التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي وإمكان الإفادة منه في مصر (دراسة مقارنة)

د/ حنان محمود محمد عبد الرحيم [1]

الملخص

تمنح الدول كافة؛ متقدمها، ونامیها اهتمامًا متعاظمًا بالتعليم، وتضعه على قائمة أولوياتها ولما كان التعليم العالي هو قمة النظام التعليمي؛ فإن ذلك يستوجب–بالضرورة– مزيدًا من تكثيف الجهود نحوه. وقد أولت دول مجلس التعاون الخليجي الاستثمار في التعليم مزيدًا من الاهتمام. وتضاعف هذا– على وجه الخصوص – في السنوات الأخيرة، بوصفه جزءً من متطلبات التوسع في العمليات التنموية. وفي هذا الصدد حاولت تلك الدول العمل جاهدة على اتساع منظومة التعليم العالي في كل منها بطرائق عديدة.

وتُعد الجامعات، وأفرع الأحرم الجامعية من أكثر الأشكال للمواقع التعليمية الأجنبية، والتي شاع إنشاؤها في دول مجلس التعاون الخليجي، وحصلت بعض الدول– كالإمارات وقطر– على مراكز متقدمة في ذلك عالميًا.

تُلقي الدراسة الضوء على تطور التعليم العالي في بعض دول مجلس التعاون الخليجي، وتركز على التعليم العالي الأجنبي من خلال دراسة واقع استقدام الجامعات الأجنبية وبعض أفرع الأحرم الجامعية الأجنبية في تلك الدول. كما تحاول الإفادة من التحليل المقارن لواقع نظم التعليم العالي الأجنبي بدول مجلس التعاون الخليجي، في وضع رؤية مستقبلية يمكن من خلالها تطوير أوضاع التعليم العالي الأجنبي في تلك الدول، ومحاولة علاج نواحي القصور فيه في المستقبل القريب؛ علاوة على وضع عدد من الآليات المقترحة؛ لتطوير التعليم العالي الأجنبي في مصر؛ في ضوء الإفادة من الخبرات المعروضة بالدراسة.

تعتمد الدراسة على استخدام الطريقة المقارنة Comparative Method؛ عبر استخدام عدد من المداخل البحثية؛ حيث إنها تركز على كل من: تحليل النظام التعليمي

[1]() مدرس التربية المقارنة, كلية التربية- جامعة الإسكندرية

باستخدام نموذج مولمان النظري، مقاربة مقارنة النظم Comparing Systems Approach؛ بالتركيز عليها كإحدى وحدات التحليل؛ وفقا لطبيعة الدراسة، وأيضا الأساليب الاستكشافية؛ متمثلة في أحد أشكاله؛ وهى: الرؤى، والتصورات المستقبلية.

وفي ضوء طبيعة الموضوع، وحدوده، وأهدافه؛ فإن أبعاد منهجية البحث التربوي المقارن المتمثلة في البعد التاريخي، والبعد الوصفي والبعد التحليلي الثقافي، والبعد التفسيري المقارن،والبعد التنبؤي، قد تم في ضوئها تناول الدراسة الراهنة من خلال جملة من المحاور التي تناولت تطورًا تاريخيًا للتعليم العالي الأجنبي، ومسببات النشأة، وصفًا لأنماط التعليم العالي الأجنبي، ودورها في ترقية التعليم العالي في المجتمعات المطبقة لها، إجراء التحليل الثقافي لدول مجلس التعاون الخليجي– المختارة في الدراسة؛ لبيان الظهير الثقافي الفاعل، والمؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة، عقد المقارنة التفسيرية؛ لبيان أوجه التشابه والاختلاف فيما يتعلق بالجامعات، والأفرع الجامعية بدول مجلس الخليج المختارة، ثم طرح مجموعة من الدروس المستفادة التي يمكن عبرها تطوير التعليم العالي الأجنبي في دول الخليج؛ بما يتفق وظروفه، ومعطياته الثقافية؛ طرح رؤية مستقبلية لتطوير التعليم العالي الأجنبي بها، وانتهت أخيرًا بتقديم بعض الآليات المقترحة لتطوير التعليم الأجنبي بمصر؛ في ضوء الإفادة من خبرات دول مجلس التعاون الخليجي، والدول الأجنبية.

Foreign higher education in the GCC countries, and the possibility of benefiting from it in Egypt (A comparative study).

Dr. Hanan Mahmoud Mohamed Abdel Rahim

Abstract

Both the developed and the developing countries give increased attention to education and considers it a priority. Since higher education lies on top of the educational system, this necessarily requires further intensification of the effortdedicated to develop it. GCC countries have invested more in education, particularly in the recent years, as part of the requirements for the expansion of the development processes. In this regard, they have hugely endeavored to expand their higher education system in many ways.

Universities and different university campuses are among the most popular forms of foreign educational sites that have been established in the GCC. Some countries, such as the UAE and Qatar, have achieved great and higher positions worldwide.

The study sheds light on the development of higher education in some GCC countries and focuses on foreign higher education by studying the status of foreign universities and other branches of them in these countries. It also attempts to benefit from the comparative nature of the foreign higher education systems in the GCC countries in order to develop a vision for the future. It also tries to rectify its shortcomings in the near future. It also aims at developing a number of proposed mechanisms to develop foreign higher education in Egypt.

The study is relies on the use of the Comparative Method through a number of research approaches. It focuses on: Analysis of the educational system by using the theoretical model of Moehlman , the Comparative Systems Approach and focusing on it

as one of the analysis units according to the nature of the study, as well as the exploratory methods which are represented in one of its forms: visions, and future perceptions.

In light of the nature of the subject, its limits and its objectives, the dimensions of the methodology of the comparative educational research; namely the historical dimension, the descriptive dimension, the cultural analytical dimension, the comparative interpretive dimension and the predictive dimension, in this context, the current study deals with a number of axes that are concerned with the historical development of foreign higher education, the causes of its origin. It also offers a description of the patterns of foreign higher education and its role in the advancement of higher education in the societies applied to it in an attempt at demonstrating the active cultural background of this influential phenomenon. The contract of explanatory comparison shows the similarities and differences with respect to these universities and then puts forward a set of lessons learned through which the development of foreign higher education in the Gulf States, in accordance with the circumstances and cultural data, can be achieved. It puts forward a vision for the future development of foreign higher education, and finally ends by providing some of the proposed mechanisms for the development of foreign education in Egypt in light of benefiting from the experiences of the GCC and foreign countries.

التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي وإمكان الإفادة منه في مصر (دراسة مقارنة)

حنان محمود محمد عبد الرحيم [1]

تمهيد: –

تمنح الدول كافة– متقدمها، ونامياها– اهتمامًا متعاظمًا بالتعليم، وتضعه على قائمة أولوياتها؛ ولما كان التعليم العالي هو قمة النظام التعليمي؛ فإن ذلك يستوجب–بالضرورة– مزيدًا من تكثيف الجهود نحوه؛ حيث يُعد التعليم من أكثر التحديات التي تواجهها دول مجلس التعاون الخليجي إلحاحًا، وأكثرها حضورًا على خُططها التنموية. وعليه؛ فقد أولت تلك الدول الاستثمار في التعليم مزيدًا من الاهتمام. وتضاعف هذا – على وجه الخصوص – في السنوات الأخيرة، بوصفه جزءًا من متطلبات التوسع في العمليات التنموية. وانطلق العمل على تطوير منظومة التعليم؛ لتصبح قادرة على تلبية رؤى التنمية المستقبلية الوطنية التي وضعتها دول الخليج؛ مثل: رؤية قطر 2030، أو الإمارات 2021، أو البحرين 2030 .

حاولت دول مجلس التعاون الخليجي العمل جاهدة على اتساع منظومة التعليم العالي في كل منها بطرائق عديدة؛ استجابة للطلب المتزايد على التعليم العالي في أعقاب ارتفاع مستويات المعيشة، وتزايد عدد السكان، ومن أبرز تلك الاستجابات تأسيس المناطق التعليمية الحرة جنبًا إلى جنب مع الجامعات: الحكومية، والخاصة، والتي حوت فروعًا لمؤسسات تعليمية أجنبية، وتزايد نسب استقدام الجامعات الأجنبية، وتزايد عدد الجامعات الخاصة وظهور أنماط جديدة من التعليم العالي، والعمل على تزايد نسب ابتعاث الطلاب إلى الخارج.

ظهر التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي ملبيًا عددًا من المطالب، وللإسهام في مواجهة التحديات الحالية للتعليم العالي؛ كالعولمة، والتدويل،

[1]() مدرس التربية المقارنة, كلية التربية- جامعة الإسكندرية

وزيادة الطلب على التعليم العالي، . . . وغيرها. علاوة على أنها تُعد من بين سياسات تدويل التعليم العالي في إطار الاستجابة لمتطلبات المجتمع الخليجي، وتلبية للاحتياجات المتنوعة لأفراده، بل والأهم من ذلك عملت الجامعات الأجنبية في الفترة الأخيرة على استقطاب طلاب من خارج المنطقة العربية أيضًا.

مشكلة الدراسة، وسياقها: –

يُشير استقراء الواقع الراهن للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي إلى أنه يُجابَه بجملة من التحديات التي استوجبت التخطيط الجيد لها، ولقد أكد المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي عديدًا من المبادرات التي أشارت إلى وضع أنماط جديدة للتعليم العالي؛ بما يُسهم في تحسين أداء مؤسساته وإدارته، ومن بين تلك المبادرات التي شوهدت خلال العقد الماضي إنشاء جامعات من طراز جديد؛ ومن بينها عددض1 من الجامعات الأجنبية، وبعض أفرع الأحرام الجامعية الأجنبية.

وتُعد الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية من أكثر الأشكال للمواقع التعليمية الأجنبية، والتي شاع إنشاؤها في دول مجلس التعاون الخليجي، وحصلت بعض الدول–كالإمارات، وقطر–على مراكز متقدمة في ذلك عالميًا.

ويؤكد فحص الأدبيات أنه برغم ما حققته الجامعات الأجنبية في دول مجلس التعاون الخليجي لعدد من الإنجازات، وبعض الأهداف المرجوة منها؛ فإنها أفرزت عددًا من السلبيات، والمشكلات التي حالت دون إنجاز مَهمتها على أكمل وجه، وقد أكدت دراسة (Varghese, 2011)[1]–على سبيل المثال– تزايد فرص العمل، والأرباح المستقبلية التي يحظى بها خريج التعليم الأجنبي؛ الأمر الذي يُعد من الاعتبارات الرئيسة لتفضيل مثل هذا النوع من التعليم. ودراسة (Olcott ،2009)[2]التي أكدت على إسهام التعليم الأجنبي في دفع الجامعات نحو التميز المؤسسي، وريادة الأعمال. علاوة على ارتباط تزايد الجامعات وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية بالتوجه نحو اقتصاد المعرفة؛ فلقد أشار تقرير المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية إلى ارتفاع حجم العمالة الوافدة في دول مجلس التعاون الخليجي، والتي قُدِّرَتْ بأكثر من 11 مليون وافد في عام 2014 بمعدل يُقَدَّر بنسبة 14. 4% عن عام 2011؛ مما أسهم في رفع معدلات البطالة خاصة بين فئة الشباب[3].

ولعل هذه نتيجة منطقية لتوفير التعليم الأجنبي، ومخرجاته؛ فبرغم العناية الواضحة التي وضعتها تلك الدول للجامعات الأجنبية وفروعها؛ فإنها استمرت في التوسع في سياسة الابتعاث إلى الخارج، وأكدت ذلك دراسة(بتال، 2016)؛ فقد أشارت إلى النمو المتقلب لعدد الطلاب المبتعثين من دول مجلس التعاون الخليجي؛ فقد حققت كل من البحرين، والسعودية، وقطر، نموًا إيجابيًا فيما معدله 85. 5% ، 50. 8%، 93. 7% على الترتيب[4]؛ الأمر الذي جعل إلقاء الضوء على المسببات أمرًا ضروريًا. وعليه، فتتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

كيف تُسهم الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية بدول مجلس التعاون الخليجي في ترقية التعليم العالي بها؟

ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية كالتالي:

- ما أبرز التحديات التي تواجه التعليم العالي، وانعكاساتها على دول مجلس التعاون الخليجي؟
- ما أنماط التعليم العالي الأجنبي في العالم؟
- ما الواقع الراهن لسياسة استقدام الجامعات الأجنبية، وفروعها في دول مجلس التعاون الخليجي؟
- ما أبرز المشكلات الناجمة عن تأسيس الجامعات الأجنبية، وأفرعها في دول مجلس التعاون الخليجي؟
- ما المقومات التي يُمكن أن تُساعد الجامعات الأجنبية وأفرعها بدول مجلس التعاون الخليجي في القيام بأدوارها، في ضوء دراسة الواقع الراهن، والمنظور المستقبلي للتعليم في تلك الدول؟
- كيف يمكن الإفادة من الجامعات الأجنبية، وفروعها بدول مجلس التعاون الخليجي في تطوير الجامعات الأجنبية بمصر؟

أهداف الدراسة: –

تُلقي الدراسة الضوء على تطور التعليم العالي في بعض دول مجلس التعاون الخليجي، وتركز على التعليم العالي الأجنبي من خلال دراسة واقع استقدام الجامعات الأجنبية وبعض أفرع الأحرام الجامعية الأجنبية في تلك الدول؛ وبرغم الأهمية القصوى

للتعليم العالي في تلك الدول؛ فإن الدراسات التي تركز عليه لاتزال محدودة؛ وبذلك تختص الدراسة بفحص التعليم العالي الأجنبي في بعض دول مجلس التعاون الخليجي من منظور تحليلي مقارن، مع تقديم رؤية مستقبلية؛ في ضوء التحديات التي تواجهها تلك الدول. كما تسعى الدراسة إلى تحقيق نوعين من الأهداف:

1. **الأهداف التنظيرية:** وتتلخص في:

*فحص استخدام وحدة التحليل المقارن" مقارنة النظمComparing Systems"، ومناقشته في رصد الظاهرة محل الدراسة، وتطبيقها على بعض نظم التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي؛ كنظام فرعي للتعليم بتلك الدول.

*تحديد أبرز التحديات التي تواجه التعليم العالي في العالم، وانعكاساتها على دول مجلس التعاون الخليجي.

*دراسة الأنماط الجديدة للتعليم العالي الأجنبي في العالم؛ مع التركيز – بصفة خاصة – على الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية.

*رصد لنظم التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي، وتحليلها، والتعرف على الأدوار التي تقوم بها من أجل نهضة التعليم العالي في دولها، وترقيته.

*التعرف على أبرز الممارسات في استقدام الجامعات، وبعض أفرع الأحرام الجامعية الأجنبية، ومقارنتها في عدد من دول مجلس التعاون الخليجي.

*دراسة الواقع الحالي للجامعات، وبعض أفرع الأحرام الجامعية في بعض دول مجلس التعاون الخليجي؛ مع استخلاص أبرز نواحي القوة، والقصور فيه.

*إلقاء الضوء على التحديات التي تواجه التعليم العالي الأجنبي– وتحديدًا الجامعات، وبعض أفرع الأحرام الجامعية الأجنبية–، والمعوقات التي تحول دون نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

*الوقوف على واقع الجامعات الأجنبية في مصر، ومحاولة وضع إجراءات مقترحة؛ لتطويرها.

2. الأهداف التطبيقية:

تتلخص الأهداف التطبيقية للدراسة في الإفادة من التحليل المقارن لواقع نظم التعليم العالي الأجنبي بدول مجلس التعاون الخليجي، في وضع رؤية مستقبلية يمكن من

خلالها تطوير أوضاع التعليم العالي الأجنبي في تلك الدول، مع محاولة علاج نواحي القصور فيه في المستقبل القريب؛ علاوة على وضع عدد من الآليات المقترحة؛ لتطوير التعليم العالي الأجنبي في مصر؛ في ضوء الإفادة من الخبرات المعروضة بالدراسة.

أهمية الدراسة: -

*تبدو الدراسة مهمة في الوقت الراهن؛ تطبيقًا للمداخل البحثية الجديدة في ميدان التربية المقارنة، والابتعاد عن البحوث النمطية في هذا الميدان؛ فبرغم تركيز البحث في ميدان التربية المقارنة- منذ بداياته- على دراسة نظم التعليم، فإن الدراسة تعالج تلك القضية على نحو مميز؛ فاستخدام النظم -كوحدة للتحليل المقارن- لا يشترط بالضرورة تناول النظام التعليمي بأكمله في دول بعينها؛ بل يُمكن أن يتم على المستوى المصغر Micro level، والمتمثل في دراسة نظم فرعية لسياقات ثقافية مختلفة (عبر وطنية).

*تُعد الدراسة إحدى المبادرات التي تُوجه النظم نحو استقدام الجامعات الأجنبية وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية بدول مجلس التعاون الخليجي؛ نقدًا، وتحليلاً؛ فتبدو الدراسة ملحة في الوقت الراهن؛ خاصة مع تزايد الإشكاليات الناجمة عن وجود تلك النظم في المجتمع الخليجي.

*تزداد أهمية الدراسة نتيجة؛ لقلة الدراسات -وخاصة العربي منها-التي تتناول سياسة استقدام الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية المركزة على دول مجلس التعاون الخليجي.

*تبرز أهمية الدراسة في كونها رصدًا وتحليلًا ناقدين لأحد تأثيرات، وتداعيات العولمة على التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي.

*تُعد الدراسة إحدى سبل النهوض ببعض نظم التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي؛ عبر دراسة الأنظمة الفرعية الراهنة، والنظم المتوقع حدوثها.

*ستفيد الدراسة القائمين على وضع الرؤى التنموية المستقبلية للتعليم العالي في دول الخليج؛ عبر دراسة الأوضاع الراهنة له، والتحديات التي تجابهه في الوقت الحالي، ومستقبلًا.

*تسعى الدراسة لمساعدة صُنَّاع القرار التعليمي في مصر في تطوير الجامعات الأجنبية؛ لكي تصبح أكثر ملاءمةً لطبيعة المجتمع المصري، واحتياجاته؛ في ضوء التحديات الراهنة.

حدود الدراسة: –

تقتصر الدراسة على رصد نظم التعليم الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي، مع التركيز بصفة خاصة على الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية؛ لاستحواذها على اهتمام بالغ ضمن أنماط التعليم العالي الأجنبي في تلك الدول.

مصطلحات الدراسة: –

التعليم العالي الأجنبي: نمط من أنماط التعليم العالي، والذي تسمح فيه الدولة باستقطاب نظام تعليم من دولة أخرى إلى داخل دولتها؛ سواء باستقبال جامعة كاملة، أو تأسيس بعض الفروع لأحرم جامعية، أو تقديم عدد من البرامج والدرجات الأجنبية، وقد يتم ذلك في مناطق تعليمية خاصة، أو بشكل منفصل عنها.

مجلس التعاون لدول الخليج العربية أو كما يعرف باسم" **مجلس التعاون الخليجي**" هو: منظمة إقليمية سياسية، واقتصادية عربية مكونة من ست دول أعضاء تطل على الخليج العربي؛ هي: السعودية، وعمان، والإمارات، والكويت، وقطر، والبحرين". وقد تأسس المجلس في25مايو1981م بالاجتماع المنعقد في الرياض، وكان الشيخ جابر الأحمد الصباح صاحب فكرة إنشائه. جميع الدول الأعضاء في مجلس التعاون الخليجي هي دول ملكية، ثلاث منها نظام حكمها ملكي دستوري؛ وهي: قطر، والكويت، والبحرين، ودولة نظام حكمها ملكي مطلق؛ وهي: المملكة العربية السعودية، ودولة نظام حكمها سلطاني وراثي، وهي: سلطنة، ودولة نظام حكمها اتحادي رئاسي؛ وهي: دولة، وهي عبارة عن سبع إمارات، كل إمارة لها حاكمها الخاص.

نوع الدراسة: –

يمكن تصنيف الدراسة الحالية كإحدى الدراسات الممثلة لمجال التعليم العالي المقارن Comparative Higher Education، والذي برز الاهتمام به منذ التوسع في قبول الطلاب في التعليم العالي، والانتقال من قبول النخبة إلى قبول الكثرة بعد الحرب العالمية الثانية. ويُعد التعليم العالي المقارن–في حد ذاته–مجالًا متداخل التخصصات

Multidisciplinary، حيث يَعهد الباحثون في هذا المجال إلى تطبيق منظورات بحثية؛ مثل: المنظور التاريخي، والسياسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والتنظيمي، والأنثروبولوجي، والفلسفي، والنفسي الاجتماعي، والتشريعي[5]. ويمكن تصنيف الدراسة أيضًا – وفقًا لصيغ المقارنة Forms of Comparison – ضمن الدراسات المنطقية Area Study ؛ حيث تتناول دراسة التعليم العالي الأجنبي في منطقة معينة" دول مجلس التعاون الخليجي"؛ لأنها دراسة لنظم تعليمية في عدة دول ذات خلفية مشتركة.

منهجية الدراسة: –

اتسع ميدان التربية المقارنة في الوقت الراهن لتحوي دراساته منظورات ورؤى جديدة؛ عملًا للوصول إلى إطار مفاهيمي متكامل للدراسات التربوية المقارنة، ويرتكز على رصد التأثيرات المتعددة لمستويات عدة من الظاهرة التربوية وتحليلها، والبعد عن النظرة الضيقة للميدان، والمرتكزة على المنهج ذي المقاربة الواحدة.

وانطلاقًا مما سبق؛ تُعد الدراسة تطبيقًا لهذا الاتجاه؛ حيث تُشكل تحليلًا متعدد المستويات لإحدى الظاهرات التربوية الناجمة عن تأثير العولمة، وانطلاقًا من التأكيد على قيمة التحليل متعدد المستويات، والأهمية المتنامية للتعرف على التأثيرات المتعددة للمستويات الأخرى من الظاهرة موضع الاهتمام. ولخدمة أهداف الدراسة؛ فسَيُرَكَّز على تطبيق إطار عمل للتحليل المقارن متعدد المستويات للظاهرة التربوية المستهدف دراستها، وللسير في هذا الاتجاه تحدد الإطار المقارن الذي ستتبلور في ضوئه معالم منهجيتها فيما يلي:

***البعد الجغرافي أو المكاني:** يُلاحَظ أن الدراسة لم تتخذ مستوى مكانيًا أحاديًا؛ حيث ركزت بشكل رئيس على رصد الظاهرة في إطار عبر قومي على المستوى المكبر "Macro level" لقطاع دول مجلس التعاون الخليجي، ورصد آثار العولمة، والتدويل عليها. وعلى المستوى المصغر "Micro" بالتركيز على رصد الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية في أمثلة محدودة من تلك الدول؛ أي أن الدراسة تناولت نطاق مستوى مكاني واسع، والمقصود اتخاذ المناطق الكبرى أو القطاعات، ويعقب هذا استخدام الدول كوحدة للتحليل المقارن Cross National Comparison ؛ وذلك من خلال فحص الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية في دول مجلس التعاون الخليجي،

والتي تتضح فيها الظاهرة بشكل أكثر بزوغًا؛ خاصة دولة الإمارات العربية المتحدة، قطر، مملكة البحرين؛ للمبررات التي ستذكرها الدراسة لاحقًا. وبهذا فقد رُصدت الظاهرة – موضع الدراسة– على المستويين المايكرو، والماكرو. ولعل التنوع ما بين المستويين" الماكرو"، و" المايكرو "عند تحليل الظواهر التربوية يُفضي إلى استقصاء أكثر تكاملًا، وأكثر اتزانًا في تفسير الظاهرة.

يتعلق البعد الثاني **بالجماعات الجغرافية**؛ حيث تركز الورقة البحثية على فحص آثار الظاهرة– موضوع الدراسة– في الفئة العمرية المحددة بسن التعليم الجامعي؛ لكنها ضمنيًا تُشير إلى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وأعضاء المجتمع الجامعي عامة، والمتأثرين بالظاهرة، وتداعيات ذلك على مستوى المجتمع الخليجي عمومًا.

يُركز البعد الثالث على **بعض جوانب المجتمع والتربية** التي تلمسها الدراسة، حيث تعرض بعض جوانب الإدارة، والتمويل، والضوابط الحاكمة لعمل الجامعات، وأفرع الأحرام الأجنبية بدول مجلس التعاون الخليجي.

وفيما يتعلق **بالبعد الزمني**؛ فتتعرض الدراسة إلى أبرز ملامح التطور التاريخي للتعليم العالي الأجنبي في دول المقارنة، وتتناول رصدًا لتطور تزايد أعداد الجامعات الأجنبية، وأفرع أحرم الجامعية الأجنبية – على وجه الخصوص – خلال العقود القليلة المنصرمة، وتأثيراتها الراهنة على المجتمع الخليجي، والواقع الذي تمثله في الوقت الراهن، وتختتم الدراسة ببيان البعد المستقبلي لملامح الظاهرة؛ عبر تقديم رؤية مستقبلية؛ لتطوير أوضاع التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي، وبعض الآليات لتطوير الجامعات الأجنبية في مصر.

تعتمد الدراسة على استخدام الطريقة المقارنة Comparative Method؛ عبر استخدام عدد من المداخل البحثية المختلطة Mix Methodology؛ حيث إنها تركز على كل من:

1. تحليل النظام التعليمي باستخدام نموذج مولمان النظري.
2. مقاربة مقارنة النظم Comparing Systems Approach؛ حيث يتم التركيز عليها كإحدى وحدات التحليل؛ وفقًا لطبيعة الدراسة.
3. الأساليب الاستكشافية؛ متمثلة في أحد أشكاله؛ وهي: الرؤى، والتصورات المستقبلية.

لما كانت الدراسة تتناول واقع التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي؛ فَستُدَرس الظاهرة من خلال مدخل/مقاربة مقارنة النظم في، وعبر سياقات ثقافية مختلفة خلال الفترات الزمنية المختلفة. وعليه، تُعد الدراسة تحليلًا نقديًا مقارنًا للتعليم العالي الأجنبي عبر سياقات ثقافية، ومكانية مختلفة.

إن التركيز المتزايد على النظم كوحدة للتحليل المقارن، ينتج عن الاهتمام الراهن في مجال البحوث التربوية المقارنة بالدراسات ذات البعد الدولي/عبر القومي؛ انطلاقًا مما أكدته دراسة(Bray, Jiang, 2014) بوجود بعض القضايا المرتبطة بفائدة استخدام النظم كوحدة للتحليل في البحث المقارن؛ ولهذا فإن البحث الذي يركز على النظم يمكن أن يكون دوليًا، كما يمكن أن يكون عبر وطني؛ لأن النظم– كوحدة للتحليل في البحث المقارن– يمكن أن تكون متعددة حتى داخل الدولة الواحدة؛ فبعض البلدان لديها أنظمة متعددة؛ ولهذا فإن دراسة الباحث الذي يركز على النظم يمكن أن تكون دولية، وهى بنفس القدر عبر قومية أيضًا، بالإضافة إلى أن مقارنة النظم داخل البلدان تتيح إمكانية تحديد أوجه الشبه والاختلاف المفيد، وتعزز فهم القوى التي ساهمت في تلك الأنماط؛ وعلاوة على ذلك؛ فإن الميل إلى التركيز على نظم التعليم لكل بلد يؤكد حقيقة أن كل الأنظمة تعمل عبر الحدود الوطنية[6].

