

الاتجاهات حول الإنفاق على التعليم العالي والحوار المطلوب

د. عبدالله عبدالعزيز السهلاوي(*)

* حصل على الدكتوراة في الإدارة التربوية من جامعة ولاية ميتشجان، الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٧م.
أستاذ مشارك، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية.

الاتجاهات حول الإنفاق على التعليم العالي والحوار المطلوب



ملخص:

إن مسألة الإنفاق على التعليم العالي وتمويله تعد من قضايا الساعة في البلدان النامية وأكثرها إثارة للجدل وهي لذلك في حاجة دائمة للمناقشة والبحث. وفي المملكة العربية السعودية أثر النمو السكاني المتسارع وانخفاض أسعار النفط في قدرة الدولة على الاستمرار في الإنفاق على التعليم العالي بنفس الوتيرة السابقة. وإزاء هذا الوضع طرحت رؤى مختلفة حول سبل الخروج من هذا المأزق برزت في اتجاهات رئيسية ثلاثة هي:

- ١ - إعادة النظر في مجانية التعليم العالي أو إلغائها وتحميل الطالب وأسرته نفقات تعليمه أو جزءاً منها، والحد من القبول وربط التعليم العالي باحتياجات سوق العمل والتوسع في فتح الجامعات الأهلية.
- ٢ - الإبقاء على المجانية والتوسع في القبول وزيادة الموارد المالية مع ترشيد استخدامها تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم.
- ٣ - انتهاز موقف وسط بين الاتجاهين السابقين، بالاعتماد على التمويل المختلط مع التأكيد على مسألة الجدارة والأهلية وعدم تجاهل مسألة العدالة الاجتماعية.

إن الاتفاق حول هذه القضية هو نوع من الوهم إذ أن لكل من الاتجاهات الثلاثة حججاً ومبررات يستند إليها وينبغي استحضارها جميعاً عند اتخاذ أي قرار يتعلق بالإنفاق على التعليم العالي. وما الدراسة الحالية إلا خطوة في هذا الاتجاه.

مقدمة

نتيجة للنمو السكاني المتسارع وتطور الوعي الثقافي والاجتماعي والطموحات الفردية والأسرية شهد التعليم العالي في المملكة العربية السعودية زيادة كبيرة في أعداد الراغبين في الالتحاق به. وكانت الدولة قد اتجهت عند بدايات نشوء مؤسسات التعليم العالي إلى تعميم التعليم العالي والتوسع في توفيره

مجاناً والإنفاق عليه بسبب قلة أعداد الطلبة وتوافر ثروة ريعية خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات حتى ذهبت الدولة إلى تقديم حوافز مالية لاجتذاب الطلاب من أجل توفير الكوادر الوطنية المؤهلة اللازمة لحاجات التنمية.

إلا أن هذا الوضع سرعان ما أخذ في التحول، بسبب عدم الاستقرار في أسواق النفط العالمية. وازداد الأمر سوءاً بنشوب حرب الخليج الثانية، إذ تراجعت إيرادات المملكة وواجه اقتصادها صعوبات بالغة جعلتها غير قادرة على الاستمرار في الإنفاق على التعليم العالي بنفس الوتيرة السابقة. إضافة إلى ذلك فإن التوسع في التعليم العالي والجهود المبذولة للارتقاء به لم ترق إلى المستويات المأمولة ولم تحقق ما تحتاجه خطط التنمية من الكوادر ذات النوعية العالية، بل تكدست أعداد كبيرة من الخريجين في تخصصات غير مطلوبة فيما شهدت تخصصات أخرى عجزاً هائلاً فنشأت بطالة سافرة ومقنعة بين الخريجين؛ (الألوسي، ١٩٨٧؛ الجلال، ١٤١٦؛ كامل، ١٩٩٨).

وأخذ البعض يحذر من قتامة المستقبل القريب، فالزيادة المتوقعة في عدد السكان تنذر بزيادة عدد الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي إلى حد قد لا تكون فيه الدولة مستعدة أو حتى قادرة على الإنفاق عليه لا سيما أن تكاليفه آخذة في الزيادة مما سيؤدي إلى تضائل الإنفاق وعجزه عن الاستجابة للاحتياجات التعليمية المتوقعة في المستقبل الذي سينعكس على المؤسسات التعليمية إما بالانكفاء على ذاتها أو الاكتفاء بتقديم موضوعات ذات كلفة اقتصادية منخفضة وتكديس أعداد كبيرة من الطلاب في قاعات الدرس مما يشكل تهديداً للجودة النوعية، وهذا ما استخلصه (رحمة، ١٩٩٤) الذي رأى أن حدة المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها التعليم العالي في العالم العربي سوف تزداد مع مطلع القرن القادم كمشكلات تضخم تكاليفه وشح نفقاته ووجود هدر في داخله وسوء استخدام الموارد وبطالة الخريجين وسوء الاستفادة منهم. وفي مواجهة هذا الوضع تعالت الأصوات وتضاربت الآراء حول سبل الخروج من هذا المأزق. وبرزت ثلاثة اتجاهات رئيسية تمثلت في:

- المطالبة بإعادة النظر في مجانية التعليم العالي أو إلغائها أو ترشيدها وتحميل الطالب وأسرته نفقات تعليمه أو جزءاً منها، وضرورة الحد من القبول وربط التعليم العالي باحتياجات سوق العمل ومتطلبات الصناعة والتجارة، والتوسع في فتح الجامعات الخاصة.
- وفي المقابل تسأل نفر عن مصير ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية منادين بضرورة الإبقاء على المجانية، والتوسع في القبول، وزيادة الموارد المالية مع ترشيد استخدامها لزيادة الفاعلية والإنتاجية.
- وبرز رأي ثالث محاولاً التوفيق بين الاتجاهين السابقين من خلال التأكيد على مسألة الجدارة والأهلية وأهمية النظر إلى القدرات الفردية والتحصيل الدراسي وعدم تجاهل مسألة العدالة الاجتماعية.

من المؤكد أن الاتفاق حول هذه القضية هو نوع من الوهم، إذ من الطبيعي أن تتفاوت الرؤى حول هذه المسألة. وانطلاقاً من أن لكل اتجاه من الاتجاهات السالفة أسساً ومبررات يستند إليها فإن هذه الأسس لا يمكن تجاهلها عند مناقشة قضية الإنفاق على التعليم العالي. كما أن هذه القضية لا يمكن تناولها بمعزل عن التأمل في أهداف الجامعة ووظيفتها إذ أن سياسة الإنفاق على التعليم العالي تتحدد في ضوء هذه الأهداف. ولأن الحلول الجاهزة والتدابير العاجلة والجزئية من شأنها تعميق المأزق وتشتيت الجهود في وقت تشتد فيه الحاجة إلى اتخاذ قرارات حاسمة حول الإنفاق على التعليم العالي فإن الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو استحضار الجوانب النظرية والأبعاد الفلسفية لهذه القضية ووضعها أمام متخذ القرار التعليمي في المملكة بغية توفير المزيد من المعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ مثل هذه القرارات وسوف يتم تحقيق هذا الهدف من خلال:

- ١ - استعراض أهداف الجامعة ووظيفتها في المجتمعات المعاصرة، وأهم الاتجاهات السائدة حول الإنفاق على التعليم العالي متناولين الحجج والمبررات التي يقدمها كل اتجاه من أجل تأييد موقفه وتدعيمه.

٢ - النظر في بنود وفقرات خطة التنمية السادسة في المملكة العربية السعودية المتعلقة بمسألة الإنفاق على التعليم العالي ومناقشتها في ضوء الاتجاهات الرئيسية الثلاثة.

٣ - التطرق لبعض أساليب تمويل التعليم العالي الواردة في خطة التنمية السادسة.

وسيلجأ الباحث إلى أسلوب تحليل المحتوى في الأدبيات التي تناولت قضية الإنفاق على التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والأدبيات ذات الصلة بهذه القضية في الدول العربية والأجنبية.

أهداف الجامعة ووظيفتها

نظراً للموقع الهام والمؤثر الذي تحتله الجامعة في المجتمعات المعاصرة فإنها غالباً ما تجد نفسها غير قادرة على التوفيق بين مطالب كثيرة متوقعة منها. فعلى الرغم من أن (هوسين، ١٩٩١) يرى أن البحث عن الحقيقة هو مسوغ وجود الجامعة، فقد لاحظ أننا نطلب الكثير من الجامعة في شكل أهداف غير متوائمة فيما بينها، إذ عليها أن تقوم بدورها في إعداد وتدريب الأطر في وقت يفترض بها تشجيع تكافؤ الفرص التعليمية، كما ينتظر منها أن تسهم في توسيع حدود المعرفة وخدمة الاقتصاد الوطني من خلال بحوث تنفع الصناعة والتجارة. أما (دويغر، ١٩٩٣) فتري أن أهداف الجامعات العربية غالباً ما تكون مجموعة من الآمال والتطلعات العريضة... والتي لا تأتي معبرة عن الحاجات الحقيقية لأفراد المجتمع.

وبعد النقد الذي وجهه (نوفل، ١٩٩٢) للجامعات العربية بسبب تحولها إلى مصنع لإصدار الشهادات ومكان لاجترار المعرفة، رأى أن الوظيفة الأساسية للجامعة هي المحافظة على الخبرات والمعارف الموجودة ونقدها ونشرها واكتشاف آفاق جديدة للمعرفة. مضيفاً أن من بين أهداف الجامعة في البلاد العربية إعداد

القوى البشرية المؤهلة ونشر الثقافة والقيام بالبحث العلمي وخدمة المجتمع. واستطرد موضحاً أن هناك فلسفتين رئيسيتين تتحدد في ضوءهما أهداف الجامعة ووظيفتها ودورها في المجتمع، هاتان الفلسفتان هما:

أ - فلسفة ترى أن وظيفة الجامعة الأساسية هي وظيفة علمية معرفية بحثية وأن العلم هدف في حد ذاته بحيث تصبح الجامعة المكان الذي تجرى فيه الدراسة والبحث العلمي.

ب - فلسفة أخرى ترى أن للجامعة وظيفة اجتماعية وسياسية هي توظيف الدراسة والبحث العلمي لمعالجة المشكلات الاجتماعية.

وقد لاحظ (رضا، ١٩٨٤) أن الإجابات تتنوع حول السؤال التالي: ما هي الأهداف التي تحاول جامعات الخليج تحقيقها؟ وقدم أمثلة من تلك الإجابات على ألسنة بعض قادة الفكر في منطقة الخليج. فمنهم من يطالب الجامعة أن تكون أداة لإعادة اكتشاف الذات وتحرير الفرد الخليجي. ويذهب آخرون إلى المطالبة بأن تساعد جامعات الخليج طلابها على فهم واقع الخليج السياسي والاجتماعي والاقتصادي. بينما يرى مفكرون آخرون أن يرتبط هدف التعليم الجامعي بخدمة التجارة والصناعة. أما وكيل وزارة التعليم العالي السابق في المملكة فقد طالب الجامعة الخليجية بالاعتناء بتدريب الشباب على الحرف المهنية. وأكد رضا أن هذه المطالب ليست جزءاً من الميراث الجامعي العالمي، فالجامعات لم تكن وليست أماكن لتدريب الصناع، كما أنها لم توجد لتعمل في خدمة المؤسسات الصناعية، لأن مهمتها الأساسية هي نشر المعرفة العلمية وتطوير القدرات العقلية والروحية للأفراد.

وفي سياق حديث (التميمي، ١٩٨٥) عن فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه في منطقة الخليج العربي، وأوضح أن هناك فلسفتين للتعليم الجامعي فلسفة حقيقية - من وجهة نظر الإدارة الحكومية - هي تعليم الأجيال وتأهيلهم من أجل الحصول على وظيفة، وفلسفة معلنة في أدبيات وزارات التربية والتعليم والجامعات الخليجية وهي نصوص عامة منقولة من فلسفات وأهداف الجامعات الأخرى وتصلح لكل زمان ومكان.

وفي خضم هذا الجدل حول وظيفة الجامعة طرح (Williams, 1996) نظرتين مختلفتين لوظيفة الجامعة: إحداهما يطلق عليها النظرة الاجتماعية للتعليم، وتركز هذه النظرة على حاجات المجتمع ككل بدل الاهتمام بطموحات الأفراد، فمهمة الجامعة هي خدمة الدولة والدولة بدورها توفر التعليم العالي كخدمة عامة لتلبية حاجتها إلى مواطنين موالين وموظفين منتجين وفي هذه الحالة لا يكون هناك مكان للقطاع الخاص إذ تصبح الجامعة تحت السيطرة الكاملة للأيدولوجيا السائدة. أما النظرة الثانية والتي نشأت كرد فعل لهيمنة الدولة فترى في التعليم سلعة قابلة للبيع وأن وظيفة الجامعة هي إيجاد المعرفة التي يرغب فيها المستهلكون المستعدون لدفع تكاليفها وفي هذه النظرة لا يوجد مكان للقطاع العام. فالمستهلكون يطالبون بوجود خدمات تعليمية معينة وبقاء الجامعة مرهون بتحقيق هذه المطالب. ويمكن للدولة الاحتفاظ بدور تنظيمي محدود للحد من التماذي في سلوكيات السوق. إلا أنه يرى صعوبة وجود إحدى هاتين النظرتين ويمكن لإحدهما أن تتغلب على الأخرى في جامعة ما، ولكن النظرة الثانية هي الأكثر بروزاً خلال التسعينيات.

