UNIVERSITY OF CAMBRIDGE
Faculty of Education

واقع التعليم العالي في سوريا قبل عام 2011

BRITISH COUNCIL | cara

تمهيد

يسرّ المجلس الثقافي البريطاني ومجلس دعم الأكاديميين المعرضين للخطر(كارا) أنّ جهودنا المشتركة قد أثمرت عن إعداد هذا التقرير حول واقع التعليم العالي في سورية خلال الفترة التي سبقت اندلاع الحرب فيها .ونودّ أن نشدد في هذا السياق على التزامنا بالعمل والتعاون مع الباحثين والعلماء الذين تأثروا نتيجة هذا النزاع واضطرتهم ظروف الحرب إلى النزوح عن وطنهم، حيث لم يشهد العالم بأسره حرباً كان لها بالغ الأثر على الجامعات وكوادرها التدريسية وطلبتها كتلك التي تشهدها سورية، وهو أثر امتدت تداعياته إلى الدول المجاورة وطال شرائح عديدة من طلبة المستقبل في سوريا وخارجها.
كما نودّ أن نشدد على أنّ التزامنا في المجلس الثقافي الريطاني و"كارا "بتقديم الدعم والمساندة اللازمة للأكاديميين والطلبة المتأثرين بهذا الصراع لا يقتصر على أوقات الحرب فحسب، بل يشمل أيضاً مرحلة التعامل مع نتائجها وعواقبها .ويتضمن ذلك العمل على ضمان استمرار برامج المنح الدراسية وتقديم الدعم لها طيلة فترة الأعمال العدائية، بالإضافة إلى بذل الجهود اللازمة في سبيل إعادة بناء منظومات التعليم العالي حالما تسمح الظروف بذلك .ولقد تمّ تصميم الدراسة الحالية لتمثّل منطلقاً أساسياً يتيح أمام الجهات المعنيّة العمل في مجال إعادة إعمار وتأهيل نظام التعليم العالي السوري في المستقبل، ومنح الفرصة لفهم واقع هذا القطاع بشكل أفضل . ولا بدّ لنا أن نشدد على أنّ إتاحة هذا التقرير على نطاق واسع أمر بالغ الأهمية لمساعدة الأكاديميين السوريين المشاركين في هذه العملية لإطلاع شركائهم الدوليين على مثل هذه الجهود.

ونودّ أن نعبّر عن عميق امتناننا لمؤلفي هذا التقرير لنجاحهم في إجراء هذه الدراسة الدقيقة والحساسة، حيث استعانت" كارا "بأعضاء هذا الفريق نفسهم من الخبراء لإعداد تقرير آخر حول وضع التعليم العالي في سورية ما بعد عام 2011 وقد تولى مهمة إنجاز هذا العمل أكاديميون سوريون يعيشون في دول اللجوء، بالتعاون مع زملاء لهم في المملكة المتحدة بقيادة البروفيسورة كولين ماكلولين في كلية التربية بجامعة كامبريدج .ويعد هذا التعاون مثالاً نموذجياً للعمل الذي يضلع به برنامج" كارا سورية"، الذي يهدف إلى بناء فرق وشبكات تعاون دولية وإتاحة الفرصة أمام الباحثين السوريين لاكتساب مهارات وأساليب إجراء البحوث العلمية الحديثة.

ولقد دأب المجلس الثقافي البريطاني على إجراء البحوث بنفسه أو انتداب جهات أخرى للقيام بها، بالشراكة مع أطراف ومؤسسات عديدة كمفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين و"كارا"، وذلك بهدف فهم تأثير النزاعات وعمليات النزوح على جيل الشباب ممن هم في سن التعليم العالي، والوقوف على التحديات التي يواجهونها والتعرّف على أمالهم وتطلعاتهم المستقبلية والفرص الي أتيحت لهم وتمكنوا من تسخيرها والاستفادة منها في ظل الظروف الصعبة التي يمرون بها .ونأمل أن تساهم هذه الدراسات والأنشطة المصاحبة لها في دعم الجهود المستقبلية للعديد من هؤلاء الشباب في سبيل إعادة بناء

بلدهم عندما تنتهي الحرب، حيث سيكون الأكاديميون السوريون أنفسهم، أينما هم الآن في دول اللجوء، في مقدّمة من يتولون مهمة تدريب وتأهيل الجيل الجديد من المعلمين والأطباء والمهندسين وغيرهم من المتخصصين والمهنيين الذين ستقع على عاتقهم مسؤولية إعادة بناء البلاد .كما سيكون الأكاديميون في طليعة من يتولون مهمة إرساء المعايير اللازمة لمساعدة سورية على استعادة مكانتها في المجتمع الدولي.
وختاماً، نشعر بتواضع جهودنا أمام الجهود الكبيرة الي بذلها الباحثون السوريون في سبيل نجاح هذا المشروع، وننحني أمام تطلعات هذا الجيل من طلبة وباحثين مستقبليين وإصرارهم على تحقيق التميّز والنجاح، وذلك بالرغم من هذا الصراع الذي طال أمده وأثره البالغ عليهم ويحدونا الأمل أن يكون لمساهمتنا من خلال هذا البحث دور ما في صياغة مستقبل واعد لسورية ولنظام التعليم العالي فيها ولعلمائها وباحثيها وجميع مواطنيها.

الأستاذة الجامعية جو بيل
مديرة برامج التعليم والمجتمع
(المجلس التنفيذي)
المجلس الثقافي البريطاني

السيدة آن لونسديل
حاصلة على وسام الإمبراطورية البريطانية
برتبة قائد
رئيسة مجلس دعم الأكاديميين المعرضين
للخطر (كارا)
آذار/ مارس 2018

المؤلفون المشاركون

المساعدة التحريرية

ماري جين دروموند

خدمات بحوث المكتبات

ماريا خواجة

الخدمات الإدارية

ياسمين فيكتوريا ريكس
كريستوف هارتويغ
لين فيليبس

فريق كلية التربية في جامعة كامبريدج

جو آن ديلابو
اولينا فمير
كولين ماكلولين
زينة العظمة
منى جبريل

الباحثون السوريون المشاركون

عبدالحافظ عبدالحافظ
شاهر عبد اللطيف
مُسلّم عبد طالاس
سمير العبد الله
زياد الإبراهيم
عمار المحمد الابراهيم
وسام العقلة
تيسير برمو
حمود حاج حمود
بكري كعدان
عدنان رشيد مامو
عدنان سنو
فاتح شعبان

المحتويات

المُلخّص التنفيذي 04

التدريس والمناهج والتقييم 07

القسم 1: مقدمة 10

القسم 2: بناء القدرات كمنهجية للبحث 16

القسم 3: التعليم العالي السوري قبل 2011 - النتائج 23

الجزء 1: الإصلاح والمهمة والحكم 25

الجزء 2: التدريس والبحث 38

الجزء 3: قبول الطلاب والتقدم 49

المحتويات

المراجع 61

- الملحق (أ): بناء القدرات كمنهج بحث 66
- الملحق (ب): مراكز البحوث والمعاهد التابعة للجامعات وغير التابعة لها: 71
- الملحق (ج): أمثلة عن هياكل الجداول الزمنية التي تم وضعها في ورشة العمل الأولى 73
- الملحق (د): خطة المقابلات للكادر التدريسي في الجامعة 75
- الملحق (ه) خطة المقابلات لطلاب الجامعة 77
- الملحق (و): وثائق السياسات التي استعرضها فريق البحث السوري باللغة العربي 79

قائمة الجداول

- الجدول 1.1: مفتاح خريطة توزّع مؤسسات التعليم العالي في سورية بين عامي 1910-2011 12
- الجدول 2.1: الأساليب المُتّبعة 20
- الجدول 2.2: عدد أعضاء الكادر التدريسي والطلاب في سورية وفقاً لنوع الجامعة (حكومية/ خاصة) ونوع الجنس 20
- الجدول 2.3: عدد أعضاء الكادر التدريسي والطلاب في سورية وفقاً لتوزعهم في المناطق (التي يسيطر عليها النظام/ غير الخاضعة لسيطرة النظام) ونوع الجنس 20
- الجدول 2.4: إجمالي عدد المشاركين في المقابلات من داخل سورية وخارجها وفقاً لنوع الجنس 20
- الجدول 3.1: معدلات الالتحاق بالتعليم العالي حسب نوع المؤسسة التعليمية في العام 2009-2010 53
- الجدول 3.2: أعداد طلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية في سورية في العام 2011-2012 53
- الجدول 3.3: القرارات والمراسيم المرتبطة بترتيبات توسيع نطاق فرص الوصول إلى التعليم العالي 56

قائمة الأشكال والرسوم البيانية

- الشكل 1.1: خريطة توزّع مؤسسات التعليم العالي في سورية خلال الفترة الممتدة بين عامي 1910-2011 11
- الشكل 1.2: الأحداث الرئيسية في مسيرة تطوير التعليم العالي في سورية 1903-2001 13
- الرسم البياني 2.1: عدد أعضاء الكادر التدريسي الذين أجابوا على الأسئلة المتعلقة بحالة التعليم العالي في سورية قبل 2011 وفقاً لنوع التخصص 20
- الرسم البياني 2.2: عدد الطلاب الذين أجابوا على الأسئلة المتعلقة بحالة التعليم العالي قبل عام 2011 وفقاً لنوع التخصص الدراسي 21

قائمة الصور الموجزة

- الصورة الموجزة 3.1: إدخال التقنيات الرقمية إلى قطاع التعليم العالي 25
- الصورة الموجزة 3.2: مراكز ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية 33
- الصورة الموجزة 3.3: الثقافات السياسية، هيئات تمثيل الطلاب في التعليم العالي السوري 36
- الصورة الموجزة 3.4: نمط التدريس والتواصل 43
- الصورة الموجزة 3.5: الجامعة الافتراضية السورية 46
- الصورة الموجزة 3.6: "مستوى التعليم كان ضعيفاً جداً في القرى" 52
- الصورة الموجزة 3.7: أسلوب تنظيم المهام الذي تمّ تشجيع المشاركين في ورشة العمل على اعتماده 68

المُلخّص التنفيذي

يرتكز هذا المُلخّص على النتائج الواردة في القسم 3 والأفكار الرئيسية التي نوقشت فيه. ويمثّل هذا التقرير ثمرة بحث تعاوني قام به فريق من كلية التربية في جامعة كامبردج ومجموعة من الباحثين السوريين المشاركين الذين عملوا سابقاً في الجامعات السورية ونزحوا حالياً إلى تركيا. وشملت الدراسة إجراء مقابلات مع (19) أكاديمياً سورياً يعيشون في دول اللجوء في تركيا، إلى جانب (48) من أعضاء الكادر التدريسي والطلاب الذين ما يزالون يعملون أو يدرسون داخل سورية، والذين تمّ إجراء المقابلات معهم عن بعد من قبل الباحثين السوريين المشاركين، وذلك حول حالة وظروف قطاع التعليم العالي في سورية قبل عام 2011.

- تقييد صلاحيات اتخاذ القرارات ضمن المؤسسات الأكاديمية.
- قوة هياكل الرقابة الحكومية وهيمنتها على الحياة الطلابية.
- الحوكمة المؤسسية المكبّلة بالقيود التنظيمية والرقابة الشديدة.
- الافتقار إلى الشفافية، إلى جانب سيطرة المحسوبية، مما أدى إلى تفاقم المخاوف والشكاوى والتظلّمات لدى الطلاب والأكاديميين.
- اتجاه واضح نحو التوسع في هذا القطاع على حساب تحسين الجودة.

دور الأجهزة الأمنيّة

من بين المواضيع المطروحة دائماً، ولعلّها الفكرة الرئيسية الأبرز، كان دور أجهزة الأمن الوطني السوري في إعاقة عملية إصلاح التعليم العالي وتقويض مبادئ الشفافية والعدالة ضمن هذا القطاع. كما كان هناك أيضاً اتفاق واسع النطاق حول المشاكل الناجمة عن تدخلات الحزب الحاكم في عملية اتخاذ القرار على مستوى الجامعات، وخاصةً على مستوى قبول الطلاب وتعيين أعضاء الكادر التدريسي ومِنَح الزمالة والبعثات الدراسية.

ضمان الجودة

كانت هذه إحدى الأفكار الرئيسية المشتركة في البيانات، ولكن كان هناك اختلاف كبير بين آراء أعضاء الكادر التدريسي والطلاب حول معنى ضمان الجودة، سواءً كان لها أثر في ظروف العمل أو ما إذا كانت موجودة أصلاً. فعلى سبيل المثال، قرن بعض من أُجريت معهم المقابلات ضمان الجودة بتوفر الموارد؛ في حين أشار آخرون إلى العدد المنصوص عليه لساعات التواصل مع الطلاب، والتي كانت من وجهة نظرهم متوافقة مع المعايير الدولية لضمان الجودة، كتلك التي تنصّ عليها اتفاقية بولونيا (اتفاقية إصلاح التعليم، 1999). واتفق معظم المشاركين على أنه بالرغم من أنّ محاولات ضمان الجودة تمّ شرحها وتوضيحها بالتفصيل في وثائق السياسة التعليمية، إلّا أنه نادراً ما كان يتمّ وضعها موضع التنفيذ.

الباب الأول: الإصلاح والرسالة والحوكمة

- اتجاهات الإصلاح والحوكمة في الدراسات والمؤلفات السابقة
- دور الأجهزة الأمنية في تقويض عمليات الإصلاح والحوكمة والتغيير في قطاع التعليم العالي
- ضمان الجودة

الباب الثاني: التدريس والبحث العلمي

- المسائل المتعلقة بالتوظيف
- التدريس والمناهج والتقييم
- العقبات الرئيسية أمام البحث العلمي
- الموارد والبنية التحتية

الباب الثالث: قبول الطلاب وتقدّمهم

- قبول الطلاب
- فرص وصول الطلاب إلى التعليم العالي
- قابلية الطلاب للتوظيف

الإصلاح والحوكمة

كان الدفع باتجاه إصلاح قطاع التعليم العالي في سورية منذ عام 2011 استجابة لنقص الاستثمارات بين عامي 1980 و2000، ونتيجة للضغوطات التي مارستها مؤسسات وهيئات خارجية كالبنك الدولي، وذلك بهدف توسيع فرص التعليم العالي، وإصلاح المناهج الدراسية في الوقت نفسه. كما كان الهدف من تحديث هذا القطاع أيضاً توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم العالي، ومواءمته مع احتياجات سوق العمل، ووضع برنامج لضمان الجودة في مؤسساته.

وتؤكد البيانات الواردة من الباحثين المشاركين والأشخاص الذين أجروا معهم المقابلات على أهمية عددٍ من التحديات وتأثيرها في فرص نجاح الإصلاحات في هذا القطاع:

العقبات الرئيسية أمام البحث العلمي

شملت المعوّقات الرئيسية التي تعوق البحث العلمي كلّاً من محدودية التمويل المتاح للبحوث، وغياب المنظومة البحثية المتطورة، والركود الوظيفي، وزيادة أعباء التدريس، واستخدام البحوث كوسيلة للحصول على الترقية، وغياب فرص التعاون مع الجامعات الأجنبية، إضافة إلى عدم وجود أشكال ونماذج ملائمة من التدريب على إجراء البحوث العلمية. لم يكن ينظر إلى البحث العلمي عادةً باعتباره وظيفة الأكاديميين. وقد قامت مؤسسات منفصلة بإجراء البحوث في مجالات معيّنة حددتها الحكومة. على الرغم من أنه كانت هناك بعض الاستثناءات، إلّا أنّ غالبية المشاركين في الدراسة اتفقوا على عدم قابلية إجراء البحوث، وغياب التقليد والعُرف المؤسسي في استخدام البحث العلمي لمعالجة المشاكل الاجتماعية. ساهم النظام بفعالية في تثبيط مثل هذه الأنواع من البحوث عبر السيطرة الأيديولوجية والرقابة الذاتية. كما أشارت التقارير إلى أنّ العديد من المحاضرين لم يقوموا بمزيد من الأبحاث بعد نيلهم درجة الدكتوراه.

الموارد والبنية التحتية

هناك علاقة واضحة بين توافر الموارد وجودة التدريس والتعلُّم. وعلى الرغم من التأكيد على القيام بالإصلاحات، بما في ذلك الحاجة إلى ضخ الاستثمارات، إلّا أنّ انخفاضاً حاداً طرأ على مستوى معدلات الإنفاق على التعليم العالي بعد عام 2000، والتي قُدِّر أنها إحدى أقل نسب إجمالي الإنفاق الحكومي وحصص الناتج المحلي الإجمالي على مستوى العالم. تشير الدراسات إلى أن نصيب الفرد من الإنفاق العام على التعليم العالي في سورية في عام 2011 كان أقل بكثير من المتوسط الذي حددته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، في حين لا تتوافر بيانات موثوقة حول معدلات الاستثمار أو الإنفاق في الجامعات الخاصة. كما تشير الدراسات أيضاً إلى وجود مستوى عالٍ من عدم المساواة في التمويل ضمن قطاع التعليم العالي في سورية. ففي الوقت الذي كانت تعمل فيه الحكومة على توسيع نطاق خيارات التعليم العالي المتاحة، فإنها كانت تقوم بتخفيض التمويل المخصص لمرحلة التعليم ما بعد الثانوي.

على الرغم من أنّ العديد من المشاركين في الدراسة اعتقدوا أن الموارد والبنية التحتية المتوافرة في الجامعات الخاصة كانت أفضل، لكن بعض أعضاء الكادر التدريسي أفادوا أنه نادراً ما كان يتمّ استخدام هذه الموارد في حال توافرها، إذ لم يكن باستطاعتهم استخدام الأجهزة والمعدّات الحديثة الموجودة بحوزة زملائهم، وذلك لأن مستوى التعاون بين الفرق العلمية والمختبرات لم يكن متطوراً بشكل جيد. وبشكل عام، كشفت البيانات إجمالاً عن عدم المساواة في توزيع الموارد والبنية التحتية على مستوى قطاع التعليم العالي ككل.

المسائل المتعلقة بالتوظيف

كانت سِمَتا الأجور المنخفضة و"هجرة العقول" الناتجة عنها، واللتان تغيّر حالهما رأساً على عقب بعد صدور قانون تنظيم الجامعات لعام 2006 كما ذكرت التقارير، من السمات الرئيسية لمشهد التعليم العالي في سورية في مطلع الألفية الجديدة. ومع ذلك، كان للحكومة المركزية تأثير كبير في تعيين أعضاء الكادر التدريسي في الجامعات، وخاصة على مستوى الوظائف القيادية. ولعلّ من أوضح المؤشرات على ذلك تعيين جميع رؤساء الجامعات، سواء في الجامعات الحكومية أو في الجامعات الخاصة، من قبل وزارة التعليم العالي. وقد شكّلت هذه الممارسة تحدياً رئيسياً للإصلاحات المنصوص عليها في المراسيم ذات الصلّة بالجامعات، والمتعلقة بإعطاء قدر أكبر من الاستقلالية في إجراءات التعيين.

كما تمّ تسليط الضوء على ممارسة المحسوبية على مستوى التوظيف والمنح الدراسية وفرص الدراسة في الخارج والترقية في الوظيفة. وقد شدد المشاركون من المناطق التي لا تخضع لسيطرة النظام على هذه النقطة بشكل أكبر مقارنة بنظرائهم الموجودين في أجزاء أخرى من الدولة.

وتباينت الآراء حول ما إذا كان الجيل القديم من الأساتذة الجامعيين يشكّل عقبة أمام تحقيق جودة التعليم بسبب عدم مرونته ونهجه المتزمّت والصارم في العمل، أو على العكس، أكانت معرفتهم العميقة بالتخصصات والمقررات الدراسية تشكّل شرطاً أساسياً لتحقيق جودة التعليم. أشار بعض طلاب الجامعات الحكومية إلى عدم التوازن في نسبتي الجنسين على مستوى موظفي الجامعة، حيث كان الكادر التدريسي في بعض الجامعات بأكمله من الأساتذة الذكور.

التدريس والمناهج والتقييم

أفاد المشاركون في الدراسة أنّ أساليب التدريس والتقييم والمناهج الدراسية في الجامعات السورية قبل عام 2011 كانت "جامدة" و "نظرية" و"عفا عليها الزمن". كانت تتمّ الموافقة على اعتماد الكتب الدراسية من قبل الحكومة السورية وإدارة الجامعة بحيث تتماشى المناهج مع سياسات الحزب الحاكم، والتي لا تسمح باعتماد نهج الابتكار والابداع المعرفي أو التطور ضمن التخصصات المختلفة.

وشكّلت المدرّجات والقاعات الدراسية المزدحمة في الجامعات الحكومية مصدر استياء بالنسبة لكلٍّ من أعضاء الكادر التدريسي والطلاب على حدٍّ سواء، وهذا بدوره شكل عقبة أمام تطوير علاقات إيجابية فيما بينهم. وأشار معظمهم إلى أنّ التواصل كان ضعيفاً وغالباً ما يتمّ عن بعد ووفق نظام هرمي صارم، وإن كانت هناك بعض الاستثناءات.

وتباينت الآراء حول قيمة فرص المنح الدراسية في الخارج. فبالنسبة للبعض كان توفر هذه الفرص دليلاً على التطور التعليمي. أمّا بالنسبة لآخرين فقد أدت الاستعانة بدول أخرى لتوفير فرص التطوير المهني خارج البلد إلى حدوث انقسامات أيديولوجية بين الذين تلقوا تعليمهم في دول حلف وارسو، ومحلياً، وفي بقية دول العالم.

ومن الجدير بالذكر أيضاً أنّ كافة التقارير أشارت إلى أنّ غياب الزيارات الميدانية وفرص البحث العلمي شكّلت عقبات رئيسية أمام تطوير جودة التدريس والتعلّم.

قبول الطلاب

تشير الدراسات السابقة وتقارير السياسة التعليمية الرسمية حول قبول الطلاب إلى أنّ قرارات القبول الجامعي كانت تُتخذ بناءً على المفاضلة، حيث يتنافس المتقدمون على المقاعد المتاحة بناءً على مجموعهم العام في شهادة الدراسة الثانوية (البكالوريا) والقدرة الاستيعابية لكل تخصص. مع ذلك، أشار المشاركون في الدراسة إلى وجود بعض أوجه عدم المساواة في معايير القبول الجامعي، والتي تتعلق بالانتماءات السياسية للطلاب والموقع الجغرافي. وبحسب ما ورد، فقد تمكن بعض الطلاب من الالتحاق بمرحلة التعليم العالي نتيجة لانتسابهم للحزب الحاكم. وشدد المشاركون في الدراسة على سيطرة أجهزة الأمن على حياة الطلاب من لحظة دخولهم الجامعة وحتى تخرجهم منها. كما كان هناك اختلاف بين معايير القبول لدى كلٍّ من الجامعات الحكومية والخاصة، حيث كانت الجامعات الخاصة تقبل الطلاب ذوي الدرجات الأدنى ويعتمد القبول فيها بالكامل على تسديد الرسوم الدراسية. نظراً لانخفاض أعداد الطلاب المسجلين في الجامعات الخاصة فقد كان ينظر إليها على أنها توفر مستويات أكبر من الدعم والمساندة لهم مقارنة بالجامعات الحكومية.

وعلى الرغم من أنّ معيار الجودة كان من وجهة نظر أعضاء الكادر التدريسي العاملين في القطاع العام عاملاً حاسماً في اختيار الطلاب للجامعات، إلا أن بعض الطلاب قالوا إن دخل الأسرة والخيارات الوظيفية والموقع الجغرافي للمؤسسة التعليمية كانت جميعها معايير ترجح الكفة على كفّة الجودة عند اتخاذهم قرار اختيار الجامعة التي سيلتحقون بها.

وتشير إحدى النتائج الأخرى أيضاً إلى أن المناطق الشرقية من سورية تبدو مهملة اقتصادياً وتعليمياً، مع انخفاض كبير في مستويات التمويل المخصص لها مقارنة بالمناطق الأخرى، فضلاً عن أنّ معايير الالتحاق بالجامعات بالنسبة لطلبتها أدنى من نظيراتها في العاصمة. كما كان هناك اختلاف حول نسب الذكور والإناث الملتحقين بالجامعات، حيث زعم البعض أنّ أعداد الطلاب الذكور أكبر، في حين شدد آخرون على أنّ النسب متساوية إلى حدٍ ما.

فرص وصول الطلاب إلى التعليم العالي

كان تطبيق مبدأ المساواة بين الطلاب في فرص الوصول إلى مرحلة التعليم العالي أمراً معقداً مع افتتاح الجامعات الخاصة التي تتقاضى رسوماً دراسية وتتيح متطلبات أدنى للقبول، إلى جانب استحداث هياكل رسوم جديدة للجامعات الحكومية تتيح أمام الطلاب الحاصلين على درجات متدنية في الشهادة الثانوية خيار الدراسة في أقسام محددة من هذه الجامعات مقابل دفع رسوم دراسية. وقد أفاد المشاركون في الدراسة أن قيمة رسوم الدراسة في الجامعات الحكومية تقدّر بـ 20 دولاراً أمريكياً سنوياً. وقد خلقت هذه التوليفة من فرص التعليم الحكومية والخاصة حالة من عدم المساواة الاجتماعية لأن الطلاب المنحدرين من العائلات الأكثر ثراءً كانوا في وضع أفضل يمكّنهم من دفع الرسوم الأعلى. ورأى المشاركون بأن مصطلح "المساواة في فرص الوصول إلى التعليم العالي" لا معنى له عند الحديث عن التعليم العالي في سورية.

وعلى الرغم من الخصخصة وزيادة عدد الجامعات، إلّا أنّ الإصلاحات لم تنجح أيضاً في التعامل مع الأعداد المتزايدة للطلاب، حيث أصبحت القاعات الدراسية في بعض الجامعات مكتظة للغاية، مما فاقم من الشكاوى الاقتصادية والسياسية ضمن أطياف معيّنة من الطلاب.

قابلية توظيف الطلاب

تشير بيانات المقابلات إلى أنّ فرص التوظيف في سورية قبل عام 2011 كانت محدودة، وأن معدلات هجرة أصحاب الكفاءات والمؤهلين من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب كانت في ازدياد. ولم تكن تخصصات وبرامج التعليم العالي المتوفرة على ما يبدو قادرة على إعداد الطلاب وتأهيلهم للحصول على وظائف. وقد أفاد مشارك واحد فقط أنه لا يوجد تمييز لدى الانتقال إلى سوق العمل، ولكن وجهة النظر هذه تناقضت بشكل صارخ مع آراء غالبية المشاركين الذين أشاروا إلى وجود أشكال من التمييز الدائم والعلاقة الضعيفة بين برامج وتخصصات التعليم العالي من جهة وفرص التوظيف المتاحة في سوق العمل من جهة أخرى، الأمر الذي يشير إلى أنّ الدور الذي تلعبه الجامعة في إعداد الطلاب وتسهيل التحاقهم بسوق العمل يكاد لا يذكر.

القسم الأول: مقدّمة

الأهداف والغايات

سيلعب التعليم العالي دوراً رئيسياً في إعادة بناء الدولة السورية التي مزقتها أكثر من سبع سنوات من الحرب والدمار، وسيكون دوره بالغ الأهمية على صعيد إعادة بناء حياة أولئك الذين لم يغادروها ومن سيعودون إليها. نأمل كأعضاء في الفريق البحثي المشترك من جامعة كامبريدج وسورية والذي تولى مهمة إنجاز هذا المشروع أن يساهم هذا التقرير في عملية إعادة الإعمار، وذلك عن طريق إثراء النقاش حول خطط الإصلاح في المستقبل. فالهدف من القيام بهذا المشروع يتمثّل في:

- مساعدة الأكاديميين السوريين النازحين[1] الذين يعيشون في تركيا عبر إجراء بحث تعاوني مع زملائهم في كلية التربية بجامعة كامبريدج، والذي سيساهم بدوره في تطوير قدراتهم البحثية من خلال تعريفهم وإشراكهم في إجراء دراسة بحثية نوعية حول التعليم العالي في سورية - (ستتمّ الإشارة لهم من الآن فصاعداً باسم الفريق البحثي السوري أو الباحثين المشاركين).
- مساعدة الأكاديميين السوريين في دول اللجوء على مواصلة إسهاماتهم في العمل على مواجهة التحديات التي تواجه سورية.
- إثراء عمليات التخطيط الاستراتيجي المتعلقة بمستقبل قطاع التعليم العالي في سورية عبر توفير دراسة تشمل معلومات أساسية حول واقع هذا القطاع في سورية في الفترة التي سبقت اندلاع الأزمة في عام 2011.

لقد تمّ إنجاز هذا العمل في عام 2017 وخلال فترة زمنية قصيرة نسبياً (بين شهري حزيران/يونيو وتشرين الأول/أكتوبر 2017)، وذلك بتكليف من مجلس دعم الأكاديميين المعرّضين للخطر (كارا) وبدعم مالي من المجلس الثقافي البريطاني. وسنأتي على شرح الأسلوب الذي اتبعناه في العمل سويّة على هذا المشروع بالتفصيل في القسم الثاني. ونورد فيما يلي ملخصاً مختصراً عن منهجنا العام: عقدنا ورشتي عمل مع الفريق البحثي السوري في تركيا، حيث قمنا بتدريس طرق تصميم البحث النوعي وأساليب تحليل النتائج، وسعينا من خلال هاتين الورشتين إلى تعزيز وتطوير معلوماتهم حول المنهجيات النوعية والتعليم العالي بشكل عام. واستخدمنا ورشتي العمل هاتين لمساعدة الباحثين السوريين في التحضير للمقابلات التي سيتمّ إجراؤها عن بعد حول التعليم العالي في سورية قبل وبعد عام 2011 مع أكاديميين سوريين آخرين من ذوي الأقدمية والمعنيين الذين ما يزالون يعملون ويدرسون داخل سورية، وذلك سواءً ضمن مؤسسات التعليم العالي التابعة للنظام أو غير التابعة له.

هناك تقريران منفصلان: أحدهما يشمل الفترة الزمنية الممتدة حتى عام 2011، والآخر يشمل ما بعد عام 2011. يضم التقرير الأول مقابلات أجراها كلٌّ من الفريق البحثي السوري وفريق جامعة كامبريدج، إضافة إلى نتائج مراجعة مكتبية مكثفة للإنتاج الفكري والمؤلفات التي تناولت التعليم العالي في السياق السوري بقيادة فريق جامعة كامبردج. كما أنه يعتمد بشكل أكبر على استعراض الدراسات والمؤلفات السابقة، حيث إن البيانات التجريبية مرتبطة بشكل أكبر بفترة ما بعد 2011. في حين يُركّز التقرير الثاني على فترة النزاع بين عامي 2011 و2017، حيث اعتمد على إفادات الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات نظراً لقلّة الأبحاث المتاحة حالياً.

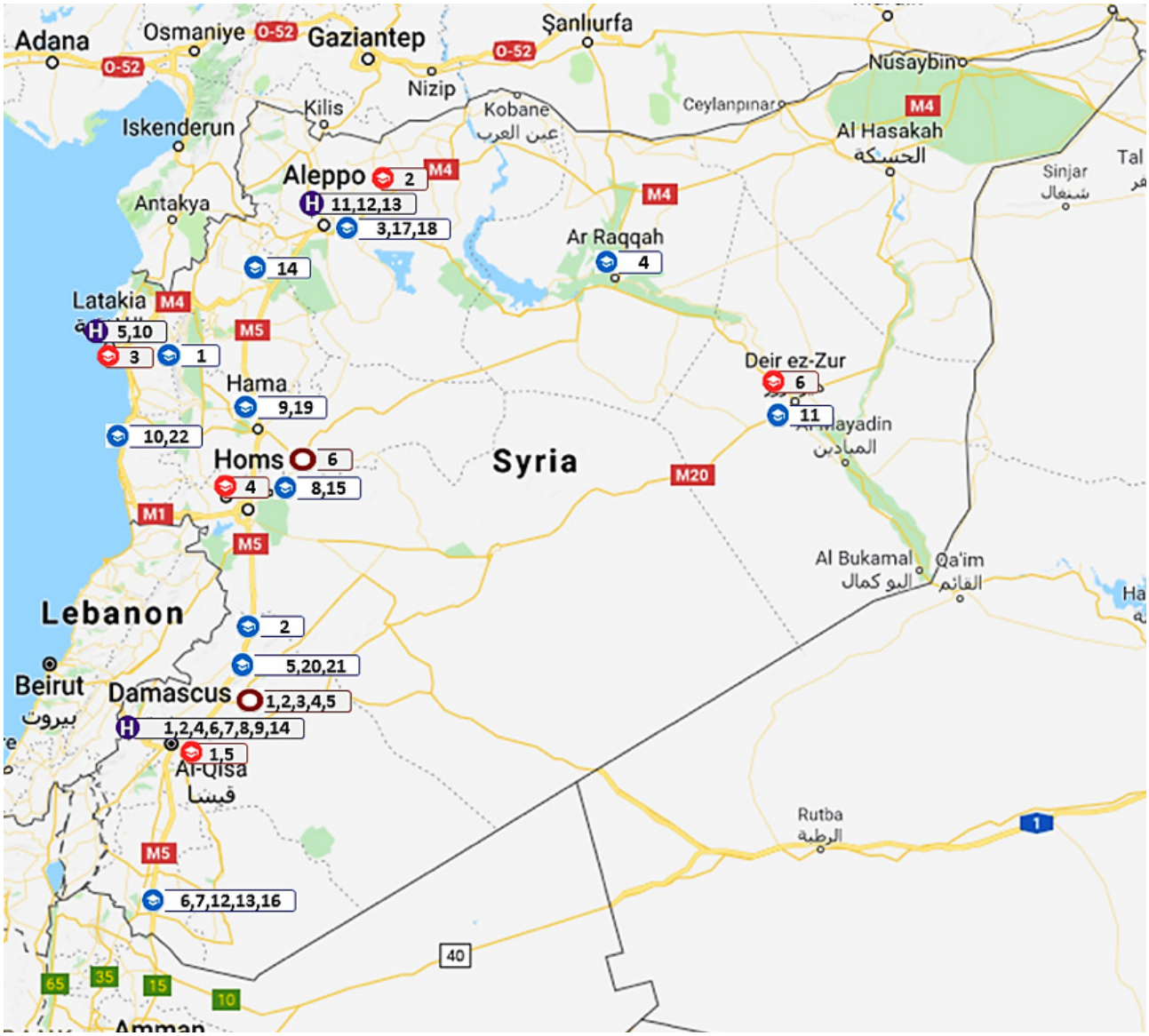
تعقيدات إجراء البحوث في مناطق الصراعات

على الرغم من أنّ فكرة دراستنا قد تبدو للوهلة الأولى واضحة وبسيطة، إلّا أنّ حقيقية عملنا على هذا المشروع كانت خلاف ذلك. وكما كتب "برونزفيل-إيفانس" و"مور" حول مشروع مماثل قامت به مؤسسة "كارا" في العراق، فإن هذا المشروع لم يكن "مجرد واجب دراسي أكاديمي عادي".[2] لقد عانى المشاركون في ورشة عملنا من صعوبات سبقت اندلاع الأزمة في عام 2011 ومن صدمات تلتها. وكان الوضع الذي وجدوا أنفسهم فيه في وقت إجراء هذه الدراسة معقداً ويتطلب منهم الوقت والجهد على الصعيدين الشخصي والمهني. وكانت مهمتنا الأولى هي تشكيل فريق العمل وإقامة علاقات بطرق من شأنها إتاحة الفرصة لمناقشة القضايا الصعبة: فلم يكن لدينا وقت كافٍ للتواصل لتحقيق أهدافنا المتوخاة، مما فرض بدوره تحديات أخرى. اتسم الجو العام للبحث بالقلق: فقد كان الناس يتخوّفون من عواقب المشاركة في البحث والأضرار المحتملة التي قد يسببها ذلك لهم ولغيرهم، كما كانوا قلقين أيضاً من احتمال تجاهل نتائج هذا المشروع. وأبرزت الأساليب التي كنا قد اخترناها العديد من القضايا المتعلقة بالسلامة والمخاطر والأخلاقيات. بالرغم من ذلك، قمنا بتصميم مجموعة من المهام البحثية ومهام بناء القدرات، حيث تمّ إجراء 117 مقابلة مع الأشخاص المشاركين في البحث من العاملين في قطاع التعليم العالي في سورية حالياً (48 من أعضاء الكادر التدريسي و76 طالباً وطالبة)، فضلاً عن مجموعات النقاش المركّز والمقابلات الفردية مع 91 من الأكاديميين السوريين النازحين في تركيا. وسنأتي على شرح تفاصيل منهجية البحث في القسم الثاني وفي الملحق أ.

1. اتشير كلمة نازحين في هذا التقرير إلى كلٌّ من النازحين داخل الدولة وخارجها.
2. Brunskell-Evans & Moore 2012, p.ix.

لمحة موجزة عن التعليم العالي في سورية

تغيرت ملامح التعليم العالي في سوري منذ بداية هذا القرن، فلم يكن هناك حتى عام 2001 سوى أربع جامعات حكومية، إلى أنّ مهدت التشريعات الجديدة الطريق لظهور الجامعات الخاصة وتوسع هذا القطاع بمعدل خمسة أضعاف على مدى العقد الذي تلي ذلك العام. بحلول عام 2011، باشرت 16 جامعة خاصة عملها من أصل 20 جامعة خاصة مرخصة، إلى جانب إنشاء الجامعة الافتراضية السورية الحكومية في عام 2002، وجامعة حكومية جديدة في دير الزور في عام 2007 (انظر الملحق /ب/ للاطلاع على قائمة بالبحوث الجامعية وغير الجامعية). وتوضح الخريطة والجدول الزمني أدناه الأحداث الرئيسية في هذا التطور، وتظهر الخريطة التوزّع الجغرافي لمؤسسات التعليم العالي في سورية قبل عام *2011* (الشكل *1.1* والجدول *1.1*).



الشكل *1.1*: خريطة توزّع مؤسسات التعليم العالي في سورية خلال الفترة الممتدة بين عامي *1910-2011*[3]

شرح الأرقام والرموز الظاهرة على هذه الخريطة مُبيّن في الجدول 1.1.

3. مشتقة من خرائط جوجل مفتوحة المصدر عبر الأنترنت وما أضافه المشاركون إليها في ورشة العمل.

الجدول *1.1*: مفتاح خريطة توزّع مؤسسات التعليم العالي في سورية بين عامي *1910 - 2011*

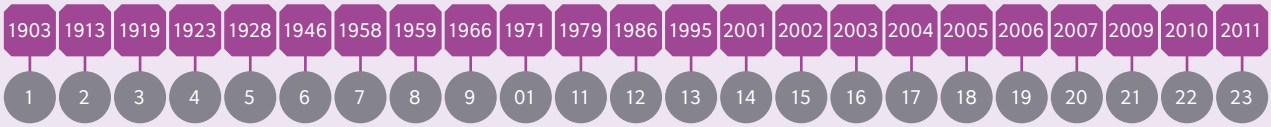
	اسم الجامعة أو المعهد	الرمز
	جامعة حكومية	1 جامعة دمشق 1910 (دمشق) [4] 2 جامعة حلب 1958 (حلب) 3 جامعة تشرين 1971 (اللاذقية) 4 جامعة البعث 1979 (حمص) 5 الجامعة الافتراضية السورية 2002 (افتراضية) 6 جامعة الفرات 2006 (دير الزور)
	معهد عالي حكومي	1 المعهد العالي للفنون المسرحية 1977 (دمشق) 2 المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا (HAIST) 1983 3 المعهد العالي للموسيقا 1990 (دمشق) 4 المعهد العالي لإدارة الأعمال (HIBA) 2001 (دمشق) 5 المعهد الوطني للإدارة العامة (INA) 2002 (التل) 6 المعهد العالي لإدارة المياه 2009 (حمص)
	جامعة خاصة	1 الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري 2001 (اللاذقية – حرم الجامعة المصرية في الاسكندرية) 2 جامعة القلمون الخاصة 2003 (ريف دمشق، ديرعطية) 3 جامعة قرطبة الخاصة (المأمون سابقاً) 2003 (حلب) 4 جامعة الاتحاد 2003 (الرقة) 5 الجامعة السورية الخاصة 2005 (دمشق) 6 الجامعة الدولية للعلوم والتكنولوجيا 2005 (درعا) 7 الجامعة العربية الدولية 2005 (درعا) 8 جامعة الوادي الدولية 2005 (حمص) 9 الجامعة الوطنية الخاصة 2006 (حماة) 10 جامعة الأندلس للعلوم الطبية 2006 (طرطوس) 11 جامعة الجزيرة الخاصة 2007 (دير الزور) 12 جامعة الرشيد الدولية الخاصة للعلوم والتكنولوجيا 2007 (درعا) [5] 13 جامعة قاسيون الخاصة، تأسست عام 2007، وبدأت العمل عام 2013 (درعا) 14 جامعة إيبلا 2007 (ادلب) 15 جامعة الحواش الخاصة 2008 (حمص) 16 جامعة اليرموك الخاصة 2008 (درعا) 17 جامعة الشهباء (الخليج سابقاً) 2008 (حلب) 18 الأكاديمية العربية للأعمال الإلكترونية 2009 (حلب) [6] 19 الجامعة العربية للعلوم والتكنولوجيا 2009 (حماة) 10 جامعة الشام الخاصة 2011 في ريف دمشق (التل) 21 جامعة بلاد الشام للعلوم الشرعية 2011 (دمشق) 22 جامعة المنارة 2016 (طرطوس)
H	مستشفى تعليمي	1 مستشفى المواساة 1958 (دمشق) 2 مركز جراحة القلب الجامعي 1974 (دمشق) 3 مستشفى حلب الجامعي 1974 (حلب) 4 مستشفى الأطفال الجامعي 1978 (دمشق) 5 مستشفى الاسد الجامعي 1983 (اللاذقية) 6 مستشفى الاسد الجامعي (دمشق) 7 مستشفى الأمراض الجلدية والزهرية الجامعي 1991 (دمشق) 8 مستشفى جراحة الفم والفكين الجامعي 1995 (دمشق) 9 مستشفى التوليد وأمراض النساء 2000 (دمشق) 10 مستشفى تشرين الجامعي 2000 (اللاذقية) 11 مستشفى الكندي الجامعي 2001 (حلب) 12 مستشفى التوليد وأمراض النساء 2001 (حلب) 13 مستشفى أمراض وجراحة القلب الجامعي 2005 (حلب) 14 مستشفى البيروني الجامعي 2006 (دمشق)

4. تأسست جامعة دمشق في عام 1923 من خلال دمج كلية الطب (التي تأسست في عام 1903) ومعهد القانون (الذي أنشئ في عام 1913). وحتى عام 1958 عرفت جامعة دمشق بالجامعة السورية

5. العنوان المؤقت في وقت جمع البيانات - دمشق.

6. العنوان المؤقت في وقت جمع البيانات - دمشق.

الشكل 2.1: الأحداث الرئيسية في مسيرة تطوير التعليم العالي في سورية 1903- 2011



1903: تأسيس مدرسة الطبّ.

1913: تأسيس مدرسة الحقوق في بيروت، ونقلها إلى دمشق في عام 1914.

1919: مجانية التعليم الجامعي.

1923: سميت مدرسة الحقوق معهد الحقوق، وتمّ ضمّه إلى جانب كلٍّ من مدرسة الطب، والمجمع العربي، ودار الآثار العربية لتشكيل الجامعة السورية.

1928: إنشاء كلية للآداب تحت إدارة الجامعة السورية (سميت في الأصل مدرسة الدروس الأدبية العليا، وتغيّر اسمها إلى مدرسة الآداب العليا عام 1929، قبل إغلاقها في عام 1936/1935).

1946: تم إنشاء كليات ومعاهد التعليم العالي ضمن مجموعة من التخصصات الجديدة.

1958: بدء العمل بقانون جديد لإنشاء جامعات في الإقليمين الشمالي والجنوبي في الجمهورية العربية المتحدة، وتعديل اسم الجامعة السورية ليصبح "جامعة دمشق". وتم إحداث جامعة جديدة في الإقليم الشمالي باسم "جامعة حلب".

1959: تأسست كلية الفنون الجميلة في دمشق وأصبحت جزءاً من جامعة دمشق عام 1972.

1966: تأسيس وزارة التعليم العالي.

1971: تأسيس جامعة اللاذقية، وتغيير اسمها لاحقاً ليصبح "جامعة تشرين" في عام 1975.

1979: تأسيس جامعة البعث بحمص.

1986: إيفاد مجموعة من المعيدين إلى دول أوروبا الشرقية للتدريب.

1995: إدخال تكنولوجيا المعلومات إلى الجامعات.

2001: صدور المرسوم التشريعي رقم 36 الخاص بتنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة لمرحلة ما بعد الدراسة الثانوية.

2002: مرسوم تشريعي بإنشاء الجامعة الافتراضية والمعهد العالي لإدارة الأعمال.

2003: جامعة القلمون تصبح أول جامعة خاصة في سورية.

2004: زيادة التوسع في الجامعات الخاصة وبعض الجامعات الحكومية وإصدار قانون البعثات العلمية الجديد.

2005: إدخال التكنولوجيا الحيوية في المختبرات.

2006: صدور قانون تنظيم الجامعات وقانون التفرغ العلمي.

2007: صدور المرسوم التشريعي رقم 52، الذي نصّ على تعيين الخريجين الأوائل كمعيدين.

2009: صدور المرسوم التشريعي رقم 49، الذي نصّ على إحداث صندوق دعم البحث العلمي والتطوير التقاني للتعليم العالي.

2010: تعديل المرسوم ربع السنوي (اعتماد ثلاث دورات امتحانيه في السنة بدلاً من دورتين).

2011: قانون جديد يهدف إلى ربط التعليم العالي بسوق العمل. بداية الثورة وفرار العديد من الأكاديميين والطلاب.

السياق الاجتماعي السياسي

بخلاف نظرائه في الدول العربية الأخرى، يمكن اعتبار التعليم العالي في سورية قبل بداية الصراع في عام 2011 أحد القطاعات التي كانت تمرّ بمرحلة من التغيير والإصلاح الجوهريين.[7] ولكن لا يوجد هناك الكثير من الأبحاث النوعية حول هذا الموضوع، فمعظم ما هو متوفر عبارة عن تقارير توصيفية لظروف التعليم العالي في سورية في إطار تاريخي، أو تأملات في حال التعليم العالي في سورية تستند إلى تقارير تميل بشكل أكبر إلى طابع السرد القصصي، والمستقاة من الوسائل الإعلامية وتقارير المنظمات غير الحكومية والتقارير التي كتبها أكاديميون في دول اللجوء. وعلى الرغم من أنّ التعليم العالي قد شهد إصلاحات مهمة في السنوات الأخيرة في كافة أنحاء العالم، إلّا أنّ الحالة السورية تميزت بمجموعة من السّمات المميزة، فقد كانت الهياكل المؤسسية وممارساتها في قطاع التعليم العالي السوري تحت ضغوط قوية، وفي كثير من الأحيان متناقضة، من قبل الرقابة والتشريعات الحكومية، وذلك إلى جانب تأكيدات على صلة الدولة بأهدافها العلمانية بشكل عام، بالإضافة إلى طموحات قومية قائمة منذ أمد بعيد لاستخدام التعليم العالي كأداة لتعزيز السلطة السياسية. وفي سعيها لتحقيق الاستقرار السياسي، لطالما وُصفت السلطة في سورية بأنها سلطة استبدادية ضمن المنطقة العربية، ونتيجة لهذه الظروف السياسية كانت هنالك صعوبة في تحقيق إصلاح في قطاع التعليم العالي.[8]

في عام 2015، كتب كلٌّ من "ديفيد هاردي"، رئيس الرابطة الأوروبية للتعليم عن بعد، و"روجر منز"، أحد كبار المستشارين التعليميين لدى المجلس الثقافي البريطاني، مقالاً تناولا فيه الإصلاحات في المناطق التي تسيطر عليها الحكومة في الجمهورية العربية السورية.[9] كان هناك في ذلك الوقت تقييم واسع لحالة الإصلاح في قطاع التعليم العالي السوري مع بعض الاعتراف بجهود الرئيس الأسد، كما أشارا إلى وجود عدد من التحديات (مثل نسب الطلاب/ أعضاء الكادر التدريسي، عدم حضور الطلاب، الأكاديميون الذين تلقوا تدريبهم في دول الاتحاد السوفياتي والكتلة الشرقية، عملية التعليم التي تحركها المصالح السياسية عوضاً عن تلبية الاحتياجات الأوسع لسوق العمل، والتي ساهمت بمجملها في الحدّ من تحقيق أي تقدم حقيقي في عملية الإصلاح). وفي حين أنّ المقالة كانت تركّز بشكل واضح على سورية والأسد، فإن المزاعم قبل عام 2010 تتعارض مع العمل لتقييم مستوى الجودة والتي قام بها برنامج التعاون العابر لأوروبا للدراسات الجامعية "تمبوس" (2010)، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، والمكتب الإقليمي للدول العربية (2009).

7. Beck 2010; Beck & Wagner 2010; Bok 2003; Van Buer 2010a, 2010b, 2010c; Buckner 2013; Chaaban 2008, 2009; Ministry of Higher Education 2010; Munkkel, Ellawy, Shwiekh & Wagner 2010; TEMPUS 2010; Sanyal 1998; Street, Kabbani & Al-Oraibi 2006; UNESCO 2009; UNDP 2003; World Bank 2010, 2011; Wahed 2010; Wagner 2010.

8. Azzi 2017.

9. Hardy & Munns 2015.

تحديد هذه القضايا في المؤلفات والإنتاج الفكري المتصل بالتعليم العالي والمنطقة العربية بشكل عام. كما يؤكّد Mazawi (2005، 2011)، فقد كان التعليم العالي أداة جوهرية لبناء الدولة، واستُخدمت في بعض الأحيان كآلية لحشد الدعم للنظام في العديد من الدول العربية.[10] وعلاوة على ذلك، تأثرت سورية بشكل كبير بالصراعات السياسية على مستوى المنطقة على مرّ الزمن، فضلاً عن الأثر التاريخي لجماعة الإخوان المسلمين[11] والركود في قطاع التعليم.

لا شك أن سورية ليست الدولة الوحيدة التي تأثرت بهذه الأحداث، ولكن التعليم العالي فيها تأثر بشكل خاص بالصراعات الجيوسياسية والإقليمية والطائفية القائمة منذ أمد بعيد، سواءً العسكرية منها أو السياسية.[12] تشير إحدى التحديات الهامّة التي ورد ذكرها في الدراسات والمؤلفات السابقة في مجال علم الاجتماع السياسي والمتعلقة بالتعليم العالي إلى الدور الذي لعبه تدفق أعداد كبيرة من الشبان الذين فروا من الصراعات التي دارت رحاها في لبنان وفلسطين والعراق، والذي شكّل بدوره عبئاً إضافياً على الموارد العامة المحدودة أصلاً، فضلاً عن تزايد معدلات البطالة في صفوف الشباب. فعلى سبيل المثال، أشارت تقديرات الحكومة السورية والمفوضية العليا لشؤون اللاجئين إلى أنّ سورية كانت قد استقبلت نحو مليون لاجئ عراقي بحلول عام 2010.[13] كما أدّت الصراعات الإقليمية إلى زيادة الضغوط على كافة خدمات القطاع التعليمي، ولا سيما بالنسبة للشبّان الذين يسعون إلى الالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، والبرامج الانتقالية، والتدريب المهني، والتعليم العالي، وسوق العمل. فقبل اندلاع الأزمة السورية، كانت هناك بعض المؤشرات على أن إطلاق برامج الانتقال اللازمة وبرامج توسيع قطاع التعليم ما بعد الثانوي والمهني أضحت قيد التنفيذ.

