

الأبعاد المجتمعية للسياسات القائمة على تسليح التعليم الجامعي بمصر: دراسة نقدية

أ.م.د/ مصطفى أحمد شحاتة أحمد

أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية - جامعة المنيا

ملخص البحث

استهدف هذا البحث تحليل السياسات القائمة على تسليح التعليم الجامعي بمصر وفق مقارنة فوكو للكشف عن أبعادها الخطابية والسلطوية، كما تناول الكشف عن تصورات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول الآثار المجتمعية (الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والسياسية) لتوجهات التسليح في التعليم الجامعي.

اعتمد الباحث المنهج المختلط وتحديدًا التصميم التفسيري التتابعي، الذي يبدأ بجمع البيانات الكمية وتحليلها، ثم يُتبع ذلك بمرحلة نوعية تفسّر وتعمّق نتائج المرحلة الأولى، وقد تم استخدام أداتين رئيسيتين: الاستبانة لجمع بيانات كمية من (117) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في بعض كليات جامعة المنيا، ممن يدرّسون في البرامج الخاصة والبرامج العادية بالجامعة الحكومية، وجامعة المنيا الأهلية؛ والمقابلة لجمع بيانات نوعية من (30) مشاركًا (10) من أعضاء هيئة التدريس، و(20) من الطلاب في البرامج العادية والمميزة، بهدف استكشاف تصوراتهم حول الآثار المجتمعية لتسليح التعليم.

أظهرت نتائج البحث وعيًا كبيرًا لدى عينة البحث للطابع السلبي لظاهرة تسليح التعليم، حيث برزت آثارها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في صورة تهديد لمبدأ تكافؤ الفرص وتعميق التفاوت الطبقي وتحويل التعليم إلى سلعة مشروطة بالقدرة المالية. كما كشفت النتائج عن تحولات ملحوظة في طبيعة العلاقة التعليمية وتراجع الدور التنويري والتربوي للجامعة، بما ولد شعورًا متناميًا بالاعتزاز داخل المنظومة الأكاديمية للجامعة. وفي ضوء مقارنة فوكو، تبين أن السياسات التعليمية الراهنة تعكس خطابًا سلطويًا يعيد صياغة هوية الجامعة والفاعلين فيها وفق منطق السوق والقدرة على المنافسة، الأمر الذي يحول الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى رأس مال بشري خاضع لآليات القياس والضبط.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة مراجعة السياسات التعليمية النيوليبرالية التي تُعلي من منطق السوق على حساب الأبعاد الإنسانية والاجتماعية، ووضع ضوابط تشريعية وتنظيمية تحمي الوظيفة العامة للجامعات، وتضمن استمرارية التعليم كحق إنساني، لا كسلعة تُسْتَرى وتُباع.

الكلمات المفتاحية: "السياسات القائمة على تسليح التعليم"، "تسليح التعليم"، "الاستثمار في التعليم"، "الأبعاد المجتمعية".

Societal Dimensions of Commodification- Oriented Policies in University Education in Egypt: A Critical Study

Dr. Mostafa Ahmed Shehata

Associate Professor of Foundations of Education

Faculty of Education - Minia University

Abstract:

This study aimed to analyze the societal dimensions associated with the commodification of higher education in Egypt, as well as to examine the policies underpinning this trend, alongside exploring the perceptions of students and faculty members regarding the socioeconomic, educational, and political implications of commodification in higher education. Educational policies were also analyzed through a Foucauldian framework to uncover the discursive and power dimensions embedded within these orientations.

The research adopted a mixed-methods approach, specifically the Explanatory Sequential Design, which begins with the collection and analysis of quantitative data, followed by a qualitative phase to interpret and deepen the findings of the first stage. Two primary tools were employed: a questionnaire administered to 117 faculty members from Minia University (teaching in both regular and special programs, as well as Minia National University), and semi-structured interviews conducted with 30 participants (10 faculty members and 20 students) to explore their perceptions regarding the societal impacts of commodification in higher education.

The quantitative results revealed a widespread recognition among participants of the negative nature of commodification, with high levels of perceived social, economic, and political consequences, contrasted with limited or moderate positive effects. This reflects growing concerns about undermining the principle of equal opportunity, deepening class inequalities, and transforming education into a commodity conditional on financial capacity. The qualitative findings provided further interpretation of these tendencies, highlighting participants' accounts of shifts in the educational relationship, the decline of the university's civic and enlightening role, and growing feelings of alienation within the educational system. From a Foucauldian perspective, these policies were found to constitute a disciplinary discourse that reshapes the identity of universities and their actors according to market logic and competitiveness, transforming students and faculty into forms of human capital subjected to mechanisms of measurement and control. In light of these findings, the study recommends revisiting neoliberal educational policies that privilege market rationalities over social and humanistic dimensions, and establishing legislative and regulatory safeguards that protect the public mission of universities, ensuring that education continues to be preserved as a human right rather than reduced to a purchasable commodity. **Keywords:** commodification-based educational policies, commodification of education, societal dimensions.

مقدمة البحث

يشكل التعليم الجامعي ركيزة أساسية للتنمية المجتمعية، حيث يتجاوز دوره نقل المعرفة إلى تشكيل الهوية وبناء الوعي الجمعي، ولكن العولمة والتحوّلات الاقتصادية والاجتماعية حوّلت من حق إنساني ومشروع تنويري إلى سلعة تخضع لمعايير السوق، مما أدى إلى إعادة هيكلة جذرية للمنظومة التعليمية، وإعادة صياغة أهدافها لتتمحور حول إنتاج رأس المال البشري بما يتواءم مع احتياجات سوق العمل المتغيرة.

ومع هيمنة آليات السوق، باعتبارها إحدى إفرازات العولمة الساعية إلى دمج الاقتصادات الوطنية في الاقتصاد العالمي، أدت هذه النظرة الاقتصادية إلى توجيه السياسات التعليمية نحو تكريس التعليم كأداة لتحقيق النجاح الاقتصادي للأفراد والمجتمعات (زيتون، 2008، 69). وقد تجلّت هذه التحولات بوضوح منذ ستينيات القرن العشرين، حيث أخذ الخطاب التعليمي يتأثر بشكل متزايد بالمفاهيم والفلسفة الاقتصادية، التي أكدت على أهمية الاستثمار في التعليم ودوره في تكوين رأس المال البشري، لا سيما في سياسات التعليم الجامعي، حيث شهدت الجامعات تغييراً جذرياً في أنوارها ووظائفها (Bell & Stevenson, 2006, 17).

ويشهد العالم تحولات جذرية في أنظمة التعليم، وقد ظهرت ظاهرة "تسليع التعليم" (Commodification of Education) بوصفها إحدى أبرز مظاهر النفوذ النيوليبرالي في القطاع التربوي، خاصة في مؤسسات التعليم العالي.

وفي ظل التحولات المرتبطة بالعولمة واقتصاد المعرفة، تصاعدت الضغوط على الجامعات لتحويل التعليم إلى سلعة تخضع لقوانين السوق الدولية، فأصبح أداؤها أكثر ارتباطاً بالإنتاجية الاقتصادية، وتعزيز القدرة التنافسية الوطنية وتحقيق النجاح الاقتصادي (Naidoo, 2003, 250). وقد انعكس هذا التحول في تزايد الاعتماد على الرسوم الدراسية وتراجع الدعم الحكومي للتعليم العالي؛ مما جعل الجامعات تعمل كمنظمات تجارية تتنافس على جذب الطلاب والموارد (Rizvi & Lingard, 2010, 64).

وتزامناً مع هذه التحولات البنوية، ظهر اتجاه عالمي نحو الابتعاد عن نموذج التمويل التقليدي القائم على العقد الاجتماعي بين الدولة والتعليم العالي، مما دفع الجامعات إلى تبني نماذج تجارية لاستثمار التعليم وتحويله إلى سلعة (Newotny, Gibbons & Scott, 2001, 15). وفي هذا السياق، أدت مؤسسات دولية مؤثرة، مثل: اليونسكو، والبنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والاتحاد الأوروبي، دوراً محورياً في فرض الأجندة النيوليبرالية وصياغة سياسات للتعليم العالي قائمة على التسليع وتطبيقها على نطاق عالمي (Vaira, 2004, 488). وقد أدت هذه التحولات إلى تراجع كبير في تمويل الدولة

للبحوث والتعليم العالي بشكل عام، مقابل تصاعد اعتماد الجامعات بشكل أكبر على آليات السوق (Naidoo, 2005, 37).

ومن ثم، فإن التحولات التي فرضتها العولمة واقتصاد المعرفة وهيمنة آليات السوق على أنظمة التعليم العالي عالمياً، أصبح ينظر إلى التعليم الجامعي بصورة متزايدة بوصفه أداة لإنتاج أو إعادة إنتاج رأس المال البشري ودعم النمو الاقتصادي والاجتماعي، مما دفع صانعي السياسة التعليمية إلى البحث عن بدائل لتمويل التعليم؛ لتبرز بذلك ظاهرة "تسليع التعليم" كاتجاه عالمي، ينظر إلى التعليم الجامعي كمنتج قابل للبيع بدلاً من كونه حقاً أساسياً أو مورداً اجتماعياً.

وفي مصر، تجلّى هذا التوجه بشكل واضح نتيجة للتحديات الاقتصادية وسعي الدولة إلى جذب الاستثمارات، وهو ما أحدث تحولاً جوهرياً في العلاقة بين التعليم الجامعي وسوق العمل، حيث بات يُنظر إلى التعليم الجامعي كونه وسيلة لتعزيز التنافسية الاقتصادية، لا مجرد فضاء لاكتساب المعرفة أو تطوير الفكر النقدي.

وجدير بالذكر أن تسليع التعليم الجامعي والاستثمار فيه لا يقف عند حده الإداري أو الاقتصادي فحسب، بل يتجاوز ذلك ليعكس أبعاداً مجتمعية عميقة، إذ ينعكس هذا التوجه على تكافؤ الفرص التعليمية، والعدالة الاجتماعية، وإمكانية الوصول إلى المعرفة باعتبارها حقاً إنسانياً لا امتيازاً اقتصادياً، كما يُعيد تشكيل طبيعة العلاقات داخل الجامعات، ويثير مخاوف متزايدة حول مستقبل العملية التعليمية والقيم الأكاديمية وأدوار الجامعات في تشكيل الوعي المجتمعي والهوية الثقافية. ومن هنا، تتزايد تساؤلات جوهريّة: هل سيظل التعليم الجامعي أداة لتحقيق التنمية المعرفية والاجتماعية، أم سينحصر في إطار المنفعة الاقتصادية المباشرة؟ وهل سيؤثر هذا التحول في طبيعة التعليم الجامعي ليصبح محكوماً بمعايير السوق أكثر من كونه عملية أكاديمية ذات رسالة علمية وإنسانية؟ كما يثار التساؤل حول مصير البحث العلمي في ظل هذا الاتجاه، وهل سيظل محكوماً بالفضول المعرفي والسعي إلى الابتكار، أم أنه سيخضع لأولويات السوق والمصالح الاقتصادية؟

وانطلاقاً من هذه الإشكاليات، تكتسب دراسة ظاهرة تسليع التعليم الجامعي في مصر أهمية خاصة، إذ تمثل مدخلاً نقدياً لفهم أبعاد هذا التحول العالمي، وتفكيك تداعياته على مستقبل التعليم الجامعي، وعلاقته بقيم العدالة الاجتماعية والحق في المعرفة فضلاً عن دوره في تحقيق التنمية الشاملة.

مشكلة البحث

تُعد المفارقة بين المبادئ المعلنة للسياسة التعليمية - التي تؤكد على قيم تكافؤ الفرص والعدالة التربوية - وبين التوجه المتصاعد نحو تسليع التعليم الجامعي أحد أبرز إشكاليات هذا البحث. ففي حين تتبنى الوثائق الرسمية خطاباً يدعو إلى ديمقراطية التعليم الجامعي واعتباره حقاً أساسياً من حقوق الإنسان، تكفله جميع

الساتير الوطنية المتعاقبة والمواثيق الدولية، وفي هذا الإطار، تعلن الدولة المصرية التزامها بإتاحة التعليم للجميع دون تمييز، وفقاً لما ينص عليه الدستور والمعاهدات الإقليمية والدولية.

ومع ذلك، شهدت مصر، شأنها شأن عديد من الدول، تحولاً ملحوظاً في سياسة التعليم الجامعي، حيث أصبح يُنظر إليه بشكل متزايد كسلعة تُباع وتشتري، وليس فقط كحق يُكفل للجميع. وتشير الدلائل إلى هيمنة النظرة الربحية والاتجاه السلعي في قطاع التعليم بمصر، حيث أصبح يُنظر إليه كوسيلة للاستثمار بدلاً من اعتباره خدمة عامة تهدف إلى تحقيق منافع اجتماعية وتنموية، وقد أدى هذا التحول إلى تغييرات جوهرية في هيكل التعليم الجامعي، تمثلت في زيادة الجامعات الخاصة والدولية، وارتفاع تكاليف الدراسة، وتغيير الأولويات من ضمان إتاحة التعليم للجميع إلى التركيز على تحقيق عوائد مالية. وأصبحت مصطلحات مثل "الاتجار في التعليم"، و"التعليم العابر للحدود"، و"الجامعات الهادفة للربح" شائعة في النقاش الأكاديمي حول قضايا التعليم (زيتون، 2013، 10).

كما بدأت مظاهر تسليع التعليم الجامعي بالظهور بشكل متزايد، من خلال التوسع الملحوظ في إنشاء الجامعات الخاصة والأهلية والدولية، والتي تضم حتى العام الجامعي 2024/2025م (34) جامعة خاصة، و(32) جامعة أهلية، و(6) جامعات باتفاقيات دولية، فضلاً عن (5) أفرع للجامعات الأجنبية التي تم إنشاؤها وفقاً لقانون 162 لسنة 2018 والصادر بشأنها قرارات جمهورية، وجميعها تقدم خدمات تعليمية بمقابل مادي مرتفع، كما ظهرت داخل الجامعات الحكومية برامج خاصة بمصروفات، مثل البرامج المميزة وبرامج اللغات، وهو ما يعكس توجهًا واضحًا نحو إدخال منطق السوق في منظومة التعليم الجامعي.

وقد أثار التوجه نحو تسليع التعليم الجامعي جدلاً واسعاً في الأوساط الأكاديمية والسياسية والتربوية، لما يحمله من تساؤلات حول تأثيراته المحتملة على جودة التعليم، وإمكانية الوصول إليه، ودوره في تعزيز العدالة الاجتماعية، وفي ضوء هذه الإشكالية، يهدف هذا البحث إلى تحليل ظاهرة تسليع التعليم العالي من منظور نقدي، من خلال تتبع جذورها المفاهيمية والمجتمعية، واستعراض أبرز مظاهرها، وبيان آثارها على مختلف الأبعاد المجتمعية.

وعلى الرغم من أن الدراسات الأجنبية قد أولت اهتماماً واسعاً بظاهرة تسليع التعليم من خلال تحليل أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في سياقات متعددة، فإن الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في السياق المصري لا تزال محدودة نسبياً، لاسيما تلك التي تسعى إلى تفكيك انعكاساتها على العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية، مثل: دراسة عبد السيد (2015) والتي استهدفت تعرف طبيعة العلاقة بين تسليع التعليم العالي والاستبعاد الاجتماعي، واعتمدت على المسح الاجتماعي، تم تطبيقها أدواتها على عينة مكونة من

(780) مبحوث من طلاب كليتي الآداب والتجارة، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة قوية بين تسليع التعليم العالي والاستبعاد الاجتماعي نتيجة لعدم إتاحة التعليم لكافة فئات المجتمع، والتمايز بين التعليم الحكومي والخاص، والتمايز بين البرامج المختلفة داخل التعليم الحكومي.

ومن ضمن الدراسات التي تناولت ظاهرة تسليع التعليم في السياق العربي، دراسة السورطي (2004)، التي هدفت إلى تحليل هذه الظاهرة من خلال رصد مظاهرها وأسبابها ونتائجها في التربية العربية، وقد بينت نتائجها أن أبرز مظاهر التسليع تتجلى في هيمنة الدروس الخصوصية، وانتشار التعليم الخاص، وتراجع دور الجامعات الحكومية، إلى جانب تغلغل البعد التجاري في المناهج وأساليب التقويم. كما أرجعت الدراسة أسباب التسليع إلى عوامل اقتصادية وثقافية واجتماعية وتربوية، مشيرة إلى تأثير العولمة في تعميق هذه الظاهرة، وخلصت إلى أن أبرز نتائج تسليع التعليم تكمن في إضعاف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتهميش فئات من الطلاب، والتأثير السلبي على جودة المخرجات التعليمية.

تجدر الإشارة إلى أن الأدبيات الأجنبية قد أولت اهتماماً واسعاً بالأبعاد المجتمعية لهذه الظاهرة، كما يتضح في عدد من الدراسات مثل: (Giroux, 2002) والتي أكدت أن تسليع التعليم يهدد القيم الأساسية للتعليم، مثل تعزيز التنمية الفكرية، وبناء الشخصية، والسعي وراء الحقيقة العلمية. كما يحذر من مخاطر استغلال الموارد البشرية وتراجع جودة التعليم عندما تتم إدارته بمعايير تجارية بحتة، كما لو كان قطاعاً اقتصادياً هادفاً للربح. كما أوضحت دراسة (Sukandi, Sumadhinata, 2024) أن تسليع التعليم الجامعي في إندونيسيا قد يؤدي إلى التضحية بجوانب أساسية من التعليم لصالح تحقيق أهداف مالية. وأكدت تلك الدراسة أن هذا التوجه يهدد التنمية الفكرية وبناء الشخصية، ويُضعف من دور التعليم في البحث عن الحقيقة العلمية. وعلى نحو مماثل، تناولت دراسة (Morley, 2023, 1-16) الاستعمار النيوليبرالي الممنهج للتعليم العالي، موضحة كيف تؤدي السياسات الإدارية النيوليبرالية إلى تقويض الممارسات الأكاديمية وتشويهها داخل الجامعات، ومن خلال تحليل نقدي لتجربتها الشخصية في التقدم بطلب "لإعتراف بالقيادة في التدريس"، كشفت الدراسة كيف تُختزل قيمة العمل الأكاديمي إلى اعتبارات سوقية تهدف إلى تعظيم الربح، مما يُفقد التعليم معناه الأخلاقي والإنساني. وعلى نحو مشابه، ناقشت دراسة (Shukr, 2017, 41) الآثار السالبة لتسليع التعليم في المملكة المتحدة، مشيرة إلى أن هذا التوجه يؤدي إلى تدهور مكانة الجامعات كمراكز مستقلة للمعرفة والاستقصاء، وحذرت تلك الدراسة من أن التوجه نحو تسليع التعليم سيعمق التفاوتات الاجتماعية، حيث سيقصر الوصول إلى التعليم العالي على الفئات النخبوية القادرة على تحمل تكاليفه المرتفعة. أما في روسيا، فقد تناولت دراسة (Pankova, Khaldeeva, 2017, 731) قضية تسليع المعرفة في نظام التعليم العالي،

مشيرة إلى أن السعي لتحقيق نتائج مالية سريعة قد أضعف من جودة البحث العلمي وشكل تهديداً للإبداع والتفكير الابتكاري، وأوضحت أن قياس القيم الفكرية والمعرفية بمعايير مالية يؤدي إلى أزمة في القيم الأكاديمية، حيث تصبح الجامعات أكثر توجهاً نحو الربحية وأقل اهتماماً بتطوير المعرفة طويلة الأمد. وبناءً على ما سبق، فإن التحول نحو تسليع التعليم الجامعي في مصر واعتباره مجالاً للاستثمار أكثر من كونه حقاً أساسياً يسهم في تحقيق التنمية الشاملة، ينثر إشكاليات عميقة تتعلق بالعدالة الاجتماعية، وإمكانية تكافؤ الفرص التعليمية، فمع تنامي هذا التوجه تتصاعد المخاوف من اتساع الفجوة بين الفئات الاقتصادية والاجتماعية، وما قد يترتب على ذلك من تحديات تمس مبدأ المساواة في الوصول إلى التعليم الجامعي ودوره في تعزيز الحراك الاجتماعي. وعلى الرغم من أهمية هذه القضية؛ فإن الدراسات الأكاديمية حول الأبعاد المجتمعية لتسليع التعليم الجامعي في السياق المصري ما زالت محدودة، ومن هنا نبعت فكرة هذا البحث الذي يسعى إلى تحليل هذه الظاهرة واستكشاف انعكاساتها المستقبلية على البنية المجتمعية والعملية التعليمية.

أسئلة البحث

يطرح هذا البحث السؤال الرئيس: ما انعكاسات السياسات القائمة على تسليع التعليم الجامعي في مصر على الأبعاد المجتمعية (الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية)؟، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- 1- ما أهم المداخل النظرية التي تفسر وتحلل السياسات القائمة على التسليع في التعليم الجامعي؟
- 2- ما أبرز مظاهر تطبيق السياسات القائمة على تسليع التعليم الجامعي في السياقات الوطنية والدولية؟
- 3- ما الأبعاد المجتمعية لسياسات تسليع التعليم الجامعي في ضوء التحليل النقدي للتجارب العالمية والشواهد الواقعية على المستوى المحلي؟
- 4- ما تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول الآثار المجتمعية المحتملة لتسليع التعليم الجامعي في مصر؟
- 5- ما أهم المقترحات لمواجهة الآثار السالبة لتسليع التعليم الجامعي وتعزيز البعد المجتمعي للتعليم؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في معالجته لظاهرة تسليع التعليم الجامعي وما تطرحه من تحولات عميقة في السياسات التعليمية وانعكاساتها على الأبعاد المجتمعية، وقد يفيد هذا البحث في إثراء المعرفة

الأكاديمية وتقديم إطار علمي داعم يمكن أن يستند إليه صانعو القرار في صياغة سياسات تعليمية أكثر عدالة واستدامة.

أهداف البحث:

- تحليل المداخل النظرية التي تسهم في تفكيك وتحليل السياسات القائمة على تسليع التعليم الجامعي.
- تحليل السياسات القائمة على تسليع التعليم الجامعي في مصر وفق مقاربة فوكو.
- تحليل الأبعاد المجتمعية لسياسات تسليع التعليم الجامعي في ضوء التحليل النقدي للتجارب العالمية والشواهد الواقعية على المستوى المحلي.
- استطلاع تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول الآثار المجتمعية المحتملة لتسليع التعليم الجامعي.
- تقديم مقترحات عملية وتصورات بديلة لمواجهة الآثار السالبة لتسليع التعليم الجامعي في مصر.

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على دراسة ظاهرة تسليع التعليم الجامعي من حيث ملامحها في سياسة التعليم الجامعي، وأبعادها المجتمعية، وتصورات عينة البحث حول آثارها المجتمعية: (الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتربوية)، وتكونت هذه العينة من (117) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة المنيا، ممن يدرسون في البرامج الخاصة والبرامج العادية بالجامعة الحكومية، وجامعة المنيا الأهلية؛ وكذلك (30) مشاركًا (10) من أعضاء هيئة التدريس، و(20) من الطلاب في البرامج العادية والمميزة لجمع البيانات النوعية باستخدام المقابلة، كما يقتصر البحث على دراسة وثائق سياسات التعليم الجامعي في مصر خلال الفترة الزمنية من عام 2014 حتى 2025، وهي فترة شهدت تحولات بارزة في السياسة التعليمية في مصر، وتزايدًا ملحوظًا في ربط التعليم الجامعي بمنطق الاستثمار والربحية.

مصطلحات البحث:

- تسليع التعليم الجامعي: يعرفه هذا البحث إجرائيًا بأنه: عملية تحويل المعرفة والعملية التعليمية إلى منتج تجاري خاضع لقوانين السوق، بحيث تصبح الجامعات كيانات تسعى للربح على حساب القيم التربوية والاجتماعية، وتطبق آليات السوق مثل الترويج التجاري، والتسعير، والمنافسة، وتحقيق العوائد المالية على العملية التعليمية، مما يؤدي إلى تحول دور الطالب من متعلم إلى مستهلك، وتتحول العلاقة بين الطالب والمعلم إلى علاقة تعاقدية قائمة على التبادل المالي بدلاً من التفاعل التربوي القائم على التنمية الفكرية، ودور المؤسسة التعليمية من بيئة أكاديمية إلى مقدم خدمة تجارية.

- **الأبعاد المجتمعية:** يُقصد بالأبعاد المجتمعية لتسليع التعليم الجامعي الآثار والنتائج الإيجابية أو السالبة الدائمة أو الطويلة الأمد المتعلقة **بالجوانب الاجتماعية** وتشمل التفاعلات والعلاقات بين الأفراد والجماعات في المجتمع الناتجة عن تحول التعليم الجامعي من خدمة عامة إلى سلعة تخضع لمنطق السوق، وذلك من خلال دراسة تأثير هذا التحول على العلاقات الاجتماعية والقيم الاجتماعية، مثل زيادة الفجوة بين الطبقات الاجتماعية الهياكل الاجتماعية، خاصة فيما يتعلق بفرص الحراك الاجتماعي وإعادة إنتاج أنماط اللامساواة، فضلاً عن **الجوانب الاقتصادية**، وبالإضافة إلى **الجوانب التربوية** المرتبطة بتأثيره على جودة التعليم وتغير طبيعة العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك **الجوانب السياسية** والتي تتضمن أثر تسليع التعليم على الهوية الاجتماعية للطلاب وشعورهم بالانتماء أو الإقصاء بناءً على قدرتهم على تحمل تكاليف التعليم.

منهج البحث

اعتمد البحث المنهج المختلط، الذي يعد من المناهج البحثية المعاصرة المعتمدة في الدراسات الأكاديمية، لما يوفره من تكامل بين المنهجين الكمي والنوعي. ويقوم هذا المنهج على افتراضات فلسفية تسمح بجمع البيانات الكمية والنوعية، وتحليلها، ودمجها إما بشكل متزامن أو غير متزامن، بما يساهم في تقديم فهم أعمق وأكثر شمولية للظواهر محل الدراسة (Creswell, & Creswell, 2018, 18-22)، وقد اتبع الباحث التصميم التفسيري التتابعي، وهو أحد التصاميم المعتمدة في المنهج المختلط، حيث تبدأ فيه مرحلة البحث بجمع البيانات الكمية وتحليلها أولاً، ثم تُتبع بجمع البيانات النوعية وتحليلها لتفسير النتائج الكمية والوقوف على أبعادها وسياقاتها المختلفة. ويُعد هذا التصميم مناسباً لطبيعة أسئلة البحث التي تركز على عملية صنع القرارات والسياسات، ما يجعله منسجماً مع المناهج النوعية، كما يشير (Duemer and Mendez-Morse, 2002) إلى أن قوة البحث النوعي في فهم دور الأفراد في تنفيذ السياسات تمثل عنصراً محورياً ومهماً نسبياً في دراسات السياسات التعليمية.

كما اعتمد هذا البحث الأسلوب النقدي في تحليل السياسات التعليمية، وهو توجه بحثي تشكل منذ ثمانينيات القرن العشرين متأثراً بالتحويلات الاقتصادية والسياسية التي أعادت صياغة أدوار الدولة. وينطلق هذا المنظور من أن السياسات التعليمية ليست أدوات تقنية محايدة، بل نتاج صراعات أيديولوجية وأشكال هيمنة رمزية ومادية، مما يستدعي مساءلتها وتفكيك بنيتها ضمن سياقاتها الاجتماعية والسياسية الأوسع (Simons, 1, 2009, Olssen, & Peters, 2009) وفي هذا الإطار، اعتمد البحث المقاربة الفوكوية باعتبارها أداة منهجية أكثر عمقاً لتحليل هذه السياسات، حيث يُنظر إليها لا كوثائق تقنية، بل كخطابات سلطوية تُنتج أشكالاً محددة من

المعرفة وتعيد تشكيل الذات والهوية التربوية. وتتيح أدوات فوكو التحليلية - كالخطاب، وعلاقة السلطة بالمعرفة، والانضباط والحكمانية - الكشف عن آليات السلطة الدقيقة التي تتجسد في الممارسات التربوية والمؤسسية (Ball, 2017, 3-7). ومن ثم، يمكن هذا التوظيف من تفكيك البنى الخطابية التي تؤطر سياسات التعليم، والكشف عن المسكوت عنه فيها، وتحليل ما تنتجه من تصورات للطالب والمعلم والمؤسسة، وما تحمله من آثار في إعادة تعريف وظيفة التعليم ودوره في المجتمع.

استناداً إلى المنهج الوصفي ذي المدخلين الكمي والكيفي، يسير البحث وفق الخطوات التالية:

- 1- جمع وتحليل الأطر النظرية والدراسات المحلية والعالمية المتعلقة بظاهرة تسليع التعليم الجامعي، مع التركيز على الأبعاد المجتمعية والسياسات التعليمية المرتبطة بها، بما يوفر أساساً معرفياً لبناء الإطار النظري.
- 2- تحليل السياسات التعليمية من خلال دراسة وثائق سياسات التعليم الجامعي في مصر، وتحليلها للكشف عن المظاهر والمؤشرات التي تعكس توجهات تسليع التعليم، بالاستفادة من الأدوات النقدية المستمدة من فوكو والمداخل النظرية ذات الصلة.
- 3- الوقوف على تصورات عينة البحث حول الآثار المجتمعية لظاهرة تسليع التعليم، وذلك من خلال جمع البيانات الكمية: باستخدام استبانة لتعرف تصورات أعضاء هيئة التدريس حول تأثير تسليع التعليم، والبيانات النوعية: من خلال إجراء مقابلات مع بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا.
- 4- جمع البيانات الكمية والكيفية، وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لتحليل البيانات الكمية، والتحليل الموضوعي لاستخلاص الموضوعات الرئيسة من البيانات الكيفية، ثم الربط بين النتائج لتفسير الظاهرة بعمق.
- 5- عرض خلاصة النتائج التي تم التوصل إليها، واستخلاص التوصيات والمقترحات بناءً على النتائج، من خلال تقديم مقترحات عملية وإجرائية لمواجهة الآثار السالبة لتسليع التعليم الجامعي.

الإطار النظري:

أولاً- ظاهرة تسليع التعليم والنظريات المفسرة لها

1- ماهية تسليع التعليم:

يشير مصطلح "التسليع" في اللغة العربية إلى جعل الشيء سلعة قابلة للبيع أو المبادلة. ففي معجم لسان العرب، تُعرّف "السِّلعة" بأنها "ما أُعدّ للبيع من متاع أو غيره" (ابن منظور، د.ت، 159). ويؤكد المعجم الوسيط أن "سَلَعَ الشيء" تعني جعله سلعة، و"السلعة" هي ما يُعدّ للبيع (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 449). كما يوضح معجم اللغة العربية المعاصرة أن "التسليع" هو مصدر لفعل "سَلَعَ"، ويعني تحويل شيء ما

إلى سلعة قابلة للتداول في السوق (مصطفى وآخرون، 2008، 645). أما في اللغة الإنجليزية، يُشتق المصطلح Commodification من كلمة commodity، أي "سلعة"، ويُعرف قاموس أكسفورد Oxford English Dictionary مصطلح التسليع Commodification بأنه: "العملية التي يُعامل فيها شيء ما كسلعة تجارية فحسب" (Oxford University Press, 2024). ويورد قاموس كامبريدج تعريفاً قريباً، مفاده أن التسليع هو "عملية تحويل شيء أو شخص إلى منتج يمكن بيعه وشراؤه (Cambridge University Press, 2024). فالتسليع Commoditization هو تحويل الأشياء المعنوية التي لا تُباع إلى سلع استهلاكية قابلة للتداول والمضاربة.

وفي كل من العربية والإنجليزية، يتفق التعريف اللغوي على أن "التسليع" يعني تحويل شيء ما إلى سلعة قابلة للتبادل في السوق، سواء أكان هذا الشيء مادياً أم غير مادي (مثل: المعرفة أو العلاقات أو القيم أو الثقافة).

ويأخذ التسليع صوراً متعددة تمتد عبر مختلف مجالات الحياة، حيث لا يقتصر على الاقتصاد فقط، بل يتجاوز ذلك ليشمل الثقافة والتعليم والإعلام وحتى القيم الاجتماعية. فالتسليع الثقافي يعني تحويل العناصر الثقافية إلى منتجات اقتصادية تدر عائداً مادياً مثلها مثل السلع والخدمات المادية، وآليات تسليع الثقافة لا تختلف كثيراً عن آليات توزيع السلع المادية العادية، حيث يكون العائد المادي هو الدافع وراء بيع المنتجات الثقافية، ويكون ذوق الجماهير عاملاً حاسماً في حصول الأرباح. ومن هنا يأتي الإشكال الحقيقي، حيث إن بيع المنتجات الثقافية لا يتم إلا بإحداث تغيير وتعديل على معناها الثقافي الأصلي حتى تكون مقبولة لدى أكبر قدر من المستهلكين في السوق، ويتم هذا التعديل عبر آليتين هما (المطيري، 2023، 23): النشر والإذاعة (Diffusion): أي نشر وإذاعة وإيصال السلعة الثقافية (المنتج) إلى أكبر قدر من المستهلكين، وهذا يتم عن طريق الدعاية والإعلان، والتغيب (Defusion) والهدم للعناصر الثقافية غير المتوافقة مع انتشار هذا المنتج الثقافي، وذلك بإسقاط واستبدال أفكارها ومبادئها وقيمها، حتى يمكن نشر هوية ثقافية تتقبل هذه السلعة الثقافية ولا تعارض هذا النمط الاستهلاكي الجديد عليها.

فالتسليع هو عملية تحويل أشياء أو مفاهيم أو علاقات ذات طابع غير مادي (ثقافية أو فكرية أو اجتماعية أو إنسانية) إلى سلع قابلة للبيع والشراء أي إخضاعها لمنطق السوق الرأسمالي.

كما تدور معظم مفاهيم تسليع التعليم حول كونه عملية يتم فيها تحويل المعرفة والخدمات التعليمية إلى سلعة خاضعة لقوانين السوق، حيث تُعامل المؤسسات التعليمية كمزود للخدمات، والطلاب كعملاء يشتررون هذه الخدمات وفقاً لقدراتهم المالية. فقد ذكر (Ball, 2012, 89) بأن: تحويل التعليم إلى سلعة قابلة

للبيع والشراء في السوق، حيث يتم تقييمها بناءً على قيمتها الاقتصادية بدلاً من قيمتها الاجتماعية أو الثقافية، ويرى أن هذا التحول يؤدي إلى زيادة المنافسة بين المؤسسات التعليمية، وتركيزها على تحقيق الأرباح بدلاً من توفير تعليم جيد للجميع. كما يشير (Apple 2006,102) إلى أن تسليع التعليم يعني تحويل العملية التعليمية إلى عملية تجارية، حيث يتم تقييم الجامعات بناءً على أدائها الاقتصادي بدلاً من جودة التعليم الذي تقدمه.

وفي السياق ذاته، يرى (Giroux 2014, 45) أن تسليع التعليم يعبر عن عملية تحويل التعليم من حق إنساني إلى منتج استهلاكي، حيث يتم تسويقه وبيعه كأية سلعة أخرى، ويعكس هذا التحول هيمنة القيم النيوليبرالية على الأنظمة التعليمية، مما يؤدي إلى تهميش القيم الاجتماعية والثقافية. ويعرف Marginson (2016a, 34) تسليع التعليم بأنه تحويل التعليم إلى صناعة، حيث يتم إنتاج المعرفة وبيعها كمنتج تجاري، ويرى أن هذا التحول أدى إلى زيادة التركيز على الربح بدلاً من تحقيق الأهداف التعليمية والاجتماعية.

باستقراء المفاهيم السابقة، يتبين أن تسليع التعليم يُعد ظاهرة معقدة تتجلى في تحويل التعليم من حق أساسي إلى سلعة تخضع لقوانين السوق، ويعكس هذا التحول تزايد هيمنة المنطق التجاري على التعليم، مما يؤدي إلى إعادة تشكيل أهدافه بحيث يصبح تحقيق العوائد الاقتصادية أولوية تفوق الأهداف التربوية والمعرفية، وقد أدى هذا التحول إلى إعادة صياغة العلاقة بين المؤسسات التعليمية والطلاب، حيث بات الطالب يُعامل كـ"مستهلك" للخدمة التعليمية، والجامعة كمزود لها.

2- مداخل تحليل السياسات القائمة على تسليع التعليم

يركز هذا المحور على استعراض أبرز المداخل النظرية المفسرة لظاهرة تسليع التعليم، وذلك من خلال تصنيفها ضمن اتجاهات متباينة تعكس تعدد المنظورات الفكرية. فهناك المداخل الاقتصادية التي تُمثلها نظرية رأس المال البشري والمنظور النيوليبرالي، والتي تنظر إلى التعليم كاستثمار يخضع لمنطق السوق. وفي المقابل تبرز المداخل النقدية التي تتجلى في نقد إعادة الإنتاج الثقافي عند بورديو، وتحليل السلطة والمعرفة لدى فوكو، فضلاً عن البيداغوجيا النقدية التي صاغها فرييري وجيرو. كما ينفتح الحقل النظري على مداخل ما بعد حداثة مثل مفهوم المحاكاة عند بودريار، والحداثة السائلة لدى باومان، بما تكشفه من تحولات رمزية وثقافية في معنى التعليم ووظيفته. ويهدف هذا التصنيف إلى تفكيك الأسس النظرية التي يقوم عليها خطاب تسليع التعليم، وإرساء إطار تحليلي يساعد في فهم السياسات التعليمية المعاصرة وما تحمله من رهانات اجتماعية واقتصادية وثقافية.

أ- المداخل الاقتصادية:

تُعد المداخل الاقتصادية من أبرز الأطر النظرية التي تناولت التعليم الجامعي في سياق تحولات السوق، حيث يُنظر إلى التعليم باعتباره استثمارًا في رأس المال البشري، ومصدرًا لتحقيق التنمية الاقتصادية، ووسيلة لتعزيز التنافسية الوطنية. وقد أسهمت هذه المداخل، على اختلاف اتجاهاتها، في إرساء الأساس الفكري لسياسات خصخصة وتمويل التعليم الجامعي، ومن ثم تفسير عملية تسليعه.

تُعد نظرية رأس المال البشري (Human Capital Theory (HCT) والتي برزت مع أعمال ثيودور شولتز (Theodore Schultz) وغاري بيكر (Gary Becker) من الركائز المفاهيمية الأساسية التي أعادت تشكيل التصورات حول دور التعليم في التنمية، إذ تؤكد على أن العنصر البشري، بما يمتلكه من مهارات ومعرفة مكتسبة عبر التعليم والتدريب، يُمثل شكلًا غير مادي من رأس المال القادر على تعزيز الإنتاجية وتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي.

وقد شهد مفهوم رأس المال البشري تطورًا ملحوظًا منذ ظهوره في ستينيات القرن العشرين، حيث انتقل من كونه فكرة اقتصادية مرتبطة بإنتاجية الأفراد إلى إطار أوسع يُستخدم لتبرير إعادة هيكلة التعليم وفق منطق السوق.