يتضح من هذا العرض أن هناك تبايناً في تحديد وظيفة الجامعة وأهدافها مما يضاعف من صعوبة مسألة الإنفاق على التعليم العالي. إذ لا يمكن الحسم في هذه القضية إلا بالاتفاق على أهداف للتعليم العالي واضحة ومحددة بدقة. لذلك فقد انعكس هذا التباين على الآراء والاتجاهات حول قضية الإنفاق على التعليم العالي وهو ما سنتناوله في الجزء القادم من هذه الدراسة.

الإنفاق على التعليم العالي

يعد الإنفاق على التعليم العالي من أعقد المشكلات التي يواجهها التعليم العالي وأكثرها إثارة للجدل خاصة في ظل الظروف الاقتصادية الراهنة. إذ أن هناك جدل لا يتوقف بين أنصار الاتجاهات المختلفة حول هذا الموضوع. فالبعض يعالج هذه المسألة من منظور اقتصادي بحث داعياً إلى إلغاء المجانية،

وتحميل الطالب وأسرته نفقات تعليمه، وربط التعليم العالي باحتياجات سوق العمل ومتطلبات الصناعة والتجارة، والتوسع في فتح الجامعات الخاصة. وبعضها الآخر ينطلق منطلقاً اجتماعياً منادياً بالإنفاق العام والتوسع في القبول لتحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص. وثالث يغلب النواحي المعرفية والأكاديمية مؤكداً على الجدارة والأهلية في القبول والتمويل المختلط في الإنفاق. وفي الجزء التالي سنستعرض هذه الاتجاهات الثلاثة موردين أهم الحجج والمبررات التي يستند إليها كل اتجاه:

الاتجاه الأول:

يرى هذا الاتجاه أن التعليم العالي مشروع استثماري ولا بد أن يكون له مردود اقتصادي. كما أن وجود فائض في أعداد الخريجين الذين لا تحتاج إليهم خطط التنمية يمثل عبئاً على هذه الخطط للتكلفة الاقتصادية التي تقتضيها متطلبات إعدادهم. وإذا كانت هذه الممارسات مقبولة في السابق فإن (بويطانة، ١٩٨٨) يرى أنه من غير المحتمل أن تتمكن غالبية الدول العربية من رفع نسب الإنفاق لمواجهة الزيادة المتوقعة في الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي. وقد طالب (البدر والسيف، ١٩٨٧) بترشيد الحوافز التي تقدمها الدولة للطلبة لأن تقديمها في السابق كان مرتبطاً بالحاجة إلى اجتذاب الطلاب إلى التعليم العالي إلا أن هذه الحاجة قد انتفتت ويجب توجيه هذه الأموال لدعم النوعية في التعليم العالي.

وفي الاتجاه نفسه طالب (الثبتي والريح، ١٩٩٠) بإلغاء المكافآت أو حصرها في الفئة المتميزة. وذهب آخرون أبعد من ذلك عندما رأوا أن على الدولة أن تعلم الناس القراءة والكتابة لا أن تصل بهم إلى المراحل العليا من أجل المتعة والرفاهية الفكرية لأن الإنفاق الذي يبذله المجتمع لا بد أن يكون له عائد؛ (العبيد، ١٩٨٧).

وإذا كانت هذه الدعوات قد طرحت في الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في دول الخليج العربي التي عقدت عام ١٩٨٥، وفي المؤتمر

العام السادس لاتحاد الجامعات العربية الذي عقد عام ١٩٨٨ فإنها الآن تتكرر بشكل أكثر إلحاحاً. ففي ندوة (التعليم العالي - رؤى مستقبلية) المنعقدة في الرياض في فبراير ١٩٩٨ برزت دعوات مشابهة طالبت بإعادة النظر في مجانية التعليم والحد من القبول. واتصفت هذه الدعوات بجدية أكبر لصدورها من مسؤولين كبار في المملكة العربية السعودية. إذ أكد وزير الصحة السعودي على أهمية النظر في مجانية التعليم واقترح أن تعطى المكافأة لمن يستحقها اجتماعياً وعلمياً لتشجيع الطلاب على بذل المزيد. كما تحدث وكيل الرئيس العام لتعليم البنات عن مجانية التعليم قائلاً إنه يجب الحد منها ليكون ذلك دافعاً للمتميزين^(١).

وجاء ضمن توصيات أحد البحوث التي قدمت إلى الندوة ذاتها توصية بأهمية إعادة تشكيل حضارة الجامعات السعودية - التي كانت تعتمد على ميزانية الدولة - لتعبئة الالتزام بالرؤية الجديدة وتطبيق مفاهيم السوق والأسس التجارية؛ (صوفي، ١٩٨٨). ويربط هذا الاتجاه بين المجانية وتدني نوعية التعليم معتبراً أن إلغائها سيؤدي إلى تحسين نوعية التعليم، وذلك لأن المجانية حالت دون مشاركة الآباء في مسؤولية تعليم أبنائهم وبالتالي عدم اجتهاد هؤلاء الأبناء في التحصيل الدراسي ولتصحيح هذا الوضع يجب تحميلهم الأعباء المالية اللازمة؛ (محمد، ١٩٨٨). ويضيف (ساها، ١٩٩١) بعداً آخر لهذا التوجه عندما أوضح أن تكلفة التعليم العالي تفوق بكثير تكلفة التعليم الابتدائي إذا كان هذا التعليم يعود بالنفع على الأفراد أكثر مما ينفع المجتمع؟ ولهذا فإن على المنتفع أن يتحمل نفقات تعليمه.

ويطرح المعارضون للتمويل العام مجموعة من المبررات الداعمة للتمويل الخاص منها:

- إن الإنسان يميل إلى ازدراء ما لا يدفع ثمنه وأن المجانية تحفز على الاستهلاك العشوائي.

(١) جريدة عكاظ «كيف نواجه استيعاب ٣٠٠ ألف طالب في الجامعات» العدد ١١٥١١، ٢٦ فبراير ١٩٩٨.

- إن التعليم العالي سيعود على الطالب وأسرته بمنافع خاصة كالدخل الأعلى والمكانة الاجتماعية وعليهم أن يدفعوا قيمة هذه المنافع.
- إن المصادر الإضافية يمكن أن تساعد مؤسسات التعليم العالي على الحفاظ على النوعية.
- إن المؤسسات الإنتاجية تستفيد من مخرجات التعليم العالي إذ يوفر عليها الكثير من التدريب والتأهيل فلماذا لا تساهم هذه المؤسسات في نفقات التعليم؟ (إبشر وشوفاليه، ١٩٩١).

هذا واحد من جوانب الاتجاه الأول إلا أن لهذا الاتجاه جوانب أخرى تتصل ببطالة الخريجين والحاجة إلى ربط التعليم بسوق العمل والوقوف في وجه سياسة الباب المفتوح في القبول. إذ يرى هذا الاتجاه أن ما تخرجه مدارس التعليم العام يفوق قدرة الجامعات على استيعابه وأن هناك تكديساً في تخصصات معينة ونُدرة في تخصصات أخرى، وأن مرد ذلك عائد إلى سياسات القبول الحالية التي أدت إلى بطالة المثقفين. لذلك أوصت إحدى الدراسات المقدمة إلى ندوة (التعليم العالي - رؤى مستقبلية) بضرورة توزيع الطلاب بين التخصصات حسب متطلبات سوق العمل، وأخذ حاجة السوق في الاعتبار عند تحديد أعداد المقبولين في الكليات والأقسام؛ (القحطاني، ١٩٩٨). ويأتي هذا منسجماً مع طرح (التركستاني، ١٩٩٨) الذي يرى أن توجيه التخصصات الجامعية نحو احتياجات سوق العمل يعتبر من ضرورات العملية التعليمية في الوقت الراهن.

وفي قضية الأسبوع حول التعليم العالي وسوق العمل التي أجرتها مجلة اليمامة السعودية بتاريخ ٢٤/١٠/١٤١٨هـ التي تزامنت مع ندوة (التعليم العالي - رؤى مستقبلية) المشار إليها سابقاً طالب أحد المشاركين بإعادة النظر في دور الجامعات وأنها ليست مجرد مؤسسات تعليمية تقوم بضخ الخريجين وتكديسهم على عواتق المجتمع. وأضاف مشارك آخر أن التعليم الجامعي ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لإعداد القوى العاملة عالية التأهيل والكفاءة لحياة العمل والإنتاج ولهذا فإن الرؤية بشأن توظيف الخريجين ومستقبل حياتهم ودورهم في المجتمع يجب أن تكون محور الاهتمام في التخطيط الجامعي وتطويره مما يتطلب رصدًا مستمرًا

لاحتياجات المجتمع وسوق العمل^(١). ومن الملاحظ هنا الربط بين حاجات المجتمع وسوق العمل وكأن ما يحتاجه سوق العمل هو بالضرورة ما يحتاجه المجتمع وفي هذا اختزال لأهداف التعليم الجامعي في الإعداد لسوق العمل.

وتبين (جمال الدين، ١٩٩٤) بعداً آخر لهذا الجانب بقولها إن التوسع في القبول قاد إلى بطالة الخريجين وزيادة العرض على الطلب مما أدى إلى توالي الانتقادات والضغوط على واضعي السياسة الجامعية من أجل مراجعة المسار والحد من التوسع في قبول المزيد من الطلبة. واعتقد المتقدرون أن أحد المخارج من هذه الأزمة يكمن في التوسع في التعليم الفني لتخفيف الضغوط على الجامعات. أما (Perkins, 1973) فإنه يرد على الداعين إلى سياسة الباب المفتوح في القبول الذين يرون أن الاختلاف في المواهب والقدرات يعود إلى اختلاف في الظروف الاجتماعية للطلاب، أنهم نتيجة لاندفاعهم العاطفي لتحقيق العدالة الاجتماعية قد أخفوا الحقيقة العلمية القائلة إنه لا توجد علاقة سببية مباشرة بين اللامساواة الاجتماعية والاختلافات في المواهب الإنسانية.

مما سبق يتضح أن لهذا الاتجاه أسساً يستند إليها وحججاً لها القدرة على الإقناع وإن كانت السمة الغالبة عليها هي استجابتها لظروف آنية فرضتها سيادة الفكر الرأسمالي وتفرد في العالم وسعيه لبسط شعار اقتصاديات السوق، إلا أن هذه الهيمنة لا يمكنها أن تلغي فكر الآخر واتجاهاته حول قضية الإنفاق على التعليم العالي والتي سنتناولها في الجزء التالي.

الاتجاه الثاني:

يرى هذا الاتجاه أن التعليم - بما فيه التعليم العالي - حق لكل مواطن وأن المجانية تجسيد لهذا الحق وتحقيق لديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص

(١) مجلة اليمامة «جامعاتنا بعد عام ٢٠٠٠: التعليم وسوق العمل» عدد ١٤٩٤، ٢٤ شوال ١٤١٨، ص ٢٠١-٢١٧.

التعليمية، وأن إلغائها سيخلق تمايزاً طبقياً أساسه الموقع الاقتصادي والاجتماعي للفرد مما يكرس الفوارق ويهدد أمن المجتمع. ويمكننا التعرف على جوانب هذا الاتجاه من مواقف أنصاره إزاء مسألة إلغاء المجانية، وتخفيض الإنفاق، والحد من القبول، وربط التعليم العالي بسوق العمل، والتوسع في فتح الجامعات الخاصة.

يصور أنصار هذا الاتجاه الدعوة إلى إلغاء المجانية على أنها تنطوي على أهداف أيديولوجية خفية الهدف منها قصر التعليم العالي على النخبة في المجتمع. فالوظائف المتاحة قليلة وأعداد الخريجين آخذة في التزايد مما يعني أن هذه النخبة ستحظى بالتعليم والوظائف المرموقة اجتماعياً، في حين ستحرم الكثرة غير القادرة مادياً من التعليم والعمل أيضاً؛ (جمال الدين، ١٩٨٨). كما يرى (محمد، ١٩٨٨) أن لدى بعض دعاة إلغاء المجانية أسباب طبقية وراء دعوتهم بترشيد المجانية أو إلغائها. إن إلغائها سيجعل من العامل المادي محورا أساسيا للتمايز بين أبناء المجتمع مما يعزز التمايز الطبقي ويكرس الفوارق بين الطبقات ويهدد مبدأ تكافؤ الفرص.

وتضيف (جمال الدين) (١٩٩٣) واصفة الدعوة إلى الترشيد وما يتبعها من إلغاء المجانية بأنها تحمل عدم وضوح في الرؤية لكثير من القضايا المجتمعية. خاصة أن أبرز دعائهم يحتلون مواقعاً ذات تأثير في القرار السياسي... وقد يخفى على هؤلاء أن التفوق الدراسي ليس نتاج عوامل ذاتية بحتة. فالعوامل البيئية الأخرى مثل المسكن والتغذية والمواصلات المريحة والبيئة المنزلية والمستوى العلمي للوالدين تعد محددات أساسية للتفوق الدراسي. ولهذه العوامل ارتباط بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة. يضاف إلى هذا البيئة المدرسية والتي تتفاوت كثيراً من مدرسة إلى أخرى في المنطقة الواحدة.

