مظاهر التفاوت الاجتماعي في التعليم العالي والجامعي في مصر

إعداد

د / هبه أحمد محمد أحمد الشاعر

المدرس المساعد بقسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة عين شمس

مقدمة:

يرتكز مبدأ تكافؤ الفرص على مسلمة رئيسية في الطبيعة البشرية تعترف بحق الفرد في النمو الاجتماعي إلى أقصى قدر ممكن تسمح به استعداداته وإمكانياته، وذلك بفضل الإمكانيات التي ينمو في ضوئها والتي تتاح له وتساعده على النمو المتواصل، وهذا المفهوم لا يعني ترك الفرد وحظه بعد انتهائه من تعليم معين، وإنما معناه أن يوفر له مستقبل آمن وحياة آمنة، فتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في كافة مجالات الحياة، ومنها المجال التعليمي حقيقة هامة سعت إليها المجتمعات منذ الماضي البعيد، وأكدتها الأديان السماوية، ونادى بها فلاسفة القرن التاسع عشر على اعتبار أن الناس خلقوا أحرارًا ومتساويين مع غيرهم في الحقوق[i].

وهناك أبعاد لتحقيق العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص، وهذه الأبعاد تتمثل في[ii]:

1. **البعد الأفقي:** ويعني امتداد فرص التعليم للصغار والكبار، أينما كان موقعهم الجغرافي في المدن والقرى والبوادي، وللبنين والبنات، بما يقلل إلى أقصى درجة ممكنة من التفاوتات الجغرافية والاقتصادية، بين الأطفال والشباب كافة، أي بين ممن يعتبر التعليم حقا من حقوقهم الإنسانية، ويندرج هذا البعد في شعار منظمة اليونسكو "التعليم للجميع" دون استبعاد أو غربلة متعسفة للمتعلمين أخذا بالمبدأ البيروقراطي في استنفاد الطالب لمرات الرسوب.
2. **البعد الرأسي:** ويشير إلى إتاحة فرص التعليم إلى أطول فترة ممكنة من السنوات بعد مدة التعليم الأساسي، وأن يتاح مزيد من الفرص للتعليم الجامعي، ويتضمن هذا البعد الرأسي توفير فرص التعليم والتدريب لقوة العمل، مما يتيح لها التطور والتكيف مع مستلزمات التنمية في تجددها وتوظيفها للمنجزات العلمية والتكنولوجية المتاحة، وهذا ما يتضمنه مفهوم التعليم المستمر، وتحويل المجتمع صغارا وكبارا إلى مجتمع طلاب، حتى يتشكل لدينا مجتمع متعلم ومعلم عبر الأجيال.

وقد صدر (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان) عن الجمعية العامة للأمم المتحدة عام 1948 لتحقيق السلام العالمي والعدل الاجتماعي، حيث تعتبر حقوق الإنسان والتي

يتداخل معها مفهوم العدالة والإنصاف وحريات الإنسان حقوقا وحريات متأصلة في كرامة الإنسان، لا يتم التنازل عنها أو التفاوض حولها أو انتزاعها، وهي حقوق يتمتع بها كافة البشر دون أي تمييز بسبب العرق، أو اللون، أو النوع الاجتماعي، أو اللغة، أو الدين، أو الموقع الجغرافي، أو الرأي السياسي، أو التراتب الاجتماعي، أو الثروة أو الميلاد، وقد أكد الإعلان في المادة (26) على أن لكل شخص الحق في التعليم بالمجان، وأن على التربية أن تستهدف إنماء شخصية الإنسان إنماءً كاملا، وتعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية، وتنمية مفاهيم الصداقة بين جميع الشعوب وحفظ السلام، ومع إعلان "اليونسكو" للحق في التعليم في أدبيات التربية نجد تفصيلا لكثير مما تضمنته تلك المبادئ، ومنها على سبيل المثال: تأكيد مفاهيم التعليم للجميع، والتنمية المتكاملة للفرد بدنًا وفكرًا ووجدانًا وسلوكًا وقدرات، وتكافؤ الفرص، وتنمية الاحتياجات الخاصة لدى المعوقين والمهمشين من الفقراء؛ تحقيقا لمبدأ العدالة وعدم التمييز، واعتبرت التنمية البشرية بالتعليم غاية قبل أن تكون وسيلة، مع ضمان إيجابية التأثير والتأثر بين مطالب المجتمع وحاجات الأفراد المتعلمين، إلى جانب توفير المعرفة والقدرات والمهارات كي يكون التعليم عاملا فعالا في إحداث التحولات الديمقراطية للمجتمع، واستئصال حالات الفقر، وتحقيق الأهداف الإنمائية المستدامة، وتعزيز قدرات الأفراد على المشاركة الفعالة في مختلف مستويات العمل الوطني وتلاحقه مع الثقافات الإنسانية العالمية[iii].

وفي هذا السياق، فقد وافق المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو في الدورة الحادية عشرة التي عقدت في ديسمبر 1960م على نصوص توصية واتفاقية دولية تهدفان إلى استئصال التمييز في كل صوره، وإلى تكافؤ الفرص في التعليم للجميع على السواء، وقد أكدت التوصية الخاصة بمكافحة التمييز في التعليم على أن اصطلاح "التمييز" يشمل أي امتياز، أو حرمان، أو تقييد، أو إيثار يقوم على العنصر، أو اللون، أو الجنس، أو الدين، أو الرأي السياسي، أو غيره من الآراء، والأصل القومي، أو الاجتماعي، أو الحالة الاقتصادية، أو المولد، ويكون من هدفه أو نتائجه إلغاء المساواة في المعاملة في شئون التعليم، أو الانتقاص منها وبخاصة في النواحي التالية[iv]:

1. بأن يحرم أي شخص أو جماعة من الأشخاص من الالتحاق بالتعليم في أي مرحلة من مراحله أو أي نوع من أنواعه.
2. بأن يقصر أي شخص أو جماعة من الأشخاص على تعليم من مستوى منخفض.
3. بأن ينشئ أو يدعم أية نظم أو معاهد تربوية منفصلة قائمة بذاتها لأشخاص بعينهم أو جماعة من الأشخاص.
4. بأن يفرض على شخص أو جماعة من الأشخاص ظروفا تتنافى وكرامة الإنسان.

وقد نصت **المادة (19) من الدستور المصري** لعام 2014 على: "التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه في مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقا لمعايير الجودة العالمية.والتعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية ووفقا للقانون. وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي للتعليم لا تقل عن 4% من الناتج القومي الإجمالي، تتصاعد تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية. وتشرف الدولة عليه لضمان التزام جميع المدارس والمعاهد العامة والخاصة بالسياسات التعليمية لها"(٧).

ويرتبط تحقيق العدالة التعليمية في مرحلة التعليم العالي والجامعي بتحقق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع وشرائحه المختلفة، حيث الارتباط الوثيق بين الحصول على فرصة جامعية وبين إمكانية حدوث عملية الحراك الاجتماعي بين الشرائح الاجتماعية المختلفة.

فدور التعليم العالي والجامعي في دعم الحراك الاجتماعي كان ومازال محل اهتمام صناع السياسة وعلماء الاجتماع، وفي هذا السياق يؤكد كلا من (Goldthorpe & Jackson 2008) على أن نظام التعليم القائم على الجدارة والاستحقاق يمكن أن يعادل الطبقة الاجتماعية في تحديد المخرجات الاقتصادية، فالتعليم ما بعد الثانوي في النظام

القائم على الجدارة هو عبارة عن مصفاة تمنع تسرب الوضع الاقتصادي للوالدين لأبنائهم، وهو ما يساعد في تعزيز الكفاءة الاقتصادية والعدالة الاجتماعية والحراك الاجتماعي، حيث توصلت العديد من الدراسات إلى أن حصول أبناء الطبقات الدنيا والمتوسطة على فرصة للتعليم الجامعي ساهم في إحداث نوعاً من الحراك الصاعد بين أبناء تلك الطبقات، فالحصول على تعليم جامعي قلل فرصتهم للالتحاق بالوظائف الدنيا[vi].

ورغم ذلك، فهناك من يعترض على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بمفهوم إتاحة الفرصة للجميع للتزود من التعليم الجامعي بقدر الإمكان، حيث يرون أن هذا المبدأ يعني فقط تكافؤ الفرص بين الأكفاء الذين يتمتعون بقدرات ذهنية وإمكانات عقلية تمكنهم من الالتحاق بالجامعات وتؤهلهم لمتابعة التعليم الجامعي العالي الصعب، وأن فتح باب الالتحاق بالجامعة أمام الجميع دون أن يؤخذ في الاعتبار تفاوت القدرات والإمكانات هو إهدار لذلك المبدأ في الحقيقة كما أن فيه إهدارا لمعنى التعليم الجامعي[vii].

ورغم تأكيد الدساتير والأوراق الرسمية منذ الربع الثاني من القرن العشرين أن الحكومات المصرية حكومات ديمقراطية تؤمن بمبادئ العدالة والمساواة بين جميع أبناء المجتمع، وتتبنى مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يشير إلى أن كل فرد في المجتمع له الحق في الحصول على فرصته في التعليم، إلا أن هذا المبدأ لم يجد سبيلاً إلى التطبيق بشكل واسع إلا خلال فترة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، حيث نجحت الحكومة المصرية – إلى حد كبير – خلال هذه الفترة في تبني وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ثم تراجعت الدولة عنه فيما بعد ذلك، ومن الأدلة على هذا التراجع على مستوى الجامعات الفجوة الكبيرة بين عدد الجامعات وعدد السكان، وتراجع نسبة الطلاب الملتحقين بالجامعات المصرية إلى الفئة العمرية من (17–23)، بالمقارنة بالعديد من الدول المتقدمة والنامية، وزيادة عدد الجامعات الخاصة والتي تعتمد بشكل رئيسي على مصروفات الطلاب في تمويل الجامعة، وتزايد الجامعات الأجنبية، وإنشاء بعض الأقسام للتدريس باللغات الأجنبية داخل الكليات الحكومية بمصروفات[viii].

وينطبق ما سبق على دستور مصر 2014، فقد أكد على مجانية التعليم بالجامعات والمعاهد الحكومية، إلا أنه جعل تطبيق المجانية محكوم بالقانون، وذلك لتفادي التصادم مع أشكال التعليم بمصروفات بالجامعات الحكومية، كما أن الدستور أكد على شرعية الجامعات الخاصة والأهلية، ودعا إلى التوسع فيها، وهو ما يشير إلى اتجاه متزايد نحو خصخصة التعليم العالي والجامعي، ورفع يد الدولة عن التوسع في هذا النوع من التعليم لمواجهة الطلب المتزايد عليه.

فيشير دستور مصر 2014 في المادة (21) إلى " تكفل الدولة استقلال الجامعات، والمجامع العلمية واللغوية، وتوفير التعليم الجامعي وفقاً لمعايير الجودة التعليمية، وتعمل على تطوير التعليم الجامعي وتكفل مجانيته في جامعات الدولة ومعاهدها، وفقاً للقانون. وتلتزم الدولة بتخصيص نسبة من الإنفاق الحكومي لا تقل عن 2% من الناتج القومي الإجمالي تتصاعد تدريجياً حتى تتفق مع المعدلات العالمية. وتعمل الدولة على تشجيع الجامعات الأهلية التي لا تستهدف الربح، وتلتزم الدولة بضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة والأهلية والتزامها بمعايير الجودة العالمية، وإعداد كوادرها من أعضاء هيئة التدريس والباحثين، وتخصيص نسبة كافية من عوائدها لتطوير العملية التعليمية والبحثية"[ix].

ففي سياق تبني المجتمع المصري سياسات الليبرالية الاقتصادية والاجتماعية الجديدة ونزع النفوذ من الدولة في مجال التعليم، أصبحت ظاهرة التفاوت الاجتماعي في التعليم ظاهرة أكثر تعقيدا عن ذي قبل وباتت تشمل جميع قنوات النظام التعليمي ومفرداته، وثمة صورتان واضحتان للتفاوت الاجتماعي في مجال التعليم هما: التفاوت داخل مؤسسات التعليم الحكومية المخصصة للفقراء وللطبقات العاملة، فرغم محاولات مد التعليم ليشمل الريف والجهات النائية إلى جانب المدينة، مازال توزيع المؤسسات التعليمية متميزا لصالح المدينة على حساب الريف، ولصالح النخبة على حساب الفئات الأشد فقرا والأكثر احتياجا، ولصالح الذكور على حساب الإناث؛ أما الصورة الثانية للتفاوت الاجتماعي فيتمثل في التباين وانعدام العدالة الاجتماعية في فرص التعليم بين المؤسسات

الحكومية ومؤسسات تعليم القطاع الخاص الأجنبي والاستثماري المخصصة للأغنياء والطبقات الأعلى في الهرم الاجتماعي، حيث أدى تشجيع الحكومة للتعليم الخاص بصورة غير مسبوقة في تاريخ التعليم المصري، مع ارتباط هذا النوع من التعليم بالفئات الاجتماعية الميسورة، إلى جعل النظام التعليمي في مصر نظاما طبقيا[x].

وفي هذا السياق، تحاول الورقة في محاورها التالية كشف مظاهر التفاوت في التعليم العالي والجامعي في علاقاتها بمظاهر التفاوت الاجتماعي، وذلك على اعتبار التعليم مرآة تعكس ما يحدث في المجتمع، فالتوجه نحو الخصخصة على المستوى الاقتصادي نال من التعليم، وأصبحت توجهات الخصخصة هي المحرك لسياسات التعليم والممارسات التعليمية على أرض الواقع، وذلك في تعارض مع مبدأ مجانية التعليم، وفي تراجع للعدالة التعليمية وتكافؤ الفرص التعليمية، حيث ظهرت العديد من مظاهر الخصخصة في التعليم كان لها الأثر في جعل الحصول على فرصة تعليمية والاستمرار فيها مرتبط بالقدرة الاقتصادية والمالية للطلاب وأسرهم، بحيث نجد أن تلك الأنواع والمستويات أصبحت تعكس في النهاية طبيعة التفاوت الاجتماعي الكبير بين الشرائح والفئات الاجتماعية والمواقع الجغرافية.

أولاً: صور خصخصة التعليم العالي والجامعي:

تشير "اليونسكو" إلى تزايد الاتجاه نحو خصخصة مؤسسات التعليم العالي والجامعي على مستوى العالم، بحيث أصبحت مؤسسات التعليم العالي الخاصة تستوعب نحو 30% من إجمالي عدد الطلاب في العالم، وتتضح خطورة هذا الاتجاه أن الشكل الحالي لمؤسسات التعليم العالي الخاص الناشئة في ظل العولمة وسيادة فكر الليبرالية الجديدة، لا يعتمد على دعم الحكومة، ولا على مبدأ التبرع والعمل الخيري أو الأهلي (مؤسسات غير ساعية للربح)، ولكنها تدار وفقاً لنمط أنشطة الأعمال، حيث السعي نحو الربح بالاعتماد على المصاريف الدراسية كمصدر رئيسي للتمويل، كما أن مؤسسات التعليم العالي تصنف عالمياً إلى: جامعات نخبوية أو عالية المستوى تولي البحث العلمي الأساسي أهمية كبيرة، وجامعات شبه نخبوية تهتم بالتدريس والتعليم الجيد، علاوة على تميزها في مجال البحث

التطبيقي، ومؤسسات تعليم عالي غير نخبوية تقوم على التدريس واستيعاب أعداد كبيرة من الطلاب، ويشغل البحث العلمي بهذه المؤسسات مكانة هامشية، وهذه المؤسسات أصبحت تمثل غالبية مؤسسات التعليم العالي الخاصة الهادفة للربح، والتي تقدم نوعية متدنية من التعليم للغالبية من الطلاب، وذلك من خلال تيسير شروط الالتحاق بها[xi].