على الرغم من المشكلات السابقة، فإن الضغوط الاقتصادية العالمية على التعليم العالي في سورية كانت تتزايد قبل عام 2011، حيث كانت لا تقتصر على جهات وعوامل محددة، ولكنها كانت بمعظمها تتمّ عن طريق هيئات خارجية ومنظمات غير حكومية تعمل بشكل مستقل عن الحكومة، ومن خلال رفع مستويات المنافسة في المنطقة. وفي واقع الأمر، شجعت مجموعة من المؤسسات الخارجية كالبنك الدولي[14] وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي[15] قبل عام 2000 الحكومة السورية بغية الوصول إلى نموذج توسُّعي للتعليم العالي بهدف استيعاب الأعداد المتزايدة من فئة الشباب الذين يسعون إلى الالتحاق بالتعليم العالي.[16] كما كان هناك أيضاً ضغط خارجي للانتقال إلى خصخصة قطاع التعليم العالي وإحداث تغييرات في المناهج الدراسية بحيث تتيح للطلاب اكتساب المهارات الضرورية التي تمكّنهم من التوظيف، وذلك في ظل سوق عمل متغيرة وضمن السياق الأوسع للعولمة.[17]

وتنبغي الإشارة إلى أنّ إصلاح التعليم العالي كان جزءاً من مجموعة أوسع من الإصلاحات الاقتصادية في سورية. فعلى سبيل المثال، تمّ إصلاح القانون المصرفي السوري عبر تخفيض ضرائب الشركات في عام 2003 من 65 في المائة إلى 35 في المائة،[18] وذلك بهدف تيسير فرص الاستثمار الخاص في الدولة. وكان يُنظر إلى الاستثمار الخاص في قطاع التعليم العالي باعتباره سبيلاً نحو استحداث تحوّل في الاقتصاد السياسي في سورية – وفقاً لتقارير متلاحقة للمنظمات غير الحكومية ومراكز الأبحاث، فقد هدف إصلاح هياكل إدارة قطاع التعليم العالي إلى تحويل اقتصاد السوق الاشتراكي للدولة السورية ليصبح هيكلاً اقتصادياً أكثر تنوعاً وشبه مخصخص. ولم تستثمر سورية بين عامي 1980 و2000 بشكل كبير في مجال توسيع قطاع التعليم العالي، ووفقاً للبنك الدولي، فقد شهدت الدولة إحدى أقل معدلات التوسّع في هذا القطاع على مستوى العالم.[19] علاوة على ذلك، وبعد عقود من الركود، أدّت بداية توسيع قطاع التعليم العالي ابتداءً من عام 2001 إلى رفع مستوى الآمال والضغوط بالنسبة للأكاديميين والطلاب ومؤسساتهم. وقد تزامنت هذه التطورات مع اضمحلال قوانين حماية الموظفين، مما أدى بدوره إلى زيادة مستويات زعزعة الأمن الوظيفي وتقييد خيارات التوظيف المتاحة.[20]

ويقول (Mazawi, 2000, 2005) إنّ قطاع التعليم العالي في سورية خضع لسياسة تعريب شاملة استهدفت كافة جوانبه قبل هذه الإصلاحات. بالنسبة للبعض وكما يؤكد Mazawi, 2005)) فقد كان يُنظر إلى هذا التعريب على أنه جزء من استراتيجية إنهاء الاستعمار، والتي تهدف إلى النأي بالتعليم العالي السوري عن الغرب والحدّ من استخدام اللغة الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية. ولكن استمرت الضغوط في التصاعد في كافة أنحاء العالم العربي حيث هيمن التدهور الاقتصادي وارتفاع حدّة المنافسة على المشهد الاقتصادي في أواخر الثمانينيات والتسعينيات. وقد لاحظ البنك الدولي أنّ "بلدان الشرق الأوسط بحاجة إلى إصلاح شامل لأنظمتها التعليمية لتلبية احتياجات عالم تتزايد فيه معدلات التنافسية، وإطلاق العنان للطاقات والقدرات الكامنة لدى الشريحة الكبيرة والمتنامية من سكّانها الشباب".[21] كما لاحظ (Romani, 2009) أنه خلال هذه الفترة، ومع تزايد حدّة المنافسة في مجال التعليم العالي عالمياً والانتشار السريع للنماذج الليبرالية الجديدة المتطورة للتعليم العالي عبر العالم العربي (خاصةً في المملكة العربية السعودية وقطر)، كان التعليم العالي في سورية بالمقابل يعاني من الركود، وكان الاقتصاد متقلباً على الرغم من بعض النمو في الناتج المحلي الإجمالي.[22] ونتيجة لذلك، كان هناك قصور في الأداء على مستوى بناء القدرات البشرية، وتقدم يسير على صعيد توسيع نطاق توفير التعليم العالي والمشاركة بالمقارنة مع المناطق الأخرى عربياً وعالمياً. كما كان التعليم العالي السوري أقل نجاحاً في تدويل التعليم مقارنة بالدول النامية الأخرى في المنطقة. فعلى سبيل المثال، لا يوجد في سورية أي حرم جامعي تابع لجامعة أمريكية بخلاف ما هو عليه الحال بالنسبة لدولة قطر أو الإمارات العربية المتحدة، كما أنّ نسبة شراكاتها الدولية أقل من نظيراتها لدى غالبية دول مجلس التعاون الخليجي، ولا توجد فيها جامعات أمريكية عريقة كتلك التي تحتضنها بيروت أو القاهرة.[23] وعلاوة على ذلك، عانى قطاع التعليم العالي السوري من المشاكل ذاتها التي عانى منها نظراؤه في المنطقة كما وصفها (Romani,

10. See also Hinnebush 2012; Hinnebusch & Zintl 2015.

11. تجدر الإشارة إلى أنه لا ينبغي الخلط بين كل من الإخوان المسلمين وتنظيم الدولة في العراق والشام (داعش)، إذ تم إنشاء داعش عام 2014، وقبل ذلك كانت عبارة عن تنظيم صغير في العراق (غير معروف في سورية) يسمى "جماعة التوحيد والجهاد". وقد ظهر التنظيم في سورية كنتيجة لحرب العراق، ونما وازدهر في سورية على عكس جماعة الإخوان المسلمين التي ليس لها ارتباط بالنسيج الاجتماعي في الدولة.

12. See Anderson 2011, Avery & Said 2017 and Tinti 2017.

13. UNHCR 2010.

14. World Bank 2008a, 2008b.

15. UNDP 2003, 2006, 2009. See also Romani 2009.

16. Buckner 2011; Buckner & Saba 2010; Kabbani 2009; Kabbani & Kothari 2005; Salehi-Isfahani & Dhillon 2008.

17. See Johnstone, Arora & Experton 1998; Rieke 2010.

18. Buckner 2013.

19. World Bank 2008a, 2008b: Buckner 2011, 2013; Kabbani & Salloum 2011.

20. See Buckner 2013.

21. World Bank 2008a, p.1; see also Beck & Wagner 2010.

22. Shafiq, Mason, Seybolt and DeLuca 2014.

23. ورد ذكر وجود جامعة تسمى "جامعة الإخلاص الأمريكية" في الرقة عام 2015، ولكن لا يوجد لها موقع رسمي على الإنترنت أو أي توثيق رسمي.

:إنّ ضعف التعليم العالي في العالم العربي وقصوره فيما يتعلّق بقدرته على تلبية الاحتياجات الاجتماعية أمر تمّ استنكاره والتنديد به لعقود. تعدّ المغالاة في تقدير قيمة التدريس الجامعي، وضعف مستوى البحوث العلمية، والمبالغة في الإكثار من التخصصات الأكثر جاذبية (مما أدى إلى فقدانها قيمتها)؛ إضافة إلى ما نجم عن ذلك من زيادة في نسبة البطالة بين صفوف الخريجين، وهجرة أصحاب الكفاءات من المتميّزين وذوي الخبرات؛ وعدم توفر التدريب المهني، من أهم المشكلات الهيكلية التي يعاني منها قطاع التعليم العالي في العالم العربي.[24]

وورد في وثيقة للأمم المتحدة نُشرت في عام 2003 ما يلي:

أبرز تقرير التنمية البشرية العربية لعام *2002* الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي الدور الرئيسي الذي يلعبه التعليم كقوة من شأنها تسريع وتيرة التغيير والتنمية والتقدم، ودعا إلى إجراء "مراجعة جذرية لأنظمة التعليم في البلدان العربية". عدم وجود نظام قوي لضمان الجودة في التعليم العالي هو نقطة ضعف في العالم العربي"، ودعا إلى إتخاذ خطوات عملية في ثلاثة مجالات رئيسية هي: "تعزيز القدرات البشرية، وخلق تآزر قوي بين التعليم والنظام الاجتماعي الاقتصادي، إضافة إلى صياغة برنامج لإصلاح التعليم على المستوى القومي العربي".[25]

وضمن السياق القومي العربي، جاء ترتيب سورية في عام 2010 في ذيل القائمة فيما يتعلق بمدى نجاحها في تحسين جودة التعليم العالي،[26] وخاصةً فيما يتعلق بمعدلات تمويلها لهذا القطاع، إلى جانب سجل من الإصلاحات الفاشلة. وعلاوة على ذلك، لم يتمّ إدراج مؤسسات التعليم العالي في سورية ضمن مؤشر تصنيف مؤسسات التعليم العالي في العالم، لأن سجلات التصنيف والتقويم الداخلي فيها اعتُبرت مصادر غير موثوقة للحصول على المعلومات لأغراض التقويم من قبل وكالة التصنيف في العالم العربي[27]

وباختصار، شكّل ما تم توثيقه كتوتر كبير قبل عام 2011 يمثّل معركة حول تعريف التعليم العالي وتنظيمه والسيطرة عليه بين الدولة وبين ما يشير إليه Mazawi, 2005)) بـ "عراقيل العولمة" في الاقتصاد السياسي العالمي التنافسي الأوسع نطاقاً للتعليم العالي. وبالنسبة لـ Mazawi, 2011)) "فإنّ كلاً من التبعية السياسية والتحرر الاقتصادي يتغذى على الآخر... فخضوع الدولة السياسي لمؤسسات التعليم العالي يُثبّط ظهور قيادة أكاديمية حقيقية، ويعزز الأساليب السلطوية الاستبدادية في صناعة القرار" (ص. 3). ويذهب إلى القول بأن إصلاحات التعليم العالي، والتي هدفت إلى تعزيز التقدم الاقتصادي وتشجيع المساءلة والكفاءة، قد تمّت دون القيام بتحسينات موازية على مستوى الحرية الأكاديمية، أو الاستفهام حول أشكال الحوكمة الخاضعة للرقابة الشديدة. وهنا تكمن ربما المفارقة الجوهرية التي تنطوي عليها أدبيات التعليم العالي المتعلقة بالركود – وهي أنّ تعزيز التوسع الأفقي لم يؤدِ إلى خلق نظام تعليمٍ عالٍ أقوى وأكثر استقلالية وفاعلية وقابلية للخضوع للمساءلة في سورية.

24. Romani 2009, p.2. The government of Syria is responsible for the supervision of all HE institutions (public, private, and HE institutes). This is accomplished by the Ministry of Higher Education (MoHE) and the Higher Education Council (HEC).

25. UNDP 2003, p. 8; See also UNDP 2006.

26. See Kabbani & Salloum 2011.

27. See, for example, https://www.timeshighereducation.com/student/where-to-study/study-in-syrian-arab-republic; and http://www.qs.com/higher-education-world-2016-qs-world-university-rankings-arab-region

القسم 2
القسم الثاني: استخدام بناء القدرات كمنهجية للبحث

منهج بناء القدرات والبحث العلمي

سنوضّح في هذا القسم القضايا الرئيسية المتصلة بمنهجية البحث، وسنقدم المزيد من التفاصيل في الملحق أ.

شكّلت طرائق البح ث النوعية أولوية بالنسبة لنا، حيث أردنا أن ننخرط في مشروع تعاوني كنّا قد صممناه بحيث يتيح لنا تحقيق ما انتدبتنا "كارا" للقيام به وهو:

- مساعدة الأكاديميين السوريين على مواصلة إسهاماتهم الأكاديمية وبناء علاقاتهم المهنية بحيث يشاركون بفعالية في مواجهة التحديات التي تواجه سورية في المستقبل.
- إتاحة الفرصة لبناء القدرة على التعلّم العملي عبر استخدام البحث العلمي كوسيلة لبلوغ هذه الغاية.
- إنجاز أبحاث ذات جودة عالية للتأثير في صنّاع السياسات والمخططين الذين سيعملون على مسألة التعليم العالي في المستقبل.

ومن بين الأهداف الأخرى أيضاً كان إشراك الباحثين المشاركين كمساعدين في عملية جمع البيانات الإضافية وتحليلها وكتابة التقارير البحثية.

إن الممارسات التي يتمّ اعتمادها للقيام بأي شكل من أشكال البحث العلمي في بيئة النزاعات الحادة هي معقدة للغاية، ويمكن أن تشكّل خطراً على المشاركين، بمن فيهم أولئك الذين يعيشون في دول اللجوء، وهو ما يؤدي إلى خلق الكثير من الصعوبات لجهة تصميم البحث وإجرائه، وكذلك بالنسبة للأشخاص المعنيين به.

وكان التصميم العام على النحو الآتي:

تمّ عقد ورشتي عمل في تركيا (3–6 حزيران/يونيو، و18-14 تموز/يوليو 2017) قام خلالها فريق جامعة كامبريدج بشرح مراحل إجراء البحوث النوعية خطوة بخطوة، ووضع خطة البحث التعاوني بما ينسجم مع حالة ووضع ومستوى جودة التعليم العالي في سورية بعد عام 2011 بالتعاون مع الباحثين السوريين المشاركين.

1. تناولت الورشة الأولى طبيعة البحث النوعي والمخططات الزمنية ورسم الخرائط، والأساليب المقترحة لإجراء المقابلات. وقد تمّ تصميم أدوات المقابلات بشكل جماعي، حيث ساهم الباحثون السوريون في تصميم كلٍّ من الخرائط الجغرافية والجداول الزمنية. كما حددوا مع من ستتم المقابلات والوثائق التي يمكنهم الحصول عليها والتي يمكن استخدامها لإثراء المشروع في إطار الاستعراض العام للمؤلفات التي تناولت هذا الموضوع.
2. قام فريق كامبردج أيضاً بإجراء البحث من خلال تنظيم مجموعة نقاش مركّز ومقابلات فردية مع المشاركين.
3. أجرى الباحثون السوريون المشاركون خلال الفترة الممتدة بين ورشتي العمل مقابلات مع مجموعة من أعضاء الكادر التدريسي والطلاب الذين كانوا لا يزالون في مرحلة التعليم العالي في سورية، بالإضافة إلى عدد قليل ممن غادروا البلد مؤخراً. وقد كان المعيار الرئيسي لاختيار الذين أجريت معهم المقابلات هو أن يكون لديهم خبرة ليست ببعيدة بواقع التعليم العالي في سورية حالياً. وتمّ إجراء المقابلات إما عن بعد أو في تركيا.
4. تمّ عقد ورشة العمل الثانية في تركيا، حيث تمّ التركيز فيها على تحليل البيانات وكتابة التقرير.
5. كما تمّ إجراء مشاورات مستفيضة مع الباحثين المشاركين بعد اختتام ورشتي بناء القدرات.[28]

البحث العلمي في سياق الصراع واللجوء

إنّ إجراء البحث في ظل وجود بعض المشاركين فيه في دول اللجوء جعل فريق البحث أمام اعتبارات جوهرية، وخاصة تلك ذات الطبيعة الفلسفية والمنهجية والعملية والأخلاقية التي كان لا بدّ من معالجتها.

المسائل الفلسفية والمنهجية

ينبغي أن يُنظر إلى السياق الحالي من وجهة نظر تاريخية وجغرافية لضمان فهمه من وجهات النظر الإقليمية والوطنية والعالمية. كنا متنبّهين إلى قضية عدم وضع تصوّر للتعليم العالي من وجهة نظرنا التاريخية الخاصة،[29] أو فرض المُثُل والأفكار التي نعتقد بها. لذلك كان من المهم الحصول على تلك المعلومات من مصدرها الأساسي عبر الاطلاع على تجارب السوريين أنفسهم في مجال التعليم العالي، وخبراتهم على صعيد السلوك المهني. كما كنا بحاجة أيضاً إلى دراسة مواصفات الموقع الإلكتروني أو الوثائق المأخوذة من الصفحات الإلكترونية للجامعات،[30] والبحث بشكل موسّع وأشمل ضمن الدراسات والمؤلفات ذات الصلة عالمياً. وفي الواقع، ذكر كافة الباحثين المشاركين في الدراسة والأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات أنّ وثائق الدولة لم تكن مصدراً موثوقاً للحصول على المعلومات، لذلك تمّ البحث عن غيرها من المصادر الأخرى كالأدلة أو الشهادات، مع التأكيد على أننا لم نقبلها هي الأخرى دون مناقشة ودراسة متأنية.

28. أنظر الجدول 1.2: الطرق المستخدمة.

29. Barakat 1993; Buckner 2011.

30. تم تقييم جميع المصادر بدقة، ونحن ندرك أن الوثائق الرسمية أو الوطنية (بما في ذلك أوصاف الجامعات) قد تم تقييمها جميعاً من أجل المصداقية. ولتحقيق التوازن في ذلك فقد جرى التحليل الوثائقي للأدبيات والدراسات السابقة على أوسع نطاق ممكن قياساً بنطاق المشروع.

يشدد(Barakat,1993) على توافر شرط ثانٍ لإجراء البحوث وصياغة المفاهيم المتعلقة بها في العالم العربي وهو: الحاجة إلى النظر إلى المجتمع السوري بصفته مجتمعاً متغيّراً لا ثابتاً (بغض النظر عن السياسة)، ورؤية هذه التغييرات كسلسلة من حالات القلاقل والأحداث المهمة والصدمات الداخلية والخارجية[31] التي لعبت دوراً في تعزيز جودة التعليم العالي أو تراجعها، حيث يوضّح ذلك بالقول:

> يتمّ تفسير قوى التغيير في سياق التناقضات الداخلية والخارجية، والتحديات التاريخية المتجددة، والصدامات مع المجتمعات الأخرى، واكتشاف وتطوير موارد جديدة، والاختراعات المبتكرة أو المقتبسة. وفي هذه العملية، شكّل الغرب تحدياً أكثر من كونه نموذجاً يحتذى به.(*Barakat 1993, p.13*)

كان من المهم تجنب "إضفاء ماهيّة محددة" على السوريين، والمجتمعات السورية والعربية من حيث صلتها بالتعليم العالي بشكل عام. ومن جهة أخرى، حاولنا أن نزيد من مستوى فهمنا لقوى التغيير وأية صدمات محتملة للنظام العام والمناطق. واستلزم ذلك إيجاد مقاربة تعالج هذه القضايا بالمعنى الأوسع. وكان هدفنا الثالث هو الحرص على فهمنا للعلاقة الجوهرية بين التعليم العالي والهياكل الاجتماعية وهياكل القوة القائمة. أمّا المسألة الأخيرة التي حفزتنا على التفكير ملياً في أساليب وطرائق البحث فتتعلق بطبيعة الظروف السائدة للنزاع وقمع فرص الحوار المدني والأشكال المتنوعة من المحسوبية السائدة في العالم العربي، والتي نتج عنها الإحساس الكبير بالخوف والعزلة والغربة لدى الأكاديميين السوريين في دول اللجوء.

وكان من الجوانب المهمة الأخرى في التخطيط لهذا البحث ضرورة الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة للباحثين السوريين المشاركين، وتخصصاتهم ومجالات خبراتهم المتنوعة، والتي كانت بمعظمها في مجال العلوم والدراسات التطبيقية. أمّا عن البرامج التدريبية التي خضعوا لها سابقاً في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية فهي إن وجدت فقد كانت قليلة.

أخلاقيات البحث وعدم الكشف عن هوية المشاركين والحفاظ على الخصوصية

كانت هناك حاجة ماسة إلى اعتماد معايير أخلاقية عالية أثناء إجراء هذا البحث الاجتماعي، حيث تمّت مراعاة المبادئ الأساسية للعدالة، والمسؤولية العامة والاحترام، بالإضافة إلى الحرص على حماية الأشخاص المعنيين بالبحث من التعرّض للأذى والضرر. وتمحور تركيزنا حول الحاجة إلى عدم الكشف عن هوية كافة المشاركين في هذه الدراسة أيّاً كانت صفتهم، والحرص على أن يكونوا على علم تامّ بغاية البحث والعمليات والظروف المحيطة به، وذلك لضمان حماية خصوصيتهم والحفاظ على كرامتهم وهويّاتهم الثقافية واستقلاليتهم الشخصية في جميع الأوقات. [32] إنّ العيش في مناطق النزاعات، أو كون بعض المشاركين من طالبي اللجوء أو اللاجئين أو النازحين، أدى إلى ظهور مخاوف أخلاقية ذات أبعاد خاصة تختلف عمّا يواجهه الباحثون عادة عند إجراء المشاريع البحثية في بيئات وأوضاع مستقرة. وكان اعتماد معايير الأمن والثقة والحفاظ على خصوصية المشاركين وإقامة علاقة جيدة معهم شروطاً جوهرية لنجاح الدراسة. وشملت اتفاقيات الحفاظ على خصوصية وسّرية أية أبحاث إضافية قد يقوم بها الباحثون المشاركون مع غيرهم. كما كانت هناك مجموعة من الاعتبارات الأخلاقية تتعلق بالمؤسسات والجهات المموّلة والشركاء في هذا المشروع، والقائمين على استقطاب المشاركين، وأفراد الأسرة والمجتمع. سعى أعضاء فريق جامعة كامبريدج إلى استعراض هذه القضايا من خلال الاعتماد على معاييرهم الأكاديمية لإجراء الأبحاث، وكذلك التباحث والنقاش المعمّق مع الشركاء والباحثين المشاركين، وذلك وفقاً لإرشادات المبادئ التوجيهية لرابطة الأبحاث التربوية البريطانية (بيرا) حول أخلاقيات البحث العلمي. ونتيجة لذلك فقد تمّ تخصيص قدر كبير من الوقت لشرح أساليب حلّ المشكلات التي تحدث في أماكن عمل أعضاء الفريق واستخلاص المعلومات حول كيفية الاستجابة للتحديات الأخلاقية. [33]

القيود العملية - مسائل الثقة

كانت مسألة الثقة حاضرة في كلّ زمان ومكان. فعلى سبيل المثال، شملت العوامل الرئيسية التي أثّرت في المقابلات مشاعر الخوف والتردد وانعدام الثقة التي عانى منها الباحثون المشاركون في المشروع، وكيفية تصوّرهم للطريقة التي سينظر فيها إليهم داخل سورية وخارجها، وعدم إيمان الباحثين المشاركين والأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات في الفوائد المحتملة لهذا البحث؛ بالإضافة إلى افتقار من أجريت معهم المقابلات للمعلومات حول بعض القضايا المطروحة، كما نظر الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات في سورية غالباً إلى أسئلة المقابلة على أنها شكل من أشكال الاستجواب أو التحقيق وذات صلة بالأجهزة الأمنية، وهو الأمر الذي ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند إجراء البحوث في مناطق النزاع. وكما ذكرنا سابقاً، ففي ظروف البحث التي يكون فيها التعليم العالي خاضعاً للرقابة الشديدة، وحيث تكون مشاعر الأمن والخطر تجارب محوريّة، فإن إيجاد طرق وأساليب مبتكرة للحصول على أدلة موثوقة حول مسائل التعليم العالي يعدّ أحد الاعتبارات التي ينبغي إيلاؤها اهتماماً بالغاً.

31. Sutoris 2016.
32. ESRC 2015.
33. Neale & Hanna 2012.

القضايا العملية المنبثقة من السياق البحثي

في ضوء المسائل الأمنية التي تكتنف المقابلات، وعلى الرغم من أنه تمّ تصميم أسئلة المقابلة بحيث يتم إجراؤها إما وجهاً لوجه أو عن بعد، إلّا أنّ غالبية المقابلات التي كان من المخطط إجراؤها عن بعد أجريت في الواقع على شكل أسئلة وأجوبة مكتوبة، وذلك من أجل ضمان عدم الكشف عن الهوية المشاركين فيها وحرصاً على حمايتهم وحماية الباحثين المشاركين. وبالتالي، فضّل الباحثون المشاركون في المشروع صيغة الأجوبة المكتوبة (مستفيدين من التدريب الذي تلقوه في مجال تدوين الملاحظات) لأنها جعلت الذين أجريت معهم المقابلات يشعرون بمستوى أكبر من الأمان في ظل هذه الظروف الاستثنائية. أمّا لو كانت الظروف مثالية، فكان سيتم إجراء المقابلات بالاعتماد على قدر أكبر من التحاور عبر استخدام أسلوب المحادثة والدردشة بدلاً من الطرح المباشر للأسئلة. ويعدّ إرسال أسئلة المقابلة على شكل استبيان أسلوباً مختلفاً عن استخدام أسلوب المقابلة ذات الأسئلة المفتوحة التي ليس لها إجابات محددة مسبقاً، والتي يمكن للمحاور فيها تغيير ترتيب الأسئلة أو القيام بسبر أكثر عمقاً، بغية الاستجابة لموضوعات طارئة غير متوقعة، أو الرد على مسألة فريدة تتعلق بشخص بعينه أو مجموعة من الأشخاص المحاوَرين. وقد كانت هذه النقطة الأخيرة إحدى المسائل الهامّة لأنه ينبغي على الذين يجرون المقابلات أن يكونوا مدركين للمخاوف الاجتماعية والتجارب الحقيقية التي عاشها الأشخاص الذين يحاورونهم، ومخاوفهم من البوح بأفكارهم وآرائهم حول التعليم العالي في سورية بأمانة وصراحة.

طبيعة الأسئلة وخصائصها وصياغتها

أجريت المقابلات إما بشكل مباشر عبر شبكة الإنترنت باستخدام تطبيقات رقمية، أو عن طريق إرسال قائمة بالأسئلة للمشاركين الذين قاموا بدورهم بالرد عليها وإرسال إجاباتهم عبر تسجيلها صوتياً أو كتابياً. حيث قام بعض المحاورين باستخدام قائمة الأسئلة وطرحها بأسلوب الاستبيان، عوضاً عن استخدامها كمجرد إطار للمقابلة، الأمر الذي أدى في بعض الحالات إلى إجابات مختصرة، وقصور في البيانات عن توفير المعلومات الكافية كما كان ينبغي. وقد أدرك بعض الباحثين المشاركين في ورشة العمل أن بعض أسئلة المقابلة كانت غير واضحة، إلى جانب مشكلات تتعلق بالترجمة والتكرار. وكانت بعض الأسئلة طويلة جداً، حيث ذكر كثيرون أنه لم يكن لديهم وقت كافٍ لطرحها جميعها، واقترحوا أنه كان من الأفضل السعي للحصول على إجابات مختصرة جداً، والتي كان يمكن أن يكون لها تأثير على المحتوى وأي تفسير للبيانات. كما أثبتت الإفادات الشفهية أنها أكثر إسهاباً وثراءً، لكن شكّلت كيفية تفسيرها أيضاً تحدّياً بالنسبة لهم. وذكر الباحثون المشاركون في ورشة العمل أنهم لم يتمكنوا من تطبيق كافة تقنيات وطرق إجراء المقابلات التي تعلموها في ورش العمل، وشعروا بالتردد وعدم الثقة حيال كيفية القيام بذلك دون مستوى أعلى من الخبرة. ولم يكن هذا مفاجئاً لأن الدورات التدريبية كانت قصيرة المدة. وعلى الرغم من أنّ هذا النوع من القيود مثّل تحدياً سواءً بالنسبة لنا أم بالنسبة للباحثين المشاركين، إلّا أن توفير فرص تدريب وتأهيل إضافية كان خارج نطاق أهداف هذا المشروع.

ملّخص أساليب وعيّنة البحث

نورد في هذا القسم الفرعي ملخصاً لعيّنة وأساليب البحث المستخدمة في هذا المشروع.

الجدول *2.1*: الأساليب المُتّبعة

1. ورشتا عمل لبناء القدرات حول البحث النوعي وطرق إجراء المقابلات (ورشة العمل الأولى) وتحليل البيانات (ورشة العمل الثانية)، حيث تضمّنتا الأنشطة التالية حول جمع البيانات وبناء القدرات:
   - تمارين حول الخرائط والمخططات الزمنية وفقاً لمنهجية "العرض الزمني للأحداث" (Timescapes) الخاصة بمجلس البحوث الاقتصادية والاجتماعية (ESRC)[34] (تفاصيل أساليب البحث في الملحق أ).
2. مقابلات مع أكاديميين نازحين يقيمون حالياً في تركيا (19 مشاركاً جميعهم من الذكور).
3. مجموعة نقاش مركّز واحدة تضم 12 مشاركاً من الأكاديميين النازحين، وجميعهم من الذكور.
4. مقابلات[35] مع 117 مشاركاً من داخل سورية من 11 جامعة سورية. قائمة بأسئلة المقابلة في الملحقين (د) و(ه).
   - تلخيص الوثائق المكتوبة باللغة العربية.
   - كتابة المشاركين في ورشة العمل حول السمات (المحاور) الرئيسية التي تمّت صياغتها خلال ورشة العمل الأولى واستعراض الدراسات والمؤلفات ذات الصلة.

وشملت عيّنة البحث مجموعتين من الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات:

1. (19) أكاديمياً نازحاً يقيمون في تركيا حالياً.
2. (117) مشاركاً يقيمون في سورية، منهم موظفون على رأس عملهم (14 من أعضاء الكادر التدريسي)، أو يدرسون (76 من الطلاب)، وذلك في 11 جامعة (7 حكومية و4 خاصة) في سورية، والتي تتوزع في المناطق التي يسيطر عليها النظام (8 جامعات)، والمناطق غير الخاضعة لسيطرته (3 جامعات).

الجدول *2.2*: عدد أعضاء الكادر التدريسي والطلاب في سورية وفقاً لنوع الجامعة (حكومية/ خاصة) ونوع الجنس

نوع الجامعة	كادر تدريسي ذكور	كادر تدريسي إناث	إجمالي الكادر التدريسي	الطلاب الذكور	الطالبات الإناث	إجمالي عدد الطلاب
حكومية	31	4	**35**	48	22	**70**
خاصّة	3	1	**6**	3	3	**6**
الإجمالي	36	5	**41**	51	25	**76**

الجدول *2.3*: عدد أعضاء الكادر التدريسي والطلاب في سورية وفقاً لتوزعهم في المناطق (التي يسيطر عليها النظام/ غير الخاضعة لسيطرة النظام) ونوع الجنس

المنطقة التي تقع فيها الجامعة	كادر تدريسي ذكور	كادر تدريسي إناث	إجمالي الكادر التدريسي	الطلاب الذكور	الطالبات الإناث	إجمالي عدد الطلاب
تحت سيطرة النظام	24	3	**27**	36	20	**56**
خارج سيطرة النظام	12	2	**14**	15	5	**20**
الإجمالي	**36**	5	**41**	51	25	**76**

وقد تمّ إجراء مقابلات مع 19 من الأكاديميين النازحين في تركيا من قبل ثلاثة أعضاء من فريق أبحاث جامعة كامبريدج. كما قام الفريق نفسه بتنظيم مجموعة نقاش مركّز واحدة ضمّت 12 من الأكاديميين النازحين تمّ اختيارهم من ذات العينة السابقة. في حين تمّ إجراء 117 مقابلة داخل سورية باستخدام الوسائل الرقمية (التطبيقات أو البريد الإلكتروني)، والتي أجراها 11 باحثاً سورياً. وتراوح عدد المقابلات التي أجراها كل باحث من 2 إلى 17 مقابلة. ويوضّح الجدول التالي 2.4 إجمالي عدد الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات ونوع جنسهم.

الجدول *2.4*: إجمالي عدد المشاركين في المقابلات من داخل سورية وخارجها وفقاً لنوع الجنس

	الذكور	الإناث	عدد المشاركين في المشروع	عدد الجامعات*
في سورية[36]	87	30	117	11
الأكاديميون النازحون[37]	19	0	19	3
الإجمالي	106	30	**136**	**11***

* ثلاث مشتركة بين المشاركين

34. Hanna & Lau-Claydon 2012; Neale 2012; Neale & Hanna 2012.

35. قام بعض المشاركين في ورشات العمل بإرسال جدول مقابلة على شكل استبيان، وقد أضاف ذلك مزيداً من التعقيدات المنهجية واللوجستية في المشروع.

36. تمت الإشارة إلى الكادر والطلاب برقم الجامعة مع الإشارة إلى نوع الجنس أيضاً.

37. تمت الإشارة إليهم بأنهم الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات وبالأرقام من 1 إلى 19.

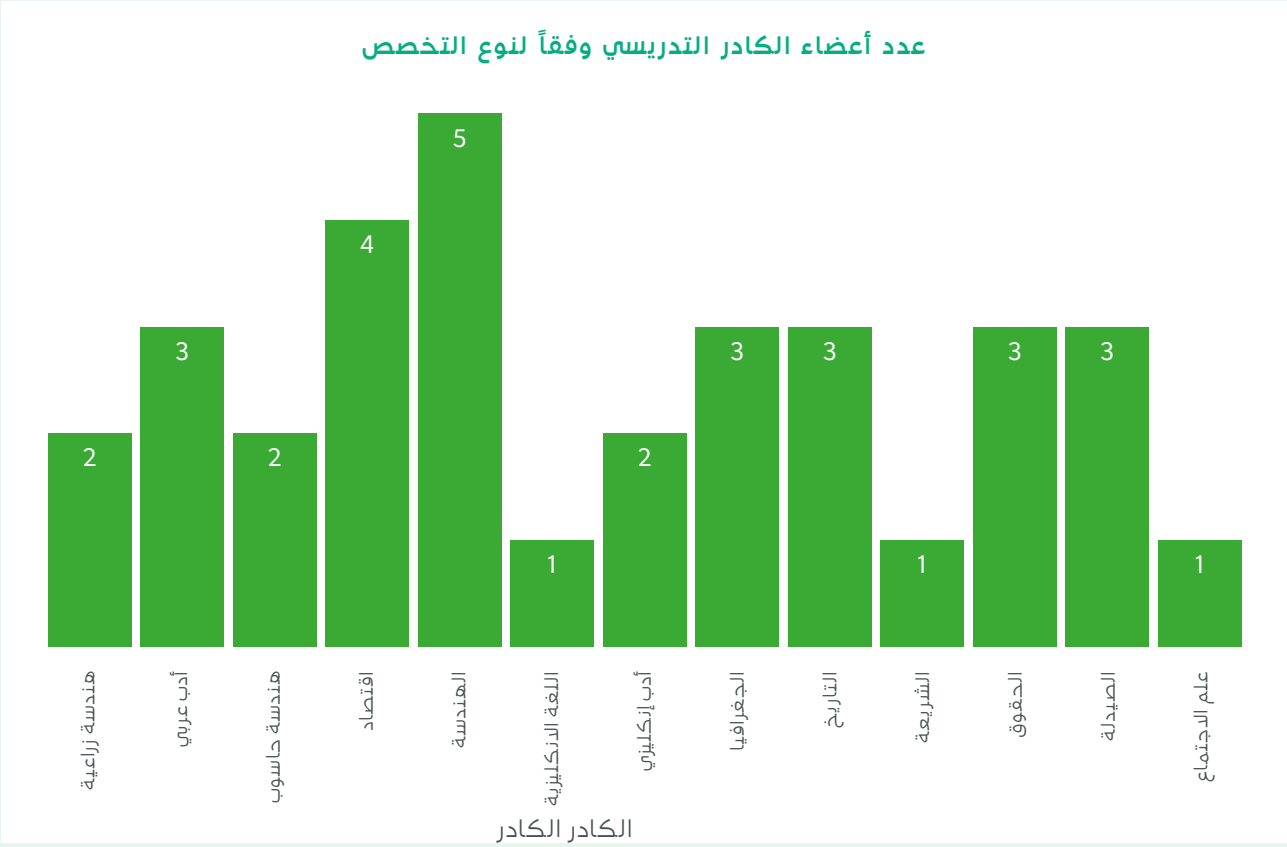
المشاركون من داخل سورية

أدّت التحديات الناتجة عن الحساسيات الخاصة المرتبطة بجمع البيانات من المشاركين في سورية [38] إلى عدم توازن في عيّنة البحث لجهة مدى تمثيلها للجنسين، حيث شملت 30 مشاركة من الإناث (5 من أعضاء الكادر التدريسي و25 طالبة)، في مقابل 87 مشاركاً من الذكور (36 من أعضاء الكادر التدريسي و51 طالباً).

وبالنسبة للمشروع ككل، اختلف تمثيل الجامعات اختلافاً كبيراً. فعلى سبيل المثال، كان هناك 35 مشاركاً من إحدى الجامعات (الجامعة 4: 10 من أعضاء الكادر التدريسي و25 من الطلاب)، ومشاركٌ واحدٌ فقط من جامعة أخرى (الجامعة 3: طالب واحد). وكان هناك 35 من أعضاء الكادر التدريسي و70 من الطلاب من الجامعات الحكومية، و6 من أعضاء التدريسي و6 من الطلاب شاركوا من الجامعات الخاصة.[39] وبالمجمل كان هناك 27 من أعضاء الكادر التدريسي و56 من الطلاب من المناطق التي يسيطر عليها النظام، مقابل 14 من أعضاء الكادر التدريسي و20 من الطلاب من المناطق غير الخاضعة لسيطرة النظام.[40]

ومن أصل العدد الإجمالي للمشاركين في المقابلات من داخل سورية والذي بلغ 117 شخصاً (87 من الذكور و30 من الإناث)، وصل عدد الذين أجابوا على الأسئلة المتعلقة بحالة التعليم العالي في سورية قبل عام 2011 (40) شخصاً من الذكور (29 من أعضاء الكادر التدريسي و12 طالباً) و8 من الإناث (4 من أعضاء الكادر التدريسي و4 طالبات) فقط، حيث تمّ إدراج إجابات هؤلاء المشاركين الـ 48 من سورية في هذا التقرير.

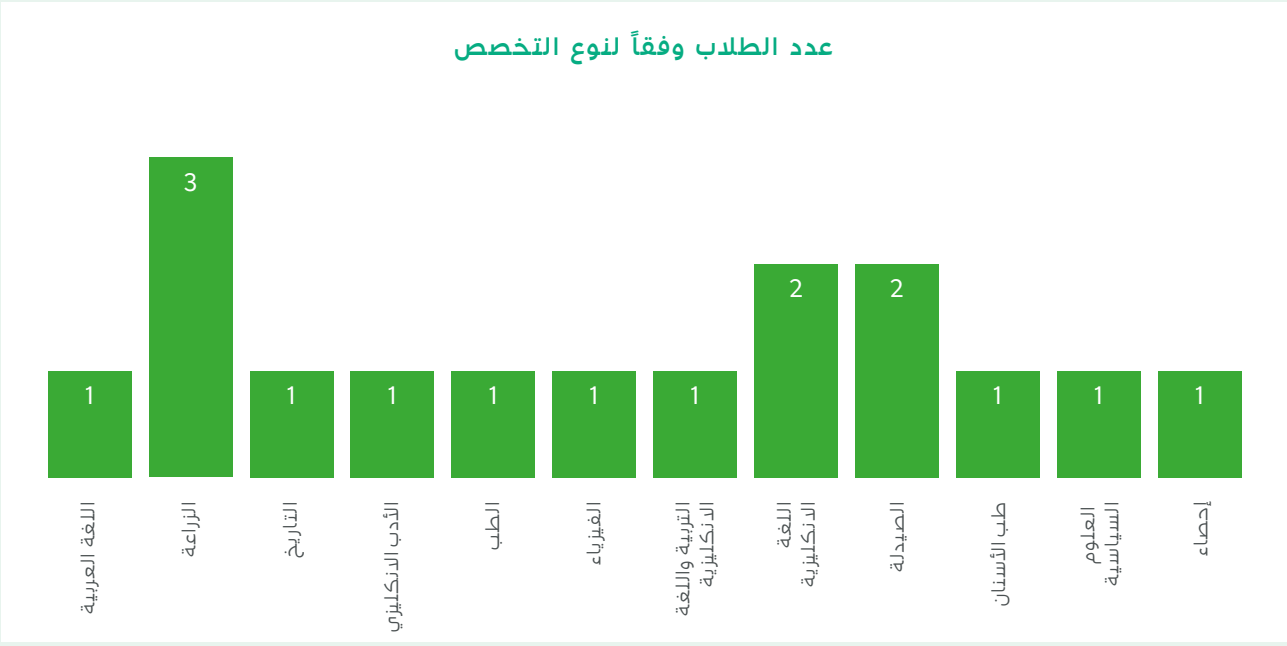
الرسم البياني *2.1*: عدد أعضاء الكادر التدريسي الذين أجابوا على الأسئلة المتعلقة بحالة التعليم العالي في سورية قبل *2011* وفقاً لنوع التخصص



مثّل أعضاء الكادر التدريسي المشاركين في المقابلات من الجامعات السورية والذين أجابوا على الأسئلة المتعلقة بحالة التعليم العالي قبل عام 2011 ما مجموعه 31 تخصصاً موضحاً في الرسم البياني 2.1. في حين مثّل الطلاب المشاركون من الجامعات السورية الذين أجابوا على الأسئلة المتعلقة بحالة التعليم العالي قبل عام 2011 ما مجموعه 12 تخصصاً موضحين في الرسم البياني 2.2.

38. تمت الإشارة إلى نوع جنس الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات، في حين لم يُذكر عدد السنوات التي قضوها في التدريس أو الدراسة أو تخصصاتهم وذلك للحفاظ على السرية.
39. انظر الجدول 2.2.
40. انظر الجدول 2.3.

الرسم البياني 2.2: عدد الطلاب الذين أجابوا على الأسئلة المتعلقة بحالة التعليم العالي قبل عام 2011 وفقاً لنوع التخصص الدراسي



المشاركون من خارج سورية

ستتمّ الإشارة إلى الأشخاص الذين شاركوا في المقابلات من خارج سورية ضمن هذا التقرير باسم: "المُشارك" مع إعطائهم أرقاماً من 1 إلى 19 بغية تمييزهم. وقد عملت عيّنة المشاركين من خارج سورية في 3 جامعات حكومية في سورية سابقاً. وإلى جانب ذلك، عمل العديد منهم أيضاً في جامعات خاصة، حيث كان العمل في الجامعات الحكومية والخاصة بشكل متوازي من الممارسات الشائعة في سورية قبل عام 2011.

كما مثّل المشاركون 14 تخصصاً مختلفاً. وكان بعضهم قد حصل على منح دراسية وسعى للحصول على فرص للتطوير المهني أو التوظيف في الخارج، لذلك كان العديد منهم في عام 2011 يدرسون أو يعملون خارج سورية إمّا في إطار برامج البعثات العلمية أو الزمالة. وفي كلتا الحالتين، فقد توقف الدعم المالي عنهم مع بداية الأزمة. وخلال فترة إجراء المقابلات، كان البعض منهم عاطلين عن العمل، في حين لم تتمكن غالبية العاملين منهم من الحصول على عمل في مجالات تخصصهم.

تأملات الباحثين المشاركين في عملية إجراء المقابلات لهذه الدراسة

الأمن

كانت التحديات والصعوبات الرئيسية مرتبطة بمسألة الأمن، والتي مثّلت إمّا تهديداً للشخص نفسه أو للآخرين. وأفاد المشاركون في المقابلات من داخل سورية بأن لديهم خبرة في مجال الأبحاث التي أجرتها بعض المنظمات الأخرى، كالجامعات والمنظمات غير الحكومية والهيئات الحكومية. ورأى بعضهم أنّ تلك المشاريع جرى تصميمها بإهمال وكانت تشكّل خطورة على المشاركين فيها، أو أنه لم يتمّ استخلاص المعلومات من المشاركين فيها بشكل كاف أو استشارتهم بشأنها. وكان هناك شعور واضح بعدم الثقة بـ "البحث العلمي". وعلى ضوء تجربتهم الشخصية في مناطق النزاع وما نقلته لنا البحوث التي تمّ إجراؤها في هذا النوع من البيئات،[41] فإن هذا الإحساس بالقلق أو الخوف ليس أمراً غريباً سواءً خلال فترات النزاع أو ما بعدها.

النظر إلى البحث العلمي باعتباره مسعاً منطقياً وجادّاً

كان من بين التحديات الأخرى أيضاً أنّ العديد من الأشخاص الذين كان من المحتمل مقابلتهم كانوا مرتابين ومشككين بشدة في قيمة البحث العلمي. فعلى سبيل المثال، رأى البعض أنّ نتائج جهودهم ومشاركتهم ستكون ضعيفة أو معدومة، حيث قُدّمت وعود كثيرة للعديد منهم من قبل أطراف خارجية في الماضي ولم يتم الوفاء بها. وأفاد الباحثون المشاركون بأن العديد من منظمات المجتمع المدني استغلت وضع الطلاب وأعضاء الكادر التدريسي في الجامعات لتحقيق غاياتها الخاصة، مما أدى إلى فقدان الثقة في هذا النوع من الهيئات. وقد أثر هذا العامل البارز في المقابلات، بل وساهم أحياناً في تقويضها.

جودة البيانات

تمّت مناقشة مسألة جودة البيانات في ورشة العمل، حيث أفاد أحد الباحثين المشاركين بأنها تمثّل "مشكلة جوهرية ... حيث قيّد الشعور بالخوف معظم الطلاب، وبالتالي كانت إجاباتهم موحدة ومثالية، حتى عندما لم يكونوا مقتنعين بها":

كانوا غالباً ما يعطون إجابات هم أنفسهم لا يصدّقونها. فعلى سبيل المثال، بالنسبة للسؤال المتعلق بشروط السكن الجامعي: يتمّ تخصيص غرفة واحدة فقط لكل ثمانية طلاب، ولا يمكن قبولهم في السكن إلّا عبر العلاقات الشخصية والمعارف. ولا يتمّ توفير الخدمات لهم، حتى أنهم يضطرون إلى شراء مياه الشرب بالجالون. وبالرغم من ذلك، شددوا في إجاباتهم على أن السكن الجامعي كان رائعاً وممتازاً كما لو أنهم كانوا يعيشون في أحد المنتجعات. فالمشكلة إذاً تكمن في طريقة تفكيرهم وليس فيما إذا كانت الإجابات صحيحة أم خاطئة. (مناقشات ورشة العمل الثانية)

وفي هذه الحالة، يساهم هذا النوع من الردود والإجابات المرغوبة اجتماعياً بلا شك في التقليل من قيمة البيانات وجودتها.

41. See Jebril 2017..

اكتساب مهارات الباحث العلمي

رأى العديد من الباحثين المشاركين أنهم اكتسبوا معارف ومعلومات جوهرية حول عمليات وممارسات البحث النوعي، وخاصة عملية إجراء المقابلات وتحليل البيانات، ورأوا أن تجربة إجراء المقابلات مكّنتهم من صقل مهاراتهم والانخراط في هذه التجربة وتعلّم إدارة الوقت واستغلاله في آنٍ معاً، فقد أجرى أحدهم 14 مقابلة منفرداً. واتفق آخرون على أنّ عملية جمع البيانات النوعية وتحليلها كانت قيّمة وشديدة الدّقة على حدٍّ سواء. في حين ثمّن آخرون التجربة الحقيقية الصادقة لعملية إجراء المقابلات عموماً، والبُعد الإنساني لإجرائها بشكل شبه منتظم، إلى جانب إدراك وتفهّم واضح لمعاناة الآخرين وأعبائهم في ظل الظروف القسرية التي مرّوا بها. وبالنسبة للبعض، كانت هذه تجربة جديدة منحتهم شعوراً بالحرية. وقد عزا أحد الباحثين ذلك إلى الآتي:

في سورية، حيث كنت عضواً في هيئة التدريس لدى إحدى الجامعات الحكومية، يتعلّم الأكاديميون القمع لأنه كان يمارس ضدهم ممن هم أعلى منهم رتبة في السّلم الوظيفي، وكان يتمّ إسقاط ذلك على طريقة تعاملنا مع الطلاب. ولكن تعلمنا من خلال هذه المقابلات الإصغاء إلى الآخرين والشعور بأعبائهم، بخلاف ما كان عليه الحال في عصرنا. ومن هنا تكتسب هذه التجربة أهمية بالنسبة لي شخصياً ومهنياً. (مناقشات ورشة العمل الثانية)

لقد شكّلت الطبيعة المعقدة والسمات الخاصة لإجراء البحوث في ظروف النزاع، وخاصة عندما يكون الناس مشردين وخائفين، تجربة تعلّم مستمرة بالنسبة للباحثين المشاركين السوريين وأعضاء فريق جامعة كامبريج على حدٍّ سواء.

القسم 3
القسم الثالث: التعليم العالي السوري قبل عام 2011 - النتائج

سعينا كمجموعة من الباحثين، عبر الاستفادة من المؤلفات السابقة وبيانات المقابلات، إلى إرساء الاتجاهات والأنماط الناشئة وتحديد القضايا الرئيسية المتعلقة بحالة وظروف التعليم العالي في سورية قبل عام 2011، ومناقشتها ضمن الفئات الآتية: الإصلاح والرسالة والحوكمة، والتدريس والبحوث، وقبول الطلاب وتقدّمهم، وذلك على مدى فترة تمتدّ إلى ما يقارب العشرين عاماً.

المصادر والتعاريفبنية القسم

يتألف هذا القسم من ثلاثة أبواب تشتمل على عشرة أفكار رئيسية:

الباب الأول: الإصلاح والرسالة والحوكمة

- اتجاهات إصلاح وحوكمة قطاع التعليم العالي في المؤلفات والدراسات السابقة.
- دور الأجهزة الأمنية في تقويض عمليات الإصلاح والحوكمة والتغيير في قطاع التعليم العالي.
- ضمان الجودة.

الباب الثاني: التدريس والبحث العلمي

- المسائل المتعلقة بالتوظيف.
- التدريس والمناهج والتقييم.
- العقبات الرئيسية أمام البحث العلمي.
- الموارد والبنية التحتية.

الباب الثالث: قبول الطلاب وتقدّمهم

- قبول الطلاب.
- فرص وصول الطلاب إلى التعليم العالي.
- قابلية الطلاب للتوظيف.

وقد برزت هذه الأفكار الرئيسية نتيجة لاستعراض البحوث الحالية والمؤلفات غير الرسمية والبحث التعاوني الذي أجراه فريق جامعة كامبردج والباحثون السوريون المشاركون. ويبدأ كل قسم من الأقسام السابقة بلمحة عامة موجزة حول المؤلفات والإنتاج الفكري الحالي المتعلق باتجاه محدد، والموضوعات الفرعية المرتبطة به، وتليها مجموعة من الرؤى والأفكار التي حصلنا عليها من المقابلات، حيثما أمكن ذلك. أمّا في الحالات التي كان يستذكر فيها الأكاديميون النازحون تجاربهم خلال سنوات دراستهم كطلاب، فقد تمّ إدراج ردودهم ضمن فئة "وجهات نظر الطلاب". وفي النهاية، يتمّ اختتام كل قسم من الأقسام الرئيسية بملخص للقضايا الناشئة نتيجة لاستعراض المؤلفات السابقة ذات الصلة وبيانات المقابلات.

