

مؤشر التعليم العالي

نقاط قوتها وضعفها، حتى يتسنى للقادة وصناع القرار وضع استراتيجيات وخطط لتطوير هذا القطاع الحيوي، بما يتناسب مع طموحات التنمية في كل مجتمع.

رصد وتقييم قطاع التعليم العالي ومؤسساته

تؤكد منظمة اليونسكو في تقريرها حول التعليم ما بعد عام 2015 على أهمية مواكبة نظم التعليم العالي لمتطلبات التحديات المعاصرة وأهداف التنمية المستدامة. وهذا يتطلب إعادة التفكير في نوع المعارف والمهارات والكفاءات اللازمة للمستقبل، وطبيعة العمليات التربوية والتعليمية المطلوبة؛ وكذلك في ماهية السياسات التعليمية والإصلاحات اللازمة لتحقيق التغيير المنشود⁸. ولا بد في هذا السياق من توفر وسيلة لرصد أداء مؤسسات التعليم العالي وتقييم هذه المؤسسات وفق منهجية معيارية، تراعي في الوقت نفسه خصوصيات البيئة المحلية في كل دولة؛ مع الموازنة بين الأهداف العالمية والسياقات المحلية لتحقيق تنمية عصرية شاملة ومستدامة⁹.

تأكيداً على أهمية وجود مقاييس لرصد جودة قطاع التعليم العالي، أجرت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية دراسة جدوى بعنوان "تقييم مخرجات التعلم في التعليم العالي"؛ بحثت في إمكانية تطوير مقياس دولي للوقوف على ما يتعلمه الطلبة الجامعيون من معارف ومهارات. وخلصت هذه الدراسة إلى عدم وجود الأدوات الكافية لمقارنة جودة التعليم والتعلم في تلك المؤسسات على الصعيد الدولي، وبخاصة أن الدراسات القليلة المتوفرة غالباً ما تركز على المستويات المحلية؛ في حين تعتمد غالبية التصنيفات الدولية لأفضل الجامعات على السمعة والأداء في مجال البحوث. ونادراً ما تعكس مثل هذه التصنيفات جودة التعليم والتعلم، أو التنوع في السياقات المجتمعية، أو الأهداف المختلفة التي تسعى الجامعات إلى تحقيقها¹⁰.

وقد بادرت بعض الدول إلى إنشاء برامج خاصة لتقييم الجامعات وتصنيفها على مستوى الدولة؛

نعيش الآن عصر المعرفة، وهو عصر ترسخت فيه مكانة مؤسسات التعليم العالي¹ كمدخل لتمكين الفرد والمجتمع ومواجهة تحديات النمو الاقتصادي والتنمية الإنسانية. وتُمارس هذه المؤسسات دوراً رئيسياً في صقل رأس المال البشري؛ كما تُساهم في بناء المعارف والابتكارات الجديدة، ونشرها بين أفراد المجتمع². وتسعى دولٌ عديدة إلى توسيع القدرة الاستيعابية لقطاع التعليم العالي ورفع مستوى جودة عملياته ومخرجاته، للدفع بعجلة التنمية³ وتحسين المستوى المعيشي للأفراد⁴. وتُشير التقارير إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي وثيق بين مستوى اهتمام الدولة بجودة قطاع التعليم العالي وترتيب هذه الدول من حيث الاقتصاد والتنمية القائمة على المعرفة. فالتعليم العالي هو أحد دعائم التنافس الاقتصادي⁵، وله دورٌ محوريٌّ في تمكين المجتمع وتحقيق التنمية⁶.

وبالرغم من أهمية التعليم العالي في عصر المعرفة، تكاد تغيب الأدبيات التي تتناول موضوعية ومنهجية علمية الوضع الراهن لأنظمة التعليم العالي في معظم الدول العربية. وما يزيد في تفاقم الأمر أن كتابات كثيرة تركز على ما تُسميه الدور الإيجابي لمؤسسات التعليم العالي في جهود التنمية؛ من دون تقديم تحليل موضوعي لما يجب القيام به لتطوير منظومة التعليم العالي، من حيث البنية والعمليات والمخرجات.

ومع التفاؤل بما يمكن أن تقدمه مؤسسات التعليم العالي، لا بد أولاً من تطوير منظومة التعليم العالي، ولا سيما من جهة التحول إلى أنماط التعليم المتمركز حول الطالب، والتعليم الهادف إلى التنمية⁷؛ والتركيز على إتاحة التعلم مدى الحياة، وعلى إحداث تغييرات نوعية لدى الأفراد والمجتمعات. بعبارة أخرى، يجب على مؤسسات التعليم العالي مواكبة التطور العالمي مع مراعاة خصوصيات البيئة المحلية، وتقديم برامج عملية تدعم جهود التنمية. ومن الضروري والمُلح معرفة ما تقدمه مؤسسات التعليم العالي وتحديد

منها مثلاً مؤشّر مرّكب لقياس جودة الجامعات طوّره إسبانيا¹¹، ونظام المساءلة التطوعيّ لتقييم نتائج تعلّم المهارات الأساسية في الكليات والجامعات العامة في الولايات المتحدة الأمريكية¹². والنظام الأخير ثمره تعاون بين مؤسستين كبيرتين هما الجمعية الأمريكية لكليات وجامعات الولايات، والجمعية الوطنية لجامعات الولايات وكليات منّح الأراضي. ويُتيح هذا النظام عبر موقعه الإلكتروني المقارنة ما بين مختلف الكليات والجامعات المشاركة في ما يتعلق بعدة أبعادٍ مختلفة؛ مثل معدّلات النجاح، ومؤشّرات الحياة الجامعية، ومعدّل أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب، وغيرها¹³. وفي ملبورن، أستراليا، أطلقت رابطة الجامعات البحثية تصنيفاً لنظم التعليم العالي، تُقيّم فيه الجامعات في 50 دولة من كلّ القارات باستخدام 25 معياراً؛ وتصدر الرابطة تصنيفاً سنوياً للمستوى الجامعي في هذه الدول¹⁴. وقد حدّدت الرابطة بند الوعي بأهمية التعليم العالي ودوره في التنمية الثقافية والاجتماعية في الدول المختلفة كأحد الدوافع الأساسية لإعداد هذا التصنيف.