(أ) التعليم العالي الخاص والجامعات الخاصة:

بدأت خصخصة التعليم في مصر قبل خصخصة الاقتصاد، فكان هناك عدد من المدارس الخاصة بل والمعاهد العليا الخاصة طوال سنوات المد الاشتراكي منذ ثورة يوليو 1952، وكانت هذه المؤسسات محدودة، حيث سيادة سياسة التوجيه الحكومي وسيطرة الدولة، أما التعليم الجامعي فقد ظل شأنا سياديا للدولة منعت القطاع الخاص من الاقتراب منه،وقد بدأ التصريح بالتعليم العالي الخاص أواخر عهد الثورة، حيث صدر القانون رقم 52 لسنة 1970 في شأن تنظيم المعاهد العليا الخاصة، ومع إقرار مبدأ خصخصة التعليم العالي الخاص، فقد وضعت الدولة مجموعة من الضوابط والقيود التي تطمئن بها الدولة أنه لن يخرج عن فلسفتها الاجتماعية وسياستها العامة، ومن هذه الضوابط ما أقره القانون في مواده ومنها[xii]:

1. تنشأ المعاهد العليا الخاصة لتحقيق أحد الأغراض الآتية:

- المعاونة في تحقيق الأهداف التعليمية المقررة لبعض المعاهد الحكومية، وفي هذه الحالة تسير الدراسة فيها وفقا لخطط ومناهج الدراسة بالمعاهد الحكومية المماثلة.
- تحقيق أهداف خاصة بها طبقا لخطط ومناهج دراسية تقرها وزارة التعليم العالي قبل تنفيذها.
- المشاركة في خطط التنمية ووضع المعلم في خدمتها.

2. تخضع المعاهد العليا الخاصة لإشراف وزارة التعليم العالي، ولها حق التفتيش على هذه المعاهد.

3. يشترط في صاحب المعهد العالي الخاص أن يكون من الأشخاص الاعتبارية العامة أو من الوحدات الاقتصادية التابعة للمؤسسات العامة أو من النقابات أو من الجمعيات المُشَكلة وفقاً لأحكام القانون المتمتعة بالجنسية المصرية أو جنسية إحدى الدول العربية بشرط المعاملة بالمثل.

أما بالنسبة للجامعات الخاصة، فتعددت المبررات لضرورة الاتجاه نحو إنشائها، بينما كان الهدف الأساسي من إنشاء هذا النوع من الجامعات تحقيق مصالح طبقية، حيث الرغبة في إكمال المراحل التعليمية الخاصة (بمصروفات) ضمن السلم التعليمي، كنوع مميز يضم أبناء الأسر الغنية، في مقابل التعليم الحكومي المخصص للفقراء.

فقد ظهرت فكرة إنشاء جامعات خاصة "استثمارية" بمصروفات اعتبارا من عام 1974، وفي عام 1986 طرحت وزارة التعليم العالي فكرة إنشاء جامعة تكنولوجية، ووافق عليها المجلس الأعلى للجامعات عام 1988، وصدر بعد ذلك القانون (101) لعام 1992 الخاص بالجامعات الخاصة في مصر، وصدرت اللائحة التنفيذية لأحكام هذا القانون في يوليو 1996، حيث صدرت أربعة قرارات جمهورية بإنشاء أربع جامعات خاصة في مصر: هي جامعة مصر الدولية، وجامعة أكتوبر للآداب والعلوم الحديثة، وجامعة مصر للعلوم التكنولوجية، وجامعة السادس من أكتوبر، وتوالى التمييز الطبقي في الجامعات بإنشاء العديد من الجامعات الأجنبية[xiii].

ويرتبط توافد الجامعات الأجنبية على مصر وغيرها من الدول العربية بتحقيق مصالح رأس المال الأجنبي، حيث خدمة استثماراتها وفروع شركاتها عن طريق إعداد وتأهيل مجموعة من الأفراد تأهيلاً جيداً بلغة ومهارات وقيم استثماراتها، للقيام بدورهم كوكلاء وسماسرة لمصالحها التجارية، وهي في هذا التأهيل تتحمل تكلفة أقل مما تتحمله لو أعدتهم في جامعات في مواطنها الأصلية، كما أنها تؤهلهم ليكونوا على استعداد للهجرة إلى بلادها الأصلية للعمل بها، حيث تناقص معدلات النمو الطبيعي للسكان بهذه البلاد إلى ما بين صفر – 5%، وبذلك لا تتوافر لديها شريحة كافية في سن التعليم الجامعي لإعدادهم لتولي مسئوليات التنمية في المستقبل، بالإضافة إلى ذلك فالجامعات الأجنبية

وسيلة لإعداد طلاباً من مستويات اقتصادية واجتماعية يمكن الاعتماد عليهم في المستقبل لترسيخ علاقات سياسية وثقافية بعد تخرجهم وإدارة شئون البلاد[xiv].

ويشير الموقع الخاص بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية إلى أن عدد الجامعات الخاصة المصرية والأجنبية في مصر قد وصل إلى (29) جامعة، وذلك في مقابل (24) جامعة حكومية، وهذه الجامعات الخاصة هي: مصر الدولية، مصر للعلوم والتكنولوجيا، أكتوبر للعلوم الحديثة، 6 أكتوبر، الجامعة البريطانية، الأهرام الكندية، الجامعة الألمانية، الجامعة الفرنسية، المستقبل، فاروس، سيناء، الجامعة الحديثة للتكنولوجيا والمعلومات، الدلتا، النهضة، العاشر من رمضان، الجامعة الروسية، هوليوبليس،الجامعة المصرية للتعليم الالكتروني، جامعة بدر، نيو جيزة، الجامعة العربية المفتوحة، حورس، الجامعة المصرية الصينية، وجامعة دراية، جامعة النيل، جامعة العلوم و التكنولوجيا بمدينة زويل، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، الجامعة المصرية اليابانية للعلوم والتكنولوجيا، الأكاديمية العربية للعلوم و التكنولوجيا و النقل البحري[xv].

جدول (1) تطور أعداد المعاهد العليا الخاصة في مصر والطلاب المقيدين بها*

البيان	2013/2012	2014/2013	2015/2014	2016/2015	2017/2016
عدد المعاهد	103	110	105	104	101
عدد المقبولين	80261	72598	62011	86053	92424
عدد المقيدون	255855	259587	298917	328589	320140

المصدر: وزارة التعليم العالي: النشرة الدورية 2017/2016، ع (3)، قطاع مكتب الوزير، الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق، القاهرة، 2017.

ويتضح من خلال الجدول (1) أن أعداد المعاهد العليا الخاصة وصلت عام 2017/2016 إلى (101) معهد، وأنه رغم تراجع أعدادها لتحول بعضها إلى نظام

الساعات المعتمدة، فإن هناك تزايد في أعداد الطلاب المقبولين ليصل عام 2017/2016 إلى 92 ألف و424 طالب وطالبة.

ويشير الجدول (2) إلى تطور أعداد ونسب الطلاب المقيدون بالجامعات الحكومية والخاصة، حيث يتضح من خلال هذا التطور ارتفاع متزايد لنسب الطلاب المقيدون بالتعليم الجامعي الخاص في مصر، فبينما كان الطلاب المقيدون بالجامعات الخاصة يمثلون حوالي 3,5% من إجمالي الطلاب المقيدون بالتعليم الجامعي (حكومي وخاص) عام 2010/2009، ليصل إلى حوالي 6.2% عام 2014/2013، ورغم تراجع هذه النسبة طبقاً لعام 2015/2014 لتصل إلى 4,2%، إلا أنه لا يجب إغفال الأعداد المتزايدة لمؤسسات التعليم العالي الخاصة (المعاهد العليا) والتي تجذب أعداد متزايدة من الطلاب، بجانب الجامعات الخاصة المصرية والأجنبية.

ويمكن القول أن الأخذ بفكرة إنشاء الجامعات الخاصة المصرية والأجنبية في مصر جاء في ارتباط بالتحولات الاقتصادية في مصر منذ سياسة الانفتاح، وظهور طبقة تمتلك ثروات ضخمة أرادت أن تضمن التميز التعليمي لأبنائها، وخاصة في الشهادات الجامعية، ففي البداية كان ظهور الشهادات الأجنبية التي يتم الحصول عليها من الخارج بمجاميع مرتفعة تمكن الطلاب من الالتحاق بكليات القمة، حيث ظهرت ظاهرة الشهادات المعادلة منذ نهاية الثمانينيات وحتى منتصف التسعينيات، وذلك من خلال إرسال أبناء هذه الطبقة للخارج للحصول على شهادة تعادل شهادة الثانوية العامة، وخاصة دول شرق أوربا مثل المجر وروسيا وقبرص وبلغاريا، بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية، والشهادات الإنجليزية، وقد انتهت هذه المرحلة بإنشاء العديد من المدارس الأجنبية (المدارس الدولية)، والتي تنفصل بشكل تام عن المجتمع المصري، وتسهم في تهميش الثقافة الوطنية واللغة القومية[xvi].

وفي هذا السياق، فقد أكد "محسن خضر" أنه كانت هناك العديد من الضغوط لإنشاء جامعات خاصة بالمصروفات لأبناء الطبقات الغنية الذين يخفقون في الالتحاق بالتعليم الجامعي الحكومي، ولتبرير ذلك سيقت العديد من المبررات، فكان المبرر

الاقتصادي لإنشاء هذه الجامعات في ذلك الوقت توفير ملايين الدولارات التي ينفقها الطلاب الراغبين في فرصة للتعليم الجامعي والذين يلتحقون بالجامعات الأجنبية بالخارج، أما المبرر السياسي، فهو تشكيل عقول الشباب المصري تشكيلا وطنيا متجانسا، بدلا من تشرذم الشباب في مختلف الدول الشرقية والأجنبية، كما برر البعض إنشاء الجامعة الأهلية بهدف إنشاء نمط جديد للتعليم الجامعي، يحقق فائدة للمجتمع وللأفراد على السواء، وأن هناك عيوب موجودة في التعليم الجامعي، نتيجة أنه يتحمل أكثر من طاقته، بالإضافة إلى أن إنشاء جامعات خاصة سيكون في تخصصات جديدة لم تستطع جامعاتنا أن تزود المجتمع بما يحتاج إليه من خريجيها[xvii].

جدول (2) تطور أعداد الطلاب المقيدون بالتعليم الجامعي الحكومي والخاص خلال الفترة 2010-2016

السنوات	الجامعات الحكومية	%	الجامعات الخاصة	%
2010/2009	1932774	%96.49	70309	%3.51
2011/2010	1649986	%95.76	72982	%4.24
2012/2011	1627339	94.94	86784	%5.06
2013/2012	1654455	%94.6	94488	%5.4
2014/2013	1688950	%93.8	111602	%6.2
2015/2014	1918197	%95.8	83423	%4.2
2016/2015	2230314	%94,2	138127	%5,8

الجدول من تجميع الباحثة وحساب النسب المئوية من المصادر التالية:

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2011، القاهرة، 2011.
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2012، القاهرة، 2012.
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2013، القاهرة، 2013.
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2014، القاهرة، 2014.
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2015، القاهرة، 2015.
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2016، القاهرة، 2016.
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي 2016، القاهرة، 2016.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي 2017، القاهرة، 2017.

وقد أكدت دراسة أن الدعوى لإنشاء الجامعات الخاصة صاحبها نوعاً من الهجوم على الجامعات الحكومية وعلى خريجيها، حيث المبرر من إنشاء الجامعات الخاصة تلافي الحالة السيئة للجامعات الحكومية التي نتجت عن الضغط الطلابي عليها، وتقديم خدمة تعليمية أرقى من الجامعات الحكومية، وهو ما اعتبرته الدراسة تحقيراً للثروة القومية الحقيقية التي تمتلكها مصر، والمتمثلة في الجامعات الحكومية وخريجيها، حيث أوضحت الدراسة أن ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي الجامعات يعود في الأساس إلى تراجع مستويات التنمية وحالتها، ودرجة اعتماد سوق العمل على خريجي الجامعات في التخصصات المختلفة، كما تساءلت الدراسة حول مدى قدرة الجامعات الخاصة على الارتقاء بمنظومة التعليم والبحث الجامعي في مصر في ظل تدني المستوى العلمي للطلاب الملتحقين بها، حيث تتيح تلك الجامعات الفرصة للالتحاق بها للطلاب من الحاصلين على مجموع يبدأ من 55% في شهادة الثانوية العامة، وبمجاميع أقل عن الطلاب في الجامعات الحكومية في التخصصات المختلفة[xviii].

فتراجع مستوى التعليم الجامعي الحكومي وحاجته إلى إصلاح جذري يفرض زيادة مخصصات التعليم الجامعي من الميزانية العامة، وليس طرح نمط تعليم جامعي بديل لا يتميز بشئ سوى كونه تعليماً خاصاً بمصروفات يتيح فرصة جامعية للحاصلين على مجاميع منخفضة من أصحاب الدخول المرتفعة، بشكل يخل بتكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم[xix].

وأكد "حامد عمار" أن ما يعرف بالجامعات الأهلية الحالية والتي تنشأ بناء على طلب شخص أو أشخاص ذوي صفة طبيعية أو اعتبارية، وتتكون أموالها من المساهمات المالية والأصول العينية التي يقدمها المواطنون والشخصيات الاعتبارية، ومن الجمعيات الأهلية ذات النفع العام، وهي حكومية لأنها تستقبل دعما ماليا وعينيا من الدولة ومن الجامعات الحكومية لتمكينها من أداء رسالتها، وهي جامعات خاصة لأنها تتقاضى مصروفات من راغبي الالتحاق بها، ويؤكد أن هذه الجامعات تعد محاولة جديدة لتخلص

الدولة من تحمل مسئولية التعليم العالي بالمجان لكل القادرين والراغبين فيه، كما أن وظيفة هذه الجامعات ستكون دعما لما يجري من تقسيم لفرص التعليم على الأساس الطبقي والقدرات المالية، فمصروفاتها قد تتجاوز إمكانية الشريحة العليا من الطبقة الوسطى، كما أن القول بأنها جامعات لا تنشد الربح أمر مشكوك فيه، فقد كانت القرارات الصادرة لإنشاء الجامعات الخاصة تؤكد ذلك السعي، لكن الواقع يدحض ذلك جملة وتفصيلا، بالإضافة إلى كيف أن تسهم الدولة في إنشاء هذه الجامعات، وهي تفتقر إلى الموارد الضرورية اللازمة لأبسط مطالب التحسين لجامعاتها الحكومية[xx].

ويؤكد "علي الشخيبي" أن تزايد أعداد مؤسسات التعليم العالي والجامعي الخاصة في مصر في السنوات الأخيرة أصبح يشكل تهديد لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، حيث اعتماد فرص الالتحاق بهذه المؤسسات على القدرات المالية للطلاب على دفع المصروفات الدراسية أكثر من المجموع في شهادة الثانوية العامة، فكثير من مؤسسات التعليم الخاص تقبل الطلاب بمجموع أقل من الجامعات الحكومية في نفس التخصص الأكاديمي، وهذا يهدد تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية خلال السماح لأبناء الأسر الغنية فقط دون غيرهم للالتحاق بهذه المؤسسات[xxi].

