريع السعة المحدودة للمؤسسات العامة، وتفاقم هذا التحدي بسبب تطبيق سياسات تميزت بغياب الاتساق وسوء التخطيط، وما قانون الفصل بين الجنسين إلا مثال جيد للسياسات العفوية غير المدروسة في الكويت. وبما أن العوامل المالية لم تكن المشكلة، فالتفسير الوحيد الممكن هو أن السياسات غير الفاعلة هي المشكلة.

رابعًا: جعل النظام يتسم بالكفاءة

تنبأت الإحصاءات الواردة آنفًا بزيادة الطلب على التعليم العالي، وبينت ضرورة توسيعه، لذلك يطرح عدم استعداد الدولة لاستيعاب هذه الطلبات المتنامية باطراد مشكلة الكفاءة. وتستثني موارد الكويت المالية الوفيرة العجز المالي من بين العوامل التي تعوّق نمو قطاع التعليم العالي. وبناء عليه، لا تستطيع الحكومة

بأي شكل من الأشكال أن تدّعي أن العجز في التمويل هو العائق أمام تهيئة فرص التعليم العالي لجميع المواطنين والمواطنات المؤهلين. وأنكر المشاركون في هذه الدراسة إمكانية مثل هذا الادعاء، وأشاروا إلى حقيقة أن الجمعيات الخيرية التي تدعمها الدولة في الكويت بنت جامعات في دول أخرى، وهذا دليل واضح على أن الدولة تنعم بموارد فائضة تتيح لها تطوير الجامعات في الكويت. وتبين آراء المشاركين في شأن القدرة المالية للبلاد بالسؤال الآتي الذي تكرر كثيرًا: بنت الكويت عددًا من الجامعات في بلدان أخرى، فلماذا لا تستطيع تحسين جامعاتها الحكومية؟

حتى التحديات المالية التي تذرعت بها الحكومة لتسويغ الحاجة إلى قطاع خاص، لم تشر إلى عجز مالي. في الواقع، طالبت الحكومة باستخدام الموارد العامة بفاعلية أكبر، ودعت إلى التخلص من الإنفاق غير الضروري على التعليم العالي. فوفقًا للعتيقي وآخرون[21]، كمن أحد التحديات التي وجب على الحكومة تذليلها في الدعم المالي الحكومي لنظام تعليم أثقل كاهل موارد البلاد بلا ضرورة. وهكذا، لا تعاني الدولة نقصًا في الموارد المتاحة للتعليم العالي، إنما ترى في زيادة الإنفاق على التعليم العالي عبئًا على ميزانية الدولة غير ضروري فحسب.

صنف التقرير الرابع والعشرون لمناخ الاستثمار في البلدان العربية (2008)، ضمن قسم تنمية التعليم العالي، الكويت إحدى أكثر البلدان العربية إنفاقًا على التعليم العالي[22]. كما تتميز الكويت بأعلى معدل إنفاق على الطالب الواحد كنسبة مئوية من حصة الفرد من الناتج المحلي الإجمالي (80 في المئة من دخل الفرد)، إلا أن إنفاقها المرتفع على التعليم العالي لا ينعكس في أدائها، ولا في مخرجاتها. ولم يلب التعليم العالي فيها حاجات اقتصاد البلد وسوق العمل، واعتماد الكويت المتواصل على القوة العاملة الأجنبية خير دليل على ذلك، إذ يمثل العمال الأجانب أغلبية القوى العاملة في الكويت، وأكثر من 90 في المئة من

(21) Al-Atiqi & Alharbi, p. 11.

(22) Manar Sabry, «Funding Policy and Higher Education in Arab Countries,» *Comparative & International Higher Education*, no. 1 (2009).

عمالة القطاع الخاص[23]. لذلك، يتبين أن سبب مشكلة فائض الطلب على التعليم العالي لا يعود إلى الافتقار إلى الموارد المالية، بل إلى نقص في الكفاءة المالية.

يقارن العتيقي وآخرون الإنفاق الحكومي على التعليم العالي بالزيادة في الميزانية الوطنية، فيلاحظون أن الميزانية الوطنية الكويتية تضاعفت أكثر من ضعفين في الفترة (2005–2010)، في حين زاد عدد المقاعد المتاحة للطلاب في جامعة الكويت وفي الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بنسبة 25 في المئة فقط[24]. ويمكن كشف عيوب أخرى من خلال البحث في دراسات محلية وأجنبية تتناول الإنفاق الحكومي الكويتي على التعليم العالي؛ إذ تقارن إحدى الدراسات الأجنبية النسبة المخصصة للتعليم العالي في ميزانية الكويت بالنسبة نفسها في بلدان أخرى تنعم بأوضاع مماثلة[25]. لذلك، لا يعني ارتفاع النفقات بالضرورة جودة عالية للتعليم العالي، فالكفاءة المعتمدة في تخصيص هذه الموارد هي العامل الحاسم في تقرير أداء القطاع. مع ذلك، الدراسات المحلية وحدها ما يتيح إجراء تحليل أعمق، لأنها تقارن حصة التعليم العالي في ميزانية الدولة بالزيادة الإجمالية في هذه الميزانية. وبالتالي، يمكنها أن تركز على عمليات الميزانية والكفاءة في الإنفاق العام. وألقت تلك الدراسات الضوء على فشل الإنفاق المرتفع على التعليم العالي في إطلاق عجلة التنمية واستحداث التوسع المطلوبين في الكويت. وتهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على ضعف الكفاءة الملاحظ في رسم السياسات العامة في الكويت.

زيادة الإنفاق في الكويت حقيقة لم ينكرها أحد من المشاركين في هذه الدراسة. بيد أن هؤلاء أدرجوا عدم الكفاءة في تخصيص الأموال والفساد غير المحدود ضمن عوامل محلية تسببت في نقص كفاءة توسع التعليم الحكومي. وأشار بعضهم إلى أن طلاب المدارس الحكومية يكلفون الحكومة أكثر كثيرًا

---

(23) Gary Donn & Yahya Al Manthri, *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States* (London: Symposium Books, 2010).

(24) Al-Atiqi, Al-Rashed & Ali, p. 119.

(25) United Nations Development Programme, *Arab Human Development Report: Creating Opportunities for Future Generations* (New York: 2002).

مما يكلفها طلاب المدارس الخاصة. وعلق مشارك يعمل في قطاعي التعليم العالي العام والخاص على ذلك قائلًا: «تقدم الجامعات الخاصة خدمات تعليم عال تفيدها ماليًا، وفي الوقت نفسه تفيد الحكومة من خلال خفض عبء تكلفة الطالب. وفي مسعاها وراء كفاءة الكلفة، اختارت الحكومة، نوعًا ما، إنشاء مؤسسات خاصة. ويكلف الطالب الواحد الحكومة في الجامعة الحكومية أكثر كثيرًا مما يكلف في جامعة خاصة. وهي خدمة أو مساعدة للحكومة في خفض ضغط الطلب على التعليم العالي، لأن الحكومة، تهمل - للأسف - التخطيط لاحتمال مواجهة مشكلة الطلب المتنامي».

كتب البروفسور الكويتي عيد الدويهيس (2011، 2012، 2013) منشورات عدة تصف غياب التخطيط الملائم في المؤسسات الحكومية الكويتية، مشيرًا إلى أن معظم مشروعات التنمية الحكومية في الكويت يفتقر إلى التخطيط الكفؤ، أو إلى وجود فكرة عامة تخطئ الهدف المخطط له. ويضيف أن غياب التخطيط الكفؤ يفسر بالتأكيد أغلبية حالات الفشل في التنمية العامة في الكويت. وأكد مشارك آخر أن: «المؤسسات الخاصة توفر الأموال الحكومية من خلال تقديم بديل جزئي عن المنح الخارجية، لأن البرامج المحلية التي تقدمها الجامعات الخاصة أقل كلفة»، مشيرًا إلى برنامج المنح الدراسية الداخلية الذي يقدمه مجلس الجامعات الخاصة الذي تأسس في السنة الدراسية 2006/ 2007[26].

تورد دراسة أعدها المجلس المذكور أن برنامج المنح الداخلية يتيح للدولة توفير 50 في المئة من المنح في كل عام مقارنة بأبدال تمويل مؤسسات تعليمية حكومية إضافية أو تقديم منح خارجية[27]. وبسبب التأخير في افتتاح المقر الجديد لجامعة الكويت في الشدادية الذي كان مقررًا منذ عام 2014، تقول الدراسة إن برنامج المنح الدراسية هو الحل الوحيد المتوافر بتكلفة مجدية لاستيعاب خريجي المدارس الثانوية. وبناء عليه، تتفق المصادر أن دعم الطلاب بمنح في جامعات محلية خاصة أرخص من إرسالهم إلى جامعات أجنبية أو إنشاء جامعات حكومية

(26) Al-Atiqi, Al-Rashed & Ali, «The Contribution of Private Universities».

(27) Ibid.

جديدة. وبما أن برنامج الدعم هذا يتيح للطلاب الاختيار بين التعليم العام والتعليم الخاص، فإنه يدحض الفكرة التي تفيد أن الطلاب الأثرياء يحتكرون التعليم الخاص بسبب تكلفته العالية.

وُضِعت خطط مشروعات عامة للتوسع في إتاحة التعليم العالي محليًا، وبدأ بعضها منذ أكثر من ثلاثة عقود. مع ذلك، لم يكلل أي منها بالنجاح. فعلى سبيل المثال، وُضِعت المخططات للمباني الجديدة لجامعة الكويت في الشدادية في سبعينيات القرن الماضي، وخُصصت لها ميزانية وأرض، وبدأ العمل منذ أكثر من عقدين، مع ذلك لم يكتمل المشروع بعد، أي مضى أكثر من ثلاثين عامًا ولا تزال الجامعة الحكومية الجديدة قيد الإنشاء. فلماذا استغرق المشروع هذا الوقت كله؟ أو بصورة أعم، لماذا يستغرق مشروع التوسع في توفير الحكومة التعليم العالي إلى ما لا نهاية كي يكتمل؟

تكشف المقابلات التي أجريناها سببين رئيسين لهذا التأخير: يكمن السبب الأول في الصراع الدائم بين الحكومة ومجلس الأمة، الذي جمد مشروعات تنموية عدة؛ والسبب الثاني هو ارتفاع مستوى البيروقراطية في الحكومة والفساد المستشري نتيجة ذلك. وترك عدم الاستقرار السياسي، بصورة خاصة، أثرًا سلبيًا في إتاحة التعليم العالي. واشتكى عميد في جامعة الكويت أن: «لا رؤية بعيدة المدى أو مستقبلية حين اتخاذ قرارات سياسة معينة، إضافة إلى تنفيذ بطيء جدًا! سلمت جامعة الكويت الحكومة في عام 2005 دراسة تبين الحاجة إلى إنشاء ثلاث جامعات حكومية جديدة، وما زال الأمر مجمدًا حتى الآن، ولم يُتخذ أي إجراء حقيقي بشكل جدي!». وأضاف: «بدأ العمل في تشييد المباني الجديدة لجامعة الكويت أو الشدادية في أواخر سبعينيات القرن الماضي لاستيعاب عدد محدد من الطلاب (أربعين ألفًا). لم يكتمل هذا الحرم الجامعي بعد، وستصل الجامعة إلى هذا العدد من الطلاب في العام المقبل. لذلك فإن انتقال جميع الكليات إلى الحرم الجديد 'إذا انتهى في أي وقت قريب' لن يعالج مشكلة المكان. ولو نُفّذ المشروع في وقت تقديم الاقتراح للحكومة لأمكن حل مشكلة الضغط منذ أعوام».

توضح الآراء المذكورة آنفًا عدم الكفاءة في عمليات صنع السياسات العامة وتنفيذها. فالصراع على السلطة والمصالح الشخصية هو الذي يوجه القرارات الحكومية، لا الحاجات العامة الواقعية. ويولد التأخير في اتخاذ قرارات رسم السياسات مزيدًا من الأعباء المالية غير الضرورية بسبب تغير السوق السريع، والتغير في التكاليف وأسعار المواد الأولية وخدمات سوق العمل التي تتغير بصورة طبيعية مع مرور الوقت.

يرى بعض المشاركين في هذه الدراسة أن إدخال التعليم العالي الخاص تطورٌ طبيعي متعلق بالإجراءات البيروقراطية الحكومية، إذ صرح مسؤول في مجلس الجامعات الخاصة: «تطبق الدول عمومًا سياسات خصخصة وحان الوقت لمشاركة القطاع الخاص في توفير الخدمات العامة. ودفعت بيروقراطية الدولة مقابل مرونة القطاع الخاص الحكومة إلى إصدار قانون الجامعات الخاصة كي تحل مشكلة فائض عدد خريجي التعليم الثانوي الذين يفتقرون إلى مقاعد متاحة لهم في قطاع التعليم العالي. ويُعَد ذلك فرصة استثمارية كبيرة إذا أخذنا في الحسبان الدعم الذي تقدمه الحكومة، إضافة إلى استعداد القطاع الخاص للمشاركة».

يرى آخرون أنها فرصة واضحة لمشروع تجاري، وأنها مدفوعة بهدف تحقيق الربح بغض النظر عن معالجة الخصخصة الطلبات العامة. وقال مشاركون من جامعة الكويت: «لم تكن جامعة الكويت منشأ الفكرة، بل كانت فرصة استثمارية مع وجود حافز واضح للربح. فهي مضمونة الأرباح لسببين: **أولًا** لأن الزبائن مضمونون، أي الطلاب الذين ترعاهم الحكومة من خلال برنامج المنح الدراسية الداخلية؛ **وثانيًا** لأن المؤسسات العامة غير قادرة على استيعاب عدد الطلاب المتنامي».

كانت الحكومة تعي تمامًا ارتفاع عدد طلاب التعليم العالي. ومع ذلك، حال عدم الاستقرار السياسي والبيروقراطية المفرطة دون تطوير التعليم العالي العام، تمامًا كما أثر ذلك في قطاعات أخرى في البلاد. لم تعالج تنمية التعليم العالي العام الأعداد المتنامية سنويًا من خريجي المدارس الثانوية. وكان هناك مشروعات أخرى عدة لتحسين تهيئة التعليم العالي العام، لكن جمّدت سنوات عدة، مثل مشروع جامعة جابر.

شُكّلت حكومات جديدة عدة بسبب الصراعات المتكررة بين الحكومة والبرلمان. ونتيجة لذلك، يندر أن يكمل أي وزير تربية مدته كاملة، فتعاقب عشرات الوزراء على وزارة التربية، وأكثر من وزير أو اثنين في العام نفسه أحيانًا. وثمة مشروع آخر هو مشروع «المدينة الجامعية»، أو المدينة الأكاديمية الذي يُفترض أن تتسع لثلاث جامعات حكومية جديدة. يقول أحد المشاركين في الدراسة: «هناك القانون الذي صدر لإنشاء «المدينة الجامعية»، وهي مدينة أكاديمية تتسع لجامعات عدة في المكان نفسه. إضافة إلى أن خطة الدولة للتنمية تعمل على تأسيس ثلاث جامعات عامة جديدة، مثل جامعة جابر للعلوم التطبيقية».

لم يكتمل حتى الآن أيٌّ من المشروعات العامة للتوسع في إتاحة التعليم العالي، في حين أثبت القطاع الخاص أنه أكثر مرونة وتكيفًا عندما يتعلق الأمر بالأعمال والربح. وهو يتمتع باستقلالية أكبر في اتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات الإدارة والتشغيل. ونتيجة ذلك، أتى السيناريو مختلفًا عندما تعلق الأمر بإنشاء جامعات خاصة، إذ تميز إنشاؤها بقرارات سريعة وبتنفيذ فوري، ويعود ذلك في الأساس إلى أن هدر الوقت يعني هدر المال وضياع الأرباح، وهي تهم القطاع الخاص. ووفقًا لذلك، يوجد في الكويت الآن، بعد عقد فقط من إصدار قانون الجامعات الخاصة، نحو تسع مؤسسات خاصة عاملة. وهذا إنجاز يتناقض بحدة مع الجامعة الحكومية الوحيدة التي لا تزال قيد الإنشاء وغير مكتملة منذ أكثر من ثلاثة عقود. ويتذكر رئيس مجلس إدارة إحدى الجامعات الخاصة: «أعطتنا الحكومة الأرض ومهلة محددة بستة شهور لإنهاء أبنية جامعتنا الخاصة. وبدأنا البناء في العام الدراسي 2002-2003 وانتقلنا إلى المباني الجديدة في السنة الدراسية 2005-2006».

ساعدت بيروقراطية الحكومة وضعف العمل المنظم بعض الجامعات الخاصة؛ إذ أتاحا لها تقديم خدمات التعليم العالي للبلاد. مع ذلك، لا تزال عمليات رسم السياسات العامة المضطربة وبيروقراطية الحكومة تؤثر سلبيًا في مؤسسات خاصة أخرى. وشكا عضو مجلس إدارة في جامعة خاصة مرخصة، قائلًا: «حصلنا على ترخيص من مجلس الجامعات الخاصة منذ أربعة أعوام.

مع ذلك، لم نبدأ حتى هذا التاريخ في بناء جامعاتنا بسبب مشكلات في الأرض المخصصة للجامعة، ولأن وزارة الشؤون البلدية لم توافق على الأرض وحدودها. على الرغم من أن كل شيء يفترض أن يمر من خلال مجلس الجامعات الخاصة، فإن لا شيء يحدث فعليًا من دون تدخل شخصي عبر صلاتي الخاصة بالوزارات المختلفة المعنية في البلاد. من دون وساطة لا يكتمل شيء».

تدل التصريحات المذكورة أعلاه على الفساد المستشري في المؤسسات العامة المختلفة. وهو السبب الثاني الذي كشفته البيانات والذي يفسر التأخير وعدم الكفاءة الموجودة في المشروعات العامة. وإن ما يعرف بالوساطة أو بـ «فيتامين واو» (كفيتامين B – Beziehungen- في ألمانيا ويعني علاقة مصلحة) هو مصطلح محلي يُستخدم لوصف نوع من الفساد الذي يستخدم العلاقات لإنهاء أغلبية العمل في مؤسسات الدولة المختلفة. وعزز تفشي الوساطة في عمليات رسم السياسات العامة تداخل العوامل الاجتماعية والثقافية في توجيه قرارات السياسات. ولاحظت كينينمونت[28] أثرها السلبي في الأداء الوظيفي للبرلمان في الكويت، حيث قالت: «غالبًا ما يجري وصف النواب بـ 'نواب الخدمات' [المقصود نواب البرلمان] الذين تكمن وظيفتهم الرئيسة في الحصول على منافع اقتصادية لناخبيهم. وأشارت مجموعة لنقاش السياسات الكويتية نظمها المعهد الديمقراطي الوطني (وهو منظمة أميركية غير حكومية)، إلى التصور بأن الوساطة (تترجم بشكل تقريبي كصلات أو رأسمال اجتماعي أو 'معارف') تُطلب من عضو برلمان لجعل الأشياء تنجز في الكويت، وبأن هذا الدور الخدمي حَرَف أعضاء البرلمان عن وظيفتهم التشريعية والرقابية».

هناك مثال آخر لقرارات عامة قصيرة النظر وغير فاعلة، وهو أسلوب الحكومة في التعامل مع ارتفاع الطلب على التعليم العالي. فكي تحل مشكلة تزايد ضغط الطلب، عمدت الحكومة ببساطة إلى تحويل العبء إلى الكليات المهنية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. ولاحظ مسؤول في جامعة الكويت أنه: «في

(28) Jane Kinninmont, «Kuwait's Parliament: An Experiment in Semi-Democracy,» *Briefing Paper*, Chatham House, 1 August 2012, p. 9, Accessed on: 26/9/2016, at: <http://bit.ly/2dloMGB>.

الماضي، اتبعت الحكومة استراتيجية نقل أعباء الطلاب إلى الكليات المهنية. لذلك، باتت تلك المؤسسات تواجه الضغوط نفسها».

الكليات المهنية في الكويت هي الخيار التعليمي الثاني دائمًا للطلاب، ما أثر سلبًا في سمعتها. وكان للعمليات المركزية في القبول تأثير إضافي في رأس المال البشري للبلاد، وفي حاجات التغيير في سوق العمل، الذي يتطلب دراسة منفصلة.

البيروقراطية إذًا هي ما ميز الحكومة الكويتية، إذ جعل هذا العامل الذي تزامن مع الاضطراب السياسي والصراع بين البرلمان والحكومة حلّ مشكلات التنامي السريع للطلب بطريقة محلية وسريعة إلى حدٍ معقول شبه مستحيل، من دون مساهمة القطاع الخاص. ونظرًا إلى القدرات المالية للدولة، التفسير المقنع الوحيد للأزمة في إتاحة التعليم العالي هو أن هذه السياسة الكويتية العشوائية وغير المنظمة وغير الفاعلة جعلت من إنشاء المؤسسات الخاصة الحل العملي الوحيد لمعالجة ضغط الطلب المتزايد. وتدعم معطيات البحث هذه الحجة إذ أكد أحد المشاركين في الدراسة من جامعة الكويت أن الهدف الرئيس من السماح بإنشاء مؤسسات خاصة «كان لحل مشكلة الفائض في الطلب العام فحسب. فهم يخففون جزءًا من الضغط على الجامعات الحكومية، لكنه لم يبلغ المستوى المطلوب بعد. ولا يزال هناك حاجة إلى جامعة حكومية جديدة».

بشكل عام، أدى قصور عملية رسم السياسات العامة إلى تجاهل مؤشرات مهمة تشير إلى قدرات الاستيعاب المحدودة التي تعانيها المؤسسات العامة، في وجه التغيرات الديموغرافية السريعة. وهذا القصور، لا العجز المالي، هو سبب خصخصة التعليم العالي في الكويت.

خاتمة

تبرز أمامنا استنتاجات معينة حين نفكر في الضغوط المحلية الأساسية التي حفزت تنمية قطاع التعليم العالي الخاص في الكويت. فمن الواضح أن دولة الكويت تخضع لضغط كبير في الطلب مثل الدول الأخرى في مجلس التعاون

الخليجي. والحقيقة أن التعليم في الكويت يواجه تحديات مركبة متداخلة مع عوامل أخرى عدة، منها: زيادة نسبة فئة الشباب بين السكان، والحقائق الديموغرافية المتعلقة بمعدل الإناث إلى الذكور، ومحدودية استيعاب التعليم العالي الحكومي الموجود، والأهم هو عدم اتساق السياسات، ما يعوّق مشروعات التنمية العامة. ولا يُعزى فشل القطاع العام المطلق في مواجهة هذه التحديات إلى العجز المالي، بل يعود إلى ضعف آليات الحكومة وعشوائيتها التي أتاحت لهذه العوامل أن تتطور إلى أزمة.

مع ذلك، لم يحل إنشاء القطاع الخاص بشكل كامل المشكلات التي وُجد لمواجهتها. ولا يزال الضغط الطلابي يمثل تحديًا لمؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة على السواء. وصرح عميد في جامعة الكويت: «لو ترك القرار للجامعة، فسنختار عدم قبول الطلاب للفصل الدراسي التالي». وهكذا، على الرغم من تنفيذ سياسات الخصخصة، واصلت أغلبية الضغوط التي نوقشت أعلاه عرقلة إتاحة التعليم العالي في الكويت. لكن من المستبعد جدًا أن تتخلى الحكومة الكويتية الآن عن الخصخصة في مقابل تطوير مزيد لأنظمة التعليم العالي فيها.

السؤال الذي يطرح نفسه حينئذٍ: لماذا؟ أحد الأسباب المحتملة هو أن السياسات الكويتية أصبحت الآن متماشية مع المعايير العالمية.

لماذا؟ وكيف تبنت هذه الدولة الكويتية هذه المعايير؟ بعبارة أخرى، بأي وسيلة؟ وإلى أي مدى تأثرت الكويت بالضغوط العالمية لخصخصة التعليم العالي؟ كلها أسئلة تحتاج إلى معالجة في دراسات أخرى.

المراجع

Books

Alon, Ilan, Victoria Jones & John McIntyre (eds.). *Innovation in Business Education in Emerging Markets*. London: Palgrave Macmillan, 2013.

Bush, Tony. *Theories of Educational Management*. 3rd ed. London: Sage, 2003.

Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE, 2011.

Donn, Gary & Yahya Al Manthri. *Globalisation and Higher Education in the Arab Gulf States*. London: Symposium Books, 2010.

Kelly, Sanja & Julia Breslin (eds.). *Women's Rights in the Middle East and North Africa: Progress Amid Resistance*. New York: Rowman & Littlefield, 2010. <https://freedomhouse.org/sites/default/files/inline_images/Kuwait.pdf>.

King, Elizabeth M. & M. Anne Hill. *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.

Rizvi, Fazal & Bob Lingard. *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge, 2010.

Periodicals

Al-Atiqi, Imad M. & Lafi M. Alharbi. «Meeting the Challenge: Quality Systems in Private Higher Education in Kuwait.» *Quality in Higher Education*. vol. 15. no. 1 (2009).

Ghabra, Shafeeq. «Kuwait and the Dynamics of Socio-Economic Change.» *Middle East Journal*. vol. 51. no. 3 (1997).

Sabry, Manar. «Funding Policy and Higher Education in Arab Countries.» *Comparative & International Higher Education*. no. 1 (2009).

Thornborough, T. «Kuwaiti Higher Education Troubled Even before Iraq's Invasion.» *Chronicle of Higher Education*. vol. 36. no. 48 (1990).

Tilak, Jandhyala B. G. «The Privatization of Higher Education.» *Prospects: Quarterly Review of Education*. vol. 21. no. 2 (1991).

Conferences

Al-Atiqi, Imad M. & Mohamed El-Azma. «Funding and Financial Performance of Private Higher Education Institutions in Kuwait.» Paper Presented at: The UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Rabat, Morocco. 24-25 May 2007. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001577/157785e.pdf>.

_____, Asad A. Al-Rashed & Farida M. Ali. «The Contribution of Private Universities in Higher Education Equity in Kuwait.» Paper Presented at: *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities. Proceedings of the Arab Regional Conference on Higher Education, Cairo, 31 May - 2 June 2009*. Bechir Lamine (ed.). Beirut:

UNESCO, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189272m.pdf>.

Tilak, Jandhyala B. G. «Higher Education between the State and the Market.» Paper Presented at: The UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge. Paris. 1-3 December, 2004.

Reports and Studies

Buckner, Elizabeth. «How University Admissions Distorts Some Arab Societies.» Al-Fanar Media. 11/5/2013. <http://bit.ly/2dsJyow>.

Kinninmont, Jane. «Kuwait's Parliament: An Experiment in Semi-Democracy.» *Briefing Paper*. Chatham House. 1 August 2012. <http://bit.ly/2dloMGB>.

Romani, Vincent. «The Politics of Higher Education in the Middle East: Problems and Prospects.» *Middle East Brief 36*. Brandeis University, Crown Center for Middle East Studies. May 2009.

UNESCO. «Gross Enrolment Ratio (%) and Gender Parity Index of GER.» 2012.

_____. «Enrolment in Tertiary Public and Private Institutions.» 2013. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=3563&IF_Language=eng>.

United Nations Development Programme. *Arab Human Development Report: Creating Opportunities for Future Generations*. New York: 2002.

الفصل الحادي عشر

التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية نحو رؤية تكاملية بين المنظور المالي ومنظور ضمان الجودة

عبد المليك مزهوده

تراهن منظمات التعليم العالي، على غرار باقي المنظمات في مختلف القطاعات الربحية وغير الربحية، على التخطيط الاستراتيجي كمنهج إداري رائدٍ لرسم المسارات المستقبلية للمنظمة وكسب تحديات التنافسية وإرساء ثقافة الجودة. فبعد النجاح الباهر الذي حققه التخطيط الاستراتيجي خلال سبعينيات القرن الماضي في مجال الأعمال[1]، وصار في منزلة «الطريق الفضلى الوحيدة» (The one best way) لقيادة المنظمة نحو كسب تحديات المستقبل[2]، انتقل إلى منظمات التعليم العالي في وسط الثمانينيات، وتحديدًا في عام 1983، مع صدور كتاب في موضوع «الاستراتيجية الأكاديمية»، يُعد أحد كتب القرن التي حولت مسار إدارة منظمات التعليم العالي[3].

(1) عبد المليك مزهوده، «الفكر الاستراتيجي الإداري: من أنموذج SWOT إلى نظرية الاستراتيجية»، مجلة العلوم الإنسانية (جامعة بسكرة)، العدد 4 (2003)، ص 117.

(2) Henry Mintzberg, «The Fall and Rise of Strategic Planning,» *Harvard Business Review* (January-February 1994), p. 107.

(3) Michael Dooris, John Kelley & James Trainer, «Strategic Planning in Higher Education,» *New Directions for Higher Education*, no. 116 (2002), p. 7.

ساهم في تسهيل هذا الانتقال الرصيدُ القائم للممارسات التخطيطية في التعليم العالي، خصوصًا تخطيط المرافق والتسهيلات التعليمية[4]، وتخطيط استعمال الموارد المالية، أو إعداد الميزانيات السنوية للمؤسسات الجامعية[5]، ما جعل ممارسة التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات الجامعية تُجذر وتُرسخ بسلاسة وسرعة كبيرتين.

في الحقيقة، كان تبني مؤسسات التعليم العالي، الحكومية والخاصة على حد سواء، التخطيط الاستراتيجي، من التطورات المتسارعة والضغوط البيئية التي ما فتئت تزداد منذ سبعينيات القرن الماضي[6]؛ كتراجع التمويل الحكومي، ومطالبة المؤسسات الجامعية بالكفاءة في إنفاق الموارد العامة، والتأثير الكبير للتطور التقني في العملية التعليمية والبحث العلمي، وتنوع خصائص المخرجات التعليمية، وظهور فئات طالبية ذات متطلبات خاصة، وبروز المسؤولية الاجتماعية للجامعة، وضرورة التحسين المستمر، وغيرها من العوامل الدافعة[7]. حتى إن منظمات التعليم العالي أصبحت هي نفسها مطالبة بتحقيق الربح وإنشاء القيمة لأصحاب المصلحة، ولو اختلف الربح الذي تسعى إليه عن الذي تبحث عنه منظمات الأعمال[8]. وبذلك، أصبحت مؤسسات التعليم العالي تمارس التخطيط الاستراتيجي مثلما تمارسه منظمات الأعمال تمامًا، فتقوم بتحديد الرسالة والقيم، وتضع رؤية للمستقبل، وتحلل التحديات الخارجية والفرص المتاحة، وتقوّم نقاط القوة والضعف، وتحدد الغايات والأهداف والقضايا الاستراتيجية، وتطور الخيارات الاستراتيجية، وتضع الخطط التنفيذية[9].

---

(4) مصطفى عبد الله علي عبد الجليل، «أثر العولمة والتخطيط الاستراتيجي على فاعلية الجامعات العربية، تجربة جامعة نيالا»، ورقة مقدمة في: ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن 21، المنامة، جامعة دلمون بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية، البحرين، 21-25/ 10/ 2007، ص 8.

(5) علي عبد الكريم محمد الكساب وعبدو علي الزبيدي، «التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون»، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، السنة 34، العدد 1 (2014)، ص 2.

(6) Dooris, Kelley & Trainer, «Strategic Planning».

(7) عبد الجليل، ص 9.

(8) Andreas Tsiakkiros & Petros Pashiardis, «Strategic Planning and Education: The Case of Cyprus,» *The International Journal of Educational Management*, vol. 16, no. 1 (2002), p. 6.

(9) = Theodore H. Poister & Gregory Streib, «Elements of Strategic Planning and Management in

تتجلى أهمية التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي من جهة في أنه:

- يسمح بوضع إطار العمل الفعلي الذي يحدد العمليات الأساسية التي تقوم بها الجامعة لتحقيق المستقبل المنشود.

- يحدد إطار العمل الذي يسمح بتحقيق المزايا التنافسية والمحافظة عليها.

- يضمن المواءمة والتوافق بين اتجاهات الجامعة وتحولات البيئة ومتطلباتها الجديدة.

- يحدد الغايات والأولويات للمؤسسة الجامعية.

- يبين الرؤية لكل أصحاب المصلحة الأساسيين ويشجعهم على التفكير الإبداعي بشأن القرارات الاستراتيجية التي تتخذها الجامعة[10].

هكذا، أصبح التخطيط الاستراتيجي دليل النجاح بالنسبة إلى كثير من الجامعات المهمة لبلوغ الريادة العالمية والاستمرار فيها، وإن كان التخطيط الاستراتيجي لم ينتشر على نحوٍ واسع في الجامعات ومنظمات التعليم العالي إلا مع بدايات تسعينيات القرن الماضي، خصوصًا بعدما أكدته أيضًا هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي؛ إذ وضع معظم هذه الجامعات معيار التخطيط الاستراتيجي أو الإدارة الاستراتيجية في صدارة معاييره، مثلما فعلت هيئة اعتماد برامج كليات إدارة الأعمال ومدارسها (AACSB) في الولايات المتحدة الأميركية، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) في السعودية.

أما في البلدان العربية فبدأت ملامح التخطيط الاستراتيجي بالظهور في بداية الألفية الثالثة؛ إذ بدأت الجامعات العربية تتجه نحو تطبيق مبادئ ضمان الجودة، وتسعى إلى تحقيق الاعتماد الأكاديمي من جهات الاعتماد المحلية والدولية. ومع بداية العشرية الثانية من الألفية الجديدة، أصبحت أغلبية الجامعات في

Municipal Government,» *Public Administration Review*, vol. 65, no. 1 (January - February 2005), p. 45. =

(10) Arnoldo C. Hax & Nicolas S. Majluf, *The Strategy Concept and Process: A Pragmatic Approach* (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996), p. 32.

الوطن العربي، باستثناء الدول ذات المنظور الفرانكفوني، مزودة بمنظومة تخطيط استراتيجي وإجراءات رسمية لإرساء ثقافة الجودة؛ على غرار ما هو معمول به في نظيراتها الغربية. وبرزت في هذا المجال جامعات دول الخليج العربي التي أصبحت في منزلة مقارنات مرجعية للجامعات العربية الأخرى، واستطاع بعضها أن يحتل مراتب متقدمة في التصنيفات العالمية، مثل جامعة الملك سعود.

في السعودية التي خاضت جامعاتها طوال عقود من الزمن في التخطيط التربوي التقليدي[11]، برزت أهمية إرساء التفكير الاستراتيجي في التعليم العالي وتوجيه المؤسسات الجامعية نحو تبني مبادئ التخطيط الاستراتيجي في التعامل مع القضايا الاستراتيجية للمنظومة كلها، بدءًا من تحديد المسارات الاستراتيجية، إلى بناء المزايا التنافسية، وتوزيع الموارد وتخصيصها، والتطوير المستمر، وتبني التغيير الانتقالي[12]. فاهتمت الجامعات بالتخطيط الاستراتيجي اهتمامًا خاصًا، وتزودت أغلبيتها بخطط استراتيجية لثلاثة أعوام وأكثر، سعيًا إلى تحقيق رسائل ورؤًى استراتيجية ترسم مستقبل هذه الجامعات وتحدد هويتها ومعالم ميزاتها التنافسية[13].

كانت البداية في مطلع العشرية الأولى للألفية الثالثة من خلال مبادرات فردية تقدمت بها الجامعات الكبرى والعريقة في المملكة؛ كجامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، قبل أن تعم هذه الممارسة أغلب الجامعات بعد تبني وزارة التعليم العالي السعودية مشروع «آفاق»[14] والبرامج الاستراتيجية

---

(11) محمد حسن سعيد المبعوث، «تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي، في إدارة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية»، مجلة التربية، العدد 8 (2003)، ص 80.

(12) عبد المحسن العرفج، «التعليم العالي في المملكة العربية السعودية»، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع)، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، 18-19/ 12/ 2005، ص 237.

(13) تبين مواقع أغلبية الجامعات في المملكة أنها تبنّت التخطيط الاستراتيجي وأعدت خططًا استراتيجية شاملة للجامعة كلّها وأخرى للكليات والمعاهد والمراكز، بل إنّ بعض الإدارات الفرعية من أقسام أكاديمية أو أقسام إدارية ذهب إلى تبنّي خطط استراتيجية خاصة.

(14) «آفاق» هو مسمّى الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية (1426-1450هـ)، وهي معتمدة بالتوجيه البرقي السامي رقم 3562/ م ب، في 4/ 6/ 1432هـ (7/ 5/ 2011). للاستزادة في هذا الشأن، انظر ذلك في: <http://aafaq.mohe.gov.sa/default.aspx>.

المرافقة له[15]، وصدور التوجيهات للجامعات بإعداد خططها الاستراتيجية وفق ما يساهم في هذا المشروع الذي يرسم مسار التعليم العالي في السعودية حتى عام 2031.

أولًا: مقاربات نظرية

1- إشكالية الدراسة

إن مستقرئ الخطة المستقبلية للتعليم العالي في المملكة، والطموحات التي أعلنت عنها الوزارة في خطتها الاستراتيجية، والرؤى التي عبرت عنها أغلبية الجامعات في خططها الاستراتيجية، يلمس من دون شك درجة مراهنة منظومة التعليم العالي في السعودية على التخطيط الاستراتيجي كمنهج يرسم المستقبل المرغوب فيه للمنظومة كلها، أو للجامعات على نحوٍ منفرد، ويقدر الموارد الضرورية، ويحدد الآليات والسبل التي يجب اتباعها في الفترة المخطط لها. كما يجد مستقرئ واقع ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية أن هذه الممارسة تتم وفقًا للمقاربات والخطوات المتعارف عليها من تحديد للرسالة والرؤية، وتشخيص استراتيجي يحلل البعدين الداخلي والخارجي للجامعة وما ينتج منه من استجلاء لنقاط القوة والضعف داخليًا والفرص والتهديدات خارجيًا، وتحديد للخيارات الاستراتيجية الممكنة، والمفاضلة بينها، ووضع للخطط والبرامج التنفيذية التي تمكن من تنفيذ الاختيار الاستراتيجي المتبنى ومتابعة التنفيذ لاستخلاص التغذية الراجعة التي ربما تستعمل لتعديل المسار الاستراتيجي للجامعة[16].

---

(15) Abdulhalem Mazi & Abdulrahman M. Abouammoh, «Development of Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia: Trends and Strategies,» Paper Presented at: Global Higher Education Forum GHEF09, Penang, Malaysia, 13-16/12/2009, p. 10.

(16) قاسم الحربي، «التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة»، حولية كلية المعلمين أبها، العدد 11 (2008)، ص 53؛ وانظر أيضًا: عصام بن يحيى الفيلالي، «مبادرة جامعة الملك عبد العزيز في تطوير منهجية التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي وتطبيقها في الجامعة»، ورقة مقدمة في: المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر (العربي السابع)، مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة، 23-24/ 11/ 2008.

بالتوازي مع الانتشار الواسع للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وبذل الإدارة العليا الكثير من الجهد والموارد لترسيخه، استمرت الممارسات التخطيطية القائمة قبل تبني التخطيط الاستراتيجي، وواصلت الجامعات إعداد الخطط الخمسية، في إطار الخطط الوطنية للتنمية التي تعدها وزارة الاقتصاد، إضافة إلى الإعداد السنوي لمشروعات الميزانية التي تُعد هي نفسها خططًا ترسم معالم سير الجامعة خلال السنة المعنية. وبما أن الجامعات السعودية تعتمد اعتمادًا كليًا على التمويل الحكومي، باستثناء بعض الجامعات الكبرى التي استطاعت في خمسة أعوام أخيرة تطوير بعض الموارد المالية الذاتية[17]، فإن منطق التخطيط المالي الذي تحدده وزارة المالية، في شكل ما يعرف بتعليمات الميزانية ومؤشرات التقدير المالي، هو الذي يوجه فعليًا مسارات الجامعة ويتحكم باتجاهاتها الكبرى، لا خططها الاستراتيجية. لذلك، ربما تعوّق استمرارية الإجراءات التخطيطية القائمة التي تتبنى المنظور المالي أكثر من غيره طموحَ الجامعات السعودية الذي يتجلى في خططها الاستراتيجية، ويؤطره مشروع آفاق الكبير وطويل المدى.

من هذا المنطلق، تطرح هذه الدراسة مشكلة ازدواجية المسار التخطيطي في الجامعات السعودية، وتسعى إلى الإجابة عن السؤالين الرئيسين التاليين: هل يمثل التخطيط المالي، على النحو الذي هو عليه حاليًا، التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟ وإلى أي مدى يمكن أن يتكامل التخطيطان لتحقيق رؤية الجامعة ورسالتها؟ ومن خلال هذين السؤالين تتفرع التساؤلات التالية:

- ما هي ملامح التخطيط الاستراتيجي لمنظومة التعليم العالي في المملكة؟
- ما هو الإطار الإداري لممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟
- ما هي مقاربة إعداد الخطط المالية والاستراتيجية في الجامعات السعودية؟

(17) Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Higher Education, *Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia* (Saudi Arabia: 2009), p. 20.

- ما هي التعارضات الموجودة بين التخطيط المالي الحالي والتخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؟

- ما هي الإجراءات والشروط المتعلقة بضمان التكامل بين التخطيطين المالي والاستراتيجي في الجامعات السعودية؟

2- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع ممارسات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، ورصد ممارسات التخطيط المالي في هذه الجامعات، وتسليط الضوء على معوقات نجاح التخطيط الاستراتيجي فيها، والوقوف على التحديات التي تواجه التخطيط الاستراتيجي فيها، وتقويم مدى التكامل بين التخطيطين المالي والاستراتيجي، واقتراح الإجراءات والآليات التي تسمح بتكامل الجهد التخطيطي في الجامعات، والتي تساهم في ترسيخ الجودة في مجالات نشاط الجامعات الثلاثة: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

3- أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من درجة الاهتمام الذي يحظى به التخطيط الاستراتيجي في منظومة التعليم العالي في السعودية، ومن درجة الجهد والموارد المخصصة لإرسائه كثقافة تنظيمية داعمة لتوجه الجامعات نحو منهجيات ضمان الجودة. وتتجلى أهمية هذه الدراسة، أكثر فأكثر، في النظر إلى طبيعة المشكلة التي تتناولها؛ إذ ستبحث إحدى المشكلات العويصة التي تحد من فاعلية التخطيط الاستراتيجي وتعوق التحول الحقيقي للتعليم العالي في السعودية.

تتمثل هذه المشكلة في التوافق بين الاتجاهات الاستراتيجية للجامعات، وتخطيط استخدام مواردها المالية التي تاتي في مجملها من المصادر الحكومية.

في الحقيقة، فرَض الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في الجامعات على نفسه

أولوية بحثية، نظرًا إلى المكانة التي يتميز بها قطاع التعليم العالي في السعودية. فهذا القطاع رهان الانتقال إلى اقتصاد المعرفة ومجتمعها، وما فتئ يستفيد من موارد مالية حكومية ضخمة لتطويره، كمًا ونوعًا. على سبيل المثال، استفاد التعليم العالي خلال الفترة 2014-2015 من مخصصات مالية تجاوزت 80 مليار ريال، أي ما نسبته 40 في المئة من الميزانية الإجمالية المخصصة للتعليم والتدريب في المملكة، وهي تمثل نحو ربع الميزانية الإجمالية للمملكة في العام نفسه. مبرر هذه الميزانية الضخمة هو العدد الكبير للطلاب المسجلين في التعليم العالي في المملكة، سواء في الجامعات الوطنية أم في إطار برامج الابتعاث الخارجي، ذلك أن عدد الطلاب المقيدين في الجامعات السعودية يبلغ نحو مليون ونصف مليون طالب وطالبة موزعين على 25 جامعة حكومية و28 جامعة أهلية، وإن كانت الأغلبية العظمى من هذا العدد الكبير من الطلاب تحتضنها الجامعات الحكومية بحسب الجدول (11-1).

الجدول (11-1)
توزيع الطلاب في الجامعات السعودية على المستويات الدراسية
(2014-2013)

المرحلة الدراسية	المستجدون			المقيدون			المتخرجون في العام السابق		
	سعودي	غير سعودي	المجموع	سعودي	غير سعودي	المجموع	سعودي	غير سعودي	المجموع
دبلوم متوسط	22.728	1.242	23.970	43.466	3.179	46.645	7.888	260	8.148
بكالوريوس	294.384	11.855	306.239	1.158.576	46.882	1.205.458	96.801	2.861	99.662
دبلوم عالٍ	12.477	72	12.549	16.159	184	16.343	6.925	33	6.958
ماجستير	9.939	864	10.803	29.861	3.567	33.428	2.655	276	2.931
زمالة	499	48	547	569	52	621	7	3	10

يتبع

تابع

دكتوراه	1.125	209	1.334	4.003	983	4.986	295	72	367
الإجمالي	341.152	14.290	355.442	1.252.634	54.847	1.307.481	114.571	3.505	118.076

المصدر: مركز إحصاءات التعليم العالي - وزارة التعليم السعودية، انظر: <http://he.moe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Pages/default.aspx>.

يؤطر الطلاب المذكورين 63.363 عضو هيئة تدريس و65.703 إداريين وفنيين يتوزعون بحسب المستويات التعليمية كما يظهر في الجدول (11-2).

الجدول (11-2)
توزيع أعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين في الجامعات السعودية خلال العام 2013-2014 بحسب المستويات الدراسية

المؤهل العلمي	أعضاء هيئة التدريس			الإداريون والفنيون		
	سعودي	غير سعودي	المجموع	سعودي	غير سعودي	المجموع
دكتوراه	10.647	19.035	29.682	184	256	440
ماجستير	7.547	5.941	13.488	1.006	619	1.625
دبلوم عالٍ	519	7	526	536	71	607
بكالوريوس	18.039	1.256	19.295	21.831	2.151	23.982
دبلوم متوسط	0	0	0	11.429	2.822	14.251
أخرى	140	232	372	24.298	500	24.798
الإجمالي	36.892	26.471	63.363	59.284	6.419	65.703

المصدر: مركز إحصاءات التعليم العالي - وزارة التعليم السعودية.

إضافة إلى 1.5 مليون طالب وطالبة في السعودية، تُعد المملكة من الدول التي استثمرت على نحوٍ كبير في الابتعاث الخارجي لإعداد الكوادر الجامعية التي تساهم في تحقيق اقتصاد المعرفة والارتقاء بتنافسية الاقتصاد الوطني. في الجدول (11-3) بيان لمدى الابتعاث السعودي للدراسة في الخارج.

الجدول (11-3)
توزيع الطلاب السعوديين الدارسين في الخارج على المستويات الدراسية (2014-2013)

المرحلة الدراسية	المستجدون			المقيدون			المتخرجون		
	مبتعثون	على حسابهم الخاص	المجموع	مبتعثون	على حسابهم الخاص	المجموع	مبتعثون	على حسابهم الخاص	المجموع
دبلوم	87	259	346	598	1.439	2.037	407	8	415
بكالوريوس	3.829	526	4.355	69.261	23.746	93.007	6.154	201	6.355
دبلوم عالٍ	6	1	7	27	28	55	8	9	17
ماجستير	7.808	7	7.815	39.089	4.221	43.310	7.092	252	7.344
دكتوراه	1.782	0	1.782	10.899	628	11.527	1.085	90	1.175
الزمالة	590	0	590	3.099	20	3.119	185	1	186
أخرى	2.438	8	2.446	17.060	963	18.023	1.439	10	1.449
الإجمالي	16.540	801	17.341	140.033	31.045	171.078	16.370	571	16.941

المصدر: مركز إحصاءات التعليم العالي - وزارة التعليم السعودية.

لم يقتصر اهتمام السعودية بالتعليم العالي على مستوى الكم، وإنما تجاوزه إلى الاهتمام بالنوع أيضًا، إذ وجهت وزارة التعليم العالي الجامعات ودعمتها لتبني نظم ضمان الجودة والعمل، للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

أثمر هذا الاهتمام حصول كثير من برامج التعليم العالي في الجامعات الحكومية والأهلية على الاعتماد الأكاديمي، سواء المحلية منها أم الدولية؛ إذ حصلت 17 كلية من جامعة الملك سعود وحدها في نهاية العام الجامعي 1434/ 1435هـ على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها الأكاديمية التي يبلغ عددها 84 برنامجًا (67 برنامج بكالوريوس و17 برنامج دبلوم) من هيئات دولية في الولايات المتحدة الأميركية وأوروبا[18]. أما في جامعة الملك عبد العزيز، فبلغ

(18) عمادة التطوير والجودة، جامعة الملك سعود، شوهد في 22/ 6/ 2016، في: <https://q.ksu.edu.sa/ar/TAIN>.

عدد البرامج المعتمدة من هيئات دولية 71 برنامجًا موزعًا على 14 كلية[19]، والوضع نفسه تعرفه أيضًا جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. وفي مقابل الاعتماد الدولي، حصلت 12 جامعة حكومية وأهلية وما يزيد على 60 برنامجًا (منها 10 برامج في جامعة الملك سعود و8 برامج في جامعة الملك فهد) على الاعتماد الأكاديمي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

4- الدراسات السابقة

مثّل التخطيط الاستراتيجي منذ انتقاله إلى التعليم العالي في وسط ثمانينيات القرن الماضي، مادة دسمة للباحثين والممارسين على حد سواء. ففي البدايات، ركز معظم المقالات والدراسات على أهمية التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي[20]، وضرورة استخدامه للتعامل مع التحديات الجديدة التي تواجهه مؤسسات التعليم العالي، قبل أن تنتقل إلى عرض منهجيات ممارسة التخطيط الاستراتيجي ومقارباته، استرشادًا بما يمارس في مجال الأعمال[21]. وبعدها، اهتمت البحوث بعرض حالات التخطيط الاستراتيجي وتجاربه، سواء أكان ذلك من منظور كلي يعرض لتجارب بلدان محددة[22]، أم من منظور جزئي يستعرض حالات تخطيط استراتيجي لجامعات بعينها[23].

---

(19) إدارة الاعتماد الأكاديمي، جامعة الملك عبد العزيز، شوهد في 22/ 6/ 2016، في: <http:// aaa.kau.edu.sa/Default.aspx?Site_ID=913&Lng=AR>.

(20) Mostafa Bahgat Abdel-Motaal, «Strategic Perspectives on the Planning of Higher Education,» *Higher Education Policy*, vol. 5, no. 2 (1992), pp. 20-22; Yvonne Bogorya, «Strategic Planning in Higher Education: A Review of the Literature,» *Management Research News*, vol. 12, no. 6 (1989), pp. 14-20, and Thomas E. Miller, «Strategic Planning for Private Higher Education,» *Journal of College Student Development*, vol. 39, no. 3 (May - June 1998), p. 309.

(21) Thomas S. Barker & Howard W. Smith, «Strategic Planning: Evolution of a Model,» *Innovative Higher Education*, vol. 21, no. 4 (Summer 1997), pp. 287-306.

(22) Tsiakkiros & Pashiardis, «Strategic Planning,» and Don Anderson, Richard Johnson & Bruce Milligan, «Strategic Planning in Australian Universities,» Evaluations and Investigations Program Report, Department of Education, no. 1 (June 1999).

(23) Evon Walters & Shaun McKay, «Strategic Planning and Retention within the Community College Setting,» *College Student Affairs Journal*, vol. 25, no. 1 (2005), p. 50; Larry Elwood & Al Rainnie, «Strategic Planning in Ireland's Institutes of Technology,» *Higher Education Policy*, no. 25 (2012), pp. 107–129, and Joan Leitzel, Candace Corvey & David Hiley, «Integrated Planning and Change Management at a Research University,» *Change*, vol. 36, no. 1 (January-February 2004), pp. 36-43.

على المنهج نفسه تقريبًا، سارت الأدبيات العربية التي لم تبدأ في الظهور، على نحوٍ جلي، إلا في العقد الأول من الألفية الثالثة، في شكل مقالات تحاول إبراز أهمية التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي[24]، وتقديمه بوصفه الحل الأنسب لمواجهة قضايا التعليم العالي في الوطن العربي، أو دراسات ميدانية تعرض تجارب جامعات بعينها[25]، أو دراسة اتجاهات المديرين والأفراد نحو تطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي[26].

---

(24) سامي الطوخي، «الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي وتطوير أداء المنظمات والشركات»، ورقة مقدمة في: المؤتمر العربي الأول: الإدارة الاستراتيجية في بيئة الأعمال العربية، مركز الإستشارات والبحوث والتطوير بأكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مصر، 11-15 آب/ أغسطس 2008، ص 17-43؛ وانظر: سعد بحيري، «التخطيط الاستراتيجي»، ورقة مقدمة في: ملتقى قياس وتقويم الأداء كمدخل لتحسين جودة الأداء المؤسسي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2009، ص 271-295؛ وانظر: عصام محمد عبيد وأحمد فرج أحمد، «التخطيط الاستراتيجي في المكتبات ومراكز المعلومات: دراسة وتخطيط للرؤية والرسالة»، المكتبات الآن، العدد 3 (2006)، ص 9-42؛ وانظر أيضًا أحمد القطامين، «التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العام: دراسة تحليلية تطبيقية»، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، السنة 18، العدد 2 (2002)، ص 37-72.

(25) عبد الرحمن بن أحمد صائغ وآخرون، «التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية: الملامح الأساسية لإعداد الخطة الاستراتيجية لكلية التربية، جامعة الملك سعود»، ورقة مقدمة في: مؤتمر التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، 2008، ص 26-72؛ وانظر: سمير شرف ووليد عامر وعبير عطيرة، «دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية ومعوقات تطبيقه، جامعة تشرين أنموذجًا»، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، السنة 32، العدد 4 (2010)، ص 69-93؛ وانظر أيضًا: وفاء محمد الأشقر، «مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة في جامعة أربد الأهلية في الأردن»، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، السنة 6، العدد 12 (2013)، ص 145-164.

(26) عودة جميل الفليت، «واقع ممارسة التخطيط الاستراتيجي للتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين»، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، العدد 17 (2011)، ص 104-137؛ وانظر: عطية مصلح، «واقع التخطيط الاستراتيجي في الوزارات الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهة نظر موظفيها»، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية، العدد 14 (2010)، ص 28-74؛ وانظر: سعود بن سليمان بن مطر النبهاني، «واقع التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بمستوى الأداء التعليمي في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان»، ورقة مقدمة في: المؤتمر العلمي التاسع: تحديات التعليم في العالم العربي، جامعة المنيا، كلية التربية، مصر، 10-11 تشرين الثاني/ نوفمبر 2009، ص 444-467؛ وانظر أيضًا: سليم شعبان سليمان، «تحليل مكونات التخطيط الاستراتيجي بالجمعيات الأهلية في محافظة بورسعيد»، ورقة مقدمة في: المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان، مصر، 2012.

أما الدراسات التي تتناول العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والتخطيط المالي في المؤسسات الجامعية، وإن على نحوٍ غير مباشر، فمحدودة جدًا. ويتطرق ما أتيح لنا منها إلى الموضوع في سياق وفرة الموارد المالية للجامعات أو محدوديتها، ومدى تأثير ذلك في إنجاح الخطط الدراسية.

من هذه الدراسات نعرض للمجموعة الآتية بحسب أهميتها في الموضوع، بدلًا من تسلسلها الزمني المعمول به عادة:

أ- المبعوث: تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي في إدارة مؤسسات التعليم العالي في السعودية

بحثت الدراسة اقتراح إطار لممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية. فبعد عرضها لمحة عن التخطيط التقليدي في التعليم العالي، مركزة على التخطيط التعليمي الذي حاول ربط اتجاهات المؤسسات التعليمية بالأهداف التنموية للدولة، ومبينة الفوارق بينه وبين التخطيط الاستراتيجي، وبعد عرضها خصائص التخطيط في التعليم العالي، عرجت على المشكلات والنقائص التي تكتنف التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي في المملكة، على الرغم من النهضة التي يعيشها هذا القطاع.

أشارت الدراسة إلى أنه من مظاهر التخطيط التقليدي في الجامعات السعودية إسناد عملية التخطيط إلى إدارات التخطيط والميزانية، من دون مشاركة الجهات الأخرى. كما لاحظت أن التخطيط في التعليم العالي مغلق بين المؤسسة الجامعية نفسها في شكل إعداد للميزانيات والخطط التنموية ووزارة التخطيط والاقتصاد، حتى اقتصر المنظور الكلي للتخطيط في التعليم العالي على الصيغ والمعادلات الكمية والمقاربات العقلانية.

بعد استكشاف بعض مظاهر التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي السعودي، اقترحت الدراسة تصورًا لممارسة هذا التخطيط، إذ ركز المقترح على ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي لمفاهيم التخطيط الاستراتيجي إنشاء لجان التخطيط الاستراتيجي وإدراجها ضمن الهياكل التنظيمية للجامعات، ثم اقتراح منهجية ممارسة التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية، لتخلص

الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ منها الإشارة إلى استمرار التخطيط التقليدي في الجامعات السعودية بالتوازي مع اعتماد التخطيط الاستراتيجي.

ب- التخطيط المتكامل وإدارة التغيير[27]

شخصت هذه الدراسة واقع النظام الإداري والمالي في جامعة نيوهامشير، فعرضت التناقض الذي تعيشه الجامعة والذي يتمثل في وجود اتجاهات إدارية جيدة فيها، بالتوازي مع وجود تنظيم مالي غير مشجع لتحقيق رؤيتها المستقبلية. لذلك، التحدي الذي يواجه الجامعة هو إصلاح تنظيمها المالي المختل من جهة، وتحسين اتجاهاتها الإدارية القائمة وتعزيزها من جهة ثانية.

ثم عرضت الدراسة تجربة الجامعة في إحداث التغيير الناجح الذي بدأ بتغيير طريقة إعداد ميزانية الجامعة وإنفاق مواردها، فضلًا عن إعادة الهيكلة المالية للجامعة على نحوٍ جذري. واعتمدت الجامعة لإنجاح التغييرين المالي والإداري معًا على عناصر مفتاحية أهمها القيادة، وتصميم العمليات، والصبر والمرونة، والقيم والرسالة، وسياسات الاتصال، وغيرها، ما سمح للجامعة بتحقيق خطتها الاستراتيجية.

في الختام، خلصت الدراسة إلى وضع ثلاثة عشر مبدأ للتغيير ملازمًا للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات.

ج- التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأسترالية[28]

تتخذ هذه الدراسة شكل تقريرٍ أُعِد لوزارة التربية والتدريب وشؤون الشباب في أستراليا، يوضح واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأسترالية. وسلطت الدراسة الضوء على الممارسات الجيدة للتخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأسترالية، إذ مسحت واقع هذه الممارسات في 12 جامعة أسترالية تمثل أنواع مؤسسات التعليم العالي كلها (التعليمية والبحثية والحكومية والخاصة).

---

(27) Leitzel, Corvey & Hiley, «Integrated Planning».

(28) Anderson, Johnson & Milligan, «Strategic Planning».

لعل إحدى النقائص المهمة التي برزت في هذه الدراسة هي غياب العلاقة بين الاستراتيجيات المتبناة من جهة، وتخصيص الموارد المالية بهذه الجامعات من جهة أخرى، نظرًا إلى أن تجربة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأسترالية ما زالت في بداياتها، وإلى أن الجامعات تخصص مواردها المالية بالمنطق التقليدي السائد نفسه.

في المقابل، سجل التقرير حالات لممارسات جيدة تجلت في الخطط التكاملية السنوية التي تبنّاها بعض الجامعات (التكامل بين التخطيط المالي والاتجاهات الاستراتيجية)، مثل جامعات UWA وMonash و Melbourne وEdith Cowan. وأنزل التقرير مثل هذه الممارسات في منزلة مقارنات مرجعية يجب أن تُعمم على جميع الجامعات لإحداث التغيير الاستراتيجي المنشود في التعليم العالي الأسترالي.

د- تطبيق الخطط الاستراتيجية الحكومية الفدرالية في الجامعات الحكومية في ماليزيا[29]

استقرأ الباحثون مدى تنفيذ خطة الحكومة الفدرالية في الجامعات الماليزية الحكومية، واعتمدوا في دراستهم على الجمع بين المنهجين النوعي والكمي، فحللوا بيانات مجموعات التركيز التي شكلوها من عينات منوعة من الجامعات الماليزية، كما حللوا 335 استبانة وُزعت على مبحوثين من 20 جامعة حكومية ماليزية، منهم وكلاء الجامعة ونواب الوكلاء والعمداء ورؤساء الأقسام، ورؤساء مكاتب التخطيط الاستراتيجي، وغيرهم.

قوّمت الدراسة مساهمة الإصلاحات المالية في تحقيق أهداف الحكومة الفدرالية المرسومة في الخطة الاستراتيجية للتعليم العالي 2020، فتوصلت إلى أن الإصلاح المالي سمح للجامعات الماليزية فعليًا بأن تكون أكثر تفاعلية في تنفيذ البرنامج الحكومي لنظام الجامعات الحكومية الماليزية.

---

(29) Abd Rahman Ahmad, Alan Farley & Moonsamy Naidoo, «An Examination of the Implementation Federal Government Strategic Plans in Malaysian Public Universities,» *International Journal of Business and Social Science*, vol. 3, no. 15 (2012), pp. 290-301.

وتبين أن هذه الجامعات استطاعت ترجمة الخطط المرسومة إلى واقع عملي ملموس من دون أن تخل بمستوى الجودة والبحث والتطوير لتحقيق الأولويات المؤسسية والوطنية.

هـ- توجهات التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي في ماليزيا[30]

استعرضت هذه الدراسة علاقة الجامعات بالدولة في ماليزيا، مبينة جوانب نجاح الدولة في جعل الجامعات تساهم في تحقيق الأهداف الوطنية المرسومة للتعليم العالي. وسردت الدراسة التطورات التي مرت بها العلاقة بين الدولة والجامعة، منذ المراحل الأولى للتعليم العالي الماليزي حتى صدور التشريعات الأخيرة في عام 1995، وهي التشريعات التي أقرت استقلالية الجامعة الحكومية بما في ذلك الاستقلالي المالي.

خلصت الدراسة إلى أن الأنموذج المعتمد للتعليم العالي في ماليزيا هو أنموذج نيوليبرالي وقائم - في الوقت نفسه - على تدخل الدولة. وتُدار الجامعات الحكومية الماليزية منذ نهاية التسعينيات بمنطق منظمات الأعمال، ما فرض تغيير نظام حوكمتها تعزيزًا لفاعلية تحقيق الأهداف ولكفاءة استخدام الموارد.

و- دراسة معوقات التخطيط الاستراتيجي وسبل التغلب عليها في جامعة حائل[31]

تناولت هذه الدراسة معوقات التخطيط الاستراتيجي وسُبل التغلب عليها في جامعة حائل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية، وركزت على المعوقات العملية التي تحول دون فاعلية التخطيط الاستراتيجي في جامعة حائل.

---

(30) Morshidi Bin Sirat, «Strategic Planning Directions of Malaysia's Higher Education: University Autonomy in the Midst of Political Uncertainties,» *Higher Education*, vol. 59, no. 4 (April 2010), pp. 461–473.

(31) راشد بن محمد والعربي الحمالي وهشام يوسف، «معوقات التخطيط الاستراتيجي وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة حائل»، الثقافة والتنمية، العدد 71 (2013)، ص 53-156.

وزع الباحثون راشد بن محمد والعربي الحمالي وهشام يوسف استمارة على عينة من 147 مسؤولًا في الجامعة (رئيس قسم ووكيل كلية وعميد ووكيل جامعة)، فكانت النتيجة أن بين المعوقات غموض مفاهيم التخطيط الاستراتيجي وممارساته في نظر العينة، وافتقار بيئة العمل في الجامعة إلى المرونة، وعدم إشراك الوحدات المختلفة في تحديد الأهداف، وضعف الإمكانات المالية للجامعة مقارنة بطموحات الخطة الاستراتيجية، وقلة تفويض الصلاحيات عند بعض المسؤولين.

توصلت هذه الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التي تقف في وجه التخطيط الاستراتيجي الافتقار إلى لجنة تشرف على التخطيط الاستراتيجي، على مستوى الجامعة كلها، وقلة الكوادر البشرية المطلوبة لتحقيق الخطط الاستراتيجية، وعدم إشراك المجتمع المحلي في خطط الجامعة وأنشطتها، ومقاومة التغيير من جهة بعض منتسبي الجامعة. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من الإجراءات العملية لتجاوز هذه المعوقات.

ز- دراسة وجهة نظر المدرسين في معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى[32]

تناولت هذه الدراسة معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. ومسحت الدراسة آراء عينة مكونة من 143 عضو هيئة تدريس من منسوبي كلية التربية، فتوصلت إلى وجود معوقات عدة التي ترجع إلى الروتين والتعقيد الإداري بالجامعة، وصعوبة تحليل البيئة الخارجية، وضعف مستوى العلاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني، وعدم اعتماد معايير التميز والاقتدار في اختيار القادة الأكاديميين والإداريين.

أوصت هذه الدراسة باعتماد معايير التميز والكفاءة في اختيار القادة

---

(32) حمد الكلثم وحازم بدرانه، «معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها»، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 10 (2012)، ص 187-202.

الأكاديميين في الجامعة، والاطلاع المستمر على خطط الجامعات المتقدمة والاستفادة منها، وعقد دورات تدريبية متقدمة للقادة الأكاديميين في الجامعة حول التخطيط الاستراتيجي، وضرورة مشاركة أعضاء هيئة التدريس على نحوٍ أوسع في عملية التخطيط الاستراتيجي بالجامعة.

نستخلص من هذه الدراسات أن التجارب الدولية، كتجربتي ماليزيا وأستراليا، بينت أن التحول إلى التخطيط الاستراتيجي والارتقاء بمستوى الجامعات، سواء من حيث مخرجاتها أم من حيث مساهمتها في الأهداف الوطنية، يمر بالضرورة من خلال تكييف المنظومة المالية لتلائم مبادئ التخطيط الاستراتيجي ومنطقه. فنجاح هذا التخطيط يقتضي توافر هامش معين من الاستقلالية: المالية والبشرية، في توظيف موارد الجامعة.

أما الدراسات التي أنجزت في السياق السعودي فكانت أكثر تركيزًا على المعوقات العملية التي يدركها منسوبو الجامعات في إعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها؛ إذ تبين أيضًا أن الأساليب الإدارية التقليدية والروتينية ما زالت تشكل عوائق للتخطيط الاستراتيجي.

5- حدود الدراسة

تتناول هذه الدراسة استقراء واقع ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الحكومية السعودية من حيث منهجيته وتكامله مع التخطيط المالي القائم، بالاعتماد على دراسة آراء مجموعة من المسؤولين المشاركين في ممارسة التخطيط الاستراتيجي وتحليلها، وعلى دراسة المنهجيات والخطط الاستراتيجية والوثائق التي تنشرها الجامعات موضوع الدراسة على مواقعها الإلكترونية وتحليلها.

تتقيد الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عدد محدود من المسؤولين الذين وافقوا على المشاركة في المقابلات (سبعة مسؤولين)، بالنظر إلى أن طبيعة الدراسة استكشافية.

- **الحدود المكانية:** تتقيد الدراسة بممارسات الجامعات التي نشرت منهجيات إعداد خططها الاستراتيجية والمالية على مواقعها الإلكترونية، وهي تُقدر بعشر جامعات من مجموع 25 جامعة حكومية، على أن الجامعات تتباين في ما بينها بشأن ما تعرضه في مواقعها، سواء تعلق الأمر بالتخطيط المالي أم بالتخطيط الاستراتيجي.

- **الحدود الزمانية:** تغطي هذه الدراسة شواهد عن ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية خلال الفترة (2010-2014).

6- مفاهيم الدراسة

أ- التخطيط الاستراتيجي

هو الممارسات الإدارية التي تسمح للمنظمة بتحديد رؤيتها وتوجهاتها الاستراتيجية الكبرى، واختيار البدائل الاستراتيجية التي تمكنها من تحقيق تلك الرؤية، ووضع المبادرات والمشروعات الاستراتيجية التي تستطيع إحداث النقلة نحو المستقبل المرغوب فيه، وتحديد الموارد الضرورية والآليات والطرائق التي يجب اتباعها لتحقيق ذلك.

ب- التخطيط المالي

هو العملية الإدارية التي تحدد مصادر الموارد المالية للجامعة، وكيفيات استعمالها لتغطية مختلف الحاجات المالية، مع مراعاة التوازن المالي للجامعة والتغطية الكافية للالتزامات المالية التي تنشأ عن أنشطة الجامعة التعليمية والبحثية المختلفة وذات العلاقة بخدمة المجتمع، وذلك في خلال الفترة المحددة في الخطة.

ج- الخطة الاستراتيجية

هي التصور الرسمي أو المعتمد من الجامعة الذي يحدد الاستراتيجية التي تعتمد عليها لتحقيق رؤيتها، وغاياتها الاستراتيجية، والآليات التنفيذية لهذه

الاستراتيجية، والموارد الضرورية لذلك. وفي أغلب الأحيان، تكون الخطة الاستراتيجية وثيقة مكتوبة تلخص مخرجات التخطيط الاستراتيجي، وتحدد ما يأتي:

- رسالة المنظمة ورؤيتها وأهدافها الاستراتيجية.
- خلاصة التحليل الاستراتيجي لسياق نشاط المنظمة الخارجي والداخلي.
- الخيارات الاستراتيجية التي تبنتها المنظمة لبلوغ المستقبل المرغوب فيه.
- المشروعات والمبادرات التي تجسد تنفيذ الخيار الاستراتيجي.
- الموارد الضرورية وكيفية استخدامها.
- الإطار الزمني لتنفيذ الخطة الاستراتيجية للمنظمة.
- مؤشرات الأداء والمتابعة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.

د- نظام ضمان الجودة

هو منظومة الآليات والإجراءات والضوابط والوثائق التي تعتمد عليها المنظمة للتأكد من تنفيذ أنشطتها المختلفة، وفقًا لمستوى الجودة المنشود، وهي تشكل الإطار المرجعي لممارسة التخطيط الاستراتيجي.

7- منهجية الدراسة

هذه الدراسة، مثلما ذكرنا سابقًا، استكشافية تستهدف إبراز مظاهر العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي والمالي في الجامعات السعودية الحكومية، ولا تستهدف الوصول إلى نتائج قابلة للتعميم. من أجل ذلك، تبنت المنهج الوصفي واستخدمت المقاربة النوعية لأنها الأنسب للدراسات الاستكشافية[33].

(33) Catherine Cassell & Gillian Symon, *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (London: SAGE Publications, 2004), p. 21.

بعد عرض الأدبيات والدراسات التي تناولت التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، سلطت الدراسة الضوء على واقع ممارسة التخطيط الاستراتيجي والتخطيط المالي في الجامعات السعودية، من خلال تحليل البيانات التي تم جمعها مما يأتي:

- المقابلات: أُجريت سبع مقابلات، منها مقابلات مع ثلاثة من مسؤولي الإدارات المالية (مدير عام الشؤون الإدارية والمالية، ومدير الإدارة المالية، ومدير التخطيط والميزانية) من ذوي العلاقة بالتخطيط والميزانية، ومقابلات مع أربعة من القادة الأكاديميين المشاركين في لجان التخطيط الاستراتيجي (وكيلَا جامعة وعميدان). واختير الأفراد الذين جرت مقابلتهم بمنطق العينة الميسرة ممن قبلوا محاورتهم في الموضوع، وهم ينتمون إلى ثلاث جامعات حكومية في المملكة، هي جامعة الملك فيصل، وجامعة الملك سعود، والجامعة السعودية الإلكترونية. تناولت المقابلات موضوعات مسار ممارسة التخطيط الاستراتيجي، وتمويل المشروعات والمبادرات المتعلقة بالخطط الاستراتيجية، وإعداد الميزانيات السنوية، وإعداد الخطط الخمسية، وتأثير الموارد المالية في تنفيذ الخطط الاستراتيجية، والتكامل بين التخطيطين الاستراتيجي والمالي في الجامعة.

- المواقع الإلكترونية للجامعات الرئيسة وبعض الجامعات الصغيرة في المملكة: يتعلق الأمر بمواقع جامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة طيبة، وجامعة نجران، وجامعة الدمام، وجامعة القصيم، والجامعة السعودية الإلكترونية، وجامعة المجمعة، وجامعة الباحة.

- موقع وزارة التعليم العالي وبوابة آفاق وموقع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

- الخطط الاستراتيجية للجامعات والمشروعات الاستراتيجية الكبرى لوزارة التعليم العالي: تم الحصول على خطط استراتيجية لعشر جامعات سعودية تختلف الفترات الزمنية التي تغطيها.

استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى لمعالجة البيانات التي تم جمعها واستنتاج الخلاصات العلمية، وفق ما تقتضيه طبيعة الدراسات النوعية[34].

ثانيًا: نتائج الدراسة

1- التخطيط الاستراتيجي لمنظومة التعليم العالي كله

يبين تحليل وثائق وزارة التعليم العالي ومنشوراتها بطريقة جلية اتجاهات وزارة التعليم العالي نحو تبني التخطيط الاستراتيجي منهجًا للارتقاء بمنظومة التعليم العالي في السعودية. وتجسدت هذه التوجهات في خطط ومشروعات عدة.

أ- الخطة الاستراتيجية للوزارة

تبنت وزارة التعليم العالي في المملكة خطة استراتيجية لأنشطتها تغطي الفترة (1430-1440هـ)، وتضمنت مبادرات استراتيجية كبرى مثل إعادة تنظيم الوزارة وإعادة هندسة عملياتها، وتنمية الموارد البشرية، وتطوير البيئة الإلكترونية ...إلخ. وسطرت مجموعة من الأهداف الاستراتيجية، منها رفع مستوى مواءمة التعليم الجامعي لمتطلبات مجتمع المعرفة وحاجات التنمية الوطنية، ورفع الجودة والارتقاء بالنوعية، وتعزيز قدرات البحث العلمي، والتوسع في برامج الدراسات العليا، والتوظيف الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات، وغيرها من الأهداف الاستراتيجية[35] (الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم العالي خلال الفترة 1430-1440هـ).

ب- المشروعات الكبرى لدعم التعليم العالي

إلى جانب الخطة الاستراتيجية للوزارة، تبنت وزارة التعليم العالي مجموعة من المشروعات الكبرى الأخرى، مثل برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث،

---

(34) Hsiu-Fang Hsieh & Sarah E. Shannon, «Three Approaches to Qualitative Content Analysis,» *Qualitative Health Research*, vol. 15, no. 9 (November 2005), p. 1278.

(35) المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم العالي 1430-1440هـ [د. ت.]

وبرامج التوأمة، وبرامج ضمان الجودة، وبرنامج السنة التحضيرية، وبرامج الأوقاف والأملاك الوقفية، وغيرها[36].

ج- مشروع آفاق

تبنت الوزارة خطة استراتيجية كبرى للتعليم الجامعي في السعودية سمته «مشروع آفاق» ويغطي الفترة (1426-1450هـ) بالمنطق نفسه الذي تبنته ماليزيا لجامعاتها. ويُعد مشروع آفاق تجربة رائدة في الدول العربية لتطوير كفاءة التعليم العالي وتعزيزها، ورسم مستقبله، والارتقاء بمكوناته على النحو الذي يمكنه من الاستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة.

أعد المشروع فريق من الخبراء، وروعيت فيه المراحل والمبادئ للتخطيط الاستراتيجي، خصوصًا من الجوانب الآتية:

- التخطيط المبني على الرؤية المستقبلية.
- مواءمة الخطط الوطنية الأخرى.
- مواكبة التوجهات والتجارب العالمية في التعليم العالي.
- توسيع مشاركة ذوي العلاقة وتضمين تطلعاتهم.
- بناء ثقافة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات.
- التزام الجودة وضمان تحقيقها[37].

يسعى هذا المشروع إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية التي تتوزع بحسب المحاور الآتية:

- القبول والاستيعاب: زيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي في المملكة والاستجابة للطلب السكاني المتزايد على التعليم العالي مع الاحتفاظ بمستوى الجودة المطلوب.

---

(36) Mazi & Abouammoh, p. 10.

(37) المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الكتيب التعريفي 1، [د. ت.]، ص 7.

- هيئة التدريس والموظفون والطلاب: تطوير المؤهلات وتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب (منسوبي الجامعات).

- البرامج والمناهج: مواءمة الحاجات الوطنية وتطوير برامج ذات جودة عالية من أجل التعليم عن بعد والتعلم مدى الحياة.

- البحوث والابتكارات: تعزيز البحوث والابتكارات المنتجة ذات الجودة العالية والأنظمة البارعة والموائمة لحاجات سوق العمل.

- الحوكمة: تعزيز هيكل الحوكمة وتنظيمها من خلال تحسين المرونة والمحاسبة والقيادة والشفافية والمشاركة والاستجابة.

- التمويل: خفض العبء الكلي لنظام التعليم العالي على الحكومة، في وقت يبقى فيه محتفظًا بجودته العالية.

- تقنية المعلومات: تعزيز الوصول إلى تقنية المعلومات.

- البنية التحتية: تحسين طبيعة البنية التحتية وتقنياتها[38].

دخل المشروع حيز التطبيق في عام 1432هـ بعد اعتماده رسميًا. ولضمان حسن تنفيذ المشروع، قامت الوزارة بالآتي:

- توجيه الجامعات إلى إعداد خطط استراتيجية خاصة بها تتوافق مع مشروع آفاق. أما بالنسبة إلى الجامعات ذات الخطط الاستراتيجية الجارية، فقد وجهتها إلى تكييف هذه الخطط لتتقاطع مع برامج مشروع آفاق.

- مطالبة الجامعات بتقديم مؤشرات أداء سنوية عن مدى سير خططها الاستراتيجية، ومدى مساهمة ذلك في مشروع آفاق.

- إنشاء إدارة وبوابة إلكترونية للمشروع، تؤدي دورًا مزدوجًا: دور التعريف بالمشروع ودور قاعدة البيانات لإدخال مؤشرات أداء الجامعات.

---

(38) المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي، [د. ت.]، ص 18-19.

بذلك، يناظر هذا المشروع التجارب العالمية الرائدة لتطوير التعليم العالي، وتحسين مخرجاته وزيادة تنافسية الجامعات الوطنية.

أدت هذه المشروعات الاستراتيجية التي أطلقتها الوزارة إلى مجموعة من النتائج الملموسة ذات العلاقة بضمان الجودة في الجامعات السعودية، إذ حصل كثير من الجامعات والكليات والبرامج على الاعتماد الأكاديمي، سواء المؤسسي أم البرامجي، مثلما سبقت الإشارة إلى ذلك من قبلُ. ولعل أبرز النتائج التي تعكس جهد الجودة في التعليم العالي، احتلال بعض الجامعات السعودية مراتب مهمة في التصنيفات العالية، ونخص بالذكر جامعتي الملك سعود والملك فهد اللتين استطاعتا أن تحلا في مراتب عالية في تصنيف شنغهاي المعروف.

2- التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعات

منذ بداية الألفية الثالثة، تبنت الجامعات السعودية، على غرار باقي المؤسسات الحكومية الأخرى، بالتدريج التخطيط الاستراتيجي منهجًا لرسم اتجاهاتها المستقبلية، وممارسةً داعمة لثقافة الجودة والأداء المتميز[39]. قبل عام 2010، كانت المبادرة محصورة في جامعات محدودة كجامعة الملك سعود وجامعة الملك فهد اللتين كانتا سباقتين إلى اعتماد نظم ضمان الجودة في إداراتهما وإعداد الخطط الاستراتيجية.

لكن، مع تبني مشروع آفاق وتوجيه وزارة التعليم العالي للجامعات على نحوٍ صريح، بإعداد خططها الاستراتيجية وتأكيد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على التخطيط الاستراتيجي، خصوصًا معياري الرسالة والغايات (المعيار الأول)، وضمان الجودة (المعيار الثالث)، أصبح معظم الجامعات السعودية الحكومية يعيش حراكًا كبيرًا لتبني التخطيط الاستراتيجي وإعداد خططها الاستراتيجية للمستقبل المنظور.

بنظرة سريعة على المواقع الإلكترونية الخاصة بالجامعات، نجد ما يأتي:

---

(39) الحربي، ص 45.

- حددت الجامعات كلها هويتها الاستراتيجية وأعلنتها، من رسالة ورؤية وقيم وأهداف استراتيجية.

- تعج الجامعات والكليات بلجان إعداد الخطط الاستراتيجية، سواء تعلق الأمر بالجامعة كلها أم الكليات أم العمادات المساندة أم المعاهد أم المراكز البحثية، وأحيانًا حتى الأقسام الأكاديمية.

- أعلن عدد كبير من الجامعات والكليات والعمادات المساندة والمعاهد والمراكز خططه الاستراتيجية على بواباته الإلكترونية.

- صاحب جهد التخطيط الاستراتيجي في الجامعات تغطية إعلامية واسعة، سواء كان ذلك على مواقع الجامعات نفسها أم في الصحافة الوطنية والمحلية.

- تناولت ورش عمل عدة موضوعات التخطيط الاستراتيجي، مثل مناقشة الرسالة والرؤية، أو استعراض نتائج التحليل الاستراتيجي، أو مناقشة القضايا الاستراتيجية للجامعة التي ستكون محور الخطة الاستراتيجية، أو عرض المبادرات والمشروعات الاستراتيجية، وغيرها من الموضوعات.

- نُفّذت دورات تدريبية كثيرة عن التخطيط الاستراتيجي، في داخل المملكة وخارجها، لفائدة القيادات الأكاديمية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المختلفة.

- أُجريت مسوحات واستبيانات عدة لرصد المواقف في شأن التخطيط الاستراتيجي، سواء في إطار إعداد الخطط الاستراتيجية أم الاستجابة لمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي.