يعكس الاهتمام بتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي والجامعات الوعي العام بأن القدرة التنافسية للدول تعتمد بشكل متزايد على المعرفة، وأن الجامعات تؤدّي دوراً رئيسياً في هذا السياق. إلا أنّ هناك فرقاً جوهرياً بين استخدام المؤشّرات والمعايير لتقييم مؤسسات التعليم العالي وما يجري من تصنيف لبعض المؤسسات. فقد أشارت إحدى دراسات اليونسكو إلى أن التصنيفات الدولية للجامعات تستخدم أفضل الجامعات كمعيار لقياس الجامعات الأخرى، وهذا المنطلق بحدّ ذاته هو من أوجه القصور في استخدام التصنيفات. ويمكن أن يوفرّ التصنيف معلومات عن جامعات فردية داخل الدول ويُقارنها بجامعات أخرى؛ وهو بهذا لا يوفرّ مقياساً كافياً لجودة نظام التعليم العالي في دولة معيّنة. أضف إلى ذلك، أنّ هذه التصنيفات لا تأخذ بعين الاعتبار مدى نجاح نظام التعليم العالي في سياق خصوصية البيئة التمكينية التي يوجد فيها، والنتائج التي يُمكن أن يُحقّقها¹⁵. فمؤشّرات تصنيف أشهر الجامعات في العالم - مثل تصنيف جامعة شنغهاي

جياو تونغ، وتصنيف مؤسّسة كواكاريّ سايمونز، وتصنيف التايمز للتعليم العالي، وتقييم ويوميزكس العالمي - تُصنّف الجامعات بنظم عامة ولا تُركّز على موضوعات مرتبطة بمنطقة معيّنة أو مجتمع محليّ معيّن؛ ما يدفع صانعي السياسات العامة في مجال التعليم إلى محاولة تحسين وضع الجامعات في دولهم مسترشدين بخبرات دولٍ أخرى، دون اعتبار كافٍ للظروف المحلية¹⁶. وباستثناء التصنيفات التي تسعى إلى تكريس جوّ من التسابق، فإن المؤشّرات بشكلٍ عام فرصة للنقد البناء والتقييم والتعلّم؛ حيث يكون غرض القياس تشخيص الأداء، وتحديد مجالات التحسين، والتعريف بالتدخلات التصحيحية لتمكين الدول والأنظمة من الوصول إلى أفضل مستوى من الأداء. ويُمكن للمؤشّر أيضاً أن يكون أداة مرجعية تُتيح لأصحاب القرار والمعنيين بالأمر تقييم تطوّر نظام تعليميٍّ ما عبر الأعوام.

أهمية بناء مؤشّر عربي للتعليم العالي

يفتقد قطاع التعليم العالي في المنطقة العربية إلى آليات منهجية لمتابعة نتائج المؤسسات التعليمية وتقييم الأداء؛ كما تغيب ثقافة التقييم الذاتي في غالبية هذه المؤسسات، في ظل عدم وجود نظام جيّد للمحاسبة يُكافئ التميّز ويصوّب القصور. وتُعتبر ثقافة التقييم من أهم السمات والمرتكزات لنجاح مثل هذه المؤسسات في الدول المتقدمة¹⁷. وتؤكّد أدبيات عديدة على أهمية توفير المعلومات عن قطاع التعليم العالي، بما يتطلّب ذلك من جمع بيانات من المؤسسات المختلفة؛ لقياس التقدّم الذي يُحقّقه هذا القطاع، ومناقشة النتائج ومقارنتها في سياق المرجعيات المختلفة، واتخاذ قرارات واعية في ضوء البيانات والنتائج¹⁸.

رغم حرص العديد من الدول والجامعات والمؤسّسات الدولية على التقييمات الدورية لقطاع التعليم العالي، تفتقد الدول العربية إلى توطين مثل هذه الجهود والمبادرات؛ إذ قلّما تصدر عن الجهات والمؤسّسات العربية المعنية أيّ مقاربات منهجية لمتابعة قطاع التعليم العالي وتقييمه في دول المنطقة. كذلك لا تُوجد تقارير دورية أو قواعد

في كل دولة عربية على حدة؛ دون اعتماد تصنيف أو تراتبية. فطرح المؤشر بهذه الصورة يهدف إلى التركيز على أهمية البيانات والتحليلات كأداة استرشادية لفهم الواقع، واعتماد سياسات عامة وآليات تنفيذ أكثر دقة واطلاعا في تطوير قطاع التعليم العالي فطرياً؛ مع تجنّب الحساسيات التنافسية والمقاربات الاستثنائية التراتبية التي غالباً ما تفرض بيئة من التنافس غير العادل، وقلماً تُراعي خصوصية السياقات المحلية والظروف التي تمرّ بها بعض الدول.

الأسس المفاهيمية والمنهجية التي بُني عليها المؤشر

الأسس المفاهيمية

يستند قياس فعالية قطاع التعليم العالي وعلاقته بالمعرفة إلى الربط بين المعرفة والتنمية. ومعنى ذلك أنّ فهم هذا القطاع يستدعي قياس درجة ما تقوم به مؤسسات التعليم العالي بمساعدة خريجي القطاع لامتلاك المعارف والمهارات والقيم والتوجهات التي تساعد على الاندماج بإيجابية في المجتمع؛ وبما يسهم في جهود التنمية. وتُقاس فعالية هذا القطاع أيضاً بما يُنتجه الدارسون والباحثون من بحوث ودراسات تصبّ في بناء المعرفة وتطويرها ونشرها، ودعم جهود التنمية المحلية والتقدم العالمي. ولا يمكن تقييم هذين البعدين دون تشخيص للسياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي المحفّر لهما، أي البيئة التي تُمكن هذا القطاع من ممارسة دوره بالمستوى المطلوب. بناءً على ذلك، تستند البنية المفاهيمية لمؤشر قطاع التعليم العالي إلى سياقية المعرفة في بيئة تمكينية معينة؛ بالإضافة إلى العمليات المرتبطة بإنتاج المعرفة وتطويرها ونشرها، والعلاقة بين المعرفة والتنمية.

تضمّنت منهجية بناء مؤشر التعليم العالي مراجعة منهجية للأسس المفاهيمية التي تقوم عليها أبرز المؤشرات الدولية المعاصرة ذات الصلة بقطاع التعليم العالي والمعرفة؛ وبخاصة في ما يتعلّق بالمحاور التي يجب أن يتضمّنها المؤشر والجوانب التي يتعيّن أخذها بعين الاعتبار. من هذه المؤشرات،

بيانات تُقدّم معلومات وتحليلات عن أوضاع قطاع التعليم العالي في الدول العربية المختلفة، بالرغم من وجود هيئات اعتماد وطنية في دول عربية عديدة، ووجود شبكة عربية لضمان جودة التعليم العالي. ويحدو هذا الواقع بالدول العربية إلى الاعتماد على ما تُنتجه المؤسسات الدولية من تشخيص وتحليل لنظم التعليم العالي في المنطقة.