لقد دعا شولتز إلى إدخال مفهوم رأس المال البشري في تحليل النمو الاقتصادي، مؤكدًا أن دوال الإنتاج التقليدية كانت عاجزة عن تفسير مصادر النمو ما لم تأخذ بعين الاعتبار التعليم والتدريب والبحث العلمي كمداخل معرفية تؤثر في الإنتاجية. أما بيكر، فقد ركّز على فهم قرارات الأفراد في الاستثمار بالتعليم، مفسرًا الفروق في الدخول على أساس ما يمتلكه الأفراد من تعليم ومهارات وخبرات، مُقَدِّمًا بذلك تفسيرًا اقتصاديًا لتوزيع الدخل (Chattopadhyay, 2024, 8). وهذا الربط بين التعليم والنمو الاقتصادي منح هذه النظرية تأثيرًا بالغًا في السياسات التعليمية المعاصرة، حيث بات يُنظر إلى الإنفاق على التعليم كاستثمار يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، لا كمجرد تكلفة.

تفترض نظرية رأس المال البشري (HCT) وجود دوافع اقتصادية كامنة وراء قرارات الطلاب في مواصلة التعليم العالي، على اعتبار أنها خطوة تهدف إلى رسم مسارات حياتهم المهنية والمستقبلية. وتستند هذه النظرية إلى افتراضات أساسية، أبرزها أن الطلاب يتصرفون وفق نموذج "الإنسان الاقتصادي" (Homo Economicus)، أي أنهم يتخذون قراراتهم بناءً على تحليل عقلاني للكلفة والعائد ضمن إطار من آليات السوق (Brown et al., 2020, 50). ويُعدّ نموذج العرض والطلب الذي قدمه بيكر من أبرز الأطر النظرية في هذا المجال، حيث يركّز على عاملين رئيسيين يحددان حجم الاستثمار الذي قد يرغب الطالب في

تخصيصه للتعليم: أحدهما يتمثل في التقييم الذاتي لقدرات الطالب العقلية والبدنية، والذي يساعده على تقدير العوائد المالية المتوقعة من هذا الاستثمار. ويُعدّ هذا العامل ذا أهمية بالغة، إذ إن الأفراد - سواء أكانت في مجالات التعليم أم البحث العلمي أم الرياضة- غالبًا يطورون تصورًا حول ما يمكنهم تحقيقه بناءً على قدراتهم الفطرية أو المكتسبة من خلال التعلم. وينعكس هذا التصور في منحى الطلب الذي يواجهه الطالب، ويمثل العامل الآخر منحى العرض المرتبط بالتكاليف المرتبطة بمواصلة التعليم. وبما أن القدرات تختلف بين الأفراد، فإن منحنيات الطلب تتباين تبعًا لذلك. وإذا توافرت آليات تمويل ميسرة، فإن منحى العرض يصبح أكثر انبساطًا، مما يشير إلى انخفاض نسبي في تكلفة الحصول على التعليم. (Becker, 1993).

في ضوء تصورات نظرية رأس المال البشري، يُعاد تشكيل التعليم ضمن إطار اقتصادي نفعي، يُخضع العملية التعليمية لمنطق السوق ومبادئ الاختيار العقلاني، وتفترض هذه النظرية أن كل استثمار في التعليم سواء - أكان خاصًا أم عامًا- يكون دائمًا بدافع الربح. وهذا التحول في الفهم، كما بلوره بيكر وآخرون، يُسهم في تسليع التعليم وتغييب أبعاده القيمة والاجتماعية، حيث يُنظر إلى الطلاب كمستثمرين يسعون إلى رفع قيمتهم السوقية، وتُقيم المؤسسات التعليمية وفق قدرتها على تلبية احتياجات السوق لا وفق رسالتها التربوية.

على الرغم من أن نظرية رأس المال البشري تفترض أن نظام التعليم الجامعي يعمل وفق منطق السوق، حيث يُنظر إلى التعليم كاستثمار يهدف إلى تعظيم العائد الاقتصادي، فإن الواقع يشير إلى تعقيدات بنيوية لا يمكن اختزالها ضمن هذا الإطار التحليلي الضيق. أولًا، على الرغم من استخدام مصطلح "سوق التعليم العالي" في أدبيات الإصلاح، فإن خصائص السوق التقليدية—مثل الشفافية، وتكافؤ الفرص، وتوازن العرض والطلب—تكاد تكون غائبة عن هذا القطاع (Marginson, 2016a, 40)، بل، إن مؤسسات التعليم الجامعي، أشبه بشركات متعددة المنتجات لا تخضع بسهولة لمنطق السوق التنافسي، ما يُقوّض من صلاحية النموذج الاقتصادي الكلاسيكي في تفسير ديناميات هذا النظام. ثانيًا، تُغفل نظرية رأس المال البشري الأبعاد التوزيعية والاجتماعية التي تنشأ من التمايز الهيكلي بين مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة. ففي حين تسعى المؤسسات الحكومية إلى تحقيق أهداف تتعلق بالعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، غالبًا ما تُقاد المؤسسات الخاصة باعتبارات تجارية، مما يُفضي إلى فروقات واضحة في تكاليف التعليم، سياسات القبول، ونوعية التعليم المقدم. وبالتالي، فإن الفرص المتاحة لإنتاج رأس مال بشري عالي الجودة تصبح مشروطة بموقع الطالب ضمن البنية الاجتماعية والاقتصادية، وهو ما يتعارض مع الافتراض الضمني بالمساواة الذي تقوم عليه النظرية (Chattopadhyay, 2024, 23).

من هذا المنظور، لا يكفي اعتماد نظرية رأس المال البشري لفهم نظام التعليم الجامعي؛ بل يجب النظر إليها باعتبارها إطارًا جزئيًا يتجاهل العلاقات غير السوقية، والتفاوتات البنيوية، ودور التعليم في تشكيل الذات والهوية، لا مجرد أداة لتعظيم العائد الاقتصادي. وعليه، فإن نقد هذه النظرية يفتح المجال لإعادة التفكير في التعليم كمجال اجتماعي مركّب، تتداخل فيه الأبعاد المجتمعية لتجاوز التفسير النفعي الخالص.

أما المدخل النيوليبرالي فقد شكّل الإطار الأوسع الذي دفع نحو سياسات تسليع التعليم منذ ثمانينيات القرن العشرين، حيث تمثّل الليبرالية الجديدة الخطاب الأيديولوجي والسياسي الذي يسوّغ هيمنة النظام الرأسمالي العالمي، ويُقدّمه بوصفه النموذج الاجتماعي-الاقتصادي الأمثل، بل والوحيد الممكن في السياق المعولم المعاصر (Morley et al., 2019, 5). ويُعنى هذا الخطاب بتوسيع منطق السوق الرأسمالي ليشمل مختلف مناحي الحياة، بما في ذلك التعليم، والصحة، والعمل، والثقافة، من خلال إعادة تشكيل دور الدولة، وانتقالها من كونها ضامنة للحقوق الاجتماعية إلى فاعل تنظيمي يدفع نحو الخصخصة، وتقليص الإنفاق العام، وتكثيف المسؤولية الفردية عن حقوق كانت تُعد سابقًا التزامات مجتمعية (Abramovitz & Zelnick, 2021).

تُعرّف النيوليبرالية على أنها نظرية سياسية-اقتصادية تستخدم كفاءة الاقتصاد السوقي لتطوير وإضفاء الشرعية على أولويات وممارسات الحكومة. كما تروج النيوليبرالية لأشكال من التنظيم الاجتماعي تُركّز على حرية الاختيار الفردي، وتقوم النيوليبرالية على مفهوم "الحرية"، والذي يعني حق الفرد في المشاركة في السوق، وكذلك حق الأسواق في العمل دون تدخل من الدولة. وتهدف النيوليبرالية إلى تقليص المخاطر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تتحملها الحكومات الليبرالية (أي الديمقراطية)، وتنتقل هذه المخاطر إلى الأفراد من خلال علاقاتهم ببعضهم البعض، وبأنفسهم على نحو خاص (Gulson and Taylor, 2017, 67- 76). وتُعد الممارسات الحكومية النيوليبرالية نموذجًا رياديًا يُعزّز إيجاد آليات تؤكد على زيادة فردانية المجتمع وتحميل الأفراد والأسر مسؤولية أنفسهم.

ففي ظل دولة الرفاه، ارتبطت سياسات التعليم بالسياسات الاجتماعية، حيث كان يُنظر إلى التعليم كأداة لتعزيز المساواة الاجتماعية وديمقراطية المجتمع، ولكن مع هيمنة النيوليبرالية وتسييس السوق، أهملت هذه الأهداف تدريجيًا (Simons, et al., 2009, xiv) وفي هذا السياق، تُعد الإدارة الأداة التنفيذية الرئيسة لخطاب النيوليبرالية، حيث تُفعل السياسات النيوليبرالية من خلال ممارسات تنظيمية غير ديمقراطية في جوهرها، فبدلاً من تعزيز المشاركة أو الاعتراف بالخبرات الأكاديمية المتخصصة، تُخضع هذه الممارسات الحقل الأكاديمي لمنطق السوق، حيث تُعد الكفاءة، والإنتاجية، والتوحيد القياسي معايير ضيقة تقدر بها الجودة والنجاح، على حساب العمق العلمي والاستقلال المهني (Giroux, 2011, 15).

ويذهب أنصار الليبرالية الجديدة إلى افتراض حتمية فشل الدولة في إدارة مؤسسات التعليم العالي الممولة من القطاع العام، استناداً إلى قناعة بأن المصالح الفردية ينبغي أن تكون محور اتخاذ القرار. وانطلاقاً من هذا التصور، يُنادي هؤلاء بتأسيس سوق تعليمية منظمة تتيح لكل من الطلاب والمؤسسات حرية أوسع في الاختيار واتخاذ القرارات، بما يعزز من المنافسة ويُفترض أنه يؤدي إلى تحسين الجودة. وفي ميدان التعليم العالي، يتجلى هذا التحول من خلال إلغاء الطابع المهني للممارسات الأكاديمية، وتحولها إلى عمليات إدارية تُدار بأدوات تقنوقراطية لا تتطلب فهماً أكاديمياً عميقاً، بل تركز فقط على تنفيذ السياسات النيوليبرالية وتحقيق مؤشرات الأداء (Abramovitz & Zelnick, 2021) وهذا من شأنه أن يعيد تشكيل الجامعة كمؤسسة ربحية، تخضع فيها الأهداف الأكاديمية لاعتبارات التمويل، والمنافسة، والمخرجات القابلة للقياس.

وفي هذا السياق، يجري إعادة تعريف أدوار الفاعلين بالمجتمع الجامعي: فالطالب يُعاد صياغته كمستهلك يسعى لاختيار الجامعة أو البرنامج الأكاديمي الأكثر توافقاً مع مصلحته الاقتصادية، والجامعة كمنشأة إنتاجية تُدار بعقلية السوق، والدولة كمنظم يفتح المجال أمام المنافسة ويقلص التدخل المباشر. وبذلك يصبح التعليم الجامعي خاضعاً لآليات العرض والطلب، وتغدو المعرفة منتجاً له تكلفة وسعر، بدلاً من كونها حقاً عاماً، حيث يتم النظر إلى التعليم كوسيلة لإنتاج رأس مال بشري يخدم الاقتصاد، لا كحق اجتماعي أو مشروع تحرري، ويترتب على ذلك تقليص دور الدولة في تمويل التعليم، مما يؤدي إلى فرض رسوم جامعية مرتفعة وتراجع الدعم العام، كما يتم تغريغ المؤسسات التعليمية من أدوارها النقدية والثقافية والمعرفية لصالح وظيفة واحدة وهي الإعداد لسوق العمل.

كما يُضاف إلى ذلك المدخل الكلاسيكي الجديد (Neoclassical Economics) الذي يفسر سياسات تسعير الخدمات التعليمية وتوزيع الموارد على أساس الكفاءة الحدية، حيث يُنظر إلى التعليم كخدمة ينبغي تمويلها بشكل يتناسب مع حجم الاستفادة الفردية منها. ويدفع هذا المنظور باتجاه تحميل الأفراد - لا الدولة - الجزء الأكبر من كلفة التعليم الجامعي، تحت شعار "العدالة في تقاسم التكلفة"، مما يعزز بدوره منطق السوق ويحول التعليم إلى خدمة استهلاكية مرتبطة بالقدرة الشرائية.

ومن ثم، تكشف هذه المداخل مجتمعة أن تسليع التعليم الجامعي ليس مجرد خيار سياساتي عارض، بل هو امتداد طبيعي للتصورات الاقتصادية التي اختزلت قيمة التعليم في مربوده الاقتصادي المباشر، غير أن هذا التصور يثير إشكاليات عميقة تتعلق بالعدالة الاجتماعية وإقصاء الفئات غير القادرة اقتصادياً، وهو ما يجعل المداخل الاقتصادية، رغم قوتها التفسيرية، بحاجة إلى تكامل مع المداخل النقدية والسياسية لتفكيك كل أبعاد ظاهرة تسليع التعليم.

2- المداخل النقدية:

تُعد المداخل النقدية من أهم الأطر النظرية التي اهتمت بتحليل التعليم باعتباره مجالاً لإعادة إنتاج علاقات السلطة والهيمنة الاجتماعية، أكثر من كونه وسيلة لتحقيق المساواة أو الحراك الاجتماعي. ويُنظر إلى تسليع التعليم في هذا السياق ليس فقط كعملية اقتصادية، بل كآلية لإعادة إنتاج التفاوت الطبقي والثقافي داخل المجتمع، وهذه المداخل، وإن اختلفت في منطلقاتها النظرية، تتقاطع في تحليل التعليم كحق للصرع الرمزي والمادي، لا كحيز محايد للكفاءة أو النفع.

ويمكن تتبع الجذور الفكرية لنقد تسليع التعليم إلى الماركسية، التي وضعت الأساس لتحليل العلاقة بين التعليم والرأسمالية. فقد رأى كارل ماركس أن الرأسمالية تقوم على تحويل كل العلاقات الاجتماعية إلى علاقات تبادلية يحكمها منطق السوق، حيث تُختزل القيمة في بعدها التبادلي (Exchange Value) لا في بعدها الوظيفي (Use Value). فمصطلح التسليع مشتق من المفهوم الماركسي "تأليه السلع" (Commodity Fetishism)، وتشير هذه العملية، من منظور ماركسي، إلى إخفاء الطابع الاجتماعي للعمل البشري وإعادة تقديمه في شكل مادي (سلعي) مستقل عن السياق الاجتماعي الذي أُنتج فيه. وبهذا، فإن التسليع لا يقتصر على تبادل المنتجات فحسب، بل يشمل إعادة تشكيل العلاقة بين الإنسان والعمل والمعنى الاجتماعي، ضمن منطق السوق والرأسمال (Bottomore, Harris et al. 1983, 87). ومن ثم، فإن التسليع يعني تحويل المنتجات أو الخدمات إلى سلع (Commodities) قابلة للتبادل في السوق.

ويشمل مفهوم التسليع، من هذا المنظور، الاهتمام بكيفية تطبيع التغيرات التي تحدث في أنشطة الإنتاج والاستهلاك اليومية، حيث تُقدّم هذه التحولات بوصفها تطورات طبيعية أو حتمية ضمن نمط الحياة المعاصر، بالإضافة إلى ارتباطه بالبنى الأوسع للنظام الرأسمالي وأزماته الدورية وعدم استقراره، مما يدفع نحو البحث الدائم عن أسواق ومنتجات جديدة ومصادر ربح إضافية. وعندما يتم تقديس السلع، فإن ذلك ينطوي على إنكار الدور المركزي للعلاقات الإنسانية في إنتاج القيمة، الأمر الذي يؤدي فعلياً إلى تهميش البعد الاجتماعي في الحياة (Ball, 2004, 4). وبالتالي فإن التسليع يصف الطرق المختلفة التي يتم بها دمج ثقافة الاستهلاك في الحياة اليومية.

وفي هذا السياق، يُفهم التعليم بوصفه أحد ميادين عملية "التشيؤ" (Reification) "وتسليع القوى العاملة"، إذ تتحول المعرفة إلى سلعة تُباع وتُشتري، بينما يُعامل الطلاب كـ"رأسمال بشري" يجري الاستثمار فيه لتحقيق عائد اقتصادي. ومن ثم، فإن التعليم الجامعي لا يُنظر إليه كحق إنساني أو فضاء لتطوير الوعي النقدي، بل أداة لإنتاج قوة العمل الماهرة بما يخدم تراكم رأس المال. ويظهر هذا بوضوح في السياسات التعليمية

المعاصرة التي تربط تمويل الجامعات بمدى مواءمة برامجها لمتطلبات السوق، مما يُكرّس الوظيفة الأيديولوجية للتعليم في إعادة إنتاج علاقات الإنتاج الرأسمالية.

ومن ثمّ، فإنّ التسليع يعني إسناد قيمة اقتصادية لشيء كان له في السابق جانب غير تجاري، وفي السياق الماركسي، يُعدّ تسليع التعليم نتيجة لتأثير الرأسمالية على جميع جوانب الحياة. وفقاً لهذه النظرية، يُستخدم التعليم كأداة للحفاظ على الهيمنة الطبقية، حيث يؤدي إلى تعزيز تفاوتات الطبقات الاجتماعية والاقتصادية. فالتعليم، في هذا السياق، يُعامل كسلعة تُستخدم لتدريب الأفراد على أداء وظائف معينة في النظام الاقتصادي الذي يخدم مصالح الطبقات الحاكمة ليعيد إنتاجها.

ويرى بورديو وباسرون (2007، 57) أن النظام التعليمي يقوم على ما يسميه بـ"العنف الرمزي"، حيث تُعاد إنتاج الفوارق الاجتماعية عبر ما يقدمه التعليم من رأس مال ثقافي غير متكافئ. وفي ظل سياسات تسليع التعليم الجامعي، تصبح الشهادات الأكاديمية بمثابة "رأس مال" جديد يُكرّس الفجوة بين الطبقات، إذ يظل الحصول على تعليم نوعي مرتبطاً بالقدرة الاقتصادية، بينما يُقصى الفقراء أو يُدفعون نحو تعليم أقل جودة، وبذلك يسهم تسليع التعليم في تعميق عدم المساواة وإدامة الامتيازات الاجتماعية القائمة ودعمها.

أما ميشيل فوكو، فيقدم إطاراً مكملًا بتحليله للعلاقة بين المعرفة والسلطة، حيث تُستخدم المؤسسات التعليمية كأدوات للضبط والمراقبة (Ball, 2017, 3-7) ومع تحول التعليم الجامعي إلى سلعة، يزداد طابعه الانضباطي من خلال سياسات التقييم، الاعتماد الأكاديمي، ومؤشرات الجودة التي تخضع لمعايير السوق أكثر من استجابتها لاحتياجات المجتمع. فالجامعة هنا لا تنتج معرفة حرة، بل معرفة موجهة وفقاً لسلطة السوق ومتطلباته، وهو ما يعيد صياغة علاقة الطالب بالجامعة من متعلم إلى "مستهلك" يخضع لمراقبة مؤسسية دقيقة.

كما برزت البيداغوجيا النقدية (Critical Pedagogy)، كأحد الاتجاهات التربوية والفكرية التي جاءت كرد فعل ضد الاتجاهات التقليدية في التعليم، خاصة تلك التي تنظر إلى العملية التعليمية بوصفها نشاطاً تقنياً محايداً. وتؤسّس هذه النظرية على افتراض جوهرى مفاده أن التعليم ليس نشاطاً محايداً، بل هو مشحون بالأيديولوجيا، ويمكن أن يُستخدم إما كأداة للهيمنة أو كوسيلة للتحرر الاجتماعي، وقد ظهرت هذه النظرية في سياق التحولات السياسية والاجتماعية والثقافية التي رافقت صعود النيوليبرالية، وتجلّت بشكل واضح في أعمال عدد من المفكرين التربويين، في مقدمتهم باولو فريري وهنري جيرو، الذين سعوا إلى تفكيك العلاقة بين التعليم والنظام الرأسمالي النيوليبرالي.

ويعد البرازيلي باولو فريري أبرز من قَدَمَ ملامح هذه النظرية، الذي يُعد المؤسس الفكري لها من خلال كتابه الشهير (Pedagogy of the Oppressed (1970)، حيث نقد فيه ما أسماه "نموذج التعليم البنكي"، وهو النموذج الذي يرى الطالب كمستودع سلبي يتم ملؤه بالمعلومات، دون أي مشاركة فاعلة في إنتاج المعرفة. وقد دعا فريري إلى تعليم حوارى قائم على التفاعل النقدي بين المعلم والمتعلم، يُعيد للطالب دوره كفاعل اجتماعي يمتلك القدرة على تفسير العالم وتغييره.

فكما يقول "فريري" إنه لا يوجد شيء اسمه عملية تعليم محايدة، بل هو دائماً فعل سياسي فالتعليم إما أن يؤدي دور أداة تسهل عملية اندماج الأجيال الصغيرة في منطق النظام الحالي وتؤدي إلى الانصياع له، أو يصبح "ممارسة للحرية"، تلك الوسيلة التي من خلالها يتمكن الرجال والنساء من التعامل بشكل نقدي وخلاق مع الواقع (فريري، 2002، 10)؛ وبالتالي فإن تسليع التعليم هو نتاج لرؤية أيديولوجية تختزل المعرفة في مهارات قابلة للتسويق، وتُقصي التفكير النقدي والإبداعي الذي يُعد جوهر العملية التعليمية الحقيقية.

أما هنري جيرو، فقد وسَّع نطاق النظرية من المجال التربوي الضيق إلى إطار ثقافي وسياسي أوسع، حيث أكد أن التعليم يجب أن يكون موقعاً للمقاومة ضد هيمنة الثقافة الرأسمالية، لا وسيلة لإعادة إنتاجها.

ويرى (Giroux, 2011, 18) أن إدخال منطق السوق في التعليم يُنتج أنماطاً من التلقين، ويحوّل المتعلم من شريك في العملية التعليمية إلى "مستهلك" يتلقى منتجاً معرفياً معدّاً مسبقاً. فعندما يُعامل التعليم كسلعة، تُصبح المعرفة أداة لتحقيق الربح لا وسيلة للتحرر، ويُعاد تشكيل أهداف العملية التعليمية لتخدم أغراض التوظيف والكفاءة السوقية فقط، لا التفكير والتأمل أو النقد.

وفي هذا السياق، فإن تسليع التعليم يُعد -من منظورهم- انحرافاً خطيراً عن الوظيفة الإنسانية والاجتماعية للمؤسسات التعليمية، إذ يُفرغ التعليم من مضامينه القيمية، ويحصره ضمن منطق السوق والكفاءة الاقتصادية. ومن ثم، تُضيف البيداغوجيا النقدية، كما صاغها باولو فرييري وطورها هنري جيرو، بعداً تحررياً لمواجهة تسليع التعليم، حيث تنتقد اختزال العملية التعليمية في مجرد نقل للمعلومات أو إعداد القوى العاملة، فقد اعتبر فريري أن التعليم "ممارسة للحرية"، بينما ترى البيداغوجيا النقدية أن سياسات السوق تُفرغ التعليم الجامعي من رسالته الإنسانية، وتحوّله إلى أداة لإنتاج الطاعة والامتثال بدلاً من الوعي النقدي.

كما يُعد أمارتيا سن (Amartya Sen) من أبرز من وسَّعوا المدخل الاقتصادي ليشمل أبعاداً إنسانية واجتماعية أعمق، من خلال نظرية القدرات (Capability Approach) التي قدمها كبديل لنظرية رأس المال البشري.

يُقدم أمارتيا سن منظورًا تحويليًا للتنمية من خلال نظرية القدرات (Capability Approach)، حيث يرى أن التنمية لا تتحقق فقط عبر تراكم الموارد أو المهارات، بل من خلال توسيع قدرات الأفراد على تحقيق خياراتهم في الحياة، ومن ثم فإن التعليم يمثل أداة لتمكين الأفراد من العيش بحرية، لا مجرد وسيلة لزيادة الدخل، وتلك الرؤية تُعيد تعريف دور التعليم بعيدًا عن النموذج الاقتصادي الضيق لرأس المال البشري. فبدلاً من التركيز على التعليم كأداة لتعزيز الإنتاجية والدخل الفردي، يرى سن أن الهدف الأساس للتعليم هو توسيع حريات الأفراد وقدراتهم على تحقيق الحياة التي يرغبون فيها، فالتعليم، وفقاً لأمارتيا سن، ليس مجرد أداة لزيادة الدخل، بل هو وسيلة لتعزيز الحريات وتوسيع خيارات الحياة، حيث يُمنح الأفراد القدرة على اختيار المسارات التي يقدرونها ويجدون فيها معنى وقيمة (Walker, 2005, 107). تُشكّل هذه الرؤية تحديًا جذريًا للنموذج السائد في السياسات التعليمية المعاصرة، الذي يُقلّص قيمة التعليم إلى مجرد سلعة في سوق العمل.

ومن ثم، فإن تسليع التعليم الجامعي وفقاً لرؤية سن يُمثل نكوصاً عن غايته الجوهرية، بتحويله من حق إنساني إلى خدمة مشروطة بالقدرة الشرائية، وتمثل هذه الرؤية تصحيحاً جذرياً للمدخل التقليدي، إذ تضع الكرامة الإنسانية والعدالة الاجتماعية في صلب السياسة التعليمية، وهو ما له أهمية خاصة في السياق المصري الذي يشهد تباينات صارخة في فرص الوصول إلى تعليم جامعي فائق الجودة.

في ضوء هذه الرؤى، تكشف المداخل النقدية عن أن تسليع التعليم الجامعي لا يُقاس فقط بمؤشرات الكفاءة الاقتصادية، بل بآثاره على العدالة الاجتماعية، والحرية الأكاديمية، وإعادة إنتاج اللامساواة، وهو ما يجعلها أداة مركزية لفهم التناقضات التي تثيرها سياسات التعليم العالي المعاصرة، خاصة في سياقات مثل الحالة المصرية التي تشهد اتساع الفجوة بين التعليم الخاص والعام تحت ضغط منطق السوق.

3- المداخل ما بعد الحداثية:

ما بعد الحداثة ليست مجرد حقبة تاريخية جاءت بعد الحداثة، بل هي رؤية معرفية وفلسفية تشكك في مفاهيم الحقيقة المطلقة، التقدم الخطي، والموضوعية العلمية. لقد ظهر هذا الاتجاه في النصف الثاني من القرن العشرين كرد فعل على إخفاقات المشروع الحداثي الذي وعد بالتححر والعدالة من خلال العقلانية والتقدم العلمي، لكنه أفرز بدلاً من ذلك أنماطاً جديدة من السيطرة والاعترا ب. ومن هنا، اتجه فلاسفة ما بعد الحداثة - مثل فوكو، دريدا، وليوتار، وبودريار إلى تحليل البنى الخطابية والرمزية والثقافية التي تشكل الواقع، مؤكدين أن الحقيقة ليست معطى ثابتاً بل تُبنى اجتماعياً ورمزياً.

وفي إطار ما بعد الحداثة، يُنظر إلى التعليم ليس كمجرد وسيلة محايدة لنقل المعرفة، بل كبنية اجتماعية وثقافية تخضع لمنطق السوق والاستهلاك. وهنا يبرز مفهوم تسليع التعليم حيث تتحول العملية

التعليمية من مشروع إنساني معرفي إلى منتج قابل للتداول، يخضع لمنطق العرض والطلب، ويُقاس بجودته الرمزية لا بحقيقته الجوهرية.

تُعد المداخل ما بعد الحداثية من أبرز الإسهامات النظرية في تفكيك ظاهرة تسليع التعليم، حيث تركز على البعد الرمزي والثقافي أكثر من تركيزها على الأبعاد الاقتصادية المباشرة. فوفقاً لجان بودريار (Baudrillard, 1998, 208)، لم يعد الاستهلاك مجرد استجابة لحاجات واقعية، بل أصبح تعبيراً رمزياً محكوماً بالعلامات والدلالات، حيث تتحول السلع إلى محاكاة (Simulacrum) منفصلة عن قيمتها الحقيقية. وانطلاقاً من ذلك، يُنظر إلى التعليم في المجتمع المعاصر ليس فقط كخدمة معرفية أو استثمار اقتصادي، بل كرمز استهلاكي يخضع لعمليات تمثيل ومحاكاة، إذ تنمهي قيمة الشهادة الجامعية أو التصنيفات العالمية للجامعات مع صورة رمزية أكثر من ارتباطها بجوهر العملية التعليمية نفسها. ويرى بودريار أن التلاعب بوعي الأفراد وإثارة رغبتهم في تلبية احتياجاتهم لا يعكس أمراً واقعياً بقدر ما يعكس "قرط الواقعية" التي يتسم بها المجتمع الاستهلاكي. فعندما يصبح الهدف (سواء أكان التعليم أم شراء سلعة) ذا طبيعة رمزية، تظهر حالة من الاغتراب عن الشيء الذي يمثله، ويتحول الرمز إلى "محاكاة" (Simulacrum)، أي نسخة من الشيء تستبدل الأصل وتستمر في الوجود بشكل مستقل. وبهذا، يصبح عالم الإنسان مكوّنًا ليس من أحداث أو أشياء حقيقية، بل من محاكيات، وتتشوش الحدود بين الواقع المادي والواقع الرمزي، ويؤدي ذلك إلى تصاعد ظاهرة التسليع، التي يجري تطبيقها في المجال الاجتماعي.

ومن ثم، ينظر إلى تسليع التعليم كجزء من عملية اجتماعية أوسع في العالم المعاصر، حيث يتم نقل المزيد من المجالات إلى دائرة السوق، فقد باتت القيم تُقَدَّم على نحو متزايد ليس في صورة المعرفة والمهارات المكتسبة أثناء التعليم، بل في صورة شهادة جامعية من مؤسسة تعليمية محددة، باعتبارها ضماناً لتوظيف الخريجين مستقبلاً. ومع مرور الوقت، يبدأ كلٌّ من الشرائح الاجتماعية المختلفة في تكوين منظومة تفضيلات مستقرة تحدد شكل الاستهلاك أو ما يُعرف بـ "الهيبيتوس". وبناءً عليه، تُمنح الخدمة (بوصفها سلعة) قيمة معينة وتتحول إلى رمز لنمط حياة واتجاهات اجتماعية محددة، كما تكتسب السلعة أو الخدمة قيمة "تميزية" تحدها عن غيرها من السلع والخدمات، وهكذا، وبجانب القيمة الاستهلاكية والسعر، تتشكل ما يُعرف بـ "التكلفة الرمزية"، بحيث تُقَيَّم السلعة أو الخدمة لدى المستهلك وفقاً لخصائصها الرمزية (Pankova, 2017, 733).

وتستغل الجامعات الحديثة هذا المعنى الرمزي على نطاق واسع فيما يتعلق بالعملية التعليمية، حيث يُولى اهتمام كبير لتشكيل صورة إيجابية للجامعة في الفضاء الإعلامي ولإنشاء اسم مرموق لها.

أما ليوتار فيبرز في الوضع ما بعد الحداثي إلى تراجع السرديات الكبرى التي كانت تضفي على التعليم معنى تنويرياً أو تحريراً، مثل: (المساواة، وحقوق الإنسان، والديمقراطية)؛ لتحل محلها السرديات الصغرى المرتبطة بالكفاءة، الأداء، وقابلية التوظيف، مثل: (الاهتمام بالذات ورعايتها، وتأمين جودة الحياة) وهو ما يجعل الجامعات خاضعة لمنطق السوق ومؤشرات الجودة العالمية، حيث يتم قياس المعرفة بما تتيحه من منفعة مباشرة في سوق العمل، لا بما تحمله من قيمة فكرية أو إنسانية.

يقدم جان-فرانسوا ليوتار تحليلاً نقدياً لتحول المعرفة في المجتمعات المتقدمة إلى سلعة خاضعة لمنطق السوق والقيمة التبادلية، حيث إن المعرفة لم تعد تُقَرَّر لقيمتها الجوهرية أو التحررية، بل أصبحت تُنتج "لكي تباع، وتستهلك لكي يجري تقييمها في إنتاج جديد، وهذا التحول يؤدي إلى فقدان المعرفة "قيمتها الاستعمالية" وتصبح مجرد عنصر في دورة اقتصادية، حيث يُحدَّد قيمتها بقدرتها على التبادل والاستثمار، وليس بمدى صدقها أو عدالتها، مما يعكس انتصاراً لمنطق الأدائية (ليوتار، 1994، 26).

وفي مجال التعليم، يبرز ليوتار كيف أن تسليع المعرفة يؤثر بشكل جوهري على دور المؤسسات التعليمية، فهو يوضح أنه "بقدر ما تكون المعارف قابلة للترجمة إلى لغة الكمبيوتر يتم استبدال الأستاذ التنفيذي ببنوك الذاكرة، حيث لم تعد الجامعات فضاءً للتأمل، بل أصبحت تهدف إلى "نقل معلومات حسب القائمة" لتأهيل الأفراد لسوق العمل؛ ولذا يُصبح السؤال المركزي ليس "هل هذا صادق؟ بل ما فائدته؟" وفي سياق تسويق المعرفة، غالباً ما يكون هذا السؤال مساوياً لسؤال: "هل يمكن بيعه؟" يعكس هذا سيطرة معيار الأدائية على عملية التعليم، حيث يتم اختزال الشرعية إلى مجرد فعالية وقابلية للتسويق، مما يُعمِّق من أزمة الشرعية في المجتمعات ما بعد الحداثية (ليوتار، 1994، 62-63).

ويكمل زيجمونت باومان من خلال مفهومه عن "الحداثة السائلة" الصورة بتأكيده على تسليع كثير من جوانب الحياة في عصر الحداثة السائلة، حيث يرى باومان أن مفهوم "السلعة" لا يتعلق فقط بالأشياء المادية التي يتم تداولها في الأسواق، بل يمتد ليشمل الأفراد، العلاقات الاجتماعية، والأنشطة الإنسانية بشكل عام، حيث يتم تسليع كل شيء، بما في ذلك التعليم، الحب، العلاقات، وحتى الهوية الشخصية. ويتم تحويل هذه الظواهر إلى "سلع" يمكن شراؤها وبيعها، حيث يُنظر إليها من خلال عدسة اقتصادية بحتة، مما يؤدي إلى تقليص قيمتها الإنسانية والاجتماعية الأصلية (Bauman, 2004, 25).

ويرى باومان أن التعليم الجامعي في عالم سريع التحولات لم يعد مشروعاً ثابتاً، بل أصبح خبرة مؤقتة ضمن سوق مرن ومتقلب. فالطالب لا يتعامل مع الجامعة بوصفها مؤسسة معرفية مستقرة، بل كمحطة انتقالية لاكتساب مهارات آنية قابلة للاستبدال وفق إيقاع السوق. وهكذا يصبح التعليم سلعة سائلة، سريعة التغير

والتداول، نققد ثباتها القيمي وتخضع لشروط المرونة والاستهلاك اللحظي، فيتحول النظام التعليمي إلى سوق مفتوح، حيث يُعامل الطلاب كـ"مستهلكين" بينما تصبح الجامعات والمؤسسات التعليمية أشبه بالشركات التجارية التي تسعى لتحقيق الأرباح، وتُحول القيم التعليمية إلى سلعة يمكن تداولها في السوق، مما يُخضع التعليم لمبادئ العرض والطلب.

ومن ثمّ، يقدّم زيجمونت باومان إسهامًا لافتًا من خلال مفهومه عن "الحداثة السائلة"، حيث يشير إلى أن المجتمعات المعاصرة قد انتقلت من بنى تعليمية مستقرة إلى سياقات تتسم بالهشاشة والتفكك وانعدام اليقين، وهو ما انعكس بوضوح على النظم التعليمية. ففي ظل هذه السيولة، لم يعد التعليم مشروعًا تحويليًا طويل الأمد، بل أصبح سلعة استهلاكية موجّهة نحو السوق، حيث يُختزل المتعلم إلى "زبون"، وتحوّل المؤسسة إلى "مزود خدمة". كما فقدت المعرفة طابعها البنوي والنقدي لتُعاد صياغتها كمجموعة من المهارات المؤقتة تُحدّد قيمتها بناءً على الطلب الاقتصادي. ونتيجة لذلك، تتفكك الهوية التربوية للمتعلّم، ويهيمن منطق التوظيف والجدوى الاقتصادية على الخطاب التعليمي. وفي هذا السياق، يحذر باومان من التبعات الاغترابية لهذا التحول، مؤكّدًا على أن السيولة النيوليبرالية تُفرغ التعليم من مضمونه الإنساني والنقدي، وتحوله إلى أداة لإعادة إنتاج منطق السوق بدلًا من أن يكون مجالًا لتكوين الذات والوعي الاجتماعي.

ومن ثمّ، فإن المداخل ما بعد الحداثيّة إنّ لا تفسر تسليع التعليم من زاوية السوق فقط، بل تكشف عن تحول عميق في بنية المعنى نفسه؛ فالتعليم يتحول إلى علامة ورمز استهلاكي، والجامعة إلى فضاء لإنتاج صور ومعايير أكثر من كونها فضاءً لإنتاج معرفة راسخة، وهذا يضيء جانبًا أساسيًا لفهم سياسات التعليم الجامعي المعاصر، خصوصاً في السياقات التي تشهد ضغوطاً للاندماج في مؤشرات السوق العالمي والتصنيفات الدولية، كما في الحالة المصرية.

أوجه الاستفادة من النظريات المفسرة لظاهرة تسليع التعليم:

انطلاقاً مما سبق، يمكن تلخيص الأطر النظرية التي فسّرت ظاهرة تسليع التعليم في عدد من المحاور الرئيسة، حيث ركّز كل اتجاه على جانب معيّن من الظاهرة:

1- ركّزت نظرية رأس المال البشري على التعليم كاستثمار اقتصادي يُسهم في رفع إنتاجية الأفراد وأجورهم، مما يضيف عليه طابعاً اقتصادياً ويُمهّد لتحويله إلى سلعة قابلة للتداول. ويُسهم هذا المفهوم في إلقاء الضوء على العلاقة بين الاستثمار في التعليم وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا أن توظيفه يقتضي مقارنة نقدية تأخذ بعين الاعتبار التفاوتات البنوية والسياقات المحلية التي قد تُحدّد من فعاليته كإطار توجيهي شامل للسياسات.