وفي إطار تزايد عدد ونوع المؤسسات الخاصة في مجال التعليم العالي والجامعي، تتزايد مخاطر هذه المنظومات المتعددة والمتباينة على التضامن المجتمعي والهوية الثقافية، فالتمايز بين نمط التعليم الجامعي الرسمي وأنماط التعليم الخاص والأجنبي وكليات التميز تتأكد خلال عامل اللغة الأجنبية التي هي واسطة التعليم، فبينما يقتصر التعليم الجامعي الرسمي– فيما عدا أقسام كليات اللغات– على التعليم باللغة العربية، أصبحت اللغة الأجنبية وتملك مهاراتها من أهم عوامل تميز خريجي الجامعات الخاصة والأجنبية بالنسبة لفرص الالتحاق بمجالات العمل، وفي مجال اقتصاديات السوق، والشركات المحلية والعالمية، والمؤسسات المالية والمحاسبية والسياحية والإعلامية، وفي توظيف شبكات الإنترنت، ومع ضيق فرص العمل في السوق المحلي وتزايد أعداد الجامعات الخاصة والأجنبية، قد يحتكر فيه خريجوها فرص العمل، بما لا يتيح لخريجي

الجامعات المصرية مجالا للتنافس حتى في السوق المحلية التي أخذت تتشكل أوضاعها وفق النماذج العالمية ولغاتها، فضلا عن مخاطر إهدار قيمة اللغة العربية والثقافة العربية، ومن ثم يضمحل التفكير بلغتنا الأم في التواصل مع تراثنا الأصيل ومع شئوننا الحياتية[xxii]. ولهذا فهناك ضرورة لاستمرار تعليم لغة أجنبية في جميع سنوات الدراسة الجامعية والدراسات العليا لطلاب الجامعات الحكومية، حيث إن ذلك سوف يقرب بين فرصهم في الالتحاق بسوق العمل مع نظائرهم من الخريجين من المدارس والجامعات الخاصة[xxiii].

كما تؤكد دراسة على أن الجامعات الخاصة تمثل أحد مظاهر الطبقية في التعليم، حيث يقدم هذا النوع من التعليم خدمات لأبناء الأغنياء، ويشكل أداة شرعية لخلق الازدواج الثقافي والتمايز الاجتماعي والاستقطاب الطبقي داخل المجتمع المصري، حيث تصبح الامتيازات الاقتصادية والاجتماعية عن طريق هذا النوع من التعليم استحقاقية ثقافية تؤدي بأصحابها إلى المراكز الهامة في المجتمع، كما يؤدي التفاوت الكبير في نوعية التعليم الذي تقدمه الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية إلى كسر مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فالجامعات الخاصة بمبانيها وتجهيزاتها وكثافة فصولها المنخفضة وبرامجها ومستويات أعضاء هيئة التدريس بها يؤدي إلى حصول طلابها على فرص تعليمية أفضل، وبالتالي الوصول للمراكز المرموقة من خلال فرص العمل المتاحة أمامهم[xxiv].

ويشير "سعيد إسماعيل علي" إلى أنه مع تزايد الاتجاه نحو إنشاء جامعات خاصة في مصر، اقترحت دراسة تمت في المجلس القومي للتعليم، مجموعة من المقومات والمواصفات التي يجب أن تلتزم بها الجامعات الخاصة لتفادي العديد من المشكلات، إلا أن غالبية تلك المقومات والمواصفات لم يتم الالتزام بها، ومن هذه المقومات[xxv]:

1. يجب أن تعكس المخططات الهندسية لمشروع الجامعة الأهداف التربوية والتعليمية والتدريبية.
2. أن يكون الهدف إنشاء حرم جامعي متكامل.

3. ألا يتم قبول الطلاب والتحاقهم بالجامعة إلا بعد اكتمال المنشآت والتجهيزات والموارد البشرية الجامعية المناسبة.
4. رعاية الطلاب الموهوبين والمبدعين غير القادرين مادياً.
5. التناسب بين أعداد الطلاب وأعداد أعضاء هيئة التدريس، ومع الإمكانات المتاحة بالجامعة.
6. يجب أن تتوافر لكل وحدة من وحدات الجامعة ما لا يقل عن 50% من العدد المطلوب من أعضاء هيئة التدريس كل الوقت، وأن يمنح أعضاء هيئة التدريس أجورا ومرتبات مجزية توفر لهم الاستقرار المعيشي والنفسي.
7. أن تطلق حرية الالتحاق بالجامعة الخاصة للطلاب دون التقيد بسنة الحصول على شهادة الثانوية.
8. الاهتمام بالتقنيات والتخصصات الجديدة والحديثة التي تحتاجها مجالات التنمية، والدراسة المستمرة لآليات سوق العمل واحتياجاته المتطورة والمتسارعة في التغيير، وأن تتسم هياكل الجامعات الخاصة وأنماطها بالمرونة التي تتابع كل جديد وتعديل هياكلها وأنماطها وفقاً لذلك.
9. أن تعلن الكليات عن كل مقرر دراسي من المقررات: بعنوانه ومحتوياته، والهدف منه، والمراجع الخاصة به حتى يمكن التعرف على اتجاهات هذا المقرر، وتيسير تقييم مستوى الدراسة بواسطة المتخصصين.
10. مراعاة مصداقية شهادات التخرج من الجامعات المصرية الخاصة في الكليات العملية (طب، هندسة، زراعة...الخ) لمزاولة المهنة بعد الحصول على شهادة التخرج وفقاً لمعايير مقننة.
11. توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تيسر عمليات البحث والاطلاع، والعمل على الاستخدام الأمثل لتقنيات التعليم الحديثة وطرقه المتطورة.
12. إعداد المكتبات على مستوى رفيع وفني وتقني، وإعداد الكوادر المؤهلة والمدربة على تشغيلها.

13. يجب أن تخضع الجامعات الخاصة لتقويم دوري لتحديد مستوى الدراسة والتخصصات.

ورغم ما سبق، فقد أكدت دراسة أن الجامعات الخاصة في مصر أوجدت نسخاً ممسوخة ومتخلفة من كليات القمة تؤدي في المستقبل لإغراق سوق العمل بالمزيد من الخريجين ومزاحمة خريجي الجامعات الحكومية الأكثر علماً وكفاءة وتدريباً، كما أكدت أنها اعتمدت بشكل أساسي على أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الحكومية، وأنها في إطار نقص الإمكانات اعتمدت في تدريب طلابها في كليات الطب الحكومية، كما أن بعض الجامعات تجاوزت قانون لجنة التعليم الخاص بالمجلس الأعلى للجامعات الذي حدد 60% كحد أدنى للالتحاق بالكليات النظرية و80% للكليات العملية، حيث قامت إحدى الجامعات بإلحاق بعض الطلاب بكلية الصيدلة بمجموع 55%[xxvi].

(ب) البرامج الأكاديمية باللغات الأجنبية وبرامج التخصصات الجديدة (التعليم المتميز):

بدأ الاتجاه نحو التدريس باللغة الأجنبية داخل الجامعات المصرية مع بداية الانفتاح الاقتصادي عام 1974م، بمقتضى القرار الوزاري رقم (62) بتاريخ 1974/1/27م، والذي سمح لمجلس الكلية باختيار مادة يتم تدريسها باللغة الإنجليزية بالفرقتين الثالثة والرابعة، وكان ذلك واضحاً في كليات التجارة بشكل خاص، وفي عام 1993 بدأ إنشاء أقسام يتم التدريس فيها باللغة الإنجليزية للطلاب بكلية التجارة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، ثم امتدت إلى الدراسات العليا عام 1996م[xxvii].

ومع تزايد توجهات وفلسفة الخصخصة وتدهور الإنفاق على التعليم الجامعي والعالي، لجأت مختلف الجامعات الحكومية إلى إنشاء أقسام خاصة بمصروفات بمختلف كلياتها بدعوى تقديم خدمة خاصة ونوع مميز من التعليم، وتشمل هذه الأقسام على نفس التخصصات التي تدرس بالكلية ولكن بإحدى اللغات الأجنبية، وهو الأمر الذي يشجع عليه وجود طلب كبير بأسواق العمل على الخريجين الذين يجيدون اللغات الأجنبية في

تخصصاتهم القانونية والتجارية وغيرها، وهو ما أدى إلى تفاقم التفاوت الاجتماعي وغياب معايير العدالة الاجتماعية حتى في الجامعات الحكومية نفسها[xxviii].

فقد ضمت الجامعات الحكومية برامج دراسية بلغات أجنبية مثل الإنجليزية والفرنسية، كما في كليات التجارة والاقتصاد والحقوق، بجانب برامج أخرى في تخصصات بينية أو جديدة (برامج التعليم المتميز)، كما في كليات الهندسة والطب والصيدلة والزراعة، والتي بدأ معظمها في السنوات من 2005–2007، ويبلغ متوسط المصروفات الدراسية السنوية نحو 5 آلاف جنيه كما في كليات التجارة والحقوق، وحوالي 10 آلاف جنيه في الكليات العملية الأخرى، وتعد تلك المصروفات من مصادر التمويل الذاتي للجامعات، وقد تطور عدد الطلاب المقيدين بهذه البرامج في الجامعات المصرية ليصل في عام 2010/2009 إلى 19800 طالب وطالبة في برامج كليات التجارة باللغة الإنجليزية، وحوالي 10825 في البرامج الجديدة في الكليات المختلفة[xxix].

وفي هذا السياق، يعتبر "سعيد إسماعيل علي" أن أقسام التعليم باللغات الأجنبية صورة من صور الالتفاف على مجانية التعليم من خلال تحصيل تكلفة التعليم من الطلاب، كما أنها ظاهرة تبرهن على زيادة حلقة من حلقات محاصرة الذات الحضارية للأمة، وتسييد لثقافة الهيمنة في عصر الهيمنة الأمريكية[xxx].

فأقسام اللغات بالجامعات آلية هدم لمبدأ تكافؤ الفرص وعدالة التعليم الجامعي. فاعتبار القدرة المالية معيارا محدد لأحقية الطالب في فرصة التعلم يعد بابا خلفيا للطلاب الأغنياء غير المتفوقين لشراء فرص فشلوا في الحصول عليها باستخدام قدراتهم الأكاديمية، وتقديم ميزة نوعية لفئة من المجتمع على أسس غير عادلة، مما يضر بالمجتمع ككل، ويستمر النظام الحالي في التوسع في سياسات من شأنها التقليص من فرص الفقراء بشكل أكبر من خلال انتزاع حق مجانية التعليم في الجامعات الحكومية، والنتيجة ستكون المزيد من غياب العدالة الاجتماعية واستحالة تحقيق البلاد لأي تطور أو استقرار [xxxi].

كما أكدت دراسة على أن برامج التعليم المتميز بالجامعات الحكومية تتنافى والعدالة التعليمية، حيث لا تتيح برامج التعليم المتميز للطلاب داخل الجامعات الحكومية المساواة في ظروف التعليم والمناخ التعليمي السائد، كما تستبعد معيار الكفاءة العلمية للحصول على الفرص التعليمية، واعتبار المعيار الوحيد هو القدرة المالية، فالطلاب ببرامج التعليم المتميز يتعلمون ضمن ظروف تعليمية تختلف اختلافاً كلياً عن التعليم العادي، حيث قلة الكثافة الطلابية داخل القاعات التدريسية، وتوافر المعامل والمختبرات لإجراء التجارب، واستخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة، والاعتماد على أساليب تعليمية متنوعة[xxxii].

(ج) برامج التعليم المفتوح والتعليم من بعد:

يعتبر التعليم المفتوح والتعليم من بعد أحد أشكال التعليم الجامعي التي ظهرت في إطار سعي العديد من الدول لتحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الجامعي، حيث يمكن أن يسهم التعليم المفتوح في خفض التفاوت بين أقاليم المجتمع وفئاته المختلفة في فرص الحصول على التعليم الجامعي، وذلك من خلال توفير فرصة تعليمية لأبناء المناطق النائية والمعزولة، وتوفير التعليم لكل أفراد المجتمع (أغنياء وفقراء، وربات بيوت، ومعاقين، وشباب وكبار)[xxxiii].

فالتعليم المفتوح والتعليم من بعد صيغة تعليمية جديدة تهدف إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، عن طريق توسيع فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي لمن لم يستطيع الالتحاق به لسبب أو آخر، بالإضافة إلى أنه يسهم في تجاوز القوالب الجامدة في التعليم الجامعي التقليدي، والمتعلقة بنظم القبول، وتنظيم الدراسة، وأساليب وطرق التعلم والتعليم[xxxiv].

وقد نشأ التعليم المفتوح في مصر بناءًا على دعوى من وزير التعليم نهاية عام 1989 إلى إنشاء مراكز للتعليم المفتوح بالجامعات المصرية، حيث في أقل من عام قامت كلية التجارة بجامعة الإسكندرية بإنشاء مركز للتعليم المفتوح اعتبارا من العام 1991/1990 للحصول على بكالوريوس التجارة شعبة المال والأعمال، وفي منتصف العام الجامعي 1991/1990 قامت جامعة القاهرة بإنشاء مركزين للتعليم المفتوح، الأول

في كلية التجارة والثاني في كلية الزراعة، حيث كان من الأهداف المعلنة لتلك المراكز، إعادة تأهيل أصحاب التخصصات الأخرى للحصول على درجة جامعية في تخصص آخر، وإتاحة فرصة التعليم المستمر للطلاب والعاملين لرفع المستوى الثقافي، وتحديث مهارات ومعلومات واتجاهات العاملين بمختلف مجالات الاقتصاد القومي[xxxv].

وقد قامت العديد من الجامعات بتنفيذ للتعليم المفتوح لإتاحة الفرصة أمام الأفراد لاستكمال دراستهم الجامعية، وتتركز هذه البرامج في مجالات التجارة والقانون والزراعة والآداب والخدمة الاجتماعية، وقدر عدد الطلاب بنحو 70 ألف طالب وطالبة عام 2009، حيث تستحوذ كلية التجارة على النسبة الأكبر من إجمالي أعداد الطلاب المقيدين 47%، تليها كليات الحقوق بنسبة 24%، ثم كليات الآداب بنسبة 23%[xxxvi].

جدول (3) نسبة الطلاب المقيدون والخريجون بالتعليم المفتوح من إجمالي الجامعات والتعليم العالي في مصر عام 2017/2016

	المقيدون				
	طلبة	%	طالبات	%	جملة
التعليم المفتوح	140469	64,7	76797	35,3	217266
الإجمالي العام للتعليم العالي	1530277	51,83	1422591	48,17	2952868
نسبة التعليم المفتوح من الإجمالي العام للتعليم العالي	%9,18		%5,4		%7,36

المصدر: وزارة التعليم العالي: النشرة الدورية 2017/2016، قطاع مكتب الوزير، الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق، القاهرة، 2017.

ومن الجدول (3) يتضح أن الطلاب المقيدون بالتعليم المفتوح يمثلون نسبة تصل إلى 7,36% من إجمالي الطلاب المقيدون بالتعليم العالي في مصر، كما يتضح وجود

تفاوت بين نسبة المقيدون من الذكور والإناث، حيث ترتفع نسبة الذكور المقيدون بالتعليم المفتوح لتصل إلى حوالي 64,7% في مقابل 35,3% للإناث، وهو ما قد يرجع إلى اتجاه الأسر للإنفاق على الذكور أكثر من الإناث في هذا النوع من التعليم بمصروفات، كما نجد أن نسبة الذكور المقيدون بالتعليم المفتوح من إجمالي الذكور المقيدون بإجمالي التعليم العالي ترتفع عن نسبة الإناث، فبينما تصل لدى الذكور إلى 9,18%، تصل لدى الإناث إلى 5,4%، وهو ما قد يعود إلى ملائمة هذا النوع من التعليم للذكور الذين يتجهون للعمل بعد إتمام شهادة الثانوية (العامة والفنية).

ويستند التعليم المفتوح إلى فلسفة ومعايير تقوم على تقديم أو توفير فرصة تعليمية لفئات مختلفة لا يمكنها الالتحاق بالتعليم الجامعي التقليدي لأسباب متعددة تتعلق بظروف الزمان والمكان، حيث يمثل تعليماً بلا جدران، فلا يتطلب مؤسسة تشغل مكاناً يحضر إليه الطلاب، بل الخدمة التعليمية تصل إلى الطالب بوسائل مختلفة، كما أنه غير محدد بسنوات معينة، وإنما تتكيف مدة الدراسة فيه وفقاً للبرامج المقدمة، كما تتنوع المستويات والقنوات التي يقدم من خلالها، ورغم ذلك نجد أن ما تم تنفيذه من برامج للتعليم المفتوح في مصر يتنافى مع فلسفة ومعايير التعليم المفتوح، حيث نجد أنه في النهاية صورة من صور التحايل لتقديم نوعية من التعليم بمصروفات[xxxvii]. ففي دراسة حول برامج التعليم المفتوح في مصر، توصلت إلى أن مذكرات الكليات حول التعليم المفتوح ركزت بشكل مفصل على الجوانب المالية أكثر من الجوانب الأكاديمية والفنية، وذلك بشكل يوحي بأن منطق الربح هو الموجه الأساسي لقيام المشروع[xxxviii].