ولعل من بين الأسباب الرئيسة لدراسة نظم التعليم وتحليلها تجنب مفهوم الدولة الواحدة One Country، أو النظام الواحد One System ؛ وعليه فإن التركيز على الأنظمة ربما يُقلل مخاطر التبسيط Oversimplication والتعميم الزائدين Overgeneralization وتساعد في إظهار أنماط التغير[7]. وهذا يُعضد اختيار مقاربة " مقارنة النظم؛ "تماشيًا مع الاتجاهات الجديدة في البحث التربوي المقارن، وتماشيًا مع التدويل، والبعد عن وجود نظام واحد لدولة واحدة.

منذ بداية المرحلة الرابعة لتاريخ التربية المقارنة –عقب الحرب العالمية الثانية – والتأكيد على ضرورة استخدام مفاهيم العلوم الاجتماعية، وطرائق معالجتها في التربية؛ وقد تأثرت المعالجات المنهجية–منذ ذلك الحين– في الدراسات التربوية المقارنة، وتحول الاهتمام في هذه الدراسات من وصف نظم التعليم، وتحليل مسبباتها السابقة إلى البحث عن أنماط هذه النظم بناء على دراسات إمبريقية كأساسٍ للقرارات المتعلقة بالسياسة،

والتنبؤ بالمستقبل. وعليه، تحول مركز الثقل في المعالجات المنهجية للدراسات التربوية المقارنة من الاهتمام بتحليل العوامل التي ساهمت في تشكيل النظم التعليمية ومشكلاتها إلى الاهتمام بفهم ديناميات النظام التعليمي، وعلاقاته المتشابكة مع النظم الفرعية للمجتمع الذي يوجد فيه، كذلك رسم سياساته المستقبلية، ومنذ ذلك الوقت يُمكن القول إن المعالجات المنهجية في الدراسات التربوية المقارنة بدأت الدخول فيما يعرف باستشراف المستقبل، بل ويعتبر استشراف المستقبل الفكر المنهجي المسيطر على التربية المقارنة منذ عقد الستينيات من القرن العشرين، وحتى يومنا هذا بشكلٍ مكثفٍ[8].

تُستند الدراسة إلى استخدام إحدى المقاربات المنهجية المعاصرة في التربية المقارنة؛ وهي الأساليب **الاستكشافية** Exploratory Methods والتي تعتمد على التنبؤ الاستكشافي؛ حيث تتضمن دراسة احتمال تطورات المستقبل، انطلاقًا من معطيات مستمدة من الماضي، والحاضر عن الظاهرة موضع الدراسة. وبناء على هذه المنطلقات تُوضَع أنماط محددة لبعض ملامح تطور الظاهرة مستقبليًا. وتستخدم الدراسة أحد أساليب الاستكشاف؛ وهي: الرؤى، والتصورات المستقبلية، حيث تختم بوضع رؤية مستقبلية لتطوير التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي.

تستند الدراسة الراهنة–في تحليل النظام التعليمي–على **نموذج مولمان النظري** لتحليل الأنظمة التعليمية؛ حيث تركز اهتمام مولمان Moehlman على تصنيف المشكلات التعليمية، وتحليل النظم التعليمية على أساس إطار نموذج نظري. وقد رأي مولمان أن فهم النظم التعليمية يتطلب تعاون علماء كثيرين في مجالات متعددة مترابطة بعضها ببعض، وهذا التعاون لا شك يفيد في تحليل المشكلات التعليمية الرئيسة للنظم المختلفة. ويعتقد مولمان أن أي نظام تعليمي هو نسيج مركب يمتد بجذوره للثقافة المتأصلة لشعبه، وعليه فلابد للباحث في النظام التعليمي استخدام كل من: **الطريقة الثقافية**، و**طريقة الموضوعات**. ويُقصد بالطريقة الثقافية Culture Methodدراسة المجتمع الذي نشأ فيه النظام التعليمي؛ لأن النظام هو وليد المجتمع بثقافته الأصلية. أما طريقة الموضوعات Topical Methodفيُقصد بها دراسة الموضوعات، والمشكلات التي تتصل بالنظام التعليمي[9].

ويرى مولمان أن أحسن إطار نموذجي مرغوب فيه يتمثل في تجميع هذه العناصر الوثيقة ذات المدى البعيد، والتي تمثل حركة البشرية في دورتيها: الزمانية، والمكانية، وعملية تطبيعها الثقافي المستمرة، ويرى أن مثل هذا الإطار يسمح بالتحليل المنظم للنظم التعليمية لا لوصفها فحسب. غير أنه تجدر الإشارة إلى أن ما وصفه مولمان على أنه إطار نظري Theoretical Model ، لا يُعد أكثر من كونه تصنيفًا أو توصيفًا لمجموعة من العوامل غير المرتبطة في بعض الأحيان[10].

وعليه، يمكن القول بأن نظرة مولمان ترتبط بعدد من الأمور منها:

1. أن أي نظام تربوي يُحتوى في ثقافة مجتمعه.
2. أن هناك طريقتين مطلوبتين للبحث نظرًا لذلك؛ تتمثل إحداهما في دراسة المجتمع الذي يوظف داخله نظامًا تعليميًا معينًا، بينما تتمثل الأخرى في دراسة مشكلات هذا النظام، ولابد من استخدام هاتين الطريقتين معًا.

يُمثل نموذج مولمان النظري جمعًا من العناصر التي يجب تحديدها تحديدًا دقيقًا، والتي ترتبط بثقافة منطقة من المناطق الجغرافية أو السياسية التي أثرت – ولاتزال– في تشكيل النظام التربوي بالصورة التي يبدو عليها في الوضع، هذه العناصر أطلق عليها مولمان اسم العوامل طويلة المدى Longrang Factors، والتي تترابط مع بعضها البعض، وتؤثر في توجيه النظام التربوي، وتكوينه، وعملياته[11].

ولقد وضع مولمان ثلاثة مكونات أساسية لتحليل النظام التعليمي، وهي:

- التوجيه Orientation:ويتضمن الفلسفة، والقانون، والتمويل.
- التنظيم Organization: ويتضمن ذلك البناء العام للنظام التعليمي" الهيكل التعليمي"، مرحلة ما قبل المدرسة، والمدرسة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، والتعليم العالي.
- العملية Operation: وتتضمن الطلاب، والمدرسين، والمنهج، وطرائق التدريس، والمقررات الدراسية، والاختبار، والتقويم، والتوجيه، والإشراف، والإدارة .

على أن(عبد الجواد بكر، 2011) قد أجرى تعديلًا على الشكل الذي يضم المكونات السابقة، والذي وضعه مولمان، وصمم شكلًا آخر حدد فيه عددًا من العناصر الجديدة، وكيفية الربط بينها[12].

تحاول الدراسة الراهنة الاستفادة من هذا التصنيف أو الإطار النظري الذي قدمه مولمان في تحليل نظام التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي، والذي نشأ في إطار ثقافة واحدة تجمع المجتمع الخليجي، ودراسة الموضوعات، والمشكلات المتصلة بهذا النظام.

محددات تطبيق إطار مولمان النظري في الدراسة الراهنة: –

اعتمدت الباحثة على التعديل الذي أجراه (عبد الجواد بكر، 2011) في دراسته للشكل الذي حدده مولمان لدراسة النظام التعليمي، مع استخدام بعض عناصر مكونات النموذج النظري لدراسة نظام التعليم الذي صممه مولمان؛ عبر تحديد العوامل طويلة المدى، وتشمل كلًا من: الشعب، المكان، الزمان، اللغة، الدين والتعليم. وذلك عبر التركيز –في عملية التخطيط –على مرحلة التعليم العالي، وسيكون انتقاء عناصر التوجيه، العملية وفقًا لطبيعة الدراسة.

<u>خطوات الدراسة، وإجراءاتها: –</u>

وفي ضوء طبيعة الموضوع، وحدوده، وأهدافه؛ فإن أبعاد منهجية البحث التربوي المقارن المتمثلة في البعد التاريخي، والبعد الوصفي، والبعد التحليلي الثقافي، والبعد التفسيري المقارن، والبعد التنبؤي، ويمكن من خلالها صياغة الخطوات الإجرائية للبحث الراهن كما يلي:

1. بيان تطور تاريخي للتعليم العالي الأجنبي، ومسببات النشأة.
2. القيام بوصف أنماط التعليم العالي الأجنبي، ودورها في ترقية التعليم العالي في المجتمعات المطبقة لها.
3. إجراء التحليل الثقافي لدول مجلس التعاون الخليجي– المختارة في الدراسة؛ لبيان الظهير الثقافي الفاعل، والمؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة.
4. عقد المقارنة التفسيرية؛ لبيان أوجه التشابه والاختلاف فيما يتعلق بالجامعات، والأفرع الجامعية بدول مجلس الخليج المختارة.
5. طرح مجموعة من الدروس المستفادة التي يمكن عبرها تطوير التعليم العالي الأجنبي في دول الخليج؛ بما يتفق وظروفه، ومعطياته الثقافية؛ طرح رؤية مستقبلية لتطوير التعليم العالي الأجنبي بها.

6. تقديم بعض الآليات المقترحة لتطوير التعليم الأجنبي بمصر؛ في ضوء الإفادة من خبرات دول مجلس التعاون الخليجي، والدول الأجنبية.

الإطار النظري للدراسة

يُمكن عرض الإطار النظري للدراسة في **خمسة** محاور أساسية، كما يلي: –

المحور الأول: التحديات التي تواجه التعليم العالي، وانعكاساتها على دول مجلس التعاون الخليجي.

يُجابه التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي بجُملة من التحديات التي أوجبت البحث عن نظم تعليم حديثة تواكبها؛ لتكون جنبًا إلى جنب مع التعليم الحكومي، ولسد احتياجات شرائح المجتمع كافة، ومواجهة تلك التحديات. إن التعليم العالي في تلك الدول جزء لا يتجزأ من التعليم العالي على مستوى العالم، وستُبَيَّن أبرز تلك التحديات عالميًا، وانعكاسات ذلك بشكل خاص على دول مجلس التعاون الخليجي.

يُمكن تقسيم التحديات المستقبلية التي تواجه التعليم العالي إلى قسمين: **التحديات العالمية** (وعلى رأسها العولمة)، **التحديات المجتمعية**.

أولًا: التحديات العالمية التي تواجه التعليم العالي، وانعكاساتها:

برز عدد من المتغيرات العالمية بحلول القرن الحادي والعشرين، وانعكست آثارها على شتى جوانب الحياة؛ وبخاصة التعليم، وتقع العولمة على رأسها.

لقد أصبحت العولمة موجودة في كل مكان، وأصبحنا نعيش في عصر عولمي، أو بالأحرى في عصر العولمة. ويحمل مصطلح العولمة عديدًا من المعاني والمفاهيم التي لم يُتَّفق عليها حتى الآن؛ فهناك من ينظرون إليها على أنها الطريق إلى الرخاء، والرفاهية، وتحقيق مجتمع كوكبي حديث، وهناك من ينظرون إليها على أنها محو الدولة القومية، وهيمنة القوى الكبرى. وقد صاحب ذلك انسحاب الدولة القومية من الالتزام بمسؤولياتها، وواجباتها في تقديم الخدمات، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وترك الأمر لقوى السوق تعبث بمقدراتهم، وحيواتهم[13].

عرفت دراسة(ريترز، 2015)العولمة بأنها:" سيرورة أو مجموعة من السيرورات عبر الكونية التي تتضمن سيولة متزايدة وتدفقات في جميع الاتجاهات للبشر، والأشياء، والأماكن والمعلومات؛ فضلًا عن البُنى التي تواجهها، وتتسبب في ظهورها، والتي تُعد بمنزلة عوائق أو معجلات لتلك التدفقات"[14]. يمكن القول أيضًا بأن العولمة هي انتقال للتكنولوجيا، والاقتصاد، والمعارف، والأفراد، والقيم، والأفكار بلا قيود عبر الحدود. وقد أشار تقرير اليونسكو(2009)إلى أن العولمة عادة ما تشير إلي" الاتجاهات الاقتصادية، والتكنولوجية، والعلمية الواسعة التي تؤثر بشكل مباشر في التعليم العالي، والتي لا مفر منها–إلي حد كبير– في العالم المعاصر[15].

وأشارت دراسة (اليونسكو، 2004) إلى نقطتين: الأولى أنه تزداد خطورة العولمة، حيث ندرك أن كثيرًا من مواطني دول العالم غير مؤهلين لمجابهة الآثار الناجمة عنها – خاصة تلك المؤثرة على التعليم–. وترتكز النقطة الثانية إلى الحاجة إلى تحديد المقصود بالعولمة؛ لأن أحد الأخطاء الكبرى عند مناقشة العولمة يتجسد في الغموض الذي يكتنف معناها في كثير من الأحيان[16].

ووفقًا لتركيز الدراسة؛ فلابد من الوقوف على نوع مهم من العولمة؛ وهي العولمة العلمية؛ حيث يعد العلم الآن مشروعًا كونيًا بالأساس، لأن قاعدته المعرفية تُشكلها مدخلات تنتمي إلى مناطق مختلفة من العالم، وتنتشر هذه المعرفة فعليًا في مختلف أرجاء العالم، والذي أصبح أكثر يُسرًا بفعل التقدم التكنولوجي في جميع المجالات. ولقد شكل ظهور الإنترنت أهمية خاصة في تقوية الطابع الكوني للعلم، وتعزيز مداه؛ وعليه فقد انتشر التعليم العالي في مناطق عديدة من العالم، وأصبح متشابهًا بشكل كبير. فتقدم عدد من الجامعات –على سبيل المثال– برامج إدارة الأعمال ولاسيما برنامجMBA، علاوة على افتتاح عديد من فروع الجامعات الأجنبية في بلدان عديدة، وخصوصًا في منطقة الخليج الغنية بالنفط[17]. وهي محور التركيز في الورقة البحثية الراهنة.

لقد غيرت قوى العولمة مفهوم الوقت والفضاء؛ وأصبحت الجامعات تُدار عبر فضاءات مؤقتة، ومن بين ما أفضت إليه العولمة فيما يتعلق بالتعليم العالي ما يلي[18]:

1. تنوع أنماط التعليم العالي، وظهور صيغ جديدة؛ مثل: الجامعات المفتوحة، والتعليم من بعد، والجامعات الافتراضية التي تكون تكلفتها أقل من الجامعات التقليدية.

2. قيام القطاع الخاص بالاستثمار في التعليم العالي على أسس تجارية ربحية.

3. تقليص دور الحكومات في دعم الجامعات الرسمية، وعدم قدرتها على زيادة التمويل المقدم للجامعات؛ لأسباب اقتصادية، وسياسية، واجتماعية، وكذلك غياب دور الحكومات في صياغة الاستراتيجيات، والأهداف تدريجيًا.

4. إنشاء جامعات أجنبية عالمية في داخل البلدان النامية على وجه العموم، ودول مجلس التعاون الخليجي على وجه الخصوص؛ مما يُزيد من حدة المنافسة بينها، وبين الجامعات المحلية.

لقد أسفر المزج بين العولمة وفكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة New-economic liberalism عن تغييرات ومستجدات عديدة في قطاع التعليم على مستوى العالم، وفي دول التعاون الخليجي على وجه الخصوص؛ حيث تزايدت أهمية الأبعاد التجارية والسوقية، وغيّرت من الطبيعة الاجتماعية والتنموية للتعليم، وتحول النظر للتعليم من كونه خدمة عامة إلى النظر له بشكل أكبر على كونه استثمارًا يحقق عائدًا ماديًا كغيره من أشكال الاستثمار في السلع والخدمات، وفي ظل الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (GATS)أصبح التعليم- بجميع مراحله – أحد قطاعات تحرير التجارة في الخدمات؛ فتضْمن الاتفاقية أحيانًا حرية الوصول إلى "أسواق التعليم" أو أنظمته عبر الحدود فيما أسمته بعض الدراسات الاتجار بالتعليم Trade in Education[19]، وتيسرها أحيانًا أخرى.

يركز الجزء التالي على رصد التحولات في التعليم العالي على المستوى العالمي بصفة عامة، وانعكاساتها على دول مجلس التعاون الخليجي بصفة خاصة، والتي أدت إلى بزوغ ظاهرة الإتجار بالتعليم، وتأثر نظم التعليم العالي بها، ويُمكن تناول ذلك في عدد من المحاور وهي: **تأثير فكر الليبرالية الجديدة على التعليم، تغير سياسات تمويل التعليم، الاتجاه نحو خصخصة التعليم، تحرير الإتجار بخدمات التعليم**، وسيُتَناول ذلك تفصيلًا.

1. تأثير فكر الليبرالية الجديدة على التعليم

يجمع مصطلح الليبرالية الجديدة – في رأي "هارفي"– بين الليبرالية الكلاسيكية والتزامها بحرية الفرد، والاقتصاد النيوكلاسيكي المكرس للسوق الحرة والمعارض لتدخل الدولة في السوق. وقد صار يُطلق على الليبرالية مصطلح" الليبرالية الجديدة "؛ نتيجة للتطورات التي حدثت في الثلاثينيات من القرن الماضي، وتتخذ الليبرالية الجديدة – بوصفها نظرية– أشكالًا عديدة، ولكن جميع هذه الأشكال تدعمها بعض الأفكار التالية، أو جميعها[20]:

- الإيمان الكبير بأهمية السوق الحرة، والتحرر من أي معوقات أو عقبات ولا سيما تلك التي تفرضها الدول القومية وغيرها من الكيانات السياسية.
- لا تقتصر مبادئ السوق الحرة على الاقتصاد، وشكل الحكم أو نظامه، ولكن يُمكن استخدامها في كل مجال من مجالات المجتمع؛ فيذهب البعض إلى حد أبعد، ويرون ضرورة أن تكون المعاملات في كل مجال من مجالات الحياة على غرار نظيرتها في الاقتصاد. وتجدر الإشارة إلى أن مفتاح كل هذه المعاملات هو الفرد؛ فالليبرالية الجديدة فردية بشكل جذري.
- يتصل بالإيمان بالسوق الحرة، إيمان موازٍ بالتجارة الحرة؛ فحينما فُرِضَتْ القيود على السوق الحرة، والتجارة الحرة، أدت النظرية إلى التمسك برفع القواعد والضوابط المقيدة لتقليص هذه القيود، أو استبعادها.

إن كثيرًا من الأفكار المرتبطة بالاقتصاد الليبرالي الجديد تنطبق على مفهوم الدولة الليبرالية الجديدة، والتي تُطبق وترتبط ارتباطًا وثيقًا بهذه الأفكار، ولعل أهمها[21]:

* إن المهمة الأساسية للدولة الليبرالية الجديدة خلق" مناخ تجاري جيد"؛ وبالتالي توفير شروط تراكم رأس مال بقدر الإمكان؛ بغض النظر عن النتائج المترتبة على ذلك بالنسبة للعمل، والحياة الاجتماعية الكريمة.

* إن الدولة الليبرالية الجديدة تُولي اهتمامًا كبيرًا بخصخصة قطاعات عديدة؛ مثل: النقل، الاتصالات، البترول. . . وغيره من الموارد الطبيعية، المنافع العامة، الإسكان الاجتماعي، التعليم"؛ بهدف فتح المجالات أمام الأعمال التجارية، وتحقيق الربح، كما أنها تسعى للتأكد

من أن القطاعات التي لا يمكن خصخصتها تكون" ذات عائد معقول"، وقدرة على تحمل المسؤولية.

*تعمل الدولة الليبرالية الجديدة على السماح بحرية انتقال رؤوس الأموال بين القطاعات الاقتصادية، والأقاليم الجغرافية ضمن حدود دولة قومية معينة.

عندما تتعرف إحدى البلدان على قواعد السوق الحرة، وتوافق على الالتزام بها؛ أي عندما تقبل بالليبرالية الجديدة؛ فإنها تؤكد قبولها، والتزامها بجملة من الأفكار؛ منها[22]:أن يكون العامل الأول للنمو الاقتصادي هو القطاع الخاص، وضرورة الاحتفاظ بمعدل منخفض، استقرار الأسعار، وتخفيض التعريفات الجمركية المقررة أو إلغاؤها على السلع المستوردة، مع إلغاء القيود على الاستثمار الأجنبي، وخصخصة الصناعات المملوكة للدولة والمنافع العامة، بالإضافة إلى فتح الصناعات، وأسواق المال، والسندات؛ لإدارة الاستثمارات، والملكيات الأجنبية.

تشير دراسة (زيتون، 2013) إلى وجود شبه إجماع بين الأدبيات – التي تتناول قضية الإتجار في التعليم – في الاعتقاد بأن فكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة يُشكّل الخلفية الرئيسة التي تفسر التوسع في التوجهات السوقية، والتي ميزت أنظمة التعليم في بلدان عديدة من العالم. ويُمكن القول بأن اقتصادات الليبرالية الجديدة – فيما يخصّ موضوع الدراسة الحالية – تُبنى على عنصرين أساسيين؛ الأول: إعادة تشكيل مفهوم الإنفاق العام للدولة، بحيث يسمح بمستوى معيّن من الإنفاق العام على التعليم، والصحة، وغيرهما من الخدمات الاجتماعية؛ مما يجعل الخصخصة آلية محورية في تطبيق فكر الليبرالية الجديدة على التعليم. **الثاني:** إتاحة الحرية الكاملة لحركة رأس المال، والاستثمار الأجنبي عبر الحدود الدولية بما يتجاوز الحدود الاقتصادية الوطنية[23].

ومما سبق؛ فإنه بالاستناد على هذا الفكر يمكن ترجمة انتشار آليات السوق والقيم التجارية السوقية في مجال التعليم في عدة بلدان من العالم على جانبين: الأول: تمويل التعليم وزيادة خصخصته، والثاني: تحرير التجارة في خدمات التعليم، والذي يتواجد بشكل مكثف وراسخ في دول مجلس التعاون الخليجي.

2. تغير سياسات تمويل التعليم: –

تُقاس أهمية التعليم في السياسة العامة لأي دولة بقدر ما تخصص له من ناتجها القومي، وتكشف عديد من الدراسات عن تراجع دور كثير من الدول في الإنفاق على التعليم العالي، والاعتماد على المصادر الخارجية للتمويل.

يُمكن القول إنه منذ العقد الأخير من القرن العشرين وحتى الوقت الحاضر، تزايد انخفاض التمويل الحكومي للجامعات بشكل ملحوظ، ويمكن استخلاص ذلك من خلال رصدعدد من المؤشرات منها:

–انخفاض الإنفاق الكلي على التعليم من الناتج القومي.

– انخفاض التمويل المخصص للتعليم العالي من ميزانيتي التعليم بشكل خاص، والدولة بشكل عام.

– انخفاض المخصص من الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب. وجديرٌ بالذكر أن ذلك ليس في الدول النامية – ومنها الدول العربية – فحسب؛ بل وفي الدول المتقدمة أيضًا ويوضح الجدول رقم (1) معدل الانخفاض في الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب عالميًا.

جدول رقم (1): معدل الانخفاض في الإنفاق الحكومي على التعليم العالي لكل طالب.

Decline in public expenditure on higher education per student

جملة الإنفاق من الناتج المحلي الإجمالي للفرد الواحد٪			
	1991–1990	2006	معدل التغير
المملكة المتحدة	40. 9	27. 6	–13. 3
أستراليا	50. 7	22. 5*	–28. 2
نيوزيلندا	67. 8	25. 2	–42. 6
تشيلي	27. 1	11. 6	–15. 5
ماليزيا	116. 6	71. 0	–45. 6
الهند	92. 0	61. 0	–31. 0
جنوب إفريقيا	90. 9	50. 1	–40. 8
المنطقة			

البلدان ذات الدخل المرتفع	47. 1	29. 0	−18. 1
جنوب آسيا	90. 8	68. 6*	−22. 0
البلدان ذات الدخل فوق المتوسط	61. 8	23. 3	−38. 5
	*تشير إلى عام 2005		

المصدر:

J. B. G. Tilak, "Higher education is a public good or a commodity for trade? Commitment to higher education or commitment of higher education to trade" in *Public responsibility for higher education*. France. unesco, 2009. 25-27 .

ويتضح من الجدول السابق أن نقص التمويل الحكومي صار واضحًا في العقود القليلة المنصرمة، وأن هذا ليس قاصرًا على الدول النامية فحسب، بل وأيضًا في الدول المتقدمة؛ مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، أستراليا، نيوزيلندا، . . . وغيرها من الدول ذات الدخول العالية.

لا تُعد دول الخليج العربي بعيدة عن هذا الاتجاه؛ حيث تزايد اهتمامها بالبحث عن بدائل مالية غير تقليدية؛ لصعوبة قدرتها على التوفيق بين ما تقدمه حكوماتها من موارد، وما تتطلع إليها مجتمعاتها من خدمات تعليمية جيدة عالية التكلفة. وقد يعزو تراجع وانخفاض دور الدولة في الإسهام في تمويل التعليم إلى تأثرها بالأزمة المالية العالمية؛ حيث انعكس الانكماش الاقتصادي سلبًا على الأسواق النفطية، وعوائد السياحة، والصادرات، وتأثر قطاع الأعمال وحركة النشاط الاقتصادي بسبب تباطؤ مسيرة النمو في الاقتصاد العالمي.

ويشير الجدول التالي – على سبيل المثال – إلى نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من إجمالي الإنفاق الحكومي في الفترة من(1427– 1431) في المملكة العربية السعودية– كإحدى دول مجلس التعاون الخليجي–، والذي يؤكد أنه برغم تزايد الإنفاق بشكل طفيف؛ فإن هذه الزيادة منخفضة إذا ما قورنت بالدول المتقدمة[24].

جدول رقم (2): نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من إجمالي الإنفاق الحكومي (1427– 1431) في المملكة العربية السعودية.

	1427	1428	1429	1430	1431
إجمالي الإنفاق الحكومي	322 .393	248 .466	069 .520	278 .539	000 .625
الإنفاق الحكومي على التعليم العالي (مليون ريال)	3 .12239	1 .17085	9 .18695	5 .18821	9 .24001
نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم العالي من محمل الإنفاق الحكومي	%1 .3	%7 .3	%6 .3	%5 .3	%8 .3

تعتمد الدول العربية على ثلاثة مصادر في تمويل تعليمها العالي؛ أولًا: ما تخصصه الحكومات من مواردها الذاتية، وثانيًا: مساهمة الدولة، والقروض الخارجية؛ وخاصة قروض البنك الدولي والاتحاد الأوروبي. . . وغيرها، وثالثًا: مساهمة المجتمع الأهلي. وبشكل عام تبلغ نفقات الدول العربية على التعليم ما بين 3: 6% من الناتج القومي[25]. تتفاوت الدول العربية فيما تقدمه من دعم حكومي للتعليم العالي، وتقسم وفقًا لذلك الدعم إلى مجموعتين: **المجموعة الأولى** تتكون من الدول التي تضطلع فيها الحكومات بالدور الأعظم في تمويل التعليم حسب مقاييس تخص كل بلد، وتندرج أسفل هذه المجموعة دول المغرب العربي، ودول مجلس التعاون الخليجي، ومصر، أما **المجموعة الثانية** يقوم فيها القطاع الخاص، والمجتمع المدني بدور مركزي في تمويل التعليم، وتتكون من لبنان، والأردن، وفلسطين. وتتوخى دول هذه المجموعة نهجًا توفيقيًا يقوم على إشراك كل الجهات المعنية في تحمل تكاليف التعليم[26].