في هذا السياق، يُمثّل مؤشر المعرفة لقطاع التعليم العالي - حالياً في نسخته الثانية بعد النسخة الأولى التي صدرت في كانون الأول/ ديسمبر 2015 - جهداً سباقاً في هذا المجال. فهو يُهدّد الطريق أمام الباحثين وصنّاع القرار والسياسات العامة والمعنيين بقطاع التعليم العالي، لمعرفة أحوال هذا القطاع في الدول العربية واتخاذ قرارات أكثر اطلاعا. ويتميّز هذا المؤشر بأنه يركّز على الدول العربية ويراعي خصوصيات السياقات المحلية والبيئات التمكينية المتوفرة؛ كما أنّه لا يعتمد نهج القياس بالمقارنة النسبية إلى دول أخرى أكثر تقدماً في قطاعات التعليم العالي، بل يعتمد معايير منهجية وموضوعية تأخذ بعين الاعتبار إمكانيات الدول العربية وظروفها واعتباراتها الراهنة.

ليس بناء مؤشر عربي لقطاع التعليم العالي مجرد إسهام في توصيف وضع التعليم العالي في المنطقة العربية، بل هو أيضاً سعي إلى دعم الباحثين وصنّاع القرار والسياسات العامة في التوقّر على فهم أعمق لأحوال التعليم العالي؛ بما يُمكنهم من وضع سياسات أكثر اطلاعا، واتخاذ قرارات تُعالج جوانب الضعف التي يُظهرها المؤشر في المحاور المختلفة لقطاع التعليم العالي في كلّ دولة على حدة. وتتيح هذه الميزة لأصحاب القرار وضع أهداف واقعية ترتكز على بيانات علمية، عوضاً عن الاسترشاد بأهداف وسياسات عامة قد لا تشمل بالضرورة أبرز جوانب الضعف والأولويات الملحة في الدولة المعني، أو أن تكون هذه الأهداف أكبر من قدرة دولة ما على تحقيقها. يُضاف إلى ذلك أنّ مؤشر المعرفة لقطاع التعليم العالي لا يقارن قطاعات التعليم العالي عبر الدول العربية، كما جرت العادة في المؤشرات الأخرى، بل يُقدّم صورة عامة لقطاع التعليم العالي

قياس قطاع التعليم العالي نظريةً النظم، ويحرص على مقارنة نظام التعليم العالي من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته؛ وأيضاً البيئة أو السياقات العامة التي يوجد فيها.

الخيارات المنهجية

انُبعت في عملية بناء المؤشر السابق (2015) الخطوات المنهجية المتعارف عليها في مجالات البحث العلمي والإحصاء، فكانت أولاً المراجعة المكتبية للدراسات والتقارير الدولية وقواعد البيانات التي تهتم بقطاعي التعليم العالي والمعرفة. وعلى ضوء هذه المراجعة، أُعدت المسودة الأولى للمؤشر بمحاوره الثلاثة الرئيسية ومحاوره التسعة الفرعية. وحرص المعدون على أكبر قدر ممكن من الشمولية والتكامل عبر الأبعاد المختلفة التي تتناولها المؤشرات الدولية، وعلى أن يأخذوا بعين الاعتبار المحاور الجديدة التي أوصى بها فريق البحث (مثل المخزون المعرفي والسلوكي والقيمي للخريجين) نظراً إلى أهميتها للمنطقة العربية.

بعد ذلك، مرّ المؤشر المبدئي بمرحلتين من المراجعة، أجرى أولاها الفريق المركزي المشرف على مؤشر المعرفة العربي، وأجرت الثانية نخبة من الخبراء والمهتمين بالتعليم من خارج فريق عمل المؤشر. وتضمنت هذه المراجعة تقييماً لمستوى صلاحية المحاور الرئيسية والمحاور الفرعية، والمتغيرات التي يتضمنها كل محور فرعي، وصياغة المتغيرات، والأوزان المقترحة لكل محور رئيسي وفرعي، وكيفية حساب الأوزان للمتغيرات المختلفة.

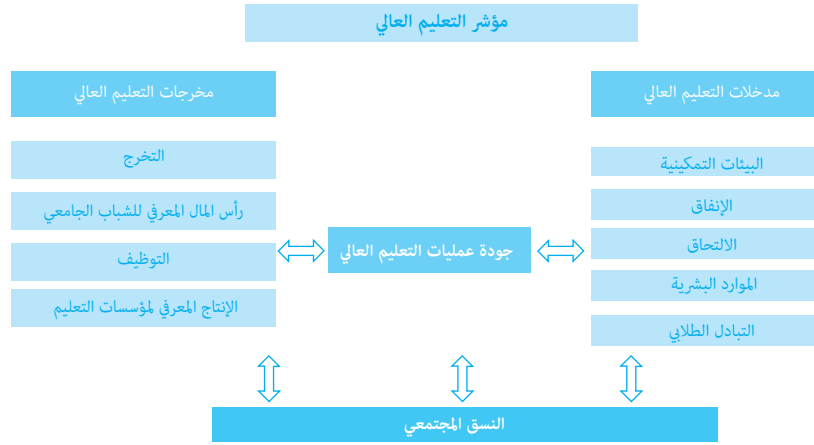
ثم كان إطلاق النسخة الأولى من المؤشر وما تبع ذلك من نقاشات وآراء حول المؤشر وهيكلته ومنهجيته؛ خصوصاً في مؤسسات التعليم العالي والجهات المعنية، من جامعات ومؤسسات، ووزارات وهيئات حكومية. وقد لاقى مؤشر التعليم العالي استحساناً على نحو عام، ولم ترد تعليقات أساسية حول هيكلية المؤشر أو المحاور والمتغيرات التي يتضمنها. لكن مراجعة عامة للمؤشر جرت على ضوء هذه التعليقات، نُوجز في قسم لاحق من هذا الفصل.

على سبيل المثال لا الحصر: مؤشر اقتصاد المعرفة الذي يصدر عن البنك الدولي، ومؤشر التنافسية العالمي¹⁹، ومؤشر الابتكار العالمي²⁰. وتحاول هذه المؤشرات قياس دور التعليم العالي بطرق مختلفة؛ مثل دور التعليم العالي في خلق اقتصاد المعرفة، أو التنافسية الاقتصادية، أو الابتكار. وفي دراسة صدرت عام 2011 حول بناء مؤشر للتعليم العالي، اقترحت اليونسكو مؤشراً مفاهيمياً ينقسم إلى ثلاثة محاور هي التعليم، والبحث، والقدرة الإدارية؛ وأكدت على أهمية السياق الاجتماعي والثقافي لنظام التعليم الجامعي²¹. يُشار هنا أيضاً إلى تقسيم مشابه قُدّم عام 2010 في اليونسكو، خلال ورشة عمل عن حساب مؤشرات التعليم العالي وتفسيرها؛ حيث تضمنت المحاور المقترحة المدخلات، والإتاحة والمشاركة، والمخرجات، ومؤشرات أخرى مثل سنوات الدراسة المتوقعة، ومؤشر التكافؤ بين الجنسين، ومؤشر التنمية البشرية²².