- 2- قَدَّم المدخل الاقتصادي تحليلًا عقائديًا للتعليم باعتباره سلعة تخضع لحسابات التكاليف والعوائد، والعرض والطلب، ما يعزز التعامل معه وفق منطق السوق.
- 3- سلَّطت المقاربة النيوليبرالية الضوء على الاتجاه نحو خصخصة التعليم وتنافسيته، حيث تُعامل المؤسسات التعليمية كمقدمي خدمات، والطلاب كمستهلكين، وتُسَوَّق الدرجات العلمية كمنتجات.
- 4- أما التوجُّه النقدي فقد أبرز أن السياسات التعليمية لا تُنتج في فراغ، بل ضمن سياقات سلطوية وإيديولوجية، وأن تسليع التعليم هو انعكاس لعلاقات الهيمنة وإعادة إنتاج التفاوتات الطبقية. يمثل التوجه النقدي في تحليل السياسات التعليمية مسارًا بحثيًا يتجاوز الأطر الوصفية أو التقنية، متبنيًا رؤية تنظر إلى السياسات التعليمية بوصفها ميدانًا للصراع الرمزي والإيديولوجي، لا مجرد أدوات تنظيمية محايدة. وفي هذا السياق، تسعى المداخل النقدية إلى تفكيك الخطابات التي تُشرعن توجهات مثل تسليع التعليم، بوصفها نتاجًا لبنى اجتماعية واقتصادية أعمق، تتداخل فيها رؤى الدولة، ورأس المال، والفاعلين المؤسسيين.
- 5- كما شَدَّد النقد الاجتماعي على أن تسليع التعليم ليس مجرد خيار إداري، بل مشروع سياسي يُهدد وظيفة التعليم كحق عام ومجال للعدالة الاجتماعية، داعيًا إلى مساءلة هذا التوجُّه ومقاومته على المستويين الأخلاقي والمؤسسي. كما أن تسليع المعرفة يعد جزءًا من عملية اجتماعية أوسع في العالم الحديث، حيث يتم نقل المزيد من الأشياء إلى المجال السوقي.
- 6- في ضوء المداخل ما بعد الحداثية، يُنظر إلى تسليع التعليم الجامعي لا بوصفه مجرد انعكاسٍ لهيمنة السوق على المجال الأكاديمي، بل كتحوّل عميق في بنية المعنى وآليات إنتاج المعرفة ذاتها؛ إذ لم تعد المعرفة تُقَرَّر لقيمتها الجوهرية أو دورها التنويري، بل أضحت خاضعة لمنطق الأداء، التبادل، والمحاكاة الرمزية. فكما يشير ليوتار، تحوّلت المعرفة إلى سلعة تُنتج لثَّباع وتُستهلك لثَّقيم في دورة اقتصادية متواصلة، بينما يبرز بودريار مفهوم المحاكاة الذي يجعل الشهادات الجامعية والتصنيفات العالمية رموزًا استهلاكية منفصلة عن جوهر العملية التعليمية. أما باومان فيُظهر من خلال مفهوم "الحداثة السائلة" كيف فقد التعليم طابعه المستقر ليصبح خبرة مؤقتة خاضعة لشروط المرونة والاستهلاك اللحظي، حيث يُعامل الطالب كمستهلك والجامعة كمزود خدمة. ومن ثم، تكشف هذه المداخل أن تسليع التعليم ليس مجرد ظاهرة اقتصادية، بل إنه إعادة صياغة للمعنى والقيمة، تُفَرِّغ العملية التعليمية من بعدها الإنساني والنقدي، وتُخضعها بالكامل لمنطق السوق والرموز الاستهلاكية، وهو ما يضع الجامعات، خاصة في السياقات النامية مثل مصر، أمام إشكاليات معقدة تتعلق بدورها المجتمعي ووظيفتها الأكاديمية.

وتأسيسًا على ما تقدّم، فإن استحضار هذه المداخل يُعدّ خطوة أساسية لفهم الخلفيات النظرية التي تفسر السياسات القائمة على تسليع التعليم الجامعي، مما يُمهّد للانتقال إلى تحليل توجهات تسليعه على مستوى السياسات والممارسات الفعلية داخل الجامعة.

ثانيًا- مظاهر تطبيق السياسات القائمة على تسليع التعليم الجامعي

تعددت تطبيقات السياسات القائمة على تسليع التعليم الجامعي حول العالم، حيث اتخذت أشكالًا متنوعة تتراوح بين التوسع في الجامعات الخاصة، وفرض الرسوم على البرامج الخاصة داخل الجامعات العامة، إضافة إلى تعزيز الحضور الدولي للجامعات عبر استقطاب الطلبة الأجانب كـ"مصدر دخل" أساسي. وقد أظهرت دراسات مقارنة أن هذه الممارسات لم تنطلق من منطلقات حقوقية ترسخ مبدأ تكافؤ الفرص، بل جاءت انعكاسًا للسياسات النيوليبرالية التي أعادت صياغة التعليم بوصفه سلعة اقتصادية، مما أدى إلى إعادة هيكلة أولويات الجامعات لنتلاءم مع آليات السوق أكثر من استجابتها لاحتياجات المجتمع والتنمية المعرفية، فمع تراجع الاقتصادات المعاصرة عن قيم الليبرالية الكينزية، تبنت كثير من الدول سياسات نيوليبرالية قائمة على الخصخصة وإلغاء القيود التنظيمية، وتقليص دور الدولة في تقديم الخدمات العامة، بما فيها التعليم الجامعي. وقد تسارعت هذه التحولات بفعل العولمة التي سهّلت انتشار هذه السياسات عبر مختلف الاقتصادات. وفي الدول الأقل نموًا، لعبت سياسات التكيف الهيكلي الموصى بها من المؤسسات المالية الدولية، مثل البنك الدولي، دورًا بارزًا في الدفع نحو خصخصة التعليم وتحرير سوقه، تحت مبرر أن فتح المجال أمام القطاع الخاص يعزز المنافسة ويحفز النمو الاقتصادي، الأمر الذي يُقَدَّم —وفق هذا المنطق— باعتباره خطوة ضرورية للإعمال التدريجي لحقوق الإنسان، بما في ذلك الحق في التعليم (Edeji, 2024, 5). كما أدّى التوجّه العالمي نحو توسيع نطاق التجارة في قطاع الخدمات، بما في ذلك التعليم، كجزء من المبادئ النيوليبرالية، إلى اعتماد الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS) التي تهدف إلى إزالة الحواجز التجارية أمام الخدمات وتعزيز سياسات تحريره، وبموجب هذه الاتفاقية، التي صيغت في إطار الليبرالية الجديدة، تلتزم الدول بضمان "الوصول إلى السوق" لمقدمي خدمات التعليم عبر الوطني، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي، مما يمنحهم حرية إنشاء وتشغيل أنشطتهم التعليمية ذات الطابع التجاري، وبالمثل، تؤكد منظمة التجارة العالمية، انسجامًا مع السياسات النيوليبرالية، أن تحرير التجارة يعتمد على وجود بيئة تنظيمية وتشريعية تجعل من الخصخصة وإلغاء القيود التنظيمية متطلبات أساسية. (Steketee, 2004, 172–173) وبذلك، تصبح استعادة الدول من العوائد الاقتصادية لآليات السوق رهينة بتبني هذه السياسات التي تمهد لانتشار

الأيديولوجية النيوليبرالية في قطاع التعليم، حيث مهدت خصخصة الخدمات العامة وتحريرها، بما في ذلك التعليم العام، الطريق أمام التوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية. وفيما يلي عرضًا لأبرز مظاهر تطبيق سياسات التعليم الجامعي القائمة على منطق التسليع، سواء أكانت على الصعيد العالمي أم في السياق المحلي، بوصفها انعكاسًا للتحويلات النيوليبرالية التي أعادت تشكيل أدوار الجامعات ووظائفها:

1- التوسع في الجامعات الخاصة والأهلية:

تعد سياسة خصخصة التعليم أحد المظاهر البارزة لتوجهات التسليع في التعليم، إذ تسمح بزيادة تدخل مقدمي خدمات التعليم الخاص في إدارة وتقديم العملية التعليمية. وعلى الرغم من أن الخصخصة قد أسهمت في زيادة عدد المؤسسات التعليمية، فإنها، نتيجة لآلياتها الاقتصادية، لم تحقق تخفيّرًا فعليًا للوصول الشامل والمتكافئ إلى تعليم عالي الجودة، ولا إنجاز الغاية الجوهرية للتعليم كحق إنساني. وقد كان الأثر الواسع لسياسات الليبرالية الجديدة في هذا المجال جليًا في الدول التي انتهجت الخصخصة على نطاق واسع، لا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الأقل نموًا في الجنوب العالمي، بدافع من سياسات التكيف الهيكلي التي تبناها كل من البنك الدولي وصندوق النقد الدولي (Nowak, 2017, 61).

فقد استعارت الجامعات التقليدية في كثير من الدول بعض خصائص الكيانات التجارية مثل: التوسع في نشاطات المشروعات الربحية، والتنوع في قنوات التمويل وزيادة معدلات القيد لمواجهة التكلفة المرتفعة وارتفاع الرسوم التي يدفعها الطلاب. والجدير بالذكر أن هذه التحويلات والتغيرات العالمية، أوجدت تناقضًا بين فكرة سعى الدولة لتوجيه الجامعات نحو الأهداف الوطنية، وبين فكرة الجامعة كشركة أو مؤسسة تمويلية تدعم اهتماماتها التشاركية التعاونية الخاصة (كنج، 2008، 18).

وبذلك فمن المحتمل أن يزداد التوسع في القطاع الخاص لأن الحكومات تنقصها الموارد المالية التي تمكنها من الاستجابة للطلاب المحلي المتزايد على التعليم الجامعي الذي توفره الدولة.

وفيما يتعلق بمصر، فقد شهدت الجامعات الخاصة والأهلية نموًا ملحوظًا بنسبة 94.4%، حيث ارتفع عددها من 18 جامعة عام 2014/2015 إلى 35 جامعة عام 2019/2020. كما تم تخصيص اعتمادات مالية كبيرة لدعم التوسع في إنشاء الجامعات الأهلية التابعة للجامعات الحكومية، بلغت قيمتها 30 مليار جنيه خلال عام 2020/2021 (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2022، 24). وبحلول عام 2024، ارتفع هذا العدد إلى 32 جامعة خاصة و20 جامعة أهلية، ليصل إجمالي الجامعات الخاصة

والأهلية إلى 52 جامعة، وهذا التوسع يعكس زيادة بنسبة تقارب 126% في عدد الجامعات الخاصة والأهلية خلال عشر سنوات.

ووفقًا للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، شهدت مصر نموًا ملحوظًا في أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات الخاصة والأهلية، حيث ارتفع إجمالي أعداد الطلاب المقيدين بالتعليم العالي وفقًا للمؤسسات التعليمية ونوعها خلال الفترة (2020/2019 - 2024/2023)، مما يعكس زيادة الإقبال على هذه المؤسسات كبديل للتعليم الحكومي التقليدي، وهذا ما يبينه الجدول التالي (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، <https://www.capmas.gov.eg/>).

جدول (1) إجمالي أعداد الطلاب المقيدين بالتعليم العالي وفقًا للمؤسسات التعليمية ونوعها خلال الفترة (2020/2019 - 2024/2023)

المؤسسة	2020/2019	2021/2020	2022/2021	2023/2022	2024/2023
الإجمالي	3338927	3424174	3495065	3693042	3760163
الجامعات الحكومية والأزهرية	2441645	2459025	2449579	2453956	2363752
النسبة المئوية	%73.1	%71.8	%70.1	%66.4	%62.9
الجامعات الخاصة والأهلية	207154	221727	228911	284456	364990
النسبة المئوية	%6.2	%6.5	%6.5	%7.7	%9.7

يكشف جدول (1) عن اتجاه متزايد نحو التعليم الخاص والأهلي في مصر، حيث ارتفعت نسبة الطلاب المقيدين في الجامعات الخاصة والأهلية من 6.2% عام 2020/2019 إلى 9.7% عام 2024/2023، في مقابل تراجع مستمر في نسبة الملتحقين بالجامعات الحكومية والأزهرية من 73.1% إلى 62.9% خلال الفترة نفسها. هذا التحول يعكس عدّة دلالات نقدية؛ فمن ناحية، يشير إلى تزايد الاعتماد على الجامعات الخاصة كبديل عن الجامعات الحكومية، ما قد يكون نتيجة لمحدودية التمويل الحكومي وتدهور البنية التحتية للجامعات الحكومية، أو بسبب تحسين جودة الخدمات التعليمية في القطاع الخاص. ومن ناحية أخرى، فإن التوسع في التعليم الخاص قد يؤدي إلى تعزيز التفاوت الطبقي في فرص الحصول على تعليم جامعي متميز، خاصة مع ارتفاع تكلفة الدراسة في هذه المؤسسات، مما يجعل التعليم الجامعي الجيد متاحًا فقط لمن يستطيعون تحمّل الأعباء المالية. فضلاً عن ذلك، فإن هذا الاتجاه قد يكون مؤشراً على تحول التعليم

العالي في مصر نحو التسليع والخصخصة، وهو ما يتناقض مع مبدأ مجانية التعليم وتكافؤ الفرص الذي يكفله الدستور المصري.

كما تتميز الجامعات الأهلية بمرونة أكبر في سياسات القبول مقارنة بالجامعات الحكومية، فالجامعات الحكومية تعتمد على تنسيق مركزي صارم بحدود دنيا مرتفعة (93.28% للطب و89.84% للهندسة)، مما يجعل القبول فيها مقصوراً على أعلى الشرائح المتفوقة. بينما كان الحد الأدنى للقبول في كلية الطب البشري بالجامعات الأهلية حوالي (74% - 81%)، وفي الهندسة حوالي (64% - 68%). وبذلك تكون الحدود الدنيا للقبول في كليات الطب البشري -مثلاً- بالجامعات الأهلية أقل بنسبة تتراوح بين (12.28% - 19.28%) عن نظيراتها الحكومية، وهذا يظهر أن هناك تفاوتاً كبيراً في معايير القبول، وقد لاقى ذلك رفضاً واستهجاناً مجتمعياً على مواقع التواصل الاجتماعي.

2- التوسع في البرامج المتميزة بمصروفات داخل الجامعات الحكومية:

استحدثت عدد من الجامعات الحكومية برامج تعليمية خاصة (برامج الساعات المعتمدة / البرامج المتميزة)، وهي برامج دراسية بمصروفات مرتفعة مقارنة بالبرامج العادية، مثل برامج اللغات وبرامج التعليم المزدوج، ويطلق عليها - أيضاً - البرامج الجديدة هي برامج يتم اقتراحها من قبل المؤسسة وفقاً لاحتياجات سوق العمل وتواكب التطورات العلمية والتقنية الحديثة بما يدعم الموارد الذاتية للمؤسسات التعليمية ويعود بالنفع على تطوير البرامج التقليدية والوسائل والوسائط التعليمية.

ويُعد التوسع في البرامج التعليمية الخاصة، مثل: برامج الساعات المعتمدة والبرامج المتميزة، أحد أبرز مظاهر تسليع التعليم الجامعي في مصر، إذ تستهدف هذه البرامج شريحة معينة من الطلاب القادرين على دفع رسوم أعلى، مقابل الحصول على خدمات تعليمية تنسم بمرونة أكبر في النظام الأكاديمي، أو بتخصصات جديدة لا تتوفر في البرامج العادية.

وتعد البرامج المميزة بالجامعات أحد أبرز سياسات مشاركة الكلفة (Cost Saring) التي يترتب عليها أن يتحمل الأفراد المتعلمون (أو آبائهم) جزءاً من كلفة تعليمهم، وتعد هذه البرامج التقافاً على مجانية التعليم وتنفيذاً لنصائح وتوجيهات البنك الدولي التي أخذت بها كثير من الدول ومنها مصر؛ فقد قامت عدد من الكليات الحكومية، بتشجيع من الدولة، بافتتاح شعب خاصة للبرامج المميزة يدرس فيها الطلاب باللغة الإنجليزية أو الفرنسية. ويقوم القيد بتلك البرامج على أساس تنافسي نظراً لقيمتها الملحوظة فيما يتعلق بالفرص المتاحة في سوق العمل، وتقوم تلك البرامج بقيد عدد محدود من الطلاب، لتوفير بيئة

تتميز بجودة عالية للتعليم والتعلم، وتتشابه المتطلبات الأكاديمية للقيّد بتلك البرامج مع مثيلاتها من البرامج المعتادة، ولكن الطلاب الملتحقين بها يدفعون رسوم دراسية (نصار، 35، 47).

ويكشف هذا التوجه عن انتقال تدريجي في فلسفة التعليم الجامعي من كونه خدمة عامة تُقدّم على أساس مبدأ الإتاحة والمجانية، إلى كونه منتجاً تتفاوت جودته تبعاً للقدرة المادية للطلاب.

3- التوجه نحو تدويل التعليم الجامعي:

لقد تغيرت التوجّهات الدولية للجامعات بصورة جذرية عبر القرون، وأصبحت اليوم تتخذ أشكالاً ومقاربات أكثر تعقيداً وتنوعاً مقارنة بالقرون السابقة. إن ما يُعرف اليوم بمفهوم واستراتيجية "تدويل التعليم العالي" هو ظاهرة حديثة نسبياً، برزت خلال الفترة الأخيرة، مدفوعة بمزيج ديناميكي من الدوافع السياسية والاقتصادية والاجتماعية-الثقافية والأكاديمية، فضلاً عن الجهات الفاعلة المرتبطة بها.

لقد شهدت الفترة منذ ثمانينيات القرن العشرين تحولاً تدريجياً للتعليم الدولي من موقع هامشي إلى موقع محوري، وذلك نتيجة مجموعة من التطورات من أبرزها: تزايد أهمية البحث والتعليم في خدمة التنمية الاقتصادية (اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة)، والنمو المتسارع في الطلب العالمي على التعليم الجامعي، وانتهاء الحرب الباردة، فضلاً عن تعزيز التعاون الإقليمي في مجال التعليم الجامعي. وقد وضعت منظمات دولية مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، والبنك الدولي، إضافة إلى الحكومات الوطنية والاتحاد الأوروبي ومنظمات التعليم العالي مثل الرابطة الدولية للجامعات، قضية التدويل في صدارة أجندة الإصلاح، وأصبح التدويل عاملاً محورياً في إحداث التغيير في التعليم العالي، ليس فقط في العالم المتقدم وإنما أيضاً في المجتمعات الناشئة والنامية (de Wit, 2020, i).

وقد تجلت مظاهر هذا التوجه في: حركة تنقل الطلاب والباحثين والبرامج؛ السمعة والعلامة المؤسسية (من خلال التصنيفات العالمية والإقليمية)؛ وتحول النموذج من التعاون إلى التنافس. فقد أصبح التعليم الدولي صناعة قائمة بذاتها، ومصدراً للدخل، ووسيلة لتعزيز المكانة المؤسسية. فالمؤشرات الكمية المتعلقة بأعداد الطلاب الدوليين الباحثين عن درجات علمية، وأعداد الكفاءات والباحثين الدوليين، والطلاب الدارسين للحصول على مقررات دراسية في الخارج، والاتفاقيات ومذكرات التفاهم، بالإضافة إلى الأبحاث الدولية المشتركة المنشورة في المجالات الأكاديمية المرموقة، لم تكن مجرد مظاهر رئيسية للتدويل، بل أصبحت أيضاً دافعاً رئيسياً لأجندته وإجراءاته (de Wit, 2020, i).

وفي سياق الممارسات التعليمية العابرة للحدود، يمكن النظر إلى تسليع التعليم والمعرفة كإحدى أدوات تدويل التعليم أو الاندماج في البيئة التعليمية العالمية، وفي عديد من الدول النامية، تمثل هذه البرامج التعليمية

الدولية مصدرًا رئيسيًا للإيرادات. كما يتجلى تسليع المعرفة عبر تنفيذ برامج مشتركة دولية أو برامج شهادات مزدوجة تنشأ من التعاون الدولي، حيث تكون الجامعات مدفوعة بدوافع ربحية وساعية للترويج لعلاماتها الأكاديمية عالميًا. وفيما يلي مظاهر تدويل التعليم الجامعي بشئ من التفصيل:

أ- التوسع في الجامعات الدولية والأجنبية

يُعد التوسع في الجامعات الدولية والأجنبية أحد مظاهر تدويل التعليم العالي، حيث تقوم الجامعات بإنشاء فروع لها خارج بلدانها الأم أو بعقد شراكات أكاديمية مع مؤسسات تعليمية في دول أخرى، بما يسهم في نشر البرامج الدراسية وتوسيع فرص التبادل الأكاديمي واستقطاب الطلبة الدوليين، ويعزز من حضورها العالمي ومكانتها التنافسية في سوق التعليم.

وفيما يتعلق بمصر، فقد أكدت الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم العالي 2030 على أهمية التوسع في برامج الشراكة مع الجامعات الأجنبية المتميزة، وتعزيز تبادل أعضاء هيئة التدريس مع هذه الجامعات، بالإضافة إلى جذب الطلاب الأجانب للدراسة في مصر. وتسعى الاستراتيجية إلى تحقيق ذلك من خلال عقد شراكات بين الجامعات المصرية ونظيراتها الأجنبية، وتوقيع بروتوكولات للتبادل الأكاديمي، وإنشاء جامعات مصرية-أجنبية مشتركة، فضلاً عن افتتاح فروع للجامعات المصرية في الخارج. كما تولي اهتمامًا خاصًا بتنفيذ مشروعات بحثية ممولة دوليًا بالتعاون مع مؤسسات أكاديمية عالمية.

ب- الحضور الدولي وتعزيز السمعة الأكاديمية للجامعة في التصنيفات العالمية

أصبحت التصنيفات الجامعية الوطنية والإقليمية والعالمية أكثر من أي وقت مضى عاملاً موجهًا لأجندات قادة المؤسسات التعليمية والحكومات الوطنية، إذ تنشئ عديد من الحكومات، برامج للتميز ومبادرات استثمارية بهدف تعزيز القدرة التنافسية عالميًا، وإنشاء جامعات من الطراز العالمي، وتحقيق مراتب متقدمة في التصنيفات. وبينما يُنادى من جهة بضرورة تعزيز فرص الوصول والعدالة، تسعى الحكومات ومؤسسات التعليم العالي من جهة أخرى إلى تحقيق مستويات أعلى من التميز في البحث والتعليم.

لقد باتت التصنيفات-سواء على مستوى المؤسسات أو التخصصات أو عبر أبعاد أخرى متزايدة- تؤدي دورًا محوريًا في التعليم الجامعي. ويشير (Marginson 2017, 7) إلى أن التصنيفات العالمية أعادت تشكيل التعليم العالي العالمي بثلاث طرق رئيسية: أولاً، من خلال تعزيز المنافسة، أي تصور التعليم العالي كسوق تنافسي بين الجامعات والدول. ثانيًا، من خلال تكريس الهرمية كعنصر أساسي في

نظام التقييم. وثالثاً، من خلال الأداء، أي اقتصاد الأداء الذي يقود إلى ثقافة موجهة نحو التحسين المستمر داخل كل مؤسسة.

ومن ثمّ، فقد أصبحت المكانة والسمعة محركات مهيمنة بدلاً من السعي وراء الجودة وإنجازات الطلاب، مما أدى إلى تكثيف التراتبية الاجتماعية والتمايز على أساس السمعة، وتتضح العلاقة بين مبادرات التميز والتصنيفات والتدويل بجلاء؛ فهي جميعاً تعكس الطبيعة التنافسية العالمية للتعليم العالي، ولا سيما في الجامعات البحثية النخبوية، كما أنها تعزز المنافسة على استقطاب الطلاب والباحثين الدوليين، وتُبنى على مؤشرات كمية دولية مثل: عدد الطلاب الدوليين، عدد أعضاء هيئة التدريس الدوليين، وعدد المؤلفين الدوليين المشاركين في البحوث المنشورة. وتدفع هذه الديناميات الحكومات والمؤسسات إلى زيادة الاستثمار في البحث العلمي العالمي، واستخدام اللغة الإنجليزية لغة للبحث والتعليم، والتركيز على استراتيجيات التجنيد الدولي.

يمثل الحضور الدولي للجامعة في التصنيفات العالمية أحد المؤشرات البارزة لقياس قدرتها على المنافسة في سوق التعليم العالي العالمي، إذ تعكس هذه المؤشرات مستوى الانفتاح الأكاديمي والبحثي على النطاق الدولي. وتستند معظم التصنيفات المرموقة - مثل تصنيف QS، وتصنيف التايمز للتعليم العالي (THE)، وتصنيف شنغهاي الأكاديمي - إلى مجموعة من المعايير لقياس هذا البعد، تشمل نسبة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الدوليين، وحجم التعاون البحثي العابر للحدود، ومدى تأثير الأبحاث المنشورة دولياً، إضافة إلى المشاركة في شبكات أكاديمية عالمية ومشروعات بحثية مشتركة. ويُعد هذا البعد عنصراً حاسماً في تعزيز سمعة الجامعة على الصعيد الدولي، وجذب الكفاءات العلمية، وتوسيع نطاق تأثيرها المعرفي والثقافي، وهو ما ينعكس بدوره على جودة التعليم والبحث العلمي داخلها.

وفي ظل توجهات تسليع التعليم الجامعي، أصبح هذا البعد يخضع بدوره لمنطق السوق، حيث تسعى بعض الجامعات إلى رفع ترتيبها العالمي باعتباره أداة تسويقية لجذب الطلاب الدوليين والممولين، أحياناً على حساب أولويات التنمية المحلية أو العدالة الاجتماعية. ومن ثم، فإن تحليل الحضور الدولي في ضوء هذه التوجهات يتيح فهماً أعمق للتوازن بين البعد التجاري للتصنيفات وأهداف التعليم كحق عام ومجال للتنمية الإنسانية.

ج- توجه الطلبة الدوليين إلى مواصلة تعليمهم الجامعي في بلدان أجنبية

شهدت السنوات الأخيرة تزايداً ملحوظاً في ظاهرة توجه الطلبة الدوليين إلى متابعة تعليمهم العالي في بلدان أجنبية، سواء أكانت من حيث الحجم أم الوتيرة أم الاهتمام. إذ يسافر ملايين الطلبة سنوياً حول

العالم، وتتوزع دول الاستضافة بين الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا، وإسبانيا، وسنغافورة، وقطر، وفرنسا، والمملكة المتحدة، وألمانيا، وتركيا، وماليزيا، وغيرها، وإن كانت الدول الرائدة في الاستضافة هي الولايات المتحدة وأستراليا والمملكة المتحدة وألمانيا وفرنسا (Shkoler, & Rabenu, 2020, 125)، ويعد ذلك مظهرًا من مظاهر تسليع التعليم الدولي.

لقد انصبَّ التركيز في التدويل تقليديًا على التبادل والتعاون، مع استمرار الخطاب المؤكد على أهمية فهم الثقافات المختلفة ولغاتها. ومع ذلك، فقد ظهر منذ النصف الثاني من تسعينيات القرن الماضي تحوُّل تدريجي، لكنه بات أكثر وضوحًا، نحو تدويل يتسم بالتنافسية. ويصف Van der Wende (2001, 250) هذا التحول بأنه انتقال في النموذج من التعاون إلى التنافس، وتشمل هذه المنافسة استقطاب الطلاب والباحثين والمواهب المرتبطة باقتصاد المعرفة، وتأمين التمويل للأبحاث المعقدة، والحصول على مواقع ضمن أفضل 500 جامعة في التصنيفات العالمية، وكذلك الوصول إلى المنشورات العلمية ذات التأثير العالي. إن التوظيف، والتميز البحثي، والسمعة أصبحت هي المحركات الأساسية لأجندة التدويل لدى المؤسسات التعليمية والحكومات الوطنية، وذلك على حساب الغالبية العظمى من مؤسسات التعليم العالي وطلابها وأعضاء هيئتها التدريسية.

ويُنظر إلى التعليم العالي على أنه خدمة غير ملموسة، أو سلعة قابلة للتداول، أو خدمة تسويقية يمكن شراؤها، وبالتالي تنطبق عليها أنماط سلوك المستهلك. وكما يشير (Knight, 2011, 224): "بدأت الاتفاقيات الإقليمية والعالمية للتجارة تتضمن التعليم كخدمة قابلة للتداول، مما فتح أمام مزودي التعليم، سواء في القطاعين العام أو الخاص، إمكانات تجارية جديدة في التعليم العابر للحدود."

تتعدد الأسباب التي تدفع الطلاب إلى مغادرة بلدانهم الأصلية سعيًا وراء التعليم العالي في بلد أجنبي، وتتراوح العوامل المؤثرة في هذه القرارات بين القيود التنظيمية أو القانونية، والقدرة المالية، وجاذبية الدولة أو المؤسسة المستضيفة، والحاجة إلى اكتساب مزيد من المعرفة، وتحقيق التطوير الذاتي، ورأس المال النفسي، وتحسين فرص التوظيف، إضافة إلى الاعتبارات المرتبطة باللغات، سواء من حيث الإلمام بها أو العوائق المرتبطة بها، فضلاً عن عوامل أخرى متعددة. وقد أسهم هذا في تحويل التعليم العالي إلى سلعة أو خدمة تقدمها عديد من الجامعات والكليات ومؤسسات التعليم العالي الأخرى حول العالم. وبهذا المعنى، أصبح التعليم العالي هدفاً مثيراً للاهتمام من منظور تسويقي واسع، حيث يشكل الطلاب باعتبارهم مستهلكين وزبائن محتملين سوقاً مربحة مالياً واقتصادياً. ومن هنا يتضح سبب التنافس بين عديد من المؤسسات الأكاديمية على استقطاب هؤلاء الطلاب الدوليين، إذ يسهمون في زيادة الإيرادات

والأرباح ليس فقط للمؤسسة المستضيفة، بل أيضاً للمدينة والدولة المضيفة على حد سواء (Shkoler and others, 2020, v). ويتمثل أحد أبرز المفاهيم المغلوطة حول التدويل في اعتباره هدفاً في حد ذاته، في حين أنه لا يزيد ولا ينقص عن كونه وسيلة لتعزيز جودة التعليم والبحث وخدمة المجتمع. إن هذه الجودة، والتدويل بوصفه أحد أبعادها باتت تحت ضغط شديد، كما أن المناخ السياسي العالمي الراهن لا يشجع على عكس هذا الاتجاه، بل يعمقه (de wit, 2019, 15).

ومن ثم، فإن التدويل يحتاج إلى أن يتطور ليصبح عملية أكثر شمولية، وأكثر قصدية، وأقل نخبوية (تشمل جميع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس)، وأقل تركيزاً على التنقل وأقل انقياداً للدوافع الاقتصادية، مع وضع هدف أساسي يتمثل في الارتقاء بجودة التعليم والبحث مع التأكيد على عدم التفريط في النزاهة الأكاديمية، والمساهمة بشكل فاعل في خدمة المجتمع.

وفيما يخص توجهات الدولة المصرية المتعلقة بالارتقاء بمنظومة الطلاب الوافدين، وسعيًا لتحويل مصر إلى أكبر مركز تعليمي متميز في الشرق الأوسط، دعماً لتحقيق استراتيجية "مصر 2030"، فقد بذلت الدولة جهوداً كبيرة لتطوير منظومة الوافدين، من خلال سلسلة من الإجراءات التي سهلت تجربة التعليم للطلاب الأجانب، وكان من أبرز هذه الجهود (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، 2022، 49):

- تطوير منظومة الخدمات المقدمة للطلاب الوافدين.
- تحديث مبنى الإدارة المركزية للطلاب الوافدين.
- تفعيل خدمة استقبال الملفات الخاصة بالطلاب.
- إطلاق خمس منصات تواصل اجتماعي للتفاعل مع الطلاب الوافدين.
- إطلاق تطبيق "ادرس في مصر" على الهواتف المحمولة.
- تخفيض الرسوم الدراسية للطلاب الوافدين بالجامعات الحكومية.
- تدشين "منصة ادرس في مصر" بدءاً من العام الجامعي 2021/2022م.
- إتاحة تأشيرة دراسية (فيزا) للطلاب الوافدين.

ومن ثم، يمثل السعي نحو تحسين موقع الجامعات في التصنيفات العالمية أحد محاور السياسات التعليمية الحديثة، حيث يُنظر إليه كدليل على جودة الأداء الأكاديمي ووسيلة لجذب الاستثمارات والطلاب الدوليين. وقد انعكس ذلك في مبادرات متعددة، مثل دعم النشر الدولي، وتشجيع الشراكات البحثية مع مؤسسات أجنبية، واستقطاب الأساتذة الزائرين. غير أن هذا التوجه، في ظل منطلق تسليع التعليم، قد يدفع بعض المؤسسات إلى التركيز على المعايير التي ترفع ترتيبها في التصنيفات أكثر من تركيزها على تلبية

احتياجات المجتمع المحلي أو تعزيز فرص الوصول المتكافئ للتعليم. وبذلك يصبح الحضور الدولي أداة تنافسية في سوق التعليم بدلاً من كونه مؤشراً على الانخراط في إنتاج معرفة تعزز التنمية الوطنية، ما يثير تساؤلات حول التوازن المطلوب بين متطلبات التصنيفات وأهداف التعليم العالي كمنفعة عامة.

وجدير بالذكر الإشارة إلى انتقال الطلاب المصريين إلى الدراسة في جامعات أجنبية بروسيا أو السودان، باعتباره أحد المظاهر البارزة لتسليع التعليم الدولي. فمع اشتداد المنافسة على المقاعد في الجامعات الحكومية المصرية المرموقة، وعدم تمكن العديد من الطلاب من تحقيق المعدلات المطلوبة في الثانوية العامة، يلجأ بعضهم إلى بدائل خارجية توفر فرص قبول بشروط أقل صرامة. ووفقاً للإحصائيات زاد عدد الطلاب في الفترة من 2018 إلى 2022، من 2300 طالب في 2018 إلى 12357 في 2022، للعام الدراسي 23/2022، تمت زيادة الحصة السنوية للمواطنين المصريين إلى 110 أماكن. (<https://ar.rt.com/tg8r>).

ويكشف هذا التوجه عن تحول التعليم إلى سلعة عابرة للحدود، حيث يصبح الحصول على الشهادة الجامعية مرتبطاً بالقدرة على تحمل تكاليف التعليم في الخارج أكثر من ارتباطه بالقدرة الأكاديمية الفعلية. ومن ثم، يعكس هذا الوضع إشكالية عميقة تتعلق بعدالة النفاذ إلى التعليم وجودته، فضلاً عن إعادة تشكيل المشهد التعليمي على نحو يرسّخ منطق السوق في التعليم العالي.

ثالثاً- تحليل نقدي للسياسات القائمة على التسليع في التعليم الجامعي بمصر وفق المقاربة الفوكوية

يطرح التعليم الجامعي في مصر إشكالية أساسية تتمثل في التناقض بين الخطاب الدستوري الذي يؤكد مجانية التعليم وتكافؤ الفرص، وبين السياسات الفعلية التي تعكس نزعة متزايدة نحو تسليع التعليم وربطه بمنطق السوق. ومن ثم، يستند هذا التحليل إلى أدوات مقاربة فوكو النقدية - الخطاب، السلطة/المعرفة، الحكمانية، والانضباط - لفهم كيفية بناء "حقيقة" عن التعليم الجامعي في مصر، باعتباره فضاءاً لإنتاج رأس المال البشري أكثر من كونه مجالاً للمعرفة النقدية أو العدالة الاجتماعية.

التناقض التشريعي في مصر: بين الالتزام الدستوري بتكافؤ الفرص ودعم تسليع التعليم

في ظل التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها مصر، يبرز التناقض بين الأطر الدستورية والتشريعات المنظمة لقطاع التعليم، حيث ينص الدستور المصري بوضوح على تكافؤ الفرص وضمان الحق في التعليم المجاني كأحد ركائز العدالة الاجتماعية، بينما تتبنى بعض التشريعات والقرارات الحكومية سياسات تؤدي إلى تسليع التعليم، مما يهدد هذا المبدأ الدستوري. ويمكن تحليل هذا التناقض من خلال:

أ- الأطر التشريعية الداعمة لتكافؤ الفرص:

1- الدستور

لقد أولت دساتير مصر جميعها العناية الخاصة بالعدالة الاجتماعية، وأكد ذلك دستور 2014، حيث تضمنت معظم المواد من (7) إلى (50) أن العدالة الاجتماعية من المقومات الأساسية في المجتمع المصري. فقد نصت المادة (9) تلتزم الدولة بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، دون تمييز. كما نصت المادة (19) الخاصة بالتعليم على أن التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأسيس المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وأن تلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة العالمية. كما نص الدستور في هذه المادة على تمديد مرحلة التعليم الإلزامي إلى اثني عشر (12) عاماً، حيث نصت على: "إن التعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وأن تكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية، وفقاً للقانون. وجاء في المادة (21) تكفل الدولة استقلال الجامعات والمجامع العلمية واللغوية، وتوفير التعليم الجامعي وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وتعمل على تطوير التعليم الجامعي وتكفل مجانيته في جامعات الدولة ومعاهدها وفقاً للقانون. وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم الجامعي لا تقل عن 2% من الناتج القومي الإجمالي تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية" (جمهورية مصر العربية، 2014، 11). وفضلاً عن ذلك، تُشير المادة (7) من القانون إلى أن الجامعات تهدف إلى إعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث المتقدمة والقيم الرفيعة، ليساهم في بناء المجتمع وصنع مستقبل الوطن. وهذا التأكيد على دور الجامعات في تنمية القدرات البشرية يُعزّز مبدأ تكافؤ الفرص، حيث يُتيح التعليم الجامعي للجميع فرصة تطوير مهاراتهم والمساهمة في تقدم المجتمع.

ويتضح أن الخطاب الدستوري يعكس صورة للتعليم بوصفه حقاً إنسانياً وجماعياً، وهو ما يتوافق مع المبادئ العامة للعدالة الاجتماعية، غير أنّ مقارنة فوكو تدعو إلى النظر في كيفية توظيف هذا الخطاب الحقوقي كـ "واجهة" شرعية، بينما تكشف الممارسات التشريعية والسياساتية عن توجه مغاير يخضع التعليم لمنطق السوق والاستثمار.

2- رؤية مصر 2030:

أطلقت مصر عام 2016 النسخة الأولى من استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030، كنقطة ارتكاز أساسية لمسيرة التنمية الشاملة، وقد أضحت هذه الرؤية البوصلة لتوجهات الدولة المصرية في

تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها المختلفة (الاقتصادية والاجتماعية والبيئية)، تبني عليها الدولة الخطط والبرامج لتنفيذ أهدافها من خلال التركيز على مفاهيم النمو الاحتوائي والمستدام والتنمية المحلية المتوازنة. وقد حددت الرؤية ركائز أساسية تتمثل في أربعة مبادئ حاکمة لتنفيذ المُستهدفات، إيمانًا بأن نجاح العملية التنموية في كل زمان ومكان يرتبط أساسًا بأن «الإنسان محور التنمية»، وأن نجاح الرؤية لا بد أن يشمل «تحقيق العدالة والإتاحة»، وضرورة أن يَنسَم التنفيذ «بالمرونة والقدرة على التكيف»، لضمان أن تؤدي الأهداف إلى «الاستدامة»، وترتكز كل الأهداف الاستراتيجية في رؤية مصر 2030 على أن «الإنسان محور التنمية»، بداية من: الهدف الاستراتيجي الأول «الارتقاء بجودة حياة المواطن المصري وتحسين مستوى معيشته» الذي يسعى للقضاء على الفقر، وتحقيق الأمن الغذائي، وتحقيق الرعاية الصحية بكل جوانبها، وكفالة حق المواطن في التعليم الجيد، وإتاحة السكن اللائق للجميع، وإحياء العمل الثقافي وتعزيز المشاركة الثقافية على أوسع نطاق، للارتقاء بالوعي والوجدان والقضاء على جميع صور التعصب والتطرف الفكري وتنمية روح التسامح والانتماء للوطن، والحث على ممارسة الرياضة بتوفير الإمكانيات والسُّبل اللازمة لذلك. كما تتجلى أهمية هذه الركيزة الأساسية في الهدف الاستراتيجي الثاني «العدالة الاجتماعية والمساواة» الذي يسعى إلى تقليص الفجوات التنموية بين الأقاليم الجغرافية، ومعالجة التفاوتات الاجتماعية والديموغرافية في توزيع الموارد، وتحقيق تكافؤ الفرص، عبر إطار من العدالة والإنصاف لكل المواطنين (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، 2023، 5).