وباستقراء نسب الإنفاق على التعليم من الدخل القومي في معظمها؛ يتبين أن حصة التعليم العالي غير قابلة للزيادة في معظم البلدان، إلا في حالة تقليص النفقات الأخرى التي لا تقل أهمية عن التعليم مثل الصحة، والخدمات الاجتماعية، البنية التحتية.

3. الاتجاه نحو خصخصة التعليم: –

أدى تأثير تراجع دور الدولة في الإنفاق على التعليم إلى تزايد الاعتماد على التمويل الخاص؛ والمقصود بالخصخصة في التعليم الجامعي هو السماح بإنشاء مؤسسات للتعليم الجامعي يمتلكها، ويمولها ويديرها أفراد، أو شركات[27] ؛ مع ملاحظة أن درجة الخصخصة تختلف من دولة إلى أخرى[28].

يرجع تزايد الاتجاه إلى خصخصة التعليم العالي في كثير من دول العالم إلى جُملة من العوامل لعل على رأسها[29]:

*بروز مفاهيم كالشفافية، والمحاسبية، والكفاءة، والفعالية، والتي وضعت ضغوطًا على الأجهزة الحكومية بحيث قدم القطاع الخاص نفسه كبديل عن الإخفاق الحكومي في تحقيق تلك المفاهيم.

* تشجيع الجهات المانحة والمقرضة–كالبنك الدولي–؛ للتوسع في خصخصة قطاع التعليم.

*تزايد الاتجاهات التي ترى الخصخصة حلًا قد يسهم في تقليص انخفاض جودة التعليم الحكومي.

* الأزمات المالية المحلية، والدولية المتكررة.

وعليه؛ تسببت العوامل السابقة في تزايد أعداد مؤسسات التعليم العالي الخاص، ثم الأجنبي في كثير من الدول ويمكن التدليل على ذلك من خلال الجدول التالي[30]، والذي يشير إلى تزايد القطاع الخاص على مستوى دول العالم؛ النامية منها، والمتقدمة.

جدول رقم (3): يوضح معدل الالتحاق بالتعليم العالي الخاص من جملة التعليم العالي: بعض الأمثلة **Private/total higher education enrolment: a few examples**

أكبر من 60%	أكبر من 35% و أقل من 60%	أكبر من 10% وأقل من 35%	0-10%	
البرازيل ، إندونيسيا	الهند، ماليزيا	مصر، كينيا	كوبا- جنوب أفريقيا	الدول النامية
اليابان	لا يوجد	المجر، الولايات المتحدة الأمريكية	ألمانيا، نيوزيلندا	الدول المتقدمة

4 . تحرير التجارة: -

تُعدّ الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات واحدة من أهم اتفاقات منظمة التجارة العالمية(GATS) ، حيث تكون الدول التي تحرر أسواق الخدمات فيها الأقدر على تحقيق ابتكارات أفضل في مجال المنتجات، والعمليات.

أصبح التعليم بمختلف مراحله- للمرة الأولى- خاضعًا لاتفاقيات التجارة الحرة، حيث تساعد الاتفاقية في ضمان حرية الوصول إلى أسواق التعليم، ومؤسساته؛ بواسطة مقدمي الخدمة الأجانب الذين يمكنهم إقامة فرع لجامعة، أو مؤسسة تعليمية في أي دولة عضو،

كما تتيح أيضًا الاستثمار في مؤسسات التعليم خارج الحدود، واستقدام معلمين أجانب، إقامة برامج للتدريب والتعليم عبر تقنيات الاتصال الحديثة؛ علاوة على النمو الكبير في الشكل التقليدي لتداول خدمات التعليم عبر تنقل الطلاب عبر الحدود للدراسة؛ فيما يعرف باسم "الحراك الطلابي Student Mobility"[31].

تُعدّ معظم البلدان العربية حاليًا أعضاء في منظمة التجارة العالمية، وجميعها –بلا استثناء تقريبًا– تتعامل مع شكل أو آخر من أشكال التعليم الأجنبي؛ فإنها لم تقدم التزامات محددة بشأن تحرير قطاع التعليم؛ وفقًا لمبادئ الاتفاقية سوى ثلاث دول عربية؛ هي: الأردن، وعُمان والسعودية. ويبدو أن اتخاذ إجراءات فعلية لتحرير التجارة في خدمات التعليم لا يرتبط ارتباطًا وثيقا بتقديم التزامات في الجاتس، والدليل على ذلك أن بعض البلدان العربية لم تقدم التزامات حتى الآن، ولكنها تُعدّ أكثر انفتاحا على التعليم الأجنبي؛ مثل: قطر، والإمارات؛ مقارنةً بغيرها من البلدان. ومن ناحية أخرى، هناك دول لم تبدأ بالانفتاح على القطاع الخاص، والأنماط المصاحبة له إلا بعد انضمامها إلى الجاتس، مثل:المملكة العربية السعودية، ومن المرجح أن تمارس المنظمة ضغوطًا على الدول الأعضاء من أجل مزيد من إجراءات التحرير؛ خاصة وأن هذه السياسة تعدّ من العوامل التي ساهمت في دفع البلدان العربية نحو الانفتاح على أنشطة الإتجار بالتعليم[32].

ثانيًا: التحديات المجتمعية، وانعكاساتها:

هناك جُملة من المتغيرات على نطاق أضيق من التحديات العالمية، والتي ترتبط بطبيعة المجتمعات بشكل خاص، ولذا سوف يكون التطبيق على الدول العربية، ودول مجلس التعاون الخليجي هنا بشكل مركز.

1. النمو السكاني، وارتفاع الطلب على التعليم العالي:

حققت الدول العربية تقدمًا ملحوظًا تجاه تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية الثالثة – خاصة تلك المتعلقة بالتعليم، وتعزيز المساواة بين الجنسين، ويمكن القول إن الدول العربية بشكل عام، ودول مجلس التعاون الخليجي على وجه الخصوص، قد نجحت في زيادة أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي؛ خاصةً مع التحدي المستمر لتزايد عدد السكان، وزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم.

أشار تقرير (مرصد التعليم العالي، 1432هـ) أن عدد الطلاب المقيدين في جميع دول العالم بلغ أكثر من (158) مليونًا، شكّل الطلاب من مجموعة شرق آسيا، والمحيط الهندي ما يقارب ثلثهم بنسبة30 .6 %، وجاء في المرتبة الثانية مجموعة دول أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية بنسبة 6 .21 % ، وتليهم مجموعة دول وسط أوروبا وشرقها بنسبة بلغت 3 .13 % ، ثم دول جنوب آسيا وغربها بنسبة 2 .13 % وتليها مجموعة دول أمريكا اللاتينية والكاريبي بنسبة4 .12% ، أما مجموعة الدول العربية؛ فقد شكل الطلاب المقيدون فيها ما نسبته 6 .4 % من مجمل الطلاب المقيدين في جميع دول العالم[33].

ولعل زيادة أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي بالدول العربية قد استلزم وضع آليات جديدة؛ لتلبية الطلب الاجتماعي على التعليم، مما استلزم معه إدخال عدد من التغيّرات الهيكلية في مستوى برامج الدراسات الجامعية؛ وخاصة مع إتاحة المجال للتعليم العالي الخاص، وترتّب على ذلك ارتفاع عدد مؤسّسات التعليم العالي في الدول العربيّة، وتنوّع نماذجها بشكل عام.

2- كفاءة التعليم الداخلية، والخارجية:

يرتبط هذا التحدي برفع كفاءة مؤسسات التعليم العالي الخارجية، ويأتي ذلك من إدراك احتياجات التنمية، وسوق العمل بشكل دقيق، وإعداد خُطة شاملة لقطاعات المجتمع كافة. وقد تسبب **ضعف الكفاءة الخارجية في بروز ظاهرتين؛ الأولى: البطالة المقنعة للخريجين من مؤسسات التعليم العالي**؛ حيث تُعد البطالة من أكبر التحديات التي تواجه أسواق العمل العربية، فضلًا عن أنه في الوقت الذي يزداد فيه عدد العاطلين في الوطن العربي يزداد عدد العمال الأجانب في مختلف الأقطار العربية، وخاصة في دول الخليج العربي. أما الظاهرة الأخرى: فتتمثل في **الفجوة بين التعليم وسوق العمل**، ويتبين ذلك في محاولة إيجاد نوع من التوازن بين الطلب الاجتماعي على التعليم، والاحتياجات الفعلية لسوق العمل، والتي تشهد الأقطار العربية فيها ضعفًا شديدًا[34].

المحور الثاني: أنماط التعليم العالي الأجنبي.

لعل العناصر الأربعة السابقة للعولمة، –والتي ذُكرت في المحور السابق–، لها انعكاسات على التعليم، غير أن أبرزها **تدويل التعليم العالي**؛ والذي يعني بإضفاء الصبغة العالمية على ذلك النوع من التعليم.

يعد حراك الطلاب أو انتقالهم من أبرز مظاهر العولمة، فلقد ذكر البنك الدولي أن العدد ارتفع بنسبة 50% تقريبا من 1. 64 مليون في عام، إلى 2. 45مليون في عام 2004. وتشير بيانات معهد اليونسكو للإحصاء لعام 2012 إلى ما يزيد عن 4 مليون طالب متنقل لعام 2012[35].

ويوضح الشكل رقم (1) الحراك الطلابي في دول العالم كله بما فيها الدول العربية من عام 1999 إلى 2013، والذي يتضح منه تزايد الحراك الطلابي في منطقة آسيا – والتي تقع فيها كل دول مجلس التعاون الخليجي –، والباسفيك.

وقد بلغ المتوسط العالمي لمعدل الحراك الطلابي الدولي نحو الداخل Inbound Mobility 9 .1%، وهذا يعني أن من بين كل ألف طالب يوجد 19 طالبًا من جنسيات أخرى، في حين بلغ في أمريكا ودول أوروبا الغربية 4 .5%، وبلغ في مجموعة دول وسط4 .2% . أما أقل المجموعات جذبًا للحراك نحو الداخل فهي دول جنوب وغرب آسيا، ثم أمريكا اللاتينية والكاريبي، بطالب واحد وثلاثة طلاب مقابل كل 1000 طالب على التوالي[36]. وفيما يتعلق بحراك الطلاب نحو الخارج Outbound Mobility؛ فيلاحظ أن المملكة العربية السعودية تحتل المرتبة الأولى مقارنة بمجموعات الدول والمتوسط العالمي، حيث سُجِلَ فيها أعلى نسبة للطلاب الدارسين في الخارج، فيما سجلت أدنى نسبة للحراك نحو الخارج في مجموعة دول أمريكا اللاتينية والكاريبي بواقع 9 .0 % ، وبلغت في أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية .4 .1 %والنسب موضحة تفصيلًا في الجدول رقم (4)[37].

وقد أفاد تقرير المرصد العربي لعام 2012 ضآلة أعداد الوافدين من الخارج إلى مؤسسات التعليم العالي العربي؛ باستثناء البلدان التي تطور فيها التعليم العالي الخاص. وبالنظر إلى موقع الجامعات العربية من هذه الزاوية؛ فنلاحظ أنها سارت شبه معزولة عن فضاءيها: الإقليمي، والدولي لأنها لم تستفد من الحراك الطلابي الذي صار– خلال

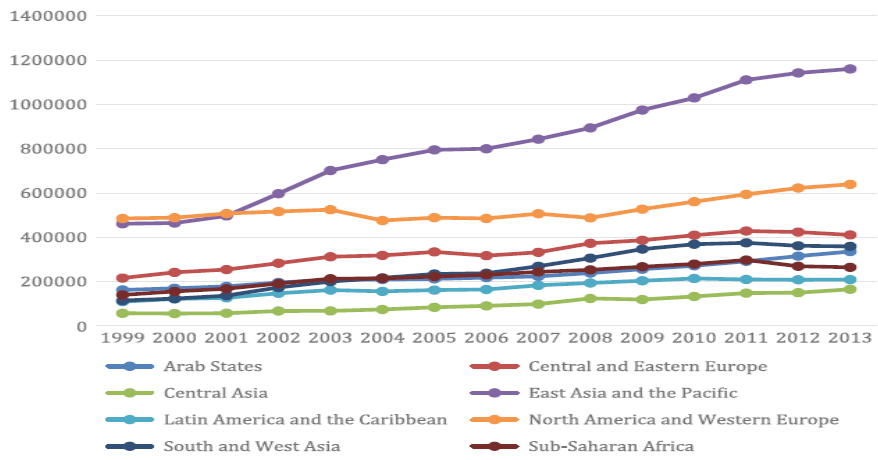
العقدين الأخيرين– اتجاهًا ثابتًا وقويًا، وموردًا إضافيًا في أكثر الجامعات شهرةً. وقد بلغ عدد الطلاب القادمين من دول عربية أخرى حوالي 126000 طالب، أي 1. 6% من إجمالي الطلاب؛ بما يبرهن على ضحالة الصلات بين الجامعات العربية، وغياب الحراك الطلابي بينها. في الوقت الذي يمثل حراك الطلاب نحو الخارج نسبة أعلى من نسبة حراك الطلاب نحو الداخل؛ فأعداد الطلاب المبعوثين تتفوق على أعداد الطلاب الوافدين[38].

أخذ التعليم العالي الأجنبي أنماطًا متنوعة على مستوى العالم، على أن الدراسة – وفقًا لحدودها – ستقتصر على دراسة الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية؛ لانتشارها بكثرة في دول مجلس التعاون الخليجي، كما سيتبين لاحقًا، وفيما يلي عرضٌ للفكرة منذ بزوغها.

صار التعليم العالي الأجنبي سلعة قابلة للتداول في إطار اتفاقية الجاتس – التي أنشئت عام 1995 –، ويمكن القول بأن التجارة في التعليم – في إطار هذه الاتفاقية – تأخذ عددًا من الطرائق؛ لعل من بينها الوجود التجاري للمزود Provider في بلد آخر، والذي يأخذ هو الآخر أشكالًا مختلفة، منها: أن البعض يعمل كأحرام جامعية مستقلة في الخارج " أفرع الجامعات"[39]. وهذا ما أكدته دراسة في ظهور عدد من الاتجاهات التي تشير إلى تزايد تنافسية السوق، وأن البلدان المضيفة أصبحت تركز على إقامة شراكات مع المؤسسات الأجنبية؛ لتحسين جودة التعليم العالي، وتحقيق استدامته، من بين تلك الاتجاهات استضافة الدول للجامعات أو استضافة برامج أجنبية في بلدهم، وتُعد آسيا، والشرق الأوسط، ودول الخليج هي المناطق الأكثر نشاطًا عبر الحدود[40].

جدول رقم (4) يوضح التدفق الدولي لطلاب التعليم العالي عبر
حسب النسبي الحدود – نحو الداخل والخارج- ،والتوزيع
مجموعات الدول

مجموعات الدول	الحراك نحو الداخل	التوزيع النسبي للحراك نحو الداخل	الحراك نحو الخارج	التوزيع النسبي للحراك نحو الخارج
الدول العربية	132.752	%4.5	206.549	%7
وسط وشرق أوروبا	228.753	%7.7	330.563	%11.1
وسط أسيا	51.375	%1.7	96.314	%3.2
شرق أسيا والمحيط الهادي	559.236	%18.9	846.618	%28.5
أمريكا اللاتينية والكاريبي	57.709	%1.9	177.995	%6.0
أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية	1.841.932	%62.1	486.981	%16.4
جنوب وغرب أسيا	14.665	%0.5	275.840	%9.3
أفريقيا وجنوب الصحراء الكبري	79.417	%2.7	223.181	%7.5
جميع دول العالم*	2.965.840	%100	2.965.840	%100



شكل رقم (1) يوضح الاتجاهات المتزايدة للحراك الطلابي: مقارنات على مستوى المناطق

المصدر: Ka Ho Mok and Xiao Han,"Internationalization and Transnationalization of Higher Education: A Review of the Asia Pacific Region", in Diversity of Learning and Changing Labour Markets, Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance, K.H. Mok (ed.) ,(Singapore, Springer,2017),50.

وأكد (Knight,2015) اتساع فكرة مقدمي الخدمات عبر الحدود منذ بداية التسعينيات، والتي زاد –في أثرها–عدد الطلاب الذين يمكنهم الالتحاق ببرامج التعليم العالي الأجنبي، والحصول على عدد من المؤهلات والشهادات بدون مغادرة بلدانهم الأم، ومن أبرز هذه الأمثلة أفرع الأحرام الجامعية Branch Campuses. ويعرض المقدم سيناريو مختلفًا؛ حيث تقوم الجامعات بإنشاء فروع في البلدان الأجنبية بعقود–وإن كانت بأعداد صغيرة جدًا، أو دون اعتماد أو ترخيص من البلد المضيف–. وقد وجدت عديد من البلدان أن استضافة فروع لجامعات أجنبية هو أكثر إفادةً، وخاصة عن الاستثمار في البنيتين التحتيتين: المادية، والبشرية اللازمتين؛ لتوسيع قطاع التعليم العالي، وقد رأت أن دراسة أعداد كبيرة من الطلاب في دولهم – في فروع الجامعات الدولية –أكثر جاذبية، واقتصادية عن السفر إلى الخارج[41].

كما أنه ليس هناك قواعد بيانات صادقة، وشاملة عن حراك البرامج، ومقدمي الخدمات؛ فعديد من البلدان لا تجمع هذه البيانات على المستوى الوطني. الأكثر تحديًا هو حقيقة أن البلدان لا تستخدم نفس التعريف، أو تضع مجموعة من المعايير؛ لتحديد نوع الخدمات المقدمة عبر الحدود؛ توأمة أو امتياز، أوبرامج للدرجات المشتركة المزدوجة، بينما لاتزال المشكلة موجودة بالفعل فيما يتعلق بإحصاءات الطلاب الدوليين، كما أن الحصول على بيانات صادقة يمكن الاعتماد عليها فيما يتعلق بحراك الطلاب هو أمر في غاية الصعوبة[42].

واذا كانت خصخصة التعليم العالي ظاهرة العقد الأخير من القرن العشرين – التي تجاوزت مرحلة الميلاد، والبناء إلى النضج–، قد ترسخت حتى باتت توازي أعداد الجامعات الحكومية، أو تفوقها–؛ فإن أفرع الجامعات الأجنبية International Branch Campuses (IBCs) or Offshore Campuses هي ظاهرة مطلع القرن الحادي والعشرين التي يتسارع إنشاؤها، والإقبال عليها في أكثر من بلد، كما كانت دول شرق أسيا سباقة في الخصخصة هي أيضا سباقة في إقامة فروع لجامعات أجنبية .

ولعل ما سبق يشير بوضوح لتزايد الاتجاه إلى استقطاب أفرع أحرم جامعية كإحدى تطبيقات وجود المزود الأجنبي في الدول المضيفة.

وتعتبر أفرع الأحرام الجامعية الشكل الأكثر وضوحًا للحراك المؤسسي Institutional Mobility ، والأمثلة على ذلك كثيرة منها–على سبيل المثال–: جامعة موناش في أستراليا، وكذا امتلاك ماليزيا لأربع أفرع جامعية لجامعة نوتنجهام Nottinghame ، وهناك فرع جامعتي نيويورك، والسوربون في أبوظبي. وقد وقعت جامعتا لانكستر Lancaster و Strathcyde اتفاقية في مايو 2009؛ لإنشاء حرم جامعي في باكستان، ومن المهم ملاحظة أن هذه الترتيبات ليست بين البلدان المتقدمة والنامية فحسب؛ بل بين البلدان المتقدمة أيضًا[43].

عرفت دراسة (Wilkins, Huisman, 2012) الفرع الدولي بأنه" منشأة تعليمية مملوكة --على الأقل– جزئيًا من قِبَلِ مؤسسة أجنبية، وتعمل تحت اسمها؛ حيث يمتثل الطلاب تعليمات وجهًا لوجه؛ لتحقيق مواصفات، أو للحصول على مؤهلات تحت إدارة المؤسسة الأجنبية[44]. بينما أشارت دراسة(Lane,2012) إلى أن أفرع الأحرام الجامعية

الدولية كيانٌ مملوكٌ–على الأقل–جزئيًا من قِبَلِ مقدم أو مزود التعليم الأجنبي، وتعمل تحت إدارته، ويحصل على الاعتماد الذي تمنحه المؤسسة التعليمية الأجنبية. وقد تقدم الفروع الدولية برنامجًا لدرجة واحدة أو أكثر؛ فقد يصل عددهم إلى اثني عشر برنامجًا، كما يختلف عدد الطلاب من أقل من 50 طالب إلى عدة آلاف من الطلاب وفي الوقت الذي يركز فيه معظمهم على التدريس؛ فان هناك عددًا ينخرط في البحث، وخدمة المجتمع[45].

في عام 2002 لم يكن هناك سوى (24) فرع حرم جامعي في جميع أنحاء العالم، لكن بعد مرور عقد واحد، صار هناك أكثر من 200 فرع. ففي عام 2011 كان هناك– على الأقل– 183 فرعًا دوليًا داخل الجامعات في جميع أنحاء العالم، وعُدت أكثر البلدان المضيفة لهذه الفروع: الإمارات العربية المتحدة، الصين، سنغافورة، قطر، وأكثر البلدان المصدرة لها هي: الولايات المتحدة الأمريكية، أستراليا، المملكة المتحدة[46]. واليوم تشير أحدث تقارير المرصد العالمي للتعليم العالي The Observatory on Borderless Higher Education (OBHE) لعام 2016 إلى تزايد أعداد الفروع الدولية إلى (249)فرع حرم جامعي على مستوى العالم[47]. ويوضح الشكل رقم (2) رسمًا بيانيًا لزيادة أعداد الأفرع الجامعية عالميًا.

تُعد أسيا موطنًا لأكبر عدد من الأفرع؛ حيث يقع فيها حوالي 69 فرعًا من إجمالي 200فرع على مستوى العالم، ومن المقترح أن يزيد هذا العدد في أسيا فقط إلى 100 فرع. ويتباين التوزيع المحلي لأفرع الجامعات في البلدان حول العالم[48]. ويشير جدول رقم (5) إلى تزايد عدد أفرع الأحرام الجامعية في الفترة من (2002–2011). وفيما يلي حصرٌ تفصيلي لهذا التطور.

ووفقًا لتقرير ل[49]مرصد التعليم العالي بلا حدود The Observatory on Borderless Higher Education (OBHE) زادت عدد أفرع الأحرام الجامعية الدولية بنسبة 43% منذ سبتمبر 2006، وحتى الوقت الراهن قُدرَ عددها 162 فرعًا، ولاتزال المؤسسات في الولايات المتحدة مهيمنة – سواء في عدد العمليات الناشئة، أو في نمو الأحرام الجامعية، حيث بلغت 78 حرمًا جامعيًا، أي أن ما يعادل 48% من جميع الأفرع الدولية الراهنة قد شكلتها مؤسسات الولايات المتحدة الأمريكية تلي الولايات المتحدة

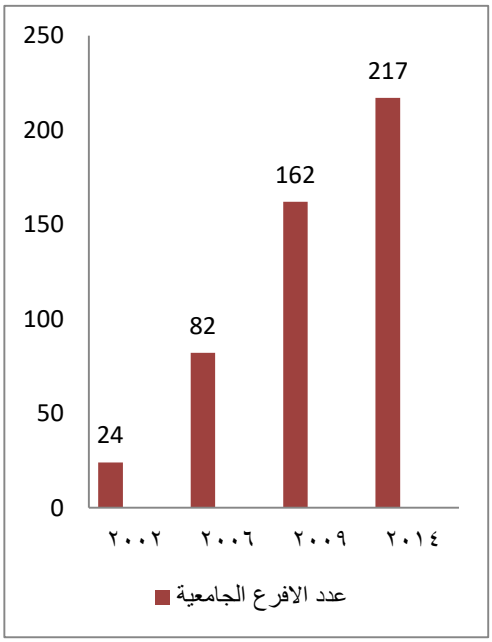
الأمريكية–في هذا الصدد– أستراليا (14 حرمًا)، ثم المملكة المتحدة(13 حرمًا)، ثم فرنسا، والهند(11 حرمًا) لكل منهم. ومن بين البلدان المضيفة: الإمارات العربية المتحدة، والتي تعد بمنزلة الرائد في هذا الصدد؛ فهي تستضيف 40 فرعًا جامعيًا دوليًا، بما يمثل ربع جميع هذه المشروعات في العالم، ويقع ثلثا هذه الجامعات الأجنبية في مدينة دبي الأكاديمية العالميةDubai International Academic City. إن الدافع الرئيس وراء استضافة البلدان للأفرع الجامعية مدفوع من قِبَلِ تزايد الطلب على التعليم العالي؛ نتيجة لحاجتها لبناء اقتصاد قائم على المعرفة، وتقليل اعتمادها على النفط. وجاءت الصين في المرتبة الثانية بين البلدان المضيفة(حوالي 15 حرمًا جامعيًا)، تليها سنغافورة (12 حرمًا)، ثم قطر(9 أحرم)[50].

جدول رقم (5) **يوضح تزايد عدد أفرع الأحرام الجامعية الأجنبية الجامعية فى الفترة من (2002-2011)**

	2002	2006	2009	2011
العدد الكلي لافرع الجامعات	24	82	162	200
عدد الدول المصدرة		17	22	24
عدد الدول المستضيفة		36	51	67
عدد الأفرع الجامعية المستضيفة (مقسمة بالمنطقة)				
أفريقيا			5	18
أسيا و الباسيفي ASIA PACIFIC			44	69
أوروبا			32	48
أمريكا اللاتينية			18	10
الشرق الأوسط			55	55
أمريكا الشمالية			8	10

المصدر :

Knight, "Understanding Education Hubs within the Context of Cross border Education", 18.