وفي هذا السياق، أكد "سعيد إسماعيل علي" أن الهدف الحقيقي من إنشاء أقسام اللغات ببعض الكليات والانتساب الموجه والتعليم المفتوح هو تحصيل قدر من المصروفات أعلى مما هو مسموح به قانونا، كما يعد اقتطاع من القوى والموارد القائمة والمخصصة للتعليم المجاني في الجامعات، مثل القاعات، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريون، والفنيون، وغيرها،وذلك كي ينعم بها طلاب التعليم بمصروفات[xxxix].

فرغم أن برامج التعليم المفتوح بالجامعات المصرية جاءت كرد فعل لقلة الأماكن المتاحة في الجامعات مقارنة بالشريحة العمرية الممكن لها والتي ترغب في الحصول على التعليم الجامعي، وذلك من خلال توفير فرصة تعليمية غير نظامية، إلا أن هذه البرامج منذ نشأتها جاءت على هيئة الوحدات ذات الطابع الخاص التابعة لكل جامعة، والتي أصبحت تمثل موردا لصناديقها الخاصة لا تستغني عنه الجامعات لما يعود عليها من أموال تستخدمها في إدارة شئونها، وذلك بحيث جاءت لتنافي مبدأ تكافؤ الفرص وأيضاً إتاحة الحق في مواصلة التعليم والاستمرار فيه[xl].

بالإضافة لما سبق، فبرامج التعليم المفتوح في مصر تقتصر على مجالات دراسية محدودة تتكرر في معظم الجامعات، حيث تنصب في الغالب على التخصصات النظرية مثل التجارة والآداب والحقوق، وهي التخصصات التي تكتظ بها الجامعات المصرية ويشكل خريجوها فائضاً كبيراً في سوق العمل، كما أن برامج التعليم المفتوح لا تتوافر لها الإمكانات والتجهيزات التكنولوجية على نحو كاف، والتي تعتبر من أساسيات مهارات التعلم بالاعتماد على الذات، ولذلك لا تتوافق مواصفات التعليم المفتوح في مصر، إلا قليلاً، مع احتياجات مجتمع المعرفة، فالطلاب لا يلتحقون في الغالب بالتعليم المفتوح من أجل تجديد المهارات واكتساب قدرات جديدة، ولكن للحصول على شهادة عليا تضمن لهم الترقي في وظائفهم الحالية، أو تزيد من احتمالات التحاقهم بوظيفة في عالم العمل، أو تحسن من وضعهم الاجتماعي، وكل هذه أهداف مشروعة، لكنها لا تشكل جوهر عملية التعلم مدى الحياة[xli].

ثانياً: التفاوت بين الشرائح الاجتماعية في التعليم العالي والجامعي:

يعتبر الوضع الاقتصادي– الاجتماعي، والحالة الأسرية هما العنصران الرئيسيان للتنبؤ بالإنجاز التعليمي في مصر، فالأطفال الذين ينتمون إلى الأسر التي تقع في الفئات الوسطى أو العليا من الثروة، من الأرجح أن يكون أداؤهم أفضل في امتحانات الشهادات العامة وأن يلتحقوا بمنظومة التعليم العالي، أما الذين يأتون من أسر فقيرة، فإنهم يشكلون 5.3% من المتفوقين في مرحلة التعليم الابتدائي و3% في المرحلة الإعدادية و0,5%

فقط في مرحلة التعليم الثانوي العام، بما يعني أن حضور التلاميذ الذين ينتمون إلى الأسر الفقيرة يكون في أعلى معدلاته في المرحلة الابتدائية، ووضع الأسر التي تحت ضغط الفقر وتعاني من ضعف التسهيلات التعليمية، يؤدي إلى أن يدفع الطلاب ضريبة ذلك، رغم تقدمهم في النظام التعليمي، ويؤدي إلى انخفاض مستويات إنجازاتهم[xlii].

فعدم العدالة في فرص الالتحاق بالتعليم العالي والجامعي تستمد جذورها من عدم العدالة في فرص التعليم ما قبل الجامعي، والثانوي بشكل خاص، فالطلاب المقيدون في مرحلة التعليم الثانوي العام، كتعليم يؤهل للالتحاق بالتعليم العالي، لا يشكلون سوى حوالي ثلث المقيدين في مرحلة التعليم الثانوي، بينما يشكل المقيدون بالتعليم الفني حوالي 55% من جملة المقيدين، وفرصتهم ضعيفة أو تكاد تنعدم في استكمال التعليم العالي، وهذا الاستبعاد يحمل في طياته تحيزاً ضد الفقراء الذين يمثلون الغالبية العظمى من المقيدين بالتعليم الفني[xliii].

جدول (4) معدل الالتحاق الصافي بمراحل التعليم 2010-2011

	أفقر 20%	الخميس الثاني	الخميس الثالث	الخميس الرابع	أغنى 20%
التعليم الأساسي	**%84.2**	**%88**	**%88.5**	**%78.7**	**%88.2**
التعليم الثانوي	**%41.7**	**%52.9**	**%58.5**	**%57.7**	**%61.3**
التعليم الجامعي	**%5.4**	**%9.4**	**%11.5**	**%24.4**	**%35.9**

المصدر: ماجد عثمان: العدالة والإنصاف في التحاق الشرائح الاجتماعية المختلفة بالتعليم الجامعي، ورقة سياسات، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2015، ص 2.

أما على مستوى التعليم العالي والجامعي، فتمثل معدلات التحاق الطلاب بمرحلة التعليم الجامعي قمة التفاوت بين الشرائح الاجتماعية المختلفة، فبينما تكاد فرص الالتحاق أن تتساوى في مرحلة التعليم الأساسي، فإن فرص الالتحاق بالتعليم الثانوي لأبناء الأسر

الغنية تساوي مرة ونصف فرص التحاق أبناء أفقر 20% من الأسر، أما على مستوى التعليم الجامعي، فطبقاً لتحليل بيانات الدخل والإنفاق لعام 2008–2009، وكذا مسح الدخل والإنفاق لعام 2010–2011، تزيد فرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي بنحو 50% عند الانتقال من أفقر 20% إلى ثاني أفقر 20% ، ويتكرر ذلك عند الانتقال من الخميس الثاني إلى الخميس الثالث، ومن الثالث إلى الرابع، كما تتضاعف فرصة الالتحاق عند الانتقال من الخميس الرابع إلى أغنى 20%، بحيث يصل هذا التفاوت المتتابع في فرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي بين أبناء أغنى 20% إلى سبعة أضعاف فرصة التحاق أبناء أفقر 20% من السكان[xliv].

ويمكن القول أن حالة عدم التكافؤ في الالتحاق بالتعليم العالي تعكس عدم تكافؤ في توزيع الإنفاق الحكومي على التعليم العالي، حيث أن مزايا دعم التعليم توزع على كل فئة من فئات الدخل حسب معدل التحاق أفراد الفئة بالتعليم، وبهذا يعتبر الخميس الأغنى الذين يمثلون أعلى معدلات التحاق بالتعليم الجامعي، الأكثر استفادة من الإنفاق العام على التعليم العالي، بينما يعتبر الخميس الأفقر الأقل استفادة من الإنفاق العام، وهو ما يعني أن الإنفاق العام على التعليم العالي يشكل نوعاً من الدعم للخميس الأغنى في مصر[xlv].

ففي ضوء انخفاض معدلات التحاق أبناء الأسر الأقل دخلاً بالتعليم العالي، يصبح من الواضح أن سياسات تمويل التعليم الجامعي ومجانيته لا تحقق العدالة الاجتماعية، وربما يؤدي استمرارها إلى تعميق الفجوة بين الفقراء والأغنياء[xlvi]. وتؤكد دراسة "البنك الدولي" على أنه في ظل انتشار المدارس الخاصة وظاهرة الدروس الخصوصية في مرحلة الثانوية العامة، فهناك علاقة بين النتائج الدراسية للطلاب في امتحان الثانوية العامة وبين خلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية، وهو ما يترتب عليه أن غالبية الطلاب ممن يلتحقون بالجامعات بنظام الانتساب والتعليم المفتوح من الطبقات الفقيرة في المجتمع ممن حصلوا على درجات أقل في الثانوية العامة، بينما ينتمي الطلاب الذين يلتحقون ببرامج الدراسة

باللغات الأجنبية إلى الأسر الأكثر ثراءً، وهو ما يجعل الطلاب الفقراء يتعلمون ضمن ظروف تعليمية غير لائقة[xlvii].

وفي إطار دراسة فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي بين الشرائح الاجتماعية المختلفة يأتي مستوى تعليم الوالدين كأحد العوامل التي تقف خلف التفاوت بين الشرائح الاجتماعية في الالتحاق بالتعليم الجامعي.

وفي هذا السياق، أكدت دراسة على أن تعليم الوالدين كمؤشر على الحالة الاجتماعية له تأثير قوي في الحصول على فرصة للالتحاق بالتعليم الجامعي، فمع ثبات العوامل المؤثرة على فرص الالتحاق بما فيها الدخل، نجد أن الفرد الذي حصل والده على تعليم جامعي لديه 1,5 مرة فرصة للحصول على تعليم جامعي عن الفرد الذي حصل والده على تعليم ثانوي فقط، وأربعة أضعاف الفرد ذي الوالد الأمي، كما أن تعليم الأم أكثر تأثيراً، فإذا كانت والدة الفرد حاصلة على تعليم جامعي، يكون لهذا الفرد فرصة في الالتحاق بالجامعة تزيد حوالي 2,5 مرة عن فرد أكملت والدته التعليم الثانوي، وسبعة أضعاف الفرد ذي الوالدة الأمية، وربما يعود التأثير القوي لمستوى تعليم الوالدين في فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي– بغض النظر عن مستوى الدخل– إلى المساعدة والتشجيع اللذين يحصل عليهما الفرد، فالوالدين الأكثر تعليماً يمكنهم تعويض القصور الذي ينجم عن انخفاض جودة العملية التعليمية بالمدارس، مما يسهم في مواصلة أبنائهم للتعليم بشكل طبيعي والوصول إلى فرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي[xlviii].

كما أكدت دراسة أن هناك فروق بين الشباب في الانتقال من مرحلة الثانوية العامة إلى التعليم العالي بناء على الخلفية الاجتماعية، وخاصة بين الطلاب الحاصلين على مجاميع منخفضة، فاحتمالية توقف الطلاب المنتمين للخميسين الأفقر من الحاصلين على مجاميع منخفضة عن الالتحاق بالتعليم العالي تزيد ست مرات عن احتمالات توقف الحاصلين على مجاميع منخفضة بين المنتمين للخميس الأغنى، وأن الشباب المنتمين للخميس الأغنى من أصحاب المجاميع المنخفضة ترتفع فرص التحاقهم بالمعاهد العليا في مقابل فرص التحاق الطلاب المنتمين للخميسيات الأخرى، والذين يمثلون النسبة الأعلى

بين الطلاب الملتحقين بالمعاهد المتوسطة، حيث أن أغلب المعاهد العليا هي مؤسسات عليا خاصة مدفوعة الأجر، مما يعني أن الشباب الأغنى الحاصلين على مجاميع منخفضة يدفعون مقابل حصولهم على تعليم عالي يتمتع بمستوى أعلى من الجودة[xlix].

ويؤكد " إسماعيل صبري عبد الله" على أن الأصوات التي تنادي بإلغاء مجانية التعليم الجامعي، بالإضافة إلى تجاوزها للاعتبارات الاجتماعية، فهي تمثل خطورة على المجتمع تتمثل في حرمانه من قدرات أبناء الفقراء الموهوبين، كما أن مجانية التعليم العالي والجامعي لا تعفي الأسرة من كل تكلفة التعليم، فالأسر تتحمل في الواقع تكاليف متعددة ترتبط بإقامة وإعاشة أبنائهم وانتقالاتهم ومستلزمات الدراسة وغيرها، ولهذا يمثل عجز كثير من الأسر عن الوفاء بهذه التكاليف السبب في توجه النسبة الأكبر من خريجي المرحلة الإعدادية إلى التعليم الفني، وحرمان نسبة كبيرة من الأفراد من الحصول على تعليماً عالياً بسبب أوضاعهم الاقتصادية[l].

فالتعليم الجامعي في مصر يعتبر امتيازا للفئات الغنية، والشرائح العليا من الطبقة الوسطى، خاصة في المناطق الحضرية، فمعظم الطلاب الفقراء ممن يستطيعوا إكمال تعليمهم يتواجدون في المؤسسات التعليمية التي تكون مدة الدراسة بها عامين (الدبلومات والمعاهد الفنية)، فالتعليم الجامعي يشير بشكل كبير إلى قوة الارتباط بين الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والإنجاز في المراحل التعليمية العليا[li].

وفي هذا السياق، فهناك تكاليف عديدة تتحملها الأسر لتعليم أبنائها تعليماً جامعياً، منها الرسوم الدراسية والدروس الخصوصية ومجموعات التقوية، وكذا الإنفاق على الانتقالات والملابس والكتب والأدوات الدراسية، وكذلك الإنفاق على الإقامة للطلاب المغتربين، وذلك بجانب التكلفة غير المباشرة التي تتمثل في الفرص الضائعة التي يفقدها الطلاب والأسر نتيجة استمرار الطلاب في التعليم، فتزايد أوجه الإنفاق وتعددها تزيد من التفاوت بين الشرائح الاجتماعية في القدرة على الحصول على فرصة للتعليم الجامعي والاستمرار فيها.

ويكشف الجدول (5) عن بعض من أوجه الإنفاق على التعليم الجامعي، حيث الرسوم الدراسية والدروس الخصوصية ومجموعات التقوية وأوجه إنفاق أخرى، ومدى التفاوت بين شرائح الإنفاق المختلفة، فبينما يمثل إجمالي إنفاق الأسر في الشريحة الأغنى على التعليم الجامعي حوالي 79,6% من إجمالي إنفاق الأسر في الشرائح المختلفة، ويمثل إنفاق الأسر في الخميس الرابع حوالي 11% من جملة إنفاق الأسر، فإن إجمالي إنفاق الأسر في الخميس الأفقر على التعليم الجامعي يمثل حوالي 1,16% من إجمالي إنفاق الأسر في الشرائح المختلفة، وهو ما يعكس التفاوت الكبير في الإنفاق على التعليم الجامعي، ويجعل بالفعل التعليم الجامعي امتيازاً للشرائح الأغنى في المجتمع.