المصادر والتعاريف

من المهم أن نوضح أننا لا نستطيع النقل إلّا عن المصادر التي تمّ نشرها (بأي شكل من أشكال النشر)، بدلاً من الادعاء بأن لدينا أدلة واضحة على الجهود المبذولة في مجال الإصلاح ونتائجها، حيث إن هذه الجهود لم تتمّ دراستها بفعالية كأبحاث رسمية على حدّ علمنا. ومن الصعب تحديد الأنماط القابلة للتمييز والإدراك بمستويات عالية من النزاهة. ولقد قمنا في مرحلة استعراضنا للإنتاج الفكري والمؤلفات السابقة باللجوء إلى استخدام وثائق ومؤلفات غالبيتها من سورية ومن مواقع وحسابات إلكترونية ذات صلة بمناسبات وفعاليات تناولت موضوع الإصلاح - كتقارير الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية – ونظرة عامّة على جهود الإصلاح التي تمّ نشرها من قبل بعض المتعاونين الأجانب الذين يعملون مع الأكاديميين السوريين.[42] وهذه التقارير عبارة عن دراسات حالة للمؤسسات وتقييم لسياسات وبرامج الإصلاح، وهي في معظمها تميل بشكل كبير إلى طابع السرد القصصي (كالعروض التقديمية، أو التقارير على شبكة الإنترنت، أو ملخصات لبعض الأشخاص الذين لعبوا دوراً رئيسياً خلال فترات الإصلاح من داخل سورية، أو تأملات أثناء وجودهم في دول اللجوء) ولا تمثّل بشكل كافٍ أي جهود وطنية على مستوى سورية. ولمواجهة هذا التحدي، سعينا حيثما أمكن إلى ردم هذه الهوّة في الإنتاج الفكري الحالي حول هذا الموضوع عبر إجراء مقابلات فردية وجماعية. ولذلك يجب الاعتراف منذ البداية بأن هناك تحديات محددة أمام صياغة ادّعاء نهائي حول الاتجاهات على أنهيمكن تعميمها على مستوى سورية، حيث إنها تختلف بشكل كبير عبر أنحاء الدولة (كما تشير إلى ذلك المؤلفات والإنتاج الفكري في هذا المجال وجميع الذين قدموا شهادات لنا). ومن الصعب بنفس القدر أيضاً قياس التأثير المصاحب لها على حالة التعليم العالي بدقّة. حيث توجد مجموعة متنوعة من العوامل تساهم في خلق هذه التحديات:

42. See, for example, Van Buer, Wagner & Guasch 2010.

1 عدم تجانس البرامج الدراسية، والجهود المختلفة والتقارير المتضاربة في البيانات الرسمية، فضلاً عن قلة عدد أو عدم وجود أية تقارير حول جهود الإصلاح، على الرغم من توثيقها في المراسيم الصادرة عن مصادر حكومية رسمية.

2 الصعوبات في محاولة تتبّع مسار الاختلافات بين الجامعات الخاصة والحكومية، وتباين البيانات والإحصائيات المتينة حول هذه الاختلافات، ووجهات النظر المتضاربة بين المشاركين.

3 صعوبة الحصول على سجلات وقاعدة بيانات قوية وغنية من المصادر الحكومية، إضافة إلى تحدي المصادر غير الموثوقة.

4 كمّ المعلومات التي يشعر المشاركون في المقابلات بالارتياح حيال مشاركتها، ومعرفتهم المحدودة أحياناً بما يمكن أن يحدث على النطاق الضيّق لعمليات الإصلاح والحوكمة والرسالة في السياقات المحلية المختلفة والمتنوعة لقطاع التعليم العالي في سورية.

5 رغبة العديد من المصادر الأجنبية (كالبنك الدولي) في إبراز واقع التعليم العالي في سورية من خلال الإشارة إلى جهود الإصلاح في بعض التقارير، ولكن في ظل غياب أو وجود كم قليل من عمليات التقويم المنجزة خارجياً، على حد علمنا، في بداية اندلاع الأزمة.

6 التركيز الكبير في العديد من التقارير على الجوانب الوصفية بدلاً من التحليل التفصيلي لأي مشروع من مشاريع التوسع الأفقي للتعليم العالي، والتي كان هدفها تلبية الاحتياجات السياسية والمدنية على نطاق أوسع في سورية. وتشمل هذه الاحتياجات على سبيل المثال الرغبة في إجراء مناقشات ذات شفافية ومعايير أخلاقية أعلى حول المشاركة والانخراط المدني، وإطلاق المزيد من مناهج وبرامج العلوم الاجتماعية التي تركّز على النواحي الديمقراطية بشكل أكبر، وإيجاد روابط بمعايير المساواة والحراك الاجتماعي بالنسبة لشرائح الشعب الأكثر حرماناً على مستوى قطاع التعليم العالي السوري، وضمان تمتعهم بها.

الجزء 1: الإصلاح والمهمة والحكم

بات قياس مستوى الجامعات حالياً يعتمد بشكل أكبر من أي وقت مضى على مقارنتها ليس بمنافساتها على المستوى الوطني فحسب، بل أيضاً على مستوى العالم بأسره [43]

اتجاهات إصلاح وحوكمة قطاع التعليم العالي في الدراسات والمؤلفات السابقة

بصورة عامّة منذ عام 2001 فصاعداً، كان هناك تركيز على مجموعة كبيرة من الإصلاحات في مجال التعليم العالي في سورية، وقد سعت العديد من هذه الإصلاحات إلى ربط التعليم العالي مع متطلبات واحتياجات سوق العمل، وتوسيع هذا القطاع وإعادة النظر أو إعادة صياغة بيان رسالة الجامعات وأهدافها. وعند استعراضنا للإنتاج الفكري والمؤلفات التي تناولت التعليم العالي في سورية قبل عام 2011، يصبح من المستحيل التحدث عن بيانات الرسالة والقيم والحوكمة دون مناقشة خطط إصلاح حوكمة قطاع التعليم العالي، والتي كانت سمتها الأساسية ترتبط عموماً بالتوسع الأفقي وإيجاد هياكل حوكمة ذات مستوى أقل من المركزية. فعلى سبيل المثال، كان المرسوم التشريعي رقم 36 الصادر في عام 2001 [44] من أكثر المراسيم قوّة وتأثيراً على مستوى إصلاح حوكمة التعليم العالي في سورية، حيث أقر افتتاح الجامعات الخاصة، وطبّق جزئياً مبدأ اللامركزية الإدارية في قطاع التعليم العالي، و"السلطة السيادية" للجامعات الخاصة. ومن الوثائق الهامّة الأخرى كان قانون تنظيم الجامعات لعام 2006، [45]والذي يتعلق بأداء كافة الجامعات الحكومية، حيث مثّل تصحيحاً لقانون سابق، وهدف إلى توفير قدر أكبر من الاستقلالية لهذه الجامعات،[46] كتوسيع نطاق عملية اتخاذ القرار بالنسبة لرؤساء الجامعات

.وبالعودة إلى بيانات المقابلات، يبدو أن مُثُل الاستقلالية والانفتاح في قطاع التعليم العالي شكّلت بالنسبة للمشاركين تجربة مختلفة. فعلى سبيل المثال، أشار المُشارك 8 إلى ملاحظة مهمة حول انفتاح هذا القطاع في سورية في مطلع الألفية الجديدة:

في الواقع، كان عصر بشار الأسد أكثر انفتاحاً مقارنة بوالده. فقد كانت هناك العديد من المبادرات لتحسين قطاع التعليم العالي وإعادة الكفاءات المحلية إلى البلد. وقد استغرقت صياغة تفاصيل القوانين ذات الصلة خمس سنوات امتدت بين عامي *2000* و*2005*، حيث تمّ عقد العديد من المؤتمرات والندوات والاجتماعات لتحقيق ذلك. *(المُشارك 8)*

كانت التوقعات، في بداية الفترة الرئاسية الأولى لبشار الأسد، تشير بقوة إلى بداية حقبة جديدة من الإصلاح في مجال التعليم العالي عبر الاستفادة من التطورات التقنية.[47]ولكن، ووفقاً للعديد من الأشخاص الذين تمّت مقابلتهم، كان تحقيق الاستقلال الذاتي والإصلاح ضمن هذا القطاع أمراً صعباً أو مستحيلاً. فعلى سبيل المثال، تشير المعلومات الواردة من المشاركين في المقابلات إلى وجود مستويات عالية جداً من اختراق الأجهزة الأمنية لقطاع التعليم العالي في سورية. أمّا من حيث المراسيم الرسمية والتقارير الوصفية، فيبدو أنّ هذه الإصلاحات كانت جزءاً من مشهد الإصلاح السوري بعد عام 1002، إلّا أنّ تقييم إنجازها بصورة كاملة يعدّ مهمة أكثر صعوبة.

لصورة الموجزة *3.1*:إدخال التقنيات الرقمية إلى قطاع التعليم العالي

في البداية، حاول بشار الأسد، عندما أصبح رئيساً للبلد، إجراء تغييرات وتحسينات، وخاصة في قطاع التعليم. وحتى قبل وصوله إلى السلطة، قام بجلب أجهزة الحاسوب إلى البلد وتأسيس ما يسمى بالجمعية السورية للمعلوماتية، حيث كان المشرف المباشر عليها. وكنا كشعب سوري متفائلين جداً لأنه تلقى تعليمه في الخارج ودرست زوجته في المملكة المتحدة. كما كنا نأمل بأن يقوم بتحسين الأوضاع في البلد. ومن المعلوم أنه قبل عام 2000 لم يكن الناس في سورية يمتلكون أجهزة تلفاز رقمية، بل إنّ الهواتف المحمولة لم يكن مسموحاً بها. ولم يتم السماح باقتناء الكثير من الأجهزة الإلكترونية، كأجهزة الحاسوب. ولكن حاول بشار بعد وصوله إلى السلطة إدخال بعض التحسينات، وكان تأسيس الجامعة الافتراضية إحداها. (المُشارك 9)

وكان التطلّع إلى تحقيق مزيد من الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي من بين الأبعاد الأخرى للخطاب الإصلاحي. فعلى سبيل المثال، كما يشير (Ayoubi 2010,) إلى انه تمّ تصميم قانون تنظيم الجامعات بهدف تعزيز استقلاليتها وزيادة مستوى اللامركزية الإدارية في القطاع العام، وخاصة على صعيد ضمان حرية أكبر لدى تعيين أعضاء الكادر التدريسي وإقرار الترقيات، ونظام تعليم عالي أكثر انفتاحاً، وذلك بتأثير من الجهات الممولة كالاتحاد الأوروبي والهيئة الألمانية للتبادل العلمي (داد)، والمجلس الثقافي البريطاني. ولكن ندرة البحوث التجريبية المتينة تجعل من الصعب التأكد من ظهور أية أشكال جديدة من الاستقلالية المؤسسية أو الشفافية على الصعيد الوطني، وقد أشار العديد من المشاركين في هذه الدراسة إلى أنّ هذه التأكيدات كانت مجرّد كلام نظري ليس له أثر عملي.

في الوقت نفسه، تشير المؤلفات السابقة التي تناولت هذا الموضوع إلى أنّ عملية التحديث الأوسع نطاقاً شجعت الإصلاح في قطاع التعليم العالي بأكمله، مع التركيز بشكل خاص على توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم العالي، وتلبية احتياجات سوق العمل وضمان الجودة. وقد حدد (2010 Ayoubi,) قائمة بأولويات الإصلاح في مجال التعليم العالي في سورية لما قبل عام 2011، حيث ينظر إلى كلٍّ منها على أنه أحد الأبعاد الجوهرية لعملية الإصلاح:

1. افتتاح مؤسسات جديدة لتلبية احتياجات الطلاب في الدولة، وضمان توظيف العائدين من الدراسة في الخارج؛
2. تطوير سياسات جديدة للقبول بحيث تلبي المعايير الأكاديمية العالية واحتياجات الطلاب ومتطلبات التنمية الوطنية؛
3. النهوض بالمناهج الدراسية الحالية وتطوير مجموعة من القوانين والقواعد ذات مستوى أكبر من المرونة في مجالي التقييم والتدريس لتلبية متطلبات السوق؛

43. Times Higher Education 2013. See also UNESCO 2007, UNESCO 2009; UNDP 2003.
44. أنظر الملحق (و).
45. See Van Buer, Wagner & Gausch 2010; Hassan Sheik 2013; Mualla 2002.
46. Teuscher & Rieke 2010; Teuscher, El-Khayat, Moussa, Kaskous & Sumainah 2010; Peisl & Wagner 2010.
47. See Hardy & Munns 2015.

4. مواصلة تطوير برنامج لضمان الجودة ونظام للاعتماد الأكاديمي؛
5. استحداث برامج للتطوير المهني لأعضاء الكادر التدريسي بهدف رفع مستوى مهاراتهم؛
6. تحديث البيئة العلمية وتطوير المخابر الحديثة والمجهزة والمكتبات الجديدة، واعتماد معايير متميزة في مجال تقنية المعلومات؛
7. إجراء مراجعة لبيئات البحث الأكاديمي وتعزيز برامج الدراسات العليا وإثراؤها؛
8. الارتقاء بمؤسسات التعليم ما بعد الثانوي كالتعليم المهني وغيره من أشكال التدريب التعليمي؛
9. إعادة هيكلة القطاع لفتح المجال لاستخدام نظم معلومات إدارية مُحدّثة.[48]

ولكن على الرغم من محاولات الإصلاح هذه، يشير VanBuer, a2010) إلى صعوبة التكيّف مع فلسفة اللامركزية الإدارية باعتبارها إحدى الأبعاد الإصلاحية لحوكمة التعليم العالي في سورية، وذلك بسبب:

أن التركيز على الاستقلالية يتطلب تعديلات محددة على الفلسفة، والذي ينشأ من مركزية عملية صنع القرار ويؤدي إلى تنسيق ودعم التنمية الفردية على المستويات الوزارية. يمكن اعتبار منح الاستقلالية للجامعات أمراً نادراً (في سورية) حتى الآن، خاصة بالمقارنة مع ما يسمى بمشهد التعليم العالي الأوروبي. يُظهر إطار العمل الحالي لقطاع التعليم العالي في سورية لعام *2006* أننا أمام مؤسسة إدارية لا تزال ذات توجّه مركزي للغاية، وتتأثر بصورة خاصة بالشخص الذي يتولى مهام وزير التعليم العالي.[49]

وبغض النظر عن التحديات التي ذُكرت لجهود الإصلاح، فقد تمّ توثيق محاولات العديد من الباحثين والمثقفين، من بينهم (Weal Mualla , 2010)، الرئيس السابق لجامعة دمشق، والذي نشر وجهة نظره الخاصة حول تغيير هياكل الإدارة. ويشير معلا إلى المبادرات التي تمّ طرحها كإصلاحات في مجال الحوكمة عبر القوانين والمراسيم، والتي تمّ توثيق بعضها أيضاً خلال تدريباتنا على تصميم الجدول والمخططات الزمنية.[50] ففي عام 2002، كتب معلا (Mulla, 2002):

ينص قانون تنظيم الجامعات في سورية على أنّ الجامعات تهدف إلى تحقيق التقدم في مجالات العلوم والتقانة والعلوم الإنسانية والفنون بحيث يساهم ذلك في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للجمهورية العربية السورية. وينص القانون على أنه يمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال التالي:

- إعداد متخصصين مؤهلين تأهيلاً عالياً في شتى مجالات العلوم والإنتاج والخدمات.
- النهوض والمشاركة في إجراء البحوث العلمية التي تسهم في تحقيق التقدم العلمي والتقني، وخاصة تلك التي تهدف إلى إيجاد الحلول لمختلف القضايا والمشكلات التي تواجه التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الجمهورية العربية السورية والوطن العربي.
- تطوير وسائل البحث والتعليم وأصول التدريس وأساليبها، بما في ذلك تأليف وترجمة الكتب الجامعية، وإحداث المختبرات اللازمة لدعم البحث العلمي [...].
- تعزيز التعليم المستمر ودورات التدريب.
- تطوير الشخصية العلمية للطلاب وتوجيههم نحو الاختيار الأمثل للأنشطة التي سيمارسونها في المستقبل.
- تشجيع الأنشطة الثقافية والفنية والاجتماعية والرياضية.
- توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والمؤسسات العلمية العربية والأجنبية.

تحقيق أعلى مستوى من التفاعل بين الجامعات من خلال

- مؤسسات التعليم العالي المختلفة، ومن خلال المؤسسات والمنظمات الاجتماعية والاقتصادية.[51]

ولكن المشاركين في بحثنا شككوا في مدى تنفيذ هذه الإصلاحات والتغييرات خلال الفترة الممتدة بين عامي 2001 و2010.

لدينا في سورية أفضل دستور في العالم. ولكن المشكلة الحقيقية تكمن في تطبيق *[هذه المبادرات]* وتنفيذها على أرض الواقع. *(المُشارك 3)*

كما أنّ المراجعة المكتبية التي أجريناها حول جهود إصلاح التعليم العالي في سورية في العقود الأولى من الألفية تدعم أيضاً فكرة التباين في تطبيق هذه الإصلاحات وتنفيذها، وهذا قد يُفسّر إلى حدٍّ ما أسباب وجود اختلافات في الرأي بين المشاركين في الدراسة. فعلى سبيل المثال، لم يتمّ فهم جهود الإصلاح بنفس الطريقة على مستوى قطاع التعليم العالي ولا حتى الأفكار المتعلقة بتحسين هذا القطاع ورفع مكانته في أماكن أخرى إقليمياً أو عالمياً.

ويشير (Sheik Hassan, 2013) إلى أنّ عناصر التعليم العالي عالي الجودة تشمل: أصول التدريس والمناهج الدراسية والبحوث العلمية وكادر الموظفين والطلاب والبنية التحتية والخدمات وصولاً إلى المجتمع والبيئة الأكاديمية. بعد عام 2013 ، شدد (Hessan IA, 2016) بأن عناصر وأبعاد التعليم العالي هذه يجب أن تلبي أيضاً احتياجات سوق العمل، وهي تمثّل في نهاية المطاف مؤشرات على أنّ هذا التعليم يتمتع بمستوى أعلى من الاعتراف دولياً. ولكنه يشير أيضاً إلى أنّ المناهج القديمة والتركيز على مستوى أقل من التوسع التقني في مجالات العلوم، والتوسع الأفقي في مجال العلوم الإنسانية من خلال زيادة عدد الطلاب (وليس المقررات التعليمية التي تركّز على العدالة أو التربية المدنية)، والتركيز على التعلّم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب، والتعليم التلقيني – جميعها دلائل تشير إلى غياب التأهيل والإعداد في قطاع التعليم العالي في سورية للتحوّل نحو اقتصاد المعرفة المعولم.

كما كان هناك أحد الاتجاهات المرتبطة بالاعتراف بضرورة إصلاح بيان رسالة التعليم العالي بحيث يعكس التطورات الجديدة في مجال إصلاح المناهج الدراسية، ويتيح الاستفادة من التعاون الدولي للحصول على المشورة من قطاعات التعليم العالي في الدول الأخرى من العالم. وفي الواقع، أشارت العديد من مجالس التعليم الأوروبية إلى مثل هذه الجهود إلى حد كبير في المناطق ذات الحظوة لدى النظام في سورية.[52] فعلى سبيل المثال، يبدو أنه كانت هناك بعض المبادرات للجامعات والتي تمّ تصميمها للتركيز على الحاجة إلى "اقتصاد جديد قائم على المعرفة"، والتحالفات الاستراتيجية، واتفاقيات التعاون، وقضايا التنقل الأكاديمي الخارجي لأغراض الدراسة وتدويل التعليم.[53]

48. As cited in Ayoubi 2010, p.301.
49. Van Buer 2010a, p. 241.
50. أنظر الملحق (ج).
51. As cited in Mualla 2002, pp.7 –8.
52. See Mualla 2002, 2010.
53. Al-Shalabi 2011; Konrad & Fiorioli 2010.

ويقدم كلٌّ من (Beur Van ,Gausch and Wagner ,dna 2010 ,Al-Shalabi ,2011) لمحات عامة عن هذه الجهود عبر الإشارة إلى "الخطة الخمسية" العاشرة التي بدأت في عام 2006. وقد صُممت هذه الخطة لدعم بناء اقتصاد جديد قائم على المعرفة إقليمياً وعالمياً من خلال عملية إصلاح التعليم العالي. وخلال هذه المحاولة من أجل بناء هيكلية إدارية جديدة وتبادل جديد للمعرفة، أفادت وزارة التعليم العالي السورية أنه تمّ تحقيق عدد من الإنجازات في مجال التعليم العالي، والتي تضمنت افتتاح كليات جديدة في عدّة مدن في أنحاء سورية، بالإضافة إلى محاولات لاستحداث نماذج جديدة لتجارب الإدارة الأكاديمية والطلابية.[54] وتشير بعض التقارير إلى أن هذه الإجراءات ساهمت في ظهور بيانات رسائل أكثر تنوعاً في قطاع التعليم العالي الخاص.

والأهم من ذلك، فقد دعا مجلس التعليم العالي [55] في عام 2005 الجامعات إلى إجراء تقييم ذاتي لبرامجها الدراسية. وقد أفاد (Al-Shalabi, 2011) وكذلك (Kayyal ,a2010 ,b2010) أنّه تمّ تنفيذ ذلك لتقييم الأداء الحالي للعمليات الأكاديمية والإدارية، وذلك لتسليط الضوء على نقاط الضعف ووضع مشاريع خطط للتحسينات والتغييرات المستقبلية. وتتمّ الإشارة إلى جامعة دمشق كدراسة حالة، حيث تمّ إجراء عدد من الاستبيانات وتنظيم مجموعات النقاش المركّز من أجل إعادة صياغة بيان رسالة الجامعة. وأشارت التقارير أيضاً إلى أنه تمّ إجراء مشاورات متنوعة وواسعة النطاق للأطراف المعنية (شملت الطلاب وأعضاء الكادر التدريسي والمحاضرين) إلى جانب الاستبيانات، والتي وفّرت معلومات حول القيود التي تعيق العمل الإداري والأكاديمي. وساهم هذا العمل في تعديل بيان رسالة جامعة دمشق لتلبية المتطلبات التالية: ينبغي أن تعكس رسالة الجامعة ضرورة دعم عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع السوري، والاستثمار في الشعب السوري، وأنّ تعزز التطوير التنظيمي والتعاون الدولي لتحسين جودة وتجربة التعليم بصورة شاملة.

ووفقاً لكيّال (Kayyal ,a2010 ,b2010)، تمّ تبني هذه الرسالة والتركيز عليها لدعم تأسيس مركز ضمان الجودة في جامعة دمشق، وقامت مجموعة من الكليات الرائدة بإجراء عمليات التقويم الذاتي ووضع خطط عمل متطورة ترتبط بمكتب رئيس الجامعة (أيضاً ذُكرت في إطار ضمان الجودة). وتم تحديد عدد من البنود الرئيسية باعتبارها ذات أهمية جوهرية لصياغة بيان رسالة جديد للجامعة. وذكر (Mualla, 2002) في الصفحة (8-7) أنّ الخطط كانت قيد التنفيذ خلال الفترة الممتدة بين عامي 2006 إلى 2009، بهدف تحسين مكانة التعليم العالي وجودته، وذلك إلى جانب توفير بعض الدعم لهذا العمل من قبل المجلس الثقافي البريطاني[56]

النهوض بالمناهج الدراسية الحالية وتطوير مجموعة من القوانين والقواعد ذات مستوى أكبر من المرونة في مجالي التقييم والتدريس لتلبية متطلبات السوق؛وقد ذكر أحد الباحثين المشاركين دراسة مماثلة أجراها (Sheik Hassan, 2013)، والذي حدد أهمية دور رأس المال المعرفي كما عبر عنه عمداء الجامعات السورية الساعية إلى تحقيق الابتكار في مجال التعليم العالي. وقد قام (Sheik Hassan, 2013) بإجراء استبيان شمل 95 عميداً (من الذكور حصراً) وتوصّل إلى نتيجة مفادها أنّ نحو 90٪ منهم عبروا عن رغبتهم في تحقيق الابتكار، ورأوا أنّ رأس المال المعرفي يعتبر هاماً لتحقيق الابتكار في مجال التعليم العالي مستقبلاً. ونؤكد مجدداً على أنه لم يتمّ ذكر أية تقارير قوية موثوق بها للتثبّت من تحقيق أيٍّ من هذه الابتكارات في كافة أنحاء البلاد.

وفي حين أن هناك القليل من الأدلة الموثّقة حول نجاح الإصلاحات، أشارت التقارير إلى حوكمة التعليم العالي مع بدء عملية التحوّل قبل عام 2001 والانتقال من مقاربة اشتراكية ذات توجّه استبدادي في المقام الأول، إلى نظام تعليم عالٍ شبه عام/ خاص، والذي يُشار إليه أحياناً في بعض الدراسات والمؤلفات ذات الصلة بالحوكمة الاستبدادية الحديثة.

ففي عام 1970، قام انقلاب سياسي، أُطلق عليه اسم الحركة التصحيحية، بدعم "التوجّه الطائفي الاشتراكي" لقطاع التعليم العالي، وبالتالي لم يتمّ إضفاء الشرعية إلّا على مؤسسات التعليم العالي الحكومية في عهد الرئيس السابق حافظ الأسد (امتد حكمه بين عامي 1970-2000). وبقيت المخططات المستقبلية لخصخصة هذا القطاع هامشية بالنسبة لمجال الإصلاحات الأوسع حتى وفاته. وبعد مرور عشرين عاماً على عمليات الإصلاح المنظمة لقطاع التعليم العالي عالمياً، ونتيجةً للكساد الاقتصادي، يؤكّد (Sheik Hassan, 2013) على أنّ فترة التسعينيات وأوائل العقد الأول من القرن الحالي شكّلت المرحلة التي أثرت بقوة في قرارات التحضير لخصخصة واسعة النطاق لهذا القطاع وتوسيع نطاق المشاريع الخاصة الأساسية.[57]وقد تمّت عملية الإصلاح هذه تحت ضغط من البنك الدولي والعديد من المنظمات والهيئات الأجنبية الأخرى، حيث صُممت بهدف خلق الاستقرار في المنطقة العربية، ولكنها أدّت في نهاية المطاف إلى استياء كبير بين صفوف الطلاب وارتفاع كبير في معدلات البطالة أيضاً. [58] وتزامنت هذه الخطوة مع تحوّل عام باتجاه إبرام اتفاق مع الاتحاد الأوروبي، وتحركات نحو تعزيز تحرير التجارة، وافتتاح سوق الأوراق المالية عام 2008، ومفاوضات جديدة لقطاع التعليم العالي السوري مع مؤسسات التعليم العالي الأوروبية.[59]

54. انظر إلى المراسيم المتعلقة بالتعليم في الملحق (و).

55. يقع مجلس التعليم العالي في وزارة التعليم العالي، ويتم تعيين أعضائه من قبل رئيس الوزراء في بداية كل عام دراشي ويرأسه وزير التعليم العالي. ويمتلك المجلس سلطة غير محدودة في تقرير وتنفيذ وتقييم سياسة التعليم العالي، وهو الجهة الرئيسية المسؤولة عن إصدار القوانين والأنظمة التي تحكم قطاع التعليم العالي في سورية. (European Commission, February 2017)

56. See Mualla 2010.

57. Hassan Sheik 2013.

58. للحصول على نظرة عامة وشاملة على هياكل حوكمة قطاع التعليم العالي في سورية، انظر على سبيل المثال:

59. Hassan Sheik 2013; Beck & Wagner 2010.

ويتمثّل أحد الاتجاهات الرئيسية في حركة إصلاح التعليم العالي في سورية في صلاتها الواضحة مع عمليات إعادة هيكلة وإصلاح مجالات أخرى من الحياة الاجتماعية والاقتصادية كارتفاع معدلات التجارة، والمفاوضات الجديدة لهذا القطاع مع هيئات التمويل الأجنبية (كالمجلس الثقافي البريطاني، والاتحاد الأوروبي، والهيئة الألمانية للتبادل العلمي "داد")، والتغيّرات في قانون سوق العمل وصعود طبقة روّاد الأعمال في سورية.

وفي حين أنّ هذه الاتجاهات موثّقة في المؤلفات والدراسات السابقة ذات الصلة، ولكن تجدر الإشارة إلى أنّ الأشخاص الذين تمت مقابلتهم في إطار هذا المشروع قد أفادوا بأن نتائجها كانت متناقضة. ومن المهم بنفس القدر أيضاً أن نشير إلى أنه ربما كان هناك في بعض الحالات نقص في المعلومات لدى المشاركين حول جهود الإصلاح على المستوى الوطني، والذي قد يكون مرتبطاً بالتطورات الطائفية المتزايدة والصراعات المرتبطة بها قبل عام 2011، والتي ساهمت في تقويض أي عملية تقييم فعالة لمثل هذه الجهود، وخاصة عندما تكون الموارد الحكومية المخصصة لتقييم عملية الإصلاح قليلة جداً أو معدومة. فعلى سبيل المثال، وصف بعض المشاركين رسالة الجامعة بأنها كانت "تعليمية وإنسانية" قبل عام 2011 (الجامعة 2_كادر تدريسي 2_أ، والجامعة 2_كادر تدريسي 3_أ) وذلك فيما يتعلق بتلك المناطق التي لم تكن خاضعة لسيطرة النظام خلال فترة جمع البيانات. في حين كانت الإجابات الأخرى، والتي تتماشى مع تقارير مراكز الأبحاث أو تقارير على شبكة الإنترنت كتبها أكاديميون سوريون يعيشون حالياً في دول اللجوء ومساعدون أوروبيون، [60] تنتقد بشدة مثل هذه التغييرات، وتسلّط الضوء على المناهج الدراسية القديمة والمحاولات الفاشلة لربط نتائج التعلم باحتياجات سوق العمل:

كانت رسالة الجامعة قبل عام *2011* تتمثّل في تزويد الطلاب بكتب ومقررات دراسية تحتوي معارف ومعلومات قديمة، إلى جانب بعض المحاولات غير الجادة لربط الجامعة بسوق العمل من خلال تدريب الطلاب على بعض المهارات التي قد يحتاجونها في كلٍّ من أسواق العمل محلياً وعالمياً. (الجامعة *6*_كادر تدريسي *1*_ذ)

والأهم من ذلك، لم تبدأ العديد من جهود الإصلاح التي اشتملت على التعاون الدولي حتى منتصف العقد الأول من القرن الحالي، وبالتالي ربما لم يكن من السهل تقييمها على الصعيد الوطني قبل بداية الأزمة مباشرة. أمّا تقييمها بعد عام 2011 فلا بدّ أنه كان على الأرجح أمراً مستحيلاً. ويشير أحد المشاركين إلى أنّه لم يطرأ أي تغيير على جهود الإصلاح ومهامه منذ مطلع القرن العشرين، وخاصة فيما يتعلق باستقلالية التعليم العالي، وذلك بسبب الالتزام الصارم بالهرمية الإدارية.

كانت رئاسة الجامعة قبل عام *2011* تشكّل مركز صنع القرار بالتشاور مع أعضاء حزب البعث المعروف بتكريس حكم الفرد الواحد والتفرّد باتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية والإدارية. (الجامعة *5*_كادر تدريسي *8*_ذ)

وتبدو وجهات النظر هذه متّسقة مع وجهات النظر التي ذُكرت في دراسات أخرى تناولت التحديات الدائمة والمزمنة التي كانت تقوّض جهود الإصلاح قبل عام 2011. فعلى سبيل المثال، أفاد (Van Buer, a2010, b2010, c2010) أن هيكل إدارة التعليم العالي في سورية الخاضع للسيطرة والرقابة الشديدة ساهم في تقويض جهود الإصلاح واسعة النطاق بعد بذل جهود كبيرة في هذا المجال امتدت على مدى عقد كامل من الزمن. كما أشار مشارك آخر في الدراسة في معرض تعليقه على طبيعة هيكل إدارة الجامعة قبل عام 2011 بالأتي:

كانت الجامعة تدار من قبل مجلس الجامعة الذي يضم رئيس الجامعة ونوابه وعمداء كافة الكليات وكبار الموظفين. وكان المجلس مسؤولاً عن اتخاذ جميع القرارات المتعلقة بالجامعة باستثناء القرارات الهيكلية كإنشاء الكليات الجديدة، والتي كانت تتخذها وزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي. (الجامعة *4*_كادر تدريسي *5*_ذ)

أيدت مناقشات مجموعة التركيز المشاركة في الدراسة هذا الطرح من خلال التأكيد على أنّ مستوى اللامركزية الإدارية في التعليم العالي كان ضعيفاً جداً أو معدوماً. ورداً على السؤال المتعلق بمدى توافر أي دعم مالي للجامعات محلياً نتيجة لعملية الإصلاح، أجاب أحد المشاركين: "لا، فالنظام في سورية مركزي، والثروات كلها تذهب إلى العاصمة دمشق." ويبدو أن هذا هو الحال بغض النظر عن نوع الجامعة، وذلك لأنّ "كافة الجامعات الحكومية والخاصة تعمل تحت إشراف وزارة التعليم العالي". وتتفق هذه النتائج الأخيرة مع ورقة عمل (Al Hessan, 2016) حول فهم المركزية الإدارية في قطاع التعليم العالي قبل اندلاع الأزمة السورية عام 2011.

وتشير هذه النتائج إلى أنه على الرغم من التركيز على الأفكار الاقتصادية المرتبطة برأس المال البشري، والضغوط العالمية للقيام بالإصلاحات، وتعزيز نُظُم التقييم وضمان الجودة في بداية القرن الحادي والعشرين، ولكن لم تكن هناك أدلة كافية تشير إلى تنفيذ أية إصلاحات واسعة النطاق. ويؤكد (Beck and Wagner, 2010) على أن سورية كانت لا تزال تركز على اعتماد "أسلوب الإدارة الهرمية الفوقية والذي ساهم بشكل كبير في الحدّ من مستوى الاستقلال المؤسساتي" (ص. 35)، وبأنه كان ينظر إلى الهياكل المركزية على أنها معوّقات تعرقل تنفيذ أية إصلاحات تحررية محتملة، بما في ذلك عملية إصلاح بيان رسالة الجامعة بحيث يتيح تحقيق مزيد من الاستقلالية. ويؤيّد (Mazawi, 2000, 2004, 2005, 2011) هذا الرأي مؤكداً على أنه في سياق التعليم العالي في العالم العربي بشكل عام، تفرّدت النخب الحاكمة باتخاذ قرارات التعيين في المناصب القيادية لهذا القطاع، وضمّت مجالس الجامعات في عضويتها أعضاء كانوا في كثير من الأحيان "معينين بقرار وزاري"، الأمر الذي ساهم في تقويض تحقيق مبدأ الاستقلالية الذي أشارت إليه مراسيم الإصلاح السابقة.

60. See Van Buer 2010a.

وأشارت الدراسة التي أجرتها (Ayoubi and Khalifa, 2015) إلى الاختلاف البسيط في أنماط القيادة عبر قطاع التعليم العالي عموماً، وذلك لأن المؤسسات العامة والخاصة تعمل بالضرورة ضمن السياقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في سورية، ومعظم ذوي المناصب القيادية (إن لم يكن جميعهم) في قطاع التعليم العالي الخاص كانوا يعملون سابقاً في قطاع التعليم العالي الحكومي. ويفسر هذا أيضاً الأسباب التي جعلت من الصعوبة بمكان تحقيق قدر أكبر من التحولات في الثقافة الأكاديمية على صعيد مفاهيم المواطنة والاندماج والتنوع والعدالة.

دور الأجهزة الأمنية في تقويض عمليات الإصلاح في قطاع التعليم العالي

كان من بين المواضيع المطروحة دائماً، ولعلّها الفكرة الرئيسية الأبرز، الدور الذي تلعبه أجهزة الأمن الوطني السوري (المخابرات)[61] في إعاقة عملية إصلاح التعليم العالي وتقويض مبادئ الشفافية والعدالة ضمن هذا القطاع. وخلص تقرير مشترك نشرته مبادرة جامعة كاليفورنيا ديفيس لحقوق الإنسان ومعهد التعليم الدولي[62] إلى أنّ "العضوية في الحزب تعدّ في أغلب الحالات، ولكن ليس دائماً، أحد الشروط المسبقة بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية للحصول على الترقية والمناصب القيادية في الكليات." وأشارت هاتان المؤسستان في التقرير نفسه إلى: "استخدام الجامعات السورية عموماً للحفاظ على حالة الاستقرار وحشد الدعم السياسي [...] وانعدام الحرية الأكاديمية في الجامعات."

وقد تمّ توثيق هذا النهج الهرمي الفوقي في إدارة قطاع التعليم العالي على أنه مرتبط بشكل أساسي بالبيئة السياسية السائدة في سورية، والتي تعتبر مرتبطة بالهياكل الأمنية الظاهرة والخفية التي تسيطر على هذا القطاع بقيادة حزب البعث:[63]

> تتولى قيادة الحزب إدارة العملية التعليمية ... وتدير وزارة التعليم العالي التعليمَ الجامعي وتشرف عليه، حيث ترتبط بفروع حزب البعث داخل الجامعات. ووفقاً لنص الدستور السوري، يعتبر الكثير أنّ مكاتب حزب البعث تتولى إدارة كافة جوانب التعليم العالي، بدءاً من وضع السياسة التعليمية إلى تحديد الهياكل المؤسسية، ووصولاً إلى إقرار التعيينات في المناصب التعليمية العليا، والتي تخضع كذلك لموافقة الأجهزة الأمنية ورئاسة الجمهورية ... ولتعزيز الصلة بين قطاع التعليم وحزب البعث، تمّ تأسيس منظمات تعليمية غير رسمية لاستكمال أهداف النظام التعليمي الرسمي، وذلك حتى قبل أن يعزز الميثاق الوطني والدستور هذه العلاقة. وتتميّز هذه المجموعات بهياكل تنظيمية وأطر قانونية ومالية مستقلة. ويشمل نطاق عملها شريحة واسعة من الطلاب من سن السادسة وحتى سن الرابعة والعشرين، بهدف دعم صياغة أهداف السياسة التعليمية الرسمية، والتي تُختصر في تعزيز ايمان الشباب بأهداف الحزب في "الوحدة والحرية والاشتراكية" (*Al-Maaloli 2016*).

ينظر الكثيرون إلى هذه المنظمات، كمنظمة طلائع البعث، باعتبارها إحدى الطرق التي يتمّ عبرها استغلال التعليم لتكريس أهمية الحزب السياسية المركزية وكذلك الحكومة، وتعزيز مفهوم الولاء لدى الطلاب والأكاديميين في قطاعات التعليم المختلفة:[64] تركزت أنشطة هذه المنظمات التي تضمّ عدد كبيراً من الأعضاء على الولاء للحزب وربط تعليم الشباب بالأهداف السياسية السورية. ووفقاً (Al-Maaloli, 2016)، فإن عدد أعضاء منظمة طلائع البعث المسجلين خلال الفترة الممتدة من عام 1974 إلى عام 1990 وصل إلى 16,956,746/ طفل.[65] ويمكن اعتبار الالتزام تجاه هذا النوع من المنظمات والأنشطة التي تقوم بها كأحد الممارسات التي تستخدم "للتأكيد على الصورة الخيّرة للنظام".[66]

وتماشياً مع هذه البرامج التعليمية، يمكن للمرء أن يجادل بأنّ الأهداف السياسية الوطنية لسورية لم تكن منفصلة عن أهداف إدارة قطاع التعليم عموماً، ويبدو أن قطاع التعليم العالي لا يمثّل استثناءً. لذلك على الرغم من أنه تمّت الإشارة إلى مبدأ الاستقلالية نظرياً في قرارات الإصلاح، إلّا أنّ بعض التقارير أفادت بتعيين أكاديميين مرتبطين بالهيئات والمؤسسات الأمنية[67] وبأكاديميين محسوبين على النظام في مناصب إدارية رئيسية في المجال التعليمي. واستمر اعتماد هذا النهج في المناطق التي يسيطر عليها النظام.[68] كما زعمت تقارير على شبكة الإنترنت أنّ مسؤولي الأمن كانوا يسيطرون على مناصب التعليم العالي، بما في ذلك السيطرة على جوانب الخدمات الطلابية والصلاحيات ضمن تركيبة القبول المركزي للجامعة، بالإضافة إلى وجودهم الفعلي ضمن الجامعات بصورة منتظمة. واستفاض المشاركون في المقابلات في الحديث عن الدور الكبير والعدواني الذي لعبته الأجهزة الأمنية على صعيد التدخل في قطاع التعليم العالي والحياة الطلابية.

ومن الجدير بالذّكر أنّ الدور المركزي الذي لعبته قوات الأمن على مستوى نظام التعليم العالي يعتبر عاملاً مهماً جداً سواء في ماضي التعليم العالي السوري أو تاريخه الحديث. فعلى سبيل المثال، رأى العديد من المشاركين أنه حتى بعد عام 2001 "كان هناك جو من الاستبداد وخنق الحريات ساهم في كبت الإبداع في قلوب الشباب" (الجامعة 10_ كادر تدريسي 5_ذ). وأكد مشارك آخر أنّ: "التفكير الحرّ لم يكن ممكناً في ذلك الوقت وغير ممكن حالياً أيضاً" (الجامعة 4_كادر تدريسي 7_ذ). وبالمثل، لخّص المُشارك 7 الضغوط السياسية على النحو الآتي:

> لا توجد معارضة في سورية. إذا لم تكن مع حزب البعث فستوضع في السجن بسبب أفكارك المعارضة. وإذا حالفك الحظ في بعض الأحيان، فيمكنك الهروب إلى خارج البلد. وكل هذا لمجرّد التعبير عن أفكارك أو آرائك المعارضة. (المُشارك 7

كما تمّت ممارسة الرقابة السياسية على الجامعات من خلال الاتحاد الوطني لطلاب سورية. وعلى الرغم من ارتباطه بوزارة التعليم العالي، إلّا أنه يعمل لصالح "جهاز المخابرات أو جهاز الأمن العام". وتمّ تسليط الضوء على أهمية هذا النوع من المنظمات الطلابية في الدراسات والمؤلفات ذات الصلة[69]، والإشارة إلى دورها القوي في صياغة ثقافة الأمن في الجامعات.

61. مصطلح باللغة العربية يستخدم في كثير من الأحيان للإشارة إلى قوات الأمن السورية (وفي بعض الدول العربية).

62. See Watenpaugh & Fricke 2013; Watenpaugh, Fricke & King 2014.

63. See Al-Maaloli 2016, p.1.

64. تم تصميم برنامج طلائع البعث لأطفال المدارس الابتدائية واليافعين والشباب بعد البرنامج المدرسي وذلك لتشجيع الوحدة الوطنية وأهداف الدولة الاشتراكية (see Beck & Wagner 2010).

65. See http://www.syrianpioneers.org.sy/node/24; see also Al-Maaloli (2016)..

66. Mazawi 2011, p.2.

67. See Bergman 2013.

68. See Polk 2013.

69. See Al-Maaloli 2016..

كان هناك قسم خاص داخل إدارة المخابرات يسمى فرع الجامعة. ويوجد في كلّ كلية ممثل واحد أو أكثر لهذا الفرع. وتتمثّل مهمتهم في مراقبة الوضع الأمني داخل الكلية. ويطلبون في بعض الأحيان معلومات عن أحد الطلاب أو أعضاء الكادر التدريسي. ولا بدّ لكافة الأمور المتعلقة بأي وضع أمني أن تتمّ عن طريق فرع الجامعة، وبالتعاون مع حزب البعث، والذي له فروع في سائر الكليات الجامعية. (المُشارك 9)

ووصف المُشارك 15 القواعد التي تقوم عليها ممارسات النظام، وخاصة فيما يتعلق بتجنيد أعضاء الكادر التدريسي والطلاب من قبل قوات الأمن لممارسة الرقابة على أنشطة زملائهم:

البعض منهم *[الذين يتمّ تجنيدهم من قبل قوات الأمن]* يكتبون التقارير عن زملائهم وزميلاتهم، مما يؤدي إلى سجنهم أو طردهم من الجامعة. وقد حدث ذلك في قسمنا قبل اندلاع الأزمة في عام *2008*. *(المُشارك 15)*

وأفاد آخرون أنّ هذه الثقافة الأمنية المنتشرة كانت مرتبطة بالاستحواذ على المناصب الرئيسية في قطاع التعليم العالي في سورية. فعلى سبيل المثال، أشار المُشارك 7 إلى أنّ المناصب الهامّة في سورية شغلتها النخبة من الطائفة العلوية، و "كل شيء كان يهيمن عليه إما العلويون أو أجهزة الأمن التي كان معظم أفرادها من العلويين." وبالمثل، كان المُشارك 6 على ثقة تامّة بأن "السياسة السورية دمّرت التعليم" وأن "إقحام السياسة في الجامعة" مثّل مشكلة كبيرة جداً. ومن وجهة نظره، كانت التعيينات لا تعتمد على "مقدرة الشخص على القيام بعمل ممتاز، وإنما كانت وجهات نظر المتقدمين للوظيفة ومعتقداتهم الطائفية محطّ التركيز فقط (المُشارك 6)." وأفاد مشارك آخر بأن " التعيينات كانت تعتمد قبل عام 2011 على مدى الولاء الحزبي ونتائج الدراسة الأمنية ورأي حزب البعث" (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ)، ونادراً ما كانت تستند التعيينات إلى معايير علمية (الجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ).

كان مستوى العمل والكفاءة في مختلف التخصصات منخفضاً للغاية لأن التعيينات الإدارية كانت تعتمد على المحسوبية والقرارات الاستبدادية. *[...]* وكانت دورات التطوير المهني حكراً على أشخاص معينين، فضلاً عن أنّ الاستفادة من فرص التبادل الأكاديمي في حال توفرها كانت تتوقف على مدى الولاء الحزبي. *(الجامعة 5_كادر تدريسي 8_*

وعاود المشاركون في الدراسة الحديث مراراً وتكراراً عن موضوع استخدام الأجهزة الأمنية كوسيلة للتحكم والسيطرة. كما سلطوا الضوء على المخاوف التي عايشها الطلاب نتيجة لذلك، وأشاروا إلى أمثلة عن الفساد في هذا المجال. وعلّق المُشارك 13 على هذا الموضوع بالقول:

هناك مستوى أكبر من التحكّم والسيطرة [في الجامعات الحكومية]، حيث لا يشعر الطلاب بالحرية، ويخشون دائماً من قوات الأمن التي يمكن أن تدخل قاعات المحاضرات وتعتقلهم. وأعتقد أنه ينبغي أن تكون كل جامعة قادرة على منع الجهات والقوى الأخرى من السيطرة عليها والتحكم بها. (المُشارك *13*)

كما أشار كلٌّ من المُشارك 3 والمُشارك 9 إلى التحديات المرتبطة بالفساد والابتزاز:

هناك قضايا تتعلق بالفساد الشامل بما في ذلك الفساد المالي. فعلى سبيل المثال، طُلب من أستاذين جامعيين [70] في عامي *2006-2007* تقديم الاستقالة عندما تمّ اكتشاف أنهما تقاضيا أموالاً من الطلاب مقابل منحهم درجة النجاح في الاختبارات. فالجامعة طلبت منهم الاستقالة بدلاً من أن تقوم بإقالتهما وذلك حفاظاً على سمعتها ومكانتها الرفيعة. (المُشارك *9*)

وأفاد المُشارك 6 أنه من بين الـ 45 معيداً الذين تمّ إيفادهم للدراسة في الخارج، كان 30-20 منهم فقط موظفين في الجامعة، حيث "تمّ إيفاد الآخرين نتيجة للمحسوبية" (المُشارك 6).

وبالمثل، أفاد عضو الكادر التدريسي 8 من الجامعة 5 أنّه:

كانت هناك قبل عام *2011* ثغرات وتباين واسع على مستوى *[شغل الوظائف]*، حيث كان تعيين الأكاديميين يعتمد على علاقتهم مع رئيس الجامعة وعميد الكلية التي تخرجوا منها. ولم تضمّ قوائم الاختصاصيين الموصى بتعيينهم إلّا أسماء أولئك الذين كانت تربطهم علاقة قوية مع رئيس الجامعة والعميد. *(الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ)*

وقد امتدت هذه الممارسات إلى مجالات البعثات العلمية وفرص التطوير المهني، وتعارضت مع ما تقتضيه معايير الشفافية والمعايير الأخلاقية للتنقل الأكاديمي لأغراض التعلّم والدراسة داخل الدولة أو خارجها، والقائمة أساساً على مبدأ الجدارة والاستحقاق:

كان يتمّ منح *90* في المائة من البعثات العلمية الداخلية والخارجية للعلويين أو الذين كانوا على علاقة قوية بهم، وكانوا يحصلون على منحة للدراسة في الخارج، ووظيفتهم مضمونة لدى عودتهم إلى سورية، على الرغم من وجود مرشحين أكثر كفاءة منهم. لقد كانت عملية منظمة خُطط لها بعناية داخل هذه الدائرة الضيّقة المغلقة، بدءاً من الحصول على المنحة الدراسية ووصولاً إلى مرحلة التوظيف. (المُشارك *15*)

وقد تمّ التأكّد من صحة هذه الإفادات من قبل مشاركين آخرين، وبدا أن هذه الممارسات كانت شائعة جداً قبل اندلاع النزاع: "قبل عام 2011، كان يتمّ اتخاذ القرارات من قبل إدارة الجامعة بعد موافقة الأجهزة الأمنية (الجامعة 7_كادر تدريسي 3_ذ)، و"كان مستوى التعليم منحدراً حتى قبل عام 2011، وذلك نتيجة لتدخل قوات الأمن والإدارة" (الجامعة 7_ كادر تدريسي 3_ذ).

70. هنا، وفي الاقتباسات اللاحقة، تشير كلمة أستاذ إلى كل من الأكاديميين الذين هم بمرتبة أستاذ أو إلى الكادر التدريسي بشكل عام.