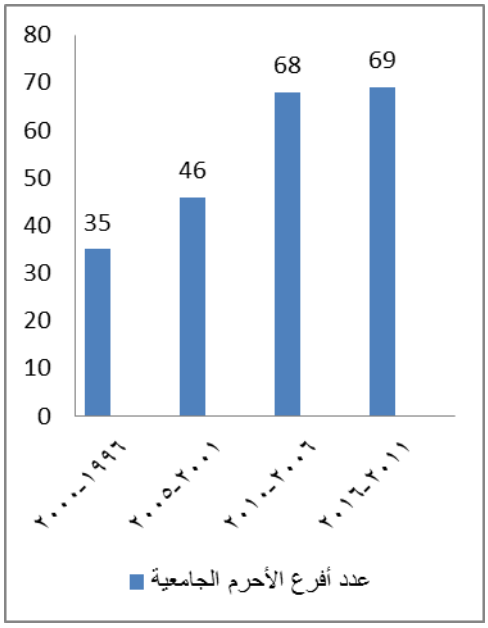
الشكل رقم (2) :يوضح رسمًا بيانيًا لزيادة أعداد الأفرع الجامعية عالميًا.

المصدر :

William G. Tierney • Michael Lanford," An investigation of the impact of international branch

Campuses on organizational culture", High Educ (2015), 228.

إن تقرير المرصد العالمي الصادر بالاشتراك مع فريق أبحاث التعليم العالي عبر الحدود Cross-border education research team (C-BERT) في 9 نوفمبر 2016 بعنوان " أفرع الأحرام الدولية، الاتجاهات، والتطور"، قد أشار إلى بعض الاختلافات في النتائج السابق ذكرها، حيث أكد ارتفاع عدد أفرع الأحرام الجامعية الدولية بنسبة 26% ما بين عامي 2011: 2016، لتصير 249 فرع حرم جامعي دولي في جميع أنحاء العالم، تشمل على الأقل 180. 000 طالب، وصارت الإمارات العربية المتحدة البلد الأول في استضافة الأحرام الجامعية. وقد ارتفع عدد البلدان المضيفة للأفرع الدولية إلى 76 دولةً بزيادة معدلها 10% عن عام 2011. وتعد أعلى خمسة بلدان مضيفة الصين (32 فرعًا)، الإمارات العربية(31فرعًا)، سنغافورة (12فرعًا)، ماليزيا(12فرعًا)، قطر(11فرعًا) والذين يشكلون معًا 98 حرمًا جامعيًا دوليًا بنسبة 39%من الإجمالي العالمي. وأشار إلى تزايد عدد البلدان الأم(الموطن)أو المصدرة في السنوات الخمس الماضية؛ بما يقدر بنحو 33 دولة أم مختلفة، أي بزيادة قدرها 18% منذ عام 2011. وتعد أعلى خمس دول مصدرة في زيادة عدد الأفرع الجامعية الدولية هي: الولايات المتحدة الأمريكية (78 فرعًا)، المملكة المتحدة (39فرعًا)، وفرنسا (28 فرعًا) وروسيا (21 فرعًا)، أستراليا (15 فرعًا) وهذه تضم معًا 181 فرعًا أو 73% من إجمالي الأفرع عالميًا. في حين أن النمو في هذه الأفرع لا يمكن إنكاره، فقد تأسس حوالي 66 فرعًا في الفترة ما بين 2011 :2015، أي بزيادة قدرها 26% في هذه الفترة، إلا أن التوزيع كان غير متكافئ. فقد نمت 4 أفرع جديدة في أفريقيا خارج الشرق الأوسط، وواحد في أمريكا الجنوبية في الفترة ما بين 2011 : 2015[51]. ويوضح الشكلان البيانيان رقما (3)، (4) تزايد عدد أفرع الأحرام الجامعية على مستوى دول العالم في الفترة ما بين 1996:2015.

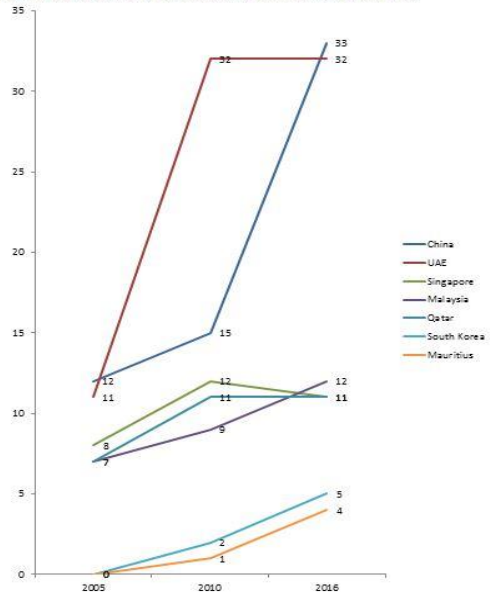


شكل بياني رقم (3) يوضح تطور عدد الأفرع الجامعية الأجنبية في الفترة من 1996-2015

المصدر :

HEGlobal, IBCs defying predictions of decline, 25 Feb, 2017, http://heglobal.international.ac.uk/join-the-debate/comments/ibcs-defying-predictions-of-decline.aspx

Figure 7: Host Countries: Total number of IBCs, 2005, 2010 and 2016



شكل بياني رقم (4) الدول المضيفة لأفرع الأحرام الجامعية وأعدادها في الفترة من 2005 –2015.

المصدر :

HEGlobal, IBCs defying predictions of decline, 25 Feb, 2017, http://heglobal.international.ac.uk/join-the-debate/comments/ibcs-defying-predictions-of-decline.aspx

المحور الثالث: التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي.

عند منتصف القرن العشرين لم يكن في البلدان العربية سوى عشر جامعات، منها ثلاث غير وطنية فحسب، كما توزعت الجامعات في أربعة بلدان؛ هي: لبنان، مصر، سوريا، والمغرب، وصار التعليم العالي في سلم أولويات التنمية في معظم البلدان العربية، فتزايد عدد مؤسسات التعليم العالي بسرعة فائقة منذ منتصف السبعينيات حتى بلغ مع نهايات عام 1999 ما يقرب من 963 جامعة. [52]

تُصنف الدول –وفقًا لملكية مؤسسات التعليم العالي–إلي ثلاثة أصناف: دول ذات مؤسسات تعليم عال مملوكة للحكومة بصفة أساسية(كالمملكة العربية السعودية)، وأخرى ذات مؤسسات تعليم عال حكومية وخاصة(كما في الأردن)، وثالثة يمتلك فيها القطاع الخاص غالبية مؤسسات التعليم العالي (كما في لبنان، والإمارات العربية المتحدة؛ حيث يضما نسبة كبيرة من المؤسسات الخاصة وأخرى قليلة حكومية تدعمها الدولة)، وهناك تمايز واضح داخل الدول، ففي الإمارات العربية المتحدة –على سبيل المثال–؛ في الوقت الذي تصنف إمارة أبوظبي على أنها ضمن الفئة التي يتزايد فيها دور القطاع الحكومي في التعليم العالي تعتبر إمارة دبي ضمن الصنف الأخير الذي يسيطر فيه القطاع الخاص على غالبية مؤسسات التعليم العالي، وهناك ثلاث جامعات تمولها الحكومة[53].

وقد أخذت الخصخصة بالتعليم الجامعي أشكالًا متعددة، من بينها: إنشاء الجامعات الخاصة بداخل الدول، وخصخصة الجامعات الحكومية عبر إدخال قطاعات تُدار بالقطاع الخاص، وتعتمد على رسوم خاصة في داخل الجامعات الحكومية، كما في البرامج الجديدة أو المميزة بالجامعات (كما هو الحال في مصر)، ومن بين تلك الأشكال أن تفتح الجامعات فروعًا لها في بلدان أخرى أو استيراد البلدان فروعًا لتلك الجامعات.

يُعد الطلاب المستفيدين الرئيسيين من ظهور القطاع الخاص، ففي كثير من البلدان النامية نجد أن الفجوة بين الأرقام المفترض أن تلتحق بالتعليم العالي، والأماكن المتاحة سنويًا هائلًا، ولهذا فإن القطاع الخاص هو الخيار الرئيس المتاح للطلاب؛ خاصة وأن هناك عددًا محدودًا من الأثرياء يمكن أن يوفروا لأبنائهم فرصة السفر للخارج[54]. وفيما يلي بعض الأمثلة التي تعضد ذلك.

تطور النظام التعليمي **بالكويت** في الفترات الأخيرة؛ حيث بسطت الدولة سيطرتها على التعليم العالي، وتخللت الجامعات الخاصة، وبعد عام 1991 بدأ التحرر نحو نماذج الجامعات الغربية، وتزايدت رغبة رجال الأعمال للاستثمار في الجامعات الخاصة، الأمر الذي جعل الحكومة تزيد من دور القطاع الخاص في مجال التعليم العالي، ثم الجامعات الأجنبية[55].

في **عمان** تزايد الالتحاق بالتعليم العالي في منتصف التسعينيات؛ نتيجة للانخفاض المتوقع في إنتاج النفط وآثاره السلبية على انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم العالي؛ وتزايد الالتحاق بالتعليم العالي بالشكل الذي لم تصبح الحكومة قادرة على تحمله، وعدم ضمان استدامة عمالة الخريجين؛ الأمر الذي أسفر عن زيادة التعليم الخاص. وقد حظى عدد من العمانيين بالدراسة بالخارج؛ وخاصة في الجامعات الحكومية في الإمارات العربية المتحدة، والتي كانت مجانية لمواطني دول مجلس التعاون الخليجي، ويؤكد هذا النقص في قدرة القبول المحلية[56].

وفي **المملكة العربية السعودية**، كانت هناك سبع جامعات حكومية في عام 1990، والآن صار هناك سبع وعشرين جامعة؛ علاوة على وجود ثماني جامعات خاصة تنتشر في جميع الأنحاء[57]. وقد ناقشت إدارة التعليم الأهلي في وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية عدة طلبات من جامعات أجنبية وعربية، للترخيص لها بإنشاء فروع في السعودية، واشترطت الوزارة أن تكون الجامعات الأجنبية المتقدمة بالطلبات ضمن أفضل 100 جامعة عالمية، وأن يخضع أعضاء هيئة التدريس فيها لمعايير القبول والتدريس في الجامعة الأم، وأن تدرس مناهجها نفس المناهج المقدمة في الجامعة الأم، مع إضافة مواد عن الثقافة الإسلامية واللغة العربية؛ وبذلك تنضم السعودية إلى دول الخليج الأخرى التي فتحت أبوابها لفروع الجامعات الأجنبية خلال السنوات الماضية، وبتزايد ملحوظ[58].

ويعرض الجزء التالي عددًا من المحاور الفرعية التي تُشكل –في مجملها– عرضًا تحليليًا لواقع التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي، وأنماطه، وأسباب انتشاره.

أولًا: أنماط التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي:

يُعد حراك الطلاب للدراسة شكلًا مهمًا لتداول خدمات التعليم، وقد تمثل ذلك في دول مجلس التعاون الخليجي في البداية في شكل ابتعاث الطلاب من دول الخليج إلى دول أخرى، على أنه في ظل تحرير التجارة في خدمات التعليم تحول إلى نشاط بالغ التعقيد؛ حيث صار التركيز على تنقل الطلبة الدوليين من البلدان العربية وإليها، وازداد الأمر بعد ذلك نحو مزيد من الاهتمام باستقطاب الطلبة الأجانب في ظل تحرير التجارة الأجنبية، وعُدَّ الوطن العربي في العموم، ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة خاصة، مستوردًا صافيًا للتعليم العالي الأجنبي.

يمكن القول بأن هناك نموذجين أساسيين للتعليم الأجنبي في دول الخليج العربي؛ الأول: **نموذج الجامعات الكاملة**، والثاني: **نموذج يعتمد على تواجد أفرع لبعض الجامعات الأجنبية** في دول الخليج، غير أن النوع الأخير يتوافر في أكثر من شكل؛ منها: وجود أفرع لجامعات أجنبية منفردة، والشكل الآخر وجود عدد من الأفرع الأجنبية مجتمعة داخل مناطق خاصة للتعليم، أو مدن تعليمية. وسوف نتناول تلك الأنواع بمزيد من التفصيل.

1. الجامعات الأجنبية الكاملة:

تزايد في الفترات الأخيرة تأسيس عدد من الجامعات الأجنبية في كثير من الدول العربية، منها –على سبيل المثال–:جامعة ولونغونغ في دبي University Of Wallongong in Dubai ، والتي تعتبر من أقدم الجامعات الأجنبية في دولة الإمارات، وهناك فروع الجامعة الأمريكية المنتشرة في دول كثيرة؛ ومن هذه الفروع: جامعة الشرق الأوسط الأمريكية في الكويت[59].

2. أفرع الأحرام الجامعية الأجنبية:

تُؤكد دراسة (زيتون، 2013) أن بلدان الخليج لديها نمط من التعليم الأجنبي يُبنى على إقامة مناطق خاصة للتعليم أومدن تعليمية تتوفر لها بنية أساسية عامة؛ حيث إن هذه المجموعة من الدول لديها طموحات كبرى في تنويع اقتصاداتها، والتخفيف من اعتمادها السابق على عائدات النفط، وتحويل اقتصاداتها إلى اقتصاد قائم على المعرفة على غرار بلدان العالم المتقدم. وتعتقد هذه الدول أن آلية استيراد فروع الجامعات،

ومؤسسات التعليم الأجنبية يمكن أن تضطلع بهذا الشأن، ويمكن أن توفر مصدرًا لقوى عاملة وطنية يمكن تلتحق بوظائف القطاع الخاص في المستقبل، وتحلّ محلّ العمالة المغتربة. ويعتمد هذا النموذج الخليجي على التعليم الغربي؛ خصوصًا عبر جلب فروع لجامعات عالمية المستوى جاهزة بأعضاء هيئة التدريس، وبإداراتها الأجنبية، وربُما أيضًا بهيئات الاعتماد، وضمان الجودة الخاصة بها[60].

ثانيًا: أسباب انتشار التعليم الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي:

رغم أهمية تأثير منظمة التجارة العالمية واتفاقية الجاتس، فإن هذا لا ينفي الأوضاع الهشّة للتنمية عمومًا، ولأنظمة التعليم العربية خصوصًا، والذي يُعد من العوامل المهمة التي مهّدت الطريق وأغرت الحكومات العربية بالانفتاح على أشكال مختلفة للتعليم الأجنبي؛ اعتقادًا منها أن استيراد نماذج للجامعات، وللبرامج الدراسية الأجنبية يُمكن أن يُسهم في النهوض بأنظمة التعليم، والتغلب على المشكلات التي تعانيها؛ وهو الأمر الذي لم يتحقق على أرض الواقع، كما سيتضح لاحقًا، وفيما يلي حصر لعدد من الدراسات التي تؤكد تلك الافتراضات، وتوضح جملة الظروف والعوامل المجتمعية التي أدت إلى انتشار التعليم الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي.

وقد أشارت دراسة (Varghese, 2011) إلى أن فرص العمل في المستقبل، والأرباح المحتملة هي واحدة من أبرز الاعتبارات الرئيسة في تفضيل التعليم الأجنبي عن الأنظمة الوطنية للتعليم؛ فالغالبية العظمى من الطلاب في البلدان النامية يتابعون دراساتهم في البلدان المتقدمة، وفي نهاية المطاف يحتفظون بوظائف في البلاد المضيفة؛ ففي هذه الحالة يُعد التعليم الأجنبي وسيلة لتوظيف العمالة والهجرة الدولية لذوي المهارات العالية. وفي جميع الحالات تزداد فرص حصولهم على رواتب مرتفعة بفروق كبيرة مقارنةً بنظرائهم المحليين. وهناك عامل آخر لا يميز –بشكل جيد– في الأدبيات؛ وهو تحسين مستوى الدخل في البلان النامية؛ عبر إرسال أعدادٍ كبيرة من الطلاب للدراسة في الخارج. وعليه؛ فإن النمو الاقتصادي المتزايد وتحسين مستويات الدخل، ومستوى المعيشة؛ قد عززت جميعها رغبة هؤلاء الذين يسعون للتعليم الأجنبي[61].

رصدت دراسة (Olcott ،2009) تغير مشهد التعليم العالي الدولي بشكل كبير خلال العقد الماضي، حيث أشارت إلى زيادة التنقل بين الطلاب، وتزايد حراك الطلاب

خلال عدد من البرامج عابرة الحدود من خلال الأفرع الجامعية والتعليم من بعد. وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى جُملة من العوامل؛ لعل أبرزها: انخفاض التمويل الحكومي للتعليم العالي في عديد من البلدان؛ مما دفع الكليات والجامعات إلى أن تصير أكثر ريادة للأعمال، وهذا من المؤكد صحته في الولايات المتحدة، والإمارات، وأستراليا. . . وغيرها من الدول المستضيفة الكبرى Major International Players؛ حيث يُعدّوا أكبر " ثلاث مضيفات " للطلاب الدوليين في العالم، أو أكبر ثلاثة مزودين للتعليم الأجنبي. أما العامل الثاني؛ فبالرغم أن قادة المؤسسات يترددون في التعبير علنًا عن أن السعي وراء مصادر الدخل البديلة هو الهدف الأساسي للبرامج الدولية؛ فإنه من المؤكد أنه عاملٌ رئيس في معظم الجامعات. ويتمثل العامل الثالث في زيادة الطلب على التعليم العالي عالميًا؛ لدرجة صارت يفوق تحقيقه قدرات الدول على تحقيقه، أما العامل الرابع فيتمثل في ظهور الإنجليزية كلغة عالمية للتجارة والمجتمع العالمي؛ حيث يقود الجامعات إلى الساحة الدولية، فأصبح الطلاب الدوليون يكتشفون سريعًا المؤسسات الأجنبية التي تقدم برامج اللغة الإنجليزية عبر برامج جامعاتهم بدعم من الموجهين، والخدمات الطلابية الدولية، وتميز هذه البرامج مرحلة الدراسات العليا على وجه الخصوص، بالإضافة إلى عوامل أخرى إضافية يمكن أن تقود هذا التحول العالمي؛ ومنها: الترابط المتزايد للمجتمع، وقدرة الاقتصاد العالمي على خلق قوة عمل أكثر تنوعاً، وتنقلًا[62].

وتشير دراسة (Lane, 2015)–في هذا الصدد– إلى ظاهرة استيراد الحكومات لمؤسسات التعليم العالي من الدول الأخرى، وبينت أن هناك عديدًا من الأسباب وراء ذلك؛ من بينها: الرغبة في تعزيز قوتها استنادًا على الشرعية الثقافية الكبيرة لهذه الأفرع، فعلى سبيل المثال: من أبرز المؤسسات المعترف بها عالميًا جامعة نيويورك، وتكساس، وكورو نيل، والتي تمتلك درجة عالية من الشرعية الثقافية من الصعب أن تتكرر عبر الحرم الجامعي في أبوظبي، أو قطر؛ ولذا فان تأسيس بعض أفرع هذه الجامعات الأجنبية في الدول العربية هو الوسيلة التي تسعى الدولة من خلالها إلى أن تُشرك بعضًا من شرعيتها مع الحكومة، أو الدولة[63].

وهناك عامل مهم ضمن تلك الأسباب، وهو رغبة كثير من دول مجلس التعاون الخليجي في استضافة تلك الأفرع أو اجتذابها؛ رغبة منها في التحول نحو مجتمعات اقتصاد المعرفة.

كما أكد أحد تقارير المرصد العالمي الافتراضات السابقة، حيث أشار إلى أن المقترحات لإنشاء أفرع أحرم جامعية دولية لا تتبع –دائمًا– من المؤسسات المزودة، أو الموفرة للتعليم العالي الأجنبي، ولكن نجد أن الدعوة وُجهت لها؛ بل ودُعِّمَتْ من قبل الحكومات أو بعض المنظمات في البلدان المضيفة؛ كما هو الحال في منطقتي الشرق الأوسط، وجنوب شرق أسيا. لقد اجتذبت البلدان التي توفر الدعم، والتمويل، أو البنية التحتية لمقدمي الخدمات الأجانب أعلى عدد من أفرع الأحرام الجامعية الجديد؛ فعلى سبيل المثال: صارت الإمارات العربية المتحدة قادرة على جذب مزيد من الأحرام الجامعية أكثر من أي دولة أخرى، لثروتها النفطية؛ مما يسمح للبلاد بوضع حزم دعم وتمويل مفيدة–كما هو الحال في "مناطق التجارة الحرة (بدون ضرائب) tax–free zones–. وتسمح مدينة دبي الأكاديمية العالمية على سبيل المثال بإقامة الأحرام الجامعية بملكية أجنبية بنسبة 100%، وإعفاء ضريبي بنسبة 100%، وتعيد لهم الأرباح بنسبة 100%. وفي قطر، وتتحمل مؤسسة قطر The Qatar Foundationجميع تكاليف تطوير أفرع الأحرام الجامعية في المدينة التعليمية، بما في ذلك تكاليف المباني، والبنية التحتية، والمساعدات الإدارية، وحتى مكافآت الموظفين. وفي آسيا هناك منطقة التجارة الحرة لمدينة آنشون في كوريا الجنوبية، والتي تقدم حوافز ضريبية، ودعمًا ماليًا؛ مثل: دعم تكاليف البناء، أو تخفيضات في الإقامة أو الإيجار؛ كل هذه الظروف تعد حوافز هامة لمقدمي الخدمات الأجانب[64].

واستنتجت دراسة (العوضي، 2014) ذلك؛ حيث أشارت إلى ارتباط تزايد الجامعات الأجنبية – كأحد أشكال التعليم الأجنبي العالي – بظاهرة العولمة، والخصخصة، والتوجه النيوبرالي في الاقتصاد، وبهذا الصدد التقت رغبة الدول المصدرة لمؤسساتها في التعليم العالي مع رغبة الدول المستوردة باستضافة تلك المؤسسات، ومع رغبة المؤسسات ذاتها في تعزيز سمعتها ومكانتها عبر الحضور العالمي؛ بل وحاولت تقديم مبررات كثيرة ؛ منها: بأن دراسة الطلبة في فروع الجامعات الأجنبية في بلدانهم هو

أقل كلفة من ابتعاثهم، وأن الدراسة في جامعات أجنبية داخل الوطن يقلل هجرة العقول، ويسهل نقل التكنولوجيا، ويزيد الدخل؛ فصلًا عن حفز الجامعات المحلية على الارتقاء بآدائها لتصبح في مصاف تلك الجامعات الأجنبية المستضافة وإلى ما يمكن للأخيرة من أن تضيفه من إثراء ثقافي وعلمي ولغوي للواقع المحلي وما تسبغه من مكانة على تلك الدول[65].

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن هناك عددًا كبيرًا من الأسباب التي سُنِحَتْ لتزايد عدد الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية في دول مجلس التعاون الخليجي؛ بل ورسخت انتشارها وتزايدها، حتى صارت بعض دولها تستحوذ على أكبر عدد من الأحرام الجامعية – عالميًا–، ومن بينها: فرص العمل المستقبلية، وإمكانية توظيف العمالة المتخرجة من تلك الجامعات الأجنبية، رغبة الدول المستضيفة في تعزيز نموها الاقتصادي والتوجه نحو اقتصاد المعرفة بدلًا من الاعتماد على النفط، والسعي نحو سد حاجة البلاد من مؤسسات التعليم العالي؛ خاصة مع تزايد الطلب عليه، ورغبة الدول المضيفة في تحقيق شرعية ثقافية باستحواذها على أكبر الجامعات ذات الشهرة العالمية ودعما لحجتها في التقليل من فرص ابتعاث الطلاب للخارج، والحد من هجرة العقول، وزيادة دخل الجامعات المحلية.

ثالثًا: تحليل مقارن للجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية في بعض دول مجلس التعاون الخليجي:

يتناول الجزء التالي عددًا من الأمثلة للجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية في بعض دول مجلس التعاون الخليجي، مثل: البحرين، قطر، الإمارات العربية المتحدة بمزيد من التفصيل. ولعل هذا يرجع إلى عدد من الأسباب؛ أبرزها: الانتشار المكثف، والسريع لهذه الجامعات والأفرع الأجنبية في تلك الدول عن غيرها، كما أشارت الدراسات آنفًا، وعلى رأسها المرصد العالمي للتعليم العالي بلا حدود، والذي أكد أن دولتي: قطر، والإمارات العربية المتحدة– على وجه الخصوص– قد توسعتا في هذه الظاهرة، بل تُعد الإمارات الدولة الأكثر احتضانًا في العالم لفروع الجامعات الأجنبية؛ مما يستوجب مزيدًا من التركيز عليها في العرض.

1. قطر:

تُشكل قطر حالة مثيرة للاهتمام بشكل خاص؛ نتيجة لاستثماراتها الكبيرة في العقد الماضي في التعليم، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبحث، والتطوير. وتستمد هذه الاستراتيجيات في نهاية المطاف من خطة التنمية الوطنية التي أطلقتها قطر في 2030، بموجب مرسوم أميري، وتُنفذ رؤية عام 2030 في سلسلة من الخطط الخمسية التي تبدأ باستراتيجية التنمية الوطنية القطرية لعام 2011 ، وقد أشارت قطر صراحة في هذه الوثيقة إلى الرغبة في تحويل اعتمادها الحالي على عائدات الهيدروكربونات إلى أنشطة إنتاج المعرفة(براءات الاختراع، والعمليات، والبحوث، والتكنولوجيا الجوية، والملكية الفكرية، ووسائل الإعلام والتعليم)[66].

السياق الثقافي للتعليم في قطر:

لم تعرف قطر أي نظام من نظم التعليم قبل أواخر القرن التاسع عشر، ويرجع ذلك– بالدرجة الأولى–إلي أن المجتمع القطري كان مجتمعًا متنقلًا يرحل من مكان لآخر، ومن طبيعة هذا المجتمع المتنقل عدم الإقبال على إنشاء مدارس، أو كتاتيب؛ لاختلاف الطبيعة، لكن يبدو أن قطر شهدت نوعًا من الاستقرار في أواخر القرن التاسع عشر؛ حيث عرفت أول صور التعليم وهو نظام الكتاتيب عام 1890[67].

بدأ نظام التعليم في دولة قطر في العام الدراسي1957/1956بمرحلتين:مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، وبعد تولي الشيخ خليفة بن محمد آل ثاني مقاليد الحكم في البلد في 22 فبراير 1972، أصدر توجيهاته إلى المرحوم الشيخ جاسم بن حمد آل ثاني وزير التربية والتعليم آنذاك بالبدء في إنشاء التعليم الجامعي في دولة قطر، وعلى أثر ذلك صدر قرار الشيخ وزير التعليم بتشكيل لجنة محلية بالتعاون مع منظمة اليونسكو بالبدء في اتخاذ كافة الإجراءات لافتتاح كليتين للتربية؛ إحداهما: للبنين، والأخرى: للبنات[68].

واليوم، يتألف نظام التعليم في قطر من أربعة عناصر؛ وهي: المجلس الأعلى للتعليم The supreme education council، ومعهد التعليم العالي higher education institute، وجامعة قطر Qatar university ، مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع The Qatar foundation for education,science,and

community development (QF). حتى عام 2001 كانت جامعة قطر هي المؤسسة الجامعية الوحيدة في البلاد، والتي تأسست عام 1976 ككلية للتربية، وخلال الفترة من 1973–2006 تطورت جامعة قطر لتصير جامعة كاملة تغطي التخصصات كافة باستثناء الطب. بدأت جامعة قطر كمؤسسة ثنائية اللغة فهي تشمل اللغتين العربية، والإنجليزية، ثم اتجهت للاعتماد على اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم في عام 2003، وفي العام نفسه أجريت إصلاحات رئيسة لتحسين نوعية التعليم، وتنفيذ الممارسات الأكاديمية، والاتجاه نحو ذاتية التوجه البحثي الجامعي، وقد نُفِّذَ عديد من التغيرات الأساسية كجزء من عمليات الإصلاح؛ مثل: الاختبارات الموحدة للقبول، دمج الكليات؛ علاوة على إنشاء عدد من الجامعات الأجنبية في قطر[69].