وفي سياق المنهجية أيضاً، يُراعى مؤشر قطاع التعليم العالي توصيات المؤسسات الدولية بالتركيز على محاور معينة مثل مشاركة الإناث في قطاع التعليم العالي، ونسبة مساهمة القطاع الخاص في التعليم الجامعي، والفروق بين التخصصات الدراسية، والتدقيق الطلابي²³.

تجدر الإشارة هنا إلى أن لكل منظمة أو مؤسسة أو باحثٍ منطلقاً فكرياً في بناء المؤشر. فعلى سبيل المثال، أدرج مؤشر الابتكار العالمي ما يتعلق بالتعليم العالي كمحور فرعي ضمن المحور الرئيسي رأس المال البشري والبحوث والذي صنف تحت المؤشر الفرعي مدخلات الابتكار؛ كما نظر إلى المعرفة من خلال ارتباطها بمجال التكنولوجيا ذات المستوى العالي التي اعتبرها مخرجاً للابتكار²⁴.

في ما يخص مؤشر المعرفة العربي، كان المنطلق الفكري لمؤشر التعليم العالي بناءً مؤشر يجمع بين "المعرفة" كمنتج مؤسسات التعليم العالي وأداة لتنمية المجتمع؛ وهذه التنمية لا تقتصر على الجانب الاقتصادي، بل تتعدى ذلك لتشمل جميع جوانب التنمية الإنسانية. كذلك يُراعى المؤشر في



الهيكلية السابقة للمؤشر

مثلما يوضح الشكل 11، ينقسم مؤشر قطاع التعليم العالي إلى ثلاثة محاور رئيسية هي: مدخلات التعليم العالي، وعمليات التعليم العالي، ومخرجات التعليم العالي. وتدرج تحت محور المدخلات خمسة محاور فرعية هي: البيئات التمكينية، والإنفاق، والالتحاق، والموارد البشرية، والتبادل الطلابي. ثم تتفاعل هذه المدخلات من خلال العمليات المختلفة لنظام التعليم العالي التي تهدف إلى بناء شخصية الطالب، مهنيًا وإنسانيًا، حتى يكون مهيبًا للتخرج والاندماج في سوق العمل والمجتمع. وتدرج تحت محور المخرجات أربعة محاور فرعية هي: التخرج، والتوظيف، ورأس المال المعرفي للشباب الجامعي المتمثل في مجموع المهارات والفاعليات والقيم؛ وأخيرًا الإنتاج المعرفي لمؤسسات التعليم، وبخاصة في مجال الاختراعات والبحوث وارتباط الجامعات بالمؤسسات الصناعية. وتعمل هذه المحاور الرئيسية الثلاثة في سياق مجتمعي له بعض السمات التي تؤثر في التعليم العالي وتؤثر به في الوقت ذاته.

التعديلات التي أُدخلت على الصيغة السابقة للمؤشر

منطلقات عملية المراجعة

انطلق فريق البحث في مراجعته لإعداد النسخة الثانية من مؤشر التعليم العالي من ثلاثة أهداف،

أولها التثبت من بنية المؤشر الكلي بمحاوره الثلاثة الرئيسية، ومحاوره التسعة الفرعية، والمتغيرات المختلفة داخل كل محور فرعي. وتمثل الهدف الثاني من المراجعة في محاولة التغلب على بعض التحديات التي ظهرت بعد إطلاق النسخة الأولى من المؤشر في العام الماضي، حيث كان هناك نقص واضح في بيانات المتغيرات لثلاثة محاور فرعية هي: البيئات التمكينية، والإنتاج المعرفي لمؤسسات التعليم ورأس المال المعرفي للشباب الجامعي؛ حيث لا تتوفر البيانات إلا لأربعة دول فقط من خلال تقرير المعرفة العربي للعام 2014²⁵. ويضاف إلى ذلك، النقص في البيانات المتعلقة بمحور عمليات التعليم العالي. وتمثل الهدف الثالث في مراجعة الأوزان الموضوعية للمحاور الرئيسية، والمحاور الفرعية، والمتغيرات.

من أجل تحقيق هذه الأهداف الثلاثة، راجع فريق البحث دراسات عديدة استهدفت قياس جودة مؤسسات التعليم العالي، وما اتصل منها بمؤشرات التعليم العالي أو تلك التي استهدفت تصنيف مؤسسات التعليم العالي. من بين الدراسات التي شملتها المراجعة المنهجية، تصنيف نُظم التعليم العالي الوطنية الذي يصدر عن جامعة ملبورن²⁶، وجهود منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في تقييم مخرجات التعلم في التعليم الجامعي، ومطبوعات اليونسكو حول التصنيفات والمحاسبية في التعليم العالي. وخلصت المراجعة إلى عدم وجود ما يستدعي التعديل على تركيبة المؤشر، سواء في ما يختص

بمحاوره الرئيسية الثلاثة (المدخلات والعمليات والمخرجات)، أو في تفرعات هذه المحاور من محاور فرعية. وبالرغم من وجود قصور في البيانات للمحورين الفرعيين: رأس المال المعرفي للشباب الجامعي، والإنتاج المعرفي لمؤسسات التعليم، أُبقيَ على هذين المحورين الفرعيين لأهميتهما؛ ويُؤمل جمع بيانات حولهما في الأعوام القادمة. ويعرض القسم التالي المنهجية التي اتبعتها فريقُ البحث للتغلب على مشكلة نقص البيانات في بعض المحاور الفرعية للمؤشر، والتغييرات التي أُجريت على بعض المتغيرات والأوزان؛ في سياق استعراض الهيكلية الجديدة للمؤشر، والتعديلات عن النسخة السابقة.