جدول (5) الإنفاق العائلي على التعليم الجامعي حسب خميسات الدخل (بالجنيه المصري) 2009/2008

أوجه الإنفاق	2009/2008				
	الخميس الأفقر	الثاني	الثالث	الرابع	الخميس الأغنى
رسوم التعليم الجامعي	67,092,0	149,919,5	293,758,0	557,900,0	3,990,302,5
الدروس الخصوصية	995,0	7,792,0	20,190,0	65,978,0	653,655,0
مجموعات التقوية	0,0	840,0	4,790,0	17,640,0	49,085,0
أخرى	2,230,0	5,946,0	11,801,0	29,507,0	151,272,0
إجمالي الإنفاق على التعليم الجامعي من جملة الإنفاق العائلي	70,317,0	164,497,5	330,539,0	671,025,0	4,844,314,5

إجمالي الإنفاق على التعليم الجامعي كنسبة من إجمالي إنفاق العائلي	**%0,10**	**%0,16**	**%0,25**	**%0,39**	**%1,46**

المصدر: منى البرادعي: عدم تكافؤ الفرص في التعليم العالي في مصر: المؤشرات والتفسيرات، في "التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟"، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012

وتعتبر المشكلات التي يعاني منها التعليم قبل الجامعي من الأسباب الرئيسية التي تقف خلف انخفاض معدلات التحاق الفقراء بالتعليم والتعليم الجامعي بشكل خاص. فتراجع الكفاءة الداخلية للمنظومة التعليمية وعدم الرضا عن التجربة التعليمية بصفة عامة نتيجة عجز تمويل التعليم العام، حيث النقص في المباني المدرسية وتدهور أوضاع المدارس وتعدد الفترات الدراسية، وازدحام الفصول، والنقص الكمي في عدد المدرسين، وسوء معاملة المدرسين للطلاب، وانخفاض جودة المناهج والكتب المدرسية ونظام التقويم، مما أدى لانتشار الدروس الخصوصية والاعتماد على الكتب الدراسية الخارجية غير التابعة للوزارة، فمنظومة التعليم قبل الجامعي تركز على تنفيذ اللوائح والقواعد أكثر من التركيز على تحسين مستوى الطلاب، كما تنخفض مستويات إجادة مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، كما تظهر حالة عدم الكفاءة الداخلية للمنظومة التعليمية في ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب[iii].

كما تعد بطالة المتعلمين في مصر مظهر آخر من مظاهر التفاوت الاجتماعي بين الطبقات الاجتماعية، فمع تراجع فرص أبناء الفقراء في الحصول على فرصة للتعليم العالي والجامعي، نجد أن من يستطيع منهم الحصول على فرصته في التعليم العالي مقابل

العديد من التضحيات والأعباء الاقتصادية المباشرة وغير المباشرة، ينتهي به المطاف إلى البطالة وعدم القدرة على الحصول على عمل.

فتوزيع البطالة بحسب مستوى التعليم يشير إلى تراجع الكفاءة الخارجية لتمويل التعليم بشكل عام، والتعليم العالي والجامعي بشكل خاص، فالبطالة تنخفض بين غير المتعلمين والمتعلمين دون المرحلة الثانوية، وترتفع بين خريجي الجامعات والتعليم المتوسط (الثانوي)، وهو ما يؤثر بشكل كبير في العائد من التعليم ويطرح تساؤلاً حول جدوى الاستثمار فيه، سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع[liii].

فالتحول الجذري في النظام الذي انتهجته الحكومات المتعاقبة منذ ثمانينيات القرن العشرين نتج عنه تراجعاً واضحاً في دور الدولة والجهاز الحكومي كضامن لتشغيل الخريجين، مما أدى إلى ارتفاع معدلات البطالة بين المتعلمين وارتفاع نسبتهم بين المتعطلين، وتشير الدلائل إلى أن نسبة كبيرة من خريجي التعليم العالي الذين استطاعوا الحصول على فرصة عمل، التحقوا بالقطاع غير الرسمي/ غير المنظم الذي يتسم بانخفاض الإنتاجية وتدني مستويات الأجور، بالإضافة لعدم الاعتماد على المؤهل الدراسي كمسوغ للعمل بهذا القطاع[liv].

ورغم أن نظام القبول بالجامعات القائم على مكتب التنسيق يوفر فرص متكافئة للالتحاق بالتعليم الجامعي بين الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، فإن هناك دعوات متتالية لإلغاء هذا النظام تحت دعوى تخفيف عبء الثانوية العامة عن الأسرة المصرية أو تحت دعاوى أخرى، وهو ما يعد هدم لآخر ضمانة للفقراء للمساواة أو الموضوعية في المفاضلة في الالتحاق بالتعليم الجامعي، فالسياق الاجتماعي الثقافي العام في المجتمع المصري لا يدعم فكرة الاعتماد على الشفافية في المفاضلة إذا تدخلت فيه عوامل شخصية، ويسمح بالمحاباة لفئات اجتماعية، ويقصي فئات أخرى، فيعظم من فكرة الاستبعاد الاجتماعي في التعليم، ويعيد إنتاج الفروق الطبقية[lv].

ثالثاً: التفاوت في التعليم العالي والجامعي بين الريف والحضر:

يعتبر الموقع الجغرافي (الريف/الحضر) من العناصر المؤثرة في فرص الالتحاق بالتعليم العالي والجامعي، وذلك خلال علاقتها بفرص مواصلة التعليم بالمراحل التعليمية المختلفة وصولاً إلى اجتياز مرحلة أو شهادة الثانوية العامة، كشرط رئيسي في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي والجامعي، وذلك في علاقة وطيدة بجملة أخرى من العوامل مثل مستوى الدخل والمستوى التعليمي للأسرة والثقافة السائدة في المجتمع المحلي.

فتكافؤ الفرص في التعليم الجامعي والعالي لا يقتصر على مجرد دعم رسوم ومصاريف الدراسة، أو حتى استخدام الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية، فالأمر يتطلب النظر إليه من منظور يتجاوز مجرد تكلفة التعليم أو نظام الالتحاق، حيث تأكد أن قدرة الإنسان قد تعوقها عوامل التخلف الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وظروف الحياة والتعليم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي والعالي، فالأطفال والشباب الذين ينشأون في مثل هذه الظروف لا يمكنهم التنافس للحصول على أماكن يصعب الوصول إليها في سلم التعليم الجامعي والعالي، فإذا كان حوالي 75% من السكان في الدول النامية يعيشون في مناطق ريفية، محرومة ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، فإن تكافؤ الفرص لا يمكن إحرازه إلا إذا حصل التعليم قبل الجامعي والعالي على دعم أكبر للارتقاء به[lvi].

وفي هذا الإطار، فالمناطق الريفية ترتفع بها نسبة الذين لم يلتحقوا بالمدرسة لتبلغ 80% من مجموع الذين لم يلتحقوا بالمدارس، كما ترتفع فيها نسبة التسرب من المدرسة في المراحل المختلفة، بحيث يمكن القول أن الإقامة بالمناطق الريفية يؤثر سلباً بشكل متزايد على فرص مواصلة التعليم كلما تقدمنا في المراحل التعليمية، بالإضافة إلى ضعف وجود الطلاب الريفيين بين الطلاب المتفوقين في امتحان شهادة الثانوية العامة، وانخفاض نسبة من يلتحقون بالتعليم الجامعي ويكملون دراستهم في مقابل من يقيمون بالحضر[lvii].

ويظهر محل الإقامة (حضر وريف) تفاوت كبير في فرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي، ففي الوجه البحري يصل معدل الالتحاق بالتعليم الجامعي إلى 33% بين المقيمين في الحضر، بينما لا يتجاوز 17% بين المقيمين في الريف، إلا أن هذا التفاوت

بين الريف والحضر يظهر بشكل أكثر وضوحاً في الوجه القبلي، حيث تكاد تصل معدلات الالتحاق بين أبناء الحضر إلى ثلاثة أضعاف معدلات التحاق أبناء الريف، وذلك بنسبة التحاق في الحضر تصل إلى 27% في مقابل 10% في الريف[lviii].

من خلال الجدول (6) يتضح أن التفاوت الموجود في الالتحاق بالتعليم الجامعي بين الريف والحضر تتسع هوته إذا ما قورنت نسب الالتحاق على أساس فئات الدخل بين مناطق الريف والحضر، بحيث يتضح أن الموقع الجغرافي له تأثير كبير في فرص الالتحاق رغم الانتماء لنفس فئة الدخل، فالفئة الأكثر غنى تتناقص فرصة التحاقها بالتعليم الجامعي في ريف الوجه القبلي عن مثيلتها في الوجه البحري، كما نجد أن الفئة الأغنى في ريف المحافظات الحدودية تتراجع فرصتها في الالتحاق بالتعليم الجامعي عن مثيلتها في ريف الوجه البحري والقبلي، كما أن الفئة الأكثر فقراً في ريف الوجه القبلي والبحري تتناقص فرصتها عن مثيلتها في الحضر في كل منهما والمحافظات الحضرية.

جدول (6) صافي معدلات الالتحاق بالتعليم الجامعي حسب المناطق الجغرافية وخميسات الدخل 2009/2008

خميس الدخل	المحافظات الحضرية	حضر الوجه البحري	ريف الوجه البحري	حضر الوجه القبلي	ريف الوجه القبلي	حضر المحافظات الحدودية	ريف المحافظات الحدودية
الأفقر	10,39	7,06	5,36	7,54	5,48	10	10
الثاني	10,19	14,12	8,81	14,15	8,70	4	0
الثالث	14,52	23,22	14,44	20,13	12,08	18,75	13,33
الرابع	23,78	29,25	21,75	32,81	14,40	25	20,69
الأغنى	49,64	52,10	33,20	52,41	25,67	26,26	13,33

المصدر: منى البرادعي: عدم تكافؤ الفرص في التعليم العالي في مصر: المؤشرات والتفسيرات، في "التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟"، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص58.

فالمساواة في فرص التعليم العالي والجامعي الحكومي – بالنسبة للفقراء– تتوقف على مدى إتاحة فرصة الالتحاق في نفس المنطقة الجغرافية، وذلك حتى لا تتحمل الأسر مصروفات إضافية تتعلق بمصروفات التنقل والمعيشة، بالإضافة إلى حجم الإنفاق العائلي لنوع التخصص الذي يرغب فيه الطالب أو الطالبة، ومنها مستلزمات الدراسة والدروس الخصوصية[lix]. ويشير الجدول (7) إلى التفاوت بين الريف والحضر في نسبة إنفاق الأسرة المصرية على التعليم العالي من جملة إنفاقها على التعليم، ونصيب الفرد من هذا الإنفاق.

جدول (7) نسبة الإنفاق السنوي للأسرة على التعليم العالي من إجمالي إنفاقها على التعليم ومتوسط نصيب الفرد من هذا الإنفاق بالجنية 2013/2012

الموقع الجغرافي	حضر	ريف	جملة
نسبة الإنفاق على التعليم العالي	23,4	18	21,8
متوسط نصيب الفرد بالجنيه	96,3	22,8	53,1

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: إنفاق الأسرة المصرية على التعليم، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، القاهرة، 2014.

ويمكن القول أن فكرة تحقيق عدالة توزيع التعليم الجامعي بين الأقاليم المصرية بدأت عام 1963، وذلك من خلال البدء في تنفيذ فكرة نقل التعليم الجامعي إلى الأقاليم لتوطين الطلاب في أقاليمهم والحد من الاغتراب والهجرة الداخلية، حيث أنشأت كلية الطب بجامعة القاهرة فرعا لها في المنصورة، وأنشأت كلية الطب جامعة الإسكندرية فرعا لها في طنطا، ثم أعقب ذلك إنشاء فرع لجامعة القاهرة في المنصورة، وفرع آخر لجامعة الإسكندرية في طنطا وثالث لجامعة عين شمس في الزقازيق، ثم شهد عام 1969 إنشاء جامعتي شرق الدلتا في المنصورة وجامعة وسط الدلتا في طنطا، وأعقبهما جامعة عرابي في الزقازيق، وتمت تسمية الجامعات بأسماء أقاليمها فيما بعد وأصبحت الجامعات الثلاث، هي جامعة المنصورة وطنطا والزقازيق، وفي عام 1980 ضمت المعاهد العليا

التابعة لوزارة التعليم العالي إلى الجامعات، بحيث تجمعت المعاهد العليا في مدن القاهرة في جامعة تكنولوجية هي جامعة حلوان، ولكن التطبيق أسفر عن أخذ الجامعة صيغة باقي الجامعات، فكان ضم فرع جامعة حلوان بالإسكندرية إلى جامعة الإسكندرية[lx].

ورغم أن نشأة العديد من الجامعات الإقليمية كان الهدف منه التوسع في التعليم الجامعي داخل المحافظات المصرية المختلفة من منطلق تحقيق ديمقراطية التعليم الجامعي، إلا أن نشأة أغلب تلك الجامعات كانت تتسم بالعديد من أوجه القصور وتراجع للإمكانات المادية والبشرية، وذلك من حيث توافر المباني الجامعية المناسبة والمعامل والمكتبات وقاعات المحاضرات وغيرها، فالعديد من تلك الجامعات كان تجميعًا لكليات ومعاهد موجودة كفروع لجامعات أخرى، بجانب القصور الشديد في الموارد البشرية، سواء ما يتعلق منها بأعضاء هيئة التدريس أو الفنيين والإداريين، حيث إن تشكيل الكوادر التدريسية والبحثية بتلك الجامعات شابه العديد من أوجه القصور، وعلى الرغم من ذلك القصور في الإمكانات فقد واجهت تدفقا كبيرا للطلاب[lxi].

ومن صور الاستهانة بمبدأ تكافؤ الفرص التي أكدت عليها الدساتير المصرية المتعاقبة، أن أعلنت كليتا الاقتصاد والعلوم السياسية والإعلام بجامعة القاهرة أنها ستقصر القبول على طلاب وطالبات مدينة القاهرة الكبرى فقط، وهو ما عصف بمبدأ تكافؤ الفرص، فقد جرت العادة منذ بداية الستينيات من القرن الماضي حين ظهر مكتب تنسيق القبول بالجامعات، أن يكون القبول بالكليات مرتبطا بمعيار وحيد وهو مجموع الدرجات، وعلى الرغم من عدم مرونة هذا المعيار إلا أن الناس قد نظروا إليه بحسبانه معيارا عادلا يضع في اعتباره مجموع الدرجات ويغفل ما دون ذلك من تمايزات اقتصادية طبقية أو إقليمية[lxii].

رابعاً: التفاوت في التعليم العالي والجامعي بين الجنسين:

هناك فجوة بين التحاق الذكور بالتعليم الجامعي مقابل الإناث بالمناطق الريفية والمناطق الحضرية على حد سواء، مع ملاحظة أن نسبة الإناث الملتحقات بالجامعات في الريف، وخاصة ريف الوجه القبلي، ما زالت أقل من معدلات التحاق الذكور، فالثقافة

السائدة ببعض مناطق الوجه القبلي ما زالت تفضل تعليم الذكور عن تعليم الإناث نظرا للدور الاجتماعي المتوقع للذكر كعائل لأسرته مقابل الدور المتوقع للمرأة كزوجة وأم، كما أن الثقافة المحافظة لدى بعض الأسر في المناطق الريفية والتي ترفض إرسال الفتيات إلى الجامعة نظراً للتعليم المختلط بين الذكور والإناث، أو عدم السماح لهن بالتنقل لمسافات بعيدة في مواصلات عامة أو الإقامة بالمدينة الجامعية، حيث أن هذا يعرضهن للخطر، كما يبعدهن عن الحماية المباشرة من قبل الأسرة والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى ذلك ما يعرف " بتكلفة الفرصة الضائعة"، حيث تقل فرص الزواج للإناث عن الذكور كلما ارتفع مستواهن التعليمي، كما أن نسبة البطالة وسط الفتيات الجامعيات مرتفعة في مقابل الشباب الجامعيين[lxiii].

فالزواج المبكر أو ظاهرة زواج القصر والتي ما زالت منتشرة في المناطق الفقيرة والريفية تقف عائقا أمام الفتيات لاستكمال الدراسة الجامعية، حيث يجب عليهن ترك التعليم عند الزواج، بالإضافة لعدم وعي أولياء الأمور بأهمية تعليم البنات، فأولياء الأمور في الوجه القبلي من ذوي الدخل المنخفض والحاصلين على تعليم دون الابتدائي يولون تعليم الإناث أهمية أقل من الذكور[lxiv].

جدول (8) نسبة الحاصلين على مؤهل جامعي من السكان في الريف والحضر حسب النوع وفقاً لتعداد 2017

النوع / محل الإقامة	الذكور		الإناث		جملة
	عدد	%	عدد	%	
حضر	3169671	54,5	2646857	45,5	5816528
ريف	1546061	58,8	1083801	41،2	2629862
جملة	4715732	55,8	3730658	44،2	8446390

تم حساب النسبة من المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: أهم النتائج النهائية للتعداد العام للسكان والإسكان والمنشآت لعام 2017، القاهرة، ديسمبر 2017، ص 43.