أ- الإطار الإداري لممارسة التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي

(1) القيادة الإدارية

من منظور وظائف المدير، ينبغي لكل قيادي إداري أو أكاديمي في الجامعة أن يُعنى بالتخطيط الاستراتيجي، ما دام يفكر في الاتجاهات المستقبلية للهيئة التي يشرف عليها، وأن يأخذ في الحسبان تأثير تحولات البيئة في الأهداف الاستراتيجية،

سواء كان هذا التأثير إيجابيًا أم سلبيًا[40]. بناءً عليه، يكون كل مسؤولي المستويات العليا من مديري الجامعات والوكلاء وعمداء الكليات والعمادات المساندة ومديري الإدارات التنفيذية ورؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية وغيرهم، معنيين بالتخطيط الاستراتيجي في الجامعة.

ولوضع جهد التخطيط الاستراتيجي في إطارٍ منظمٍ يضمن توجه جميع وحدات الجامعة إلى الغايات الاستراتيجية نفسها، كشفت دراسة واقع الجامعات السعودية ما يأتي:

- شكل معظم الجامعات، إن لم يكن كلها، لجانًا للتخطيط الاستراتيجي مكلفة إعداد الخطة الاستراتيجية للجامعة.

- شكل كثير من الوحدات الفرعية في الجامعات لجانًا لإعداد الخطط الاستراتيجية لوحداتها.

- أنشأ بعض الجامعات إدارة للتخطيط والتطوير مثل جامعة الملك سعود، وإدارة للتخطيط الاستراتيجي في جامعة الملك عبد العزيز، ومكتب التخطيط والجودة في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

- أسس بعض الجامعات وكالة كاملة للتخطيط والتطوير والجودة، مثل جامعة الإمام محمد بن سعود والجامعة السعودية الإلكترونية.

- استعان بعض الجامعات بخدمات جهات خارجية في شكل جامعات رائدة لإعداد خطتها الاستراتيجية، مثلما فعلت جامعة الملك سعود، إضافة إلى الاستعانة باللجان الداخلية.

(2) لجان التخطيط الاستراتيجي

تضم هذه اللجان قادة أكاديميين وإداريين وكفاءات من أعضاء هيئة التدريس، سواء كان ذلك في تخصص الإدارة أم بالنسبة إلى الذين لديهم خبرة كبيرة في التخطيط الأكاديمي والمسؤوليات الإدارية في الجامعة. وفي أغلب الأحيان، ترتبط هذه اللجان، تنظيميًا، بمدير الجامعة مباشرة أو بوكيل الجامعة للتطوير.

---

(40) Dooris, Kelley & Trainer, p. 6.

الغرض الأساس لهذه اللجان هو إعداد الخطة الاستراتيجية وتسليمها لإدارة الجامعة، أو للجهة التنفيذية المعنية من كليات وعمادات مساندة وغيرها. بناءً على ذلك، يكون بعض هذه اللجان موقتًا. ومن ثم، تنتهي مهمته بانتهاء إعداد الخطة الاستراتيجية. أما بعضها الآخر، فيكون دائمًا لمتابعة مدى تنفيذ الخطة الاستراتيجية، ومناقشة المشكلات التي ربما تطرأ في أثناء التنفيذ، واقتراح التعديلات التحسينية، أو إعداد إصدارات جديدة من الخطة.

تستعين لجان التخطيط الاستراتيجي بالخبرات المختلفة من داخل الجامعة ومن خارجها، وتشكل فرق عملٍ مرحلية أو موضوعاتية بحسب الحاجة (فريق لإجراء التحليل الداخلي مثلًا، وفريق لتفصيل المشروعات الاستراتيجية ...إلخ). وتستند هذه اللجان في عملها إلى خبرة أعضائها وكفاءتهم، وإلى مقارنات مرجعية بالجامعات الرائدة، وربما تزور هذه الجامعات وتطلع على تجربتها في التخطيط الاستراتيجي، أو تستضيف وفودًا منها لتنشيط ورش العمل، وإقامة مجموعات التركيز لمناقشة الخطة الاستراتيجية، كما فعلت جامعة الملك فيصل مع جامعة موناش الأسترالية، أو جامعة جازان مع معهد ستانفورد للبحوث في الولايات المتحدة الأميركية.

ب- منهجيات إعداد الخطط الاستراتيجية

من واقع منهجيات الخطط الاستراتيجية المتاحة على المواقع الإلكترونية للجامعات، يتضح لنا أن لجان التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية التزمت المنهجيات العلمية المتعارف عليها في إعداد الخطط الاستراتيجية، وهي تتمثل في المراحل الآتية:

(1) تحديد رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية

تتم هذه العملية في اجتماعات المجالس في الجامعات، وفي نقاشات وورش عمل يشارك فيها أصحاب المصلحة الداخليون: طلاب وأعضاء هيئة تدريس وموظفون، وأصحاب المصلحة الخارجيون، خصوصًا ممثلي سوق العمل ومؤسسات المجتمع الكبرى.

(2) تحليل سووت[41]

يُعد تحليل سووت (SWOT) مرحلة حاسمة في إعداد الخطط الاستراتيجية، بل هو المرحلة الأساس قبل اختيار الأبدال الاستراتيجية الملائمة. تشكل لجنة التخطيط الاستراتيجي لجانًا فرعية أو فرق عمل توكل إليها مهمة قراءة البيانات الداخلية للجامعات وتحليلها: تطور أعداد الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمرافق، ونظام الجودة، والموارد المالية، والبرامج، وغيرها، أو متابعة اتجاهات التعليم العالي خارجيًا، سواء كان ذلك على المستوى الوطني أم الدولي. كثيرًا ما تستخدم هذه اللجان الاستطلاعات والمسوحات الإحصائية وتحليل محتوى التقارير الصادرة عن الجهات المتخصصة بمتابعة قضايا التعليم العالي.

في أغلب الأحيان، تنتهي هذه المرحلة بورش عمل يشارك فيها أصحاب المصلحة الداخليون والخارجيون، كما يُدعى إليها متخصصون في التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي من داخل المملكة ومن خارجها، يناقشون نتائج تحليل سووت وكيفية توظيفها في إقرار الاختيارات الاستراتيجية للجامعة.

(3) تحديد الخيارات الاستراتيجية والمفاضلة بينها

بإتمام التحليل الاستراتيجي (تحليل سووت)، تتضح لأعضاء اللجنة وللقادة الأكاديميين في الجامعة الرؤية في شأن القدرات والإمكانات الاستراتيجية الداخلية للجامعة، وما يرتبط بها من نقاط قوة وضعف، مثلما تتضح لهم وضعيتها الاستراتيجية في بيئتها الخارجية، وما يكتنفها من تهديدات، وما هو متاح لها من فرص، فتتم مناقشة الأبدال الاستراتيجية المتاحة للجامعة في ضوء القضايا الاستراتيجية ذات الأولوية والأهداف والغايات التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها.

في هذا السياق، حاول بعض الجامعات تبني هوية تميزه من بعض آخر،

---

(41) «سووت» هو المسمّى المتداول في الأدبيات العربية للتحليل الرباعي الذي يتناول نقاط قوة المنظمة وضعفها من جهة، والفرص والتهديدات البيئية من جهة أخرى، ويقابل في اللغة الإنكليزية كلمة SWOT التي تمثل اختصار العناصر الأربعة للتحليل:: (S: Strengths, W: Weaknesses, O: Opportunities, T: Threats).

مثل جامعة الملك سعود التي تتطلع إلى الريادة في المساهمة في إرساء اقتصاد المعرفة ومجتمعها، وجامعة الملك فيصل التي تبنت شعار الشراكة المجتمعية مجالًا للتميز، والجامعة السعودية الإلكترونية التي تبنت المرجعية في التعليم المدمج.

(4) تحديد المشروعات والمبادرات الاستراتيجية

بعد تحديد الاختيارات الاستراتيجية الكبرى، تحدد اللجان المكلفة بالمشروعات والمبادرات الاستراتيجية التي ستنفذ في كل محور (الموارد البشرية والبرامج والخطط الدراسية وتكنولوجيا المعلومات والشراكات والمصادر المعرفية والبحث العلمي والمرافق والتسهيلات وخدمة المجتمع وغيرها)، فتضع البرامج التنفيذية لهذه المبادرات كالبرامج التدريبية، ومراجعة الخطط الدراسية، والتقدم للحصول على الاعتماد الأكاديمي، والتوسع في التعليم الإلكتروني، وتنويع المصادر المالية، وغيرها من البرامج التنفيذية.

نشير إلى أن الجامعات تتبنى برامج تتسم بالطموح في الرؤى والغايات الاستراتيجية التي تستهدفها، والتي تؤكد كلها الريادة الوطنية والإقليمية في تقديم التعليم المتميز، وتشجيع البحث العلمي وخدمة المجتمع. وفي خطوة إبداعية، لخصت جامعة الملك سعود برامجها في شكل بطاقة أداء متوازن إلكترونية (Balanced Score Card) تسمح لها بمتابعة إنجاز هذه البرنامج وتقويم مساهمتها في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها.

(5) إعداد الخطط التنفيذية

في مرحلة أخيرة من مراحل التخطيط الاستراتيجي[42]، تُحول المشروعات والمبادرات الاستراتيجية إلى خطط تنفيذية تحدد ما يأتي:

---

(42) للاستزادة في شأن تطبيق هذه المنهجية، انظر: «الخطة الاستراتيجية»، جامعة أمّ القرى، شوهد في 22/ 6/ 2016، في: <http://bit.ly/28Q3f9z>.

وانظر أيضًا: «ملخص الخطة الاستراتيجية لجامعة نجران»، شوهد في 22/ 6/ 2016، في: <http://www.nu.edu.sa/en/995>.

- الأهداف العملية للمشروع.

- الموارد المالية المطلوبة في صيغة تقديرات.

- الموارد البشرية عددًا وكفاءة.

- الإطار الزمني لتنفيذ المشروع.

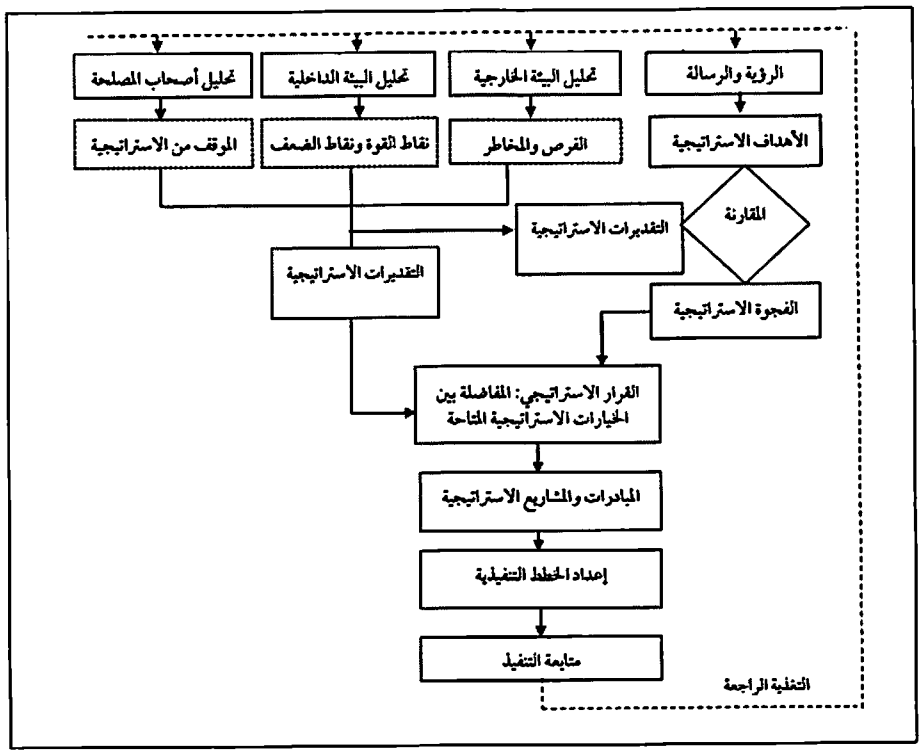
- مراحل التنفيذ وآلياته.

- مؤشرات تقويم الأداء.

يمكن تلخيص المراحل السابقة بيانيًا على النحو الآتي:

الشكل (11-1)

مراحل إعداد الخطط الاستراتيجية



المصدر: الشكل من إعداد الباحث.

3 - التخطيط المالي في الجامعات السعودية

دأبت الجامعات العربية عمومًا، والسعودية خصوصًا، في تركيز الجهد التخطيطي للتعليم العالي في البعد المالي (أغلفة مالية) أولًا، ثم البعد الأكاديمي (أعداد الطلاب والمرافق) ثانيًا؛ إذ يُعد إعداد مشروعات الميزانيات المالية، السنوية أو المتعددة السنوات، العمود الفقري في عملية التخطيط التي يجب أن يتكامل معها باقي الجهد التخطيطي.

أ- مشروعات الميزانيات المالية السنوية

تُعد هذه الميزانية وثيقة تحدد أبواب صرف موارد الجامعة، وفقًا للتعليمات التي تحددها وزارة المالية، إذ يكون المصدر الأول للموارد في الميزانية المخصصات المالية التي تضعها الدولة، ممثلة بوزارة المالية، تحت تصرف الجامعة وتوزعها بحسب الأبواب التالية:

- الباب الأول: الرواتب والبدلات والأجور.
- الباب الثاني: النفقات التشغيلية.
- الباب الثالث: برامج التشغيل وعقوده والصيانة والنظافة.
- الباب الرابع: المشروعات.

بحسب المقابلات، تُحدّد، في أغلب الأحيان، مبالغ هذه الأموال سنويًا وفقًا للمؤشرات التي تعدها وزارة المالية في شكل نسب مئوية مرجعية. ويبرز ضمن هذه المؤشرات أعداد الطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس والمرافق، وغير ذلك.

لتسهيل هذه العملية، تعتمد الجامعات على نماذج معينة توزعها خلال فترة إعداد الميزانية على الجهات المعنية، كليات وعمادات ومراكز بحثية. وفي أغلب الأحيان، يملأ الإداريون هذه النماذج، أي مديرو الشؤون الإدارية والمالية في الهيئات المختلفة، لأنهم أكثر من يفهم هذه النماذج من المنظور الفني[43].

(43) انظر مثلًا تجربة الملك فيصل، في: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Departments/planning/Pages/Home-new.aspx>.

نظرًا إلى الصرامة التي تفرضها وزارة المالية على المؤسسات الجامعية، تنظر الإدارات المركزية للتخطيط والميزانية في الجامعات إلى التقديرات التي ترد إليها من إدارات الجامعة المختلفة، في إطار مشروعات الميزانيات السنوية، على أنها مبالغ فيها، فتُراجعها لتخفضها بما يتوافق مع الضوابط التي تضعها الوزارة. والمشروع الذي تنتهي إليه إدارة التخطيط والميزانية على مستوى كل جامعة هو الذي يعتمده مجلس الجامعة من دون تعديل، أو بعد تعديلات طفيفة، تمهيدًا لرفعه إلى الوزارة. ثم تراجع الوزارة نفسها المشروعات ساعيةً إلى ترشيد النفقات، ما يؤدي في أغلب الأحيان إلى اعتماد أغلفة مالية أقل مما خططته الجامعات باستثناء الأبواب الثابتة كالرواتب ومصاريف التشغيل.

لتجاوز القيود والعقبات التي تفرضها الوزارة، سواء منها الموضوعة عند التخطيط وإعداد التقديرات أم التعليمات التي ترافق تنفيذ الميزانية، تلجأ الجامعات إلى الموارد الذاتية لتغطية بعض مشروعاتها التطويرية. تأتي هذه الموارد من مصادر مختلفة، كرسوم البرامج الدراسية، وتسويق نتائج البحث العلمي، والوقف، وتأجير ممتلكات الجامعة ومرافقها، والدراسات والاستشارات، ما يضمن لها مستوى معينًا من الموارد المالية بمستوى منخفض من التدخل في شؤونها المالية والأكاديمية[44]. في هذا السياق، نذكر أن بعض الجامعات استطاع أن يحصل على موارد مالية كبيرة من هذه المصادر، إذ أشار تقرير التعليم العالي لسنة 2009 في شأن تنويع مصادر التمويل في الجامعات إلى:

- حصول جامعة الملك عبد العزيز على مال أوقاف تبلغ 950 مليون ريال، وحصول جامعة الملك فهد على 200 مليون ريال.

- مساهمة كبريات الشركات في المملكة، مثل أرامكو وسابك والاتصالات، في تمويل الكراسي العلمية: حصلت جامعة الملك سعود على 400 مليون ريال، وهي تنوي رفع عدد الكراسي فيها إلى أكثر من 150 كرسيًا علميًا.

- وصول مداخيل الدراسات والاستشارات في جامعة الملك فهد في بعض الأعوام إلى نحو 25 في المئة من ميزانيتها[45].

---

(44) Bin Sirat, p. 462.

(45) Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Higher Education, p. 20.

إلى ذلك، يؤكد معظم الدراسات التي أُنجزت عن تمويل التعليم العالي في المملكة، بما في ذلك تقارير وزارة التعليم العالي، ضرورة تنويع مصادر دخل الجامعات، ويشجع الاتجاهات التي تبنتها الجامعات الكبرى للاستفادة من الأوقاف ومصادر تمويل البحث العلمي والدراسات والاستشارات وغيرها[46].

ب- الخطة الخمسية

في إطار التخطيط الشامل للاقتصاد الذي تبنته السعودية، وبتوجيه من وزارة الاقتصاد والتخطيط، تُعِد الجامعات، إلى جانب خططها المالية السنوية، خططًا خمسية ترسم تطور الجامعة بما يتوافق مع الخطط الخمسية الوطنية. وتحدد الخطة الآفاق التي تتطلع إليها الجامعة، من زيادة في قدرات استيعاب الطلاب، وفتح التخصصات الجديدة، ودعم البيئة الإلكترونية، وتنمية الموارد البشرية، وبرامج خدمة المجتمع، وبرامج تطوير البحث العلمي، وغيرها من المشروعات الموسومة بالطموح.

تُعدّ هذه الميزانية أيضًا بمنطق مشروعات الميزانية السنوية نفسه، إذ توضع في تصرف الإدارات المختلفة في الجامعة نماذج معينة لإعداد التقديرات، ويطلب منها أن تملأها وفقًا للتوجيهات المرفقة بالنماذج في آجال معينة، ليتم رفعها إلى وزارة التعليم العالي التي ترفعها بدورها إلى وزارة الاقتصاد والتخطيط.

إذا لم تركز هذه الخطط على الأبعاد المالية مثل الخطط السنوية، فإنها تركز، على نحوٍ كلي، على المؤشرات الاقتصادية والمساهمة التي يجب أن تقدمها الجامعات في المشروعات التنموية. لذلك، ليست مشروعات الميزانيات المالية السنوية تفصيلًا ماليًا للخطط الخمسية، وكثيرًا ما تتسع الفجوة بين النوعين من الخطط، على الرغم من أن المنظور التخطيطي يقتضي أن يكون هناك تكامل بين الأنموذجين.

---

(46) عبيد بن عبد الله السبيعي، «تمويل التعليم الجامعي بين كفاية التمويل وكفاءة الاستخدام»، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 22 (شباط/ فبراير 2012)، ص 37-98، ونوال بنت سعد الطويرقي، «مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا 'دراسة مقارنة'»، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 24، ج 1 (نيسان/ أبريل 2012)، ص 365-389.

ثالثًا: مناقشة النتائج

من خلال منظومة التخطيط التي سبق استعراضها في الجامعات الحكومية السعودية، يتبين أن هذه الجامعات نجحت إلى حد كبير في إرساء التخطيط الاستراتيجي وفق ما تقتضيه نظم ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وفي ترسيخ هذا التخطيط جزءًا من الثقافة التنظيمية عند منسوبي الجامعات، من قادة وموظفين وأعضاء هيئة تدريس. غير أنه يتضح، أيضًا، أن التخطيط يمارس في الجامعات السعودية بثلاث مقاربات شبه متوازية:

- **المقاربة المالية:** تمارسها الإدارة المالية في الجامعة، وتشكل أساس تنفيذ مشروعات الجامعة (الاستراتيجية أو التشغيلية) كلها.

- **المقاربة الاقتصادية:** مركزية شاملة تهدف إلى تبيان مساهمة كل جامعة في الأهداف التنموية الوطنية. وفي أغلب الأحيان، تأتي في شكل تطلعات عامة تتوافق مع الاتجاهات الاقتصادية والاجتماعية التي تقرها وزارة الاقتصاد والتخطيط.

- **المقاربة الاستراتيجية:** تتضمنها الخطط الاستراتيجية للجامعة، وتحاول التوفيق بين اتجاهات وزارة التعليم العالي ومشروعات الجامعة ذاتها.

لئن كان وجود هذه المقاربات ضروريًا، نظرًا إلى أن الجامعات حكومية، أما العلاقات التكاملية بين الأنواع الثلاثة للخطط - بحسب نتائج المقابلات وتحليل مواقع الجامعات وخططها الاستراتيجية والدراسات ذات العلاقة - تبقى محدودة جدًا، والفوارق بينها كبيرة أحيانًا، إذ تكون الخطط الاستراتيجية موسومة بطموح كبير جدًا، وتغفل عن مشكلة تمويل البرامج الاستراتيجية التي تطرحها، نظرًا إلى أن وزارة التعليم العالي تشجع الجامعات على رفع سقف الطموحات؛ سعيًا إلى الارتقاء بواقع التعليم العالي في المملكة بالجامعات في التصنيفات العالمية.

أما الخطط الاقتصادية، فتأتي بطموحات وأهداف أخرى غير التي سطرتها الجامعات في خططها الاستراتيجية. ويرجع ضعف التكامل بين المقاربات المختلفة للتخطيط بالجامعات، بشكل أساس، إلى ما يأتي:

- ضعف الاهتمام بالتخطيط المالي أو أخذ الموارد المالية في الحسبان عند إعداد الخطط الاستراتيجية.

- تحديد المخصصات المالية التي توافق عليها الوزارة على أساس المؤشرات التقليدية؛ مثل عدد الطلاب، وعدد أعضاء هيئة التدريس، والمرافق، والتسهيلات، بغض النظر عن الخطط الاستراتيجية التي تعتمدها الجامعات.

- إغفال كثير من المشروعات التي يسطرها مختلف وحدات الجامعة في مجال التدريب والشراكات وتطوير البرامج، وهي تشكل، في أغلب الأحيان، مشروعات الخطة الاستراتيجية عند إعداد الميزانيات السنوية.

- ضعف/ غياب التنسيق بين المقاربات الثلاث، من جهة أنها لا تتكامل من حيث المشروعات ولا من حيث الآفاق الزمنية، ما يجعل الإنجازات تبتعد وتركز، في أغلب الأحيان، على ما يرد في الميزانيات السنوية في المقام الأول، ثم الخطة الاستراتيجية في المقام الثاني.

- وجود فجوة بين التصورات الاستراتيجية الكبرى والخطط التنفيذية.

- إسناد المقاربتين المالية والاقتصادية إلى الإداريين والمتخصصين التقنيين بالتخطيط المالي، في مقابل إسناد المقاربة الاستراتيجية إلى الأكاديميين، ما يخلق فجوة في حد ذاته.

- التباينات في الأفق الزمني بين الخطط المختلفة، إذ ترسم الخطط الاستراتيجية آفاقًا زمنية تختلف عن الآفاق التي تُحدد للخطط الخمسية.

تحد هذه المظاهر، في الحقيقة، من فاعلية التخطيط الاستراتيجي، وتجعله مكبلًا بقيود الموارد المالية، كما تحد من كفاءة استخدام الموارد المالية المتاحة في الجامعات[47]، فيفقد بعض منسوبي الجامعات الثقة بالخطط الاستراتيجية التي تُعدها الجامعة، ويُعدّها ذات دور شكلي أكثر من كونها ذات دور تحسيني لعمليات الجامعة الرئيسة الثلاث: التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

(47) السبيعي، ص 382.

اتضح من التجربة الماليزية أن الإصلاح المالي وتكييفه مع الأهداف الاستراتيجية المسندة إلى الجامعات يمثلان شرطين أساسيين لنجاح المشروعات الاستراتيجية في الجامعات والارتقاء بها إلى مصاف العالمية. أكدت ذلك أيضًا تجربة بعض الجامعات الأسترالية التي نجحت في إرساء التخطيط الاستراتيجي الفاعل؛ وبذلك فإن الاستقلال المالي للجامعات هو شرط أساس - لا بد من تحقيقه - لتجسيد المادة 35 من نظام مجلس التعليم العالي ولوائحه سنة 1427هـ، وهي تؤكد أن الجامعات تحظى بالشخصية المعنوية ذات الاستقلالية المالية[48] أولًا، وضمان المرونة المالية للجامعات ثانيًا.

رابعًا: توصيات الدراسة

يُعد التكامل بين التخطيطين الاستراتيجي والمالي شرطًا أساسيًا لجعل الجامعات تجسد رسالاتها الفعلية وتحقق الرؤى التي تتطلع إليها في خططها الاستراتيجية. لتحقيق ذلك، توصي الدراسة - إضافة إلى تطوير الأبدال التمويلية للجامعات التي أشار إليها كثير من الدراسات، بما فيها الرسمية - بما يأتي:

- الارتقاء بالتخطيط الاستراتيجي ليكون المظلة الشاملة للجهد التخطيطي كله في الجامعة، ومنها تُشتق الخطط التنفيذية السنوية التي تغطيها مشروعات الميزانيات السنوية التي تعتمدها وزارة المالية.

- إلغاء المقاربة الاقتصادية واعتبار الخطط الاستراتيجية خططًا خمسية للجامعة، وجعلها خططًا تخدم تطور الجامعة وتساهم، في الوقت نفسه، في تحقيق الأهداف العامة للتعليم العالي في المملكة.

- إشراك المتخصصين الماليين في التخطيط الاستراتيجي وتقدير الموارد المالية التي تحتاج إليها الخطة الاستراتيجية، وتحديد مصادرها مسبقًا.

- إشراك الأكاديميين في إعداد مشروعات الميزانيات السنوية، أو بالأحرى وضع عملية إعداد هذه الميزانيات تحت الإشراف الأكاديمي.

---

(48) الطويرقي، ص 279.

- إقرار الخطط الاستراتيجية بتقديراتها المالية الفعلية بدلًا من شكلها الحالي الذي يتوقف عند التقديرات العامة للموارد التي تحتاج إليها الخطة.

- تقويم أداء الجامعات، بناءً على المؤشرات الاستراتيجية المحددة في الخطط الاستراتيجية، ومساءلة الإدارة العليا للجامعات بناءً على ذلك، بدلًا من مساءلتها محاسبيًا عن استخدام مواردها المالية.

- التدرج في منح الاستقلالية للجامعات وتغيير نظم حوكمتها، على نحو يدفعها أكثر فأكثر إلى إنشاء القيمة لجميع أصحاب المصلحة.

- توجيه بحوث التخطيط الاستراتيجي في الجامعات إلى العوائق الفعلية لتنفيذ الخطط الاستراتيجية وإلى تجسيد هذه الخطط، بدلًا من تقويم أهمية التخطيط الاستراتيجي ودراسة مواقف منسوبي الجامعات منه.

المراجع

1- العربية

دوريات

ابن محمد، راشد والعربي الحمالي وهشام يوسف. «معوقات التخطيط الاستراتيجي وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة حائل». **الثقافة والتنمية**. العدد 71 (2013).

الأشقر، وفاء محمد. «مدى توافر مؤشرات التخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر الطلبة في جامعة أربد الأهلية في الأردن». **المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي**. السنة 6. العدد 12 (2013).

الحربي، قاسم. «التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة». **حولية كلية المعلمين أبها**. العدد 11 (2008).

السبيعي، عبيد بن عبد الله. «تمويل التعليم الجامعي بين كفاية التمويل وكفاءة الاستخدام». **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. العدد 22 (شباط/ فبراير 2012).

شرف، سمير ووليد عامر وعبير عطيرة. «دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية ومعوقات تطبيقه، جامعة تشرين أنموذجًا». **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**. السنة 32. العدد 4 (2010).

الطويرقي، نوال بنت سعد. «مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا 'دراسة مقارنة'». **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. العدد 24. ج 1 (نيسان/ أبريل 2012).

عبيد، عصام محمد وأحمد فرج أحمد. «التخطيط الاستراتيجي في المكتبات ومراكز المعلومات: دراسة وتخطيط للرؤية والرسالة». **المكتبات الآن**. العدد 3 (2006).

الفليت، عودة جميل. «واقع ممارسة التخطيط الاستراتيجي للتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين». **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية**. العدد 17 (2011).

القطامين، أحمد. «التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العام: دراسة تحليلية تطبيقية». **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**. السنة 18. العدد 2 (2002).

الكساب، علي عبد الكريم محمد وعبدو علي الزبيدي. «التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية ودوره في تحسين الأداء الوظيفي كما يتصوره القادة الأكاديميون والإداريون». **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**. السنة 34. العدد 1 (2014).

الكلثم، حمد وحازم بدرانه. «معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها». **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**. العدد 10 (2012).

المبعوث، محمد حسن سعيد. «تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي، في إدارة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية». **مجلة التربية**. العدد 8 (2003).

مزهوده، عبد المليك. «الفكر الاستراتيجي الإداري: من أنموذج SWOT إلى نظرية الاستراتيجية». **مجلة العلوم الإنسانية** (جامعة بسكرة). العدد 4 (2003).

مصلح، عطية. «واقع التخطيط الاستراتيجي في الوزارات الحكومية في محافظة قلقيلية من وجهة نظر موظفيها». **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية**. العدد 14 (2010).

مؤتمرات وندوات

بحيري، سعد. «التخطيط الاستراتيجي». ورقة مقدمة في: ملتقى قياس وتقويم الأداء كمدخل لتحسين جودة الأداء المؤسسي. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. 2009.

سليمان، سليم شعبان. «تحليل مكونات التخطيط الاستراتيجي بالجمعيات الأهلية في محافظة بورسعيد». ورقة مقدمة في: المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان. مصر. 2012.

صائغ، عبد الرحمن بن أحمد وآخرون. «التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية: الملامح الأساسية لإعداد الخطة الاستراتيجية لكلية التربية، جامعة الملك سعود». ورقة مقدمة في: مؤتمر التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. 2008.

الطوخي، سامي. «الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي وتطوير أداء المنظمات والشركات». ورقة مقدمة في: المؤتمر العربي الأول: الإدارة الاستراتيجية في بيئة الأعمال العربية. مركز الإستشارات والبحوث والتطوير بأكاديمية السادات للعلوم الإدارية. مصر. 11-15 آب/ أغسطس 2008.

عبد الجليل، مصطفى عبد الله علي. «أثر العولمة والتخطيط الاستراتيجي على فاعلية الجامعات العربية، تجربة جامعة نيالا». ورقة مقدمة في: ندوة استراتيجية التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن 21 المنامة. جامعة دلمون بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية. البحرين. 21-25/ 10/ 2007.

العرفج، عبد المحسن. «التعليم العالي في المملكة العربية السعودية». المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع). مركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس. القاهرة. 18-19/ 12/ 2005.

الفيلالي، عصام بن يحيى. «مبادرة جامعة الملك عبد العزيز في تطوير منهجية التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي وتطبيقها في الجامعة». ورقة مقدمة في: المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر (العربي السابع). مركز تطوير التعليم الجامعي. القاهرة. 23-24/ 11/ 2008.

النبهاني، سعود بن سليمان بن مطر. «واقع التخطيط الاستراتيجي وعلاقته بمستوى الأداء التعليمي في كليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان». ورقة مقدمة في: المؤتمر العلمي التاسع: تحديات التعليم في العالم العربي. جامعة المنيا، كلية التربية. مصر. 10-11 تشرين الثاني/ نوفمبر 2009.

2- الأجنبية

Books

Cassell, Catherine & Gillian Symon. *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. London: SAGE Publications, 2004.

Hax, Arnoldo C. & Nicolas S. Majluf. *The Strategy Concept and Process: A Pragmatic Approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996.

Periodicals

Abdel-Motaal, Mostafa Bahgat. «Strategic Perspectives on the Planning of Higher Education.» *Higher Education Policy*. vol. 5. no. 2 (1992).

Ahmad, Abd Rahman, Alan Farley & Moonsamy Naidoo. «An Examination of the Implementation Federal Government Strategic Plans in Malaysian Public Universities.» *International Journal of Business and Social Science.* vol. 3. no. 15 (2012).

Barker, Thomas S. & Howard W. Smith. «Strategic Planning: Evolution of a Model.» *Innovative Higher Education.* vol. 21. no. 4 (Summer 1997).

Bin Sirat, Morshidi. «Strategic Planning Directions of Malaysia's Higher Education: University Autonomy in the Midst of Political Uncertainties.» *Higher Education.* vol. 59. no. 4 (April 2010).

Bogorya, Yvonne. «Strategic Planning in Higher Education: A Review of the Literature.» *Management Research News.* vol. 12. no. 6 (1989).

Dooris, Michael, John Kelley & James Trainer. «Strategic Planning in Higher Education.» *New Directions for Higher Education.* no. 116 (2002).

Elwood, Larry & Al Rainnie. «Strategic Planning in Ireland's Institutes of Technology.» *Higher Education Policy.* no. 25 (2012).

Hsieh, Hsiu-Fang & Sarah E. Shannon. «Three Approaches to Qualitative Content Analysis.» *Qualitative Health Research.* vol. 15. no. 9 (November 2005).

Leitzel, Joan, Candace Corvey & David Hiley. «Integrated Planning and Change Management at a Research University.» *Change.* vol. 36. no. 1 (January-February 2004).

Miller, Thomas E. «Strategic Planning for Private Higher Education.» *Journal of College Student Development.* vol. 39. no. 3 (May-June 1998).

Mintzberg, Henry. «The Fall and Rise of Strategic Planning.» *Harvard Business Review* (January-February 1994).

Poister, Theodore H. & Gregory Streib. «Elements of Strategic Planning and Management in Municipal Government.» *Public Administration Review.* vol. 65. no. 1 (January-February 2005).

Tsiakkiros, Andreas & Petros Pashiardis. «Strategic Planning and Education: The Case of Cyprus.» *The International Journal of Educational Management.* vol. 16. no. 1 (2002).

Walters, Evon & Shaun McKay. «Strategic Planning and Retention within the Community College Setting.» *College Student Affairs Journal.* vol. 25. no. 1 (2005).

Conference

Mazi, Abdulhalem & Abdulrahman M. Abouammoh. «Development of Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia: Trends and Strategies.» Paper Presented at: Global Higher Education Forum GHEF09. Penang, Malaysia. 13-16/12/2009.

Reports and Studies

Anderson, Don, Richard Johnson & Bruce Milligan. «Strategic Planning in Australian Universities,» Evaluations and Investigations Program Report. Department of Education. no. 1 (June 1999).

Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Higher Education. *Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia* (Saudi Arabia: 2009).

الفصل الثاني عشر

نظم التعليم قبل الجامعي في السعودية وواقعها في بناء مهارات التعلم في العصر المعرفي

حنان عبد الحميد
أريج البسام
هدى يحيى اليامي

أولًا: الإطار العام للدراسة

يُعد التعليم مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات من خلال تنمية حقيقية لرأس المال البشري الذي يُعد محور العملية التعليمية والتربوية. ففي هذا العصر، يُلاحظ وجود الكثير من التحديات، لعل أبرزها الحاجة الدائمة والمستمرة إلى المعرفة.

دورة حياة أي معرفة، مهما كانت قيمتها وأهميتها، قصيرة في هذا العصر، الأمر الذي يستلزم الابتكار والبحث الدؤوب عن معارف أخرى. هذا يلقي الكثير من المسؤوليات الجديدة الإضافية على عاتق المواطنين الذين يحتاجون إلى المزيد من المهارات والمعرفة ليكونوا قادرين على العمل في حياتهم اليومية، وهذا يتطلب أيضًا أنموذجًا جديدًا وخلّاقًا من التعليم والتدريب لتجهيز الناس

للتعامل مع هذه المطالب، في إطار يشمل التعلم في جميع مراحل الحياة، وفي المؤسسات التعليمية كلها، الرسمية وغير الرسمية.

لذلك، تتجه مؤسسات التعليم حول العالم إلى وضع تصنيفات جديدة للمعارف والمهارات والقيم التي يجب أن يكتسبها الطلاب في العصر المعرفي من خلال النظم والمناهج التعليمية. ومن بين هذه المؤسسات، على سبيل المثال، مؤسسة شراكة التعلم في القرن الحادي والعشرين (P21) التي أنشئت في عام 2002 لتشكيل تحالف يشمل مجتمع الأعمال وقادة التعليم وصانعي السياسة، بهدف البدء بحوارات وطنية حول أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين لجميع الطلاب، والعمل على جعلها في مركز النظام التعليمي.

على الرغم من الأثر الكبير الذي تركته تلك التصنيفات في النظم التعليمية، والمنعكس في تطوير المناهج الدراسية العالمية، ما زالت دول العالم العربي عمومًا ودول الخليج العربي خصوصًا متأخرة تعليميًا، وإن كانت قد حققت عدة إنجازات ملموسة في ميدان التعليم. وهذا ما أكدته دراسة الذبياني التي تناولت مستقبل التعليم المدرسي في البلدان العربية، في ضوء معطيات العصر المعرفي، ما أظهر الحاجة إلى إعادة النظر في المنظومة التعليمية في دول الخليج العربي لتعمل على تربية النشء وتعليمه لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين وتأهيله لمواجهة تحديات العصر المعرفي، بما يحافظ على الانتماء المحلي وينمي الانتماء إلى العصر المعرفي[1].

إشكالية الدراسة

ترى هذه الدراسة أن نظم التعليم قبل الجامعي في السعودية، بما تشمل من مناهج تعليمية وكوادر تربوية، بحاجة إلى تسليط الضوء عليها، وبحث مدى مواءمتها متطلبات القرن الحادي والعشرين، ولا سيما مهارات التعلم.

(1) محمد عودة الذبياني، «مستقبل التعليم المدرسي في البلدان العربية في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين: تصور مقترح»، المجلة التربوية، السنة 25، العدد 98، ج 1 (2011)، ص 233-289.

وفقًا لخبرة فريق البحث وملاحظاتهم في ميدان التعليم، وجدت الدراسة أن المعلمين والطلاب ما زالوا يعيشون العصر الصناعي ومتطلباته من المهارات، مثل القدرة على تشغيل الحاسوب والتعامل مع برامجه، ولم يتلقوا التدريب الملائم على المهارات الجديدة التي صاحبت الثورة التقنية والمعرفية وساهمت في نشوء عصر جديد، اصطلح على تسميته «العصر المعرفي».

تتحدد بذلك إشكالية الدراسة الرئيسة في تعرف نظم التعليم ما قبل الجامعي وواقعها في بناء مهارات العصر المعرفي في السعودية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مدى استيعاب نظم التعليم قبل الجامعي في السعودية مهارات التعلم في العصر المعرفي؟

تندرج تحت هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات التعلم في العصر المعرفي؟
- ما مدى استيعاب المناهج مهارات التعلم في العصر المعرفي؟
- ما مدى استيعاب القائمين على العملية التعليمية مهارات التعلم في العصر المعرفي؟

أهمية الدراسة

تتركز أهمية هذه الدراسة في مساعدة صانعي القرارات التعليمية في السعودية، من قادة ومصممين ومخططين للمناهج ومشرفين ومدربين ونحوهم، من خلال تقديم الآتي:

- بيانات إحصائية عن مدى استيعاب سياسة التعليم مهارات التعلم في العصر المعرفي.
- بيانات إحصائية عن مدى استيعاب المناهج التعليمية مهارات التعلم في العصر المعرفي.

- بيانات إحصائية وتوصيفات نوعية عن مدى استيعاب القائمين على العملية التعليمية مهارات التعلم في العصر المعرفي.

- توصيات علمية وعملية لدمج مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: نظم التعليم ما قبل الجامعي وواقعها في بناء مهارات التعلم في العصر المعرفي.

- الحدود المكانية: وزارة التعليم في السعودية.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1435-1436هـ.

مصطلحات الدراسة

- نظم التعليم قبل الجامعي

هي، في تعريف إجرائي، نظم التعليم في المراحل الثانوية والمتوسطة والابتدائية ورياض الأطفال، وفقًا للسلّم التعليمي في نظام التعليم في السعودية.

- مهارات التعلم في العصر المعرفي

هي، في تعريف إجرائي، المهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب في العصر الحالي، وهي 11 مهارة مصنفة في ثلاث قوائم رئيسة بحسب تصنيف تريلينغ وفادل (Trilling & Fadel)، كالآتي:

• مهارات التعلم والإبداع: تشمل الإبداع والابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات والتواصل والتعاون.

• مهارات المعلومات والإعلام والتقنية: تشمل الثقافات المعلوماتية والإعلامية والتقنية والاتصالية.

• مهارات الحياة والمهنة: تشمل المرونة والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية[2].

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة والمرتبطة

يتناول هذا الباب الإطار النظري للدراسة، ويوضح الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة والمرتبطة بموضوع الدراسة، إذ شُرحت أهمية مهارات التعلم في العصر المعرفي وعلاقتها بالمناهج التعليمية، مع عرض عدد من تصنيفات مهارات التعلم في العصر المعرفي، فضلًا عن التركيز على التصنيف المعتمد في الدراسة.

1 - البحوث العلمية في مهارات التعلم في العصر المعرفي والمناهج الدراسية

يذكر بيلغرينو وهيلتون أن البحوث العلمية التي تؤكد أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين للنجاح في التعليم والعمل والصحة وسياقات الحياة الأخرى محدودة، وتدرس مجموعة واسعة من المهارات والكفاءات التي عادة لا يتم تعريفها والتمييز بينها. وثمة دراسات قليلة توضح الارتباط بين مهارة أو أكثر من مهارات القرن الحادي والعشرين ونتائج عمل البالغين.

دُرِست المهارات في نطاق العمليات والاستراتيجيات الإدراكية أكثر من المهارات في النطاق الذاتي ونطاق العلاقات الشخصية. وتؤكد دراسات مهارات القرن الحادي والعشرين الارتباط الإيجابي والثابت بينها وبين المخرجات

(2) Bernie Trilling & Charles Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in our Times* (USA: John Wiley & Sons, 2009), p. 48.

التعليمية والمهنية والصحية المرغوب فيها. كما يوصي بيلغرينو وهيلتون بضرورة دعم البحوث العلمية في هذا السياق. ويضيفان أن تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين ومهاراته يتطلب تدريسًا منظمًا وتطبيقًا مساندًا، وسيكون بالتالي تكريس أوقات ومصادر إضافية أمرًا ضروريًا[3].

يوصي بيلغرينو وهيلتون[4] مصممي ومطوّري التعليم الهادف إلى تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين بالبدء بأهداف تعلمية دقيقة وواضحة، ونمذجة عملية التعلم المتوقعة، مع توضيح طرائق تقويم تطور الطالب نحو تحقيق الأهداف وقياسها. ويجب أن يبدأ هذا النوع من التعليم من الصفوف المبكرة، وأن يستمر في مراحل التعليم المتقدمة. إضافة إلى ذلك، على مصممي التعليم ومطوريه استخدام النماذج وتقنيات التغذية الراجعة (العكسية) التي تركز على عمليات التفكير أكثر من التركيز على منتوجات التفكير. كما أنه يجب تدريس كفاءات حل المشكلات والإدراك الذاتي وتقويمها من خلال تخصصات محددة، فضلًا عن تدريسها بصفة قائمة بذاتها.

2- تصنيفات مهارات التعلم في العصر المعرفي

لمهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين تصنيفات عديدة، منها ما يذكره بليغرينو وهيلتون، إذ تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات رئيسة: تحوي المجموعة الأولى النطاق الإدراكي، ويشمل ثلاث مجموعات فرعية هي العمليات والاستراتيجيات الإدراكية، والمعرفة، والإبداع، وتتضمن مهارات التفكير الناقد والثقافة المعلوماتية والإبداع والمنطق والنقاش بالحجج. أما المجموعة الثانية، فهي النطاق الذاتي، ويضم ثلاث مجموعات فرعية: الانفتاح الفكري، وأخلاقيات العمل والضمير، والجانب الإيجابي لتقويم الذات؛ وتتضمن سمات المرونة والمبادرة واحترام التنوع والإدراك الذاتي. تتمثل المجموعة الثالثة في

(3) James W. Pellegrino & Margaret L. Hilton (eds.), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* (Washington: National Academies Press, 2013).

(4) Ibid.

كونها نطاق العلاقات الشخصية، وتضم مجموعتين فرعيتين: العمل ضمن فريق والتعاون والقيادة، وتتضمن مهارات التواصل والتعاون والمسؤولية وحل الخلاف[5].

إضافة إلى ذلك، صنفت دراسة ميتز مهارات التعلم في العصر المعرفي وفقًا لما جاء في مجلس البحوث الوطنية، ورابطة مدرسي العلوم الوطنية، وجمعية مهارات القرن الحادي والعشرين بالولايات المتحدة الأميركية، والتي حددت المهارات في المرونة والاختراع والتكيف والتفكير الناقد والابتكار وحل المشكلات والمسؤولية والتفكير المنظومي وقدرات الاتصال[6].

كما أنشأ 250 باحثًا عبر 60 مؤسسة من جميع أنحاء العالم مشروعًا لدراسة تقويم مهارات القرن الحادي والعشرين (2010) وتدريسها. وصنفوا هذه المهارات إلى أربع فئات رئيسة: **الأولى**، طرائق التفكير: التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وصنع القرار؛ والثانية، طرائق العمل: الاتصال، والتعاون؛ والثالثة، أدوات العمل: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتنور المعلوماتي؛ والرابعة، المهارات الحياتية: المواطنة والمهنية والشخصية والاجتماعية[7].

3- تصنيف مؤسسة شراكة التعلم للقرن الحادي والعشرين

حددت مؤسسة شراكة التعلم للقرن الحادي والعشرين (P21) ثلاث مجموعات من المهارات المطلوبة: مهارات التعلم والإبداع، ومهارات المعلومات والإعلام والتقنية، ومهارات الحياة والمهنة[8]. وهذا هو التصنيف المعتمد في الدراسة الحالية.

---

(5) Ibid.

(6) Steve Metz, «21st-Century Skills,» *The Science Teacher*, vol. 78, no. 7 (2011), p. 6.

(7) ATC21S, «21st Century Skills,» 2012, Accessed on: 1/6/2016, at: <http://www.atc21s.org/>.

(8) Trilling & Fadel, p. 48.

أ- مهارات التعلم والإبداع

يرى كثيرون أن مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات هي الأسس الجديدة للتعلم في القرن الحادي والعشرين. ويرى هارولد بروير أن التفكير الناقد يجب أن يوجد على نحو متكامل تمامًا في كافة الموضوعات الدراسية. فالقدرة على الملاحظة وجمع المعلومات وتحليلها واتخاذ القرارات بناءً على المعطيات هي من المهارات الأساسية في القرن الحادي والعشرين[9]. ويعتقد كورنيليوس كاين أن القدرة على استخدام مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرارات ربما تكون واحدًا من أهم مخرجات العملية التعليمية[10]. وتؤكد باربرا روميل وجوب أن يكون التلاميذ قادرين على تحقيق التكامل والتفكير الناقد عبر علوم ومواد دراسية عديدة، وأن ينظروا إلى العلوم على أنها غير منفصلة بالضرورة، بل أجزاء من كيان كلي أكبر[11].

إذا أراد الطلاب أن يحلّوا المشكلات، عليهم أن يطرحوا أسئلة لتعميق فهمهم واكتساب المعلومات حول المشكلة، وأن يصوغوا هذه المشكلة بدقة، ويقوّموا المعلومات من حيث فائدتها وصدقيتها، ويحللوا المعلومات حول المشكلة وحلولها الممكنة، ويستكشفوا الحلول الممكنة من وجهات نظر متعددة، ويرتبوا الحلول المقترحة والممكنة، وينتخبوا أفضل حل ويطبقوه[12].

يؤكد أوتشيدا وسترون أنه إذا كان التفكير الناقد مهمًا، فإن التفكير المبدع الخارج على المألوف ينال الدرجة نفسها من الأهمية[13]. ويرى ويلينغهام أنه إذا كانت مهارات الاستنتاج الاستدلالي والاستقرائي تُقدم إطارًا منطقيًا يساعد في

---

(9) فرانك ويثرو وجاري ماركس وهارفي لونج، إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2008)، ص 70.

(10) المرجع نفسه.

(11) المرجع نفسه.

(12) سيو بيرز، تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل، ترجمة محمد بلال الجيوسي (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2014)، ص 53-54.

(13) دونا أوتشيدا ومارفن سترون، إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين، ترجمة محمود عدور (القاهرة: عالم الكتب، 1999).

التوصل إلى النتائج، فالطلاب في حاجة أحيانًا إلى التفكير الجانبي، والاعتماد على ومضات من البصيرة التي تتعدى عمليات الاستنتاج التقليدي. وإذا كان للطلاب أن يبدعوا، فعليهم أن يمتلكوا فهمًا عميقًا للمحتوى وللعمليات الإبداعية التي تولد التجديدات. ولا يمكن الطلاب أن يبدعوا من عدم، وكلما تعمقت المعرفة التي يمتلكها الطالب، غدت عمليات تفكيره أكثر تحليلية وتجريبية وإبداعية[14].

لكي نساعد الطلاب على أن يكونوا مفكرين ومبدعين ومجددين، من المهم بالنسبة إليهم أن يعرفوا المحتوى أو المادة الدراسية معرفة كافية حتى يتمكنوا من توليد الأفكار، ويفهموا بوضوح الحاجة التي سيسدها التجديد، أو الموقف الذي سيعالجه، ويفحصوا الموقف أو المسألة من زوايا متعددة، ويجروا بحوثًا إضافية أو يجمعوا معلومات إضافية بحسب الحاجة لإرساء أساس صلب من الفهم، ويبدعوا حلولًا أو أفكارًا على أساس حاجات محددة، ويشرحوا أفكارهم أو حلولهم للآخرين[15].

كما يتطلب العالم الجديد للعمل مستويات عليا من الاتصال والتشارك، فيجب أن يكون الطلاب قادرين على أن يتواصلوا بوضوح، ويعبروا عن أفكارهم بفاعلية، وأن يستخدموا وسائل وتقنيات إعلامية متعددة[16].

ب- مهارات المعلومات والإعلام والتقنية

يتطلب التغير السريع في التقنية اكتساب الطلاب مهارات جديدة تتيح لهم الوصول إلى المعلومات وإدارتها واستخدامها، إذ جعلت التقنية الجديدة قيمة معرفة المعلومات أقل كثيرًا من قيمة معرفة كيفية العثور على المعلومات واستخدامها. فمعرفة الطلاب استخلاص المعلومات التي يحتاجون إليها مهمة حاسمة في القرن الحادي والعشرين. فعلى الطلاب أن يطوروا استراتيجيات الوصول إلى المعلومات وتقويمها واستخدامها وإدارتها. كما تُظهر دراسة

---

(14) بيرز، ص 52.

(15) المرجع نفسه، ص 53.

(16) Trilling & Fadel, p. 55.

بوراتاشي وريزفانفار، أن من أهم العوامل التي تؤثر في تطبيق تقنية المعلومات والاتصالات من وجهة نظر طلاب الجامعة هو عامل المهارة في استخدام هذه التقنية[17].

تتكون الثقافة الرقمية[18] من قدرة الطلاب على:

- الوصول: معرفة كيفية البحث عن المعلومات والحصول عليها رقميًا.

- الإدارة: وضع المعلومات التي تم الوصول إليها في بنية منظمة للعودة إليها مستقبلًا.

- التكامل: استخدام أدوات التقنية لتلخيص المعلومات وتصنيفها من مصادر مختلفة.

- التقويم: الحكم على فائدة المعلومات ونوعيتها وصحتها.

- الإبداع: استخدام المعلومات وتكييفها لابتكار أفكار جديدة.

- التواصل: استخدام تقنية ملائمة للتشارك في المعلومات[19].

ج- مهارات الحياة والمهنة

أصبحت المرونة والقدرة على التكيف مهارات جوهرية للتعلم والعمل والمواطنة في القرن الحادي والعشرين؛ فسرعة التطور التقني تجبرنا جميعًا على تسريع وتيرة التكيف مع الوسائل الجديدة للاتصال والتعلم والعمل والحياة، ووتيرة العمل على تنمية مستويات عميقة من مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي. المهارات التعاونية من المهارات اللازمة للعمل في القرن الحادي والعشرين، إذ يعتمد نجاح العمل الجماعي على ما يمتلكه أفراد الجماعة من مهارات تعاونية،

---

(17) Mahtab Pouratashi & Ahmed Rezvanfar, «Analysis of Factors Influencing Application of ICT by Agriculture Graduate Student,» *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 61, no. 1 (2010), pp. 81-87.

(18) بيرز، ص 41.

(19) المرجع نفسه، ص 41.

تحدد مسارات التفاعل بينهم، وتساعد كل فرد في التعلم من الآخرين، وتقوي الروابط بين أفراد الجماعة. تتأثر نوعية عمل المجموعة بمهارات التشارك التي يأتي بها الأعضاء إلى تلك المجموعة. فالتشارك الفاعل لا يدور حول التشارك بالمعلومات وحدها، إنما يمتد أيضًا إلى الابتكار وتطوير حلول أفضل. كما يتضمن التشارك الفاعل جملة من المهارات الاجتماعية، من أهمها القدرة على توصيل الأفكار، فلا بد من التواصل على نحو فاعل لنجاح العمل الجماعي.

كي يعمل الطلاب بفاعلية مع الآخرين، فإنهم يحتاجون إلى المهارات الآتية: أن يصغي بعضهم إلى بعض على نحو فاعل، وأن يقوّموا أثر رسائلهم في الآخرين، وأن يتعامل كل منهم باحترام مع الآخرين، وأن يتبعوا قواعد المجموعة، وأن يتوافقوا للوصول إلى أهداف مشتركة على أساس اتفاق المجموعة، وأن يتحملوا المسؤولية بوصفهم أعضاء في الفريق، وأن يساهموا بنصيب منصف من العمل، وأن يثمّنوا أفكار الآخرين وآرائهم وعملهم، وأن يحافظوا على انفتاحهم على الأفكار والمنظورات والمعلومات الجديدة، وأن يروا الأمور كما يراها الآخرون من خلال إعادة صوغ الأفكار للتأكد من الرؤية المشتركة، وأن يتعاملوا مع النزاعات على نحو فاعل[20].

تعد الإنتاجية والمساءلة من المهارات التي يحتاج إليها الطلاب كلهم في القرن الحادي والعشرين للنجاح في المدرسة والعمل والحياة. فعليهم أن يكونوا قادرين على تحديد الأهداف وتحقيقها، حتى لو واجهوا العقبات والضغوط، وأن يخططوا ويحددوا أولويات العمل لتحقيق النتائج المرغوب فيها[21].

كما أن مهارات القيادة والمسؤولية مهمة للعمل والتعلم في القرن الحادي والعشرين. فيجب أن يكون الطلاب قادرين على قيادة الآخرين وتوجيههم، وتحمّل المسؤولية تجاه الآخرين وتجاه المجتمع ومصالحه[22].

---

(20) المرجع نفسه، ص 56.

(21) Trilling & Fadel, p. 84.

(22) Ibid., p. 86.

ثالثًا: منهج الدراسة وإجراءاتها

نعرض هنا منهج الدراسة والإجراءات المتبعة لتحديد عينة الدراسة، ووصفًا لأدوات الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في تفسير النتائج.

1- منهج الدراسة

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) والمنهج الوصفي (تحليل المحتوى). يُعرّف العساف المنهج الوصفي المسحي بأنه «ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد المجتمع أو عينة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها»[23].

أما المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، فيُعرّفه بيرلسون بأنه «عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال»[24].

2- مجتمع الدراسة وعيّنتها

يتكون مجتمع الدراسة وعينتها من المجموعات الآتية:

أ- مجتمع وثائق المحتوى وعينتها

يتكون مجتمع وثائق المحتوى من الوثائق الرسمية الخاصة بسياسة التعليم في السعودية، ووثائق المناهج التعليمية للمراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية. تم اختيار عينة الوثائق بالطريقة العمدية (الغرضية)، إذ اقتصرت على وثائق سياسة التعليم في السعودية ومجموعة من المقررات الدراسية في المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والتي تم اختيارها من منطلق توافرها وسهولة الوصول إليها وارتباطها المباشر بموضوع الدراسة، كونها تشمل المراحل التعليمية كلها، وتتباين طبيعتها بين المقررات النظرية والتطبيقية، وهي كالآتي:

---

(23) صالح بن حمد العساف، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط 4 (الرياض: مكتبة العبيكان، 2006).

(24) المرجع نفسه.

- أهداف التعليم المنصوص عليها في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (1970)، وهي المواد من رقم 28 حتى رقم 107 بالتفصيل الآتي:

- الباب الثاني: غاية التعليم وأهدافه العامة (المواد 28-61)

- الباب الثالث: أهداف مراحل التعليم:

الفصل الأول: دور الحضانة ورياض الأطفال وأهدافها (المواد 62-71)

الفصل الثاني: المرحلة الابتدائية وأهدافها (المواد 72-81)

الفصل الثالث: المرحلة المتوسطة وأهدافها (المواد 82-92)

الفصل الرابع: المرحلة الثانوية وأهدافها (المواد 94-107)

- الأهداف التعليمية المنصوص عليها في وثائق المناهج أو بعض كتبها للمراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، الصادرة من وزارة التعليم السعودية، كما في الجدول (12-1).

الجدول (12-1)

الأهداف التعليمية للمراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية في السعودية

م	مواد التحليل	المرحلة	عام الإصدار	مصدر الوثيقة
1	وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية	الابتدائية والمتوسطة	2007-2006	الإدارة العامة للمناهج، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية
2	وثيقة منهج اللغة العربية	الابتدائية والمتوسطة	2007-2006	
3	وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية	الابتدائية والمتوسطة	2007-2006	
4	وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات	المرحلة المتوسطة	2007-2006	
5	كتاب اللغة العربية (دليل المعلم)	الثانوية	2015-2014	اللغة العربية، المستوى الأول، الإعداد العام، النظام الفصلي للتعليم الثانوي، دليل المعلم وزارة التربية والتعليم

يتبع

تابع

6	كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية (دليل المعلم)	الثانوية	2015-2014	الدراسات الاجتماعية والوطنية، المستوى الأول، الإعداد العام، النظام الفصلي للتعليم الثانوي، دليل المعلم، وزارة التربية والتعليم
7	كتاب الحاسب وتقنية المعلومات (دليل المعلم)	الثانوية	2015-2014	الحاسب وتقنية المعلومات، المستوى الأول، الإعداد العام، النظام الفصلي للتعليم الثانوي، وزارة التربية والتعليم
8	دليل مادة المهارات التطبيقية	الثانوية	2015-2014	الدليل الاسترشادي للمعلم في مادة المهارات التطبيقية المستوى الأول، الإعداد العام، الإدارة العامة للمناهج، وزارة التربية والتعليم
9	كتاب التربية المهنية (دليل المعلم)	الثانوية	2015-2014	التربية المهنية، التعليم الثانوي، نظام المقررات، البرنامج المشترك، دليل المعلم، وزارة التربية والتعليم
10	كتاب البحث ومصادر المعلومات (دليل المعلم)	الثانوية	2015-2014	مهارات البحث ومصادر المعلومات، المستوى الأول، الإعداد العام، النظام الفصلي للتعليم الثانوي، دليل المعلم، وزارة التربية والتعليم

تجدر الإشارة هنا إلى أن مجموعة من عينة الوثائق استُبعدت بعد أن وقع الاختيار عليها ضمن مواد التحليل، وهي: وثائق المناهج والكتب الدراسية لمواد العلوم والرياضيات للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ووثائق المنهج والكتب الدراسية لمواد العلوم الشرعية والرياضيات والفيزياء للمرحلة الثانوية، وذلك لعوامل عدة أبرزها ما أوردته مجموعة من المسؤولين في الإدارة العامة للمناهج في مقر وزارة التعليم من أن وثائق تلك المناهج غير متاحة، إذ ما زالت قيد الإعداد، ولم يتم اعتمادها رسميًا بعد، وحتى الوثائق المتاحة منها تخضع للتطوير حاليًا، إلى جانب أن الكتب الدراسية لا تنص بوضوح على الأهداف التعليمية العامة

للمنهج. وفي العودة إلى المشرفين التربويين والمعلمين في الميدان لسؤالهم عن الأهداف التعليمية العامة لتلك المناهج، تبيّن أن المشرفين والمعلمين يستندون إلى الأقراص المضغوطة التجارية الخاصة بالمناهج الدراسية التي أعدها بعض المشرفين في التعليم، كأقراص المشرف التربوي بندر الحازمي والموجهة للحصول على الأهداف العامة للمنهج. وبدراسة عينة عشوائية من تلك الأهداف المضمنة في الأقراص المضغوطة، لوحظ تباين كبير في محتواها، لذا استُبعدت.

في مرحلة البحث في تلك الوثائق وجمعها، تبين أن هيئة تقويم التعليم العام (2015) تعمل على برنامج المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام الذي يهدف إلى بناء وثائق المناهج العامة والتخصصية والخاصة بكل مرحلة وكل صف. وهو مشروع قائم يستغرق العمل عليه 3 سنوات إلى 3 سنوات ونصف سنة.

ب- مجتمع المعلمين وعينتهم

يشمل مجتمع الدراسة معلمي التعليم العام ومعلماته في السعودية للعام الدراسي 2015-2016، وعددهم 531.553 معلمًا ومعلمة بحسب إحصاءات وزارة التعليم الواردة في الموقع الإلكتروني، والخاصة بالعام الدراسي 2014-2015.

تم اختيار 264 معلمًا ومعلمة منهم بطريقة عشوائية عينةً للدراسة. وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم استهداف أضعاف هذا العدد عينة للدراسة، واتخذت تدابير عدة لزيادة العائد من استجابات العينة، إلا أن توقف الدراسة في بعض المناطق السعودية في خلال إعداد البحث، وعدم معرفة بعضهم موضوع الاستبيان، أديا إلى عدم مشاركة مجموعة كبيرة من المعلمين المستهدفين والمُختارين عينة للدراسة.

شملت عينة الدراسة معلمي المدارس الحكومية بنسبة 93.94 في المئة، ومعلمي المدارس الأهلية والدولية بنسبة 6.06 في المئة، من المراحل الدراسية المختلفة والتخصصات كافة. كما جاءت عينة الدراسة من أغلب مناطق السعودية بنسب متفاوتة، كما هو موضح في الجدول (12-2).

الجدول (12-2)

نسب المعلمين المختارين كعينة للدراسة

من إجمالي عدد المعلمين بحسب المناطق الإدارية في السعودية

المنطقة الإدارية	النسبة المئوية	المنطقة الإدارية	النسبة المئوية
مكة المكرمة	38.64	جازان	3.03
المدينة المنورة	13.64	حائل	3.03
الرياض	12.88	تبوك	3.03
الشرقية	11.36	القصيم	2.27
نجران	5.30	الجوف	1.52
عسير	3.79	الحدود الشمالية	1.52

ج- مجتمع قادة التعليم وعينتهم

يشمل مجتمع قادة التعليم مشرفي التعليم ومشرفاته ومصممي المناهج التعليمية ومخططيها ونحوهم. ولم نصل إلى إحصاءات تخص إجمالي عددهم من موقع وزارة التعليم السعودية. واختيرت عينة الدراسة عموديًا (غرضيًا) بهدف الحصول على عينة مصغرة مرتبطة بموضوع البحث، لإخضاع استجابات المشاركين في الدراسة للتحليل النوعي للبيانات، وبلغ عددهم 26 قائدًا تعليميًا من وزارة التعليم في الرياض ومكة المكرمة والمدينة المنورة والمنطقة الشرقية.

3- أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء الأدوات الآتية واستخدامها:

أ- بطاقة تحليل المحتوى

بُنيت بطاقة تحليل المحتوى اعتمادًا على قائمة مهارات التعلم في العصر المعرفي، كما صنفها تريلينغ وفادل[25]، وحكّمتها مجموعة من المحكمين

(25) Trilling & Fadel, *21st Century Skills.*

المتخصصين وتحققت من صدقها، كما تم تبيّن ثباتها من طريق حساب ثبات التحليل باختلاف الزمن، باستخدام معادلة هولستي.

ب- استبانة رأي المعلم

بُنيت استبانة رأي المعلم اعتمادًا على قائمة مهارات التعلم في العصر المعرفي كما صنفها ترلينغ وفادل[26]، وحكّمتها مجموعة من المحكمين المتخصصين وتحققت من صدقها، كما تم تبيّن ثباتها من طريق حساب مُعامل ألفا كرونباخ لحساب قيم الثبات لمحاور الاستبيان ومجالاته.

ج- استبانة رأي قادة التعليم

بُنيت استبانة رأي قادة التعليم اعتمادًا على قائمة مهارات التعلم في العصر المعرفي كما صنفها ترلينغ وفادل[27]، وحكّمتها مجموعة من المحكمين المتخصصين وتحققت من صدقها، كما تم تبيّن ثباتها من طريق حساب مُعامل ألفا كرونباخ لحساب قيم الثبات لمحاور الاستبانة.

4- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

أخضِعت مواد التحليل لعملية تحليل المحتوى وفقًا لبطاقة التحليل المعدَّة لذلك، كما وزِّعَت الاستبيانات على 264 معلمًا ومعلمة و26 قائدًا تعليميًا في وزارة التعليم السعودية يؤلفون عينة الدراسة. بعد ذلك، جُمعت الاستبيانات وفُرّغت البيانات والمعلومات حُلّلت كميًا (إحصائيًا) ونوعيًا لاستخلاص نتائجها. وتم قياس مجموع التكرارات بالنسبة إلى بيانات مواد تحليل المحتوى، وقياس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية بالنسبة إلى بيانات الاستبانات.

---

(26) Ibid.

(27) Ibid.

رابعًا: النتائج والتوصيات

1- النتائج

نعرض هنا النتائج التي توصلت إليها الدراسة للإجابة عن الأسئلة التي طرحتها ومناقشتها في ضوء أهداف الدراسة وأدبيات المجال. كما تقدم الدراسة بعض التوصيات والمقترحات بناءً على ما توصلت إليه من نتائج.

أ- الإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات التعلم في العصر المعرفي؟

في ضوء الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، واستقراء المشروعات التربوية في الأوساط الأكاديمية على المستوى المحلي، تم اختيار قائمة مهارات التعلم في العصر المعرفي كما صنفها ترلينغ وفادل، وهي 11 مهارة مصنفة في ثلاث قوائم رئيسة:

- مهارات التعلم والإبداع: تشمل الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد وحل المشكلات، والتواصل والتعاون.

- مهارات المعلومات والإعلام والتقنية: تشمل الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والثقافة التقنية والاتصالية.

- مهارات الحياة والمهنة: تشمل المرونة والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية[28].

ب- الإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى استيعاب المناهج مهارات التعلم في العصر المعرفي؟

تم تحليل محتوى الوثائق الآتية:

- أهداف التعليم المنصوص عليها في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (1970).

---

(28) Ibid.

- أهداف التعليم المنصوص عليها في وثائق مناهج المواد للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

- أهداف التعليم المنصوص عليها في وثائق مناهج المواد للمرحلة الثانوية.

تم تلخيص البيانات في الجدول (12-3).

الجدول (12-3)
قياس استيعاب المناهج مهارات التعلم في العصر المعرفي

م	مفرد المهارات	مجموع التكرار		وثيقة السياسة		وثائق الابتدائية والمتوسطة		أدلة الثانوية	
		تكرار	سياق	تكرار	سياق(*)	تكرار	سياق	تكرار	سياق
1	الإبداع/ الابتكار	9	2ص 7ض	6	ض	1	ض	2	ص
2	التفكير الناقد	0	-	0	-	0	-	0	-
3	حل المشكلات	3	3ض	1	ض	2	ض	0	-
4	الاتصال/ التواصل الفاعل	3	3ص	0	-	1	ص	2	ص
5	التعاون/ العمل ضمن فريق/ العمل الجماعي	5	3ص 2ض	1	ض	0	-	4	3ص 1ض
6	الثقافة المعلوماتية	7	1ص 6ض	0	-	0	-	7	1ص 6ض
7	الثقافة الإعلامية	0	-	0	-	0	-	0	-
8	الثقافة الحاسوبية	1	1ص	0	-	0	-	1	ص
9	ثقافة المعلومات والاتصال والتقنية	9	7ص 2ض	0	-	5	3ص 2ض	4	ص
10	المهارات الحياتية	1	1ص	0	-	0	-	1	ص

يتبع

تابع

11	المهارات المهنية	2	2ض	1	ض	0	-	1	ض
12	المهارات الوظيفية	1	1ص	0	-	0	-	1	ص
13	المبادرة	0	-	0	-	0	-	0	-
14	التعلم الذاتي	3	3ص	0	-	2	ص	1	ص
15	المرونة/ التكيف	1	1ض	0	-	1	ض	0	-
16	المهارات الاجتماعية	4	4ض	2	ض	2	ض	0	-
17	فهم/ احترام الثقافات المتعددة	0	-	0	-	0	-	0	-
18	الإنتاجية/ إنتاج	9	7ص 2ض	1	ض	3	ص	5	4ص 1ض
19	المساءلة/ المحاسبة/ الحوكمة	0	-	0	-	0	-	0	-
20	القيادة	2	2ص	0	-	0	-	2	ص
21	المسؤولية	4	4ض	2	ض	1	ض	1	ض
المجموع		64	31ص 33ض	14	14ض	18	9ص 9ض	32	22ص 10ض

(*) (ص) تعني صريحًا، أي ينص السياق الذي وردت فيه الكلمة أو وحدة التسجيل بصفة صريحة على المهارة، و(ض) تعني ضمنيًا، أي ينص السياق الذي وردت فيه الكلمة أو وحدة التسجيل بصفة ضمنية على المهارة، بصفة أنها سياق معرفي أو وجداني أكثر مما هو مهارة.

يلاحَظ في الجدول (12-3) ورود معظم مفردات مهارات التعلم في العصر المعرفي بتكرارات متفاوتة في سياقات صريحة أو ضمنية، تم ترتيبها تنازليًا كالآتي:

- الإبداع والابتكار، وثقافة المعلومات والاتصال والتقنية، والإنتاجية/ الإنتاج، بمجمل تكرار يساوي 9 لكل منها.

- الثقافة المعلوماتية بمجمل تكرار يساوي 7.

- التعاون/ العمل ضمن فريق/ العمل الجماعي بمجمل تكرار يساوي 5.

- المسؤولية والمهارات الاجتماعية بمجمل تكرار يساوي 4 لكل منها.

- حل المشكلات، والاتصال والتواصل الفاعل، والتعلم الذاتي بمجمل تكرار يساوي 3 لكل منها.

- المهارات المهنية والقيادة بمجمل تكرار يساوي 2 لكل منهما.

- الثقافة الحاسوبية، والمهارات الحياتية، والمهارات الوظيفية، والمرونة والتكيف بمجمل تكرار يساوي 1 لكل منها.

أما باقي المهارات، أي التفكير الناقد، والثقافة الإعلامية، والمبادرة، وفهم/ احترام الثقافات المتعددة، والمساءلة/ المحاسبة/ الحوكمة، فلم يرد ذكرها صريحًا أو ضمنيًا.

تجدر الإشارة إلى أن بعض مهارات التعلم في العصر المعرفي ورد ذكره في أدلة المعلمين ووثائق المناهج التعليمية في سياق شرح استراتيجيات التدريس، أو في سياقات أخرى مختلفة عن سياق الأهداف التعليمية للمادة، ولم يتم حسابه لأن الدراسة تركز على تحليل الأهداف التعليمية فحسب.

ج- الإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى استيعاب القائمين على العملية التعليمية مهارات التعلم في العصر المعرفي؟

عُرفت درجة استيعاب القائمين على العملية التعليمية لمكونات المهارة لبناء الشخصية في العصر المعرفي من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة التي شملت 264 معلمًا و26 قائدًا تعليميًا للاستبيانات الموجهة إليهم، والتي شملت مجموعة من الأسئلة المغلقة والمفتوحة لقياس درجة استيعابهم.

(1) نتائج الاستبيان المطبق لمعرفة درجة استيعاب المعلمين مكونات المهارة لبناء الشخصية في العصر المعرفي.

(أ) نتائج تحليل البيانات الكمية (الأسئلة المغلقة) في الاستبيان (انظر الجدول (12-4)).

الجدول (12-4)

تحليل كمي لنتائج الاستبيان المستخدم لقياس

درجة استيعاب المعلمين مكونات المهارة

لبناء الشخصية في العصر المعرفي

م	العبارة	نعم	نعم إلى حد ما	لا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري
		العدد	العدد	العدد		
		بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية	بالنسبة المئوية		
درجة الخبرة بمهارات التعلم في العصر المعرفي:						
1	هل لديك معرفة بمهارات التعلم في العصر المعرفي؟	110	52	102	2.03	0.897
		41.7	19.7	38.6		
2	هل لديك خبرة عملية بتدريب الطلاب على مهارات التعلم في العصر المعرفي؟	58	62	144	1.67	0.813
		22	23.5	54.5		
3	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [الإبداع والابتكار] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	78	142	44	2.13	0.669
		29.5	53.8	16.7		
4	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [التفكير الناقد وحل المشكلات] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	128	108	28	2.38	0.67
		48.5	40.9	10.6		
5	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [التعاون والتواصل الفاعل] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	166	78	20	2.55	0.633
		62.9	29.5	7.6		
6	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [الثقافة المعلوماتية] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	126	104	34	2.35	0.697
		47.7	39.4	12.9		

يتبع

تابع

7	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [الثقافة الإعلامية] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	74	134	56	2.07	0.7
		28	50.8	21.2		
8	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [الثقافة الحاسوبية والتقنية] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	120	116	28	2.37	0.664
		45.5	43.9	10.6		
9	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [المرونة والتكيف] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	126	110	28	2.37	0.669
		47.7	41.7	10.6		
10	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [المبادرة والتعلم الذاتي] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	164	78	22	2.54	0.646
		62.1	29.5	8.3		
11	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [فهم الثقافات المتعددة] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	110	112	42	2.26	0.715
		41.7	42.4	15.9		
12	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [الإنتاجية والمساءلة] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	84	122	58	2.1	0.728
		31.8	46.2	22		
13	هل لديك معرفة وخبرة كافيتان بمهارة [القيادة والمسؤولية] تؤهلانك لتدريب الطلاب عليها؟	142	100	22	2.45	0.645
		53.8	37.9	8.3		
درجة التأهيل لتدريب الطلاب على مهارات التعلم في العصر المعرفي:						
14	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [الإبداع والابتكار] كافيًا؟	42	112	110	1.74	0.715
		15.9	42.4	41.7		
15	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [التفكير الناقد وحل المشكلات] كافيًا؟	64	106	94	1.89	0.767
		24.2	40.2	35.6		
16	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [التواصل الفاعل] كافيًا؟	82	90	92	1.96	0.813
		31.1	34.1	34.8		

يتبع

تابع

17	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [الثقافة المعلوماتية] كافيًا؟	52	106	106	1.8	0.748
		19.6	40.2	40.2		
18	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [الثقافة الحاسوبية التقنية] كافيًا؟	68	118	78	1.96	0.744
		25.8	44.7	29.5		
19	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [المرونة والتكيف] كافيًا؟	50	126	88	1.86	0.71
		18.9	47.7	33.3		
20	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [التعلم الذاتي] كافيًا؟	76	108	80	1.98	0.77
		28.8	40.9	30.3		
21	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [فهم الثقافات المتعددة] كافيًا؟	46	116	102	1.79	0.719
		17.4	43.9	38.6		
22	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [القيادة والمسؤولية] كافيًا؟	44	112	108	1.76	0.72
		16.7	42.4	40.9		
23	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [الثقافة الإعلامية] كافيًا؟	42	112	110	1.74	0.715
		15.9	42.4	41.7		
24	هل كان تأهيلك بصفتك معلمًا لتدريب الطلاب على مهارة [الإنتاجية والمساءلة] كافيًا؟	44	112	108	1.76	0.72
		16.7	42.4	40.9		
درجة الرغبة في تطوير مهارات التعلم في العصر المعرفي عبر البرامج التدريبية:						
25	هل لديك رغبة المشاركة في برامج تدريبية على مهارات التعلم في العصر المعرفي؟	187	44	42	2.52	0.755
		67.4	16.7	15.9		

يتبع

تابع

درجة كفاية تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية:						
26	هل ترى أن مهارات التعلم في العصر المعرفي مضمنة بصفة كافية في المناهج التعليمية؟	24	160	80	1.79	0.592
		9.1	60.6	30.3		
درجة أهمية مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية:						
27	إلى أي حد تعتقد أن مهارات التعلم في العصر المعرفي مهمة في المناهج التعليمية؟	166	88	10	2.59	0.565
		62.9	33.3	3.8		

يلاحَظ من النتائج الواردة في محور درجة معرفة المعلمين وخبرتهم بمهارات التعلم في العصر المعرفي، والتي يبلغ عددها 13 فقرة (الفقرات من 1 إلى 13)، أن درجة معرفة المعلمين بمهارات التعلم في العصر المعرفي متوسطة، إذ بلغ متوسط معرفتهم 2.03، وبانحراف معياري 0.897، حيث كان نحو 41.7 في المئة من المعلمين يعرفون تلك المهارات، كما كان 19.7 في المئة من المعلمين يعرفون إلى حد ما ماهية تلك المهارات، بينما كان 38.6 في المئة من المعلمين لا يعرفون أيًا من هذه المهارات على الإطلاق. أما درجة خبرة المعلمين بمهارات التعلم في العصر المعرفي فجاءت كذلك متوسطة: بلغ متوسط خبرتهم 1.67، وبانحراف معياري 0.813، إذ كان نحو 22 في المئة من المعلمين يملكون خبرة في ممارسة المهارات، و23.5 في المئة منهم يملكون خبرة «إلى حد ما» في ممارسة تلك المهارات، بينما كان 54.5 في المئة منهم لا يملكون أي خبرة في ممارسة تلك المهارات.

بتفصيلات أوفى، جاءت درجة معرفة كل مهارة من مهارات التعلم في العصر المعرفي والخبرة فيها، والبالغ عددها 11 مهارة، على النحو الآتي:

- احتلت مهارة «التعاون والتواصل الفاعل» صدارة المهارات التي كان المعلمون على معرفة بها وخبرة فيها، بمتوسط 2.55، وانحراف معياري 0.633.

- احتلت مهارة «المبادرة والتعلم الذاتي» المرتبة الثانية ضمن المهارات التي كان المعلمون على معرفة بها وخبرة فيها، بمتوسط 2.54، وانحراف معياري 0.646.

- جاءت مهارة «القيادة والمسؤولية» في المرتبة الثالثة ضمن المهارات التي كان المعلمون على معرفة بها وخبرة فيها، بمتوسط 2.45، وانحراف معياري 0.645.

- جاءت مهارة «التفكير الناقد وحل المشكلات» في المرتبة الرابعة، بمتوسط 2.38، وانحراف معياري 0.67.

- في المرتبة الخامسة، جاءت مهارة «المرونة والتكيف»، بمتوسط 37.2، وانحراف معياري 0.669.

- في المرتبة السادسة جاءت «الثقافة الحاسوبية والتقنية»، بمتوسط 2.35، وانحراف معياري 0.664.

- في المرتبة السابعة جاءت «الثقافة المعلوماتية»، بمتوسط 2.35، وانحراف معياري 0.697.

- في المرتبة الثامنة جاءت مهارة «فهم الثقافات المتعددة»، بمتوسط 2.26، وانحراف معياري 0.715.

- في المرتبة التاسعة جاءت مهارة «الإبداع والابتكار»، بمتوسط 2.13، وانحراف معياري 0.669.

- في المرتبة العاشرة جاءت مهارة «الإنتاجية والمساءلة»، بمتوسط 2.1، وانحراف معياري 0.728.

- أخيرًا، في المرتبة الحادية عشرة جاءت «الثقافة الإعلامية»، بمتوسط 2.07، وانحراف معياري 0.7.

كما يلاحظ من النتائج الواردة في محور درجة تأهيل المعلمين لتدريب الطلاب على مهارات التعلم في العصر المعرفي، ويبلغ عددها 11 فقرة (الفقرات من 14 إلى 24)، أن درجة تأهيل المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ متوسط تأهيلهم 1.84، بانحراف معياري 0.740. ونورد عرضًا تفصيليًا لدرجة تأهيل المعلمين لتدريب الطلاب على مهارات التعلم في العصر المعرفي، وفقًا للترتيب التنازلي للمتوسط الذي حصلت عليه درجة تأهيلهم في كل مهارة على حدة:

- احتل تأهيل المعلمين في مهارة «المبادرة والتعلم الذاتي» المرتبة الأولى، بمتوسط 1.98، وانحراف معياري 0.77.

- احتل تأهيل المعلمين في مهارة «الثقافة الحاسوبية والتقنية» المرتبة الثانية، بمتوسط 1.96، وانحراف معياري 0.744.

- جاء تأهيل المعلمين في مهارة «التواصل الفاعل» في المرتبة الثالثة، بمتوسط 1.96، وانحراف معياري 0.813.