الهيكلية الجديدة للمؤشر

التعديلات على مستوى المتغيرات

بالعودة إلى النسخة الأولى من مؤشر المعرفة العربي لقطاع التعليم العالي (2015)، اشتمل محور البيئة التمكينية للتعليم العالي على ستة متغيرات يتصل اثنان منها بالاستقرار السياسي العام وغياب العنف والإرهاب، وفاعلية الحكومة (وقد توفرت بيانات لهذين المتغيرين)، بينما تُركّز المتغيرات الأربعة الأخرى (التي لم تتوفر بيانات بشأنها) على الاستقرار المالي، والاستقرار الإداري، والحرية الأكاديمية، والنزاهة الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي. وعليه، ارتأى فريقُ البحث أن يضع بدلَ متغير الاستقرار الإداري لمؤسسات التعليم العالي (الذي لا تتوفر بيانات له) متغيري جودة الإطار التنظيمي، وسيادة القانون، اللذين يقيسان الاستقرار التنظيمي العام في دولة ما واحتكامه إلى القانون. وأضيف أيضاً متغير مؤشر أسس الرفاه المعيشي، ومتغير نسبة عدد السكان الذين اكملوا مرحلة التعليم الثانوي على الأقل. وتتمثل أهمية هذين المتغيرين في ارتباطهما الوثيق بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية لطلبة التعليم العالي، خصوصاً أن الأول يتضمن فرض الالتحاق بالتعليم الأساسي، والفرض المتاحة للحصول على المعلومات، والظروف المواتية للحياة الصحية. وبهذه التغييرات، بات محور البيئة التمكينية لقطاع التعليم العالي يشتمل على تسعة متغيرات، تتوفر البيانات لستة منها.

واشتمل المحور الفرعي الإنفاق على سبعة متغيرات كانت البيانات الخاصة بخمسة منها متوفرة؛ وأضيف إليها هذا العام متغير الإنفاق على التعليم العالي كنسبة مئوية من الإنفاق الحكومي على التعليم؛ في حين اشتمل محور الالتحاق في نسخة المؤشر للعام الماضي على ستة متغيرات، توفرت بيانات لها جميعاً. وأضيف هذا العام ثلاثة متغيرات هما نسبة الإناث من إجمالي الطلاب في التعليم العالي، ومتغير التكافؤ بين الجنسين في الالتحاق الإجمالي بالتعليم العالي ونسبة الالتحاق بالتعليم العالي الخاص من إجمالي الالتحاق بالتعليم العالي؛ تكمن أهميتهما في أنهما يعكسان واقع الإناث في ما يتعلق بالالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وفي محور الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العالي، ضمّ المحور في نسخة 2015 ستة متغيرات، توفرت بيانات لاثنتين منها فقط. وارتأى فريقُ البحث إضافة ثلاثة متغيرات تتعلق بمؤسسات التعليم العالي، وهي: مستوى تدريب العاملين، ونسبة الباحثين في مؤسسات التعليم العالي، ومعدل حاملي درجة الدكتوراه أو ما يعادلها من أعضاء هيئة التدريس؛ وهي متغيرات مهمة في تقييم النوعية والكفاءة للموارد البشرية المتاحة في هذه المؤسسات. وعليه، بات محور الموارد البشرية يضم تسعة متغيرات، تتوفر بيانات لخمسة منها. واشتمل محور التبادل الطلابي على ثلاثة متغيرات في العام الماضي، توفرت بيانات لاثنتين منها؛ وأضيف هذا العام متغيران هما نسبة التغير السنوي في عدد طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا الذين يدرسون في الولايات المتحدة. وبهذا، يُصبح عدد المتغيرات التي توفرت لها بيانات في محور التبادل الطلابي أربعة متغيرات.

في ضوء الصعوبة البالغة لقياس عمليات التعليم العالي وجودة التعليم والتعلم، تكوّن المحور الخاص بعمليات التعليم العالي في العام الماضي من ثلاثة عشر متغيراً لم تتوفر بيانات إلا لواحد منها فقط؛ وهو متغير وجود هيئة وطنية لضمان جودة التعليم العالي على مستوى الدولة. وأضيفت هذا العام سبعة متغيرات تُسهم في توضيح مدى جودة عمليات التعليم العالي، خمسة منها هي: جودة النظام التعليمي، وجودة تعليم الرياضيات والعلوم،

مجلة علمية أكاديمية في الدولة. وبالرغم من أن بعض هذه المتغيرات لا يقتصر على الباحثين في مؤسسات التعليم العالي فحسب، إلا أن من الممكن استخدامها كبديل للمتغيرات المرتبطة بمؤسسات التعليم العالي في ضوء شح البيانات المتوفرة.

التعديلات على مستوى الأوزان

لم يحدث تغيير لأوزان المحاور الرئيسية للمؤشر، أي المدخلات والعمليات والمخرجات؛ حيث سيبقى الوزن الخاص بمدخلات التعليم العالي يمثل (0.3) من قيمة المؤشر الكلية، ووزن عمليات التعليم العالي يمثل (0.1)، ووزن مخرجات التعليم العالي يمثل (0.6). ويرجع السبب في عدم إجراء تغييرات على أوزان المحاور الرئيسية إلى أن الأوزان النسبية المعطاة لهذه المحاور هي موضع اتفاق بين ثلاث مجموعات من الخبراء وضعت النسخة الأولى من المؤشر وراجعتها؛ وهي فريق بحث قطاع التعليم العالي، وفريق الخبراء والمراجعين في ورشة العمل التي أقيمت في سبتمبر/أيلول 2015، والفريق المركزي لمؤشر المعرفة. وبإجماع من الفرق الثلاثة، تحظى مخرجات قطاع التعليم العالي بالوزن النسبي الأكبر في تركيبة المؤشر. والسبب في ذلك أن المعارف والمهارات والقيم التي يمتلكها الطلبة، وكذلك الإنتاجات العلمية لمؤسسات التعليم العالي، لها أهمية نسبية أكبر؛ لأنها تسهم بدرجة مباشرة في جهود التنمية. ويتماشى هذا الطرح مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث الخاصة بمؤشرات قطاع التعليم العالي (مثلاً تصنيف نُظُم التعليم العالي الوطنية الذي تقوم به جامعة ملبورن)²⁷.

مع تثبيت الأوزان النسبية للمحاور الرئيسية الثلاثة من قيمة المؤشر الكلية، عدّل الوزن النسبي للمحور الفرعي الخاص بالإنفاق، والوزن النسبي للمحور الفرعي الخاص بالتبادل الطلابي؛ وهما ضمن محور المدخلات. وهكذا تغيّر الوزن النسبي للمحور الفرعي الإنفاق من 1/6 إلى 1/3 من الوزن النسبي لمحور المدخلات، بما يعكس أهمية الإنفاق في توفير موارد كافية لتحقيق جودة قطاع التعليم العالي. وهذا يتماشى أيضاً مع التوجهات الدولية التي تُعطي

وجود مؤسسات البحث العلمي، وإتاحة الإنترنت في المدارس والجامعات، وإتاحة خدمات التدريب المتخصص؛ كما يقيسها تقرير التنافسية العالمي. والمتغير السادس هو تصنيف أفضل جامعة بحسب تصنيف الجامعات العالمي، 'كيو إس'؛ فيما المتغير الأخير هو معدل سنوات الدراسة الجامعية لكلا الجنسين. وبهذا تتوفر بيانات ثمانية متغيرات ضمن المحور الخاص بعمليات التعليم العالي.

