الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية العلوم الاقتصادية ، التجارية و علوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية

تخصص: تحليل اقتصادي

تقييم فعالية نفقات التعليم العالي في الجزائر

من إعداد الطالب:
طالبي صلاح الدين

إشراف الأستاذ الدكتور:
بركة محمد الزين

لجنة المناقشة

أ.د بودلال علي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د بركة محمد الزين	جامعة تلمسان	مشرفا
د. بومدين حسين	جامعة تلمسان	ممتحنا
د. بن سعيد محمد	جامعة سيدي بلعباس	ممتحنا
د. مختاري فيصل	جامعة معسكر	ممتحنا
د. شريف طويل نور الدين	جامعة مستغانم	ممتحنا

السنة الجامعية 2016/2015

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــداء

إلى روح الوالدة تغمدها الله برحمته و مغفرته

و اسكنها فسيح جنانه

إلى الوالد الكريم حفظه الله و أطال عمره

أقدم هذا العمل المتواضع محبة و عرفانا و تقديرا .

كلمة شكر

يقول رسول الله صلى الله عليه و سلم " *لا يشكر الله من لا يشكر الناس*"

أتقدم بالشكر الخالص إلى أستاذي المشرف الدكتور بركة محمد الزين على متابعته و مرافقته لهذه الأطروحة طيلة سنوات انجازها من توجيهات و نصائح و تصويب بصفة خاصة ، و ما قدمه لي من آفاق للبحث في مجال المالية العامة و الاقتصاد العمومي بصفة عامة.

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات، ونخص بالذكر موظفي مصلحة ما بعد التدرج و مكتبة الكلية وإلى كل من ساعدني و لو بكلمة طيبة وابتسامة صادقة.

كما أتفضل بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم تقييم هذا العمل.

إليكم كلكم أخلص التشكرات.

الفهرس		
مقدمة عامة		13-1
الفصل الأول	اقتصـــــــــاديات التـعليم العـــالي	54-14
المبحث الأول	القيمة الاقتصادية للتعليم العالي	16
المطلب الأول	علم اقتصاديات التعليم	16
المطلب الثاني	التعليم العالي و تكوين رأس المال البشري	19
المطلب الثالث	العائد الاقتصادي من التعليم العالي	21
المبحث الثاني	القيمة الاجتماعية للتعليم العالي	26
المطلب الأول	التعليم العالي و الآثار الخارجية Externalités	26
المطلب الثاني	العائد الاجتماعي للتعليم العالي	29
المطلب الثالث	التعليم العالي و ظاهرة الإفراط في التعليم	34
المبحث الثالث	تحديات التعليم العالي في العالم	37
المطلب الأول	تحديات التمويل و الوصولية	37
المطلب الثاني	تحديات الجودة و الملائمة	43
المطلب الثالث	تحديات التعليم العالي ، نظرة سريعة	47
خلاصة الفصل		54
الفصل الثاني	تمويـــل التـــعليم العالي و كفاءتـــه	127-55
المبحث الأول	أنظمة تمويل التعليم العالي في العالم	56
المطلب الأول	تمويل التعليم العالي	56
المطلب الثاني	مؤشرات تحديد نظام التمويل	63
المطلب الثالث	المشاركة في التكلفة في التعليم العالي	68
المبحث الثاني	آليات و أساليب تمويل التعليم العالي	73
المطلب الأول	مصادر التمويل الخاص لمؤسسات التعليم العالي	73
المطلب الثاني	تمويل جانب العرض في التعليم العالي	81
المطلب الثالث	تمويل جانب الطلب في التعليم العالي	87
المطلب الرابع	المزج بين آليات تمويل الطلب و العرض	96
المطلب الخامس	تمويل التعليم العالي في فرنسا	106
المبحث الثالث	كفاءة تمويل التعليم العالي	109