وقد بلغ عدد طلاب التعليم العالي في قطر للعام الجامعي 2013–2014 حوالي 26. 830 طالبًا منها 16. 659من المواطنين، في مقابل 10. 171 من غير المواطنين. ويُقَدَّرُ عدد الطلاب في الجامعات الحكومية حوالي 18. 624 بينما يُقدر عددهم في الخاصة بنحو 6. 844 وفي الجامعات والكليات بالخارج نحو 1. 362 طالبًا[70].

التعليم العالي الأجنبي في قطر:

أعلنت قطر عزمها على خفض اعتمادها على الموارد الطبيعية، والمُضي قدمًا نحو الاعتماد على اقتصاد المعرفة، وفي هذا الصدد وفي أقل من 15 سنة صارت قطر موطنًا لأكثر من (10) مؤسسات أجنبية أكاديمية، ولعدد من كبار المؤسسات العلمية والبحثية، وتحوي أكثر من 4000 طالب وباحث في المنطقة. ويبدو الفضل في هذا –بشكل كبير– إلى النهج المتبع من قبل مؤسسة قطر لدعوة الجامعات الأجنبية لإنشاء أفرع جامعية أجنبية في المدينة التعليمية بها؛ حيث إن هناك ميزة كبيرة في النهج الذي تتبعه قطر في هذا الصدد، والمتمثل في التمويل السخي والمستمر لعمليات أفرع الأحرام الجامعية، وبرامج الأبحاث، ومرافق العلوم؛ مما يسهم –بدوره– في توليد المعرفة، والابتكار؛ لضمان النجاح المستقبلي للدولة[71].

ويضم التعليم العالي في قطر ثمانية أفرع لأحرم جامعية أجنبية شهيرة واقعة في المدينة التعليمية منذ عام 2012 ؛ من بينهم ست في الولايات المتحدة الأمريكية، وواحدة

في كل من: فرنسا، والمملكة المتحدة، واستنادًا إلى الاستثمار السخي من مؤسسات قطر؛ فإن أفضل الممارسات قد تم استيرادها من جميع أنحاء العالم[72].

وقد وُضعت ثلاثة نماذج مختلفة –خلال تخطيط المدينة التعليمية– يجب وضعها في الحسبان؛ وهي: نموذج الانتساب إلى مؤسسة دولية، نموذج شامل لجامعة واحدة، نموذج فرع الحرم الجامعي ليتم الاختيار من بينها للتواجد في مؤسسة قطر. ولقد كانت هناك تحديات تجابه النموذجين: الأول، والثاني، لذا اختير نموذج فرع الحرم الجامعي لمؤسسة قطر، والذي يمكن – من خلاله–دعوة عدد من الجامعات، والبرامج النوعية في تخصصات محددة لتقديم برامجهم في المدينة التعليمية.

وقد بُنيت المدينة التعليمية لتجذب برامج أو كليات مختلفة لمنح عدد من الدرجات؛ وفقًا لمعايير ومتطلبات القبول الخاصة، كل فرع جامعي لديه حكم ذاتي ويدير برامجه الأكاديمية بنفسه ويمنح درجات وشهادات، على قدم المساواة في جميع الجوانب التي تُقدم في الحرم الجامعي في جامعات الوطن. بدأت المدينة التعليمية أساسًا مع برامج البكالوريوس، لكن اعتبارًا من 2007 بدأت في تقديم برامج الدراسات العليا[73].

2. الإمارات العربية المتحدة:

يرتبط حاضر دولة الإمارات–شأنها في ذلك شأن شقيقاتها العربيات في الخليج– بماضٍ عربيٍ إسلامي يضرب في جذور التاريخ نحو أربعة عشر قرنًا من الزمان، وقد تعرضت لظروف تاريخية مماثلة؛ من حيث: خضوعها للاستعمار الغربي، ووقوعها ضمن مناطق نفوذه. على أنه منذ منتصف الخمسينيات بدأت الانطلاقة الحديثة في التعليم مع ظهور النفط، واكتشافه في البلاد، وبعد حصول الإمارات على استقلالها في بداية السبعينيات أُنشئت وزارة التربية والتعليم، وتسلمت هذه الوزارة مسئوليات الإشراف على جميع المؤسسات التعليمية في البلاد منذ بداية العام الدراسي 1973/72. وتقوم إدارة التعليم في دولة الإمارات–شأنها شأن غيرها من الدول العربية–على أساس مركزي، وتعتبر وزارة التربية والتعليم مسؤولة عن التعليم الحكومي بكل أنواعه، ومراحله، كما أنها تشرف على التعليمين: الأهلي، والخاص، وهي التي تمنح تراخيص إنشاء مدارسه[74].

بدأ التعليم في الإمارات بنفس البداية التي بدأ التعليم بها في سائر الدول العربية والإسلامية، وهي الدراسة على أيدي رجال الدين، وقد انطلقت الجهود الخاصة بتطوير

التعليم العالي والبحث العلمي لإنشاء جامعة، وصارت الحاجة ملحة لإنشاء جامعة الإمارات العربية المتحدة؛ لاستكمال النظام التربوي، وإعداد الكفايات المتخصصة للمساهمة في التنمية الشاملة، وتطوير البحث العلمي، وجعله في خدمة المجتمع؛ وبذلك صدر القانون الاتحادي رقم 4 لسنة 1976 بشأن إنشاء جامعة الإمارات العربية المتحدة، والتي أنشئت بالفعل عام 1978/1977، واختيرت مدينة العين مقرًا لها[75].

التعليم العالي الأجنبي في الإمارات العربية المتحدة:

بدأ التعليم العالي في دولة الإمارات العربية المتحدة بافتتاح الجامعة الأم جامعة الإمارات العربية المتحدة، ثم جاء افتتاح كليات التقنية العليا في عام 1988م، والتي بلغ عدد فروعها حتى هذا العام (17) فرعًا على مستوى الدولة، وجاء افتتاح جامعة زايد في عام 1998م بفرعيها في أبوظبي، ودبي، وقد تنامت التخصصات المطروحة في هذه المؤسسات بما يُلبي احتياجات سوق العمل، كما حصلت هذه المؤسسات على الاعتماد الأكاديمي الدولي لمختلف تخصصاتها؛ مما يشير إلى مستواها الرفيع[76].

لقد أثر التحول العالمي للتعليم العالي في البلدان العربية في جميع مراحل التنمية، والإمارات العربية ليست بعيدة عن ذلك؛ فقد شهدت الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي إعادة هيكلة، بالإضافة إلى التوسع غير المسبوق فيه[77]. فقد شهدت الإمارات العربية المتحدة مجموعة من التغيرات في التعليم العالي على مدار الخمسين عامًا الأخيرة، حيث صار التعليم العالي ذا توجه اجتماعي– اقتصادي، وفي إطار هذه التغيرات ظهرت سلعنة التعليم العالي Commodification ، والتي تُركز على فوائده الاجتماعية، والاقتصادية للدولة، والفرد أكثر من التنمية الشخصية والفكرية والثقافية للمواطن، وصاحب هذه التغيرات نمو الاقتصاد العالمي، والاعتماد على الاقتصاد الحر؛ مما كان له أعظم الأثر في التعليم بشكل عام، والتعليم العالي بشكل خاص في دولة الإمارات العربية المتحدة، ويمكن القول بأن نظام السوق الحرة أثر بشكل قوي في هيكل التعليم العالي ونظامه داخل الإمارات، ودول مجلس التعاون الخليجي أكثر من أي مكان آخر. وارتبط مفهوم" السوق الحرة" بشكل وثيق بالعولمة، وقد أعرب كثيرون عن قلقهم الشديد بشأن تأثير قوى السوق الحرة على أنظمة التعليم العالي، والمؤسسات، والأفراد،

والموضوعات المقدمة، ولعله لا يوجد مكان في العالم يمكن رؤية هذه الحركة تجاه السوق الحرة في التعليم أكثر من دولة الإمارات العربية المتحدة[78].

يمكن تقسيم المؤسسات الجامعية الإماراتية إلى فئتين عريضتين تستخدمهما وزارة التعليم العالي، والبحث العلمي:" اتحادي" مقابل" خاص"، إلا أن الفئة الثانية أكثر تعقيدًا; فهناك أنواع مختلفة من الأنظمة المتبعة داخل ما يُطلق عليها تقليديًا جامعات "خاصة" تتراوح ما بين جامعات خاصة محلية، وجامعات أجنبية، ومن هذه الجامعات الأجنبية من تنشأ فروع لها في الدولة بالتعاون مع شريك محلي – الذي ربما يتمثل في إمارة؛ مثل: مجلس أبوظبي للتعليم، وجامعة السوربون– أو عبر شراكة محلية تسعى لإقامة برامج في مجالات ترى تلك الجهة أن بها فجوات في السوق، مثل: جامعة الغرير، أو عبر نشطاء في العمل الإنساني أو المؤسسات التي تعني بإنشاء جامعات وكليات للصالح العام، مثل كلية دبي التي أنشأها التاجر" جمعة الماجد"، وهناك جامعات وكليات أُنْشِئَت من قِبَلِ إمارة بمفردها، أو حكام، أو أفراد من الأسر الحاكمة؛ مثل: جامعة الشارقة، والجامعة الأمريكية في الشارقة، والجامعة الأأمريكية في رأس الخيمة. [79]

تستضيف الإمارات العربية أكبر عدد من الأحرام الجامعية في العالم؛ علاوة على وجود اثنين من المناطق الحرة الاقتصادية، وهما: قرية المعرفة knowledge village، ومدينة دبي الأكاديمية العالمية Dubai international academic city. فدبي ليست الإمارة الوحيدة المعنية بالنجاح في التعليم عبر الحدود؛ فهناك إمارتان أخريان؛ هما: أبو ظبي ورأس الخيمة تنخرطا بنشاط في جهود التعليم والبحث الدوليين مثل استضافة أحرم جامعية أجنبية[80].

لا يوجد لدى إمارة أبو ظبي منطقة حرة مخصصة للتعليم العالي، ولكنها وقعت اتفاقيات محددة مع عدد من الجامعات الأجنبية المعروفة؛ مثل: جامعة نيويورك، جامعة السوربون. أما دبي فقد حددت خطتها الاستراتيجية 2015 عددًا من المجالات ذات الأولوية للتنمية؛ مثل: التجارة، الخدمات اللوجستية، والنقل، والسياحة، وقد أحدثت هذه المناطق الحرة اختلافًا كبيرًا في السماح لدبي لجذب عدد كبير من الفروع الدولية، ومؤسسات التدريب؛ مما جعلها أيضًا موطنًا لأكثر من 25 فرعًا أجنبيًا. وضعت إمارة الشارقة استراتيجية للتعليم العالي لاستضافة عدد من أفرع الأحرام الجامعية؛ منها:

الجامعة الأمريكية في الشارقة، والتي أنشئت بالشراكة مع الجامعة الأمريكية في بيروت. وتبنت رأس الخيمة استراتيجية مختلفة نسبيًا لجذب الجامعات، ومراكز البحوث، وافتُتِحَ عدد من الفروع الأجنبية فيها؛ مثل جامعة بولتون من المملكة المتحدة، وجامعة بيون من الهند تعملان بنجاح من عدة سنوات[81].

تمتلك إمارة رأس الخيمة عددًا من مقدمي الدرجات الأجنبية الذين يعملون داخل مناطقها الحرة. بعضهم يصنفون أنفسهم كأفرع جامعية؛ مثل: جامعة أباسينAbasyn "باكستان"، أو معهد بيرلا للتكنولوجيا Birla؛ في حين أن جامعات أخرى– كجامعتي: بولتون (المملكة المتحدة)، ومادونا (الولايات المتحدة الأمريكية) – تعملان كامتياز. وينتشر هؤلاء المزودون حول رأس الخيمة ومرخص لهم من خلال هيئة RAKFTZ[82].

في دولة الإمارات العربية تشترط الأنظمة الفيدرالية أن تكون مؤسسات التعليم العالي مرخصة ومعتمدة من قِبَل لجنة الاعتماد الأكاديمي the Commission for Academic Accreditation (CAA)؛ لكن إمارتي: دبي، ورأس الخيمة، تبنتا أنظمة المناطق الحرة التي لا تشترط تلبية المتطلبات الفيدرالية. في عام 2008 بدأت هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي عملية مراجعة الجودة الخاصة بها للهيئات الدولية المشتركة العاملة في المناطق الحرة في دبي. ولا يوجد في رأس الخيمة حاليًا نظام ضمان الجودة على المستوى المحلي. وتعد أبو ظبي انتقائية فهي تختار أي من فروع الأحرام الجامعية سوف تبدأ في التشغيل، وتطلب منهم الحصول على اعتماد من CAA[83].

بعض المشكلات المتعلقة باستضافة أفرع الأحرام الجامعية في الإمارات العربية المتحدة:

تتمثل إحدى السمات الفريدة لإمارتي دبي ورأس الخيمة في استخدام" المناطق الحرة" الأكاديمية لجذب المؤسسات الخاصة والدولية. وبرغم مزاياها؛ فإنها خلقت بعض القضايا المتعلقة بالجودة والاعتماد، حيث تسمح المناطق الحرة المقدمة للشهادات الدولية بالعمل داخل الإمارات العربية؛ دون أن تخضع للاعتماد الوطني، كما أن الاعتماد على طلب المستهلك يعرض المؤسسة والطلاب لتقلبات السوق. هذه العواقب أو التداعيات تتمشى مع النموذج العالمي "استيعاب الطلب DEMAND –ABSORBING" لمؤسسات التعليم الخاصة. والتي تعمل كمشاريع تقوم بما يلي: تقليل الأنشطة المكلفة – مثل البحوث–إلى

أدنى حد، مع استهداف برامج تحقق أعلى درجة من العوائد. وفي البيئة التنظيمية الليبرالية نسبيًا للمناطق الحرة في رأس الخيمة، يميل عديد من مقدمي الخدمة التجارية لمنح الأولوية للقدرة على تحمل التكاليف، وقد يشاركون في مجموعة من الممارسات المشكوك فيها، والتي تهدف إلى الاستفادة من تزايد طلب الطلاب. وهذه المشكلة تواجه كل من الطلاب المغتربين– الذين توفر لهم المؤسسات الدولية بالدرجة الأولى–، وكذلك الإمارات العربية المتحدة، وهناك عدد كبير من الدراسات والمنشورات عنيت بمؤسسات بمؤسسات المنطقة الحرة في دبي؛ بسبب حجمها لمقدمي الخدمات، وهناك تركيز ضعيف على رأس الخيمة[84].

وعلى ما سبق؛ فإن الانتشار العالمي للمؤسسات التجارية الدولية يطرح عددًا من المخاوف بشأن الجودة والتنظيم، فبرغم غياب إطار للسياسات الدولية؛ فإن ذلك يتطلب من الحكومات الوطنية إنشاء عدد من اللوائح؛ للحفاظ على معايير الجودة ويجب أن تتصور هذه الممارسات باستمرار؛ لمواكبة النمو السريع في التجارة الدولية في التعليم.

إن أطر ضمان جودة البرامج الأكاديمية الدولية – في الغالب –تتم سواء من خلال الاعتماد الأكاديمي المحلي الصارم الذي تصدره وزارتا التعليم، والتعليم العالي في كثير من الأحيان، كما هو الحال في دولة الإمارات العربية المتحدة – باستثناء دبي ومنطقة رأس الخيمة الحرة –، عمان، جنوب كوريا، سنغافورة، أومن خلال اعتماد أجنبي مكافئ كما هو الحال في قطر ودبي. وبما أن الحصول على الاعتماد من بلد مضيف يمكن أن يكون مرهقًا بالنسبة للمؤسسات الدولية؛ فإن نموذج المعادلة يتيح مرونة أكبر من خلال الاعتراف باعتماد البرنامج في دولته الأم. ومع ذلك يمكن أن يُشكل الاعتماد الأجنبي تحديًا للبلدان المضيفة؛ لصعوبة الحفاظ على الاتساق بين المؤسسات الدولية وضمان التوافق مع المتطلبات المحلية. وهناك شكل مواز للتنظيم غالبًا ما يستخدم في اقتصاد المناطق، وهو عملية الترخيص، والتي تفرض على المؤسسات الدولية شروطًا للتشغيل. هذه اللوائح يمكن أن تكون شاملة–بشكل كبير، أو صغير–اعتمادها على أسيقتها؛ ولكنها تنص عادة على ممارسات في حماية المستهلك، والشفافية، ووصول أصحاب المصلحة إلى المعلومات. ويوضح جدول رقم (6) بعض نماذج التنظيم في التعليم العالي.

جدول رقم (6) يوضح نماذج التنظيم في التعليم العالي.
Models of Regulation in International Higher Education

النموذج	المميزات	العيوب	الجهة / الوكالة التنظيمية في الإمارات العربية المتحدة
الاعتماد المحلي للمناهج/ضمان الجودة الوطنية	*يسمح بالإشراف المباشر وإدارة الجودة. *مجموعة موحدة من المتطلبات لجميع مقدمي الخدمة	ينظر للمتطلبات على أنها جامدة، وغالبًا ما تكون غير متوافقة مع متطلبات نماذج الاعتماد الأخرى	لجنة الاعتماد الأكاديمية Commission for Academic Accreditation (CAA)
معادلة الاعتماد الأجنبي Foreign accreditation “equivalency	*يسمح بالمرونة والاعتراف بالاعتمادات الوطنية المختلفة *أسهل لجذب مقدمي/مزودي الخدمات الدوليين.	*يتم إدارة الجودة عن بعد *غالبًا ما ينظر للمتطلبات على أنها غير مستجيبة محليا (على الإطار المحلي) *متطلبات الاعتماد الدولية تختلف مما يؤدي إلى درجات مختلفة	*مجلس ضمان الجودة الدولي University Quality Assurance International Board *هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي (Dubai KHDA)

			*منطقة رأس الخيمة الحرة Ras Al Khaimah Free Trade Zone (RAKFTZ)
الترخيص	يمكن تنظيم الممارسات غير المغطاة بالاعتماد مثل "الإبداع، الإعلان"، ويمكن استخدامها لتوظيف الممارسات(على سبيل المثال: التوظيف، حماية الطالب المستهلك، تحديد مدى ملائمة هذا القطاع	تركز على أفضل الممارسات من منظور تجاري، يمكن أن يكون مخطئا من قبل المستهلكين.	KHDA; RAKFTZ, Ras Al Khaimah Investment Authority (RAKIA, until Oct 2014

المصدر:

Rensimer," International and Commercial Higher Education in Ras Al Khaimah: Policies, Problem Areas, and Promise",", 3 .

3. البحرين:

تُعتبر البحرين أرخبيلًا مكونًا من 33 جزيرة تقع في الخليج العربي في الشرق من السعودية، تقدر مساحتها حوالي 800كم مربع، منها 161 كم من السواحل، ويبلغ عدد سكانها1. 2 مليون نسمة وهي من الدول المصدرة للنفط.

السياق الثقافي للتعليم في البحرين:

لم يدخل التعليم العصري في البحرين إلا في بداية القرن العشرين؛ عندما دخلت البعثات الأجنبية البلاد، وبدأت في إنشاء مدارسها الخاصة. وواكب نشأة التعليم وتطوره في البحرين ظهور قطاعين من التعليم تمثلا في المدارس الخاصة التي أسسها أفراد أجانب لخدمة بعض الأغراض القومية والتبشيرية، وثانيًا في المدارس العامة التي أنشاها المواطنون، وأُلحقت فيما بعد بقطاع الخدمات الحكومية[85]. وأُنشئت أول مدرسة غربية في البحرين نتيجة لجهود الإرسالية الأمريكية عام 1892[86].

التعليم العالي في البحرين:

يوجد لدى البحرين 4 مؤسسات حكومية، و12 مؤسسة خاصة في التعليم العالي. أنشئت الجامعات الحكومية الأربع بين عامي 1975 و2002 في حين أن المؤسسات الخاصة هي الأكثر حداثة؛ لأنها أنشئت منذ عام 2000. وفي الوقت الراهن هناك تسع جامعات خاصة محلية وثلاثة فروع لمؤسسات أجنبية[87]. ويُقدر عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي في الجامعات الحكومية بالبحرين حوالي 24. 315 طالبًا في مقابل 13. 798 طالبًا في الجامعات الخاصة للعام الجامعي 2013-2014[88].

التعليم العالي الأجنبي في البحرين:

تهدف البحرين إلى تعزيز إعداد الطلاب الدوليين، وتحقيقًا لهذه الغاية؛ فإن جذب وتأسيس فروع لمؤسسات التعليم العالي المعروفة عالميًا أصبح على قائمة أولوياتها؛ ومن أبرز الأمثلة في هذا الصدد استقطاب فرع جامعة الفلبين الدولية، والذي افتتح في المنامة- عاصمة البحرين- عام 2002 ويقدم حاليًا(4) برامج بكالوريوس وبرنامجي ماجستير في علوم الحاسوب والدراسات الدولية والمعلوماتية، إدارة الأعمال والهندسة. وهناك فرع الكلية الملكية للجراحين في إيرلندا The Royal College of Surgeons in Ireland ، جامعة البحرين الطبية The Medical University of Bahrin والمنشأة عام 2004، بالإضافة إلى إنشاء معهد بيرلا للتكنولوجيا كفرع جامعي دولي للمؤسسة الأم في الهند، وفي أواخر عام 2008 أعلنت السوربون في باريس أنها ستكون من المستأجرين الأوائل في مدينة التعليم العالي بالبحرين[89].

رابعًا: كيفية تطبيق نموذج مولمان في تحليل التعليم العالي الأجنبي –وتحديدًا الجامعات وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية – في بعض دول مجلس التعاون الخليجي:

قدم مولمان نموذجًا نظريًا، يُمكن استخدامه في دراسة النظم التعليمية، وتحليلها، والعوامل المساهمة في تشكيله، وفيما يلي شرح تفصيلي لمكونات دول مجلس التعاون الخليجي، وحالات المقارنة المختارة، كالعوامل طويلة المدى، والقضايا المرتبطة بها؛ وفقًا لمكونات النموذج النظري لمولمان، وتعقب ذلك قائمة مقترحة مختصرة بمكونات النموذج.

هناك تشكيل منظم لعدد من العوامل الثقافية طويلة المدى، كما أسماها مولمان، وتشمل المجموعة الأولى: الشعب، والمكان، والزمان (3 عوامل)، وتحتل العمود(أ) من الجدول الذي يتضمن مكونات النموذج النظري. ولكي ندرس نظامًا تربويًا يجب أن نصف المنطقة أو البيئة الاجتماعية والطبيعية التي نشأ فيها النظام، وللوقوف على التربية بأبعادها المتعددة في مختلف الثقافات؛ يوضح مولمان فكرته في تحليل النظام التعليمي بقوله: إن أي أمة من الأمم يمكن لها أن تعمل على تحسين نظامها التربوي، وإذا اتبعت طريق تحليل هذا النظام وفق الثلاثة مكونات الرئيسة التالية:

1- التوجيه: ويتضمن الفلسفة، والقانون، والتمويل.

2- التنظيم ويتضمن ذلك البناء العام للنظام التعليمي، وهنا سيقتصر على التعليم العالي الأجنبي.

3- العملية: وتتضمن الطلاب، والمدرسين، والمنهج، وطرائق التدريس، والمقررات الدراسية، والاختبار، والتقويم، والتوجيه، والإشراف، والإدارة.

وتطبيقًا لما سبق يعرض الجزء التالي جُملة الأبعاد الثقافية التي نشأ فيها التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي.

لفهم الاتجاهات العامة للتربية في دولة ينبغي أن ندرك في البداية أن هذه الاتجاهات هي وليدة مجموعة من العوامل المختلفة التي شكلتها بالصورة التي هي عليها. فالاتجاهات أو السمات العامة للتعليم في البلاد العربية ينبغي أن تُفهم في ضوء الإطار الذي نمت فيه، وقد ساعدت في تشكيل هذا الإطار الظروف التاريخية والحضارية التي مر بها العالم العربي من ناحية، والقوى السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية التي تحكم واقعه في ظروفه الراهنة من ناحية أخرى. وقبل الحديث عن اتجاهات التعليم

وسماته في دول الخليج العربي؛ فلابد من تقديم موجز عن الظروف التاريخية، والأوضاع السكانية بوصفها خلفية ضرورية للإطار الذي نمى فيه التعليم في دول الخليج العربية.

لقد اتسم التطور التاريخي للعالم العربي –منذ ظهور الإسلام حتى الفترة الراهنة– بملامح رئيسة تتمثل أمامنا في أنه كان مهد الديانات السماوية. وهذا هو الملمح الأول وأنه تكون أساسًا تحت راية الإسلام وهذا هو الملمح الثاني، أما الملمح الثالث فإن قمة ازدهاره جاءت نتيجة انفتاحه على الثقافات، والحضارات الأخرى[90].

تُعد دول الخليج دول حديثة العهد بالاستقلال، ولم يدخل التعليم الحديث إلى دول منطقة الخليج العربي إلا متأخرًا بما يقرب من قرن من الزمان ويزيد بالنسبة لشقيقاتها العربية؛ فقد أنشئت أول مدرسة حديثة في الحجاز 1912، وفي الكويت أنشئت في نفس العام المدرسة المباركية كأول مدرسة حديثة، وفي البحرين أنشئت مدرسة الهداية الخلفية 1919، وفي دبي أنشئت المدرسة الأحمدية 1919 ، وفي سلطنة عمان أنشئت أول مدرسة حديثة عام 1940، وفي قطر وأبوظبي والشارقة ورأس الخيمة وعجمان وأم القيوين لم تنشأ المدارس الحديثة إلا في منتصف القرن 20، كما قام بعض الميسرين من التجار والأهالي بتأسيس مدارس أهلية حديثة كرد فعل للمدارس التبشيرية، ودليل على يقظة الوعي القومي العربي والإسلامي[91].

وفيما يتعلق بالثروة البشرية في دول مجلس التعاون الخليجي؛ فهناك عدة عوامل تساعد في تكوين المناخ العام للثروة البشرية في الدولة، وتحدده من هذه العوامل ما يتعلق بالتركيب السكاني، والديموغرافي، ومنها ما يتعلق بالعوامل الاجتماعية المختلفة، وفيما يلي عرض لبعضها.