في مخرجات التعليم العالي، ضمّ المحور الفرعي للتخرج في العام الماضي أربعة متغيرات توقّرت بيانات ثلاثة منها، وتم إضافة متغير جديد هو عدد الطلبة الخريجين على مستوى الماجستير؛ أما محور التوظيف بعد التخرج فقد ضمّ ستة متغيرات، توقّرت بيانات أربعة منها. وقد استُعيض عن متغيري معدّل التوظيف لخريجي التعليم العالي من الذكور والإناث بمتغيري نسبة العاطلين عن العمل من خريجي التعليم العالي، الذكور والإناث، نظراً إلى عدم توفر البيانات الخاصة بالتوظيف إلا لعدد محدود من الدول العربية؛ فيما تتوفر بيانات المتغيّرين الجديدين لأغلبية الدول العربية. وأضيف هذا العام متغير معدّل قوة العمل الحاصلة على تعليم عالي من إجمالي قوة العمل الوطنية لكل من الذكور والإناث وكلا الجنسين.

في محور رأس المال المعرفي لدى الخريجين، توقّرت بيانات عشرة متغيرات، ولم تتوفر بيانات لمتغير قبول الطلبة لقيّم السلام الاجتماعي واحترام الاختلاف والتعايش مع الآخر؛ ويؤمّل جمع بيانات له العام المقبل. أما المحور الفرعي الانتاج المعرفي لمؤسسات التعليم العالي الذي لم تتوفر في العام الماضي أيّ من البيانات للمتغيرات المتفق عليها ضمنه، فقد أضيفت ستة متغيرات هذا العام تتوفر البيانات لها جميعاً. وهذه المتغيرات الإضافية هي: عدد طلبات براءات الاختراع لكل مليون نسمة، وعدد البحوث العلمية المنشورة التي يمكن الاقتباس منها، ومتوسط عدد الاستشهادات إلى عدد الباحثين، والشراكة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية في البحث والتطوير، وتوفر العلماء والمهندسين، والتصنيف العالمي، أس جاي آر، لأفضل

مخرجات التعليم العالي (0.6)				عمليات التعليم العالي (0.1)	مدخلات التعليم العالي (0.3)				
الإنتاج المعرفي	رأس المال المعرفي لدى مؤسسات التعليم العالي	التوظيف الخريجين	التخرج		التبادل الطلابي	الموارد البشرية	الالتحاق	الإنفاق	البيئة التمكينية
1/3	1/3	2/9	1/9		1/6	1/6	1/6	1/3	1/6

التوظيف بعد التخرج 2/9، ويكون مجموعهما ثلث الوزن النسبي لمحور المخرجات؛ ويكون الوزن النسبي للمحور الفرعي الخاص برأس المال المعرفي لدى الخريجين 1/3، وللمحور الفرعي الخاص بالإنتاج المعرفي لمؤسسات التعليم العالي 1/3 أيضاً. الجدول 1 يُلخص الأوزان النسبية المختلفة للمحاور الرئيسية والفرعية لمؤشر التعليم العالي.

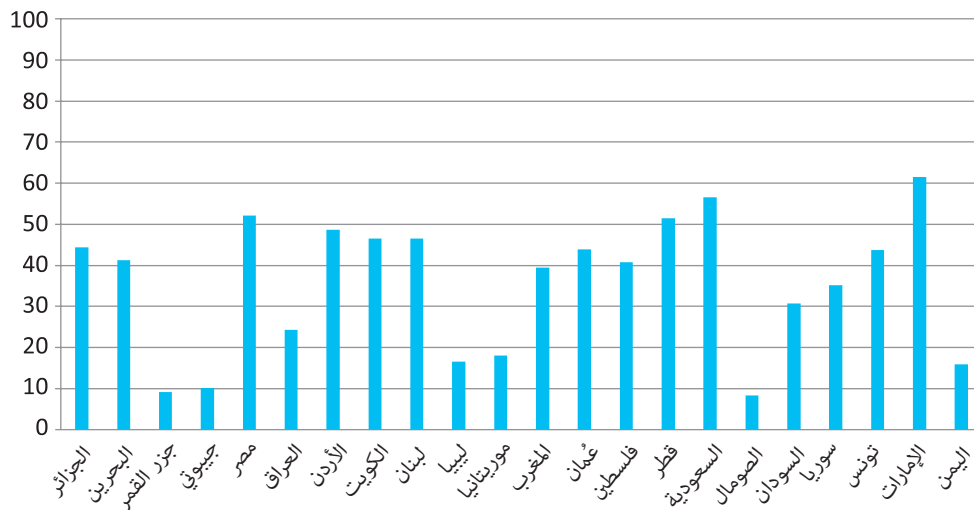
النتائج

بالنظر إلى النتائج التي كشف عنها مؤشر التعليم العالي التابع لمؤشر المعرفة العربي يتبين أن هناك تفاوتاً ملحوظاً بين الدول العربية. فقد تراوحت الدرجات بين 8.39 (الصومال) و61.44 (الإمارات)، وهذا يدل على تفاوت أداء نظم التعليم العالي من دولة إلى أخرى تفاوتاً لا يرتبط بالضرورة بانعدام

الإنفاق وزناً نسبياً كبيراً، فيما تُغيّر الوزن النسبي المحور الفرعي التبادل الطلابي إلى 1/6 بعد أن كان 1/3؛ في ظل ضعف الأدلة المتوفرة بخصوص طبيعة وقّع هذا العامل على جودة التعليم العالي في الدول العربية. وبقيت الأوزان النسبية للمحاور الفرعية الأخرى لمحور المدخلات كما هي عليه، أي بوزن 1/6؛ وبقي الوزن النسبي لمحور عمليات التعليم العالي عند 0.10 من قيمة المؤشر الكلية. وفي محور مخرجات قطاع التعليم العالي (الذي يُمثّل 0.6 من قيمة المؤشر الكلية)، أُعيد توزيع الأوزان النسبية على أربعة محاور فرعية، بعد أن توزعت العام الماضي على ثلاثة محاور فرعية فقط بسبب عدم توفر بياناتٍ سابقاً حول الإنتاج المعرفي لمؤسسات التعليم العالي. ومع توفر بياناتٍ حول المحور الفرعي الرابع، أُعيد تقسيم الأوزان بحيث يكون الوزن النسبي للمحور الفرعي التخرج 1/9، والوزن النسبي للمحور الفرعي

الشكل 12:

نتائج الدول العربية في مؤشر التعليم العالي



العربية له دالتان. أولاً أن نتائج المؤشر بقيمه المنخفضة نسبياً تعبر صدقاً عن واقع التعليم العالي العربي مقارنةً بنظم التعليم الأخرى المتقدمة، خاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن الوزن النسبي لمخرجات التعليم العالي ومنها الإنتاج المعرفي والمساهمة في التنمية يمثل 60% من قيمة المؤشر. أما الدلالة الثانية فهي أنه بعيداً عن التفاوت الواضح للقيم، لا تزال كل دول المنطقة، بما في ذلك التي تحتل الصدارة في هذا المؤشر، مطالبة بالعمل على مزيد تطوير وتحسين نظم التعليم العالي بها حتى يرتقي للمستوى العالمي.