من ثم، يُجسّد الهدفان الاستراتيجيان في رؤية مصر 2030 - وهما "الارتقاء بجودة حياة المواطن المصري" و"تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة" - التزام الدولة الصريح بضمان الحقوق الاقتصادية والاجتماعية لكل المواطنين، وفي القلب منها الحق في التعليم الجيد. إذ يشكل هذان الهدفان دعامة أساسية لتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، لا سيما في المجال التعليمي، من خلال معالجة الفجوات التنموية بين الأقاليم، وتقليص التفاوتات في فرص الوصول إلى التعليم الجامعي من حيث النوع والجودة. وتنعكس هذه الرؤية فهماً متقدماً لدور التعليم كأداة لتحقيق التنمية الشاملة، لا كمجرد خدمة استهلاكية، مما يفرض على السياسات التعليمية ألا تتحرف نحو منطق السوق وحده، بل أن تُبقي على البُعد الحقوقي والاجتماعي للتعليم، كضمان لتحقيق العدالة والإنصاف لجميع فئات المجتمع.

وفق منظور فوكوي، فإن هذه الخطابات ليست مجرد خطط تنموية، بل هي تقنيات للسلطة والمعرفة تعمل على إعادة تشكيل الجامعة والطالب والأستاذ وفق منطق الحكمانية (Governmentality). فالحديث

عن "الحيل الرابع" من التعليم يُقدّم كمسار طبيعي، لكنه يخفي اختيارات سياسية وإيديولوجية تعيد تعريف التعليم العالي كأداة اقتصادية في خدمة السوق العالمي، بدلاً من اعتباره حقاً اجتماعياً ومساحة للنقد.

ب- التشريعات الداعمة لتسليع التعليم

على الرغم من أن الدستور المصري يؤكد بشكل واضح على الحق في التعليم المجاني وتكافؤ الفرص لجميع المواطنين، فإن بعض التشريعات والسياسات المتبعة تعكس توجهات متناقضة تدعم تسليع التعليم بدلاً من ضمانه كحق أساسي. فقد شهدت السنوات الأخيرة إصلاحات قانونية وإدارية تركز على تقليص دور الدولة في تمويل التعليم، وزيادة الاعتماد على الرسوم الدراسية، وتعزيز الشراكات مع القطاع الخاص، مما جعل الحصول على تعليم جيد مشروطاً بالقدرة المالية، وليس بالكفاءة الأكاديمية.

يُنصّح قانون تنظيم الجامعات المصري إنشاء الجامعات الخاصة والأهلية في مصر، وذلك من خلال مجموعة من المواد القانونية التي تنظم هذا الأمر. فيما يلي أبرز هذه المواد:

1- قانون تنظيم الجامعات رقم 49 لسنة 1972 وتعديلاته

يُعدّ قانون تنظيم الجامعات المصري الإطار القانوني الذي يُحدّد تنظيم وإدارة الجامعات في مصر. يتناول القانون عدة مواد تدعم الاستقلال المالي وتدعم تسليع التعليم والاستثمار فيه، حيث ينص القانون على منح الجامعات استقلالية في إدارة شؤونها المالية، مما يُمكنها من تنمية مواردها وتحقيق أهدافها التعليمية والبحثية. تشير المادة (1) من القانون إلى أن الجامعات تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي، وتُساهم في خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً. كما تكفل الدولة استقلال الجامعات بما يحقق الربط بين التعليم الجامعي وحاجات المجتمع والإنتاج.

بالإضافة إلى ذلك، تُوفّر المواد من (188) إلى (194) مرونة للجامعات في شؤونها المالية، مما يُتيح لها إدارة مواردها بكفاءة واستقلالية. وهذا الاستقلال المالي يُعزّز قدرة الجامعات على تطوير برامجها الأكاديمية والبحثية بما يتوافق مع احتياجات المجتمع وسوق العمل.

2- قانون إنشاء الجامعات الخاصة رقم 101 لسنة 1992 وتعديلاته

يُعدّ هذا القانون الأساس التشريعي لإنشاء الجامعات الخاصة في مصر، حيث ينص القانون على جواز إنشاء جامعات خاصة تكون أغلبية الأموال المشاركة في رأسمالها مملوكة للمصريين، ولا يكون غرضها الأساسي تحقيق الربح. يصدر بإنشاء الجامعات الخاصة وتحديد نظامها قرار من رئيس الجمهورية بناءً على طلب جماعة المؤسسين، وعرض وزير التعليم العالي، وموافقة مجلس الوزراء.

يُبرر تقرير اللجنة المشتركة بمجلس النواب إنشاء الجامعات الخاصة بكونها رافداً مهماً لدعم منظومة التعليم العالي في مصر، حيث تساهم في تخفيف الضغط على الجامعات الحكومية التي تواجه تزايداً مستمراً في أعداد الطلاب، مما يؤثر على جودة العملية التعليمية. كما يُشير التقرير إلى أن هذه الجامعات تُسهم في توفير تخصصات وبرامج أكاديمية حديثة تتماشى مع احتياجات سوق العمل، خاصة في ظل التطورات التكنولوجية والاقتصادية المتسارعة. بالإضافة إلى ذلك، يعكس إنشاؤها توجه الدولة نحو تحفيز الاستثمار في التعليم من خلال شراكات مع القطاع الخاص، مما يُعزز الابتكار الأكاديمي والبحث العلمي، مع التأكيد على دورها في دعم خطط التنمية المستدامة عبر تأهيل كوادر بشرية قادرة على المنافسة في السوق المحلي والدولي (مجلس النواب، 2021، 3).

على الرغم من أن مبررات إنشاء الجامعات الخاصة الواردة في تقرير اللجنة المشتركة بمجلس النواب تبدو منطقية من الناحية النظرية، فإنها تعكس اتجاهاً خفياً نحو تسليع التعليم العالي وتحويله إلى مجال استثماري ربحي، وهو ما يتناقض مع مبدأ التعليم كحق أساسي. فبينما يتم الترويج لهذه الجامعات باعتبارها رافداً لتخفيف الضغط عن الجامعات الحكومية وتوفير برامج أكاديمية حديثة، فإن الواقع يشير إلى أنها تستهدف فئات اجتماعية بعينها قادرة على تحمل تكاليف التعليم المرتفعة، مما يُفاقم عدم تكافؤ الفرص في الوصول إلى التعليم العالي.

كما أن الحديث عن تحفيز الاستثمار في التعليم يخفي وراءه خصخصة غير معلنة لهذا القطاع، حيث تصبح الجامعات الخاصة كيانات ذات طابع تجاري تتحكم في تحديد الرسوم الدراسية دون رقابة صارمة، مما قد يؤدي إلى تفاوت جودة التعليم بين الطبقات الاجتماعية المختلفة. إضافة إلى ذلك، فإن الزعم بأن هذه الجامعات تدعم خطط التنمية المستدامة يتجاهل حقيقة أن تركيزها على التخصصات المطلوبة في السوق يأتي على حساب التخصصات الإنسانية والاجتماعية التي تسهم في تكوين وعي نقدي ومجتمعي، مما يعزز منظوراً نخبياً للتعليم العالي يُخضعه لمنطق السوق بدلاً من اعتباره وسيلة لتنمية الفرد والمجتمع. لذا، فإن هذه المبررات تحتاج إلى إعادة تقييم شاملة لضمان ألا يكون توسع الجامعات الخاصة مجرد غطاء لتفكيك منظومة التعليم العام وتحويل المعرفة إلى سلعة تخضع لقوانين العرض والطلب.

وقد جاء في تقرير مجلس النواب الخاص بمشروع تعديل قانون الجامعات الخاصة والأهلية أن فلسفة المشروع وأهدافه ترتكز على التزام الدولة بتطبيق نص المادة (21) من الدستور بتشجيع الجامعات الأهلية التي لا تستهدف الربح وتحقيقاً لذلك تدخل المشرع للسماح للشخصية الاعتبارية بإنشاء الجامعات الأهلية أو المساهمة في إنشائها بموجب القانون رقم 143 لسنة 2019، وفي ضوء أن الجامعات الأهلية لا تستهدف

الربح وإنما يوجه ما قد تحققه من صافي الفائض عن نشاطها- وفقاً لما نصت عليه المادة (15) من قانون الجامعات الخاصة والأهلية - إلى تطويرها ورفع كفاءتها التعليمية والبحثية، وخدمة المجتمع، وتنمية البيئة، ورعاية الطلاب، وتمويل المنح الدراسية للمتفوقين (مجلس النواب، 2021، 3-4).

يُظهر مشروع تعديل قانون الجامعات الخاصة والأهلية توجهاً نحو تحقيق تنظيم إداري أكثر دقة، لكنه يواجه تحديات جوهرية قد تؤثر على كفاءته في التطبيق. فمن ناحية، قد يؤدي إنشاء مجلسين منفصلين إلى ازدواجية إدارية وتعقيد في اتخاذ القرارات، خاصة إذا لم تكن هناك آلية واضحة لتنسيق الصلاحيات بينهما، مما قد ينتج عنه تأخير في تنفيذ السياسات التعليمية بدلاً من تحسينها. ومن ناحية أخرى، فإن إغفال البعد الاجتماعي في المشروع يُثير مخاوف بشأن العدالة في إتاحة فرص التعليم، حيث أن الجامعات الأهلية، رغم كونها غير هادفة للربح، تفرض رسوماً قد تتجاوز نظيراتها الخاصة، مما يعمق الفجوة الطبقية في التعليم العالي ويحد من فرص الطلاب غير القادرين. علاوة على ذلك، فإن غياب ضوابط صارمة للرقابة المالية قد يؤدي إلى تحويل هذه الجامعات فعلياً إلى كيانات ربحية، مما يتناقض مع الهدف الأساسي لإنشائها. كما أن زيادة الإشراف الحكومي، رغم ضرورته لضمان الجودة، قد يُشكل قيداً على استقلالية الجامعات، مما قد يُضعف قدرتها على تطوير المناهج والتوسع في الشراكات الأكاديمية الولية. لذا، يتطلب نجاح هذا المشروع موازنة دقيقة بين التنظيم الحكومي وضمان الاستقلالية المالية والأكاديمية، مع وضع إجراءات واضحة تحقق العدالة التعليمية وتحمي الجامعات من أن تصبح مؤسسات ربحية بحتة.

3- قانون الجامعات الخاصة والأهلية رقم 12 لسنة 2009

يُعد هذا القانون تعديلاً للقانون السابق، ويهدف إلى تنظيم أوضاع الجامعات الخاصة والأهلية. من أبرز مواده:

المادة 11: تُشير إلى أن الجامعات الأهلية لا تهدف إلى الربح، ويجوز إنشاؤها بناءً على طلب شخص طبيعي أو اعتباري أو منهما معاً، أو مؤسسة ذات نفع عام طبقاً لقانون الجمعيات والمؤسسات الأهلية.

المادة 12: تنص على أن إنشاء الجامعة الأهلية يتم بقرار من رئيس الجمهورية، بعد موافقة مجلس الوزراء، بناءً على عرض الوزير المختص بالتعليم العالي.

المادة 13: تُحدد موارد الجامعة الأهلية، والتي تشمل المساهمات المالية، الأصول العينية، المصروفات الدراسية، مقابل الخدمات، والموارد البحثية.

4- قانون رقم 162 لسنة 2018: بشأن إنشاء وتنظيم فروع للجامعات الأجنبية داخل جمهورية مصر العربية والمؤسسات الجامعية.

يُتيح هذا القانون للجامعات الأجنبية إنشاء فروع لها داخل مصر، بهدف تعزيز التعاون الأكاديمي وتبادل الخبرات. يُحدد القانون الشروط والإجراءات اللازمة لإنشاء هذه الفروع، بما في ذلك تقديم طلبات الإنشاء، واستيفاء المعايير الأكاديمية، والحصول على الموافقات اللازمة من الجهات المختصة. من خلال هذه القوانين والمواد، يتضح أن التشريع المصري يُنظم عملية إنشاء الجامعات الخاصة والأهلية، التي تهدف إلى تقديم التعليم العالي كمشروع تجاري. أصبح من الممكن للقطاع الخاص إنشاء مؤسسات تعليمية تُدار بأساليب تجارية، وتركز على التنافسية وجودة التعليم التي تتناسب مع احتياجات السوق. وقد أسهمت هذه الجامعات في تسليع التعليم العالي من خلال فرض رسوم دراسية مرتفعة وتحقيق أرباح كبيرة. يُظهر الإطار التشريعي المنظم للتعليم في مصر تناقضًا واضحًا بين الالتزام الدستوري بمبدأ تكافؤ الفرص والحق في التعليم المجاني، وبين التشريعات التي تدعم تحرير قطاع التعليم وزيادة اعتماده على منطق السوق والاستثمار الخاص. فعلى الرغم من أن الدستور المصري، وخاصة في مواد (9)، (19)، و(21)، يؤكد على مجانية التعليم والزاميته وتكافؤ الفرص للجميع، إلا أن بعض القوانين، مثل قانون تنظيم الجامعات رقم 49 لسنة 1972 وتعديلاته، وقانون الجامعات الخاصة رقم 101 لسنة 1992، وقانون إنشاء وتنظيم فروع الجامعات الأجنبية رقم 162 لسنة 2018، أدت إلى خصخصة جزئية للقطاع التعليمي، مما جعل جودة التعليم تعتمد بشكل متزايد على القدرة المالية للأفراد، وليس على الجدارة الأكاديمية. هذا التناقض لا يقتصر فقط على مستوى التشريع، بل يمتد إلى التطبيق الفعلي، حيث أصبح الاستثمار في التعليم العالي مجاًلاً مربحاً للمؤسسات الخاصة، في حين أن الجامعات الحكومية تُعاني من نقص التمويل وغياب الدعم الكافي لتوفير بيئة تعليمية تتماشى مع المعايير العالمية.

كما يتضح من تحليل القوانين أن هناك توجهًا نحو منح الجامعات استقلالاً مالياً وإدارياً، وهو ما تم تكريسه في المواد (188 - 194) من قانون تنظيم الجامعات، حيث يُسمح للجامعات بتمتية مواردها الذاتية وإدارة ميزانياتها، ولكن في المقابل، فإن هذا الاستقلال لم يكن مصحوباً بضمانات كافية تحافظ على مبدأ مجانية التعليم أو تكافؤ الفرص، بل تم استغلاله في اتجاه زيادة الرسوم الدراسية، وفرض خدمات مدفوعة على الطلاب، والاعتماد بشكل متزايد على التمويل الذاتي والقطاع الخاص.

كما أن القوانين الخاصة بإنشاء الجامعات الخاصة والأهلية سمحت للقطاع الخاص بالتحكم في سوق التعليم العالي، مما أدى إلى فجوة كبيرة بين جودة التعليم المقدم في الجامعات الحكومية، التي تُعاني من ضعف الإمكانيات، وبين نظيرتها الخاصة، التي تُوفر بيئة تعليمية متطورة ولكن بتكلفة مرتفعة تجعلها غير متاحة إلا للفئات القادرة مالياً. بالإضافة إلى ذلك، فإن فتح الباب أمام الجامعات الأجنبية للاستثمار داخل مصر بموجب

قانون 162 لسنة 2018 قد عزز من هذا التوجه، حيث أصبحت هذه الجامعات تُوفّر برامج دراسية ذات جودة عالية، ولكن برسوم مرتفعة جدًا، مما يجعل الوصول إليها حكرًا على النخبة. في ضوء هذه التشريعات، يتضح أن هناك تناقضًا جوهريًا بين الدستور المصري، الذي يكرس حق التعليم المجاني وتكافؤ الفرص، وبين القوانين المنظمة التي تدفع نحو خصخصة التعليم وتسليعه. وبينما يُفترض أن يكون استقلال الجامعات وسيلة لتحسين كفاءة النظام التعليمي، إلا أنه تحول في التطبيق إلى وسيلة لرفع التكلفة على الطلاب، مما يعزز التمييز الطبقي في التعليم. وبذلك، فإن هذه السياسات لا تقتصر على تغيير طبيعة التمويل فحسب، بل تؤثر بشكل مباشر على العدالة الاجتماعية، وإمكانية الوصول إلى التعليم، ومستقبل الأجيال القادمة في مصر.

- الخطة الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي

تبنت وزارة التعليم العالي "الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي 2030"، وتتضمن الاستراتيجية سبعة محاور رئيسية، هي: (التكامل، التخصصات المتداخلة، التواصل، المشاركة الفاعلة، الاستدامة، المرجعية الدولية، ريادة الأعمال والابتكار). ونبعت رؤية الوزارة من ثلاثة روافد وهم رؤية مصر 2030 ومفاهيم الجيل الرابع لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وأهداف التنمية المستدامة، حيث بدأ تطور العملية التعليمية من تعليم الجيل الأول الذي اقتصر على التعليم، إلى الجيل الثاني حيث تم إدخال البحث العلمي إلى جانب التعليم، ثم الجيل الثالث عندما بدأ التعليم والبحث العلمي في التعامل مع السوق، وأخيرًا الجيل الرابع، حيث يلبي التعليم والبحث العلمي والربط بالسوق عملية الابتكار وريادة الأعمال لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ورؤية مصر 2030، وتحقيق التنمية الشاملة وتلبية احتياجات السوق العالمية محليًا ودوليًا من خلال تنمية اقتصادية وبيئية واجتماعية (وزارة التعليم العالي، 2019).

وعلى الرغم من أن هذه التشريعات تُبرر بضرورة التخفيف عن الجامعات الحكومية وتحقيق الجودة، إلا أنها عمليًا كرّست منطق السوق داخل الحقل الجامعي: الطالب كمستهلك، والأستاذ كمنتج قابل للقياس، والجامعة كمؤسسة تجارية. وهنا يظهر مفهوم الانضباط عند فوكو، إذ يُعاد تشكيل سلوكيات الأفراد عبر الرسوم، مؤشرات الجودة، ومعايير الاعتماد الأكاديمي، بما يجعلهم يخضعون طوعًا لقواعد السوق.

وفي ضوء مقاربة فوكو، يمكن النظر إلى "الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي 2030" بوصفها خطابًا سلطويًا يسعى إلى إنتاج "حقيقة" معينة عن التعليم العالي في مصر، لا باعتباره فضاءً للمعرفة الحرة أو النقدية، بل كأداة وظيفية مرتبطة مباشرة بأهداف التنمية والاقتصاد. إن الإحالة المتكررة إلى رؤية مصر 2030 والتنمية المستدامة والجيل الرابع من مؤسسات التعليم تكشف عن عملية "تأطير معرفي" تعمل

على ربط التعليم بضرورات السوق والابتكار وريادة الأعمال، بما يحول المؤسسة الجامعية إلى فضاء لإنتاج رأس المال البشري أكثر من كونها فضاءً لإنتاج التفكير النقدي.

من منظور فوكوي، هذا الخطاب يمثل آلية من آليات الحكمانية (Governmentality)، حيث يُعاد تنظيم التعليم ليصبح وسيلة لإدارة السكان وتوجيه سلوك الأفراد عبر معايير مثل "الاستدامة" و"المرجعية الدولية" و"ريادة الأعمال". هذه المفاهيم تبدو محايدة، لكنها في الواقع تعمل كتنقيتات للسلطة تضبط أفعال الطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس وتعيد صياغة هوياتهم: الطالب كمبتكر/رائد أعمال، الأستاذ كمنتج قابل للقياس عالمياً، والجامعة كمؤسسة سوقية مرتبطة بالتنافسية العالمية.

كما أن الانتقال الموصوف من "الجيل الأول" إلى "الجيل الرابع" يُقَمِّم كمسار طبيعي وتطوري، لكنه في الواقع يُخفي خيارات سياسية وأيديولوجية تتحاز إلى منطق النيوليبرالية، حيث تُختزل وظيفة التعليم في الاستجابة لاحتياجات السوق بدلاً من تعزيز المعرفة النقدية أو العدالة الاجتماعية. وفقاً لفوكو، هذا "التطبيع" للخطاب هو شكل من أشكال الانضباط الذي يجعل الفاعلين يقبلون طوعاً بالمعايير الجديدة، ويعيد تشكيل علاقاتهم بذواتهم وبالمجتمع.

ومن ثم، يكشف تحليل سياسة التعليم الجامعي في مصر، في ضوء مقارنة فوكو، عن أن خطاب الإصلاح والتطوير، رغم تبنيه شعارات العدالة الاجتماعية والاستدامة والمرجعية الدولية، يضمّر في جوهرة نزعة متزايدة نحو تسليع التعليم الجامعي وربطه المباشر باحتياجات السوق ومنطق التنافسية العالمية. فالخطابات الرسمية (الدستور، رؤية 2030، التشريعات، والاستراتيجيات) لا تُعبر عن واقع واحد متجانس، بل هي ساحة صراع خطابي بين منطق الحقوق ومنطق السوق، فبينما يكرّس الدستور حق التعليم المجاني وتكافؤ الفرص، تعيد التشريعات والاستراتيجيات الرسمية إنتاج التعليم كفضاء اقتصادي، حيث يُعاد تشكيل أدوار الطالب والأستاذ والجامعة وفق معايير النفعية والقياس والجدوى. ومن ثم، فإن السياسة التعليمية لا يمكن فهمها بمعزل عن كونها خطابات سلطوية تسعى إلى ضبط المجتمع عبر آليات المعرفة والحكمانية، بما يحول التعليم من حق إنساني إلى أداة لإنتاج رأس المال البشري وإدارة الفوارق الاجتماعية. ويتيح هذا التحليل النقدي تفكيك التناقض الكامن بين البعد الحقوقي للتعليم ومنطقه السوقي، والوقوف على أثره في إعادة تعريف موقع الجامعة ووظيفتها في المجتمع.

رابعاً- الأبعاد المجتمعية لتسليع التعليم الجامعي في مصر: قراءة نقدية في ضوء التجارب العالمية

يهدف هذا المحور إلى إجراء تحليل عميق وشامل للجوانب المجتمعية المرتبطة بظاهرة تسليع التعليم الجامعي، من خلال تناول أربعة أبعاد رئيسية: الاقتصادي، والسياسي، والتربوي، والاجتماعي. ويرتكز التحليل

على منهجية نقدية مقارنة بين المبررات الرسمية المعلنة التي تُسوِّغ سياسات تسليع التعليم-مثل: تحسين الكفاءة، وتحقيق الاستدامة المالية، وتعزيز التنافسية الدولية- وبين الآثار الفعلية والمرتبة على أرض الواقع، والتي غالبًا ما تتطوي على تعميق الفجوات الاجتماعية، وتغيير طبيعة العلاقة التعليمية، وإضعاف العدالة التربوية. وذلك من خلال تحليل كيف تُنتج هذه السياسات تأثيراتها المتباينة على الفئات المختلفة داخل المجتمع، مع الأخذ بعين الاعتبار السياقات الثقافية والاقتصادية المحلية، بما يُسهم في بناء فهم متوازن لا يكتفي بالخطابات الرسمية، بل يضعها في مواجهة نتائجها المجتمعية الحقيقية.

فقد بدأت الجامعات في العالم بأسره تطبيق أطر عمل لتمويل وإدارة هذه الجامعات قائمة على مبادئ السوق؛ سعيًا لإحداث تحول في الأسس التي تدير عليها الأنشطة الأساسية في التعليم العالي، وهي: التدريس والتعلم والبحث. ويتوقع من تطبيق قوى السوق أنها ستؤدي إلى تقوية الطلاب وإلى المزيد من العدالة وتحسين الجودة (بارنيت، 2009، 45)

(أ)- البعد الاقتصادي لتسليع التعليم الجامعي

تُسوِّق سياسات تسليع التعليم الجامعي في الخطاب الرسمي على أنها أدوات إصلاحية تهدف إلى تحسين كفاءة إدارة الموارد المالية، وتخفيف الأعباء عن الموازنة العامة للدولة، وتنويع مصادر التمويل. ويُروَّج لها بوصفها ضرورة في ظل تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي، وعدم قدرة الحكومات منفردة على تلبية هذا الطلب المتنامي. كما يُشار إلى تسليع التعليم باعتباره أداة لربط مخرجات الجامعات بسوق العمل، من خلال تكييف البرامج الأكاديمية لتلبية احتياجات الاقتصاد، وتقليل معدلات بطالة الخريجين.

تشير الإحصاءات في هذا الصدد إلى أن ثمة خللاً في توزيع الطلاب بالجامعات الحكومية على الكليات النظرية والعملية، حيث يتزايد التحاق الطلاب المتخصصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالتعليم الجامعي، في مقابل الطلاب المتخصصين في العلوم الأساسية والتطبيقية، في حين أن نسبة الطلبة المتخصصين في الرياضيات والعلوم الهندسية هي التي ترتبط إيجابياً بمعدلات النمو الاقتصادي وهي الأكثر تحقيقاً لعائد اجتماعي مرتفع لاستثمارات التعليم العالي؛ مما يتنافى مع تطلعات المجتمع المصري للنهوض بالعلوم والتقنية باعتبارها مطلباً رئيسياً للنهضة والتنمية (زيتون، 2008، 68).

والجدير بالذكر أن هيكل تخصصات الخريجين لا يتوافق مع هيكل ومتطلبات سوق العمل، حيث تشير البيانات والإحصائيات إلى أن غالبية الطلاب تتركز في الكليات النظرية مقارنة بالكليات العملية، فقد بلغت نسبة الطلاب بالكليات النظرية 77.9% مقابل 22.1% عام 2019/2020، ونسبة 76.5% مقابل 23.5% عام 2020/2021 (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2022، 40). وبالإشارة إلى

التخصصات العلمية للطلاب المقيدون بالجامعات، كانت أكبر نسبة من الطلاب المقيدون في مجال العلوم الاجتماعية (50%)، تليها 24.9% في العلوم الإنسانية، أما مجال العلوم الطبيعية يمثل نسبة 4.1% من الطلبة المقيدون، ومجال العلوم الطبية والصحية نسبته 11.1%، 6.3% في الهندسية، و3.4% في العلوم الزراعية والبيطرية. ومن الملاحظ انخفاض نسب الطلاب المقيدون في التخصصات العلمية والتي تعد أساس لصناعة المستقبل في كثير من المجالات الصناعية والزراعية للبنية التحتية في مصر مع وجود عدد كبير في الكليات ذات التخصصات النظرية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2019، 9) وهذا يعكس وجود خلل في توزيع فرص التعليم الجامعي على القطاعات الأكاديمية.

وفضلاً عن ذلك، يوجد هدر ضخم في الكفاءات والقدرات، وفي الاستثمارات الهائلة التي تخصص للتعليم، بسبب ضعف الاستفادة من خريجي الجامعات في النشاط الإنتاجي (زيتون، 2013، 155). حيث تشير البيانات الإحصائية إلى وجود فجوة كبيرة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وقد توصلت دراسة الدمرداش والجزار (2017، 273) إلى وجود علاقة سببية بين التعليم الجامعي وبين معدلات البطالة بالتطبيق على بيانات لفترة الممتدة من عام (1971 وحتى عام 2016)، والعلاقة بينهما طردية، حيث إن زيادة مقدارها 1% في المنتسبين للتعليم الجامعي تؤدي إلى زيادة معدل البطالة بـ 0.29%. وهذا يبين أن خريجي التعليم الجامعي أكثر عرضة للبطالة مقارنة بخريجي مدارس التعليم العام. ومما تقدم، يتبين أن استمرار انعدام فرص العمل اللائق، وعدم كفاية الاستثمارات يفضي محدودية الجدوى الاقتصادية من التعليم الجامعي الحكومي، حتى ولو كان يتميز بأعلى مستويات الجودة والتميز. وفي مقابل ذلك، يؤدي القطاع الخاص دوراً حيوياً في تطوير التعليم من خلال توفير القدرة على التكيف والكفاءة والاستدامة المالية. ويتميز خريجو الجامعات الخاصة بمعدل توظيف مرتفع يصل إلى 95%، حيث تركز هذه الجامعات على تقديم برامج تعليمية تتوافق مع احتياجات السوق، مما يدفع الطلاب إلى اختيار مجالات دراسية مطلوبة. بالإضافة إلى ذلك، تهتم هذه المؤسسات بتنمية مهارات أساسية تعزز فرص التوظيف، مثل مهارات التعلم والتواصل والتعاون، إلى جانب مهارات اللغة والكمبيوتر التي تُعد ضرورية لمعظم شركات القطاع الخاص. ومن الجدير بالذكر أن مرونة القطاع الخاص تمكنه من الاستجابة للتقنيات المبتكرة، مما يساهم في تحسين جودة التعليم. ويعي أولياء الأمور أهمية التعليم الجيد باعتباره وسيلة لضمان مستقبل أفضل لأبنائهم. ومع ذلك، فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب تنفيذ آليات اعتماد فعالة ومراقبة جودة مستمرة لضمان تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة (البنك الدولي، 2020، 82).

كما شهدت المجتمعات المعاصرة تحولات جذرية مدفوعة بثورة في تطبيقات التكنولوجيا والنكاء الاصطناعي، ما أسهم في بلورة عصر يتسم بتدفق غير مسبوق من الفرص. وفي ظل هذا الواقع، لم يعد من المقبول أن تظل نظم التعليم بمنأى عن هذه التطورات، بل أصبحت مطالبة بالسعي الجاد نحو توظيف تلك الإمكانيات التكنولوجية والاستفادة منها بما يسهم في تطوير جودة الخدمات التعليمية وتعزيز كفاءتها.

وفي الوقت ذاته، تولد هذه التغييرات التي تقودها التكنولوجيا آثارًا هائلة على المجتمع فيما يتعلق بمستقبل العمل البشري، وتغيير الوظائف، والاحتياجات التعليمية الجديدة وإعادة تدريب العاملين. فهناك مخاوف بشأن تأثير النكاء الاصطناعي على الوظائف والمجتمعات (كانلاز، وهيوكامب، 2022، 4).

وعلى الرغم من الوجاهة الظاهرة لبعض مبررات سياسات تسليع التعليم الجامعي، فإن الدراسات وشواهد الواقع العملي تكشف عن محدودية هذه المبررات، إذ تظهر الفجوة بوضوح بين الأهداف المُعلنة لهذه السياسات وبين ما تحقّقه فعليًا على صعيد الأفراد والمؤسسات وسوق العمل والمجتمع ككل؛ فإنها تُفضي إلى جملة من الآثار الاقتصادية السالبة التي تستدعي قراءة نقدية متأنية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً- إن الادعاء بأن تسليع التعليم يهدف إلى تحسين كفاءة تخصيص الموارد وتخفيف العبء على موازنات الدولة، يتغاضى عن حقيقة أن التعليم الجامعي يُمثل استثمارًا طويل الأجل في رأس المال البشري لا تظهر ثماره إلا على المدى البعيد، وغالبًا تكون عوائده الاقتصادية والاجتماعية أعلى من تكاليفه، إذا أُدبرت سياسات التعليم بشكل عادل وفعال.

يستحوذ التعليم العالي على نسبة كبيرة من الإنفاق العام على التعليم في مصر، لكنه يظل غير كافٍ لتلبية الاحتياجات المتزايدة. وعلى الرغم من زيادة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي في السنوات الأخيرة، حيث ارتفع إلى 0.7% من الناتج المحلي الإجمالي في السنة المالية 2020 مقارنة بـ 0.6% في السنة المالية 2019، فإن هذه النسبة لا تزال أقل من مستويات عام 2016. وفضلاً عن ذلك، فإن نسبة الإنفاق على التعليم العالي في مصر إلى الناتج المحلي الإجمالي لا تزال أقل بكثير من المتوسط في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وكذلك أقل من الإنفاق في البلدان المماثلة في المنطقة، مثل بولندا وماليزيا، مما يعكس حاجة ملحة لتعزيز الاستثمارات في هذا القطاع لتحسين جودته ومخرجاته (البنك الدولي، 2022، 46).

لقد تم ربط تسليع التعليم بالعلومة وظهور اقتصاد المعرفة، حيث يعد النجاح الاقتصادي في هذا السياق متوقعًا على إنتاج خدمات ومنتجات بقيمة مضافة أعلى، وهي بدورها تتوقف على توافر المعرفة وبالتحديد المعرفة العلمية والتكنولوجية وعلى الابتكار؛ ولذا اعتبرت الحكومات الجامعات مواقع حيوية لإنتاج ونقل المعرفة المنتجة اقتصاديًا (بارنيت، 2009، 46)

ثانيًا- إن العلاقة بين التعليم والعمل اللائق يجب ألا تفهم ضمن إطار كمي بحت يقيس النجاح بعدد الوظائف أو مستويات الأجور، بل من خلال قدرة التعليم على تمكين الأفراد وتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية. وقد أكدت (الأمم المتحدة، 2023) أن توفير العمل اللائق للجميع ليس خيارًا بل أنه ضرورة إلزامية، تؤكد المبادئ والمنظمات الدولية، فمنذ عام 2005 اعتمدت الأمم المتحدة العمل اللائق كهدف من الأهداف الإنمائية. كما دعا جدول أعمال القرن 21 الحكومات إلى وضع تدابير قادرة على توليد فرص عمل مجزية وفرص مهنية منتجة تتوافق مع العوامل التي يحظى بها كل بلد، على نطاق يكفي للتعامل مع الزيادات المتوقعة في القوى العاملة وتغطية المتأخرات المتراكمة. كما يظهر الهدف الثامن (8) من أهداف التنمية المستدامة الدور الرئيس للعمل اللائق للجميع في تحقيق التنمية المستدامة، وهو يهدف إلى "تعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع والمستدام، والعمالة الكاملة والمنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع".

ومن ثم، فإن غياب العمل اللائق لا ينبغي تفسيره فقط بفشل الأفراد أو مؤسسات التعليم، بل باعتباره مؤشراً على فشل السياسات الاقتصادية الكلية في توفير بيئة عمل عادلة ومتكافئة.

ويسود سوق العمل في مصر، كم كبير من الوظائف غير اللائقة، وفقاً لتعريف منظمة العمل الدولية، فهذه الوظائف لا تفي بشروط اجتماعية أساسية يجب أن تتوفر في الوظيفة حتى تحقق الكرامة الإنسانية والحماية الاجتماعية والأمان الوظيفي، ومستوى معيشي مقبول (زيتون، 2013، 151). وهذا يبين النقص الواسع النطاق في فرص العمل اللائق المتاحة بسوق العمل في مصر.

ثالثًا- تُظهر المؤشرات الدولية والمحلية، كما هو الحال في مصر، أن تسليع التعليم لم يُسهم فعلياً في تقليل فجوة البطالة بين الخريجين وسوق العمل، بل على العكس، لا تزال هذه الفجوة قائمة بل ومتسعة، كما يتضح من ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي الجامعات، والتي بلغت 13% في عام 2019، كما يواجه خريجو التعليم العالي في مصر تحدياً كبيراً يتمثل في العمل بوظائف لا تتناسب مع مؤهلاتهم الأكاديمية، حيث تشير الإحصائيات إلى أن حوالي ثلث خريجي الجامعات، بنسبة 31% في عام 2019، كانوا يعملون في وظائف لا تتطلب مهارات عالية (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2019) كما بلغت نسبة المتعطلين من حملة المؤهلات الجامعية 43.1% من إجمالي المتعطلين خلال العام 2020/2021 (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، 2022، 14). ويعكس هذا الوضع فجوة بين نظام التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، ما يؤدي إلى استغلال جزئي لقدرات الخريجين ويقال من العائد المتوقع من التعليم العالي.

والواقع يشير إلى أنه لا يتم استثمار مهارات خريجي الجامعات بشكل كافٍ من قبل أصحاب العمل، وتشير الأدبيات إلى وجود إفراط في التأهيل Over-qualified، والإفراط في التعليم Overeducated،

والإفراط في المهارات Over-skilled، حيث يشغل الخريجون وظائف لم تكن في السابق مخصصة للخريجين مع توسع التعليم العالي بشكل أسرع من تغير هيكل الوظائف (3, 2020, Lauder & Mayhew). وتؤكد دراسة (قاسم، 2021، 273) أن البطالة وضعف مخرجات المتعلمين في سوق العمل، لا ترجع إلى التعليم ومخرجاته، بقدر ما ترجع إلى تدهور سوق العمل ذاته، وتذهب أبعد من ذلك إلى أن ما يلاحظ من تراجع في مستوى مخرجات التعليم المؤدي إلى العمل بشقيه الجامعي وما قبل الجامعي خلال العقود الأخيرة يرجع في جزء كبير منه إلى تدهور سوق العمل وتخلفه عن مخرجات التعليم.

والجدير بالذكر إن إخفاق سوق العمل في توفير الوظائف التي توقعها الخريجون بكميات كافية، يعني أن كثيرًا من الخريجين سيحصلون على عوائد محدودة من تعليمهم الجامعي، وبالمعنى الاقتصادي الدقيق، هذا يعني أن التعليم الجامعي هو استثمار ضائع ومهدر. ومن يتحمل تكلفة هذه الفرص الضائعة سيختلف من بلد إلى آخر حسب مدى دعم الدولة للتعليم العالي، كما أنه ينطوي على خطر استياء المزيد من الشباب من حقيقة أنهم لم يحصلوا على المكافآت التي توقعوها. ومن المحتمل أيضاً أن تكون هناك تأثيرات ضارة على مؤسسات التعليم العالي نفسها (8, 2020, Lauder & Mayhew).

تجدر الإشارة إلى أن الخطاب الاقتصادي السائد والمهيمن، يُحمل التعليم ومخرجاته -الخريجين ومهاراتهم- المسؤولية عن البطالة وتدني مخرجات المتعلمين في سوق العمل (قاسم، 2021، 273). وتشير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى أن التعليم العالي قد شهد نمواً غير مسبوق، ولكن هناك نسبة كبيرة من الخريجين الذين يكافحون من أجل الحصول على وظائف جيدة، في حين يقول أصحاب العمل أنهم لا يستطيعون العثور على الأشخاص ذوي المهارات المرتفعة التي يحتاجون إليها. ومن ثم، يحتاج قطاع التعليم العالي إلى تجديد وإعادة هيكلة وابتكار Reinvent لإكساب الأفراد مهارات وخبرات أعلى مما يتعلمونها، وكيف يتعلمون، ومتى يتعلمون، وأين يتعلمون لتلبية الطلب المستقبلي على المعرفة والمهارات (OECD, 2019). وهذا يعني ضعف مستوى الخريجين ونقص مهاراتهم وخبراتهم، وأن الجامعات لا تعد القوى البشرية الملائمة لسوق العمل بما يتطلبه من المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لمختلف الأنشطة الإنتاجية. سيكون هناك طلب متزايد باستمرار على القوى العاملة ذات المهارات العالية.

رابعاً- يُروَّج لتسليع التعليم الجامعي وربطه بمتطلبات اقتصاد المعرفة باعتباره مساراً حتمياً لتعزيز توظيف الخريجين وتقليص البطالة، انطلاقاً من فرضية مفادها أن المواءمة الدقيقة بين المهارات المكتسبة في التعليم العالي واحتياجات السوق المعاصر—لا سيما في ظل التحولات التكنولوجية المتسارعة—كفيلة بحل إشكالية البطالة.