وأشار المشاركون في المقابلات إلى ضعف الحوكمة، على الرغم من المستويات العالية من السيطرة الحزبية. وتمّ التأكيد أيضاً على وجود رابط بين المعايير الضيقة المعتمدة لإتخاذ القرارات الشاملة ومستوى مهارات وكفاءات الموظفين الذين يشغلون المناصب الجامعية الرئيسية:

كان ضعف الحوكمة الجامعية ناتجاً عن غياب مبدأ المشاركة، حيث كانت القرارات تُتخذ دون أي مناقشة. ونتيجة لذلك كان يتمّ إلغاؤها في العديد من الحالات بعد أسبوع أو أسبوعين أو ثلاثة أسابيع، وذلك عندما يصبح ظاهراً للجميع أنها كانت قرارات خاطئة. وكان هذا مجالاً للخلاف الدائم. فلم يكن الأشخاص القائمين على اتخاذ القرارات مؤهلين للقيام بهذه المهمة، حيث يتمّ اختيار رئيس الجامعة على أساس الاعتبارات السياسية لا المؤهلات الأكاديمية. والأمر نفسه كان ينطبق أيضاً على العمداء ورؤساء الأقسام. *(المُشارك 13)*

ومجدداً، وكما هو الحال بالنسبة للجوانب الأخرى للحوكمة، بدا أنّ آراء المشاركين حول مسألة إدارة الجامعة تؤكد وجود مخاوف أكبر بشأن سيطرة الحزب الحاكم على عملية صنع القرار. وقد أدى تعزيز هذه السيطرة السياسية إلى تضاؤل كبير في هيكل تمويل التعليم العالي وتفاوتات وفوارق مالية على مستوى الدولة. وشملت العوامل الرئيسية التي أثرت في هذه الأشكال من السيطرة السياسية كلّاً من الصراعات المشتركة في المنطقة، والضغوطات من أجل تحقيق التحديث، والنقص في تمويل عمليات الإصلاح. وهذه النتائج مُثبتة في المؤلفات والدراسات السابقة التي تناولت واقع التعليم العالي في الدول العربية الأخرى. [71]

وعلى الرغم من الإشارة إلى وجود اختلافات في هياكل الحوكمة لدى القطاعين العام والخاص، ولكن يبدو أن التركيبة الإدارية الهرمية الفوقية بقيت على حالها في القطاع الخاص بالرغم من الطابع التجاري لتمويله. وقد قدّم أحد المشاركين في المقابلات وصفاً عامّاً لهذا الهيكل الإداري:

الجامعات الخاصة هي شركات مسجلة ومرخصة وفقاً لقانون الشركات التجارية الذي يحدد إلى من تعود ملكية الجامعة إلى جانب مجلس إدارة مكوّن من مالكي الأسهم في الشركة. ويشرف مجلس الإدارة على السياسات المالية والعامة للجامعة وذلك إلى جانب مجلس أصغر للأمناء، والذي يتمّ تشكيله من بعض أعضاء مجلس الإدارة، حيث يتولى مسؤولية أمور أخرى كالميزانيات واستحداث المباني الجديدة (الجامعة *9*_كادر تدريسي *1*_ذ).

ويتابع المشارك حديثه حول مسؤوليات مجلس الأمناء بالقول:

يتولى مجلس الأمناء مهمة تعيين العُمداء ورئيس الجامعة. في حين يتولى مجلس الجامعة، والمكوّن من عمداء الكليات ورئيس الجامعة، مسؤولية تنفيذ السياسات العامة والجامعية التي يضعها مجلس الأمناء، بالإضافة إلى المسائل المتعلقة بالتدريس والمناهج الدراسية، ومراقبة مدى التزام الموظفين تجاه الجامعة وأهدافها. كما أنه مسؤول أيضاً عن التواصل مع الطلاب والإشراف على العمليات الأكاديمية/ التعليمية والامتحانات (الجامعة *9*_كادر تدريسي *1*_ذ).

وعلى الرغم من وجود فروقات واضحة بين الجامعات، ولكن كانت هناك دلائل على أنّ التركيبة الإدارية الفوقية للجامعات الحكومية هي ذاتها موجودة في القطاع الخاص. وعلى سبيل المثال، فإن الإفادات التي قدمها أعضاء الكادر التدريسي في الجامعات الخاصة من بين المشاركين في هذه الدراسة في معرض تعليقهم على الاختلافات الموجودة بين الجامعات الحكومية والخاصة في سورية، أعادت التأكيد على حقيقة مفادها أنّ كلا هذين النوعين من المؤسسات يخضعان لسلطات وزارة التعليم العالي.

لا يوجد فرق كبير بين الجامعات الحكومية والخاصة، فجميعها تنمي إلى نفس المنظومة، وحتى الجامعات الخاصة يسيطر عليها النظام أيضاً. *(المُشارك 13)*

ضمان الجودة

تشير الكثير من الدراسات والمؤلفات السابقة حول عمليات التقويم في قطاع التعليم العالي المتغير في سورية إلى مفهوم ضمان الجودة، والذي يستخدم بمعنى أنّ يوفّر التعليم العالي مستوى من الجودة يمكن ضمانه عبر ممارسات العمل التعليمي التي تعكس اهتمامات الجهات المعنيّة وتلبي احتياجاتها. ولأغراض هذا البحث، فإن مصطلح "ضمان الجودة" يتعلق إما بالاعتماد الأكاديمي للتعليم العالي والجهود التعاونية في سبيل إعادة بناء هياكل التقويم في هذا القطاع، أو بإصلاح برامج الدرجات العلمية لجعلها منافسة لنظيراتها عالمياً ومتوافقة مع هياكل المُساءلة اللازمة لإتاحة فرصة المنافسة أمام الطلاب السوريين دولياً.[72] ولذلك فإن ضمان الجودة سيتطلب اعتماد نماذج حديثة للمناهج الدراسية وأساليب جديدة للتدريس وأشكال التقويم الخارجي من أجل تمكين اعتماد البرامج. [73]

واعتماداً على المصادر المتاحة المدعومة بالوثائق، تبيّن أنّه كانت هناك محاولات واضحة للإصلاح في مجال ضمان الجودة.[74] فعلى سبيل المثال، تمّ في عام 2007 عقد اجتماع ضمّ كلّاً من وزارة التعليم العالي وجمعية العلوم الاقتصادية السورية للوقوف على التحديات التي تواجه التعليم العالي في سورية. وفي عام 2007 أيضاً، ألقى وزير التعليم العالي محاضرة تناول فيها التحديات التي تواجه سياسات التعليم العالي في سورية، إلى جانب رؤية الحكومة السورية ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية وسياساتها في هذا القطاع. كما أجمَلَ السياسات المتّبعة لمواجهة هذه التحديات وتحقيق الأهداف المرجوّة على مستوى القبول وضمان الجودة والاعتماد، والمعاهد المتوسطة، واحتياجات سوق العمل، والقدرات المهنية للأكاديميين.[75] ومعظم ما تمّ ذكره حول جهود الإصلاح يركّز على جامعة دمشق. وتمّ التحقق من محاولات الإصلاح هذه، على الأقل جزئياً، من خلال تدريباتنا على تصميم الجدول والمخططات الزمنية لهذه الدراسة،[76] ومناقشات مجموعات التركيز والملاحظات الميدانية التي دوّنها فريق البحث.

71. Van Buer 2010a, 2010b, 2010c; Mazawi 2005; Buckner 2013; Yahia & Turkmani 2011.

72. See also Abrahart, Kaur & Tzannatos 2002; Ayoubi 2010; Azmeh 2014, 2017; Bared 2010; Bashshur 1997.

73. تم تأكيد ذلك أيضاً من قبل من أجريت معهم المقابلات والذين قالوا إن المناهج الدراسية كانت قديمة وتتبع الأسلوب الشيوعي في التعليم مع تقييم قليل للبرامج أو حتى بدون ذلك.

74. See also Mualla 2002.

75. Al-Shalabi 1102; UNESCO 2102; Mualla 2002, 0102.

76. انظر الملحق (ج)..

وعلى الرغم من وجود تقارير في الدراسات والمؤلفات الدولية تشير إلى التحرك باتجاه معالجة مسألة ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي في سورية، إلّا أنّ عدداً قليلاً من الجامعات استفاد منها على مستوى المناهج الدراسية والبحث العلمي والتقويم. فعلى سبيل المثال، أشار كلٌّ من (Peisi and Wagner , 2010) إلى إدخال أسلوب "التعلُّم القائم على حل المشكلات" في تدريس طلاب درجة الإجازة في الهندسة الزراعية، وذلك لضمان الارتقاء بجودة التدريس ومخرجات الطلاب، ولكننا لا نعلم ما إذا كان هذا الأسلوب قد تمّ تنفيذه بالفعل. ولو افترضنا تطبيقه، فكيف تمّ تقييم نتائجه؟ وما مدى التحقق من فعاليته مع مرور الوقت؟ وعلاوة على ذلك، وكما يشير (Van Buer, a2010)، فقد تمّ التصدي للعديد من مبادرات الإصلاح، وغالباً ما كان اعتماد معايير الجودة مقيَّداً بأشكال تقليدية من المركزية البيروقراطية داخل وزارة التعليم العالي ومعارضي الإصلاح. وأشارت الاتجاهات العامة في الدراسات والمؤلفات ذات الصلة إلى التركيز على أسلوب التعلّم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب والتكرار والتذكّر، والنقص في المهارات المعرفية والإدراكية العليا، والتعديلات الطفيفة التي طالت نظام تقييم الطلاب بمرور الوقت. كما تمّ تسليط الضوء على الطبيعة المركزية للبيروقراطية باعتبارها مصدر قلق بالغ، وإن لم يكن ذلك بشكل علني، إلى جانب الإشارة إلى القيود المفروضة على تطوير المناهج الدراسية الحديثة، ومستوى ضئيل جداً أو معدوم من الحرية الأكاديمية. وكما ورد في التقارير الأخرى المتعددة المصادر، فإن عدم تعاون الجامعات فيما بينها على مستوى توفير البرامج التدريبية لأعضاء الكادر التدريسي في مجال التدريس والتعلُّم يُعتبر أيضاً من القضايا التي تبعث على القلق.

وتشمل الاتجاهات الأخرى ذات الأهمية الخاصة المتعلقة بضمان الجودة مسألة رضا الطلاب. وتشير إحدى الأبحاث النادرة حول رضا الطلاب في سورية إلى أهمية الصورة العامة للجامعة ودورها في توفير "جودة الخدمة". وينبثق هذا التصوّر المحدد للجودة – بوصفها خدمة ترتكز على العميل - من أحد نماذج كليات إدارة الأعمال. وأفاد المؤلفان اللذان أجريا الدراسة بأن سورية شهدت تغيّرات جذرية على مستوى التعليم العالي على مدى عقد من الزمن، مع ارتفاع كبير جداً في عدد المؤسسات العاملة في القطاع الخاص وما صاحب ذلك من زيادة في أعداد الطلاب. فعلى سبيل المثال، يشير (Dib and Alnazer, 2013) إلى أنّ عدد الجامعات الخاصة ارتفع من 3 جامعات في عام 2004 إلى 17 جامعة في عام 2013، ويشددان على أنّ:

> الهدف من التعليم العالي الخاص يتمثّل في توفير خارطة طريق بديلة للالتحاق بمرحلة التعليم ما بعد الثانوي بالنسبة للذين فشلوا في الحصول على القبول في الجامعات الحكومية وينوون الالتحاق بالتعليم العالي محلياً. ولذلك، يصبح تحليل مدى رضا الطلاب عن مستوى التعليم العالي أمراً جوهرياً، حيث يمكن لمؤسسات التعليم العالي الاستفادة [...] بشكل كبير من مؤسسة تتمتع بنوع من المزايا التنافسية.[77]

ويحدد المؤلفان "التسويق عبر الكلام الشفهي" عوضاً عن عمليات تقويم التعليم العالي، إلى جانب توافر الأدلة على اكتساب "عملاء جدد" وخفض معدلات التناقص في أعدادهم كعوامل تلعب دوراً محورياً في تحسين مستوى رضا الطلاب. كما يشيران إلى أن ترسيخ الولاء للعلامة التجارية كان وسيلة مميزة ساهمت في زيادة الفوائد المالية واعتبرت مهمة بالنسبة للطلاب. وقد قام الباحثان باستطلاع آراء الطلاب وتحديد عدّة عوامل شملت البيئة المادية للجامعة، ومستويات التفاعل والدعم بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والتغذية الراجعة والتقييم والممارسات الإدارية باعتبارها تلعب دوراً أساسياً في تحسين مستوى رضا الطلاب. وعلى الرغم من عدم قياس كافة هذه العوامل، فقد كان يُنظر إلى جودة الخدمة من منظار الخصخصة، حيث تتمثّل السّمة المميزة للطلاب في اعتبارهم عملاء يدفعون رسوماً مالية. بينما كان يتمّ تحديد هدف تعزيز جودة التعليم العالي كأحد الأهداف المرجوّة، كان ينظر إليه من منظار تجاري دون التفكير كثيراً في الجوهر. كما أفاد الطلاب أيضاً بأنه لم تتمّ تلبية العديد من المتطلبات الأكاديمية واحتياجات العمل في قطاع التعليم العالي السوري.[78]

وقد قدّمت (Buckner, 2013) مزيداً من الأدلة على عدم رضا الطلاب،[79] حيث أجرت بحثاً حول هذا الموضوع شمل 22 طالباً وطالبة سوريين (تراوحت أعمارهم بين 18 و32 عاماً) في دمشق عام 2009. وأظهرت نتائج دراستها أنّ المصادر الرئيسية لسخط الطلاب وعدم رضاهم كانت تنبع من وجود أنماط واضحة جداً من سيطرة الدولة على التعليم، ومن تجربة التعليم العالي عموماً.

77. Dib & Alnazer 2013, p. 285.

78. See also Al-Fattal 2008; Butter 2016; Chen 2005; Ismail, Alli, Abdullah & Parasuraman 2009; Romani 2009; Wilkens 2011.

79. See Central Bureau of Statistics 2004–9.

وتناول بحثها على وجه الخصوص مدى قيام الدولة بالتحكم المطلق بمسارات حياة الطلاب أو توجيهها عبر التحكم في اختيارهم للجامعة والتخصص ومساراتهم الوظيفية المستقبلية. وقد تمّ تأكيد هذه الممارسات من قبل القائمين على دراسة المخرجات التعليمية لخريجي الجامعات الذين يسعون إلى الانتقال إلى سوق العمل بنجاح. وعلى سبيل المثال، ووفقاً لـ (Wilkens, 2011) وكذلك (Salloum Kabbani and, 2011)،[80] فقد أدى تطبيق نموذج التعليم العالي الخاص الربحي إلى انخفاض مستوى جودة التعليم نظراً لعدم وجود عمليات تقييم فعالة لمناهج الجامعات، والتي اعتبرت أقل أهمية مقارنة بهامش الربح: "على الرغم من وجود بعض الاستثناءات، إلّا أنه يُنظر إلى المؤسسات التعليمية الخاصة الجديدة على أنها تساهم بشكل أكبر في تقويض معايير الجودة والعدالة الاجتماعية"، و"تقوم بتخريج أشخاص بتكاليف شخصية باهظة، دون اكتسابهم المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح".[81] ومن الجدير بالذكر أنّ محللي السياسات التعليمية يؤيدون هذا الطرح، حيث ذكروا أنّ جودة قطاع التعليم العالي شكّلت موضع نقد مؤسساتي كبير. ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أنّ توسّع قطاع التعليم العالي في سورية لم يثمر عن دمج الشباب في مجالات سوق العمل،[82] بالإضافة إلى أنّ المناهج الدراسية لم تتماشى مع احتياجات سوق العمل، ولم يتمكن الشباب من اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم أو مستقبلهم الاقتصادي بحرية.[83]

وحدثت تطورات رئيسية على مستوى السياسات التعليمية هدفت إلى تأسيس منظومة لضمان الجودة في الجامعات الحكومية بين عامي 2005 و2007. ونجمل هذه التطورات في الصورة الموجزة 3.2 أدناه.

الصورة الموجزة *3.2*: مراكز ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية

بدأ مجلس التعليم العالي في عام 2005 بتبني سلسلة من القرارات التي وضعت المبادئ الأساسية لإنشاء مراكز لضمان الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي. وفي عام 2007، أدى العدد المتزايد من المؤسسات التعليمية الخاصة والمنافسة الناجمة عن ذلك بين الجامعات والمؤسسات الحكومية والخاصة لجذب الطلاب إلى إحداث مراكز لضمان الجودة في الجامعات الحكومية. كما صدر المرسوم رقم 300 لعام 2007 والقاضي بتشكيل لجنة اعتماد للجامعات الخاصة تحت اسم "اللجنة الفنية للجامعات الخاصة"، والمرسوم رقم 31 لعام 2007 الذي حدد قواعد الاعتماد العلمي ومعايير منحه للجامعات الخاصة. (الجامعة 10_كادر تدريسي 2_ذ)

أمّا آراء الطلاب ووجهات نظرهم حول مسألة ضمان الجودة فقد وضّحها الأكاديميون السوريون النازحون عبر استذكارهم حياتهم الطلابية في سورية. وقد اتفقت غالبية الإجابات مع تلك التي تمّ توثيقها في القسم الفرعي السابق، كافتقار برامجهم الدراسية للجانب التطبيقي العملي: "لم يكن المستوى الأكاديمي جيداً جداً ولا سيئاً جداً، كان بين بين، وذلك لأن الجوانب التطبيقية التي تعدّ الأكثر أهمية كانت ضعيفة للغاية" (المُشارك 18). كما تمّت الإشارة أيضاً إلى الكمّ الهائل من المعلومات التي كان يُطلب من الطلاب تعلمها، وهو نهج برره مشارك واحد بالقول:

قضى المرسوم الجمهوري 30 / 2007 بإنشاء لجنة التعادل للجامعات الخاصة تحت إسم "اللجنة التقنية للجامعات الخاصة" ثم نص المرسوم الجمهوري 2007/31 على القوانين الناظمة للتعادل العلمي ومعايير منحه للجامعات الخاصة (الجامعة 10 – المدرس رقم 2).

أعطت مجموعة من الأكاديميين النازحين وجهات نظر الطلاب حول ضمان الجودة في الجامعات السورية بالعودة لحياتهم الجامعية . وقد توافقت معظم هذه الإجابات مع تلك الموثقة في الفقرة السابقة: كنقص التطبيقات العملية في برامجهم الدراسية كما قال المشارك رقم 18 " لم يكن المستوى الأكاديمي جيداً لأن المكونات التطبيقية الأكثر أهمية في دراستنا كانت ضعيفة جداً. كما ذكر بعض من قابلناهم الكم الهائل من المعلومات التي يتوجب على الطلاب حفظها.

كانت كلّ مادّة (مقرر) تتألف من اثنتي عشرة محاضرة مدة كلّ منها ساعتان، وكان لمعظمها أيضاً قسم عملي. وكان كمّ المعلومات جيداً جداً. وعندما سافرت إلى الخارج، قمت بمقارنة المحاضرات التي كنا نحضرها في سورية مع تلك الموجودة في الدولة التي حصلت فيها على الزمالة. عندها قلت لنفسي "حسناً، أمتلك كمّاً كبيراً من المعلومات، حتى لو كانت قديمة وتحتاج للتحديث، إلا أنها ماتزال مفيدة". (المُشارك *13*)

وتباينت آراء ووجهات نظر المشاركين من المناطق التي يسيطر عليها النظام والمناطق غير الخاضعة لسيطرته حول مسألة ضمان الجودة بشكل كبير. فقد أكد المشاركون من المناطق غير الخاضعة لسيطرة النظام على غياب المبادرات الاستراتيجية قبل عام 2011:

لم تكن هناك قبل عام *2011* أية مبادرات استراتيجية أو انفتاح على العالم الخارجي أو محاولات للاستفادة من تجارب الجامعات ومراكز الأبحاث الأخرى، وذلك بسبب إهمال مجلس البحث العلمي التابع لوزارة التعليم العالي، ونتيجة للقرارات العلمية التي كان يتمّ اتخاذها لتحقيق الفائدة للبعض على حساب الأكاديميين. (الجامعة *5*_كادر تدريسي *8*_ذ)

وأشار المشارك ذاته إلى أنّ صانعي السياسات التعليمية كانوا أكثر اهتماماً بتوسيع التعليم على حساب الجودة: "كانت السياسة التعليمية تركّز على الكم بدلاً من النوع" (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ). وقد تمّ توثيق هذا الاتجاه كأحد الأنماط الثابتة في كافة الدراسات والمؤلفات ذات الصلة، وينظر إليه أحياناً على أنه عملية توسّع أفقي وانكماش. ويشير مصطلح "الانكماش" هنا إلى تقلّص خيارات التخصصات الدراسية، كإلغاء بعض التخصصات وتقليل المبادرات الاستراتيجية والدعم على سبيل المثال.[84] وكما ورد في هذا التقرير، فقد كان هذا يحدث بالتزامن مع تزايد وتيرة التوسّع الأفقي دون توافر التمويل الكافي.[85]

وتشير الإجابات على الأسئلة المتعلقة بمدى فعالية نظام ضمان الجودة على مستوى الجامعات إلى مشكلة تنفيذ السياسة التعليمية:

80. See also Chaaban 2009.

81. Wilkens 2011, p. 5.

82. Al-Fattal & Ayoubi 2013; Al-Fattal 2008; Alatas 2003; Butter 2016; European Training Foundation 2003; Kabbani & Kothari 2005.

83. See Mazawi 2005; Rugh 2002.

84. See Buckner 2013.

85. See Kabbani & Salloum 2011.

من الناحية النظرية، كان هناك نظام لضمان الجودة، لكنه لم يكن فعالاً من الناحية العملية. كما كان هناك مكتب وشخص مسؤول عنه. لكننا لم نره أبداً ولم نشهد أي تأثير لضمان الجودة على مستوى الجامعة. (المُشارك 19)

ولم يتمّ تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعة سواءً قبل عام 2011 أو بعده. (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ)

وكانت هناك لجنة لضمان الجودة قبل عام 2011، ولكنها لم تكن تعمل على النحو المطلوب لتحقيق النجاح. (الجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ)

كما تمّ التأكيد على الصلة المباشرة بين ضمان الجودة وضعف تمويل البحث العلمي:

كان نظام ضمان الجودة ضعيف المستوى، ولا أعتقد أنه ما يزال موجوداً حالياً، لأن أي أكاديمي يرغب في خدمة المجتمع يحتاج إلى المواد اللازمة والتمويل والاهتمام بالبحث العلمي. (الجامعة 4_كادر تدريسي 7_ذ)

وكان الشعور بالإحباط عند غياب معايير ضمان الجودة أو عدم فهمها بشكل جيد من بين الجوانب الأخرى التي برزت ضمن الإجابات، فضلاً عن عدم تشجيع التطوير المهني، مما أثر بدوره في القدرة على العمل بكفاءة وفعالية: "عندما يتمّ تقدير جهود الأشخاص الذين لا يستحقون التقدير ولا تقدّر جهودك، فإنك ستشعر بالإحباط وسيتراجع مستوى أدائك." (الجامعة 2_كادر تدريسي 3_أ)

واختلف المشاركون في فهمهم لتعريف ضمان الجودة، حيث أشار أحدهم إلى أنّ "جودة التعليم تعني مراقبة حضور المحاضرين والطلاب" (الجامعة 6_كادر تدريسي 1_ذ)، في حين ذكر آخر أنّ ضمان الجودة "يتعلق بنسبة عدد المدرسين إلى عدد الطلاب، والقيمة المفيدة للأبحاث المنشورة" (الجامعة 4_كادر تدريسي 4_ذ).

ورأى مشارك آخر أن ضمان الجودة: "أثر في التزامنا بجودة المنهاج الذي كان يتمّ تدريسه، وعدد الساعات التي كنا نعملها، ومستوى الامتحانات" (الجامعة 5_كادر تدريسي 2_ذ). أمّا بالنسبة لعضو الكادر التدريسي رقم 5 من الجامعة 4، فقد أتاح له ضمان الجودة "إجراء بحث علمي بطريقة أفضل للحصول على ترقية". كما أثنى عضو الكادر التدريسي رقم 2 من الجامعة 10 على ضمان الجودة بالقول: "كان له تأثير إيجابي ... كنا ملتزمين بمجموعة من المعايير واللوائح والأنظمة، كتلك التي تحكم الترقية الأكاديمية."

ويبدو أن وجهتي النظر الأخيرين كانتا الاستثناء، حيث كانت الغالبية تولي اهتماماً أكبر بساعات التدريس، ومعايير البحث والامتحان بدلاً من مخطط للتقويم الشامل للتأكد من الجودة على مستوى الدولة، ورفع مكانة الجامعات السورية على المستوى الدولي. كما كانت هناك أيضاً تحديات مرتبطة بكيفية فهم المشاركين لضمان الجودة إلى جانب التفسيرات المتعارضة كنتيجة حتمية. ولكن من الواضح جداً أنّه كانت تسود حالة من الشعور بالاستياء من نواح كثيرة لدى الطلاب وأعضاء الكادر التدريسي، وهذا الاستياء تؤكده بشدّة الأبحاث والمؤلفات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، والتي أشارت إلى أهميته في بلورة الاحتجاجات الطلابية التي بدأت في عام 2011.[86]

دور الطلاب في عملية اتخاذ القرارات والفساد المستشري على مستوى فرص الحصول على التعليم العالي والتنقل الأكاديمي داخل البلد وخارجها لأغراض التعلّم والدراسة

من بين الاتجاهات الأخرى التي برزت في الدراسات والمؤلفات السابقة وأكّد عليها معظم المشاركين كان التحدي المتمثل في فرص الحصول على التعليم العالي والتنقل الأكاديمي داخل البلد وخارجها لأغراض التعلّم والدراسة في مواجهة الفساد المستشري. ويُشير نمط إجابات المشاركين عموماً إلى أنّ الفساد، وخاصة عبر شبكات النخبة، كان ظاهرة بارزة قبل عام 2011. فعلى سبيل المثال، ذكر المُشارك 17 مايلي:

مثّل الفساد الإداري أحد المظاهر السيئة، حيث كان يؤدي على سبيل المثال إلى صعوبات في حصول الطالب على غرفة في السكن الجامعي دون استخدام العلاقات الشخصية والمعارف. لذلك إذا كنت فقيراً وليس لديك معارف، فلن تحصل على أية خدمات كطالب (المُشارك 17).

وقدّم المُشارك 18 مثالاً على قوة العلاقات الشخصية ودورها في الحصول على البعثات العلمية وتحديد الخيارات المتاحة للدراسة في الخارج:

أردت الحصول على بعثة علمية للدراسة في المملكة المتحدة، لكنهم قالوا لي: "لا يمكنك ذلك لأنها مكلفة للغاية بالنسبة لنا". لذا، قبلت بأن يتمّ إيفادي إلى دولة أخرى. ولكن حصل بعض أصدقائي الذين كانت لهم علاقات شخصية ومعارف في الجامعة على منح دراسية إلى المملكة المتحدة. نحن نسميها "الواسطة" [...]. هذا ليس عدلاً. (المُشارك 18)

وبدا أنّ العلاقات الشخصية والحزبية ذات أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب، وتمّ تسليط الضوء على الدور الهامّ الذي يلعبه الاتحاد الوطني لطلاب سورية في هذا الصدد. ونورد في الصورة الموجزة التالية 3.3 وصفاً لدور هذا الاتحاد والهيئة الإدارية الممثلة للطلاب في الكليات، حيث يبرز تطابقهما وعدم وجود أي اختلاف بينهما.

86. See Buckner 2011, 2013.

الطلاب في عملية اتخاذ القرارات والفساد المستشري على مستوى فرص الحصول على التعليم العالي والتنقل الأكاديمي داخل البلاد وخارجها لأغراض التعلّم والدراسة

من بين الاتجاهات الأخرى التي برزت في الدراسات والمؤلفات السابقة وأكّد عليها معظم المشاركين كان التحدي المتمثل في فرص الحصول على التعليم العالي والتنقل الأكاديمي داخل البلاد وخارجها لأغراض التعلّم والدراسة في مواجهة الفساد المستشري. ويُشير نمط إجابات المشاركين عموماً إلى أنّ الفساد، وخاصة عبر شبكات النخبة، كان ظاهرة بارزة قبل عام 2011. فعلى سبيل المثال، ذكر المُشارك 17 مايلي:

مثّل الفساد الإداري أحد المظاهر السيئة، حيث كان يؤدي على سبيل المثال إلى صعوبات في حصول الطالب على غرفة في السكن الجامعي دون استخدام العلاقات الشخصية والمعارف. لذلك إذا كنت فقيراً وليس لديك معارف، فلن تحصل على أية خدمات كطالب (المُشارك *17*).

وقدّم المُشارك 18 مثالاً على قوة العلاقات الشخصية ودورها في الحصول على البعثات العلمية وتحديد الخيارات المتاحة للدراسة في الخارج:

أردت الحصول على بعثة علمية للدراسة في المملكة المتحدة، لكنهم قالوا لي: "لا يمكنك ذلك لأنها مكلفة للغاية بالنسبة لنا". لذا، قبلت بأن يتمّ إيفادي إلى دولة أخرى. ولكن حصل بعض أصدقائي الذين كانت لهم علاقات شخصية ومعارف في الجامعة على منح دراسية إلى المملكة المتحدة. نحن نسميها "الواسطة" [...]. هذا ليس عدلاً. (المُشارك *18*)

وبدا أنّ العلاقات الشخصية والحزبية ذات أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب، وتمّ تسليط الضوء على الدور الهامّ الذي يلعبه الاتحاد الوطني لطلاب سورية في هذا الصدد. ونورد في الصورة الموجزة التالية 3.3 وصفاً لدور هذا الاتحاد والهيئة الإدارية الممثلة للطلاب في الكليات، حيث يبرز تطابقهما وعدم وجود أي اختلاف بينهما.

الصورة الموجزة 3.3: الثقافات السياسية، هيئات تمثيل الطلاب في التعليم العالي السوري

الهيئة الإدارية	الاتحاد الوطني لطلاب سورية
يوجد في كل كلية هيئة إدارية تمثّل الطلاب فيها، حيث يتمّ انتخاب أعضائها سنوياً من قبل طلاب الكلية لتمثيلهم. ويمكن لرؤساء الهيئات الإدارية المشاركة في اجتماعات لجان الكليات، والتحدث نيابة عن الطلاب. وتضمّ كل هيئة إدارية حوالي 10 إلى 51 عضواً. (المُشارك 9)	الاتحاد الوطني لطلاب سورية هو منظمة شبه حكومية مرتبطة باللجنة المركزية لحزب البعث من خلال مكتب يسمى مكتب الطلاب. ويقع مقر المكتب في مبنى اللجنة المركزية لحزب البعث في سورية. وهناك منظمات مختلفة في سورية لضم مختلف الشرائح العمرية وترتبط جميعها بحزب البعث. ففي المرحلة الابتدائية، يطلق عليها اسم "طلائع البعث"، وفي المرحلة الإعدادية والثانوية يطلق عليها اسم "اتحاد شبيبة الثورة"، وفي المرحلة الجامعية يطلق عليها اسم "الاتحاد الوطني لطلاب سورية". وتؤثر كافة هذه المنظمات في عملية التخطيط السياسي في المستقبل. [...] ويتولى الاتحاد الوطني لطلاب سورية مسؤولية ترشيح الطلاب لعضوية الهيئات الإدارية الممثلة للطلاب في الكليات، والإشراف العام على عملها. فإذا كان لدينا 10 كليات، فسيكون هناك نحو 100 إلى 150 شخصاً متفرغين فيها للعمل لصالح الاتحاد الوطني لطلاب سورية، ولكل منهم اتصال مباشر مع رئيس مكتب الطلاب، وهو منصب رفيع يتمتع صاحبه بنفوذ كبير. (المُشارك 9)

وكان ارتباط اتحاد الطلاب بالحزب الحاكم بالنسبة لكثيرين السبب الذي دفعهم إلى عدم المشاركة في أنشطته:

كان هناك اتحاد للطلاب، وهو تابع للحزب الحاكم، ومرتبط سياسياً إما بحزب أو بانتخابات. لذلك لم أشارك في أنشطته. (مُشارك 6)

الباب الثاني: التدريس والبحث العلمي

ملخّص القضايا الناشئة حول الإصلاح والرسالة والحوكمة

تتلخّص الاتجاهات الرئيسية التي برزت في إجابات المشاركين في المقابلات ونتيجة لاستعراض الدراسات والمؤلفات السابقة حول مواضيع الحوكمة والرسالة والإصلاح في النقاط الآتية:

- التحديات التي تواجه جهود الإصلاح بسبب الهياكل والممارسات الإدارية الهرمية الفوقية قبل عام 2011.
- المشاكل المرتبطة بأجهزة الأمن السورية وتدخلات الحزب الحاكم في عملية اتخاذ القرار على مستوى الجامعات.
- عدم مشاركة الطلاب وأعضاء الكادر التدريسي في الجامعة في عملية اتخاذ القرار، إلى جانب تفشّي الفساد والمحسوبية.

ومن الصعب قياس درجة ومدى تأثير هذه العوامل الوسيطة على الحوكمة الجيدة للجامعات ومستواها على نطاق الدولة عند البحث في قضايا التعليم العالي. ولكن الأمر يصبح أكثر سهولة في حالات التعيينات والممارسات المتعلقة بمِنَح الزمالة والبعثات الدراسية، ومستوى رضا الطلاب. وقد أيّدت هذا الطرح أيضاً الدراسات التي أجراها (Buckner, 2013)،[87] وأيضاً (Al-Fattal and Ayoubi, 2013) وكذلك (Law, 2016) إلى جانب العديد من التقارير على شبكة الإنترنت،[88] والتي تسلط جميعها الضوء على أدلة تؤكد وجود شكل من أشكال التعليم العالي تمّ إضفاء طابع أمني شديد عليه، بحيث بات يقوّض معايير الجودة والعدالة ويعزز الركود.[89] كما لوحظ غياب الشفافية وضعف فرص الالتحاق بالتعليم العالي والتنقل الأكاديمي داخل البلاد وخارجها لأغراض التعلّم والدراسة. وتكتسب هذه القضايا أهمية بالغة نظراً للتحديات التي تواجه جيل الشباب الذين هم في حاجة إلى تحقيق التقدم والنجاح، سواء على مستوى التعليم العالي أو سوق العمل، كما أنها مسائل جوهرية أيضاً إذا أخذنا بعين الاعتبار الأكاديميين الباحثين عن الاعتراف الدولي بمؤهلاتهم، والحاجة إلى تشجيع الابتكار، جزئياً، من خلال تعزيز الحرية الأكاديمية. وتتلخص النتائج الأساسية المثبتة في كلٍّ من تأملات المشاركين والدراسات والمؤلفات ذات الصلة فيما يأتي:

- تقييد صلاحيات اتخاذ القرارات ضمن المؤسسات الأكاديمية.
- قوة هياكل الرقابة الحكومية وهيمنتها على الحياة الطلابية.
- الحوكمة المؤسسية المكبّلة بالقيود التنظيمية والرقابة الشديدة.
- الافتقار إلى الشفافية إلى جانب سيطرة المحسوبية، والتي لعبت دوراً رئيسياً على مستوى التعليم العالي قبل عام 2011، وأدت إلى تفاقم الشكاوى والتظلّمات لدى الطلاب والأكاديميين.

اتجاه نحو التوسّع في هذا القطاع على حساب تحسين الجودة.

87. See also Dalati Al-Hamwi & Arab International University 2016, Heiler 2010, Hendrixson 2003, Kabbani & Kamel 2007.

88. For example, Yahia & Turkmani 2011.

89. See also Clarke 2014.

الجزء 2: التدريس والبحث

يناقش هذا القسم أربع أفكار رئيسية مرتبطة: المسائل المتعلقة بالتوظيف، المناهج والتقييم، دور البحث العلمي، والموارد والبنية التحتية. يعتمد التقييم على الدمج بين استعراض الدراسات والمؤلفات ذات الصلة وبيانات المقابلات. استخدمت هذه الأخيرة أيضاً لتوضيح النقاط الرئيسية وإبراز التطورات الإضافية التي لم تتم مناقشتها لدى استعراض الدراسات والمؤلفات السابقة.

المسائل المتعلقة بالتوظيف

ممارسات التوظيف

قدّم المشاركون في المقابلات معلومات حول قضايا لم تتمّ الإشارة إليها في الدراسات والمؤلفات السابقة التي استعرضناها، وشمل ذلك إحصائيات سكانية ومعلومات عن إجراءات التعيين وقدرات الكادر التدريسي وفرص التبادل الدولي. فعلى سبيل المثال، أفاد المُشارك 16 أنه خلال الفترة التي كان فيها طالباً: "كان كافة [أعضاء الكادر التدريسي] من الذكور، [و] اقتصر تواجد بعض الإناث [الموظفات] في المختبر فقط". كما أشار المشاركون إلى أنّ المؤهل العلمي المطلوب لتصبح محاضراً كان درجة الدكتوراه أو الماجستير كحدٍّ أدنى (الجامعة 5_كادر تدريسي 5_ذ). وهذا الشرط منصوص عليه أيضاً في قانون تنظيم الجامعات لعام 2006. أمّا في حال ظلت بعض الوظائف شاغرة، "فيتمّ عندها القبول بتعيين حاملي "درجة الإجازة" (الجامعة 5_كادر تدريسي 5_ذ). من المؤكد أن تعيين حاملي درجة الإجازة سيؤدي إلى انخفاض مستوى جودة التعليم، خاصةً إذا لم يكن لديهم خبرة في التدريس. من جهته، لم يؤيّد المُشارك 18 هذا الزعم بشكل تامّ، وذلك عبر تأكيده على أنه خلال الفترة التي كان فيها طالباً، لم يكن هناك أي "أساتذة جامعيون" حتى عام 2005، والذي شهد بداية عودة المعيدين بعد إتمامهم برامج التطوير المهني في الخارج (المُشارك 18).

ومن الأفكار الرئيسية التي طرحت بشكل متكرر من قبل المشاركين في المقابلات كانت الممارسة الشائعة لتعيين "الخرّيج الأول" معيداً في الكليّة التي تخرّج منها (المُشارك 7)، وذلك بموجب مراسيم جمهورية [90]. أشارت أدلة أخرى إلى تأثير المحسوبية والولاء السياسي على قرارات التوظيف. ففي إحدى الحالات، ذكر أحد أعضاء الكادر التدريسي من العاملين في منطقة غير خاضعة لسيطرة النظام أنّه: "قبل عام 2011، كانت المعاملة تعتمد على المحسوبية واللجان الحزبية" (الجامعة 5_كادر تدريسي 3_ذ). إنّ تأثير الولاء السياسي والمحسوبية على ممارسات التوظيف والترقية والدراسة في الخارج أمر مُثبت في الدراسات والمؤلفات السابقة، وخاصة فيما يتعلق بالتنقّل الوظيفي للطلاب المتخرجين بعد العودة إلى سورية. [91]

وذكر كثيرون أيضاً أنه حتى الخريجين الأوائل الذين تقدموا بطلبات للتعيين في وظيفة معيد كان يتعيّن عليهم الانتظار لفترات طويلة، تتجاوز في بعض الحالات عاماً كاملاً، وذلك إلى أن يتم استكمال إجراءات عقود توظيفهم. شكّلت هذه الفواصل الزمنية ضغوطاً إضافية على المتقدمين لجهة الالتزام بقانون تنظيم الجامعات لعام 2006، والذي ينص على ضرورة التحاق المعيد للدراسة في الخارج خلال ثلاث سنوات من تاريخ التعيين.

وأفاد المشاركون في الدراسة أن المستوى العام لكفاءة الكادر التدريسي كان "متوسط إلى منخفض" (الجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ)، والذي عزوه مجدداً إلى "المحسوبية والقرارات الاستبدادية" (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ)، ووجود "ذوي الخبرات القديمة والعقلية الجامدة، غير القادرين على تطوير استراتيجيات عملهم (الجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ). على أية حال، وجهة النظر هذه حول قيمة الجيل القديم من أعضاء الكادر التدريسي (أو عدمها) اكتسبت قوة من قبل مشارك واحد هو المُشارك 9، حيث أن وجود محاضرين من الجيل القديم بالنسبة له كان مؤشراً ينبئنا عن تعليم عالي الجودة. إنه يرى أنّ بعض المحاضرين من كبار السن كانت لديهم الخبرة: "معظم المحاضرين يتمتعون بخبرة أكاديمية وعملية، ولكن المحاضرين المتمرسين كانوا من الجيل القديم وتقاعدوا بحلول عام 2000" (المُشارك 9).

كما اختلفت آراء المشاركين حول مستوى كفاءة أعضاء الكادر التدريسي وقدراتهم في الجامعات الخاصة اختلافاً كبيراً. فقد أشار المُشارك 21 إلى أنّ الجامعات الخاصة نجحت في استقطاب أفضل المتقدمين لنيل الوظائف بسبب عروضها المالية المغرية، وتميُّز الموارد والبنية التحتية فيها، بما في ذلك تجهيزات المخابر وغيرها من المرافق الأخرى. من جهة أخرى، أفاد مشارك آخر أنّ "مستوى كفاءة أعضاء الكادر التدريسي وقدراتهم [في الجامعات الخاصة] كان منخفضاً، حيث اعتمدت على ذوي الخبرات القديمة الذين يفتقرون للمرونة" (الجامعة 11_كادر تدريسي 1_ذ).

فرص التطوير المهني داخل البلد

عزا المشاركون ضعف قدرات أعضاء الكادر التدريسي أو تراجعها أيضاً إلى عدم اعتماد نظام رسمي للجدارة كي يتمّ من خلاله مكافأة المتميزين:

> لم يكن هناك أي تمييز بين المحاضر الذي يبذل جهداً كبيراً في التدريس وبين الماحضر الذي يجلس في مكتبه ويعطي محاضرات قديمة جداً. لم يكن هناك نظام حوافز لترقية المتميّزين أو تقديم مكافآت مالية أو غير مالية لهم. (المُشارك 13)

وتنوعت إفادات المشاركين في الدراسة حول فرص التطوير المهني. حيث تحدّث البعض بإيجابية عن تجاربهم، في حين شعر آخرون بخيبة أمل في هذا المجال. فعلى سبيل المثال، ذكر أحد أعضاء الكادر التدريسي: "كانت [فرص التطوير المهني] ممتازة وكثيرة جداً (الجامعة 5_كادر تدريسي 7_ذ). في حين أشار زميله من نفس الجامعة إلى أنّ "الدورات المهنية والتدريبية كانت حكراً على أشخاص معينين على حساب الأكاديميين والموظفين الإداريين الآخرين" (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ).كادر تدريسي

90. See Decree No.52, 9/10/2007 in Appendix F.
91. See, for example, Ayoubi 2010.

وفي معرض تعليقه على مدى توفر فرص التطوير المهني الداخلي، أفاد المُشارك 18 أنّ هذه الفرص كانت محدودة بالنسبة للمُعيّنين حديثاً: "لم يكن هناك أي دعم على الإطلاق [عندما بدأت التدريس]. لقد اضطررت إلى الاعتماد على نفسي وتعزيز علاقاتي مع الأساتذة الذين علّموني."

تجعل الآراء المتضاربة من الصعب علينا وضع أي تقييم موضوعي لمدى توفر فرص التطوير المهني ومستوى جودتها، على الرغم من وجود مؤشر عام على أنها كانت نادرة عموماً، وتفتقر للإطار المؤسسي ومحدودة في إمكانية الاستفادة منها.

التبادل الأكاديمي والتعاون الدولي

يتناول هذا القسم قضايا التبادل الأكاديمي والتعاون الدولي المرتبطة بالطلاب وأعضاء الكادر التدريسي على حدٍّ سواء. وقد سلّطت المناقشات الضوء على مجموعة من التساؤلات حول مدى توفر مثل هذه الفرص، وعملية الاختيار، واختيار البلدان للتبادل الدولي، وكيف أثر وجود خبراء ومتخصصين درسوا في الخارج على جودة التعليم داخل الدولة.

التبادل الطلابي

تشير كلٌّ من الدراسات والمؤلفات السابقة وإفادات المشاركين في المقابلات إلى أن فترة السبعينيات والثمانينيات (حتى عام 2000) شهدت بعض أوجه التعاون مع دول الاتحاد السوفييتي السابق والدول العربية الأخرى. فخلال ما أطلق عليه فترة الإصلاح الذي امتد بين عامي (2001- 2010)، تزايدت معدلات مشاركة المشاركين في هذه الدراسة في برامج التبادل الطلابي مع ألمانيا وفرنسا والمملكة المتحدة، ويبدو أن هذه الفرص قد تركزت في الجامعات الحكومية "الراقية" التي تقع في المدن الرئيسية. وقد استغاض (Gausch & Wagner ,Van Buer ,2010) في مناقشة ذلك لجهة ارتباطه بعدد من أوجه التعاون الجامعي التي حدثت في ألمانيا وفرنسا في إطار برنامج التعاون الأوروبي "تمبوس". [92]

كما كان هناك عدد من برامج التبادل الأكاديمي الدولية قبل 2011 مخصصة لأعضاء الكادر التدريسي والطلاب في الجامعات الخاصة. "كانت الجامعة توفد الطلاب إلى الخارج للدراسة (الجامعة 8_كادر تدريسي 3_أ)، و"تمّ إيفاد الكثير من أعضاء الكادر التدريسي والطلاب إلى العديد من الجامعات حول العالم لاكتساب الخبرات اللازمة" (الجامعة 8_كادر تدريسي 4_ذ). وشملت الدول التي قصدها الطلاب ضمن برامج التبادل كلّاً من روسيا ومصر وإيران وفرنسا وألمانيا والهند (الجامعة 1_كادر تدريسي 1_ذ، والجامعة 7_كادر تدريسي 4_ذ، والجامعة 4_كادر تدريسي 4_ذ)، بالإضافة إلى اليمن وبعض الدول الآسيوية الأخرى، وأحياناً الصين (المُشارك 12). أمّا بالنسبة للعدد التقريبي للطلاب الذين شاركوا في برامج التبادل:

> كان هناك حوالي *300* طالب وطالبة من سورية في إحدى دول التبادل من مختلف التخصصات، ولكن حاول معظمهم الالتحاق بتخصصات الطب والصيدلة وطب الأسنان. [...] (المُشارك *12*)

وقد تمّ تنظيم برامج التبادل في إطار التعاون الحكومي، حيث يتمّ تحديد عدد من الطلاب من تخصص معين سنوياً. فعلى سبيل المثال، أفاد أحد المشاركين في المقابلات أنه درس ضمن برنامج التبادل الطلابي إلى جانب عشرين طالباً آخراً من سورية (المُشارك 6). ذكر مشارك آخر أنّ المنحة التي حصل عليها كانت مقدمة من قبل كلٍّ من الحكومة السورية وحكومة الدولة التي أوفد إليها. وفي إطار شروط التبادل الطلابي، استضافة الجامعات السورية أيضاً طلاب الدول الأخرى.

وعلى الرغم من أنّ القاعدة كانت تنص على أنّ الطلاب المتميّزين هم فقط من يحق لهم المشاركة في برامج التبادل الأكاديمي الدولي، إلّا أنّ العلاقات الشخصية والانتماءات الحزبية لعبت أيضاً دوراً في تحديد ذلك: "بالإضافة 'الطلاب المتميّزين، كان يتمّ اختيار طلاب آخرين سراً وتقديم الدعم المالي لهم كي يسافروا إلى الخارج" (المُشارك 7). كما اشتكى أحد المشاركين من تعرضه للظلم لأنه لم يحصل على رغبته الأولى، في حين تمّ اختيار الآخرين عبر المحسوبية و"تمكنوا من الذهاب إلى الدولة التي كانت [خيارهم الأول]" (المُشارك 18).

شملت فرص الدراسة في الخارج الدول المجاورة لسورية، ودول الاتحاد السوفياتي سابقاً والدول الغربية. أشار كافة المشاركين في الدراسة إلى المحاولات الأولى لمعالجة مسألة جودة التعليم العالي التي تمّت خلال فترة حكم الرئيس حافظ الأسد.

> أوفد الرئيس حافظ الأسد مجموعة كبيرة من الطلاب، من الذين كانوا ينتمون إلى حزبه، إلى روسيا حيث حصلوا على شهادة الدكتوراه وعادوا إلى الدولة وغيّروا [التعليم]، مما ساهم في استقطاب الطلاب الجدد وفرض التغيير في الجامعات السورية. (المُشارك *1*)

واتفق العديد من المشاركين على أنّ هذا الحدث ساهم في تغيير مشهد التعليم العالي في سورية عبر خلق الانقسام بين أولئك الذين تلقوا تعليمهم في روسيا والذين درسوا داخل الدولة أو في الدول الغربية، فضلاً عن دوره في زيادة حدّة المنافسة بين الجامعات.

وفقاً لـ (Sally Ward, 2014) أوفدت وزارة التعليم العالي السورية بين عامي 2008-2011 عدداً من الطلاب على نفقتها لدراسة الماجستير والدكتوراه في المملكة المتحدة في إطار مشروع بناء القدرات في التعليم العالي، وذلك بالشراكة مع المجلس الثقافي البريطاني. وقد توقف الدعم المالي عن الكثير منهم وتقيّدت حريتهم عقب اندلاع الأزمة في عام 2011.[93]

وهناك العديد من الدراسات التي تسلط الضوء على الصدمة الثقافية التي كان يتعرّض لها الطلاب وأعضاء الكادر التدريسي بعد عودتهم، والتي كان مستواها أعلى لدى أولئك الذين كانوا يدرسون في بلدان أوروبا الغربية الغنية على وجه الخصوص. وتتناول دراسة (Lamine, 2010) التي دعمتها منظمة اليونسكو (2010) في أعقاب مؤتمر 2009 في القاهرة، العديد من المواضيع المتنوعة حول سورية، بما في ذلك التعلم الافتراضي والتحديات ذات الصلة التي يواجهها الأكاديميون.[94] أجرى (Ayoubi, 2010) بحث حول العائدين إلى جامعة دمشق، حيث كشف بعضهم عن شعورهم الكبير بالحرمان من أشياء كثيرة هم بحاجة لها على صعيد فرص النجاح، والتنقل الأكاديمي لأغراض التعلّم والدراسة والتطوير المهني في قطاع التعليم العالي.[95] وعُزيت أسباب هذه المشاعر إلى عجزهم عن القيام بأي دور فعال في ظل نظام يعاني من الركود التعليمي ووجود الثغرات في الثقافة التنظيمية مقارنة بمؤسسات التدريب خارج سورية. وعلى الرغم من أنّ هذه المشاعر لم يتمّ تناولها بصورة مباشرة في هذه الدراسة، إلّا أنّ بيانات المقابلات أشارت إلى وجود شرخ بين الأكاديميين العائدين بعد إتمام دراساتهم العليا في الخارج وواقع البيئة الأكاديمية في سورية.

92. Van Buer, Wagner & Gausch 2010; Van Buer 2010a, 2010b, 2010c; see also Ayoubi 2010, Kayyal 2010a, 2010b.

93. Ward 2014.

94. Lamine 2010.

95. See also Ayoubi 2010; Zintl 2015.

فرص التطوير المهني في الخارج

حول مدى توافر فرص التطوير المهني في الخارج، ذكر البعض أنّه كانت تتاح لأعضاء الكادر التدريسي الفرصة للسفر إلى الخارج مرة واحدة فقط خلال مسيرتهم المهنية (الجامعة 11_كادر تدريسي 1_ذ)، في حين ذكر آخرون أنه أتيحت لهم هذه الفرصة أكثر من مرة. ولكن بالمقابل، أفاد العديد من المشاركين أيضاً أنّ فرص التبادل الأكاديمي "إن وُجدت، كانت تعتمد على مدى الولاء الحزبي" (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ، والجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ)، أو كانت حكراً على "فئات" معينة (الجامعة 2_كادر تدريسي 2_أ، والجامعة 2_كادر تدريسي 3_أ)، أو "أشخاص" محددين (الجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ).

ولم يتفق المشاركون في الدراسة من الجامعات الحكومية حول مدى توافر فرص التبادل الأكاديمي والتطوير المهني في الخارج. حيث رأى بعض المشاركون أنّ هذه الفرص "متاحة" (الجامعة 7_كادر تدريسي 4_ذ)، و"قليلة" أو "قليل جداً" بالنسبة لكلٍّ من (الجامعة 4_كادر تدريسي 1_ذ، والجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ). في حين رأى مشاركون آخرون أنّ هناك "الكثير من [الفرص]" المتاحة مع "العديد من الجامعات" (الجامعة 5_كادر تدريسي 3_ذ).