- احتل تأهيل المعلمين في مهارة «المرونة والتكيف» المرتبة الرابعة، بمتوسط 1.86، وانحراف معياري 0.71.

- جاء تأهيل المعلمين في مهارة «التفكير الناقد وحل المشكلات» في المرتبة الخامسة، بمتوسط 1.86، وانحراف معياري 0.767.

- جاء تأهيل المعلمين في «الثقافة المعلوماتية» في المرتبة السادسة، بمتوسط 1.8، وانحراف معياري 0.748.

- جاءت مهارة «فهم الثقافات المتعددة» في المرتبة السابعة، بمتوسط 1.79، وانحراف معياري 0.719.

- في المرتبة الثامنة، حلّ كل من مهارة «القيادة والمسؤولية» ومهارة «الإنتاجية والمساءلة»، بمتوسط 1.76، وانحراف معياري 0.72.

- أخيرًا، حلت مهارة «الإبداع والابتكار» في المرتبة التاسعة، إلى جانب مهارة «الثقافة الإعلامية»، بمتوسط 1.74، وانحراف معياري 0.715.

بناءً على النتائج الواردة في محور درجة رغبة المعلمين في تطوير مهارات التعلم في العصر المعرفي من خلال البرامج التدريبية (الفقرة 25)، يلاحظ أن هذه الرغبة كانت كبيرة، إذ بلغ متوسطها 2.52، بانحراف معياري 0.757. كان نحو 67.4 في المئة من المعلمين يرغبون في تطوير مهارات التعلم في العصر المعرفي من خلال البرامج التدريبية، كما أبدى 16.7 في المئة منهم رغبتهم «إلى حد ما» في تطوير تلك المهارات عندهم، بينما كان 15.9 في المئة منهم غير راغبين في تطوير أيٍّ من تلك المهارات.

بعرض النتائج الواردة في محور درجة كفاية تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية التي يدرّسها المعلمون (الفقرة 26)، يُلاحظ أن درجة تضمين تلك المهارات في المناهج التعليمية كانت متوسطة، إذ بلغ متوسطها 1.76، بانحراف معياري 0.592. يرى نحو 9.1 في المئة من المعلمين أن المناهج التعليمية تضمنت مهارات التعلم في العصر المعرفي، بينما يرى 60.6 في المئة منهم أن المناهج التعليمية تضمنت «إلى حد ما» تلك المهارات. ولا يرى 30.3 في المئة من المعلمين أن المناهج التعليمية تتضمن تلك المهارات.

يلاحَظ كذلك من النتائج الواردة في محور درجة أهمية مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية التي يدرّسها المعلمون (الفقرة 27) أن درجة الأهمية كانت كبيرة، إذ بلغ متوسطها 2.59، بانحراف معياري 0.565، فيعتقد نحو 62.9 في المئة من المعلمين بأهمية مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية، بينما يرى 33.3 في المئة منهم أن تلك المهارات مهمة «إلى حد ما»، ولا يرى 3.8 في المئة منهم أي أهمية لهذه المهارات في المناهج التعليمية.

(ب) نتائج تحليل البيانات النوعية (الأسئلة المفتوحة) في الاستبيان

شملت الأسئلة المفتوحة محاور رئيسة عدة، بهدف قياس درجة استيعاب المعلمين مهارات التعلم في العصر المعرفي. طُبّقت الأساليب الكيفية لتحليل البيانات الكيفية باستخدام أسلوب استقرائي لتحليل البيانات الكيفية[29]. فهذا الأسلوب يساعد على فهم معنى البيانات الخام من طريق اختزالها في نقاط جوهرية مهمة. وبعد تحليل البيانات تحليلًا كيفيًا، ظهرت النقاط الأساسية الآتية:

- مهارات التعلم في العصر المعرفي من وجهة نظر المعلمين: أظهرت النتائج عدم معرفة مهارات التعلم في العصر المعرفي عند كثير من المعلمين، إلى جانب عدم وضوح تلك المهارات بصفة كافية ومفصلة عند الباقي منهم، إذ ذكرت شريحة كبيرة من المعلمين أن المهارات التقنية هي المهارات اللازمة للتعلم في

(29) John W. Creswell, *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, 4th ed. (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2002), and David R. Thomas, «A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data,» *American Journal of Evaluation*, vol. 27, no. 2 (June 2006), pp. 237–246, Accessed on 1/6/2016, at: <http://bit.ly/23V8HeW>.

العصر المعرفي، بينما انحصرت استجابات المعلمين الباقية بين التعلم الذاتي، والتفكير الناقد، والتعلم الناشط، وحل المشكلات، والعصف الذهني، والإبداع والابتكار، والتعلم بالترفيه، والمهارات المهنية.

– الرغبة في التدريب على مهارات التعلم في العصر المعرفي ومبررات ذلك: يلاحظ، من تحليل البيانات الكمية لاستجابات المعلمين (كما تم عرضها في الأسئلة المغلقة) أن رغبة المعلمين في تطوير مهارات التعلم في العصر المعرفي كانت كبيرة، إذ عند نحو 67.4 في المئة من المعلمين رغبة في تطوير مهارات التعلم في العصر المعرفي من خلال البرامج التدريبية. وبتحليل استجاباتهم الكيفية في هذا السياق، يتبيّن أن ضعف معرفة المعلمين تلك المهارات وطرائق توظيفها في عملهم التدريسي حلّ في صدارة أسباب حرصهم على الرغبة في تدرّبهم على تلك المهارات. قال أحد المعلمين: «ربما تتضمن المناهج هذه المهارات، ونحن غير مؤهلين لتدريسها». وقال آخر: «طبعًا عندي رغبة، فأنا أعرف معظم هذه المهارات لكنني أجهل طريقة تفعيلها عند الطلاب، الأمر الذي يجعل فائدتها شبه معدومة». وعلّق معلم ثالث فقال: «أرى أن مقومات التقدم متوافرة كلها في ظل التقدم التقاني والمعلوماتي في المملكة العربية السعودية، لكن يؤسفني حقًا استخدام هذه التقنيات الرائعة في غير موضعها، نظرًا إلى عدم تدريبنا عليها». وقال معلم رابع: «أؤمن بضرورة تلك المهارات في عصر الانفتاح المعرفي، لذا أرغب في التدرب عليها لأدرب طلابي». كما أبدى 16.7 في المئة من المعلمين رغبتهم «إلى حد ما» في تطوير تلك المهارات لديهم، انطلاقًا من رغبتهم في التطور المهني. وقال أحد المعلمين في هذا السياق: «ربما أرغب في التدرّب على تلك المهارات من أجل التطوير المهني، لأن الطلبة يستحقون أن نقدم لهم أفضل الطرائق التعليمية والتدريسية»، بينما لم يرغب 15.9 في المئة من المعلمين في تطوير أي من تلك المهارات عندهم، محتجين بعدم توافر الوقت لذلك، وزيادة نصابهم التدريسي، وضعف إمكانات البيئة المدرسية. قال أحد المعلمين: «ليس لدي وقت فراغ، لذا لا أرغب في التدرب على تلك المهارات». وقال آخر: «بحكم طبيعة البيئة التي أعمل فيها، لا توجد تجهيزات في المدرسة تساعدني على تطبيق ذلك، فلا داعي إذًا للتدرّب على هذه المهارات».

- صور التدريب الملائمة لمهارات التعلم في العصر المعرفي: أظهرت النتائج أن 62.9 في المئة من المعلمين يرون ضرورة تضمين التدريب على مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية. وفسروا ذلك بقولهم إن عدد المناهج التعليمية الحالي لا يحتمل إضافة أي منهج، فهذا سيكون عبئًا على المعلم كما على الطالب. ويرى 22.3 في المئة منهم أنه يجب أن يتم التدريب على تلك المهارات بصورة منفصلة عن المناهج التعليمية، ضمن مناهج خاصة بها، وحجتهم ضرورة التوسع في تناول تلك المهارات والتعمق فيها. ويرى 14.8 في المئة من قادة التعليم ضرورة أن تدرّس تلك المهارات في مناهج مستقلة، إضافة إلى تضمينها في المناهج التعليمية القائمة، ليطبّقها الطلاب في سياق معرفي.

- أبرز التحديات التي تواجه المعلم عند تدريب الطلاب على مهارات التعلم في العصر ضمن المناهج التعليمية: أظهرت الاستجابات جملة من التحديات التي تواجه المعلمين عند تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية، إذ اتفق المعلمون جميعًا على أن كثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية وازدحام الجداول التدريسية للمعلمين عائقان أمام ممارسة تلك المهارات وتدريب الطلاب عليها. في الجدول (12-5) توضيح لتلك التحديات بحسب تكرار وجودها.

الجدول (12-5)

أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون في تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية

	أبرز التحديات من وجهة نظر المعلمين بحسب تكرار ورودها
1	كثرة أعداد الطلاب في الصفوف الدراسية وازدحام جداول المعلمين التدريسية
2	ضعف الإمكانات في البيئة المدرسية وعدم تهيئتها لتقديم تلك المهارات للطلاب
3	ضعف تأهيل المعلمين وتدريبهم
4	كثافة محتوى المناهج العلمي
5	عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين

(2) نتائج الاستبيان المطبّق لمعرفة درجة استيعاب قادة التعليم مكوّنات المهارة لبناء الشخصية في العصر المعرفي

(أ) نتائج تحليل البيانات الكمية (الأسئلة المغلقة) في الاستبيان (انظر الجدول (12-6)).

الجدول (12-6)
تحليل كمي لنتائج الاستبيان المستخدم لقياس درجة استيعاب قادة التعليم مكوّنات المهارة لبناء الشخصية في العصر المعرفي

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري
		العدد	العدد	العدد		
		%	%	%		
درجة كفاية تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية:						
1	هل ترى أن مهارات التعلم في العصر المعرفي مضمنة بصفة كافية في المناهج التعليمية؟	2	20	4	1.92	0.484
		7.7	76.9	15.4		
درجة كفاءة تأهيل المعلم في مهارات التعلم في العصر المعرفي:						
2	هل ترى أن المعلم مؤهل وعلى درجة ملائمة من الكفاءة لتدريب الطلاب على مهارات التعلم في العصر المعرفي؟	0	12	14	1.46	0.508
		0	46.2	53.8		
درجة أهمية مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية:						
3	إلى أي حد تعتقد أن مهارات التعلم في العصر المعرفي مهمة في المناهج التعليمية؟	15	6	5	2.38	0.804
		57.7	23.1	19.2		

يُلاحظ من النتائج الواردة في محور درجة كفاية تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية (الفقرة 1) أن الدرجة كانت متوسطة،

إذ بلغ متوسطها 1.92، بانحراف معياري 0.484، فنحو 7.7 في المئة من قادة التعليم يرون أن المناهج التعليمية تتضمن مهارات التعلم في العصر المعرفي، بينما يرى 76.9 في المئة منهم أن المناهج التعليمية قامت «إلى حد ما» بتضمين تلك المهارات، فيما يرى 15.4 في المئة منهم أن المناهج التعليمية لا تتضمن تلك المهارات.

بناءً على النتائج الواردة في محور درجة كفاءة تأهيل المعلم في مهارات التعلم في العصر المعرفي، لم يَرَ أي من قادة التعليم أن المعلمين حصلوا على تأهيل ملائم وكافٍ في مهارات التعلم في العصر المعرفي، إذ أكد 53.8 في المئة من قادة التعليم ذلك، بينما يرى 46.2 في المئة منهم أن المعلمين حصلوا «إلى حد ما» على تأهيل ملائم.

في ما يتعلق بالنتائج الواردة في محور درجة أهمية مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية (الفقرة 3)، لوحظ أن درجة الأهمية كانت متوسطة، إذ بلغ متوسطها 2.38، بانحراف معياري 0.804، إذ يعتقد نحو 57.7 في المئة من قادة التعليم أن لمهارات التعلم في العصر المعرفي أهمية في المناهج التعليمية، بينما يرى 23.1 في المئة منهم أن تلك المهارات مهمة «إلى حد ما» في المناهج التعليمية. كما رأى 2.19 في المئة منهم أن تلك المهارات غير مهمة.

(ب) نتائج تحليل البيانات النوعية (الأسئلة المفتوحة) في الاستبيان

شملت الأسئلة المفتوحة محاور رئيسة عدة لقياس استيعاب المعلمين مهارات التعلم في العصر المعرفي. وبعد التحليل الكيفي للبيانات، ظهرت النقاط الأساسية الآتية:

- مهارات التعلم في العصر المعرفي من وجهة نظر المعلمين: أظهرت النتائج وجود اتفاق بين قادة التعليم الذين شملهم الاستبيان على أن مهارات التفكير العليا تأتي في صدارة مهارات التعلم المطلوبة في العصر المعرفي، إلى جانب مهارات أخرى تم ترتيبها بحسب تكرار ورودها، كما في الجدول (12-7).

الجدول (12-7)

أهم مهارات التعلم في العصر المعرفي من وجهة نظر قادة التعليم

مهارات التعلم في العصر المعرفي من وجهة نظر قادة التعليم بحسب تكرار ورودها	
1	مهارات التفكير العليا
2	المهارات التقنية والمعلوماتية
3	مهارات البحث العلمي
4	مهارات التخطيط وتحديد الأهداف
5	مهارات إدارة الوقت

- صور التدريب الملائمة لمهارات التعلم في العصر المعرفي: أظهرت النتائج أن 38.5 في المئة من قادة التعليم يرون ضرورة تضمين التدريب على مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية. وفسروا ذلك بضرورة بناء المناهج التعليمية كافة في ضوء تلك المهارات لأنها الأداة الفاعلة لمواكبة تطورات العصر الحالي والمستقبل. ويرى 7.7 في المئة منهم أن التدريب على تلك المهارات يجب أن يتم بصورة مستقلة ومنفصلة عن المناهج التعليمية، ضمن مناهج خاصة بها، مستندين في رأيهم هذا إلى ملاحظاتهم الميدانية. كما يرى 46.2 في المئة من قادة التعليم أن تلك المهارات يجب أن تدرس في مناهج مستقلة، إضافة إلى تضمينها في المناهج التعليمية القائمة، لتأخذ تلك المهارات حقها الكافي، وليستوعبها الطلاب بأكثر من طريقة.

- أبرز التحديات التي تواجه مخططي المناهج ومصمميها عند تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية: أظهرت الاستجابات جملة من التحديات التي يواجهها المعنيون عند تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية. هذه التحديات مثبتة في الجدول (12-8) بحسب تكرار وجودها.

الجدول (12-8)
أبرز التحديات التي يواجهها قادة التعليم في تضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي في المناهج التعليمية

أبرز التحديات من وجهة نظر قادة التعليم بحسب تكرار ورودها	
1	الفجوة بين المناهج المطورة والبيئة التعليمية المدرسية
2	عدم وضوح تلك المهارات في المناهج الدراسية وصعوبة تحديدها على المعلم والطالب
3	ضعف تأهيل المعلمين وتدريبهم
4	الفجوة بين مخططي المناهج والميدان التربوي
5	عدم وجود المتخصصين في تصميم المناهج الحديثة بأعداد كافية

- سُبل تطوير المناهج التعليمية لتضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي: أظهرت النتائج إجماع قادة التعليم على أن تدريب المعلمين يحتل صدارة سُبل تطوير المناهج التعليمية لتضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي. كما أكدوا ضرورة القرب من الميدان أكثر، والاهتمام بالنقد والمقترحات التي يقدمها المعلمون. وذكر بعضهم ضرورة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال تطوير المناهج التعليمية لتضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي.

- مصادر الدعم الإضافية اللازمة للمنهج التعليمي لتضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي: أكدت استجابات قادة التعليم ضرورة توفير مصادر أكثر ثراء في الوقت الراهن كما في المستقبل للمنهج التعليمي، لتضمين مهارات التعلم في العصر المعرفي. وفي الجدول (12-9) ترتيب مصادر الدعم التي اقترحوها بحسب تكرار ورودها.

الجدول (12-9)
مصادر دعم إضافي للمناهج التعليمية كما اقترحها قادة التعليم

مصادر الدعم الإضافية اللازمة للمناهج من وجهة نظر قادة التعليم بحسب تكرار ورودها	
1	استقطاب الكفاءات والخبرات والتجارب وتطوير هذه المصادر وتحسينها باستمرار
2	المصادر التقنية

يتبع

تابع

3	تأهيل الكوادر التعليمية
4	عقد حلقات نقاش مكثفة بين المعلمين ومخططي المناهج والإدارات العليا
5	تحفيز المعلمين والطلاب لتشجيعهم على ممارسة تلك المهارات

2- توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- البدء بحوارات محلية تجمع مجتمع التربية والتعليم ومؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية، لصوغ رؤية تعليمية مستقبلية.

- الحفاظ على الجوهر الإسلامي لوثيقة سياسة التعليم في السعودية، وتطويرها لمواكبة متطلبات العصر المعرفي ومهارات التعلم فيه.

- تطوير الأهداف التعليمية للمناهج التعليمية في جميع المواد والمراحل الدراسية في السعودية، وإدراج مهارات التعلم في العصر المعرفي ضمن محتواها.

- تصميم برامج تدريب التربويين، من معلمين وإداريين وقادة، وتطويرها وتضمينها مهارات التعلم في العصر المعرفي.

المراجع

1- العربية

كتب

أوتشيدا، دونا ومارفن سترون. **إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين**. ترجمة محمود عدور. القاهرة: عالم الكتب، 1999.

بيرز، سيو. **تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل**. ترجمة محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2014.

ترلينج، بيرني وتشارلز فادل. **مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا**. ترجمة بدر عبد الله الصالح. الرياض: جامعة الملك سعود، 2013.

العساف، صالح بن حمد. **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط 4. الرياض: مكتبة العبيكان، 2006.

ويثرو، فرانك وجاري ماركس وهارفي لونج. **إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2008.

دوريات

الذبياني، محمد عودة. «مستقبل التعليم المدرسي في البلدان العربية في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين: تصور مقترح». **المجلة التربوية**. السنة 25. العدد 98. ج 1 (2011).

2 - الأجنبية

Books

Creswell, John W. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2002.

Pellegrino, James W. & Margaret L. Hilton (eds.). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington: National Academies Press, 2013.

Trilling, Bernie & Charles Fadel. *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*. USA: John Wiley & Sons, 2009.

Periodicals

Metz, Steve. «21st-Century Skills.» *The Science Teacher*. vol. 78, no. 7 (2011).

Pouratashi, Mahtab & Ahmed Rezvanfar. «Analysis of Factors Influencing Application of ICT by Agriculture Graduate Student.» *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. vol. 61. no. 1 (2010).

Thomas, David R. «A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data.» *American Journal of Evaluation*. vol. 27. no. 2 (June 2006). <http://bit.ly/23V8HeW>.

Study

ATC21S. «21st Century Skills.» 2012. <http://www.atc21s.org/>.

القسم الثالث

انعكاس السياسات التعليمية ومخرجاتها على التنمية في دول الخليج العربية

الفصل الثالث عشر

المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت
تأثير المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية

علي أسعد وطفة

تأخذ المشاركة السياسية مكانها في نسق من الفاعليات السياسية وأنواع شتى من النشاط الاجتماعي السياسي التي تعطي الأفراد في مجتمع ما القدرة على التأثير في الحياة السياسية للمجتمع ضمن التوجهات الأيديولوجية السائدة فيه. وتعبر درجة المشاركة السياسية في مجتمع ما عن مستوى التطور الحضاري والديمقراطي الذي حققه هذا المجتمع في مسار النماء والارتقاء. ويمكن القول في هذا السياق: إن المشاركة السياسية في أفضل صورها تمثل أفضل تعبير عن الحياة الديمقراطية بأبعادها المختلفة في المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

ترتكز المشاركة السياسية على نسق من القيم الديمقراطية التي تتمثل بثقافة التسامح والديمقراطية وحقوق الإنسان وحرية الرأي والاعتقاد والإيمان بحق الاختلاف والمساواة والمواطنة. ومن هنا، تمثل المشاركة السياسية منطلق الحياة الديمقراطية وغايتها، وتعزز بدورها القيم الديمقراطية، وترسخ الحياة الثقافية القائمة على الحق والعدل والمساواة وحقوق الإنسان. وبعبارة أخرى تمثل المشاركة السياسية الدورة الدموية للحياة الديمقراطية في مجتمعٍ ما بأبعادها وتجلياتها الإنسانية المختلفة.

ترمز المشاركة السياسية في مجتمع ما إلى قدرة أبنائه على المشاركة في توجيه

مساره السياسي على نحوٍ ديمقراطي. وترمز أيضًا إلى قدرتهم على المشاركة في اتخاذ القرارات المتصلة بالسياسات الحيوية للمجتمع الذي يعيشون فيه. وتمثل هذه الفاعلية نظامًا مناعيًا ضد كل أشكال التسلط والقهر والانفراد بالسلطة، وتعزز الانتماء الوطني وقيمه الديمقراطية.

عمليًا، يمكن التعرف إلى درجة المشاركة السياسية الجماهيرية عبر نسقٍ من الفاعليات السياسية الاجتماعية التي يباشرها الأفراد على نحو سياسي في مجتمع محدد. كما يمكن لنا التعرف إلى طبيعة المشاركة السياسية وأبعادها من خلال منظومة من المؤشرات والعوامل والمتغيرات المجتمعية؛ كالتنشئة الاجتماعية والمستوى الثقافي للفرد ومدى شعوره بالانتماء السياسي إلى الوطن، ودرجة إحساسه بالمواطنة.

غالبًا ما يعبر عن المشاركة السياسية بفاعليات الانتخاب والتصويت البرلماني والانتساب إلى الأحزاب السياسية والمشاركة في مؤسسات المجتمع المدني، كما هي حال الترشيح إلى الهيئات الاجتماعية، والاهتمام بالقضايا العامة للمجتمع، ومناقشتها ونقدها والتأثير فيها. وتُعد هذه الفاعليات مؤشرات يمكن اعتمادها لتحديد درجة المشاركة السياسية في مستوى المجتمع أو بعض فئاته الاجتماعية.

ضمن هذا التصور لمؤشرات المشاركة السياسية، تجدر الإشارة إلى أهمية وجود المؤسسات السياسية بوصفها الإطار الموضوعي الذي يجعل المشاركة السياسية أمرًا ممكنًا، فالمؤسسات السياسية تمثل النوابض الحقيقية لمختلف الفاعليات السياسية في المجتمع، ولا سيما المؤسسات البرلمانية والدستورية ومؤسسات المجتمع المدني والأحزاب والجمعيات السياسية والنقابات والجامعات.

تأسيسًا على ما تقدم، يمكن القول: إن المشاركة السياسية، بالمعنى الواسع للكلمة، تحتاج إلى فضاء سياسي وفضاءات فكرية مفعمة بقيم الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان، وفي عمق هذه الفضاءات السياسية تتجذر قيم الحوار والمناقشة وتبادل الرأي وقبول الآخر في لحمة إنسانية من التواصل الحر على أساسٍ

ديمقراطي، وهذا بدوره يمكن المجتمع من تجاوز تناقضاته وإشكالياته عن طريق الحوار والتفاعل السياسي الحر، وأشكال العنف والظلم والقهر والاستبداد.

أولًا: مقدمات نظرية

1 - إشكالية الدراسة

مثّل طلاب الجامعات على مر الزمن قوة اجتماعية فاعلة في الحوادث السياسية للأمم. وكان الطلاب دائمًا في بؤرة الحوادث السياسية الكبرى في المراحل التاريخية المختلفة لتطور الأمم والشعوب. ولم ينفصل العمل الأكاديمي يومًا عن العمل السياسي. فالجامعة تمثل دائمًا بوتقة للنضج السياسي؛ إذ فيها ينمو الوعي ويثرى باطرادٍ بفعل الممارسة تعبيرًا عن الطموحات السياسية للطلاب الجامعيين؛ فالوعي السياسي يتشكل في الجامعة من خلال التواصل العميق والشامل بين الفكر والسياسة والطموحات السياسية، ثم يتجسد في الممارسة السياسية الواعية بين صفوف الطلاب.

يضاف إلى ذلك أن الجامعة تمثل المكان الملائم للفعل السياسي من خلال التجمعات الطالبية في حرم الجامعة وفي قاعاتها، فالتواصل بين الطلاب يؤدي إلى إخصاب التواصل الفكري والاجتماعي والسياسي وتنميته. وضمن هذا التصور غالبًا ما كانت الجامعات تقوم بدور مهم في تاريخ الأمم والشعوب كما أسلفنا؛ فالجامعات في نهاية الأمر تمثل منهلًا أساسيًا للفكر السياسي وللممارسة السياسية، وفيها تتشكل، يقينًا، العقول السياسية والنخب السياسية التي توجه مستقبل الحياة السياسية في المجتمعات المتحضرة.

تعد جامعة الكويت في حقيقة الأمر، كما تبين الملاحظات العامة، منبرًا للحريات الأكاديمية؛ إذ تتيح لطلابها وأساتذتها مناخًا ديمقراطيًا سياسيًا يمارس فيه الطلاب الفاعليات السياسية والاجتماعية المنوعة؛ فالأجواء الديمقراطية في جامعة الكويت سمة أكاديمية وسياسية في آنٍ، وهي تمثل منبرًا للحياة الديمقراطية في مستويات الحياة الأكاديمية والجامعية المختلفة.

من نافلة القول إن الانتخابات الطالبية تجري غالبًا، كما يبدو للملاحظ الخارجي، في أجواء من الحرية والقيم الديمقراطية. وغالبًا ما ينظم الطلاب الندوات السياسية والنقابية، ويمارسون الفعل السياسي الجامعي من خلال مؤسساتهم النقابية التي تُنتخب في كل عام في أجواء حرة ديمقراطية. وفي موسم الانتخابات غالبًا ما تتحول الجامعة إلى تظاهرة سياسية ديمقراطية يشارك فيها الطلاب في الفاعليات السياسية المختلفة، حيث يمارسون فن الخطابة والدعاية السياسية. وكثيرًا ما تقام الندوات، وتعقد حلقات النقاش لتأخذ السياسة طابعًا ثقافيًا أكاديميًا يندر مثيله في الجامعات العربية الأخرى.

على الرغم من أهمية هذه الملاحظات عن السلوك السياسي لطلاب جامعة الكويت، فإنها لا يمكن أن ترتقي إلى مستوى الحقيقة السوسيولوجية؛ إذ هي لا تعدو أن تكون انطباعات وملاحظات، وإن صدرت عن باحث متخصص. وهي، وإن كانت تنطوي على بعض الصدقية، فإنها لا تكفي لإصدار تعميمات علمية عن مستوى المشاركة السياسية. ومن المؤكد أننا لا نستطيع أن نجزم أن المشاركة السياسية تأخذ طابعًا ناشطًا يتميز بالعمق والشمول. كما أننا لا نعرف دوافعَ هذا النشاط واتجاهاته السياسية. ونحن ننطلق من افتراضات سوسيولوجية تفيد أن فئة من الطلاب تشارك في الفاعليات السياسية، وأن شرائح أخرى منهم عازفة عن المشاركة السياسية لعوامل كثيرة منوعة نأمل أن يكشف عنها البحث.

مهما يكن الأمر، فإن مستوى المشاركة السياسية للطلاب في أي مكان مرهون بعوامل عدة تتعلق بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية والسياسية السائدة في الجامعة والمجتمع. ومع أهمية المظاهر التي تتعلق بطابع الحياة السياسية في الجامعة والنشاط الملاحظ للطلاب في الانتخابات الطالبية وفي مظاهر النشاط السياسي المختلفة، فإن إشكالية البحث تتحدد في نسقٍ من التساؤلات العلمية، قوامها: إلى أي حدٍ يشارك طلاب جامعة الكويت في العمل السياسي في مستوياته الأكاديمية والاجتماعية المختلفة؟ وما مناحي المشاركة السياسية للطلاب في الفاعليات وأنواع النشاط المختلفة ذات الطابع السياسي؟ وما تأثير العوامل الأكاديمية والاجتماعية في تحديد مستوى المشاركة الأساسية للطلاب في مستويات الحياة السياسية في الجامعة وفي المجتمع؟

2- أسئلة الدراسة

يتمحور السؤال الرئيس للدراسة حول التعرف إلى مستوى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت، ومدى تأثير العوامل الأكاديمية والاجتماعية للطلاب في درجة تلك المشاركة. ومن صلب هذا السؤال تفرعت الأسئلة الإجرائية الآتية:

- ما طبيعة الانتماء السياسي لطلاب جامعة الكويت؟ وما التيارات السياسية التي ينتمون إليها؟

- ما مستوى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت في ضوء الانتخابات الطالبية؟

- ما مستوى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت في ضوء انتمائهم السياسي؟

- ما مستوى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت في ضوء التأييد الانتخابي للقوائم الطالبية؟

- ما درجة المشاركة السياسية لأفراد العينة على مقياس المشاركة السياسية؟

- هل هناك فروق لها دلالة إحصائية في مستوى الدلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى متغيرات الجنس (النوع الاجتماعي) والكلية والمحافظة والاختصاص العلمي والسنة الجامعية والانتماء السياسي، ومن ثم الانتماء الاجتماعي؟

3- أهمية الدراسة

تعد المشاركة السياسية في المجتمعات الديمقراطية واجبًا وطنيًا تمليه الضرورة الديمقراطية على جميع المواطنين. وفي هذا السياق يرى المفكرون أن درجة المشاركة السياسية تعد مؤشرًا من مؤشرات الحياة الديمقراطية في المجتمع، وتدل على نضج الحياة السياسية في أفضل مستوياتها وحالاتها. وغالبًا ما يجد الأفراد في مجتمعاتهم الديمقراطية المناخ السياسي الملائم للممارسة السياسية بتجلياتها وأبعادها المختلفة.

على الرغم من أهميتها في المجتمعات الديمقراطية، واتساع نطاقها على المستوى الشعبي، فكثيرًا ما يُلاحظ تفاوت بين الأفراد والجماعات في مستوى المشاركة السياسية. وربما يعود ذلك إلى منظومة من المتغيرات والعوامل الاجتماعية والسياسية التي تحكم العملية السياسية في مجتمع ما. ومن الطبيعي أن تقوم متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد ومستوى التعليم ودرجة الوعي السياسي بدور كبير في مدى انخراطه في العمل السياسي.

تعد المشاركة السياسية التعبير الأمثل عن الحياة الديمقراطية في المجتمعات الإنسانية المتقدمة، وهي تمثل في حقيقة الأمر الدورة الدموية التي تتجدد من خلالها الحياة الديمقراطية وتتحقق تنميتها والمحافظة عليها. ويمكن ضمن هذه الرؤية القول إن تطور الحياة الديمقراطية وسلامتها غالبًا ما يكونان رهنَ المشاركة السياسية لجميع أفراد المجتمع والفئات والطبقات الاجتماعية والسياسية فيه. كما يمكن القول إن المشاركة السياسية الفاعلة تضمن للمجتمع وحدته وقوته وتماسكه، وتمثل في الآن نفسه منطلقًا لتطوره اجتماعيًا وسياسيًا واقتصاديًا. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها وفقًا للآتي:

- تتناول دراستنا المشاركة السياسية للطلاب الجامعيين الذين يمثلون نخبة فكرية وثقافية اضطلعت تاريخيًا، ولا تزال، بأدوار مهمة في الحياة السياسية في المجتمع.

- تعد المشاركة السياسية ظاهرة ثقافية سياسية اجتماعية في جامعة الكويت وتعبيرًا مكثفًا عن درجة الوعي الديمقراطي، ومستوى تطور الحياة الديمقراطية في المجتمع.

- تعد المشاركة السياسية لفئة الشباب الجامعي من القضايا المهمة والحيوية في المجتمع والجامعة على حد سواء.

- تأخذ هذه الدراسة مكانها في طليعة البحوث الجارية في المجتمع والجامعة في شأن المشاركة السياسية لفئة الشباب الجامعي.

- تتناول الدراسة تأثير المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية لمشاركة فئة الشباب الجامعي من منظور سوسيولوجي، وتبحث في تأثير هذه المتغيرات في

السلوك السياسي للطلاب الذي يأخذ مساره بين القضايا المهمة في علم الاجتماع السياسي.

4- أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الواقع الاجتماعي والسياسي للمشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت، ومعرفة أهم المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية المؤثرة في هذه المشاركة. ومن أهم أهداف الدراسة:

- تحديد مستوى المشاركة السياسية ودرجتها عند طلاب جامعة الكويت.

- الكشف عن الانتماءات السياسية للطلاب في جامعة الكويت وتحديد طبيعتها.

- التعرف إلى أكثر مستويات المشاركة السياسية شيوعًا عند طلاب جامعة الكويت.

- التعرف إلى تأثير المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية في مستوى المشاركة السياسية عند طلاب جامعة الكويت.

- الكشف عن تأثير الانتماء الاجتماعي ودوره في تحديد المشاركة السياسية في المجتمع.

5- حدود الدراسة

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في جامعة الكويت وفي رحاب كلياتها المختلفة.

- **الحدود الزمانية:** أجريت خلال العام الجامعي 2014/ 2015.

6- الإطار النظري

تعد المشاركة السياسية ضرورة تنموية في المجتمع. وتتجلى هذه الضرورة في عملية التنمية الشاملة والمستدامة؛ فالمشاركة السياسية في صنع القرار تمكن

الشعب بفئاته المختلفة من المشاركة بفاعلية في توجيه العملية التنموية والعمل على نهضة المجتمع في الميادين الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

غني عن البيان أن درجة المشاركة السياسية في مجتمع ما تعد تعبيرًا عن درجة تطور ذلك المجتمع ديمقراطيًا. وتمثل في الوقت ذاته، أبسط حقوق المواطنة؛ إذ تمكن الفرد من الحضور والمشاركة في أوجه الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة. وتبرز أهمية المشاركة السياسية في قدرتها على تحقيق أعلى درجة ممكنة من التماسك والتفاعل الاجتماعي بين الشرائح والفئات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق تمثل المشاركة السياسية بوتقة أساسية تنصهر فيها وحدة المجتمع، فيتعزز تماسكه وتتأصل هويته الوطنية؛ فالمشاركة تعني التفاعل بين أبناء المجتمع وهدم الحواجز النفسية والثقافية التي تقوم بين تكويناته المختلفة من أجل مجتمع متفاعل موحد ثقافيًا وسياسيًا واجتماعيًا. وغالبًا ما تتبلور المشاركة السياسية للأفراد ضمن المؤسسات والأحزاب والجمعيات والتنظيمات الاجتماعية ومؤسسات النفع العام والاتحادات والجمعيات والنقابات التي تشكل الإطار العام للمشاركة السياسية في مجتمع ما. وتؤدي هذه المؤسسات الاجتماعية دورها في عملية تحويل الخيارات الفردية إلى خيارات سياسية عامة في صورة برامج سياسية تعبر عن تطلعات تلك المؤسسات السياسية.

تأخذ المشاركة السياسية دلالتها بوصفها نتاجًا لمنظومة من العوامل والمتغيرات الاجتماعية الاقتصادية والمعرفية والثقافية والسياسية والأخلاقية التي تتضافر موضوعيًا في عملية بناء الصورة السياسية للمجتمع. وعلينا أن نأخذ في الحسبان أن المشاركة السياسية تكون في أشدها في المجتمعات الديمقراطية، وهي سمة من سمات المجتمع الديمقراطي. لكن هذه المشاركة تأخذ طابعًا هلاميًا ضعيفًا ومشوشًا في البلدان غير الديمقراطية أو المتخلفة في سلم التطور الاجتماعي. وفيها تكون المشاركة السياسية محكومة بالمصالح السياسية للأفراد والزعماء، كما تكون رهن الاعتبارات الحزبية المحضة.

لما كانت المشاركة السياسية سمة أساسية من سمات المجتمعات الديمقراطية، فمن الممكن النظر إلى درجة المشاركة السياسية للأفراد والجماعات

بوصفها مؤشرًا إلى مستوى التطور الديمقراطي في مجتمع ما ودرجته. ويُعتقد أن المشاركة السياسية في المجتمع تؤدي دورًا تنمويًا كبيرًا. ويرى كثير من الخبراء في هذا الصدد أن هذه الفاعلية تشكل ضرورة حيوية من أجل تحقيق التنمية الفعلية في مجتمع محدد.

تعد المشاركة السياسية لأفراد المجتمع وشرائحه قوة سياسية فاعلة لمواجهة المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع. وضمن هذا المسار تعد المشاركة السياسية نمطًا من الفعل السياسي الذي يسمح للقوى الاجتماعية والسياسية أن تطرح أيديولوجياتها وبرامجها للمشاركة في صنع القرارات السياسية للمجتمع.

تتجلى المشاركة السياسية بصورة رئيسة في عمليات الانتخاب والترشيح والتصويت، كما تتجلى في أنواع النشاط الفكري والسياسي والاجتماعي التي تتيح للفرد تأكيدَ وجوده وحضوره السياسي في المجتمع[1]. فضلاً عن كون المشاركة السياسية من أبرز حقوق المواطنة في المجتمعات المدنية وأهمها، لأنها تتيح للمواطنين المشاركة الفعلية في اختيار ممثليهم في النظام السياسي والتشريعي. كما أنها الوسيلة الفاعلة التي تؤصل عملية التداول السلمي للسلطة السياسية. وتتجسد المشاركة السياسية عادةً في نسق من المؤشرات مثل عملية التصويت والنشاط الانتخابي والاستفتاءات والمشاركة في عضوية الأحزاب والنقابات والجمعيات وفي مؤسسات المجتمع المدني.

أما المشاركة السياسية في أبسط تعريفاتها، فهي مساهمة المواطن في ممارسة حقوقه المدنية والسياسية، كالانضمام إلى الأحزاب والاتحادات المهنية والنقابية والترشيح للمناصب العامة، والحق في تولي تلك المناصب، والتصويت في الانتخابات الرئاسية والبرلمانية والمحلية، ومن ثم المشاركة في الحملات الانتخابية وحضور المؤتمرات والمشاركة في الندوات المعنية بتسيير شؤون المجتمع، وهي كل نشاط يأخذ مجراه ضمن الحياة السياسية للمجتمع.

---

(1) ياسر حسن ناجي الصلوي، «المشاركة السياسية في المجتمع اليمني: دراسة اجتماعية مقارنة للعمليات الانتخابية النيابية للفترة من 1990-2003»، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، قسم العلوم السياسية، 2007.

تتنوع التعريفات المتعلقة بالمشاركة السياسية بتنوع الباحثين، وتتعدد بتعدد الأطر الفكرية والمنهجية لكل منها. ويمكن أن نقع فعليًا على عدد كبير من التعريفات التي تحاول وصفَ هذا المفهوم وتحديدَ أبعاده ومقاصده.

يلاحظ، في هذا السياق، وجود اتجاهين أساسيين في تعريف المشاركة السياسية: أحدُهما يأخذ طابعًا أحاديًا، فينظر إلى المشاركة السياسية في ضوء الممارسات الانتخابية من تصويت وترشيح ومشاركة واقتراع. وفي ضوء هذا التصور الأحادي البسيط تعرف المشاركة السياسية بأنها تعبير عن النشاط الذي يأتي في الفترة الواقعة بين دورة انتخابية وأخرى، وهو النشاط الذي يحاول فيه الناخبون التأثير في القرارات الحكومية ذات الصلة بالمشكلات التي تهمهم. ويقتصر هذا التعريف كما هو واضح على البعد الانتخابي وحده في مستوى المشاركة السياسية، ويهمل الجوانب الثقافية والاجتماعية لعملية الفاعلية السياسية للفرد في المجتمع.

يركز عدد آخر من الباحثين على الجوانب الشمولية التكاملية لهذا المفهوم. ومن هذا المنطلق ينظرون إلى المشاركة السياسية على أنها منظومة الأفعال والنشاط والممارسات التي يقوم بها المواطنون في المجتمع ضمن توجهات أو عوامل سياسية محددة. وتتمثل أشكال النشاط هذه في الانتخابات السياسية من خلال التصويت والترشيح، وفي عملية الانتساب إلى النقابات والأحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني، ومن ثم الاهتمام بالقضايا السياسية والاجتماعية والمشاركة في الندوات الفكرية السياسية، وإبداء الرأي في المناسبات الوطنية المختلفة. وهذا يعني أن مفهوم المشاركة السياسية يغطي كل مناحي السلوك والفكر السياسي للفرد وللجماعة. ويمكن أن نعرض في هذا السياق عددًا من التعريفات التي أوردها بعض المفكرين العرب، وهي لا تختلف كثيرًا في صورتها السياسية عن التعريف الشامل الذي قدمناه للمشاركة السياسية.

ينطلق السيد يسين في تعريفه المشاركة السياسية من المنظور الشمولي، فيعرفها أنها: «تلك الأنشطة الاختيارية أو التطوعية التي يسهم أفراد المجتمع عن طريقها في اختيار حكامهم، وفي وضع السياسة العامة بصورة مباشرة أو

غير مباشرة. وتشمل الأشكال التقليدية لهذه الأنشطة: التصويت والمناقشات وتجميع الأنصار وحضور الاجتماعات العامة ودفع الاشتراكات المالية والاتصال بالنواب. أما أكثر أشكال المشاركة فتشمل: الانضمام للأحزاب، والمساهمة في الدعاية الانتخابية، والسعي للاضطلاع بالمهام الحزبية والعامة»[2]. ويتناغم هذا التعريف التكاملي الواضح مع تعريف الجلبي حين يُعرف المشاركة السياسية بأنها: «العملية التي يلعب من خلالها الفرد دورًا في الحياة السياسية أو المجتمعية، وتكون لديه الفرصة لأن يساهم في صنع الأهداف العامة في المجتمع، وتحديد أفضل الوسائل لإنجازها، وقد تتم من خلال الأنشطة المباشرة وغير المباشرة»[3].

ضمن هذا التوجه أيضًا يُعرف ماكريدس وبراون المشاركة السياسية بأنها: «تلك الأنشطة الإرادية المشروعة التي يقوم بها المواطنون بهدف التأثير تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشر في عملية اختيار الحكام أو التأثير في القرارات السياسية التي يتخذونها»[4].

من المهم في هذا السياق، الإشارة إلى تعريف صامويل هنتنغتون المشاركة السياسية، حين يقول: «المشاركة السياسية هي نشاط يؤديه المواطنون بقصد التأثير في صنع القرار السياسي سواء أكان هذا النشاط فرديًا أم جماعيًا، منظمًا أم عفويًا، متواصلًا أم متقطعًا، سلميًا أم عنيفًا شرعيًا أو غير شرعي»[5].

يتضح من خلال هذه التعريفات أن هناك اتفاقًا واضحًا بين المفكرين على مفهوم المشاركة السياسية بوصفها فعلًا إراديًا يتضمن مختلف الفاعليات والأنشطة

---

(2) السيد ياسين (مشرف)، الثورة والتغير الاجتماعي: ربع قرن بعد 23 يوليو 1952 (القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، 1977)، ص 25.

(3) علي عبد الرازق جلبي، الشباب والمشاركة السياسية في مجالات علم الاجتماع المعاصر (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1982)، ص 529.

(4) Roy C. Macridis and Bernard Edward Brown, *Comparative Politics, Notes and Readings*, 6th ed. (United States: Dorsey Press, 1986), p. 314.

(5) Samuel P. Huntington & Joan M. Nelson, *No Easy Choice: Political Participation in Developing Countries* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1976), pp. 3-4.

السياسية التي تمكن الفرد من المشاركة فعليًا في العمل السياسي، وتوجيه الحياة السياسية في المجتمع الذي يعيش فيه.

يمكننا تعريف المشاركة السياسية للطلاب إجرائيًا أنها نسق من الفاعليات وأشكال النشاط السياسي والثقافي والاجتماعي التي يمارسها الطالب في مستويات الحياة الأكاديمية والسياسية في مجال الانتخاب والتصويت والانتساب السياسي والمشاركة في مؤسسات المجتمع المدني وفي النشاط الفكري والطموحات والاهتمامات السياسية. ويمكن تعريف المشاركة السياسية أنها «العملية التي يؤدي الفرد من خلالها دورًا في الحياة السياسية لمجتمعه، وتكون لديه الفرصة لأن يسهم في وضع الأهداف العامة لذلك المجتمع، وتحديد أفضل الوسائل لإنجازها، وذلك من خلال نشاطات سياسية مباشرة: كأن يقوم بترشيح نفسه للانتخابات أو مناقشة القضايا العامة، أو الاشتراك في الحملات السياسية، أو من خلال نشاطات سياسية غير مباشرة كأن يقتصر الفرد على مجرد قراءة الصحف السياسية والمعرفة ليقف على المسائل العامة، أو الانتساب عضوًا في بعض الهيئات التطوعية»[6].

فالمشاركة السياسية، إذًا، تتيح للمجتمع المدني بتكويناته المختلفة، أن يكون قادرًا على التأثير في اتخاذ القرارات السيادية والسياسية التي تتعلق بمصير الأمة وحياتها، وقد يصل هذا التأثير إلى تشكيل الدستور واختيار النظام السياسي وانتخاب الحكومة ومحاسبتها وتغييرها[7].

7- الدراسات السابقة

تطالعنا المكتبة العربية بعدد كبير من الدراسات التي تناولت قضية المشاركة السياسية، ولا سيما عند المرأة وفئة الشباب وطلاب الجامعة. وتتنوع هذه

---

(6) فؤاد عاطف أحمد، الحرية والفكر السياسي في مصر (القاهرة: دار الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، 1988)، ص 46.

(7) سعد الدين إبراهيم وآخرون، المجتمع والدولة في الوطن العربي، سلسلة استشراف مستقبل الوطن العربي، ط 2 (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1996).

الدراسات في مداخلها واتجاهاتها ومضامينها ومناهجها أيضًا. ويمكن لنا أن نعرض بعض الدراسات التي تمكنا من الاطلاع عليها في ميدان المشاركة السياسية عند فئة الشباب والشباب الجامعي منها تحديدًا.

أ- دراسة سعد إبراهيم جمعة[8]

هدفت هذه الدراسة عن «الشباب والمشاركة السياسية» إلى الكشف عن مستويات المشاركة السياسية للشباب المصري وطبيعة هذه المشاركة ونوعيتها، وأثر المتغيرات الأسرية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في فئة الشباب في درجة مشاركتها السياسية. وأجريت الدراسة على عينة بلغت 500 طالب وطالبة من كلية الآداب في جامعة القاهرة، في العام الجامعي 1980/ 1981. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي ومنهج تحليل المضمون. وأفضت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

- تقوم التنشئة الاجتماعية بدور كبير في تحديد مستوى المشاركة السياسية لفئة الشباب وطبيعتها.

- تؤدي الأسرة دورًا كبيرًا في تحديد اتجاه المشاركة السياسية لأبنائها وطبيعة تلك المشاركة.

- بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين المستوى التعليمي للطلاب ومستوى مشاركتهم في العمل السياسي.

- أوضحت الدراسة أن المشاركة السياسية للطلاب تتباين بتباين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للطلاب؛ فالمشاركة السياسية للطلاب الأغنياء أكبرُ منها عند الطلاب الفقراء.

- بينت الدراسة أن الطلاب المنتسبين إلى أحزاب سياسية أكثر مشاركة من غيرهم في العمل السياسي.

---

(8) سعد إبراهيم جمعة، الشباب والمشاركة السياسية (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1984).

ب- دراسة أسامة باهي (1991)

تناولت اتجاهات طلاب الجامعة في جامعتَي الأزهر وعين شمس حيال القضايا السياسية. وأُجريت على عينة بلغت 400 طالب وطالبة من كليات في الجامعتين. واستخدم الباحث منهج البحث الوصفي الاستدلالي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلاب نحو القضايا السياسية وفقًا لمتغير الاختصاص العلمي ومستوى التعليم.

- بينت الدراسة تأثير الجنس في الاتجاهات السياسية لمصلحة الذكور؛ إذ أبدى الذكور اهتمامًا أكبر بالقضايا السياسية مقارنة بالإناث.

- بينت الدراسة أن المشاركة السياسية للذكور أعلى منها عند الإناث، وأن الذكور أكثر تحررًا وقدرة على التفاعل السياسي من الإناث.

ج- دراسة محمد حافظ

تناولت الدراسة (1995) الاتجاهات السياسية لطلاب جامعة المنصورة، وتركزت على مواقف فئة الشباب تجاه بعض القضايا الاجتماعية. وأجريت على عينة بلغت 148 طالبًا وطالبة من كليات الجامعة. قام الباحث بتصميم استبيانًا متخصصًا في جمع المعلومات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي. وخرجت الدراسة بعدد من النتائج، أبرزها:

- تعبر فئة الشباب عن درجة منخفضة من الرضى السياسي عن الأوضاع الاجتماعية القائمة.

- يبدي الطلاب ميلًا واضحًا إلى التقبل والحماسة والاندفاع تجاه القضايا الاجتماعية والسياسية.

- تنشغل فئة الشباب الجامعي بالرياضة والتسلية في أوقات الفراغ.

- تبدي فئة الشباب الجامعي الفخر بالانتماء إلى مجتمعها.

- تشعر فئة الشباب بالقلق والتوتر حيال فرص العمل النادرة في المجتمع.

د- دراسة إدريس عزام[9]

أجريت الدراسة على عينة بلغت 836 طالبًا وطالبة من الجامعة الأردنية في عام 1998. وهدفت إلى تقصي مجال المشاركة السياسية للطلاب والمشكلات المختلفة التي يفرضها الوسط السياسي على حياة الطلاب في الجامعة. وحددت الدراسة عددًا من الأسئلة حاولت أن تقدم إجابات عنها:

- ما مدى انتشار الاغتراب السياسي بين طلاب الجامعة؟

- هل هناك علاقة ارتباط بين الاغتراب السياسي ومدى مشاركة الطلاب السياسية؟

- وهل هناك مشكلات نفسية ترتبط بظاهرة الاغتراب السياسي في الجامعة؟

من النتائج المهمة التي وصلت إليها الدراسة: 44.4 في المئة من فئة الشباب عينة البحث لا يميلون إلى المشاركة السياسية في الانتخابات البرلمانية.

- 67 في المئة من فئة الشباب أفراد العينة لا يميلون إلى الحوار والمناقشات السياسية.

- 15 في المئة من فئة الشباب لا يرغبون في أن يصبحوا قادة سياسيين، ولا يسعون إلى القيام بهذا الدور.

- 67 في المئة لا يعرفون كيف تكوّنت الأحزاب السياسية، ولا يعرفون غايات هذه الأحزاب.

- 75 في المئة من أفراد العينة لا يعرفون بدقة مسؤولية كل سلطة من سلطات الحكم الثلاث في المجتمع الأردني، ولا يميزون بينها.

- 30 في المئة من أفراد العينة يعانون الاغتراب السياسي.

---

(9) إدريس عزام، «المشاركة السياسية لطلاب الجامعة الأردنية»، مجلة جامعة دمشق، السنة 13، العدد 2 (1997)، ص 227-277.

هـ- دراسة فرانك توماس زسكو[10]

تناولت الدراسة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية في هنغاريا نحو القيم الديمقراطية في فترة ما بعد المرحلة الشيوعية. وأجريت الدراسة على طلاب مدارس من مناطق مختلفة في هنغاريا. وبلغت العينة 2500 طالب وطالبة. وكان اختيار العينة مقصودًا لعوامل سياسية قوامها أن طلاب المرحلة الثانوية يمثلون الجيل الأول من المرحلة الديمقراطية في هنغاريا. وخرجت الدراسة بنتائج مهمة، حيث بيّنت:

- الحرص الواضح عند الطلاب على المشاركة السياسية في أوجه الحياة السياسية في البلاد.

- يبدي الطلاب اتجاهات إيجابية حيال الحياة والقيم الديمقراطية الجديدة.

- أن للطلاب اتجاهات إيجابية للمشاركة في الحياة العامة.

- أن التربية الهنغارية لم تكن ديمقراطية في العهد الشيوعي السابق. وأن هذه التربية شهدت تحولات جذرية في تجاه العمل الديمقراطي الجديد في البلاد.

و- دراسة العيسى والمشاقبة وغرايبة[11]

تناولت دراسة العيسى والمشاقبة وغرايبة الاتجاهات السياسية لطلاب جامعة الكويت للتعرف إلى أبعاد الحياة السياسية للطلاب في الجامعة على نحو ميداني. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وصمّم الباحثون استبيانًا لجمع المعلومات، ومن ثم طُبقت الدراسة على عينة بلغت 455 طالبًا وطالبة. وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

---

(10) Frank Thomas Zsigo, «Democratic Ideas, Understandings, Practices and Attitudes Among Students in Post-Communist Hungary, 1989-2001,» Political Science Dissertation, Syracuse Universtity, 2003.

(11) شملان يوسف العيسى وأمين عواد المشاقبة ومازن غرايبة، «الاتجاهات السياسية لطلبة جامعة الكويت: دراسة ميدانية»، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، السنة 32، العدد 118 (2005)، ص 43-79.

- 73 في المئة من الطلاب مهتمون بالقضايا السياسية، ولديهم اطلاع على التوجهات السياسية المختلفة في البلاد.

- 40 في المئة منهم يتابع الندوات والمحاضرات السياسية.

- 36 في المئة منهم يشاركون في عضوية الاتحادات والجمعيات ونشاطها، وأن الطلاب يؤمنون بالقيم الديمقراطية والمسار الديمقراطي.

ز- دراسة النابلسي[12]

تناولت دراسة النابلسي اتجاهات طلاب الجامعة الأردنية نحو المشاركة السياسية والعمل التطوعي. وأجريت الدراسة على عينة بلغت 1150 طالبًا وطالبة من كليات الجامعة. واستخدمت أداة لجمع البيانات، واعتمدت منهج البحث الوصفي. وبينت الدراسة النتائج الآتية:

- ضعف اتجاهات الطلاب نحو المشاركة السياسية والعمل التطوعي في آن.

- ضعف تأثير التنشئة الأسرية في توليد الاتجاهات الإيجابية للمشاركة السياسية عند الأبناء.

- وجود عوامل تؤدي إلى ضعف المشاركة السياسية عند فئة الشباب، أبرزها: انهماك الطلاب في التحصيل الدراسي وانخفاض مستوى الوعي بأهمية العمل التطوعي ونقص المعلومات المتعلقة به.

- إبداء الطلاب اتجاهات إيجابية للمشاركة السياسية في المستقبل.

- وجود علاقة بين المتغيرات الأكاديمية والاجتماعية، ومستوى المشاركة السياسية.

---

(12) هناء حسني النابلسي، دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية (الأردن: الجامعة الأردنية، 2006).

ح- دراسة ياسر الصلوي[13]

تناول الصلوي المشاركة السياسية في المجتمع اليمني. وهي دراسة اجتماعية مقارنة للعمليات الانتخابية النيابية للفترة بين عامي 1990 و2003. وهدفت إلى التعرف إلى الواقع الاجتماعي والسياسي للمشاركة السياسية في العمليات الانتخابية النيابية. وأفضت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

- أن هناك ارتفاعًا في مستوى الوعي الانتخابي والسياسي لدى الناخبين، وذلك من خلال إدراكهم أهمية الانتخابات والمشاركة فيها، ومعرفتهم بطبيعة النظام الانتخابي الحالي، وبطبيعة دور عضو مجلس النواب والوظائف التي يقوم بها المجلس النيابي.

- أن مشاركة الأحزاب السياسية في الانتخابات تعكس طبيعة الواقع الاجتماعي والسياسي الذي تعمل فيه هذه الأحزاب، من حيث الأوضاع الخاصة بكل حزب أو تنظيم سياسي، كموقعه في السلطة أو خارجها.

- أن الأحزاب السياسية تقوم بدور إيجابي في الدفع بالمواطنين إلى المشاركة في الانتخابات النيابية، وأن نشاط الأحزاب في الانتخابات يمثل أكثر أشكال النشاط التي يدركها المواطنون، ويتعرفون من خلالها إلى الأحزاب والتنظيمات السياسية.

- أن الانتخابات النيابية التي شهدها المجتمع اليمني لم ترسخ بعد بوصفها آلية حقيقية يمكن من خلالها حدوث أي تداول سلمي للسلطة بين الأحزاب الفاعلة في الساحة السياسية.

ط- دراسة كيسي ماهيندران وديبورا كوك[14]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى مشاركة فئة الشباب البريطانيين في

---

(13) الصلوي، «المشاركة السياسية».

(14) Kesi Mahendran & Deborah Cook, «Young People's View on Participation & Their Attitudes Towards the European Union,» Scottish Executive Social Research, Finance & Central Services Department, 2007.

الحياة السياسية، وإلى تبين موقفها من الاتحاد الأوروبي. وتوصلت إلى أن فئة الشباب البريطانيين هي أكثر ثقة بالمنظمات غير الحكومية منها بالمؤسسات السياسية للدولة، وأنها أقل ثقة بالحكومة والبرلمان الوطني والأحزاب السياسية القائمة. ولعل ما يفسر عزوف فئة الشباب عن المشاركة السياسية في بريطانيا هو عدم الثقة بالسياسيين وقلة الاهتمام بالسياسة من جهة، والنقاشات الأسرية ذات الطابع السلبي من السياسة والمشاركة السياسية من جهة أخرى.

ي- دراسة فريد فؤاد فاطمي[15]

تناول فاطمي موضوع المشاركة السياسية عند فئة الشباب الجزائريين. وركز على دراسة تأثير الوضعية الاجتماعية لفئة الشباب في مستويات مشاركتهم السياسية. وانطلقت الدراسة من سؤال أساسي يتعلق بطبيعة المشاركة الفعلية لفئة الشباب الجزائريين، وبمدى تأثيرها في الحياة السياسية في البلاد. اعتمدت الدراسة منهج المسح الاجتماعي. وانطلقت من نظرية التفاعلية الرمزية لجورج هربرت ميد في دراساته للتفاعل الاجتماعي. ووظفت استبيانًا أُعدّ خصيصًا للكشف عن أبعاد الظاهرة المدروسة. وأجريت الدراسة على عينة قصدية بلغت 120 شابًا وشابة يراوحون بين 18 و35 عامًا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

- تتوقف المشاركة السياسية لفئة الشباب على نسق من المتغيرات السياسية التي تتعلق بالأحزاب والنقابات.

- تقوم أنماط التنشئة الاجتماعية بدور كبير في مستوى المشاركة السياسية لفئة الشباب.

- تقوم الوضعية الاجتماعية للشاب الجزائري بدور كبير في تحديد مستوى المشاركة السياسية.

---

(15) فريد فؤاد فاطمي، «أثر الوضعية الاجتماعية للشباب الجزائري على المشاركة السياسية: دراسة ميدانية حول المشاركة السياسية للشباب بمدينة وهران»، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف خليفة بوزبرة، جامعة الجزائر، قسم العلوم الاجتماعية، 2008.

- تواجه فئة الشباب الجزائريين صعوبات اجتماعية كثيرة تجعلها غير قادرة على المشاركة السياسية الفاعلة في المجتمع.

- تؤثر مجموعة من العوامل الاجتماعية سلبًا في مستوى المشاركة السياسية لفئة الشباب، من أهمها: البطالة والتفاوت الاجتماعي وغلاء المعيشة وضعف القدرة الشرائية وتدني المستوى المعيشي والاختلاسات وعودة الاضطرابات الأمنية في بعض مناطق البلاد وتقييد القوانين والأنظمة وغياب التداول على السلطة، وعدم ترك الفرصة للفئات الشابة لإبراز فاعليتها، وأدت هذه العوامل مجتمعة إلى تغييب كبير للمشاركة السياسية لفئة الشباب الجزائريين.

ك- دراسة هايف هادي الحويلة[16]

من الدراسات المهمة التي أجريت في جامعة الكويت عن الوعي السياسي وحملت عنوان «الوعي السياسي لدى طلاب جامعة الكويت: قراءة ميدانية». وهي دراسة يتناول فيها صاحبها إشكاليات الوعي السياسي في جامعة الكويت. وتطرق إلى المشاركة السياسية في مضامين دراسته هذه. وأجريت دراسة الحويلة على عينة بلغت 1200 طالب وطالبة، وجرى التطبيق على كليات: الطب والعلوم والهندسة والتربية والآداب وكلية العلوم الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى استقصاء واقع مشاركة الطلاب في جامعة الكويت في أشكال النشاط الطالبي، ومعرفة مجالات الوعي السياسي عند الطلاب ضمن الأبعاد المحلية والعربية والعالمية. كما هدفت إلى معرفة العوامل المجتمعية المؤثرة في الوعي السياسي، كمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص والفرقة الدراسية). وخرجت الدراسة بنتائج أهمها:

- ضعف المشاركة السياسية في رحاب الجامعة.

- تفوق الطالبات على الطلاب بصورة واضحة في مستوى المشاركة والإيجابية حيال أنواع النشاط.

---

(16) هايف هادي الحويلة، «الوعي السياسي لدى طلاب جامعة الكويت: قراءة ميدانية»، مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)، العدد 143 (كانون الأول/ ديسمبر 2009).

- استمرار تقديم الطلاب مصلحة قبيلتهم ووضعها في مكانة أعلى من مصلحة الدولة.

- تفوق وعي طلاب الفرقة الرابعة وإدراكهم الجوانب السياسية.

- وجود إدراك لدى الطلاب للمشكلات التي تعوق ممارسة أشكال متفرقة من النشاط الطالبي.

تجدر الإشارة إلى أن دراسة الحويلة تلقي الضوء على كثير من الجوانب التي سنتناولها في دراستنا هذه الهادفة إلى قياس مستوى المشاركة السياسية تحديدًا.

ل- دراسة الشامي[17]

تناولت هذه الدراسة مستوى المشاركة السياسية لدى فئة الشباب الجامعيين الفلسطينيين في عصر العولمة. وهي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الأقصى في خان يونس، هدفت إلى معرفة مستوى المشاركة السياسية لدى فئة الشباب الجامعي الفلسطينيين. وأُجريت الدراسة على عينة بلغت 469 طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الأقصى. واستخدم الباحث مقياس مستوى المشاركة السياسية عند فئة الشباب الجامعيين الفلسطينيين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن متغير الجنس ودخل الأسرة والانتماء التنظيمي عوامل تؤثر في مستوى المشاركة السياسية، وأن الانتماء الحزبي هو أفضل أشكال المشاركة السياسية.

- أن اهتمام الأحزاب بمصالحها الضيقة، لا بالمصلحة الوطنية، وسطوة الحزب الحاكم من أهم أسباب العزوف عن المشاركة السياسية لفئة الشباب. ومن النقاط التي أشارت إليها الدراسة:

• أن الدرجة الكلية لمستوى المشاركة السياسية لدى فئة الشباب الفلسطيني بلغت 66.9 في المئة، وأن النشاط السياسي حصل على 73.5 في المئة تلاه

---

(17) محمود محمد صالح الشامي، «مستوى المشاركة السياسية لدى الشباب الجامعي الفلسطيني نحو العولمة»، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، السنة 19، العدد 2 (حزيران/ يونيو 2011).

مجال المعرفة السياسية بنسبة 63.7 في المئة، فمجال الاهتمام السياسي بنسبة 63.6 في المئة.

• توجد علاقة ترابط قوية بين مستوى المشاركة السياسية عند فئة الشباب الجامعيين الفلسطينيين، وبعض المتغيرات مثل: الجنس، ودخل الأسرة والانتماء التنظيمي ونوع الكلية والحالة الاجتماعية.

8- تعقيب على الدراسات السابقة

تعرض الدراسات السابقة السمات العامة للمشاركة السياسية التي تميز فئة الشباب، وتحديدًا الجامعيين منها، وجرت الاستفادة من هذه الدراسات ومناهجها ومعطياتها في تغذية معطيات الدراسة الحالية التي انطلقت في ضوء النتائج الأساسية لتلك الدراسات. ويمكن القول في هذا السياق إن هذه الدراسات التي عرضناها تُبرز أهمية العوامل والمتغيرات الاجتماعية، مثل الجنس والدخل والمستوى التعليمي وتأثيرها في السلوك السياسي في فئة الشباب الجامعيين. وتُبين الأثر الإيجابي للثقافة السياسية ومتغيرات الوعي السياسي في المجتمعات المعنية. كما توضح تأثير القيم الديمقراطية في تعزيز مفهوم المشاركة السياسية في فئة الشباب. وبيّن بعضُ هذه الدراسات أهمية المشاركة السياسية في تأكيد دور فئة الشباب في مجال المطالبة بالتغيير والإصلاح.

من الملاحظ غياب الدراسات التي تناولت المشاركة السياسية في جامعة الكويت. لكن يجب الاعتراف هنا أن الكثير من الدراسات الكويتية لامس هذه الظاهرة تحت عناوين مختلفة، مثل الوعي السياسي والثقافة السياسية. ويمكن الإشارة في هذا السياق، على سبيل المثال لا الحصر، إلى دراسة هايف هادي الحويلة بعنوان: «الوعي السياسي لدى طلاب جامعة الكويت: قراءة ميدانية»؛ ففي هذه الدراسة يتطرق الحويلة إلى بعض جوانب المشاركة السياسية في جامعة الكويت تحت مظلة الوعي السياسي[18].

(18) الحويلة، «الوعي السياسي».

جدير بالذكر أن هذا الغياب الواضح للدراسات الميدانية عن المشاركة السياسية في جامعة الكويت يتطلب نوعًا من البحث الجاد في ثنايا هذه الظاهرة، ورصد أبعادها، ولا سيما أن المنطقة تمر بتموجات تاريخية عنيفة سياسيًا وثقافيًا، الأمر الذي يتطلب أكثر من أي وقت مضى وقفة علمية جريئة لتناول هذا الموضوع الحساس للمشاركة السياسية في جامعة الكويت بوصفها منارة ثقافية، ومنبرًا ديمقراطيًا حرًا للممارسات الثقافية والسياسية في المجتمع الكويتي؛ وذلك ضمن منظومة من الغايات الساعية إلى تطوير مستوى مشاركة فئة الشباب والطلاب الجامعيين في الحياة السياسية للمجتمع، وتفعيل مشاركتهم الإيجابية لضمان المسار التنموي تعزيزًا لقيم التسامح والفكر السياسي الحر في مضامينه الإنسانية وتجلياته الديمقراطية.

بيّنت هذه الدراسات نسقًا من التصورات والنتائج المهمة، ومن أكثرها تواترًا وحضورًا، نذكر أن:

- المشاركة السياسية هي المنطلق الأساس في تقدم المجتمعات ورقيها سياسيًا.

- يتحدد مستوى المشاركة السياسية للطلاب بالفرص التي يتيحها المجتمع وتقاليده السياسية.

- تساهم المشاركة السياسية في تعزيز قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وتغذي ثقافة التسامح.

- تمثل المشاركة السياسية نوعًا من الحصانة ضد قيم الاستبداد السياسي.

- تؤدي الثقافة السياسية دورًا مهمًا في تعزيز المشاركة السياسية.

- بيّن معظم الدراسات الجارية أن الذكور يشاركون سياسيًا بدرجة أكبر من الإناث.

- تقوم المتغيرات الأكاديمية مثل السنة الجامعية والاختصاص والكلية، بدور كبير في تحديد طبيعة المشاركة السياسية عند الطلاب الجامعيين.

- تتأثر المشاركة السياسية بالعوامل الاجتماعية التي تتعلق بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب.

أيًا يكن الأمر، فإن هذه المعطيات وغيرها، ستشكل منطلقًا لنا في ما نرومه من تناول لهذه القضية في دراستنا الحالية عن جامعة الكويت.

9- منهج البحث

تعتمد الدراسة الحالية على منهج البحث التحليلي الوصفي الذي يمكن تعريفه أنه «أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم؛ لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة»[19]. ويُعرّف هذا المنهج «أنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث»[20]. ويعرفه أيضًا أنه «أسلوب في البحث، يتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادث ما أو شيء ما أو واقع؛ وذلك بقصد التعرف إلى الظاهرة التي ندرسها، وتحديد وضعها الحالي، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية»[21].

نعتقد أن هذا المنهج هو المنهج الملائم لدراسة الظاهرة السياسية في جامعة الكويت؛ حيث جرت الاستفادة من خطوات هذا المنهج وآلياته في تحليل

---

(19) سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس (الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2001)، ص 324.

(20) بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي (القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2000)، ص 59.

(21) ذوقان عبيدات وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه (الكويت: دار إشراقات للنشر والتوزيع، 2003)، ص 263.

الظاهرة المدروسة وتحليل مكوناتها المختلفة من أجل الإجابة عن شتى الأسئلة التي طرحتها في مجال المشاركة السياسية للطلاب في جامعة الكويت.

10- أداة الدراسة

اعتمدنا على نسق منوّع من الملاحظات الجارية في حرم جامعة الكويت عن طبيعة السلوك السياسي لطلاب الجامعة في بناء أداة الدراسة القادرة على قياس ظاهرة المشاركة السياسية، وأخذنا في الحسبان المناحي الفكرية والنظرية المختلفة المتعلقة بهذه القضية. يضاف إلى ذلك أننا استندنا إلى قراءة متأنية للأطر النظرية والميدانية للدراسات السابقة في شأن مسألة المشاركة السياسية. وضمن هذا التوجه جرى تصميم المقياس الذي يتضمن أحد عشر مؤشرًا من مؤشرات المشاركة السياسية. كما تضمنت الأداة أسئلة أساسية عن مستويات الانتماء السياسي للطلاب بوصفه أحد أهم المؤشرات إلى طبيعة المشاركة السياسية للطلاب في الجامعة. وتضمنت الأداة في الصفحة الأساسية للاستبيان عددًا من الأسئلة المتعلقة بالمتغيرات المستقلة، مثل الجنس والانتماء الاجتماعي والكلية والاختصاص والسنة الدراسية، لدراسة التفاعل بين هذه المتغيرات، ومدى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت.

أ- صدق الأداة

حُكّمت الأداة بمساعدة عدد من أساتذة كلية التربية الذين أبدوا رأيهم في مدى قدرتها على قياس الأغراض التي تهدف إلى قياسها، وأبدوا رأيهم في مدى وضوح البنود والعبارات المشكّلة لها، ومدى انتماء العبارة للمحور، ومدى أهمية تلك العبارة، ومدى ملاءمة مقياس الاستجابة. وجرى تعديل الاستبيان بناء على ملاحظات المحكّمين وتصوراتهم العلمية. كما أُخذ بآراء أعضاء الهيئة التدريسية، وعُدّلت البنود وفقًا لملاحظاتهم[22].

(22) السادة المحكمون: أ. د. جيلالي بو حمامة، وأ. د. هاني حتمل عبيدات، وأ. د. محمد فرغل، وأ. د. عيسى الأنصاري، وأ. د. عبد الله المجيدل، وأ. د. جاسم الكندري.

ب- ثبات الأداة

يعني الثبات في الأداة أن يكون المقياس قد بُني بطريقة موضوعية تجعله قادرًا على إعطاء النتائج نفسها تقريبًا عندما يعاد تطبيقه على الظاهرة نفسها أكثر من مرة. وهنا يجب أن نأخذ في الحسبان أن أفراد العينة يجب ألا يكونوا قد تعرضوا إلى تأثيرات جديدة تتعلق بموضوع الظاهرة، مثل: التعلم أو التدريب في الفترة التي تفصل بين الاختبارات، ولهذا السبب ذاته فإن عينات الاختبار غالبًا ما تستبعد من التطبيقات اللاحقة للبحث العلمي، لأن التطبيق الأول للأداة يفترض أنه ترك تأثيرًا في نظرتهم أو رؤيتهم للقضية المبحوث فيها. بعبارة أخرى توصف الأداة بالثبات عندما تعطي النتائج نفسها تقريبًا في كل مرة تطبق فيها على المجموعة نفسها من أفراد العينة أو على مجموعة مماثلة لها تجانسها من حيث الخصائص الأساسية التي تتعلق بالعمر والثقافة والجنس ...إلخ. وتعد معامل ألفا كرونباخ (Cronbach alpha reliability test) من أكثر المقاييس المعتمدة شيوعًا وأهمية في مجال البحوث التربوية والاجتماعية. ويعرف معامل الثبات ألفا كرونباخ بالمعادلة الآتية:

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum s^2{}_i}{s_i^2}\right]$$

حيث يرمز (k) إلى عدد مفردات الاختبار.

و(k–1) إلى عدد مفردات الاختبار – 1.

و($\sum s^2{}_i$) إلى تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار.

و(s_i^2) إلى التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار[23].

طبق هذا المقياس على عينة بلغت 40 طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الكويت في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/ 2014، ثم أعيد تطبيقُه بعد

(23) زايد حارثي، بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات (جدة: دار الفنون للطباعة والنشر، 1992).

مرور أسبوعين، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ 0.768، وهي درجة يمكن اعتمادها للقول إن المقياس يتميز بالثبات المطلوب[24].

11- مجتمع الدراسة وعيّنتها

بلغ عدد الكليات الجامعية في جامعة الكويت 15 كلية في العام الدراسي 2014/ 2015، منها ست كليات للعلوم الإنسانية، وتسع كليات للعلوم التطبيقية. وبلغ مجموع الطلاب الكويتيين (من غير الأجانب) المسجلين في هذه الكليات 32398 طالبًا وطالبة في العام الدراسي 2014/ 2015 (انظر الجدول 13-1).

الجدول (13-1)
توزع طلاب جامعة الكويت وفقًا لمتغير الجنس والاختصاص العلمي للعام الدراسي 2014-2015

الكلية		ذكور	إناث	مجموع	٪ عمودي
علوم تطبيقية	عدد	2336	7894	10230	31.57
	النسبة المئوية	22.83	77.16	100	
علوم إنسانية	عدد	6351	15817	22168	68.42
	النسبة المئوية	28.64	71.35	100	
مجموع	عدد	8687	23711	32398	100
	النسبة المئوية	26.81	71.97	100	

بلغ عدد طلاب الكليات الإنسانية 22168 طالبًا، كما هو مبين في الجدول (13-1). وهم يمثلون 68.42 في المئة من طلاب الجامعة، وفي المقابل بلغ عدد طلاب الكليات العلمية (علوم تطبيقية) 10230 طالبًا بنسبة 31.57 في المئة من مجموع عدد طلاب الجامعة. ومن هذا المجتمع الإحصائي جرى سحب عينة

(24) خالد مصطفى أحمد حجر، «معايير شروط الموضوعية والصدق والثبات في البحوث الكيفية»، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، السنة 15، العدد 2 (تموز/ يوليو 2003).

كبيرة بلغت 1900 طالب وطالبة من كليات الجامعة وأقسامها المختلفة. وجرى اعتماد منهج العينة الطبقية المقصودة الذي يراعي التمثيل النسبي لطلاب الجامعة وفقًا لمتغيرات الكليات العلمية والكليات الإنسانية، كما تأخذ في الحسبان مستويات توزع الطلاب وفقًا لمتغيرات الجنس والسنوات الجامعية. ومن أجل هذه الغاية جرى اعتماد طريقة السحب المتعدد، حيث يجري السحب وفي كل مرة تجري زيادة العينة لتحقيق التمثيل المطلوب للمتغيرات الأساسية المطلوبة في البحث، وتهدف هذه الطريقة إلى تحقيق التناسب بين العينة والمجتمع الإحصائي من حيث مكوناتُه التي تتعلق بالجنس والسنة الجامعية والاختصاص العلمي (انظر الجدول (13-2)).

الجدول (13-2)
مقارنة بين المجتمع الإحصائي والعينة
نسبة سحب العينة وفقًا لمتغير الجنس

		ذكور	إناث	مجموع(*)
عينة الدراسة	عدد	519	1364	1883
	النسبة المئوية	27.6	72.4	100
المجتمع الإحصائي	عدد	8687	23711	32398
	النسبة المئوية	26.81	71.97	100

(*) بلغ عدد أفراد العينة الفعلي 1900 طالب وطالبة، لكن هذا العدد يتغاير بحسب تغاير المتغيرات المستقلة - ففي هذا الجدول هناك 17 طالبًا وطالبة أغفلوا ذكر جنسهم سهوًا فأصبح عدد أفراد العينة الذين حددوا جنسهم بوضوح 1883.

يبين الجدول (13-2) وجود تناسب كبير بين عينة البحث المسحوبة وخصائص المجتمع الإحصائي وفقًا لمتغير الجنس. ويدل هذا على صدقية السحب إلى حدٍ كبير. وبلغت نسبة السحب 7.5 في المئة في مستوى الجامعة، وهي نسبة مواتية، ويُنصح بها إحصائيًا لتمثيل المجتمعات الإحصائية الكبيرة. ولمزيد من التفصيلات يمكن النظر إلى الجدول (13-3)، حيث نجد توزيعًا مفصلًا للعينة ونسبة السحب وفقًا للكليات العلمية.

الجدول (13-3)

توزع أفراد العينة ونسبة السحب

وفقًا للكليات الجامعية والمجتمع الإحصائي

الكليات	عينة الدراسة	عينة الدراسة (بالنسبة المئوية)	المجتمع الإحصائي	المجتمع الإحصائي (بالنسبة المئوية)	نسبة السحب (بالنسبة المئوية)
التربية	839	44.9	5932	21.19	14.14
الآداب	134	7.2	3743	13.37	3.58
الشريعة	273	14.6	3926	14.02	6.95
العلوم	285	15.3	3159	11.28	9.02
الهندسة	88	4.7	4440	15.86	1.98
علوم اجتماعية	22	1.2	3098	11.07	0.71
طب وصيدلة	129	6.9	748	2.67	17.25
علوم إدارية	97	5.2	2951	10.54	3.29
المجموع	1867	100.0	27997	100.00	6.67
الجامعة ككل	1852	100	32398		7.5

12- المنهج الإحصائي للدراسة

تعتمد الدراسة منهجًا إحصائيًا متعدد الأقطاب، يتجلى في اتجاهين أساسيين:

- **الاتجاه الوصفي النوعي:** يعتمد على الإحصاء الوصفي البسيط في وصف المتغيرات الاسمية (موافق، محايد، معارض). ويعتمد هذا المنهج على النسب المئوية واختبارات كاي مربع (Chi-square) لدلالة الفروق الإحصائية. ويقدم هذا المنهج رؤية تفصيلية واضحة لكل بند من بنود الاستبيان وفقًا لتقسيماتها الاسمية (موافق - محايد - معارض).

- **الاتجاه الوصفي الكمي:** يعتمد على الإحصاء المتقدم (تحليل التباين،

والاختبار التائي، وعلى المتغيرات الرقمية حيث تُعطى لكل قيمة اسمية من قيم مقياس ليكرت الثلاثي قيمة عددية (موافق = 3 درجات، ومحايد = درجتان، ومعارض = 1 درجة واحدة). ويساعد هذا المنهج على تقديم صورة إجمالية كمية مختصرة يعبر عنها بالمتوسطات الوزنية، وهي متوسطات مقسمة إلى ثلاثة مستويات (عالٍ، ومتوسط، وضعيف). ويمكن هذا المنهج من قياس شدة الاتجاه أو ضعفه نحو القضايا المدروسة بدرجة حسابية مدروسة ومقننة.

- اعتُمدت طريقة الانتقال والتواتر بين المنهجين بحسب مقتضيات الحالة المدروسة، حيث نمكن القارئ من الاطلاع على صورة وصفية اسمية تعتمد النسب المئوية لكل بند من بنود الاستبيان، ثم ننتقل لمعالجة هذه البنود بالطريقة الإحصائية المتقدمة التي تُمكن من تقديم صورة مختصرة ومعمقة لمختلف جوانب الدراسة، وهي الطريقة التي تمكن من قياس إجابات أفراد العينة واتجاهاتهم بطريقة رياضية مقننة ومدروسة.

- اعتمدنا في تحليل المعطيات الإحصائية للدراسة على الرزمة الإحصائية (Statistical Package For Social Sciences) التي غالبًا ما يرمز لها بمختصرات الحروف الأولى (Spss). ومن أهم المعادلات الإحصائية التي استُخدمت في الدراسة:

• المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Standard deviations) والنسب المئوية (Percentages).

• معامل بيرسون (Pearson Correlation) لحساب مصفوفات الصدق الداخلي لبنود الاستبيان وثبات المقياس.

• معامل ألفا كرونباخ (Cronbach alpha reliability test) لقياس ثبات المقياس.

• اختبار كاي مربع (Chi Square Test) لقياس دلالة الفروق الإحصائية للبيانات في إجابات أفراد العينة.

• الاختبار التائي (T-Test) لقياس الدلالة الإحصائية المنظمة لاتجاهات الطلاب ومواقفهم من الثورة.

• تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق الإحصائية.

• الاختبار البعدي (Post hoc Test multiple comparisons (LSD)) لتحديد مكمن الفروق الإحصائية البعدية لاختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه.

ثانيًا: نتائج الدراسة

1- المشاركة السياسية في ضوء الانتخابات الطالبية للعام الدراسي 2015/ 2016

تعد المشاركة في الانتخابات الطالبية الفعلية مؤشرًا حيويًا وأساسيًا من مؤشرات المشاركة السياسية للطلاب. ففي كل عام دراسي ينتخب طلاب جامعة الكويت ممثليهم في الروابط الطالبية وفي الاتحاد العام لطلبة الكويت، وهو التنظيم الطالبي المؤثر في حياة الطلاب داخل البلاد وخارجها.