وفي هذا السياق يجب التأكيد أن المؤثرات الخارجية - كالاختلاف في موارد الأسرة الذي يؤثر بدوره في مستوى الإعداد الذي يتلقاه الطالب في مراحل التعليم العام - سوف تنعكس لاحقاً على فرص الالتحاق بالتعليم العالي

وكذلك على طموحات الطالب وتوقعاته المستقبلية. إن الخبرات التعليمية السابقة للطالب من حيث الكم والكيف تتدخل في أهلية الطالب للقبول في التعليم العالي والاستمرار فيه. لهذا فإن الحديث عن تمويل التعليم العالي والإنفاق عليه لا يمكن أن يتم بمعزل عن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتربوية في المجتمع.

ويصف (السعود، ١٩٩٤) في دراسة حديثة الأوضاع التربوية في العالم العربي. إذ كشف عن أن هناك غياباً في العدالة التربوية أسماها قضية الغبن الخفي أو اللامساواة والتباين في الحقوق التربوية بين أبناء الأمة ويتبلور ذلك في الآتي:

- ١ - التمييز بين أبناء الريف وأبناء الحضر لصالح الحضر في كم الفرص التعليمية وكيفها.
 - ٢ - التمييز بين الأغنياء والفقراء لصالح الأغنياء إذ يصبح التعليم في النهاية تكريسا لامتيازات الأغنياء الاجتماعية والسياسية وتكريسا للأمر الواقع وسقفا على الحراك الاجتماعي.
 - ٣ - التمييز بين أبناء الأمة في الجودة التعليمية (مدارس متميزة غير مكتظة وأخرى سيئة ومكتظة بالطلبة) ثم المساواة بينهم في قياس نتائج التحصيل المدرسي من خلال الاختبارات التي تحدد مصيرهم التعليمي في المستقبل.
- كذلك يتذرع دعاة إلغاء المجانية بأنها مسؤولية عن بطالة المتعلمين وتدهور نوعية التعليم العالي وأن المستفيد من التعليم يجب أن يتحمل نفقاته خاصة أن نفقات التعليم العالي قد تجاوزت قدرة الدولة على تحملها. وهنا يرد (محمد، ١٩٨٨) في تناوله لهذه المسألة في مصر أن تزايد عدد الخريجين بقدر فاق احتياجات التنمية لا يعني بالضرورة وجود خلل في النظام التعليمي بقدر ما يعني خللاً في عملية التنمية نفسها. تلك التنمية القائمة على الاستهلاك المفتقرة إلى قاعدة إنتاجية. كما أن عدم قدرة خطط التنمية على فتح مجالات عمل تستوعب هذه الأعداد هو قصور في التفكير في المستقبل والتهيئة له.

وينظر (الخويت، ١٩٩٣) إلى البطالة باعتبارها مشكلة اقتصادية واجتماعية وسياسية لأن النظام التعليمي لا يعمل بمعزل عن الأنظمة الأخرى وقد انعكست هذه المشكلة على السياسة التعليمية التي فشلت في الموازنة بين أعداد الخريجين ونوعياتهم وفرص العمل المتاحة. وبافتراض وجود زيادة في أعداد الخريجين وبطالة بين المتعلمين وتدني في مستوى التعليم فإن التساؤلات التي طرحها (محمد، ١٩٨٨) مناسبة أن تطرح هنا وهي هل يتحمل النظام التعليمي مسؤولية هذه المشكلات؟ هل المجانية هي التي تضع خطط التنمية أو ترسم السياسة التعليمية؟

أما لغة الأرقام فإنها تدعم هذا الاتجاه إذ بينت أن نسبة الالتحاق بالتعليم العالي في المملكة ما زالت منخفضة مقارنة ببعض الدول العربية والخليجية. فقد أوضحت إحصاءات مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية المنشورة عام ١٩٩٥ أن المملكة تحتل المرتبة ١١ بين الدول العربية. إذ بلغ عدد الملتحقين بالتعليم العالي من كل مئة ألف من السكان ١٠٣٥ فرداً في حين جاءت لبنان في رأس القائمة بـ ٣٠٧١ فرداً. وعند مقارنة المملكة بدول مجلس التعاون فإنها تأتي في المرتبة الرابعة بعد قطر (١٥٥٩ فرداً) والبحرين (١٣٦٥ فرداً) والكويت (١١٣٥ فرداً)^(١). أما على المستوى العالمي فإن كندا تحتل المرتبة الأولى بـ ٦٩٠٣ فرداً، تليها الولايات المتحدة الأمريكية بـ ٥٤٨٦ فرداً^(٢).

كما أن التنمية الشاملة تستلزم أضعاف الأعداد التي تخرجها الجامعات الحالية. ولهذا رأى (البازعي، ١٩٩٨) وجوب الاستثمار في البشر وألا يكون لضغوط الميزانية العامة دور في إضعاف هذا الاستثمار. خاصة إذا أدرنا أن أعلى نصيب للتعليم العالي من الدخل القومي في الدول العربية لا يتجاوز ٢٪، وأن هذا النصيب ينخفض إلى ١٪ في بعض هذه الدول؛ (رحمة، ١٩٩٤).

(١) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية «تطور التربية في البلاد العربية: إحصاءات وإسقاطات»، مجلة التربية الجديدة، عدد ٥٦، أغسطس ١٩٩٥، ص ١٢١-١٩٤.

(٢) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (١٩٩٧)، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٧.

أما في المملكة فإن الميزانية المخصصة للتعليم العالي بلغت ١,٣٪ من جملة الناتج المحلي خلال الفترة من ١٤١١/١٠ - ١٤١٥/١٤. كما أن نسبة الميزانية المخصصة للتعليم العالي إلى جملة الإنفاق الحكومي قد بلغت ٢,٩٪ في عام ١٣/١٤١٤، وارتفعت إلى ٣,٢٪ في عام ١٤١٥/١٤. واعتبر (كامل، ١٩٩٨) أن هذه المعدلات متواضعة عند مقارنتها بالدول الأخرى، مضيفاً أنها نسب متدنية للغاية إذا أخذنا في الاعتبار الدور الملحق على الجامعات في البحوث والتطوير.

وفي هذا السياق يتساءل (داود، ١٩٩٣) كيف نخفض الإنفاق على التعليم العالي في وقت نتطلع فيه إلى التقدم في علوم المستقبل؟ ويضيف بأن علينا النظر إلى التربية على أنها عملية استثمارية لها مردود وعائد يفوق في أحوال كثيرة العائد من الصناعات التحويلية والثقيلة، ولهذا فإن عملية تمويل التعليم لا تعد مكلفة لميزانية الدولة لأن ذلك التمويل هو استثمار اقتصادي واجتماعي سيعود بفوائد جمة على الوطن. ويؤكد (نوفل، ١٩٩٢) أن التعليم العالي لا يجب أن يكون تعليماً للقلة وعليه أن يشبع الطلب الاجتماعي المتزايد ويحقق ديمقراطية التعليم.

أما بالنسبة لتدهور التعليم وعلاقته بالمجانة، وعدم قدرة الدولة على الإنفاق على التعليم. فإن أنصار هذا الاتجاه يرون أنه على العكس من ذلك فإن الإنفاق العام يحافظ على نوعية التعليم لأن الإنفاق الخاص يسعى إلى زيادة الأرباح ولو كان ذلك على حساب النوعية. وأن المجانية ليست سبب التدهور وإنما خفض الإنفاق يمكن أن يؤدي إلى ذلك. وهذا ما بينه (Tilka, 1993) بقوله إن نوعية التعليم يمكن أن يتهدها الخطر إذا أعطي دور أكبر للمؤسسات غير الحكومية في تمويل التعليم. إذ أن النوعية سيضحي بها في حالة الضغوطات المالية ولهذا فإن أي تمويل غير حكومي (تجاري) يجب أن يربط بنوع من تقييم الفعالية.

ويرى (محمد، ١٩٨٨) أن علاج القصور في الميزانية لا يتحقق بفرض المصروفات على التعليم أو إلغاء المجانية وإنما بتخليص الميزانية من النفقات غير الضرورية واللجوء إلى المحاسبة الإدارية. ويتفق معه في هذا (عمار، ١٩٩٤) الذي يرى أن هناك حاجة إلى توفير المزيد من الموارد للتعليم العالي مع استمرار

ترشيد إنفاقها وتوجيه بعض الموارد إلى التعليم بدل الإنفاق على قطاعات أخرى أقل أهمية. ويستمر موضحاً أن قصور الموارد ليس العامل الرئيسي في تخلف التعليم العالي ولا يمكن الادعاء بعدم وجود حاجة إلى المزيد منها ولكن هناك حاجة إلى الترشيد لأن هناك هدراً في استخدام الموارد.

وبين (رحمة، ١٩٩٤) أن الهدر يشمل المبالغة في توفير الموارد البشرية والمادية وكذلك التقدير فيها وقدم عدد من المؤشرات على سوء استخدام الموارد منها:

- عمومية الأهداف.
- المبالغة في توسيع الهياكل الإدارية وفي عدد الموظفين، وتخلف تقنيات الإدارة والإبقاء على الأساليب التقليدية.
- الازدواجية في الأقسام والتخصصات والاستمرار في تدريس تخصصات لم تعد الحاجة إليها قائمة.
- زيادة الوقت الذي يستغرقه إنجاز البحث (رسالة الماجستير أو الدكتوراة) أو اتجاه البحوث إلى دراسة مشكلات بعيدة عن الاحتياجات الحقيقية للمجتمع ومشكلاته.
- الهدر في الأبنية والمخابر والمعامل والمراكز الصحية والمزارع والمكتبات سواء بتوفيرها بكميات تزيد عن الحاجة الفعلية أو توفيرها بكميات تقل عن الحاجة وكذلك سوء استخدامها.
- المبالغة في الصرف على أمور غير جوهرية، والتقدير في الإنفاق على الأمور الأساسية؛ (رحمة، ١٩٩٤: ١٥-٢٤).

ولهذا يرى هذا الاتجاه أنه من الأولى بدل الدعوة إلى إلغاء مجانية التعليم البحث في الأسباب التي أدت بجامعاتنا إلى مواجهة أزمات حادة بالرغم من قصر عمرها حتى وصفت بأنها «شاخت زمن الميلاد»؛ (رضا، ١٩٨٤). تلك الأسباب التي أشار إليها (التميمي، ١٩٨٥) قبل ثلاثة عشر عاماً والتي لا تزال قائمة حتى اللحظة، عندما أوضح أن الجامعات الخليجية تشكو من أزمة

حقيقية... ، وأن لهذه الأزمة أسباب أدت بالتعليم الجامعي إلى ما هو عليه، وهذا - في نظره - لا يعني أن التعليم الجامعي في منطقة الخليج كان جيداً وتردت أوضاعه ولكنه منذ ولادته يحمل أمراضاً شلت قدرته على تأدية دوره في تنمية الموارد البشرية تنمية حقيقية.

ولأنصار الاتجاه الثاني رأي في مسألة القبول على أساس الجدارة والأهلية وربط التعليم باحتياجات سوق العمل وتوجيه الطلاب إلى المسارات المهنية. إن المنادين بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية يرون في التركيز على مسألة الجدارة محاولة لتكريس التفاوت وإعادة إنتاجه. وأن القضاء على التفاوت ومظاهر عدم المساواة يكمن في تمكين أكبر عدد من قطاعات المجتمع من الالتحاق بالتعليم العالي لتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية (بوظانة، ١٩٨٣). كما أن المنادين بالاعتماد على الاختبارات والدرجات في القبول يتناسون إمكانية انحياز تلك الاختبارات طبقاً وثقافياً لوضعها (بدران، ١٩٨٩؛ السهلاوي، ١٩٩٣).

أما فيما يتعلق بربط التعليم العالي بحاجات سوق العمل وتوجيه الطلاب إلى التخصصات التي يتطلبها سوق العمل، فإن أصحاب هذا الاتجاه يتساءلون فيما إذا كان هذا التوجيه والانتقاء سوف يسري على جميع الطلاب من دون تمييز، فسياسة الانتقاء يمكن أن تطبق بالإكراه ومن المتوقع أن ينتهي الحال بأبناء الذين لا حظ لهم من القوة الاقتصادية والاجتماعية إلى الأعمال الحرفية والمهنية؛ (رضا، ١٩٨٤). وفي هذا الصدد ينبه (زكريا، ١٩٨٩) إلى ضرورة التفريق بين تشجيع التعليم الفني والمهني وبين إجبار أبناء الفقراء على هذا النوع من التعليم. إذ من المتوقع أن يلجأ أبناء القادرين إلى كل الوسائل لتجنب هذا النوع من التعليم خاصة في الدول النامية التي تسود مجتمعاتها المحاباة والوساطة وازدراء العمل اليدوي. ومن جانب آخر ترى (جمال الدين، ١٩٩٤) أن الاهتمام بإعداد وتخريج الفنيين بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل لا يمكن القبول به كهدف وحيد للتعليم الجامعي وذلك لصعوبة تطبيق هذا الهدف نتيجة للتغير السريع في طبيعة المهن وسرعة تقادم الكفاءات والمهارات.

ومن ناحية موقف أنصار هذا الاتجاه من الجامعة الخاصة والتمويل الخاص للتعليم العالي فإنه يتجسد فيما ذكرته (جمال الدين، ١٩٩٣) أن الاهتمام بإعداد وتخريج الفنيين بما يتلاءم ومتطلبات سوق العمل لا يمكن القبول به كهدف وحيد للتعليم الجامعي وذلك لصعوبة تطبيق هذا الهدف نتيجة للتغير السريع في طبيعة المهن وسرعة تقادم الكفاءات والمهارات.