عند الانتقال إلى النتائج المسجلة في مستوى المحاور الرئيسية للمؤشر، يتبين وجود ارتباطات قوية بينها، وكان أعلاها بين محور "المدخلات" ومحور "المخرجات" حيث بلغ 0.721، ويلاحظ كذلك وجود تقدّم نسبي في محور "العمليات" حيث سُجّلت أعلى الدرجات في كل الدول العربية التي تحتل النصف الأول من السلم، يليه مباشرة محور المدخلات؛ بينما تقدّمت دول أسفل الترتيب نسبياً في محور "المدخلات"، ثم "العمليات". إن هذه الاتجاهات وإن كانت لا تسمح لنا بالحديث عن علاقة سببية بين المدخلات والعمليات فإنها تؤكد أمرين: أنّ توفر أدنى من المدخلات أمر مهمّ لدوران

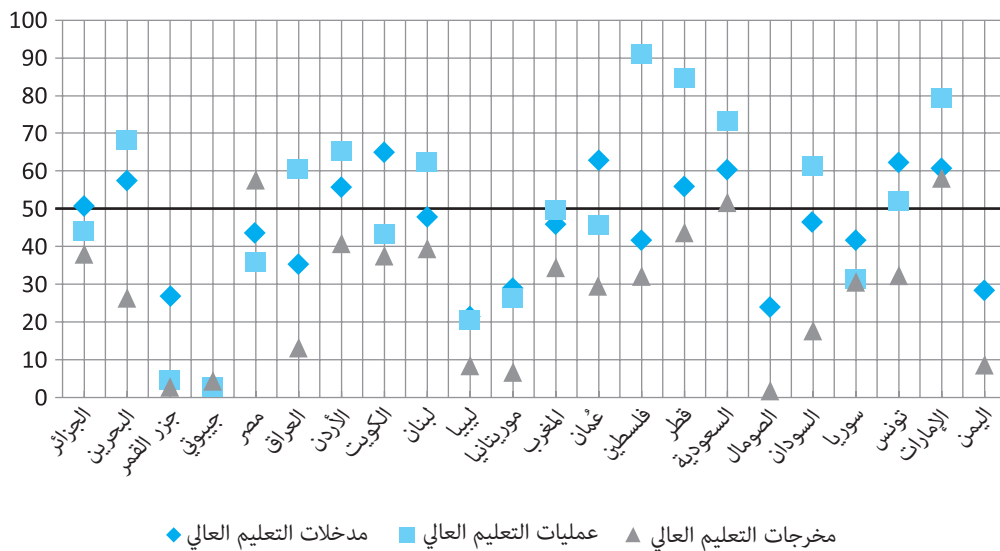
الاهتمام الرسمي بهذا القطاع بقدر ما يشير إلى أن الجهود التطويرية لا تزال تفتقد للتوجيه السليم الذي من شأنه أن يعزز ربط هذا القطاع بخلق المعرفة وبمسيرة التنمية.

إن بيانات مؤشر قطاع التعليم العالي تؤكد أننا لا نستطيع تجاهل الأوضاع الراهنة في بعض البلاد العربية والتي تمر بمرحلة عدم استقرار. إذ يلاحظ أن مجموعة الثماني دول التي لم تتجاوز فيها قيمة المؤشر الثلث، تتسم بكونها إما تعيش في حالة نزاعات أو حروب أو ذات مستوى نمو اقتصادي منخفض. فعلى سبيل المثال قد جاء مؤشر اليمن بقيمة 15.96 ومؤشر ليبيا بقيمة 16.61، وجاء مؤشر موريتانيا بقيمة 18.03. ونستخلص من هذا أن السلم والأمن والاستقرار السياسي والاقتصادي من أهم الدعائم الممكنة لازدهار قطاع التعليم العالي.

ثمّة ملاحظة أخرى هامة وهي عدم تجاوز قيمة المؤشر لأي من الدول العربية الثلثين، بل إن دولة واحدة فقط تجاوزت فيها قيمة المؤشر عتبة الـ 60% وهي دولة الإمارات العربية المتحدة. وجاءت قيم مؤشر ثلاث دول فقط فوق 50% هي السعودية ومصر وقطر (على التوالي 56.54 و52.04 و51.40). إن انخفاض قيم مؤشر التعليم العالي لمعظم الدول

الشكل 13:

نتائج الدول العربية في المحاور الرئيسية لمؤشر التعليم العالي



المنظومة التعليمية، ولكن وجود موارد بشرية وآليات تسيير قادرة على توظيف تلك المدخلات يظل مسألة حيوية في تحديد مستوى أداء هذه المنظومة كما ونوعاً.

المخرجات. ويمكن أن يضاف إلى ذلك انخفاض قيمة المحور الفرعي الإنتاج المعرفي لمؤسسات التعليم العالي رغم توافر بيانات مقبولة لمتغيراته الستة في كثير من الدول العربية.

ختاماً

قد وجدنا المنهج الذي وضعه فريق البحث - والمتمثل في عدم تقديم توصيف أو تحليل من طرف واحد لأحوال قطاع التعليم العالي - من الخوض في تفاصيل كثيرة، إلا أننا وفي الخاتمة وجب علينا التنبيه إلى نقطتين هامتين. أولاً، أن المتأمل لبيانات مؤشر التعليم العالي يلمس أهمية البيئة التمكينية في تهيئة الأجواء لنمو وازدهار هذا القطاع، حيث يلعب الاستقرار السياسي والسلم المجتمعي دوراً هاماً في بناء وصون مؤسسات التعليم العالي، كما يلعب الاستقرار الإقتصادي دوراً حيوياً في تزويد هذه المؤسسات بالنفقات الضرورية لاستكمال مهامها. فقد أوضحت البيانات أن الدول التي ضربتها النزاعات والحروب والدول غير المستقرة أو غير النامية اقتصادياً يتأثر فيها قطاع التعليم العالي بصورة كبيرة وبالتالي تتأثر فيها مسيرة التنمية الإنسانية. ثانياً، إن مؤشر التعليم العالي في الدول العربية اهتم بدرجة كبيرة بمخرجات هذا القطاع سواء المعارف والمهارات والتوجهات التي يحملها الخريجون أو المنتجات المعرفية المتمثلة في البحوث والاختراعات التي يعمل عليها الباحثون وعمال المعرفة بهذا القطاع، ذلك إيماناً من فريق المؤشر بأهمية هذه المخرجات في خدمة مسيرة التنمية. وقد أظهرت النتائج أن هذا المحور بحاجة إلى اهتمام خاص من القائمين على قطاع التعليم العالي حيث جاءت البيانات الخاصة بعدد طلبات براءات الاختراع لكل مليون نسمة وعدد البحوث العلمية المنشورة التي يمكن الاقتباس منها والشراكة بين الجامعات والمؤسسات الصناعية في البحث والتطوير متدنية في كثير من الدول العربية.