المطلب الأول	الكفاءة في التعليم العالي	109
المطلب الثاني	قضايا الحوكمة المتعلقة بالتمويل	118
المطلب الثالث	الأزمة المالية العالمية و تمويل التعليم العالي	121
	خلاصة الفصل	127
الفصل الثالث	**فعاليـــة التـعليم العـــالي فـــي الجـــزائر**	**185-128**
المبحث الأول	الفعالية في التعليم العالي، مفهومها، طرق قياسها	130
المطلب الأول	مفهوم الفعالية	130
المطلب الثاني	الفعالية في التعليم العالي	133
المطلب الثالث	التعليم العالي، الإنتاجية و الدخول في سوق العمل	139
المطلب الرابع	عوامل تحسين الفعالية في التعليم العالي	142
المبحث الثاني	تطور التعليم العالي في الجزائر	146
المطلب الأول	إصلاحات التعليم العالي	147
المطلب الثاني	مؤشرات تطور التعليم العالي	152
المطلب الثالث	تطور منظومة البحث العلمي	160
المبحث الثالث	الدراسة التحليلية و القياسية	164
المطلب الأول	الدراسة التحليلية لنفقات التعليم العالي و البحث العلمي	164
المطلب الثاني	الدراسة التحليلية التقييمية لجودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر	173
المطلب الثالث	الدراسة القياسية	178
	خلاصة الفصل	201
	خاتمة عامة	202
	المراجع و المصادر	209
	قائمة الجداول	202
	قائمة الأشكال	204
	الملاحق	**220-206**

المقدمة العامة

تمهيد:

يعتبر التعليم العالي آخر مرحلة تعليمية والأكبر تكلفة مقارنة مع باقي مراحل التعليم، الابتدائي و الثانوي، حيث أشارت بعض الدراسات أن تكلفة الطالب في التعليم العالي في الدول النامية تساوي اثني عشر مرة (12) بالنسبة للطالب الثانوي و تزيد إلى 88 بالنسبة للتعليم الابتدائي[1] ، وهذا لما يتطلبه من كوادر تعليمية عالية التكوين و تجهيزات تكنولوجية و مادية متطورة و أبنية خاصة ووفرة كمية و نوعية للمراجع و المصادر البيبوغرافية اللازمة، باعتباره تعليما متخصصا و بصفة عامة مدخلات ذات جودة عالية مقارنة بالمراحل الأخرى . ما ينعكس بالزيادة في الكلفة التعليمية.

و تكتسي مسألة الإنفاق على التعليم العالي أهمية بالغة في تحديد مخرجات هذا النوع من التعليم من كفاءات راقية و نخب تساهم في تسيير جميع نواحي الحياة و في التنمية الاقتصادية و المجتمعية في أي بلد. حيث تتكفل العديد من الدول بمهمة الإنفاق على هذه المرحلة التعليمية إيمانا منها بأن المورد البشري هو أساس التقدم و الازدهار لأي مجتمع. بعد ما أثبتت الدراسات أهمية الاستثمار التعليمي بالنسبة للاقتصاد و بالنسبة للفرد

ففي مرحلة أولى اقر كل من(Smith, A , 1776) ، (Marx, C)، (Marshall , A)، (David Ricardo) و آخرين بالأهمية البالغة للتعليم في زيادة الإنتاجية و التنمية الاقتصادية . وصولا إلى المرحلة التي أيقن فيها الكثير من الباحثين بهذه الأهمية و ذلك بقياس هذا الأثر الايجابي إما بمقاربة كلية أو جزئية و تجسد ذلك في أعمال كل من :

(Schultz, 1960 ;1961 ;1963) ,(Mincer, 1958),((Denison,1962),
(Becker,1964 ;1967), (Carre, Dubois, & Malinvaud, 1972)

و كذلك :

(Psacharopoulos & Patrinos, 2002), (Romer, 1986), (Lucas, 1988), (Barro, 1991), (Mankiw, Romer, & Weil, 1992).

و قد بدأت العديد من الدول التي كانت تعتبر متخلفة في العقود الماضية تدرك ذلك ومن أمثلتها دول جنوب شرق آسيا كماليزيا، و كوريا الجنوبية أيضا التي تعد تجاربها تستدعي التأمل و الاستفادة منها.