ومن ناحية موقف أنصار هذا الاتجاه من الجامعة الخاصة والتمويل الخاص للتعليم العالي فإنه يتجسد فيما ذكرته (جمال الدين، ١٩٩٣) من أن توفير التعليم لأبناء المجتمع بصورة متكافئة يعد أحد أهم الملامح الأساسية المميزة للديمقراطية. وأن المقصود بالتعليم هنا ليس الحصول على شهادة تؤهل صاحبها للعمل ولكنه ضرورة حياة للإنسان وضرورة بقاء وأمن للمجتمع ولهذا يجب أن لا يترك التعليم خارج سيطرة الدولة بل يجب دمجها ضمن الاستراتيجية العليا للدولة فكما لا تترك شؤون الدفاع للهواة والباحثين عن الربح فكذلك ينبغي النظر إلى التعليم باعتباره مسؤولية وطنية لا يجب تركها للقطاع الخاص.

كما يصور أنصار هذا الاتجاه الدعوة إلى الجامعات الخاصة واعتبار التعليم مشروعاً استثمارياً اقتصادياً على أنها دعوة لرسملة كل شيء ومن ضمنه النظام التعليمي لأن هناك ارتباط لا يخفى بين الجامعة الخاصة وأيديولوجيا الاقتصاد الحر الذي يهدف إلى تقليص دور الدولة في تعليم جميع المواطنين وشيئاً فشيئاً تتجه الدولة إلى رفع يدها عن التعليم وتحويل كل ما هو عام إلى القطاع الخاص استجابة لقوانين اقتصاد السوق؛ (هلال، ١٩٩٣). ولهذا فقد حذر (رضا، ١٩٨٤) من أن ترك أهداف التعليم لتتخذ من قبل القطاع الخاص سيؤدي إلى التضحية بأهداف المجتمع، كما يعد تأكيداً مسرفاً للمضمون الاقتصادي للتنمية وتجاهلاً لجوانبها الاجتماعية والثقافية والمعرفية.

ويضيف (عبد الحميد، ١٩٨٩) أن خفض الإنفاق العام والاعتماد على التمويل الخاص والنظر إلى التعليم الجامعي باعتباره مسألة يجلبها الإحسان والتبرعات يعد منافياً لأبسط قواعد التخطيط المستقبلي للتعليم. ويكشف (سها،

(١٩٩١) بعداً آخر لمخاطر الخصخصة بتأكيده أن النظام الجامعي الذي يتعهد به القطاع الخاص قد يميل إلى الخضوع لقوى السوق أكثر من ميله إلى مصلحة المجتمع، إلا إذا اعتبرنا أن قوى السوق ومصلحة المجتمع هما شيء واحد. كما أن الحصول على التمويل الخارجي يصاحبه تدخلات ممن له صلة بالتمويل وهذا سيقود إلى التدخل الخارجي في شؤون الجامعة من أناس لا يستطيعون فهم البيئة الجامعية. ورأى (Tilak, 1993) أن دعم التعليم العالي من قوى السوق له محاذيره إذ سيقود ذلك إلى نمو غير متوازن في التخصصات والمواضيع العلمية (مجالات البحث) لأن المجالات التي تغطي بقيمة سوقية أكبر ستتمو أسرع في حين يتم تجميد أو استبعاد أو إلغاء مجالات أخرى لا تغطي بنفس القدر من القيمة.

وهكذا يتأكد لنا أن لأنصار هذا الاتجاه حججا ومبررات لا تقل إقناعاً عن حجج ومبررات الاتجاه الأول، إذ انطلقوا منطلقاً اجتماعياً قائماً على فهم أكثر عمقاً لوظيفة التربية في تحقيق المساواة والعدالة داخل المجتمع. وبالرغم من هذا فإن الوضع الاقتصادي الراهن يفرض على أصحاب هذا الاتجاه المبادرة إلى طرح حلول عملية للتعامل مع هذا الوضع. وفي الجزء القادم سنتناول اتجاهها ثالثاً أخذ موقفاً وسطاً بين الاتجاهين السابقين.

الاتجاه الثالث:

نظراً إلى أن لكل من التمويل العام والتمويل الخاص محاذيره ومساوئه ولتلافي الجدل القائم بين أنصار الاتجاهين السابقين برز اتجاه ثالث ينحو منحاً وسطاً بين الاتجاهين السابقين ينادي بالتمويل المختلط. ويرى هذا الاتجاه ضرورة مساهمة القطاعين العام والخاص من خلال الاعتماد على الإنفاق الحكومي والإنفاق الخاص والرسوم الدراسية. ويؤكد هذا الاتجاه على حق المواطن في التعليم شريطة التوفيق بين حاجات الفرد وحاجيات المجتمع من خلال ربط التعليم باحتياجات التنمية والأخذ بمبدأ الجدارة والأهلية. وسوف نتناول في الجزء التالي بعض آراء المنادين بهذا الاتجاه.

يتضح هذا الاتجاه فيما ذهب إليه (البدر والسيف، ١٩٨٧) من أن للتعليم الجامعي كلفة اجتماعية واقتصادية ولا بد من وجود عائد منه في المدى القصير والمدى الطويل. ففي المدى القصير لا بد من أن تساهم مخرجات التعليم في خطط التنمية مساهمة إيجابية، وعلى المدى الطويل يجب أن يسعى التعليم إلى خلق المواطن الصالح. ويضيفان أن هناك ما يشبه الإمبراطوريات الأكاديمية التي يجب تحجيمها وفق احتياجات التنمية خاصة في الظروف الراهنة. كما لا يجب إغفال حق الفرد في التعليم الجامعي وحقه في تنمية معارفه إذا كان قادرا على مواصلة مسيرة المعرفة وراغبا فيها من خلال بدائل أخرى وعلى أن لا تكون الدولة ملزمة بإيجاد الوظائف للخريجين.

ويرى (الألوسي، ١٩٨٧) ضرورة ضمان مبدأ شعبية التعليم الجامعي وإعداد خريجين مؤهلين علميا وفنيا لسد احتياجات خطط التنمية. وأن نسب القيد في التعليم العالي إلى المقيد في التعليم الثانوي لا تزال قليلة مما يعني أن هناك حاجة إلى التوسع فيه لاستيعاب أكبر عدد ممكن من خريجي الثانوية العامة وسد احتياجات خطط التنمية شريطة أن يكون التوسع نوعيا. أما (النجفي، ١٩٨٨) فيبرز جانبا آخر في هذا الاتجاه بقوله إن مجانية التعليم مطلب لتحقيق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية للفئات المحتاجة إلا أن فرض رسوم تعليمية منخفضة سوف تشعر الفرد بأهمية ما يقدم له إن مجانية التعليم مطلب لتحقيق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية للفئات المحتاجة إلا أن فرض رسوم تعليمية منخفضة سوف تشعر الفرد بأهمية ما يقدم له. ويمكن لهذه الرسوم أن تستخدم لدعم موارد الجامعة وتوسيع الاستثمارات التعليمية. في حين يوصي (كامل، ١٩٨٨) بأن يقتصر تقديم المكافآت على المتفوقين والقادرين علميا وذهنيا وذوي الكفاءة والذين ينهون دراستهم في المدة المقررة ومساعدة الطلبة غير القادرين ماديا من خلال نظام الضمان الاجتماعي.

وفيما يتعلق بالقبول فإن (نوفل، ١٩٩٠) يبرز لنا أحد جوانب هذا الاتجاه موضحا أن أصحاب هذا الاتجاه يحاولون أن يحلوا الإشكالات القائمة بين الاتجاهين

السابقين من خلال المطالبة بتمكين المتفوقين من أبناء غير القادرين من الالتحاق بالتعليم العالي وأن لا يجرموا بسبب الضعاف دراسيا من أبناء الفئات المقتدرة. وربما لهذا السبب طالب (عمار، ١٩٩٤) أن تتكافأ فرص الالتحاق بالجامعة على أساس القدرات العقلية والاستعدادات الخاصة وأن لا يكون الاختيار مبنيًا على أساس القدرة المالية أو النفوذ الاجتماعي. وهنا يطرح (أبو شقرا، ١٩٩١) أننا يجب أن لا نختار بين تقييد فرص الالتحاق بالتعليم العالي أو فتح أبوابه دون رقابة، ولكن أن نوجه الطلاب حسب قدراتهم الذهنية نحو تخصصات تناسبهم وتكون نافعة للمجتمع.

وبالنسبة للإنفاق على التعليم يرى (كيفين ورين، ١٩٩١) أن تطبيق قوانين السوق على التعليم العالي يجعل إنتاج الجامعات غير مرتبط بقرارات وعمليات تخطيطية مركزية. ثم يتساءل لماذا لا كان لدى الدولة الاستعداد للتنازل عن سلطتها لصالح سوق الطلب على التعليم والصراع على المكانة والشهرة بين جامعات تنافس بعضها؟ لذلك يقترحان التخلي عن مبدأ التمويل الكامل لصالح عملية تفاوضية مستمرة بين الجامعات والدولة حول الميزانية قائمة على تحقيق أهداف محددة وبمتابعة النتائج.

ورأت منظمة اليونسكو أهمية الإنفاق المختلط من خلال:

- ١ - الاعتراف بالتعليم العالي بوصفه استثمارا اجتماعيا يتطلب تخصيص الاعتمادات اللازمة له من الأموال العامة.
- ٢ - البحث الجاد عن موارد جديدة للتمويل تقوم على مشاركة جميع الذين يجنون فائدة من التعليم العالي بما في ذلك القطاع الاقتصادي والمجتمعات المحلية والآباء والطلبة.
- ٣ - ضرورة زيادة فعالية مؤسسات التعليم العالي وكفاءتها في ترشيد استخدام الموارد المتاحة؛ (بوظانة، ١٩٩٥).

وينظر (Tilak, 1993) للقضية من زاوية أخرى إذ يرى أن التعليم العالي

سلعة أو خدمة شبيهة بالسلعة العامة فهي لا تصل في عموميتها إلى مستوى الخدمات العامة كالدفاع والماء والبيئة النظيفة والهواء النقي الذي يستفيد منها جميع المواطنين بمستوى متكافئ. وفي الوقت نفسه فإن التعليم العالي ليس سلعة أو خدمة خاصة كالطعام والملبس التي تعود منفعتها على مستهلكها فقط. وفي هذه الحالة فإن الأفراد راغبون في دفع قيمتها لأن لها فوائد خاصة ولكن العائد لا يقتصر على أولئك الأفراد فقط إذ من غير الممكن استبعاد الأقل تعليماً من الاستفادة من المخرجات العديدة التي تتولد عن التعليم العالي، فالمجتمع بكامله يستفيد من الاستثمار في التربية. وبناء على هذا فإن الإنفاق المختلط هو الواجب اتباعه. فالدولة والطالب وأولياء الأمور والمستفيدين من القوى المتعلمة عليهم تحمل نفقات التعليم العالي.

ويؤكد (Woodhall, 1991) أن جميع دول العالم بدون استثناء تواجه مشكلة تمويل التعليم العالي وتحاول إيجاد حل لهذه المشكلة. وبصرف النظر عن نوع النظام والمجتمع فإن تكاليف التعليم العالي يجب المشاركة في تحملها من قبل الآباء والطلبة والمؤسسات الخاصة مع الأخذ في الاعتبار تكافؤ الفرص والاستخدام الأمثل للموارد العامة والعدل في توزيع النفقات والعوائد.

وفي الحين الذي اتفق فيه أنصار هذا الاتجاه على ضرورة الإنفاق المختلط فقد أقروا بوجود صعوبة في تحديد حجم مساهمة كل من القطاعين العام والخاص في تمويل التعليم العالي فترى أن (إبشر وشوفاليه، ١٩٩١) يؤكدان على أن يكون هناك إنفاق مختلط يساهم فيه كل فريق بقدر فائدته أو بقدر المنافع التي يجنيها إلا أن تحديد حجم المنفعة يعد أمراً في غاية الصعوبة. ورأت (السيبي، ١٩٩٤) أن تكون مساهمة القطاع العام والقطاع الخاص متناسبة مع المنافع التي يجنيها المجتمع من التعليم. ومع اعترافها بصعوبة قياس هذه المنافع فهي ترى أن تحديد نسبة مساهمة هذين القطاعين في تمويل التعليم الجامعي تتوقف على ظروف كل مجتمع وأوضاعه الاقتصادية والسياسة السائدة.

بهذا نكون قد قمنا برصد أهم الاتجاهات السائدة حول الإنفاق على التعليم العالي وتمويله والأسس التي استندت إليها. وبالتأمل في حجج كل اتجاه

ومبرراته يتضح مدى تعدد الرؤى من قضية الإنفاق على التعليم العالي وتباينها مما يؤكد ضرورة استحضارها جميعا عند صياغة السياسات التعليمية واتخاذ القرارات التمويلية. ونسعى في الجزء القادم من الدراسة إلى التعرف على توجه خطة التنمية السادسة نحو مسألة الإنفاق على التعليم العالي ومناقشته آخذين في الاعتبار ما ورد في الاتجاهات الثلاثة السابقة. وسوف نبدأ بتدوين أهم البنود والفقرات التي تضمنتها الخطة ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة.

خطة التنمية السادسة والإنفاق على التعليم العالي :

ورد في الفصل الثالث الذي حدد الأهداف العامة للخطة أن من بين أهداف الخطة: «تنمية القوى البشرية والتأكد المستمر من زيادة عرضها، ورفع كفاءتها لتلبية متطلبات الاقتصاد الوطني، وإحلال القوة السعودية الملائمة محل غير السعودية» [ص ٨٧]^(١).