تجدر الإشارة، في هذا السياق، إلى أن جامعة الكويت تشهد سنويًا نوعين من الانتخابات الطالبية: أحدُهما لاختيار الروابط والجمعيات الطلابية المعنية بشؤون الطلاب في داخل الجامعة، وهي جمعيات خدمية للطلاب تتبع مباشرة لعمادة شؤون الطلاب في الجامعة، وهي الجهة التي تشرف على هذه اللجان وتقدم إليها الدعم المالي واللوجستي. أما النوع الثاني، فهو انتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت، ويُنتخب من الكليات المختلفة لاختيار 15 عضوًا في الاتحاد الوطني، ويهتم بالشؤون السياسية والاجتماعية للطلاب داخل الجامعة وخارجها، علمًا أن الاتحاد لم يُشهر حتى الآن، ولم يأخذ طابعًا رسميًا مع أنه يتلقى دعم الدولة وتشجيعها. وسنعرض هنا لانتخابات الروابط وانتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت.

أ- المشاركة في ضوء انتخابات الجمعيات والروابط الطالبية في جامعة الكويت 2015/ 2016

من أجل الكشف عن مستوى المشاركة السياسية بدلالة الانتخاب والاقتراع في الجامعة، حصلنا على المعطيات الخام لنتائج الانتخابات الطالبية (الروابط

الطالبية) التي أجريت في العام الدراسي 2015/ 2016، وذلك للكشف عن مستويات المشاركة السياسية وفقًا لهذا المؤشر في الجامعة. وجرى الحصول على المعطيات الإحصائية وفقًا لمتغير الجنس والكلية. وقمنا بإعداد الجدول (13-4) للكشف عن مستويات المشاركة السياسية للطلاب في الجامعة.

بين الجدول أيضًا في ما يتصل بالنسبة إلى متغير الكليات أن كلية الهندسة والبترول احتلتا المرتبة الأولى في النشاط الانتخابي، حيث بلغت نسبة المشاركة في الاقتراع 75 في المئة. وتلي كلية الهندسة كليةُ العلوم الإدارية حيث بلغت نسبة المشاركة 72.3 في المئة. وفي المقابل سجلت كلية العلوم أدنى نسبة مشاركة في الاقتراع، أي 41 في المئة، تليها كلية الآداب 47 في المئة. واحتلت كليتا العلوم الاجتماعية والشريعة المراكز الوسطى، حيث بلغت نسبة الاقتراع نحو 60 في المئة لكل منهما.

الجدول (13-4)

نسبة المشاركة في انتخابات الروابط الاجتماعية الطالبية في جامعة الكويت للعام الدراسي 2015-2016

الكلية	الجنس	عدد الطلاب	المقترعون	نسبة المقترعين %
كلية العلوم الاجتماعية	ذكور	1127	876	78.0
	إناث	2160	1126	52.1
	مجموع	3287	2002	60.9
كلية الشريعة	ذكور	1957	1350	68.0
	إناث	2689	1523	56.6
	مجموع	4664	2873	61.6
كلية الآداب	ذكور	1833	1082	59.0
	إناث	2898	1125	38.8
	مجموع	4731	2207	47.0

يتبع

تابع

كلية العلوم الإدارية	ذكور	757	656	87.0
	إناث	2264	1528	67.5
	مجموع	3021	2184	72.3
كلية العلوم	ذكور	1041	553	53.0
	إناث	2624	954	36.4
	مجموع	3665	1507	41.0
الهندسة والبترول	ذكور	1324	1189	90.0
	إناث	3590	2490	69.4
	مجموع	4914	3679	75.0
المجموع	إناث	16225	8746	53.90
	ذكور	8039	5706	70.98
	مجموع	24264	14452	59.56

يبين الجدول (13-4) نسب المشاركة في الانتخابات الطالبية للعام الدراسي 2015/ 2016. ويتضح من الجدول أن نسبة المشاركة في الاقتراع عالية نسبيًا حيث وصلت هذه النسبة إلى 59.56 في المئة، وهي نسبة عالية مقارنة مع الانتخابات التي تجري في معظم الجامعات العربية. ويتضح من الجدول أيضًا أن نسبة مشاركة الذكور في هذه الانتخابات أعلى بكثير من نسبة مشاركة الإناث، حيث بلغت نسبة مشاركة الإناث 53.90 في المئة، في مقابل 70.98 في المئة للذكور. وانخفاض نسبة مشاركة الإناث نتيجة تتوافق مع معظم الدراسات الجارية في هذا الميدان.

بالنسبة إلى متغير الكليات بيّن الجدول أن كلية الهندسة والبترول احتلت المرتبة الأولى في النشاط الانتخابي، حيث بلغت نسبة المشاركة في الاقتراع 75 في المئة. ويلي كلية الهندسة كلية العلوم الإدارية، حيث بلغت نسبة المشاركة 72.3 في المئة. وفي المقابل سجلت كلية العلوم أدنى نسبة مشاركة في الاقتراع 41 في المئة

تليها كلية الآداب 47 في المئة. واحتلت كليتا العلوم الاجتماعية والشريعة المراكز الوسطى، حيث بلغت نسبة الاقتراع نحو 60 في المئة لكل منهما.

لا يوجد لدينا تفسير واضح للفروق الظاهرة في نسبة الانتخابات بين الكليات. لكن يبدو لنا بوضوح أن نسب المشاركة كانت عالية في الكليات المتميزة وظيفيًا واجتماعيًا: كلية العلوم الإدارية وكلية الهندسة والبترول. وضمن التفسيرات الأولية يمكن القول إن طلاب هاتين الكليتين ينتمون إلى طبقة اجتماعية مؤثرة في الحياة الاجتماعية والثقافية، وهم نتيجةً لذلك يمارسون دورهم الانتخابي من منطلق إيمانهم بأهمية المشاركة في صنع القرار السياسي. وضمن هذه الفرضية يمكن كذلك تفسير تدني مستويات المشاركة في كليتَي الآداب والعلوم حيث تنخفض المستويات الاجتماعية السياسية للطلاب في هاتين الكليتين. ويحمل هذا التفسير طابعًا افتراضيًا يجب أن يدرس في ضوء دراسات سوسيولوجية متخصصة.

خلاصة القول إن نسبة المشاركة السياسية في ضوء الانتخابات الطالبية الواقعية عالية نسبيًا، وإن نسبة مشاركة الذكور أعلى منها عند الإناث، وإن نسبة المشاركة في الكليات العلمية المتميزة وظيفيًا أعلى منها في الكليات الأقل تميزًا في المستوى الوظيفي والعلمي.

ب- المشاركة السياسية في ضوء انتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت 2015/ 2016

عرضنا أعلاه جانبًا من الانتخابات الطالبية في مستوى الجمعيات والروابط الطالبية. ومن المهم تحليل وضعيات المشاركة في انتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت (فرع جامعة الكويت)، وهي الانتخابات الأكثر أهمية في الجامعة، حيث تحتدم فيها المنافسة الطالبية، ويشتد الصراع من أجل انتخاب 15 عضوًا في الهيئة الإدارية للاتحاد الوطني لطلبة الكويت.

من أجل الكشف عن طبيعة هذه الانتخابات ومستوى المشاركة الطالبية فيها استطعنا الحصول على نتائج الانتخابات من الهيئة الإدارية للاتحاد، وهي تقتصر على عدد المقترعين فحسب، ومن ثم جمعنا البيانات الإحصائية للعام الجامعي 2015/ 2016. وبعد حساب النسب المئوية أعددنا الجدول (13-5).

الجدول (13-5)

نسبة المشاركة في انتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت

المكتب الإداري للعام الدراسي 2015-2016

الكلية	الجنس	عدد الطلاب	المقترعون	نسبة المقترعين (بالنسبة المئوية)
كلية العلوم الاجتماعية	ذكور	1127	792	70.28
	إناث	2160	933	43.19
	مجموع	3287	1725	52.48
كلية الشريعة	ذكور	1957	778	39.75
	إناث	2689	671	24.95
	مجموع	4646	1449	31.19
كلية الآداب	ذكور	1833	990	54.01
	إناث	2898	993	34.27
	مجموع	4731	1983	41.92
كلية العلوم الإدارية	ذكور	757	551	72.79
	إناث	2264	1172	51.77
	مجموع	3021	1723	57.03
كلية العلوم	ذكور	1041	355	34.10
	إناث	2624	675	25.72
	مجموع	3665	1030	28.10
كلية التربية	ذكور	459	346	75.38
	إناث	5473	1796	32.82
	مجموع	5932	2142	36.11
كلية الحقوق	ذكور	954	668	70.02
	إناث	1564	861	55.05
	مجموع	2518	1529	60.72

يتبع

تابع

كلية الطب	ذكور	183	108	59.02
	إناث	335	218	65.07
	مجموع	518	326	62.93
الهندسة والبترول	ذكور	1324	914	69.03
	إناث	3590	1792	49.92
	مجموع	4914	2706	55.07
كلية العلوم الحياتية	ذكور	21	16	76.19
	إناث	772	373	48.32
	مجموع	793	389	49.05
مجموع الكليات	إنسانية إنسانية	24135	10551	43.72
	علمية	9890	4451	45.01
	مجموع	34025	15002	44.10
مجموع وفقًا لمتغير الجنس	ذكور	9656	5518	57.15
	إناث	24369	9484	38.92
	مجموع	34025	15002	44.10

المصدر: اعتمدت المصادر الخام المتوافرة: الإحصاءات الانتخابية للاتحاد الوطني لطلبة الكويت للعام الدراسي 2015/ 2016، وإدارة قطاع التخطيط بجامعة الكويت إحصاءات طلبة جامعة الكويت.

بلغت نسبة الاقتراع 44.10 في المئة في مستوى انتخابات الاتحاد الوطني. ويتضح من الجدول (13-5) أن الذكور أكثر مشاركة من الإناث: 57.15 في المئة، في مقابل 38.92 في المئة. ويلاحظ من الجدول كذلك أن هناك تقاربًا في نسب المشاركة بين الكليات الإنسانية والكليات العلمية.

يلاحظ في هذا المستوى أن نسبة المشاركة الطالبية في مستوى المكتب الإداري أقل منها في مستوى الروابط والجمعيات؛ إذ بلغت نسبة المشاركة في انتخابات الروابط الطالبية 56.59 في المئة، في مقابل 44.10 في المئة. ويلاحظ في هذا السياق أن نسبة مشاركة الذكور في انتخابات الروابط أكبر بكثير منها في انتخابات الاتحاد؛ إذ بلغت 13 نقطة لمصلحة انتخابات الروابط.

في ما يتعلق بالفارق بين مشاركة الإناث في الانتخابين، يلاحظ أيضًا أن نسبة مشاركة الإناث في الروابط أكبرُ منها في مستوى مشاركتهن في انتخابات المكتب الإداري بفرق 13 نقطة. وعمومًا يُلاحظ أن نسبة الاقتراع كانت في انتخابات الروابط أكبر منها في انتخابات المكتب الإداري بفرق 15 نقطة.

يعود السبب في زيادة نسبة المقترعين في انتخابات الروابط إلى أن هذه الروابط تُعنى مباشرة بشؤون الطلاب المالية والاجتماعية والخدمية في داخل الكليات، بينما لا يعبّر المكتب الإداري عن مصالح الطلاب الخدمية في داخل الجامعة.

من أجل التعرف عن كثب إلى درجة الاقتراع وفقًا لمتغير الكليات الجامعية، أعددنا الجدول (13-6)، وهو يقدم رؤية بصرية لتدرج نسب المشاركة في الاقتراع بحسب الشدة (من الأعلى إلى الأدنى) وفقًا لمتغير الكلية.

الجدول (13-6)
نسبة المشاركة في انتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت
المكتب الإداري للعام الدراسي 2015-2016 وفقًا لمتغير الكلية
(تسلسل هرمي لنسب المشاركة)

الكلية	عدد الطلاب	المقترعون	نسبة المقترعين (بالنسبة المئوية)
الطب	518	326	62.93
الحقوق	2518	1529	60.72
العلوم الإدارية	3021	1723	57.03
الهندسة	4914	2706	55.07
العلوم الاجتماعية	3287	1725	52.48
العلوم الحياتية	793	389	49.05
الآداب	4731	1983	41.92
التربية	5932	2142	36.11
الشريعة	4646	1449	31.19
العلوم	3665	1030	28.10

يتضح من الجدول أن كليات الطب والحقوق والعلوم الإدارية والهندسة احتلت المراتب الأربع الأولى في نسب الاقتراع والانتخاب بواقع 62.93 في المئة للطب، و60.72 في المئة للحقوق، و57.03 في المئة للعلوم الإدارية، و55.07 في المئة لكلية الهندسة. وتعد هذه الكليات من أهم الكليات في الجامعة وأكثرها ضمانة لمستقبل طلابها في الكويت.

يتضح من الجدول (13-6) أن كليات العلوم الاجتماعية والعلوم الحياتية والآداب تحتل المرتبة الوسطى في مستوى الاقتراع، وبلغت نسب الاقتراع فيها: 52.48 في المئة لكلية العلوم الاجتماعية، و49.05 في المئة لكلية العلوم الحياتية، و41.92 في المئة لكلية الآداب على التوالي.

اتخذت كليات التربية والشريعة والعلوم الجانبَ الأدنى في سلم الاقتراع الجامعي: 36.11 في المئة للتربية، و31.19 في المئة للشريعة، و28.10 في المئة للعلوم.

هكذا، يمكن أن نستخلص أن مشاركة الطلاب في الانتخابات الطالبية تتأثر بمتغير الكلية، ويكون هذا التأثير لمصلحة الكليات العلمية المتميزة بأهميتها الوظيفية، وعدد أعوام الدراسة فيها، وندرة خريجيها ومنتسبيها في الجامعة. ويعني هذا أن الوسط الاجتماعي للطلاب يؤثر أيضًا؛ فطلاب الكليات العلمية يتحدرون في الأغلب من وسط اجتماعي أكثر أهمية وحظوة في المجتمع.

2- المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت في ضوء الانتماء السياسي

يمثل الانتماء السياسي للفرد أحد أبرز المؤشرات على المشاركة السياسية، فالانتماء إلى حزب أو تيار سياسي يرمز إلى درجة عالية من المشاركة السياسية. ويعني الانتماء السياسي الفعلي أن الفرد يمارس الفعل السياسي، وأن درجة مشاركته ستكون فاعلة من خلال الحزب أو التيار السياسي الذي ينتمي إليه. وينبغي أن نشير هنا إلى أن الأحزاب السياسية محظورة في الكويت، لكن هذه

الأحزاب تأخذ صورة تيارات سياسية تمارس نشاطات في العمل السياسي. وهكذا، فإن هذه التيارات السياسية هي تسمية أخرى لأحزاب سياسية في الكويت كاملة الفاعلية والتنظيم.

من أجل الكشف عن مدى المشاركة السياسية للطلاب من خلال الانتماء السياسي تضمن الاستبيان سؤالًا مهمًا نصه: هل تنتمي إلى تيار سياسي أو جماعة سياسية ما في الكويت؟ والهدف من السؤال هو الكشف عن طبيعة المشاركة السياسية الفعلية لطلاب جامعة الكويت. ووضعنا نتائج هذا السؤال في الجدول (13-7).

الجدول (13-7)
الانتماء السياسي للطلاب: أفراد العينة وفقًا لمتغير الجنس
هل تنتمي إلى تيار سياسي أو جماعة سياسية ما في الكويت؟

الجنس		نعم	لا	مجموع
ذكور	ن	81	434	515
	النسبة المئوية	15.7	84.3	100
إناث	ن	192	1159	1351
	النسبة المئوية	14.2	85.8	100
المجموع	ن	273	1593	1866
	النسبة المئوية	14.6	85.4	100

يتضح من الجدول (13-7) أن الانتماء السياسي للطلاب هو في حدوده الدنيا، وأن نسبة الطلاب الذين أعلنوا أنهم ينتسبون إلى تيارات سياسية أو جماعات سياسية لا تتجاوز 14.6 في المئة، وهذا يعني أن الأغلبية الساحقة من الطلاب لا تنتمي سياسيًا، ولا تنخرط في أي نشاط سياسي، أكان ذلك تحت راية

أحزاب أم منظمات أم تنظيمات لها طابع سياسي. ويعني هذا أن مؤشر المشاركة السياسية الفعلية ضعيف جدًا في صفوف طلاب الجامعة.

إضافة إلى ذلك، يتبين من الجدول (13-7) أن هذه الممارسة السياسية عبر الانتماء ضعيفة لدى الجنسين ذكورًا وإناثًا، وإن كانت تربو قليلًا عند الذكور (15.7 في المئة) مقارنة بالإناث (14.2 في المئة)، ولا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

بينت الاختبارات الإحصائية التي أجريناها أن لا وجود لتأثير متغيرات الكلية والمحافظة والسنة الدراسية في الانتماء السياسي لطلاب جامعة الكويت، ولا على مستوى مشاركتهم عبر الانتماء إلى أحزاب سياسية.

3- المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت في ضوء التأييد الانتخابي للقوائم الطالبية

يمثل عامل التأييد لتيار نقابي أو سياسي طالبي في الانتخابات الجامعية مؤشرًا حيويًا من مؤشرات المشاركة السياسية في الجامعة. فالطلاب يشاركون في الانتخابات الطالبية بمستويات عدة، تراوح بين المشاعر الإيجابية والمساندة أو التصويت لمصلحة أحد التيارات النقابية الطلابية. وتوجد في الأغلب في الساحة النقابية، تيارات أساسية: القائمة المستقلة والوسط الديمقراطي والائتلافية الإسلامية والإسلامية الحرة. وضمن هذه القوائم هناك ثلاث قوائم ذات توجهات إسلامية: الائتلافية وهي أكبر القوائم الإسلامية وأهمها، ثم الإسلامية، وأخيرًا الإسلامية الحرة. وآثرنا وضع هذه القوائم الثلاث في قائمة واحدة، نظرًا إلى التجانس الديني الكبير في شعاراتها. أما الوسط الديمقراطي فيحمل توجهات ليبرالية في الأغلب، في حين ترفع القائمة المستقلة، شعار الاهتمام المدني بشؤون الطلاب، ولا تعتمد توجهات سياسية تقليدية. ومن أجل التعرف إلى المشاركة السياسية للطلاب من خلال موقفَي المناصرة والتأييد لهذه التيارات، أعددنا الجدول (13-8).

الجدول (13-8)

ما القائمة الطلابية التي تؤيدها في الجامعة؟

الجنس		المستقلة	الوسط الديمقراطي	التيار الإسلامي	مواقف حيادية	المجموع
ذكور	ن	103	13	259	74	449
	النسبة المئوية	22.9	2.9	57.7	16.5	100.0
إناث	ن	334	58	752	126	1270
	النسبة المئوية	26.3	4.6	59.2	9.9	100.0
مجموع	ن	437	71	1011	200	1719
	النسبة المئوية	25.4	4.1	58.8	11.6	100.0

يجب أن نأخذ في الحسبان أن مناصرة تيار سياسي لا تعني بالضرورة أن يُنتخب آليًا؛ إذ هناك فرق كبير بين التعاطف والمناصرة اللذَين يتخذان مظهرًا وجدانيًا في الأغلب، أي في مستوى المشاعر والأمنيات، والانتخاب الذي يعني الممارسة الفعلية للانتخاب الطالبي، أي التصويت في الانتخابات فعليًا.

يبين الجدول (13-8) أن 90 في المئة من أفراد العينة أبدَوا نوعًا من التأييد للقوائم الانتخابية، غير أن هذا التأييد لا يعني المشاركة الفعلية في الانتخابات، بل هو نوع من التمني الذي لا يتجاوز حالة شعورية وجدانية خفية أو معلنة تتعلق بتأييد هذه القائمة أو تلك. فالمشاركة السياسية للطلاب، إذًا، وفقًا لمؤشر الانتصار النقابي في الجامعة عالية نسبيًا، وحظي التيار الإسلامي بنصيب الأسد في هذه الانتخابات (58.8 في المئة)، تليه القائمة المستقلة (25.4 في المئة)، وأخيرًا الوسط الديمقراطي (4.1 في المئة)، وهو التيار الذي يحمل توجهات ديمقراطية مدنية وليبرالية.

يكشف الجدول (13-8) أيضًا أن 11.6 في المئة فقط يقفون على الحياد. وتجدر الإشارة إلى أن 181 طالبًا وطالبة أغفلوا الإجابة عن هذا السؤال، وهم يمثلون 52.9 في المئة من أفراد العينة. ويعني هذا في المحصلة أن 20 في المئة تقريبًا لا يناصرون أي تيار سياسي في الجامعة.

من أجل قراءة هذه المعطيات انطلاقًا من الواقع الانتخابي في جامعة الكويت، رصدنا البيانات الإحصائية الخاصة بانتخابات الاتحاد الوطني لطلبة الكويت للعام الدراسي 2015/ 2016، وبناء على المعطيات التي جمعناها، تم تصميم الجدولين (13-5) و(13-6) اللذين يتضمنان رصدًا لعدد المشاركين في الانتخابات ونسبة الأصوات التي حازتها كل قائمة انتخابية.

4- المشاركة السياسية للطلاب على مقياس المشاركة السياسية

من أجل الكشف عن مدى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت وأبعادها، قمنا، في ضوء المعطيات المتاحة، بإعداد مقياس يتكون من أحد عشر بندًا وعبارة كاشفة لطبيعة المشاركة السياسية عند الطلاب، ونمط سلوكهم السياسي. ووضعنا هذا المقياس بعناية، على نحوٍ تتدرج فيه الأسئلة من أبسط أشكال المشاركة السياسية، وصولًا إلى أعمقها وأكثرها وضوحًا وفاعلية (انظر الجدول (13-10)).

يجمع المقياس بين منهجَي ليكرت وبوغاردس من حيث التدرج والشدة. فالمقياس يعتمد على تدرج الفاعلية السياسية للطلاب من أدنى مستوياتها إلى أعلاها، أي من صورة الوعي إلى الممارسة. وهذه الصيغة مستوحاة من منهجية بوغاردس المعروفة في قياس الاتجاهات. ومن جهة أخرى جرى اعتماد التدرج الخماسي في مقياس ليكرت، وهو يقيس شدة العبارة: من موافق جدًا إلى موافق ثم محايد فمعارض ومعارض جدًا. وقد وضعت درجات للإجابة تتدرج من (5) لموافق جدًا إلى (1) لمعارض جدًا. وعرضنا النتائج في الجدول (13-10) بطريقتين:

- **الأولى؛ الطريقة الكيفية في التحليل:** تتيح هذه الطريقة لنا قراءة الإجابات عن طريق النسب المئوية، حيث اختصرنا البعد الخماسي للجدول إلى ثلاثي: موافق (تشمل هذه الفئة موافق، وموافق جدًا)، ومحايد، ومعارض (وتشمل هذه الفئة معارض، ومعارض جدًا) وتتيح هذه العملية للقارئ أن يقرأ معطيات الجدول بسهولة إحصائية ووضوح كيفي كبير.

- الثانية؛ الطريقة الكمية: وهي الطريقة التي تتيح لنا قراءة الجدول بطريقة المتوسطات، وباللغة الإحصائية الاستدلالية، كما تمكننا من إجراء الاختبارات الإحصائية المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة. فالمتوسطات هنا هي نتاج لفاعلية إحصائية تتعلق بتدرج القيم إلى خمسة مستويات، لكل مستوى قيمة عددية تبدأ من (5) لموافق جدًا، وتنتهي إلى (1) لعبارة معارض جدًا.

لمزيد من الوضوح الإحصائي قمنا بتحديد القيم الإحصائية لمستويات الموافقة والرفض بالاستناد إلى طريقة حساب طول الفئة[25] التي تنص عليها المعادلة الآتية:

$$\text{شدة الموافقة } \frac{(\text{ن}-1)}{\text{ن}} = \frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0.8$$

حيث إن ن = 5، وهي الاستجابات (موافق جدًا، موافق، محايد، معارض، معارض جدًا). ويمكن وضع الجدول (13-9) بناء على معادلة التقويم.

الجدول (13-9)
تصنيف شدة المتوسط الحسابي للإجابة

التقويم	المتوسط الحسابي	
	من	إلى
ضعيفة جدًا	1	1.80
ضعيفة	1.81	2.60
متوسطة	2.61	3.40
عالية	3.41	4.20
عالية جدًا	4.21	5.00

(25) انظر: رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي (القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية، 1996)، ص 157.

ضمن هذا التصور الإحصائي للتحليل الكمي والكيفي، سنقوم بمعالجة معطيات المقياس لسلوك طلاب الجامعة السياسي.

أ- المشاركة السياسية لطلاب الجامعة في ضوء مقياس المشاركة السياسية

يعتمد كثير من الباحثين على مقياس درجة المشاركة في الانتخابات والتصويت والترشيح والفاعلية التي يؤديها الناشطون لقياس درجة المشاركة السياسية. لكننا نعتقد، كما يعتقد كثيرون، أن الاقتصار على المجال الانتخابي لا يقدم صورة واضحة عن مستوى المشاركة السياسية التي تقوم في جوهرها على منظومة من المؤشرات والفاعليات الذهنية والسلوكية. وعلى هذا الأساس جرى بناء مقياس الدراسة ليشمل عددًا من المتغيرات، يبدأ من حضور محاضرة سياسية، مرورًا بالمشاركة في المناسبات الوطنية، وصولًا إلى الفاعليات التي تصل إلى حدود الترشيح والرغبة في العمل السياسي.

في ضوء هذا الفهم للمشاركة السياسية، جرى صوغ المقياس بطريقة يمكنها أن تكون فاعلة في قياس السلوك السياسي للطلاب، حيث تضمن المقياس 11 مؤشرًا من مؤشرات السلوك السياسي المتدرج، كما هو مبين في الجدول (13-10).

الجدول (13-10)

مؤشرات المشاركة السياسية للطلاب أفراد العينة

	عبارات المقياس	موافق (بالنسبة المئوية)	محايد (بالنسبة المئوية)	معارض (بالنسبة المئوية)	مجموع	متوسط حسابي
1	أشارك في المناسبات الوطنية وأهتم بحضورها	72.8	18.3	8.9	100	3.87 عالية
2	أتابع الأحداث السياسية والبرلمانية في البلاد	56.4	24.9	18.7	100	3.46 عالية

يتبع

تابع

3	أشارك في النشاطات التعاونية في المجتمع	53.7	32.1	14.3	100	3.43 عالية
4	أحرص على ممارسة دوري في الانتخابات الجامعية	57.9	23.0	19.1	100	3.42 عالية
5	أشارك في التصويت في الانتخابات البرلمانية	51.3	29.2	19.6	100	3.37 متوسطة
6	أشارك في جمعيات النفع العام في المجتمع	46.1	36.6	17.3	100	3.33 متوسطة
7	لا أبالي بالقضايا السياسية في المجتمع ولا أهتم بها	25.5	24.3	50.2	100	3.31 متوسطة
8	أشارك بفعالية في الحوار السياسي داخل الجامعة وخارجها	30.7	33.6	35.8	100	2.84 متوسطة
9	أحرص على حضور الندوات السياسية في الجامعة	27.2	34.8	38.0	100	2.79 متوسطة
10	أرغب في ترشيح نفسي لدور قيادي في الانتخابات الطلابية	24.9	24.5	50.6	100	2.57 ضعيفة
11	ألمس في نفسي رغبة مستقبلية للترشيح في الانتخابات السياسية	22.1	22.8	55.1	100	2.46 ضعيفة
متوسط مجموع المحاور (مجموع المتوسطات قسمت على 11 مؤشرًا)		42.6	27.64	29.76	100	3.16 متوسطة

يبين الجدول (13-10) تدرجًا مئويًا في مستوى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت، وهذا يعني أن تسلسل العبارات وُضِع في ضوء الدرجة التي حصل عليها كل مؤشر من مؤشرات المقياس. ويتضمن الجدول نوعين من الإحصاءات الكمية والكيفية: فالنسب المئوية تعطي صورة كيفية عن طبيعة المشاركة، لكن المتوسطات الحسابية التي حصلت عليها كل عبارة من العبارات وفقًا للمقياس الخماسي تعطي صورة كمية دقيقة عن مدى المشاركة ومستوياتها. وسيسمح لنا هذا الإحصاء الكمي الذي يعتمد على المتوسطات بقياس تأثير المتغيرات المستقلة كما سيأتي لاحقًا.

يُلاحظ من الجدول (13-10) أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت 3.16 على الدرجة الكلية للمقياس، ويعني هذا أن نسبة المشاركة السياسية للطلاب متوسطة وفقًا لمعايير القياس التي وضعناها في الجدول (13-9). ويمكن القول في هذا السياق إن المشاركة السياسية للطلاب متوسطة: ليست عالية ولا منخفضة على مجمل المقياس الذي يضم (11) عبارة كاشفة.

في مستوى القراءة الكيفية للجدول (13-10) يمكن القول إن 42.6 في المئة من الطلاب يشاركون سياسيًا على جملة المؤشرات الأحد عشر، وإن 27.64 في المئة محايدون لا يشاركون سياسيًا، وبناءً عليه، هناك 29.76 في المئة لا يشاركون.

وفقًا لقراءة أخرى، يبين الجدول أن الطلاب أبدَوْا مشاركة سياسية عالية في أربعة بنود؛ هي البنود الأولى في المقياس (العبارات من 1 إلى 4). يليها خمسة بنود لمشاركة سياسية متوسطة، ويقابل ذلك بندان فيهما المشاركة السياسية ضعيفة جدًا.

كما يُلاحظ في الجدول أن الطلاب يشاركون بفاعلية في المناسبات الوطنية 72.8 في المئة وبمتوسط حسابي، هو 3.87 يلي ذلك متابعة الحوادث السياسية بنسبة 56.4 في المئة، ومتوسط هو 3.46، ثم تأتي المشاركة في النشاط التعاوني 53.7 في المرتبة الثالثة، بنسبة 57.7 في المئة ومتوسط قدره 3.43، وفي المرتبة الرابعة تأتي درجة ممارسة الدور في الانتخابات الجامعية بنسبة 57.9 في المئة وبمتوسط 3.42.

يُستشف من الجدول (13-10) أن البندين الأخيرين الأضعف في المقياس، هما الرغبة في الترشيح لدور قيادي في انتخابات الجامعة أو الرغبة للترشيح في الانتخابات البرلمانية، حيث جاء ترتيبهما في أسفل المقياس بمتوسط 2.57 للأول و2.46 للثاني.

ب- تأثير المتغيرات المستقلة

تكمن أهمية البحث في التعرف إلى تأثير عدد من المتغيرات المستقلة في مستوى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت. ويقدم هذا الجانب إجابات

عن أسئلة البحث المتعلقة بتأثير متغيرات الجنس والاختصاص والكليات العلمية والانتماء السياسي في مستوى المشاركة السياسية للطلاب أفراد العينة. ومن أجل الكشف عن طبيعة هذا التأثير ودلالته الإحصائية سنستخدم الاختبار التائي (T-Test) لقياس الدلالة الإحصائية للمتغيرات ذات الحدين مثل الجنس والاختصاص، واختبار تحليل التباين (Annova-Test) لقياس الدلالة الإحصائية للمتغيرات المتعددة الحدود مثل: الكلية والمحافظة.

(1) تأثير المتغيرات الثنائية (الجنس والاختصاص)

من أجل قياس تأثير المتغيرات الثنائية، اعتمد الاختبار التائي (Independent Samples Test) للمتغيرات المستقلة: الجنس والاختصاص العلمي والانتماء الاجتماعي والانتماء السياسي. ومن ثم وُزعت نتائج هذا الاختبار في الجدول (11-13).

الجدول (11-13)

الاختبار التائي لقياس الدلالة الإحصائية لتأثير متغيرات: الجنس والانتماء الاجتماعي والاختصاص العلمي والانتماء السياسي في مقياس المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت

المتغير المستقل	حدود المتغير	تكرارات	المتوسط	القيمة التائية قيمة (ت)	درجات الحرية	(Sig.2-tailed)	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكور	519	35.9152	3.346	1881	.001**	دالة
	إناث	1364	34.4098				
الانتماء الاجتماعي (البدو والحضر)	بدو	1252	35.1550	2.293	1866	.022*	دالة
	حضر	616	34.1705				
الاختصاص العلمي	علوم إنسانية	1365	34.6667	-1.369	1865	.171	غير دالة
	علوم تطبيقية	502	35.2928				
الانتماء السياسي	منتمٍ	276	39.8225	10.501	1878	.000**	دالة
	من غير انتماء	1604	34.0212				

(2) تأثير متغير الجنس: الذكور أكثر مشاركة

المشاركة السياسية لدى الذكور أكبر منها لدى الإناث. هذا ما توضحه معطيات الجدول (13-11). ويتضح من معطيات الاختبار التائي أن الفروق الظاهرة بين الجنسين في مستوى المشاركة السياسية هي فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى 0.001. وتعود هذه الفروق لمصلحة الذكور، حيث بلغ متوسط مشاركتهم على المقياس 35.9152. وهي أعلى من مثيلتها لدى الإناث التي بلغت 34.4098.

هذه النتيجة غالبًا ما يؤكدها معظم الدراسات التي أجريت في ميدان المشاركة السياسية، حيث تكون مشاركة الذكور أكثر أهمية وشدة وكثافة من مشاركة الإناث. وتؤكد الدراسة هنا نتائج معظم الدراسات السابقة في هذا المجال.

(3) تأثير متغير الانتماء الاجتماعي: البدو أكثر مشاركة من الحضر

يصعب على الباحثين تحري الانتماء الاجتماعي للطلاب وفقًا لمعيار (البدو والحضر)؛ إذ غالبًا ما تحمل البداوة دلالات سلبية يرفضها كثير من الطلاب وعدد من الباحثين. ومع ذلك تجشمنا عناء السؤال من دون تردد نظرًا إلى أهمية هذا المتغير في الكشف عن الكثير من الملابسات الاجتماعية التي تتعلق بالحياة السياسية في جامعة الكويت.

يتضح من الجدول (13-11) وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الطلاب البدو والحضر، حيث بلغت القيمة التائية 2.293 لـ 1866 درجة حرية. وهي دالة إحصائيًا في مستوى 0.022. وتعود هذه الفروق لمصلحة المشاركة السياسية للطلاب البدو، حيث بلغ متوسط الطلاب البدو على مقياس المشاركة السياسية 35.15 نقطة، في مقابل 34.17 للطلاب الحضر.

من أجل تفسير هذه الفروق الجوهرية، يمكن القول إن الطلاب البدو أكثر مشاركة بتأثير «الفزعات» القبلية، أو ما يمكن أن نطلق عليه العصبية أو التضامن القبلي التلقائي. ولاحظنا في الميدان أن الطلاب البدو غالبًا ما كانوا يرفعون شعارات قبلية في الانتخابات الطالبية التي شهدتها جامعة الكويت. منها الانتخابات الأخيرة؛ فالقبلية تقوم بدور الحزبية السياسية في مجال الانتخابات

الجامعية، ولها تأثير كبير في تفسير الفروق الإحصائية الدالة في مستوى مقياس المشاركة السياسية.

(4) تأثير متغير الانتماء السياسي: المنتمون أكثر مشاركة

يمثل الانتماء السياسي ذاته مؤشرًا من مؤشرات المشاركة السياسية، وأحد أبرز وجوهها، ومع ذلك، فمن المهم سوسيولوجيًا الكشف عن تأثير هذا المتغير في مقياس المشاركة السياسية. ويتبين من الجدول (13-11) وجود فروق لها دلالة إحصائية وفقًا للاختبار التائي، حيث بلغت قيمته 10.501 نقطة في مستوى 1878 درجة حرية. وهذه القيمة دالة في مستوى 0.00. ويعني هذا أن الفروق دالة بالمطلق بين الطلاب المنتمين وغير المنتمين على مقياس المشاركة السياسية. وهذه النتيجة غير مفاجِئة، بل هي دليل فعلي على أن الانتماء السياسي يُلزم أفراده بالمشاركة بفاعلية أكبر.

من المهم، في هذا المستوى، تأكيدُ أن الطلاب المنتمين إلى تيارات سياسية في المجتمع الكويتي إنما يشاركون في العمل السياسي، ومنه الانتخاب والتصويت، بناء على توجيهات سياسية من خارج الجامعة. وهذا ما يؤكد وجهات النظر التي تشير إلى اختراق التيارات السياسية القائمة في الكويت الحرم الجامعي، والتأثير في مجريات الانتخابات الأكاديمية من خلال أنصارها. ويظهر ذلك التأثير في أجلى صوره من خلال الدعم الخارجي الصريح من جانب تلك التيارات.

(5) تأثير متغير الاختصاص العلمي (كليات علمية وكليات إنسانية)

تبين نتائج الاختبار التائي أن الاختصاص العلمي بفرعيه (العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية) لا يؤثر في مستوى المشاركة السياسية للطلاب، كما تبين معطيات الجدول (13-11).

بلغت قيمة الاختبار التائي 1.369 وهي أقل من قيمتها الجدولية لـ 1855 درجة حرية. ويعني ذلك أن هذا المتغير لا يؤثر في الأداء السياسي للطلاب أفراد العينة. ولاحظنا تقاربَ متوسطات الطلاب أيضًا في مستوى انتخابات الجمعيات والروابط الطالبية مرة، ثم مجددًا في انتخابات المكتب الإداري، حيث كانت المتوسطات متقاربة جدًا، ولم تُسجل فروق إحصائية واضحة بين المستويين.

ج- تأثير المتغيرات المستقلة المتعددة الاتجاهات (الكلية والسنة الجامعية والمحافظة)

من أجل التعرف إلى تأثير المتغيرات الثنائية قمنا بتطبيق الاختبار التائي في المرحلة الأولى، والآن علينا أن نستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) من أجل قياس الدلالة الإحصائية لتأثير المتغيرات المتعددة الحدود أو الاتجاهات.

(1) تأثير متغير السنوات الجامعية: طلاب السنة الأولى أكثر مشاركة

هل يؤثر متغير السنة الجامعية في مستوى المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت؟ وهل هناك من فروق جوهرية بين إجابات الطلاب على مقياس المشاركة؟ وإذا كانت هناك فروق إحصائية، أين تتموضع هذه الفروق؟ وما هي اتجاهاتها؟

من أجل الكشف عن الفروق الإحصائية في هذا المستوى، أخضعت نتائج المقياس لاختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه على إجابات أفراد العينة على مجمل بنود المحور الأول، ووضعت نتائج هذا الاختبار في الجدول (13-12).

الجدول (13-12)
تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة على بنود مقياس المشاركة السياسية وفقًا لمتغير السنوات الجامعية

المتغير	اتجاه التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
متغير السنوات الجامعية	بين المجموعات	1026.566	3	342.189	4.558	0.003 دالة
	داخل المجموعات	140980.478	1878	75.069		
	المجموع	142007.044	1881			

يبين الجدول (13-12) وجود فروق إحصائية بين أفراد العينة، حيث بلغت

القيمة الفائية 4.558 وهي قيمة دالة إحصائيًا في مستوى 0.003. ويعني هذا أن القيمة الفائية أعلى من معدلاتها الجدولية المتوافقة مع 1881 درجة حرية. ويعني هذا تحقق الفرضية البديلة بوجود فروق جوهرية بين الطلاب على مقياس المشاركة السياسية في مستوى 5 في المئة.

من أجل تحديد وضعية الدلالة الإحصائية، أُجري الاختبار البعدي (Post Hoc Tests multiple comparisons (LSD) لاستكشاف حدود الفروق الإحصائية بين متغير السنوات الجامعية الأربع، وجرى عرض هذه البيانات في الجدول (13-13).

الجدول (13-13)
الاختبار البعدي لدلالة الفروق الإحصائية بين الطلاب على بنود المقياس وفقًا لمتغير السنوات الجامعية

السنة الجامعية	السنة الجامعية	Mean Difference	Std.Error	Sig.
السنة الأولى	الثانية	1.64408*	.49584	.001
	الثالثة	1.43962*	.53812	.008
	الرابعة	1.50527*	.67182	.025

يبين الاختبار البعدي في الجدول (13-13) أن هذه الفروق الإحصائية بين الطلاب على مقياس المشاركة تتركز بين طلاب السنة الأولى من جهة، وطلاب السنوات الثانية والثالثة والرابعة من جهة أخرى. ويعني هذا أن متوسط طلاب السنة الأولى كان الأعلى بين متوسطات السنوات الجامعية الأخرى، ويعني أيضًا أن طلاب السنة الأولى أكثر حماسة واندفاعًا في مجال المشاركة السياسية من الطلاب القدامى. ويلاحظ هذا في مستوى الانتخابات الطالبية، حيث يكون طلاب السنة الأولى أكثر اندفاعًا ورغبة في المشاركة، وتكون هذه الفئة من الطلاب أكثر تأثرًا من الطلاب الآخرين بالدعوة إلى المشاركة السياسية، حيث تكون مشاركتهم في البداية تعبيرًا عن الرغبة في التفاعل مع الجامعة والمجتمع. لكن، عندما يتقدم الطلاب في الدراسة، يكتشفون كثيرًا من السلبيات التي تحيط بالعمل السياسي، فتفترُ حماستُهم بالتدريج، مفسحة المجال إلى هموم الدراسة ومشكلاتها.

(2) تأثير متغير المحافظة

هل يؤثر الانتماء الإداري للطلاب إلى المحافظات في مستوى أدائهم السياسي؟ وهل هناك فروق لها دلالة إحصائية بين الطلاب على مقياس المشاركة السياسية وفقًا لمتغير المحافظة؟

من أجل الإجابة عن هذين السؤالين أُجري اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه على إجابات أفراد العينة على مقياس المشاركة، ووضعت نتائج هذا الاختبار في الجدول (13-14).

الجدول (13-14)
تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية
لإجابات أفراد العينة على بنود مقياس المشاركة السياسية
وفقًا لمتغير المحافظة

المتغير	اتجاه التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
متغير المحافظة	بين المجموعات	1488.795	5	297.759	3.932	.002 دالة
	داخل المجموعات	142585.458	1883	75.722		
	المجموع	144074.253	1888			

يبين الجدول رقم (13-14) وجود فروق إحصائية بين أفراد العينة، حيث بلغت القيمة الفائية 3.932. وهي قيمة دالة إحصائيًا في مستوى 0.003. ويعني هذا أن متغير المحافظة يؤثر جوهريًا في مستوى المشاركة السياسية للطلاب. والسؤال هنا: أين تكمن هذه الفروق بين المحافظات الست؟

من أجل تحديد وضعية الدلالة الإحصائية أجري الاختبار البعدي لاستكشاف حدود الفروق الإحصائية لمتغير المحافظة. وجرى عرض هذه البيانات في الجدول (13-15).

الجدول (13-15)
الاختبار البعدي لدلالة الفروق الإحصائية بين الطلاب
على بنود المقياس وفقًا لمتغير المحافظة

المحافظة	المحافظة	Mean Difference	Std.Error	Sig.
العاصمة	الفروانية	-2.20206*	.65281	.001
	الجهراء	-1.37418*	.66896	.040
مبارك الكبير	الفروانية	-2.79212*	.75124	.000
	الجهراء	-1.96424*	.76531	.010

يبين الاختبار البعدي في الجدول (13-15) أن هذه الفروق الإحصائية بين الطلاب على مقياس المشاركة تتمركز بين طلاب العاصمة من جهة، وطلاب الفروانية والجهراء من جهة أخرى.

من أجل تفسير معطيات هذا التباين الجوهري، قمنا بتوزيع متوسطات الطلاب على المقياس وفقًا لمتغير المحافظة في الجدول (13-16) بطريقة راعينا فيها تدرج المتوسطات من الأعلى إلى الأدنى.

الجدول (13-16)
جدول مقارن بمتوسطات الطلاب
على مقياس المشاركة وفقًا لمتغير المحافظة

تسلسل	المحافظة	عدد	متوسط	انحراف معياري
1	الفروانية	392	36.1990	7.93362
2	الجهراء	353	35.3711	8.88921
3	حولي	228	34.7851	8.36883
4	الأحمدي	387	34.6331	8.98356
5	العاصمة	325	33.9969	8.86472
6	مبارك الكبير	204	33.4069	9.32427
	المجموع	1889	34.8724	8.73559

يقدم الجدول (13-16) رؤية بصرية واضحة لطبيعة التباين الجوهري بين المتوسطات، حيث تحتل محافظتا الفروانية والجهراء أعلى السلم، وتتموضع محافظتَا العاصمة ومبارك الكبير في أسفل السلم. وهذا يعني أن الطلاب المتحدرين من الفروانية والجهراء هم أكثرُ الطلاب حماسة للمشاركة السياسية، وأن طلاب محافظتَي العاصمة والفروانية أقل مشاركة من غيرهم. والتفسير هنا لا يمكن الجزم به، لكن من المعروف أن طلاب المحافظات ذات الطابع البدوي أكثر «فزعة» ومشاركة في الانتخابات الطالبية لنوازعَ قبلية. وهذا هو التفسير الذي يمكن أن يعتمد عليه؛ فالجهراء محافظة بدوية بينما العاصمة محافظة يغلب عليها الطابع الحضري، إن جاز هذا التفسير.

(3) تأثير متغير الكلية

هل يؤثر متغير الكلية في الممارسة السياسية لطلاب الجامعة؟

يبين الجدول (13-17) وجود فروق دالة إحصائيًا بين إجابات الطلاب على المقياس وفقًا لمتغير الكلية: بلغت القيمة الفائية 2.132، وهي دالة في مستوى 0.37 إذ هي أقل من 0.05 القيمة المعتمدة للدلالة الإحصائية.

الجدول (13-17)
تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة على بنود مقياس المشاركة السياسية وفقًا لمتغير الكليات الجامعية

المتغير	اتجاه التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
متغير الكلية	بين المجموعات	1141.012	7	163.002	2.132	0.37
	داخل المجموعات	142100.177	1859	76.439		
	المجموع	143241.189	1866			

من أجل تفسير اتجاه هذا التباين الجوهري أجري الاختبار البعدي. وقصْدَ تحديد وضعية الدلالة الإحصائية، أُجري الاختبار البعدي لاستكشاف

حدود الفروق الإحصائية لمتغير الكلية. وجرى عرض هذه البيانات في الجدول (13-18).

الجدول (13-18)
الاختبار البعدي لدلالة الفروق الإحصائية
بين الطلاب على بنود المقياس وفقًا لمتغير الكلية

الكلية	الكلية	Mean Difference	Std.Error	Sig.
الطب	الشريعة	3.22660*	.93410	.001

يكشف الاختبار البعدي في الجدول (13-18) عن أن هذه الفروق الإحصائية بين الطلاب على مقياس المشاركة تتمركز في مستويين: بين طلاب الشريعة من جهة، وطلاب كلية الطب من جهة أخرى.

من أجل تقديم صورة بصرية أفضل لقراءة هذه الفروق، وزعت المتوسطات في سلم تنازلي (من الأعلى إلى الأدنى) بطريقة راعينا فيها تدرج المتوسطات من الأعلى إلى الأدنى (انظر الجدول (13-19)).

يقدم الجدول (13-19) صورة بصرية واضحة مقارنة لطبيعة الفروق الإحصائية بين الطلاب وفقًا لمتغير الكليات العلمية. ويتضح من الجدول أن متوسطات كليات العلوم الاجتماعية والطب والصيدلة تتصدر الجدول من حيث الأهمية، وفي المقابل تبدو متوسطات كليتَي العلوم والشريعة في قاع الجدول. ورصد الاختبار البعدي وجود فروق بين كليتي الطب والصيدلة من جهة، وكلية الشريعة لمصلحة كلية الطب التي تصدرت متوسطات هذه المجموعة. ولاحظنا هذا الإقبال الشديد لطلاب كلية الطب في الانتخابات الطالبية في مستويَي الجمعيات والمكتب الإداري لطلبة الكويت؛ فطلاب الطب، وهذا مؤكد وفقًا للمعطيات الإحصائية في أكثر من مكان، يتميزون بوعي سياسي ورغبة أكبر في المشاركة تزيد على مختلف الكليات. وتعود الأسباب ربما إلى معطيات تتعلق بالوضع الاجتماعي والطبقي لطلاب هذه الكلية.

الجدول (13-19)
جدول مقارن بمتوسطات الطلاب
على مقياس المشاركة وفقًا لمتغير الكلية

تسلسل	الكلية	عدد	متوسط	انحراف معياري
1	العلوم الاجتماعية	22	37.0455	8.98929
2	الطب والصيدلة	129	36.7907	8.86062
3	الآداب	134	35.5746	8.05094
4	الإدارة	97	35.1237	8.31447
5	الهندسة	88	35.1023	6.88834
6	التربية	839	34.7652	8.03578
7	العلوم	285	34.6737	8.86015
8	الشريعة	273	33.5641	11.27222
	المجموع	1867	34.8350	8.76149

خلاصة الدراسة: رؤية إجمالية

حاولنا من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية أن نقدم إجابات واضحة عن الأسئلة التي طرحناها، واختبرنا الفرضيات الصفرية التي شكلناها. ومن الضرورة في هذا المقام أن نقدم رؤية إجمالية مختصَرة لأهم معطيات الدراسة بأبعادها الأكاديمية والاجتماعية.

بينت الدراسة أن المشاركة السياسية لطلاب جامعة الكويت متوسطة المدى في معظم المؤشرات التي جرى ضبطها وتحليلها. وظهرت هذه النتائج في عدد من المؤشرات، أهمها مقياس المشاركة السياسية بأبعاده الأحد عشر.

في بداية هذا العرض المختصر، لا بد من وقفة عند نسب المشاركة في التصويت في انتخابات الجمعيات الطالبية في الجامعة، حيث بلغت هذه النسبة

59.56 في المئة، في العام الدراسي 2015/ 2016 (انظر الجدول (13-4)) وهي نسبة جيدة مقارنة مع انتخابات المكتب الإداري، حيث تدنت هذه النسبة إلى 44.10 في المئة، وهي نسبة متوسطة (انظر الجدول (13-5)).

تراجعت أيضًا نسبة المشاركة السياسية كثيرًا في مستوى الانتماء السياسي؛ إذ بيّنت الدراسة أن 14.6 في المئة فقط من طلاب الجامعة ينتمون سياسيًا إلى تيارات سياسية في البلاد (الجدول 13-7)).

بينت الدراسة على مقياس المشاركة السياسية المكون من (11) بندًا أن مستوى المشاركة السياسية في حدود المتوسط، وذلك وفقًا للمتوسطات التي حصل عليها المقياس، إذ بلغ المتوسط العام للمشاركة على المقياس بأبعاده المختلفة 3.16 **نقطة، وهي قيمة متوسطة بالمعايير الإحصائية التي حددناها لقياس شدة المتوسطات** (لمزيد من التفصيل انظر الجدول (13-10)). والحق أن نسبة المشاركة أقل بكثير من المأمول، ولا سيما في المجتمع الكويتي الذي تزدهر فيه الحياة الديمقراطية بأبعادها الدستورية والإعلامية.

إضافة إلى ذلك بيّنت الدراسة أن تأثير متغير الجنس كبير جدًا في مستوى المشاركة السياسية للطلاب. وهذه النتيجة وجدناها في أكثر من مؤشر من مؤشرات الدراسة. واتضح لنا أن الذكور أكثر مشاركة من الإناث في مناحي هذه الدراسة؛ إذ بلغت نسبة تصويت الذكور في انتخابات الجمعيات الطالبية 70.90 في المئة، في مقابل نسبة 53.90 للإناث (انظر الجدول (13-4)). وتكررت هذه النتيجة في انتخابات الطلاب لمكتبهم الإداري، حيث رَبَتْ نسبةُ مشاركة الذكور على نسبة مشاركة الإناث، فكانت 57.15 في المئة للذكور، في مقابل 38.92 في المئة للإناث (انظر الجدول (13-5)).

تأكدت هذه النتيجة بقوة في مقياس المشاركة السياسية ببنوده الأحد عشر، حيث أسفرت نتائج الاختبار التائي عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستوى 001.** لمصلحة مشاركة سياسية أكبر للذكور منها عند الإناث (انظر الجدول (13-11)). وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن هذه النتيجة تتوافق مع أغلب نتائج الدراسات السابقة ولا تشذّ عنها.

من المهم أيضًا الإشارة إلى تأثير متغير الانتماء الاجتماعي (بدو/ حضر) في مستوى المشاركة السياسية للطلاب، حيث أوضح الاختبار التائي وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة البدو، حيث أثبتت الدراسة أن الطلاب البدو أكثر مشاركة من الطلاب الحضر على مقياس المشاركة السياسية. وكنا قد أوضحنا أن البدو يحركهم ما يسمى «الفزعة» القبلية، حيث يسارعون إلى نصرة أبناء قبيلتهم كلما اقتضى الأمر (انظر الجدول (13-11)).

لاحظنا هذه النتيجة في مستوى الانتماء السياسي، حيث بيّنت الدراسة أن المنتمين سياسيًا أكثرُ مشاركة من غيرهم. وهذا ما أكده الاختبار التائي في الجدول (13-11)). ومن الطبيعي أيضًا أن يكون المنتسبون إلى تيارات سياسية أكثر مشاركة، نظرًا إلى ما يمليه عليهم هذا الانتماء من مشاركة فاعلة تحت تأثير وعيهم السياسي المعزز بولائهم لتياراتهم السياسية.

علاوة على ذلك، بيّنت الدراسة تأثير متغير السنة الجامعية، واتضح لنا أن طلاب السنة الأولى أكثرُ مشاركة من غيرهم في مجال الحياة السياسية. وهذا ما أكده الاختبار الفائي، حيث أوضح وجود فروق دالة إحصائيًا لمصلحة طلاب السنوات الأولى مقابل طلاب السنوات الجامعية الأخرى: الثانية والثالثة والرابعة وما بعدها. وفسّرنا هذا الأمر برغبة طلاب السنة الأولى في إثبات ذواتهم من خلال المشاركة بفاعلية في الحياة الجامعية. وتوضح الملاحظات كذلك، وجود قابلية عند طلاب السنوات الأولى للتأثر بالدعايات الانتخابية، فضلًا عن رغبتهم، في الوقت نفسه، في المشاركة واستكشاف المناحي المتعددة للحياة الجامعية في بدايتها (انظر الجدول (13-12)).

من بين نتائج الدراسة المهمة اكتشاف تأثير المحافظة؛ إذ اتضح أن المحافظات ذات الطابع البدوي أكثر تأثيرًا في نزوع أبنائها إلى المشاركة السياسية، حيث تبين لنا أن طلاب العاصمة أقل مشاركة من طلاب الجهراء والأحمدي ومن باقي المحافظات. وهناك فروق إحصائية دالة بين طلاب العاصمة من جهة وطلاب الجهراء والفروانية من جهة أخرى. وهذا ما يبينه الاختبار الفائي في الجدولين (13-15) و(13-16).

وجدنا مثل هذه النتيجة في مستوى متغير الكليات الجامعية؛ فالاختبار الفائي يبين لنا وجود فروق لها دلالة إحصائية بين كلية الطب وكلية الشريعة، وذلك لمصلحة مشاركة أكبر لطلاب كلية الطب (الجداول (13-17)، (13-18) و(13-19)).

هذه هي الصورة العامة لمستوى المشاركة السياسية بمتغيراتها المختلفة في جامعة الكويت، وهي متقاربة جدًا مع معظم الدراسات السابقة التي أجريت في الجامعات العربية بخصوص هذه القضية.

توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي خَلَصت إليها هذه الدراسة جرى صوغ بعض التوصيات المهمة التي يمكن أن تساهم في تطوير مستوى المشاركة السياسية في الجامعة، أهمها:

- إجراء دراسات نوعية معمقة حول طبيعة المشاركة السياسية في الجامعة ومؤسسات التعليم العالي تتضمن البحث عن أسباب عزوف فئات واسعة من الطلاب عن المشاركة السياسية.

- البحث عن أسباب عزوف الإناث عن المشاركة، وتنمية وعيهن السياسي، وتشجيعهن على المشاركة السياسية. وهذا الأمر غاية في الأهمية إذا علمنا أن 70 في المئة من الطلاب هم من الإناث تحديدًا.

- إجراء دراسات معمّقة عن التأثيرات الخارجية التي تتعلق بالممارسة السياسية للطلاب، ومدى اختراق التيارات السياسية المجتمع الجامعي الذي ينجم عنه تحويلُ الجامعة إلى ساحة للصراع السياسي.

- العمل على رفع ثقافة الطلاب السياسية، وحمايتهم من تأثير النزعات الطائفية، و«الفزعات» القبلية في التأثير في فئة الشباب في حرم الجامعة.

- وضع مقرر جامعي عام للثقافة السياسية يهدف إلى رفع الوعي السياسي

عند الطلاب، والإعلاء من شأن قيم الديمقراطية، وتأكيد قيم التسامح رفضًا لأشكال التعصب والتحزب والنزعات الطائفية والقبلية كلها.

- إيجاد لائحة تنظيمية يُمنع بموجبها الطلاب من رفع شعارات طائفية أو قبلية في أثناء الانتخابات، ووضع تنظيم جامعي جديد يحاسب الطلاب على أي سلوك طائفي أو عشائري في الجامعة.

- العمل على عقد ندوات ومحاضرات متخصصة تحض الطلاب على المشاركة السياسية في داخل الجامعة وفقًا للقيم الديمقراطية لرفع الثقافة السياسية عند الطلاب في الجامعة، وتمكينهم من وعي سياسي تقتضيه الحاجة في ظل الأوضاع التاريخية الصعبة التي تمر بها المنطقة.

المراجع

1 - العربية

كتب

إبراهيم، سعد الدين وآخرون. **المجتمع والدولة في الوطن العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1996.

أحمد، فؤاد عاطف. **الحرية والفكر السياسي في مصر**. القاهرة: دار الكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، 1988.

جلبي، علي عبد الرازق. **الشباب والمشاركة السياسية في مجالات علم الاجتماع المعاصر**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1982.

جمعة، سعد إبراهيم. **الشباب والمشاركة السياسية**. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1984.

حارثي، زايد. **بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات**. جدة: دار الفنون للطباعة والنشر، 1992.

عبيدات، ذوقان وعبد الرحمن عدس وكايد عبد الحق. **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**. الكويت: دار إشراقات للنشر والتوزيع، 2003.

الغريب، رمزية. **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية، 1996.

النابلسي، هناء حسني. **دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية**. الأردن: الجامعة الأردنية، 2006.

ياسين، السيد (مشرف). **الثورة والتغير الاجتماعي: ربع قرن بعد 23 يوليو 1952**. القاهرة: مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، 1977.

دوريات

باهي، أسامة. «اتجاهات طلاب الجامعة نحو بعض القضايا السياسية». **مجلة الأبحاث التربوية** (جامعة الأزهر). العدد 22 (1992).

حجر، خالد مصطفى أحمد. «معايير شروط الموضوعية والصدق والثبات في البحوث الكيفية». **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**. السنة 15. العدد 2 (تموز/ يوليو 2003).

الحويلة، هايف هادي. «الوعي السياسي لدى طلاب جامعة الكويت: قراءة ميدانية». **مجلة كلية التربية** (جامعة الأزهر). العدد 143 (كانون الأول/ ديسمبر 2009).

الشامي، محمود محمد صالح. «مستوى المشاركة السياسية لدى الشباب الجامعي الفلسطيني نحو العولمة». **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية). السنة 19. العدد 2 (حزيران/ يونيو 2011).

عزام، إدريس. «المشاركة السياسية لطلاب الجامعة الأردنية». **مجلة جامعة دمشق**. السنة 13. العدد 2 (1997).

العيسى، شملان يوسف وأمين عواد المشاقبة ومازن غرايبة. «الاتجاهات السياسية لطلبة جامعة الكويت: دراسة ميدانية». **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**. السنة 32. العدد 118 (2005).

معوض، جلال عبد الله. «أزمة المشاركة السياسية في الوطن العربي». **المستقبل العربي**. السنة 26. العدد 55 (أيلول/ سبتمبر 1983).

رسائل

الصلوي، ياسر حسن ناجي. «المشاركة السياسية في المجتمع اليمني: دراسة اجتماعية مقارنة للعمليات الانتخابية النيابية للفترة من 1990-2003». رسالة ماجستير. جامعة صنعاء، قسم العلوم السياسية. 2007.

فاطمي، فريد فؤاد. «أثر الوضعية الاجتماعية للشباب الجزائري على المشاركة السياسية: دراسة ميدانية حول المشاركة السياسية للشباب بمدينة وهران». رسالة ماجستير غير منشورة. إشراف خليفة بوزبرة. جامعة الجزائر، قسم العلوم الاجتماعية. 2008.

2- الأجنبية

Book

Huntington, Samuel P. & Joan M. Nelson. *No Easy Choice: Political Participation in Developing Countries*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1976.

Periodical

Macridis, Roy C. and Bernard Edward Brown. *Comparative Politics, Notes and Readings*. 6th ed. United States: Dorsey Press, 1986.

Study

Mahendran, Kesi & Deborah Cook. «Young People's View on Participation & Their Attitudes Towards the European Union.» Scottish Executive Social Research, Finance & Central Services Department. 2007.

Thesis

Zsigo, Frank Thomas. «Democratic Ideas, Understandings, Practices and Attitudes Among Students in Post-Communist Hungary, 1989-2001.» Political Science Dissertation. Syracuse Universtity. 2003.

الفصل الرابع عشر

التعليم وتمكين المرأة الخليجية
المواطنة الناقصة

شريفة بنت خلفان اليحيائية

شغلت قضية المرأة أذهان المفكرين والباحثين في العالم، وعُقدت مؤتمرات، وأُسِّستْ أقسام أكاديمية وتخصصات علمية، كما أقيمت مؤتمرات قمم عالمية للبحث في قضايا المرأة من أجل تمكينها في بناء الأمم، نتاجًا للعدالة والمساواة الاجتماعية وتحقيقًا لمفهوم المواطَنة.

شاعت في منطقة الخليج قبل خمسينيات القرن العشرين وستينياته مقولات تقلِّل من أهمية المرأة، وتحط من مكانتها الإنسانية، مثل: «ما عندنا بنت تتعلم أو تشتغل» و«ما عندنا بنت تختار أو تُستشار» ...إلخ. وهي مقولات انطلقت من صورة نمطية خاطئة عن المرأة وخاضعة للعادات والتقاليد في هذه المجتمعات، باستثناء الكويت والبحرين اللتين سبقتا غيرهما في الخمسينيات بظهور الحركات النسائية الداعية إلى التحرر، لنجد أنفسنا في مرحلة التسعينيات أمام تغيُّر قوي يتمثّل في «دخول المرأة لسوق العمل في بعض الأقطار الخليجية الأخرى، قد فرضته ظروف تعليم المرأة والحاجة النسبية إليها ... الأمر الذي دفع - هو الآخر - نحو دخول متزايد لها في سوق العمل ولكن في قطاعات محددة كالتعليم والصحة، وبعيدًا عن أعمال الرجال»[1].

(1) مؤتمر المرأة الخليجية والألفية الثالثة (البحرين: جمعية نهضة فتاة البحرين، 2000)، ص 99.

اليوم، تحتلُّ قضية تمكين المرأة الخليجية - إقليميًّا ودوليًّا - مساحاتٍ كبيرة من البرامج البحثية والفكرية، من منظور العدالة وتكافؤ الفرص وحقوق المواطَنة، ما ساهم في ارتفاع مؤشرات التعليم، وفي تراجع مؤشِّرات أخرى في قطاعات الترقّي المهني والإدارات العليا.

تكمن أهمية مصطلح «التمكين» في كونه يُعَدُّ من المصطلحات التنموية الأكثر شيوعًا واستخدامًا، وبإجماع واضح من المجموعات النسوية والمنظمات التنموية غير الحكومية، ومن الناشطين والسياسيين والحكومات والوكالات الدولية، بوصفه أحد الأهداف التي يسعى الجميع لتحقيقها[2].

لا أحد ينكر الجهد الرسمي الذي انصب على قضية المرأة ومواطَنتها في العقود الخمسة الماضية، بغية تمكينها ودفعها دفعًا قويًّا لتكون محرِّكًا تنمويًا فاعلًا، ولئلا تكون المرأة قضية اجتماعية مبتورة الأصول، بل هي قضية وطن ومواطَنة، لكن ما زال المجتمع بفئاته وأطيافِه يتحكّم بهذه القضية. لكن على الرغم من ذلك الجهد الملموس، تبقى إشكالية التناقض قائمة بين مؤشرات تعليم المرأة الخليجية ومؤشرات مشاركتها في سوق العمل وفي السياسة.

لعل ما يخفف من وطأة الإشكالية على دول مجلس التعاون أنها لا تكمن في دول الخليج وحدها، بل هي متجذرة في معظم الدول العربية، وفي بعض دول العالم، مع تباين في مقدار تحسُّن بعضها سنويًّا في التقارير الدولية. غير أن ما يجعل هذه الإشكالية في دول مجلس التعاون مثار قلق هو أنها دول غنية بما تمتاز به من ارتفاع في الإيرادات النفطية والاستثمارات العالمية فيها، إضافة إلى قلة الكثافة السكانية من المواطنين، وهي كثافة تتميز بكونها مجتمعات فتيّة، تبلُغ فيها المرأة ما يقارب النصف من عدد السكان.

منهجية الدراسة

لفهم العلاقة المتناقضة بين مؤشرات التعليم المرتفعة للمرأة والتمكين السياسي والاقتصادي المتدني في ظل الانفتاح الاقتصادي السريع الذي تعيشه

(2) Carolyn Medel-Anonuevo (ed.), *Women, Education and Empowerment: Pathways Towards Autonomy* (Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1995), p. 7.

دول المنطقة، لا بدَّ من الوقوف على المؤشرات وتجلياتها وانعكاساتها على حياة المرأة الخليجية، وهي الحياة ذاتها التي تعيشها كل يوم في وطنها الذي يغدق على كل من يعيش فيه بسخاء، لكنه في الوقت ذاته يغلق أبوابه في وجه مشاركة المرأة، ويجعلها معطّلة وغير منتجة، إلا في حيز البيت والإنجاب.

حتى نبتعد عن الفكر المتطرف الذي يبتغي تعطيل المرأة الخليجية، وعن ادّعاءاته غير المستندة إلى الأدلة والبحوث، ستكون المنطلقات لتأطير منهجية الدراسة هي التصنيفات التي حازتها دول مجلس التعاون في التقارير الدولية المعنية بتمكين المرأة على وجه الخصوص، في كلّ من التعليم وسوق العمل والمشاركة الاقتصادية والسياسية. وحتى نكون أكثر دقة، ستقف الدراسة على ثلاثة تقارير تصدر عن الأمم المتحدة سنويًّا، لقياس معدلات تمكين المرأة وتقدُّم الدول. التقارير:

- تقرير الأهداف الإنمائية للألفية لعام 2015.
- التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2013/ 2014.
- التقرير العالمي للمنتدى الاقتصادي للفجوة النوعية لعام 2015.

تعنينا في هذه التقارير المؤشرات التي تكشف عن تصنيف دول مجلس التعاون، ولا سيما الجزء المتعلق بالتعليم والمرأة، الذي سيساعدنا في فهم الجهد الرسمي الذي تبذله الحكومات، وتأثيرات ذلك في التنمية البشرية والمشاركة السياسية والاقتصادية، لتعليم المرأة وتمكينها، وتبيين تلك التصنيفات لطبيعة العلاقة المتناقضة بين الدعم الرسمي لتعليم المرأة الخليجية وتمكينها من المشاركة الاقتصادية والسياسية، والإخفاقات الرسمية في تغيير الصورة الذهنية عن المرأة بوصفها قيمة اجتماعية.

ستكشف القراءة، كذلك، عن المؤشرات الإيجابية والسلبية، وتأثيرها المباشر وغير المباشر في قطاعات الاقتصاد والسياسة والمسيرة المهنية، وانعكاس ذلك التمكين في المناصب القيادية وصنع القرار. ومن دون ذلك التأثير المباشر للتعليم، لا فاعلية تُرجَى من برامج التمكين، وسيبقى التمكين ناقصًا، وبذلك تكون المرأة مواطنًا من الدرجة الثانية، أي تكون مواطَنتها ناقصة.

لتحقيق تلك المنهجية، ستُقرأ المؤشرات قراءة تحليلية ترصد مجالات التقدم، وتُبيِّن أسباب الإخفاق في ما يخصُّ دول مجلس التعاون في قطاع المرأة والتعليم والتمكين. كما سيجري - من خلال تحليل هذه المؤشرات - الاقتراب الشديد من الواقع الاجتماعي الذي تحكمه العادات والتقاليد تجاه المرأة الخليجية، لتحديد موقع دول مجلس التعاون، في جهدها، على الخريطة العالمية لتمكين المرأة، ومن ثَمَّ التوصل إلى جملة النتائج والتفسيرات التي تنتج من المؤشرات، من أجل الوقوف على عدد من التوصيات لتجاوز التدنّي في مؤشرات المشاركة الاقتصادية والسياسية للمرأة الخليجية، ولجعل هذه المرأة مواطِنة كاملة الحقوق والأهلية.

أهمية الدراسة

لعل ما يجعل قراءة هذه الإشكالية مهمة وضرورية اليوم أكثر من أي وقت مضى، هو اتساع الفجوة - سنويًا - بين مؤشرات أداء المرأة الخليجية في التعليم العالي في الدول الخليجية، وما تحقق للمرأة من تطوّر في الوعي والتفكير، وما تعكسه تلك المؤشرات من تدنٍّ وتراجع في مؤشرات المشاركة في سوق العمل، والمشاركة التنموية في القطاعات المختلفة، على عكس ما كان مؤمَّلًا.

اليوم نجد أنفسنا معنيين بإشكالية تحقُّق التمكين، بوصفه أحد مخرجات ارتفاع مؤشرات التعليم، ولا سيما التعليم العالي، وهي إشكالية تحتاج إلى حُزَمٍ من البرامج والسياسات الموجهة لدعم مشاركة المرأة وتمكينها، بتخصيص تشريعات قانونية وموازنات مالية، إذا ما أرادت هذه الدول، فعلًا، إشراك المرأة، بوصفها مواطنة، في مسيرة التنمية.

لنتساءل: لماذا لا يلتقي الجهد المبذول والفرص المتساوية التي سعت إليها دول مجلس التعاون في تعليم البنت، لتصُب في قضية أساسية، هي تحقق التمكين بمستوياته كلها مثلما هو الحاصل للرجل، على الرغم من عدم تساوي مخرجات التعليم العالي؟ ولماذا تبدو كل قضية كأنها تسير في مسار معاكس للقضية الأخرى؟ فعلى الرغم من كون مخرجات التعليم العالي للمرأة في دول

الخليج مرتفعة جدًا، فإن التمكين وتوطين الوظائف العليا، والترقّي في سلم الدرجات المهنية والمناصب العليا، كل ذلك لا يعكس تلك المعدلات المرتفعة، وكذلك عدم تناول قضية المرأة/ المواطنة على محمل الجد، والنظر إليها كأنها شيء ترَفيّ، وليس أولوية؛ فهل أسباب ذلك الإخفاق والتراجع تعود إلى المرأة وحدها؟ أم إلى الرجل؟ أم إلى كليهما؟ أم إلى الدولة؟ أم إلى جميع الأطراف، مجتمعين؟

أسئلة مُلِحَّة تُطرَح في كل ملتقى ومؤتمر وتقرير وبحث، وفي الورش المعنية بحقوق الإنسان وحقوق المرأة والاتفاقات الدولية ومخرجات التعليم وسوق العمل.

أما الأسئلة الأكثر إلحاحًا: لماذا تُتَّهم المرأة وحدها بأنها المسؤولة عن هذا الإخفاق والتراجع في المسيرة المهنية، على الرغم من أن أداءها في التعليم مرتفع ومتفوق على الرجل؟ وهل سعى الرجل يومًا إلى انتزاع حقوقه حتى يُطلب من المرأة أن تصارع كي تنتزع حقوقها؟ أليست الدولة بقوانينها وتشريعاتها هي التي سنَّت للرجل حقوقه على حساب المرأة، ومنحته جميع السلطات ليبقى في المقدمة، وألغت كل سلطة تُهدِّد كيانه ومنزلته في الحياة العامة والخاصة، وفي السياسة والاقتصاد؟

تسعى هذه الدراسة إلى تفسير طبيعة الوضع الاجتماعي المنغلق للمرأة الخليجية، على الرغم من انفتاح كل ما حولها، وبيان العلاقة المتناقضة بين نتائج التعليم وانعكاسها في سوق العمل. هذا مع الإشارة إلى أن تناول تعليم المرأة وتمكينها في دول مجلس التعاون الست يكاد يتشابه، مع بعض التفاوت، في المؤشرات والنتائج.

تُجمِع أغلبية الأنظمة التعليمية لدول مجلس التعاون على أن حق التعليم مكفول لجميع المواطنين، لكنه ليس حقًّا إلزاميًّا. ومع ذلك، ساهم تعليم البنت في تغيير الخريطة التعليمية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية لدول المجلس، وفي تصحيح التصوّر الاجتماعي النمطي عن المرأة الذي كان سائدًا قبل الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين. يدل هذا التحول الملموس على الأثر الإيجابي

لأهمية تعليم البنت وتمكينها اقتصاديًّا واجتماعيًّا، بما حفز البنت نفسها إلى فكرة استقلالها المادي إلى حدٍّ ما، وبالتالي تغيرت القناعات الاجتماعية بأهمية التمكين المقترن بالتعليم.

لا أحد ينكر اهتمام الإرادات السياسية العليا لدول الخليج العربي - منذ أواخر الستينيات والسبعينيات - التي سعت، بتفاوت قناعاتها، من أجل تمكين المرأة في إحداث تعديلات، وإصدار تشريعات تنصّ على العدالة الاجتماعية بين المواطنين ذكورًا وإناثًا، بوصفها منطلقات دستورية تنظِّم الحقوق والواجبات، غير أن مؤشرات هذه العدالة ما زالت ناقصة بسبب النظرة السلبية إلى المرأة، وقوة تأثير العادات والتقاليد التي تفوق قوة القوانين وعدالة الدين.

بوقوفنا أمام الإشكالية، ندرك جليًّا أن المجتمعات الخليجية تعيش تناقضات قوية بين دعوى تمكين المرأة بوصفها مواطنة وقوة بشرية معطاءة، من خلال التمكين التعليمي والاقتصادي والسياسي الذي ينطلق من مبدأ حقوق المواطنة وحقوق الإنسان، والإخفاق في تحقيق جميع أشكال التمكين، وذلك بتغذية القيم والتقاليد والعادات على نحوٍ أعمق من حقوق المواطنة وأرسخ.

نكاد نجزم بأن للقوى القَبَلية والدينية الشعبية رغبة قوية، وبتأثير من قوى سياسية واقتصادية أحيانًا، في الإبقاء على قوة العادات والتقاليد والتصورات الثقافية السائدة السلبية عن المرأة، سواء أكانت تلك التصورات في ذهنية المرأة نفسها أم في ذهنية الرجل الذي يشكل قوة اجتماعية وسياسية واقتصادية في مجتمعات الخليج اليوم.

بين التمكين الحقيقي للمواطنة وتمكين العادات والتقاليد، يظهر التناقض بين ارتفاع مؤشرات التعليم وتدنّي مؤشرات التمكين التي تكشف، في كل عام، عن تراجع تمكين المرأة في سوق العمل والمشاركة السياسية والاقتصادية، على الرغم من حصول المرأة الخليجية على أعلى الشهادات العلمية. وهذا يؤكد قوة تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية والتركيبة النفسية والعقلية للمجتمعات تجاه المرأة، في القوى السياسية والتشريعية التي من المفترض أن تسعى إلى تطبيق أساسيات المواطنة، بتحقيق العدالة والمساواة بين شرائح المجتمع، بغضّ النظر

عن النوع الاجتماعي. لكن يبدو أننا لا نزال بعيدين عن المعنى الحقيقي الواقعي للمواطنة بسبب تغلغل الفكر الرجعي في النظر إلى المرأة، وفي الخليج على وجه الخصوص. غير أن الإنجازات المتحققة تبقى كلها إنجازات انتقائية لا نتيجة الكفاءة والأهلية.

أولًا: واقع المرأة الخليجية اجتماعيًا وثقافيًا

كي نبدأ في تحليل إشكالية التناقض في المؤشرات المرتفعة لتعليم المرأة الخليجية، وارتباطها بمعدلات التمكين السياسي والاقتصادي والمهني، بوصف ذلك التمكين من أسس حقوق المواطنة، لا بد من تقديم صورة عن واقع المرأة الخليجية في الحياة العامة اليومية؛ صورة تنطلق من الفهم العام لقيمة المرأة داخل المجتمع والبيت الخليجيين، لتبين مدى التمكين الحاصل للعادات والتقاليد والقيم الثقافية تجاه المرأة، في ذهنية المرأة والرجل على السواء. ولنبدأ بما يسمّى «التمكين الاجتماعي»، ثم لنقِس تأثيره في التمكين الاقتصادي والسياسي، من خلال المؤشرات المتحققة لدول المنطقة في قضية المرأة، والفجوة النوعية.

ندرك أن قيمة المرأة في منطقة الخليج محكومة بالعادات والتقاليد والدين؛ فتعليم المرأة وعملها في مرحلة الخمسينيات والستينيات، في بعض الدول الخليجية، محرّمان ويُوصفان بأنهما عيب وعار. وتُعتبر مشاركتها في الحياة العامة ضربًا من التشبه بالرجال ينبذه المجتمع، نساؤه قبل رجاله، وسفرها ومخالطتها الأجانب نوع من فساد الأخلاق والعُهر. واستمرّت تلك الصورة السلبية الدونية حتى سبعينيات القرن العشرين وثمانينياته، حين انتشر التعليم، خصوصًا في البحرين والكويت، ثم انسحب على عُمان وباقي الدول الخليجية.

إننا اليوم، في الألفية الثالثة، غارقون في نشوة المجتمعات الاستهلاكية المادية التي تفاخر بإشغال المرأة في الترف والشكليات الصارخة وعمليات التجميل والأناقة، ومشغولون بأوهام المدنية والرفاهية، وما نتوهّمه حقوق المرأة، لكننا في الوقت ذاته مبتعدون عن القضية الحقيقية، وهي إشغال فكر المرأة بما يخدم المجتمع، شأنها شأن الرجل.

بعد ما يزيد على خمسة عقود من الزمن، نعود اليوم لنتساءل: ماذا قدمت الطفرة النفطية وحكوماتها لقضية المرأة، بوصفها مواطنة وإنسانًا، غير مؤشرات التعليم الصمّاء؟ ولماذا نجد أن الصورة الشائعة عن المرأة الخليجية هي أنها مشغولة بمظهرها وشكلها أكثر مما هي مشغولة بفكرها؟ هل أُريدَ للمرأة أن تبقى ملتزمة الدينَ والعاداتِ والتقاليد من حيث الفكر والعقل، بينما تتبع الموضة الصارخة في الشكل لترضي الرجل ورغباته وشهواته، ولتحقق ذاتها وأنوثتها من خلاله؟ هذا ما يؤكده الرميحي في قوله: «فمجرد دخول المرأة في سوق العمل، ومجرد حصولها على التعليم قد لا يعني كثيرًا الاعتراف بها كمواطنة وإنسانة، ولا يعني أنها اكتسبت وعيًا جديدًا يؤهلها للاستقلالية والمساهمة والإيجابية في تنمية مجتمعها. وهنا تبرز مظاهر عديدة مثل عزل النساء في أعمال معينة كالتدريس والخدمات الاجتماعية فقط، أو في حشو أدمغتهن بمعلومات تسهل لهن محو أميتهن الأبجدية لا الحضارية والثقافية على نطاق واسع»[3].

مع التحول الهائل في الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمعات الخليجية، إما بسبب الطفرة النفطية التي دفعت المنطقة إلى الانتقال من البداوة إلى المدنية الصارخة، وإما بأسباب أخرى عايشتها الدول الخليجية، وسهلت مشاركة المرأة الخليجية بفعل التعليم وسوق العمل والانفتاح الاقتصادي والثقافي، لم تبرح القيمة الفعلية للمرأة الخليجية قيمتها الدينية والعرفية، بل بقيت تتأرجح بين قيم الحرام والعيب والحجاب والوظيفة البيولوجية، ما جعل من المرأة الخليجية مدعاة لكثير من الاستغراب والاستنكار، على الرغم من الحاصل لها من تمكين شكلي في التشريعات والبرامج والسياسات. يؤكد الرميحي أن «إشكالية المرأة هنا تأخذ عمقًا أكبر من مجرد المساواة القانونية الشكلية في المجالات العامة، وأعظم من حرية التعليم والعمل والخروج مع الرجل إلى النزهة أو الأندية، إن إشكالية المرأة العربية والخليجية على السواء في نظرنا، هي وعيها بإنسانيتها، ووعي المجتمع بأن المرأة إنسانة»[4].

---

(3) محمد غانم الرميحي، الخليج ليس نفطًا: النفط والتنمية والوحدة، ط 3 (دبي: دار مدارك للنشر، 2013)، ص 208.

(4) المرجع نفسه، ص 205.

ولأن الحقيقة مؤلمة في ما يخص المرأة ووعيها بذاتها وإنسانيتها، يعمل بعض الأفكار المتشددة، من خلال رجال السياسة وصناع الرأي، على تغييب هذه القيمة الإنسانية للمرأة من خلال إقصائها، واختزال قيمتها في كونها «حرمة» أو في «القيمة العاطفية للأمومة والزوجة والشرف والعرض». ولأننا مجتمعات خليجية وعربية، فإننا لن نتخلص من سيطرة هذه القيم نهائيًا لأنها رُبطت بالدين، والدين هو مصدر التشريع والتسييس في جميع هذه الدول.