ختاماً يمكن القول بأن مؤشر التعليم العالي يتيح للباحثين وصناع السياسة التعليمية فرصة جيدة لتقييم ورصد أوجه القوة والضعف في نظام التعليم العالي، ومن ثم وضع الخطط والبرامج لتحسين

وبالنظر إلى المحاور الفرعية لمحور مدخلات التعليم العالي، نجد أن نتائجها تتسق مع نتائج المؤشر العام. فقد أدت القيم المرتفعة للمحور الفرعي البيئة التمكينية في بعض الدول وأغلبها من الخليج العربي إلى ارتفاع قيمة محور المدخلات فيها. وفي المقابل انخفض المحور الفرعي البيئة التمكينية في الدول التي بها نزاعات مثل سوريا وليبيا واليمن والصومال ساحة معها إلى الورا القيمة الجمالية لمحور المدخلات. وتجدر الملاحظة في هذا الإطار إلى غياب البيانات حول الإنفاق التي لم تتوفر سوى في عشرة دول كان التفاوت بينها صارخاً (85.28 في الكويت و2.83 في جزر القمر).

فيما يتعلق بمحور عمليات التعليم العالي، نلاحظ عموماً ارتفاع قيم المتغيرات التابعة له. ويلاحظ بالخصوص أن أغلب الدول العربية (باستثناء جزر القمر وجيبوتي ولبنان والصومال وسوريا) لديها هيئات وطنية لضمان جودة التعليم العالي وهذا أمر مهم جداً ولكنه لا يفسر لوحده التفاوت، إذ توجد من بين الدول العربية التي لديها مثل هذه الهيئة لكن نتائجها ضعيفة في كل محاور المؤشر. أما قيم المتغيرات الخاصة بجودة تدريس العلوم والرياضيات، وجودة مؤسسات البحث العلمي، وإتاحة الانترنت في الجامعات فتراوحت بين المتوسطة إلى فوق المتوسطة في كثير من الدول.

عند النظر إلى محور مخرجات التعليم العالي، نجد أن تسعة دول فقط تخطت فيها قيم المتغيرات ثلث قيمة هذا المحور، في حين أن سبعة دول لم تتخط قيم محور المخرجات بها حاجز 20% من قيمة هذا المحور. ومن الأسباب التي يمكن أن تفسر انخفاض قيمة محور المخرجات أن البيانات الخاصة بمتغيرات المحور الفرعي رأس المال المعرفي لدى الخريجين غير متاحة إلا لأربعة دول فقط، في حين يمثل الوزن النسبي لهذا المحور الفرعي ثلث المحور الرئيسي

اختراعات وكتابات ومشاركات من أجل التنمية الإنسانية للبشرية. ولا يتوقف دور المؤشر عند تقديم هذه الرؤية رغم أهميتها، بل يسعى كذلك إلى بناء قاعدة بيانات موثوقة يستطيع المهتمون استثمارها في ظل شح البيانات والتحليلات عن أحوال هذا القطاع في المنطقة العربية. وعلى المهتمين بهذا القطاع من باحثين وصناع قرار القيام بتحليلاتهم الخاصة والتوصل إلى تشخيص ذاتي لقطاع التعليم العالي في أوطانهم ووضع ما يرونه مناسباً لتطويره في ظل أوضاعهم الخاصة وسياقاتهم المختلفة.

وتطوير هذا القطاع الهام حتى يقوم بدوره المرجو في مسيرة التنمية الإنسانية. والمؤشر إذ يقوم بهذا فهو يوفر رؤية للدور المهم لهذا القطاع، لا تستند إلى نظرية رأس المال البشري المتمثلة في تزويد سوق العمل بما يحتاجه من الخريجين بقدر ما تستند إلى منهجاً أكثر عمقاً يتمثل في تأهيل خريجي هذا القطاع بما يتطلبه هذا العصر من معارف ومهارات وقيم تنسحب على المجتمع ترفع من شأنه وتصب في مسيرة تنميته.

ولا ينظر المؤشر للمعرفة المنتجة على أنها حبيسة قُطر معين، بل على أنها معرفة كونية تتمثل في

- 1 يعرف البنك الدولي التعليم العالي بأنه التعليم الذي يحدث بعد الدراسة الثانوية، والذي لا يقتصر على الجامعات بل يتضمن أيضاً ما تقدمه مؤسسات التعليم الأخرى مثل الكليات، ومعاهد التدريب، والكليات الجامعية، والمؤسسات البحثية، ومراكز التعلم عن بعد، وغيرها (World Bank, 2015). ومن أجل بناء المؤشر الحالي، سيقصر النظر إلى التعليم العالي على ما تقدمه مؤسسات التعليم الجامعي العامة والخاصة في مرحلة الليسانس / البكالوريوس وما بعدها من المستوى 6 للدرجة الجامعية الأولى، و7 للماجستير، و8 للدكتوراه بحسب تصنيف اليونسكو الدولي للتعليم.
- 2 .Wildavsky, 2010
- 3 .Lane and Johnstone, 2012
- 4 .Shaffer and Wright, 2010
- 5 .World Economic Forum, 2015
- 6 .Shaffer and Wright, 2010
- 7 .Thomson, 2008
- 8 .UNESCO, 2014
- 9 .UNESCO, 2014
- 10 .OECD, 2010
- 11 .http://www.aneca.es/
- 12 .Liu, 2009
- 13 .http://www.voluntarysystem.org/
- 14 .Universitas 21, 2015
- 15 .UNESCO, 2013
- 16 .El-Hefnawy et al., 2014
- 17 .Wilkens, 2011
- 18 .Wilkens, 2011
- 19 .World Economic Forum, 2013
- 20 .Cornell University et al., 2014
- 21 .Martin and Sauvageot, 2011
- 22 .Labe, 2010
- 23 .UNESCO Institute for Statistics, 2014
- 24 .Cornell University et al., 2014
- 25 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2014.
- 26 .Universitas 21, 2015
- 27 .Universitas 21, 2015