[1] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ،2012، ص 131

و في هذا الصدد يمكن الوقوف على ما قامت به الجزائر في هذا المجال، فلقد نالت مسألة التعليم العالي اهتماما منذ الاستقلال، و لكن الجهود المبذولة ارتبطت دوما بحدود الإنفاق العام على هذا القطاع و الذي يخضع بدوره دائما لعدة عوامل أهمها حجم الإيرادات المالية للدولة ، و بدرجة ثانية التوجهات الاقتصادية و الاجتماعية للدولة في إطار الإستراتيجية العامة لتسيير قطاع التعليم ، لكن الملاحظة الجديرة بالذكر هي إن الجزائر في الفترة الأخيرة أي الخمسة عشر الأخيرة ، خطت خطوات كبيرة في النهوض بالتعليم العالي من خلال المخصصات المالية (النفقات العامة) الهامة.

و الدليل عل ذلك وجود شبكة جامعية تتكون 111 مؤسسة جامعية من: 50 جامعة ، 10 مراكز جامعي ، 04 ملحقات جامعية ، 20 مدرسة وطنية عليا، 11 مدرسة عليا للأساتذة ، 12 مدرسة تحضيرية و 04 مدارس تحضيرية مدمجة . هذه الشبكة تتبع وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، مع وجود مؤسسات خارج الوزارة تشتمل على مدارس و معاهد و مراكز بحث ووحدات ووكالات للبحث العلمي و مخابر تابعة لعدة وزارات أخرى بالإضافة إلى وجود عدد لطلبة التعليم العالي يتجاوز **1.3** مليون طالب.

1. إشكالية البحث:

من خلال ما سبق، من المهم إذا معرفة حجم هذه النفقات و تقسيماتها و ما مدى تحقيقها لأهدافها و لهذا يمكننا صياغة الإشكالية كالتالي:

ما مدى فعالية الإنفاق العام على التعليم العالي في الجزائر ؟

يتفرع على هذه الإشكالية، الأسئلة الفرعية التالية:

1 –ما هي أهداف النفقات العمومية في قطاع التعليم العالي في الجزائر ؟

2 -هل الزيادة الملاحظة في نفقات القطاع هي نتيجة لضغوط كمية على القطاع (زيادة عدد الطلبة...) أم لتحسين و ضمان جودة التعليم العالي أم الاثنين معا ؟

3 -ما هي آليات ترشيد النفقات العمومية في قطاع التعليم العالي و البحث العلمي (تحقيق الكفاءة المالية) ؟

و للإجابة على هذه التساؤلات نقدم في هذا الإطار الفرضيات التالية :

1. لا تؤدي بالضرورة الزيادة في الإنفاق العام إلى تحسين الجودة و المواءمة .
2. تؤثر بنية الاقتصاد الجزائري سلبا على التلاؤم بين منظومة التعليم العالي و البحث العلمي و سوق العمل .

2. أهمية الدراسة :

يمكن إرجاع أهمية الدراسة إلى العناصر التالية:

- الاطلاع على واقع تمويل التعليم العالي في الجزائر.
- مقارنة النموذج الجزائري في تمويل القطاع مع الدول العربية و الغربية كالدول الأوروبية و الانجلوسكسونية التي تقاربها في الدخل القومي الناجحة في هذا المجال و الاستفادة من تجربتها .
- نظراً للحجم الهام لهذا الإنفاق، كان لا بد من تقييم فعاليته و البحث في سبل ترشيده.
- معرفة أثر تلك النفقات الحكومية على تحسين و ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.

3. أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف، يمكن تلخيصها فيما يلي :

1 – تحديد المعايير التي تفضي إلى معرفة مدى فعالية نفقات التعليم العالي في الجزائر ؛

2 محاولة تقييم أداء و مردودية النفقات العامة في هذا القطاع ؛

3 الوقوف على الإصلاحات الجديدة (نظام ل.م.د) و ما مدى ملائمته للجامعة الجزائرية و كذلك التفاعل الايجابي المفترض بين هذا النظام و محيطه الاقتصادي و الاجتماعي؛

4 الوقوف على تخصيص (Allocation) النفقات الجارية و الرأسمالية و دور ذلك تحقيق جودة الخدمة التعليمية ؛

5 –تشخيص مشاكل التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر و اقتراح حلول لها؛

6 التعرف على أنظمة تمويل التعليم العالي في العالم ؛

7 الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكفاءة و الفعالية في مجال الإنفاق على التعليم العالي .