على الرغم من وجهة هذا المبرر، فإن الاعتماد على منطق رأس المال البشري لتبرير تسليع التعليم يتجاهل، كما يوضح (Crespo, 2013, 52)، أن هذه النظرية تمثل امتدادًا لما يُعرف بـ"الإمبريالية الاقتصادية"، حيث تُنقل أدوات التحليل الاقتصادي إلى مجالات اجتماعية وتعليمية لا تتضبط بالكامل لمنطق السوق. وعلى الرغم من تصاعد الطلب على مهارات بعينها في ظل صعود الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا العميقة، فإن دراسة (Brown et al, 2020, 145) تشير إلى أن أزمة "ندرة الوظائف" التي تتطلب مهارات فائقة ما زالت قائمة على المستوى الكلي، ما يفنّد الزعم بأن مواءمة التعليم لاحتياجات اقتصاد المعرفة كافية بذاتها لمعالجة البطالة.

إذ إن اقتصاد المعلومات يتطلب قلة صغيرة للغاية جيدة التعليم أو قل فائقة التعليم، خاصة في المجالات ذات الصلة بعلوم الحاسب وتكنولوجيا الإنسان الآلي تتولى إدارة وتشغيل هذا الاقتصاد، وغالبية ساحقة ليس لها مكان في هذا الاقتصاد القائم على الإنتاج بلا عمال laborless production إلا في الأعمال الخدمية، ومنها بالفعل الخدمة في المنازل، والعمل في وظائف مؤقتة غير محمية نقابيًا أو وظائف لبعض الوقت، بالطبع إلى جانب البطالة المتكررة أو المزمّنة، أو الارتواء في حوض السوق غير الرسمي من أجل البقاء (سولتمان، وغابارد، 2010، 18).

وفضلاً عن ذلك، فإن الخبرات الميدانية في دول مثل مصر والولايات المتحدة تكشف أن الأزمة أعمق من مجرد فجوة مهارية؛ إذ ترتبط بجذور هيكلية تتعلق بالسياسات النيوليبرالية التي أفضت إلى تفكيك أدوار الدولة الاجتماعية، وتعميق الفجوات الطبقيّة داخل النظام التعليمي، مع تحميل الخريجين مسؤولية إخفاقات بنويّة لا تعود إلى التعليم وحده بل إلى الاقتصاد السياسي بجممله. فكما يؤكد (سولتمان، وغابارد، 2010، 15-16)، إن الخطاب السائد يعيد إنتاج سردية تُحمّل التعليم والطلاب مسؤولية البطالة، دون الاعتراف بتقلص قدرة سوق العمل على استيعاب الخريجين أو بطء تحولات البنية الاقتصادية نحو التشغيل الكثيف للمعرفة.

ومن ثم، فإن تسليع التعليم في سياق اقتصاد المعرفة لا يُعد ضمانًا لتحسين فرص التوظيف، بل قد يسهم في تفاقم التفاوتات، وتحويل الجامعات إلى كيانات خاضعة لمنطق السوق، تفقد فيها المعرفة قيمتها العامة لصالح أهداف تجارية آنية، على حساب الأدوار التنموية والحقوقية التي يجب أن يؤديها التعليم الجامعي.

في ظل تخلي الدولة عن التوظيف، حيث لم تعد الحكومة مُلزّمة بتعيين الخريجين كما كان يحدث في السابق، بل على العكس فمع تطبيق برنامج الإصلاح الاقتصادي بداية من عام ١٩٩٠ وما تلاه من بيع

لوححدات القطاع العام وشركات قطاع الأعمال العام في إطار ما عُرف بـ "عملية الخصخصة" وما استتبعه من تسريح للعمال والموظفين زاد عرض العمل بشكل أكبر من القدرة الإستيعابية للقطاع الخاص الوليد الذي يزداد طلبه، بطبيعة الحال، على العمالة الفنية والمهنية المدربة، التي يُوفّر ها التعليم الفني، بالمقارنة بطلبه على الخدمات الإدارية التي يوفّرها، في الغالب، خريجي الجامعات من كليات التجارة والتخصصات النظرية الأخرى، مما ينعكس في زيادة معدلات البطالة بين خريجي الجامعات وثباتها أو إنخفاضها بين خريجي التعليم الفني (الدمرداش، والجزار، 2017، 281).

ونتيجة لذلك، في محاولة لتتقيف العاملين بنظام "التوصيل والتشغيل"، حاولت الجامعات إزالة الحدود بين التعليم وسوق العمل من خلال التأكيد على المفهوم الهش لـ "المهارات العامة" أو المهارات الناعمة Soft Skills مثل: حل المشكلات والعمل الجماعي والاتصالات. وفي الواقع، من الممكن من الناحية النظرية أن نرى كيف يمكن لهذه "المهارات" أن تسد الفجوة بين التعليم والاقتصاد، ولكن هناك أسئلة يجب طرحها حول هذه المهارات. وكيف يمكن ممارستها بشكل مستقل عن المعرفة والفهم لمجالات تخصصية معينة؟ ومع ذلك، فإن الجامعات "تبيع" نفسها الآن بقدرتها على إقامة هذه الروابط المباشرة مع عالم العمل (Lauder & Mayhew, 2020, 8).

(ب)- البعد الاجتماعي لتسليح التعليم الجامعي:

لعل من أهم المبررات التي يتم الاستناد إليها في عملية تسليح التعليم الجامعي، تلك المتعلقة بالحاجة الملحة إلى تنويع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي، في ظل العجز المتزايد في الموارد العامة وتنامي الطلب على هذا النوع من التعليم. فقد أدى التوسع الديمغرافي وارتفاع معدلات الالتحاق إلى خلق ضغط كبير على الأنظمة التعليمية، لا سيما في الدول النامية والانتقالية، التي تسعى إلى تحقيق تحول من التعليم "النخبوي" إلى التعليم "الجامهيري". ومع محدودية قدرة الدولة على تمويل هذا التوسع، سواء بسبب ارتفاع كلفة الطالب أو تراجع القدرة على فرض الضرائب بكفاءة في سياق العولمة والخصخصة، أصبحت المشاركة المالية من جانب الأفراد والأسر تُقدّم كخيار ضروري لضمان استدامة النظام. وفضلاً عن ذلك، يُروج لمبدأ "المشاركة في التكلفة" باعتباره وسيلة عادلة لتوزيع عبء التمويل، وتعزيز كفاءة استخدام الموارد، دون التأثير المباشر على الوظائف الأكاديمية الأساسية، Johnstone, (2003, 353).

وعلى الرغم من الوجاهة الظاهرة لبعض مبررات تسليح التعليم الجامعي، فإن التحليل النقدي للتجارب العالمية والبيانات الواقعية يكشف عن جملة من الآثار الاجتماعية السالبة العميقة التي تُثير

تساؤلات جدية حول عدالة هذه السياسات وجدواها على المدى البعيد، إذ تسهم هذه السياسات في تعميق الفجوة بين الطبقات، من خلال تقليص فرص الفئات الأقل دخلاً في الوصول إلى التعليم العالي، مما يُضعف مبدأ تكافؤ الفرص. كما يؤدي التركيز على الجوانب الربحية إلى تراجع الدور الاجتماعي والتنموي للجامعة، ويُعيد تشكيلها كمؤسسة سوقية، لا كمحرك للعدالة والارتقاء المجتمعي.

جدير بالذكر أن البعد الاجتماعي ينطوي على الالتزام بجعل التعليم الجامعي الجيد متاحاً للجميع على قدم المساواة، والتأكيد على الحاجة إلى توفير الظروف المناسبة للطلاب حتى يتمكنوا من إكمال دراستهم دون عقبات تتعلق بخلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية. وبشكل عام، فإن المطالبة بالمساواة في التعليم العالي تعني شيئين أساسيين: أولاً، ضمان أن يكون التعليم العالي انعكاساً لتنوع السكان، وأن يمثل الطلاب جميع الشرائح الاجتماعية على نطاق واسع، وثانياً، تبني المؤسسات التعليمية ممارسات وسياسات تسمح للطلاب غير التقليديين، مثل الطلاب الأكبر سناً الذين لم ينتقلوا مباشرة من التعليم الثانوي، بالدخول إلى الجامعات. وبهذا المعنى، فإن أجندة "المساواة" تتداخل بشكل وثيق مع "أجندة التعلم مدى الحياة". (Usher, 2015, 433).

وجدير بالذكر أن تسليع التعليم الجامعي يقوض هذه المبادئ، إذ ينعكس بشكل مباشر على تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية، حيث يؤدي ارتفاع التكاليف إلى الحد من إمكانية وصول الأفراد من خلفيات متنوعة، الأمر الذي يسهم في اتساع الفجوة الاجتماعية ويؤثر سلباً على التنمية المستدامة وتماسك المجتمعات. فتكافؤ الفرص في التعليم يقتضي أن يحصل جميع الأفراد على فرص متساوية للتعلم بغض النظر عن ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية، غير أن تحول التعليم إلى سلعة يعيد إنتاج التفاوتات الطبقية ويجعل الحصول على التعليم الجيد مقتصرًا على القادرين ماليًا. وقد أوضحت دراسة Brown & Carasso (2013, 78) أن ارتفاع تكاليف التعليم في المملكة المتحدة بعد تحويل الجامعات إلى كيانات تجارية أدى إلى انخفاض نسبة الطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض في الجامعات المرموقة. وأكدت Rizvi & Lingard (2010, 112) أن تسليع التعليم يعمق الفجوة الطبقية من خلال اقتصار الوصول إلى التعليم على الفئات المقتردة.

كما أن العدالة الاجتماعية في التعليم تتطلب توزيعاً عادلاً للموارد التعليمية لضمان المساواة وتقليل الفوارق بين الفئات، لكن تسليع التعليم يقوض هذا الهدف. فقد أظهر Olssen & Peters (2020, 56) أن الفئات المهمشة مثل الأقليات والنساء والأسر محدودة الدخل تصبح غير قادرة على تحمل تكاليف التعليم الجيد، فيما أشار Giroux (2014, 89) إلى أن تحويل الطلاب إلى "مستهلكين"

والمعلمين إلى "مزودين للخدمات" يضعف البعد الديمقراطي للتعليم ويحد من دوره في تعزيز العدالة الاجتماعية.

وعلى الرغم من الطابع البراجماتي الذي يميز أطروحات المدافعين عن تسليع التعليم العالي، فإن التحليل النقدي يكشف محدودية هذه المبررات. فالحجة القائلة إن مجانية التعليم "مدفوعة من جميع المواطنين" لا تعكس سوى الدور الطبيعي للدولة في إعادة توزيع الموارد العامة لضمان الحق في التعليم كمنفعة جماعية، لا كامتياز فردي (Johnstone, 2003, 353). كما أن الاعتماد على الضرائب غير المباشرة لا يُعالج من خلال خصخصة التعليم بل عبر إصلاح النظام الضريبي ليصبح أكثر عدالة. وإضافة إلى ذلك، فإن فرض الرسوم الدراسية بحجة أن المستفيدين من التعليم ينتمون إلى الطبقات الميسورة يتجاهل أن هذا الواقع هو نتيجة لاختلالات هيكلية في فرص التعليم المبكر، وأن فرض الرسوم يكرّس الإقصاء بدلاً من معالجته. بل إن الدراسات الدولية أثبتت أن أية زيادة في تكاليف التعليم تؤدي إلى إجماع الفئات الفقيرة عن الالتحاق بالجامعات بسبب عبء الديون والمخاوف من الاستثمار غير المضمون. أما الزعم بأن إيرادات الرسوم يمكن إعادة توزيعها على شكل منح وقروض، فهو غالباً طرح نظري أكثر منه عملي، حيث غالباً يتم توجيه هذه الإيرادات لسد العجز المالي العام دون تخصيص فعلي للطلاب المحتاجين.

وتتجلى النتيجة المباشرة لهذا التوجه في تعزيز الفجوات الاجتماعية والاقتصادية، حيث يصبح التعليم العالي مقتصرًا على الفئات المقتدرة ماليًا، ما يؤدي إلى تهميش الطلاب من الطبقات الدنيا. هذا التهميش لا يمثل مجرد قضية تعليمية، بل يكتسب بعدًا سياسيًا واجتماعيًا قد يسهم في تقاوم التوترات والصراعات داخل المجتمع. وفي ظل هذه الظروف، يصبح الوصول إلى التعليم الجامعي مرتبطًا بالقدرة المالية أكثر من كونه حقًا إنسانيًا.

كما تتعدى آثار تسليع التعليم الجانب الاقتصادي لتشمل الأبعاد الثقافية والقيمية. فعندما تتحول الجامعات إلى مؤسسات تسعى لتحقيق الربح، يتم تقليص الاهتمام بالمجالات الأكاديمية التي تعزز الهوية الثقافية والاجتماعية، مثل الدراسات الإنسانية والفنون. وهذا التوجه يؤدي إلى تراجع التعليم الشامل الذي يهدف إلى تطوير التفكير النقدي والوعي الثقافي، واستبداله بمنطق نفعي ضيق يحصر قيمة التعليم في جدواه السوقية.

كما تثير الممارسات التجارية للجامعات الربحية إشكاليات قانونية وأخلاقية جوهرية، حيث قد تلجأ هذه المؤسسات إلى تضليل الطلاب بشأن فرص التوظيف بعد التخرج أو المبالغة في الوعود المتعلقة

بالعائد المهني للشهادات. هذه الممارسات لا تؤثر فقط على سمعة المؤسسات التعليمية، بل قد تترك آثاراً سلبية طويلة المدى على المجتمع من خلال تخريج أجيال تقتصر على الكفاءة المطلوبة. وأخيراً، فإن تسليع التعليم يعزز النزعة الفردية على حساب القيم الجماعية، وهو ما أشار إليه Apple (2018, 134) في تحليله لدور التعليم في المجتمع. فبدلاً من أن يكون التعليم أداة لبناء المواطنة الفاعلة وتعزيز الروابط الاجتماعية، يتحول إلى استثمار فردي يضعف دوره في دعم التماسك الاجتماعي ويؤدي إلى تقويض قيم التضامن والعدالة.

(ج) - البعد التربوي لتسليع التعليم الجامعي

وفقاً للخطاب الرسمي، يُفترض أن تسليع التعليم يُسهم في تعزيز الجودة الأكاديمية من خلال تبني آليات السوق والمنافسة، وتحفيز الجامعات على تحسين برامجها وتطوير مناهجها بما يتواءم مع متطلبات سوق العمل. وتستند هذه الرؤية إلى جملة من التحولات البنيوية، من أبرزها الحاجة إلى الحفاظ على جودة التعليم في ظل الانتقال من نظم نخبوية إلى نظم جماهيرية موسعة (بارنيت، 2009، 45). ومع ذلك، فإن ما يبدو منسجماً على مستوى الخطاب والمبررات الاقتصادية، يُخفي في طياته آثاراً تربوية عميقة قد تُقضي إلى تهमيش البعد الإنساني والاجتماعي للتعليم، وتحويله إلى خدمة قابلة للبيع والاستهلاك. وفيما يلي تفصيلاً لتلك الآثار، من حيث تأثيرها على دور الطالب، وأداء الأستاذ الجامعي، وهيكـل البرامج الأكاديمية، وعلاقات التعليم الجامعي بمجتمعه الأوسع.

كما أن التحولات الحادثة في السياسة التمويلية التي تفرض على الجامعات تحقيق دخل مضاف، قد أدت إلى تقويض رأس المال العلمي والأكاديمي. فمفهوم «التسليع» الذي يشير إلى تطوير منتج أو عملية خصيصاً للمقايضة السوقية، وليس لقيمة «النفع» الداخلي، يجسد التحول من أنشطة تهدف إلى اكتساب رأس مال علمي وأكاديمي إلى أنشطة يقصد منها تحقيق دخل مادي. وهكذا، فإن قوى دفع التسليع تؤثر على الجامعات عن طريق تغيير طبيعة المكافآت والحوافز في التعليم العالي، وتحول مقاييس النجاح الأكاديمي من المعايير الأكاديمية النوعية إلى معايير مادية ضيقة مثل عدد الزبائن من الطلاب المستقطبين، ودرجة الربح أو العائد المالي المحقق (بارنيت، 2009، 48).

كما أشارت دراسة (Sukandi, Sumadhinata, 2024) إلى اعتماد الجامعات على أسلوب القيادة التبادلية (Transactional Leadership)، التي تركز على تبادل المنافع بين القائد والمُؤسسين، وتهتم بالإنتاجية على المدى القصير بدلاً من تحفيز الإبداع، مما يشجع على نهج إداري موجه نحو

المكاسب المالية. وفي سياق التعليم العالي، قد يؤدي هذا إلى تحويل التعليم إلى سلعة يتم بيعها بشكل تنافسي للطلاب كمستهلكين.

ومع سعي الجامعات الربحية لزيادة أعداد الطلاب، قد تقوم بتخفيف معايير القبول لتوسيع قاعدة الطلاب المحتملين، بل وتخفيض صرامة التقييمات الأكاديمية لضمان بقاء الطلاب وتقادي انسحابهم، ما يحافظ على تدفق الرسوم الدراسية. هذا التخفيض يضر بجودة التعليم الجامعي ويؤدي إلى تخرج طلاب قد يفتقرون للمهارات الكافية للتكيف مع متطلبات سوق العمل، مما يؤثر على سمعة المؤسسات التعليمية. كما بدأت بعض الجامعات الربحية في طرح برامج تعليمية قصيرة ومكثفة تلبي احتياجات السوق في مدة زمنية أقل، بهدف جذب أكبر عدد ممكن من الطلاب الراغبين في الحصول على شهادات بسرعة. ورغم أن هذه البرامج قد تبدو مناسبة من حيث الوقت والتكلفة، فإنها تؤدي إلى تقليص العمق الأكاديمي الذي يحتاجه الطالب للتعمق في تخصصه. فالتحول نحو هذه البرامج السريعة يؤثر سلباً على جودة التحصيل العلمي، ويقلل من إمكانيات الطلاب في اكتساب الفهم الشامل والمهارات المتقدمة في مجالاتهم.

وتشهد الحقول المعرفية المختلفة تصنيفاً جديداً يعتمد على قيمتها الاقتصادية وجدواها العملية. فالأولوية تُعطى للعلوم والتكنولوجيا على حساب العلوم الإنسانية والفنون، انطلاقاً من فرضية أن الأولى تحقق عوائد اقتصادية أكبر. وقد أصبح التصور السائد للمعرفة محكوماً بمنطق النفعية (Utilitarianism)، حيث تُقاس جودة التعليم بجدواه الاقتصادية وكفاءة تقديمه، وكذلك بانطباعات الطلبة عن تجربتهم التعليمية (Staddon & Standish, 2012, 631). ومن أبرز تداعيات ذلك، تهميش التخصصات الإنسانية التي لا تُعد مربحة. وقد أكدت دراسة (Slaughter & Rhoades, 2004) (37) إلى أن تسليع التعليم يؤدي إلى تركيز الجامعات على التخصصات التي تجذب الطلاب وتدر عوائد مالية سريعة مثل الهندسة وعلوم الكمبيوتر، بينما يتم إهمال التخصصات الإنسانية. كما أشار Marginson (2016, 89) إلى أن تسليع التعليم يعزز ثقافة "التسويق الأكاديمي"، حيث يتم توجيه الموارد نحو التخصصات التي يمكن تسويقها بسهولة، على حساب التخصصات الإنسانية والفنون.

وفي دراسة (Nussbaum, 2010, 45) بعنوان Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities، أشارت الباحثة إلى أن تسليع التعليم يقوض دور التخصصات الإنسانية، مثل الفلسفة والأدب والتاريخ، لأنها لا تُعد مربحة، مؤكدة أن هذا التهميش يضعف الديمقراطية والمواطنة الفاعلة. وأكد (Giroux, 2014, 102) أن تسليع التعليم يحول الجامعات إلى "مراكز تجارية" تُعَلِّي من

شأن التخصصات التطبيقية على حساب التخصصات الإنسانية، مما يؤدي إلى فقدان القيم النقدية والإبداعية.

ووفقاً لـ (Brown & Carasso, 2013, 112)، فإن الموارد المالية يتم تحويلها نحو التخصصات ذات العوائد المرتفعة، مما يؤدي إلى تقليص التمويل للكتليات الإنسانية وإغلاق عديد من البرامج فيها. كما أشار (Olssen & Peters, 2020, 67) إلى أن المعرفة تُقوّم بناءً على قيمتها السوقية لا الفكرية، وهو ما يقود إلى تهميش التخصصات الإنسانية. وفي دراسة أجراها (Collini, 2012, 78) بعنوان What Are Universities For?، أوضح الباحث أن الجامعات تتحول إلى مؤسسات تجارية تسعى لتعظيم الأرباح، على حساب الحقول الإنسانية. كما أشار (Torres, 2017, 34) إلى أن هذه النزعة في الدول النامية تركز على التخصصات التطبيقية القابلة للتسويق دولياً، ما يزيد من تهميش العلوم الإنسانية.

ومن ثم، فإن تحويل النشاط المعرفي إلى سلعة يغير من الوسائل التي يتم بها تنظيم الممارسات التعليمية وتقييمها، مما يضعف من القيم الفكرية والأخلاقية، ويؤدي إلى تقليص التخصصات الفكرية مثل الأدب والتاريخ، ومع سعي الجامعات لتحقيق الأرباح، ركزت على التخصصات التي تحقق عوائد مالية عالية مثل إدارة الأعمال والهندسة والطب، فيما تراجعت التخصصات الإنسانية والاجتماعية، مما يضعف من تنوع البرامج الأكاديمية ويقلل من قدرة الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي والمعرفة الشاملة. كما يتطلب البحث العلمي تمويلاً كبيراً، غير أن تحول التعليم إلى سلعة جعل الجامعات تستثمر في البرامج ذات العوائد السريعة بدلاً من تمويل البحث. ومع ارتفاع الرسوم الدراسية، تتزايد الأعباء على الطلاب، مما يحد من إمكانيات البحث العلمي، خصوصاً في المجالات التي لا تحقق عائدات مالية مباشرة، الأمر الذي يقلل من إسهام الجامعات في تطوير العلوم والمعرفة.

كما يمتد أثر تسليع التعليم إلى آليات التقييم الأكاديمي، حيث أصبحت المؤسسات وأعضاء هيئة التدريس يُقيّمون وفقاً للعوائد المالية والمخرجات الكمية أكثر من المعايير الأكاديمية الجوهرية. ففي ظل هذه السياسات، يخضع التقييم لضغوط الربحية والحفاظ على استقطاب الطلاب، مما يدفع الجامعات إلى تخفيف معايير الأداء أو رفع الدرجات لضمان رضا الطلاب واستمراريتهم دخل الجامعة، مما يقوض جودة التعليم.

ووفقاً لـ (Slaughter & Rhoades, 2004, 45)، فإن التقييم الأكاديمي أصبح خاضعاً لضغوط مالية، حيث يتم تقييم المؤسسات بناءً على العائدات لا جودة التعليم. وأشار (Marginson, 2016, 89) إلى أن ذلك يعزز ثقافة "التقييم القائم على الربحية". كما أكد (Brown & Carasso, 2013, 78) أن هذا

التحول يقوض القيم الأكاديمية، وأوضح (Olssen & Peters, 2020, 56) أن المؤسسات أصبحت تُقِيم بقدرتها على جذب التمويل الخارجي. ووفقاً لـ (Giroux, 2014, 102) و (Torres, 2017, 23)، فإن هذا السياق يقوض جودة التعليم في الدول النامية، ويضعف دور الأكاديميين. وتشير الأدبيات إلى أن تسليع التعليم أدى إلى تغيير العلاقة بين المعلم والطالب من علاقة معرفية إنسانية إلى علاقة تجارية تحكمها قواعد السوق. فقد أعيد تعريف دور الأكاديمي ليصبح "مقدماً للخدمات" والطالب "عميلاً"، مما يقوض الطبيعة الإنسانية للعلاقة التعليمية (Ball, 2004, 5)؛ (Giroux, 2014, 89). (Olssen & Peters, 2020, 56) كما أشار (Ball, 2012, 67) إلى أن المعلم تحول من "ميسر للمعارف" إلى "موظف في خط إنتاج"، وأكد (Brown & Carasso, 2013, 78) أن التقييم بات قائماً على رضا الطلاب كعملاء لا على جودة التدريس. كما أوضح (Marginson, 2016, 34) أن الطلاب باتوا يبحثون عن "القيمة مقابل المال"، مما يقوض البعد المعرفي للتعليم. وأكد (Nussbaum, 2010, 45) أن التعليم أصبح يُعامل كاستثمار فردي لا كقيمة مجتمعية.

ومع التوجه نحو الربحية، سعت الجامعات إلى جذب الطلاب الدوليين الذين يدفعون رسوماً أعلى مقارنة بالطلاب المحليين (Marginson, 2018, 67)؛ وقد أشار (Rizvi, 2019, 56) إلى أن هذا التحول أدى إلى تحويل الموارد نحو برامج جذب الطلاب الدوليين على حساب احتياجات المحليين. كما أكد (Mok, 2020, 23) أن هذه النزعة تفاقت في الدول النامية، حيث تم تهميش الطلاب المحليين لصالح الدخل الأعلى من الطلاب الدوليين. وبالتالي، فإن التركيز على استقطاب طلاب يدفعون رسوماً مرتفعة أدى إلى تجاهل المجتمع المحلي وزيادة الأعباء المالية على الطلاب الوطنيين، مما أثر سلباً على إمكانية الوصول إلى التعليم وجودته.

(د)- البعد السياسي لتسليع التعليم الجامعي

يُقَدِّم تسليع التعليم في الخطاب الرسمي باعتباره خطوة نحو تعزيز الحوكمة الرشيدة، وزيادة الاستقلالية المؤسسية، وتقليص البيروقراطية، بما يسمح للمؤسسات التعليمية باتخاذ قرارات أكثر مرونة وفعالية. كما لا يقتصر هذا التوجه على تحويل المؤسسات التعليمية إلى كيانات تجارية فحسب، بل يمتد ليشمل توظيف التعليم كأداة سياسية لدعم التحالفات الاقتصادية وتوجيه السياسات الوطنية، في حين أن هذه المبررات، على الرغم من وجاهتها الشكلية، تخفي وراءها آثاراً سياسية سلبية تمس طبيعة التعليم وأدواره المجتمعية. وفيما يلي تفصيل لهذه الآثار.

ولعل من أهم الآثار الإيجابية أن تدويل التعليم العالي يُعدّ أحد أهم الأدوات التي تسهم في تعزيز القوة الناعمة للدول، حيث لا يقتصر أثره على استقطاب الطلاب الدوليين أو توسيع الشراكات الأكاديمية فحسب، بل يمتد ليشمل بناء صورة إيجابية للدولة المضيفة وتوسيع نفوذها الثقافي والمعرفي عالمياً. فبرامج التبادل الأكاديمي وفروع الجامعات الدولية والبحوث المشتركة تسهم في نشر اللغة والثقافة الوطنية وتعزيز القيم المجتمعية على الساحة العالمية، بما يرسّخ مكانة الدولة كفاعل رئيس في إنتاج المعرفة. وفي هذا السياق، باتت الجامعات أداة استراتيجية ضمن السياسات الوطنية للقوة الناعمة، حيث يُنظر إلى الاستثمار في تدويل التعليم العالي كوسيلة لتعزيز الحضور الدولي، ودعم الحوار بين الثقافات، وتكوين شبكات من الخريجين الدوليين الذين يشكلون جسورًا مستدامة للتعاون والتأثير (de Wit, 2020, ii).

وفي ظل العولمة، أصبحت الشراكات الأكاديمية بين الدول والكيانات الأجنبية وسيلة لتعزيز النفوذ السياسي والاقتصادي، حيث يتم استغلال التعليم كأداة لبناء التحالفات وتوسيع النفوذ. وتؤكد كثير من الدراسات أن تسليع التعليم يؤدي إلى استخدامه كأداة سياسية، لبناء تحالفات سياسية واقتصادية من خلال شراكات أكاديمية دولية، فقد أشار (Knight, 2011, 23) إلى أن تسليع التعليم أدى إلى ظهور "مراكز التعليم الدولية (Education Hubs) التي تعمل كمنصات لتعزيز التحالفات السياسية والاقتصادية بين الدول. وأشارت إلى أن هذه المراكز تُستخدم كأداة لتعزيز النفوذ السياسي من خلال جذب الطلاب الدوليين وبناء الشراكات الأكاديمية. كما أشار (Marginson, 2016, 56) إلى أن تسليع التعليم يعزز الشراكات الأكاديمية بين الدول، حيث يتم استخدام هذه الشراكات كوسيلة لتعزيز العلاقات الدبلوماسية والاقتصادية. وأكد أن هذه الشراكات غالباً تكون مدفوعة بأجندات سياسية واقتصادية أكثر من كونها مبنية على أهداف تعليمية.

كما يستخدم تسليع التعليم الشراكات الأكاديمية كأداة للنفوذ الاقتصادي، فقد أدى تسليع التعليم إلى زيادة الشراكات الأكاديمية بين الجامعات والدول الأجنبية، حيث يتم استخدام هذه الشراكات كأداة لتعزيز النفوذ الاقتصادي والسياسي، وغالباً تكون هذه الشراكات مدفوعة بمصالح اقتصادية وسياسية أكثر من كونها مبنية على أهداف أكاديمية، حيث يتم استخدام التعليم كأداة لتعزيز النفوذ الدولي وبناء التحالفات الاستراتيجية (Altbach & Knight, 2007, 304)

كما يستخدم التعليم كأداة للنفوذ السياسي، وفقاً لـ (Rizvi & Lingard, 2010, 112)، فإن تسليع التعليم أدى إلى استخدام التعليم كأداة لتعزيز النفوذ السياسي من خلال الشراكات الأكاديمية الدولية. وأشار إلى أن هذه الشراكات غالباً تكون مدفوعة بأجندات سياسية تهدف إلى تعزيز العلاقات الدبلوماسية

وتوسيع النفوذ الدولي. كما أشار (Torres, 2017, 45) إلى أن تسليع التعليم في الدول النامية أدى إلى زيادة الاعتماد على الشراكات الأكاديمية مع الدول الأجنبية، حيث يتم استخدام هذه الشراكات كأداة لتعزيز النفوذ السياسي والاقتصادي.

وجدير بالذكر أن من الآثار السياسية السالبة لتسليع التعليم أنه يؤدي إلى تزايد تدخل المؤسسات الدولية في السياسات التعليمية، حيث تشير الدلائل إلى أن تسليع التعليم جعل المؤسسات الدولية والمنظمات العالمية تؤدي دورًا متزايدًا في توجيه السياسات التعليمية. ففي دراسة أجراها Rizvi & Lingard (2010, 112)، أشار الباحثان إلى أن تسليع التعليم أدى إلى زيادة تدخل المؤسسات الدولية، مثل البنك الدولي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، في صنع القرار التعليمي. وأكدوا أن هذه المؤسسات تعمل على تعزيز سياسات تعليمية تخدم أجندات اقتصادية عالمية على حساب الاحتياجات المحلية. كما أشار (Torres, 2017, 45) إلى أن تسليع التعليم في الدول النامية أدى إلى زيادة الاعتماد على المؤسسات الدولية في تمويل التعليم، مما يقوض سيادة الدولة في صنع القرار التعليمي.

ووفقاً لـ (Dale, 2005, 34)، فإن تسليع التعليم في ظل العولمة أدى إلى تقليص دور الدولة في صنع القرار التعليمي، حيث أصبحت السياسات التعليمية تُحدد بناءً على معايير دولية تخدم مصالح اقتصادية عالمية. كما أشار (Mundy, 2007, 56) إلى أن تسليع التعليم يعزز دور المؤسسات الدولية في صنع القرار التعليمي، حيث يتم إعطاء الأولوية للمعايير الدولية على حساب السياسات المحلية.

وجدير بالذكر أن زيادة تدخل المؤسسات الدولية في التعليم أدى إلى تقلص ومحدودية دور الدولة في صنع القرار التعليمي، إذ يشير (Ball, 2012, 67) إلى أن انخفاض سيادة وتأثير الدولة الوطنية مع نمو التشريعات الدولية والعولمة المتزايدة للاقتصاد العالمي ينبئ عن نهاية فكرة الجامعة التقليدية، حيث تعمل الجامعات على أساس كيانات تجارية مستقلة، ويقوض قدرة الدولة على تحديد السياسات التعليمية التي تخدم الصالح العام. وفي السياق نفسه، أوضح (Marginson, 2016, 89) أن تسليع التعليم يعزز من سلطة المؤسسات الدولية على حساب السياسات المحلية، بينما يرى (Torres, 2017, 23) أن الاعتماد على الجامعات الأجنبية يفاقم إضعاف السيادة الوطنية.

إلى جانب ذلك، يُضعف تسليع التعليم من سيطرة النقابات والهيئات الأكاديمية، حيث لا يقتصر تأثيره على تحويل المؤسسات التعليمية إلى كيانات تجارية، بل يمتد ليشمل إضعاف دور النقابات التي تقاوم التوجهات التجارية. ففي هذا السياق، أشار (Slaughter & Rhoades, 2004, 45) إلى أن الأولوية للأرباح على حساب حقوق الأكاديميين قد قوضت قدرة النقابات على التأثير في السياسات

التعليمية. كما أوضح (Giroux, 2014, 78) أن هذا التوجه يحول الجامعات إلى مؤسسات تجارية تهمش دور الأكاديميين في صنع القرار.

وينتقاطع ذلك مع تهميش حقوق الأكاديميين في المشاركة الفعالة بصنع القرار، حيث أكد (Olssen & Peters, 2020, 56) أن تسليع التعليم يقوض استقلالية التعليم من خلال تقليص دور الأكاديميين في رسم السياسات التعليمية. وأوضح (Brown & Carasso, 2013, 89) أن الجامعات الهادفة للربح تميل إلى تهميش الأكاديميين وإعطاء الأولوية للأرباح. كما أشار (Apple, 2018, 67) إلى أن هذا التحول يقوض القيم الديمقراطية للتعليم، بينما أكد (Deem, 2001, 45) أن الهيئات الأكاديمية فقدت دورها المركزي في صنع القرار.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن تسليع التعليم يؤدي إلى ضعف استقلالية الجامعات، حيث إن هذه الظاهرة تقوض القيم الأكاديمية وتضعف قدرة النقابات والأكاديميين على الدفاع عن حقوقهم، وتعمل على تهميش استقلالية التعليم عبر إعطاء الأولوية للأرباح على حساب الحقوق الأكاديمية. ومن ثم، فإن هذه التحولات تمثل تهديداً مباشراً للقيم الأكاديمية وللسيادة التعليمية الوطنية، خاصة في ظل الشراكات مع جامعات أجنبية التي قد تفرض مناهج ومعايير لا تتوافق دائماً مع الأولويات المحلية.

أوجه الإفادة من هذا المحور:

- يعكس تسليع التعليم تحولاً بنيوياً يتجاوز كونه إصلاحاً إدارياً أو اقتصادياً إلى كونه إعادة تشكيل جذرية للمعنى التربوي والعلاقات الاجتماعية المرتبطة به.

- فبينما يروج لهذا التوجه تحت شعارات الحوكمة الرشيدة والكفاءة والاستقلالية المؤسسية، فإن آثاره تتجاوز هذه المبررات التقنية لتتطال البنية الأخلاقية والمعرفية التي يستند إليها التعليم. تتجلى هذه الآثار في صعود منطق التبادل على حساب قيم الاستخدام، وتحول المتعلمين إلى مستهلكين، والمعلمين إلى منتجين لأداءات قابلة للقياس. وداخل هذا الإطار، يُعاد تشكيل الذوات والخيال التربوي وفق نمط اقتصادي يختزل العلاقة التعليمية في معادلات سوقية. وبهذا، يصبح تسليع التعليم أداة لإعادة إنتاج أنماط جديدة من الحوكمة والمواطنة، تنزع الطابع الاجتماعي عن التجربة التربوية، وتُعيد ترميزها ضمن علاقات استثمار وعوائد، ما يستدعي مساءلة نقدية عاجلة حول مستقبل التعليم كفضاء قيمى وإنساني.

- باستقراء وتحليل الأبعاد المجتمعية لسياسات تسليع التعليم الجامعي في ضوء التحليل النقدي للتجارب العالمية والشواهد الواقعية على المستوى المحلي، يتبين أن هناك آثار إيجابية وأخرى سلبية، ولعل من أهمها:

الآثار الإيجابية

- تنوع مصادر التمويل وتخفيف العبء عن الموازنات العامة.
- تعزيز التنافسية الدولية وجذب الطلاب الأجانب بما يدعم القوة الناعمة.
- تطوير مهارات الخريجين بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل.
- تحسين الكفاءة المؤسسية واعتماد مناهج وبرامج أكثر مرونة.
- إدماج التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

الآثار السالبة

- ارتفاع تكاليف التعليم بما يعمق الفجوة الطبقية ويضعف تكافؤ الفرص.
- نقويض العدالة الاجتماعية وتحويل التعليم إلى سلعة مرتبطة بالقدرة المالية.
- تهميش العلوم الإنسانية والاجتماعية لصالح التخصصات المربحة.
- تعزيز النزعة الفردية وتراجع القيم الجماعية والهوية الثقافية.
- إضعاف السيادة التعليمية نتيجة التدخل المتزايد للمؤسسات الدولية.
- تهميش دور الأكاديميين والنقابات وإضعاف استقلالية الجامعات.
- تحويل الطالب إلى "مستهلك" والأستاذ إلى "مزود خدمة"، بما يقوض البعد القيمي للتعليم.

الدراسة الميدانية

هدف الدراسة الميدانية:

تعرف تصورات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول الآثار المجتمعية المحتملة لتسليع التعليم الجامعي في مصر.

أدوات الدراسة الميدانية

تحقيقاً لأهداف هذا البحث، واستناداً إلى المنهج المختلط الذي اتبعه الباحث في هذا البحث، والذي يجمع بين التحليل الكمي والنوعي للحصول على صورة شاملة وعميقة، تم الاعتماد على أداتي الاستبانة والمقابلة.

1- الاستبانة:

تم اعتماد أداة الاستبانة لجمع بيانات كمية حول الآثار المجتمعية لتسليع التعليم الجامعي في مصر، وقد هدفت هذه الأداة إلى توفير بيانات كمية تدعم نتائج التحليل النوعي، وتسهم في تعزيز تفسيرها ضمن إطار التصميم التفسيري التتبعي المعتمد في الدراسة.

صدق الاستبانة (صدق المحتوى): للتحقق من مستوى صدق محتوى الاستبانة تم عرضها على أحد عشر (11) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات أصول التربية، والإدارة التعليمية والتربية المقارنة والمناهج وطرق التدريس بكليات التربية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض العبارات كي تصبح أكثر وضوحًا من حيث الصياغة.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (25) عضو هيئة تدريس، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة، وللاستبانة ككل، وكانت قيم معاملات الثبات كما يلي:

جدول (1)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل

معامل ألفا	محاور الاستبانة
0.823	الأول
0.756	الثاني
0.802	الثالث
0.837	الرابع
0.846	الاستبانة ككل

يتبين من قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة أنها تراوحت بين (0.756، 0.837) ، وهي قيم مقبولة للتعبير عن ثبات محاور الاستبانة، وكذلك جاءت قيمة معامل ألفا للاستبانة ككل 0.846، وهذا يعني أن هذه الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية.