وعند الحديث عن الظروف التي أعدت فيها خطة التنمية السادسة، وردت العبارة التالية :

«أعدت خطة التنمية السادسة في ظروف غير عادية نتيجة لحرب الخليج والانخفاض الكبير الذي حدث في أسعار النفط في السنوات الأخيرة من خطة التنمية الخامسة» [ص ٨٨].

وقد صنفت الخطة تلك الظروف إلى ظروف محلية وظروف دولية. وجاء ضمن الظروف المحلية الآتي :

« ١ - النمو السكاني المتصاعد.

٢ - انخفاض موارد الدولة المالية... إعداد خطة التنمية السادسة تحت ظروف جديدة صعبة نسبياً» [ص ٨٩].

(١) وزارة التخطيط «خطة التنمية السادسة»، مطبعة وزارة التخطيط، الرياض، ١٤١٥-١٤٢٠.

« ١ - استمرار عدم الاستقرار في أسواق النفط وتذبذب الأسعار » [ص ٩٠].

بعد ذلك انتقلت الخطة إلى ذكر المحاور الرئيسية لهذه الخطة، وجاء في مقدمتها :

« تنمية القوى البشرية السعودية وزيادة توظيفها... وأهمية الإسراع في تعليم وتدريب المواطنين وتأهيلهم... لتحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي والتنظيمي المطلوب في المستقبل. وخلال الخطة التنموية التي نفذتها المملكة أرسيت القواعد الأساسية للاقتصاد الحديث على نطاق واسع من خلال الاستثمارات الحكومية الضخمة في التجهيزات والصناعات الأساسية. والآن، وبعد مرور خمسة وعشرين عاما من التخطيط التنموي الناجح أصبح الوقت ملائما للتركيز وبشكل كبير على العوامل البشرية والتنظيمية وما يتصل بها من جوانب تتعلق بالإنتاجية والتقنية » [ص ٩١-٩٢].

واستمرت الخطة موضحة سبل معالجة المعوقات التي تواجه تنمية القوى البشرية ومنها :

« ١ - زيادة الطاقة الاستيعابية للجامعات في التخصصات التي تتطلبها قطاعات الاقتصاد الوطني »

« ٢ - التركيز على النوعية في التعليم العام والجامعي والتدريب بأنواعه ».

« ٣ - التركيز في التعليم والتدريب على التخصصات التي تتلاءم ومتطلبات القطاع الخاص » [ص ٩٢]. وأكدت خطة التنمية السادسة على قرار مجلس الوزراء القاضي بالعمل على :

« ترشيد الإنفاق الحكومي » و« رفع الكفاءة الإدارية والإنتاجية في الأجهزة الحكومية بما يؤدي إلى خفض الإنفاق الحكومي دون التأثير على مستوى الخدمات وتوفرها » [ص ٩٤].

ومن أجل تحقيق الكفاءة الاقتصادية دعت الخطة إلى إعادة النظر في أسلوب تقديم خدمات التعليم والصحة [ص ٩٥]. كما تضمنت مجموعة من السياسات التي ستنفذ وفق عدد من البدائل منها:

«دراسة إمكانية منح المكافآت والمنح الدراسية بصورة أكثر انتقائية وعلى أساس الحاجة والتفوق والجدارة مع منح القروض الدراسية على المستوى الجامعي والتعليم العالي» [ص ٩٦].

وبينت خطة التنمية السادسة أن «نصف سكان المملكة تقريباً أقل من ١٥ سنة» [ص ١٧٩]. وفي هذا السياق تحدث الخطة عن مخرجات نظم التعليم والتدريب فذكرت:

«من حيث المبدأ هناك نقص مؤكد في أعداد الخريجين السعوديين لسد احتياجات التنمية الحالية والمستقبلية... وتزايد الإقبال على التخصصات النظرية بنسب كبيرة دون أن تقابله زيادة تناسبية في أعداد الملحقين بالتخصصات العلمية والتقنية» [ص ١٧٩].

وفيما يتعلق بالتعليم الجامعي فقد ورد في خطة التنمية ما يلي:

«إعادة النظر في سياسة القبول الحالية بالجامعات عن طريق وضع معايير محددة تتفق عليها الجامعات» [ص ١٩٥].

كما نصت الخطة على:

«تشجيع الطلاب على الالتحاق بالتخصصات العلمية التي يشتد عليها الطلب باستمرار، ومن ذلك على وجه الخصوص تخصصات الطب، وطب الأسنان، والعلوم الطبية المساعدة، والتخصصات الهندسية، وعلوم الكمبيوتر والالكترونيات والفيزياء والكيمياء. ومن الوسائل الممكن استخدامها في هذا الشأن توجيه سياسات القبول في الجامعات بما يتفق ومتطلبات التنمية مع دراسة

قصر المكافآت التي تمنح للطلاب على تلك التخصصات... كما سيتم تشجيع القطاع الخاص على إنشاء كليات ومعاهد تركز بصفة رئيسية على التخصصات العلمية والتقنية» [ص ١٩٥].

وعن الفرص المتاحة للقطاع الخاص نصت الخطة على أن الحكومة ستتيح عددا من الفرص لزيادة إسهام القطاع الخاص ومنها:

«فتح كليات جامعية أهلية وكليات تقنية» [ص ٣٠٣].

وضمن استراتيجية التنمية للتعليم العالي نصت خطة التنمية السادسة على الآتي:

«تأمين فرص التعليم الجامعي للمواطن ذي الكفاءة والقادر علميا وذهنيا والراغب في مواصلة دراسته.

٢ - تفاعل نشاط مؤسسات التعليم العالي مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٣ - زيادة الطاقة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالي لتتواءم مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٤ - توسيع قاعدة التعليم العالي وتنويع برامجه من أجل خدمة قضايا التنمية.

٥ - توفير المرافق الجامعية وصيانتها وتشغيلها بأقل تكلفة مع المحافظة على جودة النوعية وحسن الأداء» [ص ٣٠٤-٣٠٥].

إذا أمعنا النظر في هذه البنود والفقرات محاولين استخلاص أهم معالم توجه خطة التنمية السادسة نحو مسألة الإنفاق على التعليم العالي أدركنا أنها تتمحور حول صعوبة الظروف الاقتصادية التي تمر بها المملكة لأسباب محلية ودولية عكست نفسها على هذه الخطة. ولكن على الرغم من هذه الظروف

أكدت الخطة على تنمية القوى البشرية السعودية وزيادة توظيفها، وحددت الخطة سبلا لمعالجة معوقات تحقيق تنمية القوى البشرية السعودية أبرزها زيادة الطاقة الاستيعابية للجامعات والتركيز على النوعية وربط التعليم العالي باحتياجات التنمية، واللجوء إلى ترشيد الإنفاق بما يؤدي إلى خفض الإنفاق الحكومي، واعتماد مبدأ الكفاءة والجدارة في القبول ومنح المكافآت، وفي منح القروض الدراسية بما يؤدي إلى خفض الإنفاق الحكومي. كما أقرت الخطة بوجود نقص في عدد الخريجين السعوديين لسد احتياجات التنمية الحالية والمستقبلية ورأت ضرورة تشجيع الطلاب على الالتحاق بالتخصصات العلمية والتقنية وتشجيع القطاع الخاص على فتح كليات جامعية أهلية وكليات تقنية.

هذه أهم معالم خطة التنمية السادسة المتعلقة بمسألة الإنفاق على التعليم العالي، وقراءتها بتعمق توحى بوجود نوع من التحول في نمط الإنفاق على التعليم العالي من الإنفاق العام إلى الإنفاق المختلط. وهذا ما استنتجه (صوفي، ١٩٩٨) من ملاحظته لبعض السياسات الواردة في خطة التنمية السادسة، إذ رأى وجود مؤشرات على تحول تدريجي في نمط مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من النمط العام إلى النمط المختلط.

وسوف نقوم بوصف مظاهر هذا التوجه والكشف عن الصعوبات التي قد تواجهه مستنديين على ما جاء في الاتجاهات الثلاثة السائدة حول الإنفاق على التعليم العالي التي استعرضناها سابقا وخاصة الاتجاه الثاني لأن هناك الكثير من الدراسات والبحوث التي عبرت عن الاتجاهين الأول والثالث ومنها تلك الدراسات والبحوث التي طرحت في ندوة (التعليم العالي - رؤى مستقبلية) التي عقدت في الرياض في فبراير ١٩٩٨.

إن صعوبة الوضع الاقتصادي العالمي والمحلي ونقص موارد الدولة المالية أمر لا يمكن تجاهله، إلا أن تأكيد خطة التنمية السادسة على تنمية القوى البشرية قد لا يتفق مع الاتجاه نحو خفض الإنفاق على التعليم العالي^(١) أو تخلي الدولة عن بعض مسؤولياتها للقطاع الخاص لأن ذلك قد لا يؤدي في نهاية الأمر إلى

تحقيق هدف الخطة وهو تنمية الإنسان في المملكة. فالإنسان هو هدف التنمية والقوة الدافعة لها، لذلك فإن منح التعليم العام والعالي حصة كبيرة وكبيرة جداً من الميزانية العامة يمكن أن يزيد من قدرة الدولة على توفير الأموال المطلوبة إذا تم تحديد الأولويات وتخليص الميزانية من أية نفقات غير ضرورية وانتهاج الرقابة الصارمة والمحاسبة الإدارية وترشيد الإنفاق على ألا يعني الترشيح خفض الميزانيات سيما أن خطة التنمية السادسة قد أشارت إلى أن المملكة قد أurst القواعد الأساسية للاقتصاد الحديث وأنهت مرحلة تأسيس البنية الأساسية^(٢).

إضافة إلى ذلك أوضح (بوظانة، ١٩٩١) عند تناوله لتمويل التعليم العالي العربي أن سبب مشكلات التعليم العالي المالية لا يرجع بشكل رئيسي لقلة أو تناقص الدعم الحكومي له فقط وإنما يرجع أيضاً إلى الاستخدام غير العقلاني وغير المرشد للموارد المتوفرة...، والتضخم الملحوظ في النسبة المخصصة من ميزانيات المؤسسات للنواحي الإدارية بدلا من النواحي الأكاديمية. كما نبه إلى عدم إمكانية إحداث تطور كمي ونوعي إذا استمر تقليص الموارد المالية.

وهنا لا بد من التأكيد على ضرورة تحديد مفهوم التنمية لأنه مفهوم متغير. والمفهوم الأكثر حضوراً في أذهان الكثيرين هو المفهوم الغربي للتنمية (التصنيع) باعتبار المجتمعات الغربية نموذجاً يحتذى به. وضمن هذا المفهوم ينظر الفكر الغربي إلى التربية على أنها ضرورة اقتصادية لتوفير قوى بشرية تنهض بمتطلبات التنمية الاقتصادية؛ (البيلاوي، ١٩٩٣). إن وضوح الرؤية حول التنمية المراد تحقيقها مسألة في غاية الأهمية لأن للكلمات مدلولات متباينة تعيق الفهم المشترك وتزيد من تعقيد المشكلة. وليس واضحاً ما إذا كان مفهوم التنمية في خطة التنمية الأولى هو نفس المفهوم في الخطط التنموية التي تلتها تباعاً. إلا

- (١) يتضح هذا من متابعة ميزانية التعليم العالي مقارنة بأعداد الطلبة خلال خطط التنمية الثالثة والرابعة والخامسة كما أوردها محمد أحمد الرشيد (١٩٩٨)، ص ٢٩، جدول رقم ١.
- (٢) وزارة التخطيط «خطة التنمية السادسة» مطبعة وزارة التخطيط، الرياض، ١٤١٥-١٤٢٠هـ، ص ٩٢.

أن الحوار الهادف والبناء حول المفاهيم وحول خطط التنمية نفسها يعد ضماناً لوضوح الرؤية وتعميق الفهم المشترك وتوحيد الهدف. إضافة إلى هذا يدعو (رضا، ١٩٨٤) إلى تبسيط التوقعات التنموية من الجامعة وعدم الإسراف في التأكيد على المضمون الاقتصادي للتنمية. إذ بالإضافة إلى أهمية الجانب الاقتصادي للتنمية فإنه يلزم أن تصاحبه عمليات تنمية لجوانب الحياة المختلفة والجامعة يمكنها أن تساعد في ذلك ولكنها لا تصنعه بمفردها.

ونتقل الآن إلى مناقشة أحد معالم توجه خطة التنمية السادسة ذلك المتعلق بزيادة الطاقة الاستيعابية للجامعات في التخصصات التي تتطلبها قطاعات الاقتصاد الوطني وتشجيع الطلبة على الالتحاق بالتخصصات العلمية. يعد هذا التوجه توجهاً إيجابياً طموحاً إلا أن إمكانية تحقيقه تحتاج إلى تمويل سخي من جانب الدولة خاصة أن تكلفة إعداد طالب الدراسات العلمية والتطبيقية تفوق بكثير تكلفة إعداد طالب الدراسات النظرية بسبب عدم حاجة الأخيرة إلى الكثير من التجهيزات والمعامل ونحوها. وفي الوقت الحاضر الذي تعاني فيه جامعاتنا عجزاً في التمويل مع غلبة التخصصات النظرية فيها وارتفاع نسبة طالب إلى عضو هيئة تدريس^(١)، ونقص في أعداد أعضاء هيئة التدريس الذي تأثر بتباطؤ خطى برامج الابتعاث خلال التسعينات^(٢) نتوقع أن يكون الوضع أكثر صعوبة في حالة التحول نحو التخصصات التي تطالب بها خطة التنمية. كما أن إحداث هذا التحول يتطلب تغييرات جذرية في أهداف الجامعات الحالية ومنشآتها وهيكلها الإدارية والأكاديمية والذي يصعب تحقيقه في ظل التوجه نحو خفض الإنفاق.