4. منهج الدراسة :

يتطلب هذا النمط من البحوث استخدام عدة مناهج للبحث فيستخدم المنهج الوصفي و التحليلي في الجانب النظري من البحث، بالإضافة إلى المنهج التاريخي عند التطرق إلى مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر.

و كذلك إلى منهج دراسة حالة في الجانب التطبيقي من البحث، و استخدام المنهج المقارن عند مقارنة نتائج الدراسة مع المعايير الدولية .و استخدا م الاقتصاد القياسي في محاولة قياس فعالية النفقات العامة كميا.

5. حدود الدراسة

مكانيا: قطاع التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر.

زمانيا: في الفترة الممتدة 1980 - 2013 .

6. الدراسات السابقة :

يدخل هذا البحث في إطار موضوعات اقتصاد التعليم و المالية العامة ، فقد تناولت العديد من الدراسات و البحوث موضوع فعالية الإنفاق على التعليم العالي و البحث العلمي سواءا بشكل مباشر أو من خلال ربط التعليم العالي و البحث العلمي بالتنمية و النمو الاقتصاديين أو بشكل آخر من خلال تقدير العوائد النقدية الفردية للتعليم العالي ، لذلك و نظرا لكثرتها ، سنعرج على الدراسات التي تناولت الموضوع بشكل مباشر من خلال عنوانها و اشكاليتها ، و في خطوة ثانية الدراسات التي تناولت الموضوع في الجزائر بالدرجة الثانية ، أما بقية الدراسات التي تناولت فعالية الأنظمة التعليمية أي ركزت على الفعالية الداخلية أي على المخرجات القريبة و التي تدخل في تخصص علوم التربية (البيداغوجية و دوال الانتاج التربوية ....) و ليس على المخرجات البعيدة (الفعالية الخارجية) ، فسنتركها لبقية صفحات البحث ، إما في الفصل الأول من خلال مبحثي القيمة الاقتصادية و الاجتماعية للتعليم أو في الفصل الأخير الذي يتناول الفعالية .

و نبدأ بأهم الدراسات الحديثة:

- **Miguel St. Aubyn et al .** ***Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education,*** **, November 2009.**

و التي قامت بتقييم فعالية نفقات التعليم العالي في الاتحاد الأوروبي و الولايات المتحدة الأمريكية و اليابان بناءا على العوائد الاقتصادية التي يحققها الخريجون من خلال قياس إنتاجيهم في العمل و سهولة و سرعة اندماجهم في عالم الشغل. و نظرا لأهميتها كان لابد من عرض النتائج التي توصلت إليها بنوع من التفصيل :

- ❖ الكفاءة تساهم إيجابا في الفعالية، حيث يصبح الإنفاق على التعليم العالي كنسبة مئوية من الناتج المحلي مرتبطا بقوة بنمو في إنتاجية العمل. وبسرعة نمو TFP عندما يترافق بالكفاءة .
- ❖ عدم كفاءة الإنفاق مسألة هامة خاصة عندما يتعلق الأمر بالتعليم العالي العام ، حيث إستطاع الباحثون التوصل إلى مجموعة هامة من الدول تعمل في ظل ظروف عدم الكفاءة في جميع الطرق المستخدمة ، ولم تقتصر تلك البلدان على دول أوربا الشرقية والجنوبية ولكن أيضا بعض الدول الإتحاد الأوروبي الكبيرة من حيث عدد السكان (فرنسا ألمانيا وإيطاليا) .كم تم التوصل إلى أن التعليم العام الأمريكي بعيد عن كفاءة .