يتعمق توجه المؤسسات الدولية، من خلال تقاريرها السنوية، في توجيه الملاحظات إلى ضرورة ردم الهوة الكبيرة بين الرجل والمرأة في النواحي الاجتماعية والاقتصادية، ومن ثَمَّ الوصول إلى المشاركة السياسية. وعلى الرغم من المؤشرات المتقدمة لتعليم المرأة في جميع المراحل، فإن مؤشرات مشاركتها في سوق العمل والحياة العامة لا تزال «لعبة» يحتكرها الرجل، سواء أكان ذلك في السياسة أم في الاقتصاد أم في الحياة الاجتماعية، ويوجهها وفق رغباته ومصلحته وسيادته.

إن قيمة المرأة الخليجية قديمًا وحديثًا لم تتغير على نحو جذري في المستويين الاجتماعي والإنساني، ولم ينجح التعليم ولا العمل في كسر ثقافة العيب والحرام، وبقيت قيمة الـ «حرمة»، والوظيفة الأولى، مسيطرة على أذهان المجتمع الخليجي، على الرغم من أن هناك في المقابل تغييرات قيمية صارخة تخص الرجل.

لأن قيمة المرأة الخليجية لم ينلها كثير من التغيير خلال العقود الخمسة المنصرمة، على الرغم من التغيير الجذري الذي أصاب المجتمع الخليجي في جميع المستويات، يحاول هذا المبحث أن يسلط الضوء على واقع المرأة الخليجية، بوصفها قيمة ثقافية واجتماعية وإنسانية، وعلى جملة التغييرات القيمية التي يعايشها المجتمع الخليجي بتفاوت فئاته وتنوع سياساته، ولا سيما تلك التغييرات التي رسمت ذهنية مجتمع الخليج وسكّانه تجاه المرأة، وهي قيم يختلط فيها الدين بالسياسة والاجتماع بدرجات عميقة.

في الوقت الحاضر، وعلى الرغم ممّا نعايشه من قضايا العولمة والاقتصاد

الحر، ومن تداخل متنوع بين الثقافات، ومن سيطرة قضايا حقوق الإنسان والحرية والعدالة والديمقراطية، فإننا لا نزال نعيش المراوحةَ بين التقدم بخطوات واسعة في تمكين المرأة الخليجية، والمناداة بعودتها إلى البيت وعزلتها سياسيًّا واقتصاديًّا.

ما وصلت إليه المرأة الخليجية اليوم من الحقوق وعدالة الفرص، إنما تحقق بقوة الدساتير الوطنية التي ساوت بين المواطنين ذكورًا وإناثًا، ولم تكن الحكومات الخليجية تنتظر من المرأة/ المواطنة - على الرغم من تأخر الإقرار بحقوقها، والنص عليها - إلى انتفاضة ومطالبات حقوقية، وتظاهرات تطالب بالعدالة والمساواة بحكم سيطرة العادات والتقاليد، وقيم العيب والفضيحة، وغيرها من مفردات القانون الاجتماعي المفروض على المرأة، الذي خدم الحكومات بالدرجة الأولى، لكنه في الوقت نفسه خدم المرأة الخليجية بأن جاءتها حقوقها وفرصها في التعليم والعمل والمشاركة على طبق من ذهب، ومن دون حاجة إلى دعوات ومطالبات حقوقية كما يجري في معظم دول العالم. غير أن عدالة الفرص والحقوق لم تكن لتشمل المجالات كلها، بل كانت محصورة في قطاعات خدمية تجعل المرأة الخليجية تدور في الصورة النمطية ذاتها واقعًا وتطبيقًا (التعليم والتمريض والاجتماع)، ولم تكن لتتجاوز تلك القطاعات إلا بتدخلات قوية سياسية معتدلة، تسمح للمرأة الخليجية بدخول جميع قطاعات الإنتاج بلا قيود تحدّ من تقدمها أو تعوقها لمصلحة الرجل.

على الرغم من ضغط الحكومات الرسمي والتدخلات التشريعية، فإن ثمة قطاعات وقضايا خاصة بالمرأة الخليجية تناقَش اليوم باستحياء شديد وخلف أبواب مغلقة وسريّة، مثل فتح سوق العمل لمشاركة المرأة، وقضايا الأحوال الشخصية الخاصة بتطبيق حقوق المرأة في اختيار الزوج والحق في الطلاق والحضانة والأهلية والولاية والقضاء، دع عنك الحق في اختيار التخصص العلمي والمهني وقضايا الديات.

لعل بقاء قضايا المرأة الخليجية، خصوصًا القضايا الشخصية والعائلية، معلّقة بين تفضيل السلطة الأبوية وادّعاء أحقية المرأة في الاختيار، وارد من كون بعض المواد القانونية لمعظم التشريعات ما زال يحظى بسطوة السلطة الذكورية

وهيمنتها، بتأثير من القيم ومنظومة العادات والتقاليد ومفاهيم الوصاية والأهلية، ولكون الرجل هو المشارك الوحيد بفاعلية في سن تلك التشريعات، حماية لسيادته وسلطته الحقوقية. لذلك، لم تصل التعديلات إلى تلك المواد القانونية، خوفًا من إشراك المرأة في إحداث ما يؤدي إلى تغيير سيادة الرجل وهيمنته داخل الأسرة، وبناء العائلة والمجتمع، ومنازعة المرأة إيّاه في تلك السلطة المجتمعية بدعمٍ رسميٍّ تشريعي.

أخيرًا، لا بدّ من القول إنه إذا أُريد لقضية تمكين المرأة النجاح، يتعين أن تُربَط بمفهوم حقوق الإنسان والمواطَنة والواجبات الوطنية، في مسيرة التنمية الشاملة للأوطان، وهذا هو المفهوم الذي تعمق في المنطقة في أواخر التسعينيات ومطلع الألفية الثالثة، حين رُبط التمكين بقضايا سياسية واقتصادية واجتماعية، كالتمكين السياسي للمرأة في المناصب السياسية والإدارات العليا، كأن تكون وزيرة ووكيلة وسفيرة وقاضية، وفي مجالس الإدارة كدعم رسمي للمرأة، وفي المجالس البرلمانية والاستشارية، كمجلس الدولة أو مجلس الشورى، أو في المجالس النيابية أو مجالس الأمة، كما تسمّى في عدد من الدول، لتكون صوتًا قويًا وحاضرًا.

هذه صورة مصغّرة لواقع المرأة الخليجية الاجتماعي، وهي لا تتوافق ومفهوم المواطنة والعدالة الاجتماعية، على الرغم من وجود مقومات التمكين بجميع أشكاله، بدءًا من التمكين التعليمي الذي سنبدأ الحديث عنه في المبحث اللاحق، بوصفه مقياسًا ومؤشرًا لتقدم الأمم والعقول، ولا سيما تعليم المرأة.

ثانيًا: المرأة الخليجية
بين سندان التعليم والتمكين - المواطَنة الناقصة

على الرغم من اهتمام كثير من الدراسات والبحوث بقضية الذهنية الخليجية ضد المرأة، بوصفها أهم العوامل وأقواها في تأخير سياسة تمكين المرأة في مقابل قوة برامج التعليم، فإن القدرة على تجاوز تلك الذهنية ما زالت ضئيلة؛ فـ «بالنسبة لتعليم المرأة على مستوى دول مجلس التعاون، فإنه على الرغم من

القيود الاجتماعية المتوارثة في المجتمع الخليجي - بصورة عامة - فإن المرأة في دول المجلس حققت مكاسب غير قليلة في ميدان التعليم، ووصلت إلى مستويات متقدمة جدًا فيه من الناحيتين العلمية والتعليمية»[5].

القضية الملحة التي تصرُّ عليها أغلبية التقارير الدولية والوطنية المطروحة، هي وجود تنافر وتناقض بين ارتفاع مؤشرات تعليم المرأة الخليجية، ومؤشرات مشاركتها المهنية في سوق العمل، والاقتصاد الوطني للدول الخليجية. ويؤكد تقرير المرأة العربية لعام 2015 تفاوت الدول العربية والخليجية نجاحًا وفشلًا في النتائج المتعلقة بتمكين المرأة بعد تعليمها، مع أن عددًا كبيرًا من الدول «وضع الاقتصادات الموجودة في أعلى الرتب استثمارات واسعة من أجل رفع مستويات تعليم المرأة»، ومن بين هذه الدول قطر والبحرين وسلطنة عُمان والمملكة العربية السعودية؛ «إذ أصبحت معدلات التحاق المرأة بالتعليم العالي أعلى من معدلات الرجل، ومع ذلك فقد كان لهذه الدول درجات متفاوتة من النجاح (أو الفشل) في إدماج المرأة في الاقتصاد وفي عملية صنع القرار من أجل جني ثمار هذا الاستثمار: ستة دول من المنطقة تدخل ضمن البلدان العشرة ذات الدخل المرتفع التي تحتل أدنى رتبة في ترتيب المؤشر العام»[6].

على الرغم من التحول الهائل الذي قادته حكومات الخليج لإشراك المرأة في مسيرة التنمية الشاملة، فإن واقع المرأة الخليجية ما زال يبدو مقلقًا من الناحية الاجتماعية، من خلال العادات والتقاليد الرجعية التي تبدو أكثر وضوحًا في سياق الانتخابات الشعبية والبلدية، والتي تكشف عن تراجع خطِر في مشاركة المرأة سياسيًا.

بين التمكين الحقيقي للمواطنة وتمكين العادات والتقاليد، يظهر التناقض بين ارتفاع مؤشرات التعليم وتدنّي مؤشرات التمكين للمرأة الخليجية، والتراجع في مؤشرات سوق العمل والمشاركة السياسية، ويكشف عن تأثير القوى الدينية

---

(5) مؤتمر المرأة الخليجية، ص 147.

(6) مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث [كوثر]، تقرير تنمية المرأة العربية: المرأة العربية والتشريعات (تونس: 2015)، ص 93.

والقبلية الاجتماعية التي تتحكم بالعقلية الثقافية وتركيبة الناس النفسية الواعية واللاواعية تجاه المرأة، تلك القوى التي تتفوّق على القوى السياسية والتشريعية.

كلما ضعف الجهد الرسمي في هدم الصورة الذهنية عن المرأة وخلخلتها، ارتفع صوت المؤسسات الدولية من خلال تقاريرها السنوية، في توجيه الملاحظات إلى ضرورة ردم الهوة الكبيرة بين الرجل والمرأة في النواحي الاجتماعية والاقتصادية، وصولًا إلى المشاركة السياسية. وللوقوف على مؤشرات التعليم ومعرفة نسبة المرأة إلى الرجل في التعليم في دول مجلس التعاون، لا بد من تقسيم هذا المبحث ثلاثة أقسام رئيسة تقيس مدى تحقق التمكين بمعانيه الثلاثة؛ التعليمي والاقتصادي والسياسي، لكي نصل إلى فهم عميق لحقيقة واضحة عن المرأة الخليجية، هي أنها استفادت من الحق في التعليم في تغيير واقعها الاجتماعي والمهني بدرجات قوية، وأنها ليست تنجب الأولاد فحسب، بل تنجب مجتمعًا ومستقبلًا بمشاركتها، وبعدالة الفرص والحقوق، فمشاركتها لا تقل عن مشاركة الرجل.

تبقى الإشكالية التي تعترض المرأة الخليجية حتى اليوم هي عدم تطبيق عدالة الفرص في القطاعات السياسية والاقتصادية، إذ لا تزال حكرًا على الرجال، بينما أُلبِست المرأة وظائف الأسرة والإنجاب والقطاعات الخدمية، كالتعليم والصحة والعمل الخيري.

1 - التمكين التعليمي

بفعل التدخلات الرسمية، عايشت المرأة الخليجية في مجالي التعليم والعمل نقلة فكرية ونوعية أحدثت تأثيرات إيجابية شخصيًا وأُسريًا، منها تأخر سن الزواج إلى ما بعد التعليم العالي نتيجة الانخراط في سوق العمل، ما هيّأ للمرأة أن تشارك الزوج والأسرة في التخطيط للإنجاب، أو المباعدة بين الولادات، لتكون النتيجة انخفاض معدل الخصوبة، وهو ما خدم على نحوٍ قويّ راسمي السياسات الاجتماعية في الحكومات في مهمة مراجعة البرامج الصحية والتعليمية.

كما أشرنا سابقًا، إن الهدف من قراءة مدى تحقق التمكين بكل معانيه للمرأة

الخليجية سيكون بالنظر في تحليل مؤشرات التعليم في المنطقة، ومن ثَمّ في سوق العمل والاقتصاد والوظائف الإدارية والإشرافية العليا التي حظيت بها المرأة نتيجة للتعليم. ويُعَدُّ عام 2015 الغاية الزمنية التي اتُّفق عليها دوليًا منذ عام 1995، وهو عام الإعلان الدولي للأمم المتحدة («إعلان بيجين») للأهداف الإنمائية للألفية، والبالغ عددها ثمانية أهداف.

لعل الجميع يدرك أن التعليم والصحة والإسكان من أهم القطاعات الاجتماعية تكلفة في الإنفاق في العالم، وهي الأكثر تكلفة في منطقة الخليج التي تقدم خدماتها في هذا القطاع الخدمي مجانًا؛ ذلك أنها تعتمد على النفط في موازناتها، لكن مع ذلك ما زالت الموازنة المخصصة للتعليم متدنية في المنطقة «نظرًا للشريحة السكانية الشبابية النامية، ومعدلات البطالة المحلية، وارتفاع أسعار إيجارات المنازل، والضغوط التضخمية، أسعار المواد الغذائية، فإن مواجهة التحديات الاجتماعية تشكل أولوية أساسية لحكومات المنطقة التي لا تزال تخصص جزءًا كبيرًا من الإنفاق على القطاعات الاجتماعية، وبشكل رئيس التعليم والرعاية الصحية والبنية التحتية والإسكان .... وكان الإنفاق على قطاع التعليم في منطقة الخليج عمومًا أقلّ بقليل من 20% من إجمالي الإنفاق الحكومي في العام 2013»[7].

يكشف تقرير الأهداف الإنمائية للألفية لعام 2015 عن جدية الدول الخليجية في تحقيق الأهداف المرجوّة في العشرين عامًا الماضية، وهو يكتسب أهميّته من كونه صدرًا للعام الختامي لقياس التقدم الذي أحرزته الدول الأعضاء، ويُستدَل على هذا بعبارة بان كي مون، الأمين العام للأمم المتحدة، والمختومة بتقرير الأهداف الإنمائية للألفية 2015: «تُعتبر سنة 2015 سنة مفصلية. ففيها سننهي الأهداف الإنمائية للألفية. وفيها نعمل على صوغ رؤية شجاعة للتنمية المستدامة، وهي رؤية تشمل مجموعة من أهداف التنمية المستدامة»[8].

---

(7) تحليل ميزانيات دول مجلس التعاون الخليجي (السعودية: شركة الخبير المالية، 2014)، ص 8.

(8) الأمم المتحدة، تقرير الأهداف الإنمائية للألفية 2015 (نيويورك: 2015)، الصفحة الأخيرة من التقرير.

كما أشار التقرير العربي الموحد إلى أن «بلدان مجلس التعاون لدول الخليج العربية وحدها حققت التكافؤ التام»[9]، وهي جزء لا يتجزأ من منظومة الدول العربية في ما تحرزه من تقدم أو تراجع؛ يؤثر إيجابًا وسلبًا في مستوى الدول العربية؛ إذ «حققت المنطقة العربية تقدمًا باهرًا نحو تحقيق بعض الأهداف الإنمائية للألفية. غير أن هذا التقدم لم يأت متوازنًا. فالمنطقة لا تزال متأخرة في بعض الغايات الهامة، لا سيما الغاية المعنية بمكافحة الجوع. ولا تزال أقل البلدان نموًا، متأخرة عن سائر البلدان في الكثير من الأهداف والغايات»[10].

وفق تقرير الأهداف الإنمائية 2015، تسجل دول الخليج في مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم أعلى المستويات؛ إذ سجّلت في التعليم الابتدائي معدل 0.99، والثانوي 0.97، والتعليم العالي 1.58، مقارنة بالدول العربية الأخرى. ومع ذلك، تبقى مؤشرات الدول العربية متدنية، فتسجل هذه الدول معدل 0.93 في التعليم الابتدائي و0.91 في التعليم الثانوي و1.02 في التعليم العالي.

ينص التقرير العربي على أن «بلدان مجلس التعاون لدول الخليج العربية وحدها حققت التكافؤ التام، ومن المتوقع أن تحققه بلدان المغرب والمشرق بحلول عام 2015. وعلى الرغم من التقدم الكبير الذي حققته أقل البلدان نموًا، لم يتجاوز مؤشر التكافؤ بين الجنسين 0.85 في عام 2010، وهذا يدل على ضرورة تكثيف الجهود لتحقيق التكافؤ التام»[11].

هذا المؤشر المرتفع يؤكد وجود تطور قوي إقليميًّا في مجال تكافؤ الفرص في التعليم، وخطوات حاسمة لتوفير فرص متساوية للمرأة والرجل. هناك عدد كبير من الفتيات في التعليم الابتدائي في الدول العربية، حيث وصل المعدل في عام 2011 إلى 0.93، على الرغم من أنه ما زال دون المستوى المطلوب

---

(9) جامعة الدول العربية والأمم المتحدة، التقرير العربي للأهداف الإنمائية للألفية: مواجهة التحديات ونظرة لما بعد عام 2015 (القاهرة: 2013)، ص 22.

(10) المرجع نفسه، ص 2.

(11) المرجع نفسه، ص 22.

لتكافؤ الفرص. وحدها الدول الخليجية وصلت إلى ذلك المعدل المطلوب، أي 0.99 في التعليم الابتدائي من بين الدول العربية[12]، وهو معدل يُعَدُّ الأعلى عربيًا في تكافؤ الفرص بين الرجل والمرأة، حتى قبل الوصول إلى عام 2015؛ العام المتفق عليه لتحقيق الهدف الثالث. أما في التعليم الثانوي، فقد حققت دول الخليج أعلى معدلات تعليم المرأة على مستوى الدول العربية؛ إذ بلغ معدلها 0.97 مقارنة بمعدل الدول العربية ككل 0.91، في حين بلغ مؤشر التعليم العالي للدول الخليجية 1.58 مقارنة بمؤشر البلدان العربية ككل 1.02 في عام 2011[13].

كما أن تقارير الفجوة النوعية بين الجنسين، كل عام، تكشف عن ارتفاع معدلات تسجيل الفتاة الخليجية في التعليم بمراحله، الابتدائي والإعدادي والثانوي، وكذلك مخرجات التعليم العالي - الجامعي وما بعد الجامعي. وتُعَدُّ الإمارات «البلد العربي الوحيد الذي سدّ فجوة النوع الاجتماعي في مجال التحصيل التعليمي»[14]، وهذا إنجاز يُحسب لدول مجلس التعاون في مؤشرات الأداء للمرأة الخليجية في مجال التعليم العالي، كما يؤكد التقرير العربي للأهداف الإنمائية للألفية، من جانب آخر، أن معدل الفتيات في البلدان الثرية يتجاوز، في التعليم العالي، معدل الفتيان؛ «إذ يبلغ مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم العالي 1.58 في بلدان مجلس التعاون لدول الخليج العربية، و1.22 في بلدان المغرب، وتنخفض قيمة هذا المؤشر إلى 0.43 في أقل البلدان نموًا»[15].

يشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2013/ 2014 إلى أن التعليم المبكر حصانة للمرأة؛ إذ تنخفض الزيجات المبكرة بمعدل 64 في المئة لو أن جميع الفتيات حصلن على التعليم الثانوي، وبمعدل 14 في المئة لو أن

(12) المرجع نفسه.

(13) المرجع نفسه.

(14) مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث [كوثر]، ص 90.

(15) جامعة الدول العربية والأمم المتحدة، ص 23.

جميع الفتيات حصلن على التعليم الابتدائي. وكذلك تقل معدلات الولادة المبكرة بنسبة 10 في المئة في حصول الفتيات على التعليم الابتدائي، وبنسبة 59 في المئة في التعليم الثانوي، وكذلك في حالة معدلات الخصوبة التي تصل إلى 3.9 في حالة حصول البنت على التعليم الثانوي، وترتفع بانخفاض مستويات تعليم الفتيات لتصل إلى 6.7 من دون تعليم وإلى 5.8 في التعليم الابتدائي[16].

ساهمت التدخلات السياسية القوية من الحكومة في فرض قوة القوانين التي تقلص من انسحاب الفتيات من التعليم بسبب بعض الممارسات الاجتماعية ضد الفتاة كالزواج المبكر؛ إذ سنت الدول الخليجية قوانين الأحوال الشخصية التي تنص على سن الزواج بـ 18 كسلطنة عمان ودولة الإمارات العربية، في حين أبقت دول كالكويت وقطر والبحرين على السماح لزواج البنت بين 15 و17 عامًا[17].

ولأن حكومات دول الخليج معنية بتحقيق التعليم للجميع، فإنها سعت إلى الحدّ من سيطرة القيود الاجتماعية التي تُفرض على البنت عادة، وتجبرها على الزواج المبكر والحمل والولادة، وذلك عبر النص في القوانين على عدالة الفرص، من خلال تحديد سن الزواج، ومؤشرات صحة الأمومة والطفولة، وحظر بعض الممارسات التقليدية كزواج القاصرات وختان البنات. ونجد اليوم دول الخليج تسجل أعدادًا مرتفعة في نسب الإناث المسجلات في التعليم العالي، مقارنة بنسب الذكور؛ أعدادًا تصل إلى الضعف، إذ تسجل قطر والإمارات أعلى معدلات نسبة تسجيل الإناث إلى الذكور في الجامعات على مستوى العالم، بمعدل ثلاث نساء إلى رجل واحد[18].

لعل هناك أيضًا، إلى جانب القوانين التي تقلص من الفجوة النوعية، الثروات

---

(16) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013/ 2014 (بيروت: 2014)، ص 28.

(17) جامعة الدول العربية والأمم المتحدة، ص 23.

(18) Ebtisam Al-Kitbi, «Where Do GCC Women Stand in the Development Process?,» in: Christian Kohch & Leif Stenberg (eds.), *The EU and the GCC: Challenges and Prospects under the Swedish EU Presidency* (Dubai: Gulf Research Center, 2010), p. 98.

الوطنية التي تجعل معدلات تسجيل المرأة في التعليم العالي مرتفعة مقارنة بتعليم الذكور؛ إذ يشير التقرير العربي للأهداف الإنمائية للألفية إلى تباين معدل التكافؤ بين الجنسين في التعليم العالي وفق طبيعة ثروات الدول، حيث يبلغ معدل التكافؤ بين الجنسين في التعليم العالي 1.58 في بلدان مجلس التعاون، وفي بعض بلدان المجلس كالإمارات وقطر، يمكن أن يصل معدل التحاق الفتيات بالتعليم العالي إلى خمسة أمثال معدل التحاق الفتيان؛ ففي قطر يبلغ عدد الفتيان في سن التعليم خمسة أمثال عدد الفتيات، أما معدل الالتحاق في هذه المرحلة من التعليم فلا يتجاوز ثلاثة فتيان لكل خمس فتيات، وهكذا تكون قيمة مؤشر التكافؤ بين الجنسين في التعليم العالي 5.38، وهذا الواقع يمكن أن يكون نتيجة لمجموعة من العوامل، منها سفر الشباب بأعداد كبيرة إلى الخارج طلبًا للتعليم العالي أو سعيًا لفرص العمل[19].

مع الإنجازات كلها التي حققتها المرأة الخليجية في قطاع التعليم بمستوياته كلها، تخسر المرأة العربية اليوم عمومًا، وفق مؤشرات الأهداف الإنمائية للألفية 2015، كثيرًا من من إنجازاتها التي حققتها، بسبب الأوضاع السياسية والأمنية المتصدعة في عدد من الدول العربية، مثل تونس ومصر وليبيا واليمن وسورية. وفي المجمَل تراجعت مؤشرات وضع المرأة العربية أكثر فأكثر، على الرغم من كون وضعها في الأصل يمثل المرتبة الأدنى بين تصنيفات العالم، لكونها الحلقة الأضعف والأسهل في الخسائر.

لذلك لن تجد الدول التي بذلت جهدًا وموازنات في التعليم تطورًا إذا كان التفكير الشعبي مسيطرًا في النظر إلى المرأة بوصفها قضيّة أو إشكالية اجتماعية، فـ «هذه القيم التقليدية المحددة لدور ومكانة المرأة في المجتمع الإسلامي، قد فسرت في أحايين كثيرة ضد رغبة وسماحة الدين الحنيف، وهي في الواقع لا تمثل رغبة حقيقية للمرأة في أن تكون كذلك»[20].

---

(19) جامعة الدول العربية والأمم المتحدة، ص 23.

(20) باقر سلمان النجار، المرأة في الخليج العربي وتحولات الحداثة العسيرة (الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000)، ص 44.

2 - التمكين الاقتصادي

يُجمع عدد كبير من الدراسات المهتمة بقضية تمكين المرأة الخليجية في سوق العمل والاقتصاد، على التناقض بين ارتفاع مؤشرات التعليم العالي وتدنّي المشاركة المهنية، وعلى أهمية قراءة أسباب ذلك التدنّي والضعف. ومن تلك الأسباب الصورة النمطية السلبية للمرأة الخليجية، وهي الصورة التي ما زالت قائمة في ظل التطورات الاقتصادية والتحولات الهائلة التي تمر بها دول المنطقة، والتي استقطبت أعدادًا كبيرة ومتسارعة من العمالة الوافدة التي طغت حتى على المؤشرات السكانية للمواطنين لتصبح دول المنطقة المعطِّلة لطاقاتها البشرية من النساء هي ذاتها التي تفتح أذرعها لطاقات بشرية وافدة تضخ أموالًا خارج هذه الدول.

من الأسباب أيضًا أن عالم الاقتصاد والأعمال ما زال «لعبة» يحتكرها الرجل لنفسه ويوجهها وفق رغباته، ولذلك ترد دائمًا عبارة «وفق ما يراد لها» في التقارير الوطنية، حين يأتي الحديث عن برامج تمكين المرأة مهنيًّا. ويكفي الإشارة، في إعلانات الوظائف المقدَّمة من القطاعين العام أو الخاص، إلى تحديد جنس الوظيفة بـ «ذَكَر»، ما يؤكد أن عدالة الفرص في التوظيف غير واردة نهائيًّا، خصوصًا إذا ما حُدّد جنس من يشغل الوظيفة من دون نظر إلى الكفاءة أو المؤهل.

يشير **تقرير المنتدى الاقتصادي لعام 2013** إلى أن تمكين المرأة العربية اقتصاديًّا متدنٍ؛ إذ «تحتل الدول العربية المرتبة الأدنى في المشاركة الاقتصادية والفرص على مستوى العالم»، لكن على مستوى دول المجلس، تحتلُّ دولة الإمارات المرتبة الأولى نتيجة التمكين السياسي لمشاركة البرلمانيات، في حين تراجعت دولة الإمارات درجتين بسبب انخفاض عدالة الأجور للوظيفة ذاتها، على الرغم من أن الإمارات هي الدولة العربية الوحيدة التي أغلقت مؤشر تحصيل التعليم. وتأتي دولة البحرين في المرتبة الثانية، وقطر في المرتبة الثالثة، ثم الكويت وعُمان في المرتبة الثامنة على مستوى الدول العربية، على الرغم من أنها حققت أفضل أداء على مستوى المنطقة العربية في مؤشر عدالة الأجور للوظيفة ذاتها، وتحتلُّ السعودية المرتبة الأخيرة خليجيًا، والخامسة عشرة عربيًا[21].

(21) World Economic Forum, *The Global Gender Gap Report 2013* (Berkeley: 2013), p. 28.

على الرغم من المؤشرات المرتفعة لمشاركة المرأة الخليجية في قطر والإمارات والكويت في قطاع التعليم، الذي انعكس في سوق العمل على مستوى منظومة دول مجلس التعاون، حيث تتصدر قطر أعلى نسبة مشاركة وتحتل السعودية المرتبة الأدنى، فإن **تقرير الفجوة النوعية بين الجنسين**، والصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي لعام 2015 في المشاركة الاقتصادية والسياسية والفرص المتساوية، يؤكد تدنّي مؤشرات المرأة الخليجية «إغلاق منطقة الدول العربية وشمال أفريقيا ما يقارب 60 في المئة من المعدل العام للفجوة النوعية، وهو التصنيف الأدنى عالميًا، إذ حققت المنطقة في مؤشر المشاركة الاقتصادية ومؤشر الفرص 40 في المئة فقط، وفي مؤشر المشاركة السياسية أغلقت فقط ما نسبته 9 في المئة. وتصنف المنطقة العربية الرابعة وهو التصنيف الخامس الأدنى من التصنيفات العالمية في المشاركة السياسية للمرأة.

هنا تكمن حقيقة التناقض الشديد في حصول المنطقة العربية على مؤشرات متقدمة في إغلاق الفجوة النوعية بين الجنسين في قطاعي الصحة والتعليم بنسبة تقارب الإغلاق التام، 93 في المئة في التعليم، و97 في المئة في الصحة، وهو التصنيف الخامس عالميًا، إلا أن المنطقة بعيدة كل البعد عن مستوى العالم، إذ لم تحقق الإغلاق التام للفجوة النوعية في المشاركة الاقتصادية والتمكين السياسي»[22].

على الرغم من ذلك التدنّي في الفجوة النوعية بين الجنسين في المؤشرات الاقتصادية والسياسية للمرأة الخليجية على مستوى العالم، تأتي دولة الكويت في مقدمة الدول العربية في تصنيف الفجوة النوعية في المشاركة الاقتصادية والتمكين السياسي للمرأة الخليجية، لتحقق في عام 2015 التصنيف الأول عربيًا بحصولها على المرتبة 117، تأتي بعدها دولة الإمارات بحصولها على التصنيف 119/ 142 التي سجلت فوق المتوسط للمنطقة في جميع المؤشرات ما عدا الصحة والحياة، كما سجلت فيه ثالث أدنى مرتبة في التنصيف بحسب الدولة بإغلاق مؤشر 96 في المئة في الفجوة النوعية. وتسجل الإمارات التصنيف الأول عربيًا في مؤشر القضاء على الأمية، والثالث في مؤشر عدالة الأجور للأعمال ذاتها. وتأتي قطر في

(22) World Economic Forum, *The Global Gender Gap Report 2015*, 10th Anniversary ed. (Geneva: 2015), p. 24.

المرتبة الثالثة خليجيًا بتصنيف 122 بوصفها ثاني أفضل الدول أداءً في المشاركة الاقتصادية والفرص، لكنها الدولة الثانية الأدنى في الصحة، والأدنى في المشاركة والتمكين السياسيين بإغلاقها ما نسبته 1.3 في المئة فقط من الفجوة النوعية بين الجنسين[23].

تحقق البحرين التصنيف 123 على مستوى المنطقة في المشاركة الاقتصادية والفرص، مع أعلى معدل في الإقليم في عدالة الأجور للأعمال ذاتها. وهي تُعَدّ الدولة الأعلى تطورًا عالميًّا في مؤشر المشاركة الاقتصادية والفرص، وثاني دولة بين دول المنطقة العربية تطورًا في مؤشر الفجوة النوعية. وتأتي السعودية، وفق هذا المؤشر، في المرتبة 134 بسبب تراجع المشاركة الاقتصادية والفرص ومؤشرات الصحة والحياة. وتُعَدُّ السعودية صاحبة ثاني أفضل أداء عربي في مخرجات التعليم المنطقة، لكنها مع ذلك تحقق تراجعًا على مستوى معدل المنطقة في باقي القطاعات المشمولة. وفي عُمان جرى تراجع في سبعة مواضع منذ التقرير الأخير في عام 2014 بحصولها على المؤشر 135 في عام 2015 بسبب التراجع في المشاركة الاقتصادية والفرص. وعلى الرغم من أن عُمان تُصنَّف بأعلى من معدل المتوسط، بحسب الإقليم في القطاعات كلها، ما عدا التمكين السياسي، فإنها تشغل ثالث أدنى أداء للدولة في المنطقة[24].

على الرغم من الإشادة الدولية التي حصلت عليها دول مجلس التعاون في مؤشرات الفجوة النوعية، وتقدم الكويت والإمارات وقطر والبحرين على التوالي على دول عربية، مثل تونس والجزائر وموريتانيا، وكذلك تقدم السعودية وعُمان على مصر ولبنان والمغرب والأردن وسورية واليمن التي جاءت في ذيل القائمة في إغلاق مؤشر الفجوة النوعية بين الجنسين، وفق تقرير **المنتدى الاقتصادي العالمي** 2015، فإن هذا التقدم لا يعني أن الدول الخليجية بذلت جهدًا حقيقيًّا وملموسًا في تقليص الفجوة النوعية بين الجنسين، ليساهم في تحسين مؤشراتها العالمية، بل السبب هو التراجع الخطِر للأوضاع السياسية والأمنية، وتراجع الاقتصاد،

(23) Ibid.

(24) Ibid, pp. 24-25.

وخسارة المكتسبات السياسية والتشريعية والعدالة الاجتماعية والفرص التي عاشتها وتعيشها اليوم أغلبية الدول العربية.

لا يغيب عن الأذهان أن جميع الدول الخليجية التي تصدرت مؤشرات الفجوة النوعية سجلت، في الحقيقة، تراجعات في تقليص الفجوة النوعية مقارنة مع عام 2014؛ فالكويت التي كانت تحتل في العام الماضي التصنيف رقم 113، أصبح تصنيفها اليوم 117، أي تراجعت أربعة مراكز، والإمارات التي كانت مصنّفة 115 تراجعت في هذا العام أربعة مراكز لتصبح 119، وكذلك قطر التي كانت 116 وتراجعت ستة مراكز لتصبح 122. وتكاد البحرين التي حققت المركز 123، أن تكون الدولة الوحيدة خليجيًا التي لم تسجل تراجعًا، بل تقدّمت مركزًا واحدًا (124) مقارنة مع العام الماضي، بينما تراجعت عُمان في هذا العام، بعد أن كانت في التصنيف 128، سبعة مراكز لتصبح 135، وكانت السعودية 130 وتراجعت أربعة مراكز هذا العام لتحتل 134.

كي نتمكن من إغلاق الفجوة الكبيرة في التمكين الاقتصادي للمرأة الخليجية مستقبلًا، وإصلاح مستويات تدنّي مشاركتها الاقتصادية في المؤشرات الدولية، فإن على الدول الخليجية اتخاذ إجراءات مشدّدة في تشريعاتها الوطنية وبرامجها الموجهة إلى المرأة، كالنصّ صراحة على مبدأ الحصص («الكوتا»)، واتباع سياسة الترقّي المهني، وفق كفاءة الموظَّف، وليس وفق نوعه، وضرورة تقديم تسهيلات بنكية لصاحبات الأعمال في إدارة مشاريعهن الاقتصادية.

الجدير بالذكر أن القوى العاملة الخليجية تبلغ 64 في المئة من إجمالي السكان في سن العمل، يشكل الذكور بينهم ما يقارب 83 في المئة من هذه القوى العاملة الخليجية. كما يمثل الرجل في دول الخليج أعلى حصة من إجمالي القوى العاملة بحسب الجنس، وأعلى مشاركة في سوق العمل، بمعدل 84 في المئة، مقارنة بمعدل مشاركة المرأة في سوق العمل، التي تصل إلى 29 في المئة فقط، ما يجعل هذه الإحصاءات متناقضة مع الارتفاع في معدل القضاء على الأمية بين النساء مقارنة بالرجال[25].

(25) Al Masah Capital Limited, *GCC Women - Improving the Odds* (Dubai: March 2015), p. 7.

إذا كانت المرأة الخليجية تمثّل 40 في المئة من إجمالي عدد السكان الأصليين لدول مجلس التعاون، وتمثّل أعلى معدل في الإلمام بالقراءة والكتابة من الرجال، فإن مشاركتها في سوق العمل، بوصفها قوة اقتصادية، لا تمثل إلا 29 في المئة، وهو مؤشر ضعيف في التمكين الاقتصادي. وتُعَدُّ قطر في مقدمة دول الخليج في نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل، التي تمثل 51 في المئة، تليها دولة الإمارات بـ 47 في المئة، وبعدها دولة الكويت بـ 44 في المئة. وتأتي عُمان لتشغل مشاركة المرأة في سوق العمل نسبة 29 في المئة، والسعودية 20 في المئة، وهي نسبة تُعَدُّ الأضعف في مشاركة المرأة في سوق العمل على مستوى المنطقة العربية[26]، ما يجعل تبريراتنا السابقة في شأن عوامل الثروة القومية وقلة عدد السكان والنمو الاقتصادي السريع صحيحة، إضافة إلى الدعم الرسمي لمشاركة المرأة بقوة في مقابل سيطرة الذهنية القبلية والمجتمعية تجاه المرأة.

يشير باقر سلمان النجار إلى إشكالية عدم استثمار الدول الخليجية المرأةَ كون الأخيرة قوة بشرية اقتصادية، ويوضح «أن التوسع الكبير الذي طرأ على سوق العمل الخليجي منذ السبعينيات حتى الآن لم يساهم بصورة أكبر في الاستفادة من الاحتياطي النسوي، بل خلافًا لذلك، فقد كرّس هذا التوسع بروز الأنماط الاستهلاكية والقيمية الجديدة، والمزيد من هامشية المرأة في هذه المجتمعات، فضمن هذه المعطيات لم تعد المرأة في دول الخليج العربي الرصيد الاحتياطي لسوق العمل»[27].

تؤكد أغلبية الدراسات الموجهة إلى المرأة الخليجية أن غياب العدالة الاجتماعية بيِّنٌ في إشراكهن في مناصب صنع القرار وسوق العمل، منها الدراسة التي أعدّها البرلمان الأوروبي تحت عنوان «وضع المرأة في الدول الخليجية»، والتي تؤكّد «أن التطور الملحوظ لوضع المرأة على مستوى منطقة الخليج كاملًا كان في قطاع التعليم؛ إذ انخفض معدل الأمية بصورة قوية، في حين ارتفع معدل مشاركة المرأة في التعليم العالي بقوة. وحققت قطر والإمارات أعلى معدل

---

(26) Ibid.

(27) النجار، ص 46.

تسجيل في نسبة المرأة إلى الرجل في الجامعات على مستوى العالم». ومع ذلك التفوق العالمي للمرأة الخليجية في التعليم العالي، يعلن التقرير أن «ما زال هناك حاجة إلى مزيد من التطور في المستقبل لتحقيق العدالة النوعية بين الجنسين في هذا القطاع»[28].

كما أن قلة الحوافز وقلة الفرص الوظيفية والتمييز في مواقع العمل لمصلحة الرجل، وطبيعة الأدوار المحددة سلفًا للمرأة (الزواج والأطفال)، كل ذلك ساهم في تقليص دور المرأة مهنيًا؛ فالرجل في دول الخليج العربي يحصل على وظائف مربحة ماليًّا في القطاع العام كالحكومة والجيش، من دون الحاجة إلى المؤهل الجامعي[29].

إذا كانت فرص العمل في القطاع العام تنحاز إلى الرجل وتمنحه راتبًا ووظيفة أعلى، ويترقى بصورة أسرع من المرأة، فإن المرأة، في المقابل، تتجه إلى القطاع الخاص، على الرغم من قلة الفرص والحوافز المهنية والمادية، فيسجل هذا القطاع أعلى نسبة مشاركة للمرأة الخليجية، إذ تصل إلى 80 في المئة من إجمالي عدد النساء العاملات في دول مجلس التعاون، حيث تحتل الكويت الدرجة الأولى، تليها عُمان والبحرين والإمارات في المرتبة ذاتها، وتأتي السعودية وبعدها قطر في تفضيل القطاع الخاص على القطاع الحكومي في مشاركة المرأة الخليجية[30].

من بين الدراسات التي تشتغل على قضية المرأة الخليجية وأبرز التحديات المهنية، الدراسةُ المعنونة بـ «المرأة الخليجية - تطوير الخلاف» التي تؤكد تحدّيات المرأة الخليجية على الرغم من جميع التطورات، فتذكر أن: «الأوضاع السوسيو - اقتصادية للمرأة الخليجية تطورت على مدى العقود القليلة الماضية، إلى درجة أن هؤلاء النساء أثبتن أنهن مفتاح قوة محركة للاقتصاد الخليجي. ومع وجود عامل مهم يثير الاستغراب في هذا التغيير، وهو انتشار التعليم العالي بين

---

(28) May Seikaly et al., *The Situation of Women in the Gulf States* (Brussels: European Parliament, 2014), p. 28.

(29) Al Masah Capital Limited, p. 7.

(30) Ibid, p. 8.

النساء في المنطقة، حيث يُعتبر معدل تسجيل الإناث في التعليم العالي أعلى من معدل تسجيل الذكور في المستويات كلها في العالم العربي، فإن هناك تناقضًا واسعًا بين مشاركة الإناث في التعليم ومعدلات مشاركة المرأة في سوق العمل. وعلى الرغم من أن المرأة تشكل 40 في المئة من سكان الخليج، وتمثل أعلى نسبة معدلات القضاء على الأمية من الرجال، فإن نسبة مشاركتها في سوق العمل بقيت متدينة، 29 في المئة. وتكمن معوقات مشاركة المرأة في الصعوبة في التنقل، والفرص الوظيفية الضعيفة، والتمييز في مواقع العمل، مع ضغوط الأعمال المنزلية»[31].

تؤكد دراسة أخرى هذا التناقض في مسيرة المرأة الخليجية؛ إذ «قطعت دول مجلس التعاون شوطًا كبيرًا على مدار السنوات الماضية في زيادة مشاركة المرأة في التعليم العالي وفي القوى العاملة، غير أن أعداد السيدات في مستويات الإدارة التنفيذية العليا ومجالس الإدارات في المؤسسات في منطقة الخليج لا تزال متدنية»[32].

إذا كان الفضل يعود إلى الجهد الرسمي الذي دفع بالمرأة الخليجية، منذ البداية، إلى تسجيل مؤشرات مرتفعة في قطاع التعليم بمراحله المختلفة، فلا بدّ لذلك الفضل من أن يستمر باستمرارية الجهد الرسمي في إشراك المرأة. وسيتأكد للجميع أن المرأة الخليجية التي حقّقت أعلى المؤشرات في التعليم قادرة على تحقيق أعلى المؤشرات كذلك في سوق العمل والاقتصاد والسياسة.

3 - التمكين السياسي

لتفادي استمرارية التناقض في تمكين المرأة، قام عدد من دول الخليج - مع تباين قناعاتها بأهمية إشراك المرأة - بسنّ تعديلات وتشريعات لتقليص الفجوة بين الجنسيين لمصلحة المرأة في المجال السياسي. ومن بين تلك البرامج، الحق في المشاركة السياسية بالتصويت، والانتخاب في قوانين الانتخابات، والاعتراف

---

(31) Al Masah Capital Limited, p. 2.

(32) إميلدا دنلوب وسيلين شرايبر ومريم العطار، المسيرة المهنية للمرأة في منطقة الخليج: جدول أعمال الرؤساء التنفيذيين (دبي: مبادرة بيرل، 2015)، ص 6.

بحق المرأة في التصويت بداية؛ إذ شهدت هذه المشاركة غيابًا ملحوظًا منذ الثمانينيات، خصوصًا حين أسقط البرلمان الكويتي الاقتراح الخاص بمنح المرأة الكويتية الحق السياسي، فـ «في الكويت، ولأول مرة في تاريخ البلاد، تمكنت المرأة من إحراز أربعة مقاعد في انتخابات مجلس الأمة لسنة 2009. وإثر حل المجلس أواخر عام 2011، وإجراء انتخابات جديدة في عام 2012، لم تستطع المترشحات حينذاك تأمين مقعد واحد في البرلمان، ولا حقيبة واحدة في الحكومة الجديدة؛ لتعاود امرأة واحدة فقط دخول البرلمان إثر انتخابات عام 2013»[33]. وعلى الرغم من أن هذا الحق في التصويت والانتخاب مُنِح للمرأة العُمانية منذ عام 1994 بوصفِه أول حق سياسي تناله المرأة الخليجية، منحت حكومة عُمان المرأة العُمانية أول مرة الحق في التصويت في عام 1994، بهدف تحريك المجتمع للاستفادة من صوت المرأة، لتتحول المرأة إلى أداة محفزة للدخول في الحياة اليومية الاجتماعية في حشد الأصوات للمرشَّح الذّكَر؛ لأنها - المرأة - هي الأقدر على فهم حاجات المواطنين المادية والمعيشية، ولديها القدرة على إقناع الجمهور بالمترشح للتصويت، والانتخاب من الجماعات الشعبية في حال الانتخابات للشورى والبرلمان، لخدمة جماعة أو قبيلة، أو تفضيل حزب على آخر.

كما أن أحد مظاهر التمكين السياسي للمرأة الخليجية هو التعيين في الحكومة في مناصب صنع القرار والإدارات التنفيذية والجيش والشرطة والادعاء العام والقضاء، وهذا ما سعت إليه دول الخليج منذ أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن العشرين.

يتفق الجميع على أن المرأة الخليجية بقيت في العقود العشرة الماضية خارج دائرة الخسائر الرسمية والتشريعية التي تعانيها المرأة العربية عمومًا، على الرغم من تأثر بعض الدول الخليجية بالهزّات الارتدادية للربيع العربي 2011، كما حدث في البحرين وعُمان، وشاركت المرأة في هاتين الدولتين بعدد من المطالبات العامة المتعلقة بتحسين مستوى المعيشة والوظائف للمواطنين، ولم تكن مطالباتها خاصة بجنسها من حيث كونها امرأة.

(33) مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث [كوثر]، ص 44.

الأمر المثير للاستغراب هو ظهور تيار الدعوات السلفية التي بدأت تبرز مجددًا بعد حوادث ما يسمّى الربيع العربي 2011، وهو الوقت عينُه الذي قفزت فيه مجتمعات الخليج من النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وقطعت أشواطًا زمنية وفكرية لتعايش قمة الانفتاح الاجتماعي والازدهار الاقتصادي والفكري، نتيجة العدد الهائل - المتجاوز للكثافة السكانية لأهل الخليج الأصليين - من الوافدين والمقيمين بثقافاتهم ولغاتهم وأنماط سلوكهم.

على الرغم من التدخل السريع من القيادة السياسية، في كلٍّ من عُمان والبحرين، لتلبية المطالب الشعبية المتمثلة في توفير وظائف جديدة للشباب وتحسين الدخل الاقتصادي، ارتفعت نغمة التيار الديني السلفي بين شرائح اجتماعية تنحصر في المرأة ووضعها الاجتماعي، تطالب بضرورة العودة إلى البيت، حماية لوحدة الأسرة الخليجية وتماسكها، وتفاديًا للانحرافات كتعاطي المخدرات وارتكاب الجرائم الأخلاقية، وغيرها من مشكلات الشباب والأحداث. ومع القناعة السياسية بأن تمكين المرأة يحمي المجتمع ويصونه من أي انزلاقات أخلاقية، إذا ما جرى التعامل مع المرأة بوصفها مواطِنة، ومع القناعة بأن تعليم المرأة هو تعليم للمجتمع والأسرة، كونها الدرع الحصينة الواقية من أي انحرافات اجتماعية، بقيت تلك القناعة السياسية بطيئة في تحركها وتقدمها لاعتبارات اجتماعية وقبلية.

للخروج من دوامة التناقض والاستغراب في قضية المرأة الخليجية، لا بدّ من تغيير النظرة السلبية والنمطية المتوارثة ضد المرأة، وذلك بالتعامل مع المرأة والرجل بوصفهما مواطنين متساويين في الحقوق والواجبات، وعلى هذا نصّت الدساتير الوطنية للدول الخليجية من منظور المواطنة. وإذا طُبق ذلك بعدالة، فلن نجد مستقبلًا هذا الاتساع في الفجوة النوعية وجودة التعليم ومخرجاته، والدعوة إلى إصلاح التعليم وموافقته لسوق العمل، ودعوات أخرى متشعبة، تمسّ مفهوم المواطَنة في مقابل الدعوات السلفية إلى عودة المرأة إلى البيت، وما يثار من قضايا، كالاختلاط وربط السفور بالتحلل الأخلاقي.

هذا ما سعت إليه مؤخرًا الإمارات وعُمان بأن أشركتا المرأة لتكون جزءًا

حيويًّا من التمثيل السياسي والتشريعي؛ إذ شهدت الأولى فوز أول امرأة خليجية عربية تتولى رئاسة برلمان عربي، وحصلت على التزكية في انتخابات المجلس الوطني الاتحادي، وبذلك تصبح المرأة الإماراتية أول امرأة عربية تحصل على رئاسة مؤسسة تشريعية عبر صناديق الاقتراع، وهذه خطوة قوية تاريخية تُحسب لدولة الإمارات في دعمها التمكينَ السياسيَّ للمرأة. كما فازت الثانية بمنصب النائب الثاني لرئيس مجلس الدولة، وهو الفوز الأول الذي حققته المرأة العُمانية على هذا المستوى بوساطة الانتخاب.

في ختام هذا المبحث، لا بد من الإقرار بأن سياسة عدالة التعليم، حتى اليوم، لم تفرز عدالة في المشاركة الاقتصادية والسياسية للمرأة الخليجية، وبقيت قضية المواطَنة والأحقية ناقصة وغير مكتملة الوجوه. ولعل الدراسة التي قامت بها «مبادرة بيرل» في شأن المسيرة المهنية للمرأة في منطقة الخليج لعام 2015، كشفت عن واقع العلاقة الشائكة بين التعليم والتمكين بمعانيه المختلفة؛ إذ تشخص المبادرة، بالأرقام، الإشكالية القائمة بين التعليم والتمكين، من خلال البيانات التي تتناول أداء دول الخليج من خلال التقارير العالمية:

- **مؤشر النساء في المناصب الوظيفية العليا في دول مجلس التعاون:** في المجالس التشريعية ووظائف كبار المسؤولين والمديرين، تحتلّ الكويت المرتبة الأولى خليجيًّا، بنسبة 14 في المئة، تليها البحرين 13 في المئة، ثم الإمارات 10 في المئة، ثم عُمان وقطر والسعودية 9 في المئة.

- **مؤشر النساء في المقاعد في مجالس الإدارة:** تشير الدراسة إلى أن المرأة في عُمان حصلت على أعلى نسبة - مقارنة مع باقي دول الخليج - في حصولها على مقاعد في مجالس الإدارة؛ إذ حققت عُمان نسبة 1.8 في المئة، تليها البحرين والكويت 1.7 في المئة، ثم الإمارات 1.2 في المئة، ثم قطر 0.3 في المئة وبعدها السعودية 0.1 في المئة[34].

(34) Imelda Dunlop, Céline Schreiber & Maryam El Attar, *Women's Careers in the GCC* (Dubai: Pearl Initiative, 2015), Accessed on 8/4/2016, at: <https://www.pwc.com/m1/en/publications/documents/pearl_initiative.pdf>.

كما تؤكد الدراسة الإشكالية الخاصة بالمرأة الخليجية، وهي التفاوت بين معدلات التعليم العالي ومعدلات المشاركة في القوى العاملة، فتشير الدراسة إلى عدد من المؤشرات أهمها:

- تحتل قطر المرتبة الأولى خليجيًّا في التحاق المرأة بالتعليم العالي، بنسبة 88 في المئة.

- تشترك قطر والكويت في المرتبة الأولى خليجيًّا في معدلات القوى العاملة من النساء، بنسبة 35 في المئة.

- تأتي الإمارات الثانية خليجيًّا في معدلات نِسَب المرأة في التعليم العالي، والثانية في القوى العاملة، بنسبة 34 في المئة.

- في الكويت، تمثل نسبة المرأة في التعليم العالي 67 في المئة، وهي الدولة الثالثة خليجيًّا.

- وتأتي البحرين في المرتبة الرابعة، أي 66 في المئة، والمرتبة الثالثة في القوى العاملة، أي 32 في المئة.

- تحتل عُمان في معدل المرأة في التعليم العالي المرتبة الخامسة خليجيًّا، أي 59 في المئة، والرابعة في معدل القوى العاملة، أي 26 في المئة.

- أخيرًا تحتل السعودية المرتبة السادسة والأخيرة في مؤشر نسبة المرأة في التعليم العالي، 52 في المئة، وفي القوى العاملة 20 في المئة[35].

هنا يتبدى عامل الثروة والتدفق الاقتصادي مع قلة عدد السكان في قضية التفاوت بين دول المجلس؛ فعلى سبيل المثال، تحتل البحرين المرتبة الثالثة من حيث نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل؛ إذ لا تمثل إلا 66 في المئة بعد قطر والكويت والإمارات في مؤشر التمكين الاقتصادي للمرأة، في حين تحتل عُمان المرتبة الخامسة في تعليم المرأة، والرابعة في مشاركتها في سوق العمل، وذلك

(35) دنلوب، ص 11.

بسبب كثرة عدد المواطنين مقارنة مع قطر والبحرين، مع قلة الموارد المالية، على الرغم من زيادة الوعي بتمكين المرأة وحضورها في الحياة العامة. أما من حيث تدني الكثافة السكانية، فتأتي قطر في المرتبة الثانية، ثم الكويت في المرتبة الثالثة، بعدها عُمان والإمارات، وتأتي السعودية في أعلى معدلات الكثافة السكانية في المنطقة والأخيرة في نسبة تدنّي مشاركة المرأة عمومًا. ووفق التعداد السكاني، تحتل السعودية المرتبة الأولى في الكثافة السكانية، تليها الإمارات وعُمان والكويت وقطر، ثم أخيرًا البحرين[36].

لعل التبرير المنطقي الوحيد لهذه التراجعات في مشاركة المرأة الاقتصادية والسياسية نابع من الضغط المجتمعي، كما يؤكد ذلك **تقرير المرأة العربية لعام 2015**؛ إذ يُرجِع هذا التدنّي «إلى أن للسياسات والبرامج والاستراتيجيات التي اتخذتها الدولة لم تكن بالفعالية المرجوة في تمكين المرأة اقتصاديًا من جهة، ولتحقيق المساواة بين الجنسين من جهة أخرى»، لذلك يوصي **التقرير**، لتفادي هذا التدني المتكرر بـ«مراجعة الحقوق الاقتصادية للمرأة بالارتكاز على الحق في العمل والحقوق الأخرى ذات العلاقة كالحقوق الأساسية، أي الحق في التعليم والتدريب، والتي تصب في الحقوق الاجتماعية المهنية، كالحق في التأمين أو الضمان الاجتماعي وحقوق الأم العاملة والحق في التقاعد، ضمن الإطار القانوني الكفيل بضمان تمتع المرأة بالحماية القانونية لمجمل حقوقها»[37].

ينبغي عدم إنكار ما تمر به اليوم المنطقة العربية من تصدعات سياسية واجتماعية واقتصادية، وما تعايشه دول مجلس التعاون بصورة خاصة، من أزمات اقتصادية ناتجة من انهيار أسعار النفط، وهذا، وحده، كفيل بأن يعاد التفكير بجدية في الاستفادة من طاقات المرأة وإمكاناتها، بوصفها قوة بشرية واقتصادية، لضخّها في سوق العمل والمشاركة السياسية التي تتطلبها ضرورات المرحلة الراهنة.

---

(36) المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، «مؤشرات التنمية لدول مجلس التعاون»، مسقط، كانون الأول/ ديسمبر 2015، ص 39.

(37) مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث [كوثر]، ص 94.

ثالثًا: مناقشة عامة

1- دلائل المؤشرات الدولية

نصل في هذا المبحث إلى ما يجب الوقوف عليه من دلائل واستنتاجات قدّمتها المؤشرات الواردة في التقارير الدولية المتناولة في هذه الدراسة، لنخرج بعدها بجملة من التوصيات تعين المؤسسات الرسمية والمجتمع المدني والشعبي على أن تُرسَم من أجل المرأة سياسات تَقِي استمرارَ الملاحظات السلبية.

لتفادي المؤشرات المتدنّية التي تطاول دول مجلس التعاون، لا بد من إدراج برامج قابلة للتنفيذ في الحياة العامّة لإشراك المرأة فعلًا. ولئن كانت هذه الدراسة قدّمت مؤشرات سلبية ومؤشرات إيجابية، فإن ما يعنينا هنا هو المؤشرات السلبية التي في الإمكان تفاديها لردم الهوة الكبيرة لمصلحة مشاركة المرأة.

يمكننا أن نخلص إلى أهم الملاحظات التي نستقرئها من خلال المؤشرات الدولية:

- تُجمع عينة التقارير الدولية على نجاح سياسات دول مجلس التعاون في قطاع تعليم المرأة بمستوياته المختلفة، بحصولها على معدل 1.58 في التعليم، وهو أعلى معدل على مستوى المنطقة، على الرغم من أن المنطقة العربية سجلت أدنى مؤشر: 1.02 لعام 2015.

- يُعزى تدنّي مؤشرات المنطقة العربية إقليميًّا إلى الأوضاع الأمنية، والصراعات الأهلية داخل دول الربيع العربي، فتراجعت مؤشرات المرأة العربية، وتقدمت في المقابل مؤشرات المرأة الخليجية.

- تشيد المؤشرات الدولية بتفوّق الإمارات على المنطقة العربية بحصولها على المركز الأول في سدّ الفجوة النوعية في مجال التحصيل التعليمي. كما تسجل الإمارات وقطر أعلى نسبة في تسجيل الإناث في التعليم العالي مقارنة مع الذكور؛ نسبة تصل إلى الضعف على مستوى العالم.

- إن مؤشرات دول المجلس في تعليم المرأة على مدى الأعوام السابقة لم تساهم في توسيع دائرة تمكين المرأة في قطاعات أخرى.

- على الرغم من أن الإمارات وقطر استطاعتا أن تحققا في نسب التحاق الفتيات بالتعليم العالي مقارنة مع الذكور تفوّقًا يصل إلى خمسة أمثال معدل التحاق الفتيان، تبقى الوظيفة الحكومية مضمونة للذكور من دون الحاجة إلى المؤهل والكفاءة.

- يمثّل القطاع الحكومي الخليجي عامل جذب للشباب الذكور، ومن غير اعتبار للمؤهل والكفاءة، خصوصًا في القطاعات الأمنية والعسكرية، في حين تُقبل المرأة الخليجية على القطاع الخاص الخليجي بدرجة مرتفعة جدًّا تصل إلى 80 في المئة من إجمالي النساء العاملات في الخليج. تشغل الكويت أعلى نسبة، ثم سلطنة عُمان، وبعدها تأتي البحرين والإمارات في المرتبة ذاتها، ثم السعودية، وتحتلّ قطر المرتبة الأخيرة في القطاع الخاص.

- يبدو الوضع الآن واضحًا في دعم كلٍّ من حكومتَي الإمارات وقطر للمرأة المواطنة في تمكينها اقتصاديًّا، وذلك بتوفير وظائف في القطاع العام، وبهذا لا يُعَدُّ القطاع الخاص جاذبًا لها ، إضافة إلى تفضيل المجتمع المحافظ بقاءَ المرأة في الوظائف العامة، حفاظًا على العادات والتقاليد، واستمرارًا لقدرة المرأة على رعاية الأبناء وشؤون البيت.

- أما مشاركة المرأة الخليجية في التمكين السياسي، فما زالت متدنّية في المجالس التشريعية والمناصب العليا، حيث تأتي الكويت في المرتبة الأولى، بعدها البحرين والإمارات، ثم عُمان، وأخيرًا قطر والسعودية. وفي مجالس إدارة الشركات، تحتل عُمان المرتبة الأولى، بعدها البحرين والكويت، ثم الإمارات وقطر، وأخيرًا السعودية.

- إذا كانت التقارير الدولية، إجمالًا، تشيد بتفوق قطر والإمارات، مقارنة مع دول المنطقة الأخرى، فإن ذلك راجع إلى عوامل عدة، منها القوة الاقتصادية وقلة عدد السكان من المواطنين؛ فكلتا الدولتين يرتفع فيها دخل المواطن بسبب الثروة الوطنية، في مقابل قلة عدد المواطنين فيها. وهكذا، فإن ارتفاع مؤشرات مشاركة

المرأة في التمكين السياسي والاقتصادي طبيعي، حتى وإن بقيت المجتمعات محافظة وتقليدية في ما يخص المرأة.

- على الرغم من ارتفاع مؤشرات تقدم المرأة القطرية والإماراتية في التمكين السياسي والاقتصادي، فإن مشاركة المرأة في الحياة اليومية الاجتماعية في كلٍّ من قطر والإمارات ما زالت محكومة بسيطرة العادات والتقاليد، حالها حال المرأة الخليجية عمومًا.

- ينبغي عدم إغفال عوامل أخرى ربما تكون غير متحققة في قطر والإمارات، كالوعي السياسي والمجتمعي بقيمة المرأة، إلى جانب العوامل الاقتصادية والكثافة السكانية، وهذا ما يفسر إحراز الكويت المرتبة الأولى إلى جانب قطر في مشاركة المرأة في القوى العاملة، على الرغم من التفاوت بين الدولتين في الثروة القومية وعدد المواطنين.

- على الرغم من التفوق العلمي المحرز للمرأة الخليجية، تبقى صعوبة تحقيق ردم الهوة بين التفوق العلمي والمشاركة المهنية للمرأة الخليجية عائقًا قائمًا ومعترفًا به في التقارير الوطنية، ما ألزم الإدارة السياسية انتهاجَ إجراءات معينة إنصافًا للمرأة، بتعديل كثير من القوانين الاجتماعية والسياسية والاقتصادية من منظور حقوق المواطنة.

- نخلص إذًا إلى القول إن الإشكالية الحقيقية لتمكين المرأة الخليجية ليست في مؤشرات التعليم المرتفعة، بل في ضعف تأثير مخرجات تعليم المرأة، وظهور تأثيره في تمكينها في سوق العمل والمشاركة الاقتصادية والسياسية.

- أخيرًا، لا يعكس التمكين الاقتصادي للمرأة الخليجية نتائج التمكين التعليمي الذي بذلت فيه دول المنطقة جهدًا وموازنات ضخمة، من المفترض أن يتم تحقيق عوائدها من خلال التوظيف وجودة الإنتاجية.

2- التوصيات

بعد الوقوف على قضية تمكين المرأة الخليجية من منظور التعليم في التقارير الدولية - عيّنة الدراسة - لا بدّ في نهاية هذه الدراسة من طرح جملة من

التوصيات الجذرية، لتقليص التناقض بين مؤشرات التعليم ومؤشرات التمكين للمرأة الخليجية:

- النصّ صراحة على استراتيجيات وبرامج موجّهة لتمكين المرأة.

- وضع آليات تنفيذية لتقليص الفجوة النوعية في المشاركة السياسية في ظلّ النموّ الاقتصادي لدول المنطقة.

- النص قانونًا على مبدأ الكوتا، أو الحصص، بوصفه مدخلًا تشريعيًّا، لتقليص الفجوة بين الجنسين في المجالس التشريعية، ومجالس إدارة الشركات العامة والخاصة.

- ضرورة العمل إعلاميًّا على تصحيح الصور النمطية السلبية، والمقولات المستهلكة عن المرأة، مثل كونها السبب الرئيس وراء التراجع في تمثيلها الباهت في جميع القطاعات.

- تشجيع إشهار الجمعيات والأندية الاقتصادية لصاحبات الأعمال والمهنيات؛ إذ إن ذلك جزءٌ من وجود المرأة في الحياة الاقتصادية.

المراجع

1- العربية

كتب

تحليل ميزانيات دول مجلس التعاون الخليجي. السعودية: شركة الخبير المالية، 2014.

دنلوب، إميلدا وسيلين شرايبر ومريم العطار. **المسيرة المهنية للمرأة في منطقة الخليج: جدول أعمال الرؤساء التنفيذيين**. دبي: مبادرة بيرل، 2015.

الرميحي، محمد غانم. **الخليج ليس نفطًا: النفط والتنمية والوحدة**. ط 3. دبي: دار مدارك للنشر، 2013.

مؤتمر المرأة الخليجية والألفية الثالثة. البحرين: جمعية نهضة فتاة البحرين، 2000.

النجار، باقر سلمان. المرأة في الخليج العربي وتحولات الحداثة العسيرة. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2000.

تقارير ودراسات

الأمم المتحدة. تقرير الأهداف الإنمائية للألفية 2015. (نيويورك: 2015).

جامعة الدول العربية والأمم المتحدة. التقرير العربي للأهداف الإنمائية للألفية: مواجهة التحديات ونظرة لما بعد عام 2015 (القاهرة: 2013).

المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. «مؤشرات التنمية لدول مجلس التعاون». مسقط. كانون الثاني/ ديسمبر 2015.

مركز المرأة العربية للتدريب والبحوث [كوثر]. تقرير تنمية المرأة العربية: المرأة العربية والتشريعات (تونس: 2015).

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2013/ 2014 (بيروت: 2014).

2- الأجنبية

Books

Dunlop, Imelda, Céline Schreiber & Maryam El Attar. *Women's Careers in the GCC*. Dubai: Pearl Initiative, 2015. <https://www.pwc.com/m1/en/publications/documents/pearl_initiative.pdf>.

Kohch, Christian & Leif Stenberg (eds.), *The EU and the GCC: Challenges and Prospects under the Swedish EU Presidency*. Dubai: Gulf Research Center, 2010.

Medel-Anonuevo, Carolyn (ed.). *Women, Education and Empowerment: Pathways Towards Autonomy*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1995.

Seikaly, May et al. *The Situation of Women in the Gulf States*. Brussels: European Parliament, 2014.

Reports and Studies

Al Masah Capital Limited. *GCC Women - Improving the Odds* (Dubai: March 2015).

World Economic Forum. *The Global Gender Gap Report 2013* (Berkeley: 2013).

_____. *The Global Gender Gap Report 2015*. 10th Anniversary ed. (Geneva: 2015).

الفصل الخامس عشر

واقع السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية في دول مجلس التعاون

ربيع قاسم ثجيل
راضي عبيد نغيمش

تُعد ظاهرة بطالة المتخرجين من أخطر أنواع البطالة، بالنظر إلى ما لها من آثار سلبية تتمثّل في التكلفة العالية في الإنفاق تجاه الطالب المتخرج من ناحية، والهدر المتمثّل في ضياع فرصة الاستفادة من المتخرج في سوق العمل من ناحية أخرى.

تُعدّ هذه المشكلة أحد إفرازات غياب الرؤية المتكاملة في التخطيط الاقتصادي وافتقاد التنسيق بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية؛ فابتعاد التعليم ومناهجه وأساليبه عن متطلبات سوق العمل يؤدي بالضرورة إلى إيجاد أجيال من المتعلمين العاطلين من العمل. ودول مجلس التعاون من الدول التي حققت مستوًى مرتفعًا من التنمية البشرية، بفضل الإيرادات النفطية وزيادتها منذ السبعينيات؛ فحكومات هذه الدول توجّهت إلى تحقيق التنمية البشرية، وإلى بناء الدولة من خلال إرساء البنية التحتية في الاقتصاد وتطويرها، وفتحت الباب أمام استجلاب أعداد من القوى العاملة الأجنبية ما فتئت تزداد للمساهمة في ذلك، ما أثّر في تركيبة السكان وفي تركيبة سوق العمل من خلال تركّزها في القطاع الخاص، في حين شرعت الدول في توظيف القوى العاملة المواطنة في القطاع العام، الأمر

الذي تسبب بإحداث تشوهات في سوق العمل. وفي ظل غياب التخطيط، ازدادت الفجوة بين تزايد مخرجات التعليم ونوعية متطلبات سوق العمل.

أهمية الدراسة

أدى تزايد أعداد الطلاب المتخرجين في دول مجلس التعاون إلى نشوء ضغوط على سوق العمل، فبدأت هذه الدول اتباع سياسات تشغيل لهم، لتوطين القوى العاملة المواطنة. لكن هذا الجهد ما زال محدودًا في ظل غياب التخطيط الشامل.

مشكلة الدراسة

يقابل زيادةَ مخرجات النظام التعليمي انخفاضُ مستوى المهارات المطلوبة في سوق العمل لدى المتخرجين، ما يطرح تساؤلات عدة: هل استطاعت دول مجلس التعاون استيعاب القوى العاملة من المتخرجين؟ ما هي الأسباب التي أدّت إلى التباعد بين السياسة التعليمية والسياسة التشغيلية في هذه الدول؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة في ما يلي:

- تحليل السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية في دول مجلس التعاون.
- دراسة واقع بطالة المتخرجين في دول مجلس التعاون.
- تحليل الأسباب التي أدت إلى ظهور هذا النوع من البطالة.
- عرض لسُبل حلّ مشكلة بطالة المتخرجين.

منهجية الدراسة

تتّبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في توضيحه واقع سوق العمل وأسباب التباعد بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية. واعتمدت على

البيانات والبحوث والكتب والنشرات الإحصائية، ذات الصلة بالموضوع، وتحليل البيانات.

فرضية الدراسة

تقوم الدراسة على فرضية مفادها أن غياب التنسيق بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية أدّى إلى اتساع الفجوة بينهما، واتساع بطالة المتخرجين الذين يحصلون على تعليم خالٍ من المهارات المطلوبة في سوق العمل.

هيكلية الدراسة

تقوم الدراسة على أربعة مباحث: يشرح المبحث **الأول** الإطار النظري لظاهرة عدم المواءمة بين مؤهلات المتخرجين وحاجات سوق العمل، في حين يستعرض المبحث **الثاني** بطالة المتخرجين في دول مجلس التعاون. أمّا المبحث **الثالث**، فيبحث في الأسباب التي أدّت إلى ظهور هذا النوع من البطالة، ويُعنى المبحث **الرابع** بتقديم الحلول لتخفيف حدّة هذه المشكلة، ثمّ الاستنتاجات، فالتوصيات.

أولًا: الإطار النظري لظاهرة عدم التواؤم بين مؤهلات المتخرجين وحاجات سوق العمل

تبرز ظاهرة عدم المواءمة بين مؤهلات المتخرجين وحاجات سوق العمل عندما تتزايد أعداد متخرّجي الجامعات العاطلين من العمل، بسبب عدم ارتقاء مهاراتهم إلى مستوى المهارات ونوعيتها التي تطلبها المؤسسات الاقتصادية العاملة في بلد ما، ولا سيما مؤسسات القطاع الخاص.

تُعد ظاهرة عدم المواءمة ظاهرة عامة تزداد اتساعًا على مستوى الدول النامية، فتزداد لديها الحاجة إلى المهارات الأجنبية، وإنْ تفاوتت حدّتها بين دولة وأخرى[1]؛ إذ إن عدم قدرة الجامعات على تلبية حاجات سوق العمل يبرز خللًا

(1) World Bank and International Bank for Reconstruction and Development, *Higher Education Developing Countries: Peril and Promise*, no. 20182 (Washington, DC: February 2000), p. 5.

هيكليًا في تركيبة قوة العمل، يتمثّل في الاعتماد على الأيدي العاملة الأجنبية لسدّ العجز في توليد الكفاءات المحلّية. لذا، تشير هذه الظاهرة إلى انخفاض عائد الاستثمار في رأس المال البشري، نتيجة عدم قدرة قطاع التعليم العالي على تلبية حاجات سوق العمل من الكفاءات الوطنية. وبذلك، تؤدي هذه الظاهرة إلى مفارقة تكمن في ارتفاع نسبة البطالة بين المتخرجين من جهة، ونقص في الأيدي العاملة من جهة أخرى[2].

1- أسباب عدم التواؤم بين مؤهلات المتخرجين وحاجات سوق العمل

تُعد العوامل التالية من أهمّ الأسباب التي تجعل مهارات المتخرجين دون متطلبات المهارة لسوق العمل:

- ضعف الروابط بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية، ولا سيما مؤسسات القطاع الخاص، وهو ما انعكس عدمَ قدرة الجامعات على تكوين قدرات محلّية تستجيب لمتطلبات العمل في هذا القطاع[3]، ولعل ذلك يعود إلى ضعف التنسيق بين سياسات التعليم العالي وخطط التنمية الاقتصادية[4]. لذا، فإن تقوية أواصر العلاقة بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية، من خلال إيجاد آليات للتعاون والشراكة، تساعد في تطوير مناهج التعليم الجامعي وبرامجه، وتعطي المتخرجين قدرة أكبر على الحصول على فرص العمل وتلبية حاجات المجتمع التنموية.

- عدم التطابق بين التخصصات التي تدرّس في الجامعات والحاجات والوظائف المتوافرة في سوق العمل، لوجود نقص من بعض التخصصات التي تحتاج إليها المؤسسات الاقتصادية، مع وجود فائض في تخصصات أخرى؛ إذ إن أعداد المتخرجين أكثر من حاجات سوق العمل، ويعود ذلك إلى التوسع السريع

---

(2) شبل بدران، التعليم والبطالة (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2002)، ص 4.

(3) World Bank and International Bank for Reconstruction and Development, p. 8.

(4) بولرباح عسالي، «مشكلات الاستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية»، المستقبل العربي، العدد 357 (تشرين الثاني/ نوفمبر 2008)، ص 70.

غير المخطط في التعليم الجامعي الذي لا يأخذ في الحسبان حاجات السوق، ما يؤدي إلى تضخّم أعداد المتخرجين العاطلين من العمل[5]. ويتجسد ذلك في تركيز التعليم الجامعي على التعليم الأكاديمي والنظري، وضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي؛ إذ تكون نسبة كبيرة من المخرجات متخصصة بمجالات غير مطلوبة كثيرًا في سوق العمل[6].

- ضعف استجابة معظم مؤسسات التعليم العالي في الدول النامية لتزايد اندماج أسواق السلع والخدمات، وتزايد دور المعرفة في العملية الإنتاجية؛ فهي تعاني تخلّفًا في نظمها، وعدم تطوير برامجها التعليمية لمواكبة هذه التحديات التي فرضت شروطًا جديدة للمنافسة الدولية[7]، والتي جعلت أسواق العمل العالمية متجددة باستمرار وتتطلب تخصصات جديدة ومهارات عالية[8]، وذلك من خلال التحول في كلٍّ من الهيكل المهني والقطاعي للأيدي العاملة ونوعية المهارات المطلوبة؛ فالتحول في بنية الطلب على الأيدي العاملة يجري لمصلحة قطاع الخدمات في مقابل انخفاض الطلب في قطاعي الصناعة والزراعة[9]، في حين يجري التحول لمصلحة العاملين في مجالات معينة، من أهمها تقنية المعلومات والاتصالات والمبيعات والتسويق، في مقابل تقادم المهارات في مجالات أخرى[10]، هذا فضلًا عن تزايد الطلب باستمرار على العاملين من ذوي المهارات العالية.

---

(5) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009 (بيروت: 2009).

(6) بدران، ص 161.

(7) World Bank and International Bank for Reconstruction and Development, p. 17.

(8) سارة إبراهيم العريني، «أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي»، ورقة مقدمة في: المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات والتنمية: الوعود والتحديات، مصر، 12-15/ 11/ 2007، ص 11.

(9) عبد الحميد قرومي وعبد القادر شلالي، «انعكاسات العولمة على مسألة البطالة والتشغيل - موقف التيارات النيوليبرالية-»، ورقة مقدمة في: مؤتمر سياسة التشغيل ودورها في تنمية الموارد البشرية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، 13-14/ 4/ 2011.

(10) رياض عيشوش وفواز واضح، «البطالة: معطيات ورهانات جديدة في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة: نظرة على واقع الجزائر»، ورقة مقدمة في: مؤتمر استراتيجية الحكومة للقضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة المسيلة، الجزائر، 15-16/ 11/ 2011.

إن تأثّر المهن والوظائف بهذه التحولات يفرض مجالات جديدة للتعلم، علاوة على تحديث الموجود من تخصصات، ما يستدعي إحداث تغيرات نوعية في التعليم الجامعي واستيعاب المعارف الجديدة، حتى تكون مخرجاته مؤهلة بصورة جيدة لشغل سوق العمل[11].

2- الانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية لعدم تواؤم مؤهلات المتخرجين مع متطلبات سوق العمل

إن عدم التواؤم، أو الاختلاف، بين مهارات المتخرجين ومتطلبات سوق العمل يعني وجود أعداد من المتخرجين لا ترقى مؤهلاتهم إلى مستوى سوق العمل، وهو ما يُعرف بـ «بطالة المتخرجين». وتعكس هذه البطالة التباعد الموجود بين متطلبات سوق العمل والتخصصات التي تدرّس في الجامعات، وهي تُمثّل إحدى سمات البطالة في الوقت الحاضر، وأكثر أنواع البطالة خطورة[12]، وهدرًا لطاقات الشباب، إذ تترتب عنها انعكاسات سلبية على الفرد والمجتمع بوجه عام، أهمها ما يلي[13]:

- هدر أموال طائلة نتيجة عدم استفادة المتخرجين ممّا تلقوه وأُنفق عليهم طوال فترة الدراسة.

- إضعاف دور التعليم الجامعي في المجتمع، بسبب تعطّل كفاءات كثيرة من العمل، وشعور كثير من الأفراد بعدم جدوى التعليم وجدوى بعض التخصصات.

- حدوث كثير من الانحرافات الاجتماعية، بسبب شعور كثير من المتخرجين

---

(11) نادية محمد وسلام هزاع وأنيسة محمود، «معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن»، ورقة مقدمة في: المؤتمر العلمي الرابع: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة، جامعة عدن، 11-13/ 10/ 2010.

(12) بدران، ص 18.

(13) انتصار سليم القليب، «العولمة والسياسات التربوية والتعليمية وأثر البطالة على الخريجين: عرض التجربة الليبية»، ورقة مقدّمة في: مؤتمر جودة التعليم الجامعي ومتطلبات جودة الأداء، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، الشارقة، 13-17/ 4/ 2008.

العاطلين من العمل بالإحباط والفشل، نتيجة عدم قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم ماديًا، وتحقيق ما كانوا يطمحون إليه.

يضاف إلى ذلك العبءُ المالي والإداري، نتيجة دفع الحكومة مبالغ كتعويضات للعاطلين من العمل، علاوة على تحويلات الأيدي العاملة الأجنبية التي تستنزف الموارد المحلّية وتُعدّ مصدر تسرّب للعملات الأجنبية إلى الخارج[14].

يتضح من ذلك أن الانعكاسات السلبية لبطالة المتخرجين لا تقتصر على فقدان فرصة الحصول على دخل، بل تمتدّ لتشمل ما ينتج منها من حرمان وأضرار نفسية، إضافة إلى فقدان الحافز على العمل وفقدان المهارة والثقة بالنفس وازدياد الأمراض وإفساد العلاقات الأسرية والحياة عمومًا، ومن ثمّ التأثير سلبًا في الكفاءة والإنتاجية للمورد البشري. وبذلك، تصبح تكلفة التعليم في بطالة المتخرجين استثمارًا من دون عائد؛ فبدلًا من أن يساهم المتخرجون في زيادة الإنتاج الكلّي للبلد، تضيع المعارف التي اكتسبوها نتيجة تأخر الحصول على فرص العمل. وفي هذه الحالة، يقبل المتخرّجون بوظائف تتطلب تأهيلًا محدودًا[15]، فضلًا عن تسببها في تفاقم البطالة لغير المتعلمين.

بناءً على ذلك، يؤدي اتساع ظاهرة عدم التواؤم بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات الوظائف المتاحة والمتغيرة في سوق العمل، إلى زيادة الاعتماد على الأيدي العاملة الأجنبية، ما يعني زيادة نسبة البطالة بوجه عام، وتغير بنيتها في اتجاه زيادة البطالة بين المتخرجين.

---

(14) معاوية أحمد حسين، «الآثار الاقتصادية للبطالة: حالة مجلس التعاون لدول الخليج العربية»، ورقة مقدمة في: فعاليات ورشة عمل البطالة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: نحو استراتيجية للحد من آثارها، الدوحة، 21-23 أكتوبر 2008 (الدوحة: اللجنة الدائمة للسكان، 2009)، وهو أعمال ورشة عمل البطالة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: نحو استراتيجية للحد من أثارها، اللجنة الدائمة للسكان بالتعاون مع الأمانة العامة لدول مجلس التعاون الخليجي، الدوحة، 21-23 تشرين الأول/ أكتوبر 2008.

(15) Amartya Sen, *Development as Freedom* (New York: Knopf, 2001), p. 228.

ثانيًا: بطالة المتخرجين في دول مجلس التعاون

للتعرف إلى بطالة المتخرجين في دول مجلس التعاون، ينبغي التعرف إلى التركيبة السكانية، ومن ثمّ التعرف إلى تركيبة البطالة.

1- التركيبة السكانية في دول مجلس التعاون

تتميز دول مجلس التعاون بقلّة أعداد سكانها، مع العلم بأنها تزايدت بصورة كبيرة في العقدين الأخيرين؛ إذ ارتفعت إلى نحو 50 مليون نسمة في عام 2013، مقارنة بـ 21.468 مليون نسمة في عام 1990، وذلك ما شهدته دول المجلس من ارتفاع شديد في معدلات نموها السكاني، كما يتضح من الشكل (15-1)، وسُجِّل أكبر هذه المعدلات في قطر؛ إذ ارتفع معدل النمو السكاني فيها من 3.92 في المئة في الفترة 1990-2000 إلى 10.82 في المئة في الفترة 2001-2010، تلتها الإمارات من 5.38 في المئة إلى 10.68 في المئة. ويعود ذلك على نحوٍ رئيس إلى تزايد الطلب على العمالة الأجنبية لتلبية حاجات التنمية من الأيدي العاملة. وعلى الرغم من التزايد المطلق في أعداد السكان، فإن معدلات النمو تُظهر ثباتًا نسبيًّا في السعودية، وانخفاضًا نسبيًّا في عُمان بين الفترتين 1990-2000 و2001-2010؛ إذ يمارس كلّ من سياسات التشغيل والهجرة وقوانين الاستثمار تأثيرًا كبيرًا في تحديد معدلات النمو السكاني، من خلال تسهيلها العمل والاستثمار في دول المجلس. وفي الجدول (15-2) توضيح لعدد السكان الأجانب بالنسبة إلى السكان المواطنين في الفترة 1994-2012. كما يوضح هذا الجدول أن أغلبية السكان الأجانب تمثّل النسبة العظمى من إجمالي السكان في قطر والإمارات؛ إذ بلغت هذه النسبة في قطر 78 في المئة في عام 1994، وارتفعت إلى 83 في المئة في عام 2012، وارتفعت كذلك في الإمارات من 76 في المئة في عام 1990 إلى 80 في المئة في عام 2012. وفي الكويت يشكّل الأجانب أكثر من نصف التركيبة السكانية؛ إذ ارتفعت نسبة الأجانب فيها من 56 في المئة في عام 1994 إلى 65 في المئة في عام 2012. أمّا في باقي دول المجلس، فتشكّل نسبة الأجانب بين ثلث السكان وربعهم، ما عدا عُمان التي بلغت النسبة فيها 19 في المئة.