يتضح من الجدول (8) أن نسبة إجمالي الحاصلات من الإناث على مؤهل جامعي تنخفض عن الذكور، حيث وصلت إلى 44,2% للإناث مقابل 55,8% للذكور، كما

يتضح أن تلك النسبة تنخفض بشكل أكبر في الريف عن الحضر، فبينما تصل نسبة من حصلن على مؤهل جامعي في الحضر إلى 45,5% تنخفض في الريف لتصل إلى 41,2%، وذلك بفارق 4,3% لصالح الحضر، وهو ما يشير إلى وجود تفاوت بين الذكور والإناث في فرصة الحصول على مؤهل جامعي بين المناطق الحضرية والريفية.

وهناك تفاوت بين الذكور والإناث في فرص الالتحاق بالتخصصات الأكاديمية المختلفة بالتعليم العالي والجامعي، فالإناث تمثل النسبة الأعلى التحاقا وتمثيلا في حقول ومجالات الآداب والإنسانيات والتربية وحقل التمريض مقارنة مع وجودهن في حقول وميادين عملية تتعلق بالهندسة والعلوم الصلبة، فحوالي 72% من الإناث يلتحقن ببرامج الآداب، والإنسانيات والتربية، بينما يشكلن أقل من 30% ممن هم ملتحقون ومسجلون فعليا في حقل الهندسة على اختلاف فروعها[lxv].

فاختيار الفتيات للتخصص الأكاديمي بالجامعة يتأثر بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بالإضافة لارتفاع التكلفة الاجتماعية والاقتصادية للتعليم الجامعي للفتيات، فالمستوى المادي للأسرة ومستواها التعليمي ومكان الإقامة يوجه الفتيات لاختيار كليات معينة، وهي التخصصات التي ترتبط بدورها المتوقع كزوجة وأم، فعلى سبيل المثال تلتحق الفتيات من الأسر الغنية بالكليات العملية في مقابل التحاق الفتيات من الأسر الفقيرة بالكليات النظرية، حيث ارتفاع أسعار الكتب والدروس الخصوصية بالكليات العملية عنها بالنظرية، كما أن الدعم المقدم من الجامعة للفئات غير القادرة ضعيف، بالإضافة إلى أن اختيار الفتيات لكليات وتخصصات معينة يتأثر بالنظرة الاجتماعية لدورها الطبيعي كزوجة وأم، ولهذا تحتل الإناث النسبة الأكبر في التخصصات التي ترتبط بالعمل في قطاع التربية والرعاية الصحية والخدمة الاجتماعية[lxvi].

وقد توصلت دراسة إلى أن النوع يلعب دوراً كبيراً في الالتحاق بالتخصصات الأكاديمية المختلفة، فالإناث تتمتع بفرصة 63% للالتحاق بكليات الآداب/التربية في مقابل احتمالية تصل إلى الثلث لدخول كليات الطب/الهندسة، كما تحصل الإناث على فرصة نسبتها 27% في الالتحاق بكليات علوم الدين/الحقوق، وأكدت الدراسة أن التفاوت

بين الذكور والإناث في الالتحاق بالتخصصات الأكاديمية يعود إلى تفضيلات راجعة للثقافة التي تعيق تكافؤ الفرص بالنسبة للفتيات، على سبيل المثال، الذكور المنتمين للخميس الأغنى لديهم فرصة أكبر من الإناث في نفس الخميس للالتحاق بكليات الطب/الهندسة، وأن تخصصات الكليات التي تدرس بها الإناث شهدت تحسناً أكبر مع ارتفاع مستوى تعليم الأم، وأن الاستثمار في تعليم الإناث بغض النظر عن الثروة، يعود للعائد المتوقع لتعليمهن فيما يخص الزواج[lxvii].

جدول (9) الطلاب المقيدون بالكليات النظرية والعملية حسب النوع

السنة / الكلية	2007/2006					2016/2015				
	طلبة		طالبات		جملة	طلبة		طالبات		جملة
	عدد	%	عدد	%		عدد	%	عدد	%	
الكليات النظرية	752189	50,2	747767	49,8	1499956	808479	45,8	955471	54,2	1763950
الكليات العملية	207926	54,6	161966	42,4	380889	235736	50,5	230268	49,5	466364

المصدر: الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي 2017، القاهرة، 2017.

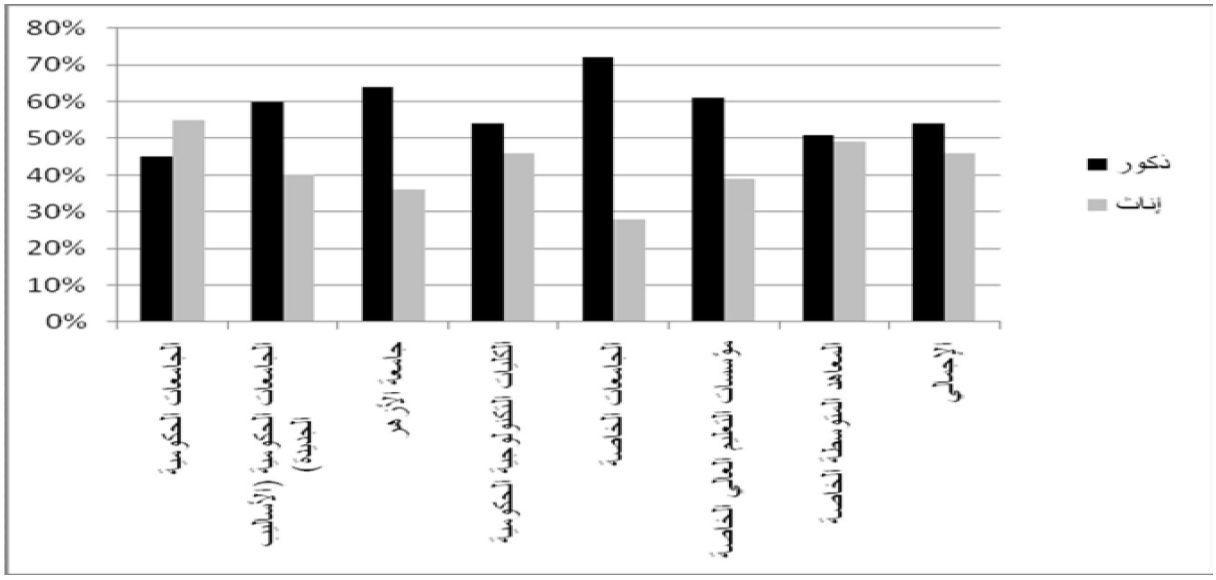
يتضح من الجدول (9) أن عدد الطالبات المقيدات بالكليات النظرية ارتفعت نسبتهم من 49,8% عام 2007/2006 إلى 54,2% عام 2016/2015، حيث ارتفعت نسبة التحاقهن بالكليات النظرية عن الذكور بنسبة 8,4% لصالح الإناث عام 2016/2015، كما يتضح أنه رغم تحسن نسبة الطالبات المقيدات بالكليات العملية لتصل عام 2016/2015 إلى 49,5%، حيث ارتفع بمعدل 7,1% عن عام 2007/2006، إلا أن نسبتهن ما زالت أقل من الذكور بمعدل1%.

ورغم أن معدلات القيد بالنسبة للإناث ترتفع عن معدلات قيد الذكور المقيدين بالجامعات الحكومية (باستثناء جامعة الأزهر)، إلا أن الإحصائيات الخاصة بعدد

الطالبات المقيدات وفقاً لنوعية مؤسسات التعليم العالي تظهر أن نسبة الإناث أقل بشكل ملحوظ في الجامعات والمعاهد الخاصة، وكذلك في البرامج مدفوعة الأجر في الجامعات الحكومية، وذلك كما يتضح في الشكل (1)[lxviii].

فالشكل (1) يوضح أن نسبة قيد الإناث تزيد عن الذكور بالجامعات الحكومية في مقابل تراجع نسبة قيدهن بالجامعات الخاصة وجامعة الأزهر، كما أن نسبة قيد الإناث أقل من قيد الذكور في العديد من أنواع التعليم الأخرى، ومنها البرامج الدراسية بمصروفات بالجامعات الحكومية، ومؤسسات التعليم العالي الخاص بشكل عام.

شكل (1) النسبة المئوية للقيد وفقاً للجنس في أنواع مختلفة من مؤسسات التعليم العالي (2007/2006)



المصدر: البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية: مراجعات لسياسات التعليم الوطنية: التعليم العالي في مصر، وزارة التعليم العالي، القاهرة، 2010، ص316.

ويشير الجدول (10) إلى ارتفاع معدلات القيد بالنسبة للإناث بالجامعات الحكومية منذ العام الدراسي 2015/2014 لتصبح أعلى من نسب قيد الذكور بنسبة تصل إلى 3% زادت في عام 2016/2015 إلى حوالي 6,4%، كما يشير إلى ارتفاع إجمالي معدلات قيد الإناث بالجامعات الخاصة والحكومية ليصل عام 2016/2015 إلى حوالي 52,7%

بفارق 5,4% لصالح الإناث، ورغم ذلك فهناك تفاوت في معدلات قيد الطلاب بالجامعات الخاصة لصالح الذكور، حيث بلغت نسبة قيد الذكور حوالي 56.4% في مقابل 43,6% للإناث بفارق وصل إلى 12,8% لصالح الذكور عام 2015/2014، تراجع قليلاً عام 2016/2015 ليصل هذا الفارق إلى حوالي 11,6% لصالح الذكور، كما تشير معدلات قيد الإناث بالجامعات الخاصة إلى نوع من التذبذب، فبينما وصلت نسبة المقيدات عام 2010/2009 إلى 45,7%، تراجعت هذه النسبة ثم عاودت الصعود مرة أخرى لتصل عام 2016/2015 إلى 44,2%.

كما يشير الجدول (11) إلى ارتفاع معدل الطلاب الذكور المقيدون بالكليات التكنولوجية عن الإناث، حيث وصلت نسبتهم 55,46% في مقابل 44,54% للإناث.

جدول (10) تطور أعداد الطلاب المقيدون بالتعليم الجامعي الحكومي والخاص طبقًا للنوع خلال الفترة 2009-2015

العام الجامعي	الجامعات الحكومية				الجامعات الخاصة				إجمالي الذكور (%)	إجمالي الإناث (%)
	ذكور	%	إناث	%	ذكور	%	إناث	%		
2010/2009	982520	50.8	952041	49.2	38175	54.3	32134	45.7	50.9	49.1
2011/2010	849921	51.5	800065	48.5	45069	61.8	27913	38.2	51.9	48.1
2012/2011	836211	51.4	791128	48.6	51923	59.8	34861	40.2	51.8	48.2
2013/2012	836975	50.6	817480	49.4	55892	59.2	38596	40.8	51.1	48.9
2014/2013	844565	50	844385	50	64574	57.9	47028	42.1	50.5	49.5
2015/2014	929795	48.5	988402	51.5	47076	56.4	36347	43.6	48.8	51.2
2016/2015	1044215	46,8	1186099	53,2	77047	55,8	61080	44,2	47,3	52,7

الجدول من تجميع الباحثة وحساب النسب المئوية من المصادر التالية:

-الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء:مصرفي أرقام 2012، القاهرة، 2012.

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2013، القاهرة، 2013.

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2014، القاهرة، 2014.

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: مصرفي أرقام 2015، القاهرة، 2015.

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء:مصرفي أرقام 2016، القاهرة، 2016.

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي 2016، القاهرة، 2016.

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء: الكتاب الإحصائي السنوي 2017، القاهرة، 2017

جدول (11) نسبة الطلاب المقيدون بالكليات التكنولوجية طبقاً للنوع 2017/2016

طلبة		طالبات		جملة
عدد	%	عدد	%	
40895	55,46	32841	44,54	73736

المصدر: وزارة التعليم العالي: النشرة الدورية 2017/2016، ع (3)، قطاع مكتب الوزير، الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق، القاهرة، 2017.

خامساً: التفاوت في التعليم حسب التخصص الأكاديمي:

يعتبر التخصص التعليمي أو نوعية التعليم أحد المؤشرات الهامة الدالة على علاقة التفاوت الاجتماعي بالتفاوت التعليمي، سواء بين الشرائح الاجتماعية المختلفة أو المناطق الجغرافية أو النوع الاجتماعي، فالتخصصات التعليمية أو أنواع التعليم ترتبط بالتفاوت في الدخل بين بالشرائح الاجتماعية، حيث التفاوت في تكلفة الفرصة التعليمية حسب التخصص أو نوع التعليم، وكذا بفرص العمل ومستوى الدخل منها وعلاقتها بموقع الفرد في الهرم الاجتماعي، كما أن التخصص أو نوع التعليم يرتبط بالفرصة التعليمية التي يمكن توفيرها للذكور أو الإناث، حسب المفهوم أو الرؤية المجتمعية لطبيعة كل منهما ودوره في المجتمع، وهو ما يتناوله الجزء التالي بشكل أكثر تفصيلاً.

فمع تزايد الضغط الطلابي على التعليم الجامعي تم التوسع في إنشاء الكليات النظرية التي تستوعب عشرات الآلاف من الطلاب، لاسيما كليات التجارة والآداب والحقوق والخدمة الاجتماعية، حيث التوسع في أعداد المقبولين في هذه الكليات سنوياً، للحد الذي وصل إلى استيعاب كلية واحدة لحوالي 70 ألف طالب في سنة واحدة، وهو ما يفوق عدد الطلاب في أي جامعة حديثة، ويتنافى مع إمكانية تقديم خدمة تعليمية جيدة، وفي نفس الوقت تمارس بعض النقابات المهنية العديد من الضغوط للحد من أعداد المقبولين في بعض الكليات لمصالح ضيقة تتعلق بفرص العمل المتاحة أمام الخريجين، مع أنه في

كثير من هذه التخصصات لم تصل مصر بعد إلى المعدلات الدولية فيما يتعلق بمحترفي هذه المهنة إلى عدد السكان[lxix].

فمؤسسات التعليم العالي والجامعي المصرية تشهد تفاوتاً كبيراً في أعداد الطلاب الملتحقين بالكليات النظرية والعملية. فحوالي 77% من الطلاب المقيدين بمؤسسات التعليم العالي مقيدون بالتخصصات النظرية (العلوم الاجتماعية والتربوية والثقافية والفنون)، بينما حوالي 23% من الطلاب مقيدون بالتخصصات العلمية (العلوم الأساسية والزراعية والطب والهندسة)، وحوالي 45% من الطلاب مقيدون بكليات الحقوق والتجارة، بما فيها برامج الانتساب والانتساب الموجه، حيث تعتبر أكثر الكليات تكدسا بالطلاب، ويعتبر خريجوها أكثر عرضة للبطالة، ويضطرون- غالبا- للعمل في وظائف ومهن ليس لها علاقة بتخصصاتهم، بينما لا تتجاوز نسبة المقيدين في كل من قطاعي العلوم الأساسية والعلوم الزراعية والبيطرية نسبة 2%، رغم الأهمية الكبيرة لتلك التخصصات[lxx].

ويمكن القول أن زيادة أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي والجامعي في التخصصات النظرية يرتبط بنوع من التمييز بين الفقراء والأغنياء في الالتحاق بالتعليم العالي والجامعي.