وعبّر بعض أعضاء الكادر التدريسي في إحدى الجامعات الخاصة عن وجهة نظر مفادها أنّ فرص التبادل الأكاديمي كانت متوفرة، حيث هناك "الكثير من أعضاء الكادر التدريسي والطلاب (القادرين على زيارة) العديد من الجامعات حول العالم لاكتساب الخبرات اللازمة" (الجامعة 8_كادر تدريسي 4_ذ). كما ذكر أحد أعضاء الكادر التدريسي من الجامعة نفسها أنه جاء عدد من المحاضرين الزائرين من خارج البلد إلى الجامعة وحاضروا فيها:

كانت العملية برمتها في الماضي أفضل. فعلى سبيل المثال، كان لدى جامعة *[اسم الجامعة]* قبل عام *2011* العديد من المحاضرين من مصر والعراق وأوروبا وروسيا. (الجامعة *8*_كادر تدريسي *4*_ذ)

وفيما يتعلق بالدول المشاركة في برامج التبادل، أشار بعض المشاركين إلى أنه كان هناك تركيز على "الدول المتقدمة" (الجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ)، في حين أفاد آخرون أنها شملت "معظم الدول" (الجامعة 2_كادر تدريسي 3_أ)، بل "كافة الدول" (الجامعة 2_كادر تدريسي 2_أ). وذكر المشاركون على وجه الخصوص كلّاً من ألمانيا وفرنسا والمملكة المتحدة (الجامعة 4_كادر تدريسي 9_ذ)، بالإضافة إلى تركيا ومصر وإيران (الجامعة 4_كادر تدريسي 8_ذ) باعتبارها مقصداً لبرامج التبادل.

وانقسمت الآراء بالتساوي حول مدى قيمة وأهمية الكادر التدريسي الذي تلقى تعليمه في الخارج. فعلى سبيل المثال، أشار المُشارك 9 إلى أنّ وجود جيل جديد من أعضاء الكادر التدريسي الذين اكتسبوا خبراتهم الأكاديمية عبر برامج التبادل أثّر سلباً على جودة التعليم العالي في سورية. كما برزت آراء مماثلة حول العلماء الذين تلقوا تدريبهم في دول الاتحاد السوفياتي والكتلة الشرقية. فبالنسبة للبعض، قدّم الجيل القديم من الأساتذة الجامعيين مستوى أعلى من التعليم مقارنة بأولئك العائدين من الدراسة (أو برامج المنح) في الخارج. حيث أشار المُشارك 2 إلى الانقسامات الأيديولوجية الحادّة بين من تلقوا تعليمهم في دول حلف وارسو من جهة، والذين درسوا في الدول الغربية من جهة أخرى:

اعتادت الحكومة على إيفا [الطلاب والأكاديميين] في بعثات علمية إلى الاتحاد السوفييتي ودول اشتراكية أخرى، حيث بدأ هذا النهج في عام *1984* واستمر حتى عام *1996*. تخرّج عدد كبير من الباحثين من الدول الاشتراكية وبنسبة وصلت إلى نحو *50* في المائة من الأكاديميين. هذه نسبة كبيرة جداً. نتيجة لذلك كان الوضع كارثياً، حيث أدى إلى خلق صراع أيديولوجي ونظري بين أولئك الذين تخرجوا من بريطانيا أو فرنسا أو ألمانيا أو الولايات المتحدة أو أستراليا أو الهند أو باكستان أو غيرها من الدول الأخرى التي احتضنت التقدم العلمي، ونظرائهم الذين تخرجوا من الدول الاشتراكية التي تبنّت الفكر الماركسي، بما في ذلك العلوم. ومعظم أولئك الذين عادوا من الدول الاشتراكية لم يقوموا بأي مساهمة علمية قيّمة. (المُشارك *2*)

كما أشار مشاركان إلى وجود صلة مباشرة بين فرص التطوير المهني في دول الكتلة الشرقية والغربية من جهة وخبرات الطلاب من جهة أخرى:

كنت طالباً جامعياً خلال الفترة الممتدة من عام *1989* إلى عام *1995*. وعلى سبيل المثال، لاحظت وجود فوارق هائلة بين أستاذ جامعي متخرج من المملكة المتحدة كان إشرافه علينا مكثّفاً، وأستاذ آخر متخرج من الاتحاد السوفييتي. كانت هناك فجوات كبيرة. (المُشارك *2*)

كان مستوى الأساتذة أو المحاضرين الذين تخرجوا من دول أوروبا الغربية وأمريكا جيداً، وذلك بخلاف نظرائهم الذين تخرجوا من روسيا أو دول أوروبا الشرقية على وجه الخصوص. (المُشارك *17*)

وتعارضت وجهات النظر هذه مع إفادة المُشارك 4، والذي أشار إلى أنّ أولئك الذين تمّ إيفادهم إلى دول حلف وارسو كانت لديهم "معرفة علمية جيدة، حيث عاد معظمهم بعد عام 2000 إلى سورية، وتمّ تعيينهم في مناصب إدارية رئيسية" (المُشارك 4).

وعبّر أحد المشاركين عن نظرته السلبية جداً للعواقب المترتبة على السياسة التعليمية نتيجة الاستعانة بدول أخرى لتوفير فرص التطوير المهني خارج البلد:

لم يرغبوا في تحسين مستوى التعليم العالي في سورية، لذلك بدأوا بإرسال الموفدين إلى أي جامعة كانت في الخارج. وقد عاد هؤلاء وأصبحوا الآن أساتذة جامعيين. لذلك لم يكن مستوى التعليم العالي تحديداً جيداً حتى قبل عام *2011*. (المُشارك *7*)

"هجرة العقول"
بحث الطلاب عن وظائف في الخارج

أفادت التقارير أنّ دول الخليج شكّلت الوجهات الرئيسية لخريجي الجامعات السورية قبل عام 2011 (الجامعة 6_كادر تدريسي 1_ذ، الجامعة 4_كادر تدريسي 4_ذ)، حيث كان العثور على وظيفة أمراً سهلاً نسبياً بالنسبة للمتميّزين منهم:

كان خريجو الجامعات الحكومية السورية عموماً، وجامعتي دمشق وحلب على وجه الخصوص، يتميزون بمستوى عالٍ من المهارات ويمكنهم النجاح في سوق العمل بسهولة، وخاصةً في دول الخليج العربي. (الجامعة *10*_كادر تدريسي *2*_ذ)

شملت الأسباب الرئيسية للبحث عن فرص عمل في الخارج توفر العمل في تلك الدول، والعروض المالية المغرية التي تقدّمها، وتميّزها بمستوى أقل من التقييد في بيئة العمل، ومستوى أعلى من الاستقلالية، وموارد أفضل من حيث البنية التحتية والتعاون. كما أشار آخرون أيضاً إلى جاذبية العمل في الدول ذات الثقافة البحثية التنافسية (المُشارك 18). ومن العوامل الأخرى التي تدفع الذكور تحديداً إلى العمل في الخارج كان الخوف من أخذه إلى الخدمة العسكرية الإلزامية (الجامعة 4_كادر تدريسي 4_ذ)..

استبقاء الكادر التدريسي

لعلّ القدرة على الحفاظ على الموظفين من أعضاء الكادر التدريسي كانت إحدى أخطر مشكلات التوظيف في قطاع التعليم العالي. وقد تناولت عدّة تقارير الآثار المترتبة على "هجرة العقول" في سورية، والتي كان من بين أسبابها بطء عملية الإصلاح قبل عام 2011، والافتقار إلى الشفافية والحرية الأكاديمية. كما شكّل تدني أجور العاملين في قطاع التعليم العالي مصدر قلق بالغ تمّت الإشارة إليه في الدراسات والمؤلفات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، [96]وهي مشكلة كانت تعني أنك "كنت بحاجة إلى العمل في أكثر من وظيفة واحدة" (المُشارك 1).

وخلال بحثها في مشكلة "هجرة العقول" هذه، قامت (Qayyum Mehrunisa, 2011) بدراسة الجيل الأول والثاني من السوريين في الولايات المتحدة، ونظرت في بعض أسباب مغادرة الخريجين السوريين إلى الولايات المتحدة (قبل 2011). حيث أشارت النتائج التي توصلت إليها إلى أنّ "النخبة المثقفة كانت قبل عام 2011 عرضة للمضايقات بدلاً من التشجيع والاهتمام. وأكدت على أنّ الآلاف من المفكرين باتوا في عداد المفقودين في العقود الأخيرة، حيث تمّ سجن بعضهم وانتقل كثيرون إلى العيش في بلد المهجر الاختياري. ونقلت الباحثة عن محمد شفيق من المجلس السوري الأمريكي قوله: "يقوم النظام عمداً بتسهيل هجرة أصحاب الكفاءات". كما أجرت مقابلات مع عدد من الأكاديميين والمتخصصين السابقين الذين طلبوا اللجوء في الولايات المتحدة أو هاجروا إليها.[97]

وكانت مشكلة "هجرة العقول" تحديداً من المشاكل الخطيرة جداً قبل عام 2006. وحول هذه المشكلة، قال المُشارك 1:

وقعت إحدى المشكلات الكبيرة في قطاع التعليم العالي في عام *2002*، كانت مشكلة الرواتب. وغالبية معلمينا كانوا يعملون آنذاك في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة. *(المُشارك 1)*

ولكن تراجعت ظاهرة "هجرة الأدمغة" بعد صدور قانون تنظيم الجامعات لعام 2006. حيث أفاد أحد المشاركين أنّ: "هذا القانون الجديد ترك أثراً كبيراً. فقد تغيرت أشياء كثيرة، بما في ذلك الرواتب (المُشارك 1). وشدد مشارك آخر على أنّ:

الوضع كان أفضل بكثير بعد صدور ذلك القانون *[2006]*، حيث شجع ذلك الأكاديميين المؤهلين تأهيلاً عالياً على العودة إلى الجامعة وتحسّن على إثرها مستوى التعليم. *(المُشارك 8*

وقدّمت بيانات المقابلات أمثلة على دور إحداث الجامعات الخاصة في توفير الفرص أمام أعضاء الكادر التدريسي في الجامعات الحكومية لتحسين أوضاعهم المالية:

شهدت الفترة التي تلت عام *2006* ارتفاعاً في عدد الجامعات الخاصة ذات الرواتب الجيدة [...]، ولكن لم يكن لدى هذه الجامعات مدرّسين، لذا جاء غالبيتهم من الجامعات الحكومية وعملوا [كموظفين] غير متفرغين (المُشارك *1*).

وفي حين أنّ هذه الروايات لا تعطينا معلومات كافية حول مستوى جودة التدريس في الجامعات الخاصة، لكنها تبرز مجدداً التناقضات بين آراء المشاركين ووجهات نظرهم. ومع ذلك، أشارت إحدى النتائج في الدارسات والمؤلفات السابقة إلى وجهة نظرٍ مفادها أنه إذا كان أعضاء الكادر التدريسي يهاجرون من قطاع التعليم العالي الحكومي إلى قطاع التعليم العالي الخاص، فلا ينبغي أن يكون هناك فرق كبير بين هذين القطاعين.[98]ولعلّ إفادات المشاركين حول الاختلاف الكبير في مستوى التعليم عبر البلد تقدّم رؤية أكثر واقعية. ومن الواضح أنّ الخبرة المحدودة في مجال التعليم العالي في المنطقة يمكن أن تؤثر أيضاً على فهم المشاركين لمسألة جودة التعليم.

التدريس والمناهج والتقييم

تعذر علينا أن نعثر على أية دراسات أو مؤلفات جوهرية سابقة تدعم وصفاً تفصيلياً لموضوع "التدريس والمناهج والتقييم" فيما يتعلق بالتطورات في التعليم العالي في سورية قبل عام 2011. ولكن في نفس الوقت، قدمت بيانات المقابلات روايات هامة، رغم كونها متعارضة، لا تعبر بدرجة كافية عن الاتجاهات الرئيسية ولكنها تساعد في فهم المعايير الثقافية للممارسات المتبّعة في قطاع التعليم العالي.

أنماط التدريس

علق العديد من المشاركين على جودة المدرسين والتدريس قبل عام 2011. روى أحد المشاركين، عند تذكر الفترة الماضية، أن جودة التدريس "كانت جيدة جداً" (المُشارك 11)، بينما ذكر مُشارك آخر أن "إتقان العلوم كان أقوى" (المُشارك 15). وعند استذكاره للفترة التي كان فيها طالباً، كرر المُشارك 10 وجهة النظر الخاصة بالجودة "الجيدة"، للتدريس: "كانت جودة المدرسين جيدة. وكان لدى [الأساتذة] معرفة متعمقة بالموضوع، ولكن لم يكن جميعهم كذلك كي أكون صادقاً معك" (المُشارك 10).

ووصف أحد أعضاء الكادر التدريسي في إحدى الجامعات الخاصة أنماط تدريسهم بأنها كانت "جيدة" (الجامعة 8_كادر تدريسي 2_ذ) و"تفاعلية" (الجامعة 9_كادر تدريسي 1_ذ). والإشارة الأخيرة إلى التدريس "التفاعلي" لا نلاحظها إلا في إفادات أعضاء الكادر التدريسي في الجامعات الخاصة، والذين عرّفوا التدريس التفاعلي بأنه التدريس الذي "يوصل المعلومات بطريقة سهلة المنال" (الجامعة 9_ كادر تدريسي 1_ذ). وقال آخر بأن "نمط التدريس يعتمد على الفرد" (الجامعة 8_ كادر تدريسي 4_ذ)، مما يعني ضمنياً أنه لم تكن هناك أي محاولة لتأسيس نمط تدريسي شامل في التعليم العالي السوري قبل عام 2011.

96. See Kabbani & Salloum 2011.
97. Qayyum 2011.
98. Kabbani & Salloum 2011..

في المقابل، حاول أعضاء الكادر التدريسي من المناطق غير الخاضعة لسيطرة النظام تعميم طبيعة التدريس قبل عام 2011 بالتأكيد على طبيعته السياسية والأيديولوجية، والذي كان أيضاً موضوعاً متغلغلاً في المؤلفات السابقة. حيث قدموا أدلة حول الوظيفة الأيدلوجية للتدريس: "قبل عام 2011 كان التدريس متسلطاً ومتزمتاً" (الجامعة 5_كادر تدريسي 7_ذ). وقيل أيضاً بأنه "عفا عليه الزمن، ولا يضع المقررات وطرق التدريس الحديثة في الاعتبار" (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ). كما ذكر عضوان في الكادر التدريسي للجامعة 2 أنه "قبل عام 2011 كان التدريس يتم بالطريقة التقليدية القديمة" (الجامعة 2_كادر تدريسي 2_أ)، أو "باستخدام طرق تقليدية قديمة" (الجامعة 2_ كادر تدريسي 3_أ).

وربط مشاركون آخرون بين أساليب التدريس ونقص الموارد:

نمط التدريس لدينا قديم ويأخذ شكل المحاضرة النظرية. تنقصنا الأدوات الحديثة التي تتيح لنا مشاركة المعلومات بطريقة حديثة مثل أجهزة الإسقاط أو شبكات الإنترنت. (المُشارك 19)

ويرتبط بقضية موارد التدريس ما تمّ الإبلاغ عنه من نقص في الرحلات الميدانية إلى الصناعات ذات الصلة أو المواقع الجيولوجية أو الأثرية أو السياحية أو المواقع الميدانية الأخرى ذات الصلة في الدولة. فيما يبدو أنه كان هناك إخفاقات كبيرة في مجالات العلوم التطبيقية في إجراء الرحلات الميدانية والموافقة عليها، بسبب البيروقراطية المعقدة، والتي قد تستغرق "حوالي ستة أشهر للموافقة عليها" (الجامعة 4_ كادر تدريسي 4_ذ). وبالمثل، قال أحد المشاركين: "قمنا برحلة واحدة أو رحلتين ميدانيتين فقط خارج الكلية" (المُشارك 18).

ومن بين القيود الكبيرة الأخرى على التدريس كانت الأعداد الضخمة للطلاب ضمن القاعات الدراسية، والتي أشار إليها المشاركون من الجامعات الحكومية وعبر التخصصات المختلفة. فعلى الرغم من أنّ حضور المحاضرات لم يكن إلزامياً (المُشارك 21)، أفاد المُشاركون بأن "إلقاء المحاضرات في الجامعات السورية قبل عام 2011 كان يتمّ ضمن قاعات تتراوح أعداد الطلاب فيها من 300 إلى 600" (المُشارك 3)، و"كانت مشكلتنا الكبرى هي أعداد الطلاب. فقد كان عدد طلاب السنة الأولى الذين يحضرون محاضراتي نحو 6006 طالب وطالبة جميعهم في قاعة واحدة" (المُشارك 19). وأوضح المُشارك 41 بأنه كان يتمّ توزيع الطلاب ضمن مجموعات صغيرة العدد عند بداية تخصصهم في العام الثالث من الدراسة: "لم تكن أعداد الطلاب ضمن القاعات الدراسية متماثلة. ففي بعض الأحيان، كان لدي 12 طالباً وطالبة، وأحياناً 50 عندما يتعلق الأمر بالمجالات التخصصية، ولكن بالنسبة للمواد العامة فكان تضم المجموعات 200 أو 300 طالباً وطالبة" (المُشارك 14).

كما برزت أيضاً مشكلة القاعات الدراسية ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب كعقبة رئيسية أمام تطوير علاقات إيجابية بين الكادر التدريسي والطلاب. فعلى سبيل المثال، أفاد أحد المشاركين بأنه:

في الجامعات الحكومية، كان المحاضرون يدخلون القاعة الدراسية، ويلقون المحاضرة ثم يعودون إلى مكاتبهم، وكانت تدور مناقشات قليلة جداً إن وجدت بين المحاضرين والطلاب. (المُشارك 12))

ويؤكد ذلك مرة ثانية على الدور المحوري لحجم الطلاب في القاعة الدراسية في تحديد العلاقات بين الطلاب والكادر التدريسي. ومع ذلك، تم التوضيح بأن القاعات الدراسية ذات الأعداد الأقل من الطلاب كانت أفضل بشكل عام، وخاصة فيما يتعلق بالتواصل بين الطلاب وهيئة التدريس وخبرة الطلاب:

العلاقة بين المحاضر والطلاب في أي معهد من المعاهد كانت قوية جداً، بسبب العدد المحدود للطلاب. كنا 04 طالباً وطالبة فقط. وقد أتاح لنا هذا العدد الصغير تطوير علاقات جيدة مع المحاضر بحيث أن المحاضر كان يعرف كل طالب بالاسم والمدينة التي ينتمي إليها. الأيام الطويلة (التي قضيناها معاً) جعلتنا نشعر كأننا عائلة واحدة، مثل الجيران. كانت العلاقة بين الطلاب والمحاضر جيدة جداً. (المُشارك 12)

إلا أن أغلبية المشاركين وصفوا الأنماط السائدة للتواصل بأنها "متحفّظة" (المُشارك 21) أو "رسمية جداً" إلى حد أن "الطلاب لم يرغبوا بالتواصل مع أساتذتهم، كما لو كان هناك جداراً يفصل بينهم" (المُشارك 19).

أقر المُشارك 6، عند استذكاره للفترة التي كان فيها طالباً، بأن أنماط التواصل بين الأساتذة والطلاب السوريين كانت مختلفة عن أنماط التواصل مع هؤلاء في بلدان التبادل الأكاديمي: "كان الأستاذ [في الدولة التي درست فيها] يتواصل معنا بطريقة أفضل كثيراً. كانوا أكثر احتراماً للطلاب مقارنة بالأساتذة السوريين" (المُشارك 6).

ومع ذلك كان هناك حالات حيث سمحت فيها الخلفيات المتشابهة بقدر أكبر من التفاعل. وعلّق أحد المُشاركين إلى ذلك بالقول:

اعتمدت العلاقة (بين أعضاء الكادر التدريسي والطلاب) على مدى قرب المدرس لجهة اهتماماته، وأفكاره وخلفيته الاجتماعية. وكنت أنا ومعظم المدرسين الذين تعاملت معهم من الخلفية الاجتماعية ذاتها، من مناطق ريفية، أو كنا من نفس الجيل، أو تمّ إيفادنا إلى نفس البلد للدراسة. (المُشارك 19)

أورد بعض المشاركين، عند تذكرهم أنماط تواصلهم، أمثلة لعلاقات أكثر وداً ومساواة. فعلى وجه التحديد ذكر المُشارك 4 أن "العلاقة بيني وبين طلابي كانت لطيفة جداً؛ كانت علاقة صداقة وتدريس في آن معاً" (المُشارك 4). وعلى النقيض من النمط "المتحفّظ" الذي كان سائداً، أقر المُشارك 21 بأن نمطه كان مختلفاً.

حاولت أن أكون ودوداً مع الطلاب وأن أقيم علاقات جيدة معهم ومع الزملاء. ووجدت منهم كل التعاون واللطف. ولم أصادف أي مشاكل مع أي منهم. (المُقابَل 21)

الكتب الدراسية وجودة المنهاج

فيما يتعلق بجودة المنهاج الدراسي، اتفق بعض المشاركين على أنه كان "جيداً قبل عام 2011" (الجامعة 4_كادر تدريسي 5_ذ)، أو "مقبول ولكن يمكن تحسينه" (المُشارك 3). وأضاف المُشارك 3 بأنه "بعد عام 2000 كان لدينا نظام تعليمي مختلف، حيث تمّ دمج عدد من التخصصات [لتعزيز صلتها بسوق العمل]". وفي المقابل، انتقد أحد المشاركين وهو من منطقة يسيطر عليها النظام الأهداف التعليمية للمناهج الدراسية قبل عام 2011 بالتأكيد على أسسها الأيديولوجية. "[استهدفت المناهج الدراسية] كيل المديح لرئيس الدولة وتدريس تاريخ مزيف" (الجامعة 10_ كادر تدريسي 5_ذ). وقد أيد "شانتا ديفاراجان"، من معهد "بروكنجز"، هذا الادعاء بملاحظته أنّ الكتب الدراسية كانت موجهة أيديولوجياً وأنه كان هناك تركيز قوي على التعلّم عن طريق الحفظ عن ظهر قلب، "تكرار ما يقوله الأستاذ الجامعي دون مناقشة أو جدال".[99]

وأفاد مُشارك آخر بأن الفائدة الوحيدة من المناهج القديمة هي أنها كانت "واضحة ومطبوعة"؛ ولكن كان محتوى المقررات "قديماً وجامداً" (الجامعة 5_كادر تدريسي 7_ذ). وعبّر المُشارك 18 وجهة نظر مختلفة قليلاً: "كنا ندرس أحياناً أشياء متقدمة جداً، وفي أحيان أخرى كانت المواد قديمة." (المُشارك 18)

وقد أجمعت الإفادات على أنه، قبل عام 2011، كان يتمّ تدريس المنهاج باستخدام كتب دراسية جامعية معتمدة، وكانت هي المواد التدريسية الوحيدة المسموح بها في قاعات المحاضرات. وأكد المُشارك 19 "كنا ملزمين باستخدام الكتاب المقرر من الجامعة ولم يكن بإمكاننا استخدام أي شيء آخر" (المُشارك 191). كانت الكتب الدراسية تُعتمد من الحكومة السورية وإدارة الجامعة، لضمان توافق الآراء والمعلومات الموجودة في المنهاج مع رؤية الحزب الحاكم. وكان هناك شعور قوي لدى المُشاركين بأن سياسة الكتب الدراسية الإلزامية أدت إلى تدهور في جودة كثير من البرامج الدراسية.

وأفاد مُشارك آخر بأنه رغم أنّ الكتب الدراسية المعتمدة كانت باللغة العربية، إلّا أنّ غالبية محتواها كان مترجماً أو مقتبساً من الكتب الدراسية الإنجليزية أو الروسية أو الفرنسية أو الألمانية ونادراً ما كان يتمّ تحديثه. وكانت المناهج الدراسية التي يتم تدريسها في عام 2011 قد تمّ اعتمادها في عام 1995 على حد قول المشاركين (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ)، ولم تلبي احتياجات سوق العمل ولا المجتمع (جامعة 4_ كادر تدريسي 7_ذ). وانتقد أحد أعضاء الكادر التدريسي في منطقة غير خاضعة لسيطرة النظام جودة الكتب الدراسية بالقول: "رغم أنّ الكتب كانت جديدة [النشر]، إلّا أنها كانت مجرد إعادة طبع للكتب القديمة، فضلاً عن أنها كانت تغصّ بمعلومات ليس لها قيمة علمية" (الجامعة 5_ كادر تدريسي 9_ذ).

وتمثلت أحد أوجه الانتقاد الأخرى للكتب الدراسية في كونها "طويلة" (الجامعة 4_ كادر تدريسي 4_ذ)، ويتم تحديثها مرة واحدة كل عشر سنوات (مجموعة النقاش المركزة). وقد تناقضت وجهات النظر أعلاه مع إفادات الذين ذكروا أنه في الجامعات الخاصة "كانت الكتب ومواد التدريس جيدة؛ [الجامعات الخاصة كان لديها] كتب جديدة، دوريات جديدة، وحواسيب جديدة" (المُشارك 1).

التوازن بين الجزء النظري والتطبيقي في المناهج الدراسية

وفيما يتعلق بالتوازن بين الجزء النظري والتطبيقي، ذكر أحد المُشاركين أنّ المناهج في الجامعات السورية قبل عام 2011 "كانت نظرية وذات مستوى ضعيف من التطبيق" (المُشارك 1). وأشار المُشارك 2 إلى وجود ارتباط مشابه بين الموارد وقابلية تطبيق المناهج.

افتقد التعليم الجامعي أو التعليم المختبري عنصراً تطبيقياً قوياً. فعلى سبيل المثال، كان بإمكاني في مجال تخصصي أن أقوم بتدريب الطلاب على برامج تطبيقية مثل برنامج "*SSPS*"، وبرامج إحصائية أخرى، ولكن الطلاب لم يستخدموا أي من تلك البرامج على أرض الواقع، وذلك بسبب عدم توافر تقنية المعلومات، حيث لم تكن المختبرات مجهزة بحواسيب. (المُشارك *2*)

كما بدا أيضاً أن الطلاب الجامعيون في سورية قبل عام 2011 كان لديهم برنامج أسبوعي مكثف للمحاضرات، رغم أن الحضور لم يكن إلزامياً كما أشرنا سابقاً. ونورد في النبذة 3.4 أدناه نموذجاً لهذا النوع من البرامج.

الصورة الموجزة *3.4*: نمط التدريس والتواصل

كنا نقضي أربع سنوات [لإتقان تخصص ما] بحوالي 13 مادة خلال العام، أي ست أو سبع مواد في الفصل الدراسي، وكثير من المحاضرات في كل مادة. كان لدينا عادةً أربع إلى خمس محاضرات يومياً. وكنا نبدأ في الساعة الثامنة صباحاً وننتهي في الخامسة مساءً. ويستخدم المدرسون سبورة بيضاء. وكان بعض المدرسين يكتبون على السبورة ونكتب وراءهم [هكذا وردت]. وكان آخرون يستخدمون شرائح العروض التقديمية، يعرضون الشريحة ويقرؤونها ويشرحونها باستخدام السبورة. كان علينا القيام بتدوين الملاحظات. وعادةً في السنة الأولى [كان لدينا] حوالي 150 طالباً وطالبة في القاعة الدراسية وفي السنتين الثالثة والرابعة كان لدينا 50. وكنا نلتقي أستاذنا في المحاضرة، وإن كان لدينا أسئلة فكنا نذهب إلى مكتبه [هكذا وردت]. ولكن لم يكن كلهم [الأساتذة] متوفرين. وكانت تلك هي القناة الوحيدة أمامنا للتواصل معهم. [...]. درسنا الكثير من المواد، ولكن عند النظر إلى جودة المادة التعليمية، أو عناوين المشروعات أو تطبيقها، لاحظنا أنّ هناك فجوات. عندما كنت طالباً في الماجستير والدكتوراه لم تكن هناك موارد تغطي مجالي، لذلك اعتمدت على مقالات الإنترنت. وعانى زملاء آخرون أيضاً [من نقص المواد ذات الصلة]. واعتمد كل شيء على الجهود والأنشطة الشخصية للمتعلم. تطبيق العلوم ... كان سيئاً. (المُشارك 16)

وفيما يتعلق بالتوازن بين الجزء النظري والتطبيقي في المناهج الدراسية، كانت التحديات مردّها حسب الادعاء إلى نقص التمويل، والتغطية الضعيفة للإنترنت، وضعف انخراط المحاضرين في البحث العلمي وضعف المشاركة على مستوى النشر في الدوريات الدولية التي يراجعها الزملاء الباحثون (الجامعة 2_طالبة 4_أ).

وأشار المُشارك 8 إلى ملاحظة مهمة:

كان المحاضرون الذين تخرجوا من روسيا مهتمين أكثر بالموضوعات النظرية، بينما ركّز نظراؤهم الذين تخرجوا من المملكة المتحدة وفرنسا أكثر على الجوانب العملية، وهو ما كان أكثر قيمة ومتعة لنا كطلاب. (المُشارك *8*)

99. Devarajan 2016.

وعند استذكاره الفترة التي كان فيها طالباً، أشار المُشارك 13 إلى أن "مدرسينا لم يعرضوا لنا بعض الأجهزة أو يقوموا بأي تجارب ليوضحوا لنا كيفية عملها" (المُشارك 13).

كانت هناك أيضاً إفادات مختلفة جداً من أعضاء الكادر التدريسي في الجامعات الخاصة حيث "كان هناك توازن [أكبر] بين النظرية والممارسة في المناهج الدراسية" (الجامعة 8_كادر تدريسي 2_ذ)، و"اهتمام أكبر [يتم إيلاؤه] بالجانب العملي [من التعلم]" (جامعة 8_كادر تدريسي 1_ذ).

ا لتقييم

قدّم المشاركون في مجموعات التركيز وصفاً لممارسات التقييم المتبعة. فالسنة الأكاديمية في سورية تتألف من فصلين دراسيين: فصل شتوي، (منتصف أيلول/سبتمبر إلى أواخر كانون أول/ديسمبر) وفصل ربيعي، (منتصف شباط/فبراير إلى نهاية أيار/مايو) مع امتحانات كتابية في نهاية كل منهما. وفي حالة الرسوب، يمكن للطالب تقديم الامتحان مرة ثانية في نهاية الفصل الدراسي التالي. وفي حالة تكرار الرسوب، بإمكان الطالب تقديم الامتحانات مرة أخرى خلال السنة الأكاديمية التالية. وأفاد أحد المشاركين أنه "قبل عام 2011، [أكثر من] نصف الطلاب كانوا عادةً يجتازون [الامتحان]، مما يمثل نسبة نجاح عالية تتراوح بين 60 إلى 70 بالمائة" (المُشارك 11). وأشار المُشارك 8 إلى أنّه "بموجب قانون [تنظيم الجامعات] 2006، كان يتعيّن على المحاضرين النظر في نسب النجاح والرسوب، بحيث لا تقل نسبة النجاح في المقرر عن 02 بالمائة" (المُشارك 8).

ورأى أحد المشاركين أن أسلوب تقييم الطالب كان يركّز على مدى "المعرفة النظرية" (الجامعة 4_كادر تدريسي 6_أ)، رغم أن مشاركاً آخر ذكر أنّه "كان يتم تقييم الطلاب من خلال امتحانات نظرية وعملية" (الجامعة 10_كادر تدريسي 4_ذ). في حين رأى آخرون أن مستوى جودة مشاريع الطلاب قبل عام 2011 كان مرتفعاً: "حتى مشاريع تخرج طلاب درجة الإجازة كانت عادةً عالية المستوى" (المُشارك 11).

واتجه أعضاء الكادر التدريسي من المناطق غير الخاضعة لسيطرة النظام إلى انتقاد أهداف الامتحانات في سورية قبل عام 2011. ففي رأيهم، "كان يتم تقييم الطلاب بناءً على مدى حفظهم للمنهاج الدراسي بدلاً من فهمهم له" (جامعة 2_كادر تدريسي 2_أ).

وعلى النقيض من ذلك، كان التقويم في الجامعات الخاصة يتمّ على "أساس الواجبات الدراسية، والعمل المختبري، والامتحانات" (الجامعة 8_كادر تدريسي 1_ذ). في حين قدّم آخر وصفاً أكثر تفصيلاً لعملية التقييم:

كان يتمّ تقييم الأداء النظري للطلاب عبر امتحانات كتابية تجرى أثناء الفصل الدراسي. ثم يتم جمع هذه الدرجات للحصول على الدرجة النهائية للطالب في الفصل الدراسي، من إجمالي 50 درجة. وكانت الامتحانات النهائية (للفصل الدراسي) أيضاً من 50 درجة. ويتمّ جمع كلتا الدرجتين للوصول إلى مجموع من 100 درجة. وكانت درجة النجاح 50. (الجامعة 9_كادر تدريسي 1_ذ)

ويبدو أنّ توزيع درجات الواجبات الدراسية العملية والامتحانات النهائية كان يتوقف على الجامعة والتخصص. فبعض الكليات، مثل الزراعة، كانت تمنح 30 درجة للامتحان العملي و70 درجة للامتحان الكتابي النهائي. وفي بعض الجامعات، تعتمد الدرجة النهائية بشكل كامل على الامتحان الكتابي النهائي. وفي الحالات التي يعيد فيها الطلاب الامتحان، لم يكن يسمح بأن تتجاوز الدرجة القصوى الممنوحة أكثر من 70.

وكان بمقدور الطلاب الذين لم يحضروا المحاضرات شراء ملخصات لها من المكتبات الجامعية واستخدامها للتحضير للامتحانات. وتمتّ الإشارة إلى أنّه "كان بإمكان الطلاب النجاح في موادّهم دون حتى أن يلتقوا بمحاضريهم أو يتعرّفوا عليهم" (الجامعة 7_طالب 9_ذ). بالإضافة إلى ذلك، بدا أن الطلاب الذين لم يحضروا حلقات بحثية، والتي "كانت تحتسب بنسبة 20 بالمائة من إجمالي نسبة 100 بالمائة"، كان بإمكانهم أن يجيبوا على أسئلة بديلة لها خلال الامتحان، والتي كانت قيمة درجاتها أيضاً 20 بالمائة (المُشارك 6).

العقبات الرئيسية أمام البحث العلمي

هناك القليل من الأدلة الصحيحة المتعلقة بجودة البحث الأكاديمي ومستوى النشاط البحثي في مؤسسات التعليم العالي السورية قبل عام 2011. وهناك كثير من الأسباب وراء ذلك، ويتضمن ذلك انتشار الجامعات الخاصة في سورية وانخفاض الاستثمار في القطاع بأكمله. وصرح بعض المُشاركين بأن البحث العلمي قبل عام 2011 كان يستخدم عادةً لأغراض الحصول على الترقية في العمل، وهو السبب الوحيد الذي قد يدفع الأكاديميين للتفكير في نشر بحث ما (المُشارك 3). وبالتالي، بعد الترقية "يهمل كثير من الأكاديميين مسألة البحث العلمي" (الجامعة 4_كادر تدريسي 4_ذ). نتيجة لذلك، "كانت معظم البحوث العلمية غير موجه ولا جدوى منها في حل المشكلات على أرض الواقع" (الجامعة 5_كادر تدريسي 9_ذ).

ويبدو أنه كان هناك عقبتين رئيسيتين أمام البحث العلمي قبل عام 2011. أحدهما كان نقص إمكانية الوصول إلى قواعد بيانات منشورات الأبحاث الدولية، بما في ذلك "Direct Soierce" (المُشارك 1)، إلى جانب الرقابة الصارمة من قوات الأمن الوطني (المخابرات)، بالإضافة إلى مشكلات أوسع تتعلق بتقييد الحرية الأكاديمية. وعلق المشاركون على رقابة قوات الأمن على كافة المشروعات البحثية، والتي يمكن منع أي منها بحجة "معارضة سياسة حزب البعث أو إثارة النعرات الطائفية" (الجامعة 4_كادر تدريسي 4_ذ). ولتجنب لفت نظر السلطات، فقد تعلم المُشاركون أن "يكونوا دقيقين في انتقاء عناوين الأبحاث"، بحيث "لا تثير الانتباه" (المُشارك 51). وتأييدًا لهذا الادعاء، ذكر (enimaL, 2011) أنّ البحث العلمي كان يخضع لمراقبة صارمة من قبل الدولة وغالباً ما يستخدم لأغراض أيديولوجية.

ومن بين المسائل الأخرى المثارة في المؤلفات السابقة مسألة عدم التوازن الملحوظ في الأبحاث عبر قطاع التعليم العالي، حيث تجري بعض المؤسسات أبحاث أكثر من غيرها (مثل كليات الأعمال أو أقسام الهندسة المدنية). وبالتأمل في أعمال (Turkmani Rim) وهي عالمة فيزياء فلكية سورية المولد ومقيمة في المملكة المتحدة، أشار كل من (aihaY Turkmani and, 2011) أنه كان هناك بالفعل مؤسسة واحدة فقط تتلقى تمويلاً مجدياً، ألا وهي مركز الدراسات والبحوث العلمية في دمشق: "كان معهد البحوث المدنية جزءاً من هذا المركز و[...] تخضع بقية الأنشطة إلى سيطرة صارمة من النظام". ويبدو أيضاً أن عدداً من اتفاقيات التعاون الأوروبية، التي كانت قد تم تطويرها مع هذا المعهد، تمّ في النهاية التخلي عنها بمجرد "بدء تسريب" أخبار عن وجود علاقات لقطاعات أخرى غير بحثية مع المعهد إلى سياقات سورية أوسع في التعليم العالي والمجتمع الدولي. [100]

وعند النظر إلى تفاوت مستوى النشاط البحثي عبر التخصصات المختلفة، خلُص (Mualla, a2010, b2010) و(Romani, 2009) وآخرون إلى أنّ جودة البحوث العلمية كانت ضعيفة بشكل عام.[101] باستثناء مجالات معينة، مثل الزراعة.[102] وهذا مفهوم من الناحية الاستراتيجية، على اعتبار أن "معظم النجاح والإنجازات في البحوث العلمية في سورية تأتي من قطاع البحوث الزراعية [...] لأن البحوث في هذا القطاع تستجيب للاحتياجات المباشرة لتطوير الزراعة في سورية". [103]

100. Yahia & Turkmani 2011.
101. Mualla 2010; Romani 2009.
102. Yahia & Turkmani 2011.
103. Yahia & Turkmani 2011.

علاوة على *14* مركزاً بحثياً تقع في كل محافظة، كان هناك أربعة أقسام بحثية: واحد للحمضيات في المنطقة الساحلية في اللاذقية، وواحد لبحوث الزيتون في محافظة إدلب، وواحد للقطن في حلب، وواحد للتفاح في السويداء. وتقع هذه الأقسام في مناطق الإنتاج *[الزراعي]* الرئيسية مع العديد من المراكز البحثية الأصغر في نفس المحافظة. على سبيل المثال، في إدلب كان هناك أربعة إلى خمسة مراكز صغيرة. وكان كل مركز يضمّ بعض الموظفين، ومعدات وأدوات وكان هذا يمثّل أقل مستوى من البحث في مجال الزراعة. *(المُشارك 10)*

وكان واضحاً أيضاً أن أعباء التدريس العالية في بعض مؤسسات التعليم العالي قد أثنت أعضاء الكادر التدريسي عن إجراء الأبحاث، فضلاً عن أن غياب المبادئ التوجيهية لإدارة وتقييم الأبحاث جعل الأمور أسوأ.[104] وهذه الندرة في التدريب البحثي عالي الجودة أيدتها المؤلفات السابقة وبيانات المقابلات: "البحث العلمي في سورية ضعيف بشكل عام بسبب نقص التمويل، ونتيجة لذلك لم يتمّ رفع مستوى الوعي لدى المجتمع حول حل المشكلات باستخدام الأبحاث" (الجامعة 10_كادر تدريسي 1_ذ). بالإضافة إلى ذلك، ووفقاً للمؤلفات السابقة قبل عام 2011، كان هناك تصور واسع الانتشار بأن أغلبية الجامعات السورية لم تكن منخرطة بما فيه الكفاية في ممارسات بحثية جيدة ذات مستوى دولي. وهذه النتيجة تؤيدها أيضاً إفادات المُشاركين، والتي أشارت إلى أنه قبل عام 2011 كانت اتفاقيات التعاون البحثي مع الجامعات الأجنبية مقيدة للغاية (المُشارك 1).

وتمت الإشارة إلى أن تحقيق نمو إيجابي في ثقافات البحث كان يعوقه الإخفاق في توفير بيئة بحثية مشجعة، وجيدة التمويل بحيث تؤدي إلى تمكين بناء القدرات البحثية. ويمكن الادعاء بأن تطوير الأبحاث كان يعتمد بشكل رئيسي "على الجهود الشخصية، [و] والأنشطة الشخصية" دون دعم كافٍ للأبحاث على المستوى الجامعي (المُشارك 16). ويشير كل من (Yahia and Turkmani, 2011) إلى هذه الجهود باعتبارها "نماذج مبعثرة لأبحاث لامعة، وهي بشكل رئيسي تجسد إخلاص وتفاني أفراد متحمسين"،[105] بينما خلُصا في تقييمهما الإجمالي لجودة الأبحاث في سورية قبل عام 2011 إلى أنّ:

> مستويات البحث العلمي في سورية منخفضة. *[...]* وسورية ينقصها مجموعة من أهم العناصر المطلوبة لتشجيع البحث العلمي، كالحرية الفكرية والتمويل المناسب للأبحاث[106]

وتأييداً لما تقدم أعلاه، أوضح المُشارك 3 أن الأبحاث كانت تمول فردياً بأموال شخصية ولكن لكون معظم الأبحاث كانت نظرية فلم يكن التمويل مطلوباً. ولكن أشار المُشارك ذاته إلى أنه بعد بضع سنين لاحقة، ومن أجل تشجيع الأنشطة البحثية، خصصت الجامعة ميزانية بلغت تقريباً 1,000 دولار أمريكي (المُشارك 3). وتزامن ذلك مع مرسوم جامعي يشجع تمويل الأبحاث.

وقدمت بيانات المقابلات بعض الأمثلة على برامج تمويل الأبحاث الدولية ومشروعات الأبحاث، والتي كان يتم تمويلها بواسطة الوكالات الدولية بالتنسيق مع الحكومة، وذلك بهدف معالجة مواضيع هامة مثل قضايا اللاجئين. وأيد ذلك أحد المشاركين بالإشارة إلى أن مفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين مولت بعض الأبحاث حول اللاجئين العراقيين في سورية أثناء أزمة اللاجئين العراقيين في عام 2003. كما مولت أيضاً العديد من المنظمات الأوروبية أبحاثاً في بعض الكليات، في مجالات من قبيل السكان، والأسرة، والمياه والإدارة. ولم يأت أي من المشاركين على ذكر مبادرات الإصلاح، مثل برنامج التعاون العابر لأوروبا للدراسات الجامعية "تمبوس"، أو المجلس الثقافي البريطاني، أو الهيئة الألمانية للتبادل العلمي "داد"، أو أوجه التعاون الواردة في المؤلفات السابقة أو العمل الذي تم إجراؤه مع الجامعات حول مسألة رضا الطلاب.

وتشير التقارير أيضاً إلى أنه كانت هناك تطورات محدودة في الجمعيات البحثية، وأشكال ضعيفة من التنظيم المؤسساتي وإخفاق في تطوير مجتمعات علمية.[107] وتمّت الإشارة إلى غياب الروابط بين الأبحاث واحتياجات المجتمع السوري، وكان يتم النظر إلى الباحثين باعتبارهم رهائن لدى حكومة لا تسعى للاستثمار في مجموعة المواهب البحثية داخل المجتمعات الأكاديمية، وفشلت في التوسّع في تدريب الخريجين.[108] يبدو أيضاً أن موارد الجامعات الخاصة المخصصة للأبحاث كانت قليلة، وكان تشجيع الأبحاث يميل إلى أن يأتي من الوكالات الخارجية والهيئات التي تتخطى سلطاتها حدودها الوطنية[109]. تمت الإفادة بأن الأبحاث كانت تجرى في معظمها في الجامعات الحكومية (الجامعة 4_كادر تدريسي 4_ذ)، حيث كانت حالة الأبحاث [مقارنة بالجامعات الخاصة] "أفضل قليلاً" (الجامعة 10_كادر تدريسي 1_ذ).

ولدى النظر في حالة أنشطة التعاون البحثي في المؤلفات السابقة برزت الحاجة إلى تحفيز ثقافات الأبحاث وضمان أن هناك قدرة على تدبير نفقات العيش عند العمل كباحث.[110] كما ورد أيضاً أنّ الباحثين كانوا في الغالب يعملون بعقود مؤقتة ويتنقلون من مركز لمركز وغير قادرين على تأمين وظيفة ثابتة ومستقرة.[111]

104. See Hanafi 2011a, 2011b.
105. Yahia & Turkmani 2011.
106. Yahia & Turkmani 2011.
107. Bashshur 2007; Nuffic Foundation 2016.
108. See Buckner 2011.
109. Yahia & Turkmani 2011.
110. See, for example, Borghi & Silva 2016; Barakat & Milton 2015; Hardy & Munns 2015; Heyneman 1997; Lamine 2010.
111. Yahia & Turkmani 201.

الموارد والبنية التحتية

توسّع التعليم العالي دون استثمار

يعد تمويل التعليم العالي مسألة جوهرية. وفي هذا الإطار، أفاد (Kabbani and Salloum, 2011) بأنه رغم أن الحكومة السورية وافقت على إصلاحات وتوسعات مكثفة بعد عام 2001، إلّا أن معدل إنفاقها على التعليم العالي انخفض بشكل حاد، ليهبط إلى واحدة من أقل الدول على مستوى العالم بالنسبة للناتج المحلي الإجمالي.[112] كما أفادا بأن الإنفاق العام لكل شخص للتعليم العالي في سورية فيما يتعلق بتعادل القوة الشرائية الأمريكي، قد ظل دون متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD).[113] لاحظا أيضاً أنه كانت هناك درجات عالية من عدم المساواة في التمويل داخل وعبر التعليم العالي السوري: في الوقت الذي كانت فيه الحكومة تزيد من اتساع خيارات التعليم العالي، كانت، على سبيل المثال، تخفض التمويل المخصص لمرحلة التعليم ما بعد الثانوي. ومن هنا جاء القول بأن معايير الجودة كان لديتمّ مراعاتها عند القيام بالتوسع دون ضخ الاستثمارات اللازمة.[114]

إن سمة "عدم التكلفة"[115] المميزة لنظام التعليم العالي الممول من الدولة، مصحوبة بزيادة بنسبة 05 بالمائة في الطلب بين عامي 2003 و2007، كانت اتجاهاً واضحاً في الموقف قبل عام 2011 وأدت إلى ظهور تحديات أخرى على مستوى البنية التحتية.[116] على سبيل المثال، كانت هناك إشارات كثيرة إلى نقص في المعدات ذات الجودة في كثير من مؤسسات التعليم العالي، ونقص نتيجة لذلك في أعداد طلاب التنكنولوجيا والعلوم وزيادة كبيرة نسبياً في أعداد طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية.[117] وتحدث المشاركون عن حالات كليات الحقوق والآداب المكتظة، حيث كان الطلاب يحضرون المحاضرات وهم وقوف. وخلال فترة الامتحانات، كانت مشكلة الأعداد الكبيرة للطلاب تتضح بشكل حاد. فقد ورد أن الامتحانات كانت تجرى في الممرات والخيام (المُشارك 19). وهذه الأمثلة وغيرها عززت الرأي القائل بأن كليات الجامعات السورية كانت "لا تكفي لاستيعاب العدد المتزايد من الأشخاص المطالبين بالالتحاق

حالة الموارد في الجامعات الحكومية

يعتمد هذا القسم على روايات المُشاركين حول حالة الموارد والبنية التحتية في الجامعات الحكومية، حيث "كان هناك، رغم الفساد، تمويل، وكانت البنية التحتية مستقرة ومتنامية بمرور الوقت" (الجامعة 4_كادر تدريسي 7_ذ).

أ. الإنترنت والسبورة البيضاء وأجهزة الإسقاط

أفاد أربعة فقط من المشاركين من جامعات حكومية مختلفة أن الإنترنت كان متاحاً لهم قبل عام 2011 (الجامعة 7_كادر تدريسي 4_ذ، والجامعة 5_ كادر تدريسي 9_ذ، والجامعة 10_ كادر تدريسي 1_ذ، والجامعة 10_ كادر تدريسي 2_ذ). حيث أوضح اثنان من هؤلاء المشاركين أنه كان متاحاً بشكل رئيسي بعد عام 2005، رغم اقتصاره في بعض الكليات على مكاتب العمداء، والأكاديميين، ورؤساء الأقسام وبعض الموظفين الإداريين (الجامعة 10_ كادر تدريسي 2_ذ، والجامعة 5_ كادر تدريسي 9_ذ).بالتعليم الجامعي".[118]

وأشار كثيرون إلى أن الإنترنت كان "ضعيفاً" (الجامعة 4_كادر تدريسي 16_ذ، والجامعة 4_طالب 20_ذ، والجامعة 6_طالب 2_ذ)، و"لم تكن هناك مختبرات إنترنت للطلاب" (الجامعة 2_كادر تدريسي 2_أ وجامعة 2_ كادر تدريسي 3_أ). وردد طالبان ملاحظات أعضاء الكادر التدريسي بأنه لم تكن هناك إمكانية لاستخدام الإنترنت بالنسبة للطلاب، حتى في الجامعات الحكومية، وأنه كانت هناك رسوم على استخدامه كجزء من منظومة لدفع الرسوم (الجامعة 2_طالبة 3_أ).

كانت القيود على إمكانية استخدام الإنترنت في أغلبية الحالات المبلغ عنها تتناقض بشكل صارخ مع مرافق الإنترنت والبنية التحتية المتوفرة في الجامعة الافتراضية السورية.

الصورة الموجزة 3.5: الجامعة الافتراضية السورية

تم إنشاء الجامعة الافتراضية السورية (SVU) عام 2002، بناءً على قانون رئاسي بالتعاون مع [على ما أعتقد] الحكومة البريطانية. وكانت تقع في نفس مبنى وزارة التعليم العالي، ومزودة ببنية تحتية جيدة وأعلى سرعة إنترنت ممكنة من شركات الشبكة. [...] وأشرف مهندسون بريطانيون على تصميم الموقع الإلكتروني للجامعة، والذي من خلاله يتم تقديم جميع محاضرات الجامعة الافتراضية عبر الإنترنت. وقد سجل عدد جيد من الطلاب في هذه الجامعة، والتي أتاحت درجات علمية في القانون، وتقنية المعلومات ويتضمن ذلك الشبكات والبرمجة، والاقتصاد واللغات كاللغة الإنجليزية. وأتاحت الجامعة أيضاً دراسة درجات الماجستير وبدأت مؤخراً في تقديم درجات الدكتوراه، ويتضمن ذلك شهادات دكتوراه عملية. وتمّ توزيع الطلاب في كل تخصص على قاعات دراسية، بسبب عددهم الكبير، وضمت كل قاعة 25 طالباً وطالبة للحفاظ على جودة المحاضرات عبر الإنترنت. وتوسعت الجامعة الافتراضية السورية تدريجياً لتنشئ فروعاً لها في إسطنبول في تركيا، وفي الرياض بالمملكة العربية السعودية، وكذلك في الأردن لإتاحة الفرصة أمام السوريين الذين يعيشون في تلك البلدان للالتحاق بالتعليم العالي. (المُشارك 9)

112. Kabbani & Salloum 2011.

113. لم نتمكن من توفير بيانات موثوقة بشأن الاستثمار في الجامعات الخاصة.