يتضح مما سبق تحقق الشروط السيكمترية للاستبانة، وهذا يشير إلى صلاحيتها للتطبيق.

2- المقابلة

تم استخدام أداة المقابلة كوسيلة لجمع البيانات النوعية، وذلك بهدف جمع معلومات عن تصورات العينة حول الآثار المجتمعية لتسليع التعليم الجامعي، من خلال استكشاف تجارب المشاركين ووجهات نظرهم بشكل أكثر تفصيلاً. وقد جاءت المقابلات في المرحلة الثانية من التصميم التفسيري التتابعي، لتسهم في تفسير النتائج الكمية وتقديم رؤى أعمق تدعم تحليل الظاهرة محل الدراسة.

وتم إعداد دليل للمقابلة يتضمن أسئلة مفتوحة تساعد المشاركين على التعبير عن أفكارهم بحرية. وقد اعتمد الباحث على التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) هو أحد المنهجيات الشائعة في تحليل البيانات النوعية (مثل المقابلات، النصوص، الملاحظات الميدانية، وغيرها)، وكان الهدف منه هو تحديد الأنماط أو الموضوعات (Themes) المتكررة في البيانات، والتي تساعد في فهم الظاهرة المدروسة بشكل أعمق.

عينة البحث:

1- عينة الأداة الأولى (الاستبانة)

تم اختيار عينة البحث من عدد من كليات جامعة المنيا، حيث شمل التطبيق كليات: الهندسة، والزراعة، والعلوم، والتربية، والحاسبات والمعلومات. كما رُوعي في اختيار أعضاء هيئة التدريس أن يكونوا ممن يدرّسون في البرامج الخاصة ذات المصروفات أو يشاركون في التدريس بالجامعة الأهلية إلى جانب الجامعة الحكومية، لضمان تنوع الخبرات وملاءمتها لموضوع الدراسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (117) عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

2- عينة الأداة الأخرى (المقابلة)

فيما يتعلق بأداة المقابلة، فقد تم اختيار عينة قصدية من أعضاء هيئة التدريس ممن يدرّسون في الجامعات الحكومية والخاصة والأهلية، إلى جانب عدد من الطلاب الملتحقين بالبرامج العادية والبرامج المميزة ذات المصروفات، وذلك بهدف تحقيق تنوع في الخبرات والآراء المرتبطة بموضوع الدراسة. وقد بلغ عدد المشاركين في المقابلات (30) مشاركاً، بواقع (10) من أعضاء هيئة التدريس و(20) من الطلاب، بما يتيح تمثيلاً نوعياً متوازناً يساهم في تعميق الفهم وتحليل الظاهرة قيد البحث.

تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً:

تحديدًا لمعيار الحكم على استجابات عينة الدراسة لعبارات ومحاور استبانة البحث، تم تحديد طول الفئة (وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي) بطرح أقل قيمة من أعلى قيمة في المقياس ($4=1-5$) ثم تقسيم الناتج على عدد الفئات ($0.80=5/4$). وبإضافة هذه القيمة تدريجياً بدءاً من 1، تم تحديد الحدود الفاصلة لتصنيف مستويات التأثير، وذلك لتفسير النتائج وفق المحكات المعتمدة كما هي موضحة في الجدول التالي.

جدول (2) يوضح معيار الحكم لتقدير درجة التأثير على عبارات الاستبانة ومحاورها

المتوسط المرجح	درجة التأثير
من 1 إلى 1.79	ضعيفة جدًا
من 1.80 إلى 2.59	ضعيفة
من 2.60 إلى 3.39	متوسطة
من 3.40 إلى 4.19	مرتفعة
من 4.20 إلى 5	مرتفعة جدًا

تحليل البيانات النوعية

تم إجراء مقابلات مع المشاركين في البحث، وذلك بهدف استكشاف آرائهم وتصوراتهم حول الآثار المجتمعية لتسليع التعليم الجامعي. وقد سعت هذه المقابلات إلى الوقوف على تصورات المشاركين بشأن أبعاد هذه الظاهرة، لا سيما ما يتعلق بمفاهيم العدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص، وتأثير البعد الاقتصادي على جودة العملية التعليمية.

تم إعداد دليل للمقابلة تضمّن مجموعة من الأسئلة المفتوحة، وُضعت بعناية لإتاحة الفرصة أمام المشاركين للتعبير بحرية عن آرائهم وتصوراتهم حول ظاهرة تسليع التعليم الجامعي، وذلك بما يتناسب مع طبيعة المنهج المختلط والتصميم التفسيري التتابعي المعتمد في الدراسة. وقد استخدم الباحث منهجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لتحليل البيانات النوعية المستخلصة من المقابلات، وهو أسلوب يُستخدم لتحديد الأنماط أو الموضوعات المتكررة في البيانات، ويُعد من الأساليب الشائعة والموثوقة في تحليل المقابلات والنصوص والملاحظات الميدانية. (Creswell & Creswell, 2018)

6- تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها

تم تحليل استجابات عينة البحث حول الآثار الإيجابية والسالبة لتسليع التعليم الجامعي، وتم عرضهما في جدولين منفصلين لتوضيح النتائج وتيسير تحليل كل نوع من الأثر. وقد أتاح هذا الأسلوب تنظيم البيانات بشكل منهجي، والتمييز بين الأبعاد المختلفة للتأثير، مع إمكانية إجراء تحليل مقارنة، مما يعزز دقة التفسير وموضوعية المناقشة. وإلى جانب التحليل الكمي، يتبع كل محور تحليل نوعي تفسيري للكشف عن المعاني الضمنية في استجابات المشاركين وإبراز الأبعاد القيمة والثقافية المرتبطة بتجاربهم، بما يمنح التفسير أفقًا أوسع يتجاوز الأرقام والمؤشرات الكمية.

المحور الأول: الآثار الاجتماعية لتسليح التعليم الجامعي

1- الآثار الاجتماعية الإيجابية لتسليح التعليم الجامعي

جدول (3) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار الاجتماعية الإيجابية لتسليح التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
1	التوسع في الجامعات الأهلية والخاصة يحقق تكافؤ الفرص بين الطلاب.	2.86	0.985	متوسطة	4
8	تعزيز التنوع الثقافي والوعي بالتعددية.	3.28	0.951	متوسطة	2
10	تعظيم دور الجامعة كساحة للنقاش الفكري والقيم الإنسانية.	2.93	0.738	متوسطة	3
11	تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي.	3.37	0.974	متوسطة	1
	المتوسط العام للآثار الاجتماعية الإيجابية	3.11	0.912	متوسطة	

يتضح من تحليل متوسطات استجابات أفراد العينة حول الآثار الاجتماعية الإيجابية لتسليح التعليم الجامعي أن متوسطات الاستجابة تراوحت بين (2.86 - 3.37)، وهي تقع جميعها ضمن فئة التأثير "المتوسطة"، مما يعكس تصورًا محدودًا نسبيًا لدى عينة البحث حول الفوائد الاجتماعية المرتبطة بهذه الظاهرة. وقد جاء في مقدمة المؤشرات الإيجابية العبارة المتعلقة بـ"تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي" بمتوسط (3.37)، ما يدل على أن تسليح التعليم يُنظر إليه، ولو جزئيًا، كآلية لتخفيف الضغط على الجامعات الحكومية وتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي.

أما العبارة "تعزيز التنوع الثقافي والوعي بالتعددية" فقد جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط (3.28)، وهو ما يشير إلى أن أفراد عينة البحث يدركون أن انفتاح مؤسسات التعليم الخاصة على شرائح مجتمعية متنوعة قد يسهم في خلق بيئات تعليمية أكثر تنوعًا وتقبلاً للاختلاف الثقافي، وإن كان هذا الأثر لم يرتقِ إلى مستوى عالٍ من التأثير. وجاءت في المرتبة الثالثة عبارة "تعظيم دور الجامعة كساحة للنقاش الفكري والقيم الإنسانية" بمتوسط (2.93)، ما يعكس نوعًا من التردد لدى العينة حول قدرة الجامعة ذات الطابع التجاري على الحفاظ على رسالتها الفكرية والثقافية الأصيلة، في ظل سيطرة منطق السوق على أولوياتها وأهدافها.

أما في الترتيب الأخير، فقد جاءت العبارة "تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب من خلال التوسع في الجامعات الأهلية والخاصة" بمتوسط (2.86)، وهو ما يُظهر وجود تشكك واضح من قبل أفراد العينة

بشأن عدالة هذا التوسع، خاصة في ظل اشتراط القدرة المالية للالتحاق بتلك المؤسسات، مما يقيد فرص استفادة الفئات الأقل دخلاً منها، ويضعف من مساهمتها في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

بوجه عام، تعكس النتائج أن الآثار الاجتماعية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي، كما يراها أفراد العينة، لا تزال محصورة في نطاق متوسط، وتفتقر إلى مستوى التأثير العالي أو الفاعلية المجتمعية الواسعة. ويمكن تفسير ذلك بأن بعض الجوانب الإيجابية، مثل تلبية الطلب المجتمعي، تبدو أكثر واقعية وقبولاً، في حين تُقابل الجوانب الأخرى، خاصة المتعلقة بالعدالة الاجتماعية والدور الثقافي للجامعة، بنوع من التحفظ والشك في ظل طغيان البعد الربحي على الأبعاد التربوية والاجتماعية.

2- الآثار الاجتماعية السالبة لتسليع التعليم الجامعي

جدول (4) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار الاجتماعية السالبة لتسليع التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
2	صعوبة وصول بعض أبناء الفئات الاجتماعية المتوسطة إلى التعليم الجامعي.	4.35	0.874	مرتفعة جداً	3
3	الحد من فرص الوصول إلى التعليم الجامعي الجيد للأسر ذات الدخل المحدود.	4.30	0.849	مرتفعة جداً	5
4	تزايد الفجوة بين الفئات الاجتماعية المختلفة.	4.43	0.735	مرتفعة جداً	1
5	الحد من تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب.	4.36	0.898	مرتفعة جداً	2
6	التركيز على التميز الفردي للطلاب مقارنة بالعمل الجماعي.	3.97	0.991	مرتفعة	7
7	تعزز القيم التجارية والاستهلاكية على حساب القيم المجتمعية لدى الطلاب.	3.79	0.937	مرتفعة	8
9	الحد من دور التعليم الجامعي كأحد عوامل الحراك الاجتماعي.	4.29	0.897	مرتفعة جداً	6
12	تغيير قيم المجتمع الأكاديمي إلى قيم مادية بحتة.	4.33	0.797	مرتفعة جداً	4
	المتوسط العام للآثار الاجتماعية السالبة	4.23	0.872	مرتفعة جداً	

يتضح من تحليل متوسطات استجابات أفراد العينة حول الآثار الاجتماعية السالبة لتسليع التعليم الجامعي أن جميع المفردات تقريباً قد حصلت على متوسطات مرتفعة جداً تراوحت بين (3.79 - 4.43)، ما يشير إلى إدراك قوي لدى عينة البحث بطبيعة الانعكاسات السالبة لهذه الظاهرة على البنية الاجتماعية

والعدالة التعليمية. وقد جاء في مقدمة هذه المؤشرات السالبة العبارة المتعلقة بـ"تزايد الفجوة بين الفئات الاجتماعية المختلفة" بمتوسط (4.43)، وهو ما يعكس قلقًا واضحًا من أن تسليع التعليم يسهم في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية، ويحول المؤسسات الجامعية إلى مساحات مغلقة على من يمتلكون القدرة المالية، بدلًا من أن تكون أداة لتحقيق التقارب الطبقي والحراك الاجتماعي.

وفي الترتيب الثاني، جاءت العبارة "الحد من تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلاب" بمتوسط (4.36)، وهو ما يشير إلى أن التوسع في التعليم غير الحكومي (الأهلي والخاص) لا يضمن بالضرورة إتاحة عادلة، بل يكرّس تمايزًا في فرص الوصول، سواء على مستوى القبول أم الجودة الأكاديمية، بما يهدد مبدأ تكافؤ الفرص الذي يُعد أحد ركائز العدالة الاجتماعية. وتأتي كذلك "صعوبة وصول أبناء الفئات الاجتماعية المتوسطة إلى التعليم الجامعي" بمتوسط (4.35)، ما يعكس إدراك العينة أن التأثيرات السالبة لا تنحصر فقط في الفئات الأقل دخلًا، بل تمتد لتشمل الطبقات المتوسطة التي تواجه صعوبات في تحمل كلفة التعليم المسلّع، ما يضعها في موقف تعليمي هش يهدد استقرارها الطبقي.

كما جاءت عبارة "تغيير قيم المجتمع الأكاديمي إلى قيم مادية بحتة" بمتوسط (4.33)، معبرة عن مخاوف أفراد العينة من أن هيمنة منطق السوق على التعليم قد تؤدي إلى تآكل القيم العلمية والفكرية لصالح اعتبارات ربحية، بما يغيّر جوهر العملية التعليمية ويؤثر في هوية المؤسسة الجامعية ودورها التنموي. أما العبارة المتعلقة بـ"الحد من فرص الوصول إلى التعليم الجيد للفئات ذات الدخل المحدود" فقد سجلت متوسطًا (4.30)، ما يُبرز قلقًا من تراجع جودة التعليم المتاح لتلك الفئات، في ظل تركيز بعض المؤسسات التجارية على تعظيم الربح على حساب المعايير الأكاديمية.

وجاءت أيضًا عبارة "الحد من دور التعليم الجامعي كأحد عوامل الحراك الاجتماعي" بمتوسط (4.29)، وهي دلالة على تراجع الثقة بدور التعليم الجامعي في تحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للفرد، خاصة عندما يُنظر إلى الشهادة الجامعية كمنتج استهلاكي أكثر منها كأداة تمكين اجتماعي. وفي المرتبة السابعة، جاءت عبارة "التركيز على التميز الفردي للطلاب مقارنة بالعمل الجماعي" بمتوسط (3.97)، ما يشير إلى بروز قيم فردانية وتنافسية تُعزّزها بعض المؤسسات التجارية على حساب قيم التعاون والمشاركة التي تُعد أساسًا في بناء مجتمع مدني قوي.

أما العبارة الأخيرة "تعزيز القيم التجارية والاستهلاكية على حساب القيم المجتمعية لدى الطلاب"، فقد حصلت على متوسط (3.79)، وهو ما يعكس إدراكًا متناميًا بأن الطالب في بيئة تعليمية تجارية قد يتأثر بخطاب استهلاكي يُضعف حسّه المجتمعي ويعيد تشكيل وعيه وفق منطق فرداني وربحي.

بوجه عام، تشير النتائج إلى أن إدراك العينة للآثار الاجتماعية السالبة لتسليع التعليم الجامعي جاء بدرجة "مرتفعة جدًا" بمتوسط عام بلغ (4.23)، وهو ما يؤكد أن هذه الظاهرة تُعد، في نظرهم، أحد التحديات الرئيسية التي تُقوّض دور التعليم كأداة لتحقيق العدالة الاجتماعية وبناء رأس مال اجتماعي مستدام. ويبدو أن أفراد عينة البحث ينظرون إلى تسليع التعليم لا كمجرد خيار تنظيمي أو اقتصادي، بل كمصدر لتغيّر عميق في وظائف الجامعة، وقيمها، وأدوارها المجتمعية، ما يستدعي إعادة النظر في السياسات التعليمية القائمة وإعادة توجيهها نحو تحقيق الإنصاف والجودة.

باستقراء النتائج الواردة في جدولي (3)، (4) حول تقييم الأثر الاجتماعي لظاهرة تسليع التعليم الجامعي، يتضح أن هناك تفاوتًا ملحوظًا بين الأثرين الإيجابي والسلبي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للآثار الاجتماعية الإيجابية (3.11)، وهو ما يشير إلى أن درجة تأثير تسليع التعليم إيجابيًا جاءت متوسطة، بما يعكس وجود بعض الفوائد الاجتماعية المحتملة، ولكنها محدودة الأثر. وفي المقابل، جاء المتوسط الحسابي للآثار الاجتماعية السالبة أعلى بكثير، حيث بلغ (4.23)، وهو ما يصنف ضمن درجة التأثير المرتفعة جدًا. وهذا يشير إلى إدراك غالبية أفراد العينة لوجود آثار سلبية عميقة وممتدة لتسليع التعليم الجامعي على النسيج الاجتماعي، بما يشمل العلاقات المجتمعية، وتكافؤ الفرص، والانتماء الاجتماعي، ويعزز ذلك ترتيب هذا البُعد في المرتبة الأولى من حيث شدة التأثير.

وربما يرجع ذلك إلى أن الالتحاق بجامعات مرموقة - سواء داخل البلاد أو خارجها - لم يعد يُنظر إليه فقط بوصفه وسيلة لاكتساب المعرفة أو التأهيل المهني، بل أصبح أيضًا رمزًا لمكانة اجتماعية متميزة. فعلى سبيل المثال، تُعد الشهادة من جامعة دولية أو من إحدى الجامعات الخاصة ذات الرسوم المرتفعة دلالة على الانتماء لطبقة اقتصادية واجتماعية معينة، بغض النظر عن جودة المخرجات التعليمية ذاتها. وهنا يتجلى منظور بورديو في كون هذه الشهادات تمثل شكلًا من أشكال "رأس المال الثقافي" الذي يمنح حامله فرصًا اجتماعية واقتصادية أفضل، بينما يتضح منظور بودريار في القيمة الرمزية التي تحملها تلك الشهادات، حيث تصبح العلامة التجارية للجامعة، أو موقعها في التصنيفات العالمية، جزءًا من هوية الخريج ورمزًا لمكانته، حتى وإن لم تعكس بالضرورة مستوى علميًا استثنائيًا.

وتعكس هذه النتائج توجهًا سلبيًا واضحًا من جانب أفراد العينة نحو ظاهرة تسليع التعليم، حيث إن الآثار الاجتماعية السالبة تفوق في قوتها ودرجتها الآثار الاجتماعية الإيجابية، وتكشف هذه النتائج

أنّ السياسات التعليمية المتأثرة بالمنطق النيوليبرالي أسهمت في إعادة تشكيل التعليم العام وفق نموذج السوق، حيث تحوّل من مؤسسة مجتمعية تُعنى بالعدالة الاجتماعية إلى فضاء اقتصادي موجّه لزيادة الكفاءة والتنافسية. يتضح من خلال التحليل الكمي أن الآثار السالبة لتسليع التعليم تفوق الإيجابية بشكل ملحوظ، وهو ما تعززه المقابلات النوعية مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب. فقد عبّر أحد أعضاء هيئة التدريس عن قلقه قائلاً: "أصبحنا نقيس نجاحنا كجامعة بمدى قدرتنا على جذب التمويل وليس بمدى قدرتنا على خدمة المجتمع". بينما أشار أحد الطلاب إلى أن: "المنافسة بين الجامعات على التصنيفات العالمية تجعلنا مجرد أرقام في سباق، لا طلاباً لهم حقوق تعليمية".

هذه المقولات النوعية تفسر النتائج الكمية بوضوح، حيث تكشف عن إدراك المشاركين أن المنطق الاقتصادي المهيمن لا يؤدي فقط إلى زيادة الضغوط على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بل يعيد أيضاً إنتاج اللامساواة داخل المؤسسة الجامعية.

وفيما يخص تراجع مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص، أشار أحد أعضاء هيئة التدريس قائلاً: "عندما تصبح القدرة على الدفع هي المحدد الأساسي للحصول على التعليم الجامعي، فإننا نبتعد عن رسالتنا الحقيقية كجامعة عامة تسعى لخدمة المجتمع". كما أظهرت استجابات طلاب الجامعات الحكومية إلى بعض التأثيرات المجتمعية السالبة، والتي كان من أهمها أن تسليع التعليم يؤثر سلّياً على النسيج الاجتماعي، ويزيد من الفوارق الطبقية، فقد ذكر أحد الطلاب أن: "الجامعات الخاصة أصبحت حكرًا على فئة معينة، بينما يُجبر الطلاب الآخرون على التعامل مع نظام تعليم حكومي يعاني من نقص التمويل والتكدس". وهو ما أكده طالب آخر بذكره أن: "هذا النظام يجعل الفجوة بين الأغنياء والفقراء أعمق؛ الفقير يُحرم من فرصة المنافسة العادلة على وظائف مرموقة". كما أظهرت استجابات الطلاب إلى أن هناك شعورًا بالإقصاء الاجتماعي، فقد ذكر أحدهم: "أحيانًا نشعر أننا مجرد أرقام تضاف إلى قوائم الرسوم الدراسية، وليس هناك اهتمام حقيقي برفاهيتنا أو مستقبلنا"، وقد أكد ذلك أحد الطلاب بقوله إن: "التعليم أصبح حلمًا بعيد المنال للكثير من الشباب بسبب الرسوم المرتفعة". وأظهرت استجابات الطلاب إلى أن هناك شعورًا عامًا بالإحباط وانعدام الثقة، فقد أشار أحد الطلاب إلى أن: "الضغوط المالية تجعلنا نفقد التركيز والرغبة في التعلم. أصبحنا نبحث فقط عن الحد الأدنى للنجاح، لأننا مرهقون نفسيًا وماديًا". وذكر أحدهم أن: "عدم العدالة في النظام التعليمي يجعلنا نفقد الثقة في المستقبل داخل بلدنا". وقال آخر: "أخشى أن أقضي سنوات بعد التخرج في سداد تكلفة تعليمي... والتي أظنها بلا جدوى في ظل تزايد البطالة وكثرة الخريجين".

كشفت نتائج التحليل النوعي للمقابلات عن وجود تقاطعات واضحة بين تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بشأن ظاهرة تسليع التعليم الجامعي، حيث أظهرت البيانات حالة من القلق المشترك إزاء التحول التدريجي للتعليم من كونه حقًا إنسانيًا ومرفقًا عامًا إلى كونه سلعة تخضع لمنطق السوق والربحية. اتفق الطرفان على أن هذا التحول يُفضي إلى تراجع في جودة التعليم، وتكافؤ الفرص، وعدالة الوصول، كما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي العام ومستوى الرضا عن التجربة التعليمية. إلا أن التحليل أظهر تباينًا في زاوية التركيز؛ حيث ركّز أعضاء هيئة التدريس على تأثير التسليع في جودة المناهج، والبحث العلمي، والعلاقة مع الطلاب، في حين تمحورت مخاوف الطلاب حول العبء المالي المتزايد، وتأثير الرسوم على الاستقرار النفسي والمعيشي، وكذلك على اختياراتهم الأكاديمية والمهنية المستقبلية.

المحور الثاني: الآثار الاقتصادية لتسليع التعليم الجامعي

1- الآثار الاقتصادية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي

جدول (5) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار الاقتصادية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
1	تعزيز البحث والتطوير، مما يساهم في رفع مستوى الإنتاجية والنمو الاقتصادي على المدى البعيد.	3.21	0.879	متوسطة	2
2	استحداث وظائف وفرص عمل جديدة تواكب التطورات الجارية.	3.07	0.924	متوسطة	3
3	إعداد الطلاب بشكل أفضل لمتطلبات سوق العمل.	3.28	0.796	مرتفعة	1
4	تعزيز التعاون بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج.	2.49	0.876	متوسطة	4
	المتوسط العام للآثار الاقتصادية الإيجابية الإيجابية	3.0125	0.869	متوسطة	-

يتضح من تحليل متوسطات استجابات أفراد العينة حول الآثار الاقتصادية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي والاستثمار فيه أن إدراك هذه الآثار جاء بدرجة "متوسطة"، حيث تراوحت المتوسطات بين (2.49 – 3.28)، وبلغ المتوسط العام (3.01)، وهو ما يعكس رؤية متحفظة من قبل عينة البحث تجاه الجدوى الاقتصادية الملموسة لتحويل التعليم الجامعي إلى سلعة تخضع لقوانين السوق.

وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة المتعلقة بـ "إعداد الطلاب بشكل أفضل لمتطلبات سوق العمل" بمتوسط (3.28)، وهي نتيجة تشير إلى وجود اعتقاد نسبي بأن تسليع التعليم قد يدفع الجامعات إلى مواءمة برامجها مع احتياجات السوق، بما يُمكن أن يساهم في تحسين جاهزية الخريجين وتقليل الفجوة

بين التعليم وسوق العمل. ومع ذلك، فإن متوسط التأثير لا يشير إلى قناعة راسخة، بل إلى توافق جزئي يعكس بعض التحفظات على جودة هذا التكيف وعمقه.

وفي المرتبة الثانية، جاءت العبارة "تعزيز البحث والتطوير، مما يسهم في رفع مستوى الإنتاجية والنمو الاقتصادي على المدى البعيد" بمتوسط (3.21)، ما يدل على وعي محدود نسبياً بإمكانية أن يسهم الاستثمار في التعليم الجامعي الخاص في دعم الاقتصاد القومي عبر قنوات البحث والابتكار. ويمكن تفسير هذا التقييم باعتقاد ضمني أن مؤسسات التعليم التجاري لا تولي البحث العلمي نفس الأولوية التي توليها للربحية التشغيلية.

أما العبارة "استحداث وظائف وفرص عمل جديدة تواكب التطورات الجارية"، فقد جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.07)، ما يعكس تصوراً متوازناً نسبياً بين الإمكانيات المتاحة والنتائج الفعلية. فبينما يُفترض أن يؤدي التوسع في التعليم الخاص إلى تنشيط قطاعات خدمية وبحثية مرافقة، إلا أن الأثر الحقيقي على سوق العمل يظل محدوداً في نظر أفراد العينة، ربما بسبب طبيعته المؤقتة أو التخصصية الضيقة.

وفي أدنى سلم الترتيب، جاءت عبارة "تعزيز التعاون بين الجامعات ومؤسسات الإنتاج" بمتوسط (2.49)، ما يعكس ضعف القناعة بفاعلية هذا التكامل في ظل التعليم المسلّع. فقد يرى أفراد العينة أن المؤسسات التعليمية التي تركز على العائد الربحي لا تستثمر بما يكفي في بناء شراكات استراتيجية مع القطاع الإنتاجي، مما يقلل من فرص خلق بيئة تعليمية تطبيقية أو تطوير برامج مشتركة تسهم في التنمية الاقتصادية طويلة الأمد.

بوجه عام، تشير هذه النتائج إلى أن عينة البحث لا تُتكرر بعض الآثار الاقتصادية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي، لكنها ترى أن هذه الآثار لا ترتقي إلى مستوى التأثير الجوهري، أو أنها تظل مشروطة بعوامل مؤسسية وسياسات تنظيمية غير متحققة بشكل فعلي. وهذا يعكس رؤية نقدية تُفترض في الأوساط الأكاديمية، حيث لا يُنظر إلى التعليم كسلعة قابلة للتقييم بمعايير السوق فقط، بل كمؤسسة ذات وظائف تنموية ومعرفية لا يمكن أن تُختزل في العائد الاقتصادي وحده.

2- الآثار الاقتصادية السالبة لتسليع التعليم الجامعي

جدول (6) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار الاقتصادية السالبة لتسليع التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
4	تكاليف التعليم تشكل عبئاً اقتصادياً كبيراً على كثير من الأسر.	4.34	0.963	مرتفعة جداً	1
5	التكاليف المرتفعة للجامعات الخاصة تزيد من التفاوت الاقتصادي بين الأسر.	4.19	0.981	مرتفعة	3
6	اتساع الفجوة في توزيع الدخل والثروة بين أفراد المجتمع.	3.89	0.893	مرتفعة	5
7	زيادة النفوذ الاقتصادي للشركات الخاصة في صنع القرار التعليمي.	4.21	0.887	مرتفعة جداً	2
8	التركيز على الربح بدلاً من الاهتمام بجودة التعليم وتطوير المجتمع.	4.13	0.933	مرتفعة	4
	المتوسط العام للآثار الاقتصادية السالبة	4.152	0.931	مرتفعة	

يتضح من تحليل نتائج الجدول المتعلق بالآثار الاقتصادية السالبة لتسليع التعليم الجامعي أن استجابات أفراد العينة تعكس إدراكاً نقدياً مرتفعاً لهذه الآثار، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.89 – 4.34)، وصنّفت جميعها ضمن فئة التأثير "المرتفعة" إلى "المرتفعة جداً"، بمتوسط عام بلغ (4.152)، وهو ما يشير إلى اتفاق كبير بين أفراد العينة حول الطابع المثقل سلبياً لتسليع التعليم من الناحية الاقتصادية.

تصدّرت العبارة "تكاليف التعليم تشكل عبئاً اقتصادياً كبيراً على كثير من الأسر" المرتبة الأولى بمتوسط (4.34) وانحراف معياري (0.963)، ما يعكس وعياً قوياً بأن الكلفة المالية أصبحت أحد أبرز العوائق أمام الوصول إلى التعليم الجامعي، خاصة في ظل ارتفاع الرسوم الدراسية في الجامعات الخاصة، الأمر الذي قد يدفع بعض الأسر إلى الاقتراض، أو يدفع الطلبة إلى العمل على حساب تفوقهم الأكاديمي. ويكشف هذا المؤشر عن أحد أبرز جوانب التفاوت الطبقي التي يعيد التعليم المسلّع إنتاجها.

وجاء في المرتبة الثانية عبارة "زيادة النفوذ الاقتصادي للشركات الخاصة في صنع القرار التعليمي" بمتوسط (4.21)، وهو ما يُظهر مخاوف من تراجع استقلالية القرار الجامعي تحت ضغط المصالح التجارية، بحيث يُعاد تشكيل البرامج والمقررات بما يتماشى مع منطق السوق، على حساب الحاجات الوطنية والمجتمعية. ويؤشر ذلك إلى تحوّل خطير في وظيفة الجامعة من مؤسسة معرفية إلى مشروع تجاري، يُحكم من قبل أصحاب رؤوس الأموال.

أما العبارة المتعلقة بـ"التكاليف المرتفعة للجامعات الخاصة وزيادتها للتفاوت الاقتصادي بين الأسر" فقد احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط (4.19)، ما يدعم نتائج الأبعاد الاجتماعية ويؤكد أن تسليع التعليم لا يعيد فقط إنتاج اللامساواة، بل يعمّقها، من خلال فرزٍ طبقي جديد يقوم على القدرة المالية لا الاستحقاق الأكاديمي. كما تُعبّر العبارة "التركيز على الربح بدلاً من الاهتمام بجودة التعليم وتطوير المجتمع" عن أحد المخاوف الجوهرية لدى أفراد العينة، حيث سُجل لها متوسط (4.13)، ويُنظر إلى تحوّل الجامعات إلى مؤسسات ربحية على أنه سبب مباشر لتدهور جودة المخرجات التعليمية، وضعف دور الجامعة في بناء رأس المال البشري، وهو ما يتناقض مع الأهداف المفترضة للتعليم العالي. وأخيراً، جاءت عبارة "اتساع الفجوة في توزيع الدخل والثروة بين أفراد المجتمع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.89)، لكنها ما زالت ضمن فئة التأثير المرتفع، وتشير إلى بعد بنيوي في الآثار الاقتصادية السالبة، يتمثل في ترسيخ التفاوت في الوصول إلى الفرص الاقتصادية والاجتماعية، وهو ما يجعل التعليم أداة لإعادة إنتاج اللامساواة.

بوجه عام، تعكس هذه النتائج وعياً ناقداً لدى أفراد العينة لمجمل التداعيات الاقتصادية السالبة المترتبة على تسليع التعليم الجامعي، بما في ذلك أعباء الكلفة، وتنامي النفوذ التجاري، وانحراف وظيفة الجامعة عن مسارها التنموي. كما تشير إلى أن هذه الآثار لا تقتصر على الفرد، بل تمتد لتؤثر على بنية المجتمع والاقتصاد، وهو ما يستدعي ضرورة مراجعة السياسة التعليمية الحالية، ووضع ضوابط واضحة تحدّ من تعوّل البُعد الربحي على حساب العدالة الاقتصادية والجودة الأكاديمية.

كما يتبين من النتائج الواردة بالجدولين (5)، (6) وجود تباين واضح في إدراك أفراد العينة بين الآثار الاقتصادية الإيجابية والسالبة المترتبة على هذه الظاهرة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للآثار الاقتصادية الإيجابية (3.0125) بانحراف معياري (0.869)، وهي درجة تصنّف ضمن "المتوسطة"، ما يشير إلى أن العينة تدرك وجود بعض المنافع الاقتصادية لتسليع التعليم، إلا أن هذه المنافع لا تُعد مؤثرة بما يكفي لتشكيل رافعة حقيقية لدفع عجلة التنمية الاقتصادية الشاملة أو لتحقيق عدالة توزيع الموارد. وفي المقابل، جاء المتوسط الحسابي للآثار الاقتصادية السالبة أعلى بكثير، حيث بلغ (4.152) بانحراف معياري (0.931)، وهو ما يُصنّف ضمن فئة التأثير "المرتفعة"، بما يعكس تصوراً سالباً قوياً من قبل أفراد العينة تجاه العواقب الاقتصادية لتسليع التعليم الجامعي. ويُفهم من هذا الفارق في المتوسطات أن تسليع التعليم لا يُنظر إليه على أنه خيار اقتصادي واعد للمجتمع ككل، بل يُنظر إليه باعتباره عبئاً اقتصادياً جديداً يُثقل كاهل الطلاب وأسرهم، ويزيد من التفاوت في الفرص الاقتصادية.

وتُظهر هذه النتائج أن الآثار الاقتصادية السالبة تحتل المرتبة الأولى من حيث التأثير، متفوقة بشكل ملحوظ على الإيجابيات، ما يعكس رؤية نقدية لدى العينة مفادها أن المنفعة الاقتصادية الناتجة عن تسليع التعليم غالباً تذهب إلى فئات محدودة من المستثمرين والقطاع الخاص، دون أن تنعكس إيجابياً على المجتمع الأوسع. ففي ظل غياب سياسات تنظيمية فعالة، يصبح تسليع التعليم أداة لتكريس الفجوة الاقتصادية بدلاً من تقليصها، إذ يفرض أعباءً مالية متزايدة على الطبقات المتوسطة والمحدودة الدخل، مقابل جودة تعليم قد لا تكون متناسبة مع الكلفة. وعليه، يمكن القول إن تسليع التعليم الجامعي، كما تركه عينة البحث، يمثل نموذجاً اقتصادياً غير متوازن؛ إذ يغلب عليه الطابع الربحي أكثر من كونه استثماراً اجتماعياً مستديماً.

كما أضافت البيانات النوعية تفسيراً أعمق للنتائج الكمية من خلال تسليط الضوء على التحديات التي يواجهها الطلاب، فقد أشار الطلاب إلى أن الضغوط الاقتصادية الناجمة عن الرسوم تؤثر سلباً على تركيزهم، وتدفع بعضهم للعمل بدوام جزئي، ما يقلل من التفرغ للدراسة. فقد ذكرت إحدى الطالبات أنها: "أضطرت للعمل في أوقات المحاضرات لأغطي التكاليف، وهذا يؤثر على حضوري وتحصيلي". وكرر طالب آخر أن: "الضغط النفسي الناتج عن الرسوم جعلني أفكر أكثر في كيفية الدفع، وأقل في الدراسة نفسها".

كما أشار الطلاب إلى أن الرسوم المرتفعة تشكل ضغطاً اقتصادياً كبيراً على كثير من الأسر. فقد قالت إحدى الطالبات: "أسرتي بتضطر تقترض أو تباع حاجات عشان تغطي المصاريف، وده بيخليني حاسة بنقل المسؤولية من الأول". وأوضح طالب آخر: "كل مرة أسمع عن زيادة المصاريف بحس إن الفلوس أهم من العلم، وده مضايقني ومش ساعدني أركز في المحاضرات". وتشير هذه الملاحظات إلى أن الأعباء المالية لا تؤثر فقط على قدرة الطلاب على التفرغ للدراسة، بل تمتد لتؤثر على مستويات التوتر النفسي والضغوط اليومية.

كما أبرز المشاركون أثر التكاليف المرتفعة للجامعات الخاصة في زيادة التفاوت الاقتصادي بين الأسر، حيث قالت طالبة: "اللي عنده فلوس بس هو اللي يقدر يلتحق بالبرامج المميزة، واللي مش قادر يحس إنه متهمش". وأكد أحد الطلاب: "الفرق في المصاريف بيخلي الناس تحس بالفجوة بين بعض، وكأن التعليم مش حق للجميع". وتعكس هذه الملاحظات أن الاستثمار المالي في التعليم يوسع الفجوة الاقتصادية، ويجعل التفاوت في فرص التعليم مترابطاً بشكل مباشر مع التفاوت في الدخل والثروة داخل المجتمع.

كما أشار المشاركون إلى أن ارتفاع تكاليف التعليم يعزز النفوذ الاقتصادي للشركات الخاصة في صنع القرار التعليمي، حيث قال أحد أعضاء هيئة التدريس: "البرامج المدفوعة بشكل كبير يبقى لها تأثير أكبر على شكل المنهج والسياسات، وده يخلي قرارات الجامعات أقل استقلالية". وأوضح طالب آخر: "أحياناً بحس إن كل الاختيارات الدراسية والمحتوى بتتحدد حسب مين اللي بيدفع مش حسب اللي محتاجينه الطلاب فعلياً". وتشير هذه الملاحظات إلى أن تركيز الجامعات على الربح على حساب جودة التعليم يعكس هيمنة القطاع الخاص على القرارات الأكاديمية، مما يضعف الدور التربوي والاجتماعي للتعليم كأداة لتطوير المجتمع.

كما بينت المقابلات أن التركيز على الربح بدلاً من الاهتمام بتطوير الطلاب والمجتمع يخلق ديناميكيات تعليمية مختلفة، حيث قالت طالبة: "اللي مهم هو كام الطالب يدفع، مش كام واحد فاهم المعلومة كويس أو هيسقيد منها بعدين". وأكد أحد أعضاء هيئة التدريس: "اللي بنعمله في بعض البرامج كأننا بنك، مش جامعة؛ الأولوية للفلوس والسمعة المالية أكثر من التعليم نفسه". وتوضح هذه المقولات أن الطابع التجاري للتعليم يؤثر على جودة العملية التعليمية، ويحول الهدف من التنمية المعرفية والاجتماعية إلى أولوية مالية، وهو ما ينعكس على قدرة التعليم في تعزيز العدالة الاجتماعية وتوفير فرص متكافئة لجميع الطلاب.