فهناك إقصاء للفقراء عن الالتحاق بالتخصصات الجامعية المرتبطة بدخل أكبر ومكانة اجتماعية أعلى، حيث تتراجع الفرصة أمام أبناء الأسر الفقيرة في الالتحاق بالتخصصات الطبية والهندسية التي يشغل معظم مقاعدها أبناء الأسر الغنية، فالتمييز والإقصاء للفقراء يظهر خلال الانتقال بين المراحل الدراسية، وخاصة بعد المرحلة الإعدادية، فثلث الطلاب فقط يتجهون إلى نظام الثانوي العام، في مقابل اتجاه الثلثان الآخران للثانوي الفني، والذي ينتمي أغلب الملتحقين به إلى الأسر منخفضة الدخل، بحيث يمثل الفقراء 55% من إجمالي عدد الطلاب بالمدارس الفنية، أما على مستوى التعليم الثانوي العام فقد شهد تحولاً في نسب الطلاب بين الملتحقين بالقسم العلمي والأدبي، فبينما بلغت نسبة الطلاب الذين التحقوا بالقسم العلمي 70% في مقابل 30% للقسم الأدبي عام 1970، فقد أصبح طلاب القسم الأدبي يمثلون 70% من طلاب الثانوي العام نتيجة

للعديد من العوامل من بينها الفقر، ومع كل هذه الاعتبارات يصبح الالتحاق بالتخصصات الطبية والهندسية محكوماً بانتقائية طبقية ضمنية تقف أمام حراك مجتمعي قائم على الجدارة[lxxi].

وقد توصلت دراسة إلى وجود تفاوت بين الشرائح الاجتماعية في الالتحاق بالتخصصات الأكاديمية يعود لعوامل الثروة والمستوى التعليمي للوالدين، فالشباب المنتمين للخميس الأغنى لديهم فرصة أعلى بعشرة أضعاف من الخميسين الأفقر في دخول الكليات الطبية/ الهندسية، كما أن لديهم فرصة أعلى ثلاث مرات من الشباب المنتمين للخميس الرابع، بحيث يمثل الشباب المنتمين لأغنى 20% من الأسر حوالي 69% من طلبة كليات الطب أو الهندسة، وتوصلت الدراسة إلى أن الشباب المنتمون للخميس الأفقر لديهم فرصة ثلاثة أضعاف من الخميس الأغنى في الالتحاق بكليات علوم الدين/الحقوق، وأن احتمال دخول كليات التربية/ الآداب ينخفض مع ارتفاع الثروة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين المستوى التعليمي للوالدين كمؤشر على الحالة الاجتماعية وبين قدرتهم على دعم تعليم أولادهم والحصول على فرصة للالتحاق بالتخصصات الأكاديمية المتمثلة في كليات الطب/الهندسة[lxxii].

جدول (12) إجمالي أعداد الطلاب المقيدين بالتخصصات الأكاديمية بالجامعات الحكومية عام 2017/2016

القطاع	أعداد المقيدين
الآداب	359865
الدراسات التربوية	184531
الدراسات القانونية	235933
الدراسات التجارية	371996
العلوم الأساسية	59982
الدراسات الزراعية	40343
الحاسبات والمعلومات	17387
الدراسات الهندسية	110587
الدراسات الطبية	59357
قطاع العلاج الطبيعي والتمريض	30590
الدراسات الصيدلية	50230

قطاع دراسات طب الأسنان	15298
الدراسات البيطرية	21748
قطاع التربية الرياضية	40640
قطاع الفنون والتربية الموسيقية	61732
قطاع السياحة والفنادق	12631

المصدر: وزارة التعليم العالي: النشرة الدورية 2017/2016، ع (3)، قطاع مكتب الوزير، الإدارة العامة لمركز المعلومات والتوثيق، القاهرة، 2017.

وتشير دراسة إلى أن الطلاب الذين أُجبروا على نوع ما من الدراسة أو التخصص الذي لا يتفق مع رغباتهم يمكن أن نطلق عليه "المتعلمون المحرومون" أثناء الدراسة (قبل التخرج)، حيث مظاهر الحرمان لهذه الفئة لا تتمثل فقط في عدم إتاحة الفرصة للدراسة حسب ميول واهتمامات المتعلمين، ولكن أيضا في إمكانات غير مواتية للدراسة والبحث والاطلاع، من نقص الأجهزة والمعامل، ومن ضيق في المكان الذي لا يتسع للطلاب، ومن جدول دراسي مزدحم، ومكان غير نظيف، وكتاب غير جيد ..ألخ، ونعتقد أن مظاهر الحرمان أثناء الدراسة واضحة في معظم –إن لم تكن كل– الكليات بالجامعات المختلفة، مما يتوقع معه خريج غير كفء، أما الحرمان بعد التخرج، فيتمثل في بعض أو كل المظاهر الآتية[lxxiii]:

- عدم توفر فرص العمل بعد التخرج.
- توفر فرص العمل ولكنها لا تتناسب مع التخصص الدراسي للخريج.
- نقص في الرواتب والحوافز والمكافآت بما لا يفي بمتطلبات الحياة.
- عدم الحصول على فرص الترقي المناسبة ووفقا لمعايير موضوعية.

ومن أوجه التفاوت بين الطلاب في التخصصات الأكاديمية عدم مراعاة الاختلافات والفروق الفردية، وضعف الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية التي قد ينفرد بها بعض الطلاب أو الشباب، وعدم إعطاء الثقافة الإبداعية أهمية تذكر، وليس أدل على نظرة المجتمع إلى الفن والإبداع من أن المعاهد والكليات الفنية تكون من نصيب الطلاب الذين حصلوا في الثانوية العامة على أدنى الدرجات ورفض الكليات الأخرى قبولهم، وهذا

الإجراء أو التقليد المتبع في مصر يعكس نظرة الدولة إلى الإبداع وإلى الثقافة الإبداعية وتقويمها لها[lxxiv].

وتعد ظاهرة الدروس الخصوصية وتكلفة الأدوات والأجهزة بالتعليم العالي والجامعي من المشكلات الكبرى التي تمثل تكلفة إضافية على الطالب الجامعي تسهم في وجود تفاوتات في فرص الالتحاق بالتخصصات الأكاديمية حسب مستويات الدخل.

فقد أكدت دراسة أن الدروس الخصوصية بالجامعات تعد من التكاليف الإضافية التي يتكبدها الطلاب وأولياء أمورهم، ويطلق على هذه الدروس " الكورسات"، حيث تحسب تكاليف الكورسات بالمادة خلال الفصل الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق كبيرة في أسعار هذه الدروس بين الكليات النظرية والعملية، فبينما تراوحت أسعارها بين 200-700 جنيه في الكليات النظرية، تراوحت أسعارها بين 1000-1500 جنيه بالكليات العملية، كما توصلت الدراسة إلى أن الكليات العملية (كليات الطب/الهندسة/الفنون الجميلة/الطب البيطري...وغيرها) ترتفع تكلفة المستلزمات والأجهزة بشكل كبير والتي يتحملها الطلاب عن المستلزمات التي يحتاجها طلاب الكليات النظرية[lxxv].

سادساً: التفاوت في فرص التعليم العالي والجامعي لذوي الاحتياجات الخاصة:

تعددت المصطلحات التي تتناول الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بين كونهم فئات خاصة أو معوقين أو غير عاديين أو عاجزون، ولكن يبقى المضمون واحد وهو أنهم قد تعرضوا لظروف خاصة أفقدتهم القدرة على النمو، والتكيف، والحياة بشكل طبيعي مثل أقرانهم العاديين حيث أن لهم احتياجاتهم الخاصة التي يجب تلبيتها كي يستطيعون الاستمرار في حياتهم بشكل يضمن تقدمهم، وتأثيرهم الإيجابي في مجتمعهم، وينتمي الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى فئة أو أكثر من الفئات التالية: التفوق العقلي والموهبة الإبداعية؛ الإعاقة البصرية بمستوياتها المختلفة؛ الإعاقة السمعية – الكلامية واللغوية بمستوياتها المختلفة؛ الإعاقة الذهنية بمستوياتها المختلفة؛الإعاقة البدنية– والصحية

الخاصة؛ التأخر الدراسي وبطء التعلم؛ الاضطرابات السلوكية والانفعالية؛ صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية[lxxvi].

ويرتبط حق ذوي الإعاقة في الحصول على فرصة تعليمية بشكل متكافئ مع غيرهم باحترام الكرامة الإنسانية على الرغم من الإعاقة أو القصور الذي يعانون منه، فالفرد من ذوي الإعاقة يحتاج إلى التفاعل والتوافق مع الآخرين باعتباره جزء من المجتمع وليس فرد ينتمي إلى أقلية محرومة، وبالتالي ضرورة توفير الفرص الطبيعية لذوي الإعاقة للنمو الاجتماعي والتربوي مع أقرانهم من العاديين والمحافظة على التوزيع الطبيعي للطلاب في المؤسسات التعليمية[lxxvii].

وفي هذا السياق، أكد المجتمع الدولي الأهمية الكبيرة للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فيما يتعلق بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكد التزامه بضمان حقوقهم بالكامل، وأن يكون لجميع الأشخاص المعاقين إمكانية ممارسة ما يمارسه غيرهم من حقوق والتزامات، وينبغي أن تعترف الدول بمبدأ المساواة في فرص التعليم بالنسبة للمعاقين من الأطفال والشباب والكبار في فرص التعليم في المراحل التعليمية المختلفة، سواء في التعليم العام أو الجامعي، وتتمثل الحقوق التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في مجموعة من المطالب التعليمية والتثقيفية التي يجب أن تلبيها المؤسسات التعليمية مثل مدارس التربية الخاصة، أو مدارس الدمج، أو المدارس العامة، أو المراكز التي يلتحق بها الأطفال ذو الاحتياجات الخاصة وذلك وفقا لقدراتهم وتنميتها لأقصى حد ممكن، والحصول على تعليم مناسب ومجاني وقريب من العادي وفق برنامج فردي متوائم مع قدراته، مع الأخذ في الاعتبار تشجيع معلميه وزملائه بحيث تكون بيئة المؤسسة التعليمية بيئة طبيعية مشجعة[lxxviii].

فالاغتراب قد يتخذ صورة التشويه الفيزيقي أو العقلي أو الصحي أو الاجتماعي، وتجاوز هذا الاغتراب يتحقق بتقليص حجم الإعاقة وتقليص مضاعفاتها النفسية والاجتماعية ومن ثم تنظيم اندماج وتكامل المعاقين في المجتمع، واعتبار قضية المعاقين قضية اجتماعية تدخل في نطاق مسئوليات المجتمع والدولة، وذلك ترسيخا لمبادئ العدالة

وتكافؤ الفرص التي تشكل جوهر الحقوق الأساسية للإنسان، وضرورة وجود نوع من الشمول والتوازن في خدمات المعاقين بين الريف والمدينة، الذكور والإناث، وبين الفئات الاجتماعية والشرائح العمرية المختلفة[lxxix].

توصلت دراسة إلى أن سياسة قبول طلاب الثانوية العامة المصرية بالجامعات الحكومية تتحيز ضد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فالقواعد المنظمة لسياسة قبول طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تصدر بقرار سنوي من وزير التعليم العالي، ووفقا لآخر قرار وزاري في هذا الشأن، قرار رقم 2437 لسنة 2017، فإن تلك القواعد تصنف ذوي الاحتياجات الخاصة إلى فئتين، المكفوفين" و" ذي الإعاقة"، كما أنها تتيح لهؤلاء الطلاب نظامين مختلفين للالتحاق بالجامعات الحكومية كما يلي[lxxx]:

أولاً: نظام التقدم إلى الجامعة مباشرة: وفي هذا النظام يسمح بقبول "المكفوفين" في خمسة كليات أدبية فقط وهي(الآداب– دار العلوم– الألسن– الحقوق– الخدمة الاجتماعية)، ويضع بقية الإعاقات في فئة واحدة تحت اسم الطلاب "ذي الإعاقة"، ويسمح بقبولهم في كليات (الآداب– الحقوق– التجارة) فقط، ويشترط للقبول الحصول على 50% من المجموع الكلي في الشهادة الثانوية بحد أدنى، وأن يعرض الطلاب على لجنة ثلاثية من أعضاء هيئة التدريس في كلية الطب التابعة للجامعة المتقدم لها الطالب، على أن تقدم اللجنة تقارير طبية في شأنهم وتوزع من تنطبق عليه الشروط على الكليات المعنية، ويحاول هذا النظام أن يميز الطلاب تمييزا إيجابيا من خلال السماح لهم بالالتحاق بالكليات المذكورة بالحد الأدنى لاجتياز المرحلة الثانوية، ولكنه في نفس الوقت يعمم الحكم على كافة أنواع الإعاقات برغم ما بينها من تباين واسع، بأنهم غير مؤهلين سوى لعدد محدود جدا من الكليات.

ثانيا: نظام التنسيق الالكتروني: حيث يختار الطالب الكلية الأدبية أو العملية التي تتفق مع رغبته بشرط استيفاء مجموع الدرجات المطلوب في شهادة الثانوية، ولكن يزيد في هذا النظام أن التحاق الطالب بالكلية مرهون بقرار من لجنة ثلاثية من أعضاء هيئة تدريس بالكلية توصي بمدى قدرة الطالب على الوفاء بالتزامات الدراسة في الكلية، ويظهر في ذلك

النظام إقصاء لذوي الاحتياجات الخاصة من العديد من الكليات لسببين رئيسيين؛ الأول هو أن اللجنة التي تُشكل لقبول الطلاب لا تضم في عضويتها خبراء في مجال الإعاقة مما يساعد على تحديد أكثر دقة لمدى صلاحية الطالب للالتحاق بكلية معينة، والثاني هو أن عدم توافر تلك التكنولوجيات والترتيبات التيسيرية المعقولة بشكل عام في الجامعات يُضعف بطبيعة الحال من احتمالية موافقة اللجنة الأكاديمية على التحاق الطلاب بالكليات العملية.

فأحد الامتيازات المتوفرة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في إمكانية التحاق الطلاب بالكليات الأدبية بمجموع درجات 50% كحد أدنى في الشهادة الثانوية، ومع ذلك تستطيع بعض الكليات وأقسام الكليات حرمان الطالب المعاق من الالتحاق بها بموجب لوائح إدارية داخلية، فعلى سبيل المثال، قد يسمح للطالب المعاق أن يلتحق بقسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب جامعة القاهرة، في حين لا يسمح بذلك في جامعة عين شمس، وقد بلغ عدد المعاقين في سن التعليم العالي في مصر عام 2007م نحو 1,9 مليون نسمة، وهو ما يؤكد محدودية أعداد الطلاب المعاقين المقيدين بالتعليم العالي والجامعي[lxxxi].

ويمكن القول أن قضية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي لم تحصل على قدر مناسب من الاهتمام، فمعظم المؤسسات التعليمية غير مجهزة لمساعدة الطلاب على اجتياز المعوقات التي يواجهونها، مثل كيفية الوصول إلى قاعات المحاضرات والمكتبة، وتوافر المساعدات التعليمية الأخرى لكل طالب حسب حاجته مثل مصادر المعلومات لمن لا يستطيعون القراءة، والأدوات التي تساعد على استخدام الأجهزة لمن لا يستطيعون ذلك بشكل طبيعي[lxxxii].

ولا شك أن السياسات المتحيزة لا ينتج عنها سوى مزيدا من التهميش والإقصاء لذوي الاحتياجات الخاصة من مسارات الحياة الطبيعية مثل التعليم العالي خصوصا، والتعليم بشكل عام، فوفقا لتعداد السكان 2006 في مصر، فإن نسبة 3% فقط من ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر يحملون مؤهل جامعي، بينما تقترب نسبة الأميين منهم من

الثلثين، وبالضرورة يمتد هذا التهميش إلى كافة جوانب الحياة، فعلى الجانب المهني مثلا يعاني أكثر من 78% من ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر من البطالة[lxxxiii].