بلغ عدد سكان الإمارات العربية في عام 2014 حوالي 8. 264. 070 مليون نسمة، وفي البحرين حوالي 1. 314. 562 مليون نسمة في العام نفسه، أما في قطر فقدر في عام 2013 بنحو 2. 003. 700 مليون نسمة من جملة عدد السكان في دول مجلس التعاون الخليجي، والمقدر بنحو 5. 1 مليون نسمة في عام 2015 [92] .

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة اهتمامًا واضحًا في دول الخليج العربية بالتطوير الكيفي للعملية التعليمية على مستوى كل دولة على حده، وتنامى الشعور بالحاجة إلى إدخال كثير من التطوير على مسيرة التعليم؛ استجابة لكثير من التغيرات، والمستجدات

المجتمعية. ومع تزايد الضغط على التعليم العالي، وعدم القدرة على سد العجز في أعداد أعضاء هيئة التدريس؛ الأمر الذي أسفر عن زيادة أعضاء هيئة التدريس الأجانب[93].

وبمزيد من التدقيق حول التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي؛ لوحظ تزايد الطلب العالمي على التعليم العالي وسط مجموعة من التحولات الاقتصادية، والتغيرات الديموغرافية، والابتكارات التكنولوجية التي تحد من الحواجز التي تحول دون نجاحه. ولقد أدت الجهود الوطنية لتنويع الاقتصادات نحو المعرفة، والابتكار، وصناعات الخدمات إلى طلب غير مسبوق على المهارات، والمؤهلات المكثفة للمعرفة. ويوضح الجدول التالي مختصرًا لتطبيق مكونات النموذج النظري لمولمان في تحليل نظام التعليم العالي الأجنبي بدول مجلس التعاون الخليجي.

جدول رقم (7): مقترح بتطبيق مكونات النموذج النظري في دراسة نظام التعليم العالي الأجنبي بدول مجلس التعاون الخليجي.

(ا)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(ج) القضايا المهمة المرتبطة بها
1	الشعب	الأصول العرقية(العدد – التركيب العمري للسكان)	الكم –النوع
2	المكان	المفاهيم المكانية المظاهر الإقليمية والطبيعية	تأثير العامل المكاني على التعليم العالي
3	الزمان	المفهومات المؤقتة التطور التاريخي وارتقاء الثقافة	تطور الظاهرة وفقًا للعامل الزمني

(II)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(ج) القضايا المهمة المرتبطة بها
4	اللغة	الرموز، نظم الاتصال المكتوبة، اتصال الفكر عن طريق المفهومات)	تأثير التعليم الأجنبي على اللغة القومية
5	الفلسفة	الفلسفة السائدة في المجتمع	انعكاس الفلسفة على التعليم، وانعكاسات الموجهات الجديدة على فلسفة المجتمع.
6	الدين		أثر التعليم الأجنبي في قيم المجتمع الإسلامي

(III)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(ج) القضايا المهمة المرتبطة بها
7	الحكومة	التنظيمات الحكومية المتعلقة بالتعليم الأجنبي	الضوابط والمزايا التي منحتها الحكومة؛ لتيسير التعليم الأجنبي
98	الاقتصاديات		اقتصاديات التعليم الأجنبي

(IV)

تسلسل	(أ) العوامل طويلة المدى	(ب) وصف العوامل طويلة المدى	(ج) القضايا المهمة المرتبطة بها
9	التكنولوجيا	التقنيات المرتبطة بمجتمع المعرفة.	
10	التعليم	مؤسسات التعليم العالي الرسمية.	التعليم العالي الأجنبي

ومما سبق، يمكن للباحث أن يضع شكلًا تخطيطيًا لهذه المكونات، كما هو في الشكل رقم(5).

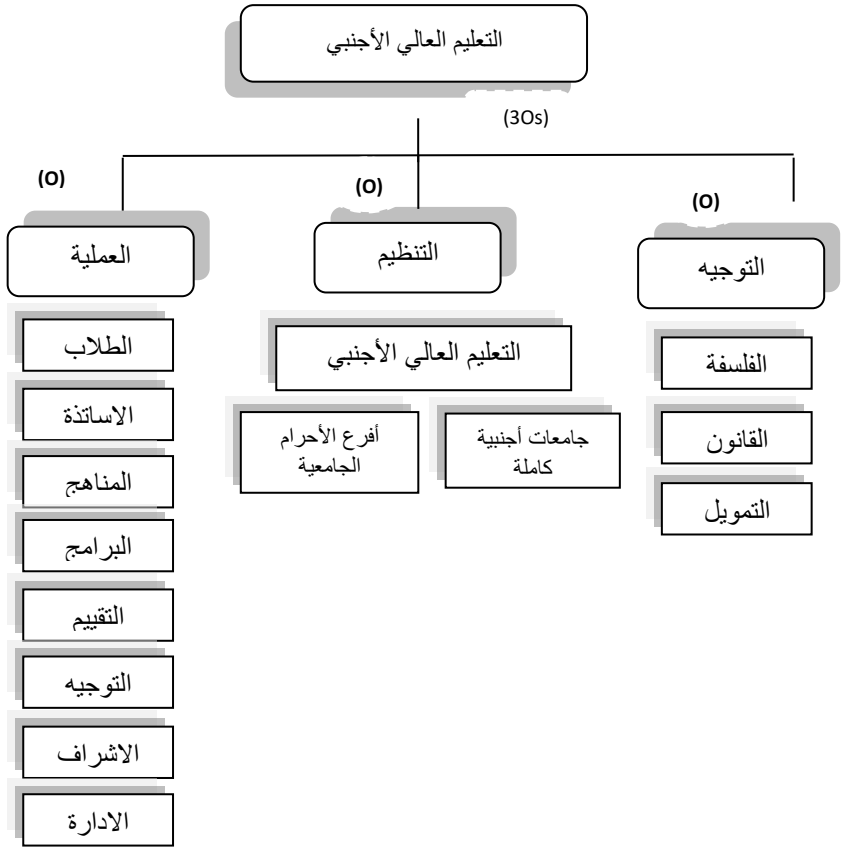
خامسًا: تقييم الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية في دول مجلس التعاون الخليجي:

إن قصر فترة وجود الجامعات، والأفرع الجامعية الأجنبية في دول مجلس التعاون الخليجي لا يسمح بإصدار أحكام مؤكدة تكشف عن جدوى تلك المؤسسات أو قصورها؛ إلا أن الدراسات تقدم عددًا من الأدلة التي تسهم في ذلك بمزيد من التوضيح. ويتناول الجزء التالي عرضًا لأبرز نقاط القوة والمزايا التي حققتها الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية، وكذا أبرز المعوقات، ونواحي قصور التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي.

1. مزايا الجامعات وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية في دول مجلس التعاون الخليجي:

أشارت الدراسات في العرض السابق إلى جُملة من الأسباب التي أدت إلى الاتجاه لاستقطاب التعليم العالي الأجنبي، وحصد ثماره؛ مما عاد بالنفع على الدول التي استقطبته.

أشارت دراسة (زيتون، 2013) إلى أن تطبيق قواعد الجاتس في دول مجلس التعاون الخليجي حصد عديدًا من المزايا؛ لأن نشاط الخدمات في معظم هذه الدول حقق نموًا سريعًا وتقدماً معرفيًا ملحوظًا خلال العقود القليلة الماضية؛ الأمر الذي يؤهلها لتحقيق تنافسية كاسحة في الأسواق العالمية. وصار الطلبة الدوليون الذين ينتقلون من مواطنهم الأصلية للدراسة في دول الخليج العربي مصدرًا مهمًا للمنافع التي تحظى بها الدول المستضيفة لهم. وتتلخص هذه المنافع في محورين؛ **أولًا:** تحقيق إيرادات ضخمة لمؤسسات التعليم العالي المستقبلة للطلبة الأجانب؛ نتيجة لفرض رسوم دراسية باهظة تزيد كثيرًا على الرسوم التي يدفعها نظراؤهم المحليون، والمحور **الثاني:** فيكمن في أن كثيرًا من الدول المتقدمة أصبحت تتنافس من أجل الحصول على ما يُطلق عليه قوة العقول؛ لتوفير رأس المال البشري اللازم لدعم النمو السريع في الاقتصاد القائم على المعرفة ، وقد دعا ذلك أيضًا إلى اتجاه هذه الدول إلى التنسيق بين سياسات تيسير إجراءات الهجرة، وسياسات تدويل التعليم؛ لإغراء الموهوبين من الطلبة الأجانب للعمل بعد تخرجهم في وظائف ذات حاجة شديدة إلى المهارات العالية[94].



شكل رقم (5):

يوضح رسمًا تخطيطيًا لمقترح بمكونات تحليل نظام التعليم الأجنبي؛ وفقًا لنموذج مولمان.

2. مضامين الآثار السلبية للفروع، والجامعات الأجنبية على الأنظمة الوطنية للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي:

إن تقييم تجربة النموذج الخليجي يُمكن –من خلاله– التعرف على إشكاليات الجامعات، والفروع الأجنبية في دول مجلس التعاون الخليجي. وتكمن السلبية الأولى لوجود مثل ذلك النوع من التعليم في تراجع مبدأ التعليم كخدمة، وتزايد النظرة التجارية للتعليم العالي كوسيلة للربح؛ الأمر الذي يعود سلبًا حيث تتخلى الدولة تدريجيًا عن دورها، ومسؤولياتها في الحفاظ على الهوية، وتعزيز الثقافة الوطنية في إطار تراجعها في مجال

التعليم، والخدمات الاجتماعية عمومًا. وتكمن النقطة السلبية الثانية في تأثير جذب فروع عدد من كبرى الجامعات الأمريكية ، الأوروبية؛ فالعلاقة بين أنظمة التعليم العربية والأجنبية –في هذا الصدد –مشابهة لعلاقة المركز بالأطراف؛ الأمر الذي يجعل دول الخليج تُخصص استثمارات ضخمة لإقامة عدد من المدن التعليمية؛ علاوة على تكاليف إدارة الفروع الدولية من أجور، ومرتبات سخية، وتقديم إغراءات مادية؛ لإقناع المسؤولين عن الجامعات الغربية الكبرى بإقامة فروع لها في الخليج[95].

أكدت دراسة (زيتون، 2013) أن الفروع الأجنبية لا ترقى – بأي حال– إلى مستوى الجامعة الأم؛ لأنها تواجه عددًا من الصعوبات المتعلقة بالحصول على العدد الكافي، والتخصصات المناسبة من أعضاء هيئة التدريس، . . . وغيرها من المشكلات الإدارية؛ حيث يُعتقد أنه من الصعب أن يقبل الأساتذة المتميزون في الجامعات الأمريكية أو الأوروبية الانتقال إلى فروع دول الخليج. وعليه فقد لا تحظى هذه الفروع بهيئة تدريس مستقرة، وهناك مشكلة أخرى نتيجة لانتشار تلك الفروع، وهي الاعتماد المتزايد على اللغات الأجنبية، وخاصة اللغة الإنجليزية كلغة أساسية للتدريس؛ الأمر الذي أسهم في جعل التعليم آلية لتجزئة أنظمة التعليم العربية، وخلق التباينات داخلها، على أن الأكثر خطورة في هذا الصدد هو انتقال التجزئة والتفاوتات من نظام التعليم إلى عالم العمل؛ وذلك عنج تميز فئة الخريجين الذين تعلموا في الجامعات والفروع الأجنبية بلغات أجنبية ضد الفئة التي تعلمت باللغة الأم؛ الأمر الذي يسهم في فقد الهوية، ويعزز قدرة التأثير الأجنبي في المحيط السياسي من خلال التعليم[96].

وعلى الجانب الاجتماعي؛ فهناك بعض القضايا الأخرى المتعلقة باختلاف الأسيقة الثقافية للمجتمعات العربية التي تستورد تلك الفروع عن ثقافة الغرب؛ خاصةً فيما يتعلق بعادات المجتمعات وتقاليدها؛ كالاختلاط بين الطلبة، والطالبات، والذي يُعد من الأمور المستهجنة في المجتمعات الخليجية.

وفي نفس الاتجاه تسير دراسة(Ibnouf ,2014)؛ حيث أشارت إلى أن "ثمة مسألة رئيسة تتعلق بقدرة الفرع الدولية على المساهمة في الحياة الثقافية، والفكرية في البلد المضيف. واستندت إلى إشارات من أحد الأساترة السعوديين الذي علق بأنه:" ليس هناك من شك في أن افتتاح فروع للجامعات الاجنبية في عدد من دول مجلس التعاون الخليجي

كان له جوانبه الإيجابية، ولكن التجربة تواجه بعض تحديات تتعلق بتفاعل الهوية الثقافية لهذه الجامعات مع الهوية الثقافية المحلية، وتلبية الاحتياجات المحلية، فضلًا عن القلق حول اللغة الوطنية" اللغة العربية" واستخدامها بين الطلاب" المحليين" " الوطنيين"، والذين لا يتخرجون من المدارس الثانوية ولديهم مهارات لغوية جيدة. وبما أن لغة التدريس في معظم الجامعات هي اللغة الإنجليزية؛ فمثل هؤلاء الطلاب لا يحصلون على فرصة لتطوير إتقانهم اللغة العربية، مما يكون له تأثير ضار على تنمية مهارات اللغة الأم بين أبناء الجيل الجديد؛ ولهذا يُجرى الآن تصميم برامج مبتكرة لمعالجة هذه المسألة"[97]. وهذا يؤكد الشكوك والجدل حول تلك الجامعات والأفرع؛ خاصة وقد تم تعديل وإصلاح برامج جامعة قطر، وإدخال اللغة الإنجليزية كلغة رسمية للتدريس، وهذا ينطبق أيضًا على جميع البرامج في المدينة التعليمية. وهناك عدد كبير من الطلاب قد حُرِمُوا من الالتحاق بجامعة قطر المحلية أو بالمؤسسات الأجنبية الموجودة في المدينة التعليمية ؛ لافتقارهم إجادة اللغة الإنجليزية[98].

وعليه؛ فإن تراجع دور الدولة في الإشراف على وضع تنفيذ المناهج وطرائق التدريس نسبيا؛ واعتماد تلك الجامعات –بشكل كلي– على كوادر تدريسية أجنبية؛ له أثر سلبي في الهوية القومية، واللغة العربية. كما أن تعدد البرامج التدريسية في تلك الجامعات، والتشتت الواقع على الطلاب من جرائها كلها تشكل تحديات تواجه التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي.

هناك أيضًا عديد من المخاطر المتمثلة في أن الدول حين تُنْشِئ أفرع الأحرام الجامعية لا تنظر بوضوح للآثار المترتبة على النشأة على المدى الطويل؛ لأن تأسيس فرع حقيقي يوفر التعليم بنفس الشكل الموجود عليه في المؤسسة الأم ليست مهمة سهلة في البداية، وتزداد صعوبة مع مرور الوقت؛ فينبغي أن تكون الاستدامة هي الشغل الشاغل عند تأسيس فرع الحرم الجامعي، إلا أن هذا لا يحدث؛ فهناك بعض البلدان تنشئ فروعًا لتكون بمثابة "نكهة" إضافية للتعليم الموجود بها؛ لكنها لا تأخذ في حسبانها ما يترتب من ضرر يلحق بسمعتهم الأكاديمية، وبطبيعة الحال سوء الخدمة للطلاب، تلوح في الأفق احتمالات كبيرة[99].

وأكدت دراسة (Turcan,Gulieva,2016) أن هناك كمًا ضخمًا من الخسائر من جراء استيراد الأفرع الأجنبية؛ فقد يؤدي التوسع في إنشائها إلى خسائر مالية، ونتائج سيئة السمعة؛ نتيجة لانسحاب وغلق بعض هذه الفروع، فقد أدى انسحاب فرع جامعة نيوساوث ويلز –على سبيل المثال–من سنغافورة بعد شهرين عام 2007 إلى خسارة قدرها 2 مليون دولار للجامعة[100]، وهناك بعض الجامعات انتُزِعَ تدويلها – على مستوى العالم–خلال العقد الماضي، فهناك ما لا يقل عن 11 فرعًا – تأسسوا من خلال مؤسسات مزودة بإمكانيات حديثة – أُغلقوا جميعًا. كما حدث في جامعة جورج ماسون George Mason ، وجامعة ولاية ميتشجان Michigan state university وجامعة The University of Southern Queensland والذين أغلقوا فروعًا لهم في دولة الإمارات العربية[101].

برغم أن الفكرة الأساسية لإنشاء الجامعات الأجنبية، واستضافة أفرعها تمثلت في الحد من سياسة ابتعاث الطلاب خارج أوطانهم؛ فإن هذا لم يحدث والدليل على ذلك أنه لاتزال سياسة ابتعاث الطلاب للدراسة بالخارج موجودة في عدد كبير من دول مجلس التعاون الخليجي؛ فعلى سبيل المثال، منحت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عدد 3683 بعثة دراسية لمواصلة الدراسة الجامعية لطلابها بالخارج ما بين عامي 2008: 2013[102].

وقد انتقدت (عقيل، 2014) تأسيس فروع لجامعات أجنبية في السعودية؛ معللة بأنه ستستفيد منه شريحة صغيرة من المجتمع وخاصة الفتيات. علاوة على الشكوك في أن فتح فرع لجامعة مرموقة ذات اسم رنان ومكانة علمية عالية في دول الخليج كاف لتخريج طلبة بنفس مستوى الطالب الذي يتخرج في الجامعة الأم. أضف إلى ذلك الشروط التي وضعتها وزارة التعليم العالي لفتح فروع الجامعات الأجنبية في السعودية؛ والمتمثلة في معايير محددة للقبول والتدريس كما في الجامعة الأم، والشرط بأن يكون مدير الجامعة سعوديًا، ويعين بقرار من الوزير لمدة أربع سنوات قابلة للتجديد، وأن تخضع الجامعة لإشراف الوزارة؛ لاعتماد نظامها، وخططها الدراسية وبرامجها العلمية، والشهادات، والدرجات التي تمنحها، وإصدار القواعد التي تضمن الملاءمة الأكاديمية لنوعية البرامج، والمناهج التعليمية، ومراكزها البحثية، والتأكد من سير برامج الجامعة ومناهجها؛ وفق الأهداف، والأغراض المحددة[103].

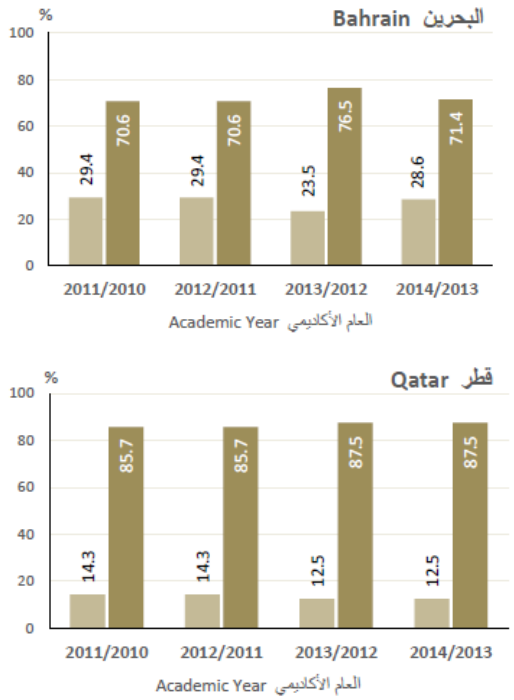
وعلى ما سبق؛ فقد تأثرت سياسات التعليم العالي في دول الخليج العربي بالمستجدات والتغيرات في أنظمة التعليم عالميًا؛ حيث ترجمت هذه الدول فكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة؛ بوصفها حلًا لكثير من المشكلات الاقتصادية فيها، وسبيلًا إلى تدفق الاستثمارات الدولية لأراضيها. والواقع أن المحاور الاربعة للتحولات في التعليم العالي التي تم تناولها قد مرت بها الدول العربية، وغيرت نظمها التعليمية تدريجيًا.

سادسًا: المقارنة التفسيرية:

يعني هذا المحور بعقد مقارنة لأوجه التشابه، والاختلاف بين دول المقارنة؛ فيما يتعلق بالجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية. وفيما يلي أبرز معالمها.

- تتشابه حالات المقارنة في الخلفية الثقافية، والتاريخية لنشأة التعليم عامةً، والتعليم العالي خاصةً.
- تتقارب الإمارات العربية– وفقًا للعوامل الديموغرافية–، والبحرين، وقطر في عدد السكان وطبيعة تركيبهم أيضًا.
- تتقارب حالات المقارنة في عدد مؤسسات التعليم العالي الناجمة عن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي. وعلى سبيل المثال، فقد بلغ عدد مؤسسات التعليم العالي –حسب القطاع– في مملكة البحرين لعام 2013/2012 حوالي 17 مؤسسةً؛ منها:4 حكومية، و13 خاصة، في مقابل 14 مؤسسة في عام 2014/2013؛ منها:4 حكومية، و10خاصة، وهذا يعكس غلق بعض الجامعات نتيجة للظروف، أما في قطر فقد بلغت 16 مؤسسة عام 2013/2012 ، وظلت كذلك في العام 2014/2013[104]. والوضع متشابه في الإمارات العربية المتحدة[105]. والشكل رقم(6) يوضح التوزيع النسبي لمؤسسات التعليم العالي؛ حسب القطاع في البحرين، قطر[106].
- تتشابه حالات المقارنة في جملة الخريجين من مؤسسات التعليم العالي داخل الدولة، جملة عدد أعضاء هيئة التدريس بها، حيث تتقارب في أعدادها، ونسبها. ويوضح جدول رقم (9) جملة من البيانات الإحصائية لحالات المقارنة في هذا الصدد.

- تتشابه حالات المقارنة في أنماط التعليم العالي الأجنبي؛ حيث يظهر – بوضوح– استقطابها عددًا من الأفرع، والأحرام الجامعية الأجنبية، غير أنه تبزغ الظاهرة بشكل مختلف قليلًا في كل من: قطر، والإمارات؛ من حيث وجود تلك الأفرع في إطار مدن تعليمية، وفي الإمارات، والبحرين ضمن إطار مناطق حرة.



شكل رقم (6) يوضح التوزيع النسبي لمؤسسات التعليم العالي حسب القطاع في قطر، والبحرين

المصدر:

المركز الإحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (2015)، "إحصاءات التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية 2011/2010-2014/2013"، مرجع سابق، 69.

- تنفرد الإمارات العربية المتحدة باستقطاب أكبر عدد من الأفرع الأحرام الجامعية على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي؛ لتصير أكثرها احتضانًا لتلك الأفرع.
- تتشابه حالات المقارنة في عدم وجود ضوابط وقواعد محددة لضمان جودة التعليم بأفرع الأحرام الجامعية، والاعتماد في هذا الصدد قد يعالج في بعض الدول – كما حدث في الإمارات –، وقد يُترك كأحد تحديات النظام.
- تتشابه حالات المقارنة في نواحي القصور التي تحيط بالجامعات وأفرع الأحرام الجامعية، غير أنه يزداد تأثيرها في الدول التي تتواجد بها تلك الظاهرة بشكل مكثف، فتظهر جلية في الإمارات، تعقبها قطر، وبنسبة أقل في البحرين.

جدول رقم (9): يوضح عددًا من المؤشرات الإحصائية المتعلقة بالتعليم العالي لحالات المقارنة.

المؤشر	السنة	دولة الامارات العربية المتحدة	مملكة البحرين	دولة قطر	دول مجلس التعاون
عدد مؤسسات التعليم العالي	2012/2011	72	17	14	860
	2011/2010	78	17	14	678
	التغير %	7 .7-	0	0	8 .26
عدد الطلبة المقيدون بمؤسسات التعليم العالي	2012/2011	109827	40545	17266	1551552
	2011/2010	103431	40175	15352	1355728
	التغير %	2 .6	9 .0	5 .12	4 .14
عدد الطلبة	2012/2011	343	102	370	185155

المبتعثون للخارج	2011/2010	710	55	191	137901
	التغير %	7 .51-	5 .85	7 .93	3 .34
عدد الخريجون من مؤسسات التعليم العالي داخل الدولة	2012/2011	19257	6499	1969	181383
	2011/2010	16245	6866	2100	176119
	التغير %	5 .18	3 .5-	2 .6-	0 .3
عدد أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي	2012/2011	3431	1558	1581	75766
	2011/2010	3338	1727	1640	70516
	التغير %	8 .2	8 .9-	6 .3-	4 .7

المصدر:

بتال، " قياس الإنتاجية الكلية للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي: دراسة تطبيقية "، مرجع سابق، 544.

المحور الرابع: واقع الجامعات الأجنبية في مصر.

لما كان التعليم الجامعي أحد وسائل تحقيق العدالة في المجتمع، ووسيلة الحراك بين الفئات الاجتماعية المختلفة، الأمر الذي دعا للعناية به بشكل متزايد، وتعالت الدعوات للاستثمار فيه بوصفه تعليمًا لتوفير أفراد على درجة عالية من الكفاءة. لم تكن مصر بعيدة عن التحديات العالمية المعاصرة التي انعكست على التعليم الجامعي، وأودت إلى ظهور أنماط أو نظم جديدة أحدثت تحولات واضحة في التعليم الجامعي المعاصر.

بدأت مصر في تقديم التعليم الجامعي الخاص منذ تسعينيات القرن الماضي؛ حيث صدر قانون رقم 101 لعام 1992 بإنشاء أول أربع جامعات خاصة في مصر، ولايزال العدد في تزايد.

وتجدر الإشارة إلى وجود بعض الخلط بين كل من: الجامعات الأجنبية، والخاصة في مصر؛ فوزارة التعليم العالي والبحث العلمي نفسها، تصنف نظم التعليم الجامعي إلى جامعي حكومي، وخاص، وهي بذلك لا تقر بوجود جامعات أجنبية في مصر، لكنها تشير إلى عدد من الجامعات الخاصة التي تحمل جنسية أجنبية، ظهرت ولاتزال في تزايد عام بعد آخر[107].

فلقد صدرت موافقة المجلس الأعلى للجامعات على إقامة عدد من الجامعات التي تحمل جنسيات أجنبية، ومنها: الجامعة الفرنسية بمصر، والجامعة الألمانية، والجامعة الكندية، . . . وغيرها. والتي يحصل الطلاب في بعض منها على شهادتين إحداهما مصرية، والأخرى من الدولة الأجنبية.

وقد أكدت تلك النقطة دراسة(أميرة سامح ، 2012)حيث أشارت إلى أن وزارة التعليم العالي المصرية تؤكد عدم تواجد أية جامعة أجنبية في مصر باستثناء الجامعة الأمريكية، وأن بقية الجامعات التي تحمل أسماء دول أجنبية هي ليست كذلك، فهي جامعات خاصة بتمويل مشترك جزء منه مصري، والجزء الآخر أجنبي؛ نتيجة اتفاقيات تعاون بين دول أو هيئات تعليمية أجنبية[108].

وقد عرفت الدراسة السابقة الجامعات الأجنبية على أنها:" مؤسسات جامعية ترتبط مع مؤسسات عالمية خاصة، وتهدف إلى إحداث تواصل ونقل للمعارف والتكنولوجيا الحديثة إلى المجتمعات وإلي المؤسسات التي تتواجد بها، وذلك بهدف إعداد الكوادر البشرية والمدربة، و وتأهيلهم في مجالات المعرفة الحديثة"[109].