المحور الثالث: الآثار التربوية لتسليح التعليم الجامعي والاستثمار فيه

1- الآثار التربوية الإيجابية لتسليح التعليم الجامعي

جدول (7) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار التربوية الإيجابية لتسليح التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
1	استحداث برامج جديدة تعكس الجاهزية والاستعداد لوظائف المستقبل.	2.972	1.016	متوسطة	4
3	إتاحة مرونة أكبر للجامعات في إدخال برامج تعليمية جديدة متخصصة.	3.04	0.871	مرتفعة	3
8	توفير برامج دراسات متقدمة في مجالات العلوم، التكنولوجيا، والهندسة، مقارنةً بالتعليم الحكومي.	3.95	1.073	مرتفعة	2
11	الاهتمام بالتخصصات التي تضمن فرص عمل سريعة، مثل المجالات التجارية أو التقنية أو غيرها.	4.21	0.859	مرتفعة جداً	1
-	المتوسط العام للآثار التربوية الإيجابية	3.543	0.954	مرتفعة	-

يتضح من تحليل بيانات جدول (7) المتعلق بالآثار التربوية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي أن استجابات أفراد العينة تميل إلى الاعتراف بوجود جوانب تطويرية محتملة لهذه الظاهرة، وإن بدرجات متفاوتة من حيث التأثير. فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (2.972 - 4.21)، وهو ما يشير إلى إدراك نسبي لعدد من الفوائد التربوية التي يمكن أن تُستثمر في تحسين مخرجات التعليم الجامعي، لا سيما إذا تمت إدارة ظاهرة تسليع التعليم ضمن أطر تنظيمية وأكاديمية رشيدة.

وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة المتعلقة بـ "الاهتمام بالتخصصات التي تضمن فرص عمل سريعة" بمتوسط مرتفع بلغ (4.21)، بدرجة تأثير "مرتفعة جدًا"، ما يعكس وعيًا متزايدًا لدى عينة البحث بأهمية الموازنة بين التخصصات الجامعية واحتياجات سوق العمل، وهو توجه قد يُسهم في تعزيز فرص التوظيف ويقلل من الفجوة بين التعليم وسوق العمل، خاصة في ظل تزايد الطلب على المهارات التقنية والتجارية الحديثة.

أما في المرتبة الثانية، فقد جاءت عبارة "توفير برامج دراسات متقدمة في مجالات العلوم، التكنولوجيا، والهندسة" بمتوسط (3.95) ودرجة تأثير "مرتفعة"، وهو ما يعكس إدراكًا بأن المؤسسات التعليمية التي تتبنى منطق السوق قد تكون أكثر استعدادًا لتحديث برامجها وتوجيهها نحو تخصصات STEM، التي تُعد ركيزة أساسية في اقتصاد المعرفة.

في المرتبة الثالثة، جاءت عبارة "إتاحة مرونة أكبر للجامعات في إدخال برامج تعليمية جديدة متخصصة" بمتوسط (3.04)، وهي نتيجة تشير إلى أن تسليع التعليم قد يوفر هامشًا من الاستقلالية الأكاديمية يُمكن الجامعات من الاستجابة السريعة للتحولات الاجتماعية والتكنولوجية، إذا ما اقترن ذلك بإطار حوكمة أكاديمية فعال. أما في المرتبة الأخيرة، فقد جاءت العبارة المتعلقة بـ "استحداث برامج جديدة تعكس الجاهزية والاستعداد لوظائف المستقبل" بمتوسط (2.972)، وهو ما يشير إلى درجة تأثير "متوسطة"، ما يعكس نوعًا من التحفظ لدى أفراد العينة تجاه مدى نجاح المؤسسات التجارية في إعداد خريجين قادرين فعليًا على مواجهة تحديات سوق العمل المستقبلي، وربما يعكس ذلك أيضًا فجوة قائمة بين التصور النظري للجاهزية، وبين التطبيق العملي الذي قد يفتقر إلى العمق والتنوع المهني.

وبوجه عام، فإن المتوسط العام للآثار التربوية الإيجابية بلغ (3.543) بانحراف معياري (0.954)، وهو ما يصنف ضمن درجة التأثير "المرتفعة"، ويدل على أن أفراد العينة لا يُنكرون وجود فرص تطويرية محتملة ناتجة عن تسليع التعليم، لا سيما على مستوى تحديث التخصصات وربطها بسوق العمل.

2- الآثار التربوية السالبة لتسليع التعليم الجامعي

جدول (8) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار التربوية السالبة لتسليع التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
2	توجيه المناهج لتلبية احتياجات سوق العمل.	2.116	0.857	ضعيفة	9
3	التركيز على الأبحاث التطبيقية التي تحقق عوائد مالية.	4.06	0.964	مرتفعة	4
4	اختزال قيمة التعليم في تحصيل الشهادات بدلاً من بناء المهارات والقيم.	4.16	0.871	مرتفعة	2
5	جعل جودة التعليم الجامعي تعتمد بشكل كبير على القدرة المالية للأسر.	3.825	0.858	مرتفعة	6
6	اهتمام الجامعات بالعوائد والأرباح أكثر من اهتمامها بجودة التعليم.	4.23	0.893	مرتفعة جداً	1
9	تراجع ثقة المجتمع بجودة التعليم في الجامعات الحكومية.	4.035	1.022	مرتفعة	5
10	تقييد الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في البحث العلمي والتدريس.	3.63	1.04	مرتفعة	8
12	تهميش المواد الإنسانية والفكرية التي قد تكون أقل ربحية في السوق.	3.775	0.997	مرتفعة	7
13	تغيير طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب، وتحويلها إلى علاقة تجارية.	4.069	0.934	مرتفعة	3
-	المتوسط العام للآثار التربوية السالبة	3.77	0.937	مرتفعة	-

يتضح من تحليل المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول الآثار التربوية السالبة لتسليع التعليم الجامعي أن درجة التأثير جاءت "مرتفعة" في معظم المفردات، حيث بلغ المتوسط العام (3.77)، وتشير هذه النتائج إلى إدراك واضح لدى أفراد العينة بوجود انعكاسات تربوية مقلقة ناجمة عن التعامل مع التعليم الجامعي كسلعة تخضع لقوانين السوق والعرض والطلب، وهو ما أفرز جملة من التحديات المرتبطة بجودة التعليم، وعدالته، وقيمه الجوهرية.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (2.116 - 4.23)، وهو ما يعكس إدراكاً واضحاً من أفراد العينة لخطورة الآثار التربوية السالبة المرتبطة بتسليع التعليم الجامعي، خصوصاً حين لا تُضبط هذه الظاهرة بأطر تنظيمية وأخلاقية متوازنة. فبينما تشير القيم المرتفعة إلى وجود قلق واسع من تغليب

البعد الربحي على الوظائف التربوية الأصلية للجامعة، فإن المتوسطات الأعلى ترتبط بمظاهر جوهرية تمس جودة التعليم، العدالة التربوية، العلاقة بين المعلم والطالب، والحرية الأكاديمية، ما يعكس رفضاً ضمنياً لتحول المؤسسة الجامعية إلى كيان تجاري يفترق إلى البعد القيمي والتكويني.

وقد تصدّرت العبارة المتعلقة بـ"اهتمام الجامعات بالعوائد والأرباح أكثر من اهتمامها بجودة التعليم" الترتيب بمتوسط (4.23) وتأثير "مرتفع جداً"، ما يعكس تصوراً نقدياً قوياً لطبيعة التحولات التي تشهدها مؤسسات التعليم الجامعي، حيث يُنظر إليها على أنها فقدت جزءاً من وظيفتها التربوية لصالح منطق الربحية. ويتسق هذا مع ما جاء في العبارة الثانية من حيث الترتيب "اختزال قيمة التعليم في تحصيل الشهادات بدلاً من بناء المهارات والقيم" (4.16)، والتي تُبرز فقدان العمق التكويني والإنساني للتعليم لصالح مظاهر شكلية لا تعكس الكفاءة الحقيقية للخريج.

في المرتبة الثالثة، جاءت العبارة "تغيير طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب وتحويلها إلى علاقة تجارية" بمتوسط (4.069)، وهو مؤشر على تراجع البعد الإنساني في العملية التعليمية، واستبداله بعلاقة قائمة على تبادل مالي أشبه بالخدمة، مما يؤثر على الثقة والتفاعل التربوي المتبادل. كما أظهرت العبارة "التركيز على الأبحاث التطبيقية التي تحقق عوائد مالية" (4.06) أن هناك تحولاً واضحاً نحو أبحاث مدفوعة بالربح على حساب البحوث النظرية أو الأساسية، وهو ما يُضعف من دور الجامعة كمصدر لإنتاج المعرفة الحرة والمستقلة.

وتشير النتائج أيضاً إلى قلق اجتماعي واسع من "تراجع ثقة المجتمع بجودة التعليم في الجامعات الحكومية" (4.035)، مما يعكس اتساع الفجوة بين الجامعات الحكومية والخاصة من حيث الموارد والجودة. ويتعزز هذا الاتجاه من خلال العبارة "جعل جودة التعليم تعتمد بشكل كبير على القدرة المالية للأسر" (3.825)، ما يدل على إقصاء شريحة واسعة من الطلاب غير القادرين مالياً عن فرص تعليم ذات جودة، وهو ما يُهدد مبدأ العدالة التربوية.

وفي السياق نفسه، جاءت العبارة "تهميش المواد الإنسانية والفكرية" بمتوسط (3.775)، وهو ما يُشير إلى أن تسليع التعليم قد يؤدي إلى إقصاء التخصصات غير الربحية رغم أهميتها في بناء الوعي النقدي، والالتقاء الثقافي، والتوازن المعرفي. كما لوحظ أن "تقييد الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس" (3.63) يُمثل أحد مظاهر القلق التربوي، إذ أن البيئة الأكاديمية التي تخضع لمنطق السوق قد تُقيد حرية البحث والتعليم، وهو ما ينعكس سلباً على جودة المحتوى العلمي واستقلاليته.

أما العبارة ذات التأثير الأدنى، فكانت "توجيه المناهج لتلبية احتياجات سوق العمل" بمتوسط (2.116)، ودرجة تأثير "ضعيفة"، وهو ما قد يعكس مفارقة مهمة: فرغم الخطاب السائد عن "مواصلة التعليم مع سوق العمل"، إلا أن المناهج لم تتطور فعليًا بما يواكب هذه الحاجة، مما يشير إلى وجود فجوة بين الشعارات والسياسات التطبيقية في المؤسسات التعليمية.

ومن ثمّ، تشير هذه النتائج إلى أن تسليع التعليم الجامعي لا يُنظر إليه فقط كمجرد تحول اقتصادي، بل كمصدر لتراجع البنية القيمية والمعرفية للمؤسسة الجامعية. وقد أظهرت العينة وعيًا نقديًا متقدمًا بمخاطر هذا التحول، خصوصًا فيما يتعلق بتكريس التفاوت الاجتماعي، وتهميش البعد الإنساني في التعليم، وتقليص دور الجامعات كمؤسسات فكرية وتكوينية مستقلة. كما أن تزايد الاهتمام بالعوائد المالية قد أثر على جودة التعليم في الجامعات الحكومية، وزاد من فجوات الوصول إلى التعليم الجيد بين الطبقات الاجتماعية المختلفة.

باستقراء النتائج الواردة بالجدولين (7)، (8)، يتبين وجود تباين نسبي بين التقييمين الإيجابي والسلبي، إذ بلغ المتوسط العام للآثار التربوية الإيجابية (3.543) بانحراف معياري قدره (0.954)، وهو ما يصنف ضمن درجة التأثير المرتفعة، ما يشير إلى وجود إدراك لدى عينة البحث لبعض الجوانب التربوية الإيجابية المرتبطة بتسليع التعليم، وإن كانت هذه الإيجابيات لا تصل إلى حد التأثير العميق أو الشامل، وإنما تعكس تحسنًا نسبيًا في بعض الجوانب الأكاديمية والتنظيمية. وفي المقابل، سجل المتوسط العام للآثار التربوية السالبة (3.77) بانحراف معياري (0.937)، وهو كذلك يصنف ضمن درجة التأثير المرتفعة، لكنه جاء في المرتبة الأولى، ما يعكس إدراكًا أكبر لدى العينة بأن تسليع التعليم يشكل تحديًا تربويًا مركزيًا يؤثر في جودة العملية التعليمية، وقيمتها، ووظائفها الاجتماعية.

تشير هذه النتائج إلى أن عينة البحث ترى أن ظاهرة تسليع التعليم الجامعي ليست خالية من المنافع التربوية المحتملة، كتقديم خيارات تعليمية مرنة أو تحسين بعض البنى التحتية في المؤسسات التعليمية الخاصة، إلا أن هذه الفوائد لا تكفي لمعادلة الأثر السلبي الأكبر المرتبط بتراجع القيم التربوية، والتميز في فرص التعليم، وتحول المؤسسات التعليمية إلى كيانات تجارية على حساب رسالتها التكوينية. ويعكس هذا التباين توجهًا نقديًا واضحًا من قبل أفراد العينة نحو الدور المتزايد للمنطق الربحي داخل الحقل التربوي، حيث ترتبط الآثار السالبة ارتباطًا وثيقًا بتراجع العدالة التعليمية، وانخفاض التركيز على المهارات النقدية والقيم الإنسانية، وازدياد التفاوت بين مؤسسات التعليم من حيث الجودة والفرص.

وقد أظهرت نتائج المقابلات أن الاتجاه العام لتصورات أعضاء هيئة التدريس يُظهر الشعور بالإحباط لدى أعضاء هيئة التدريس بسبب تراجع الأولوية لتطوير التعليم، فقد قال أحد الأعضاء أن: "تسليع التعليم

أصبح واقعًا ملموسًا، حيث نشهد الآن اهتمامًا أكبر بالمرئود المادي بدلًا من تحسين جودة التعليم أو تطوير المناهج". وقد قال آخر: "نحن نعيش تحولًا جذريًا في فهم التعليم الجامعي، التعليم لم يعد يُنظر إليه كحق اجتماعي أو خدمة عامة، بل كمنتج يجب شراؤه".

هذا الشعور تكرر على السنة أعضاء هيئة التدريس والطلاب على حد سواء. فقد وصف أحد الطلاب خطورة الموقف قائلاً:

"التعليم كسلعة يعني أن الأهداف الأكاديمية تتراجع أمام الاعتبارات المالية، ما يهدد استدامة التعليم كأداة للتنمية الاجتماعية".

كما أظهرت نتائج المقابلات أن الاتجاه العام للإجابات حول سياسة القبول في الجامعات يشير إلى أن تسليع التعليم قد أدى إلى اتساع الفجوة بين الجامعات الحكومية من جهة، والجامعات الخاصة والأهلية من جهة أخرى. فقد أكد عدد من أعضاء هيئة التدريس أن معيار القبول في الجامعات الخاصة والأهلية أصبح في كثير من الأحيان ماليًا أكثر منه أكاديميًا، حيث قالت إحدى عضوات هيئة التدريس: "لم يعد التفوق العلمي شرطًا أساسيًا للالتحاق ببعض التخصصات المرموقة، بل أصبح الأمر مرتبطًا بالقدرة على دفع الرسوم الباهظة". كما أوضح أحد الطلاب أن رفع الحد الأدنى للقبول في بعض الجامعات الحكومية إلى مستويات مرتفعة جدًا مقارنة بالجامعات الخاصة خلق نوعًا من التمييز الطبقي، قائلاً: "الطالب الذي لا يملك المال قد يُحرم من دخول كلية مرموقة رغم تفوقه، بينما يستطيع آخر أقل في المستوى العلمي أن يلتحق بها فقط لأنه قادر على دفع المصروفات". وقد اتفقت هذه الرؤى على أن قضية القبول لم تعد قائمة على مبدأ تكافؤ الفرص، وإنما باتت تعكس منطق السوق الذي يفتح المجال أمام من يملك القدرة المالية، ويغلقه أمام من يفتقر إليها، وهو ما يشكل تهديدًا مباشرًا لدور الجامعات كأداة للعدالة الاجتماعية والتنمية الوطنية.

كما أشارت إجابات المشاركين في المقابلة إلى أن العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب تتأثر بشكل واضح بالتحولات نحو الطابع التجاري في التعليم. فقد عبّر أحد أعضاء هيئة التدريس قائلاً: "أشعر أنني أقدم مادة تعليمية للطلاب كمستهلك، وليس كمُتعلّم. العلاقة الأكاديمية بدأت تتأثر بهذا التوجّه، ما يعكس شعورًا بفقدان العمق التفاعلي بين الطرفين. من جهة أخرى، أشار أحد طلاب البرامج المميزة إلى أن "ندفع مبالغ كبيرة، ومع ذلك لا أشعر أن هناك فرقًا حقيقيًا في جودة التعليم مقارنة بالبرامج العادية"، بينما رأى طالب آخر أن "التعليم أصبح تجارة مفتوحة؛ يتم الترويج للجامعات كأنها شركات تسويق تعتمد على تقديم تجربة حياة فاخرة أكثر من التركيز على جودة التعليم".

كما أظهر بعض الطلاب ضغوطاً مالية تؤثر على اختياراتهم التعليمية، حيث ذكر أحدهم: "اضطرت لاختيار تخصص أقل اهتماماً به لأنه كان أقل تكلفة"، بينما أشار طلاب الجامعات الحكومية إلى أن "الرسالة التي تصل إلينا هي أنك إذا كنت غنياً، يمكنك الحصول على تعليم جيد، وإذا لم تكن كذلك، فمستقبلك في خطر". وقد عبّر بعض الطلاب عن أثر هذه الضغوط على حياتهم اليومية، مثل الحاجة للعمل بدوام جزئي لتغطية مصاريف الدراسة، حيث قال أحدهم: "شعرت بالإحباط عندما وجدت أنني أحتاج للعمل بدوام جزئي لتغطية مصاريف الدراسة". "تعكس هذه الملاحظات أن التوجه التجاري في التعليم يؤثر على طبيعة العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ويشكل تحدياً أمام تحقيق بيئة تعليمية متكافئة وفعالة.

كما أظهرت إجابات المشاركين، أن بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يربط بين الاستثمار المالي في التعليم وتوقع الحصول على درجات عالية، وهو ما يؤثر على طبيعة التفاعل الأكاديمي. فقد عبّر عدد من أعضاء هيئة التدريس عن ملاحظتهم لتحوّل العلاقة مع الطلاب إلى علاقة ذات طابع "ربائني"، حيث أصبح الطلاب يتوقعون معاملة خاصة أو درجات أعلى بسبب الرسوم المدفوعة. فقد أشار أحد أعضاء هيئة التدريس إلى أنه يشعر بالضغط من الطلاب للحصول على درجات معينة مقابل ما يدفعونه: "الطلاب ساعات يبذلونها بدرجات أعلى مش لأنهم فاهمين، لكن لأنهم دفعوا فلوس كثير". وأوضح طالب في برنامج مميز: "لما بندفع مبالغ كبيرة، طبيعي نتوقع درجات كويسة، حتى لو الموضوع صعب أو محتاج مجهود أكثر". "في حين أشار أحد الطلاب إلى: "إذا كنا ندفع، فمن الطبيعي أن نطالب بمستوى مختلف من الاهتمام أو التقييم". وأضافت طالبة أخرى: "أوقات بحس إن كل همنا إزاي نجيب أحسن تقييم، مش نفهم المادة، وكأننا بندفع عشان الدرجة مش عشان العلم". كما أشار عدد من المشاركين إلى دور الإدارة في تعزيز هذا التوجه، حيث ذكر أحدهم "الإدارة غالباً بتختار أعضاء هيئة التدريس اللي متهاونين ويعطوا درجات بسخاء عشان يدرسوا في البرامج المميزة"، وتشير هذه الملاحظات إلى أن تسليع التعليم يخلق توقعات غير واقعية مرتبطة بالمرود المالي، ما يحوّل الدافع من التعلم الفعلي إلى السعي وراء درجات عالية، ويؤثر بذلك على جودة العملية التعليمية وعلاقة الطلاب بأعضاء هيئة التدريس.

كما عبّر عدد متزايد من أعضاء هيئة التدريس عن حزن وقلق كبيرين من أن قيم الجامعة الأساسية، والمعايير العالية التي كرسوا حياتهم المهنية لها، والرسالة التعليمية المركزية، أصبحت مهددة. ولا ينبغي تأمين الأموال الإضافية بهذا الثمن، إذ أن نزاهة الجامعة ورسالتها أهم بكثير، فقد ذكر اثنان من رؤساء

الأقسام: أننا أمام مشكلة كبيرة جداً، أن ضعف رواتب أعضاء هيئة التدريس تبرر السعي وراء التدريس في البرامج بمصروفات، وسعي معظم الأعضاء للحصول على إعارات خليجية.

وفي رسالة إلى رئيس الجامعة ومجلس الجامعة، اللذين يملكان سلطة الموافقة على المقترح، صاغ أحد الأعضاء وجهة نظر زملائه قائلاً: "على الرغم من أن مبرر التوسع في البرامج الخاصة دعم وتحسين دخل أعضاء هيئة التدريس، فإن الواقع يكشف أن تندي الرواتب يستلزم نهجاً أكثر عدالة في توزيع الموارد. كما أشار الأعضاء إلى أن عوائد البرامج الخاصة لا تعود بالنفع المباشر على هيئة التدريس، مما يعمق الإحساس بعدم التوازن. لذلك، فإن ضمان بقاء الأساتذة واستقطاب بدائل متميزة يتطلب حلولاً أكثر شمولاً، لا تقتصر على رفع الرسوم بل تمتد إلى إدارة رشيدة للموارد تحافظ على نزاهة الجامعة ورسالتها" ومن ثم، يظهر الاتجاه العام لإجابات المشاركين في البحث أن تسليع التعليم يؤدي إلى تراجع واضح في جودة التعليم الأكاديمية، حيث تتحول العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من تفاعل معرفي حقيقي إلى علاقة قائمة على المكافآت المالية والدرجات، مما يقلل من فرص التعلم الفعال ويضعف الرسالة التعليمية للجامعات، فضلاً عن ذلك تعميق ظاهرة هجرة العقول.

المحور الرابع: الآثار السياسية لتسليع التعليم الجامعي

1- الآثار السياسية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي

جدول (9) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار السياسية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
1	تعزيز الشراكة بين الدولة والقطاع الخاص في صياغة السياسات التعليمية.	2.815	0.987	متوسطة	3
2	تقليل العبء المالي على الدولة من خلال تنويع مصادر تمويل التعليم.	3.27	0.907	متوسطة	1
3	يُعزز تسليع التعليم من قدرة الدولة على توجيه الدعم نحو الفئات الأكثر احتياجاً.	2.56	0.935	متوسطة	5
4	جذب الاستثمارات الأجنبية في قطاع التعليم، مما يعزز مكانة الدولة سياسياً واقتصادياً.	2.96	0.857	متوسطة	2
5	تعزيز القوة الناعمة للدولة من خلال التعاون الأكاديمي الدولي واستقطاب الطلاب الأجانب.	2.65	0.909	متوسطة	4
	المتوسط العام للآثار السياسية الإيجابية	2.851	0.919	متوسطة	-

يتضح من تحليل بيانات الجدول المتعلق بالآثار السياسية الإيجابية لتسليع التعليم الجامعي والاستثمار فيه أن استجابات أفراد العينة اتسمت بدرجة "متوسطة" من حيث تقييمها لتلك الآثار، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (2.56 - 3.27)، وبلغ المتوسط العام (2.851) بانحراف معياري قدره (0.919)، وهو ما يعكس إدراكًا محدودًا نسبيًا لدى أفراد العينة للنتائج السياسية الإيجابية التي قد تتجم عن تسليع التعليم.

فقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة المتعلقة بـ"تقليل العبء المالي على الدولة من خلال تنويع مصادر تمويل التعليم" بمتوسط (3.27)، وهو ما يشير إلى وجود تصور نسبي بأن خصخصة التعليم يمكن أن تخفف من التزامات الدولة المالية، وتفتح المجال أمام استثمارات بديلة تسهم في تمويل قطاع التعليم، خاصة في ظل ضغوطات الميزانية العامة. أما في المرتبة الثانية، فجاءت عبارة "جذب الاستثمارات الأجنبية في قطاع التعليم" بمتوسط (2.96)، وهو ما يعكس تصورًا جزئيًا بإمكانية أن يسهم تسليع التعليم في تحسين المكانة السياسية والاقتصادية للدولة على المستوى الدولي، من خلال استقطاب رؤوس أموال أجنبية وتوسيع العلاقات الأكاديمية الخارجية.

وفي المقابل، جاءت في المراتب الأدنى العبارات المتعلقة بتوجيه الدعم نحو الفئات الأكثر احتياجًا (2.56)، وتعزيز القوة الناعمة عبر استقطاب الطلاب الأجانب (2.65)، ما يشير إلى تحفظات واضحة تجاه قدرة التعليم المسلّح على تحقيق أهداف سياسية استراتيجية، مثل العدالة الاجتماعية أو الحضور الثقافي الدولي. وتدل هذه النتائج على أن أفراد العينة لا ينفون كليًا وجود آثار سياسية إيجابية محتملة لتسليع التعليم، خاصة في ما يتعلق بتقليل العبء عن الدولة وتفعيل الشراكة مع القطاع الخاص، لكنهم يرون أن هذه الفوائد تظل محدودة وغير مضمونة التأثير، خاصة في ظل غياب أطر تنظيمية تضمن توازن المصالح بين الدولة والمستثمرين، وتمنع تحويل التعليم إلى أداة تخدم الفئات القادرة دون غيرها.

وعليه، تعكس هذه الرؤية الأكاديمية موقفًا نقديًا ومتحفظًا تجاه الأبعاد السياسية لتسليع التعليم، حيث يُنظر إليه بوصفه خيارًا قد يحمل بعض المكاسب، لكنه يظل رهينًا بمدى التزام السياسات التعليمية بالعدالة، والمساواة، والاستقلالية الوطنية في صناعة القرار.

2- الآثار السياسية السالبة لتسليع التعليم الجامعي

جدول (10) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار الاجتماعية السالبة لتسليع التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
1	تقليل الإحساس بالانتماء المجتمعي.	3.58	0.798	مرتفعة	7
2	تسهم في زيادة التوتر الاجتماعي بين مختلف الفئات.	4.17	0.858	مرتفعة	2
3	شعور بعض الأسر بالتهميش والحرمان الاجتماعي.	4.08	0.943	مرتفعة	3
4	الحد من قدرة الدولة على تقديم تعليم مجاني وعادل.	4.361	0.981	مرتفعة جدًا	1
5	الحد من دور المؤسسات الرسمية في صنع السياسات التعليمية التي تحقق المصلحة العامة	4.036	1.027	مرتفعة	5
6	الحد من استقلال الجامعات وزيادة التدخلات السياسية.	3.483	0.993	مرتفعة	8
7	إهمال الفهم العميق لتاريخ البلد وثقافته لصالح مواد أخرى.	4.06	0.874	مرتفعة	4
8	التشجيع على التميز الفردي مما يقلل من تقديرهم للعمل الجماعي في المجتمع.	3.98	0.887	مرتفعة	6
	المتوسط العام للآثار السياسية السالبة	3.97	0.92	مرتفعة	-

يتضح من تحليل نتائج جدول (10) المتعلق بالآثار السياسية السالبة لتسليع التعليم الجامعي والاستثمار فيه أن أفراد العينة أبدوا إدراكًا واضحًا لحدة هذه الآثار، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.483 - 4.361)، وبلغ المتوسط العام (3.97) بانحراف معياري قدره (0.92)، وهي قيمة تُصنّف ضمن درجة التأثير "المرتفعة"، ما يدل على مستوى عالٍ من الوعي النقدي لدى المشاركين تجاه التداعيات السياسية المرتبطة بتحويل التعليم إلى سلعة تخضع لآليات السوق.

في المرتبة الأولى، جاءت العبارة المتعلقة بـ "الحد من قدرة الدولة على تقديم تعليم مجاني وعادل" بمتوسط بلغ (4.361)، ودرجة تأثير "مرتفعة جدًا"، ما يعكس قلقًا بالغًا من قبل أفراد العينة من تراجع دور الدولة في ضمان الحق الدستوري في التعليم، وتزايد الفجوة في فرص الوصول إليه، الأمر الذي يهدد العدالة الاجتماعية ويقوض فكرة التعليم كأداة لإعادة توزيع الفرص والموارد.

أما العبارة التي جاءت في المرتبة الثانية فهي "تسهم في زيادة التوتر الاجتماعي بين مختلف الفئات" بمتوسط (4.17)، والتي تؤكد أن أفراد عينة البحث ينظرون إلى تسليع التعليم باعتباره عاملاً محفزاً لعدم الاستقرار المجتمعي، من خلال توسيع الفجوة بين الطبقات وخلق حالة من الاحتقان نتيجة التفاوت في فرص التعليم وجودته. ويتكامل هذا التصور مع ما جاء في المرتبة الثالثة، وهي عبارة "شعور بعض الأسر بالتهميش والحرمان الاجتماعي" بمتوسط (4.08)، حيث يرى أفراد عينة البحث أن إقصاء الفئات ذات الدخل المحدود من التعليم العالي المدفوع يزيد من الشعور بالعجز المؤسسي عن توفير تعليم منصف.

وتبرز أيضاً مخاوف ثقافية وسيادية، كما في العبارة الرابعة "إهمال الفهم العميق لتاريخ البلد وثقافته لصالح مواد أخرى" بمتوسط (4.06)، ما يشير إلى أن عينة البحث تترك خطر تهيمش الهوية الوطنية والتاريخ الثقافي في مقابل التركيز على تخصصات مربحة تجارياً، وهذا التوجه يثير تساؤلات حول مدى قدرة التعليم المسلح على أداء دوره التنويري والتكاملي في المجتمع.

كما أظهرت نتائج العبارة الخامسة "الحد من دور المؤسسات الرسمية في صنع السياسات التعليمية التي تحقق المصلحة العامة" بمتوسط (4.036) أن هناك تصوراً بأن منطق السوق قد يُضعف دور الدولة في رسم السياسات، ويجعلها رهينة لمصالح المستثمرين، مما يؤدي إلى فقدان السيادة التعليمية لصالح أجناس تجارية لا تعكس أولويات المجتمع. وفي المرتبة السادسة، جاءت العبارة الخاصة بـ "التشجيع على التميز الفردي مما يقلل من تقدير العمل الجماعي" بمتوسط (3.98)، ما يعكس قلقاً من أن تسليع التعليم يعزز النزعة الفردانية على حساب القيم الاجتماعية مثل التعاون والانتماء الجماعي، وهو ما ينعكس على النسيج الاجتماعي وقدرات التماسك المجتمعي. أما العبارة "تقليل الإحساس بالانتماء المجتمعي" بمتوسط (3.58)، فقد جاءت في المرتبة السابعة، ورغم أن متوسطها أقل نسبياً من العبارات الأخرى، إلا أنها تظل ذات دلالة قوية، حيث تشير إلى أن غياب العدالة في فرص التعليم قد يؤدي إلى تراجع مشاعر الانتماء الوطني وضعف الارتباط بالمشروع المجتمعي المشترك.

وفي المرتبة الأخيرة، جاءت عبارة "الحد من استقلال الجامعات وزيادة التدخلات السياسية" بمتوسط (3.483)، وهي تعكس وجود تخوف معتدل من أن التوجه نحو تسليع التعليم قد يؤدي إلى ضغوط سياسية أو مالية على استقلال القرار الأكاديمي، إما عبر تمويل مشروط أو توجيه البرامج بما يخدم مصالح معينة لا ترتبط بالضرورة بالأهداف التعليمية النزاهة.

ومن ثم، تشير هذه النتائج إلى أن تسليع التعليم لا يُنظر إليه فقط كقضية اقتصادية، بل كمسار له انعكاسات سياسية عميقة تمس جوهر العلاقة بين المواطن والدولة، وتؤثر في العدالة والانتماء والسيادة

التعليمية. وتبرز الحاجة إلى أطر تنظيمية ومؤسسية تضمن أن تظل السياسات التعليمية خادمة للمصلحة العامة، لا خاضعة لمنطق الربح، بما يعزز من دور التعليم كأداة للتحسين السياسي والاجتماعي والثقافي للمجتمع.

تشير البيانات الواردة بالجدولين (9)، (10) المتعلقة بالآثار السياسية لتسليع التعليم الجامعي إلى وجود فجوة واضحة في إدراك عينة البحث بين الآثار السياسية الإيجابية والسالبة لهذه الظاهرة، فقد بلغ المتوسط العام للآثار السياسية الإيجابية (2.851) ، مع انحراف معياري قدره (0.919)، وهو ما يُصنف ضمن درجة التأثير المتوسطة، وتعكس هذه النتيجة تصورات محدودة نسبياً حول قدرة تسليع التعليم على إحداث تحولات سياسية إيجابية، مثل تعزيز الحوكمة أو تنويع السياسات التعليمية، ويبدو أن أفراد عينة البحث لا يرون في هذه الظاهرة أداة سياسية فاعلة في تطوير البنية المؤسساتية للتعليم العالي أو توسيع نطاق المشاركة السياسية في صناعة القرار التعليمي. وفي المقابل، جاء المتوسط العام للآثار السياسية السالبة (3.97)، وهو أعلى بكثير من نظيره الإيجابي، مع انحراف معياري قريب (0.92)، ليصنف ضمن درجة التأثير المرتفعة، ويحتل المرتبة الأولى من حيث التأثير، وتدل هذه النتيجة على إدراك واسع لدى أفراد العينة بأن لتسليع التعليم تبعات سياسية سلبية واضحة، قد تتمثل في تآكل الدور الاجتماعي والسيادي للدولة في إدارة التعليم، وزيادة التبعية لسياسات السوق والمؤسسات الخاصة، فضلاً عن احتمالات الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بوصفه إحدى ضمانات العدالة السياسية والاجتماعية.

ويُستنتج من هذا التباين أن تسليع التعليم الجامعي، رغم ما قد ينطوي عليه من فرص سياسية محتملة لتحسين الكفاءة أو تقليل الأعباء المالية على الدولة، إلا أنه يُنظر إليه بدرجة كبيرة كعامل مهدد للاستقرار السياسي والاجتماعي، ما يستدعي مراجعة نقدية للسياسات التي تسمح بإخضاع التعليم لقواعد السوق، دون ضوابط تضمن الحفاظ على دوره بوصفه حقاً عاماً ورافعة أساسية للمواطنة والمساواة.

كما أشارت إجابات المشاركين في المقابلة إلى أن تسليع التعليم يقلل من قدرة الدولة على تقديم تعليم مجاني وعادل، ويزيد من شعور بعض الأسر بالتهميش الاجتماعي، حيث قالت إحدى الطالبات: "اللي فلوسه قليلة حاسس إنه خارج من اللعبة خالص، ومش واخدين بالناس اللي محتاجين دعم". وأكد أحد أعضاء هيئة التدريس: "لما الجامعات تبقى شغلتها البيع والشراء، الدولة تفقد القدرة على فرض معايير عادلة، واللي عنده فلوس بس هو اللي بياخد الفرص". ، كما ذكر أحد الطلاب أن: "هذه التكاليف تجعلني أفكر في الهجرة للحصول على تعليم أكثر عدالة".، ويظهر من هذه الملاحظات أن تحويل التعليم إلى سلعة يضعف العدالة المجتمعية ويحد من الانتماء الوطني، ويجعل الحق في التعليم مرهوناً بالقدرة المالية.

كما رأى المشاركون أن تسليع التعليم يسهم في زيادة التوتر الاجتماعي بين الفئات المختلفة ويعزز النزعة الفردية، حيث قال أحد الطلاب: "اللي يدفع يلاقي كل حاجة جاهزة، واللي مش قادر يحس إنه متهمش وده بيخلي الجو كله متوتر بين الناس". وأوضح أحد أعضاء هيئة التدريس: "اللي بيههمم الدرجات والمال بيهملوا روح التعاون والعمل الجماعي، وده بياثر على النسيج الاجتماعي ويخلق فجوة بين الطلاب". وتعكس هذه الملاحظات أن الاستثمار المالي في التعليم لا يقتصر أثره على الجانب الاقتصادي، بل يمتد ليؤثر على الاستقرار الاجتماعي والسياسي ويضعف التماسك المجتمعي.

كما أشار بعض المشاركين إلى أن تسليع التعليم يؤدي إلى زيادة تدخل المستثمرين والإدارة في الجامعات، والحد من استقلال القرار الأكاديمي، مما يقلل من دور المؤسسات الرسمية في صياغة السياسات التعليمية لصالح المصلحة العامة. فقد قال أحد أعضاء هيئة التدريس: "في برامج معينة الإدارة بتختار اللي يدي درجات بسهولة عشان يجذبوا الطلاب المنفوعين، وده بيقلل استقلال القرار الأكاديمي". وأضاف طالب آخر: "كأن السياسة التعليمية كلها ماشية حسب مصالح المستثمرين والفلوس، مش حسب المصلحة العامة أو أهداف التعليم الحقيقي". وتوضح هذه المقولات أن التوجه نحو التعليم كسلعة يضعف السيادة التعليمية للدولة ويقوض قدرتها على ضمان تكافؤ الفرص والمساواة، ويحول التعليم من أداة للتنشئة الاجتماعية والسياسية إلى أداة للربح الفردي، مما يعكس آثارًا سياسية عميقة لتسليع التعليم الجامعي.

وإجمالاً للنتائج: يوضح جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجمالي الآثار الإيجابية والسالبة لتسليع التعليم، كتمهيد لفهم الفوارق بين الأبعاد المختلفة لهذه الظاهرة على الصعيد المجتمعي.

جدول (11) متوسطات وانحرافات استجابات العينة حول الآثار الإيجابية والسالبة لتسليع التعليم الجامعي

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
	المتوسط العام للآثار الإيجابية	3.129	0.914	متوسطة	2
	المتوسط العام للآثار السالبة	4.031	0.915	مرتفعة	1

يشير الجدول إلى أن المتوسط العام لاستجابات العينة حول الآثار الإيجابية لتسليع التعليم بلغ (3.129) بانحراف معياري (0.914)، وهو ما يعكس درجة تأثير متوسطة. في المقابل، جاء المتوسط العام للآثار السالبة أعلى بكثير حيث بلغ (4.031) بانحراف معياري (0.915)، مما يعبر عن درجة تأثير مرتفعة. هذه النتائج الكمية توضح أن أفراد عينة الدراسة يدركون وجود بعض الإيجابيات المرتبطة

بتسليع التعليم، إلا أن إدراكهم للآثار السالبة يفوق ذلك بدرجة ملحوظة، ما يعكس ميلاً عامّاً نحو تقييم الظاهرة باعتبارها أكثر إضراراً من منفعة.

كما تُظهر النتائج أن تسليع التعليم يحمل انعكاسات سلبية واضحة على بنية النظام الجامعي ووظيفته التنموية؛ إذ بلغ المتوسط العام للآثار السالبة (4.03) بدرجة مرتفعة، بما يعكس إجماعاً واسعاً من العينة على حدة هذه الظاهرة. وعند الربط بالبيانات الكيفية، يتضح أن عدداً من المشاركين أشاروا إلى أن التعليم الجامعي أصبح أقرب إلى مشروع مالي منه إلى مشروع علمي أو معرفي، "فمن يملك المال يصعد إلى الدرجة السوبر، ومن لا يملك يهبط إلى الدرجة الأدنى". وقد فسّر أعضاء هيئة التدريس والطلاب هذه التحولات بوصفها إشكالية لا ترتبط بوجود دعم مالي للتعليم في حد ذاته، وإنما بضعف المخرجات؛ فالسؤال الجوهرى هو: هل يمتلك الخريج جودة معرفية ومهارية حقيقية أم يقتصر الأمر على الحصول على ورقة وشهادة شكلية؟ إن هذا التباين بين الجوهر والشكل يكشف عن أزمة عميقة في وظيفة التعليم الجامعي، حيث تُمثل القوة البشرية المتعلمة ثروة قومية لا غنى عنها. ومن ثم، فإن ارتفاع المتوسط الكمي للآثار السالبة مدعوماً بالمقولات النوعية يبرهن على أن تسليع التعليم قد يهدد دور الجامعة في تكوين رأس المال البشري القادر على الإسهام الفاعل في التنمية.