خاتمة:

حاولت الدراسة الكشف عن مدى تحقق تكافؤ الفرص والعدالة في مرحلة التعليم العالي والجامعي، وقد كشفت الدراسة أنه رغم اعتراف الدولة بحق التعليم بالنسبة لجميع الفئات والشرائح والمناطق، وضرورة توفير الفرص التعليمية دون تمييز، وذلك كما جاء في العديد من المواثيق الدولية التي صدقت عليها الدولة، وفي العديد من النصوص الدستورية والقانونية، إلا أن متغيرات الدخل والموقع الجغرافي والنوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي كشفت عن مدى واسع من التفاوت التعليمي، كما كشف واقع الممارسات التعليمية عن تمييز ضد الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

فقد كشف التعدد في صور وأشكال الخصخصة في مؤسسات التعليم العالي والجامعي عن مدى طبيعة التفاوت الاجتماعي السائد داخل المجتمع، فهناك تعليم حكومي مفتوح للجميع، لكن القدرة على الاستمرار فيه، يرتبط في الغالب بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للمتعلمين، كما أن هناك صور للتعليم الحكومي أكثر تميزا لا يستطيع الجميع الالتحاق بها، حيث أنها مخصصة لفئة أعلى من حيث القدرة المالية (أقسام التعليم باللغات والتخصصات الجديدة في التعليم العالي والجامعي)، كما تتعدد مستويات ونوعيات مؤسسات التعليم العالي والجامعي الخاص، بحيث أصبح حق المواطن المصري في التعليم يرتبط بالقدرة المالية، وأصبح التحاقه بنوعية معينة من التعليم تعبير عن انتمائه الطبقي ومستواه الاقتصادي الاجتماعي.

وتوصلت الدراسة إلى تراجع معدلات المقيدين والحاصلين على تعليم عالي أو جامعي في الريف، بالإضافة إلى التفاوت بين الريف والحضر في أعداد مؤسسات التعليم الخاص بمرحلة التعليم العالي والجامعي لصالح الحضر، كما أنه رغم ارتفاع نسبة الإناث المقيدات بالتعليم العالي والجامعي في مقابل الذكور، فهناك تراجع في نسب الملتحقات بالتخصصات العملية مقابل التخصصات النظرية في التعليم العالي والجامعي، حيث ما

زالت النظرة المجتمعية تتحكم في مسارات تعليم الإناث في مقارنة بالذكور، كما كشفت الدراسة عن تراجع الإجراءات والتسهيلات التي تمكِّن أصحاب الإعاقات من الحصول على فرصة في التعليم العالي والجامعي والاستمرار فيها، فما زالت الغالبية العظمى من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من البطالة والتهميش والإقصاء.

وتأسيساً على ما سبق، يتضح أن التعليم العالي والجامعي في مصر بالإضافة كونه يعكس طبيعة التفاوت الاجتماعي في المجتمع، فهو يسهم في إعادة إنتاج هذا التفاوت مرة أخرى، وذلك من خلال ما يوفره كل نوع من التعليم من فرص للعمل والدخل.

قائمة المراجع

(i) لطفي بركات أحمد: في فلسفة التربية، دار المريخ، الرياض، 1986، ص ص272-276.

(ii) حامد عمار: مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2006، ص ص122-123.

(iii) حامد عمار: عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2010، ص ص179-181.

(iv) بيير جيوفني: نحو تكافؤ الفرص في التربية، سلسلة الألف كتاب، ع (490)، دار الفكر العربي، 1963، ص ص124-126.

(v) جمهورية مصر العربية: دستور جمهورية مصر العربية 2014، الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، 2014، ص11.

(vi) عائشة بنت سيف صالح الأحمدي: أثر التعليم العالي على الحراك الاجتماعي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجـ (16)، ع (2)، جامعة البحرين، يونيو 2015، ص ص 525-526.

(vii) أحمد أبو زيد: هوية الثقافة العربية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2013، ص89.

(viii) **علي السيد الشخيبي: واقع الجامعات المصرية في عالم متغير " دراسة تحليلية"، أحوال مصرية، س(12)، ع (54)، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، 2014، ص ص 27-29.**

(ix) **جمهورية مصر العربية: دستور جمهورية مصر العربية 2014، الهيئة العامة للاستعلامات، القاهرة، 2014، ص 12.**

(x) **كمال نجيب: حق المواطن المصري في التعليم في عصر الليبرالية الجديدة، في: الحق في التعليم رؤى وتوجهات، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2008، ص ص24، 33.**

(xi) **محيا زيتون: التجارة بالتعليم في الوطن العربي: الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية، مجلة المستقبل العربي، ع (413)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، يوليو 2013، ص14.**

(xii) **سعيد إسماعيل علي: شجون جامعية، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص 210.**

(xiii) **كمال مغيث: تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في التعليم، مرجع سابق، ص 155.**

(xiv) **حامد عمار: أعاصير الشرق الأوسط وتداعياتها السياسية والتربوية، مرجع سابق، ص 181.**

(xv) Available at: http://www.scu.eun.eg/

22/9/2017

***يعود تناقص أعداد المعاهد العليا الخاصة بين عامي 2013/2012 و2017/2016 إلى تحول هذه المعاهد إلى معاهد ذات الساعات المعتمدة.**

(xvi) بثينة عبد الرؤوف رمضان: التعليم الأجنبي في مصر منذ منتصف السبعينيات من القرن العشرين حتى قيام ثورة 25 يناير، مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، مجلة العلوم التربوية، عدد خاص، مج (19)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2011، ص ص435-439.

([xvii]) محسن خضر: من فجوات العدالة في التعليم، مرجع سابق، ص ص101-102.

([xviii]) عبد الباسط محمد دياب: تطوير نظم القبول بالجامعات الخاصة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول كمتطلب رئيسي لضمان جودتها واعتمادها، المؤتمر العلمي العربي الثاني " التعليم الجامعي الخاص في البلاد العربية: قضايا آنية وآفاق مستقبلية"، جمعية الثقافة من أجل التنمية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 27-28 مارس 2007، ص41.

([xix]) سعيد محمود مرسي عطية: التعليم الجامعي والطبقة الاجتماعية في مصر: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، ع (21)، ج (2)، مايو 1994، ص ص 262-263.

([xx]) حامد عمار: عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل، مرجع سابق، ص ص296-298.

(xxi) علي السيد الشخيبي: واقع الجامعات المصرية في عالم متغير "دراسة تحليلية"، مرجع سابق، ص ص 28-29.

([xxii]) حامد عمار: عولمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل، مرجع سابق، ص ص238-239.

([xxiii]) حامد عمار: تعليم المستقبل من التسلط إلى التحرر، مرجع سابق، ص37.

(xxiv) عنتر لطفي محمد: الجامعات الخاصة وتكافؤ الفرص التعليمية في مصر: دراسة نقدية، مجلة التربية المعاصرة، س (12)،ع (39)، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، سبتمبر 1995، ص ص 68-69.

(xxv) سعيد إسماعيل علي: شجون جامعية، مرجع سابق، ص ص 214-215.

(xxvi) سمير عبد الوهاب: التعليم الخاص في مصر: تساؤلات يفرضها الواقع، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ع (55)، نوفمبر 2008، ص 287.

(xxvii) راشد القصبي، آمال العرباوي: خصخصة التعليم الجامعي في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة وإمكانية الإفادة منها في مصر، مجلة التربية والتنمية، س (9)،ع (22)، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، القاهرة، أبريل 2001، ص 145.

(xxviii) كمال مغيث: تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في التعليم، مرجع سابق، ص156.

(xxix) سمير رياض هلال: مرجع سابق، ص ص 19-20.

([xxx]) سعيد إسماعيل علي: جامعات تحت الحصار، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص 164.

([xxxi]) محمد النصر حسن محمد: مرجع سابق، ص290.

([xxxii]) إيمان توفيق صيام: التعليم المتميز بالجامعات الحكومية المصرية.. الواقع والمأمول، بحث مقبول للنشر بمجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (64)، أكتوبر 2016، ص27.

(xxxiii) آمال العرباوي مهدي: تعليم الكبار في ضوء فلسفة التعليم من بعد: الجامعة نموذج، مؤتمر "مستقبل التعليم الجامعي العربي: رؤى تنموية"، ج (1)، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، 2007، ص 319.

(xxxiv) حسن محمد حسان وآخرون: التعليم الجامعي الخاص (التطور والمستقبل)، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2008، ص 160.

(xxxv) إبراهيم محمد إبراهيم: جامعة الهواء في اليابان، عالم الكتب، القاهرة، 1991، ص ص100-101.

(xxxvi) سمير رياض هلال: مرجع سابق، ص 19.

([xxxvii]) سعيد إسماعيل علي: ما الذي جرى للتعليم في مصر، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص 52.

(xxxviii) عبد السميع سيد أحمد: التعليم المفتوح في مصر نظرة تقويمية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، عالم الكتب، القاهرة، 1993، ص103.

([xxxix]) سعيد إسماعيل علي: الفساد في التعليم، مرجع سابق، ص ص265-266.

([xl]) نادية جمال الدين: التعليم المصري وتحولات القرن الحادي والعشرين قضايا وأراء، مرجع سابق، ص ص 99-100.

([xli]) محيا زيتون: إشكالية التنمية في مصر بين ميراث الليبرالية وتطلعات مجتمع المعرفة، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، مج (21)، ع (1)، ج (1)، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 2013، ص 170.

(xlii) حامد عمار، صفاء أحمد: المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2012، ص355.

(xliii) أشرف العربي: اقتصاديات التعليم العالي في مصر بين خياري العام والخاص واعتباري العدالة والكفاءة، في "التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟"، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص 144.

(xliv) ماجد عثمان: العدالة والإنصاف في التحاق الشرائح الاجتماعية المختلفة بالتعليم الجامعي، ورقة سياسات، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2015، ص 1.

(xlv) منى البرادعي: عدم تكافؤ الفرص في التعليم العالي في مصر: المؤشرات والتفسيرات، في "التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟"، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص 57.

(xlvi) ماجد عثمان: العدالة والإنصاف في التحاق الشرائح الاجتماعية المختلفة بالتعليم الجامعي، مرجع سابق، ص 4.

(xlvii) البنك الدولي: مراجعات لسياسات التعليم الوطنية التعليم العالي في مصر، وزارة التعليم العالي، القاهرة، 2010، ص ص314-315.

(xlviii) راجي أسعد: المساواة للجميع؟ سياسة مجانية التعليم العالي العام في مصر تخلق عدم تكافؤ الفرص، في "التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟"، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص 87.

(xlix) كارولين كرافت وآخرون: الالتحاق بالتخصصات المختلفة: وجه آخر لعدم تكافؤ الفرص،في "التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟"، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص ص 115-116.

(l) إسماعيل صبري عبد الله: التعليم العالي المجانية والتطوير، كراسات استراتيجية، س (6)، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، 1996، ص 17.

(li) محمود عبد الفضيل: رأسمالية المحاسيب دراسة في الاقتصاد الاجتماعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2012، ص ص122-123.

(lii) **منى البرادعي: عدم تكافؤ الفرص في التعليم العالي في مصر: المؤشرات والتفسيرات، مرجع سابق، ص 66.**

(liii) **ياسمين فهيم، نهى سامي: الكفاية والكفاءة والتكافؤ في تمويل التعليم العالي في مصر، في تمويل التعليم العالي في البلاد العربية أبحاث في السياسات، أحمد جلال، طاهر كنعان (محرر)، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، 2012، ص ص 78-79.**

(liv) **أشرف العربي: مرجع سابق، ص 146.**

([lv]) **خالد عبد الفتاح عبد الله: مرجع سابق، ص96.**

([lvi]) **رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة: تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرون2000-2001، ص176.**

(lvii) **حامد عمار، صفاء أحمد: المرشد الأمين لتعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2011، ص ص 355-356.**

(lviii) **ماجد عثمان: العدالة والإنصاف في التحاق الشرائح الاجتماعية المختلفة بالتعليم الجامعي، ورقة سياسات، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2015، ص 2.**

(lix) **سمير رياض هلال: تمويل التعليم العالي في مصر، في التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص ص 24-25.**

(lx) وزارة التعليم العالي: دليل كليات ومعاهد التعليم العالي في جمهورية مصر العربية، مكتب وزير التعليم العالي، القاهرة، 2008، ص 14.

(lxi) سعيد إسماعيل علي: ديمقراطية التعليم الجامعي، عالم الكتب، القاهرة،2014، ص ص 161-170.

([lxii]) كمال مغيث: تكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في التعليم، مجلة الديمقراطية، ع(61)، مؤسسة الأهرام، القاهرة، يناير 2016، ص157.

(lxiii) نجوى مجاهد: مرجع سابق، ص ص 2-3.

(lxiv) منى البرادعي: عدم تكافؤ الفرص في التعليم العالي في مصر: المؤشرات والتفسيرات، في "التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟"، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص 73.

(lxv) مصطفى أبو الحسن: واقع التعليم العالي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات، مجلة ذوات، ع(12)، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، 2015 ص ص19-20.

(lxvi) نجوى مجاهد: مرجع سابق، ص ص3-4.

(lxvii) كارولين كرافت وآخرون: الالتحاق بالتخصصات المختلفة: وجه أخر لعدم تكافؤ الفرص،في "التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟"، أسماء البدوي (محرر)، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص ص109-110.

(lxviii) **البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية: مراجعات لسياسات التعليم الوطنية التعليم العالي في مصر، وزارة التعليم العالي، القاهرة، 2010، ص ص314-315.**

(lxix) **محمد صفي الدين خربوش: التعليم الجامعي في مصر...بعض المشكلات ومقترحات التطوير، أحوال مصرية، س (12)، ع (54)، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، خريف 2014، ص 61.**

(lxx) **أشرف العربي: تقييم سياسات الإنفاق العام على التعليم في مصر في ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة، المؤتمر الدولي" أولويات الإنفاق العام بالموازنات العامة في مصر والدول العربية"، شركاء التنمية، فبراير 2010، ص ص 21-22.**

http://www.pidegypt.org/conferences/enfaqs.htmlAvailable at:

(lxxi) **ماجد عثمان: العدالة والإنصاف في التحاق الشرائح الاجتماعية المختلفة بالتعليم الجامعي، مرجع سابق، ص ص2-3.**

(lxxii) **كارولين كرافت وآخرون: مرجع سابق، ص ص 108-109.**

([lxxiii]) **مهنى غنايم، هادية أبو كليلة: تعليم المحرومين وحرمان المتعلمين، عالم الكتب، القاهرة، 1994، ص ص162-163.**

([lxxiv]) **سعيد إسماعيل علي: مستقبل التعليم قبل الجامعي في مصر، مرجع سابق، ص 12.**

(lxxv) **مجلس السكان الدولي: التكلفة الفعلية التي يتحملها الطالب الجامعي في مصر: دراسة كيفية، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2015، ص ص 6-7.**

([lxxvi]) **ميرفت محمود: تطوير المناهج دليل نظري وتطبيقي للباحثين، مركز ديبونو للنشر والتوزيع، عمّان، 2015، ص 27.**

([lxxvii]) **محمد المري محمد إسماعيل: اتجاه معلمي ومديري المدارس الابتدائية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة بمحافظة الشرقية، الثقافة والتنمية، س (15)، ع (91)، جمعية الثقافة من أجل التنمية، كلية التربية، جامعة سوهاج، أبريل2015، ص145.**

([lxxviii]) **أحمد عبد الفتاح الزكي: دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية في ضوء مفهوم العدالة الاجتماعية، الثقافة والتنمية، س (15)، ع (91)، جمعية الثقافة من أجل التنمية، كلية التربية، جامعة سوهاج، أبريل 2015، ص ص308-309.**

([lxxix]) **سعيد إسماعيل علي: محنة التعليم في مصر، ص110.**

([lxxx]) **محمود شلبي: الكل يستطيع "نحو سياسة قبول عادلة لذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات الحكومية"، مركز عدالة للحقوق والحريات، القاهرة، 2017، ص ص 6-8.**

(lxxxi) **هبه هجرس: الإعاقة في المرحلة الانتقالية ما بين التهميش والحقوق، في " التهميش والمهمشون في مصر والشرق الأوسط"، حبيبي عائب، راي بوش (محرر)، دار العين للنشر، القاهرة، 2012، ص293.**

(lxxxii) **سمير رياض هلال: مرجع سابق، ص 26.**

([lxxxiii]) **محمود شلبي: مرجع سابق، ص ص8-9.**