أولا: تحليل الواقع الراهن للجامعات الأجنبية في مصر:

بعد العرض السابق، والذي يؤكد الخلط بين مفهومية الجامعات الخاصة، والأجنبية، يمكن القول بأن التعليم الجامعي الخاص والأجنبي يمكن أن ينقسم إلى ما يلي:

1. جامعات خاصة بتمويل مصري كامل:

وهذه التي تم الشروع في إنشائها منذ تسعينات القرن الماضي؛ بصدور القانون رقم 101 لسنة 1992، وبدأ التعليم الجامعي الخاص في مصر بأربع جامعات، هي:جامعة السادس من أكتوبر، وأبكتوبر للعلوم الحديثة والآداب، وجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة مصر الدولية[110].

1. جامعات خاصة ذات تمويل مشترك (مصري / أجنبي):

وهي محور الخلط بين المفهومين، والتي يعتقد كثير من الناس بأنها تنتمي إلى جامعات أجنبية، وتمول هذه الجامعات من رؤوس أموال مصرية بالإضافة إلى رؤوس أموال أجنبية وتشمل الهيئة المؤسسة لها رجال أعمال مصريين وأجانب" مثل بعض الجامعات والمؤسسات الأجنبية"، ومنها:

* الجامعة الألمانية، والتي تأسست بقرار رقم 27 لسنة 2002.
* الجامعة الفرنسية في مصر، والتي أنشئت بموجب القرار رقم 26 لسنة 2002.
*جامعة الأهرام الكندية، والتي أنشئت بموجب القرار رقم 393 لعام 2004.

وتتعاون الجامعة مع رابطة الجامعات والكليات في كندا AUCC، وبدعم من سفارتها بالقاهرة، واختيرت أفضل الجامعات الكندية، والكليات في كل تخصص؛ لاعتماد برامج كليات جامعة الأهرام الكندية[111].

*الجامعة البريطانية في مصر.

وقد تم التفكير في تأسيس جامعة بريطانية في مصر منذ عام 1998 بواسطة الحكومتين البريطانية، والمصرية؛ وذلك لإعداد متخرجين وفق معايير الخريج بجامعات المملكة المتحدة، ومن أجل الالتحاق في قطاعات أساسية بالاقتصاد المصري، وذلك بالتعاون مع مجموعة من جامعات المملكة المتحدة بقيادة جامعة Lough brorough university (L. U)؛ حيث إن ترتيبها السادس بين الجامعات البريطانية، وَوُقِّعَ عقد بين

هذه الجامعة وجامعة مصر البريطانية؛ لتكوين شراكة رسمية بين الجامعتين؛ لتطوير برامج الدراسة بالجامعة البريطانية في مصر، وتقييمها، ولكي تصبح جامعة مصر البريطانية جامعة رائدة في المنطقة ويصبح لها سمعة عالمية كمؤسسة تعليمية وبحثية عالية الجودة. فأنشئت بالقرار الجمهوري رقم 411 لسنة 2004 ، وبدأت في استقبال أول فوج من الطلاب المستجدين في سبتمبر سنة 2005[112].

* الجامعة المصرية الروسية ERU، والتي تأسست طبقا للقرار الجمهوري رقم 256 ل سنة2006.

2. جامعات خاصة ذات تمويل أجنبي كامل:

وتمول هذه الجامعات من قِبَلِ رؤوس أموال أجنبية فحسب، والهيئة المؤسسة لها من دول أجنبية ولا يوجد منها في مصر غير جامعتين فحسب؛ وهما: الجامعة الأمريكية بالقاهرة، وجامعة سنجور بالإسكندرية.

*** الجامعة الأمريكية بالقاهرة:**

تأسست الجامعة الأمريكية بالقاهرة عام 1919، وقد لعب الدكتور تشارلز واطسون– الرئيس المؤسس للجامعة–دورًا كبيرًا في رسم ملامح الأعوام السبع والعشرين الأولى من تاريخ الجامعة؛ حيث كان يهدف إلى إنشاء جامعة توفر تعليمًا أجنبيًا يسهم في بناء قادة المستقبل في مصر، والمنطقة. ولقد أنشئت الجامعة الأمريكية بالقاهرة لتكون مدرسة ثانوية، وجامعة في الوقت نفسه. وقد افتُتِحَتْ المدرسة الثانوية في أكتوبر 1920، وشملت الدراسة آنذاك فصلين دراسيين يعادلان السنتين الأخيرتين من المرحلة الثانوية الأمريكية، وتضمنت 142 طالبًا. ومُنِحَت أولى شهادات للتخرج بدرجة جامعية متوسطة لعشرين طالبًا عام 1923، وشهد عام 1928 قبول أوراق التحاق أول طالبة بالجامعة، حيث كانت الدراسة قبل ذلك الحين مقصورة على الشباب فحسب. وفي العام ذاته تخرجت، تم تخريج أول دفعة لطلاب بكالوريوس الآداب والعلوم. وتم إطلاق درجة الماجستير لأول مرة عام 1950[113].

*** جامعة سنجور:**

تأسست الجامعة الدولية الفرنسية للتنمية الأفريقية " جامعة سنجور" في مايو 1989 ، وافتتحت في أكتوبر 1990 بموجب اتفاقية مبرمة بين الجامعة، وحكومة جمهورية مصر العربية وتستقبل الجامعة الدارسين، والأساتذة من البلاد الناطقة باللغة الفرنسية المعنيين بقضايا القارة الأفريقية، كما تهدف هذه الجامعة إلى تعزيز التعاون، والترابط بين شعوب الدول الفرانكوفونية، وتبلغ مدة الدراسة بالجامعة عامين يتخللهما تدريب عملي لا تقل مدته عن ثلاثة أشهر في إحدى المؤسسات الهامة في أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأفريقيا، ومصر، وتعتبر الدراسة بالحامة تابعةً لقطاع الدراسات العليا[114].

ثانيًا: أبرز نواحي القصور في الجامعات الأجنبية في مصر:

يمكن القول بأن هناك عددًا من نواحي القصور بالجامعات الأجنبية "ذات التمويل الأجنبي؛ الكامل، والجزئي "يمكن الإشارة إليها، ومنها: لا يمكن الحكم على درجة اقتراب الدراسة بتلك الجامعات، ومحتواها، وتقديم الخدمات التعليمية، بالجامعات الأم؛ فإلي أي مدى يقترب نموذج الجامعة البريطانية بمصر في كفاءة خدمته التعليمية مع الجامعة الأم، كما يغفل البعض المسعى الأساسي لإقامة هذه الجامعات، وهو تدويل التعليم الجامعي، فبرغم اهتمام الجامعة بإدخال بعض عناصر هيئات التدريس من الجامعات الأم؛ فإنه لا توجد ضوابط كافية لدعم ذلك. والقضية المهمة في هذا الصدد هو الخوف من اندثار الهوية القومية للطلاب؛ لوجودهم داخل الجامعات الأجنبية.

وقد أشارت دراسة (أميرة سامح، 2012) إلى أن هناك عددًا من المشكلات المتعلقة بتلك الجامعات؛ منها: القصور في برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس، وكيفية اختيارهم، ونقص الكوادر العلمية المؤهلة بهذه الجامعات، فضلًا عن إلى الاستعانة بالهيئة التدريسية ذاتها الموجودة في الجامعات الحكومية، التخوف من وجود هذه الجامعات التي تحمل أسماء دول أجنبية؛ تحسبًا لفجوة ثقافية بين خرجيها، وأقرانهم من خريجي الجامعات الحكومية. كما يؤكد واقع هذه الجامعات بمصر ندرة التخصصات العلمية التي تميزها، والتشابه بين البرامج المقدمة بداخلها مع البرامج المقدمة بالجامعات الحكومية؛ فإعلان

جامعة ما عن نفسها بأنها جامعة أجنبية لا يعني –بالضرورة– صحة ذلك؛ لأن أغلب أعضاء هيئات التدريس كانوا –ولايزالون– يعملون في الجامعات الحكومية[115].

المحور الخامس: رؤية مستقبلية لنظم التعليم العالي الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي مع الإشارة بصفة خاصة إلى الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية.

قدمت الدراسة الراهنة تحليلًا مقارنًا لنظام التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليجي؛ – وذلك بالتركيز على فحص الجامعات وأفرع الأحرام الجامعية، وتحليلها؛ في سياقات ثقافية عبر وطنية مختلفة، وتناولت الأدوار التي تضطلع بها في المجتمعات المستضيفة، والمصدرة لها، وكيف تقوم تلك الأنماط بالارتقاء بأوضاع مجتمعاتها؛ خاصة في إطار سعي المجتمعات العربية للحاق بمصاف الدول المتقدمة، ومواجهة آثار العولمة التي انعكست – بشكل واضح – داخل دول مجلس التعاون الخليجي. وعرضت الدراسة مزيدًا من تفاصيل طبيعة تلك الأنظمة، ومقوماتها، والمزايا التي تحققها، وأبرز المثالب الناجمة عن وجودها، وقدمت الدراسة أمثلة لبعض الجامعات وأفرع الأحرام الجامعية في دول مجلس التعاون الخليجي.

أولًا: رؤية مستقبلية مقترحة لبعض نظم التعليم الأجنبي في دول مجلس التعاون الخليجي:

يعرض الجزء التالي رؤية مستقبلية مقترحة لنظم التعليم الأجنبي بدول مجلس التعاون الخليجي، عبر شرح عدد من العناصر كما يلي:

1. منطلقات الرؤية:

تستند الرؤية المقترحة إلى عدد من المسلمات الأساسية؛ وذلك على النحو التالي:

*ضرورة العمل على تقديم نظم جديدة للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي، تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة؛ ولتكون قادرةً على مواجهة التحديات الناجمة عن العولمة.

*تعاظم الدور الذي تلعبه الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية – كأحد أجيال التدويل – في ترقية التعليم العالي ونهضته بالمجتمعات التي تقدمها.

*افتقار المجتمعات الخليجية إلى ملامح وبيانات دقيقة عن استقطاب الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية.

* بروز عدد من المعوقات التي واجهت استقطاب دول مجلس التعاون الخليجي للجامعات وأفرع الأحرام الجامعية.

2. العناصر التي تم ارتُكِزَ عليها في بناء الرؤية:

استندت الباحثة في بناء الرؤية إلى عدد من العناصر التي أسهم اتحادها في وضع الدعائم الأساسية لتلك الرؤية، وهي كالتالي:

*تحليل نظم التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي؛ لتحديد الأنماط السائدة فيه.

*فحص وتحليل لأبرز الأدوار التي تقوم بها الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية بوصفها نظمًا جديدة في ترقية التعليم العالي بالمجتمعات المستضيفة لها.

*فحص وتحليل أبرز العوامل المجتمعية والعالمية التي أوجبت خلق نظم جديدة للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.

*دراسة المزايا التي تضطلع بتحقيقها تلك النظم في الدول المستضيفة لها.

*دراسة الأدوار التي تقوم بها الجامعات وأفرع الأحرام الجامعية في بعض الدول الأجنبية المصدرة، والمستضيفة لها؛ للوقوف على أبرز عناصر نجاحها، وتحديد أفضل الممارسات في أدائها، وكذا تحديد نواحي القصور حتى يمكن وضعها في الحسبان.

*محاولة حصر الفجوة بين الأدوار المتوقعة للجامعات وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية، وبين الأدوار الفعلية التي يكشفها فحص واقع هذه النظم في دول مجلس التعاون الخليجي.

*ما أسفرت عنه نتائج تحليل الأدبيات التي تناولت الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية؛ تحليلًا وتقييمًا.

3. المستفيدون من الرؤية المقترحة:

تستمد الرؤى المستقبلية قوتها من اتساع نطاق المستفيدين منها، وفي هذا الصدد يمكن القول بأن هناك عددًا من الجهات التي يمكن أن تستفيد من تلك الرؤية، ومنها:

*القيادات المسؤولة عن تنظيم التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.

*مشرعو السياسة التعليمية، وصنَّاع القرار؛ فيما يتعلق بالتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي.

*أعضاء هيئة التدريس والطلاب بدول مجلس التعاون الخليجي؛ ليكونوا على وعي بالمقومات التي يجب وضعها في الحسبان عند إقرار استقبال، أو تصدير جامعات، أو أفرع أحرم جامعية.

4. بعض الآليات المقترحة لتنفيذ الرؤية:

هناك عدد من الآليات التي يمكن أن تساعد في تنفيذ تلك الرؤية، والخروج بها إلى حيز الوجود، ومنها ما:

*توفير الدعم الفني للرؤية، بحيث تؤخذ عناصره في الحسبان لدى الدول المستضيفة للجامعات وأفرع الأحرام الجامعية.

*التزام دول مجلس التعاون الخليجي بتوحيد قواعد استيراد تصدير الجامعات وأفرع الأحرام الجامعية فيها، وتعميمها.

*زيادة الوعي بضرورة استيفاء متطلبات، أو مقومات استضافة الجامعات، أو أفرع الأحرام الجامعية قبل الموافقة على تأسيس تلك الأحرام، والأفرع الجامعية

5. محاور الرؤية:

هناك عدد من المحاور الرئيسة التي سيُسْتَند إليها في عرض الرؤية المقترحة كالتالي:

***مفهوم الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية:**

منشأة تعليمية مملوكة جزئيًا أو كليًا من قِبَلِ مؤسسة أجنبية، وتعمل تحت اسمها؛ لكنها تدار وفق سياسات وطنية، يحصل الطلاب فيها على مؤهل معتمد من قِبَلِ كل من: المؤسسة الأم، والدولة المستضيفة.

***النظم، والقواعد:**

من الضروري عدم فتح أي فرع أو جامعة أجنبية دون استيفاء متطلبات، أو شروط التأسيس؛ والمتمثلة في: –

*بنية مادية كاملة تسمح باستقبال عدد كبير من الطلاب، في تخصصات متنوعة وجديدة.

*استيفاء أعداد أعضاء هيئة التدريس(الأجانب)من الجامعة الأم، وتعزيز الإجراءات التي تضمن ذلك.

*تضمين عدد من اللوائح التي تُفعل عددًا من البرامج باللغة العربية، لتكون جنبًا إلى جنب مع اللغة الإنجليزية؛ حتى لا تتخلى الدولة عن مسؤوليتها في تأكيد الهوية، والثقافة الوطنية، وتعزيز التماسك الاجتماعي.

***التخصصات العلمية:**

استمرارًا للتراجع المستمر في دور الدولة في اعتبار التعليم خدمة عامة، وتخلي الدولة تدريجيًا عن تقديم الأنشطة المتعلقة بقطاعي الخدمات: الصحة، والتعليم، ليحل محلها القطاع الخاص، والذي لم يقتصر على القطاع الخاص المحلي فحسب، بل والأجنبي أيضًا. إنه من المتوقع تزايد أعداد الجامعات الأجنبية المحلية والخارجية، وفروع الأحرام الجامعية الأجنبية. الأمر الذي يدفع –بالضرورة –للاستقصاء حول التخصصات الموجودة فعليا في دول مجلس التعاون الخليجي؛ مما يعد تكرارًا، وازدواجية دون فائدة؛ سوى تغيير الجهة المانحة للشهادة.

وعليه، يقترح – في ضوء استكمال سياسة تحرير التجارة في التعليم العالي – فتح مزيد من الجامعات، لكن بتخصصات مختلفة جديدة غير متواجدة على الصعيد العربي.

ومن الضروري وضع آلية لربط سوق العمل بالتعليم، وتقليل فاقد الخريجين؛ حيث تبين من خلال الدراسة أن كثيرًا من الطلاب في هذه الجامعات، يعتبرونها جواز سفرهم للحصول على وظيفة مناسبة في إعداد الموطن الأم للجامعة المستوردة؛ مما يعزز من هدر العقول، وهجرتها إلى خارج مواطنها الأصلية، والمقصود دول مجلس التعاون الخليجي.

***بعض اللوائح الحاكمة لإنشاء الجامعات، وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية:**

تستند هذه اللوائح وتهدف إلى محاولة الاستفادة من مزايا الجامعات، والفروع الأجنبية، وآثارها الإيجابية على التعليم الجامعي بدول مجلس التعاون الخليجي، وتعظيم تلك الفوائد وعلى رأسها: رفع قدرة هذه الدول على استقطاب طلاب أجانب، أو بعبارة أخرى" الحراك نحو الداخل"؛ حيث لُوحظ –من خلال التحليل الذي قدمته الدراسة مسبقًا– أن معظم دول مجلس التعاون الخليجي دول مستقطبة للأفرع الأجنبية، ولا توجد ملامح

لتصدير جامعاتها نحو الخارج، أوعلى الأقل استقطاب طلاب أجانب من خارج تلك الدول للدراسة بها.

*العمل على تعزيز قدرة دول مجلس التعاون الخليجي على جذب أفرع جامعية أكثر للاستفادة منها في بناء نهضة تعليمية "حقيقية".

*إقرار عدد من التشريعات التي تُعين في توفير التعليم الأجنبي لفئات عريضة من الشعب– لكل ما تمكنه قدراته على الاستمرار في برامجها –؛ وذلك من خلال توفير عدد من المنح لغير القادرين ماديا؛ حتى يتسنى لفئات عريضة من الشعب – من داخل دول مجلس التعاون الخليجي– ارتياد مثل هذا النوع من المؤسسات.

ثانيًا: بعض الآليات المقترحة لتطوير نظام الجامعات الأجنبية في مصر:

*العمل على تأسيس عدد من الجامعات الأجنبية "ذات تمويل أجنبي كامل"؛ بحيث يكون لوزارة التعليم العالي الإشراف الفعلي عليها؛ لضمان سير العمل على أكمل وجه.

*العمل على التأكد من استيفاء شروط تأسيس الجامعات الأجنبية المستضافة قبل الشروع في إنشائها؛ مثل: استيفاء أعداد أعضاء هيئة التدريس" الأجانب" من الجامعة الأم، وتوافر مساحات كافية وتجهيزات كاملة.

*تضمين عدد من اللوائح التي تعزز تقديم برامج باللغة العربية داخل الجامعات المستضافة؛ للحفاظ على الهوية، والثقافة القومية.

*التأكد من تقديم عدد من البرامج الجديدة، غير الموجودة بالجامعات الحكومية، والخاصة المصرية.

*العمل على تبني عدد من السياسات الحكومية التي تعزز القدرة على استقطاب الجامعات الأجنبية، وأفرع الأحرام الجامعية الدولية بمصر.

نتائج الدراسة:

مما سبق يمكن القول بأن الجامعات وأفرع الأحرام الجامعية الأجنبية يمكن أن تكون عاملًا حيويًا للإسهام في رفع دول مجلس التعاون الخليجي في التصنيف الدولي للجامعات؛ وذلك بأن: –

1. وجود هذه الجامعات والأفرع الأجنبية يسمح لمزيد من سياسات الإصلاح بالتعليم العالي؛ لأن تخطو خطوات واسعة نحو التطبيق؛ خاصةً مع توافر الموارد المالية التي تمكن تلك الدولة من استضافة الجامعات، والأفرع الأجنبية.

2. وجود مثل هذه الأنظمة بالتعليم العالي يدفع بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي إلى مكانة مرموقة في الترتيب، والتصنيف الدوليين؛ والذي يعتمد في أحد مؤشراته على عدد الطلاب والأساتذة الأجانب، والبحوث الدولية، أو صبغ الطابع الدولي في حد ذاته على التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي؛ خاصة مع وفرة الموارد المالية التي يمكن أن تعضد ذلك.

قائمة الهوامش:

[1] N.V. Varghese,"Cross-Border Higher Education and National Systems of Education", in *Education Across Borders*,J. Fegan, M.H. Field (eds.), (, Springer,2009),DOI 10.1007/978-1-4020-9411-8 3, C _ Science+Business Media B.V.40,42.

[2] Don Olcott, Jr, "Global Connections – Local Impacts: Trends and Developments for Internationalism and Cross-Border Higher Education", in *Internationalising the University*, T. Coverdale-Jones et al. (eds.), (, Palgrave Macmillan, 2009), 73-75.

[3] المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية،" ملامح سوق العمل في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية 2011-2014"،(المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية سلسلة تقارير معرفية ،2016)،3، 19.

[4] أحمد حسين بتال،" قياس الإنتاجية الكلية للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي :دراسة تطبيقية" في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي2016،(2016)،537-538.

[5] شاكر محمد فتحي،همام بدراوي زيدان التربية المقارنة :المنهج. الأساليب. التطبيقات (القاهرة: مجموعة النيل الدولية.2003)، 60.

[6] Mark Bray, Kai Jiang," *Comparing Systems*," in *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, ed. M. Bray et al. (Switzerland: springer, 2014), 123.

[7]. Ibid,128.

[8] شاكر محمد فتحي،همام بدراوي زيدان،*التربية المقارنة :المنهج. الأساليب. التطبيقات* مرجع سابق، 32-33 .

[9] محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة. (القاهرة: عالم الكتب ،2013). 45-46

[10] محمد منير مرسي، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، (القاهرة: عالم الكتب ،1974).54-55.

[11] عبد الجواد بكر، تحليل النظام التعليمي باستخدام نموذج مولمان النظري. التربية. مجلد 1، عدد1 (يناير 1998):200.

[12] عبد الجواد بكر، وآخرون. نظم التعليم بين النمطية والتحديث: نماذج عالمية. (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،2011).84-85.

[13] أحمد اسماعيل حجي،" العولمة و التعليم"، التربية،العدد 46،مجلد16 (ديسمبر2013):7.
[14] جـورج ريترز،"العولمـة:نص أسـاس"،ترجمة السـيد إمـام ،(القـاهرة:المركز القـومي للترجمة،2015)،27.

[15] Philip G. Altbach ,Liz Reisberg ,Laura E. Rumbley ,"Trends in Global Higher Education:Tracking an Academic Revolution:A Report",(Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, World Conference On Higher Education, Paris,2009),7.
[16] Scientific and Cultural Organization," lobalization with a Human Face Benefitting All",(International
Conference, Tokyo Japan, 30 - 31 july 2003, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2004), 36.
[17] ريترز،"العولمة: نص أساس "، مرجع سابق،114-115.
[18] عقـل بـن عبـدالعزيز العقـل "التحـديات المسـتقبلية للتعلـيم العـالي"،(، العـام الجـامعي 1432/1431هـ)،8.

[19] محيّا زيتون "التجارة بالتعليم في الوطن العربي: الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "، المستقبل العربي، مجلد 36،عدد413،(يوليو،2013):10.

[20] ريترز،"العولمة: نص أساس "، مرجع سابق،250، 262-263.
[21] المرجع السابق،263، 267-270.

[22] ريترز،"العولمة: نص أساس "مرجع سابق ،.269

[23] زيتون ،"التجارة بالتعليم في الوطن العربي:الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "مرجع سابق،11-12.

[24] وزارة التعليم العالي "مرصد التعليم العالي"،(الرياض، وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط و المعلومات، ط1432،3)،174-175.

[25] نور الدين الدقي،" تمويل التعليم العالي في الوطن العربي "في (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي و البحث العلمي في الوطن العربي – الإسكندرية في 22-26 ديسمبر 2015 ، الأكاديمية العربية للعلوم و التكنولوجيا و النقل البحري، تونس)،14، 18-19.

[26] الدقي،" تمويل التعليم العالي في الوطن العربي مرجع سابق ، 19.

[27] - حسـن محمـد حسـان،محمد حسـنين العجمـي،التعليم الجـامعي الخـاص وتكـافؤالفرص التعليمية،(الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة،2008) ،ص ص 105-106 ،ص108.

-Daniel C.Levy,"The unanticipated explosion: Private higher education – global surge", *Comparative Education review*, May 2006:221.

[28] - جاند هيالا ب.ج. تيلاك ،"تخصيص التعليم العالي، مستقبليات ،المجلد 21،العدد 2،1999 : 274-275.

-Mahlubi Mabizela,"Private surge amid public dominance in higher education: The African perspective", in JHEA/RESA, vol.5. no2&3.(2007): 16-18.

[29] عبد المحسن عايض القحطاني،"اقتصاديات التعليم : قضايا معاصرة"،(الكويت : مجلس النشر العلمي،لجنة التأليف و التعريب و النشر،2015)،76.

[30] Daniel C.Levy, Growth and typology in Anew Dynamic: private higher education (France, UNESCO, 2009), p.7-8.

[31] زيتون،"التجارة بالتعليم في الوطن العربي:الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "مرجع سابق،14.

[32] زيتون،"التجارة بالتعليم في الوطن العربي:الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "مرجع سابق ،18.

[33] وزارة التعليم العالي،"مرصد التعليم العالي"،187.
[34] العقل،"التحديات المستقبلية للتعليم العالي"،مرجع سابق،17-18.

[35] Jamil Salmi and Orlanda Tavares," The Business of Cross-Border Higher Education"in Cross-Border Higher Education and Quality Assurance :Commerce, the Services Directive and Governing Higher Education, ISSUES IN HIGHER EDUCATION,ed.Maria João Rosa, Cláudia S. Sarrico,Orlanda Tavares, Alberto Amaral,(London: Springer Nature ,2016),55.

[36] وزارة التعليم العالي،"مرصد التعليم العالي"،مرجع سابق،221.

[37] المرجع السابق،223.

[38] المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم،" التعليم في الوطن العربي"،في تقرير المرصد العربي للتربية ،(: المرصد العربي للتربية ،ادارة التربية،2012)،74-75.
[39] Varghese,"Cross-Border Higher Education and National Systems of Education", 35-36.

[40] Olcott, "Global Connections – Local Impacts: Trends and Developments for Internationalism and Cross-Border Higher Education", 75-76.
[41] Jane Knight , "Understanding Education Hubs Within the Context of Cross border Education", in International Education Hubs Student, Talent, Knowledge-Innovation Models, J. Knight (ed.), DOI 10.1007/978-94-007-7025-6, (Springer: Dordrecht Heidelberg New York London, 2014), 17-18.

[42] Ibid, 17.
[43] -The University of Oxford, International Trends In Higher Education, (the University of Oxford International Strategy Office, 2015), 10.
- Varghese,"Cross-Border Higher Education and National Systems of Education" ,37.

[44] Stephen Wilkins, Jeroen Huisman," The international branch campus as transnational strategy in higher education", High Educ (2012), Published online: 27 March 2012, DOI 10.1007/s10734-012-9516-5, Springer, 2012:628.

[45]Jason E. Lane, "Higher Education Internationalization: Why Governments Care", in *New Perspectives on Internationalization and Competitiveness*, E. Ullberg (ed.), DOI 10.1007/978-3-319-11979-3_, (Springer: Switzerland, 2015), 19.
[46] Wilkins, Huisman," The international branch campus as transnational strategy in higher education", 628.
[47] Branching out: new international campus developments,18-11-2016,http://wonkhe.com/blogs/registrarism-branching-out-new-international-campus-developments/

[48] Knight, "Understanding Education Hubs within the Context of Cross border Education", 18-19.