114. Kabbani & Salloum 2011.

115. Kabbani & Salloum 2011.

116. باكنر 2013؛ قباني وسلوم 2011.

117. على الرغم من حقيقة أن مواد العلوم الاجتماعية والإنسانية لم تكن تحظى بتقدير عالي من الجامعات، فقد اتسعت أعداد الطلاب غير المتميزين المسجلين فيها بسبب القيود على التوسع في تطوير المواد. وعلى النقيض، فإن الطبقة الراقية من العائلات أو الطلاب ذوي أفضل الدرجات في امتحانات الثنوية العامة كانوا عادة ما يتم تشجيعهم أو حتى الضغط عليهم لاختيار الطب على سبيل المثال. ولوحظ أيضاً أن معظم الجامعات منحت الأولوية للكليات العلمية مثل الزراعة والطب وطب الأسنان والصيدلة عندما كانت تنجح في تأمين أموال كافية للأجهزة التقنية.

118. Bacci 2009.

ويبدو أن أشكال التطور التقني في قطاع الجامعات الحكومية كالسبورة البيضاء لم تكن موجودة تقريباً قبل عام 2011: "قبل عام 2011 كان يتمّ استخدام الطباشير والسبورة السوداء"، لأن أجهزة الإسقاط كانت شحيحة (جامعة 2_كادر تدريسي 2_أ، والجامعة 2_ كادر تدريسي 3_أ)؛ "المختبرات وقاعات المحاضرات لم يكن بها سبورة بيضاء أو أجهزة إسقاط" (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_أ)؛ و"الإنترنت والسبورة البيضاء لم تكن متوفرة قبل عام 2011، ولو كانت متوفرة فقد كان ذلك بصعوبة كبيرة" (الجامعة 5_كادر تدريسي 5_ذ).

ب. الحواسيب ومختبرات العلوم

وفيما يتعلق بأجهزة الحاسوب ومختبرات العلوم، فقد أفاد واحد فقط من المشاركين بأن "المختبرات كانت ممتازة وكان لدينا أجهزة وآلات متطورة جداً" (المُشارك 5). وأفاد أحد أعضاء الكادر التدريسي في الجامعة 2 بأن "حالة الأجهزة والمختبرات كانت أفضل كثيراً قبل عام 2011" (الجامعة 2_كادر تدريسي 4_ذ). وفي المقابل، كانت آراء الطلاب بشأن توفر الحواسيب ومختبرات العلوم متناقضة بشكل حاد مع آراء أعضاء الكادر التدريسي. وفقاً لروايات الطلاب، كانت المختبرات قديمة وقليلة جداً، وكان من الممارسات الشائعة أن تقوم الأقسام والكليات الأقل تمويلاً باستخدام مرافق الكليات الأخرى ذات الموارد الأفضل (المُشارك 10).

ج. المكتبات

خلُص المُشارك 18 عند مقارنته حالة الموارد المكتبية في سورية مع تلك في بلد برنامج التبادل الأكاديمي الخاص به أن "إمكانية استخدام المواد، والمراجع والموارد كان بشكل عام أسهل بكثير في الجامعة [في بلد التبادل الأكاديمي] عمّا كان عليه الحال في سورية". كما أفاد الطلاب المشاركون أنه رغم حقيقة أنه كانت هناك مكتبات في كلّ كلية، فقد كانت الموارد محدودة وقديمة في الغالب (جامعة 1_طالب 1_ذ، وجامعة 2_طالبة 9_ذ).

د. المدن الجامعية والمرافق الرياضية

رغم أنّ الجامعات الحكومية لم تكن مجهزة جيداً، إلّا أنه كان يتمّ تقديم بعض الخدمات للطلاب، ويتضمن ذلك الوحدات السكنية، والمكتبات، والمختبرات، ومساحات صغيرة للرياضة. وبالرغم من عدم وجود ارتباط مباشر بين الأمور السابقة وعملية التدريس والتعلم، لكنها تؤثر عليها باعتبارها جزءاً من الموارد العامة المتاحة للطلاب. وتشير الإفادات إلى أن الوحدات السكنية في كل جامعة كانت تأوي آلاف الطلاب الذكور والإناث. وكانت الغرف فيها بمساحة 2 × 3 أمتار، ويسكن فيها 4 أشخاص على الأقل. واستذكر المُشارك 21 الفترة التي كان فيها طالباً بالقول: " كانت هناك مرافق كثيرة في المدن الجامعية، كالمكتبات والأندية الرياضية وأندية كمال الأجسام والحدائق وقاعات للقاء الأصدقاء أو العائلة، على سبيل المثال". ووفرت بعض الجامعات الحكومية أماكن صغيرة للرياضة، ومساحات للترفيه عن الطلاب، ومطاعم وحدائق. ولكن أشار أحد المشاركين أيضاً إلى أن بعض الجامعات لم تتوفر فيها أية مرافق رياضية (جامعة 1_طالب 1_ذ).

الاختلافات على مستوى تمويل الجامعات الحكومية والخاصة

تمّ تسليط الضوء على الاختلافات في التمويل بين الجامعات الحكومية والخاصة في بيانات المقابلات وهي الاختلافات التي جسدتها الرسوم الطلابية. قبل عام 2011، اعتمدت الجامعات الحكومية على نصيبها من موازنة الدولة والرسوم المتواضعة،[119] بينما كان بالإمكان أن تصل الرسوم الطلابية في الجامعات الخاصة إلى 5,000 دولار سنوياً. وهذه الاختلافات المالية كانت أوضح ما تكون فيما يتعلق بأجهزة المختبرات:

كان عدد الحضور في المختبر من الطلاب في الجامعات الحكومية يتراوح ما بين *40* إلى *55*، مقارنة بحد أقصى *20* شخصاً في الجامعات الخاصة. أيضاً، في الجامعات الخاصة، كان يخصص لكل طالب جهاز ميكروسكوب، بينما كان يشترك في استخدام الميكروسكوب الواحد في الجامعات الحكومية ما بين *6* إلى *7*، وأحياناً ما بين *8* إلى *9* طلاب. *(المُشارك 12)*

ونتج عن هذا التمويل الضعيف نقص عام في توفير موارد البنية التحتية في الجامعات الحكومية. فيما يبدو أن المختبرات والتقنيات ومواد التعليم القديمة كانت تقوض الجودة على امتداد قطاع التعليم العالي. وفي بعض الحالات حيث توفرت الأجهزة، "لم يرغب محاضروا الجامعة في مشاركة هذه الأجهزة مع آخرين" (المُشارك 13).

وبدا أن وضع الأجهزة والمعدات في الجامعات الخاصة كان مختلفاً تماماً:

فيما يتعلق بالموارد، كانت الجامعات الخاصة جيدة التجهيز، مزودة بقاعات دراسية، ومختبرات، وأندية رياضية، ومستشفى، ومكتبة، ومتاجر كبيرة، وحدائق، ووسائل نقل، ومساكن للطلاب. وكانت هذه المرافق مجهزة بمعدات وأجهزة حديثة. (جامعة *8*_كادر تدريسي *3*_أ)

ووصف بعض المشاركين الأجهزة في الجامعات الخاصة قبل عام 2011 بأنها "مثالية" (جامعة 8_طالب 4_ذ)، و"حديثة جداً" (جامعة 8_طالبة 2_أ). وتوافقت روايات أعضاء الكادر التدريسي وطلاب آخرين على ما يلي: "كانت قاعات المحاضرات مجهزة تجهيزاً جيداً، وكبيرة وجيدة التهوية، وتحتوي على سبورة بيضاء وأجهزة إسقاط" (جامعة 9_كادر تدريسي 1_ذ، والجامعة 9_طالبة 1_أ)، و"الإنترنت كان متوفراً لكل الطلاب باتصال ذي جودة جيدة" (جامعة 8_طالبة 2_أ). "كانت السبورات البيضاء وأجهزة الإسقاط متوفرة، وكذلك المواد والمعدات المطلوبة لإجراء التجارب المخبرية"؛ و"حجم قاعة الدرس كان يتسع للعدد المطلوب من الطلاب" (جامعة 8_طالبة 2_أ).

ووصف عضو واحد فقط من أعضاء الكادر التدريسي في إحدى الجامعات الخاصة الموارد بكلمات أكثر دقة: "صحيح أنها [الموارد] كانت متواضعة، لكنها كانت متوفرة قبل عام 2011" (جامعة 11_كادر تدريسي 1_ذ). والخبرات الملحوظة أعلاه تشير إلى أن توفير الموارد في الجامعات الخاصة قبل عام 2011 كان غير متساوي حيث يتمتع بعضها بموارد أفضل من الأخرى. ومع ذلك، وبشكل عام، أفاد الجميع بأن الجامعات الخاصة كانت أفضل تمويلاً وتجهيزاً من نظيراتها الحكومية.

119. أوردت بيانات المقابلات تقديرًا يبلغ 20 دولارًا، بينما أشار (Fricke & King 2014, p.12 Watenpaugh,)، إلى أن الرسوم كانت 70 دولارًا. كلا الرقمين مقبول لأن المبلغ من المرجح أنه يزداد مع مرور السنين.

ملخص القضايا الناشئة حول التدريس والبحث العلمي

كانت الرواتب المنخفضة وما يترتّب عليها من "هجرة للعقول"، والتي قيل إنها أخذت اتجاهاً معاكساً بعد إصدار قانون تنظيم الجامعات لعام 2006، هي السمات الأساسية لمشهد التعليم العالي السوري في مطلع الألفية الجديدة. وتم تسليط الضوء على وجود المحاباة والمحسوبية في التوظيف، وفرص الزمالة والبعثات العلمية للدراسة بالخارج وقرارات الترقية. وقد أكد المشاركون من المناطق غير الخاضعة لسيطرة النظام على هذه النقطة بقوة أكثر من المشاركين من المناطق الخاضعة لسيطرة النظام في البلد. وتباينت آراء المشاركين بقوة فيما يتعلق بما إذا كان الجيل القديم من الأساتذة، بسبب "عدم مرونتهم" و"نهجهم المتزمت تجاه العمل"، يشكل عوائق أمام الجودة التعليمية أو، على العكس، بسبب معرفتهم العميقة بالمواد، يمثل أحد المتطلبات اللازمة لجودة التعليم. بالمثل، لم يتمكن المشاركون من الاتفاق على قيمة فرص الزمالة بالخارج. فبالنسبة لبعضهم، كان توفر تلك الفرص علامة على التطور التعليمي، أمّا بالنسبة لآخرين فقد أدت الاستعانة بدول أخرى لتوفير فرص التطوير المهني خارج البلد إلى حدوث انقسامات أيديولوجية بين الذين تلقوا تعليمهم في دول حلف وارسو، ومحلياً، وفي بقية دول العالم. وقد أفاد الطلاب في الجامعات الحكومية عن مستويات عالية من عدم التوازن بين الجنسين على مستوى أعضاء الكادر التدريسي في الجامعة، ففي بعض الجامعات كان الكادر بأكمله من الذكور.

وتنوعت آراء المشاركين بشأن التدريس والمناهج الدراسية والتقييم، حيث كان ذلك يتوقف على ما إذا كان المشاركون يعيشون في مناطق خاضعة لسيطرة النظام أم لا، أو من جامعات حكومية أو خاصة. فقد اتجه المشاركون من المناطق الخاضعة لسيطرة النظام إلى النظر إلى جودة التدريس قبل عام 2011 باعتبارها كانت عالية المستوى، بينما أكد نظراؤهم من مناطق غير خاضعة لسيطرة النظام على الخصائص الأيديولوجية والسياسية للتدريس والمناهج الدراسية والتقييم، والتي كانت – من منظورهم – "متزمتة"، و"جامدة" وتقوم على التعلم بالاستظهار و"الحفظ" بدلاً من التطبيق. واتفق المشاركون في الدراسة على أن مستوى التطبيق العملي للمقررات كان ضعيف الجودة. وفرض كتب دراسية معتمدة تروج لأفكار سياسية لم يسمح بالإبداع أو التطورات المعرفية في التخصص. وسلط كلّ من أعضاء الكادر التدريسي والطلاب الضوء على المدرجات والقاعات الدراسية المكتظة في الجامعات الحكومية باعتبارها إحدى سمات مرحلة ما قبل عام 2011. وتمت الإفادة بأن التواصل بين معظم الطلاب وأعضاء الكادر التدريسي كان ضعيفاً وبعيد المنال في الغالب، حيث كان لا بد من مراعاة تسلسلات هرمية صارمة في ذلك، بيد أن ذلك لم يمنع وجود استثناءات. وتمّت الإشارة إلى نقص الرحلات الميدانية وفرص البحث باعتبارها عوائق رئيسية أمام تطوير جودة التدريس والتعلم. والجدير بالذكر أن كافة المشاركين أفادوا بذلك.

وتم إرجاع أسباب العوائق الأساسية المعرقلة للبحث العلمي قبل عام 2011 إلى محدودية تمويل وحوافز الأبحاث، وغياب مجتمع بحثي مزدهر، وركود الوظائف، والتأكيد المفرط على التدريس، واستخدام الأبحاث لأغراض الترقية، ونقص التعاون مع الجامعات الأجنبية، وغياب أشكال كافية من التدريب في مجال الأبحاث. كان هناك بعض الاستثناءات للقاعدة العامة، ولكن أغلبية المشاركين اتفقوا على غياب قابلية تطبيق الأبحاث وأي تقليد مؤسسي لاستخدام الأبحاث في معالجة المشكلات الاجتماعية. وقد عمل النظام بفعالية على عدم تشجيع هذه الأبحاث من خلال السيطرة الأيديولوجية والرقابة الذاتية. وتمت الإفادة أيضاً بأن كثير من المحاضرين لم يضطلعوا بمزيد من الأبحاث بعد نيلهم درجة الدكتوراه.

وتذكر المُشاركون في المقابلات خبراتهم بالموارد والبنية التحية ذات المستوى الأفضل في الجامعات الخاصة. وأفاد بعض المشاركين من الجامعات الحكومية بعدم وجود إنترنت ولا سبورات بيضاء قبل عام 2011، بل "سبورة سوداء، وطباشير وحديث". وأفاد البعض أيضاً أنه في الحالات التي كانت توفر فيها بعض الأجهزة، فإنها نادراً ما كانت تستخدم أو أن إمكانية استخدام أجهزة أحدث كانت تتم إعاقتها من قبل آخرين، لأن مستوى التعاون عبر الفرق والمختبرات لم يكن جيداً. إجمالاً، وصفت البيانات توزيعاً غير متساوي بدرجة عالية للموارد والبنية التحتية على امتداد قطاع التعليم العالي ككل.

الجزء 3: قبول الطلاب والتقدم

يتناول هذا الباب ثلاثة أفكار رئيسية: قبول الطلاب، وإمكانية التحاقهم بالتعليم العالي، وقابلية الطلاب للتوظيف. كما هو الحال في البابين الأول والثاني، يتيح استعراض الدراسات والمؤلفات السابقة سياقاً لفهم بيانات المقابلات بشكل أفضل، في حين تستخدم هذه البيانات في توضيح النقاط الأساسية، أو الكشف عن أنماط جديدة، أو لفت الأنظار إلى مشاهدات لم تقف عليها المؤلفات السابقة بالضرورة.

قبول الطلاب
معايير القبول وإجراءاته

حظيت عملية قبول الطلاب في التعليم العالي بسورية، وما يتعلق بها من بيانات الالتحاق قبل عام 2011 بتوثيق جيد. ووفقاً للمؤلفات المتاحة، كان نظام القبول الجامعي مركزياً إلى حد كبير، حيث تُحدد متطلبات القبول من قبل وزارة التعليم العالي. وكان القبول بالجامعات يتم من خلال المفاضلة، التي تم اعتمادها لأكثر التخصصات.

ويعطي التقسيم المبكر لطلاب المدارس الثانوية إلى مسار أدبي (العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية) ومسار علمي مؤشراً لأعداد الطلاب الذين من المحتمل أن يتقدموا إلى الجامعات في كل عام.[120] وعلى الرغم من وجود بعض التفاوتات في متطلبات القبول لتخصصات محددة، كأن يتطلب عدد من التخصصات اجتياز اختبارات خاصة بالتخصص، إلّا أن طلاب المسار "الأدبي" كانوا يواجهون قيوداً في اختيار التخصصات الجامعية أكثر من نظرائهم في المسار "العلمي".

وأشارت بيانات المقابلات إلى وجود اختلاف يسير في متطلبات القبول بين الجامعات الحكومية والخاصة، حيث أفاد المستجيبون أنهم "لا يرون أي اختلافات حقيقية" (الجامعة 01_كادر تدريسي 3_ذ)، أو أنّ معايير القبول في الجامعات الحكومية والخاصة "ليست بهذا القدر من الاختلاف" (الجامعة 1_كادر تدريسي 1_ذ). ولكن بالمقابل، ذكرت مجموعة أخرى أن معايير القبول للجامعات الحكومية كانت أعلى (الجامعة 7_ كادر تدريسي 1_ذ، والجامعة 7_ كادر تدريسي 4_ذ، والجامعة 4_ كادر تدريسي 6_أ). ومع ذلك، وعلى الرغم من أن الالتحاق بالجامعات الحكومية أصعب، إلّا إنها تستوعب عدداً أكبر من الطلاب (الجامعة 7_ كادر تدريسي 4_ذ، والجامعة 5_عضو 5_ذ). وفي كل من قطاعي التعليم العالي الحكومي والخاص، كانت معايير القبول "تختلف حسب الكلية والقسم" (الجامعة 7_ كادر تدريسي 4_ذ)، أو "الفرع" (الجامعة 5_ كادر تدريسي 5_ذ)، وكانت كليات الطب البشري، وطب الأسنان، والصيدلة، والهندسة، تتطلب درجات أعلى من التخصصات الأخرى.

وعلى الرغم من التوسع الأفقي لقطاع التعليم العالي السوري عبر استحداث الجامعات الخاصة، إلّا أنّ العديد من التقارير المنشورة على الإنترنت أشارت إلى فشله في معالجة مشكلات ارتفاع أعداد الطلاب، بسبب محدودية القدرات.[121] ومع ذلك، كان ينظر في بعض الأحيان إلى متطلبات الالتحاق المنخفضة باعتبارها أمراً إيجابياً، لأنه سمح للكثير من الطلاب الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمجالات التي إختاروها في الجامعات الحكومية بدراسة المجال الذي يرغبونه في القطاع الخاص، إذا كان بوسعهم تحمل التكلفة المادية لذلك.

هذا أمر مهم لأن معظم الطلاب السوريين لا يستطيعون اختيار مجال دراستهم؛ والذي تمليه عليهم درجات الامتحان النهائي. وتوفر الجامعات الخاصة فرصة أفضل. من يمتلك المال يمكنه اختيار الشهادة التي يرغب بها. *(المُشارك 13)*

مشكلة الطلب التنافسي

ربما كانت إحدى الشكاوى الرئيسية المتعلقة بالقبول، بحسب ما ورد في الدراسات والمؤلفات السابقة، والتي أكدها العديد من المشاركين هي أن القبول في الجامعات الحكومية كان دائماً أمراً صعباً بسبب الطلب التنافسي والتكاليف المنخفضة جداً لهذه الجامعات، وسمعتها الإيجابية مقارنة بالبدائل الخاصة. ولا تزال الجامعات الحكومية المسار المفضل لغالبية الطلاب المتقدمين. ومع ذلك، كان هناك اختلال كبير ومستمر في القبول على مستوى الفجوة بين المناطق الحضرية والريفية في سورية، ولا سيما فيما يتعلق بالتقدم إلى الجامعات في المدن. وقد أشار تقرير جامعة كاليفورنيا - ديفيس[122] إلى أنه نتيجة لنظام المفاضلة،

> سيضطر الطلاب للدراسة في كليات لا يحبونها. ولكن في مقابل هذا فإن الرسوم منخفضة للغاية (*70* دولاراً أمريكياً سنوياً)[123] للحاصلين على درجات جيدة [...]. في حين أن الطلاب الذين لا يحصلون على نتائج جيدة في امتحانات البكالوريا[124] الثانوية العامة لا يزال بإمكانهم الالتحاق بإحدى الكليات، ولكن يتعين عليهم دفع رسوم أعلى (*1500–3000* في السنة) أو الالتحاق بالجامعات والكليات الخاصة مقابل رسوم أعلى.

وقد أدى تزايد أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعة، في بلد نسبة كبيرة من سكانه من الشباب مع انخفاض نصيب الفرد من الدخل، إلى أن يصبح القبول بالجامعات الحكومية شديد التنافسية على مر الأعوام. ومنذ عام 2005، اعتمدت بعض الحلول لمعالجة الأعداد المتزايدة تضمنت: رفع معايير القبول، وتقديم برامج موازية وتعليم مهني كبدائل للطلاب الذين لم يستوفوا معايير القبول، والسعي لزيادة عدد أعضاء هيئة التدريس. كما استحدثت برامج جديدة بمساعدة الجامعات الدولية، ولكنها اعتبرت حلاً مكلفاً من الناحية المادية. وتمثلت الحركية الناتجة عن قبول عدد أقل من خريجي المدارس الثانوية في الجامعة في ارتفاع معدلات البطالة بين صفوف الشباب.[125]

120. Al-Momani 2011; Buckner 2013; Buckner, Beges & Khatlib 2012.

121. 26 في المائة من الطلاب تقريباً كانوا مسجلين في التعليم في الفترة بين 2011 و2012؛ Buckner 2011.

122. Watenpaugh, Fricke & King 2014, p.12.

123. انظر الحاشية 116.

124. ما يعادل امتحانات الثانوية العامة النهائية.

125. Al-Momani 2011; Buckner 2011, 2013; Kabbani & Kothari 2005; Kabbani & Salloum 2011; Watenpaugh & Fricke 2013; Watenpaugh, Fricke & King 2013.

على الرغم من أن عدد الطلاب كان يشكل فقط جزءاً من المشكلة، إلّا أنه كان بالتأكيد تحدياً جوهرياً للقبول، وكذلك في القاعات الدراسية. وقد أكدت المقابلات التي أجريت مع الطلاب ضغط أعداد الطلاب المرتفع على نظام التعليم العالي:

كان عدد الطلاب في الكلية أكثر من *40000* طالب وطالبة، ولكنها كانت أصغر بكثير من أن تستوعب هذا العدد. *[...]* كان عدد الطلاب الجدد *[في كل عام في قسم واحد]* أكثر من *1000*، وربما *1500*. بالمقارنة، لم يكن هناك سوى *200* طالب جديد في العام في نفس القسم في أي جامعة في الخارج. *(المُشارك 18)*

قرارات القبول، وعدم إتمام الشهادة، وتأثير قوات الأمن الوطني

كان الأداء الأكاديمي، وفقاً لما يعكسه التقييم التحصيلي، هو المحدد الرئيسي للقبول الجامعي، وذلك وفقاً لما أكدته كل من المؤلفات السابقة وبيانات المشاركين في المقابلات. كما كان ذلك ضرورياً جداً لنتائج الدراسات العليا. فالحاصلون على أعلى الدرجات في كلياتهم تقدم لهم فرص العمل في جامعتهم، مع إمكانية إتمامهم الدراسات العليا في الخارج. وهذه الممارسة المنصوص عليها في أحد المراسيم[126]، تم تأكيدها من قبل الذين أجريت معهم مقابلات.

أيضاً كان للتركيز على التقييم التحصيلي تداعياته المتمثلة في عدم إتمام الشهادات، الأمر الذي اعتبر مشكلة كبيرة. وكما أوضح المُشارك 17، "يتوجّب عليك بذل جهد كبير لكي تتمكن من اجتياز الاختبارات والتخرج فقط". أفاد المشاركون أن العديد من الطلاب استغرقوا سنوات لإتمام شهاداتهم بسبب الرسوب في الامتحانات:

في الفترة ما بين عامي *1990* و*2000*، كان هناك عدد كبير من الطلاب في *[اسم الجامعة]* لم يتخرجوا أبداً. *[...]* وصل بعضهم إلى الخمسينات من العمر ولم يتخرجوا. وعندما كنت طالباً، سواءً في المرحلة الجامعية أو الدراسات العليا، كانت الجامعة صعبة للغاية. كان لزاماً عليك أن يكون مستواك جيداً للغاية، وأن تدرس بجد واجتهاد لتتمكن من التخرج. *(المُشارك 17)*

وكانت الخدمة العسكرية إحدى العقبات الأخرى الشائعة أمام إتمام الشهادة، فهي إما أن تقطع إتمام الشهادة أو تطيل أجلها. ويمكن للطلاب تأجيل الخدمة العسكرية أثناء دراستهم في الجامعة، ولكن ثمة حدود زمنية لا يمكنهم التأجيل بعدها. ويشير الموقع الإلكتروني لوزارة الدفاع السورية[127] إلى مرسوم صدر عام 2007 بشأن التأجيل عن الخدمة العسكرية لأغراض الدراسة. وتختلف حدود السن حسب نوع الشهادة ومعايير أخرى. وليس ثمة أدلة على تغير هذه السياسة بين عامي 2007 و2011.

كما ألقت البيانات المستمدة من المشاركين الضوء على تأثير قوات الأمن (المخابرات) على قرارات القبول وما يترتب على ذلك من تأثير على فرص العمل.

تتدخل المخابرات منذ بداية حياة الطالب وحتى التخرج، عندما يختارون طلاباً محددين للتعيين في كل عام أكاديمي. *(المُشارك 15)*

ويمكن القول بأنه يبدو أن للمخابرات دور طويل المدى في حياة الطلاب يتجاوز حد القبول الجامعي، حيث لديهم القدرة على تخصيص عقود العمل أو إنهائها، وممارسة أنواع مختلفة من الضغوط، بطريقة قسرية عنيفة أحياناً، أو تقديم فرص – غير مستحقة في الغالب – لبعض الطلاب والخريجين.

أشار أحد أعضاء الكادر التدريسي (الجامعة 10) أيضاً إلى أنّ الولاءات السياسية تلعب دوراً في قرارات القبول: "كانت هناك نسبة من الطلاب قبلوا في الجامعات بسبب انتمائهم الحزبي وليس درجاتهم" (الجامعة 10_كادر تدريسي 5). وعزز أستاذ آخر في الجامعة 5 هذا الزعم من خلال الإشارة إلى أن "القبول يستند إلى امتحان القبول الخاص بكل كلية وكذلك رتبة الطالب في الحزب السياسي" (الجامعة 5_كادر تدريسي 3_ذ). ورأى عضو هيئة تدريس آخر من نفس الجامعة صلة قوية بين الطلاب المتفوقين في المدارس والانتماء السياسي لعائلاتهم إلى الحزب – ما يشار إليه غالباً باسم "الدائرة الداخلية" لنخبة الحزب في التقارير التي ينشرها الأكاديميون في بلاد المهجر على الإنترنت (انظر "بولك"، 2013). وقد أفادت هذه التقارير بأن "أولئك الحاصلين على أعلى الدرجات هم عادة أبناء كبار المسؤولين" (الجامعة 5_كادر تدريسي 8_ذ).

126. انظر المرسوم رقم 52، تاريخ 2007/10/9 في الملحق "و".
127. http://www.mod.gov.sy/index.php?node=556&cat=327

اختيار الطالب للجامعة والتخصص

قد تقدم نماذج سلوكيات الطلاب فهماً أفضل لأولويات الطلاب السوريين وخيارتهم للقبول بالجامعات. ويذكر بعض الكُتّاب[128] أن أشكالاً جديدة من المنافسة ظهرت نتيجة لتوسع التعليم العالي ونشوء مفهوم "الزبون الطالب". وقد أدى هذا إلى وجود جامعات خاصة، مدفوعة بدوافع تجارية قوية، وذلك بهدف البحث عن فهم أفضل للأولويات التي تشكل دوافع الطلاب. قد أشارت النتائج إلى أن القرارات الحاكمة لاختيار الجامعة لم تكن مقتصرة على أفضليات التخصص الأكاديمي، ولكنها تضمنت عوامل مثل الرغبة في وجود أكبر على المستوى العالمي، وتنوع أكبر في المجالات والأشخاص، وتعزيز الاستقلالية الشخصية، وتوقعات بتوافر تحديات فكرية أكبر وطموحات للتميز في المجالات التي يختارونها. وعلى النقيض من ذلك، فقد حفل تحقيقنا أيضاً بشواهد على اختيار الطلاب لمجالات دراسية تحت الضغط العائلي، وصرامة إجراءات القبول الجامعي، وتأثير المحسوبية المتجذّرة عبر الأجيال.

وغالباً ما تقوّض خيارات الدراسة المقيدة للغاية رغبات الطلاب فيما يتعلق بتخصصهم الأكاديمي.[129] وبالإضافة إلى ذلك، فإن القدر المكثف من الضغوط العائلية لانتهاج "خيارات الصفوة"، متى حصل الطالب على درجات عالية تكفي لذلك، يعني أن اهتمامات الطلاب لم تكن دائماً عاملاً مُحدِّداً في اختيار التخصص:

لا يتمكن معظم الطلاب من اختيار ما يرغبون بدراسته، حيث يرتبط القبول في النظام الجامعي بنتيجة شهادة الثانوية العامة وليس بما تريد دراسته. *(المُشارك 13)*

الفرص المستقبلية المتاحة إلى الحدّ الأقصى:

لقد فهمت النظام وقررت أنني بحاجة إلى أن أصبح أفضل طالب في القسم؛ وقد فعلت ذلك. [بعد عامين من الدراسة العامة]، يجب على الطلاب تقرير التخصص لمواصلة عامهم الدراسي الثالث. وفي نهاية السنة الثانية، جاء ترتيب ثلاثة منا في قائمة الطلاب الأوائل، لذلك التقينا وقررنا أن نختار تخصصات مختلفة لزيادة فرصنا في مواصلة دراساتنا. (المُشارك *13*)

ووفقا لمُشارك آخر، كان من الممكن إعادة السنة النهائية في المرحلة الثانوية للحصول على درجات عالية بما يكفي لزيادة فرص القبول في مجال الدراسة المختار. وتأثر اختيار الجامعة إلى حد كبير بالأسرة، ولكن بدا أيضاً وجود عوامل أخرى، مثل دخل الأسرة، وبعد الجامعة عن مكان الإقامة، تؤثر على اختيار الطالب:

في البداية، أراد والدي أن أدرس تخصصاً محدداً عندما كنت في البكالوريا، لكنني كنت مهتماً بتخصص آخر. ومع ذلك، لم تكن درجاتي عالية بما فيه الكفاية، لهذا أعدت امتحان الباكالوريا في العام التالي. وحصلت على الدرجات اللازمة وصممت على دراسة تخصص آخر. كما اخترت هذه الجامعة لأنها كانت تبعد *50* كم فقط عن مكان إقامتي، وأتاح ذلك لي بالعودة إلى منزلي كل يوم. فوضعنا المالي لم يكن يسمح لي بالذهاب إلى مدينة أخرى. (المُشارك *6*)

وقال مشارك آخر (الجامعة 7_كادر تدريسي 3_ذ) إنه "قبل عام 2011، كان يمكن للطلاب أن يختاروا الجامعة التي يعتقدون أنه من المرجح قبولهم فيها بناءً على درجاتهم". اعتقد أعضاء الكادر التدريسي في جامعة حكومية أن الجودة هي العامل المحدد في اختيار الجامعة، في حين ذكر الطلاب أن عوامل المسافة، ودخل الأسرة، والطموحات المهنية كانت ترجح على سمعة الجامعة وجودتها.

128. Al-Fattal & Ayoubi 2013.
129. See Wattenpaugh, Fricke & King 2014.

الاختلافات المحليّة على مستوى القبول

كانت التباينات المحليّة والاختلافات بين الريف/الحضر في سورية قبل عام 2011 جليّة في إفادات اثنين من المشاركين. حيث زعم أحدهم أنه:

تجاهلت الحكومة المناطق الشرقية من سورية اقتصادياً وتعليمياً قبل عام *2011* وبعده. وقد اعتبرت مناطق "نامية"، بل ووضع لها معايير قبول منفصلة *[أقل]*. فكانت الدرجة الكلية المطلوبة لكلية الطب *240* درجة، على سبيل المثال، في دمشق، بينما كانت *220-215* درجة فقط في تلك المناطق النامية. *(مجموعة النقاش المركّز)*

بينما ذكر آخر صعوبة الحياة في القرى وكيف سعى سكان إحدى القرى لاستعادة التعليم كحق من حقوقهم. وذكر الطلاب من المناطق الريفية أنه كان عليهم موازنة وقتهم بين الدراسة والعمل؛ "[كوني طالباً] أمر جيد، ولكنه مرهق، لأنني، حتى أثناء دراستي، كنت أعمل مع أسرتي في الحقول وأدرس في الوقت نفسه" (المُشارك 6).

الصورة الموجزة 3.6: "مستوى التعليم كان ضعيفاً جداً في القرى"

بشكل عام، كان مستوى التعليم ضعيفاً جداً في القرى. لم يكن هناك معلمون، أو ربما كان هناك معلم واحد فقط للقرية بأكملها. [...] لقد نشأت في ظروف سيئة للغاية. وكان لدينا قاعة دراسية واحدة فقط لجميع الصفوف الدراسية، لذا كان المعلم يدخلنا إلى قاعة الدرس [حسب الصف الدراسي] ليعلمنا، ثم يجلب صفاً آخر وهلم جرى. كان هذا في المدرسة الابتدائية. أما في المرحلة الثانوية، فلم يكن لدينا مدرسة على الإطلاق في قريتنا، لذا كنا نسير مسافة 5 كيلومترات للوصول إلى أقرب مدرسة. وكان صديقي يملك دراجة ولكنه لم يكن يسمح لي بركوبها، لذا كان علينا حملها معنا لنتمكن من السير معاً. [...] أود أن أقول إن الحكومة لم تول رعاية جيدة بالتعليم في القرى. ويبدو أنهم ركزوا أكثر على المدن وتركوا القرى لوقت لاحق. وربما كانت هناك اعتبارات أخرى، سياسية ربما، لا أعرف، لكن هذا محتمل. كذلك، إذا بقي الناس بلا تعليم، فلن يطالبوا بالتعليم أو بأي حقوق أخرى. فبعد أن تعلمنا وتخرجنا في الجامعة، بدأنا نطالب الحكومة بحقوقنا. فطالبنا بتوفير المدارس وغيرها من الخدمات الضرورية في القرى. (المُشارك 17)

فرص الوصول إلى التعليم العالي

إحصائيات الإلتحاق

تشير البيانات المتاحة إلى التحاق ما يقرب من 26 في المائة من الطلاب السوريين بالتعليم العالي.[130] وفي تقدير آخر بلغت المشاركة الإجمالية للسوريين الذين تتراوح أعمارهم من 18 إلى 24 عاماً في التعليم العالي[131] حوالي 20 في المائة قبل عام 2011[132] بحسب الأرقام الواردة في الجدول 3.1 ويبين الجدول 3.2 عدد طلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية في العام الدراسي 2011–2012.

الجدول *3.1*: معدلات الالتحاق بالتعليم العالي حسب نوع المؤسسة التعليمية في العام *2009–2010* [133]

الجامعات الحكومية	تحت رعاية الحكومة	طلاب يدفعون الرسوم الدراسية (التعليم الموازي)	التعليم المفتوح	إجمالي الجامعات
دمشق	101,024	17, 695	64,187	182,906
حلب	80,651	13, 144	36,994	130,789
تشرين	47,930	8, 165	14,433	70,528
البعث	36,402	7, 409	24,589	68,400
الفرات	22,340	3, 907	7,372	33,619
المجموع الثانوي	288,347	50, 320	147,575	486,242
مؤسسات أخرى ما بعد المرحلة الثانوية				
المعاهد العليا والمتوسطة (معاهد مهنية وفنية لمدة سنتين)				89, 024
مراكز تدريب تابعة للوزارة				60,688
جامعات خاصة				24,573
الجامعة الافتراضية السورية				8,103
المجموع الثانوي				182,388
إجمالي ما بعد الثانوية				**668,630**

الجدول *3.2*: أعداد طلاب الدراسات العليا في الجامعات الحكومية في سورية في العام *2011–2012* [134]

الجامعة	عدد طلاب الدراسات العليا
جامعة دمشق	11,537
جامعة حلب	3,304
جامعة تشرين	2,721
جامعة البعث	1,630
جامعة الفرات	284
الإجمالي	**19,476**

130. Watenpaugh, Fricke & King 2014.

131. من الصعب الحصول على بيانات متسقة عن الالتحاق بالدراسات العليا قبل عام 2011.

132. انخفض هذا إلى أقل من 5 في المائة في عام 2016.

133. Buckner 2013.

134. البيانات تم جمعها من قبل الباحثين المشاركين السوريين.

قضايا عدم تكافؤ فرص الوصول إلى التعليم العالي

تعقّدت مسألة تكافؤ فرص الوصول إلى التعليم العالي باستحداث الجامعات الخاصة القائمة على دفع الرسوم ومتطلبات الالتحاق المنخفضة، بالإضافة إلى هياكل الرسوم الجديدة للجامعات الحكومية التي تسمح للطلاب الحاصلين على درجات منخفضة في شهادة الدراسة الثانوية بدراسة بعض التخصصات فيها مقابل رسوم تعليمية أعلى. ولم تحصل المؤسسات الخاصة على دعم مالي حكومي [135] وكان التسجيل فيها متاحاً فقط للطلاب الذين يدفعون الرسوم. ووفقاً للعديد من التقارير المنشورة على الإنترنت وكتابات الأكاديميين في بلاد المهجر، أوجد هذا الهيكل شبه الخاص حالةً كبيرة من انعدام المساواة؛ حيث أصبح بإمكان الطلاب المنتمين لأسر ثرية شق طريقهم إلى التعليم العالي بالمال. وعلى الرغم من أن هذه الترتيبات غير موثقة بشكل جيد في المؤلفات السابقة، إلا أن بعض التقارير تشير إلى أنه جرى التفاوض بشأنها بين النخب التي تتحكم بالمشروعات الخاصة في البلد، والحكومة الوطنية التي تسعى لتشكيل تحالفات لتشجيع نمو قطاع التعليم العالي الوطني.

وأدى الاقتصاد السياسي العابر للحدود الوطنية، والاهتمام المتزايد بإصلاح نظام التعليم العالي بالعديد من الحكومات في العالم العربي إلى البحث عن طرق جديدة لتمويل الجامعات [136] . وكان من الواضح أنه لم يتم التطرق إلى القضايا المتعلقة بتكافؤ فرص الالتحاق، وأن هناك مخاوف جدية بشأن تأمين نمو فرص العمل في المستقبل لدعم التوسع في التعليم العالي خلال هذه الفترة. [137]وعلى الرغم من الخصخصة والتوسع الأفقي، لم تنجح الإصلاحات في معالجة الأعداد المتزايدة من الطلاب. وأصبحت قاعات الدراسة في بعض الجامعات مكتظة على نحو خطير، يسهم في استفحال الشكاوى الاقتصادية والسياسية لدى أطياف معينة من الطلاب، وخصوصاً في درعا – المدينة التي شهدت انطلاق الانتفاضة الشعبية عام 2011. [138]

ومع ذلك، أكد المشاركون في تحقيقنا أن "المساواة" أو "تكافؤ فرص الوصول" لم يكن لهما مكانة سياسية أو مؤسسية ملموسة في سياق التعليم العالي السوري. [139]وكان البعض مقتنعاً بعدم وجود مشكلات في الالتحاق لأن "أي شخص في سورية يمكنه الذهاب إلى الجامعة والدراسة فيها. لا توجد لدينا مشكلة "(المُشارك 5). وأفاد آخرون بأن المكاتب التي تخص "المساواة" أو "تكافؤ الفرص" لم يكن لها وجود في المشهد السوري. وعندما سُئل المشاركون ذاتهم عن الدعم المقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة أو المكاتب التي تدعم التنوع واندماج الطلاب، صرحوا بأنهم "لم يسبق لهم سماع شيء من هذا القبيل" (المُشارك 5). وفيما يتعلق بالدعم المالي، تم الإقرار بوجود مكاتب لمنح القروض للطلاب، ولكن كان هناك محاباة واسعة في الحصول على مواردها: "...ليس من السهل الحصول على أموال منها. يجب أن تكون لديك علاقات... فمواردها ليست متاحة في الحقيقة للأشخاص العاديين (المُشارك 8).

الشكاوى المتعلقة بإمكانية الوصول والاستبعاد

بلغت معدلات الالتحاق الإجمالية في سورية قبل عام 2011 على وجه التقريب 26 في المائة. [140]إلا أن الاختلافات الهائلة بين معدلات الالتحاق في مختلف المناطق تشير إلى تفاوت واسع في إمكانية الوصول. [141] كما تشير الأبحاث إلى أن التغيرات التي طرأت على سياسة التعليم العالي، على سبيل المثال، الوصول المركزي وشديد التنافسية إلى الجامعات الحكومية، والمناهج القديمة، والجودة المنخفضة للتدريس الإبداعي في العديد من الجامعات الخاصة؛ كلها عوامل تقلل من جودة تجربة الطلاب وآفاق العمل. [142] تمثل الطرح في أن الطلاب أصبحوا غير راضين بشكل متزايد عن حكومتهم وجامعاتهم، ويربطون مصاعبهم الاقتصادية الشخصية بسياسات الاقتصاد الكلي المتعلقة بالتعليم العالي، ولا سيما حيث ذكر أن جودة التعليم العالي أصبحت أسوأ بسبب المؤسسات التعليمية الخاصة. [143] يشكل الربط بين نصيب الفرد المنخفض من الدخل، وفرص التعليم والعمل، والنزعة المتزايدة للنزاع الداخلي، واحداً من أقوى التفسيرات لشكاوى الطلاب السياسية والاقتصادية التي أفضت إلى الأزمة التي نشبت عام 1102. تصاعدت هذه الشكاوى بدرجة كبيرة عندما كانت الأوضاع المالية متردية، وعندما جاءت من خارج النخب بالمناطق الحضرية، وعندما لم تكن رواتب موظفي قطاع التعليم ترتفع بما يتماشى مع بقية أنحاء العالم العربي. ونتج عن هذا وجود تصورات لدى الطلاب بأن رواتب أعضاء هيئة التدريس المتدنية قد تكون مرتبطة بسوء جودة التدريس.

وأشارت المؤلفات أيضاً إلى الشكاوى السياسية من حيث علاقتها بإمكانية الالتحاق بالجامعات بشكل أعم. على سبيل المثال، فإن حقيقة أن الطلاب، أو الطلاب المحتملين، يواجهون إمكانية محدودة في الوصول إلى المجالات الدراسية التي يرغبونها، وإلى تعليم مجاني جيد النوعية، وإلى الاستقلال السياسي الشخصي، تمّ تناولها بشكل متكرر. ويمكن مقارنة القيود على فرص الوصول بالأشكال التي تم الوقوف عليها من المحسوبية، وإجراءات القبول غير العادلة لصالح طلاب النخب الغنيّة أو "المقاعد" المحسوبة على النظام. وقد أُعرب عن هذه المخاوف أيضاً في مجموعات النقاش المركز، والتي أكد المشاركون فيها وجود مستويات مرتفعة من انعدام المساواة في إمكانية الوصول، خاصة بالنسبة لأولئك الذين يعيشون في مناطق ريفية. ورأى العديد من المشاركين في مجموعة النقاش المركز أن تجربتهم في التعليم العالي قد تقلصت بسبب القيود المفروضة على فرص الوصول إلى هذا التعليم وأعربوا عن سخط شديد من دور المخابرات في تنظيم القبول بالتعليم العالي. [144]

135. Immerstein & Al-Shaikhly 2016.

136. See Buckner 2011, 2013; Buckner & Saba 2010; Kabbani & Salloum 2011.

137. De Wit & Altbach 2016, p.9; Boccanfuso, Larouche & Trandafir 2015.

138. See Heyneman 1997; Nuffic Foundation 2016; Shafiq, Mason, Seybolt & DeLuca 2014.

139. See also Munoz & Rasheed 2016.

140. تتفاوت نسب الالتحاق في هذا التقرير لأن النطاق الوارد فيه يتفاوت من 20 إلى 27 في المائة فيما بين التقارير.

141. انظر الجدول 2.3 الذي يشير إلى أن جامعة دمشق وحدها استوعبت عددًا من الطلاب أكثر من كل الجامعات الحكومية الأخرى مجتمعة.

142. Shafiq, Mason, Seybolt & DeLuca 2014.

143. Kabbani & Kamel 2009.

144. See also Buckner 2013; Romani 2009; Salehi-Isfahani & Dhillon 2008; Sottimano & Selvik 2008; Street, Kabbani & Al-Oraibi 2006

وبالإضافة إلى المخاوف بشأن دور النخب السياسية في الجامعات السورية والفجوة الحضرية-الريفية في الوصول إلى التعليم العالي،[145] كانت هناك إشارات متزايدة على وجود استبعاد للأقلية العرقية والدينية من التعليم العالي قبل عام 2011. فعلى سبيل المثال، اعتبرت أشكال معينة من الإسلام ثانوية بالنسبة لمصالح الدولة، وبالتالي كانت مهمشة في إدارة التعليم العالي، [146] وتأثيرها ضئيل على سياساته.[147] بالإضافة إلى ذلك، منع قبول بعض الأقليات في الجامعة لأسباب عرقية. وفي حين أفاد العديد من الأكاديميين السوريين في دول اللجوء أن بعض مؤسسات التعليم العالي دعمت الطلاب من الأقليات الطائفية، كالمسيحيين، والشيعة، والإسماعيليين، والمرشديين، قبل عام 2011، أبرزت[148] المؤلفات استبعاد بعض الأقليات العرقية من المؤسسات السورية الكبرى:

> إن اضطهاد الأقليات العرقية، ولا سيما الكرد (الذين تقدر نسبتهم بنحو *10* إلى *15* في المائة من السكان)، وكذلك الأتراك، والآشوريين، والأرمن، والشركس، نادراً ما أثار قلق المجتمع الدولي، ولم يثر أي انتقاد للنظام السوري، على الرغم من التقارير العديدة المدعومة بالحقائق والأرقام عن الاضطهاد المنهجي الذي يعاني منه الكرد والأقليات العرقية الأخرى[149]

وتتمثل الحجة الرئيسية المُتمسّك بها في أن حوالي 50 في المائة من إجمالي المجتمعات الكردية محروم من حقوق المواطنة؛ وبالتالي، لم يكن ممكناً قبول هذه الفئات في الجامعات الحكومية، كما أنها لم تكن مؤهلة لوظائف التدريس.[150]

وظهرت التحديات على مستوى فرص الوصول إلى التعليم العالي بالتزامن مع تغييرات جذرية في نماذج تمويل التعليم العالي، بما في ذلك تقليص التمويل للجامعات الحكومية. ونتيجة لذلك، فإن الضغط المتصاعد لزيادة فرص الوصول أدى إلى التوسع الأفقي دون الاستثمار في الجودة. ففي عام 2010، دعم المرسوم رقم 283 التوسّع، مما أسفر عن إنشاء كلية للإعلام في جامعة دمشق، وكلية الحقوق في درعا، وكلية الطب البيطري في إدلب، وكلية السياحة في طرطوس، وكلية العلوم في تدمر.[151] وجاء ذلك في أعقاب توسعات مماثلة حدثت قبل ثلاث سنوات في عام 2007.[152] ومن ثم، يمكن القول إن قطاع التعليم العالي الحكومي شهد ما يُطلق عليه في كثير من الأحيان مشكلة "الكم قبل الكيف" أو "التمدد والانكماش".

ويوضّح الجدول 3.3 بعض المراسيم الرامية إلى تغيير ترتيبات الوصول إلى التعليم العالي في سورية بداية من عام 2004. وهذه قوانين حكومية بشكل كبير ولم تقيم تجريبياً في أي دراسة بحثية متينة. وهي معروضة هنا دون تحليل لتقديم وجهة النظر الرسمية لوزارة التعليم العالي وليست جزءاً من المؤلفات غير المنشورة أو الموثقة.

145. تشير التقديرات إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب الملتحقين بالجامعة هم من المراكز الحضرية وممثلون بشكل زائد بالأسر مرتفعة الدخل. وتعد فرص المتقدمين من المناطق الريفية أقل في الحصول على أماكن في الجامعات الحكومية لأن تعليمهم الثانوي – كما يقال – ذو نوعية أضعف، كما أن مواردهم المالية أقل من أن توفر إمكانية الوصول إلى المؤسسات الخاصة، قباني والسلوم 2011.

146. Mazawi 2005.

147. See Buckner 2011.

148. Alodaat 2013.

149. Alodaat 2013, p.1.

150. كما علمنا من التحقيق، كانت هناك بعض الاستثناءات.

151. انظر المرسوم رقم 283 في الملحق (و)؛ انظر أيضًا الجدول 3.3.

152. انظر المرسوم رقم 319، 2007/7/29 في الملحق (و).

الجدول 3.3: القرارات والمراسيم المرتبطة بترتيبات توسيع نطاق فرص الوصول إلى التعليم العالي

العام	نوع الوثيقة	الوصف
2004	الرئيس بشار الأسد يصدر قانون البعثات العلمية الجديد	تتضمن الوثيقة تعاريف وقوائم لأهداف البعثات العلمية وأنواعها. كما تضع الخطوط العامة لما يلي: • اللجنة التنفيذية للبعثات العلمية وتخصصاتها •البرنامج التنفيذي للبعثات العلمية ومعايير الأهلية للمنح الأكاديمية، إلخ
2006	قانون تنظيم الجامعات	وثيقة سياسات غيرت هيكل التعليم العالي في سورية ولوائحه التنظيمية لتحل محل مرسوم عام 1982. يورد الباب الأول الكليات التأسيسية في كل من جامعات الدولة الخمس وبرامج الشهادات المقدمة بها. ويوضح تفويضات وتكليفات الإداريين الأكاديميين، وشؤون الأقسام، والأقدمية الأكاديمية، وصلاحيات مجالس الجامعة والأقسام. ويتناول الباب الثاني شؤون هيئة التدريس مثل التقييم الأكاديمي، والمناصب التدريسية، والإعارة، والتقارير، ومساعدي التدريس، والشؤون الفنية والإدارية. ويتناول الباب الثالث خطط الدراسة وشؤون الطلاب، بما في ذلك المناهج الدراسية وتقييم الطلاب، ومنح الدرجات العلمية، والقبول والتسجيل والشؤون الاجتماعية والرياضية، والانضباط. ويتناول الباب الرابع التأهيل والتخصص. ويغطي الباب الخامس الدراسات العليا. وينظم الباب السادس المنشآت الجامعية والشؤون المالية. ويورد الباب السابع أحكاماً متنوعة ذات طبيعة فنية.
2006	القرار رقم 45	تحدد هذه الوثيقة الكليات والأقسام المتماثلة التي يسمح للطلاب بالنقل فيما بينها في الجامعات الحكومية. كما يحدد امتيازات النقل لأبناء أعضاء هيئة التدريس المنقولين فيما بين كليات الهندسة المدنية.
2007	سياسات التعليم العالي في سورية	محاضرة ألقاها وزير التعليم العالي تناول فيها التحديات التي تواجه التعليم العالي في سورية، بالإضافة إلى رؤيته، ورسالته، وأهدافه الاستراتيجية، والسياسات المعتمدة لمواجهة التحديات وتحقيق الأهداف فيما يتعلق بالقبول، والتوسع الأفقي، والترخيص للجامعات الخاصة، وضمان الجودة والاعتماد، والمعاهد المتوسطة (المعاهد الفنية والمهنية)،[153] ومواءمة البرامج مع احتياجات سوق العمل، وبناء القدرات، والبحوث، والتعليم المفتوح (أشكال مفتوحة للتعلم لا تتقيد بالقاعات الدراسية بالجامعة)، والتمويل.
2008	قانون إحداث الدرجات العلمية	يسمح هذا القانون للجامعات بعقد تعاون أكاديمي وعقود شراكة مع جامعات أخرى لتسهيل تحديث برامج الدرجات العلمية المقدمة في الجامعات السورية. كما تشير الوثيقة أيضاً إلى شروط قبول الطلاب في هذه البرامج بما في ذلك الرسوم الدراسية.
2010	المرسوم رقم 245 لعام 2010: تعديلات اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات	تتضمن هذه الوثيقة تعديلات على المرسوم رقم 250 وتنظم كلاً من النظام الفصلي الصيفي ونظام الساعات المعتمدة في الجامعات السورية.