وهذا ما يدعو إلى الاعتقاد بوجود بعض التعارض بين الواقع والطموحات. فكثيراً من المعوقات التي تسعى خطى التنمية السادسة إلى

(١) بلغت نسبة طالب إلى أستاذ ١٨ إلى ١ في عام ١٤١٧ في مرحلة البكالوريوس وفقاً لإحصاءات وزارة التعليم العالي والذي أعده (كامل، ١٩٩٨) من أعلى المعدلات المعروفة في الدول المتقدمة، ص ٥٥.

(٢) محمد أحمد الرشيد (١٩٩٨)، ص ٢٩، جدول رقم ١.

معالجتها تعد إفرازات لخطط تنمية سابقة طموحة لم يتم التصدي لها في حينها أو تم قبولها كواقع معاش أو النظر إليها على أنها لا تعدو أن تكون مجرد تباين بين الطموح والواقع. ويصف (الجلال، ١٤١٦) وضعاً مشابهاً بقوله إن دول الخليج العربي تعي أهمية التخطيط الشامل والمتوازن إلا أن الملفت للنظر هو أنه بالرغم من هذا الوعي الواضح فإن الأمور تبدو على غير ما يراد ومن أسباب ذلك القصور في شمول الخطط وتوازنها أو الخلل في تنفيذها ومتابعتها. وأكثر ما يخشى الآن هو أن نواجه في المستقبل معوقات لخطوة التنمية السادسة كما نواجه الآن معوقات خطط التنمية السابقة ومخرجاتها. إن هناك حاجة للنقد الذاتي لتقسيم الأوضاع وتحديد مواطن القصور وأسبابه حتى لا تتكرر معوقات الماضي.

أما فيما يتعلق بمنح المكافآت والمنح الدراسية بصورة انتقائية وعلى أساس الحاجة والتفوق والجدارة ودراسة قصر تلك المكافآت على التخصصات العلمية التي يشتد عليها الطلب باستمرار فإن اعتماد الكفاءة والجدارة يعد توجهاً تكتنفه الكثير من المحاذير التي قد يعيها بعض المطالبين به وقد يتجاهلها آخرون. من المعلوم أن هناك جدل قائم حول معايير الجدارة والكفاءة. إذ يناادي البعض بالجوء إلى الاختبارات لتحديد مستوى الجدارة والكفاءة في حين يشكك آخرون في جدوى هذه الاختبارات لعدم موضوعيتها وانحيازها لفئات اجتماعية وتحييزها ضد فئات اجتماعية أخرى. وهي لذلك يمكن أن تتحول إلى أداة لاستمرار التفاوت والتمايز وإعادة إنتاجه (بدران، ١٩٨٩)، (السهلاوي، ١٩٩٣). يضاف إلى هذا أن اعتماد الجدارة والكفاءة في الاختيار وقبول الطلاب لكي يتم تقبله من الجميع يجب أن يكون تطبيقاً عاماً في جميع المؤسسات من خلال كونه قيمة مجتمعية سائدة على مستوى الفكر ومستوى الممارسة.

وقبل أن ننهي هذا الجزء من الدراسة لا بد من التوقف عند مسألة مساهمة القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي وتشجيع القطاع الخاص على إنشاء كليات جامعية أهلية وكليات تقنية. من الملاحظ أن هناك اتجاهاً حكومياً عاماً نحو الخصخصة شمل الكثير من القطاعات الاقتصادية في المجتمع وقد بدأ هذا

التوجه يعكس نفسه على المؤسسات التعليمية باعتبارها جزءاً من المجتمع الأشمل. إن هذا التوجه لا يخلو من بعض المخاطر إذا ما انتهج بدافع الرغبة في التخلص من الضغوطات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في زيادة أعداد الطلبة وتقلص الموارد وتضاؤل الإنفاق وبالتالي ترك الأمور للقطاع الخاص الخاضع لقوى السوق المختلفة والذي رأى فيه (هلال، ١٩٩٣) تعبيراً صريحاً عن فلسفة رأسمالية. وفي موقع آخر يرد (هلال، ١٩٩٢) على من يرى أن إشراف الدولة على الجامعات الخاصة كافياً للحد من اتجاهها اتجاهاً مخالفاً للمصلحة الوطنية وتحقيق الوحدة الاجتماعية بين فئات المجتمع موضحاً أن الجامعات الخاصة تغرس قيماً ومفاهيم لا يمكن لإشراف الدولة التحكم فيها ضارباً مثلاً في ذلك بالجامعة الأمريكية في مصر التي رأى فيها نموذجاً للدولة داخل الدولة.

إن الاندفاع نحو الخصخصة وكأنها العلاج الشافي لمشكلات التمويل، أو المنقذ من كل الأزمات التي تواجه التعليم العالي ما هو إلا تحليلاً عن إحدى المسؤوليات الوطنية ليحددها القطاع الخاص، كما يمكن أن تنتج عنه مشكلات أخرى. وهذا ما أكدته التقرير المقدم عن الندوة الإقليمية حول تعبئة موارد إضافية للتعليم العالي التي عقدت في بانكوك في أغسطس ١٩٨٨ عندما ذكر أن تجارب الحصول على التمويل من القطاع التجاري تشير إلى أن تحقيق النجاح والاستفادة من هذا التمويل يتطلب جهوداً مكثفة وتخطيطاً حكيماً. ومع هذا فإن المؤسسات التعليمية الخاصة قد تؤدي إلى ظهور مشكلات مثل الانخفاض المحتمل في نوعية المواد الدراسية أو قصر التعليم فيها على الفئات الغنية من المجتمع دون غيرها بسبب قدرتها على دفع تكاليف التعليم المرتفعة؛ (السرقبي، ١٩٩١).

قد يرى البعض أن الواقعية في التفكير تفرض مجارة التيار السائد نحو تحويل كل ما هو ملكية عامة إلى ملكية خاصة والاستجابة لقوانين السوق. إلا أن في هذه المجارة تقويضاً لمبدأ تكافؤ الفرص وتضحية بكل ما تحقق من عدالة اجتماعية مكنت الكثيرين من معارضي الإنفاق العام الآن من الاستفادة من ذلك

الإنفاق الذي يدينون له بالكثير. أما رجال الأعمال (القطاع الخاص) فيرون في التوجه نحو الخصخصة فرصة استثمارية واعدة، فالتعليم العالي في نظر بعضهم مجرد مشروع اقتصادي يمكن أن يجنوا من ورائه أرباحاً مجزية. وبهذا يتحول التعليم العالي إلى سلعة محتكرة لن يحصل عليها إلا من يستطيع دفع تكلفتها.

هذه أهم معالم خطة التنمية السادسة ذات العلاقة بالإنفاق على التعليم العالي التي حاولنا من خلال تناولها إبراز بعض الجوانب التي نأمل في فتح الباب واسعا للتداول بشأنها. ونظراً إلى أن خطة التنمية السادسة قد تطرقت لبعض مصادر وأساليب تمويل التعليم العالي كالرسوم الدراسية والقروض الطلابية والتي تعد أساليب يمكن اللجوء إليها لمواجهة الضغوطات المالية فإننا سنخصص الجزء الأخير من هذه الدراسة لمناقشة هذه الأساليب من خلال استعراض تطبيقاتها في عدد من دول العالم بغية إلقاء الضوء على الجوانب الجدلية فيها من غير إغراق في تفاصيلها:

أولاً - الرسوم الدراسية:

يعد نظام الرسوم الدراسية أحد الأساليب المتبعة في تمويل التعليم العالي التي تعد أكثر أشكال المشاركة الخاصة شيوعاً وأكثرها إثارة للجدل خاصة في الأقطار غير المعتادة على مثل هذه الرسوم إذ يثير إدخال هذا الأسلوب في دول اعتادت مجانية التعليم معارضة شديدة. وفي هذا الأسلوب يقوم الطالب أو ولي أمره بدفع رسوم دراسية مقابل التعليم الذي يتلقاه كوسيلة لاستعادة التكلفة المدفوعة للتعليم العالي. إن المنادين باتباع هذا الأسلوب يرون أنه يتصف بنوع من العدالة لأن المستفيد المباشر من التعليم هو الذي يقوم بدفع رسومه لا سيما أن الحصول على التعليم العالي يتبعه مكاسب اقتصادية واجتماعية تعود على الطالب. كما أن تلقي الطالب تعليماً مجانياً قد ينشأ عنه استخدام غير فعال للموارد وانخفاض في الحافز مقارنة بوضع آخر يدفع فيه الطالب مقابلاً للتعليم الذي يتلقاه؛ (Tilak and Varghese, 1991).

إلا أن هناك من يرى فيها عبئاً مالياً ثقيلاً على الطالب وأن تخليصه من هذا القلق المالي أثناء الدراسة سيمكنه من التركيز على عمله الأكاديمي وإنهاء دراسته في وقت أقصر. إضافة إلى أن هذه الرسوم يمكن أن تؤدي إلى التسرب أو إنهاء الدراسة في وقت أطول أو إعاقة أبناء الفئات الفقيرة في المجتمع عن الالتحاق بالتعليم العالي؛ (Williams, 1996).

ويضيف (Williams, 1996) أنه بالرغم من هذا الاختلاف حول الرسوم الدراسية فإن كثيراً من دول العالم تشهد تحولاً تدريجياً في الموقف من مشاركة الطالب في تمويل التعليم العالي بحيث أصبحت الأسئلة المطروحة هي كم يدفع الطالب؟ ومتى يدفع؟ وكيف يدفع؟ وما هو الأسلوب الفعال؟ فليل لا بد أن تكون هناك علاقة بين التكلفة والرسوم المفروضة وأن ترتبط الرسوم بالقدرة الاقتصادية بدلاً من أن تكون رسوماً موحدة على الجميع لكي يمكن تحقيق أكبر قدر ممكن من العدالة الاجتماعية بين فئات المجتمع المختلفة. كما يجب أن يرتبط الرسم بنوع البرامج الدراسية والتخصصات لأن التكلفة والعائد تختلف باختلاف التخصص. ولهذا رأى (إبراهيم وآخرون، ١٩٩١) ضرورة إجراء دراسات مستفيضة لحساب التكلفة الحقيقية لطلاب الكليات النظرية والكليات العلمية عند إقرار الرسوم الدراسية. كما اقترحوا إعفاء الطلاب المتفوقين من الزيادة في الرسوم لدفعهم للتفوق الدراسي وكذلك أبناء غير القادرين.

أما في الأردن فإن الطلاب الراغبين في متابعة تعليمهم العالي يشاركون في تمويل هذا التعليم عن طريق دفع رسوم دراسية. إذ تشكل الرسوم الدراسية ما نسبته ٣٤,٧٪ تقريباً من مصادر الأموال الجامعية للعام ١٩٨٩ (عبدالرحمن، ١٩٩١). وعند مناقشته لمسألة تمويل التعليم العالي في باكستان أوضح (Khan, 1991) أن البعض يرى أن الرسوم الدراسية من الممكن أن توفر مورداً لتمويل التعليم العالي ولكنهم يشككون في ضمانه أن تخصص الرسوم المحصلة من طلاب التعليم العالي في الصرف على النظام التعليمي نفسه.

وقد أظهرت بعض الدلائل أن الرسوم الدراسية قد ساعدت في تشجيع

الطلاب على مواصلة وإنهاء دراستهم بالرغم من حدوث العكس في بعض الأحيان إذ قد يجد الطالب نفسه مجبرا على العمل أثناء الدراسة مما يؤدي إلى تأخره في إنهاء الدراسة. كما أن الرسوم الدراسية قد تؤدي إلى تنافس الجامعات من أجل الحصول على أكبر عدد من الطلاب حتى إن كان ذلك على حساب الجودة؛ (Williams, 1996).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية أوضح (Honeyman and others, 1996) أن الرسوم الدراسية تدفع الطالب إلى العمل أثناء الدراسة مما يطيل الفترة اللازمة لإنهاء الدراسة أو قد تضطره إلى الانقطاع عن الدراسة. كما لاحظ أن زيادة الرسوم الدراسية على الطلاب لم يصاحبها تغيير ملحوظ في الخدمات المقدمة مما أدى إلى حالة من الشك لدى المواطنين تجاه أهداف التعليم العالي وكفاءة مؤسساته في تحقيق هذه الأهداف، مما أبرز مسألة جودة التعليم والمحاسبة الإدارية إلى السطح في ظل مطالبة الدولة والمواطنين لمؤسسات التعليم العالي بتقديم معلومات عن الجدوى الاقتصادية للتعليم العالي والكيفية التي تصرف بها هذه المؤسسات الأموال المخصصة لها.

ثانياً - القروض الدراسية:

تعد القروض الدراسية واحدة من آليات استعادة تكاليف التعليم العالي لتحقيق عدالة أكبر بين المواطنين. ويرى (Tilak & Varghese, 1991) أن القروض الطلابية تعد وسيلة لدعم تكلفة التعليم العالي بواسطة الطالب. إذ يقوم الطالب بتمويل تعليمه العالي عن طريق دفع مؤجل ويتم استعادة القسط بطرق وأساليب تختلف باختلاف الدول التي تأخذ بهذا الأسلوب.