49

[50]Rosa Becker, International Branch Campuses: New Trends and Directions, *The full report*, International Branch Campuses: Markets and Strategies, *is available to Observatory members athttp://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=770*.3-4.
[51]Report breaks down increase in international branch campuses, November 10,

2016,http://news.psu.edu/story/436801/2016/11/10/research/report-breaks-down-increase-international-branch-campuses,17/1/2017.

[52] محمد صالح ربيع العجيلي، التعليم العالي في الوطن العربي: الواقع واستراتيجيات المستقبل، (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع،2013)،87.

[53] العوضي "فاعلية إدارة الموارد البشرية العالمية في فروع الجامعات الأجنبية في دولة الإمارات العربية المتحدة "، مرجع سابق،14-15.

[54]Maria-Jose Lemaitre,Daniel Levy ,N.V.Varghese," A New Dynamic:Private Higher Education ,Svava Bjarnason",Kai-Ming Cheng ,John Fielden ,ed.,(World conference on higher education , the United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization ,2009),32.

[55]Bader Mousa AL-Saif and Haneen Shafeeq Ghabra,"Higher Education and AND Contestation in The HE State of Kuwate after The Arab Spring ",in Education and the Arab Spring,E. Mohamed et al. (Eds.),(*Sense Publishers*, ,2016),100.

[56]Torsten Brandenburg,"The Political Economy of Internationalization and Privatization of Higher Education in the Sultanate of Oman",in *Regionalizing Oman: Political, Economic and Social Dynamics*, United Nations University Series on Regionalism 6,S. Wippel (ed.), DOI 10.1007/978-94-007-6821-5_18,(Springer: Dordrecht, 2013),293.

[57] Habib M. Alshuwaikhat, Ismaila Rimi Abubakar, Yusuf A. Aina and Bilal Saghir,"Networking the Sustainable Campus Awards: Engaging with the Higher Education Institutions in Developing Countries",in Handbook of Theory and Practice of Sustainable /Development in Higher Education, World Sustainability Series, Leal Filho et al. (eds.), (, Springer International Publishing,2017),96-97.

[58] مها عقيل ،هل تعد الجامعات الأجنبية في دول الخليج نقلة نوعية مفيدة ومطلوبة؟(الشرق الاوسط ،العدد 12858،10فبراير2014)
http://archive.aawsat.com/details.asp?section=52&article=760920&issueno=12858#.WQN9wzclHIU

[59] أميرة سامح عبد الرحمن،" دراسة تحليلية لواقع الجامعات الأجنبية الخاصة في مصر "، مجلة كلية التربية عين شمس،العدد 35 ،ج1 :778-779.

[60] زيتون "التجارة بالتعليم في الوطن العربي: الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "، مرجع سابق،19-20.

[61] N.V. Varghese,"Cross-Border Higher Education and National Systems of Education", 40, 42.

[62] Olcott, Jr, "Global Connections – Local Impacts: Trends and Developments for Internationalism and Cross-Border Higher Education", 73-75.

[63] Lane, "Higher Education Internationalization: Why Governments Care", 28.

[64] Rosa Becker, International Branch Campuses: New Trends and Directions, *The full report*, International Branch Campuses: Markets and Strategies, *is available to Observatory members athttp://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=770.*,4.

[65] عائشة إسماعيل العوضي "فاعلية إدارة الموارد البشرية العالمية في فروع الجامعات الأجنبية في دولة الإمارات العربية المتحدة "(رسالة دكتوراه جامعة اليرموك،2014)" ،16.

[66]Alan S. Weber," EDUCATION, DEVELOPMENT AND SUSTAINABILITY IN QATAR: A CASE STUDY OF ECONOMIC AND KNOWLEDGE TRANSFORMATION IN THE ARABIAN GULF "in Education for a Knowledge Society in Arabian Gulf Countries,International Perspectives on Education and Society, Volume 24, 2014,60-61.
ISSN: 1479-3679/doi:10.1108/S1479-367920140000024007

[67]يوسف ابراهيم العبد الله،" تاريخ التعليم في الخليج العربي 1913-1971"،(الدوحة : 2003)،307.

[68] رافحة الحريري،"نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي"،(عمان: دار اليازودي للنشرو التوزيع،ط2015،2)،390، 429.

[69]Arwa Ibnouf, Lois Dou, and Jane Knight, "The Evolution of Qatar as an Education Hub:Moving to a Knowledge-Based Economy"," in International Education Hubs Student, Talent, Knowledge-Innovation Models, J. Knight (ed.), DOI 10.1007/978-94-007-7025-6, (Springer: Dordrecht Heidelberg New York London,2014),44-45.

[70] المركز الإحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية(2015)،"احصاءات التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية 2010/2011-2013/2014"،نشرة سنوية العدد رقم 2 (مايو 2017):33.

[71] Jane Knight," Introduction", in International Education Hubs Student, Talent, Knowledge-Innovation Models, J. Knight (ed.), DOI 10.1007/978-94-007-7025-6, (Springer: Dordrecht Heidelberg New York London, 2014), 7.

[72] Ibnouf, Dou, and Knight, "The Evolution of Qatar as an Education Hub: Moving to a Knowledge-Based Economy", 45-47.

[73] Ibnouf, Dou, and Knight, "The Evolution of Qatar as an Education Hub: Moving to a Knowledge-Based Economy", 49-50.

[74] محمد منير مرسي ،"التعليم في دول الخليج العربي"،(القاهرة : عالم الكتب ،1989)،220-223.

[75] الحريري" نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي"،مرجع سابق ،375، 341.

[76] وزارة التعليم العالي، http://www.mohesr.gov.ae/Ar/HigherEducation/Pages/AboutHigherEducation.aspx

18 نوفمبر2016-11.

[77] Daniel Kirk and Diane Brook Napier,"Global Competition, Local Implications:Higher Education Development in the United Arab Emirates", Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon,L. M. Portnoi et al. (eds.), (Laura M. Portnoi, Val D. Rust, and Sylvia S : Bagley,2010),115-116.

[78] ميك راندال،" الاتجاهات العالمية و تأثيرها في التعليم العالي في دولة الامارات العربية المتحدة" في واقع التعليم و الافاق المستقبلية لتطويره في دولة الامارات العربية العربية المتحدة،(الامارات العربية المتحدة:مركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية ،) ،223-224،226.

[79] المرجع السابق ،230-231.

[80] Knight," Introduction", 8.

[81] Warren Halsey Fox and Sabha Al Shamisi," United Arab Emirates' Education Hub: A Decade of Development", in International Education Hubs Student, Talent, Knowledge-Innovation Models, J. Knight (ed.), DOI 10.1007/978-94-007-7025-6, (Springer: Dordrecht Heidelberg New York London, 2014), 67-68, 70.

[82] Lee Rensimer," International and Commercial Higher Education in Ras Al Khaimah: Policies, Problem Areas, and Promise", Policy Paper No. 14, (Sheikh Saud Bin Al Qasimi foundation for policy research ,December 2015),4.

[83] Christine A. Farrugia, "International Branch Campus Quality in a Segmented Quality Assurance Environment", Policy Paper No. 5, (Sheikh Saud Bin Al Qasimi foundation for policy research, September 2012), 1.

[84] Rensimer," International and Commercial Higher Education in Ras Al Khaimah: Policies, Problem Areas, and Promise",1-2.

[85] العبد الله تاريخ التعليم في الخليج العربي 1913-1971،مرجع سابق ،259

[86] الحريري نظم وسياسات التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي مرجع سابق ،191.

[87]Lois Dou and Jane Knight,"Emerging Hubs: South Korea, Sri Lanka, Mauritius, and Bahrain", in *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*, J. Knight (ed.), DOI 10.1007/978-94-007-7025-6_10,(Springer : Dordrecht,2014),177-178.

[88] المركز الاحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (2015)،"احصاءات التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية 2014/2013-2011/2010"، مرجع سابق ،33.

[89] Dou and Knight,"Emerging Hubs: South Korea, Sri Lanka, Mauritius, and Bahrain", in *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*, 180.

[90] محمد منير مرسي،" التربية المقارنة بين الأصول النظرية و التجارب العالمية"،(القاهرة: عالم الكتب، ط2، 2005)،221-.222

[91] مرسي ،"التعليم في دول الخليج العربي "،مرجع سابق ،30-31.

[92] المركز الإحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية،" الكتاب الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية(2015)"،(: المركز الإحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية العدد رقم 2 ،يونيو 2017)،32.

[93] عبد الرحمن بن احمد صائغ،" التعليم العالي بدول الخليج العربي : الواقع والتحديات والرؤي المستقبلية " في بحوث وأوراق عمل مؤتمر الجامعات العربية : تحديات العصر و الآفاق المستقبلية"،(الرباط : المنظمة العربية للتنمية الادارية،ديسمبر2007)،الإصدار 207:2008-213.

[94] زيتون "التجارة بالتعليم في الوطن العربي:الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "،مرجع سابق، 15-16.

[95] زيتون" التجارة بالتعليم في الوطن العربي: الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "،مرجع سابق ،21.

[96] زيتون "التجارة بالتعليم في الوطن العربي: الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "،مرجع سابق،22-23.

[97] Fox and Al Shamisi," United Arab Emirates' Education Hub: A Decade of Development", 77.

[98] Ibnouf, Dou, and Knight, "The Evolution of Qatar as an Education Hub: Moving to a Knowledge-Based Economy), 59.

[99]Rosa Becker, International Branch Campuses: New Trends and Directions, *The full report*, International Branch Campuses: Markets and

Strategies, *is available to Observatory members athttp://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=770*.3.

[100] Wilkins, Huisman," The international branch campus as transnational strategy in higher education", 628.

[101] Romeo V. Turcan and Valeria Gulieva, "University Internationalization and University Autonomy: Toward a Theoretical Understanding"in (Re) Discovering University Autonomy,R. V. Turcan et al. (eds.), 2016,216.

[102]الإمارات العربية المتحدة وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. دليل احصاءات التعليم العالي 2013-2014.اصدارات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .95.

[103] مها عقيل،هل تعد الجامعات الأجنبية في دول الخليج نقلة نوعية مفيدة ومطلوبة؟.

[104] المركز الإحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية(2015)،"احصاءات التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية 2010/2011-2013/2014"،مرجع سابق ،68.

[105] لم تتوفر احصاءات عن دولة الإمارات العربية المتحدة في هذا الاصدار.

[106] لم تتوفر احصاءات عن دولة الامارات العربية المتحدة في هذا الإصدار.

[107] الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم التعليم العالي والبحث العلمي بمصر .

http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/private-universities.aspx

3 ابريل 2017.

[108] اميرة سامح عبد الرحمن، دراسة تحليلية لواقع الجامعات الاجنبية الخاصة في مصر ،780

[109] المرجع السابق ،778

[110]الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم التعليم العالي و البحث العلمي بمصر

http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/private-universities.aspx

3 ابريل 2017.

[111] جورجيت دميان جورج،"الجامعات الخاصة ذات التمويل المشترك(مصري / أجنبي) ودورها في تعميق الانتماء الوطني للطالب" في مجلة كلية التربية بالمنصورة ،جزء69،(2009):27.

[112] المرجع السابق،30

[113] موقع الجامعة الامريكية بالقاهرة http://www.aucegypt.edu

3 ابريل 2017.

[114] - موقع جامعة سنجور الالكتروني http://www.usenghor-francophonie.org/Index.html

- جورجيت دميان جورج،"الجامعات الخاصة ذات التمويل المشترك) مصري / أجنبي (ودورها في تعميق الانتماء الوطني للطالب":21-22.

[115] أميرة سامح عبد الرحمن،" دراسة مقارنة للجامعات الأجنبية الخاصة في ماليزيا ومصر"في آفاق جديدة فى تعليم الكبار،عدد 11 (يناير،2012):58-59.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

1 الحريري، رافحة. "نظم وسياسات التعليم وتطويرها في دول مجلس التعاون الخليجي". (عمان: دار اليازودي للنشر والتوزيع، ط2، 2015).

2 الدقي، نور الدين. " تمويل التعليم العالي في الوطن العربي"في (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي – الإسكندرية في 22-26 ديسمبر 2015. الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، تونس).

3 العبد الله، يوسف إبراهيم. " تاريخ التعليم في الخليج العرب ي1913-1971". (الدوحة: 2003).

4 العجيلي، محمد صالح ربيع. التعليم العالي في الوطن العربي: الواقع واشتراتيجيات المستقبل. (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2013).

5 العقل، عقل بن عبد العزيز. "التحديات المستقبلية للتعليم العالي"، (العام الجامعي 1432/1431هـ).

6 العوضي، عائشة إسماعيل. "فاعلية إدارة الموارد البشرية العالمية في فروع الجامعات الأجنبية في دولة الامارات العربية المتحدة "(رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، 2014).

7 القحطاني، عبد المحسن عايض. "اقتصاديات التعليم: قضايا معاصرة". (الكويت: مجلس النشر العلمي، لجنة التأليف والتعريب والنشر، 2015).

8 المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. " ملامح سوق العمل في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية 2011-2014". (المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، سلسلة تقارير معرفية، 2016).

9 المركز الإحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (2015). "إحصاءات التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية 2011/2010-2014/2013". نشرة سنوية العدد رقم 2(مايو 2017).

10 المركز الإحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، "الكتاب الإحصائي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية (2015)". (: المركز الإحصائي السنوي لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. العدد رقم 2، يونيو 2017).

11 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. " التعليم في الوطن العربي"، في تقرير المرصد العربي للتربية. (: المرصد العربي للتربية، إدارة التربية، 2012).

12 بتال، أحمد حسين " قياس الإنتاجية الكلية للتعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي دراسة تطبيقية" في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العال ي2016، (2016) :(537-544).

13 بكر، عبد الجواد. وآخرون. نظم التعليم بين النمطية والتحديث: نماذج عالمية. (الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، 2011).

14 بكر، عبد الجواد. تحليل النظام التعليمي باستخدام نموذج مولمان النظري. التربية. مجلد 1. عدد1 (يناير 1998): 197-217.

15 جورج، جورجيت دميان. "الجامعات الخاصة ذات التمويل المشترك(مصري أجنبي)ودورها في تعميق الانتماء الوطني للطالب". مجلة كلية التربية بالمنصورة. جزء69، (2009):2-91.
16 حسان، حسن محمد، محمد حسنين العجمي. التعليم الجامعي الخاص وتكافؤ الفرص التعليمية. (الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، 2008).
17 حجي، أحمد إسماعيل. " العولمة والتعليم". التربية، العدد 46، مجلد6 (ديسمبر2013).
18 راندال، ميك. " الاتجاهات العالمية وتأثيرها في التعليم العالي في دولة الامارات العربية المتحدة" في واقع التعليم والآفاق المستقبلية لتطويره في دولة الامارات العربية العربية المتحدة. (الامارات العربية المتحدة: مركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية).
19 ريترز، جورج. "العولمة: نص أساس". ترجمة السيد إمام. (القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2015.
20 زيتون، محيّا. "التجارة بالتعليم في الوطن العربي: الإشكاليات والمخاطر والرؤية المستقبلية "، *المستقبل العربي*، مجلد 36، عدد413، (يوليو، 2013):10-26.
21 صائغ، عبد الرحمن بن احمد. " التعليم العالي بدول الخليج العربي: الواقع والتحديات والرؤى المستقبلية " في بحوث وأوراق عمل مؤتمر الجامعات العربية: تحديات العصر والآفاق المستقبلية". (الرباط: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ديسمبر2007)، الإصدار (2008): 207-241.
22 عبد الرحمن، أميرة سامح. " دراسة تحليلية لواقع الجامعات الأجنبية الخاصة في مصر". مجلة كلية التربية عين شمس. العدد 35. ج1 :778-779.
23 عبد الرحمن، أميرة سامح. " مقارنة للجامعات الأجنبية الخاصة في ماليزيا ومصر". آفاق جديدة في تعليم الكبار. ال عدد11. (يناير، 2012):57-84.
24 فتحي، شاكر محمد. هما م بدراوي زيدان، التربية المقارنة: المنهج. الأساليب. التطبيقات. (القاهرة: مجموعة النيل الدولية. 2003).
25 مرسي، محمد منير. الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة. (القاهرة: عالم الكتب، 1974).
26 مرسي، محمد منير. المرجع في التربية المقارنة. (القاهرة: عالم الكتب، 2013).
26 مرسي، محمد منير. "التعليم في دول الخليج العربي"، (القاهرة: عالم الكتب، 1989).
27 مها عقيل، هل تعد الجامعات الأجنبية في دول الخليج نقلة نوعية مفيدة ومطلوبة؟ (الشرق الأوسط، العدد 12858، 10فبراير2014)
http://archive. aawsat. com/details. asp?section=52&article=760920&issueno=12858#. WQN9wzclHIU
28 وزارة التعليم العالي. "مرصد التعليم العالي". (الرياض، وكالة وزارة التعليم العالي للتخطيط والمعلومات، ط3، 1432).
29 الامارات العربية المتحدة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. دليل إحصاءات التعليم العالي 2013-2014. إصدارات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

30 Alshuwaikhat, Habib M. Ismaila Rimi Abubakar, Yusuf A. Aina and Bilal Saghir,"Networking the Sustainable Campus Awards: Engaging with the Higher Education Institutions in Developing Countries",In Handbook of Theory and Practice of Sustainable /Development in Higher Education, World Sustainability Series, edited by Leal Filho et al. (, Springer International Publishing,2017),93-107.

31 AL-SAIF,BADER MOUSA AND HANEEN SHAFEEQ GHABRA. "HIGHER EDUCATION AND CONTESTATION IN THE STATE OF KUWAIT AFTER THE ARAB SPRING",In Education and the Arab Spring. edited by E. Mohamed et al. (*Sense Publishers*, ,2016),97-114.

32 Altbach ,Philip G. Liz Reisberg ,Laura E. Rumbley. "Trends in Global Higher Education:Tracking an Academic Revolution:A Report". (Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION. Paris,2009).

33 Amaral,Alberto. "Cross-Border Higher Education: A New Business?"in Cross-Border Higher Education and Quality Assurance :Commerce, the Services Directive and Governing Higher Education. ISSUES IN HIGHER EDUCATION,ed. Maria João Rosa, Cláudia S. Sarrico,Orlanda Tavares, Alberto Amaral,(London: Springer Nature ,2016),1-24.

34 Brandenburg, Torsten. "The Political Economy of Internationalization and Privatization of Higher Education in the Sultanate of Oman",In *Regionalizing Oman: Political, Economic and Social Dynamics*, United Nations University Series on Regionalism 6, edited by S. Wippel , DOI 10. 1007/978-94-007-6821-5_18,(Springer: Dordrecht, 2013). 289-303.

35 Bray, Mark. Kai Jiang. " *Comparing Systems*," in *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, edited by M. Bray et al. (Switzerland: springer, 2014).

36 Daniel Kirk and Diane Brook Napier,"Global Competition, Local Implications: Higher Education Development in the United Arab Emirates", Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon, L. M. Portnoi et al. (eds.), (Laura M. Portnoi, Val D. Rust, and Sylvia S: Bagley, 2010), 115-116.

37 Dou and Knight,"Emerging Hubs: South Korea, Sri Lanka,Mauritius, and Bahrain", in *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*,180.

38 Farrugia, Christine A. "International Branch Campus Quality in a Segmented Quality Assurance Environment", Policy Paper No. 5. (Sheikh Saud Bin Al Qasimi foundation for policy research , September 2012).

39 Ibnouf, Arwa. Lois Dou, and Jane Knight. "The Evolution of Qatar as an Education Hub:Moving to a Knowledge-Based Economy"," In International Education Hubs Student, Talent, Knowledge-Innovation Models. edited by J. Knight , DOI 10. 1007/978-94-007-7025-6, (Springer: Dordrecht Heidelberg New York London,2014),43-62.

40 Knight , Jane. "Understanding Education Hubs Within the Context of Cross border Education", in International Education Hubs Student, Talent, Knowledge-Innovation Models. Knight, J. Knight. DOI 10. 1007/978-94-007-7025-6, (Springer: Dordrecht Heidelberg New York London, 2014). 13-28.

41 Knight, Jane . " Introduction", In International Education Hubs Student, Talent, Knowledge-Innovation Models, edited by J. Knight. DOI 10. 1007/978-94-007-7025-6, . Springer: Dordrecht Heidelberg New York London, 2014).

42 Lane, Jason E. "Higher Education Internationalization: Why Governments Care"In *New Perspectives on Internationalization and Competitiveness*, edited by E. Ullberg. DOI 10. 1007/978-3-319-11979-3_, (Springer: Switzerland, 2015), 17-30.

43 Lemaitre, Maria-Jose . Daniel Levy ,N. V. Varghese. " A New Dynamic:Private Higher Education ,Svava Bjarnason",Kai-Ming Cheng ,John Fielden , edited by (World conference on higher education , the United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization ,2009).

44 Levy . Daniel C. , Growth and typology in Anew Dynamic: private higher education (France, UNESCO, 2009.

45 Levy , Daniel C. "The unanticipated explosion: Private higher education –global surge". *Comparative Education review*. May 2006.

46 Lois Dou and Jane Knight,"Emerging Hubs: South Korea, Sri Lanka, Mauritius, and Bahrain", in *International Education Hubs: Student, Talent, Knowledge-Innovation Models*,J. Knight (ed.),DOI 10. 1007/978-94-007-7025-6_10,(Springer : Dordrecht,2014),177-178.

47 Mabizela, Mahlubi. "Private surge amid public dominance in higher education: The African perspective", In JHEA/RESA, vol. 5. ,no2&3. (2007).

48 Mok, Ka Ho. Xiao Han. "Internationalization and Transnationalization of Higher Education: A Review of the Asia Pacific Region", In Diversity of Learning and Changing Labour Markets, Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance, K. H. Mok (ed.), (Singapore, Springer,2017. 47-72.

49 Olcott, Jr, "Global Connections – Local Impacts: Trends and Developments for Internationalism and Cross-Border Higher Education", 76-77.

50 Olcott, Jr, "Global Connections – Local Impacts: Trends and Developments for Internationalism and Cross-Border Higher Education".

51 Olcott, Jr, Don. "Global Connections – Local Impacts: Trends and Developments for Internationalism and Cross-Border Higher Education", In *Internationalising the University,* edited by T. Coverdale-Jones et al. (, Palgrave Macmillan, 2009), 72-84.

52 Rensimer,Lee. " International and Commercial Higher Education in Ras Al Khaimah: Policies, Problem Areas, and Promise**".** Policy Paper No. 14, (Sheikh Saud Bin Al Qasimi foundation for policy research ,December 2015).

53 Salmi ,Jamil and Orlanda Tavares. " The Business of Cross-Border Higher Education"in Cross-Border Higher Education and Quality Assurance :Commerce, the Services Directive and Governing Higher Education. ISSUES IN HIGHER EDUCATION,ed. Maria João Rosa, Cláudia S. Sarrico,Orlanda Tavares, Alberto Amaral,(London: Springer Nature ,2016),51-70.

54 Scientific and Cultural Organization. " globalization with a Human Face Benefitting All",(IN T E R N A T I O N A L C O N F E R E N C E. Tokyo Japan, 30 - 31 July 2003 , the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France, 2004).

55 The University of Oxford, International Trends In Higher Education. (the University of Oxford International Strategy Office, 2015).

56 Tierney ,William G. and Michael Lanford. " An investigation of the impact of international branch Campuses on organizational culture". High Educ (2015).

57 Tilak,J. B. G. "Higher education is a public good or a commodity for trade ?Commitment to higher education or commitment of higher education to trade" in *Public responsibility for higher education*. France. unesco,2009

58 Turcan, Romeo V. and Valeria Gulieva. "University Internationalization and versity Autonomy: Toward a Theoretical Understanding"In (Re) Discovering versity Autonomy. edited by R. V. Turcan et al. 2016,216. 215-235.

59 Varghese, N. V. "Cross-Border Higher Education and National Systems of Education", in *Education Across Borders*. edited by J. Fegan, M. H. Field . (, Springer, 2009), DOI 10. 1007/978-1-4020-9411-8 3, C _ Science+Business Media B. V. ,33-48.

60 Wilkins, Stephen . Jeroen Huisman. " The international branch campus as transnational strategy in higher education". High Educ (2012), Published online: 27 March 2012, DOI 10. 1007/s10734-012-9516-5, Springer, 2012:627-645.

61 Warren Halsey Fox and Sabha Al Shamisi," United Arab Emirates' Education Hub:A Decade of Development",in International Education Hubs Student, Talent, Knowledge-Innovation Models, J. Knight (ed.), DOI 10. 1007/978-94-007-7025-6, (Springer: Dordrecht Heidelberg New York London,2014),67-68,70.

62 Weber, Alan S. " EDUCATION, DEVELOPMENT AND SUSTAINABILITY IN QATAR: A CASE STUDY OF ECONOMIC AND KNOWLEDGE TRANSFORMATION IN THE ARABIAN GULF "in Education for a Knowledge Society in Arabian Gulf Countries, International Perspectives on Education and Society. Volume 24, 2014, 59-82.
ISSN: 1479-3679/doi:10. 1108/S1479-367920140000024007

ثالثا :المواقع الالكترونية

63. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بمصر
http://www. mohesr. gov. ae/Ar/HigherEducation/Pages/AboutHigherEducation. aspx
18 نوفمبر2016-11

64. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمصر
http://portal. mohesr. gov. eg/ar-eg/Pages/private-universities. aspx
3 ابريل 2017

65. Rosa Becker, International Branch Campuses: New Trends and Directions, *The full report*, International Branch Campuses: Markets and Strategies, *is available to Observatory members athttp://www. obhe. ac. uk/documents/view_details?id=770.* 3.

66. Branching out: new international campus developments,18-11-2016,http://wonkhe. com/blogs/registrarism-branching-out-new-international-campus-developments/

67. Rosa Becker , International Branch Campuses: New Trends and Directions, *The full report*, International Branch Campuses: Markets and Strategies, *is available to Observatory members athttp://www. obhe. ac. uk/documents/view_details?id=770.* 3-4.

68. Report breaks down increase in international branch campuses, November 10, 2016,http://news. psu. edu/story/436801/2016/11/10/research/report-breaks-down-increase-international-branch-campuses,17/1/2017.

69. HEGlobal, IBCs defying predictions of decline, 25 Feb, 2017, http://heglobal. international. ac. uk/join-the-debate/comments/ibcs-defying-predictions-of-decline. aspx.

70. HEGlobal, IBCs defying predictions of decline, 25 Feb, 2017, http://heglobal. international. ac. uk/join-the-debate/comments/ibcs-defying-predictions-of-decline. aspx.

71. موقع الجامعة الامريكية بالقاهرة http://www. aucegypt. edu **3 أبريل 2017**

72. موقع جامعة سنجور الالكتروني
http://www. usenghor-francophonie. org/Index. html