153. See Nuffic Foundation 2016

التوازن بين الجنسين

في بعض برامج التعليم العالي "كانت النسبة المئوية للطلاب الذكور [الملتحقين] دائماً أعلى" (المُشارك 19). وتشير التقديرات إلى أن "النسبة المئوية للطلاب والطالبات في [إحدى تخصصات العلوم] كانت حوالي 60 في المائة إلى 04 في المائة" (المُشارك 16) بينما كانت مجالات مثل الصيدلة والآداب أكثر شعبية بين صفوف الطالبات مقارنة بالذكور (الجامعة 8_كادر تدريسي 2_ذ). وقد اعتبرت هذه الاختلافات "مقبولة ومفهومة" لأن بعض الكليات، مثل الهندسة المعمارية، تحتوي على عدد أكبر من الطالبات، في حين أن الهندسة المدنية كان بها عدد أقل من الطالبات (المُشارك 3).

الفساد

قدمت الدراسات والمؤلفات السابقة أيضاً شاهداً على الممارسات الفاسدة على مستوى إصدار شهادات درجات علمية مزورة قبل عام 2011.[154] ونتيجة لذلك، أعلن وزير التعليم العالي السوري السابق الإغلاق الكامل لجميع مكاتب الخدمات الجامعية في قطاع الجامعات الحكومية بسبب سعي الأفراد إلى شراء الشهادات. وقد ورد هذا في أحد تقارير "إعلاميون من أجل صحافة استقصائية عربية" (2009: "لا تزال عشرات المكاتب غير المرخصة أصلاً تمارس عملها وتسلب الطلاب السوريين أوقاتهم وأموالهم ومستقبلهم بلد حسيب أو رقيب". أحد هذه المكاتب المشار إليه باسم الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، كان يعمل تحت رعاية وزارة التعليم العالي. وفي ذلك الوقت، تم التوصل إلى نتيجة مفادها أن "وزارة التعليم العالي لا يمكنها التدخل مباشرة لإغلاق مثل هذه المراكز، لأن هذا الإجراء من اختصاص قوات الأمن".[155]

قابلية الطلاب للتوظيف

التحديات المحلية والإقليمية

ربما كانت قابلية توظيف الطلاب واحدة من أهم العوامل في إثارة التساؤلات بشأن مدى قيمة التعليم العالي في سورية. وفي حين كان هناك بعض الاستقرار السياسي قبيل عام 2011، إلا أن الاضطرابات السياسية التي وقعت في البلدان المجاورة كان لها تأثير على سوق العمل المتعثر. وكان هناك استياء سياسي متزايد بين صفوف الشباب، سواء منهم من هم في مرحلة التعليم العالي أو خارجها، حول الطرق التي كان التعليم العالي يشكل بها مساراتهم الوظيفية المستقبلية.[156] وتفاقمت البطالة المتزايدة بين تعداد الشباب المتضخم بسبب تدفق الشباب من البلدان المجاورة، الذين فروا إلى سورية في أعقاب نشوب النزاعات في دولهم.

لم يتمكن الاقتصاد السوري من توفير فرص عمل للسكان الذين يتزايد تعدادهم سريعاً. وقضية تضخم أعداد الشباب العربي معروفة جيداً، وقد تأثرت بها سورية بشكل خاص. كما شهد العقد الأخير تحولاً ديموغرافياً هائلاً، حيث كان نصف سكان العالم العربي تقريباً دون سن الثلاثين. وتعد سورية أسوأ بكثير من غيرها، حيث أكثر من نصف السكان تحت سن الخامسة والعشرين. *[...]* ومن المعروف أن أرقام البطالة السورية غير موثوق بها. حتى الربيع العربي، جعلت الأرقام الرسمية السورية البطالة عند نسبة خيالية تبلغ *9* ٪. في ديسمبر/كانون الأول *2011*، اعترف وزير العمل والشؤون الاجتماعية الجديد، رضوان حبيب، بأن البطالة في البلد تتراوح من *22* إلى *30* في المائة [157]

وسعت الأساليب التي اتبعناها إلى تناول حقيقة وجود سلسلة من نقاط الضغط أو الأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية الرئيسية التي صاغت واقع التعليم العالي. ولم تكن هذه معزولة فقط داخل سورية؛ فمن شأن تجاهل الضغوط الخارجية أن يمثل خطأً في فهم أسباب نشوء هذا النزاع المدمر في سورية عام 2011.

سورية بلد يمرّ بمرحلة انتقالية. فهي من ناحية، تمرّ بتغير عميق في إعادة الهيكلة الداخلية موجه باتجاه اقتصاد السوق الحر، ومن ناحية أخرى، فإنه ينفتح على العالم الخارجي. وفقاً للخطة الخمسية العاشرة الممتدة من *2006–2010*، يلعب إصلاح القطاع الجامعي دوراً كبيراً. إنها مصممة للمساعدة في إيجاد طريقة سورية محددة نحو المجتمع القائم على المعرفة من خلال خريجي الجامعات المؤهلين تأهيلاً عالياً. وتهدف هذه الطريقة إلى تحسين القدرات التنافسية للمنتجات والخدمات السورية في جميع أنحاء العالم، وفي العالم العربي بشكل رئيسي (على سبيل المثال، الآلية الأوروبية للحوار والشراكة، *2007* [...]). ومع الأخذ بعين الاعتبار التركيبة السكانية الفتيّة للغاية، وكذلك النسبة العالية من الشباب العاطلين عن العمل والتي تعد قوية بالفعل، ومرشحة للزيادة في المستقبل [...] لذا، فثمة حاجة إلى زيادة حصة قبول [الطلاب] بنسبة *2*٪ حتى عام *2010*. [158]

ووفقاً للمشاركين، كانت فرص العمل لخريجي الجامعات قبل عام 2011 "قليلة" (الجامعة 4_كادر تدريسي 4)، ولكنها "مقبولة إلى حد ما" (الجامعة 4_كادر تدريسي 5). وكانت وزارة التعليم العالي تدرك أنه " لا يمكن للخريجين العثور على فرص عمل". وعالجت القضية عن طريق إلغاء التخصصات في المجالات التي يجد فيها الخريجون صعوبة في الحصول على عمل (المُشارك 3).

وأشير أيضاً إلى أن "الدولة كانت توفر فرص العمل" في القطاع العام (الجامعة 5_كادر تدريسي 2_ذ). وقد وصف المُشارك 01 هذا الإجراء بالقول: "لدينا مكتب في الحكومة؛ مكتب رئيس الوزراء. وقد أرسلت أسماؤنا [كخريجين] إلى هذا المكتب، الذي وزع بدوره [المرشحين] لشغل الوظائف الشاغرة في المؤسسات الحكومية أو داخل الوزارة". وأوضح آخر أن أسماء الطلاب لم ترسل إلى مؤسسات الدولة فقط، ولكن إلى الشركات الخاصة أيضاً (الجامعة 7_كادر تدريسي 3_ذ). هناك قدر ضئيل جداً من الدراسات والمؤلفات حول المؤسسات الملزمة في مقابل غير الملزمة، حيث عرض على بعض الطلاب العمل نتيجة لإكمال الدراسة الجامعية، ولكن لم نتمكن من العثور على المزيد من الشواهد على أن ذلك كان ممارسة أساسية قبل 2011.[159]

154. انظر إعلاميون من أجل صحافة استقصائية عربية 2009.

155. Mualla 2002, pp.7–8.

156. See also Buckner 2013.

157. Landis 2012.

158. Van Buer 2010a.

159. Mualla 2002, p.34.

انتقال الطلاب إلى سوق العمل

على العكس من بعض الأفكار الرئيسية الأخرى، والتي بدت الإجابات فيها أكثر تناقضاً، كانت الإجابة على الأسئلة المتعلقة بمدى ملائمة البرامج الأكاديمية لسوق العمل سلبية بشكل كبير. فقد أجاب أحد أعضاء الكادر التدريسي ببساطة "لا" على سؤال الملاءمة (الجامعة 5_كادر تدريسي 5)، في حين توسع عضو آخر ذاكراً مزيداً من التفاصيل ومبيناً أن الجامعات لم تعد الطلاب للعمل لأن "[مهمتها] فقط هي التدريس والإدارة"، موضحاً أن هذا الأمر "أخفق في إيجاد أشخاص مؤهلين في تخصصاتهم" (الجامعة 4_كادر تدريسي 9_أ). نرى هنا مجدداً الاتساق مع الدراسات والمؤلفات المعنية بتحديات سوق العمل والركود الجامعي. فلم تكن المناهج الدراسية والبعثات الجامعية متوافقة مع فرص سوق العمل واحتياجات الطلاب. [160]

ووفقاً لبيانات مقابلة واحدة، كانت الكفاءة في القطاع العام سيئة:

قبل عام *2011*، لم يول اهتمام كبير بفرص العمل، خاصة في الكليات ذات الطبيعة النظرية. وحتى لو كانت هناك فرص، فستكون في القطاع العام، الذي كان ضعيفاً، ومتخلفاً عن ركب التطور، ويعاني بالفعل من فائض مقنّع. (الجامعة *5*_كادر تدريسي *5*)

ومن المفارقات أنّ إحدى الطرق الأكثر إنتاجية وشيوعاً لإعداد الطلاب للانتقال إلى سوق العمل كانت مدفوعة بالضرورة الاقتصادية، حيث كان على طلاب الجامعات الحكومية الجمع بين الدراسة والعمل بدوام جزئي. (المُشارك 11) وساعدهم هذا في بناء الثقة في مكان العمل، واكتساب خبرة عملية، والربط بين اكتساب المعرفة النظرية والممارسة التطبيقية.

وفيما يتعلق بالشفافية والإنصاف في تعزيز التوظيف بعد الحصول على الدرجة، كانت هناك إفادتان متضاربتان. حيث تشير الإفادة الأولى إلى أنّ "الانتقال إلى سوق العمل [كان] دون تمييز" (الجامعة 01_كادر تدريسي 4)، والثانية إلى "أنه [التوظيف بعد الحصول على الدرجة] يعتمد أيضاً على العلاقات الشخصية" (الجامعة 4_كادر تدريسي 6).

وتمسك أحد أعضاء الكادر التدريسي في الجامعة 4 بفكرة أن نجاح الطلاب في الحصول على وظيفة "كان يتحدد من خلال طموحهم منذ التحاقهم بالجامعة" (الجامعة 4_كادر تدريسي 6). كما أعربوا عن رأي مفاده أنه لا ينبغي تقييم الجامعات بناءً على نجاح خريجيها في الانتقال إلى سوق العمل، وأنّ المسؤولية عن النجاح تكمن في اختيارات الطلاب الشخصية لدى اختيارهم لتخصصاتهم. ويعكس هذا الرأي كيف أن المساءلة الشخصية تهيمن في بعض الأحيان على المطالب بإيجاد حلول هيكلية، ومدى ضآلة المتوقع من الحكومة ومؤسساتها أو بالأحرى ما قدمته بالفعل، من حيث توجيه الطلاب، وإعدادهم وتمكينهم من أجل أن يكونوا قابلين للتوظيف، ومواءمة التعليم العالي مع احتياجات سوق العمل، أو تنشئة حقيقية لبيئة اقتصادية تتيح للخريجين فرص عمل أفضل.

ملخص القضايا الناشئة حول قبول الطلاب وتقدمهم

تزعم الدراسات والمؤلفات السابقة حول مسالة قبول الطلاب، وتقارير السياسات الرسمية، والملخصات عن التعليم العالي في سورية أن قرارات القبول قبل عام 2011 كانت مبنية على متوسط درجة شهادة الثانوية العامة. إلّا أن المشاركين أشاروا إلى وجود بعض أوجه انعدام المساواة في القبول تتعلق بالانتماءات السياسية للطلاب والمنطقة التي يعيشون فيها. وذهب المشاركون في هذه المجموعة إلى أن قوات الأمن الوطني فرضت سيطرتها على حياة الطلاب منذ لحظة دخولهم التعليم العالي وحتى تخرجهم. كما كانت هناك ادعاءات بأن بعض الطلاب قد تمكنوا من الوصول إلى التعليم العالي بناء على انتمائهم إلى الحزب الحاكم. اختلفت معايير الالتحاق فيما بين الجامعات الحكومية والخاصة؛ حيث كانت الجامعات الخاصة تسمح بمعايير التحاق أقل ولكن مع تطبيق مبدأ دفع الرسوم. وبحسب أحد أعضاء الكادر التدريسي العاملين في القطاع العام، كانت الجودة عاملاً حاسماً في اختيار الجامعة. ولكن ذكر بعض الطلاب أن كفّة المسافة والظروف الشخصية ترجح على كفّة الجودة عند اختيار الجامعة.

والاستنتاج الآخر هو أن الحكومة تولي المناطق الشرقية من سورية اهتماماً هامشياً، حيث تحظى بتمويل أقل مقارنة بالمناطق الأخرى. كما كانت معايير الالتحاق بالجامعات هناك أقل مما هي عليه في العاصمة. وأفيد بأن التوازن بين الجنسين في البرامج العلمية يبلغ 60 في المائة (الذكور) إلى 40 في المائة (الإناث). ونظراً لوجود عدد أقل من الطلاب في الجامعات الخاصة فقد استطاعت تقديم المزيد من الدعم لهم مقارنة بالجامعات الحكومية.

وأبرزت القضايا المتعلقة بالوصول إلى التعليم إلى السطح التفاوتات الجغرافية، والتحديات المرتبطة بالفقر وانعدام إمكانية الوصول المتركزة خارج المدن، فضلاً عن علامات ارتفاع التوترات والانقسامات الاجتماعية. في حين كانت الجدارة الأكاديمية تؤخذ بعين الاعتبار، كثيراً ما كانت العلاقات الشخصية والمحسوبية تطغى عليها؛ والتي لا تحدد فعلياً القبول بالجامعة وحسب، بل وفرص الدراسة في الخارج والتقدم الوظيفي أيضاً.

وتشير بيانات المقابلات إلى أن فرص التوظيف في سورية قبل عام 2011 كانت محدودة. ولم تكن برامج التعليم العالي تساهم في إعداد الطلاب لسوق العمل، وكانت معدلات هجرة العقول في ازدياد. ذكر واحد فقط من المشاركين أنه لا يوجد تمييز في الانتقال إلى سوق العمل. وجاء هذا الرأي في تناقض صارخ مع آراء المشاركين الآخرين الذين أشاروا إلى أشكال التمييز المستمرة، وعدم الاهتمام بدور الجامعة في إعداد الطلاب لسوق العمل وتيسير دخولهم إليها.

160. See Buckner 2013; Kabbani & Salloum 2011; Sanyal 1998; Schuh 2010; TEMPUS 2010.

ملاحظات ختامية

أظهر هذا التقرير أنه لا تزال هناك شكوك وخلافات كبيرة حول حجم الإصلاح وطبيعته في التعليم العالي في سورية، وحول نقاط القوة أو الضعف النسبية للإصلاحات النوعية، وحول العوامل المساهمة في تطوره أو ركوده. ويعكس الكثير من هذا الخلاف حقيقة أن الأكاديميين والطلاب وأعضاء الكادر التدريسي الذين تمت مقابلتهم قد مروا بأنظمة تعليم عال مختلفة (خاصة أو حكومية)، ومستويات مختلفة من التنقل الأكاديمي داخل قطاع التعليم العالي، ضمن تخصصات مختلفة، وكلها ذات مهارات وأدوار مختلفة، وفترات توظيف تتراوح من سنة واحدة إلى الخدمة الطويلة في هذا القطاع. وربما كان الأمر الذي لم نتمكن من فهمه جيداً من واقع بيانات ما قبل 2011 هو معرفة مدى الضغوط الإضافية التي تفرضها العوامل الاجتماعية والعالمية والاقتصادية الأخرى وما يرتبط بها من نزاعات إقليمية تشكّل مشهد التعليم العالي، على القطاع، والتي من شأنها أن تحدّ من مدى فعالية أجندة الإصلاح.

ومع ذلك، هناك العديد من الأمور التي تبدو واضحة بشأن سياق ما قبل عام 2011 في سورية. حيث بدت المخاوف الأمنية والسيطرة السياسية على الحكم سمة مهيمنة على المشهد، ويتسق هذا مع ما يحدث في قطاع التعليم العالي في أجزاء أخرى من المنطقة العربية. كما أن التوسع من خلال الخصخصة موثّق ومثبت بشكل جيد، ولكن لا يبدو أن هذا التوسع يمثل تحسناً في جودة التعليم العالي أو وضعه. ويبدو أن استعراض المؤلفات يدعم هذه الصورة، حيث تضاعف حجم الخصخصة في سورية بشكل أو بآخر ثلاث مرات في الفترة من 2001 إلى 2010. وعكس هذا التغيير في التعليم العالي التغييرات الأخرى في الإدارة العامة في سورية، والتي انتقلت من النهج ذي التوجه الاشتراكي بالأساس إلى نظام تعليم عالٍ شبه حكومي/خاص. وتزامن هذا التغيير مع تحول أعم نحو اتفاقيات الشراكة مع الاتحاد الأوروبي، ونحو زيادة تحرير التجارة، وفتح سوق الأوراق المالية عام 2008، ومفاوضات جديدة في مجال التعليم العالي مع مؤسسات التعليم العالي الأوروبية.[161]

ومن السمات الرئيسية لحركة إصلاح التعليم العالي في سورية هي الصلة الواضحة بين إعادة هيكلة التعليم العالي، وإعادة هيكلة مجالات أخرى من الحياة الاجتماعية والاقتصادية وإصلاحها، مثل ازدياد التبادل التجاري، ومفاوضات التعليم العالي الجديدة مع هيئات التمويل خارج النطاق الوطني، والتغيرات في قانون سوق العمل، وصعود طبقة روّاد الأعمال في سورية. من بين النتائج الأخرى التمايز الواضح بين وجهات نظر أولئك المنتمين إلى النخبة الحاكمة، المتمتعين بفرص تواصل شبكي ثرية، وأولئك الذين يعيشون ويعملون خارج نطاق هذه العلاقات المميزة، ولا سيما فيما يتعلق بالتنقل الوظيفي والترقيات والفرص التعليمية المحسنة. يبدو أن ديناميكيات التنقل المختلفة جداً في التعيينات، وفي إمكانية الوصول إلى الموارد، وفرص التطور الشخصي والمهني على مستوى قطاع التعليم العالي، لعبت دوراً هاماً في صياغة تأويلات التعليم العالي السوري.

161. Buckner 2009, 2011.

المراجع:

Abrahart, A., Kaur, I., Tzannatos, Z., 'Government Employment and Active Labour Market Policies in MENA' in Handoussa, H. & Tzannatos, Z. (eds), *Employment Creation and Social Protection in the Middle East and North Africa* (Cairo: American University in Cairo Press, 2002).

Alatas, S.F., 'Academic Dependency and the Global Division of Labour in Social Sciences', *Current Sociology*, (2003), 51(6), 599–613.

Al-Fattal, A., 'Understanding Consumer Buyer Behaviour in the EFL Market: A Case Study of a Leading Provider in Syria', *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issue* (2008), 5(4), 237–53.

Al-Fattal, A., Ayoubi, R, 'Student Needs and Motives When Attending a University: Exploring the Syrian Case', Journal of Marketing for Higher Education, (2013), 23(2), 204–25.

Al Hessan, M., 'Understanding the Syrian Educational System in a Context of Crisis?', Vienna Institute of Demography Working Paper Series (Vienna: Austrian Academy of Sciences (2016), 1–44.

Al-Momani, M., 'The Arab "Youth Quake": Implications on Democratization and Stability. Middle East Law and Governance (2011), 31(2), 159–70.

Al-Maaloli, R., 'The Ideology of Authority: 50 Years of Education in Syria. The Washington Institute for Near East Policy (2016),

http://www.washingtoninstitute.org/fikraforum/view/the-ideology-of-authority-50-years-of-education-in-syria. [Accessed 27 Jan. 2018].

Alodaat, L., 'Syrian Minorities between Underprivileged Protection and Due Political Representation', Political Participation, Pluralism and Citizen Project Occasional Paper (Stanford: Stanford University, 2013),

https://cddrl.fsi.stanford.edu/sites/default/files/Laila_Alodaat_English.pdf. [Accessed 27 Jan. 2018].

Al-Shalabi, M.F., 'A Comparative Study on Internationalization and the Role of International Offices at Selected Middle Eastern and German Universities', A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Economics and Social Sciences at the Faculty of Social Sciences (Kassel: University of Kassel, 2011)

Anderson, L., 'Demystifying the Arab Spring: Parsing the Differences Between Tunisia, Egypt and Libya', Foreign Affairs (2011), 90(3), 2–7.

Arab Reporters for Investigative Journalism, 'Undergraduate Educational Fraud'(2009), http://en.arij.net/report/thousands-of-syrian-students-fall-victim-to-fake-university-degrees/. [Accessed 27 Jan. 2018].

Avery, H. & Said, S., 'Higher Education for Refugees: the Case of Syria, Policy & Practice: A Development Education Review (2017), 104–24.

Ayoubi, R., 'Preface III: Welcome speech held at TEMPUS Workshop. Achievements of TEMPUS project – Final Dissemination and Sustainability on May 25th, 2008' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Azmeh, C., 'The Uprising of the Marginal: A Socio-Economic Perspective on the Syrian uprising', LSE Middle East Paper Series (6) (London: LSE Middle Eastern Studies Centre, 2014).

Azmeh, C., 'The Effect of Good Governance on Higher Education in Syria, Lebanon & Jordon for the Period 2000–2011' in Gomez, M., Aboujaoude, M.D., Feghali, M. and Mahmoud, T. (eds), Modernizing Academic Teaching in Business and Economics (Cham: Springer, 2017).

Azzi, G. (ed.), Higher Education Governance in the Arab World: Exploring the Challenges of the Education Sector and Social Realities (Cham: Palgrave Macmillan, 2017).

Bacci, A., 'Syria and Higher Education: a Battle to be Overcome' (2009),

http://www.daoonline.info/public/foto/Syria%20&%20Higher%20Education.pdf. [Accessed 27 Jan. 2018]

Barakat, H., The Arab World: Society, Culture, and State (Berkeley: University of California Press, 1993),

http://intersci.ss.uci.edu/wiki/eBooks/MidEast/BOOKS/The%20Arab%20World%20Barakat.pdf. [Accessed 27 Jan. 2018].

Barakat, S., Milton, S., Houses of Wisdom Matter: the Responsibility to Protect and Rebuild Higher Education in the Arab World (Washington, DC & Doha: The Brookings Institute & Doha Centre Publications, 2015).

Bared, A.G.M., 'Private Universities in Syria', in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Bashshur, M., Al-Dawla wa Al-Ta'lim Fi Luban (Beirut: Lebanese Association for Higher Education Studies, 1997)1997).

Bashshur, M., 'Observation from the Edge of the Deluge: Are We Going to Fast Too Far into Educational Transformation in the Arab Gulf?', presented at the conference on Education and Changes in Qatar and the Arab World, sponsored by Georgetown University School of Foreign Services in Qatar, Centre for International and Regional studies and the Centre for Contemporary Arab Studies, Qatar (April 2007).

Beck, N., 'Integrating International Quality Standards into Higher Education in Syria – An Analysis of Basic Conditions' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Beck, N., Wagner, C., 'The Syrian Education System – Structures, Challenges, and Perspectives' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Bergman, R., 'The Spies Inside Damascus: The Mossad's Secret War on the Syrian WMD Machine' (Foreign Policy: Washington DC, 2013).

Boccanfuso, D., Larouche, A., Trandafir, M., 'Quality of Higher Education and the Labor Market in Developing Countries: Evidence from an Education Reform in Senegal', World Development (2015), 74, 412–24.

Bok, D., Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003).

Borghi, S. Mainardes, E., Silva, E., 'Expectations of Higher Education Students: a Comparison Between the Perception of Student and Teachers, Tertiary Education and Management (2016), (22)2, 171–88.

Brunskell-Evans, H., Moore, M. (eds), Reimagining Research for Reclaiming the Academy in Iraq: Identities and Participation in Post-Conflict Enquiry (Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, 2012).

Buckner, E., 'The Role of Higher Education in the Arab State and Society: Historical Legacies and Recent Reform Patterns', Comparative and International Higher Education (2011), 3(1), 21–6.

Buckner, E., 'The Seeds of Discontent: Examining Youth Perceptions of Higher Education in Syria, Comparative Education (2013), 49(4), 440–63.

Buckner, E., Beges, S., Khatlib, L., Social Entrepreneurship: Why is it Important Post-Arab Spring?', White paper published by Arab Reform Project (Stanford: Freeman Spogli Institute/Stanford University, 2012), http://arabreform.stanford/publications. [Accessed 27 Jan. 2018].

Buckner, E., Saba, K., 'Syria's Next Generation: Youth Un/Employment, Education, and Exclusion', Education Business and Society: Contemporary Issues in the Middle East, (2010), 3(2), 86–98.

Butter, D., 'Salvaging Syria's Economy', Middle East and North Africa programme, The Royal Institute of International Affairs, 1–28.

Central Bureau of Statistics (CBS, Statistical Abstract (Damascus: Central Bureau of Statistics, 2004–9).

Chaaban, J., 'The Costs of Youth Exclusion in the Middle East', The Middle East Youth Initiative Working Paper, No.7. (Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government, 2008), https://www.meyi.org/uploads/3/2/0/1/32012989/chaaban_-_the_costs_of_youth_exclusion_in_the_middle_east.pdf. [Accessed 15 Aug 2018].

Chaaban, J., 'Youth and Development in the Arab Countries: The Need for a Different Approach', Middle Eastern Studies, 45(1), 33 –55.

Chen, H. J., 'Educational Systems, Growth and Income Distribution: A Quantitative Study', Journal of Development Economics (2005), 76, 325–53.

Clarke, J., 'Syria's Conflict Takes its Toll on Academy and Academics Alike', Times Higher Education (2017), http://www.timeshighereducation.com/news/syrias-conflict-takes-its-toll-on-academy-and-academics-alike/2010211.article. [Accessed 27 Jan. 2018].

Cohen, N., Arieli, T., 'Field Research in Conflict Environments: Methodological Challenges and Snowball Sampling', Journal of Peace Research (2011), 48(4), 423–35.

Dalati, S., Al-Hamwi, S. E., 'Sustainable Development in Higher Education Through Service Quality and Fairness: Empirical Evidence from Private Universities in Damascus, Syria', Entrepreneurship and Sustainability Issues (2016), 4(1), 25–38.

Devarajan, S., 'The Paradox of Higher Education in MENA' (Washington DC: The Brookings Institute, 2016), 1–4, https://www.brookings.edu/blog/future-development/2016/06/27/the-paradox-of-higher-education-in-mena/. [Accessed 27 Jan. 2018].

De Wit, H., Altbach, P.G., 'The Syria Refugee Crisis and Higher Education' International Higher Education (2016), 84, 9.

Dib, H., Alnazer, M., 'The Impact of Service Quality on Student Satisfactions and Behavioural Consequences in Higher Education Services', International Journal of Economy Management and Social Sciences (2013), 2(6), 285–90.

El-Hassan, K., 'Quality Assurance in Higher Education in 20 MENA Economies, Higher Education Management and Policy (2013), 24(2), 73–84.

ESRC [Economic and Social Research Council] (2015). ESRC Framework for research ethics: Updated January 2015, https://esrc.ukri.org/files/funding/guidance-for-applicants/esrc-framework-for-research-ethics-2015/. [Accessed 9 Aug 2018].

European Training Foundation, 'Vocational Education and Training in Syria and its Relevance to the Labour Market', The European Training Foundation (2003), http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Vocational_education_and_training_in_Syria_and_its_relevance_to_the_labour_market. [Accessed 27 Jan. 2018].

Glaser, B., Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence VS Forcing (California: Sociology Press, 1992).

Hanafi, S., 'Arab Youth Unemployment: Roots, Risks and Responses', conference paper presented to the Carnegie Middle East Center, Beirut, 10 February 2011. Contemporary Arab Affairs (2011), 4(3), 385–88.

Hanafi, S., 'University Systems in Arab East: Publish Globally and Perish Locally vs Publish Locally and Perish Globally', Current Sociology (2011), 59(3), 291–309.

Hanna, E., Lau-Claydon, C., 'Capturing Past and Future Time in Qualitative Longitudinal Field Enquiry: Timeline and Relational Maps' (Timescapes Methods Guides Series, 2012). Guide No. 5, 1–4.

Hardy, D., Munns, R., 'Syrian Higher Education: Responding to a Changing Economy' International Higher Education (2015), 48, 19–20.

Hassan Sheik, O., 'The Role of Knowledge Capital in the Achievement of Innovation Among the Deans of Faculties in Syrian Universities: A Field Study' (2013), 21(2), 365–85.

Heiler, H., 'Characteristics of a European Regulatory Framework According to Bologna Process' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Hendrixson, A., 'The "Youth Bulge": Defining the Next Generation of Young Men as a Threat to the Future', DifferentTakes (2003), 19,

http://popdev.hampshire.edu/popdev/files/uploads/dt/DifferenTakes_19.pdf. [Accessed 27 Jan. 2018].

Heyneman, S.,'The Quality of Education in the Middle East and North Africa (MENA)', International Journal of Educational Development (1997), 17(4), 449–66.

Hinnebusch, R., 'Syria: From "Authoritarian Upgrading" to Revolution?', International Affairs, (2012), 88(1): 95–113.

Hinnebusch, R., Zintl, T. (eds), 'Syria from Reform to Revolt, Volume 1: Political Economy and International Relations' (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 2015).

Immerstein, S., Al-Shaikhly, S., 'Education in Syria', World Education News and Reviews (2016), https://wenr.wes.org/2016/04/education-in-syria. [Accessed 27 Jan. 2018].

Ismail, A., Alli, N., Abdullah, M.M., Parasuraman, B., 'Perceive Value as a Moderator on the Relationship between Service Quality Features and Customer Satisfaction', International Journal of Business and Management (2009), 4(2), 71–9.

Jebril, M., 'Academic Life Under Occupation: The Impact on Educationalists at Gaza Universities', virtual presentation via Skype to CARA, University of Cambridge Team, Istanbul, Turkey (June 2017)

Johnstone, D., Arora, A., Experton W., 'The Financing and Management of Higher Education: a Status Report on Worldwide Reforms', A Development Working Paper (Washington, DC: The World Bank, 1998)

Kabbani, N., 'Why Young Syrians Prefer Public Sector Jobs', Middle East Youth Initiative Policy Outlook (2009),

https://www.meyi.org/publication-why-young-syrians-prefer-public-sector-jobs.html. [Accessed 15 Aug 2018].

Kabbani, N., Kamel, N., 'Youth Exclusion in Syria: Social, Economic, and Institutional Dimensions', Paper published in the Middle East Youth Initiative Working Paper Series (4) (Dubai: Wolfensohn Center for Development/Dubai School of Government, 2007).

Kabbani, N., Kamel N., 'Tapping into the Economic Potential of Young Syrians During a Time of Transition' in N. Dhillon and T. Yousef (eds), Generation in Waiting: The Unfulfilled Promise of Young People in the Middle East (Washington, DC: The Brookings Institute, 2009), 189–210.

Kabbani, N., Kothari, E., 'Youth Employment in the MENA Region: A Situational Assessment', Discussion Paper 534 (Washington DC: World Bank SP, 2005).

Kabbani, N., Salloum, S., 'Implication of Financing Higher Education for Access and Equity: The Case of Syria', Prospects (2011), 41(1), 97–113.

Kayyal, M., 'Conceptualization of a Mission Statement for Damascus University', in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Kayyal, M., 'University Quality Development and Assurance' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Khalifa, B., Ayoubi, R., 'Leadership Styles at Syrian Higher Education: What matters for Organizational Learning at Public and Private Universities?', International Journal of Educational Management (2015), 29(4), 477–91.

Khalifa, B., Mahmoud, A.B., 'What Forms University Image? An Integrated Model from Syria', Verslas: Teorija ir Praktica/Business: Theory and Practice (2015), 17(1), 46–55.

Konrad, H., Fiorioli, E., 'Requirements of Quality Assurance' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Lamine, B. (ed.), 'Towards an Arab Higher Education. International Challenges and Societal Responsibilities: Proceedings of the Arab Regional Conference on Higher Education', Regional Bureau for Education in the Arab states (Beirut: UNESCO, 2010).

Landis, J., 'The Syrian Uprising of 2011: Why the Asad Regime Is Likely to Survive to 2013' Middle East Policy Council (Spring 2012), vol. XIX(1), http://www.mepc.org/syrian-uprising-2011-why-asad-regime-likely-survive-2013 [Accessed 27 Jan. 2018].

Law, J., 'Can Higher Education Help Fix the Refugee Crisis?', Voices (Manchester: British Council, 2016), 1–7.

Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., Miller, T. (eds), Ethics in Qualitative Research (London: Sage Publications, 2002).

Mazawi, A., 'Aspects of Higher Education in the Arab States', International Higher Education, (2000), 18.

Mazawi, A., 'Geopolitics and University Governance in the Arab States', International Higher Education (2004), 34, 7–9.

Mazawi, A., 'Contrasting Perspectives on Higher Education Governance in the Arab States' in Smart, J. C. (ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research 20 (Dordrecht: Springer, 2005), 133–89.

Mazawi, A., 'The Arab Spring: The Higher Education Revolution That is Yet to Happen', International Higher Education (2011), 65, 12–13.

Ministry of Higher Education, Guide to Higher Education Mofaddalat (Damascus: Syrian Ministry of Education, 2010), http://www.mof.sy [Accessed 27 Jan. 2018].

Mualla, W., 'Higher Education in Syria', report for Evaluation de la qualit – r gion MEDA, TEMPUS Project, European Commission for Joint Collaborative Projects (2002).

Mualla, W., 'Preface III: Welcome speech held at TEMPUS Workshop. Achievements of TEMPUS project – Final Dissemination and Sustainability on May 25th, 2008' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Munkkel, R., Ellawy, M., Shwiekh, R., Wagner, C., 'Methodological Considerations about the Performance of Evaluation Projects in Syrian Higher Education' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Munoz, A., Rasheed, R.A., 'Higher Education and Peacebuilding – a Bridge between Communities?', Journal of Peace Education, (2016), 13(2), 172–85.

Neale B., 'Qualitative Longitudinal Research: An Introduction to Timescapes' (ESRC Methods Guides Series, 2012), http://www.timescapes.leeds.ac.uk/.

Neale, B., Hanna, E., 'The Ethics of Researching Lives Qualitatively Through Time (Timescapes Methods Guides Series, 2012). Guide No. 11, http://www.timescapes.leeds.ac.uk/assets/files/methods-guides/timescapes-series-2.pdf [Accessed 3 Feb. 2018].

Nuclear Threat Initiative, Scientific Studies and Research Center (2012), http://www.nti.org/learn/facilities/478/ [accessed 15 Aug 2018].

Nuffic Foundation, 'Education System Syria Described and Compared with the Dutch System', Education Systems Syria (2016), 1–49.

Peisl, S., Wagner, C., 'Introduction of Problem-Based Learning – The Case of Damascus University, Bachelor of Agriculture' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Polk, W., 'Understanding Syria: From Pre-Civil War to Post-Assad: How drought, foreign meddling, and long-festering religious tensions created the tragically splintered Syria we know today', The Atlantic (2013), https://www.theatlantic.com/international/archive/2013/12/understanding-syria-from-pre-civil-war-to-post-assad/281989/ [Accessed 3 Feb. 2018].

Qayyum, M., 'Syrian Diaspora: Cultivating a New Public Space Consciousness', Policy Brief (35), (Washington, DC: Middle East Institute, 2011).

Rieke, T., 'Funding of the European Union – Ways to Acquire Grants in Syria' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Romani, V., 'The Politics of Higher Education in the Middle East: Problems and Prospects' (Waltham, MA: Crown Centre for Middle Eastern Studies, Brandeis University, 2009), 36, 1–8.

Rugh, W.A., 'Arab Education: Tradition, Growth and Reform', The Middle East Journal (2002), 56(3), 396–414.

Said, E. W., Orientalism (New York: Pantheon, 1978).

Salehi-Isfahani, D., Dhillon, N., 'Stalled Youth Transitions in the Middle East: A Framework for Policy Reform', Middle East Youth Initiative (2008), http://www.shababinclusion.org/content/document/detail/1166/. [Accessed 27 Jan. 2018].

Sanyal, B. C., 'Diversification of Sources and the Role of Privatisation in Financing of Higher Education in the Arab States Region', International Institute for Educational Planning (Paris: UNESCO, 1998).

Schuh, J., 'Trends Leading to Increasing Accountability for Instititions of Higher Education and Their Consequences' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Shafiq, N., Mason, J., Seybolt, T., DeLuca, K., 'Are Student Protests in Arab Caused by Economic and Political Grievances? Empirical Evidence from the 2006–07 Arab Barometer', Peabody Journal of Education (2014), (89)1, 141–58.

Sottimano, A., Selvik, K., Changing Regime Discourse and Reform in Syria (Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers, 2008).

Street, R.N., Kabbani, N., Al-Oraibi, Y., 'Responding to Weak Labor Market Conditions Facing Youth: The Case of Syria', presented at the conference on Youth in the Middle East and North Africa: Expanding Economic Prospects in Urban Areas (Rabat: The Arab Institute for Urban Development, 2006), 1–28.

Sutoris, P., 'Scaling up "Quality": An Ethnography of Cross-Cultural Implementation of Education for Sustainable Development', paper presented to BAICE, University of Nottingham (Nottingham: 2016).

Teichler, U., 'Programme Construction and the Bologna Process' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

TEMPUS, Higher Education in Syria, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (European Commission: 2010),

http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/reviews/syria_of_higher_education.pdf. [Accessed 27 Jan. 2018]

Teuscher, T., Rieke, T., 'Quality University Management and Institutional Autonomy – Objectives, Approaches, and Outcomes – A Project Description' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Teuscher, T., El-Khayat, G., Moussa, S., Kaskous, S., Sumainah, G., 'Quality Development and Assurance at the Faculty of Agriculture of Damascus University – Mission Statement, Self Evaluation, Outcome-Based Study Programmes' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Times Higher Education, 'Mena Governance Under Scrutiny' (2016), 1–6, http://www.timeshighereducation.com/mena-governance-under-scrutiny/2007139.article. [Accessed 15 Aug. 2018].

Tinti, A., 'On Stalled Revolutions and Revived Authoritarianism in the Arab World', Studies of Transition States and 'Societies, (2017), 9(1).

United Nations Development Programme & Regional Bureau for Arab States, Arab Human Development Report 2003: Building a Knowledge Societ (New York: UNDP, 2003), http://hdr.undp.org/en/reports/regionalreports/arabstates/3204html [Accessed 4 Feb. 2018].

United Nations Development Programme & Regional Bureau for Arab States, Quality Assessment of Educational Programmes in Arab Universities: A Regional Overview Report (New York: UNDP, 2006).

United Nations Development Programme & Regional Bureau for Arab States, Arab Human Development Report 2009: Challenges to Human Security in the Countries (New York: UNDP, (2009), http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/hdr/arab_human_developmentreport2009.html [Accessed 15 Aug. 2018].

UNESCO Global Education Digest, Comparing Educational Statistics Across the World (UNESCO, 2007).

UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States, A Decade of Higher Education in the Arab States: Achievement & Challenges (Beirut: UNESCO, 2009).

Survey of Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in the Arab Region, Arab Network for Quality Assurance in Higher Education, (Paris: UNESCO, 2012).

UNHCR Global Trends Report, 'Sixty Years On and Still Counting: 2010 in Review' (Geneva: UNHCR, 2010).

Van Buer, J., 'Tempus Project "Quality University Management and Instititutional Autonomy" – Ambitions and Guiding Principles' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Van Buer, J., 'Development of a Bsc – Curriculum at Weihenstephan University of Applied Sciences' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Van Buer, J., 'Innovation, Sustainability, and Dissemination – Perspectives on Necessities' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Van Buer, J., Wagner, C., Gausch, M., 'Introduction, Preface I' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Wagner, C., 'Mission Statements as Instruments for University Development' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Wahed, N., 'Preface II: Welcome speech held at TEMPUS Workshop. Achievements of TEMPUS project – Final Dissemination and Sustainability on May 25th, 2008' in Van Buer, J., Wagner, C. & Gausch, M. (eds), Innovation, Change and Sustainability in Syrian Higher Education (Frankfurt: Deutsche Nationalbibliothek, 2010).

Ward, S., 'What's Happening to Syria's Students during the Conflict?', British Council (2014), https://www.britishcouncil.org/voces-magazine/whats-happening-to-syrias-students-during-the-conflict.

Watenpaugh, K. D., Fricke, A. L., 'Uncounted and Unacknowledged: Syria's Refugee University Students and Academics in Jordan', Joint UC Davis Human Rights Initiative and Institute for International Education (2013),

https://www.academia.edu/3474289/Uncounted_and_Unacknowledged_Syria_s_Refugee_University_Students_and_Academics_in_Jordan?auto=download [Accessed 27 Jan. 2018].

Watenpaugh, K. D., Fricke, A. L., King, J. R., 'We Will Stop Here and Go No Further: Syrian University Students and Scholars in Turkey', Joint UC Davis Human Rights Initiative (San Diego and New York: University of California/Institute for International Education & International Scholar Rescue Fund).

Wilkens, K., 'Higher Education Reform in the Arab World', The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World (2011), 3–7.

Woodhall, M. (ed.), 'Paying for Learning: The debate on Student Fees, Grants and Loans in International Perspective', Special International Issues of the Welsh Journal of Education (2002), 11(1).

World Bank, 'Globalisation Requires Education Reforms in Middle East and North Africa, Report Says' (Washington DC: World Bank, 2008), 1–3.

World Bank, 'The Road not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa' (Washington DC: World Bank, 2008).

World Bank, 'World Development Indicators' (Washington DC: World Bank, 2010).

World Bank, 'The Labor Market Policy Reform Agenda in MENA', MENA Knowledge and Learning (2011), 35, http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/QN35.pdf. [Accessed 27 Jan. 2018].

Yahia, M., Turkmani, R., 'The Struggles of the Syrian Science Community', Nature (2011), https://www.nature.com/news/2011/111018/full/news.2011.600.html [Accessed 27 Jan. 2018].

Zintl, T., 'The Co-optation of Foreign-Educated Syrians Between Legitimizing Strategy and Domestic Reforms' in Hinnebusch, R. & Zintl, T. (eds), Syria from Reform to Revolt, Volume 1: Political Economy and International Relations (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 2015), 113–32.

الملحق (أ): بناء القدرات كمنهج بحث

ورشة عمل حول التخطيط للباحثين السوريين: الورشة الأولى

نقدم في هذا الملحق تقريراً عن المفهوم الذي استند عليه منهجنا في بناء القدرات البحثية وطرق البحث المستخدمة لتطوير قدرات فريق الباحثين السوريين الذين يعيشون في دول اللجوء.

وكما أشير في البداية، فقد كان من الضروري اتباع منهج مـزدوج المسار لتطوير الأساليب وبناء القدرات، وذلك لأننا كنا نسعى لجمع إجابات مبنية على أسئلة البحث المتعلقة بخصائص ومظاهر الجودة في التعليم العالي، وكنا نهدف إلى بناء القدرات البحثية. وكان هدفنا أيضاً أن نسهل وباستمرار مشاركة ومساهمة الأكاديميين السوريين الموجودين في دول اللجوء.

لقد عقدنا ورشتي عمل لبناء القدرات (ورشة لمدة ثلاثة أيام في حزيران/يونيو 2017، وأخرى لمدة أربعة أيام في تموز/يوليو من العام نفسه)، وقد تضمنت تلك الورشات العناصر التدريسية والتعليمية الأربعة الآتية:

1 جلسة تدريسية حول شكل المستوى العالي من الجودة، والبحث النوعي القوي، بالإضافة إلى إجراء تدريب حول كيفية إجراء المقابلات.

2 منهجية العرض الزمني للأحداث (timescape) (استخدام الجداول الزمنية وتمارين الخرائط كمصادر للبيانات واستنباط المعلومات منها) [162]

3 بناء بروتوكول المقابلة.

4 4) أخذ العينات والترميز والتحليل الموضوعي وكتابة الملخصات التنفيذية والتقارير. إلى جانب ذلك، قدمت إحدى طالبات الدكتوراه مثالاً عن بحوث التعليم العالي في مناطق النزاع[163]

وكان من أحد العناصر الرئيسية التي اتبعناها في منهجيتنا الصارمة هو أننا سعينا، في كل نشاط قمنا به، إلى التحقق من ردود المشاركين ومشاركة جميع النتائج التي حصلنا عليها، كما أننا قمنا بتوثيقها بأنفسنا من أجل التأكد من صحتها، ومن ثم قمنا ببناء طبقة أخرى عبر مجموعة من البيانات وذلك للوصول إلى مستوى أعلى من التأييد لصحة البيانات. وكانت بعض القضايا التي واجهناها، ونوقشت بالتفصيل في وقت لاحق، قضايا تتعلق بأخلاقيات البحث، والحاجة إلى ضمان حماية سرية جميع المشاركين بشكل صارم، وأن نكون منتبهين للحساسية السياسية لبعض القضايا عندما كنا نقوم بإجراء المقابلات مع المشاركين، والذين قد لا يثقون بشكل كامل بالباحثين "الخارجيين" [164].لقد جرى الحديث عن هذه المشكلة في الدراسات السابقة باعتبارها واحدة من أهم المشكلات التي تظهر أثناء إجراء البحوث في "بيئات النزاع "[165] ، وعلى الرغم من أن معظم المشاركين في ورشتي العمل كانوا موجودين في بلد اللجوء، إلا أنهم كانوا على صلة قوية مع عائلاتهم وأصدقائهم داخل سورية، فضلاً عن أنهم كانوا يأملون في العودة إلى ديارهم. لقد عبر قسم من المشاركين في ورشتي العمل عن خوف اجتماعي حقيقي حول طبيعة أدوارنا كباحثين، وهذا أمر كنا نتوقعه وسعينا لمعالجته في كلتا الورشتين. وهنا لا يمكن التقليل من شأن هذا التحدي لاسيما أثناء العمل مع أناس موجودين في دول اللجوء أو يبحثون عن فرص إعادة توطين في دول أخرى بعد مرورهم بتجربة العيش في بيئات النزاع (حتى أثناء وجودهم في بلاد اللجوء) أو عند تعرضهم للنزوح القسري (وما زالوا يرغبون في العودة إلى سورية) وما يتولد عن ذلك من خوف وخسائر اجتماعية وشخصية، وكان لهذه العوامل أثر كبير في تغيير سياق المقابلات مع المشاركين. إن العيش في دول اللجوء يعني أن إجابات المشاركين كانت نابعة في بعض الأحيان من درجات عالية من القلق والحزن الشديد والشعور بعدم الأمان لاسيما فيما يتعلق بأدوارنا وأهدافنا والحفاظ على سلامتهم وحمايتهم. وتجدر الإشارة هنا إلى أن جميع الباحثين كانت لديهم الخبرة في العمل مع مجموعات تعرضت للنزوح لفترة طويلة الأمد.

وكان من السمات الهامة الأخرى لمناهج البحث التي اتبعناها كسب الوقت والمكان والمنطقة باعتبارها من العوامل الهامة التي من شأنها أن تخدم منهجنا في الدراسة، وقد قمنا بتطوير سلسلة من الموضوعات الأولية حول التعليم العالي في سورية مستندين في ذلك إلى الدراسات السابقة حول هذا الموضوع؛ منها على سبيل المثال: مراقبة وضمان الجودة، ومدى رضا الطلاب، والعدالة، وجودة المناهج التعليمية وشموليتها، وآليات ترقية أعضاء هيئة التدريس، وعبء العمل، وإمكانية وصول الطلاب إلى الجامعات، ومسارات التوظيف وتقدم الطلاب، وكنا بحاجة لتقييم هذه القضايا عبر فترات زمنية مختلفة. ومن هنا، فإن الحاجة إلى مناهج متعددة لتحديد الاتجاهات عبر الزمن تفرض علينا طرح أسئلة ذات طبيعة تاريخية وشخصية (والتي تمكننا من التأكد من أية أدلة مبنية على الدراسات السابقة أو على مساهمات المشاركين، أو الشك فيها) توضح كيف كان يتم فهم التعليم العالي في سورية في الفترات الزمنية المستهدفة في هذا البحث. وجرى في هذا البحث استخدام أساليب بصرية (جداول زمنية، خرائط، ورسوم بيانية) للتركيز على الأحداث الهامة ونقاط التحول التي شهدها قطاع التعليم العالي في سورية في الماضي، كما تم استخدام هذه الأساليب من أجل إتاحة المجال بشكل أوسع لتشجيع الحوار وتبادل وجهات النظر بين المشاركين في ورشة العمل حول واقع التعليم العالي في سورية عبر الزمن وتجاربهم في هذا المجال، بالإضافة إلى توثيق الأحداث التاريخية التي مرت على هذا القطاع، وتوفير منصة يمكن من خلالها مناقشة كيفية تأثير هذه التجارب فيهم.