ويشير (Woodhall, 1991) إلى أن كثيراً من الدول قد اتجهت إلى تعديل أساليبها في تمويل التعليم العالي ومنها السويد والمانيا. فلماña قامت بإلغاء المنح عام ١٩٨٢ ولكنها أعادتها عام ١٩٩٠ لأن الاعتماد الكلي على القروض كان عاملاً غير محفز لكثير من الطلاب ذوي الدخل المنخفضة ويذكر هنا أن السويد

وألمانيا تمنح قروضا تغطي التكاليف المعيشية للطلاب فقط لأن الرسوم الدراسية مجانية كما هو الحال في معظم دول أوروبا. ففي بريطانيا مثلاً تحصل غالبية الطلبة على مجانية دراسية بالإضافة إلى قروض بدون فوائد لكل طالب متفرغ تفرغاً كلياً للدراسة بصرف النظر عن دخل أسرته. ويستخدم نظام القروض في اليابان وهونغ كونغ وماليزيا وسنغافورة والفلبين باعتباره وسيلة رئيسة لتمويل التعليم العالي، وللمحافظة على تكافؤ الفرص التعليمية.

ورأى (بوبطانة، ١٩٩١) في القروض الدراسية أسلوباً تمويلاً ثبتت فعاليته في كثير من الدول المتقدمة، إلا أنه أوضح أن هذا الأسلوب قد لا يكون له نفس الأثر في دول تعاني من معدلات نمو منخفضة ونسب بطالة مرتفعة، ولكنه ذكر إمكانية اعتماده بسهولة في الدول العربية المنتجة للنفط. وفي مصر اقترح (إبراهيم وآخرون، ١٩٩١) وجوب زيادة القروض التي يحصل عليها الطلاب لتغطي رسوم الدراسة ونفقات المعيشة لإتاحة الفرصة لذوي الدخل المحدودة لاستكمال تعليمهم الجامعي على أن تسدد هذه القروض بعد التخرج. وأكدوا على أنه من الأجدي إعطاء الطلاب قروضاً لاستكمال تعليمهم إذا كان من المسموح به إعطاء رجال الأعمال ملايين الجنيهات لاستكمال مشروعاتهم التي قد تفشل أحياناً.

أما في الهند فيتم استعادة القرض عن طريق أقساط شهرية بعد مرور سنة من تخرج الطالب وحصوله على وظيفة أو بعد ثلاث سنوات من إنهاء دراسته. ويتم تدوير هذه القروض بعد عدة سنوات من استخدامها لكي يحقق هذا البرنامج تمويلاً ذاتياً بمعنى أن تمنح قروض من القروض المحصلة مما يخفف من الأعباء المالية عن كاهل الدولة. وقد واجه برنامج القروض هذا بعض المشكلات منها:

- ١ - عدم توافر سجلات رسمية دقيقة لدخول الأفراد وممتلكاتهم.
- ٢ - إن معظم طلاب التعليم العالي قد تجاوزوا السن القانونية وأصبحوا مسؤولين قانونياً عن أنفسهم وبالتالي لا يمكن مطالبة أولياء الأمور بتحمل نفقات تعليم أبنائهم.

٣ - أن الآباء والأبناء يرون أن الدولة هي المحتاجة إلى قوة عاملة مدربة ومتعلمة لهذا عليها تحمل النفقات.

ونتيجة لهذه الأسباب لجأت بتسوانا إلى نظام القروض الدراسية التي تغطي الرسوم الدراسية والسكن والنقل والكتب بالإضافة إلى مخصص مالي للمصروفات الشخصية. وتمنح هذه القروض لكل طالب مؤهل على أساس التحصيل الدراسي في اختبار الثانوية العامة بصرف النظر عن دخل الأسرة. وفي حالة قبول الطالب في هذا البرنامج فإنه يلزم نفسه بالتعيين في وظيفة حكومية أو في القطاع الخاص لفترة من الزمن تعادل مدة دراسته الجامعية يضاف لها سنة أخرى. ويوقع الطالب على تعهد (اتفاقية) تلزمه بالدفع للدولة نسبة من دخله بعد التوظيف تعادل ٥٪ من إجمالي مرتبه؛ (Mokgwathi, 1992).

ويضيف (Mokgwathi, 1992) أن المعيار الأساسي لتخصيص هذه القروض هو احتياجات البلاد من القوى العاملة ثم رغبة الطالب في حقن الدراسة. ويقوم قسم المنح والقروض بالاحتفاظ بسجلات كاملة عن كل طالب وتخصيصه ومكان دراسته والسنة المتوقعة لتخرجه ثم يقوم هذا القسم بوضع المتخرجين في القطاعات التوظيفية المختلفة سواء كانت حكومية أو خاصة بعد أخذ رغبات الخريجين في الاعتبار. وبعد التعيين تتخذ الترتيبات اللازمة مع الجهة الموظفة لحصص النسبة المتفق عليها من راتبه الشهري. إلا أن هذا البرنامج يطرح مجموعة من التساؤلات كحجم القروض، وهل يجب أن يغطي القرض الرسوم الدراسية ومصاريف الإعاشة أم أحدهما؟ ولكي تشجع حكومة بتسوانا دخول البلاد إلى عالم التقنية الحديثة فلا بد لها من دفع مخصصات عالية للطلاب الذين يدرسون التخصصات التقنية ولهذا تم اقتراح إعادة تنظيم برنامج القروض بحيث يحصل الطالب الذي يدرس في المجالات العلمية والتقنية على دعم أكبر، وتقدم المسؤولين بثلاث فئات من المواد والتخصصات:

١ - التخصصات الأساسية والهامة لاقتصاد البلاد.

٢ - تخصصات أخرى غير أساسية.

٣ - تخصصات يرغبها الطالب نفسه.

فالطلاب في الفئة الأولى يحصلون على منح تغطي جميع التكاليف الدراسية بالإضافة إلى مخصصات أخرى. أما طلاب الفئة الثانية فإنهم يحصلون على منح ومخصصات أقل. في حين أن على طلاب الفئة الثالثة أن يعتمدوا على مواردهم الخاصة في تغطية مصاريف الإعاشة بينما يمكن أن لا يدفعوا رسوما دراسية.

وبين (Kahubi, 1992) عند مناقشته لمسألة تمويل التعليم العالي في يوغندا أن الزيادة في تكلفة الإنفاق على التعليم والحاجة إلى ديمقراطية الحصول على التعليم جعل من الضروري إعادة النظر في وسائل تمويل التعليم العالي. لذا طالب البعض بأن يدفع الطالب جزءا من تكلفة تعليمه. وقدمت حكومة يوغندا برنامج عمل للطلبة المحتاجة بحيث يتم تعيين الطلاب المحتاجين وغير القادرين على دفع نفقات تعليمهم في أعمال في الجامعة لكسب بعض المال وتقوم الإدارة المحلية والمجتمع المحلي بتحديد هؤلاء الطلاب. ويخشى أن يرسخ هذا الإجراء الاعتقاد الخاطئ أن العمل هو للطلاب المحتاج أو أن الإنسان لا بد أن يكون محتاجا ليعمل بدلاً من غرس قيم حب العمل والاعتماد على النفس في نفوس الطلاب جميعاً.

وقد شكلت الحكومة اليوغندية لجنة لمراجعة السياسة التعليمية وقدمت هذه اللجنة تقريراً توصلت فيه إلى أن تكلفة التعليم العالي يجب أن يشترك في تحملها الحكومة والمستفيدون من التعليم العالي. وللتخفيف على أولئك الطلبة الفقراء اقترحت اللجنة نظام قروض الطلبة وكذلك توفير فرص العمل الجزئي لهم ويمكن تلخيص توصيات اللجنة في الآتي:

- ١ - يجب أن يتحمل الطلبة وأولياء أمورهم مسؤولية كاملة لجميع التكاليف غير الدراسية مثل النقل والتغذية والإسكان والكتب.
- ٢ - بالنسبة للطلبة الذين لا يستطيعون توفير الأموال المطلوبة تقوم الدولة بإنشاء برنامج للقروض تدفع بعد التخرج وحصول المتخرج على وظيفة.
- ٣ - تقوم الجامعة والمؤسسات الأخرى في المجتمع بتوفير فرص عمل جزئي للطلبة غير القادرين على تحمل نفقات دراستهم.

- ٤ - تكون مسؤولية الدولة تجاه الطلبة مقصورة على دفع الرسوم الدراسية والعناية الطبية.
- ٥ - أن يتمتع الطلبة المحتاجون وأولئك الذين يدرسون تخصصات تحتاجها البلاد بأولوية في الحصول على القروض.
- وأوضحت اللجنة أن هناك مجموعة من الصعوبات التي قد تواجه محاولات إصلاح نظام التعليم العالي ومنها:
- ١ - معارضة الطلبة وأولياء أمورهم لأية مقترحات تهدف إلى تحميلهم تكاليف التعليم.
- ٢ - خشية الحكومة من معاداة الشباب لها.
- ٣ - عدم قدرة الحكومة أو القطاع الخاص على توفير وظائف للطلبة المتخرجين ما سيعيق دفع القروض.
- ٤ - مسألة من سيمنح هذه القروض، الدولة أم البنوك التجارية؟ وكيف سيتم التعامل مع قضية التضخم.

ثالثاً - ضرائب تشغيل الخريج :

أحد مصادر تمويل التعليم العالي في بعض الدول ويتم بموجبه فرض ضرائب على الجهات الموظفة للخريجين (الجهات المستفيدة من مخرجات التعليم العالي). إذ من المعلوم أن مخرجات التعليم العالي يستفاد منها في القطاعات الاقتصادية المختلفة، ومعلوم أيضاً أن هذه القطاعات لا تقدم أي تمويل للمؤسسات التعليمية العالي. لذا يطالبها البعض بالإسهام في تمويل التعليم العالي من خلال ضرائب سنوية تفرض عليها في حالة تشغيلها للخريجين على أن يتم ربط هذه الضريبة بتكلفة التعليم الذي تلقاه الخريج وأن تقسم هذه الضريبة على فترة كافية لتغطية تكلفة التعليم، وعليه يجب أن يختلف مقدار هذه الضريبة باختلاف تخصصات الخريجين، فضرية تشغيل المهندس تقل عن الضريبة المفروضة على مؤسسة توظف خريج أحد التخصصات الأدبية. وتستخدم هذه الضرائب للصرف على التعليم العالي للسنوات المقبلة ؛ (Tilak and Varghese, 1991).

ويضيف (Tilak and Varghese, 1991) أن هذا الأسلوب لا يخلو من بعض السلبيات ومنها أنه قد يؤدي إلى تردد الجهات الموظفة أو امتناعها عن توظيف الخريجين الجامعيين مما قد يضاعف من بطالة الخريجين. ولكنهما يؤكدان على إمكانية التغلب على هذه السلبية إذا كانت العلاقة بين التعليم والإنتاجية علاقة مرتفعة جدا وكذلك العلاقة بين نوع التعليم الذي يتلقاه الطالب والعمل المستقبلي الذي سيمارسه بحيث يصعب على خريج تخصص معين القيام بعمل خريج آخر في تخصص آخر.

إن هناك الكثير من المصادر والبدائل لتمويل التعليم العالي ولكننا سنكتفي بهذه الأساليب التي حاولنا من خلال عرضها إبراز الجدل الدائر حولها والصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيقاتها ولهذا فإن تبني أي منها يحتاج إلى معرفة عميقة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة. كما أن اللجوء إلى أي بديل لن يكون مجدياً أو مقنعاً لأحد ما لم يتم التصدي الحازم والقضاء النهائي على أسباب الهدر في التعليم العالي. عندئذ يكون البحث عن صيغ جديدة لتمويل التعليم العالي مبرراً وستكون فرص نجاح هذه الصيغ أكبر إذا كانت مبادئ المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية حاضرة حضوراً مؤكداً.

الخاتمة

إن هناك قضايا في حاجة دائمة للمناقشة ومنها قضية الإنفاق على التعليم العالي لأن لهذه القضية جذور تمتد عمقاً لتستمد مقوماتها من فلسفة المجتمع وأهدافه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وقد كانت هذه القضية ولا زالت مجالاً خصباً لكثير من الدراسات والبحوث. وقد اختلفت رؤى دارسي هذه القضية والباحثين فيها باختلاف منطلقاتهم الفكرية والاجتماعية والاقتصادية.

ووفقاً لهذه المنطلقات يرى البعض أن التفاوت والتمايز سمة أساسية في الإنسان ولا بد أن تنعكس هذه السمة في التربية لتشمل الإنفاق على التعليم العالي. في حين كانت رؤية البعض الآخر منطلقة من أن الناس متساوون في

الأساس ولكن البيئة الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية السائدة خلال حقبة تاريخية محددة خلقت التفاوت والتمايز بينهم، لذلك فإن على التربية أن تتدخل لتصحيح هذه الأوضاع وتحقق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية. وانطلق فريق ثالث منطلقاً أكثر حدة عندما رفض التربية الرسمية ناظراً إليها باعتبارها أداة أيديولوجية تعمل على سرمدة التفاوت بإعادة إنتاجه من جيل إلى آخر.