الجدول (15-1)

عدد سكان دول مجلس التعاون لبلدان الخليج العربية

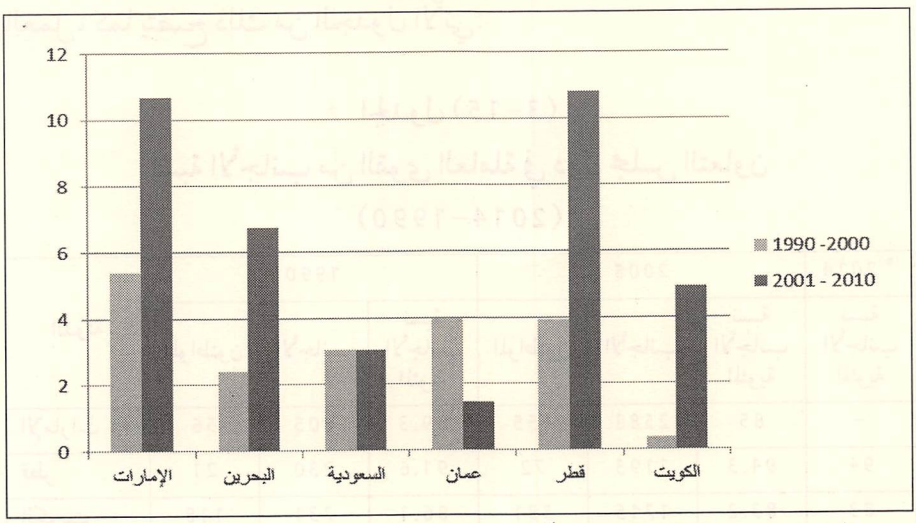
(1990-2013) (ألف نسمة)

الدولة	1990	1995	2000	2005	2010	2013
الإمارات	1.773	2.411	2.995	4.106	8.264	8.533
البحرين	503	587	638	889	1.229	1.255
السعودية	15.187	18.136	20.476	23.329	27.563	29.994
عُمان	1.625	2.131	2.402	2.509	2.773	3.855
قطر	418	489	614	906	1.715	1.830
الكويت	2.142	1.958	2.217	2.991	3.582	3.965
الإجمالي	21.648	25.712	29.342	34.727	45.126	49432

المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، **التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2014** (أبو ظبي: 2014)، ص 340.

الشكل (15-1)

المعدلات المئوية للنمو السكاني في دول المجلس في الفترتين 1990-2000 و2001-2010



المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، **التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2014** (أبو ظبي: 2014).

الجدول (15-2)
نسبة الأجانب المئوية في دول مجلس التعاون (1994-2012)

الدولة	1994	2012
قطر	78	83
الإمارات	76	80
الكويت	56	65
البحرين	32	34
السعودية	26	26
عمان	27	19
دول المجلس	35	34

المصدر: عماد مطير خليف الشمري وعبير ضيدان الجنابي، «اختلال التركيبة السكانية لدول مجلس التعاون الخليجي في الفترة 1994-2012»، مجلة العلوم الإنسانية، السنة 1، العدد 17 (2013)، ص 206.

2- تركيبة سوق العمل في دول مجلس التعاون

أدى تزايد الاعتماد على العمالة الأجنبية إلى اختلال تركيبة سوق العمل في دول مجلس التعاون، من خلال سيطرة الأجانب على الوظائف التي توفرها سوق العمل، كما يتضح ذلك من الجدول الآتي:

الجدول (15-3)
نسبة الأجانب من القوى العاملة في دول مجلس التعاون
(1990-2014)

الدولة	1990			2008			2014(*)
	المواطنون	الأجانب	نسبة الأجانب المئوية	المواطنون	الأجانب	نسبة الأجانب المئوية	نسبة الأجانب المئوية
الإمارات	56	805	89.3	455	2588	85	-
قطر	21	230	91.6	72	1193	94.3	94
الكويت	118	731	86.1	531	1745	83.2	83
البحرين	127	132	51	139	458	76.7	77

يتبع

تابع

السعودية	1934	2878	59.8	4173	4282	50.6	55
عمان	189	442	70	267	809	74.6	-
دول المجلس	2485	5218	67.7	5466	11072	66.9	67

(*) مركز الخليج العربي للدراسات والبحوث الاستراتيجية، «البطالة في الدول الخليجية: الأسباب والنتائج وكيفية الحل»، 2015، ص 13، في: <http://bit.ly/1ZVAJEa>.

المصدر: Martin Baldwin-Edwards, «Labor Immigration and Labor Markets in the GCC Countries: National Patterns and Trends,» Research Paper 15, Kuwait Programme in Development, Governance and Globalization in the Gulf States, London, March 2011, p. 9.

من خلال الجدول (15-3)، نتبيّن أن سوق العمل تكاد تعتمد كليًّا على الوافدين في كلّ من الإمارات وقطر والكويت؛ إذ تراوح نسبة الوافدين في هذه الدول بين 83 في المئة و94 في المئة. ويشكّل الوافدون في أقل الدول اعتمادًا على الأجانب، أي في المملكة العربية السعودية، أكثر من نصف مكونات سوق العمل، وهذا ما يوضح اعتماد دول مجلس التعاون على العمالة الوافدة؛ إذ تشكّل نسبة الأجانب في سوق العمل في إجمالي دول المجلس 67 في المئة خلال الفترة 1990 - 2008. وهذه النسب لم تتغير في عام 2014، ما يدلّ على ارتفاع نسبة الأجانب الوافدين في سوق العمل. وفي ما يتعلق بمشاركة الإناث في النشاط الاقتصادي، يوضح الجدول (15-4) مشاركة المرأة في القوى العاملة في دول مجلس التعاون.

الجدول (15-4)
حصة المرأة من إجمالي القوى العاملة في دول مجلس التعاون
(1980-2005) (بالنسبة المئوية)

الدولة	1980	2005
الإمارات	5.3	15.5
البحرين	11.9	23
السعودية	8.6	17.9
قطر	9.5	15.9
الكويت	14.6	34
عمان	17.2	19.6

المصدر: منظمة العمل العربية، التقرير العربي الثالث حول التشغيل والبطالة في الدول العربية (القاهرة: 2012)، ص 32.

يُلاحَظ، من خلال الجدول (15-4) تدنّي نسبة مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي في دول مجلس التعاون، ويعود ذلك إلى العادات والتقاليد، ومحدودية الأعمال التي تلائم المرأة في هذه الدول. لكن يُلاحَظ أيضًا ارتفاع نسبة مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي في عام 2005 في جميع دول مجلس التعاون، ويُتوقع أن يستمر هذا الارتفاع. وبلغت أعلى نسبة مشاركة في الكويت في عام 2005 بنحو 34 في المئة، بعد أن كانت 14.6 في المئة في عام 1980، وكانت أدنى نسبة مشاركة في الإمارات؛ إذ بلغت 15.5 في المئة في عام 2005، بعد أن كانت 5.3 في المئة في عام 1980.

3- تركيبة البطالة في دول مجلس التعاون

ممّا يلاحَظ في شأن ما تشهده دول مجلس التعاون من ارتفاع في معدلات البطالة، ارتفاع عدد الإناث الداخلات إلى سوق العمل. وكان ارتفاع معدلات البطالة نتيجة طبيعية لارتفاع معدلات النمو السكاني، بسبب التطورات الإيجابية التي حدثت في الأنظمة الصحية، وتزايد مخرجات التعليم. وقد أدّى هذان العاملان مجتمعين إلى تزايد في قوة العمل الوطنية المعروضة؛ إذ راوح معدل نمو قوة العمل المحلّية خلال الفترة 2000 - 2010 بين 5 في المئة و6 في المئة سنويًّا[16].

الجدول (15-5)

المعدلات المئوية للبطالة في دول مجلس التعاون (2003-2011)

الدولة	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
البحرين	7.1	9.1	8.8	8.7	8.3	8.1	8.3	7.8	7.7
الكويت	1.2	1.6	1.8	2	2.0	2.0	2.2	2.0	2.1
عمان	9.3	8.9	8.8	8.7	8.5	7.9	8.9	8.4	8.5

يتبع

(16) هنري شاوول، «البطالة بين الشباب العربي»، نشرة الخبير المالية، 20/ 11/ 2013، في: <http://bit.ly/1NhTMHO>.

تابع

قطر	3.9	0.9	3.2	0.7	0.4	0.4	0.7	0.6	0.6
السعودية	4.6	4.0	5.0	6.2	5.6	5.7	6.2	6.4	7.2
الإمارات	2.7	2.9	3.1	3.1	3.2	3.9	4.2	4.3	4.4
المجلس	4.3	4.0	4.6	5.2	4.8	4.5	4.9	4.7	5.2

المصدر: حسن العالي، «نمط النمو الاقتصادي في دول مجلس التعاون الخليجي»، مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، 21 نيسان/ أبريل 2013، ص 11.

يتّضح من الجدول (15-5) ارتفاع معدلات البطالة في كلّ من عمان والبحرين والسعودية؛ إذ إنها تتجاوز 7 في المئة، في حين أنها متدنية في قطر والكويت. وعلى الرغم من تذبذب معدلات البطالة في دول المجلس، فإنه يُلاحَظ ارتفاع معدل البطالة لإجمالي دول المجلس من 4.35 في المئة في العام 2003 إلى 5.21 في المئة في عام 2011، إلا أن خطورة البطالة في دول المجلس تكمن في ارتفاع معدلاتها بين العمالة المواطنة، مقارنة بمعدلاتها بين العمالة الوافدة؛ إذ تفيد الإحصاءات أن نسبة البطالة بين القوى العاملة المواطنة لإجمالي دول المجلس بلغت 10 في المئة في عام 2008، واستمرت في التزايد حتى وصلت إلى 11.7 في المئة في عام 2014. وبلغت نسبة البطالة في قطر بين القوى العاملة المواطنة 2.3 في المئة في عام 2009، وارتفعت لتصل إلى 3.9 في المئة في عام 2011. وفي الكويت كانت معدلات البطالة بين القوى العاملة المواطنة 3.9 في المئة في عام 2003، في حين أن البطالة بين غير المواطنين في العام نفسه 1.3 في المئة، ووصلت البطالة بين القوى العاملة المواطنة إلى 5 في المئة في عام 2014، في حين كانت نسبة البطالة لغير المواطنين 2.4 في المئة[17].

يتضح من ذلك أن نسب البطالة بين القوى العاملة المواطنة في دول المجلس

(17) صندوق النقد الدولي، «إصلاحات سوق العمل لتعزيز التوظيف والإنتاجية في مجلس التعاون لدول الخليج العربية»، الاجتماع السنوي لوزراء المالية ومحافظي البنوك المركزية، الرياض، 5/ 10/ 2013، ص 12.

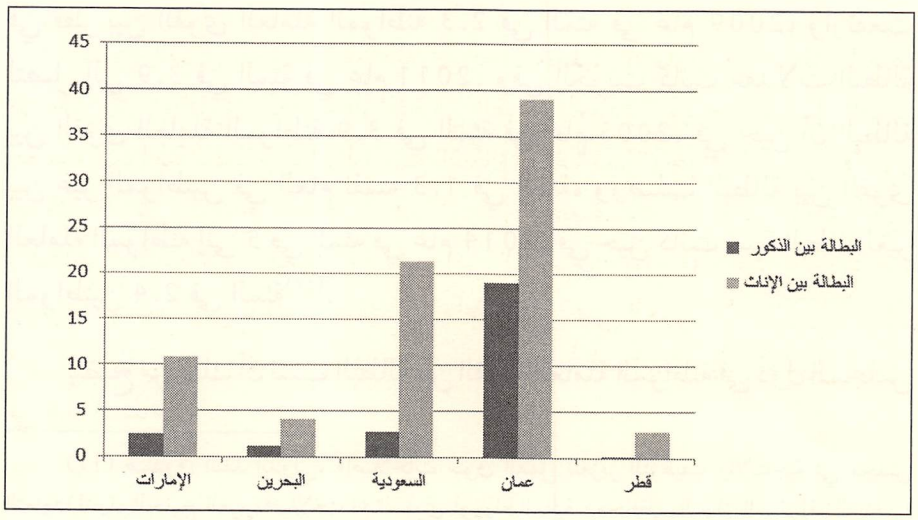
تفوق معدلات البطالة الإجمالية التي تشمل المواطنين وغير المواطنين، وذلك يرجع إلى أسباب عدة؛ منها ارتفاع نسبة البطالة بين الإناث، وكذلك بين الشباب الذين يفضّلون انتظار دورهم في الحصول على وظائف حكومية، بدلًا من قبول وظائف أخرى في القطاع الخاص، بسبب الامتيازات في القطاع العام.

وفي ما يتعلق بالبطالة بين الإناث، يوضح الشكل (15-2) تركّز البطالة بين الإناث على نحوٍ أكبر من البطالة بين الذكور، ويرجع ذلك إلى عدد من الأسباب، منها العادات والتقاليد، وضعف مساهمة المرأة في النشاط الاقتصادي، وتفضيل العمل في القطاع العام. تُضاف إلى ذلك أسباب ترتبط بطبيعة الإناث اللاتي لا يرغب بعضٌ منهن في العمل اختياريًّا. نتيجة لذلك، بلغت نسبة بطالة الإناث معدلات مرتفعة؛ إذ وصلت في عُمان إلى 39 في المئة، وفي السعودية إلى 21.3 في المئة، وفي الإمارات 10.8 في المئة، على نحو ما يتضح من خلال الجدول (15-6).

الشكل (15-2)

التوزيع النوعي للبطالة بين الذكور والإناث في دول المجلس

(2013-2012)



المصدر: المرجع نفسه، ص 352.

الجدول (15-6)
المعدل المئوي للبطالة بحسب النوع والنسبة المئوية للشباب العاطلين من العمل في دول مجلس التعاون

الدولة	عام	معدل البطالة بين الذكور	معدل البطالة بين الإناث	نسبة الشباب العاطلين من العمل (15-24 عامًا)
الإمارات	2012	2.4	10.8	33.8
البحرين	2012	1.1	4.1	54
السعودية	2013	2.7	21.3	40.2
عمان	2012	19	39	64
قطر	2013	0.1	2.8	32.4
الكويت	2013	-	-	35.1

المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، ص 352.

يتضح من الجدول (15-6) ارتفاع نسبة البطالة بين الشباب (15-24 عامًا) في جميع دول مجلس التعاون، ويرجع ذلك إلى تفضيل الشباب الخليجيين العمل في القطاع العام، بسبب ما يوفره العمل في هذا القطاع من امتيازات لا تتوافر في القطاع الخاص.

تتركز القوى العاملة المواطنة في دول مجلس التعاون في القطاع العام، في حين تتركز القوى العاملة الوافدة في القطاع الخاص. ويرجع تفضيل القوى العاملة المواطنة للقطاع العام إلى منح القطاع العام أجورًا وحوافز أكبر من الأجور الممنوحة في القطاع الخاص، فضلًا عن مخصصات الضمان الاجتماعي، والتقاعد والتسهيلات الممنوحة للقروض الميسرة، وقطع الأراضي الممنوحة، وغيرها. يضاف إلى ذلك أن القطاع العام يقتصر على العمل الإداري والأعمال التي لا تتطلب مهارات وخبرات عالية، لذلك يلجأ المواطنون إلى تفضيل العمل في هذا القطاع[18].

(18) بلقاسم العباس، «مستقبل التشغيل والبطالة في دول مجلس التعاون: حالة دولة الكويت»، ورقة مقدمة في: فعاليات ورشة عمل البطالة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ص 207-208.

الجدول (15-7)

النسبة المئوية للعاملين في القطاعين العام والخاص من القوى العاملة المواطنة والوافدة في دول مجلس التعاون (2009-2012)

الدولة	المواطنون		الوافدون	
	نسبة العاملين في القطاع العام	نسبة العاملين في القطاع الخاص	نسبة العاملين في القطاع العام	نسبة العاملين في القطاع الخاص
البحرين	11	14	5	70
السعودية	33	14	2	51
عمان	10	12	2	76
قطر	5	1	6	88
الكويت	13	4	6	77

المصدر: عمر هشام الشهابي، بنية سوق العمل من منظور مختلف في دول الخليج العربية (مسقط: مركز الخليج لسياسات التنمية، 2014)، ص 5.

يتّضح من خلال الجدول (15-7) أن القوى العاملة المواطنة تتركز في القطاع العام؛ إذ تكون نسبة المواطنين الخليجيين العاملين في هذا القطاع في دول المجلس، ما عدا قطر، أكبر من نسبة الأجانب العاملين فيه، في حين تتفوق نسب العاملين الأجانب في القطاع الخاص على نسب المواطنين العاملين في القطاع الخاص، وذلك في الفترة 2009 - 2012.

4- بطالة المتخرجين في دول مجلس التعاون

تعرفنا مما تقدَّم إلى أن البطالة تتركز بين المواطنين على نحوٍ أكبر، وأنها تتعلّق بالشباب خصوصًا، ما يُفضي بنا إلى التعرف إلى تركيبة البطالة بحسب الحالة التعليمية؛ إذ تشير البيانات الرسمية في دول مجلس التعاون إلى أن البطالة تتركز بين المتخرجين.

يُلاحَظ من الجدول (15-8) أن المتخرجين الحاصلين على شهادات

الثانوية العامة والدبلوم والبكالوريوس، يشكّلون أكبر نسبة من إجمالي العاطلين من العمل في دول مجلس التعاون؛ إذ وصلت إلى 77.2 في المئة في دولة قطر، و91.8 في المئة في السعودية، و54.7 في المئة في عُمان، وهي نسب مرتفعة توضح تركّز البطالة في صفوف المتخرّجين من الثانوية العامة والتحصيل الجامعي.

الجدول (15-8)

النسبة المئوية للعاطلين من العمل في قطر والسعودية وعُمان بحسب الحالة التعليمية

الحالة التعليمية	قطر 2007(*)	السعودية 2014(**)	عُمان 2007(***)
أمّي	1.8	0.05	45.3
يقرأ ويكتب	2.6	0.4	
ابتدائية	8.4	2.3	
إعدادية	10	4.7	
ثانوية	48.8	33.4	36.6
دبلوم	3.7	8.3	4.1
بكالوريوس	24.7	50.1	14

(*) حسن إبراهيم المهندي، «حالة البطالة وخصائص المتعطلين في دولة قطر»، ورقة مقدمة في: فعاليات ورشة عمل البطالة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: نحو استراتيجية للحد من آثارها، الدوحة، 21-23 أكتوبر 2008 (الدوحة: اللجنة الدائمة للسكان، 2009)، ص 36.

(**) المملكة العربية السعودية، مصلحة الإحصاءات العامة، نشرة مسح القوى العاملة لعام 1435هـ/ 2014، الدورة الثانية (الرياض: 2014)، ص 20.

(***) سالم بن نصير الحضرمي، «تجربة السلطنة في تشغيل القوى العاملة الوطنية»، ورقة مقدمة في: فعاليات ورشة عمل البطالة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ص 231.

في ما يتعلق بسائر دول مجلس التعاون، تُوضح البيانات أن نسبة بطالة المتخرّجين في الإمارات العربية المتحدة من الحاصلين على شهادة الثانوية العامة والشهادة الجامعية وصلت إلى 80 في المئة في عام 2007، وهي تتركّز،

على نحوٍ، كبير لدى الإناث[19]. وفي الكويت، وعلى الرغم من تركّز البطالة فيها بين الشباب، فإن بيانات عام 2014 تشير إلى أن أكثر العاطلين من العمل هم دون المستويين الابتدائي والمتوسط، وتمثّل نسبتهم 77 في المئة (من فئة أمّي/ يقرأ ويكتب/ ابتدائية/ إعدادية)، في حين تبلغ نسبة المتخرجين في الثانوية العامة وذوي التحصيل الجامعي 23 في المئة، وهي نسبة مرتفعة أيضًا وفي حاجة إلى دراسة[20]. ومن هنا يتضح أن بطالة المتخرجين تشكّل جزءًا كبيرًا من تركيبة البطالة في دول مجلس التعاون، وهي من أخطر أنواع البطالة. وممّا لا شك فيه هو أن هناك جملة من الأسباب تقف وراء هذا النوع من البطالة.

ثالثًا: أسباب بطالة المتخرجين في دول مجلس التعاون

يمكن توضيح هذه الأسباب من خلال ثلاثة اتجاهات رئيسة: يتعلق الاتجاه الأول بالنظام التعليمي في دول مجلس التعاون، في حين يتعلق الاتجاه الثاني بمتطلبات سوق العمل. أمّا الاتجاه الثالث، فيتعلق بالتنسيق بين الاتجاهين.

1- السياسات التعليمية في دول مجلس التعاون

ضمن السياسات التعليمية مجموعة من الأسباب أدّت إلى بطالة المتخرجين، منها ما يُعنى بالتخطيط، ومنها ما يُعنى بالمؤسسة التعليمية وبمخرجات التعليم أيضًا. ويمكن حصر هذه الأسباب في النقاط التالية:

- التوسع الكمّي في التعليم وإهمال الجانب النوعي؛ إذ توجد مجموعة من المؤشرات تؤكد التوسع الكمي في التعليم:

• **الإنفاق الضخم في التعليم:** اتجهت دول مجلس التعاون إلى التوسع في الإنفاق في التعليم والصحة، واهتمت بتحقيق التنمية البشرية منذ ثمانينيات القرن

(19) نورة أحمد البدور، «أسباب البطالة في الدول الخليجية: تجربة دولة الإمارات»، ورقة مقدمة في: فعاليات ورشة عمل البطالة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

(20) دولة الكويت، الإدارة المركزية للإحصاء، نشرة مسح القوى العاملة 2014 (الكويت: 2014)، ص 231.

العشرين. واستمرت على هذا الاتجاه وحققت مراتب متقدمة في هذا المستوى من التنمية. ويوضح الجدول (15-9) الإنفاق في التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي وكنسبة من الناتج المحلّي الإجمالي.

الجدول (15-9)

النسبة المئوية لإنفاق دول مجلس التعاون في التعليم

الدولة	الترتيب عالميًا	الإنفاق في التعليم	
		نسبة الإنفاق الحكومي	نسبة الناتج المحلّي الإجمالي
البحرين	40	14.6	4.2
الكويت	44	3.4	4.8
قطر	47	-	3.5
الإمارات	49	14.6	1.9
عُمان	74	11.1	3.1
السعودية	77	8.17	6.5

المصدر: اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا [الإسكوا]، تقرير السكان والتنمية، العدد 2: «النافذة الديمغرافية فرصة للتنمية في البلدان العربية» (نيويورك: 2005)، ص 90.

يتضح من الجدول (15-9) أن أربعًا من الدول الخليجية تحتل مراتب متقدمة من حيث الإنفاق في التعليم، وهي البحرين والكويت وقطر والإمارات. ويأتي في الدرجة الثانية كلّ من عُمان والسعودية. وبوجه عام، تقع جميع دول مجلس التعاون في الربع الأول من الدول التي تتصدر الإنفاق في التعليم.

• **تزايد المؤسسات التعليمية:** أدّى تزايد الإنفاق في التعليم إلى التوسع في إنشاء المؤسسات التعليمية في جميع دول المجلس، من مدارس حكومية وخاصة، كما شهد التعليم الجامعي توسعًا. ونتيجة تزايد مخرجات التعليم الأساسي وتزايد الإنفاق في التعليم، ازدادت أعداد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. وفي حين كان عدد الجامعات الحكومية في عام 2000 لا يتعدى 21 جامعة، فإن عدد

مؤسسات التعليم العالي وصل في عام 2013 إلى 868 مؤسسة. وكان إجمالي التعليم العالي في دول المجلس قد بلغ 862 مؤسسة في عام 2012، منها 678 مؤسسة في السعودية وحدها، و72 مؤسسة في الإمارات، و57 مؤسسة في عُمان و24 مؤسسة في الكويت و17 مؤسسة في البحرين و 14 مؤسسة في قطر. ويتضح من الجدول (15-10) تزايد مؤسسات التعليم العالي في دول مجلس التعاون[21].

الجدول (15-10)
تطور أعداد مؤسسات التعليم العالي في دول المجلس
(2013-2010)

عام	أعداد مؤسسات التعليم العالي في دول المجلس
2010	785
2011	820
2012	862
2013	868

المصدر: «التعليم يشهد نقلة نوعية في دول مجلس التعاون: أكثر من 9 ملايين طالب وطالبة يدرسون في قرابة 35000 مدرسة وأكثر من مليون ونصف طالب وطالبة في مؤسسات التعليم العالي»، المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، 8/ 2/ 2015، في: <http://bit.ly/1TUXIxy>.

• **تزايد أعداد الطلاب (مخرجات التعليم):** أدّى تزايد المؤسسات التعليمية إلى تزايد مخرجات التعليم العالي على جميع المستويات، وبالتالي تزايد عدد المدرّسين في الجامعات الحكومية والخاصة. وعلى سبيل المثال، بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية في دول مجلس التعاون 43.900 ألف مدرّس في عام 2010، مقارنة بـ 21.5 ألف مدرّس في عام 2000. وارتفع عدد الطلاب والطالبات في الجامعات الحكومية من 538.700 ألف طالب وطالبة في عام 2000 إلى 794.500 ألف طالب وطالبة في عام

(21) «التعليم يشهد نقلة نوعية في دول مجلس التعاون: أكثر من 9 ملايين طالب وطالبة يدرسون في قرابة 35000 مدرسة وأكثر من مليون ونصف طالب وطالبة في مؤسسات التعليم العالي»، المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، 8/ 2/ 2015، في: <http://bit.ly/1TUXIxy>.

2009، ثم إلى 930.500 ألف طالب وطالبة في عام 2010. وأدى هذا التزايد إلى ضغوط تعرضت لها سوق العمل[22] بفعل متطلبات توفير فرص عمل ملائمة، وفي الاتجاه نفسه كان هناك تزايد في أعداد الطلاب في المرحلة الثانوية. ويوضح الجدول (15-11) تزايد أعداد طلاب الثانوية العامة.

الجدول (15-11)
تطور أعداد طلاب الثانوية في دول مجلس التعاون
(2010-2007)

عام	طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية	طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة	إجمالي الطلاب في جميع المراحل
2008-2007	1461028	258920	8543000
2009-2008	1474076	320158	8745000
2010-2009	1493169	361812	9004000

المصدر: المملكة العربية السعودية، قطاع الإحصاء والمعلومات، «النشرة الإحصائية»، العدد 20، الرياض، 2012، ص 83.

إن التركيز على التعليم من حيث الكم وإهماله من حيث النوع كانا خطأً استراتيجيًا في السياسات التعليمية، ويمكن بيان ذلك من خلال النقاط الآتية:

• حالة التشوه التي اتسمت بها سياسة القبول في الكلّيات والجامعات؛ إذ لم تكن هذه السياسات مدروسة على أساس علمي وفق حاجات سوق العمل، بل كانت عبارة عن سياسات تقبل الطلاب بأعداد كبيرة في التخصصات الأدبية؛ فهي تجعل شروط القبول لهذه التخصصات متدنية، ومن ثمّ يتمكن عدد كبير من الطلاب من التوجه إلى هذه التخصصات، في حين تفرض شروطًا عالية (من ناحية المعدل) على التخصصات العلمية المطلوبة في سوق العمل. وعلى سبيل المثال،

(22) المملكة العربية السعودية، قطاع الإحصاء والمعلومات، «النشرة الإحصائية»، العدد 20، الرياض، 2012، ص 83-84.

يكون التوزيع النسبي لقبول الطلاب في الكلّيات العلمية مثل طب الصحة بنسبة 1.3 في المئة، وفي طب الأسنان 0.5 في المئة، وفي الصيدلة 1.7 في المئة. أمّا كلّيات العلوم الإنسانية، فإن نسبة القبول فيها تفوق 60 في المئة[23].

• هناك خلل في المناهج التعليمية من المراحل الابتدائية إلى المراحل الجامعية، وهناك خلل في أسلوب التدريس الذي يُشجِّع أسلوب التلقين والتحفيظ، ويبتعد عن الابتكار والتجديد. وقد نشرت منظمة اليونسكو في العام 2012 تقرير الرصد العالمي الذي أوضحت فيه نتائج دراسة أجرتها المنظمة لقياس أداء الطلاب، أن أكثر من 90 في المئة من طلاب الصف الرابع في الكويت وقطر هم دون الحد الأدنى للمؤشر. وأوضح التقرير كذلك أن أكثر طلاب الصف الثامن لا يملك مهارات الرياضيات والعلوم، إضافة إلى ضعف مستوى اللغة الإنكليزية عند طلاب الجامعات[24]، وهو ما يؤشر إلى خلل في مستوى الطلاب في دول المجلس، ويُعبّر عن افتقارهم إلى أبسط مستويات الفهم.

• تزايد أعداد المتخرجين في تخصصات غير مطلوبة في سوق العمل كنتيجة طبيعية لسياسات القبول المشوهة؛ إذ يتركز المتخرّجون في التخصصات الإنسانية والأدبية، خصوصًا من جانب الإناث، وتزايد أعدادهن في سوق العمل[25].

• انعكاس السياسات الخاطئة للتعليم على مخرجات التعليم، خصوصًا في ما يتعلق بالطالب الجامعي المتخرج؛ ذلك أنه يتخرج وهو يحمل كمًّا من المشكلات التي يمكن توضيحها في ما يأتي[26]:

---

(23) حيدر مجيد عبود الفتلاوي، «أهمية تخطيط القوى العاملة في خفض معدلات بطالة المتخرّجين»، مجلة مركز دراسات الكوفة، السنة 1، العدد 34 (2014)، ص 231.

(24) شاوول، ص 6.

(25) المرجع نفسه، ص 7.

(26) سيلان جبران العبيدي، «ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع»، ورقة مقدمة في: المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، 6-10/ 12/ 2009، ص 12-13.

- يعتقد عدد كبير من المتخرجين أن التخرج هو خاتمة التعلّم، وفي هذه الحال تقلّ لديهم دوافع التعلم، وتضعف القدرة على تطوير المعارف والقدرات، في حين أنه يتعين أن يكون التخرج بداية لاكتساب المهارات والمعارف التي ترتبط بالعمل وتؤدي إلى تحسين نوعيته وجودته.

- تتصف أغلبية المتخرجين بالعمل الفردي وعدم الانفتاح على الآخر، وتفتقد العمل الجماعي، ما يسبب مشكلات في التأقلم مع البيئة المحيطة، في حين يُفترض أن يعمل المتخرّج بروح الجماعة، وأن يستفيد من البيئة المحيطة به ويُفيد من حوله.

- ينعكس إغفال الجانب العملي في التعليم الجامعي، وتركيز التعليم على الجانب النظري، سلبًا على الطالب الجامعي في جوانب عدة، مثل: عدم الثقة بالنفس في أثناء ممارسة الأعمال، ونقص المهارات والمعارف والكفايات التي تساعد في الاندماج، وضعف الفكر المساعد على الإبداع، ونقص الخبرة.

2- السياسات التشغيلية في دول مجلس التعاون

تُعدّ بطالة المتخرجين مؤشّرًا دالًّا على خلل في السياسات التشغيلية في دول مجلس التعاون، وهذا الخلل نفسُه أدّى إلى ظهور هذا النوع من البطالة، وهو يتمثّل في مجموعة من الأسباب التي تتعلق بالسياسات التشغيلية:

أ- التشوهات في سوق العمل

- أدّت التشوهات الهيكلية في الاقتصاد الخليجي إلى ظهور تشوهات في سوق العمل؛ فالاقتصاد الخليجي اقتصاد ريعي يعتمد على قطاع النفط والغاز، أساسًا، في تحقيق الدخل الوطني. ومن جانب آخر، يتسم هذا القطاع بكثافة رأس المال، وبأنه لا يستقطب عددًا كبيرًا من القوى العاملة. وفي المقابل، يستقطب القطاع الخدمي القوى العاملة على نحوٍ أكبر، إذ يتركّز العمل في التخصصات الإدارية، في حين لا تزال مساهمة القطاع الصناعي والقطاع

الزراعي (القطاعات الإنتاجية) مساهمة متدنية في الاقتصاد، وفي استقطاب القوى العاملة أيضًا[27].

- الخلل الهيكلي في سوق العمل من خلال استمرار تدفق القوى العاملة الوافدة إلى دول المجلس، سواء كانت مؤهلة أم غير مؤهلة، منذ بداية السبعينيات. وأدى هذا التزايد الكبير إلى مزاحمة القوى العاملة الوطنية في كثير من المواقع والمهن والتخصصات. في المقابل، نجد في الفترة الأخيرة أن تدفق الشباب المواطن إلى سوق العمل ازداد لأسباب عدة، منها أسباب ديموغرافية تتعلق بقوة السكان وأسباب تعليمية ترتبط بارتفاع نسبة المتعلمين وأسباب اقتصادية من خلال زيادة المساهمة في النشاط الاقتصادي وأسباب اجتماعية من خلال تعليم الإناث ودخولهن سوق العمل. وأدى ذلك إلى تزايد القوى العاملة المواطنة، خصوصًا من المتخرجين، ما ترتّبت عنه ضغوط على سوق العمل، مع وجود الخلل في تركيبة السوق التي تعتمد على العمالة الوافدة[28].

- على الرغم من ازدياد المعروض من القوى العاملة، فإنه لم يكن هناك قصور في جانب الطلب عليها، بل على العكس من ذلك، كان هناك طلب مرتفع عليها في دول مجلس التعاون، ولكن هذا الطلب يستقطب القوى العاملة الوافدة. وهذا ما يؤكده معدل نمو القوى العاملة الوافدة إلى دول المجلس خلال الفترة 1975-2008، وبلغ في المتوسط 7 في المئة. وفي المقابل، بلغ متوسط معدل نمو القوى العاملة المواطنة في الفترة نفسها 4 في المئة[29]، أي إن هناك طلبًا على القوى العاملة بنسبة أكبر من المعروض منها. غير أن المشكلة تكمن في نوعية القوى العاملة ومدى ملاءمتها حاجات سوق العمل الخليجية.

---

(27) العباس، ص 210.

(28) دولة الكويت، الإدارة المركزية للإحصاء، ص 67.

(29) Martin Baldwin-Edwards, «Labor Immigration and Labor Markets in the GCC Countries: National Patterns and Trends,» *Research Paper 15*, Kuwait Programme in Development, Governance and Globalization in the Gulf States, London, March 2011, p. 15.

- من تحديات سوق العمل في دول مجلس التعاون سيطرة الوافدين على نحو ثلثي قوة العمل، ويُعدّ هذا الأمر اتجاهًا مزاحمًا لقوة العمل المواطنة.

- عزوف الشباب الخليجي عن الوظائف العمالية التي تكون النظرة الاجتماعية إليها متدنية، بصرف النظر عن العائد المتحقق منها.

ب- إشكالية القطاع العام والقطاع الخاص

يسود جدل كبير في شأن القطاع العام والقطاع الخاص، وفي شأن استيعاب كلّ قطاع القوى العاملة. وفي حقيقة الأمر، سبّبت السياسات التشغيلية في دول المجلس تفاوتًا بين القطاعين، ووسعت الفجوةَ بينهما، ما أدّى إلى بطالة المتخرجين في هذه الدول، ويمكن توضيح ذلك في ما يأتي:

- اتسمت السياسات التشغيلية في دول المجلس في أثناء مراحلها الأولى منذ السبعينيات بالتركيز على توظيف المواطنين في القطاع العام. وساعد في ذلك ارتفاع أسعار النفط واستثمار العوائد النفطية، ما أدّى إلى توجّه أكثر المواطنين إلى العمل في القطاع العام. كما أن الامتيازات الممنوحة للعاملين في هذا القطاع، مثل ارتفاع الأجور والمخصصات والعلاوات ومبالغ التقاعد والحصول على القروض وأوضاع العمل الميسرة جعلت منه قطاعًا جاذبًا للقوى العاملة المواطنة. وأفضى ذلك إلى تفضيل القوى العاملة المواطنة هذا القطاع، إضافة إلى أن المتخرّجين يفضّلون العمل فيه. وعلى سبيل المثال، ارتفعت في دولة الكويت نسبة القوى العاملة المواطنة في القطاع العام من 63 في المئة في عام 1993 إلى 74 في المئة في عام 2002[30].

- نتجت من السياسات الخاطئة في شأن التوسع في التشغيل في القطاع العام، ومن دون دراسات مسبقة للقدرة الاستيعابية لهذا القطاع، ولا رؤية واضحة، آثار سلبية تمثّلت في ظهور البطالة المقنّعة، وانخفاض إنتاجية العمل لدى العاملين في هذا القطاع، فضلًا عن أن القطاع العام أصبح ملجأً للعاطلين من العمل[31].

---

(30) العباس، ص 210.

(31) الشهابي، ص 21.

- نتج من التباين الشاسع في الحوافز والامتيازات وأوضاع العمل التي يحظى بها القطاع العام، تفضيلُ الإناث هذا القطاع، نظرًا إلى ما له من ميزة الفصل بين الجنسين في كثير من الأعمال التي تمارسها المرأة (المدارس والمستشفيات وغيرها)[32].

- أدّى تعاظم دور الدولة في تحقيق التنمية إلى إبقاء النشاط في كلٍّ من مجالات العقارات والتجارة والمقاولات والخدمات الاجتماعية محدودًا في إطار نشاط الصناعات التحويلية. كما أن الاستثمارات في القطاع الخاص تركّز على المشروعات الكثيفة رأس المال[33].

- أدّت سياسات الأجور في القطاع الخاص إلى تشغيل القوى العاملة الوافدة، خصوصًا قوة العمل الآسيوية التي تتسم بتدنّي أجورها مقارنة بأجر المواطن الخليجي. لذلك، أصبحت هذه القوى منافسة قويّة له من حيث الأجر، فضلًا عن أنها أكثر «طاعة» وتقبلًا للأعمال في القطاع الخاص[34].

- ليست أجور القطاع الخاص منخفضة دائمًا، بل توجد وظائف بأجور مرتفعة، لكنها تتطلب مهارات عالية لا تتوافر لدى القوى العاملة المواطنة[35].

- من خلال توفير عرضٍ مرنٍ من العمالة الأجنبية الرخيصة نسبيًّا، استطاعت دول مجلس التعاون أن تحقق نتائج إيجابية على مستوى الاقتصاد الكلّي وعلى مستوى جهد التنمية. وفي المقابل، أدّت شبكة المنافع الاجتماعية، والعلاقات التي أقامتها الدولة من خلال القطاع العام، إلى إخراج القوى العاملة المواطنة من الدائرة الإنتاجية، فشكّلت عبئًا على سوق العمل؛ إذ ركزت السياسات التشغيلية على توفير فرص عمل للمواطنين من دون الاهتمام بمستوى الإنتاجية[36]، كما أن

---

(32) العباس، ص 209.

(33) أحمد بن سليمان بن عبيد، «محددات التوظيف في القطاع الخاص بدول مجلس التعاون الخليجي»، جامعة الملك سعود، في: <http://bit.ly/1SX5HNw>.

(34) المرجع نفسه، ص 14.

(35) المرجع نفسه، ص 15.

(36) حسن إبراهيم المهندي، «حالة البطالة وخصائص المتعطلين في دولة قطر»، ورقة مقدمة في: فعاليات ورشة عمل البطالة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ص 21.

مجتمع الرفاهية ساهم في إضعاف حافز العمل لدى المواطنين إلا من خلال القطاع العام.

ج- برامج التدريب[37]

يمكن تناول هذه الأسباب من خلال ما يأتي:

- عدم وجود استراتيجيا واضحة وشاملة لتدريب القوى العاملة.

- عدم وجود سياسة منسّقة وموحّدة تحكم برامج التدريب في الاتجاه الذي يخدم حاجات سوق العمل ومتطلبات التنمية.

- معظم الدورات التدريبية نمطي ويفتقد التجديد والابتكار. كما أن معظم البرامج التدريبية يركّز على المهارات الإدارية، على الرغم من الحاجة إلى أصحاب المهارات الفنّية والتطبيقية (كالمهندسين والفيزيائيين والمتخصصين بعلوم تكنولوجيا المعلومات).

- هناك فجوة بين المهارات المطلوبة والبرامج التدريبية المنفّذة، وكذلك بين نوع المتدربين (ذكور/ إناث) والحاجات الفعلية في سوق العمل.

- معظم برامج التدريب يقدَّم إلى موظفين قدامى، وهو ما يُعرف بالتدريب في أثناء الخدمة.

- المرونة غير الكافية لتشريعات سوق العمل في دول مجلس التعاون؛ إذ تُعدّ التشريعات في سوق العمل من أهمّ محددات الطلب على العمل. وعلى الرغم من إدخال كثير من الإصلاحات على هذه التشريعات، فإن بعضها ما زال يمارس على الطلب دورًا سلبيًّا، خصوصًا التشريعات المتعلقة بتحديد الأجور ووضع حدودٍ دُنيا وعليا للأجور في القطاع العام، وهي أجور لا يمكن مضاهاتها بسهولة في القطاع الخاص[38].

---

(37) المرجع نفسه، ص 22.

(38) البدور، ص 57.

3- أسباب تتعلق بالتنسيق بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية

أدّى قصور رؤية المخطط وغياب عملية التنسيق بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية، وضعف العلاقة بين السياسات مع الابتعاد عن الواقع الفعلي، إلى مجموعة من العوامل المتسبّبة ببطالة المتخرجين، ويمكن توضيحها كما يأتي:

- عدم الانسجام بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، ويرجع ذلك إلى أسباب عدة[39]، هي:

• غياب التخطيط التعليمي على أُسس علمية شاملة.

• غياب التنسيق بين الخطة التعليمية والخطة الاقتصادية العامة.

• ابتعاد مخرجات التعليم عن حاجات المجتمع الفعلية وافتقادها الجودة.

- لا توجد دراسات واقعية عن حاجات سوق العمل وتوجهاتها على المديين البعيد والمتوسط، إضافة إلى افتقاد قاعدة البيانات الخاصة بسوق العمل والنظام التعليمي.

- افتقاد الرؤية المستقبلية للربط بين التعليم والعمل؛ إذ يكتسب التعليم عنصري التنوع والمرونة للمساعدة في الاستجابة لمتطلبات التغير السريعة في سوق العمل محليًّا ودوليًّا، لذلك يجب أن تكون هناك آفاق أوسع لمواكبة التطورات المستقبلية في سوق العمل.

- صعوبة إحلال العمالة الوطنية محلّ العمالة الوافدة، على الرغم من جهد التوطين في دول مجلس التعاون؛ إذ اعتمدت دول المجلس التوطين («التعمين»، و«التكويت»، و«السعودة»، و«التقطير» وغيرها). وعلى الرغم من أن هذا الجهد جاء بآثار إيجابية، فإن الأمر لم يصل إلى المستوى المطلوب. وعلى سبيل المثال، لا تنافس العمالةُ الآسيوية العمالةَ المواطنة، في دول المجلس، في كامل مستويات

(39) شاوول، ص 7.

المهارة؛ إذ تكاد تتخصص بالخدمات المنزلية والبلدية والتجارية، ما يؤدي إلى استحالة إحلال القوى العاملة المواطنة في هذه المجالات. لكن من الممكن إحلال هذه القوى بدلًا من القوى العاملة العربية في الأعمال التي تتركز في وظائف الإدارة الحكومية وخدماتها مثلًا (التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية)؛ فهذه الأعمال مُعرّضة للإحلال، لكن فرصة إحلال العمالة في القطاع الخاص تكون صعبة لعدم رغبة الأغلبية العظمى من القوى العاملة المواطنة في الإحلال[40].

أفضى تباعد الرؤية بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية إلى ظهور بطالة المتخرجين وتزايدها، وهو أمر ينذر بآثار سلبية في الاقتصاد الخليجي، ما لم تعالَج هذه البطالة، مع ضرورة الربط بين هذه السياسات في إطار رؤية اقتصادية شاملة ومتكاملة تهدف إلى خدمة الاقتصاد على أسس علمية واقعية ومدروسة ومحدّدة الأهداف.

رابعًا: مقترحات للحد من بطالة المتخرجين (التنسيق بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية)

يبدو أن المشكلة ستتفاقم إن لم تتخذ دول مجلس التعاون خطوات أساسية وجادّة وأكثر فاعلية كي تضمن تنسيقًا أكبر بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية، ويدرك القائمون على الاقتصاد خطورة المشكلة. ولئن بذلوا جهدًا للتخفيف من حدّتها من خلال التوطين وسياسات الحد من العمالة الوافدة، فإن هذه الإجراءات غير كافية؛ إذ يتطلب الأمر، في الواقع، أن تكون هناك استراتيجيا تضم اتجاهين، على المديَين القريب والبعيد كما يأتي:

1 - على المدى القريب

- التدخل الفاعل في سوق العمل من خلال زيادة برامج التوطين ورفع الحصص المخصصة لتوظيف المواطنين، إلى جانب دعم القطاع الخاص من خلال سياسات تقديم الحوافز لتحقيق النمو في التوظيف في القطاع الخاص.

---

(40) عدنان فرحان الجوارين، «سياسات الهجرة والعمل وأثرها على بطالة المواطنين في دول مجلس التعاون الخليجي»، مجلة الاقتصادي الخليجي، العدد 24 (2013)، ص 27.

- فرض مزيد من الضرائب على العمالة الأجنبية غير المواطنة من أجل الحدّ منها، وتحسين هيكل سوق العمل بدلًا من التشوهات التي أصابتها. ويمكن أن يكون ذلك بزيادة رسوم تصاريح العمل، وغيرها من الإجراءات، خصوصًا أن العمالة الأجنبية غير المواطنة هي، في أغلبها، ذات مؤهلات دنيا وتعليم منخفض.

- إدخال تحسينات على المناهج ترتبط بالجانب العملي، وتأخذ في الحسبان تدريب الطالب على مهارات واكتساب معارف ترتبط بسوق العمل، وترسيخ العمل بروح الجماعة، وتحسين أسلوب الدراسة بالاعتماد على أساليب التجديد والابتكار، والابتعاد عن الطرائق التقليدية المعتمدة على التلقين، وبذلك يمكن ضمان تحسين جودة النظام التعليمي ورفع كفاءته.

- تشجيع المشروعات الصغيرة والمشروعات المتوسطة، ومنحها مزيدًا من الدعم، مع ضرورة رفع مستوى مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي، خصوصًا في القطاع الخاص، وزيادة إنتاجيتها، وإنشاء برامج خاصة بتشغيل المرأة (من قبيل الصناعات اليدوية والصناعات الغذائية... وغيرها).

- تشجيع مجالات البحث العلمي على تطوير الإنتاج الاقتصادي ورفع القدرة على المنافسة.

2- على المدى البعيد

- صَوغ استراتيجيا خاصة بالنظام التعليمي، ووضع خطة تربط المناهج التعليمية بمتطلبات سوق العمل وبالمرحلة الاقتصادية التي يمرّ بها البلد، وتأخذ في الحسبان إعداد طلاب مؤهلين للاندماج والتفاعل مع سوق العمل، وتكثيف جهد التدريب، والتوجّه نحو المناهج العلمية والعملية، وتنمية روح الإبداع لدى الطلاب، وتدريب الأساتذة على المناهج الجديدة.

- فرض مزيد من التشريعات التي تُزيل التفاوت بين القطاع العام والقطاع الخاص، من خلال تحسين سياسات الأجور، وتقليص الفوارق بينهما، وربط الأجور بالإنتاج من أجل رفع الإنتاجية.

- تقريب وجهات النظر بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية من خلال استخدام التخطيط الشامل، واتخاذ رؤية مستقبلية تحقق مزيدًا من التنسيق والتفاعل بين أهم الخطط، وربط التعليم بالإنتاج.

- ضرورة تحسين سياسات قبول الطلاب في الكلّيات والمعاهد والجامعات، على نحوٍ تكون فيه أقرب إلى الواقع ومنسجمة مع توجهات سوق العمل.

- تحسين سياسات التدريب والتأهيل وفق سياسة موحّدة ومنسقة بين جميع مراكز التدريب، وإدخال عنصري التجديد والابتكار إلى التدريب، وضرورة إشراك المتخرجين من الذكور والإناث للتعرف إلى المهارات المطلوبة في سوق العمل.

- ضرورة تنويع النشاط الاقتصادي من أجل توفير مزيد من فرص العمل للقوى العاملة المواطنة.

خامسًا: الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات

توصّلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:

- تُعدّ بطالة المتخرّجين من أخطر أنواع البطالة، بالنظر إلى ما لها من أثرٍ مزدوج يتمثّل في التكلفة العالية التي تتحملها الدولة في إعداد الطالب وتعليمه وتدريبه، وفي هدر المورد البشري بسبب عدم الاستفادة من المتخرّج وعدم إشراكه في سوق العمل.

- منذ بداية السبعينيات شرعت دول مجلس التعاون في تحقيق التنمية، خصوصًا جرّاء ارتفاع عوائد النفط، مستفيدة من هذا المورد. واستدعى هذا الجهد استقدام العمالة الوافدة، ما أثّر في التركيبة السكانية وتركيبة القوى العاملة في سوق العمل؛ إذ يسيطر الوافدون على النسبة الأكبر من السكان وسوق العمل.

- شهدت دول مجلس التعاون في الفترة 2000-2012 نسب بطالة مرتفعة، تركزت بين الشباب الخليجيين، وشملت الإناث على نحوٍ أكبر، وارتفعت بين المواطنين، خصوصًا الحاصلين منهم على الشهادة الثانوية والشهادة الجامعية. وراوحت النسب بين المتخرّجين بين 80 في المئة و90 في المئة، أو أكثر، في أغلب دول المجلس.

- ركّزت السياسات التعليمية السابقة على التوسع الكمّي في التعليم، وأهملت الجانب النوعي، ما ساهم في تخرّج أعداد كبيرة من المتعلمين غير المؤهلين نتيجة ضعف مستوى المتخرجين. كما أدّت سياسات القبول الخاطئة في الكلّيات والمعاهد، علاوة على الخلل في المناهج التعليمية، إلى بطالة المتخرجين.

- كان للسياسات التشغيلية الهادفة إلى استقطاب العمالة الأجنبية الوافدة مردود سلبي على سوق العمل وعلى القوى العاملة المواطنة، ما أدّى إلى بروز تشوهات في سوق العمل الخليجية. كما أدّى توسع السياسات التشغيلية في تشغيل القوى العاملة المواطنة في القطاع العام، وعلى نحوٍ مستمر ومتزايد وغير مدروس، إلى تضخّم القطاع العام وانخفاض إنتاجية العامل، فضلًا عن سياسات الأجور التي تصبّ في مصلحة القطاع العام. ويكتسب هذا القطاع مزايا إضافية متعلّقة بالأجور والمخصصات لا يحظى بها القطاع الخاص الذي استقطب هو أيضًا القوى العاملة الوافدة بسبب تدنّي الأجور، ومن ثمّ كان هذا الأمر سببًا لبطالة المتخرجين أيضًا.

- كان من شأن انعدام استراتيجيا واضحة ومتكاملة للتدريب، والافتقار إلى الدورات التدريبية للتجديد والابتكار، وتركيزها على المهارات الإدارية، وإغفالها الجوانب الفنية، وتقديمها الموظفين القدامى، أن حُرِم المتخرجون فرصة الإعداد الصحيح لسوق العمل. كما أن افتقاد التشريعات عنصر المرونة وابتعادها عن التكيّف مع التطورات التي تحيط بسوق العمل ساهما في بطالة المتخرجين.

- أدّى افتقاد حلقة الوصل بين السياسات التعليمية والسياسات التشغيلية، وغياب الرؤية المستقبلية للربط بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل،

إلى ظهور «جيش» من الشباب المتخرجين العاطلين من العمل، على الرغم من جهد التوطين المبذول في دول المجلس.

التوصيات

يوصي الباحثان باتخاذ مجموعة من التدابير:

- ضرورة إصلاح النظام التعليمي وفق رؤية تعمل على تطوير المناهج العلمية، وربطها بالإعداد والتدريب، واكتساب المهارات الخاصة بالتأهيل، واتّباع أسلوب التجديد والابتكار، والابتعاد عن أساليب الحفظ والتلقين، وضرورة زرع روح العمل الجماعي وفق مجموعات عمل منذ مراحل الإعداد الابتدائي.

- تطوير التخطيط التعليمي على نحوٍ لا يركّز على التوسع الكمّي فحسب؛ ذلك أنه ينبغي إيلاء الأهمية للناحية النوعية أيضًا، والأخذ في الحسبان حاجات سوق العمل. كما ينبغي أن تكون الخطط شمولية وبعيدة المدى، وأن تتّسم بالمرونة والاستجابة للتغيرات في سوق العمل مع ربط التعليم بالإنتاج.

- يجب تطوير سياسات التشغيل، وذلك بأن تكون موجَّهة إلى تشغيل المواطنين، مع تفعيل جهد التوطين، ودراسة حاجات سوق العمل من القوى العاملة الوافدة، علاوة على الاستغناء عن الفائض منها، وتأهيل القوى الوطنية لإحلالها محلّ العمالة الوافدة.

- تقديم الحوافز للقطاع الخاص لزيادة دورة في النشاط الاقتصادي، وإيجاد فرص عمل ملائمة للقوى العاملة المواطنة، وتشجيع المشروعات الصغيرة والمشروعات المتوسطة.

- العمل على توفير فرص عمل للإناث، مع ضرورة رفع مشاركتهن في الأعمال التي تلائم مؤهلاتهن وطبيعة المجتمع الخليجي، كالأعمال الخاصة بالإناث، من صناعات يدوية وصناعات غذائية ووظائف التعليم والصحة الخاصة بالنساء.

- تحسين برامج الإعداد والتدريب؛ إذ ينبغي أن تركّز على رفع مستوى المهارات، مع شمول المتخرجين الجدد والإناث، وأن تكون متّسقة ومتناسقة وشاملة، وفق حاجات سوق العمل.

- تحسين تشريعات العمل، وإلغاء التمايز بين القطاع العام والقطاع الخاص في ما يتعلق بالأجور، وضرورة ربط الأجر بالإنتاج من أجل رفع الإنتاجية.

- ضرورة إيجاد المزيد من التقارب بين السياسة التعليمية والسياسة التشغيلية، من خلال جهاز التخطيط في دول مجلس التعاون، وربط الخطط في إطار شمولي واقعي متجدد وذي رؤية أوسع وأشمل.

المراجع

1- العربية

كتب

بدران، شبل. **التعليم والبطالة**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2002.

الشهابي، عمر هشام. **بنية سوق العمل من منظور مختلف في دول الخليج العربية**. مسقط: مركز الخليج لسياسات التنمية، 2014.

فعاليات ورشة عمل البطالة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: نحو استراتيجية للحد من آثارها، الدوحة، 21-23 أكتوبر 2008. الدوحة: اللجنة الدائمة للسكان، 2009.

دوريات

الجوارين، عدنان فرحان. «سياسات الهجرة والعمل وأثرها على بطالة المواطنين في دول مجلس التعاون الخليجي». **مجلة الاقتصادي الخليجي**. العدد 24 (2013).

الشمري، عماد مطير خليف وعبير ضيدان الجنابي. «اختلال التركيبة السكانية

لدول مجلس التعاون الخليجي في الفترة 1994-2012». **مجلة العلوم الإنسانية**. السنة 1. العدد 17 (2013).

عسالي، بولرباح. «مشكلات الاستثمار في التعليم الجامعي والعالي في البلدان العربية». **المستقبل العربي**. العدد 357 (تشرين الثاني/ نوفمبر 2008).

الفتلاوي، حيدر مجيد عبود. «أهمية تخطيط القوى العاملة في خفض معدلات بطالة المتخرّجين». **مجلة مركز دراسات الكوفة**. السنة 1. العدد 34 (2014).

مؤتمرات وندوات

صندوق النقد الدولي. «إصلاحات سوق العمل لتعزيز التوظيف والإنتاجية في مجلس التعاون لدول الخليج العربية». الاجتماع السنوي لوزراء المالية ومحافظي البنوك المركزية. الرياض. 5/ 10/ 2013.

العبيدي، سيلان جبران. «ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع». ورقة مقدمة في: المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. بيروت. 6-10/ 12/ 2009.

العريني، سارة إبراهيم. «أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي». ورقة مقدمة في: المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات والتنمية: الوعود والتحديات. مصر. 12-15/ 11/ 2007.

عيشوش، رياض وفواز واضح. «البطالة: معطيات ورهانات جديدة في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة: نظرة على واقع الجزائر». ورقة مقدمة في: مؤتمر استراتيجية الحكومة للقضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة. كلية العلوم الاقتصادية، جامعة المسيلة. الجزائر. 15-16/ 11/ 2011.

قرومي، عبد الحميد وعبد القادر شلالي. «انعكاسات العولمة على مسألة البطالة

والتشغيل - موقف التيارات النيوليبرالية-». ورقة مقدمة في: مؤتمر سياسة التشغيل ودورها في تنمية الموارد البشرية. كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر. الجزائر. 13-14/ 4/ 2011.

القليب، انتصار سليم. «العولمة والسياسات التربوية والتعليمية وأثر البطالة على الخريجين: عرض التجربة الليبية». ورقة مقدمة في: مؤتمر جودة التعليم الجامعي ومتطلبات جودة الأداء. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. جامعة الدول العربية. الشارقة. 13-17/ 4/ 2008.

محمد، نادية وسلام هزاع وأنيسة محمود. «معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن». ورقة مقدمة في: المؤتمر العلمي الرابع: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة. جامعة عدن. 11-13/ 10/ 2010.

تقارير ودراسات

دولة الكويت، الإدارة المركزية للإحصاء. **نشرة مسح القوى العاملة 2014** (الكويت: 2014).

صندوق النقد العربي وآخرون. **التقرير الاقتصادي العربي الموحد 2014** (أبو ظبي: 2014).

العالي، حسن. «نمط النمو الاقتصادي في دول مجلس التعاون الخليجي». مركز الجزيرة للدراسات. الدوحة. 21 نيسان/ أبريل 2013.

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا [الإسكوا]. **تقرير السكان والتنمية، العدد 2: «النافذة الديمغرافية فرصة للتنمية في البلدان العربية»** (نيويورك: 2005).

مركز الخليج العربي للدراسات والبحوث الاستراتيجية. «البطالة في الدول الخليجية: الأسباب والنتائج وكيفية الحل.» 2015. <http://bit.ly/1ZVAJEa>.

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. **إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته 1998-2009** (بيروت: 2009).

المملكة العربية السعودية، قطاع الإحصاء والمعلومات. «النشرة الإحصائية». العدد 20. الرياض. 2012.

المملكة العربية السعودية، مصلحة الإحصاءات العامة. نشرة مسح القوى العاملة لعام 1435هـ/ 2014، الدورة الثانية (الرياض: 2014).

منظمة العمل العربية. التقرير العربي الثالث حول التشغيل والبطالة في الدول العربية (القاهرة: 2012).

2- الأجنبية

Book

Sen, Amartya. *Development as Freedom*. New York: Knopf, 2001.

Report and Studies

Baldwin-Edwards, Martin. «Labor Immigration and Labor Markets in the GCC Countries: National Patterns and Trends.» *Research Paper 15*. Kuwait Programme in Development, Governance and Globalization in the Gulf States. London. March 2011.

World Bank and International Bank for Reconstruction and Development. *Higher Education Developing Countries: Peril and Promise*. no. 20182. Washington, DC: February 2000.

الفصل السادس عشر

التعليم العالي وسوق العمل في قطر
الواقع والآفاق

هند عبد الرحمن المفتاح

مقدمة

تُولي الأممُ من حولنا أهميةً كبيرة لـ «صناعة التعليم»، بمستوياته المختلفة، ودوره في التنمية عمومًا، ومواجهة متطلبات سوق العمل والاقتصاد خصوصًا.

إن استجابة المؤسسات التعليمية لحاجات الاقتصاد الوطنية بمستوياتها كافة ليست قضية استجابةٍ كميّةٍ للعرض والطلب المستقبليين من المخرجات التعليمية، أو مقدار الأيدي العاملة بحسب النوع والتخصص، وإنما هي قضية استجابة كيفية ونوعية للتعليم في تشكيل الحاضر وصناعة المستقبل وضمان مواكبة التقدم العلمي والتقني، علاوة على التكيف المرن، لتغير منهجية الشراكة وطبيعتها، والعلاقة بين التعليم وسوق العمل والاقتصاد. وربما تحتاج تلك الاستجابة إلى استراتيجيا واضحة في شأن صوغ أهدافها ومبادراتها، يمكن أن تقع، في جزء منها، في إطار الدراسات الاستشرافية التي تتطلب الإعداد والتخطيط المبكّرَيْن، والتنفيذ عبر أجيال وعقود.

يؤكد معظم الدراسات التي ناقشت التعليم العالي في الخليج والوطن العربي وجود فجوة، جزئية أو كلية، بين مخرجات التعليم ومتطلبات الاقتصاديات

الوطنية وأسواقها. ولعل هذه الفجوة اتسعت بالتدريج مع الألفية الجديدة، ومع تسارع الثورة التكنولوجية، وتأثير التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في كلٍّ من قطاعَي التعليم العالي وسوق العمل، ثم في علاقتهما التعاونية والتكاملية؛ إذ بعد أن كان كل قطاع يعمل في عُزلة واستقلالٍ عن الآخر، اتخذ كثيرًا من الإجراءات التصحيحية والمبادرات التطويرية للعمل، وفقًا لإطارٍ موحّدٍ هادفٍ إلى تعزيز بناء القدرات الوطنية اللازمة للتنمية بجميع مجالاتها.

للأسف، تبدو الرؤية العامة للتعليم العالي في الوطن العربي، إجمالًا، مرتبطة إلى حدٍّ كبير بنمطية المناهج التعليمية التنظيرية التلقينية، وفقًا لمكوناتها النظرية والتطبيقية، وبعيدة عن تطبيق مهارات التحليل والتفكير النقدي والاستراتيجي، وحل المشكلات وصناعة السياسات والقرارات وغيرها من المهارات البشرية والمهنية التي تتطلبها سوق العمل. بناء على هذه الرؤية، ليس غريبًا توجُّه نُظُم التعليم العالي إلى الاهتمام بالحصول على الشهادة أو المؤهل فقط، من دون الاهتمام بإيصال المعرفة والمهارات المطلوبة إلى الخريجين[1]، بل ليس غريبًا تصميمُ نظم الامتحانات والتقويم لتخدم هذا الغرض فقط، الأمر الذي تمثّل في ضعف مهارات الخريجين وعدم قدرتهم على مسايرة متطلبات العمل. وكانت دراسة تحليلية عن خريجي جامعة الكويت، وحاجة سوق العمل الكويتية إلى حملة البكالوريوس وتعيينهم، في فترة 2007-2009، قد أكدت ضرورةَ تقنين القبول في برامج معيّنة أو تطويرها لضمان جذب السوق لمخرجاتها، وضرورة تقديم برامج جديدة أخرى لتخصصات غير متوافرة ولكنها مطلوبة من سوق العمل وفقًا لمهارات معيّنة[2]. ربما يفسّر هذا اعتماد عددٍ من الجامعات الخليجية مبادراتٍ تصحيحية وتطويرية في عقد الألفية؛ إذ هدف مشروع تطوير جامعة قطر 2004-2008، مثلًا، إلى إعادة هيكلة كثير من برامجها الأكاديمية،

---

(1) محمد إبراهيم منصور وآخرون، التعليم في القرن الحادي والعشرين (أسيوط: دار النشر والتوزيع بجامعة أسيوط، 1996)، ص 26.

(2) انظر: جامعة الكويت، مكتب نائب مدير تخطيط الجامعة، خريجو جامعة الكويت واحتياج وتعيين سوق العمل الكويتي من حملة البكالوريوس للسنوات 2007-2009 (الكويت: 2012)، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/7bHGw6>.

لتصبح موجهة إلى سوق العمل واقتصاد المعرفة. وإضافة إلى تقديم برامج جديدة وإغلاق أخرى، أُعيد تصميم بعضها ليصبح أكثر توافقًا مع متطلبات سوق العمل وتغيراتها، بما في ذلك التخصصات النظرية في كلية التربية[3]. وقد أشار تقرير الفعالية المؤسسية لجامعة قطر إلى نجاح الجامعة بنسبة 68 في المئة في إعداد خريجين مؤهلين، عن طريق تقديم تعليم نوعي متميز[4].

تتلخص أزمة التعليم العالي، إجمالًا، في عددٍ من التحديات الكمية والنوعية الداخلية والخارجية[5]، والمؤدية إلى ضرورة إعادة النظر في نُظم التعليم، والبحث عن بدائل كفيلة بالنهوض بفاعلية الأداء[6]. ولهذا، تحوّل معظم نُظم التعليم العالي إلى التركيز على فلسفة جودة التعليم في إعادة هيكلة نُظمها وبرامجها التعليمية.

مشكلة الدراسة

تبنّت دولة قطر في العقدين الماضيين خيارًا استراتيجيًّا يتّبع نظرية رأس المال البشري، وإن اختلف في مسار التطبيق. فحوى هذه النظرية أن جودة نظام التعليم القطري تمثّل أولوية وأساسًا لتعزيز المشاركة الاقتصادية وبناء اقتصاد المعرفة. ولهذا شرعَت قطر، منذ بداية التسعينيات، في تنفيذ مبادرات إصلاحية تبدو، ظاهريًّا، شاملة للتعليم العام والجامعي، ووسّعتها على نطاق رحْب في بداية عقد الألفية، لضمان إجراء التعديلات الأساسية على نظامها التعليمي، بما يتوافق مع توجهاتها وحاجاتها الاقتصادية. وانطلاقًا من هذه النقطة بالذات، أكّدَت رؤية قطر

---

(3) Nancy Allen & Raymond Zepp, «Educational Reform in Qatar and Its Relation to Qatar University,» Paper Presented at: The 2nd Conference of Planning and Development of Education and Scientific Research in the Arab States, King Fahd University of Petroleum and Minerals, Dhahran, 24-27/2/2008.

(4) Qatar University, Institutional Effectiveness Committee, *Institutional Effectiveness Annual Report 2012-2013* (Doha: October 2013), p. 6, Accessed on: 21/7/2016, at: <http://goo.gl/bKu7o2>.

(5) محمد عمر باطويح، «تمويل التعليم الجامعي من الواقع إلى التطلعات»، ورقة مقدمة في: مؤتمر التعليم العالي الأهلي، صنعاء، 30/ 5-1/ 6/ 2000.

(6) المرجع نفسه.

الوطنية 2030 أنه لا يمكن قطر أن تطوِّر اقتصادها ومجتمعها من دون رأس مالها البشري ومواردها البشرية، وتحديدًا عبر نظام تعليميّ نوعيّ يساهم في إعداد القطريين كي يخوضوا التحديات العالمية في تنمية اقتصاد بلادهم، وعبر بناء قوة عمل كفية وقادرة على قيادة اقتصاد المعرفة المأمول وتطويره. بناءً عليه، كُيّفت استجابة قطاع التعليم العالي لمتغيرات سوق العمل والاقتصاد وتحدياتهما، في استراتيجية التنمية الوطنية 2011-2016، وتحديدًا عبر:

• برنامج بناء المعرفة والمهارات، وهو يرمي إلى المواءمة بين التعليم وحاجات اقتصاد المعرفة ببلوغ نسبة 65-75في المئة من القطريين الحاملين مؤهلات تخصصات المعرفة.

• برنامج بناء قوة عمل كفية يرمي إلى تعزيز مشاركة القطريين وإنتاجيتهم في سوق العمل واقتصاد المعرفة.

تصبو دولة قطر، عن طريق هذه الإصلاحات، إلى تحقيق تغيير في بنية البلاد الإنتاجية، وتنمية خبرة محلية استراتيجية قبل حلول العام 2030. كما أنها تطمح، بوساطة تعليم أفضل، إلى تحقيق تغييرات مجتمعية وتوطين/«تقطير» سوق العمل، وإلى أن تكون مركزًا إقليميًا للتعليم العالي والبحث.

تساؤلات الدراسة

تسعى الورقة للإجابة عن سؤالين رئيسين، هما:

- إلى أي مدى ساهم برنامج بناء المعرفة والمهارات، ضمن استراتيجية التنمية الوطنية 2011-2016، في المواءمة بين مخرجات التعليم وحاجات اقتصاد المعرفة، ببلوغ نسبة 65-75 في المئة من القطريين الحاملين مؤهلات تخصصات المعرفة؟

- إلى أي مدى ساهم برنامج بناء قوة عمل كفية، ضمن استراتيجية التنمية الوطنية 2011-2016، في تعزيز مشاركة القطريين وإنتاجيتهم في سوق العمل واقتصاد المعرفة؟

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة أسلوب المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتحليلها؛ إذ إنه منهج ملائم لمثل هذه الدراسات، ولا يقتصر على جمع البيانات، بل يقوم أيضًا بتبويبها وتفسيرها، واستخراج الدلالات والاستنتاجات المرتبطة بموضوع الدراسة. ولأنه يمكن استخدام المنهج الوصفي في دراسة الظواهر الاجتماعية، كما في الدراسة الحالية، فإنه وظِّف في وصف خصائص التعليم وسوق العمل في قطر، والعلاقة بينهما.

تحاول هذه الورقة أن تحلّل وتناقش واقع العلاقة بين التعليم وسوق العمل في ضوء ما تطرحه استراتيجية التنمية الوطنية لدولة قطر 2011 – 2016 من مبادرات وأهداف، وما يتجسد في الواقع من نتائج وحقائق. وتجدر الإشارة إلى أن على الرغم من قرب انتهاء المدة الزمنية للاستراتيجيا، فإنه لم تُعلَن، حتى كتابة هذه الورقة، نتائج الاستراتيجيا الأولى، ولم يُنشَر أي تقرير بشأنها.

إننا لا نسعى، في هذه الورقة، لتقديم مقترَح جديد لاستراتيجية ربط التعليم بسوق العمل والاقتصاد القطريَّين، لكننا نهدف إلى تحليل مبادرات الاستراتيجيا الحالية وتشخيصها، ولا سيما المبادرتين المذكورتين سابقًا، أي برنامجَي بناءِ المعرفة والمهارات وقوة عمل كفية، في ضوء المعطيات المتوافرة في المجالات المذكورة، والمتعلقة بتقويم فاعلية هذه الإصلاحات في تعزيز الشراكة بين التعليم العالي وسوق العمل في قطر، ومدى مساهمتهما واستجابتهما الفعلية لاقتصاد المعرفة المنشود، وذلك بعد مضيّ خمسة أعوام على إطلاقها.

تبدأ الورقة بعرضٍ مختصرٍ لخريطة طريق قطر للتنمية، عبر عرض رؤية قطر الوطنية 2030، واستراتيجية التنمية الوطنية 2011–2016، ثم تنتقل إلى الحديث عن واقع التعليم العالي فقط، وعن مبادرات إصلاحه، وواقع سوق العمل ومبادرات إصلاحه، وتنتهي الورقة، أخيرًا، بعرض أهم التحديات المطلوب الوقوف عندها، مع الإشارة إلى طرح بعض التوصيات ذات الصلة.

أولًا: خريطة طريق التنمية في قطر

أرسى الدستور الدائم لدولة قطر أُسُس مجتمع يرتكز على تكافؤ الفرص والتزام تحسين التعليم (المواد 22 و24 و25). وجرى تضمين عدد كبير من المبادئ القائمة على الحقوق الأساسية في بنية التخطيط القانوني والمؤسسي والتنموي في رؤية قطر الوطنية 2030، واستراتيجية التنمية الوطنية 2011 – 2016. لذلك، أُطلقت رؤية قطر الوطنية 2030 بهدف تحويل قطر، تدريجًا، إلى اقتصاد المعرفة، بعيدًا عن الاعتماد الكلّي على النفط والغاز المتوقع نضوبُهما في المستقبل القريب، وذلك عبر استراتيجيا تنموية وطنية تضع مسارًا واضحًا، وتعتمد نهجًا استثماريًّا في بناء القدرات الوطنية في المجالات كافة، وتهدف إلى تحويل كلٍّ من أهداف هذه الرؤية إلى واقع ملموس. ولذلك وضعت رؤية قطر الوطنية 2030 إطارًا مستدامًا (الشكل (16-1)) اشتمل على أهداف عامة تضمن ازدهارًا للأجيال المقبلة، بتحقيق التوازن في ركائز التنمية الأربع: البشرية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

في إطار موضوع الدراسة الحالية، تدعو الركيزة الأولى – التنمية البشرية – إلى «تطوير وتنمية سكان دولة قطر كي يتمكنوا من بناء مجتمع مزدهر»[7]. وتتطلع هذه الرؤية إلى تحويل قطر، بحلول العام 2030، إلى «دولة متقدمة قادرة على تحقيق التنمية المستدامة، وعلى تأمين العيش الكريم لشعبها جيلًا بعد جيل»[8]. وتحقيق هذه الغاية يرتكز، أساسًا، على تنمية رأس المال البشري الوطني، ومن هنا كانت التنمية البشرية هي الركيزة الأولى لرؤية قطر الوطنية 2030 التي تسعى لأن يكون سكان قطر متعلمين وأصحّاء نفسيًّا وبدنيًّا، وأن يكونوا قوة عمل ذات كفاءة وملتزمة أخلاقيّات العمل[9]. لهذا، حدّدت الرؤية الوطنية غاية مهمّة للوصول إلى هذا الهدف الأسمى، وهي بناء «نظام تعليمي يرقى إلى مستوى الأنظمة التعليمية

---

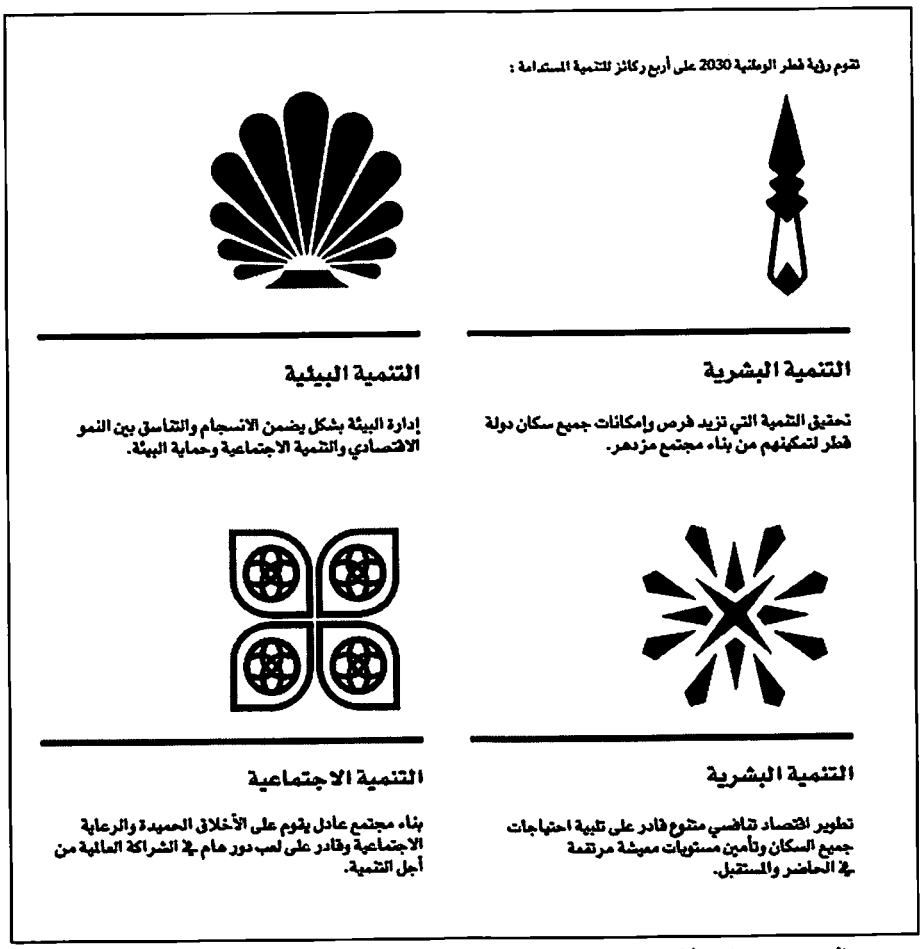
(7) دولة قطر، الأمانة العامة للتخطيط التنموي، رؤية قطر الوطنية 2030 (الدوحة: تموز/ يوليو 2008)، ص 8، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://www.mdps.gov.qa/ar/qnv/Documents/QNV2030_Arabic_v2.pdf>.

(8) المرجع نفسه، ص 2.

(9) المرجع نفسه، ص 12.

العالمية المتميزة، ويزوّد المواطنين بما يفي بحاجاتهم وحاجات المجتمع القطري»[10].

الشكل (16-1)
ركائز رؤية قطر الوطنية 2030



المصدر: موقع الاستراتيجية الوطنية للصحة، شوهد في: 28/ 7/ 2016، في:<http://goo.gl/khaU54>.

وهكذا انبثقت استراتيجية التنمية الوطنية لدولة قطر 2011-2016

(10) المرجع نفسه، ص 13.

في آذار/ مارس 2011، بوضع التصور العملي للتنمية البشرية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإنسانية والبيئية للبلاد في الأعوام المقبلة، وصولًا إلى تحقيق المزيد من الازدهار فيها مستقبلًا. وانطلاقًا من تأكيد الركيزة الأولى لرؤية قطر الوطنية 2030، فإن قطر لا يمكنها أن تطوِّر اقتصادها ومجتمعها من دون رأس مالها البشري ومواردها البشرية، وتحديدًا عبر نظام تعليميّ نوعيّ يساهم في إعداد القطريين كي يخوضوا التحديات العالمية في تنمية اقتصاد بلادهم؛ فقد كُيّفت استجابة قطاع التعليم لمتغيرات سوق العمل والاقتصاد وتحدياتهما في استراتيجية التنمية الوطنية 2011-2016، عن طريق إصلاح سياسات التعليم وسوق العمل وتشريعاتهما، وتعزيز العلاقة والشراكة بينهما، وتطوير ذلك كله، وتحديدًا عن طريق:

• برنامج بناء المعرفة والمهارات الرامي إلى المواءمة بين التعليم وحاجات اقتصاد المعرفة ببلوغ نسبة 65-75 في المئة من القطريين الحاملين مؤهلات تخصصات المعرفة.

• برنامج بناء قوة عمل كفية يرمي إلى تعزيز مشاركة القطريين وإنتاجيتهم في سوق العمل واقتصاد المعرفة.

برزت في قطر، بالفعل، ملامح التطوير الشامل للنظام التعليمي، على نحوٍ عامٍّ، عبر اهتمام القيادة السياسية الشديد بمجال التعليم، وتوفيرها الموارد المالية والدعم غير المحدود لهذا القطاع وللبحث العلمي، من خلال المبادرات التالية:

- إنشاء المجلس الأعلى للتعليم في العام 2002.

- إطلاق مبادرة تطوير التعليم، بعنوان «تعليم لمرحلة جديدة»، في عام 2003 (تعليم لامركزي يعتمد أنموذج المدارس المستقلة القائمة على ثقافة المساءلة وممارساتها، لتشجيع الابتكار وتحسين نتائج الطلاب وأدائهم، عن طريق تحسين الكفاءة المهنية للمعلمين والقيادة، واتّباع معايير وطنية مهنية).

- تطوير جامعة قطر الوطنية 2004-2008 بما يتوافق مع تحقيق استقلالها الأكاديمي.

- استقطاب مؤسسة قطر للتربية والعلوم، وتنمية المجتمع مؤسساتٍ تعليمية عالمية متميزة ومتنوعة في مجال التعليم العالي، وإنشاء جامعة حمد بن خليفة لتقديم عدد من برامج الدراسات العليا.

- إنشاء مركز قطر للقيادات في العام 2011 لصقل المهارات القيادية الحالية والمستقبلية وتطويرها.

- إنشاء عدد من الكليات والجامعات التخصصية، مثل كلية الطيران المدني، وكلية شمال الأطلنطي، وكلية كالجاري للتمريض، وكلية المجتمع، وآخرها معهد الدوحة للدراسات العليا في العام 2015.

أما استراتيجية قطاع سوق العمل، المذكورة في استراتيجية التنمية الوطنية 2011 - 2016، فإنها أكدت أهمية الشراكة الاستراتيجية بين التعليم وسوق العمل، وأشارت صراحة إلى أن «تحويل دولة قطر إلى اقتصاد معرفي متنوع، وزيادة مشاركة القطاع الخاص يتوقفان على رفع مستوى التعليم والمعرفة والمهارات للقطريين واستقدام قوة عمل وافدة ماهرة .. والانتقال إلى اقتصاد يعتمد على عمالة عالية المهارة والإنتاجية والأجر»[11]. وقد حددت استراتيجية قطاع سوق العمل المشروعات والأهداف التالية - ضمن موضوع الدراسة - لتطوير قوة العمل الوطنية:

- برنامج رفع مستوى مهارات القطريين، وهو يهدف إلى تحسين مهارات القطريين رجالًا ونساء من الفئة العمرية 20 وحتى 59 عامًا، والحاصلين على تعليم ثانوي لزيادة مشاركتهم في قوة العمل، بوساطة زيادة فرص التدريب العالي الجودة لهم.