162. See Hanna & Lau-Claydon 2012; Neale 2012; Neale & Hanna 2012.

163. See Jebril 2017.

164. في الوقت الذي يوجد فيه كثير من الجدل حول العلاقة الداخلية/الخارجية، فإنه يجب هنا أن ينظر إلى ذلك في سياق مختلف. على سبيل المثال، في نموذج البحث المعياري النوعي، ينظر عادة إلى وجود فوارق في تجارب الحياة أو العرق أو الطبقة الاجتماعية بين المطلعين على الموضوع من الداخل أو الخارج حتى ضمن حيز جغرافي متماثل (على سبيل المثال، حالة الطبقة الراقية وحالة الطبقة العاملة). ومع ذلك، فإن درجات التباين في هذا السياق لم تنبع ببساطة من مفهوم داخلي/خارجي في المنطقة الجيوسياسية نفسها. وبدلاً من ذلك، يتم بناء العلاقات الداخلية/الخارجية على أنها "الغرب" و"العالم العربي"، ويمكن لأي شخص خارجي أن يكون قادراً على أن يتحدث للجمهور عن الأمور التي يمكن أن تقوض أمن الفرد في وطنه أو في أي مكان آخر، وهذا يخلق مستويات من عدم الأمان فيما يتعلق بجمع البيانات الشخصية، والتي لا تساوي أنواع المعضلات من الداخل/الخارج التي تظهر في سياقات أكثر ديمقراطية. هذه مسألة مهمة ويجب مراعاتها أثناء تأطير أخلاقيات البحث عند بداية عملية بناء القدرات البحثية لأولئك الذين يعيشون في المنفى القسري، بغض النظر عن أوضاعهم أو خلفياتهم (see Cohen & Arieli 2011)

165. See Cohen & Arieli 2011.

التفكير في مفهوم "الجودة" في التعليم العالي

كنا ندرك أن بحثاً نوعياً مكثفاً لم يكن ليُجرى من خلال جولة سريعة ومكثفة مع الأكاديميين السوريين الموجودين في بلاد اللجوء، ومن ثم يمكن من خلاله أخذ صورة عن خصائص تعليم يتصف بأنه قوي أو هش. وبدلاً من ذلك، وبناءً على ما قدمه Mazawi (2005)، نظرنا إلى الجودة على أنها أمر أساسي في المحددات الثقافية للتعليم العالي وإمكانياته، وفي مكانته بالنسبة للأقاليم والأمم، باعتباره من الهياكل المؤسساتية التي تعمل في العالم العربي. وعلى غرار Mazawi (2005)، فإننا نرى أن الاتجاهات السائدة في التعليم العالي لا يمكن فهمها بمعزل عن السياق السياسي والثقافي السوري وتاريخ التعليم هناك (Barakat, 1993)، أو بعيداً عن أنظمة اللامساواة التي ورثها قطاع التعليم العالي في سورية (كما هو الحال في جميع المواقع الإقليمية والجيوسياسية الأخرى). وبعبارة أخرى، يجب النظر إلى الجودة من خلال فهم أوسع لجودة قطاع التعليم على مستوى العالم.

نقدم فيما يلي عرضاً لمناهج "البحث" التي اتبعناها لجمع البيانات وتنفيذ ورشات العمل.

منهجية العرض الزمني للأحداث (TIMESCAPES) والجداول الزمنية ودخول مجال التعليم العالي

ركزت ورشة العمل الأولى على كيفية إعداد البحث النوعي الجيد وجمع البيانات في المرحلة الأولى. وكنا نعتزم خلال هذه العملية الاستفادة من معرفة المشاركين في الورشة بالأحداث الجارية في قطاع التعليم العالي في سورية، وتعبئة معرفتهم بالظروف الداخلية لهذا القطاع زمنياً ومكانياً. وفي البداية قدمنا لمحة عامة عن ماهية البحوث النوعية الجيدة وعن مناهج البحث وأساليبه، ثم قدمنا تعريفاً لمناهج البحث النوعي عالي الجودة، وبعد ذلك استعرضنا واقع التعليم العالي من خلال تمارين رسم الخرائط والجداول الزمنية، سعياً منا للحصول على صورة عن جودة قطاع التعليم العالي أو عن أي شيء قريب من ذلك استناداً إلى وجهات نظر المشاركين.

ونود الإشارة هنا إلى أن منهجية العرض الزمني للأحداث (Timescapes) هي أسلوب منهجي[166] معتمد من قبل مركز البحوث الاجتماعية والاقتصادية ESRC، وهي عبارة عن منهجية زمنية تقوم على جمع البيانات عن تجارب الأشخاص والأحداث المهمة ونقاط التحول الرئيسية خلال فترة زمنية محددة، وهذا يتطلب الحصول على إجابات واضحة عن أسئلة محددة، ويمكن تطبيق هذه المنهجية على المجموعات أو الأفراد على حد سواء. وهذه المنهجية هي أسلوب يعتمد على تقنيات بصرية مختلفة من أجل الحصول على عرض بصري وتاريخي للأحداث المهمة أو الطارئة أو اللحظات الرئيسية المرتبطة بظاهرة ما. لقد تم تصميم هذه المنهجية الأولى – رسم الجداول الزمنية – من أجل الحصول على صورة عن الأحداث المهمة التي تؤثر في قطاع التعليم العالي في سورية، وتم تصميم الجداول الزمنية للاستفادة من "المعرفة الداخلية" بالأحداث وللحصول على صورة عن المتغيرات السياسية والتعليمية التي تؤثر في الطرق التي يتم بها تعزيز الجودة أو تقويضها من خلال أحداث سياسية وثقافية واجتماعية أكبر. وقد كان لبعض الأحداث أهميتها الخاصة، وبرزت بشكل واضح في الجداول الزمنية مثل: المراسيم المتعلقة بالجامعات، وقرارات الدولة بخصوص توسيع الجامعات وخصخصتها، والتعاون الدولي في مجال التعليم العالي، واعتماد ضمان الجودة، وإنشاء مراكز البحوث، بالإضافة إلى القرارات السياسية الرئيسية المتعلقة بالتعليم العالي. وبناءً على ذلك، تم استخدام هذه التمارين لأغراض جمع البيانات، وفي الوقت نفسه تم استخدامها كوسائل استنتاج لمواصلة مناقشة التغيرات والتحديات التي تواجه قطاع التعليم العالي وذلك في الأماكن التي أجريت فيها المقابلات، وفي مجموعات التركيز والمجموعات الأكبر من ذلك. تجدون في الملاحق عينة من الجداول الزمنية المكتملة.[167]

وبعد الانتهاء من الجداول الزمنية، قمنا من خلال المناقشات التي جرت في مجموعات التركيز الكبيرة بتطوير نماذج عديدة تساعد على التأكد من صحة البيانات مثل: أخذ الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء الاستماع إلى مجموعات التركيز وعرض الجداول الزمنية (وطرح الأسئلة)، والتحقق من الجداول الزمنية التي قدمتها مجموعات التركيز ومقارنتها مع التقارير الموجودة والدراسات السابقة، والتوجه بالسؤال لمجموعات التركيز من أجل تقديم التوضيحات والتفسيرات اللازمة عن الأماكن التي جرت فيها صراعات. وكان من بين الأسئلة التي طرحناها على مجموعات التركيز وفرق تطوير الجداول الزمنية: ما هي الأحداث الأكثر أهمية (السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية) والتي أثرت في جودة التعليم العالي في سورية؟ ومن ثم طلبنا منهم مناقشة ذلك في مجموعات وتوضيح أثره بشكل مفصل.

رسم خرائط اتجاهات التعليم العالي في سورية

ومن أجل إنجاز تمارين رسم الخرائط، أعطينا كل مجموعة من المجموعات المشاركة في ورشة العمل نسخاً ورقية لخريطة سورية مأخوذة من الإنترنت، ولم تكن هذه الخريطة تُظهر أي انقسامات طائفية أو طوائف دينية أو مناطق صراع[168]، بل كانت تضم مدناً وأقاليم ومناطق في سورية بشكل غير سياسي. وقمنا بعد ذلك باستخدام هذه الخريطة كمثال، وطلبنا من المشاركين في الورشة رسم خرائط للتعليم العالي من وجهة نظرهم، مع توضيح الفروقات بين الجامعات العامة والخاصة، وتحديد المناطق التي قد يكون فيها عدم مساواة في تقديم خدمات التعليم العالي أو أي اختلافات في الجودة، مع توضيح أسباب ذلك. ومرة أخرى، وكما هو الحال في تمارين الجداول الزمنية، قام المشاركون برسم خرائطهم الخاصة وتحديد مؤسسات التعليم العالي الهامة على كل خريطة وترتيبها تبعاً للمنطقة والمكان والجودة (في بعض الحالات)، وقدم لنا المشاركون معلومات حول التباين في جودة ونوع مؤسسات التعليم العالي أثناء عرضهم للخرائط، كما قاموا بتعريف مؤسسات التعليم العالي الأخرى مثل معاهد البحوث أو معاهد التعليم العالي. ولتحقيق ذلك، قام المشاركون بتحديد المناطق/الأقاليم التي يمكن فيها العثور على هذه المؤسسات وذلك من أجل الحصول على إدراك أكبر للسياق الإقليمي (لاحظ أن هذا التمرين كان أكثر صعوبة) والتأثير (النخبة في مؤسسات التعليم العالي، مثلاً جامعة دمشق). وقام أعضاء الفريق خلال مناقشات ورشة العمل بتدوين ملاحظاتهم حول تمارين رسم الخرائط، وطرحوا أسئلة عديدة لتعزيز أفكارهم التي قدموها على الورق

166. Hanna & Lau-Claydon 2012; Neale 2012; Neale and Hanna 2012.

167. See Appendix C

168. نحن ندرك أن الخرائط، بطبيعتها الخاصة، يمكن أن تؤدي إلى مناقشات تتعلق بالانقسامات السياسية والتاريخية، وكان لدينا شعور قوي أنه يمكننا أن نستخدم خريطة أكثر عمومية ومعاصرة (تعود إلى ما قبل عام 0002) لتقييم الاختلافات الإقليمية وخصائص قطاع التعليم العالي في سورية كأداة للمناقشة والتعلم، وذلك بالتعاون مع المشاركين في ورشة العمل.

التدريب على طرق إجراء المقابلة: مقدمة

كانت إحدى الطرق الرئيسية الأخرى التي استخدمناها هي تدريب المشاركين في ورشة العمل على طرق الاستقصاء لكي يتعلمون شيئاً عن أساسيات إجراء البحث النوعي (مثل إجراء المقابلات)، وبذلك فإنهم سيقومون بتسخير طاقاتهم كباحثين مشاركين في هذا المشروع، ويساهمون في إجراء البحث الذي كنا نعده كباحثين "من الداخل" وزيادة عدد الذين أجرينا معهم مقابلات (أي، أكاديميون سوريون آخرون في دول اللجوء أو في سورية والذين يمكنهم الإجابة عن أسئلة تتعلق بالجودة في قطاع التعليم). إن تصميم هذه الطريقة على هذا النحو كان من شأنه توسيع قاعدة الأدلة ودعم التدريب على إجراء بحوث نوعية أخرى. وتم في هذا السياق تدريب المشاركين على أساليب إجراء المقابلة المفتوحة، وجرى حول ذلك حوار تفاعلي مرن في مجموعات مركزة نتج عنها بيانات دعمت الأسئلة الرئيسية التي كنا نسعى للإجابة عنها من خلال هذا المشروع. كان منهجنا هنا هو الاستفادة من خبرات المشاركين، وبدأ ذلك بمهمة قام المشاركون من خلالها بتحديد موضوعات رئيسية مرتبطة بالتعليم العالي ومن ثم قاموا بكتابتها على ملصقات جدارية. وبعد ذلك نوقشت هذه الموضوعات في المجموعة الأكبر، وجُمعت ملاحظات المشاركين بدقة، وأنشئت قائمة أخرى للموضوعات من أجل إجراء المقابلات من قبل الفريق (بعيداً عن ورشة العمل) والتي كانت بمثابة القاعدة الأساسية لبروتوكول المقابلة النهائية ليتم استخدامه من قبل المشاركين وذلك في سياق المقابلة الخاصة بهم (توسيع قاعدة البيانات). وقام المشاركون بتطوير خطط بحثية والمضي فيها قدماً في تنفيذ دراساتهم وإجراء المقابلات، وتم تحديد أحد أعضاء فريق جامعة كامبريدج من أجل التواصل وتقديم الدعم والمساعدة لمواجهة أية تحديات تظهر أثناء جمع البيانات، وطُلب من المشاركين إحضار جميع البيانات الجديدة إلى ورشة العمل الثانية.

وكانت الخطوة الثانية في هذه العملية هي إتاحة الفرصة للمشاركين في ورشة العمل من أجل التدرب على إجراء المقابلات حتى يتمكنوا من إجرائها بطرق تضمن حماية المشتركين. على سبيل المثال، تدرب المشاركون على أساليب إجراء المقابلات، وتعلموا أساليب أخذ الملاحظات، وكان من المتوقع عدم تمكنهم من إجراء المقابلات الصوتية لأسباب تتعلق بأمنهم وأمن الأشخاص الذين سيقابلونهم.

أما الخطوة الثالثة فكانت تدريب المشاركين على أخذ العينات وتحديد المجموعات المستهدفة في مقابلاتهم، وكان النهج الأساسي في هذه الخطة على النحو الآتي: تحديد أسئلة البحث؛ واختيار المشاركين فيه؛ وتحديد دور المعاينة المتأنية[169] ؛ والاتفاق على حجم العينة؛ وتحديد المجموعات المستهدفة من الطلاب والموظفين الذين يمكنهم تحديد موضوعات البحث والإجابة على الأسئلة؛ ومعالجة المسائل المتعلقة بالوصول إلى التعليم والسلامة؛ وتحديد خطط العمل (تحديد أعضاء الفريق إذا كان العمل سيُنجز في فريق)؛ وتطوير جدول زمني للبحث. وفي نهاية المطاف اضطررنا إلى استبعاد فكرة "منهج الفريق لجمع المزيد من البيانات" بسبب وجود المشاركين في أماكن مختلفة وبسبب التحديات المرتبطة بتطبيق هذا المنهج. ولدى تصميم الجدول الزمني شجعنا على اتباع هيكل المهام الآتي:

الصورة الموجزة 3.7: هيكل المهام الذي تم تعزيزه في ورشة العمل

المهمة 1: تحديد المشاركين.
المهمة 2: لأخلاقيات (خطة الموافقة الشفهية أو الخطية).
المهمة 3: إجراء المقابلات والتسجيل الصوتي وتدوين الملاحظات.
المهمة 4 : تحديد الموضوعات المنبثقة عن النتائج والاستكشاف والمقارنة الثابتة[170]
المهمة 5 : الحصول على رؤى أولية.
المهمة 6 : الاتصال بالمرشد البحثي أثناء جمع البيانات.

ومن ثم تم تحديد المشاركين في كل فريق وتكليفهم بإجراء البحوث بعد مغادرتهم ورشة العمل، وتم تقسيمهم إلى فريقين: فريق الوثائق (فريق تقديم الوثائق والملخصات وتحليلها إن أمكن)، وفريق البحث (الفريق المشارك في إجراء المقابلات) على الرغم من أن المشاركين أجروا مقابلاتهم بشكل مستقل نتيجة لوجودهم في أماكن مختلفة في تركيا. تجدون في الملحقين (د) و (ه) عرضاً عن جداول المقابلة التي استخدمها المشاركون في ورشة العمل لإجراء المقابلات عن بعد مع الموظفين والطلاب الموجودين في سورية.

مقابلات مفتوحة مع الأكاديميين السوريين: النزوح، والسفر إلى دول اللجوء، وتأملات في جودة التعليم العالي

كان هنالك جانب رئيسي آخر للعمل وهو إجراء مقابلات مع أكاديميين موجودين في دول اللجوء، وقد أجرينا مقابلات مفتوحة (بمساعدة من قبل المترجمين الفوريين) مع 19 من الأكاديميين النازحين الذين يعيشون في تركيا باستخدام بروتوكول موضوعي مفتوح وضعه الأكاديميون أنفسهم. وكان جميع أعضاء الفريق من ذوي الخبرة في قضايا النزوح، وقراءة الدراسات السابقة حوله والمواضيع الأساسية المتعلقة بالتعليم العالي في سورية، ولديهم خبرة سابقة في قضايا نزوح الأكاديميين والتغيرات التي تطرأ على هذا القطاع وجودته، وكان هذا ضرورياً من أجل بناء البروتوكول. يوضح الجدول أ.1 مواضيع البروتوكول.

169. كان هذا جانبًا مؤثرًا بشكل خاص في التدريب ، حيث كانت هناك حاجة لأخذ عينات هادفة من أجل ضمان الوصول إلى المجموعة المستهدفة ذات الصلة بشكل آمن.
170. See Glaser 1992..

جدول أ.1: مواضيع للمناقشة مع الأكاديميين النازحين

1. السيرة الذاتية/الشخصية والتاريخ المهني (وخصوصاً في مجال التعليم العالي).
2. النزوح والانتقال القسري ونتائجه على الصعيد الشخصي والمهني.
3. وصف التعليم العالي ورسم خارطته (قبل وبعد عام 2011).
4. وصف الوضع الحالي للتعليم العالي في سورية.
5. الظروف الشخصية والمهنية.
6. خبرة الطلاب وتمثيلهم في الجامعات، والنزوح القسري، وظروف الجامعة.
7. البحوث والتدريس.
8. العدالة (قبل وبعد عام 2011) على الصعيد الشخصي والمؤسساتي.

ومن المهم الإشارة هنا إلى أن هذه المقابلات كانت صعبة ومليئة بالتحديات سواء بالنسبة للباحثين أو للأشخاص الذين أجريت معهم، ويعزى ذلك جزئياً إلى حساسية القضايا التي تمت مناقشتها، والصدمات النفسية التي يعاني منها الأكاديميون في دول اللجوء أيضاً، بالإضافة إلى الخسائر الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والشخصية التي تعرضوا لها. ولقد حرصنا بشدة على التأكد من فهم الأشخاص الذين جرت معهم المقابلات لأهداف البحث، وأن جميع اتفاقيات الحفاظ على السرية موجودة، وأن لديهم خيارات واضحة حول المشاركة، وألا يشعرون بممارسة أي ضغط عليهم من أجل إجراء المقابلة.

تعليم أساليب تحليل البيانات: الورشة الثانية

اتسم منهج العمل في الورشة الثانية بالنشاط الكبير وكان تجريبياً بامتياز، وقد اشتركنا مع المشاركين في الورشة في تطبيق منهج ابتدائي لتحليل بيانات حصلنا عليها من أبحاث المشاركين، وكنا نهدف للعمل كفريق، وأن نتعاون في بعض التدريبات العملية في الورشة مثل رسم الخرائط والجداول الزمنية وتدوين المقابلات. ومرّ المشاركون أثناء هذه الورشة بالعمليات الآتية: إعداد النصوص لتحليلها وترميزها، وصياغة وترميز المواضيع، وكتابة الملخصات. وكان هنالك فترة للتفكير فيما تعلمه المشاركون بعد كل جلسة ومحاولة لتحليل البيانات (وذلك كجزء من التدريب والتحليل). ومن ثم تم إنشاء فرق البحث من المشاركين لكي يكونوا قادرين على أخذ زمام المبادرة في أي بحث مشترك أو مساعدة قد يتم تقديمها بخصوص الترجمة أو تلخيص الوثائق. وفي الوقت الذي كانت فيه المشاركة في جميع هذه المهام وتصنيفها أمر بالغ الصعوبة بالنسبة للعديد من المشاركين، فقد سعى الكثيرون منهم لمساعدتنا في تفسير الوثائق وتصميم البحث وتلخيص النتائج التي توصلوا إليها. وبعد ذلك انتقلنا إلى مناقشة قضايا التحقق من صحة البيانات ومصداقيتها، ثم شجعنا المشاركين على الاعتماد على مصادر البيانات لإنشاء هيكل كتابة موضوعي، واستخدام مصادر متعددة للأدلة من أجل كتابة ملخصات تنفيذية لما تعلموه أثناء إجراء أبحاثهم الخاصة.

وانتهت ورشة العمل مع انتهاء الفرق من تحليل البيانات وتقديمهم لنتائجهم وإجراء مناقشة حول التوصيات التي شعرنا أنه يمكننا تقديمها في هذه المرحلة، بالإضافة إلى مناقشة العمليات التي جرت خلال الورشة ككل وخطة النشر النهائي للبحث.

البيانات التي تم جمعها عن بعد من داخل سورية

عندما كنا نجهز لورشة العمل الثانية ونجمع البيانات التي جمعها المشاركون في الورشة عن بعد، أدركنا أنهم واجهوا تحديات كبيرة في إجراء المقابلات، ومن الواضح أنها – أي المقابلات – لم تكن مباشرة، وكان العدد الإجمالي للمقابلات التي أجريت مرتفعاً جداً قياساً بالمخاطر والظروف الأمنية التي يعيشها المشاركون المحتملون، ناهيك عن القضايا المتعلقة بالثقة والخبرة البحثية. وانتهت المقابلات المفتوحة عن بعد بصياغتها على شكل تقارير رقمية أو شفهية مع وجود بعض الاستثناءات، وكان هناك اختلاف كبير في جودة البيانات التي تم جمعها. توجد مناقشة أوسع لهذه المشكلة لاحقاً في هذا القسم من التقرير.

وعلى العموم، فإن هذا التقرير يمثل مشاورة واسعة النطاق حول المسائل المتعلقة بجودة التعليم العالي في سورية اليوم، وهذه المسألة لم تكن عالية الخطورة بالنسبة لأولئك الذين قاموا بها فحسب، بل كانت تمثل أيضاً تحدياً من حيث إمكانية الوصول والانفتاح والشمولية.

برنامج الترميز والتحليل

تم جمع وتحليل مجموعة البيانات التي تضم 136 مقابلة باستخدام 11 فئة كما يوضح الجدول أ.2، وكانت الفئات من 1 إلى 10 قد انبثقت من خلال استعراض الدراسات السابقة وتدريبات بناء القدرات التي جرت في ورشة العمل الأولى التي هدفت إلى استنباط آراء المشاركين حول العوامل التي تسهم في تعزيز الجودة في قطاع التعليم العالي، وتضمنت الفئة 11 تجارب الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات حول النزوح الداخلي والخارجي والإجابة على أسئلة تتعلق بمسائل الهوية المهنية والمدنية قبل الأزمة وبعدها.

جدول أ2: الفئات المستخدمة في الترميز

1. رسالة الجامعة والقيم والحوكمة
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام

2. الجامعة في خدمة المجتمع[172]
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

3. ضمان الجودة
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

4. قضايا التوظيف
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

5. التدريس والمنهاج والتقييم
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

6. دور البحوث
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

7. الموارد والبنية التحتية
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

8. قبول الطلاب
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

9. فرص الوصول إلى التعليم
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

01. قابلية توظيف الطلاب
- وجهة نظر الموظفين قبل عام 2011
- وجهة نظر الطلاب قبل عام 2011
- وجهة نظر الموظفين بعد عام 2011
- وجهة نظر الطلاب بعد عام 2011

11. شهادات الأكاديميين النازحين[171]
- قبل الأزمة
- الظروف التي دفعت للنزوح
- المشاركة السياسية والمجتمعية
- الهوية الأكاديمية في دول اللجوء
- تطلعات للمستقبل

171. هذا الموضوع غير مدون في هذا التقرير.
172. تم لاحقاً دمج هذا الموضوع مع موضوع رسالة الجامعة والقيم والحوكمة.

الملحق (ب): مراكز البحوث والمعاهد التابعة للجامعات وغير التابعة لها:

1. مراكز البحوث والمعاهد التابعة للجامعات

جامعة دمشق

مراكز البحوث

1. مركز البحوث والدراسات الاستراتيجية.
2. مركز مكافحة التسمم.
3. مركز علاج الصرع.
4. مركز علوم الأرض ورصد الزلازل.
5. مركز أبحاث الأورام.
6. مركز الدراسات والبحوث السكانية.

معاهد تمنح درجات بحثية (شهادات جامعية)

1. المعهد العالي للبحوث والدراسات الزلزالية.
2. المعهد العالي لبحوث الليزر وتطبيقاته.
3. معهد إدارة الأعمال.
4. مركز البحوث البيئية.

المشافي الجامعية

1. مستشفى الاسد الجامعي.
2. مستشفى المواساة.
3. مستشفى الأطفال الجامعي.
4. مستشفى البيروني الجامعي.
5. مستشفى التوليد وأمراض النساء.
6. مستشفى جراحة القلب الجامعي.
7. مستشفى الأمراض الجلدية والزهرية الجامعي.
8. مستشفى جراحة الفم والفكين الجامعي.
9 مشفى حلب الجامعي (حلب)
10. مشفى الكندي الجامعي (وحدة نقل الدم) (حلب)
11. مشفى جامعة حلب للتوليد (حلب)
12. مشفى أمراض القلب والجراحة القلبية الجامعي (حلب)
13. مشفى جامعة تشرين (اللاذقية)
14. مشفى الأسد الجامعي (اللاذقية)

جامعة حلب

مراكز البحوث

1. مركز البحوث الزراعية.
2. مركز الدراسات والبحوث السكانية.

المعاهد

1. معهد التراث العربي.

slatipsoH ytisrevinU

1. مستشفى حلب الجامعي.
2. مستشفى الكندي الجامعي - مركز نقل الدم.
3. مستشفى التوليد وأمراض النساء.
4. مستشفى أمراض وجراحة القلب الجامعي.

جامعة تشرين (اللاذقية)

مراكز البحوث

1. مركز الحوث السكانية.
2. مركز الدراسات.
3. مركز البحوث والدراسات المحيطية.

المعاهد

1. المعهد العالي للبحوث البحرية.

المشافي الجامعية

1. مستشفى الأسد الجامعي.

2. مراكز البحوث والمعاهد غير التابعة للجامعات

مركز الدراسات والبحوث العلمية السوري: هو هيئة حكومية مكلفة بتطوير وتنسيق الأنشطة البحثية في الدولة من أجل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بما في ذلك تطبيق استخدام الحواسيب في هيئات الدولة الأخرى، ويمتلك هذا المركز قدرات ومعدات تقنية أفضل من تلك الموجودة في الجامعات السورية. ويعتقد عملاء المخابرات والمحللون أن هذا المركز هو المسؤول عن البحوث الخاصة بتطوير التكنولوجيا النووية والأسلحة البيولوجية والكيميائية والصواريخ [173]

المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا: يمنح هذا المعهد إجازة في الهندسة والتكنولوجيا، وله فرع في دمشق وآخر في حلب.

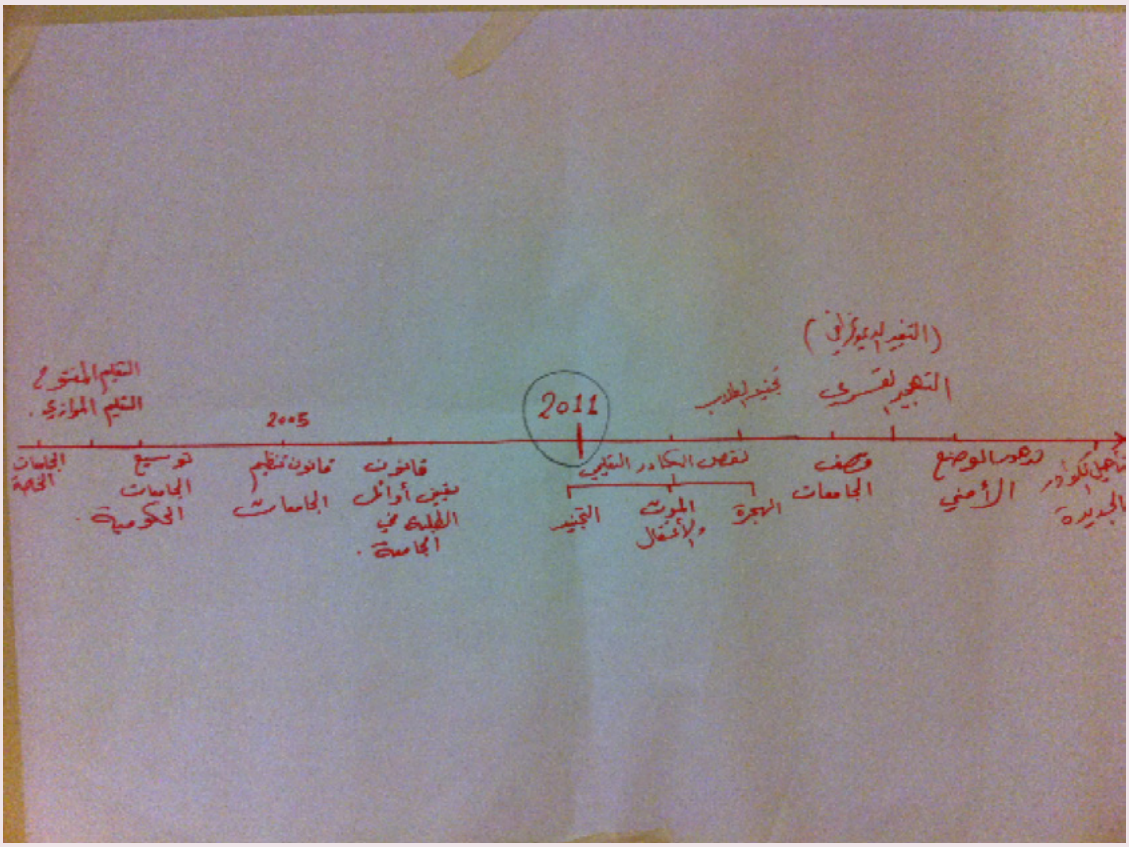
المركز الوطني للسياسات الزراعية (NAPC): يتبع لمنظمة الأغذية والزراعة (الفاو) التابعة للأمم المتحدة، ويمول من الحكومة الإيطالية، ويعد جزءاً من وزارة الزراعة والإصلاح الزراعي السورية، ويركز على السياسات الزراعية في سورية، ويهدف إلى تقديم تحليل السياسات لأصحاب المصلحة وصانعي السياسات.

المركز السوري لبحوث السياسات: هو مركز بحوث إستراتيجي غير حكومي، وغير ربحي، يهدف إلى التأثير في صنع السياسات من خلال بحوث السياسات العامة.

173. See Nuclear Threat Initiative 2012..

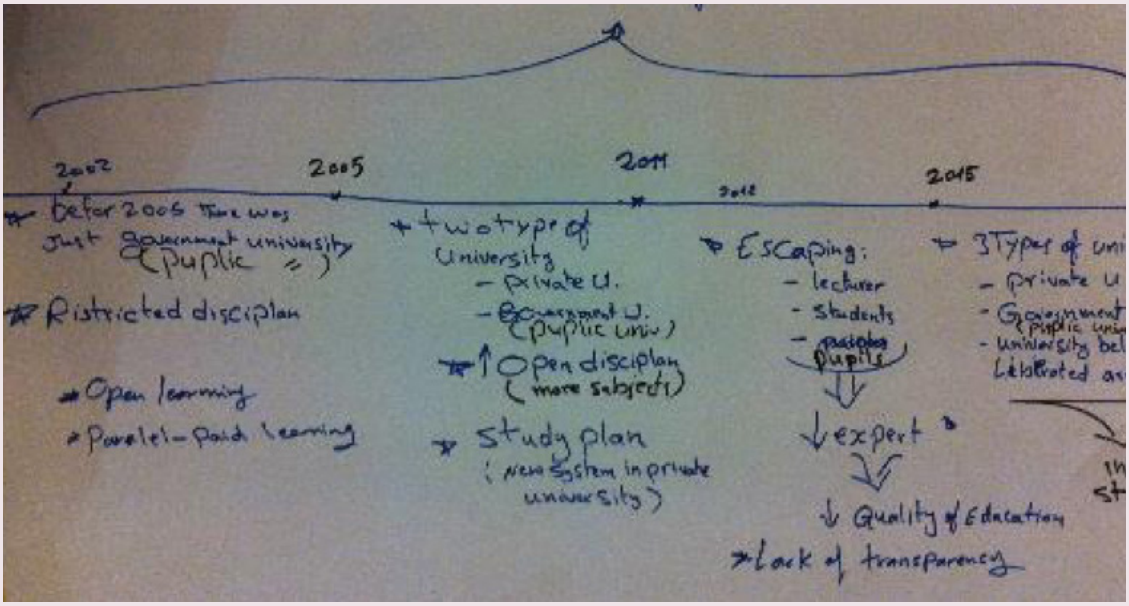
الملحق (ج): أمثلة عن هياكل الجداول الزمنية التي تم وضعها في ورشة العمل الأولى

الشكل (1)



الشكل (2)

الشكل (3)


2002
2005
2011
2012
2015
- befor 2005 Time was just government university (puplic =)
- Ristricted disciplan
- Open learning
- Parelel-paid learning
- two type of University
- private U.
- Government U. (puplic univ)
- Open disciplan (more subject)
- study plan (new system in private university)
- Escaping:
- lecturer
- Students
- pupils
- expert
- Quality of Education
- lack of transparency
- 3 Type of uni
- private u
- Government (puplic uni
- university bel
Lebanese ar

الملحق (د): خطة المقابلات للكادر التدريسي في الجامعة

1. رسالة الجامعة وقيمها؛ الحوكمة والإدارة (قبل وبعد عام2011)

- كيف تصف مهمة الجامعة؟
- كيف تتم إدارة الجامعة؟
- كيف تتم التعيينات؟ (على سبيل المثال: رئيس الجامعة، كبار الأكاديميين، المحاضرون، الموظفون الإداريون)
- ما هي هيئات صنع القرار الموجودة في الجامعة؟ ما هي أنواع القرارات التي يتخذونها ولماذا؟
- هل تغيرت الحوكمة، الرسالة والقيمة قبل عام 2011 عما هي بعد ذلك؟ من فضلك اعط بعض الأمثلة.

2. ضمان الجودة (قبل وبعد عام2011)

- كيف تصف نظام ضمان الجودة في جامعتك؟
- هل يمكنك رسم الملامح التي يبدو عليها هذا النظام؟
- إلى أي مدى أثر ضمان الجودة في عملك؟
- كيف تغير نظام ضمان الجودة قبل عام 2011 عما هو بعد عام 2011؟ من فضلك اعط بعض الأمثلة.

3. الموارد والبنية التحتية (قبل وبعد عام2011)

- من فلضلك صف حالة الموارد والبنية التحتية في جامعتك (على سبيل المثال: توفر الإنترنت، وألواح الكتابة البيضاء وأجهز' العرض، وقاعات المحاضرات، ومختبرات الحاسوب، والمكتبات، وحجم الفصول، ونسبة الطلاب إلى المدرسين، والمرافق الرياضية، وسكن الطلاب، الخ)
- هل يمكنك أن تقول كيف قد تغيرت هذه قبل عام 2011 عما هي عليه بعد عام 2011؟ من فضلك أعط بعض الأمثلة عن هذه التغيرات.

4. كفاءة الموظفين والتوظيف (قبل وبعد عام2011)

- هل يمكنك وصف الحد الأدنى من المؤهلات المطلوبة للعمل كمحاضر، وأكاديمي، ومدير في جامعتك؟ أمثلة: الدرجة المطلوبة، كم عدد الدرجات، هل تحتاج إلى البكالوريوس أوالماجستير و/أو الدكتوراه، على سبيل المثال؟
- ما هي فرص التطوير المهني المتاحة داخل الجامعة و/ أو خارج الجامعة؟
- ما هي فرص التبادل الأكاديمي والمؤتمرات والتعاون الدولي المتاحة والمشجعة من خلال جامعتكم؟ ما هي البلدان التي قامت/تقوم مؤسستك بتبادلات رسمية معها؟ ولماذا؟
- كيف تغيرت هذه الترتيبات وهذا التعاون؟ على سبيل المثال، هل تغيرت قبل عام 2011 عما هي عليه بعد عام 2011؟ هل يمكنك تقديم بعض الامثلة؟

5.قبول الطلاب (قبل وبعد عام2011)

- ماهي معايير القبول؟
- هل توجد إختلافات في قوانين القبول بين الجامعات الإقليمية/ الخاصة/ الجامعة الحكومية/ الكلية؟
- كيف تغيرت معايير القبول قبل عام 2011 عما هي عليه بعد عام 2011؟ هل يمكنك تقديم بعض الامثلة؟

6. التدريس والمناهج الدراسية والتقييم (قبل وبعد عام2011)

- كيف تصف أسلوبك في التدريس؟
- ما هو التوازن بين النظرية والتطبيق في المناهج الدراسية؟
- ما هي وجهة نظرك حول نوعيه المناهج الدراسية التي يتم تقديمها؟
- هل تشعر بان هناك تخصصات أكثر شعبية بين الطلاب أو الطالبات؟ ما هو التوازن بين الجنسين في مختلف التخصصات؟
- هل يمكن أن تصف كيف يتم تقييم الطلاب؟
- هل يمكن أن تصف كيف قد تغيرت طرق التدريس والمناهج الدراسية والتقييم قبل عام 2011 عما هي عليه بعد عام 2011؟ هل يمكنك تقديم بعض الأمثلة؟

7. فرص الطلاب للتوظيف (قبل وبعد عام2011))

- ما مدى نجاح الطلاب في الانتقال إلى سوق العمل في سورية وعلى الصعيد الدولي؟
- في رأيك، هل تشعر بأن الجامعة لديها برامج ذات صله بسوق العمل؟ إذا كان الأمر كذلك، لماذا؟ إن لم يكن كذلك، لماذا؟
- كيف يمكنك وصف المسارات الوظيفية للطلاب في مؤسستك؟ على سبيل المثال، هل يقيم الطلاب في سورية بعد إتمام الإجازة أو يسافرون من إلى الخارج للعمل؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي البلدان التي من المرجح أن تنتقلوا إليها؟ ولماذا؟
- هل يمكنك وصف تغيرات فرص الطلاب في التوظيف قبل عام 2011 عما هي عليه بعد عام 2011؟ هل يمكن أن تعطي بعض الأمثلة.

8. دور البحث

- هل كل المحاضرين يقومون بالبحث العلمي؟ إذا كان الجواب نعم، فهل من المتوقع أن تنشر أبحاث؟
- هل يحصل المحاضرون على تدريب للبحث؟
- من هي هيئات التمويل الرئيسية التي تمول البحوث وهل هي مستقلة عن الحكومة؟
- هل تعتقد أنّ هناك قيوداً على الأكاديميين والطلاب من حيث اختيارهم لمواضيع البحث؟ فعلى سبيل المثال، هل تحدد الجهات الممولة ما يمكن بحثه وما لا يمكن بحثه؟ وهل هناك اي أساليب مفضله للبحث؟
- هل يمكنك وصف ما تتصور بأنه تأثير وتطبيق للبحث (على سبيل المثال، الاجتماعي والعلمي والاقتصادي) في المجتمع ككل في سورية وفي المناطق المحيطة بها أو على الصعيد الدولي؟
- هل هناك اختلافات بين الجامعات العامة أو الخاصة من حيث البحث؟
- كيف تم تغيير دور البحث في جامعتك قبل 2011 وما بعد 2011؟ من فضلك أعط بعض الأمثلة.

9. الوصول إلى الجودة في التعليم العالي

- إلى أي مدى يفضل الطلاب الذهاب إلى الجامعات القريبة جغرافيا من مناطقهم/ قراهم/ مدنهم/ أماكن إقامتهم؟ أم أنهم يختارون الذهاب إلى جامعات معينة على أساس جودتها أو سمعتها الوطنية؟
- ما الذي تعتقد أنه من الأشياء التي تؤثر في الوصول إلى الجامعات (أمثلة: الحالة الأسرية، النقل، نقاط التفتيش، الدعم الاقتصادي والاجتماعي، التمويل، المؤسسات الخيرية)؟
- كيف يمكن وصف الفرص التي تتاح للطلاب للتبادل الدولي (قدم أمثلة)؟ وماهي المواقع الأكثر احتمالاً للتبادل (المؤسسات، البلدان، على سبيل المثال)؟
- لماذا تعتقد أن هذه المؤسسات ينظر إليها على أنها مؤسسات يمكن أن تقدم تدريباً تعليمياً عالي الجودة؟
- هل تود القول إن هذه الفرص وأشكال الوصول قد تغيرت منذ عام 2011؟ هل يمكنك؟ على سبيل المثال، وصف كيفية الوصول إلى الجامعة (مثلاً: إمكانية الوصول إليها، واستكمال التدريس أو المهام الطلابية مثل الامتحانات) قبل وبعد عام 2011؟

10. المبادرات الاستراتيجية لمستقبل جوده التعليم العالي في سورية

- ما الذي تعتقد أنه يجب أن يكون أولوية من أجل التعليم العالي في سورية الآن وفي المستقبل؟ وبعبارة أخرى، برأيك ما الذي يجب أن يحدث الآن؟ هل تعتقد أن هذه الآراء مشتركة بين الأكاديميين والطلاب في سورية، على سبيل المثال؟
- هل هناك، على سبيل المثال، بعض المبادرات الاستراتيجية الرئيسية التي تعتقد أنها جدية لضمان جودة التعليم العالي في سورية؟ وكيف يمكن لهذه المبادرات أن تنفذ في الحالة الراهنة وفي المستقبل؟

11. أية معلومات إضافية

- هل هناك أي شيء تود أن تضيفه بشأن أي من المواضيع التي ناقشناها اليوم؟
- هل هناك أي شيء لم أسال عنه وتعتقد أنه من الأهمية

الملحق (ه) خطة المقابلات لطلاب الجامعة

1. رسالة الجامعة وقيمها؛ الحوكمة والإدارة (قبل وبعد عام2011)

- كيف تصف مهمة الجامعة في مؤسستك؟
- هل يمكن أن تعطينا صوره لكيفية إدارة الجامعة وكيف يتم تعيين الهياكل الإدارية؟ على سبيل المثال، من الذي يعين رئيس الجامعة، الخ؟
- هل تشعر أن الطلاب لديهم صوت في صنع القرار في الجامعة؟
- هل هناك ممثلون للطلاب؟ ما هي أدوارهم ومسؤولياتهم؟
- هل هناك اتحاد/ هيئة إدارية للطلاب؟ ما هي الأنشطة التي يكون فيها الطلاب كجزء من عملية صنع القرار، على سبيل المثال؟

2. الموارد والبنية التحتية (قبل 2011؛ بعد 2011)

- كيف تصف حالة الموارد والبنية التحتية في جامعتك (مثلاً: توافر الإنترنت، وألواح الكتابة البيضاء وأجهزة العرض، وقاعات المحاضرات، ومختبرات الحاسوب، والمكتبات، وحجم قاعات المحاضرات، ونسبه الطلاب إلى المدرسين، والمرافق الرياضية، والسكن الطلابي، الخ).

3. قبول الطلاب

- هل يمكنك وصف طريقة قبول الطلاب في الجامعة؟
- ما هي المناطق التي يأتي منها الطلاب؟
- لماذا اخترت مجال دراستك هذا؟ هل كان هناك أي ضغط لدراسة موضوع دون سواه؟ وإذا كان الأمر كذلك لماذا؟ من أين أتى هذا الضغط؟ على سبيل المثال: الأسرة، الإرشاد الجامعي، خيارات المحدودة؟
- ماذا كانت توقعاتك قبل أن تدخل تخصصك؟
- هل تشعر بأن هذه التوقعات قد تم الوفاء بها؟ إذا كان الأمر كذلك لماذا؟ إن لم يكن كذلك، لماذا؟
- هل تعتقد أن هناك فرقاً بين الجامعات الخاصة والعامة من حيث معايير القبول؟
- هل هناك حد أدنى من الدرجات التي يتعين على الطلاب الحصول عليها من أجل القبول الجامعي؟ هل تتفاوت الدرجة الدنيا وفقاً للتخصص/ الكلية/ الجامعة؟ من فضلك اعط بعض الأمثلة.
- هل يمكن أن تصف معايير القبول بأنها شفافة؟ هل يمكن أن تصف لنا أي تحديات تتعلق بالقبول والتي تشعر أنه من المهم لنا معرفتها؟

4. التدريس والمناهج الدراسية والتقييم

- كيف تصف أسلوب التدريس في تخصصك؟
- هل برأيك أن أساليب التدريس تختلف عبر الكلية/ الجامعة أو أنها متشابهة؟ هل يمكنك تقديم أمثلة؟
- هل يعكس الأسلوب التعليمي المتبع توقعاتك قبل الدخول إلى الجامعة؟ هل من وجهة نظرك أن هذا الأسلوب ناجح في ضمان مشاركة الطلاب؟
- هل يمكنك أن تصف لي العلاقات بين الطلاب والموظفين؟
- ما هو التوازن بين النظرية والتطبيق في المناهج الدراسية؟
- ما هو رأيك في جودة المناهج الدراسية المقدمة؟ على سبيل المثال، هل يوجد شيء ما ترغب أن تراه يزداد أو يتقص في الجامعة وله علاقة بالمناهج الدراسية المقدمة؟
- هل هناك تخصصات أكثر شعبية بين الطلاب أو بين الطالبات؟ وما هو التوازن بين الجنسين في مختلف التخصصات؟
- كيف يتم تقييم الطلاب رسمياً في كل من المقررات الفردية من أجل إكمال الشهادة؟

5. فرص توظيف الطلاب

- في رأيك، ما مدى نجاح الطلاب في الانتقال إلى سوق العمل في سورية وعلى الصعيد الدولي؟
- إلى أي درجة تساعد الجامعة الطلاب بالحصول على عمل؟
- هل تعتقد أن الجامعة لديها برامج ذات صلة بسوق العمل؟
- هل يقيم الطلاب في سورية بعد إتمام الإجازة أم يسافرون إلى الخارج للعمل؟ وإذا سافروا إلى الخارج، فما هي الدول التي من المرجح أن يذهبوا إليها؟ ولماذا؟
- هل هذه العملية تعزز فرص التوظيف في مرحلة ما بعد الحصول على الدرجة الجامعية؟ وهل هي شفافة وعادلة؟

6. دور البحث

- هل لديك فرص لإجراء البحث أثناء الدراسة؟
- هل تعتقد أنه من المهم أن يكون لديك مثل هذه الفرص؟

7. الوصول إلى جودة التعليم العالي

- إلى أي مدى يفضل الطلاب الذهاب إلى الجامعات القريبة جغرافياً من مناطقهم/ قراهم/ مدنهم/ أماكن إقامتهم؟ أم إنهم يختارون الذهاب إلى جامعات معينة على أساس جودتها؟
- هل يمكنك توضيح بعض الأمور التي تؤثر في الوصول إلى الجامعات (أمثلة سبر: الحالة الأسرية، النقل، نقاط التفتيش، الدعم الاقتصادي والاجتماعي، التمويل، المؤسسات الخيرية؟
- اذكر بعض الأمثلة عن فرص الوصول المتاحة للطلاب من أجل التبادل الطلابي الدولي، وماهي المواقع الأكثر احتمالا للتبادل؟ لماذا تعتقد أن هذه المؤسسات ينظر إليها على أنها مؤسسات يمكن أن تقدم تدريباً تعليمياً عالي الجودة؟
- كيف تغير الوصول إلى الجامعة في المدينة منذ عام 2011؟ هل يمكنك، على سبيل المثال، وصف كيفية الوصول إلى الجامعة؟ على سبيل المثال، صف كيف تصل الى الجامعة/ الكلية قبل وبعد عام 2011؟

8. المبادرات الاستراتيجية لمستقبل جوده التعليم العالي في سورية

- في رأيك، كيف تصف وتحدد الأولوية للمبادرات الرئيسية اللازمة للعمل الفوري وطويل الأجل لضمان جودة عالية في التعليم العالي في سورية الآن وللمستقبل؟

9. أي معلومات إضافية

- هل هناك أي شيء تود أن تضيفه بشأن أيٍ من المواضيع التي ناقشناها اليوم؟
- هل هناك أي شيء لم أسأل عنه وتعتقد أنه من الأهمية أن يُذكر؟

الملحق (و): وثائق السياسات التي استعرضها فريق البحث السوري باللغة العربي

المكتب المركزي للإحصاء (2011). الطلاب الجدد والقدامى، وخريجي الجامعات والكادر التدريسي حسب الجنس والجامعة والكلية 2009-2010. الملخص الإحصائي لعام 2011، جدول 11/16 المكتب المركزي للإحصاء، مكتب رئيس الوزراء، الجمهورية العربية السورية.

المكتب المركزي للإحصاء (2011). الجامعات والكليات والطلاب والخريجين حسب الجنس، 2006-2010. الملخص الإحصائي لعام 2011، جدول 15/11 المكتب المركزي للإحصاء، مكتب رئيس الوزراء، الجمهورية العربية السورية.

وزارة المالية (2011). تعديل الجدول رقم 4، الملحق بقانون تنظيم الجامعات، رقم 6، 2006، يوضح راتب كل منصب وظيفي. القانون رقم 728 لسنة 2011، وزارة المالية، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2001). تنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة للتعليم ما بعد المرحلة الثانوية. مرسوم تشريعي رقم 36 لسنة 2001، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2006). قانون تنظيم الجامعات. المرسوم التشريعي رقم 6، 2006، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2006). قانون التفرغ للبحث العلمي. القانون رقم 7، 2006، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2006). اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات. مرسوم بقانون رقم 250 لسنة 2006، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2007). إنشاء هيئة عامة تسمى المعهد العالي لإدارة المياه. مرسوم تشريعي رقم 27 لسنة 2007، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2007). إنشاء كليات جديدة في بعض الجامعات. مرسوم تشريعي رقم 319 لسنة 2007، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2007). سياسات التعليم العالي في سورية. وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2007). تعيين الخريج الأول في كل كلية معيداً فيها. مرسوم بقانون رقم 25 لسنة 2007، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2009). إنشاء صندوق لدعم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في التعليم العالي. مرسوم تشريعي رقم 49 لسنة 2009، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2010). إنشاء كلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية بجامعة الفرات. مرسوم تشريعي رقم 308 لسنة 2010، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2010). إنشاء كليات جديدة في جامعات دمشق وحلب والبعث وتشرين. مرسوم تشريعي رقم 283 لسنة 2010، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2010). تعديل اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادرة بالمرسوم رقم (250) لسنة 2006. المرسوم التشريعي رقم 245 لسنة 2010، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2010). الخطة الخمسية الحادية عشر لقطاع التعليم العالي. مديرية التخطيط ودعم القرار، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2010). رؤية التعليم العالي وخطة العمل للفترة ما بين 2011-2013 وبرنامجها التنفيذي، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2011). إنشاء مركز القياسات والتطوير في التعليم العالي. المرسوم التشريعي رقم 15، 2012، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2011). إنشاء عدة كليات. مرسوم تشريعي رقم 301 لسنة 2011، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2011). إنشاء كلية الحقوق في جامعة دمشق في مدينة القنيطرة. مرسوم تشريعي رقم 390 لسنة 2011، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2011). تعديل اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات الصادرة بالمرسوم رقم 250 لسنة 2006. المرسوم التشريعي رقم 203 لسنة 2011، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

وزارة التعليم العالي (2011). اللوائح الخاصة بتنفيذ المرسوم رقم 178 لسنة 2015 بشأن كيفية استبعاد الطلاب بسبب الفشل المتكرر. قرار رقم 48 لسنة 2011، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

مجلس التعليم العالي (2011). تبني سياسة وطنية لربط التعليم العالي بسوق العمل. قرار رقم 49 لسنة 2011، مجلس التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

مجلس التعليم العالي (2011). القواعد المتعلقة بمنح الطالب درجتين في دورة واحدة أو دورتين، إذا كان ذلك سيسمح للطالب بالتقدم. القرار رقم 269 لسنة 2011، مجلس التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

مجلس التعليم العالي (2011). القواعد المتعلقة بكيفية استبعاد الطلاب بسبب الفشل المتكرر والتقدم من سنة إلى أخرى. القرار رقم 1 لسنة 2011، مجلس التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

BRITISH COUNCIL | cara

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE
Faculty of Education

www.britishcouncil.org
www.cara.ngo
www.cam.ac.uk