ولأننا ندرك أن الاتفاق التام في الرؤى ليس من طبيعة البشر وأن تحقيق عدالة اجتماعية تامة مسألة نادرة الحدوث، فإننا نؤمن بأهمية النظرة الشمولية تجاه أية قضية خاصة إذا كانت بمثل أهمية قضية الإنفاق على التعليم العالي. لذلك حرصنا كل الحرص على إبراز وجهات النظر المختلفة من قضية الإنفاق على التعليم العالي، وإن بدا أن هناك تفضيل لاتجاه معين أو رؤية بعينها فذلك ناتج عن استحالة تحقيق الموضوعية التامة في العلوم الاجتماعية وليس بقصد فرض الرؤى على الآخرين. ومهما يكن الأمر فإن اختلاف الرؤى يجب أن لا يؤدي إلى القطيعة بين أصحابها أو فرض رؤية معينة وتغييب الرؤى الأخرى. إذ من الممكن أن يصبح هذا الاختلاف رافداً لإثراء الحوار القادر على تكوين تيار متميز فيه الآراء وتتلاقح به الأفكار ويمنح مسيرة التربية والتعليم القوة والحيوية الدافعة ويجدد الآمال في مستقبل أفضل بمشيئة الله.

المراجع

- ١ - أبو شقرا، راجي (١٩٩١). مشكلات التعليم العالي في الدول العربية. مستقبلات، ٢١(٣)، ٤٤٥-٤٥٩.
- ٢ - إبراهيم، علي لبيب، وحلمي، شكري عباس، وحسان، حسان محمد (١٩٩١). تمويل التعليم العالي في مصر من مصادر غير تقليدية. قراءات حول التعليم العالي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، الأردن، ٣، ١٦-٣٧.
- ٣ - الألوسي، صائب (١٩٨٧). التعليم الجامعي في دول الخليج العربية واقعه ومؤشراته المستقبلية. وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ٥٥-٨٥.
- ٤ - إبشر، جان كلود، وشوفاليه، تيري (١٩٩١). إعادة النظر في تمويل التعليم بعد الإلزامي. مستقبلات، ٢١(٢)، ٣٠٩-٣٣١.
- ٥ - البازعي، حمد سليمان (١٩٩٨). التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية والاتجاهات المستقبلية لأسواق العمل. أبحاث وأوراق عمل ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الرياض، الجزء الأول، ١٨٥-٢١٧.
- ٦ - البدر، حمود عبدالعزيز، والسيف، خالد عبدالرحمن (١٩٨٧). «ترشيد سياسات القبول في التعليم الجامعي لدول الخليج العربية واقتراح برامج إعلامية لإقناع الجمهور بذلك». وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٣٥-١٦٩.
- ٧ - بدران، شبل (١٩٨٩). السياسات التعليمية في مصر في الثمانينات. التربية المعاصرة، ١٣، ٢١٢-٢١٥.

- ٨ - بوطانة، عبدالله، ومعوّض، هدى (١٩٨٣). الاتجاهات السائدة في العالم حول سياسة الالتحاق بالتعليم العالي. سياسات الالتحاق بالتعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- ٩ - بوطانة، عبدالله (١٩٨٨). أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى عام ٢٠٠٠. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد متخصص ٢، ٢٨٤-٣٢٤.
- ١٠ - بوطانة، عبد الله (١٩٩١). تمويل التعليم العالي العربي: البحث عن بدائل جديدة. قراءة حول التعليم العالي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، الأردن، ٣، ٨-١٣.
- ١١ - بوطانة، عبدالله (١٩٩٥). سياسات التغيير والنمو في مجال التعليم العالي. المجلة العربية للتعليم العالي، ١، ١٥٠-١٧٠.
- ١٢ - البيلاوي، حسن حسين (١٩٩٣). التنمية الثقافية والتنوير. . مدخل إلى نحو الأمية: رؤى نقدية. التربية المعاصرة، ٢٩، ١١-٦٧.
- ١٣ - التركستاني، حبيب الله (١٩٩٨). دور التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل السعودي. أبحاث وأوراق عمل ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الرياض، الجزء الأول، ٢٠١-٢١٧.
- ١٤ - التميمي، عبدالملك خلف (١٩٨٥). التعليم الجامعي في منطقة الخليج العربي: دراسة تاريخية. الباحث، السنة السابعة، ٤٠، ٥٣-٨٢.
- ١٥ - الشيتي، عوض مستور، والريح، محمد عبدالله (١٩٩٠). التعليم الجامعي في الوطن العربي من منظور مستقبلي. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٥، كانون الثاني، ٨٩-٩٩.
- ١٦ - الجلال، عبدالعزيز عبدالله (١٤١٦). التربية والتنمية: تقويم المنجزات ومواجهة التحديات في دول الخليج العربية. الرياض.

- ١٧ - جمال الدين، نادية (١٩٨٨). تعليم الجماهير في مصر ودور الجامعة المفتوحة في تحقيقه. التربية المعاصرة، ٩، ٣٢-٥٥.
- ١٨ - جمال الدين، نادية (١٩٩٣). التعليم كقوة منتجة للقوة. التربية المعاصرة، ٢٨، ١٨١-١٨٦.
- ١٩ - جمال الدين، نادية (١٩٩٤). سياسة القبول للتعليم الجامعي في الدول العربية وتحديات الأمن والبقاء. دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثاني لقسم أصول التربية حول التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، كلية التربية، جامعة الكويت ١٧-٢٠ أبريل ١٩٩٤.
- ٢٠ - الخويت، سمير عبدالوهاب (١٩٩٣). التربية والتزايد السكاني: دراسة تخطيطية للتربية السكانية بكليات التربية في مصر. التربية المعاصرة، ٢٧، ١٣٣-١٦٤.
- ٢١ - داود، عزيز حنا (١٩٩٣). أزمة الفكر التربوي الجامعي والمجتمع. التربية المعاصرة، ٢٨، ٣٩-٦٧.
- ٢٢ - دويغر، ليلى محمد (١٩٩٣). التكامل بين مناهج التعليم الثانوي والجامعي بين النظرية والتطبيق. التربية المعاصرة، ٢٨ (سبتمبر)، ١٣٥-١٦٧.
- ٢٣ - رحمة، أنطون (١٩٩٤). اقتصاديات التعليم العالي العربي اللازمة لمواجهة تحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. دراسة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثاني لقسم أصول التربية، كلية التربية - جامعة الكويت، ١٧-٢٠ أبريل.
- ٢٤ - الرشيد، محمد أحمد (١٩٩٨). التعليم العالي وسوق العمل. أبحاث وأوراق عمل ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الأول، الرياض، ١-٣٤.
- ٢٥ - رضا، محمد جواد (١٩٨٤). الإصلاح الجامعي في الخليج العربي. الكويت، شركة الربيعان للنشر والتوزيع.

- ٢٦ - زكريا، فؤاد (١٩٨٩). السياسات التعليمية في مصر في الثمانينات. التربية المعاصرة، ١٣، ٢٢٦-٢٢٦.
- ٢٧ - ساهما، لورانس ج (١٩٩١). الجامعات والتنمية الوطنية: الرهانات والمشكلات في البلدان النامية. مستقبلات، ٢١ (٢)، ٢٩٧-٣٠٨.
- ٢٨ - السبيعي، نورة خليفة تركي (١٩٩٤). تمويل التعليم الجامعي والعالي، صيغه التقليدية والبديلة. حولية كلية التربية (قطر)، ١١، ٩٢-٩٢.
- ٢٩ - السرقبي، مي (١٩٨٨). تقرير حول الندوة الإقليمية حول تعبئة موارد مالية إضافية للتعليم العالي: بانكوك، ٢٢-٢٧ آب. قراءات حول التعليم العالي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (الأردن)، عدد ٣، يونيو ١٩٩١، ٥٢-٦٠.
- ٣٠ - السعود، راتب (١٩٩٤). الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لإصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية. دراسات، مجلد ٢١ (أ) عدد ١، ١٧٢-٢١١.
- ٣١ - السهلوي، عبدالله عبدالعزيز (١٩٩٣). وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية بين نظريتين. مجلة جامعة الملك سعود، مجلد ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ١-٢١.
- ٣٢ - صوفي، عدنان عبدالفتاح (١٩٩٨). «تنوع مصادر تمويل التعليم العالي»، أبحاث وأوراق عمل ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الثاني، الرياض، ص ٥٠١-٥٢٣.
- ٣٣ - عبدالحميد، طلعت (١٩٨٩). السياسات التعليمية في مصر في الثمانينات. التربية المعاصرة، ١٣، ٢٣٦-٢٣٨.
- ٣٤ - عبدالرحمن، هاني (١٩٩١). تمويل التعليم العالي في الأردن. قراءات حول التعليم العالي. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (الأردن)، ٣، ٤٠-٤٩.
- ٣٥ - العبيد، عبدالله الصالح (١٩٨٧). وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء

- ومديري الجامعات في الدول الأعضاء. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٣٥٠-٣٤٩.
- ٣٦ - عمار، حامد (١٩٩٤). خواطر حول مقومات الحياة الجامعية حاضراً ومستقبلاً. دراسة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثاني لقسم أصول التربية حول التعليم العالي العربي وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، كلية التربية، جامعة الكويت، ١٧-٢٠ أبريل.
- ٣٧ - القحطاني، سالم سعيد (١٩٩٨). مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية. أبحاث وأوراق عمل ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الجزء الأول، الرياض، ١٤٥-١٨٤.
- ٣٨ - كامل، عمر عبدالله (١٩٩٨). تخطيط التعليم العالي في المملكة في ضوء احتياجات سوق العمل. أبحاث وأوراق عمل ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية. الجزء الأول، الرياض، ٣٥-٦٥.
- ٣٩ - كيفين، اسومو، ورين، ريستو (١٩٩١). تطور سياسات التعليم العالي: ثلاثة أمثلة غربية. مستقبلات، ٢١ (٣)، ٥٠٧-٥١٧.
- ٤٠ - محمد، عنتر لطفي (١٩٨٨). تحليل تاريخي لأسباب ومشكلات مجانية التعليم في مصر. التربية المعاصرة، ٩، ١٥٨-٢٠٤.
- ٤١ - النجفي، سالم توفيق (١٩٨٨). الجامعة والمجتمع: دراسة في الدور المنتظر للجامعة في المجتمعات النامية. مجلة اتحاد الجمعيات العربية، عدد متخصص ٢، ٤٣٦-٤٤٥.
- ٤٢ - نوفل، محمد نبيل (١٩٩٠). تأملات في فلسفة التعليم الجامعي العربي. مجلة التربية الجديدة، ٥١، ١١-٤٠.
- ٤٣ - نوفل، محمد نبيل (١٩٩٢). تأملات في مستقبل التعليم العالي. الكويت، دار سعاد الصباح.

- ٤٤ - هلال، عصام الدين (١٩٩٢). التوأمة التعليمية والأمن القومي. التربية المعاصرة، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، ٢٤، ١٠-٢١.
- ٤٥ - هلال، عصام الدين (١٩٩٣). الجامعات المصرية في إطار اللحظة التاريخية الراهنة. التربية المعاصرة، ٢٩، ٦٩-١٤٩.
- ٤٦ - هوسين، تورستن (١٩٩١). فكرة الجامعة: أدوارها الجديدة، أزماتها الحاضرة وتحديات المستقبل. مستقبلات، ٢١ (٢)، ١٩٩-٢٢٠.
- 47 - Honeyman, David; Wattenbarger, James; and Westbrook, Kathleen (1996). **A Struggle to Survive: Funding Higher Education in the Next Century**. California: Corwin Press.
- 48 - Kajubi, W. Senteza (1992). Financing higher education in Uganda. **Higher Education**, 23, 433-441.
- 49 - Khan, Shagruch R. (1991). Financing higher education in Pakistan. **Higher Education**, 21. 207-222.
- 50 - Mokgwathi, G.M.G. (1992).. Financing higher education in Botswana. **Higher Education**, 23, 425-431.
- 51 - Perkins, James (1973). Is the University an Agent for Social Reform? International Council for Educational Development, New York.
- 52 - Tilak, Jandhyala B. (1993). Financing Higher education in India: Principles, practice, and policy issues. **Higher Education**, 26, 43-67.
- 53 - Tilak, Jandhyala B. (1993). Trends in Cost and Financing Higher Education. **Higher Education Review**, 25(3), 7-35.
- 54 - Tilak, Janghyala B. and Varghes, N. V. (1991). Financing Higher Education in India. **Higher Education**, 21, 83-101.
- 55 - Williams, Gareth (1996). The many faces Of privatisation. **Higher Education Management**, 8(3), 39-57.
- 56 - Woodhall, Maureen (1991). Sharing the Costs of Higher Education: An International Analysis, **Educations Record**, 27 (4), 23-31.

TRENDS TOWARD FUNDING HIGHER EDUCATION: THE NEEDED DIALOGUE

Abdulla A. Al-Sahlawi

*Associate Professor, Department of
Educational Administration, College of
Education, King Faisal University,
Al-Hasa, Saudi Arabia*

ABSTRACT

Financing Higher Education is considered a crucial problem facing the educational system in Saudi Arabia. The drop in oil prices, and increases in demand for higher education have led to the realization that public budgets cannot adequately fund higher education.

As a response many researchers and practitioners have expressed their views on how to confront this problem. Three main views were presented:

1 - Reassessing or abolishing the Free - of - Charge policy, demanding that the costs of higher education should be shifted to students, parents, and other institutions. Expanding private sector universities, and taking the demands of labour market into consideration.

2 - Restoring the Free - of - Charge policy while using the available resources more efficiently to achieve mass higher education, and equal opportunities.

3 - Relying on mixed funding to share the burden of financing higher education by both public and private sectors, while emphasizing meritocracy without diminishing equality of opportunity.

The advocates of the above views have their justifications and arguments. Understanding their standpoints is very important before taking rational decision regarding funding higher education. To participate and farther this debate, this study was conducted.