- تحفيز القطريين على العمل في القطاع الخاص، لزيادة مشاركتهم في قوة عمله من 5 في المئة إلى 15 في المئة بين عامي 2011 و2016.

---

(11) دولة قطر، الأمانة العامة للتخطيط التنموي، استراتيجية التنمية الوطنية لدولة قطر 2011-2016 (الدوحة: آذار/ مارس 2011)، ص 142، شوهد في: 28/ 7/ 2016، في: <http://www.mdps.gov.qa/ar/nds/Documents/NDS_2011_May_18_final_lowres.pdf>.

- تطوير تشريعات سوق العمل بهدف زيادة مشاركة القطريين القادرين على العمل من 63 في المئة إلى 66 في المئة للرجال، ومن 36 في المئة إلى 42 في المئة للنساء[12].

لعلّ من أهم ملامح مبادرات إصلاح سوق العمل في قطر في العقدين الماضيين ما يلي:

- قرار مجلس الوزراء رقم (11) لعام 1977، والمتعلق بتوطين («تقطير») الوظائف في القطاع الخاص، من حيث تطبيق نظام التقاعد وضمان التأهيل والتدريب والتطوير المهني، وإلزام القطاع الخاص نسبةَ توطين قدرها 20 في المئة.

- قانون العمل رقم (14) لعام 2004، وهو القانون الذي نظم حقوق العامل والمُشغِّل وواجباتهما، وأشار في بعض بنوده (23، 27) إلى أولوية توظيف المواطنين وتدريبهم وتأهيلهم.

- دستور قطر لعام 2004 والذي أشار في المادة رقم (28) إلى حق المواطن في العمل.

- قرار مجلس الوزراء رقم (21) لعام 2007 الخاص بـ «تقطير» الوظائف الحكومية (الإدارية والكتابية وغير التخصصية)، والمتبوع بقرار مجلس الوزراء لعام 2011، والمتعلق بإحلال القطريين من حمَلة الشهادة الثانوية في وظائف المندوبين في القطاع الحكومي وشبه الحكومي والعام.

- إنشاء وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في العام 2007 لتنظيم إدارة القوى العاملة الوطنية وتأهيلها لسوق العمل، ومتابعة قرارات مجلس الوزراء بشأن «تقطير» القطاعين، الحكومي والخاص.

- قانون الموارد البشرية رقم (8) لعام 2009، وهو القانون الذي نظّم حقوق الموظف القطري وواجباته في القطاع الحكومي.

---

(12) انظر: المرجع نفسه، ص 142–152.

- إعادة هيكلة وزارة العمل، واستحداث إدارة التوجيه والإرشاد المهني لطلاب الثانوية وأولياء أمورهم في ما يتعلق بتحديات سوق العمل القطرية ومتطلباتها، وكذلك مركز التأهيل الوظيفي لتدريب المواطنين في المهارات الأساسية، قبل ترشيحهم للوظائف في القطاعين العام والخاص. كما أطلقت الوزارة الخطة الخمسية 2011-2015 لتوظيف القطريين في القطاع الخاص، مستهدِفةً توظيف 2727 مواطنًا وإعادة تأهيل 3752 مواطنًا، علاوة على برنامج الابتعاث، وبرنامج التدريب في كلية شمال الأطلنطي، وبناء قاعدة لبيانات سوق العمل[13].

- إنشاء وزارة التنمية الإدارية عام 2013 لتضطلع بمهمات تطوير الأداء في الجهاز الحكومي، بهدف توفير فرص تدريبية عالية الجودة للمواطنين، كلٌّ بحسب طموحه وقدراته.

سيتم في ما يأتي مناقشة كيف تمكّن قطاع التعليم وسوق العمل من تنمية معرفة المواطنين ومهاراتهم في بناء قوة عمل كفية، لرفد اقتصاد المعرفة الذي تهدف إليه رؤية قطر الوطنية 2030، مع حصر التركيز في التعليم ما بعدَ الجامعي. وعلى الرغم من قِصر مدّة إطلاق استراتيجية التنمية الوطنية، إذ لم يمضِ أكثر من أربعة أعوام من بدء العمل بها، فإنه سيتم الرجوع إلى أمرين عند المناقشة، أحدهما مخزون الموارد البشرية وتراكمها عبر العقدين الماضيين، والآخَر مخزون مبادرات الإصلاح في قطاعَي التعليم وسوق العمل وتراكمها في العقدين الماضيين.

الجدير بالذكر أن تقرير التنمية البشرية الرابع لدولة قطر 2015، والمعنوَن بـ «تحقيق رؤية قطر الوطنية 2030: الحق في التنمية» أشار إلى ضرورة التزام تعميق الإجماع الوطني والدولي على أن التنمية تستلزم ما هو أكثر من مجرد السعي نحو تحقيق النمو الاقتصادي، وأن التنمية بجميع جوانبها حقٌّ لا مجرد تلبية للحاجات؛ إذ ركّز التقرير على معرفة التقدم الذي أُحرز في مجال التنمية البشرية، وتحديد التحديات والفرص الوطنية الرامية إلى تحقيق التنمية على نحوٍ أكمل. لهذا تسعى

(13) دولة قطر، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، سياسات وآليات وصعوبات توظيف المواطنين والحلول المقترحة، تقرير غير منشور (الدوحة: [د. ت.]).

هذه الدراسة لتحليل الاستراتيجيا الحالية، وتشخيصها في ضوء المبادرات في المجالات المذكورة، والمتعلقة بتقويم فاعلية الإصلاحات المذكورة وكفاءتها في تعزيز الشراكة بين التعليم وسوق العمل في قطر، ومدى مساهمتها واستجابتها الفعلية لاقتصاد المعرفة المنشود، وذلك بعد مضي أربعة أعوام على إطلاقها.

ثانيًا: انعكاس النمو السكاني على التعليم وسوق العمل

من المهم جدًّا، عند مناقشة علاقة التعليم بسوق العمل، تحليل النمو السكاني لدولة قطر وتركيبته، لما له من انعكاس مباشر على خصائص كلٍّ من التعليم وسوق العمل. ومن الواضح جدًّا أن قطر خضعت لتغييرات جذرية عدة في تركيبتها وخصائصها الديموغرافية في العقود الماضية، نتيجة التغيرات الاقتصادية، الأمر الذي انعكس جليًّا في تضاعُف النمو السكاني، وتميُّزه بتركيبة سكانية شاذّة، نتيجة النمو السريع الذي رافق مسيرة التنمية في العقود الأربعة الماضية، ما أحدث بدوره خللًا في تجانس تركيب السكان وتوازنه من حيث الجنسية (لمصلحة غير القطريين)، والتركيب العمري (لمصلحة الشباب)، والجنسي (لمصلحة الذكور)، علاوة على اختلاف تركيب السكان الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، واستفحال آثاره الأمنية والثقافية؛ ذلك أن غالبية العمالة الوافدة في قطر آسيوية، من الهند ونيبال (جنوب آسيا)، ومن الفليبين (جنوب شرق آسيا)[14].

أشار أول مسح سكاني في العام 1970 إلى أن إجمالي سكان قطر في ذلك الوقت قُدِّر بـ 111.133 نسمة، يُشكل منهم الذكور 71.714 نسمة والإناث 39.419 نسمة، ويكوّن قوةَ العمل منهم 38.390 نسمة، منهم 8.168 من المواطنين. كان عدد القطريين من إجمالي السكان - في ذلك العام - 45.039 نسمة، عدد الذكور منهم 22.668 نسمة وعدد الإناث 22.371 نسمة[15]. وارتفع

(14) انظر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع لدولة قطر: تحقيق رؤية قطر الوطنية 2030: الحق في التنمية (الدوحة: حزيران/ يونيو 2015)، ص 28، شوهد في: 28/ 7/ 2016، في: <http://www.mdps.gov.qa/en/Miscellaneous/Old/Qatars-4th-NHDR-Ar.pdf>.

(15) انظر: «تاريخ التعداد في قطر»، موقع تعداد، شوهد في: 25/ 7/ 2016، في: <http://www.qsa.gov.qa/QatarCensus/Ar/HistoryOfCensus.aspx>.

معدل نمو السكان بمتوسط زيادة بلغ 10 في المئة سنويًّا في العقد المنصرم؛ إذ تضاعف عدد السكان ثلاث مرات تقريبًا، وبطريقة استثنائية غير مسبوقة، فارتفع من 0.8 مليون فقط في العام 2004، إلى مليونين وربع المليون في العام 2014[16]، وبلغ معدل نمو السكان القطريين 2.8 في المئة في مقابل 11.8 في المئة من غير القطريين في العام 2014[17]، بل انخفضت نسبة السكان القطريين من 40 في المئة إلى 12 في المئة خلال الفترة 1970 - 2010[18]. كما زاد نمو سكان قطر بوتيرة استثنائية وبمتوسط 10 في المئة سنويًّا خلال عقد انتهى في العام 2014[19]؛ إذ تسجل الإحصاءات أن حجم السكان في قطر تضاعف - حتى عام 2010 - بنسبة 128 في المئة[20]، وذلك لتدفق العمالة، ولا سيما غير الماهرة، إلى قطاع البنية التحتية والتشييد، والمتضاعف حجمًا مع التوسع العمراني والمشروعات الإنشائية المستمرة، كالموانئ والطرق السريعة وقطار الأنفاق والمدارس والمستشفيات، واستضافة قطر نهائيات كأس العالم لكرة القدم 2022، على نحوٍ أدّى إلى تجاوز حكومة قطر نموَّها السكانيَّ الطبيعي تجاوزًا كبيرًا، الأمر الذي اتضح جليًّا في تضاعُف تمثيلهم السكاني؛ إذ بلغت نسبة غير القطريين 88 في المئة من مجموع السكان في العام 2014[21]، ما انعكس سلبًا في زيادة نفقات القطاع العام، نتيجة الضغط المتزايد على خدمات البنية التحتية والتعليم والصحة. ومن المتوقع استمرار ارتفاع معدَّلَيْ نمو العمالة الوافدة وفئة النشطين اقتصاديًّا في قطر في العقود المقبِلة، وهو استجابة طبيعية للنمو المطرد وغير المنضبط في حجم السكان، والناتج، في الأصل، استجابة للمشروعات التنموية.

---

(16) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 28.

(17) المرجع نفسه، ص 150.

(18) Ali Khalifa Al-Kwari, «The People Want Reform... In Qatar, Too,» in: Jenan Amin et al. (eds.), *Perspectives: Political Analysis and Commentary from the Middle East and North Africa: Qatar Aspiration and Realities* (Beirut: Heinrich Böll Stiftung, 2012), p. 15, Accessed on: 28/7/2016, at: <https://goo.gl/SB97lK>.

(19) انظر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 2.

(20) «1.7 مليون نسمة سكان قطر بنسبة 76٪ للذكور و24٪ للإناث»، الراية (قطر)، 21/ 10/ 2010، شوهد في: 25/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/aFOT1d>.

(21) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 2.

بناء على الإحصاءات المتوافرة، يلاحَظ أن العدد الإجمالي للعمالة الوافدة في الفترة 2004 – 2013، ارتفع من 400.000 إلى 1.400.000، أي بنسبة نمو بلغت 14.7 في المئة سنويًّا، 89 في المئة منها من الذكور، أكثر من 70 في المئة منها عمالة شبه ماهرة أو غير ماهرة[22]. وازداد عدد العمالة الوافدة حتى بلغ 1.700.000 في العام 2014[23]. ومن الملاحَظ أن هذه الزيادة أثّرت سلبًا في التركيبة السكانية، وفي قوة العمل وخصائصها، من حيث الجنس (لمصلحة الذكور)، والجنسية (لمصلحة غير القطريين)، والعمر (لمصلحة الشباب)، والكفاءة والمهارة (لمصلحة العمالة غير الماهرة)، وتجزئة سوق العمل (القطاع الحكومي للقطريين والخاص لغير القطريين)، ليكون التأثير سلبيًا في تركيبة سوق العمل وخصائصها، وبرامج التوطين، ونشوء بطالة الشباب المواطن المتعلم. ففي إطار السن، مثلًا، يُمثّل الشباب أغلبيةً بين سكان قطر؛ ففي العام 2014، بلغ متوسط سن السكان 30 عامًا، وبلغ متوسط سن السكان القطريين 21 عامًا. ونظرًا إلى أن أغلبية العمالة الوافدة من الذكور، فقد أصبحت نسبة الذكور إلى الإناث غير متوازنة، وبالذات في الفئة العمرية بين 20 و59 عامًا؛ إذ يفوق عدد الرجال في هذه الفئة العمرية عدد النساء بنسبة 4 إلى 1 من إجمالي سكان قطر، وما يقرب من 5 إلى 1 بالنسبة إلى السكان غير القطريين[24]. وبناء على ملاحظة علي الكواري، فمن اللافت للانتباه انخفاض نسبة المواطنين القطريين عبر العقود الماضية من 30 في المئة – على الأقل – إلى 12 في المئة[25]، ما أحدث خللًا سكّانيًّا واضحًا يحمل على التساؤل: هل كان الخلل نتيجة الطموح الاقتصادي أم نتيجة الانفلات العقاري في قطر أم نتيجة خطأ المسار والنمط التنموي؟

إن ما قدّمناه من حقائق يشير إلى أن قطر تعاملت مع تحدي الندرة السكانية،

---

(22) المرجع نفسه، ص 2.

(23) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014 (الدوحة: كانون الأول/ ديسمبر 2015)، ص 11، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/8cQk7T>.

(24) انظر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 28.

(25) علي الكواري، «الحديث عن الاستراتيجية دون الاطلاع عليها أمر من التنجيم»، موقع علي خليفة الكواري، 30/ 3/ 2011، شوهد في 25/ 7/ 2016، في: <http://dr-alkuwari.net/sites/akak/files/qatardevelopmentstrategy.pdf>.

ثمّ العمالة، كما تعاملت باقي دول مجلس التعاون، أي خيارٍ لم يكن هو الأمثل؛ إذ تضاعفت تكلفته الاقتصادية والأمنية والاجتماعية والثقافية عبر الزمن، حتى أصبحت العمالة الوافدة، على الرغم من ضرورتها، عبئًا على التنمية لا عونًا لها. ولو تم التعامل مع تحدّي الندرة السكانية منذ عقد السبعينيات، وفي إطار استراتيجي خليجي مبني على التعاون والتكامل الاقتصادي، ومصاحب لتطوير التعليم، وتشريعات سوق العمل، واستثمار لعوائد النفط في رأس المال البشري المصاحب لتنويع الاقتصاد الوطني، لتمكّنت قطر والدول الخليجية من بناء قدراتها الوطنية نوعًا وكيفًا في العقود الأربعة الماضية، بما يحقق الاستغلال الأمثل لتعويض نقص الكمّ، كما فعلت سنغافورة وماليزيا وعدد من الدول الآسيوية. ولو أن قطر اعتمدت نهج الدول الأخرى، كالدول الأوروبية والولايات المتحدة، في استقطاب أصحاب الكفاءات والمهارات العلمية والفنية من الخليجيين والعرب ثم تجنيسهم، لتمكنت بالتدرّج من مواجهة تحدي ندرة السكان والعمالة بمرور الوقت. ولكن ما حدث هو أن قطر، كباقي دول الخليج، انتهجت سياسة إغراق أسواقها ومجتمعاتها بالعمالة الوافدة، وبكميات متضاعفة عبر الوقت، بغضّ النظر عن كفاءتها وجودة مهاراتها ومدى توافقها مع الحاجات الفعلية للتنمية، حتى انتهت إلى أن أكثر من 70 في المئة منها إنما هي عمالة شبه ماهرة أو غير ماهرة في القطاع الخاص.

حاولت قطر منذ السبعينيات أن تقلص اعتمادها على العمالة الوافدة، تارة عن طريق برامج التوطين («التقطير») للمواطنين الذين بدأوا يعانون - ولو على وجهٍ غير رسمي - مشكلة البطالة، وتارة عن طريق وضع القيود والتشريعات التي تحدّ من توظيف العمالة الوافدة، في القطاع الحكومي أو في القطاع الخاص، أو في بعض الوظائف الإدارية. كما تبنّت قطر سياسات أخرى، مثل تقليص فجوة الأجور بين القطاعين الخاص والحكومي للمواطنين، وفرض حصص معيّنة للمواطنين في القطاع الخاص أو في بعض المهن، ورفع تكلفة استقدام العمالة الوافدة، ودعم توظيف المواطنين في القطاع الخاص، وبالذات عن طريق نظم التعليم والتدريب والتقاعد. كما شملت تلك السياسات محاولات تعزيز التعليم الفني، وتشجيع دراسة التخصصات الفنية والعلمية بين المواطنين، عن طريق الابتعاث الداخلي أو الخارجي.

على الرغم من جميع تلك المحاولات، ما طُبّق منها وما بقي حبرًا على ورق، كما هي الحال مع تحقيق نسبة 20 في المئة حدًّا أدنى لتوظيف القطريين في مؤسسات القطاع الخاص[26]، فإن تدفق العمالة الوافدة ظل مستمرًّا، بل تضاعف، وعلى نحو غير متوقّع، في العقد الماضي، كما سبق بيانه، وإلى درجةٍ بلغت خطًا أحمر؛ إذ غدا الوافدون هم الأغلبية السكانية مقارنة بالمواطنين الذين أصبحوا أقلية مهمَّشة، ما يسبب تهديدًا أمنيًّا صريحًا، وتكلفة اقتصادية واجتماعية متصاعدة؛ فمطالب العمال ومنظمات العمال اليوم بالأجور العادلة والسكن الصحي والمعاملة الطيبة ونظام الكفالة المستقلة، ربما تتجاوز وتتوسع عبر الأجيال المقبلة لتشمل مطالب ذات سقف عال يتجاوز مطالب المواطنين أنفسهم، وربما تصل، بحكم ثقلها الديموغرافي، وطول بقاء الأجيال السابقة لها، إلى مطالب بحقوق المواطنة التامة وإن لم تُمنَح الجنسية.

بناءً على هذه المعطيات، نسأل: إذا كان لمسار التنمية المادية في قطر مبرراته في العقود الماضية، أفلم يئن الأوان لانتهاج مسار «التنمية البشرية» بعد اكتمال مسار «التنمية الماديّة»، بما يحقق الاستغلال الأمثل لما بقي من ثروة نفطية؟

1 - التعليم

تعكس الإجراءات المُتّبعة في التحصيل التعليمي مخزون قطر من رأس المال البشري الذي يتمثّل، عند الشعب، في المعرفة والمهارات؛ إذ يتطلب اقتصاد قطر الحديث والمتنوع مستوى عاليًا من المهارات أكثر من أي وقت مضى. ويُعَدُّ بلوغ مرحلة التعليم الثانوي أدنى حدٍّ للولوج بنجاح في سوق العمل، بينما يعكس رصيدُ البلدان من المهارات مدى تأثير الاستراتيجيات والأداء التعليمي السابق، أما الإجراءات المتبعة في ما يتعلق بالتعليم، فهي:

---

(26) في الدراسة التي ذُكرت سابقًا، والتي بعنوان: سياسات وآليات وصعوبات توظيف المواطنين والحلول المقترحة، تصريح بأن نحو 47 مؤسسة في القطاع الخاص لم تتجاوب مع الخطة الاستراتيجية لـ «تقطير» 2011-2015، الأمر الذي يؤكد عدم التزام مؤسسات القطاع الخاص نسبةَ الـ 20 في المئة أو خطة الوزارة لـ «تقطير»، في ظل غياب القوانين والعقوبات الجزائية للمخالفين.

• رفع مستوى الإنفاق في التعليم؛ فقد ارتفعت نسبة الإنفاق الحكومي في التعليم في قطر من 8 في المئة في العام 2000/ 2001 إلى 10 في المئة في العام 2013/ 2014. وبلغت نفقات التعليم 3 في المئة من الناتج المحلي الإجمالي في العام 2013/ 2014، ما يجعل قطر أفضل من باقي دول مجلس التعاون. يضاف إلى ذلك أن ما يُنفق للطالب الواحد هو أيضًا من بين أعلى المعدلات. كما ارتفعت نِسَب القيد الإجمالية في التعليم العالي للذكور القطريين من 22 في المئة في العام 2001/ 2002 إلى 37 في المئة في العام 2012/ 2013. أما الإناث القطريات، فإن نسب قيدهنّ في التعليم العالي ارتفعت من 44 في المئة إلى 72 في المئة في الفترة عينها[27].

• رفع نسبة معدل الالتحاق بالتعليم العام؛ إذ بلغ صافي معدل التحاق البنين في التعليم الابتدائي نحو 94 في المئة في العام 2012 بعد أن كان 90 في المئة في العام 2008، وهو حاليًا في مستوى مقارب للفتيات بعد أن كان أقل منهن كثيرًا قبل العام 2000. كما ارتفع مستوى القراءة والكتابة العامّ للسكان القطريين في سن 15 وما فوقها إلى 95 في المئة في العام 2010 مقارنة بـ 89 في المئة في العام 2001. أما في سن 15 إلى 24، فبلغت النسبة أكثر من 99 في المئة لكلٍّ من الذكور والإناث في العام 2010[28]. وعلى الرغم من تراجع طلاب التعليم التقني والفني من 697 طالبًا في العام 2001 إلى 570 طالبًا في العام 2013[29]، فإن ذلك يرجع إلى إعادة هيكلة التعليم الثانوي الفني[30]، وإلغاء

(27) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 32-33.

(28) المرجع نفسه.

(29) دولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، التقرير الوطني لتقييم التعليم للجميع لدولة قطر 2000-2015 (الدوحة: تموز/ يوليو 2014)، ص 66، الجدول رقم (26)، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229888a.pdf>.

(30) ربما يرجع قرار إعادة هيكلة التعليم الثانوي التقني في قطر إلى عوامل عدة، منها: ارتفاع تكلفته في ظل ضعف إقبال المواطنين عليه، وضعف الأطر التعليمية والقيادية والتدريسية الوطنية المتخصصة به، إضافة إلى دمجه إما في بعض مؤسسات النفط، كما هو في حالة مدرسة قطر التقنية التابعة لمؤسسة قطر للبترول، وإما في بعض البنوك، كمدرسة العلوم المصرفية المتعاونة مع مصرف قطر المركزي، وغيره من البنوك المحلية. لمزيد من التفصيلات، انظر: المرجع نفسه، ص 68.

مدارس الثانوية الصناعية والتجارية السابقة لمرحلة «تعليم لمرحلة جديدة». إجمالًا، بلغ عدد الطلاب (ذكورًا وإناثًا) في العام 2013/ 2014 في التعليم قبل الجامعي 245.232، منهم 119.917 طالبة، أي ما يقرب من 49 في المئة من العدد الإجمالي. وفي حين بلغ عدد الطلاب الإجمالي في التعليم العالي في العام نفسه 25.468 طالبًا، بلغ عدد الطالبات 16.388 طالبة، أي ما يقرب من 64 في المئة من العدد الإجمالي[31].

• من الجدير بالذكر أن الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم والتدريب تشمل خمسة برامج، توفِّر معًا استراتيجيا شاملة ومتكاملة للقطاع، مع تركيز على المواءمة بين التعليم العام من الروضة حتى الصف الثاني عشر (K-12)، والتعليم المهني، والتعليم العالي، وحاجات سوق العمل. وتضم البرامج الخمسة:

- عناصر التعليم والتدريب الأساسية والمشتركة؛
- تحسين نظام التعليم العام من الروضة وحتى الصف الثاني عشر؛
- تحسين التعليم العالي؛
- تعزيز التعليم والتدريب التقني والمهني؛
- تعزيز البحث العلمي.

وما زال معظم هذه البرامج في قيد البحث والتخطيط، ويتطلب مزيدًا من الجهد والتنسيق في تنفيذها[32]. ونظرًا إلى أغراض الدراسة الحالية، سيجري التركيز على التعليم العالي فقط - كما سبق بيانه - مع الإشارة، كلما اقتضى الأمر، إلى التعليم العام والتدريب المهني وعلاقتهما بسوق العمل.

---

(31) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، إحصاءات التعليم 2013/ 2014، الجدول رقم (1)، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://www.mdps.gov.qa/en/Miscellaneous/Old/4_Education_2014.pdf>.

(32) للمزيد من المعلومات؛ انظر: دولة قطر، وزارة التعليم والتعليم العالي، استراتيجية قطاع التعليم والتدريب 2011-2016، الملخص التنفيذي (الدوحة: 2011)، شوهد في: 28/ 7/ 2016، في: <http://www.edu.gov.qa/Ar/about/Documents/Stratgy2012A.pdf>.

وعلى الرغم من أن قطر حققت تحسّنًا كبيرًا في قطاع التعليم والتدريب، لا يزال هناك حاجة إلى التطوير المستمر؛ فتحليل الوضع الحالي لنظام التعليم يدلُّ على أن قطر ما زالت تواجه تحديات تؤثّر، عرضًا وطلبًا، في التعليم والتدريب، والربط بسوق العمل. تشمل هذه التحديات ما يلي[33]:

- تدنّي أداء الطلاب القطريين في الرياضيات والعلوم واللغة الإنكليزية في جميع المستويات.

- ضعف الإدارة التربوية وضعف إعداد المعلمين وتطويرهم.

- المواءمة غير الكافية بين المناهج الوطنية وحاجات سوق العمل.

- مستويات متدنية في بعض المدارس الخاصة.

- عدم كفاية المسارات المتعددة المطروحة بعد المرحلة الثانوية، ما أدّى إلى محدودية الفرص المتاحة للقطريين لمواصلة تعليمهم بعد الثانوية.

• في ما يتعلق بالتعليم العالي، طورت دولة قطر في العقد الأخير بنية تحتية قوية ومتنوعة. وتُعدُّ جامعة قطر، التي أُنشئت في العام 1970، الجامعة الوطنية الأم، والأكثر استيعابًا لخريجي الثانوية في قطر، إذ ضمّت في العام الدراسي 2012-2013 نحو 14.700 طالب وطالبة، أي 70 في المئة من مجموع طلاب التعليم العالي في قطر. أما بقية الطلاب، وعددهم 6400 طالب، فهم ملتحقون بالجامعات والكليات الخاصة المختلفة في قطر[34]. وتضم جامعة قطر ثمانيَ كليات هي: الآداب والعلوم والهندسة والإدارة والاقتصاد والتربية والشريعة والقانون والصيدلة والطب. وحصل كثير من كليات وبرامج جامعة قطر على الاعتماد الأكاديمي[35].

---

(33) المرجع نفسه، ص 6-7.

(34) معهد الدوحة للدراسات العليا، «دراسة الجدوى»، دراسة غير منشورة، الدوحة، 2015.

(35) انظر: جامعة قطر، التقرير السنوي لعام 2012/2013 (الدوحة: 2013)، شوهد في: 26/ 7/ 2016، في: <http://www.qu.edu.qa/ar/theuniversity/qu_annual_report.php>.

استقطبت مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع[36] فروعًا لعدد من الجامعات الأميركية والأوروبية العريقة التي تقدّم تخصصات علمية متنوعة لتعزز مسيرة التقدم العلمي في قطر، مثل جامعات تكساس A&M وفرجينيا كومنولث وجورج تاون وكارنيغي ميلون وكليّة وايل كورنيل وكليّة الدراسات الإسلامية وجامعة نورثويسترن وكليّة لندن - قطر وكليّة باريس للتعليم العالي. وتقدّم هذه الجامعات تخصّصات عدة، كالطب وإدارة الأعمال وتقنية المعلومات والهندسة والصحافة والإعلام والشؤون الدولية والفنون والتصميم، وهي، جميعها، التخصصات التي يقوم عليها اقتصاد المعرفة المنشود ضمن رؤية قطر الوطنية 2030. كما أن هناك عددًا من الجامعات الأجنبية الحكومية والخاصة تقدم تخصصات مهنية عالية، وهي: كلية قطر لعلوم الطيران وجامعة ستندن الخاصة (سياحة وضيافة) وكليّة كالجاري الحكومية (تمريض) وكليّة شمال الأطلنطي الحكومية (علوم صحية، تقنية المعلومات، تكنولوجيا الهندسة، إدارة الأعمال). كما افتُتحت في خريف العام 2010 كليّة المجتمع (حكومية) المرتبطة بكليّة مجتمع - هيوستن في ولاية تكساس، بعدد من الطلاب بلغ 340 طالبًا وطالبة، ثم ما لبث أن ارتفع إلى 1499 طالبًا وطالبة في العام 2013، وأخيرًا معهد الدوحة للدراسات العليا الذي يقدم تسعة برامج للماجستير في العلوم الاجتماعية والإنسانية، والإدارة العامة، واقتصاديات التنمية.

إضافة إلى هذا كله، تقدم الدولة برنامج ابتعاث داخلي وخارجي لمن يرغب من المواطنين في مواصلة دراساتهم، ولا سيما الدراسات العليا، فبلغ إجمالي عدد المبتعثين إلى خارج قطر 1362 طالبًا وطالبة في العام 2013/ 2014، منهم 1013 طالبًا و349 طالبة[37].

وسنتناول، في ما يأتي، تحليلًا مختصرًا لوضع الطلاب الجامعيين القطريين

---

(36) الجدير بالذكر أن في أيلول/ سبتمبر 2010، عقدت مؤسسة قطر ندوة رفيعة المستوى بالتعاون مع البنك الدولي للبحث في مقومات جودة التعليم في الدول العربية. وأسفرت الندوة عن «إعلان الدوحة من أجل تعليم جيد للجميع» وتأسيس البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم.

(37) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، إحصاءات التعليم 2013/ 2014، الجدول (26).

والمتوقع أن يكونوا إضافة مهمّة إلى رأس المال البشري الوطني لدولة قطر، بحسب رؤيتها الطَّموح واستراتيجيتها التنموية.

بلغت معدلات التحاق الطلبة القطريين بجامعة قطر نِسَبًا متدنية بين العامين 2006 و2008، وعلى وجه أخص للذكور (28 في المئة)، ونسبًا متوسطة للإناث (54 في المئة)، وذلك بسبب اعتماد اللغة الإنكليزية في التدريس، واشتراط إتقانها، في البرنامج التأسيسي في أثناء تلك الفترة. ومع بدء العام الدراسي 2010-2011، ازدادت أعداد الطلاب القطريين الملتحقين بجامعة قطر، بعد تخفيف شروط القبول المتعلقة بإتقان اللغة الإنكليزية والحاسوب، وإلغاء برنامج الجسر الأكاديمي، والتحول إلى تدريس معظم التخصصات باللغة العربية. فارتفع عدد الطلاب في جامعة قطر من 5376 طالبًا وطالبة في العام 2009-2010 إلى 9208 من الطلاب والطالبات في العام 2012-2013[38]. وعلى الرغم من عدم توافر أي إحصاءات حديثة للعامين 2014-2015 و2015-2016 لتقدير تأثير هذه الزيادة في معدلات الالتحاق المتوقع ارتفاعها، فإن نسبة النوع ظلت مختلّة كثيرًا برجحان جانب التحاق الإناث القطريّات؛ إذ كانت نسبة الذكور إلى الإناث قريبة من 23 في المئة في العام 2008-2009[39]، ثم بلغت قرابة 29 في المئة في العام 2012-2013[40]، ويُتَوقع استمرارها في التصاعد ذاته في الأعوام المقبلة، بفعل متغيرات اجتماعية وثقافية عدة. أما عدد الطلاب القطريين الملتحقين بجامعات مؤسسة قطر وكلياتها، فكان مستقرًا بين العامين 2009-2010 و2012-2013؛ إذ استقر عند 500 طالب وطالبة[41]. وبلغ إجمالي عدد

(38) معهد الدوحة للدراسات العليا، «دراسة الجدوى».

(39) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، إحصاءات التعليم 2012/ 2013، الجدول رقم (1)، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/sZU5U1>.

(40) المرجع نفسه.

(41) للمقارنة، انظر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء: إحصاءات التعليم 2013-2014، الجدول رقم (23)، في: <http://goo.gl/ppKCFC>؛ وإحصاءات التعليم 2012-2013، الجدول رقم (23)، في: <http://goo.gl/Ccww9Y>؛ وإحصاءات التعليم 2010-2011، الجدول رقم (85)، في: <http://goo.gl/eUtDSk>؛ وإحصاءات التعليم 2008-2009، الجدول رقم (92)، في: <http://goo.gl/pA6pLN>.

الطلاب القطريين الملتحقين بجميع الجامعات الخاصة في أثناء العام الأكاديمي 2013-2014 نحو 3532 طالبًا وطالبة[42].

الجدير بالذكر أن بيانات جامعة قطر في الفترة 2004-2010 أظهرت أن أغلبية الطلاب المقبولين آنذاك لم يكونوا مؤهلين للالتحاق مباشرة بالبرنامج الأكاديمي النظامي. فمثلًا، كان 33 في المئة من إجمالي الطالبات المسجلات، و36 في المئة من الطلاب الذكور في ربيع 2010 يدرسون في البرنامج التأسيسي، الأمر الذي يمكن أن يؤكد وجود فجوة أكاديمية معرفية بين مخرجات التعليم العام ومدخلات التعليم العالي. ولعل هذا يُفسر طول متوسط فترة تخرج طلبة جامعة قطر في المرحلة الجامعية الأولى؛ إذ بلغت 5 أعوام ونصف عام، الأمر الذي ربما يفسِّر، بدوره، ارتفاع معدلات انسحاب الطلاب القطريين من البرنامجين التأسيسي والنظامي في جامعة قطر بعد التحاقهم به؛ فعلى سبيل المثال، يتدرج الانسحاب من 10 في المئة لطلاب العام الدراسي الجامعي الأول إلى 30 في المئة لطلاب العام الثالث، ومن بين الطلاب القطريين الذين التحقوا بجامعة قطر في العام الدراسي 2004-2005 تخرج 40 في المئة فقط في العام الخامس من التحاقهم في العام 2008-2009[43].

وفي ما يتعلق بتوزُّع طلاب جامعة قطر، بحسب الكليات، فإن البيانات المتوافرة تشير إلى اختلال التوزيع تاريخيًّا لمصلحة كلية التربية، تليها كليتا الآداب والعلوم، لكونها الكليات الرئيسة منذ افتتاح الجامعة. ففي العام الدراسي 2000-2001، كان 35 في المئة من طلاب جامعة قطر يدرسون في كليّة التربية، و35 في المئة في كليّتي الآداب والعلوم، و16 في المئة في كليّة الإدارة والاقتصاد،

(42) توزَّع الطلبة القطريون خلال العام الأكاديمي 2013-2014 بين الجامعات الخاصة على النحو التالي: 1973 في كليّة شمال الأطلنطي؛ 1116 في جامعات مؤسسة قطر وكليّاتها؛ 206 في كليّة قطر للطيران المدني؛ 155 في جامعة ستندن؛ 82 في جامعة كالجاري الطبية. انظر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، إحصاءات التعليم 2013/ 2014، الجدول (23)، إضافة إلى29 طالبًا وطالبة قطريين التحقوا بمعهد الدوحة للدراسات العليا (معهد الدوحة للدراسات العليا، إدارة القبول، 2015).

(43) دولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم، تقرير فريق العمل التخصصي للتعليم والتدريب (الدوحة: 2010).

في مقابل 5 في المئة فقط في كليّة الهندسة[44]، غير أن مشروع تطوير جامعة قطر 2004-2008، وهو نتيجة توجُّه قطر نحو اقتصاد المعرفة، ساعد على تصحيح هذا الخلل إلى حد كبير؛ إذ انخفضت في العام 2012-2013 نسبة منتسبي كليّة التربية إلى أقل من 5 في المئة، وارتفعت نسبة منتسبي كليّة الهندسة إلى 15 في المئة، وكليّة الإدارة والاقتصاد إلى 21 في المئة. لكن نسبة منتسبي كليّة الآداب والعلوم لا تزال مرتفعة؛ إذ حافظت على نحو 36 في المئة من إجمالي عدد طلاب جامعة قطر، مع العلم أن نسبة طلاب العلوم الطبيعية متدنية جدًا[45]. ويُعَدُّ هذا التحول ظاهرة إيجابية؛ إذ أضحى نحو 60 في المئة من طلاب جامعة قطر في عام 2012-2013 يتجهون إلى تخصصات الاقتصاد المعرفي المنشود استراتيجيًا (الجدول (16-1)). وفي الإجمال، ارتفعت النسبة المئوية للخريجين القطريين الجدد في تخصصات الاقتصاد المعرفي من 64 في المئة إلى 76 في المئة في الفترة 2010-2012[46].

الجدول (16-1)

تطور توزيع طلاب جامعة قطر بين الكليات (2008-2013)

الكليّة	2009-2008		2013-2012	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
التربية	472	8.5	681	5.0
الآداب والعلوم	2344	42.5	5307	41.0
الشريعة	442	8.0	699	5.0
الهندسة	1011	18.0	2198	17.0
الإدارة والاقتصاد	970	17.5	3109	24.0
القانون	198	3.5	814	6.0
الصيدلة (إناث فقط)	60	1.0	207	2.0
المجموع	5497	99.0	13.015	100

المصدر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، إحصاءات التعليم 2013/ 2014، الجدول (17).

(44) انظر: دولة قطر، مجلس التخطيط، الأمانة العامة، المجموعة الإحصائية السنوية (الدوحة: أيلول/ سبتمبر 2003)، الجدول (110)، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/ScsFNM>.

(45) المرجع نفسه.

(46) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 152.

تبلغ نسبة الطلاب الملتحقين ببرنامج الدراسات العليا (ماجستير) في جامعة قطر في العام الدراسي 2012-2013 حدّ 3 في المئة من إجمالي عدد الطلاب (461 طالبًا وطالبة، ضمن أكثر من 14.000 طالب وطالبة يدرسون في الجامعة)[47]. أما في ما يتعلق بالعام الدراسي 2013-2014 ، فتشير إحصاءات التعليم[48] إلى أن نسبة الطلاب القطريين المتخرجين في برنامج الماجستير في الجامعات والكليات الحكومية لا تكاد تبلغ 2 في المئة من إجمالي عدد الطلاب. وكان عدد القطريين الخريجين في تخصص إدارة الأعمال 9 طالبات، وطالبين اثنين، وطالبة واحدة في التربية، و3 طالبات في القيادة التربوية، وطالبتين في العلوم الحيوية الطبية المخبرية، وطالبة واحدة في الإدارة الهندسية، وطالبًا واحدًا في المحاسبة، و4 طالبات في العلوم البيئية[49]، ما يدلّ على وجوب تعميم برنامج الدراسات العليا وتشجيع الطلاب القطريين عليه.

لعل النتيجة الحتمية لارتفاع معدلات انسحاب الطلاب القطريين من جامعة قطر هي التأثير السلبي في توزيع الخريجين القطريين بحسب الكليات والتخصصات الأكاديمية؛ فمثلًا، تشير بيانات الفترتين 2009-2010 و2013-2014 إلى حصول تراجع في عدد خريجي الطلاب القطريين من جامعة قطر عمّا كان عليه في ما مضى؛ إذ تناقص من 1192 خريجًا في العام 2000-2001[50] إلى 627 خريجًا في العام 2013-2014. لكن عدد الخريجين كان مستقرًّا بين العامين 2009-2010 و2013-2014؛ إذ بلغ متوسطه ما يقرب من 650 خريجًا (الجدول (16-2)). وبلغ عدد الخريجات القطريات دومًا ما لا يقل عن ثلاثة أضعاف عدد الخريجين القطريين الذكور.

---

(47) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، إحصاءات التعليم 2012/ 2013، الجدول رقم (17).

(48) انظر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، إحصاءات التعليم 2013/ 2014، الجدول رقم (19).

(49) المرجع نفسه.

(50) دولة قطر، مجلس التخطيط، الأمانة العامة، المجموعة الإحصائية السنوية (الدوحة: كانون الثاني/ يناير 2003)، الجدول رقم (109)، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/xw7kDF>.

الجدول (16-2)

عدد خريجي جامعة قطر القطريين (2009/ 2010-2013/ 2014)

الكليّة	2010-2009		2014-2013	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
التربية	88	14	16	2.5
الآداب والعلوم	262	41	219	35
الشريعة	76	12	68	11
القانون	14	2	73	11.5
الهندسة	86	13.5	60	9.5
الإدارة والاقتصاد	111	17.5	189	30
الصيدلة	0	0	2	-
المجموع	637	100	627	99.5

المصدر: المرجع نفسه، الجدول رقم (20).

نلاحظ في هذا الجدول استقرارًا نسبيًا في هذه الفترة في نِسب خريجي كليات الشريعة والآداب والهندسة، وانخفاضًا ملحوظًا في نِسب خرّيجي التربية، مع ارتفاع في نسب خريجي كليّة الإدارة والاقتصاد والقانون.

أما برنامج الابتعاث الخارجي، فتشير الإحصاءات المتوافرة في شأنه للعام الدراسي 2013-2014 إلى أن العدد الإجمالي للمبتعثين بلغ 1362 طالبًا، منهم 1013 طالبًا و349 طالبة[51]. والتحق معظم المبتعثين (715 مبتعثًا، أو 52 في المئة) ببرنامج البكالوريوس، في مقابل 79 مبتعثًا (6 في المئة) التحقوا ببرنامج الماجستير، و21 مبتعثًا (1.5 في المئة) التحقوا ببرنامج الدكتوراه[52].

(51) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، إحصاءات التعليم 2013/ 2014، الجدول رقم (27).

(52) المرجع نفسه.

يتوزع المبتعثون على تخصصات متنوعة، يقع معظمها ضمن تخصصات اقتصاد المعرفة. ويتخصص 354 طالبًا وطالبة (26 في المئة) بإدارة الأعمال، و260 (18في المئة) بالهندسة، و132 (10 في المئة) بالعلوم الاجتماعية، و70 (5 في المئة) بالمهن القانونية، و40 بالاتصالات والصحافة، و39 بالدراسات الدينية، و23 بالعلوم الطبية المخبرية، و22 بالفنون المسرحية والبصرية، ولم يلتحق سوى طالبين بدراسة الفيزياء[53]. وتوضح البيانات أن في الفترة 2011/ 2012–2013/ 2014 تخرج نحو 382 مبتعثًا إلى الخارج، منهم 270 خريجًا (70 في المئة) في برنامج البكالوريوس، و62 خريجًا (16 في المئة) في برنامج الماجستير، و12 خريجًا (3 في المئة) في برنامج الدكتوراه[54].

2- سوق العمل

شهدت قطر في العقود الأربعة الماضية تحولًا بالغ السرعة في أوضاعها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعمرانية، وذلك بفعل مجموعة من المتغيرات المتداخلة، لعل أهمها ثروة النفط والغاز التي ساهمت كثيرًا في تغيير ملامح الاقتصاد الوطني تغييرًا جذريًّا، ونقلته في فترة وجيزة من اقتصاد تقليدي شحيح بموارده الطبيعية والمادية والبشرية وعوائده، إلى اقتصاد أحادي حديث، وإلى اقتصاد الرفاه والرخاء، وبعوائد فائضة مكّنت قطر - وهي دولة ريعية - من الاستثمار لاحقًا في مشروعات عدة للصناعات التحويلية، وكذلك الاستثمارات الخارجية، واستثمارات أخرى متنوعة. ونظرة إلى أكثر هذه الاستثمارات، سنجد أنها، مع الأسف، ذات توجه استهلاكي، وبعيدة عن تحقيق التوظيف الإنتاجي الأمثل المستند إلى تنوع مصادر الدخل لهذه الثروة. وفي ظل تحدي صغر حجم السكان المواطنين، يأتي الرصيد السكاني وخلل تركيبته نتيجة حتمية لهذه الثروة النفطية وكيفية استثمارها؛ إذ ظل تدنّي مستوى التعليم الذي ينتج منه تدنّي مستوى التأهيل المهني والفني بين المواطنين، في عقدي السبعينيات والثمانينيات، تحدّيًا متصاعدًا انعكس سلبًا في قدرات العمالة والكفاءات الوطنية الإنتاجية.

ولأن من غير الممكن أن يستطيع النمو الطبيعي لحجم العمالة الوطنية،

(53) المرجع نفسه، الجدول رقم (28).

(54) المرجع نفسه، الجدول رقم (29).

وبأي صورة من الصور، مجاراة باب الاستقدام المفتوح والضروري لمئات آلاف العمالة الوافدة على اختلاف مستوى مهاراتها، انخفضت نسبة القوى العاملة الوطنية من إجمالي القوى العاملة في قطر من 14 في المئة في العام 2001 إلى 6 في المئة في العام 2013[55]. فكان من الطبيعي إذًا أن تكون قوة العمل القطرية أقلية متباينة الحجم في كل قطاع اقتصادي وكل نشاط اقتصادي وكل مهنة، كما سيتضح لاحقًا. وحتى لو أُسقطت أعداد العمالة الوافدة في المهن التي لا يعمل بها القطريون، كالبناء والتشييد (عمال البناء) والعمالة المنزلية، فإن نسبة القطريين في قوة العمل تظل ضئيلة؛ ففي العام 2014، مثلًا، كان مجموع العمالة الوافدة 1.700.000 عامل[56]، 50 في المئة منهم يعملون في الحِرف وما إليها من المهن، أو في المهن العاديّة، وما يقرب من 70 في المئة من مجموع العمالة الوافدة في مستوى العمالة غير الماهرة أو شبه الماهرة[57]. بناءً عليه، فإن الصافي من العمالة الوافدة يشغل المهن التي يعمل بها قطريون. ومن الحتمي جدًّا في هذه الحال أن نجد أن هذه الفجوة الكبيرة بين حجم قوة العمل القطرية وحجم قوة العمل، التي تطلبها مشروعات التنمية وتطوير الاقتصاد والمجتمع القطري، تشكّل تحدّيًا كبيرًا لقوة العمل القطرية، على صعيد تطوير قدراتها ومهاراتها.

في إطار هذا التحدي، شهدت قطر في العقدين الماضيين تطورًا ملحوظًا ومتميزًا في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية البشرية والمؤسساتية، وهو ما انعكس إيجابًا في التحسن النسبي لمستوى الخدمات الاجتماعية، وفي مقدمها التعليم وانفتاح الاقتصاد الوطني وتنوُّعه بعيدًا عن النفط، وبهذا يرتفع مستوى الدخل، وتتدفق العمالة غير المواطنة نتيجة خطط التنمية الطَّموحة، وتوسيع قاعدة الاستثمار في مشروعات البنية التحتية والمشروعات العقارية الضخمة.

وبنتيجة تضاعف تدفق العمالة الوافدة، برزت أنماط جديدة للعمالة والنشاط الاقتصادي، وازدادت الحاجة إلى سياسات سكّانية لاحتواء سلبيات التحولات الاقتصادية. بناءً عليه، شهدت أسواق العمل القطرية تحولات هيكلية نتجت من

(55) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 33.

(56) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، ص 11.

(57) المرجع نفسه، ص 14.

تكوين تركيبتين تكمل إحداهما الأخرى، وإن اختلفتا في خصائصهما، من حيث الحجم، والتركيبة العمرية والنوعية والتعليمية والمهنية، والتوزيع في النشاط الاقتصادي، وهما: قوة العمل القطرية وقوة العمل غير القطرية.

من الملاحَظ أن ارتفاع معدل النمو الاقتصادي في العقود الماضية إنما هو بفعل تراكم وسائل الإنتاج (رأس المال والعمالة)، لا بفعل القيمة الحقيقية المضافة إلى الاقتصاد (زيادة الإنتاجية)؛ فتوافر رأس المال في دولة نفطية غنية كقطر ساعد في تشجيع الاستثمار في مشروعات عدة، كما أن قلة عدد السكان المواطنين، أي قلة الموارد البشرية، مهّدت للقطاع الخاص اعتمادَه المتزايد على العمالة غير الوطنية، وبالذات العمالة غير الماهرة، أو ذات الإنتاجية المنخفضة؛ ذلك أن سياسة استجلاب العمالة الوافدة في قطر تبدو كما لو أنها دخلت حلقة مفرغة، بدأت بتزويد المشروعات الصناعية الإنتاجية بالكفاءات والخبرات في عقد السبعينيات، ثم انتقلت إلى استجلاب العمالة لخدمة الكفاءات والخبرات في المشروعات الصناعية التحويلية، ثم الإتيان بالعمالة لخدمة قطاع الخدمات الحكومي في عقد الثمانينيات وما بعده، وأخيرًا جرى تشغيل العمالة المنزلية الأجنبية لخدمة الأُسر، ما ضاعف حجم العمالة غير الماهرة ذات الإنتاجية المنخفضة، علاوة على أن العمالة المواطنة تتركز أساسًا في القطاع الحكومي الذي لا يعتمد عادة معايير الكفاءة والإنتاجية في التوظيف والتقويم. وهكذا، ساهم هذا الأسلوب الاقتصادي للعمالة القطرية والوافدة معًا في تعزيز خلل القاعدة المادية للإنتاج، وتضخّم تركيبة غير متوازنة لمصلحة قطاع الخدمات على حساب القطاع الإنتاجي واقتصاد المعرفة الذي تنشده قطر، الأمر الذي ربما يفسر بدوره الهدر المتراكم في الموارد البشرية الوطنية والوافدة عبر العقود الماضية نتيجة عدم التخطيط، الأمر الذي ربما يُبرز بدوره تحديًا حقيقيًّا لحكومة قطر في ظل استقرار معدل النمو الاقتصادي، وفي ظل انخفاض إنتاج النفط بفعل انخفاض سعره[58].

لا بد لنا هنا من وقفة لإيضاح المقصود باقتصاد المعرفة، حتى يتسنّى لنا بلوغ

(58) مثلًا، انخفض معدل نمو الاقتصاد القطري في العامين 2013 و2014 من 5.3 في المئة إلى 4.5 في المئة، بفعل انخفاض إنتاج النفط وسعر النفط. لمزيد من المعلومات، انظر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، الآفاق الاقتصادية لدولة قطر 2013-2014 (الدوحة: 2013)، ص 5.

فهم أعم وأشمل لما طُرح سابقًا بشأن مبادرات إصلاحات التعليم؛ فالصناعات المعرفية تُعَدُّ من أهم الميادين الاقتصادية المستندة إلى التقدم العلمي، بوصفه عنصرًا أساسًا في إنشاء القيمة المضافة في الاقتصاد. وتعتمد الصناعات المعرفية على كفاءة العنصر البشري وابتكاره أكثر من توافر المواد الخام، كما هي الحال في صناعات الهندسة والتقنية والمعلومات. وتركز الصناعات المعرفية على الاستثمار الأمثل والموجّه في رأس المال البشري - عن طريق التعليم - لتوظيف التكنولوجيات المستجدة، وبهذا ترتفع الإنتاجية. وفي هذا الإطار، أُنشئت واحة التكنولوجيا والعلوم التابعة لمؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، والتي تسعى، بالجمع بين البحوث والمؤسسات التجارية، لترجمة رؤية قطر الوطنية من أجل بناء الاقتصاد الوطني المبني على المعرفة. وفي هذا الإطار أيضًا، يشير مؤشر الاقتصاد المبني على المعرفة للعام 2012 إلى تصنيف قطر ضمن أفضل 60 دولة على الصعيد العالمي، بحصولها على المرتبة 54 على الرغم من تراجعها عن جميع دول مجلس التعاون ما عدا الكويت[59]، مقارنة بتصنيفها في المرتبة 44 في العام 2010، متقدمة بذلك على جميع دول مجلس التعاون آنذاك.

أما مؤشر قياس كفاءة الموارد البشرية العاملة في اقتصاد المعرفة، والمتعلق بمؤشرات ذات صلة بالتعليم والبحوث والتطوير، فيفيد بأن قطر احتلّت مركزًا جيدًا؛ إذ كانت في المركز 14 عالميًّا في العام 2012. أما مؤشر التعليم العالي والتدريب، من واقع تقرير التنافسية العالمي، فيدل على أن قطر احتلت المركز 34 عالميًّا للعام 2012/ 2013. كما أشار متغير التعليم في مؤشر الاقتصاد المعرفي للعام 2010 إلى تحقيق قطر المركز 67 عالميًّا، في عزمها نحو توليد المعرفة ونشرها[60]، الأمر الذي ربما يعكس توجه قطر نحو بناء مهاراتها الوطنية على نحوٍ يعزز من بناء اقتصاد المعرفة. وفي هذا الشأن يشير نوزاد الهيتي إلى أن على الرغم من هذا التقدم، وعلاوة على انخفاض مؤشر الاقتصاد المعرفي في الفترة 2010-2012، فإن جميع المؤشرات المذكورة تظل متدنية مقارنة بدول أوروبية

(59) MADAR Research and Development & Orient Planet, *Arab Knowledge Economy Report 2014* (Dubai: 2014), Accessed on: 13/7/2016, at: <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/act/akereport2014.pdf>.

(60) نوزاد الهيتي، قضايا التنمية في مجلس التعاون لدول الخليج العربية (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، 2013)، ص 74-87.

تماثل قطر حجمًا في عدد سكانها كالدنمارك والسويد وفنلندا وهولندا[61]، الأمر الذي يدعو إلى التساؤل الجادّ عن انعكاس هذه المؤشرات ودلالتها الفعلية عند مقارنتها بمجتمعات ذات خلفية مشتركة أو مقاربة.

يمكن القول، عمومًا، إن نموّ قوة العمل القطرية وغير القطرية مرّ بفترتين مهمتين مثّلتا فترة التحول الهيكلي: قبل العام 1986 وبعد العام 2010؛ فقبل العام 1986، يمكن تفسير نمو قوة العمل القطرية بأنه النمو الطبيعي للسكان القطريين، وما ارتبط به من تحولات اجتماعية، ولا سيما تلك المتعلقة بتعليم الشباب وتوظيف المرأة؛ إذ شهدت تلك الفترة وما بعدها توسعًا ملحوظًا في تعليم الشباب والمرأة وتوظيفهم. أما فترة ما بعد العام 2010، فشهدت نموًّا قياسيًّا لقوة العمل غير المواطنة، حتى أصبحت العمالة القطرية محدِّدًا رئيسًا للتركيبة السكانية والنشاط الاقتصادي وسوق العمل، وفقًا لعلاقة طردية؛ فكلما توسع الاقتصاد وكبُرت سوق العمل، ارتفع حجم القوى العاملة غير القطرية وتراجع حجم قوة العمل القطرية[62]. وبالتالي، يمكننا القول إن القوى العاملة غير القطرية هي التي تحدد الخصائص الرئيسة لسوق العمل، انطلاقًا من كونه أيضًا المُحدِّد الرئيس للتركيبة السكانية في قطر.

في هذا الشأن، تشير الإحصاءات المتوافرة (الشكل (16-2)) إلى ارتفاع مطّرد في عدد النشطين اقتصاديًّا بصورة إجمالية، حتى بلغ 1.700.000 عامل، كما أشار مسح القوى العاملة في العينة للعام 2014، معظمهم من الذكور، ومثّلت العمالة الوافدة منها 94 في المئة من إجمالي القوى العاملة، أي إن كل عامل قطري نشط اقتصاديًا يقابله، في المتوسط، 17 عاملًا وافدًا نشطًا اقتصاديًّا، ويقابل كل قطرية نشطة اقتصاديًّا 5 عاملات نشطات اقتصاديًّا[63]. ومثّل القطريون في مجملهم 6 في المئة فقط من القوى العاملة في العام 2014[64]. وتُظهر معدلات مشاركة القوى

(61) المرجع نفسه.

(62) بلغ معدل نمو الوظائف للقطريين من العام 1986 إلى العام 2010 قريبًا من 4.9 في المئة مقارنة بمعدل نمو قدره 7.6 في المئة لغير القطريين في الفترة نفسها. انظر: اللجنة الدائمة للسكان، تحولات سوق العمل في دولة قطر (الدوحة: أيار/ مايو 2012)، ص 18.

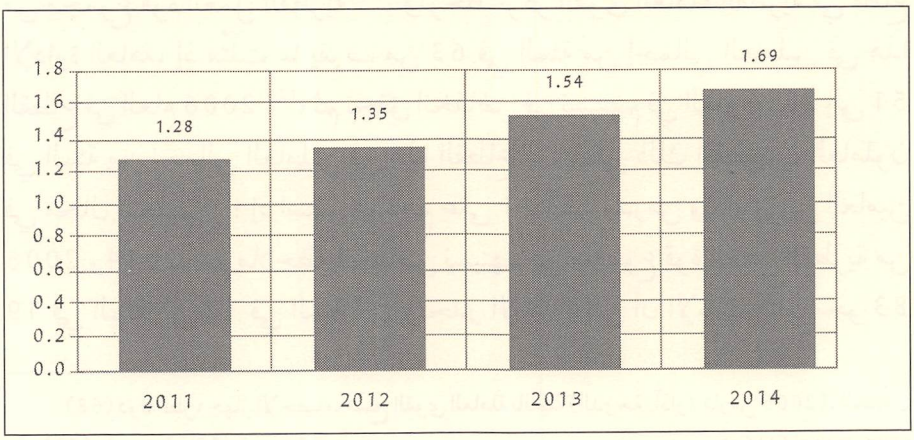
(63) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، ص 11.

(64) المرجع نفسه.

العاملة زيادات لكل من القطريين والقطريات؛ إذ ازدادت مشاركة القوى العاملة من الإناث بفارق كبير من 27.4 في المئة في العام 2001[65] إلى 35 في المئة في العام 2014[66]، ما يعكس ارتفاع مستوى التحصيل التعليمي، وربما زيادة فرص العمل في جميع القطاعات، وتحديدًا في القطاع الحكومي.

الشكل (16-2)

عدد القوى العاملة (15 سنة فأكثر) بالمليون (2011-2014)



المصدر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، **مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014** (الدوحة: كانون الأول/ ديسمبر 2015)، ص 11.

بناءً عليه، توضح نظرة سريعة إلى إحصاءات سوق العمل القطري أن هذه السوق مجزَّأة، وتشير النظرة أيضًا إلى وجود خلل في التوزيع القطاعي للقوى العاملة؛ فما زال القطاع الخدمي، والحكوميّ بالذات، ومنذ السبعينيات، هو القطاع الأكثر استقطابًا لقوى العمل القطرية والمشغِّل الرئيس لهم، حتى وصلت نسبة القطريين العاملين في القطاع الحكومي في العام 2014 إلى 81 في المئة[67].

الجدير بالذكر أن نسبة القطريين العاملين في القطاع الخاص تحسنت قليلًا؛

(65) انظر: دولة قطر، مجلس التخطيط، الأمانة العامة، **مسح القوى العاملة بالعيّنة** (الدوحة: نيسان/ أبريل 2001)، ص 8، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/BrQySW>.

(66) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، **مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014**، ص 12.

(67) المرجع نفسه، ص 13.

إذ ارتفعت من 6 في المئة تقريبًا في العام 2006[68] إلى 12 في المئة في العام في العام 2014[69]، وهو ما يؤكد زيادة فرص العمل فيه للمواطنين مع ارتفاع مستوى تحصيلهم العلمي، كما ارتفعت نسبتهم في القطاع المختلط قليلًا من 5.4 في المئة[70] إلى ما يقرب من 7 في المئة[71].

أما على صعيد المهن، فكان الجزء الأكبر من قوة العمل القطرية في العام 2014 يعمل في الإدارة العامة والدفاع والضمان الاجتماعي؛ إذ بلغ 53 في المئة من مجموع قوة العمل القطرية[72]. ولوحظ تركز القوى العاملة القطرية في قطاع الإدارة العامة، إذ مثّلت ما يقرب من 63 في المئة من إجمالي العاملين في هذا القطاع في العام 2006[73]، ثم تحقق انخفاض في نسبتهم في العام 2014 إلى 51 في المئة من إجمالي العاملين في هذا القطاع[74]. ويلي ذلك القطريون العاملون في مجال التعليم[75]؛ إذ استقرّ عددهم على 11 ألف مدرس وإداري بين العامين 2006 و2014، مع ملاحظة انخفاض نسبتهم في مجموع قوة العمل القطرية من 19 في المئة إلى 12 في المئة[76]. وتجدر الإشارة إلى أن الإناث مثّلن نحو 83

---

(68) دولة قطر، جهاز الإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة (الدوحة: آذار/ مارس 2006)، الجدول رقم (22)، شوهد في 28/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/C08Ce>.

(69) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (13).

(70) دولة قطر، جهاز الإحصاء، مسح القوى العاملة (2006)، الجدول رقم (22).

(71) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (13).

(72) المرجع نفسه، الجدول رقم (12).

(73) دولة قطر، جهاز الإحصاء، مسح القوى العاملة (2006)، الجدول رقم (21).

(74) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (12).

(75) مثّل القطريون 48 في المئة من إجمالي العاملين في مجال التعليم مقارنة بـ 52 في المئة من غير القطريين في العام 2006، انظر: دولة قطر، جهاز الإحصاء، مسح القوى العاملة (2006)، الجدول رقم (21). غير أن الزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب مع حلول العام 2014 خفّض نسبة القطريين العاملين في هذا المجال إلى 28 في المئة، أي ما مجموعه 11.311 قطريًا من مجموع 30.302 من العاملين في مجال التعليم. انظر: دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (12).

(76) انظر للمقارنة: دولة قطر، جهاز الإحصاء، مسح القوى العاملة (2006)، الجدول رقم (21)، ودولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (12).

في المئة من العاملين في قطاع التعليم بين العامين 2006 و2014[77]. وارتفع عدد القطريين العاملين في مجال الصحة بزيادة بلغت 26 في المئة تقريبًا بين العامين 2006 و2014[78]، ويرجع معظم الفضل في هذا الارتفاع إلى الإناث. أما في باقي المهن، فمثّلَت نسبة القطريين ارتفاعًا ملحوظًا، كما في المهن المالية والتأمين - على سبيل المثال - إذ ارتفع عدد القطريين فيها بما يزيد على 6 في المئة بين العامين 2006 و2014[79].

أما القطاع الخاص، فلم تتجاوز نسبة القطريين فيه، على الرغم من تحسنه التدريجي، إلى إجمالي العاملين (حتى لو أُسقط عدد عمال البناء والعمالة المنزلية) من 1 في المئة إلى 1.5 في المئة بين العامين 2006 و2014؛ إذ كان عدد القطريين في القطاع الخاص 3362 فردًا في العام 2006 ثم ارتفع إلى 10.830 فردًا في العام 2014 بسبب العدد المهول من العمالة الوافدة[80]، حيث إن عدد غير القطريين في القطاع الخاص بلغ نحو 350 ألفًا في العام 2006، ثم غدا أكثر من مليون وربع مليون في العام 2014، وما يتبقى من هذا العدد يشغل القطاع العام[81].

إن معدلات الاستجلاب والاستخدام للعمالة غير الوطنية ارتفعت ارتفاعًا ملحوظًا في قطر في الفترة 2004-2014، من 0.4 مليون إلى 1.4 مليون، ممثّلة بذلك نسبة نمو قدرها 14.7 في المئة سنويًّا، شكّل الذكور منهم نحو 89 في المئة من إجمالي الوافدين، وهم يعملون في جميع القطاعات، ولكنهم يهيمنون أساسًا على القطاع الخاص، ثم على القطاع العام[82]. واضح، إذًا، ازدياد العمالة الوافدة - في كلا القطاعين - في العام 2014، لتبلغ 1.700.000 عامل، أي بنسبة نمو قدرها 10 في المئة[83]. وتشير الإحصاءات إلى أنه كان في العام 2014 ما يقرب من 70 في المئة من مجموع الوافدين يعملون في مهن تتطلب عمالة شبه ماهرة

(77) المرجعان نفساهما.

(78) المرجعان نفساهما.

(79) المرجعان نفساهما.

(80) انظر للمقارنة: دولة قطر، جهاز الإحصاء، مسح القوى العاملة (2006)، الجدول رقم (22)؛ دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (13).

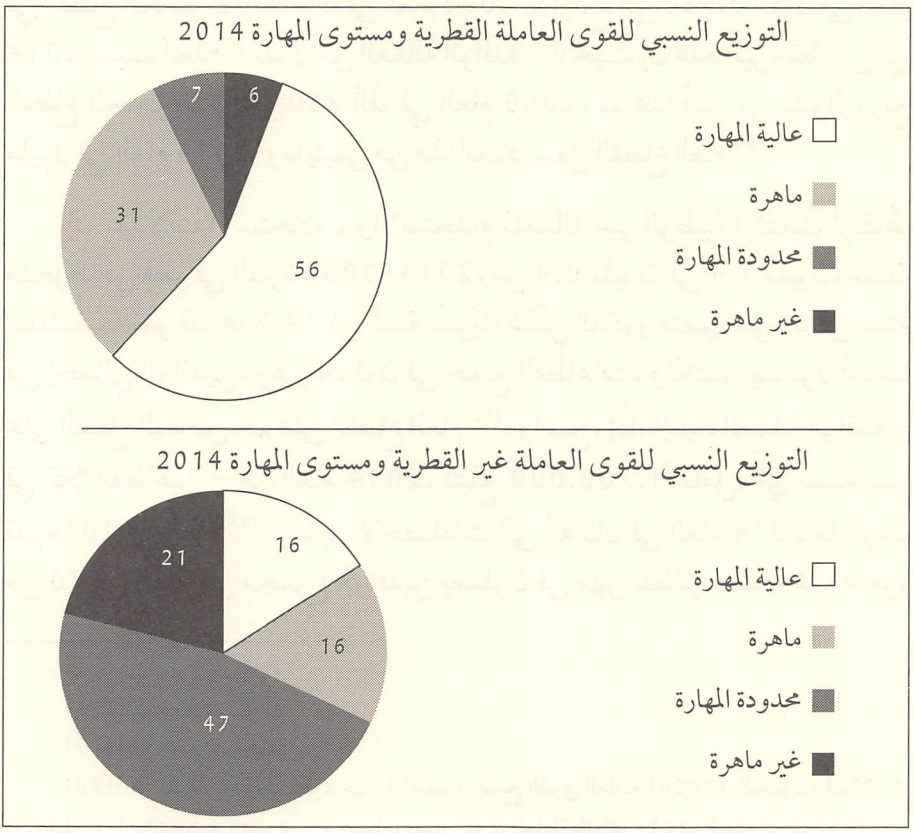
(81) المرجعان نفساهما.

(82) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 48.

(83) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، ص 11.

أو غير ماهرة (الشكل (16-3)) في القطاع الخاص، وبالذات في قطاع التشييد والبناء، في حين تتركز الغالبية العظمى من العاملات ذوات المهارة المتدنية أو غير الماهرة في العمالة المنزلية؛ إذ يوضح الشكل المشار إليه أن حوالى أكثر من نصف القوى العاملة الوافدة في القطاع الخاص (70 في المئة تقريبًا) هي محدودة المهارة، في حين أن غالبية القوى العاملة القطرية في القطاع ذاته ماهرة أو عالية المهارة (87 في المئة تقريبًا)[84].

الشكل (16-3)
التوزيع النسبي للقوى العاملة القطرية وغير القطرية
(بالنسبة المئوية)



المصدر: المرجع نفسه، ص 14.

(84) انظر: المرجع نفسه، ص 11-14.

بعيدًا عن الأسباب المؤدية إلى ضعف مشاركة المواطنين في القطاع الخاص، والمنحصر معظمُها في إقبال القطاع الخاص على العمالة غير الماهرة وانخفاض أجورها وصعوبة أوضاع عملها وانعدام ضمانات معاشات التقاعد، وغيرها مما يتميّز به القطاع الحكومي من القطاع الخاص، من الملاحَظ أيضًا أن هناك تراجعًا وانخفاضًا في القدرات التوظيفية للقطاع الحكومي العام مقارنة بنظيره الخاص الذي يستقطب ما لا يقل عن 70 في المئة من مجمل النشطين اقتصاديًّا[85]، علاوة على عدم قدرة القطاع العام على استيعاب المخرجات التعليمية، والشبابيّة بالذات، بما يتوافق مع طموحها وتطلعاتها، وعدم قدرته على تحمل تكلفة التضخم الوظيفي، وهو ما يبدو جليًّا في اتخاذ إجراءات عدة في الأعوام الأخيرة، لعل أبرز ما يُلاحَظ منها تزايد ظاهرتَي البند المركزي والتقاعد المبكر بفعل عوامل عدة، من أهمها توجُّه الدولة العام نحو تقليص دورها بوصفها دولة ريعية ورفاهية، وذلك عبر تحديد أدوارها المأمولة في بعض النشاط الاقتصادي، بما فيها دورها في سوق العمل، وتشجيع القطاع الخاص على المشاركة الاستراتيجية في هذا الدور.

من ناحية أخرى، إن السياسات الرامية إلى إلحاق المواطنين بالعمل في القطاع الخاص، والمستندة إلى أساليب وطرق عدة، مثل تحديد نسبة معينة في القطاع الخاص (20 في المئة) أو نسبة معينة لمهن محددة كالوظائف الإدارية ليشغلها مواطنون أو غير ذلك من الأساليب، نقول إن تلك السياسات لا تزال تثير كثيرًا من الجدل حول فاعليتها لعدم ارتباطها بأي سياسات تشجيعية من ناحية، أو سياسات عقابية كغرامات جزائية من ناحية أخرى. غير أن الأمر ما زال يتطلب خطوات وقرارات حازمة تصب في تحقيق هدف استحداث وظائف للمواطنين، وبالذات الشباب، في القطاع الخاص.

وفي ما يتعلق بالتحصيل العلمي للعمالة القطرية، يمكن وصف هذه العمالة، على نحو مجمَل، وبحسب بيانات العام 2014، بأنها قوة متعلمة؛ فقد بلغت نسبة حَمَلة شهادة البكالوريوس 43 في المئة من القطريين النشطين اقتصاديًّا، و5 في المئة من حَمَلة الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه[86]. بناءً عليه، يمثّل حَمَلة

(85) اللجنة الدائمة للسكان، ص 80.

(86) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (11).

التعليم الجامعي وما فوقَه نصف قوة العمل القطرية. غير أنه يمكن القول، بناءً على المعطيات المذكورة، إن إدارة الاقتصاد القطري الطَّموح وتسييره يتطلبان استقدامًا وتشغيلًا لستة أضعاف عدد القطريين من حَمَلة البكالوريوس (38 ألف قطري وقطرية في مقابل 214 ألفًا من غير القطريين)، وخمسة أضعاف حَمَلة الماجستير (2000 قطري وقطرية في مقابل 10 آلاف غير قطريين)، وأربعة أضعاف حَمَلة شهادة الدكتوراه (886 قطريًا وقطرية في مقابل 3741 غير قطريين)[87]. ومن الجدير بالقول أن القطريات في قوة العمل يتساوين مع الرجال القطريين في التحصيل التعليمي.

لوحظ أيضًا أن العمالة المواطنة، إضافة إلى تركزها الرئيس في القطاع الحكومي الخدمي، تتركز أيضًا في وظائف الإدارة والصحة والتعليم؛ إذ تجاوزت نسبتهم في تلك المجالات مجتمعة 61 في المئة في العام 2014 من مجموع العاملين (قطريين وغير قطريين)[88]، في حين بلغت نسبة المواطنين في القطاع الخاص 12 في المئة فقط في العام نفسه[89]. وفي هذا الإطار، أشارت دراسة قام بها مركز الإنماء الاجتماعي في العام 2014 لاستطلاع آراء الشباب القطري من طلاب جامعة قطر، بشأن بعض ملامح المستقبل، أن «48% منهم يفضلون العمل في مجال الإدارة و59% يفضلون العمل في القطاع الحكومي لأسباب تتعلق بالأمن الوظيفي وبيئة العمل»[90]، الأمر الذي ربما يعزز بدوره التوقع المستقبلي لاستمرار تركز المواطنين في القطاع الحكومي ووظائف الإدارة.

إن استمرار القطاع الحكومي في مواصلة القيام بدوره مُشغِّلًا رئيسًا للمواطنين الباحثين عن العمل أحدثَ توجّهًا عامًّا بالتزامه توظيفَ العمالة المواطنة واستثمارها في قطاع الخدمات، وتحديدًا في المهن الإدارية وغير

(87) معهد الدوحة للدراسات العليا، «دراسة الجدوى».

(88) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (12).

(89) المرجع نفسه، الجدول رقم (13).

(90) دولة قطر، مركز الإنماء الاجتماعي، رؤية الشباب القطري لبعض ملامح المستقبل: دراسة ميدانية على الطلاب والطالبات القطريين في جامعة قطر، تقرير غير منشور (الدوحة: 2014).

التخصصية. لكن هذا التوجه يُعَدُّ غير إنتاجيّ - بلغة الاقتصاد المعرفي وممارساته - بل لا يصب في مصلحة توجّه قطر نحو بناء اقتصاد المعرفة، حتى وإن كان ذلك رغبةَ المواطنين أنفسهم؛ ذلك أن القوى العاملة القطرية، من أصحاب المهن العلمية والفنية، والتي تقع على عاتقها مهمة التحويل التدريجي للإبداع التقني، لا يمثّلون حاليًا سوى 16 في المئة من إجمالي القوى العاملة القطرية[91]. وفي ظل تعزيز التوجّه نحو المهن الإدارية الحكومية، ربما لا تتمكن قطر من تحقيق هدفها المنشود في استراتيجيتها: بلوغ نسبة 65-75 في المئة من المواطنين ذوي المؤهلات في مجال تخصصات المعرفة، حتى يساهموا في بناء قوة عمل كفية تعزز إنتاجية المواطنين في سوق العمل واقتصاد المعرفة.

من ناحية أخرى، ربما يتطلب هذا التوجّه تكلفة أعلى، ولا سيما في ظل تدنّي أسعار النفط بحيث إنه ساعد في تعميق جذور ظاهرة البطالة المقنّعة في القطاع الحكومي، وتعزيز التضخم الوظيفي، وعدم الاستخدام الكامل للعمالة الوطنية، الأمر الذي دفع صانعي القرار في الحكومة إلى التوجّه نحو إعادة هيكلة الأجهزة الإدارية والخدمية الحكومية، ما أدى بدوره إلى تقليص توظيف المواطنين في القطاع الحكومي. وفي هذا الإطار، وبناءً على هذه التداعيات المتراكمة عبر العقود الماضية، برزت في العقد الماضي ظاهرة ما يمكن أن يُطلَق عليه تجاوزًا اسم «البطالة المُرفَّهة»، نتيجة قرارات إعادة الهيكلة في الجهاز الحكومي، وتحديدًا عبر ظاهرتَي التقاعد المبكر والبند المركزي السخيَّين ماديًّا؛ فالظاهرة الأولى أتاحت تحويل عدد كبير من المواطنين النشطين اقتصاديًّا، وفي سن العمل، إلى التقاعد المبكر - الإجباري - إذ بلغ متوسط سن التقاعد للمواطن 48 عامًا في العام 2010[92]. والجدير بالذكر أن عدد المتقاعدين الجُدُد من المواطنين

(91) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (9).

(92) المنتدى العالمي للضمان الاجتماعي، الهيئة العامّة للتقاعد، أنظمة التقاعد المدني والتأمينات الاجتماعية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والتحديات، تقرير غير منشور (الدوحة: 2013).

بلغ 8.321 متقاعدًا في العام 2014[93]. أما ظاهرة البند المركزي، فهي تحويل القطريين، وفي سن مبكرة أيضًا - بعضها تراوح بين 28 عامًا و 35 عامًا - إلى البند المركزي المالي في موازنة الدولة، قبل اتخاذ قرار لاحق يقضي إما بإعادتهم إلى العمل مرة أخرى، وإما بإحالتهم إلى التقاعد المبكر. وعلى الرغم من أن لهاتين الظاهرتين هدفًا رئيسًا هو إعادة هيكلة الأجهزة الإدارية بغية تعزيز الأداء والإنتاجية، فإنهما في الواقع ساهمتا في تعزيز انخفاض مساهمة الكفاءات الوطنية في النشاط الاقتصادي الإنتاجي، لتعطيل استغلالها الفعلي في الأساس. بل إن هذه القرارات أثارت عددًا من التساؤلات حول نجاح النظام التعليمي الحالي في توفير المخرجات التعليمية المطلوبة لاقتصاد المعرفة ونوعيتها وجودتها، لإحلال المواطنين خارج سوق العمل، المحولين إلى التقاعد المبكر والبند المركزي من ناحية، وحول كفاءة برامج التدريب والتأهيل والتوطين وفاعليتها، وحول وضع التنمية البشرية في قطر، على نحو عام، من ناحية أخرى. وبالإشارة إلى التساؤل الأخير، يحسن التنبيه إلى أن المؤشر الكلّي للتنمية البشرية يتفرع إلى 3 مؤشرات هي التعليم والصحة والدخل. بناءً عليه، يُطرح هذا التساؤل: هل مؤشر التنمية في قطر يرتفع بفعل التقدم العلمي والبحثي وتحسين جودة الخدمات الصحية أم بفعل مؤشر الدخل؟

شهدت معدلات البطالة للقطريين (15 عامًا فما فوق) انخفاضًا ملحوظًا طوال الفترة 2006 - 2013 من 11.6 في المئة إلى 1.55 في المئة[94]. ولعل مردّ ذلك إلى أسباب عدة، من أهمها التوسع في المؤسسات الإنتاجية في مجال النفط والغاز، وكذلك إنشاء عدد كبير من المؤسسات والأجهزة الحكومية التي ساهمت في توفير فرص عمل غزيرة للمواطنين الداخلين في سوق العمل، إضافة إلى زيادة طاقات التشغيل في القطاع الخاص، وإقبال السوق على توظيف المرأة القطرية. ومن المتوقع أن تبقى معدلات البطالة عند أدنى مستوياتها في الأعوام

(93) سن التقاعد الرسمي في قطر للذكور 60 عامًا، وللإناث 55 عامًا، ولكن يمكن المواطن التحول إلى التقاعد في سن 40 عامًا. انظر: حسام مبارك ومحسن اليزيدي، «8321 متقاعدًا مدنيًا العام الماضي بزيادة 341 عن 2012»، بوابة الشرق الإلكترونية، 19/ 5/ 2014، شوهد في: 15/ 7/ 2016، في: <http://www.al-sharq.com/news/details/239266>.

(94) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، تقرير التنمية البشرية الرابع، ص 152.

المقبِلة، نتيجة تنفيذ كثير من المشروعات التنموية الكبيرة، إضافة إلى التوسع في برامج تدريب الخريجين التي تعتمدها وزارة التنمية الإدارية، وربطها بالتوظيف، وإطلاق بعض المؤسسات الحديثة المتوقع توفيرها لكثير من الفرص الوظيفية للمواطنين، وبالذات الشباب المتخرج حديثًا.

لعل تحدّي التوطين والإحلال يمثّل توجهًا استراتيجيًّا آخر في قطر، وهدفًا طويل الأمد، له مبرراته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وجزءًا لا يتجزأ من سوق العمل القطرية، شأنه في ذلك شأن التحدي في باقي دول الخليج العربية. وعلى الرغم من شروع حكومة قطر في اعتماد برامج للتوطين والإحلال منذ عقد السبعينيات، أكان ذلك على مستوى قطاعي، كما هي الحال مع القطاع الحكومي أو قطاع النفط والغاز، وهو المتصدر في برامج التوطين، أم على مستوى مهني، كما هي الحال مع توطين كثير من الوظائف القيادية والإدارية والكتابية، فإنها لم تبلغ النسب المتوقعة والمأمولة في التوطين الوظيفي، في القطاع الحكومي أو الخاص أو قطاع النفط والغاز. ولئن نجح القطاع الحكومي، بفضل توطين المهن الإدارية والكتابية، في بلوغ نسبة الـ 70 في المئة، فإن القطاع الخاص ما زال متخلفًا عن نسبة الـ 20 في المئة المقررة في مجلس الوزراء، في حين أن قطاع النفط والغاز ما زال، على الرغم استثماراته ومساعيه الجادّة، يجاهد في سبيل بلوغ نسبة الـ 50 في المئة.

يمكن القول، إجمالًا، إن التوجّه والتطبيق «السيّئ» للتوطين ساهما في تعزيز الخلل في سوق العمل القطرية، عبر التركيز على الأهداف الكمية أو اعتماد سياسة إجبار القطاع الخاص أو البُعد من البيئة التطبيقية المهنية الواقعية وما تتطلبه من مهارات فعلية للإحلال، وكذلك البُعد عن العنصر الزمني الحقيقي للتطبيق (كتوطين الوظائف الكتابية في سنة، ما أحدث كثيرًا من الضغط والتخبط في التطبيق)، علاوة على أثر المعالجة المتجزئة لكل قطاع على حدة.

بناء على هذا التحليل، يتأكّد أن بناء قوة عمل قطرية كفية وفقًا لغاية رؤية قطر الوطنية 2030 واستراتيجيتها التنموية، قضية جوهرية في نمو المجتمع القطري واستدامة ازدهاره وارتقائه الاجتماعي. لكن تحقيق هذه الغاية يتطلب تخطيطًا وجهدًا واستثمارات كبيرة في رأس المال البشري الوطني. وتواجه هذا الغاية تحديات رئيسة، لعلّ من أبرزها - بحسب ما سبق:

• تمركُز القوى العاملة القطرية في القطاع الحكومي والمؤسسات العامة التابعة له، وغيابها تقريبًا عن القطاع الخاص، ما يؤدي إلى ضرورة إحداث نقلة كبيرة باتجاه تحفيز القطريين على العمل في القطاع الخاص، وتولّي زمام إدارته.