كما أظهرت المقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس والطلاب أن الإيجابيات تُختزل غالباً في تحسين الموارد والخدمات. فقد صرّح أحد أعضاء هيئة التدريس قائلاً: "عندما تتوفر للجامعة موارد إضافية من الرسوم، يمكننا تحديث المعامل وشراء تقنيات تعليمية جديدة، وهذا ينعكس على جودة العملية التعليمية". كما أشار أحد الطلاب إلى: "رغم ارتفاع الرسوم، إلا أنني أرى بعض التحسن في المعامل والمكتبات، وهذا يجعلنا نشعر أن التعليم بات أكثر ارتباطاً بمعايير الجودة العالمية".

تفسر هذه المقولات سبب حصول الآثار الإيجابية على مستوى "متوسط"، إذ أن المشاركين يعترفون بفوائد محدودة، لكنها لا ترقى إلى أن تشكل تصوراً إيجابياً كلياً عن الظاهرة.

أما في ما يتعلق بالآثار السالبة، فقد عكست المقابلات درجة عالية من القلق. حيث قال أحد الطلاب: "أشعر أن التعليم لم يعد حقاً للجميع، بل أصبح امتيازاً لمن يستطيع الدفع. هذا يخلق فجوة بيننا ويزيد الضغوط علينا".

وأكد أحد أعضاء هيئة التدريس: "بدأت العلاقة بين الطالب والأستاذ تأخذ طابعاً استهلاكياً، فالطالب يتعامل معنا وكأنه يدفع مقابل خدمة، لا كجزء من عملية تعليمية وتربوية متكاملة".

تتوافق هذه الرؤى مع المتوسط المرتفع للآثار السالبة، حيث توضح النتائج النوعية أن المشاركين لا ينظرون فقط إلى الأعباء المالية، بل يرون أيضًا أن تسليع التعليم يهدد قيم العدالة الأكاديمية ويغير طبيعة العلاقة التربوية.

ومن ثم، يُظهر التكامل بين النتائج الكمية والنوعية أن الآثار الإيجابية لتسليع التعليم موجودة لكنها محدودة، وغالبًا ترتبط بالبنية التحتية وتحسين بعض الخدمات. في المقابل، فإن الآثار السالبة عميقة وأكثر شمولًا، حيث ترتبط بتزايد الأعباء المالية، وتدني الالتزام بالقيم الأكاديمية، وتغيير طبيعة العلاقات داخل الجامعة. وهكذا، تبرز النتائج النوعية كإطار مفسر يوضح خلفيات الأرقام، ويكشف عن البعد القيمي والثقافي الذي لا يمكن قياسه من خلال المتوسطات والانحرافات وحدها.

تعكس النتائج المستخلصة من تحليل بيانات المقابلات وعيًا متزايدًا بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بخطورة تحول التعليم الجامعي إلى سلعة، وما يصاحبه من تداعيات تمس العدالة الاجتماعية، والعلاقة الأكاديمية، ومستقبل الطالب الجامعي. وقد ساعد التحليل الموضوعي في الكشف عن أنماط متكررة تعزز أهمية إعادة النظر في السياسات التعليمية والتمويلية، لتحقيق توازن بين الاستدامة المالية وجودة التعليم وعدالته.

ويمكن القول إن هذه النتائج تعزز من الرؤية النقدية التي ترى في تسليع التعليم تهديدًا للعدالة التعليمية، ولطبيعة الجامعة كمجال عام مستقل، وتؤكد الحاجة إلى إعادة تموضع التعليم كمصلحة عامة ورافعة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة. فقد تجلّت من خلال المقابلات ثلاثة محاور رئيسة للتحديات التي يفرضها تسليع التعليم: أولها، التوتر القائم بين منطق الربحية ومتطلبات الجودة الأكاديمية؛ وثانيها، الضغوط الاقتصادية على الطلاب وأسرهم والتي قد تُقضي إلى انسحاب تدريجي من التعليم العالي للفئات الأقل دخلًا؛ وثالثها، تراجع الدور المجتمعي والتثويري للجامعة، نتيجة تقليص الدعم المؤسسي للبحث العلمي والدراسات النظرية غير المربحة.

في ضوء نتائج هذا البحث، كشفت البيانات الكيفية المستخلصة من المقابلات المعمقة عن أبعاد تفسيرية مهمة دعمت وعمّقت ما أظهرته النتائج الكمية، ووفّرت سياقًا غنيًا لفهمها بصورة أشمل. فقد بيّنت النتائج الكمية أن هناك تناقضًا في رضا الطلاب عن التعليم الجامعي وتراجعًا في تقييمهم لجودته، وهو ما فسرت النتائج الكيفية من خلال ما عبّر عنه الطلاب من ضغوط مالية متزايدة نتيجة ارتفاع الرسوم، وشعورهم بأن التعليم لم يعد يُوفّر كحق أساسي وإنما أصبح امتيازًا يُشترى، مما انعكس سلبيًا على اندماجهم الأكاديمي وتحفيزهم على التعلم. وبالمثل، أوضح أعضاء هيئة التدريس في المقابلات أن السياسات القائمة

على التسليع تؤثر على تصميم المقررات والمناهج الدراسية وأولويات البحث العلمي، وهو ما يتسق مع المؤشرات الكمية التي أظهرت تدنيًا في الرضا عن الدعم المؤسسي الموجه للبحث الأكاديمي والتطوير المهني.

وعلى مستوى أعمق، كشفت النتائج الكيفية عن تصورات المشاركين التي لم تكن لتفهم بالبيانات الكمية وحدها، مثل التحول الإدراكي لمكانة الطالب من متعلم إلى "مستهلك"، وللمعلم من مثقف وموجه إلى "مقّم خدمة"، وهي تصورات فسّرت التراجع الملحوظ في مؤشرات الانتماء المؤسسي والثقة بالجامعة التي ظهرت كمخرجات كمية. كما أظهرت المقابلات أن تسليع التعليم أدى إلى شعور بالإقصاء والتمييز الطبقي داخل الحرم الجامعي، ما يفسر الفجوة الإحصائية المسجلة في درجة الرضا بين طلاب البرامج العادية والمميزة. وبهذا، أسهم التحليل الكيفي في تفسير الاتجاهات العامة التي أظهرتها البيانات الكمية، وساعد في الكشف عن الأبعاد القيمية والنفسية والاجتماعية التي تشكّل التجربة التعليمية في ظل سياسات التسليع، مما يثري التفسير ويوسّع نطاق الفهم في السياق الأكاديمي والبحثي.

ومن منظور سياسي، فإن غياب الحوار المجتمعي حول هذه التحولات يعكس أزمة في شرعية السياسات التعليمية، كما أن استمرار هذه الاتجاهات قد يؤدي إلى إضعاف الدور الديمقراطي للتعليم العام. وفي المقابل، فإن بروز أصوات ناقدة داخل المجتمع الأكاديمي والطلابي يشير إلى إمكانية نشوء رد فعل جماعي مضاد يعيد المطالبة بالتعليم باعتباره حقًا عامًا لا سلعة اقتصادية.

خلاصة النتائج وتوصيات البحث

وقد أسفر هذا البحث عن النتائج الآتية:

- يمثل تسليع التعليم تحولًا جذريًا في البنية الوظيفية للمؤسسات الجامعية، حيث تتحول من كونها مؤسسات معرفية تهدف إلى إنتاج وتداول المعرفة لأجل التنمية البشرية، إلى كيانات خاضعة لمنطق السوق والربحية. هذا التحول لا يُغير فقط في طرق التمويل أو الإدارة، بل يعيد تشكيل الرؤية الفلسفية للتعليم ذاته، فيُفرغ التعليم من غاياته الإنسانية والتنويرية، ويُعيد توجيهه نحو منطق العائد المادي والاستثمار الاقتصادي، وهو ما يُعيد صياغة علاقة الفاعلين داخل الجامعة بطريقة تخضع للعرض والطلب، لا للرسالة الأكاديمية للجامعة.

- في ظل تصاعد تسليع التعليم، يُلاحظ تراجع واضح في الاعتراف بالتعليم كحق إنساني واجتماعي، وتحوله إلى سلعة تتحدد قيمتها بناءً على القدرة المالية للأفراد. ويرتبط هذا التوجه غالبًا بتقليص الإنفاق الحكومي على التعليم، وزيادة الاعتماد على الرسوم الدراسية كمصدر رئيس للتمويل، مما يؤدي إلى

إقصاء شريحة واسعة من الطلاب غير القادرين اقتصادياً، وإضعاف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يشكل جوهر العدالة الاجتماعية في السياسات التعليمية الحديثة.

-يسهم تسليع التعليم في تعميق التفاوت الطبقي عبر إعادة إنتاج اللامساواة في فرص الوصول إلى تعليم عالي الجودة. إذ تُتاح خدمات تعليمية نوعية لمن يملكون القدرة على دفع تكاليفها، بينما يُقصى الآخرون أو يُدفعون إلى مؤسسات هامشية محدودة الموارد والجودة. وبهذا، يصبح النظام التعليمي أداة لإعادة إنتاج الفوارق الطبقيّة بدلاً من كونه أداة للارتقاء الاجتماعي، وهو ما يتناقض مع أهداف التنمية المستدامة ورؤية التعليم كأداة للعدالة الاجتماعية.

-تفرض ديناميكيات السوق على الجامعات تفضيل البرامج والتخصصات ذات العائد الاقتصادي المباشر، ما يُعرض التخصصات ذات الطابع النظري أو الإنساني لخطر التهميش أو الإلغاء. وهذا الاتجاه يؤدي إلى إفقار التنوع المعرفي داخل الجامعة، ويهدد التوازن الأكاديمي بين فروع المعرفة المختلفة، مما يؤثر على مرونة النظام التعليمي وقدرته على الاستجابة للتحوّلات المجتمعية والثقافية بعيدة المدى، والتي لا تترجم بالضرورة إلى مكاسب اقتصادية فورية.

-تحوّل الجامعة إلى مؤسسة تجارية يفقدها استقلالها الأكاديمي والمعرفي، ويُقيد قدرتها على أداء أدوارها التقليدية في البحث النقدي وإنتاج المعرفة الحرة. فالضغوط التمويلية المرتبطة بالتسليع تؤدي إلى تكيف البرامج والمناهج بما يلائم احتياجات السوق، لا بما يعكس أولويات المجتمع أو تحولات الفكر الإنساني، مما يؤدي إلى تغييب صوت الجامعة كمجال مستقل للنقاش الفكري والسياسي والتربوي، ويُضعف دورها كمؤسسة تنويرية.

-في إطار هذا النمط السوقي، يُعاد تعريف أدوار الفاعلين في المنظومة التعليمية: الطالب يُختزل إلى مستهلك، والمعلم إلى مقدم خدمة، والمؤسسة الجامعية إلى مزود منتج. هذا النمط يُفرغ العلاقة التعليمية من بعدها التربوي التشاركي، ويحوّلها إلى معاملة تجارية تتحدد فيها الحقوق والواجبات بناءً على قواعد السوق، لا على مبادئ التعلم النشط أو المسؤولية المشتركة عن إنتاج المعرفة، مما ينعكس سلباً على جودة العملية التعليمية وشموليتها.

-يفضي تسليع التعليم إلى تآكل البعد الديمقراطي للتعليم، من خلال تقويض مبادئ العدالة وتكافؤ الفرص، فضلاً عن تغييب قيم التضامن والتعاون الدولي، خصوصاً بين دول الشمال والجنوب. إذ يؤدي هذا النمط إلى تعزيز الفجوة العالمية في المعرفة والبحث العلمي، وإضعاف قدرة الدول النامية على بناء نظم

تعليمية مستقلة وفاعلة، مما يُكرّس منطق التبعية بدلاً من الشراكة، ويُقيد من فاعلية التعليم كأداة للتححرر والتنمية الوطنية.

- على الرغم من الترويج لفوائد تسليع التعليم، مثل رفع جودة التعليم، وزيادة التنافسية، وتوسيع الخيارات المتاحة أمام الطلبة، فإن هذه المكاسب تبقى ظاهرية ومحدودة مقارنة بالآثار البنوية التي تخلفها هذه الظاهرة. فتلك المكاسب لا تُعالج الإشكالات الهيكلية في التعليم، بل تُقاومها عبر تعزيز اللامساواة، وتضييق الفضاء الأكاديمي، وتقليص الاستقلالية الفكرية للمؤسسات الجامعية، ما ينعكس سلباً على تطور النظام التعليمي وقدرته على خدمة الأهداف المجتمعية الكبرى.

ختاماً، تشدد النتائج النظرية على ضرورة الحفاظ على التعليم كحق إنساني غير قابل للتسليع، وكمنفعة عامة تعود فائدتها على المجتمع بأسره. وهذا يتطلب مراجعة نقدية للسياسات التعليمية النيوليبرالية، واستعادة الرؤية الجوهرية للجامعة كمؤسسة لإنتاج المعرفة، وتعزيز القيم المدنية، والتنمية الشاملة. كما تبرز الحاجة إلى صياغة سياسات تعليمية بديلة تراعي البعد الإنساني والاجتماعي والوطني، وتوازن بين الكفاءة الاقتصادية والعدالة الاجتماعية.

كما أسفر الجانب الميداني عن النتائج الآتية:

- جاءت الآثار الاجتماعية لتسليع التعليم الجامعي في مقدمة الأبعاد من حيث درجة التأثير، حيث بلغ المتوسط الحسابي للآثار السالبة (4.23) بانحراف معياري (0.872)، وهي درجة مرتفعة جداً، مقابل متوسط إيجابي أقل بكثير (3.11) بدرجة تأثير متوسطة. ويشير ذلك إلى إدراك واضح لدى العينة بأن تسليع التعليم يحدث تدهوراً في العلاقات الاجتماعية الجامعية، ويؤدي إلى تزايد الفجوات الطبقية، ويضعف الإحساس بالانتماء والعدالة داخل البيئة الأكاديمية.

- في البعد الاقتصادي، أظهرت النتائج أن المتوسط العام للآثار الاقتصادية السالبة بلغ (4.152) بانحراف معياري (0.931)، وهو ما يُصنف ضمن التأثير المرتفع، بينما لم تتجاوز الإيجابيات متوسطاً قدره (3.0125) بانحراف معياري (0.869)، بدرجة تأثير متوسطة. وهذا يعكس أن الكلفة الاقتصادية المرتفعة على الطلاب وأسرهم، وضعف العائد المجتمعي العام من تسليع التعليم، تمثلان محور القلق الأكبر، حيث تُوجّه الفوائد المالية لفئات محددة، ما يوسع فجوة عدم المساواة الاقتصادية.

- أما الآثار التربوية، فقد جاءت كل من الإيجابيات والسلبيات ضمن درجة التأثير المرتفعة، إلا أن المتوسط الحسابي للآثار السالبة (3.77) بانحراف معياري (0.937) تفوق على المتوسط الإيجابي (3.543) بانحراف (0.954). ويُظهر ذلك أن تسليع التعليم، رغم ما قد يتيح من تحسينات تنظيمية أو

مرونة في بعض البرامج، فإنه يضر بجوهر العملية التعليمية من خلال تسليعها، وتراجع الدور التربوي القيمي، وتمييز الطلاب بناءً على القدرة المادية بدلاً من الكفاءة العلمية.

- في البعد السياسي، برزت الآثار السالبة كذلك بشكل أكبر، حيث بلغ متوسط الآثار السياسية السالبة (3.97) بانحراف معياري (0.92)، بدرجة تأثير مرتفعة، مقارنةً بمتوسط إيجابي بلغ فقط (2.851) بانحراف (0.919)، بدرجة تأثير متوسطة. وقد عكست هذه النتيجة إدراكًا بأن تسليع التعليم يحد من الدور السيادي للدولة في توجيه التعليم، ويُعزز من هيمنة القطاع الخاص، ما يؤدي إلى تآكل مبدأ تكافؤ الفرص كمكون أساسي من مكونات العدالة السياسية والاجتماعية.

- تُظهر النتائج عبر المحاور الأربعة تماسكًا في التوجه النقدي العام لعينة البحث، حيث تفوقت الآثار السالبة على الإيجابية في جميع الأبعاد، مما يعكس وعيًا كبيرًا بمخاطر تسليع التعليم الجامعي، وضرورة إعادة تقييم السياسات القائمة على منطق السوق.

- أظهرت نتائج التحليل النوعي توافقًا واضحًا بين آراء أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول التأثيرات السالبة لتسليع التعليم الجامعي، حيث اتفق الطرفان على أن هذا الاتجاه يضعف جودة التعليم ويقوض مبدأ العدالة في فرص الوصول إليه. وجدير بالذكر أن أعضاء هيئة التدريس ركّزوا على تدهور المناهج وتراجع دور الجامعة البحثي، بينما عبّر الطلاب عن معاناتهم من العبء المالي وتأثيره على حياتهم الأكاديمية والشخصية. كما كشفت النتائج عن شعور مشترك بأن التعليم لم يعد يُنظر إليه كحق عام، بل كسلعة مرتبطة بالقدرة المادية، مما يُعمّق الفجوة الطبقية ويهدد الدور التنويري للمؤسسات الجامعية.

- أوضحت المقابلات أن غياب أصوات الفاعلين المباشرين (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) في المشاركة في صنع السياسات التعليمية أدى إلى صياغة سياسات منحازة للسوق.

خامساً- أهم التوصيات والمقترحات لمواجهة ظاهرة تسليع التعليم الجامعي:

في ضوء النتائج التي كشف عنها هذا البحث بشأن الآثار المجتمعية لتسليع التعليم الجامعي، والتي أظهرت تزايداً في الأبعاد السالبة مقابل إيجابيات محدودة أو مشروطة، فإنه يمكن اقتراح عدد من التوصيات الإجرائية التي تهدف إلى وضع ضوابط تنظيمية صارمة تحكم العلاقة بين التعليم والاستثمار، وضمان الحفاظ على الوظيفة الاجتماعية والتربوية والسياسية للتعليم الجامعي، بدلاً من تحويله إلى سلعة تُنتج وتُستهلك دون اعتبار للبعد الإنساني والوطني في العملية التعليمية. وقد تم تقسيم هذه التوصيات إلى أربعة محاور رئيسية كما يلي:

(1)- مقترحات مرتبطة بالسياسات العامة وتنظيم العلاقة بين التعليم والاستثمار

- إعادة تعريف وظيفة التعليم الجامعي بوصفه خدمة اجتماعية مدفوعة باعتبارات العدالة والتنمية، وليست سلعة استثمارية، مع تضمين ذلك في السياسات والخطط الوطنية للتعليم.
- تطوير أطر قانونية واضحة تنظم الاستثمار في التعليم الجامعي، بحيث تضمن الشفافية، والمساءلة، وعدم الإضرار بجودة المخرجات التعليمية أو العدالة الاجتماعية في الوصول إلى فرص التعليم.
- منح الجامعات قدرًا من الاستقلال المالي والإداري، على أن يُقترن ذلك بأنظمة رقابية فعالة تضمن التزام المؤسسات التعليمية بالمعايير الأكاديمية والحوكمة الرشيدة.
- تفعيل دور الجهات الرقابية المستقلة لضبط الأداء المالي والأكاديمي في الجامعات الخاصة والأهلية والحكومية ذات البرامج المميزة، ورصد أية ممارسات احتكارية أو تمييزية.
- من الضروري إنشاء مجالس مشتركة تضم ممثلين عن المجتمع الأكاديمي والطلابي عند صياغة السياسات.
- تعزيز شمولية التمويل في التعليم العالي عبر التركيز على المقررات والتعلم التفاعلي الذي يدمج جميع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، بدلاً من قصره على النخب الأكاديمية أو على التثقل الدولي وحده.
- ربط التمويل بأجندة التنمية المستدامة والمشكلات العالمية من خلال توجيه السياسات والمؤسسات التعليمية نحو أدوار مجتمعية أوسع، تسهم في تحقيق العدالة الاجتماعية وحل القضايا البيئية والاقتصادية العالمية.

(2)- مقترحات خاصة بسوق العمل ودور الدولة

- ضرورة الأخذ بالتنمية المستقلة بوصفها البديل التنموي المناسب للتخلص من التبعية الاقتصادية والذي يراعي البعد الاجتماعي للسياسات الاقتصادية.
- تحليل سوق العمل المصري بصورة دورية لتحديد الاحتياجات الفعلية من التخصصات الجامعية، وبناء خطط القبول الجامعي على أساس واقعي يستند إلى مؤشرات العرض والطلب.
- الربط بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات التنمية الوطنية، لا سيما في القطاعات ذات الأولوية مثل الطاقة، والبيئة، والتكنولوجيا، وريادة الأعمال.
- تبني سياسات دعم العمل اللائق والمستدام، من خلال توفير بيئات عمل تضمن الاستقرار والأمن المهني لخريجي الجامعات، بما يسهم في تقليل الفجوة بين التعليم وسوق العمل.
- إعادة توجيه الدعم الحكومي لصالح الجامعات الحكومية والبرامج الأكاديمية ذات الأهمية الاستراتيجية للدولة، وعدم تركها عرضة لضغوط التمويل أو المنافسة غير المتكافئة.

(3)- مقترحات خاصة بالجامعات والعملية التعليمية

- الاهتمام بجودة التعليم في جميع البرامج الجامعية، سواء أكانت مجانية أم بمصروفات، بحيث لا تُنتج الفوارق المادية فوارق في النوعية التعليمية.
- دمج المهارات الحياتية والرقمية والبيئية في البرامج الجامعية، بما يتماشى مع متطلبات التحول نحو اقتصاد المعرفة والتنمية المستدامة.
- اعتماد نظام قبول جامعي قائم على الجدارة والكفاءة وليس القدرة المالية، بما يضمن المحافظة على مبدأ تكافؤ الفرص وكذلك البعد التربوي الجامعي.
- استحداث برامج بديلة ومفتوحة للتعليم الجامعي مثل التعليم الإلكتروني، وبرامج الشهادات المهنية المتخصصة، لتوسيع فرص الالتحاق خارج المسار التقليدي المكلف.
- تعزيز دور التعليم الجامعي في بناء الوعي الاجتماعي والنقدي، من خلال ربط التعليم بقضايا المجتمع وتحدياته، بدلاً من ربطه الحصري بمتطلبات السوق.
- الاهتمام بالبحث العلمي وربط المراكز البحثية بقواعد الإنتاج بالدولة.
- زيادة الاهتمام بالبحوث التطبيقية، خاصة في مجال التكنولوجيا المتقدمة (الهندسة الوراثية، الإلكترونيات، الفضاء...).

(4)- مقترحات لبدائل مستدامة لمواجهة تسليع التعليم

- إعادة تفعيل دور الدولة في تقديم خدمات التعليم وعدم الانسياق مع توجهات المؤسسات الدولية بالدعوة إلى تقليص دور الدولة.
- زيادة مخصصات التعليم الجامعي في الموازنة العامة للدولة، بما يدعم مجانية التعليم ويحسن جودة الخدمات التعليمية.
- فرض قيود تنظيمية على رسوم الجامعات الخاصة والحكومية ذات البرامج المميزة لضمان عدالة الوصول وعدم إقصاء الطلاب غير القادرين.
- إقامة حوار وطني شامل بين الدولة والجامعات والقطاع الخاص والمجتمع المدني لصياغة تصور مشترك حول مستقبل التعليم الجامعي في مصر.
- تشجيع الاستثمار في البرامج التعليمية ذات الطابع المجتمعي والبيئي، مثل الاقتصاد الأخضر والتنمية المستدامة، بوصفها بدائل لمجالات التعليم ذات الطابع الاستهلاكي والبحث.

- العمل على إدارة الموارد التعليمية بكفاءة، مع ضرورة اقتران السياسات الاقتصادية بسياسات داعمة لتكافؤ الفرص، من خلال التوسع في برامج المنح الدراسية، وتقديم أشكال متعددة من الدعم المالي للطلاب المنتمين إلى الفئات الأقل حظاً.
 - تطوير إطار وطني للقبول والاعتماد الأكاديمي تضمن المساواة بين مختلف الجامعات، وتُراعي معايير الجودة والعدالة الاجتماعية.
- وأخيراً، تؤكد هذه المقترحات أن مواجهة ظاهرة تسليع التعليم الجامعي لا تقتصر على تعديل السياسات التعليمية فحسب، بل تتطلب إصلاحاً هيكلياً متعدد المستويات يشمل الاقتصاد والتعليم وسوق العمل، من خلال إرساء قواعد للعدالة والشفافية والجدارة في تمويل وإدارة التعليم العالي، وتعزيز وظيفة الجامعة كمؤسسة وطنية مسؤولة عن إنتاج المعرفة وبناء الإنسان، لا كمجرد مزود خدمة سوقية.

المراجع

- ابن منظور (د.ت). لسان العرب (ج 8، ص 159). بيروت، دار صادر.
- الأمم المتحدة، العمالة وتوفير العمل اللائق للجميع والحماية الاجتماعية، متاح على: <https://sdgs.un.org/ar/topics/employment-decent-work-all-and-social-protection>
- بارنيت، رونالد (2009). إعادة تشكيل الجامعة: علاقات جديدة بين البحث والمعرفة والتدريس، نقله إلى العربية شكري مجاهد، الرياض، مكتبة العبيكان.
- البنك الدولي (2020). خلق الأسواق في مصر: تحقيق الإمكانات الكاملة للقطاع الخاص، جميع الحقوق محفوظة لمؤسسة التمويل الدولية، ديسمبر، متاح على: www.ifc.org.
- البنك الدولي (2022). مرجعة الإنفاق العام على قطاعات التنمية البشرية، المجلد الثاني: التعليم، التعليم العالي والصحة، جمهورية مصر العربية، سبتمبر، <http://www.copyright.com>.
- بورديو، بيير، وباسرون، جان -كلود (2007): إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، المنظمة العربية للترجمة.
- جمهورية مصر العربية (1992). قانون رقم 101 لسنة 1992 بشأن إنشاء الجامعات الخاصة، الجريدة الرسمية- العدد (31) (تابع) في 30 يولييه سنة 1992.
- جمهورية مصر العربية (2009). قانون رقم 12 لسنة 2009 بإصدار قانون الجامعات الخاصة والأهلية وتعديل المادة (189) من قانون تنظيم الجامعات الصادر بالقانون رقم 49 لسنة 1972. الجريدة الرسمية، العدد 9 مكرر (أ)، 3 مارس.
- جمهورية مصر العربية (2014). دستور جمهورية مصر العربية المعدل، الجريد الرسمية- العدد 3 مكرر (أ)، في 18 يناير.
- جمهورية مصر العربية (2018). قانون رقم 162 لسنة 2018 في شأن إنشاء وتنظيم فروع للجامعات الأجنبية داخل جمهورية مصر العربية والمؤسسات الجامعية. الجريدة الرسمية، العدد 31 تابع (أ)، 2 أغسطس 2018.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (2022). مصر في أرقام، القاهرة: مطبعة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.
- الدمرداش، هاني محمد، والجزار، فاروق فتحي (2017). العلاقة بين التعليم والبطالة في مصر باستخدام التكامل المشترك co-integration واختبار السببية causality test، مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، العدد الثالث، ديسمبر، 273-301.
- زيتون، محيا (2008). التعليم العربي في ظل عولمة وثقافة سوق: رؤية تنموية، ندوة بدائل التنمية العربية، القاهرة، مركز البحوث العربية و الافريقية - الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، 6-131.

- زيتون، محيا (2013): إشكالية التنمية في مصر بين ميراث الليبرالية الجديدة وتطلعات مجتمع المعرفة، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، مجلد (21)، عدد (1)، 125-194.
- السورطي، يزيد عيسى (2004). التسليع التربوي في العالم العربي، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة التاسعة عشر، ع(21)، 183-210.
- سولتمان، كينيث، وغابارد، ديفيد (2010). الفرض في التربية الليبرالية، ترجمة مصطفى قاسم، القاهرة، المركز القومي للترجمة.
- عبد السيد، وجدي شفيق عبد اللطيف (2015). تسليع التعليم العالي وسؤال الاستبعاد الاجتماعي، مجلة بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس، مركز بحوث الشرق الأوسط، ع (37)، 379-468.
- فريري، باولو (2002): نظرات في تربية المعذبين في الأرض، ترجمة مازن الحسيني، فلسطين، دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع بالتعاون مع المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية
- قاسم، مصطفى محمد عبد الله (2021). سوق العمل أهدر جودة التعليم دراسة نقدية لخطاب عدم مواءمة المخرجات التعليمية لاحتياجات سوق العمل في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد الحادي والثلاثون، العدد الرابع، الجزء الثاني، 271-327.
- كانلاز، جوردي، وهيوكامب، فرانسيس (2022). مستقبل الإدارة في عالم الذكاء الاصطناعي، ترجمة طه محمد أحمد، القاهرة، دار حميثرا للنشر.
- كنج، روجر (2008). الجامعة في عصر العولمة، ترجمة فهد بن سلطان السلطان، مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ليوتار، جان فرانسو (1994). الوضع ما بعد الحداثي، ترجمة: أحمد حسان، القاهرة: دار شوقيات للنشر والتوزيع
- مجلس النواب (2021). تقرير لجنة التعليم والبحث العلمي عن مشروع قانون مقدم من الحكومة بتعديل بعض أحكام قانون تنظيم الجامعات الخاصة والأهلية الصادر بالقانون رقم 12 لسنة 2009، جمهورية مصر العربية، الفصل التشريعي الثاني، دور الانعقاد الثاني.
- مجمع اللغة العربية (2004). المعجم الوسيط (ط 4، ص 449). القاهرة، دار الدعوة.
- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (2022). 7 سنوات من الإنجازات: التنمية البشرية (قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، تقرير صادر عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء المصري ، يناير.
- مصطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد حسن ، وعبد القادر، حامد ، و النجار، محمد (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة، عالم الكتب.
- المطيري، منصور زويد (2023). نظرة في مفهومي الثقافة والتسليع، في: لجنة الشؤون الثقافية والسياحية، تسليع الثقافة: عندما تكون الثقافة أحد مصادر الدخل، تقرير رقم (97) ، يصدر عن ملتقى أسبار، بالمملكة العربية السعودية، يناير.

نصار، سامي محمد(2013). التعليم الخاص وبنية النظام التعليمي بمصر، في: نادين مراد سيكا(محرراً): هل للتعليم جدوى؟ دراسة مسحية لعوائد التعليم العام والخاص في مصر، القاهرة، شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب.

وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية (2023). رؤية مصر 2030 المُحدثة: الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة، جمهورية مصر العربية العربية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(2019). الاستراتيجية القومية للعلوم والتكنولوجيا والابتكار 2030، جمهورية مصر العربية.

المراجع الأجنبية

- Abramovitz, M., & Zelnick, J. (2021). Neoliberal managerialism and the human services. In C. Franklin (Ed.), *Encyclopedia of social work*. National Association of Social Workers Press and Oxford University Press.
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2018). "The Challenge of Global Higher Education". *International Higher Education*, 92(1), 1-10.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3–4), 290–305.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2018). *The Struggle for Democracy in Education.*, London: Routledge.
- Ball, S. J. (2004, June 17). *Education for sale! The commodification of everything?* King's Annual Education Lecture 2004, University of London, Institute of Education: This document is available on the Education Policy Studies Laboratory website at: <http://www.asu.edu/educ/epsl/CERU/articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (Ed.). (2017). *Michel Foucault and education policy analysis*. Routledge.
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society: Myths and Structures*, Sage, London, England.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Work, Consumerism and the new poor*, 2nd edition, Berkshire, McGraw-Hill Education
- Becker, G.S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special reference to Education*. Third edition, Chicago: University of Chicago Press.
- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education Policy: Process, Themes and Impact*, Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Bottomore, T., L. Harris, et al., Eds. (1983). *A Dictionary of Marxist Thought*. Oxford, Basil Blackwell.
- Bridges, D. (2018). On the Commodification of Educational Research. In: Smeyers, P., Depaepe, M. (eds) *Educational Research: Ethics, Social Justice, and Funding Dynamics*. *Educational Research*, vol(10). Springer.
- Brooks, R., & Waters, J. (2018). "The Hidden Internationalism of Elite English Schools". *Sociology*, 52(4), 1-20.

-
- Brown, P., Lauder, B., Cheung, S. Y. (2020). *The Death of Human Capital*, New York: Oxford University Press.
- Brown, R., & Carasso, H. (2013). *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*. Routledge.
- Cambridge University Press. (2024). Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org>.
- Chattopadhyay, S. (2024). Economics of education: Critical perspectives from India and reflections on the National Education Policy 2020 (CGHE Working Paper No. (115). Centre for Global Higher Education, University of Oxford.
- Collini, S. (2012). *What Are Universities For?*. Penguin Books.
- Crespo, R. F. (2013). *Philosophy of the Economy: An Aristotelian Approach*, London: Springer
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fifth Edition*, United Kingdom, SAGE Publications, Inc.
- Dale, R. (2005). "Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education". *Comparative Education*, 41(2), 1-20.
- de Wit, H. (2019). Internationalization in higher education: A critical review. *Simon Fraser University Educational Review*, 12(3), 9–33. <https://sfuedreview.org>.
- de Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10 (1), i–iv.
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities. *Comparative Education*, 37(1), 1-20.
- Duemer, L. S., & Mendex-Morse, S. (2002, September 23). Recovering policy implementation through informal communication, *Education Policy Analysis Archives*, 10(39). Retrieved November 11, 2006, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n39.html>.
- Edeji (2024). Neo-liberalism, human capital theory and the right to education: Economic interpretation of the purpose of education, *Social Sciences & Humanities Open* 9, journal homepage:
- Fredricks-Lowman, I. (2021). Academic capitalism and the conflicting ideologies of higher education as a public good and commodity. *New Directions for Higher Education*, 192, 21–27.
- Giddens, A. (2011), "Sociology", 6th edition, Polity
- Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425–463.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.
- Gulson, K. N., and Taylor (2017). 'Neoliberalism and the commodification of identity', *Education Policy and Racial Biopolitics in Multicultural Cities* (Bristol; online edn, Policy Press Scholarship Online, 18 Jan. 2018), <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447320074.003.0007>, accessed 2Aug. 2025..
- Johnstone, D. B. (2003). Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 39(3), 351-374
- Knight, J. (2011). Education hubs: A fad, a brand, an innovation? *Journal of Studies in International Education* 15(3) 221–240
- Knight, J. (2015). Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges. *International Higher Education*, 80(1), 1-10.
-

-
- Lauder, H. & Mayhew, K. (2020) Higher education and the labour market: an introduction, *Oxford Review of Education*, 46:1, 1-9.
- Marginson, S. (2016). The Global Trend to High Participation Higher Education. *Higher Education*, 71(3), 1-15.
- Marginson, S. (2016a). *Higher Education and the Common Good*. Melbourne: Melbourne University Publishing.
- Marginson, S. (2017). Do rankings drive better academic performance? *International Higher Education*, 89, 6-7.
- Marginson, S. (2018). Global Trends in Higher Education Financing: The United Kingdom. *Higher Education*, 75(1), 1-20.
- Mok, K. H. (2020). The Quest for Global Competitiveness: The Impact of Internationalization on Higher Education in Asia. *Journal of Education Policy*, 35(1), 1-20.
- Morley, C. (2023). The systemic neoliberal colonisation of higher education: A critical analysis of the obliteration of academic practice. *The Australian Educational Researcher*, Mar 1:1-16.
- Morley, C., Ablett, P., & Macfarlane, S. (2019). *Engaging with social work: A critical introduction* (2nd ed., pp. 1-416). Cambridge: Melbourne.
- Mundy, K. (2007). Global Governance, Educational Change. *Comparative Education*, 43(3), 1-20.
- Naidoo, R. (2003). Repositioning Higher Education as a Global Commodity: Opportunities and Challenges for Future Sociology of Education Work. *British Journal of Sociology of Education* 24(2): 249-259.
- Naidoo, R. (2010). Global Learning in a Neo-Liberal Age: Implications for Development. In E. Unterhalter & V. Carpentier (Eds.), *Global Inequalities and Higher Education* (pp. 66-90). London: Palgrave Macmillan.
- Naidoo, R., Jamieson, I., (2005). Knowledge in the Marketplace: The Global Commodification of Teaching and Learning in Higher Education P. Ninnes and M. Hellstén (eds.), *Internationalizing Higher Education*, 37-51.
- Newotny, H, Gibbons, M. & Scott, P. 2001. *Re-thinking Science: Knowledge and the Public*. Cambridge: Polity Press.
- Nowak (2017). *Human rights or global capitalism: The limits of privatization*, University of Pennsylvania Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, 10 September.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2020). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy. *Journal of Education Policy*, 35(1), 45-67.
- Oxford University Press. (2024). *Oxford English Dictionary*. <https://www.oed.com>
- Ozturk, I. (2008). The role of education in economic development: a theoretical perspective. Available at SSRN 1137541.
- Pankova, N., Khaldeeva, M. (2017). Commodification Of Knowledge In System Of Higher Education, International Conference «Responsible Research and Innovation», The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences
- Rizvi, F. (2019). Globalization and the Neoliberal Disruption of Higher Education. *Journal of Education Policy*, 34(1), 1-20.
-

-
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.
- Rizvi, F. (2023). International higher education and the commodification of student mobility, Editor(s): Robert J Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Ercikan, International Encyclopedia of Education (Fourth Edition), Elsevier, 233-240
- Shkoler, O., & Rabenu, E. (2020). Defining international student mobility and higher education. In O. Shkoler, E. Rabenu, P. M. W. Hackett, & P. M. Capobianco (Eds.), *International student mobility and access to higher education* (pp. 1–22). Springer. (https://doi.org/10.1007/978-3-030-44139-5_1)
- Shkoler, O., Rabenu, E., Hackett, P. M. W., & Capobianco, P. M. (2020). *International student mobility and access to higher education*. Palgrave Macmillan. (<https://doi.org/10.1007/978-3-030-44139-5>)
- Shukr, M. (2017). Commodification of Education In United Kingdom, *Journal of Law and Society Management* 4 (1), 6Nabu Research Academy.
- Simons, M., Olssen, M., & Peters, M. A. (Eds.). (2009). *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Staddon, E., & Standish, P. (2012). Improving the student experience. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 631-648.
- Steketee, Amy M. (2004). For-Profit Education Service Providers in Primary and Secondary Schooling: The Drive for and Consequences of Global Expansion, *Indiana Journal of Global Legal Studies*: Vol. 11: Iss. 2, Article 5.
- Sukandi, P., Sumadhinata, Y. (2024). Commodification Of Education In Transactional Leadership (A Literature Review Study). *International Journal Of Humanities Education And Social Sciences (IJHESS)*, Volume 4, Number 1, August, 159- 164
- Torres, C. A. (2017). Education and Neoliberal Globalization. *Comparative Education Review*, 61(1), 1-30.
- Usher, A. (2015). Equity and the Social Dimension: An Overview [Overview Paper]. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. (https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_28)
- VAIRA, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher Education*(48), 483-510.
- Van der Wende, M. (2001). Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14, 249-259.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103–110.
-