• عزوف نسبة كبيرة من الذكور القطريين عن متابعة التعليم الجامعي، وقلة الملتحقين منهم بالدراسات العليا.

• السماح بتقاعد القطريين في سن مبكرة (ابتداءً بسن الأربعين)، وحصولهم على جزء كبير من معاشهم التقاعدي، وهذا الاتجاه يُفقِد القوى العاملة القطرية ما لا يقل عن نصف عدد أعوام قدرتها على العطاء وعلى المساهمة في تعزيز الاقتصاد الوطني[95].

• مستويات مهارات نسبة كبيرة من القوى العاملة القطرية وخبراتها بحاجة إلى تعزيز في القطاعين العام والخاص.

• انخفاض نسبة القطريات في سن العمل (15 عامًا فأكثر) المشاركات في قوة العمل إلى 36 في المئة، وتعذُّر زيادة نسبة مشاركتهن إلى 42 في المئة كما تهدف استراتيجية التنمية الوطنية، أو إلى 50 في المئة، وهي الهدف الأسمى.

• ضعف إدارة الأعمال بين القطريين تاريخيًّا وحتى الآن؛ ففي العام 2014، كان 3 في المئة فقط من القطريين النشطين اقتصاديًّا أصحابَ عمل يديرونه، بينما كان 96.6 في المئة يعملون بأجر (موظفين)، وكان 204 رجال قطريين فقط، أي 0.2 في المئة، يعملون لحسابهم[96].

• طول المدة التي يستغرقها تكوين الكفاءات القطرية، وهي تتجاوز متوسط المدة العالمية بنحو عامين.

---

(95) في العام 2009 – وقد برزت ظاهرة التقاعد المبكر – كان 5276 رجلًا قطريًّا قادرين على العمل من الفئة العمرية (40–59) لكنهم غير نشطين اقتصاديًّا. انظر: دولة قطر، جهاز الإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة (الدوحة: تشرين الأول/ أكتوبر 2009)، الجدول رقم (115)، شوهد في: 28/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/11c67H>.

(96) دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014، الجدول رقم (8).

بناءً عليه، يمكن القول إن سوق العمل القطرية تتميز بالخصائص التالية:

- أنها سوق عمل مجزأة، بحسب الجنسية والجنس، إلى سوق عمل خاصة بالمواطنين (حكومية) وأخرى خاصة بغير المواطنين (خاصة)، وسوق عمل خاصة بالنساء (التعليم والصحة)، وأخرى للرجال (النفط والبنوك والتشييد).

- التضخم الوظيفي في القطاعات التي تتطلب عمالة مكثفة كالنفط والغاز، ومشروعات التشييد والبناء وغيرها من المشروعات المعتمدة على فتح وتشجيع الاستثمار، لتوافر السيولة من عوائد النفط من ناحية، ورُخص بعض العمالة وتوافرها، ولا سيّما الآتية من جنوب آسيا، الأمر الذي ترتب عليه استخدام تقنيات الإنتاج المتدنّية عوضًا عن الاستثمار في بناء القدرات والمهارات الوطنية الذي يؤدي إلى رفع معدلات إنتاجها.

- التضخم الوظيفي في القطاعات التي لا تتطلب عمالة مكثفة، كالقطاع الخدمي الحكومي والمعتمد على «العقد الاجتماعي» بين الدولة والمواطن، الأمر الذي ترتبت عليه «البطالة المُقنّعة والمُرفّهة»، وانعدام التوظيف والاستخدام الأمثل للمواطنين في القطاع الحكومي.

- عدم اعتماد الدولة نظامًا ضريبيًا، وبالذات في تمويل مشروعات القطاع الخاص، وهو ما فرض على الحكومة القطرية مواصلة دعم مشروعات القطاع الخاص، ولا سيما المشروعات المتعلقة بالتعليم، الأمر الذي تسبب بدوره في استمرار انخفاض تكلفة العمالة غير المواطنة، وتحمّل الدولة والمواطنين تكلفتها غير المباشرة، خصوصًا تكلفتها الاقتصادية والاجتماعية، على الرغم من استفادة أصحاب الأعمال.

ثالثًا: الواقع والآفاق

من الواضح أن نظامَي التعليم العام والعالي في قطر يحظيان ببيئة داعمة مكّنتْهما من إحراز تقدمٍ كمّيٍّ ملموس. ولعل أهم عناصر هذه البيئة الداعمة يتمثّل في اهتمام القيادة السياسية بإصلاح التعليم وتطويره، علاوة على وفرة عوائد النفط،

وهما العنصران اللذان مكّنا التعليم العام والجامعي من تحقيق وثبة ملحوظة في العقود الماضية. ومع ذلك، يظلّ هناك عدد من المصاعب التي ظهرت على شكل تحدّيات تارة، وعلى شكل أخطار أو تهديدات لنظامي التعليم العام والعالي تارة أخرى، لعل أهمها تدنّي معدّلات التحاق الذكور القطريين بالتعليم الجامعي، وضعف مخرجات التعليم الثانوي، ولا سيما في اللغات والرياضيات والعلوم الطبيعية.

ارتفعت النسبة المئوية للقطريات الحاصلات على مؤهلات عليا مقارنة بنظرائهن من الرجال. ومع ذلك، غالبًا ما تواجه المرأة القطرية الحاصلة على تعليم عالٍ بعض الصعوبات عندما يتعلق الأمر بالعثور على وظيفة تلائم قدراتها، في القطاع الحكومي أو الخاص. وتشير الإحصاءات المتوافرة إلى أن مستويات التحصيل العلمي للمرأة القطرية أعلى من مستويات تحصيل الرجل القطري.

إضافة إلى ارتفاع معدلات التحاق الإناث القطريات بالتعليم العام مقارنة بنظرائهن الذكور القطريين، واتساقًا مع أدائهن العالي في الاختبارات الدولية على جميع المستويات، تنتقل الإناث القطريات من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية بنِسَب أعلى كثيرًا من نظيرتها لدى الذكور. وبوتيرة ثابتة، تجاوز معدلُ الالتحاق بالمستوى الجامعي لدى الإناث من القطريات نظيرَه لدى الذكور القطريين على مرّ الأعوام؛ إذ بلغت معدلات التحاق الإناث بالتعليم العالي ضِعف معدلات الذكور، ما ينبئ بفجوة عكسية ربما تتوسع بين الجنسين؛ فعلى سبيل المثال، كانت نسبة الخريجات من جامعة قطر تعادل 70 في المئة من جميع الخريجين للعام الجامعي 2013/ 2014[97]، ويمكن أن تعزى هذه النسب المرتفعة لدى الإناث في التعليم العالي مقارنة بالذكور، إلى وجود ميل ثقافي لدى الذكور القطريين إلى الالتحاق بسوق العمل في سن مبكرة، ولا سيما مع توافر وظائف ذات رواتب مرتفعة نسبيًا في الشرطة والجيش.

(97) هناء صالح الترك، «الدفعة 37 تفتح آفاق المستقبل لـ 1263 خريجًا وخريجة»، الراية (قطر)، شوهد في: 27/ 7/ 2016، في: <http://goo.gl/QqE48Z>.

يتضح مما سبق أن التعليم في قطر قفز قفزة كمية مرافقة لتطور نوعي تدريجي في بعض جوانبه، غير أن إشكالية التعليم الرئيسة تنحصر ربما في عدم توجيه مخرجات التعليم العام - وليس العالي - واتساقها مع رؤية الدولة واستراتيجيتها في تنويع اقتصادها الوطني، والتحول التدريجي نحو اقتصاد المعرفة بما أثّر في التطور النوعي لمخرجات التعليم العالي على نحو يتوافق مع اقتصاد المعرفة المنشود.

مما لا شك فيه أن النمو السكاني المتسارع وغير المنضبط في العقود الماضية، وتحديدًا في العقد المنصرم، أثر تأثيرًا سلبيًا في التركيبة السكانية الحالية، من حيث الجنسية والجنس والعمر والتجانس الثقافي والاقتصادي. ومن الواضح أنه لم يجرِ التنبؤ بتدفقات العمالة الوافدة الضخمة، والتي زادت من حجم السكان ضمن رؤية قطر الوطنية 2030، بل لم يجرِ التخطيط لكيفية التعامل مع هذه التدفقات عند إدراكها لاحقًا ضمن استراتيجية التنمية الوطنية 2011-2016. وعلى الرغم من أن الرؤية أكدت ضرورة اختيار مسار للتنمية يضمن توافق العمالة الوافدة المستهدفة مع متطلبات التنمية الطَّموحة كمًّا وكيفًا، فإن تحدي النمو السكاني غير المنضبط ظل من أهم التحديات التي تواجهها الدولة. وبعد مرور 4 أعوام على إطلاق الاستراتيجيا التنموية، من الواضح أنه لا يوجد أي تقدم مذكور وملموس في إعادة هيكلة القوى العاملة غير القطرية، وبالذات في ما يتعلق برفع مستوى المهارات وزيادة الأجور.

ثمة شوط طويل قطعته قطر في العقدين الماضيين في مضمار إصلاح نُظُم التعليم العالي وتطويرها، علاوة على إصلاح الاقتصاد الوطني وتطويره، عن طريق الانفتاح على الأسواق العالمية أو التداخل معها، الأمر الذي انعكس إيجابًا في البناء والتطوير المؤسسي. لكن الإنتاجية لم تكن من المرتكزات التي استند إليها الاقتصاد القطري على نحوٍ يُمكّنه من المحافظة على معدّل نموه، وبما يحقق الاستفادة القصوى من المخرجات التعليمية للمواطنين، فاستمر القطاع الخاص في الاعتماد اعتمادًا شبه كلّي على العمالة الرخيصة شبه/ غير الماهرة.

من المؤكد أن الفجوة بين التعليم وسوق العمل تلاشت بدرجةٍ ما في

العقدين الماضيين، مقارنة بعقدَي السبعينيّات والثمانينيّات، ويمكن تلخيص اتجاهات هذه الفجوة، ثم التوصيات المقترحة بخصوصها في النقاط التالية:

- إن الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل يحكمها نمط التنمية السائد في الدولة والمجتمع القطَريَّين؛ فهو - أي نمط التنمية المعمول به - المسؤول الأول عن نمط التعليم، ونمط سوق العمل، بما في ذلك نوعية التعليم ومستواه، والنشاط الاقتصادي الخاص بسوق العمل، وطبيعة فرص العمل المتاحة.

- يجب على النظم التعليمية مواكبة متغيرات سوق العمل ومتطلباتها المتجددة، بما يكفل إنتاجَها مخرجاتٍ تعليمية لا تواجه شبح البطالة، أو ما يعرف بـ «بطالة المتعلمين»، بسبب افتقارها إلى المهارات المطلوبة واللازمة لتسيير اقتصاد المعرفة.

- بناءً على ما سبق، يجب على النظم التعليمية تحديد أهدافها وغاياتها الاستراتيجية في بناء رأس المال البشري، ويجب على تلك النظم أن ترتبط بتطوير مهارات مخرجاتها التعليمية وتمكينها مهنيًّا، ويجب على النظم التعليمية ألّا تخضع لشروط شغل الوظيفة ومتطلباتها، بل ينبغي لسوق العمل، والقطاع الخاص بالذات، مراعاة طبيعة الموارد البشرية المواطنة، وجذبها بالامتيازات المادية والمعنوية، بحيث لا تقل عن الامتيازات المدعومة من القطاع الحكومي.

المراجع

1 - العربية

كتب

منصور، محمد إبراهيم وآخرون. **التعليم في القرن الحادي والعشرين**. أسيوط: دار النشر والتوزيع بجامعة أسيوط، 1996.

الهيتي، نوزاد. **قضايا التنمية في مجلس التعاون لدول الخليج العربية**. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، 2013.

مؤتمر

باطويح، محمد عمر. «تمويل التعليم الجامعي: من الواقع إلى التطلعات». ورقة مقدمة في: مؤتمر التعليم العالي الأهلي. صنعاء. 30/ 5 - 1/ 6/ 2000.

تقارير ودراسات

جامعة قطر. **التقرير السنوي لعام 2012/ 2013** (الدوحة: 2013).

جامعة الكويت، مكتب نائب مدير تخطيط الجامعة. **خريجو جامعة الكويت واحتياج وتعيين سوق العمل الكويتي من حملة البكالوريوس للسنوات 2007-2009** (الكويت: 2012).

دولة قطر، الأمانة العامة للتخطيط التنموي. **رؤية قطر الوطنية 2030** (الدوحة: تموز/ يوليو 2008). <http://www.mdps.gov.qa/ar/qnv/Documents/QNV2030_Arabic_v2.pdf>.

_____. **استراتيجية التنمية الوطنية لدولة قطر 2011-2016** (الدوحة: آذار/ مارس 2011). <http://www.mdps.gov.qa/ar/nds/Documents/NDS_2011_May_18_final_lowres.pdf>.

دولة قطر، جهاز الإحصاء. **مسح القوى العاملة بالعيّنة** (الدوحة: آذار/ مارس 2006). <http://goo.gl/C08Ce>.

_____. _____ (الدوحة: تشرين الأول/ أكتوبر 2009). <http://goo.gl/11c67H>.

دولة قطر، المجلس الأعلى للتعليم. **تقرير فريق العمل التخصصي للتعليم والتدريب** (الدوحة: 2010).

_____. **التقرير الوطني لتقييم التعليم للجميع لدولة قطر 2000-2015** (الدوحة: تموز/ يوليو 2014). <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002298/229888a.pdf>.

دولة قطر، مجلس التخطيط، الأمانة العامة. **مسح القوى العاملة بالعيّنة** (الدوحة: نيسان/ أبريل 2001).

_____. **المجموعة الإحصائية السنوية** (الدوحة: كانون الثاني/ يناير 2003). <http://goo.gl/xw7kDF>.

_____. _____ (الدوحة: أيلول/ سبتمبر 2003). <http://goo.gl/ScsFNM>.

دولة قطر، مركز الإنماء الاجتماعي. **رؤية الشباب القطري لبعض ملامح المستقبل: دراسة ميدانية على الطلاب والطالبات القطريين في جامعة قطر**. تقرير غير منشور (الدوحة: 2014).

دولة قطر، وزارة التخطيط التنموي والإحصاء. **الآفاق الاقتصادية لدولة قطر 2013-2014** (الدوحة: 2013).

_____. **تقرير التنمية البشرية الرابع لدولة قطر: تحقيق رؤية قطر الوطنية 2030: الحق في التنمية** (الدوحة: حزيران/ يونيو 2015).

_____. **مسح القوى العاملة بالعيّنة 2014** (الدوحة: كانون الأول/ ديسمبر 2015).

دولة قطر، وزارة التعليم والتعليم العالي. **استراتيجية قطاع التعليم والتدريب 2011-2016، الملخص التنفيذي** (الدوحة: 2011). <http://www.edu.gov.qa/Ar/about/Documents/Stratgy2012A.pdf>.

دولة قطر، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. **سياسات وآليات وصعوبات توظيف المواطنين والحلول المقترحة**. تقرير غير منشور (الدوحة: [د. ت.]).

اللجنة الدائمة للسكان. **تحولات سوق العمل في دولة قطر** (الدوحة: أيار/ مايو 2012).

معهد الدوحة للدراسات العليا. «دراسة الجدوى». دراسة غير منشورة. الدوحة. 2015.

المنتدى العالمي للضمان الاجتماعي، الهيئة العامة للتقاعد. أنظمة التقاعد المدني والتأمينات الاجتماعية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والتحديات. تقرير غير منشور (الدوحة: 2013).

2- الأجنبية

Book

Amin, Jenan et al. (eds.). *Perspectives: Political Analysis and Commentary from the Middle East and North Africa: Qatar Aspiration and Realities*. Beirut: Heinrich Böll Stiftung, 2012. <https://goo.gl/SB97lK>.

Conference

Allen, Nancy & Raymond Zepp. «Educational Reform in Qatar and Its Relation to Qatar University.» Paper Presented at: The 2nd Conference of Planning and Development of Education and Scientific Research in the Arab States, King Fahd University of Petroleum and Minerals. Dhahran. 24-27/2/2008.

Reports

MADAR Research and Development & Orient Planet. *Arab Knowledge Economy Report 2014* (Dubai: 2014).

Qatar University, Institutional Effectiveness Committee. *Institutional Effectiveness Annual Report 2012-2013* (Doha: October 2013). <http://goo.gl/bKu7o2>.

فهرس عام

- أ -

آبس، جيرولد: 118

آسيا: 261

آل خليفة: 98

آل الصباح: 97-99

آيزنهاور، دوايت: 231

آيسلندا: 287

الإبادة اللغوية: 45

الابتعاث السعودي للدراسة في الخارج: 403

الإبداع الفكري: 281

الإبداع والابتكار: 442، 456، 458، 467

الإبراهيم، يوسف: 99

ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد: 258

أبو ظبي: 65، 178، 181، 214، 216

إتاحة التعليم العالي: 367، 369، 371

الاتحاد الأوروبي: 257، 271، 293، 495

الاتحاد السوفياتي: 231

اتحاد المغرب العربي: 271

الاتحاد الوطني لطلبة الكويت: 507، 510، 512-513، 518

الاتصالات السعودية (شركة): 427

إثيوبيا: 256

الأجور العادلة: 628

الأحادية اللغوية: 257

الأحزاب السياسة: 478، 489، 491، 494، 514-516

أحمد الجابر الصباح: 101

اختبار أداء الطلاب في الرياضيات والعلوم (TIMSS): 30، 206-207، 209-212، 216-221

الاختبار البعدي: 507، 527-531

اختبار ت - للعينة الواحدة (One Sample t-test): 138، 149، 155-157، 160، 162

اختبار ت - للعينتين المستقلتين (Independent Sample t-test): 140، 150-151، 163-164، 168

الاختبار التائي: 506، 523، 525-526، 533-534

اختبار تحليل التباين الأحادي: 142-143، 152، 165، 523، 526، 528

اختبار التكامل المشترك: 352

اختبار جوهانسن للتكامل المشترك: 352

اختبار ديكي فولر الموسع: 350، 352

اختبار شيفيه: 167

اختبار العلاقات السببية: 300-302، 352-353، 358

الاختبار الفائي: 534-535

اختبار كاي مربع (Chi-Square): 505-506

الاختراق الثقافي: 275

الاختصاص العلمي: 525

الاختلاط: 565

الأخلاق: 231

أخلاقيات العمل والضمير: 444

إدارة التوجيه والإرشاد المهني (قطر): 623

إدماج المرأة في الاقتصاد: 550

أرامكو السعودية (شركة): 56، 427

الأردن: 340، 559

إريكسون، إريك: 46

ازدواجية اللغة العربية (الفصحى والعامية): 258-259

الازدواجية اللغوية: 255، 257-259

أزمة العلوم الإنسانية: 229

أزمة الهوية: 46، 254

إسبانيا: 187

الاستبداد: 479

الاستبداد السياسي: 499

الاستثمار في التعليم: 32، 348
الاستثمار في التعليم العالي: 335-342، 344-346، 348-350، 353، 355-358
الاستثمار المعرفي: 42
استخدام «البلاكبورد»: 123
استراتيجية التنمية الوطنية في قطر (2011-2016): 35، 616-621، 623، 652، 655
أستراليا: 184، 186، 206، 216، 237، 408، 412
الاستسلام التنموي: 56
الاستسلام الثقافي: 56
الاستسلام اللغوي: 56
استضافة قطر نهائيات كأس العالم لكرة القدم (2022): 625
الاستعمار الاقتصادي: 56
الاستقرار الاجتماعي: 336
الاستقرار الاقتصادي: 336
الاستقلال المالي للجامعات: 431
استقلالية الدراسات النقدية: 236
الاستلاب التنموي: 44
الاستلاب الفكري: 44
أسعار النفط: 25، 269، 344، 355-356، 568
أسلوب البيانات المدمجة: 285
أسلوب التدريس: 596
الإصلاح الاقتصادي: 266
إصلاح التعليم العالي: 366
إصلاح النظام التعليمي: 607
الإصلاحات التعليمية: 206، 211، 215، 217-218، 266، 653
الاعتماد الأكاديمي: 397، 404-405، 419-420، 424، 429، 631
الإعلان الدولي للأمم المتحدة للأهداف الإنمائية للألفية (إعلان بكين): 552
إعلان عمان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي (2004): 94
إعلان مركز حقوق الإنسان البولندي (1993): 94
الاغتراب السياسي: 491
أفريقيا: 261، 338

الاقتصاد الجزائري: 308

الاقتصاد الحر: 547

الاقتصاد الخليجي: 315، 562، 597، 603

اقتصاد الرفاه والرخاء: 638

الاقتصاد السعودي: 348

الاقتصاد السوري: 306

الاقتصاد السياسي للتبادل اللغوي: 274

الاقتصاد العالمي الجديد: 337، 341

الاقتصاد القطري: 35، 628، 648، 655

الاقتصاد المصري: 308-309

اقتصاد المعرفة: 41، 336، 341، 402-403، 615-618، 621، 624-632، 635، 638، 640-641، 650، 655-656

الأكاديميون الرحل: 188

الأكاديميون الوافدون: 29، 177، 184، 187، 194

التحاق الإناث بالتعليم العالي: 654

الالتحاق بسوق العمل: 654

التزام الحياد الموضوعي: 89

ألمانيا: 45، 186-187، 275

الإمارات العربية المتحدة: 29-30، 64-65، 175-177، 179-190، 193-194، 196-199، 205-207، 209، 212، 214، 217-221، 265، 285، 299، 316-317، 320، 370، 554، 556، 558-561، 565-568، 570-571، 582، 585-586، 588، 591، 593-594

أم القيوين: 214

الأمم الحية: 51

الأمم المتحدة: 92، 541

الأمن اللغوي: 253، 271

الأمن الوظيفي: 187، 648

الأمية: 289، 307، 309، 560-561

أميركا: 58

أميركا الشمالية: 186، 204-205

أميركا اللاتينية: 51، 307

الإناث القطريات: 654

الانتخاب والتصويت البرلماني: 478، 491

الانتخابات الأكاديمية: 525

انتخابات الروابط الطالبية: 512

الانتخابات الطالبية: 507، 509، 514، 516-517، 524، 527

انتخابات مجلس الأمة الكويتي (2009): 564

- (2012): 564

- (2013): 564

الانتماء الاجتماعي: 34، 481، 483، 501، 523-524

الانتماء الإداري للطلاب إلى المحافظات: 528

الانتماء الحزبي: 497

الانتماء الحضاري: 268

الانتماء السياسي: 478، 481، 514-516، 523، 525، 533-534

الانتماء القومي: 42، 44

الانتماء الهوياتي: 268

الانتماء الوطني: 42، 44، 478

أنجل، روبرت: 352-353

الانحرافات الاجتماعية: 580

إندونيسيا: 42

الإنطاكي، عبد المسيح: 102

أنظمة الحقيقة: 207

الإنفاق الحكومي على التعليم: 629

الإنفاق على التعليم: 25، 31، 302، 307-309، 316، 340، 346-348، 359، 592-593

الإنفاق على التعليم العالي: 32، 335، 342، 347، 358، 370، 385

الانفتاح الاجتماعي: 565

انفتاح الاقتصاد الوطني: 639

الانفتاح الاقتصادي: 540، 546

الانفتاح الثقافي: 546

الانفتاح على الأسواق العالمية: 655

الانفتاح الفكري: 444

الانفصام الحضاري: 273

الإنكار اللغوي: 68-69

أنموذج تصحيح اتجاهات الخطأ (VECM): 307

أنموذج السببية لهزياو (Casuality Model of Hsiao): 285، 301-302، 309، 312

أنموذج سيمس (Sims): 307

أوتشيدا، دونا: 446

أوروبا: 183، 204، 237، 247، 404

أوروبا الغربية: 259

أوسينلسن، إيبا: 119

الإيرادات النفطية: 575، 627، 653

إيران: 340

إينان، فتحي: 123

- ب -

باران، إفريم: 124

بارو، روبرت: 286

باكستان: 192، 340

باكنر، إليزابيت: 380

بان كي مون: 552

باهي، إسامة: 490

البحث الأكاديمي: 189

البحث العلمي: 87، 246، 269، 336، 359، 396، 401، 416، 427، 430، 502

البحرين: 98، 265، 285، 294-295، 317-319، 539، 545، 550، 555، 557، 559-560، 566-568، 570، 594

بخيت، حيدر: 306

البدري، هبة صادق: 112-113

البدو: 34

البرازيل: 55

برامج الابتعاث الخارجي: 402

برامج التدريب التعاوني (Co-Op Training): 72

برامج التقويم الدولية للطلاب: 212، 214، 217، 219

برامج التوطين: 627، 651

برامج خدمة المجتمع: 428

برامج الدراسات العليا: 416

براون، برنارد: 487

براون، دوغلاس: 260

البرلمان الأوروبي: 561

البرلمان الكويتي: 564

برنامج الابتعاث الداخلي والخارجي: 632، 637

البرنامج الإحصائي الجاهز (Minitab): 309، 315

برنامج الاعتماد الأكاديمي الدولي لكليات الأعمال (AACSB): 65-68، 74-75، 397

برنامج بناء قوة عمل كفية في قطر: 616، 620

برنامج بناء المعرفة والمهارات في قطر: 616، 620

برنامج التحليل الإحصائي (SPSS): 135

برنامج التعليم لمرحلة جديدة في قطر (2003): 620

برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث (السعودية): 416

البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA): 30، 206-207، 209-212، 216-221

برنامج رفع مستوى مهارات القطريين: 621

برنامج العمليات التجارية المتقابلة (الأوفست) في الكويت: 369-370

برنامج المنح الدراسية الداخلية في الكويت (2006/ 2007): 370، 374، 386، 388

برويز، هارولد: 446

بريتوريوس، رودي: 125

البريد الإلكتروني: 119

البريدي، عبد الله: 27، 39

بريطانيا: 261، 495

البسام، أريج: 33، 439

البطالة: 31، 50، 287-290، 292-296، 306-307، 312، 317-318، 496، 575-577، 580-582، 586-588، 590-592، 597، 603، 605-606، 627، 650، 656

بطالة الإناث: 588

بطالة الذكور: 588

بطالة الشباب: 302، 319، 588-589، 626

بطالة المتخرجين: 35، 292-293، 575-578، 581-582، 590، 592، 599، 602-606،603

بطالة المتعلمين: 318، 320، 656

البطالة المحلية: 552

البطالة المرفهة: 653

البطالة المقنعة: 599، 649، 653

البطالة الوطنية في الإمارات: 294

البطالة الوطنية في السعودية: 294

بلجيكا: 187، 256

بلدان المغرب العربي: 554
بلوت، آيمي: 166
بلوم، بنجامين: 338-339
بليكلي، إيفار: 233-234
بن زيدان، فاطمة الزهراء: 340
بن عبيد، أحمد بن سليمان: 340
بن محمد، راشد: 411
البنك الدولي: 203، 209-212، 214، 220-221، 341-342، 368
بوتز - بورنشتاين، ثورستن: 229
بودية، فاطمة: 340
بوراتشي، ماهتاب: 448
بوزنسكينه، ريتا: 339
بوست، روبرت: 243
بوستمان، نيل: 213
بوش، توني: 381
بوك، ديريك: 229، 241-242، 247
بوليغر، بوريس: 123
بيانات تسلسل الجينات البشرية (ENCODE): 51
بيانات الحقيقة: 208
بيتش، جايسون: 204
بيتهام، هيلين: 121-122، 124
بيرلسون، برنارد: 450
بيليغرينو، جايمس: 444-445
بيئات التعلم الإلكتروني: 29، 112-116، 119-120، 124، 127، 129، 132، 135-136، 138-144، 149-170
البيئة الإلكترونية: 428
بيئة «البلاكبورد»: 121، 168
بيئة التعلم الشبكي: 123

- ت -

تاريخ الكويت: 98
التاريخ الوطني: 100
تانسل، أيسيت: 341
التثبيت الوظيفي: 238، 244
التبعية: 70
تبعية التعليم للمتطلبات الاقتصادية: 239
التبعية التنموية: 48، 50
التجاوزات الأمنية: 95

تحليل سووت (SWOT): 423

التخطيط الاستراتيجي: 396-397، 401، 405-417، 419-424، 429-430، 432

التخطيط الاقتصادي: 575

التخطيط التعليمي: 407

التخطيط اللغوي: 76، 274

التخطيط المالي: 400-401، 407، 412-415، 426، 430-431

التخلف: 70

التداول السلمي للسلطة: 485، 494، 496

تدريب المعلمين: 472

تدريس المقررات بواسطة الإنترنت: 121، 125

تدويل اللغة: 264

الترجمة: 277

التركي، عثمان: 122، 124

تركيا: 55، 58، 341

التسيير المشترك: 238

تشابمان، ديفيد: 188-189، 198-199

تشودري، أماتول: 340

تصنيف تريلينغ وفادل: 442، 454-456

تصنيف شانغهاي: 419

تصنيف مجلة التايمز العالمي للتعليم العالي: 197

التضامن القبلي التلقائي: 524

التضخم: 307

التضخم الوظيفي: 647، 649، 653

التطور الاجتماعي: 282

التطور الاقتصادي: 282-283

التطور التقني: 282

التطور المهني: 467

تطوير البحث العلمي: 428

تطوير جامعة قطر الوطنية (2004-2008): 620، 635

التعاقد لتقديم الخدمات: 211

التعايش اللغوي المجتمعي: 264

تعجيم التعليم: 56

التعدد الثقافي: 252-254، 268

التعدد اللغوي: 31، 41، 252-257، 263، 268-269، 272-274

تعدد الهويات: 263، 268

التعذيب: 95

التعريب: 275-277

تعريب التعليم: 71

التعلم الإلكتروني: 112-113، 116-124، 126، 139-140، 150

التعلم بالترفيه: 467

التعلم الجامعي: 118

التعلم الذاتي: 467

التعلم الناشط: 467

التعليم الابتدائي: 338، 357، 553-555، 629

التعليم الأكاديمي: 579

التعليم الإلزامي: 266

التعليم الإلكتروني: 125-126، 358، 424

التعليم باللغة الإنكليزية: 68

التعليم باللغة العربية: 64، 68

تعليم البنات: 341، 543-544، 555، 598

- انظر أيضًا تعليم المرأة

التعليم التطبيقي: 374

التعليم التقني: 629

التعليم الثانوي: 308، 338، 357، 371، 377، 388، 553-555، 628

التعليم الثانوي الفني: 629

التعليم الجامعي: 56، 121، 338، 371، 417، 579-580، 597، 648، 652، 654

تعليم الجنسين: 341

التعليم الخاص: 211، 387

تعليم الذكور: 556

التعليم الرسمي: 239

تعليم الشباب: 642

التعليم العالي: 57، 117-118، 176-177، 181، 196، 199، 227-229، 233-234، 244، 276، 292، 337-339، 341-342، 357-359، 365، 367-368، 371-380، 383-384، 385-387-389، 392، 401-402، 404-410، 415، 417-420، 423، 426، 429، 431، 535، 542، 553، 555-557، 562، 567، 570، 593، 614-615، 617، 621، 629-631، 653-654

التعليم العالي الإماراتي: 177، 189-190، 192، 194

التعليم العالي الحكومي: 32

التعليم العالي الخاص: 366، 375-376، 381، 386، 388

التعليم العالي العام: 386

التعليم العالي للمرأة: 542

التعليم العالي المجاني: 369

التعليم العام: 387، 630، 653-654

تعليم العلوم بلغة العلوم: 71

التعليم عن بعد: 358، 418

التعليم مابعد الجامعي: 623

التعليم ماقبل الجامعي: 440-442، 630

التعليم المبكر: 554

التعليم المختلط في جامعة الكويت: 380

التعليم المدمج: 424

تعليم المرأة: 341، 539، 547، 549-550، 554، 567، 570

- انظر أيضًا تعليم البنات

تعليم المرأة الخليجية: 35، 540-541، 545، 550

التعليم المهني: 630

التعليم النظري: 579

التغذية الراجعة: 399، 444

التغريب: 275

التفاعل الاجتماعي: 495

التفاوت الاجتماعي: 496

التفكير الابتكاري: 445

تفكير التبعية: 49

التفكير المبدع: 446

التفكير الناقد: 227، 445-446، 456، 459، 467

التقدم الاجتماعي: 252

التقدم الاقتصادي: 252، 275

التقدم البحثي: 650

التقدم التعليمي: 30، 217، 219

التقدم التقاني: 286، 467

التقدم العلمي: 111، 205، 214، 275، 285، 632، 641، 650

التقدم المعلوماتي: 467

تقرير التنافسية العالمي: 641

تقرير التنمية البشرية الرابع لدولة قطر (2015) «تحقيق رؤية قطر الوطنية 2030: الحق في التنمية»: 623

التقرير الرابع والعشرون لمناخ الاستثمار في الدول العربية (2008): 370، 384

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2103/ 2014: 541، 554

التقرير العالمي للمنتدى الاقتصادي للفجوة النوعية لعام 2015: 541، 558-559

التقرير العربي للأهداف الإنمائية للألفية: مواجهة التحديات ونظرة لما بعد عام 2015 (القاهرة: 2013): 541، 552-554، 556

تقرير المرأة العربية لعام 2015: 550، 568

تقرير المنتدى الاقتصادي لعام 2013: 557

التقويم الدولي للطلاب: 204-206

التكافؤ بين الجنسين في التعليم العالي: 556

تكافؤ الفرص: 540، 554، 618

تكافؤ الفرص التعليمية: 211، 553

تكافؤ فرص العمل بين الرجل والمرأة: 554

التمكين الاجتماعي للمرأة الخليجية: 545

التمكين الاقتصادي للمرأة الخليجية: 540، 545، 557، 560-561، 567-568، 557، 571

التمكين الاقتصادي للمرأة العربية: 557،

التمكين التعليمي للمرأة الخليجية: 549، 551، 571

التمكين السياسي للمرأة الخليجية: 540، 545، 549، 557-558، 561، 564، 566، 570-571

تمكين المرأة: 341، 541-542، 550، 563، 565، 568، 572

تمكين المرأة الخليجية: 35، 539، 543-544، 548-550، 572

التمكين المهني للمرأة الخليجية: 544، 557

تمويل البحث العلمي: 428

تمويل البرامج الاستراتيجية: 429

تمويل التعليم العالي: 428

التمييز في مواقع العمل: 563
تنزانيا: 41
التنقل الوظيفي: 199
التنمية الاجتماعية: 336، 639
التنمية الاقتصادية: 32، 212، 335-337، 341-342، 357، 620، 639
التنمية البشرية: 217، 252، 541، 575، 592، 618، 620، 623، 628، 639، 650
تنمية التخلف: 50
تنمية رأس المال البشري: 217
التنمية الشاملة: 483
التنمية المادية: 628
التنمية المستدامة: 308-309، 335، 483، 552، 618
تنمية الموارد البشرية: 428
التنمية المؤسساتية: 639
التنوع السكاني: 26
التوازن اللغوي: 274
التوزيع العادل للثروات: 95
توطين («تقطير») سوق العمل: 616
توطين العمالة الوطنية: 25، 576
توطين المهن الإدارية والكتابية: 651
توطين الوظائف: 622
توظيف المرأة: 342
توظيف المرأة القطرية: 650
توماس زسيكو، فرانك: 492
تونس: 370، 556، 559
التيار الإسلامي الحر (الكويت): 516-517
التيار الائتلافي الإسلامي (الكويت): 516
تيار الدعوات السلفية: 565
تيار القائمة المستقلة (الكويت): 516-517
تيار الوسط الديمقراطي (الكويت): 516-517

- ث -

ثجيل، ربيع قاسم: 35، 575
الثقافة الاتصالية: 443، 456، 458
الثقافة الاجتماعية: 239
الثقافة الإعلامية: 443، 459، 456، 464-465

الثقافة الإماراتية: 194
ثقافة التسامح: 477، 499
الثقافة التقنية: 443، 456، 458
ثقافة الجودة: 398، 419
الثقافة الرقمية: 448
الثقافة السياسية: 498-499
الثقافة السياسية الديمقراطية: 93
ثقافة الطلاب السياسية: 535
الثقافة العالمية: 31، 274
الثقافة العربية الإسلامية: 31، 40، 274
الثقافة المحلية: 26، 269
الثقافة المعلوماتية: 443، 456، 458، 464-465
ثنائية الأصالة والمعاصرة: 252
الثنائية اللغوية: 252، 255-256، 259، 267، 273، 276
الثنائية اللغوية التكميلية: 251
الثنائية اللغوية السالبة: 31، 252، 274
الثنائية اللغوية الوظيفية: 31، 274، 277
الثورة التقنية: 441، 614
الثورة المعرفية: 441
ثورنبورو، تيم: 372

- ج -

الجابر، عبد العزيز: 121، 124
الجزائر: 261، 308، 339-340، 559
جامعات أبو ظبي: 64
الجامعات الأجنبية: 26
الجامعات الأسترالية: 408-409، 431
الجامعات الأهلية: 358، 404
الجامعات الأميركية: 632
الجامعات الأوروبية: 632
الجامعات التونسية: 93
الجامعات الحكومية: 358، 402، 404، 593-594
الجامعات الحكومية السعودية: 412، 414، 429
الجامعات الخاصة: 26، 32، 176، 378، 382، 389، 594
الجامعات الخليجية: 30، 52-53، 64

جامعات دبي: 64
الجامعات الربحية: 242، 245
الجامعات السعودية: 53، 124، 399-402، 407-408، 413، 415، 419، 421-422، 426، 429
جامعات الشارقة: 64، 178
الجامعات العربية: 293، 397، 426، 480، 509
الجامعات الماليزية: 409
الجامعات الماليزية الحكومية: 409-410
الجامعات المفتوحة: 385
جامعة أبو ظبي: 178-179
جامعة إديت كوان (أستراليا): 409
الجامعة الأردنية: 491، 493
جامعة الأزهر: 490
جامعة الأقصى: 497
جامعة إلميرا: 241
جامعة إلينوي: 244
جامعة أم القرى: 411
جامعة الإمارات العربية المتحدة: 184، 192-193، 197
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: 415، 421
الجامعة الأميركية في بيروت: 245-246
الجامعة الأميركية في دبي: 178، 186
الجامعة الأميركية في رأس الخيمة: 178
الجامعة الأميركية في الشارقة: 178، 197
جامعة إنديانا: 232
جامعة إنديرا غاندي الدولية المفتوحة: 125
جامعة أوهايو: 232
جامعة الباحة: 415
جامعة باكون في أوكلاهوما: 241
جامعة بنسلفانيا: 58
جامعة التآزر في دبي: 179-180
جامعة تكساس: 632
جامعة جازان: 422
جامعة جورج تاون: 632
جامعة جورج ميسن الأميركية: 179
جامعة الحاج لخضر في باتنة (الجزائر): 126

جامعة حائل: 410
جامعة حمد بن خليفة (قطر): 621
جامعة خليفة (أبو ظبي): 178-179
جامعة الدمام: 415
جامعة روتشستر: 183
جامعة زايد: 178، 199
جامعة ستانفورد: 229
جامعة ستندن الخاصة: 632
الجامعة السعودية الإلكترونية: 415، 421424
جامعة السوربون في أبو ظبي: 176-177، 180-184
جامعة السوربون الفرنسية: 181
جامعة شمال كارولينا: 125
جامعة الصداقة في دبي: 180، 193
جامعة طيبة: 415
جامعة العلوم الطبية (دبي): 180
جامعة عين شمس: 490
جامعة الغرير (دبي): 179
جامعة فيرجينيا كومنولث: 632
جامعة قاصدي مرباح في ورقلة (الجزائر): 123
جامعة القاهرة: 489
جامعة القديس يوسف للقانون في دبي: 180
جامعة القصيم: 415
جامعة قطر: 54، 57، 614، 631، 633-636، 648
جامعة كارنيغي ميلون: 632
جامعة الكويت: 28-29، 34، 53، 57، 112-116، 120، 127، 129، 131، 135-136، 138-144، 149-170، 369، 372، 374، 376-377، 379-381، 383، 385-388، 392، 479-483، 492، 496، 498-503، 507، 514-516، 518، 521-522، 524، 526، 532، 535، 614
جامعة المجمعة: 53، 415
- جائزة البحث المميز: 53
جامعة المكسيك الجديدة: 124
جامعة الملك سعود: 53، 74، 121-122، 398، 404-405، 415، 419، 421، 424، 427
جامعة الملك عبد العزيز: 121، 404، 415، 421، 427

جامعة الملك فهد للبترول والمعادن: 398، 405، 415، 419، 421، 427

جامعة الملك فيصل: 121، 415، 422، 424

جامعة المملكة المتحدة المفتوحة: 121

جامعة المنصورة: 490

جامعة المهاتما غاندي: 180

جامعة موناش: 409، 422

جامعة ميدلسكس البريطانية: 179

جامعة ميلبورن: 409

جامعة نجران: 415

جامعة نورثويسترن: 632

جامعة نيوهمشاير: 408

جامعة نيويورك: 181

جامعة نيويورك - أبو ظبي: 176-177، 180-184

جامعة هارفرد: 229

جامعة هيريوت وات في دبي: 180

جامعة ولونغونغ الأسترالية: 175، 179-180، 183-184، 189، 198

جامعة يو دبليو آي (UWA): 409

جراح بن صباح: 98

جريدة الكويت اليوم: 368

جريدة أكاديم (Academe): 241

الجلاهمة: 98

الجلبي، علي عبد الرازق: 487

جمعة، سعد إبراهيم: 489

جمعية اللغات الحديثة: 58

جمعية مهارات القرن الحادي والعشرين بالولايات المتحدة الأميركية: 445

جمهورية البحث العلمي العالمي: 51

جمهورية جنوب أفريقيا: 186، 256

الجوارين، عدنان فرحات: 31، 281

الجودة الأكاديمية: 236

جودة البحث العلمي: 50-51، 54

جودة التعليم العالي: 319، 358، 385

الجودة التعليمية: 30، 33، 203-206، 208-212، 214، 216-217، 220-221، 293، 615

جودة نظام التعليم القطري: 615

جودة النظام التعليمي: 604
جونغ - والي: 286
جيمس، وليام: 47

- ح -

الحازمي، بندر: 453
حافظ، محمد: 490
الحاكمية الاقتصادية: 339
الحاكمية السياسة: 339
حتمية التعليم من أجل السوق: 239
الحداثة: 254
الحرب العالمية الثانية (1939-1945): 281
الحربي، لافي: 374
حركة الحقوق المدنية: 234
حركة الطلاب: 234
الحرية: 87، 478، 480
حرية الإبداع: 89، 105
حرية الاجتماع: 89
حرية الاعتقاد: 477
الحرية الأكاديمية: 27-28، 31، 83-89، 91-94، 96، 102، 104-107، 234، 236، 238، 242-244، 246، 248، 479
حرية إلقاء المحاضرات: 89
حرية الانتقاد البسيط: 96
حرية البحث: 88، 93
حرية التعبير: 243، 245
حرية التنقل: 89
حرية التنقل بين المناهج والمقررات: 119
حرية الجامعة: 243
حرية الرأي: 88، 95، 477
حرية الفكر: 89، 104-105، 243، 245
حرية المعارضة: 96
الحرية النقدية: 240
الحزبية السياسية: 524
حسين، سلامة عبد العظيم: 117، 119
حسين، صدام: 103
الحضر: 34
الحق في الاختلاف: 263، 477

الحق في اختيار التخصص العلمي والمهني: 548
الحق في اختيار المدرسة: 211
الحق في التأمين: 568
الحق في التعليم: 543
الحق في التقاعد: 568
الحق في الحضانة: 548
الحق في الطلاق: 548
حق المرأة في التصويت والانتخاب: 564
الحقوق الاجتماعية: 568
الحقوق الأساسية: 568
الحقوق الاقتصادية للمرأة: 568
حقوق الأم العاملة: 568
حقوق الإنسان: 477-478، 543، 548-549
الحقوق السياسية: 485
الحقوق اللغوية: 253
الحقوق المدنية: 95، 485
حقوق المرأة: 543، 545
حقوق المرأة في اختيار الزوج: 548
الحقوق المهنية: 568
حقوق المواطنة: 484-485، 540، 544-545، 628
الحكم الرشيد: 27
الحمالي، العربي: 411
حمايمي، محرز: 123، 125، 139، 150
حمدان، علام: 30، 32، 227، 335
حنفي، حسن: 263
حوادث 11 أيلول/ سبتمبر 2001 (الولايات المتحدة الأميركية): 244
الحوكمة: 418، 459
الحوكمة الأكاديمية: 229
حوكمة الجامعات: 246
الحويلة، هايف هادي: 496-498
الحيادية: 231

- خ -

خان، بدر الهدى: 116
خان يونس: 497
ختان البنات: 555
الخدمات الاجتماعية: 639

خدمة المجتمع: 401، 430

الخرساني، مهدي: 340

الخصخصة: 365-371، 378، 388، 392

خصخصة التعليم العالي: 366-367، 369، 374، 391-392

خصخصة قطاع التعليم: 32-33

خطاب التنمية: 266

خطاب الهوية: 266

الخطط الاستراتيجية: 413-414، 418-423، 429-432

خطط التنمية الاقتصادية: 578

الخطط الوطنية للتنمية في السعودية: 400

الخطة الاستراتيجية للتعليم العالي في ماليزيا (2020): 409

الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم العالي في السعودية (1430-1440هـ): 416

الخطة الخمسية لتوظيف القطريين في القطاع الخاص (2011-2015): 623

الخلف، سالم: 121، 123

- د -

الدانمارك: 642

دبي: 175-176، 178-181، 195-196، 207

دخول المرأة إلى سوق العمل: 539

الدستور الدائم لدولة قطر: 618

دستور قطر لعام 2004: 622

الدستور الكويتي (المادة 40): 369

الدعاية الانتخابية: 487

الدعاية السياسية: 480

دهان، محمد: 339

دول جنوب آسيا: 266، 653

دول جنوب شرق آسيا: 266

الدول الرأسمالية: 49

دول الرفاهية: 107

الدول المتقدمة: 112

الدول النامية: 49، 51، 112، 338، 341، 367

الدولة/ الأمة: 264

الدولة القومية: 264

الدويهيس، عيد: 386

ديفيدسون، كريستوفر: 176
الديمقراطيات المنقوصة: 95
الديمقراطية: 87، 245-246، 254، 256، 477-478
ديوي، جون: 247
- ذ -
الذبياني، محمد عودة: 440
الذهنية القبلية: 561
- ر -
الرابطة الدولية لأساتذة ومحاضري الجامعات: 94
الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التعليمي (IEA): 206، 220
رابطة مدرسي العلوم الوطنية (الأميركية): 445
رأس الخيمة: 178-180، 182، 214
رأس المال البشري: 206، 211، 216، 274، 285-286، 337-339، 348، 359، 439، 578، 616، 620، 627-628، 633، 641، 651، 656
رأس المال البشري الوطني: 618
الربيع العربي: 102-103، 252، 295، 564-565
الربيعي، سعيد حمد: 117
الرخاء الاجتماعي: 359
الرخاء الاقتصادي: 359
الرشيد، عبد العزيز: 99، 101
الرصيد المعرفي القومي: 41
الرقابة على المناهج التعليمية: 27
الرقابة على المنتوجات الفكرية والثقافية: 91-92
الرق العلمي: 45، 48، 50-52، 55، 57
الرميحي، محمد غانم: 546
روجرز، إيفيريت: 119
روديته، داليا: 339
روزوفسكي، هنري: 229
روسيا: 180-181
روشا، دنيس: 339
روماني، فينسنت: 377
روميل، باربرا: 446
الرؤى التنموية المستقبلية: 26، 269
رؤية أبو ظبي الاستراتيجية 2030: 216

رؤية الإمارات 2021: 26، 215، 269

رؤية البحرين 2030: 26، 269

رؤية قطر الوطنية 2030: 217، 269، 615-618، 623، 641، 651، 655

رؤية الكويت 2035: 269

الرياض: 454

ريان، جيرارد: 195

ريدينغز، بيل: 232-233

ريزفانفار، أحمد: 448

ريزفي، فازال: 366

الريع النفطي: 336

ريغان، رونالد: 230

- ز -

الزرفي، أحمد: 306

الزهراني، إبراهيم بن حسن: 54

زواج القاصرات: 555

الزواج المبكر: 555

الزيات، فتحي مصطفى: 308

زيلدن، ثيودور: 227

- س -

سابك (شركة): 427

سارتر، جان بول: 47

السامية: 95

ساها، بيربال: 123-124

سببية غرانجر: 353

السبيعي، أحمد: 308

سترون، مارفن: 446

السجل العلمي للعلوم الحيوية الطبية والحياة (PubMed): 51

السعودية: 28، 32-34، 53، 65، 121-122، 265، 285، 291، 295-296، 335، 337، 340-342، 346، 344-347، 349-350، 355، 357-358، 397، 399، 401-404، 416-417، 426، 428، 440-441، 450-451، 453، 467، 473، 550، 557، 559-562، 566-568، 570، 582، 585، 587-588، 591، 593-594

السفور: 565

سقراط: 227

سكران، محمد: 91

سلامة، عبد الحفيظ محمد: 122، 124، 140

سلطان بن محمد القاسمي: 178

سلطانة، رونالد: 205

السلطة الأبوية: 548

سلوت، بي جي: 98

السلوك السياسي للطلبة: 520

سميتس، آنيكي: 121

سنغافورة: 41، 181، 627

السودان: 42، 192

سورية: 96، 102، 107، 307، 341، 556، 559

سوسا، كاثلين هاغز دي: 139

سوق العمالة الأجنبية: 298

سوق العمل: 25-27، 31، 35-36، 56، 118، 207، 216، 266، 268-269، 277، 281-283، 287، 289-294، 299، 306، 308، 312-313، 318، 358، 384، 388، 418، 422، 540، 542-544، 546-547، 550-552، 561، 563، 565، 567-568، 571، 575-581، 584-586، 592، 595-608، 613-615، 617، 620، 622، 624، 626، 628، 631، 638، 642، 647، 649-650، 654، 656

سوق العمل القطرية: 623، 639

سوق العمل الكويتية: 614

سوق العمل المحلية: 319

السوق اللغوية: 274

السويد: 42، 287، 642

سويسرا: 255، 287

سيادة الرجل: 549

سياسات الأجور: 604، 606

السياسات الاقتصادية الخليجية: 31

السياسات التشغيلية انظر السياسات التوظيفية

سياسات التعليم العالي: 578

السياسات التعليمية: 203-204، 206، 208، 219، 267، 282-284، 288-289، 293، 301-302، 304-307، 309، 312-320، 575-577، 595، 596، 602-603، 605-606، 608، 620

السياسات التعليمية الوطنية: 359

السياسات التوظيفية: 31-32، 35، 281-284، 288، 290، 293، 301، 305-306، 309، 312، 314-315، 317-320، 575-577، 597، 600، 602-603، 605-606، 608

السياسات العلمية: 89

السياسات اللغوية: 252، 273-274، 276-277

سياسة التخطيط اللغوي: 252

سياسة التدبير اللغوي: 255، 257، 264، 271، 274

سياسة الفصل بين الجنسين: 382-383

سياسة الفصل بين الجنسين في التعليم بعد الثانوي: 380

- ش -

شارب، روهانا: 121-122، 124

الشارقة: 65، 178، 181، 214

الشامي، محمود محمد صالح: 497

الشباب الجامعيين: 498

الشباب الجامعيين الفلسطينيين: 497-498

الشباب الجزائريين: 495-496

الشباب الخليجيين: 589

شبكة الإنترنت: 112

شبه الدولة: 49

الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم: 358

شركة فورد موتورز: 232

شعار الوحدة في التعدد: 157

الشفافية: 235، 246

شمال أفريقيا: 258

شنيليرت، غاري: 125، 150

الشيخ خزعل، حسين خلف: 100

الشيعة: 103

- ص -

الصبان، ريما: 199

صحيفة البيان: 210

صحيفة خليج تايمز: 209

صحيفة دوحة نيوز: 209

صحيفة الراية: 210

صحيفة الغارديان البريطانية: 206

صحيفة غولف تايمز: 209

صحيفة غولف نيوز: 209

الصراع السني - الشيعي: 84
الصراع اللغوي: 44
الصلوي، ياسر: 494
الصناعات المعرفية: 641
صناعة التعليم: 613
صندوق النقد الدولي: 265، 368
صنع القرارات السياسية: 485، 510
الصورة النمطية السلبية للمرأة الخليجية: 557، 572
الصين: 45، 55، 181، 275

- ض -

الضبيب، أحمد: 56
ضعف القدرة الشرائية: 496
ضمان الجودة: 246، 248، 397، 401، 404، 414، 417، 419، 429

- ط -

طرائق التدريس: 26
طريقة غرانجر: 285، 307
الطفرة النفطية: 336، 342، 546
الطلاب الإماراتيون: 195
الطلاب البدو: 524
الطلاب الحضر: 524
الطلاب الوافدون: 30، 192-193
الطلب على التعليم العالي: 365-366، 368-369، 376-377، 379، 385، 390
طود، آن ماري: 167، 169

- ظ -

ظاهرة البند المركزي: 647، 649-650
ظاهرة التقاعد المبكر: 647، 649-650
الظفيري، فايز: 28، 111
الظلم: 479

- ع -

العائدات التعليمية: 211
عبد الحميد، حنان: 33، 439
عبد الرحمن، أسامة: 50
العتيقي، عماد: 374، 384-385
عثمان، نعيمان: 74
عجمان: 214
العجمي، عبد الهادي ناصر: 28، 83

العدالة: 544، 548

العدالة الاجتماعية: 539-540، 544، 549، 560-561

عدالة الأجور للوظيفة ذاتها: 557-559

عدالة التعليم: 566

عدالة الفرص في التوظيف: 557

العدالة اللغوية: 253

العدالة النوعية بين الجنسين: 562

العدساني، خالد سليمان: 102

عدم الحسم اللغوي: 251

العراق: 96، 102، 107

العرض والطلب: 313، 613

عزام، إدريس: 491

عساف، رزين: 308

العساف، صالح بن حمد: 450

العصبية: 524

عصر الانفتاح المعرفي: 467

العصر الصناعي: 441

العصر المعرفي: 33-34، 439-445، 454-456، 458-459، 463-473

العصف الذهني: 467

العصفور، عهود: 32، 365

العلاقة بين اللغات: 264

علم الاجتماع السياسي: 483

علم اقتصاد التعليم: 210

علم التاريخ: 89

علم النفس التربوي: 126

العلوم الاجتماعية: 27-28، 42، 44-45، 55-58، 71، 74، 75-76، 269، 276

العلوم الإدارية: 28، 45-46، 58، 65، 73-74، 269

العلوم الاقتصادية: 27-28، 45-46، 58، 65، 73-74

العلوم الإنسانية: 27-28، 30-31، 42، 44-45، 55-58، 71، 74-76، 227، 230-232، 234، 243، 245، 247-248، 269، 276

العلوم البحتة: 45

العلوم التجريبية: 231

العلوم التقانية: 231

العلوم الطبيعية: 45

العمادي، أحمد: 54

العمادي، عبد العزيز كمال: 270

العمالة الآسيوية: 602

العمالة الأجنبية: 266، 272، 582، 584، 604

العمالة الرخيصة: 36، 299، 655

العمالة غير الماهرة: 640، 647

العمالة غير الوطنية: 645، 653

العمالة القطرية: 647

العمالة الماهرة: 318

العمالة المنزلية: 646

العمالة المنزلية الأجنبية: 640

العمالة المواطنة: 587، 602، 640، 648-649

العمالة الوافدة: 187، 196، 272، 336، 357، 585، 587، 598، 603، 605-607، 624-628، 639-640، 642، 645، 655

العمالة الوطنية: 286، 299، 638

عمان: 265، 285، 291، 294-296، 316-317، 319، 545، 550، 557، 559-560، 566-568، 570، 582، 588، 594

العمق التاريخي للدول: 268

العمل التطوعي: 493

العمل الجماعي: 448-449، 458، 597

العمل السياسي: 515، 520، 525، 527،

العملية الانتخابية: 95

العنف: 479

العنيزي، أحمد: 122، 139، 141

العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية: 94

- إعلان ليما للحريات الأكاديمية: 94

العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية: 92

عودة، بشير هادي: 31، 281

عودة المرأة إلى البيت: 565

العولمة: 26، 30، 42-43، 237، 243، 247، 251، 267، 497، 547

عولمة الاقتصاد: 233

عولمة التعليم العالي: 26، 269

عولمة السياسة: 233

العولمة من الأسفل: 366
العيسى، شملان يوسف: 492
العين (إمارة): 178
- غ -
الغاز: 265، 597، 618، 638، 653
غامبورت، باتريسيا: 233-234، 236
غانا: 192
الغبرا، شفيق: 379
غرانجر، كليف: 352-353
غرايبة، مازن: 492
الغزو العراقي للكويت (آب/ أغسطس 1990 – شباط/ فبراير 1991): 371-372
غزو الفضاء: 213
غلاء المعيشة: 496
غونغور، نيل ديميت: 341
غويريش، وليم: 176، 179، 196
غينيا الجديدة: 42
- ف -
فاطمي، فريد فؤاد: 495
الفالح، خالد: 56
فتح سوق العمل: 548
الفتنة الطائفية: 103
فجوة الأجور بين القطاعين العام والخاص للمواطنين: 627
الفجوة بين التعليم وسوق العمل: 655
الفجوة النوعية بين الجنسين: 554-555، 558-559، 563، 569، 572
الفجوة النوعية في المشاركة السياسة: 572
الفجيرة: 178، 214
فرص العمل: 297، 490
فرنسا: 45، 177، 186، 198، 275
الفزعة القبلية: 524، 534-535
الفساد: 390
الفقر: 338-339
الفكر الشيوعي: 231
الفكر العربي: 254
الفكر النقدي: 31، 231، 242، 246، 248
فكرة المعرفة: 238
الفلسفة التحليلية: 230

الفلسفة الوضعية: 230

الفليبين: 192، 624

فليك، أوفي: 368

فن الخطابة: 480

فنكن، ماثيو: 243

فنلندا: 41، 256، 642

فهرس تقييم المجلات العلمية المحكمة (JCR): 54

فوضى الهوية: 46

فوغ، جوك: 121

فوكو، ميشيل: 207

فولان، مايكل: 118

فيدير، ريتشارد: 338

فيرغسون، شارلز: 258-259

- ق -

قادة التعليم: 455، 470-472

قاعدة بيانات المجلات والأبحاث العلمية (ISI): 53-54، 75

قاعدة بيانات المجلات المعتمدة (SCOPUS): 53

القانون (34) لسنة 2000 (الكويت): 365-370، 374-375، 382

قانون الأمن القومي للتعليم في الولايات المتحدة الأميركية (1958): 231

قانون الشركات التجارية في الإمارات العربية المتحدة: 179

قانون العمل رقم (14) لعام 2004 في قطر: 622

قانون الفصل بين الجنسين رقم (24) لسنة 1996 (الكويت): 380-381، 383

قانون معاداة السامية (2004): 85، 92

قانون الموارد البشرية رقم (8) لعام 2009 في قطر: 622

قرار مجلس الوزراء القطري رقم (11) لعام 1977: 622

قرار مجلس الوزراء القطري رقم (21) لعام 2007: 622

قرية دبي للمعرفة: 179، 182

قسطندي، سامية: 30، 32، 227، 335

القضاء على الأمية: 558

القضايا الاجتماعية: 490

قضايا الأحوال الشخصية: 548

قضايا الإخفاء القسري: 95

القضايا السياسية: 490
قضيب البان، غادة عبد القادر: 341
قضية المرأة: 539-540، 545-546
قضية المرأة/ المواطنة: 543، 548
القطاع الإنتاجي: 640
قطاع التشييد والبناء: 646
القطاع الحكومي: 299، 562، 622، 627، 640، 643، 647-649، 651-652، 654
القطاع الحكومي الخدمي: 648، 653
القطاع الحكومي الخليجي: 570
القطاع الخاص: 36، 56، 292، 294، 296-299، 319، 359، 367-369، 371، 374، 377-379، 383، 385، 389، 391، 392، 557، 562، 575، 577-578، 588-589، 599-600-601، 603-604، 606-608، 621-623، 627-628، 640، 643، 645-648، 650-656
القطاع الخاص الخليجي: 570
قطاع الخدمات: 579، 640، 643
القطاع الزراعي: 579، 598
القطاع شبه الحكومي: 622
القطاع الصناعي: 579، 597
القطاع الصناعي المصري: 309
القطاع العام: 32، 292، 297-299، 368، 377، 392، 557، 562، 570، 575، 588-590، 599، 601، 604، 606، 608، 622-623، 625، 645، 647
قطاع النفط والغاز: 651
قطر: 30، 35-36، 65، 205، 207، 209، 212، 214-215، 217-221، 265، 285، 294-295، 299، 317-318، 320، 550، 555-561، 566-571، 582، 585، 587، 590-591، 593-594، 596، 616-618، 620-622، 624-629، 631-633، 635، 638-642، 649-651، 653، 655
القمر الصناعي «سبوتنيك»: 230-231
القناعي، يوسف بن عيسى: 99، 102
القنيعير، حسناء عبد العزيز: 268، 272
القهر: 479
قوانين الأحوال الشخصية: 555
قوانين الشريعة الإسلامية: 381

قوة العمل الآسيوية: 600
قوة العمل غير القطرية: 640، 642
قوة العمل القطرية: 639-640، 642-644، 646، 648-649، 651-652
قوة العمل المحلية: 293، 586
القومية العربية: 254
القوى العاملة الخليجية: 560
القوى العاملة من الإناث: 643
القوى العاملة المواطنة: 575-576، 589-590، 598-600، 603، 605-607، 639
القوى العاملة الوافدة: 589، 600، 607، 646
قيم التسامح: 499، 536
القيم الديمقراطية: 477، 480، 492-493، 499، 536
القيمة الفائية: 527-528، 530

- ك -

كار، ديمان: 123-124
كاستلز، مانويل: 337
كالفي، لويس جان: 274
كاموي، كريستين: 29، 175
كاين، كورنيليوس: 446
كتابة التاريخ الكويتي: 97، 101
الكتابة التاريخية: 85، 98، 100
الكثافة السكانية: 568
الكفاءات الأجنبية: 313
كليات العلوم الإنسانية: 596
كلية باريس للتعليم العالي: 632
كلية بوكسهل الكويت الأسترالية: 383
الكلية التابعة لجامعة البترول والمعادن في السعودية: 64
كلية الدراسات الإسلامية: 632
كلية ستراثكلايد: 183
كلية الشارقة للطالبات: 178
كلية شمال الأطلنطي (قطر): 621، 623، 632
كلية الطيران المدني (قطر): 621
كلية قطر لعلوم الطيران: 632
كلية كالجاري للتمريض (قطر): 621، 632
كلية لندن - قطر: 632

كلية المجتمع: 621، 632
كلية مجتمع - هيوستن (تكساس): 632
الكلية الملكية للجراحين في إيرلندا: 183
كلية وايل كورنيل: 632
كندا: 185-187، 256
الكواري، علي: 626
كوريا، آنا - بولا: 124
كوريا الجنوبية: 41، 45
كوغان، موريس: 233-234
كوك، ديبورا: 494
كولماس، فلوريان: 41
الكونغرس الأميركي: 231
كونوبشنسكي، ميشيل: 339
الكويت: 28، 32، 34، 53، 65، 83، 86، 98-101، 103-104، 160، 162، 265، 285، 317، 320، 365-372، 374-376، 378، 381، 384، 514-515، 525، 539، 545، 555، 557، 559-562، 564، 566-568، 570-571، 582، 585-587، 591، 593-594، 596، 641
كينغوي، جاريد: 125، 150
كينيدي، دونالد: 229
كينينمونت، جاين: 390

- ل -

لابري، ديفيد: 48
اللامركزية في السلطة التعليمية: 214
لاندغرين، لينا: 119
لبنان: 559
لجنة التعليم العالي لاتحاد الولايات الوسطى للجامعات والمدارس في الولايات المتحدة: 184، 245
اللجنة الدولية لضمان جودة الجامعات: 179
لجنة شؤون التعليم في مجلس الأمة الكويتي: 375
لجنة كليات الرابطة الجنوبية للكليات والمدارس في الولايات المتحدة: 183-184
اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الأمم المتحدة: 94
اللسان العامي: 257-258

اللسان الفصيح: 257-258
اللغات الأجنبية: 42، 251، 257، 260-262، 268، 270
لغات العمالة الأجنبية: 270
اللغة الإسبانية: 51
اللغة الألمانية: 44، 261
اللغة الألمانية السويسرية: 258
اللغة الأم: 40-41، 260-262، 275
اللغة الإنكليزية: 27-28، 31، 35، 42-46، 51، 53-58، 64-68، 70-73، 75-76، 175، 186، 195، 197، 209، 219، 251-253، 255، 261، 264-268، 270، 272-277، 596، 633
اللغة الإنكليزية الوظيفية: 56
اللغة الأولى: 260-261
لغة البحث العلمي: 45
اللغة البرتغالية: 51
لغة التدريس: 261-262
اللغة الثانية: 260-261
اللغة الجامعة: 261-262، 268
اللغة الرسمية: 274
اللغة الروسية: 44
اللغة الشفهية: 258
اللغة العالمية: 263
اللغة العربية: 26، 28، 31، 44، 46، 57-58، 64-65، 67-68، 71-73، 75-76، 189، 197، 209، 219، 251-255، 258-259، 264-273، 275-277، 633
اللغة العربية العامية: 259-260
اللغة الفرنسية: 44، 261-262
اللغة العربية الفصحى: 259-260، 268، 273
اللغة القومية: 71-72، 264، 275
اللغة المحلية: 264
لغة المستعمر: 261
اللغة المكتوبة: 258
اللغة المهجنة في هايتي: 258
اللغة المهيمنة: 253، 264
لغة الهوية: 257
اللغة الوطنية الرسمية: 257

اللغة اليونانية: 258
لوليانا، ماريا: 123
لوين، كيرت: 71
ليبيا: 556
لينغارد، بوب: 366
- م -
مارسيه، وليم: 258
المأزق الهوياتي: 27
ماكريدس، روي: 487
ماكمورتري، جون: 239-240
مالك، حسن: 31، 251
المالكي، عبد الله بن محمد: 340
ماليزيا: 41، 275، 410، 412، 417، 627
ماهيندران، كيسي: 494
مايزر، تشارلز: 307
ماي يان لو: 167، 169
مبادرة بيرل: 566
المبارك، أحمد عبد العزيز: 117، 120
مبارك بن صباح (مبارك الكبير): 98-99، 101، 103
مبدأ الثقة: 235
مبدأ الحصص (الكوتا): 560، 572
المتعلم الرقمي: 110
متغير الاختصاص: 523
متغير أعوام الخبرة: 143، 153
متغير الانتماء الاجتماعي: 534
متغير الانتماء التنظيمي: 497-498
متغير الجنس: 497-498، 508، 523
متغير الجنسية: 141، 151، 163-164
متغير الحالة الاجتماعية: 498
متغير دخل الأسرة: 497-498
متغير الدرجة العلمية: 142، 152، 163، 169
متغير السنة الجامعية: 526، 534
متغير الكليات الجامعية: 513، 530-531، 535
متغير المحافظة: 529، 534
متغير النوع: 140، 150-151، 163
متغير نوع الكلية: 163، 167، 498، 508
المتغيرات الاجتماعية: 480، 483، 493، 498

المتغيرات الأكاديمية: 483، 493
المتغيرات الثقافية: 480
المتغيرات الثنائية: 523، 526
المتغيرات السياسية: 480، 495
المجتمع الأكاديمي: 243
المجتمع الإماراتي: 194
المجتمع الأميركي: 230
المجتمع الخليجي: 546، 550، 607
المجتمع الخليجي الذكوري: 35
مجتمع الرفاهية: 601
مجتمع قادة التعليم: 454
المجتمع القطري: 619، 639، 651
المجتمع الكويتي: 104، 499، 525، 533
المجتمع المدني: 27، 95، 104، 411، 478، 485-486، 488، 569
مجتمع المعرفة: 41-42، 416
مجتمع وثائق المحتوى: 450
المجتمع اليمني: 494
المجتمعات الخليجية: 85، 89، 98، 544، 546، 565
المجتمعات العربية: 289
المجلات الخليجية: 55
المجلات الدولية المصنفة ذات التأثير: 53
المجلات العالمية المحكمة: 54
المجلات العربية: 55
المجلات العلمية المحكمة: 51، 55
مجلة التايمز البريطانية: 196
مجلس أبو ظبي للتعليم: 182-183، 214، 216
المجلس الأعلى للتعليم في قطر: 215، 620
مجلس الأمة الكويتي: 375-376، 379، 382
المجلس الأوروبي للأبحاث النووية (CERN): 51
مجلس البحوث الوطنية (الأميركي): 445
مجلس التعاون لدول الخليج العربية: 271
مجلس الجامعات الخاصة في الكويت: 388
المحاسبة: 246، 459

المحظور الديني: 28، 104
المحظور السياسي: 28
محمد بن صباح: 98-99
مخرجات التعليم: 31، 111، 204، 212، 218، 282-284، 293، 308، 312-313، 319، 444-445، 543، 576، 586، 592-594، 596، 602، 606، 613، 616، 647، 650، 654، 656
مخرجات التعليم العالي: 292، 366، 542، 554، 634، 655
مخرجات التعليم العام: 634، 655
مخرجات تعليم المرأة: 571
المدارس الأجنبية: 26
المدارس الحكومية: 215
المدارس الخاصة: 26، 215، 631
المدارس شبه المستقلة: 214
المدارس الكويتية: 57
المدارس المستقلة: 215
المدارس المستقلة في قطر: 219
المدرسة الخليجية: 270
مدينة دبي الأكاديمية العالمية: 179، 182
المدينة المنورة: 454
المرأة الإماراتية: 566، 571
المرأة الخليجية: 541-544، 546-551، 554، 556، 558، 561-565، 567، 569-572
المرأة العربية: 546، 569
المرأة العمانية: 564، 566
المرأة القطرية: 571، 654
المرأة الكويتية: 564
مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية: 175
مركز الإنماء الاجتماعي (قطر): 648
مركز التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني في الكويت: 112
مركز حقوق الإنسان البولندي: 94
المركز الدولي للمؤتمرات في كمبالا: 94
مركز زايد للتنسيق والمتابعة في أبو ظبي: 85
المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات: 25
مركز قطر للقيادات (2011): 621
مركز معلومات وإحصاءات التعليم العالي (الإمارات): 185، 190

مزاوي، أندريه: 205

مزهوده، عبد المليك: 33، 395

المساءلة: 449، 456، 459

المساواة: 477، 544

المساواة الاجتماعية: 539

المشاركة الاقتصادية: 35، 541

المشاركة الاقتصادية للمرأة الخليجية: 542، 544، 558–559، 566، 568، 571، 585–586، 588

مشاركة الإناث في الانتخابات الطالبية: 510، 513، 533، 535

مشاركة الإناث في الانتخابات النيابية: 509

مشاركة الذكور في الانتخابات الطالبية: 510، 512، 533

مشاركة الذكور في الانتخابات النيابية: 509

المشاركة السياسية: 34–35، 477–478، 480–489، 491–499، 501، 507–508، 510، 514–518، 520–528، 530، 532–536، 541، 547، 550–551، 563، 572

المشاركة السياسية للإناث: 490، 524

المشاركة السياسية للذكور: 490، 524

المشاركة السياسية للمرأة الخليجية: 542، 544، 550، 558، 566، 568، 571

مشاركة المرأة: 541–542، 569

مشاركة المرأة الخليجية: 558، 562

مشاركة المرأة الخليجية في التعليم: 558، 563

مشاركة المرأة الخليجية في التعليم العالي: 561، 563

مشاركة المرأة في سوق العمل: 548، 560–561، 563

مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي: 604

المشاركة المهنية للمرأة الخليجية: 571

المشاقبة، أمين عواد: 492

المشترك المجتمعي: 262

مشروع آفاق (السعودي): 398، 400، 417–419

مشروع إصلاح التعليم في البحرين: 266

مشروع إنشاء كليات أهلية في الكويت: 374

مشروع جامعة جابر للعلوم التطبيقية (الكويت): 388-389

مشروع المدينة الجامعية (الكويت): 389

المصبح، عماد الدين: 306

مصر: 96، 102، 556

معادلة الانحدار الخطي البسيط: 314

معادلة هولستي: 455

المعارضة المستترة: 96

معامل بيرسون: 506

معامل ثبات ألفا - كرونباخ: 131-132، 134-135، 455، 502-503، 506

معدل تسجيل الإناث في التعليم العالي: 563

معدل تسجيل الذكور في التعليم العالي: 563

المعرفة السياسية: 498

المعلا، خولة: 218

المعلم الرقمي: 112

المعهد الأوروبي لإدارة الأعمال: 182-183

معهد البترول في أبو ظبي: 197

معهد الدوحة للدراسات العليا (2015): 621، 632

المعهد الدولي للإدارة والتكنولوجيا (الإمارات): 180

المعهد الديمقراطي الوطني (منظمة أميركية غير حكومية): 390

معهد ستانفورد للبحوث في الولايات المتحدة الأميركية: 422

معهد الشهيد ذو الفقار علي بوتو للعلوم والتكنولوجيا في دبي: 180

معهد مصدر للعلوم والتكنولوجيا: 183

معهد نيويورك للتكنولوجيا: 183-184

معوض، صلاح الدين إبراهيم: 309

المغرب: 261، 559

مفتاح، هند: 35، 613

مفهوم التميز: 231-233

مفهوم الحكمة: 238

مفهوم القومية: 252

مفهوم اللغة: 264

مفهوم المدرس الجيد في التعليم عن بعد: 121

مفهوم المدرسة الوطنية: 251

مفهوم الهوية: 264

مفهوم الهوية الواحدة: 251

مفهوم الوطنية: 97

مقياس بوغاردس: 518

المقياس الخماسي: 521

مقياس ليكرت: 518

مقياس ليكرت الثلاثي: 138، 155، 157، 160، 162، 506

مقياس ليكرت الخماسي: 149

المكارثية: 213

مكة المكرمة: 454

مكتب التربية العربي لدول الخليج: 276

مكتوم بن راشد آل مكتوم: 178

ملوكي، عبد الله: 125

المملكة المتحدة: 181، 185-187، 195

المناطق الحرة التعليمية: 26

المناهج التعليمية: 596

منتدى دراسات الخليج والجزيرة العربية: 25

- دورة المنتدى (2: 2015: الدوحة) «قضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية»: 25

المنطقة الحرة الأكاديمية (دبي): 179

المنطقة الحرة لأبراج بحيرات الجميرة في دبي: 179

منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: 197، 212، 245

المنطقة الشرقية (السعودية): 454

منطقة الكاريبي: 51

منظمات التعليم العالي: 395-397

المنظمات غير الحكومية: 92، 495

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو): 596

منظمة التجارة العالمية: 368

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD): 203، 206، 220، 287

منظومة القيم: 236

منهج التخطيط الاستراتيجي: 33

المنهج الرقمي: 112

مهارات التعلم: 442-445، 454-456، 458-459، 463-473

المهارات المهنية: 467

مهارة الإبداع والابتكار: 464-465

مهارة الإنتاجية والمساءلة: 464-465

مهارة التعاون والتواصل الفاعل: 463، 465

مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات: 464-465

مهارة الثقافة الإعلامية: 465

مهارة الثقافة الحاسوبية والتقنية: 465

مهارة فهم الثقافات المتعددة: 464-465

مهارة القيادة والمسؤولية: 464-465

مهارة المبادرة والتعلم الذاتي: 463، 465

مهارة المرونة والتكيف: 464، 465

الموارد البشرية المواطنة: 319

المواطنة: 100، 477-478، 539، 544-545، 549، 565-566

مؤتمر الجامعات الأوروبية ورؤسائها (1988): 94

- الميثاق الأعظم للجامعات الأوروبية: 94

مؤتمر سيينا (1982): 94

- ميثاق حقوق وواجبات الحرية الأكاديمية: 94

مؤثرات الحقيقة: 208

مورغان، كلارا: 30، 203

موريتانيا: 559

مؤسسات التعليم العالي: 396-397، 594

مؤسسة بيرسون: 346

مؤسسة التعليم التقانية (اليونان): 123

مؤسسة راند (RAND Corporation): 57

مؤسسة شراكة التعلم في القرن الحادي والعشرين (P21): 440، 445

مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع: 621، 632، 641

الموسى، عبد الله عبد العزيز: 116-118، 120

مؤشر التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم: 553

مؤشر النساء في المقاعد في مجالس الإدارة: 566

مؤشر النساء في المناصب الوظيفية العليا في دول مجلس التعاون الخليجي: 566

الموضوعية: 231-232

مولميستر، جان لوك دو: 339

مونتغمري، سكوت: 43-44، 51، 54-55

موندال، بيم شاندرا: 123-124

موين، إسبن ر.: 289

ميتز، ستيف: 445

ميد، جورج هربرت: 495

ميلر، مايكل: 167، 169

ميلوارد، بيتر: 238

- ن -

النابلسي، هناء حسني: 493

ناشر إلسيفير العالمي (ELSEVIER): 67

ناصر بن مبارك الصباح: 102

النجار، باقر سلمان: 561

النخب السياسية: 479

الندرة السكانية: 626-627

ندوة الحرية الأكاديمية والمسؤولية الاجتماعية للمثقفين (1990: كمبالا): 94

- إعلان كمبالا: 64

النرويج: 287

النزعة الطائفية: 535-536

النزعة القبلية: 536

نزول العتوب إلى الكويت: 96، 99

نظام إدارة التعلم الإلكتروني (LMS): 120

نظام إدارة محتوى التعلم الإلكتروني (LCMS): 120

النظام الأساسي للتعليم السعودي: 68

النظام الاقتصادي العالمي: 49

النظام الإلكتروني: 29

نظام الجودة: 423

النظام الزراعي: 285

النظام الصناعي: 285

نظام الكفالة المستقلة: 628

نظام مجلس التعليم العالي (المادة 35) (السعودية): 431

نظرية الانتشار الابتكاري: 119

نظرية التغيير: 118

نظرية التفاعلية الرمزية: 495

نغيمش، راضي: 35، 575

النفط: 196، 265، 552، 597، 618، 638-640، 650، 653
نلسون، كاري: 238، 241، 243-244
نمط العلاقة السببية: 300
النمو الاجتماعي: 336
النمو الاقتصادي: 31-32، 210، 217، 286، 306-308، 313-314، 335-345، 348-350، 353، 355-358، 561، 572، 623، 640
نمو التعليم الخاص: 367
النمو السكاني: 26، 293، 315، 383، 582، 586، 624-625، 655
النمو المستدام: 336
نهج التبعية: 48
نوعية التعليم: 613
نيبال: 624
نيجيريا: 256
نيوزيلندا: 186، 237

- هـ -

الهاجري، عبد الله محمـــد: 101-102
هارتر، إليزابيث: 309
هاريسون، فردريك: 307
هاسكين، شارل هومر: 228
هامشية المرأة: 561
هايدغر، مارتن: 47، 263
الهجرة: 582
هساي - هونغ هوانغ: 141
هنتنغتون، صامويل: 487
الهند: 55، 187، 192-193، 256، 261، 624
هنغاريا: 492
هولندا: 42، 642
هونغ كونغ: 41
الهويات الفردية: 66
الهوية: 46-48، 66، 71
الهوية الثقافية: 263، 359
الهوية الثقافية العربية: 270
الهوية الجامعة: 263
الهوية الجماعية: 40، 66
الهوية العربية: 270

الهوية العربية الإسلامية: 44، 74، 274

هوية الفرد: 253

الهوية القومية: 40، 251

الهوية اللغوية: 262-263

هوية المجتمع: 253

الهوية الوطنية: 40، 251

الهوية الوطنية العربية: 268

الهيتي، نوزاد: 641

هيلتون، مارغاريت: 444-445

هيمنة التقانة على النظرية: 231

هيمنة السوق على التعليم: 239

هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي: 397

هيئة الاعتماد الأكاديمي (الإمارات): 182، 198

هيئة تقويم التعليم العام (السعودية): 453

هيئة جودة ومعايير التعليم العالي في أستراليا: 184

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في الكويت: 369، 379-380، 385، 390

هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي: 180، 183، 214، 216

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (السعودية): 397، 405، 415، 419

- و -

واسيليك، أوكسانا: 123

وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (1970): 451، 456، 473

الوحدة الثقافية: 263

الوحدة السياسة والفكرية في العالم العربي: 276

الوحدة العربية: 252، 271، 275

الوحدة اللغوية بين الدول الخليجية: 267

وحدة مراقبة جودة التعليم (الإمارات): 182

الودغيري، عبد العلي: 270

وزارة التربية والتعليم في تركيا: 58

وزارة التعليم في السعودية: 442، 451، 454-45

وزارة التنمية الإدارية في قطر: 623

وزارة العمل والشؤون الاجتماعية في قطر: 622
وزارة المالية السعودية: 33
وطفة، علي أسعد: 34، 477
الوعي الانتخابي: 494
الوعي الديمقراطي: 482
الوعي السياسي: 479، 482، 494، 531، 535-536
الولايات المتحدة الأميركية: 65، 92، 181، 183-188، 230-231، 234، 237، 243-244، 247، 261، 338، 397، 404، 627
ويلكنز، ستيفن: 190، 193-194

- ي -

اليابان: 41-42، 275
اليامي، هدى: 33، 439
يان - واي لين: 141
اليحيائية، شريفة: 34، 539
اليد العاملة الأجنبية: 578، 581
يسعد، زهية: 123، 125، 139، 150
يسين، السيد: 486
اليمن: 107، 556، 559
يوسف، هشام: 411
يو - شي تشونغ: 140
اليونان: 123