- ❖ تتسم نظم التعليم العالي في مجموعة أساسية من البلدان الأوروبية بالكفاءة بشكل واضح ، فإذا كان جليا أن عدم الكفاءة منتشرة في عدة بلدان أ وروبية تختلف عن البقية ، لما تقدمه من نتائج بين (المخرجات) والموارد المستهلكة (المدخلات) فإن المملكة المتحدة وبدرجة أقل هولندا تحققان أعلى مستويات الكفاءة . من ناحية أخرى ، تميل بعض البلدان إلى أن تبقى في المستوى المنخفض (جمهورية التشيك اليونان ، البرتغال ، سلوفاكيا) .

- ❖ ترتبط كفاءة التعليم العالي بالعوامل المؤسساتية وأيضا بجودة التعليم الثانوي ، والتي تقاس باختبارات PISA(البرنامج الدولي لتقييم الطلاب و تقوم به منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية OCED) القابلة للمقارنة الدولية ، هناك عوامل أخرى ترتبط بالخصائص المؤسساتية للتعليم العالي وهي :

أ –نظام التمويل المتبع في كل دولة، عندما يكون التمويل أكثر على أساس المخرجات (مثلا الخريجين والمنشورات) وبدرجة أقل على أساس تاريخي تميل الكفاءة إلى الزيادة .

ب –بالنسبة لأنظمة التقييم، تميل الكفاءة إلى الارتفاع في البلدان التي يتم تقييم المؤسسات فيها علنا من قبل أصحاب المصلحة مع أو الوكالات المستقلة .

ت –سياسة التوظيف ، استقلالية المؤسسات في توظيف وفصل هيئة التدريس وتحديد أجورهم يزيد من الكفاءة .

- كفاءة الإنفاق هي مهمة بالنسبة للعمل وإجمالي عامل الإنتاجية. أظهر تحليل الفعالية أن هناك علاقة طردية بين الإنفاق العام على التعليم العالي والمصحح بنتائج الكفاءة والعمل وإجمالي عامل الإنتاجية . هذا يشير إلى أن العلاقة بين الموارد المستخدمة في التعليم العالي والمخرجات البعيدة مثل الإنتاجية تمر عبر الكفاءة ، وهذا دليل على أهمية كفاءة الإنفاق على التعليم العالي ، وعلى أنها ليست مسألة مالية عامة ولكن أيضا وسيلة لتعزيز الإبتكار والنمو .

- كفاءة الإنفاق العام مهمة للتشغيل : توصلت الدراسة إلى أن توظيف الخريجين يزيد عندما يكون التعليم العالي أكثر كفاءة ، الفرق بين معدلات البطالة عند الخريجين وبين أصحاب التعليم الثانوي يتبع إيجابيا لنتائج الكفاءة الخاصة بالدولة هذا الأمر يكون أقوى عندما يتعلق بالخريجين الشباب .

- تتخصص بعض البلدان في بعد التدريس وأخرى في البحث . أظهر تحليل الكفاءة أن بعض الدول تتخصص أكثر في البحث عنه في التدريس ، هذا هو الحال في بلدان الشمال الأوروبي ، شكل النمسا ، بلجيكا ، وهولندا وهناك دول أخرى أكثر كفاءة في التدريس (إيرلندا ، فرنسا،بلدان أوروبا الشرقية) ،تمتاز المملكة المتحدة بكفاءة أكثر في كلا البعدين .

كما أوردت الدراسة تحفظات على نتائجها بسبب :

- أولا الفترة الزمنية للدراسة هي قصيرة نسبيا 1998-2005(بسبب مشكلة توفر البيانات) وهذا ما لم يمكن الباحثين من تقدير الديناميكية والتخلفية من خلال نمذجة Panel
- ثانيا ، بعد cross-section dimension لبعد العينة يصبح صغيرا جدا في بعض المواضع ، وتصبح النتائج حساسة حول إدماج الولايات المتحدة واليابان في العينة من عدمه (على أن استثناءهما يمكن تبريره بضعف القطاع العام في الإنفاق على التعليم العالي) .
- زيادة الإنفاق على التعليم العالي يحتمل أن تؤدي إلى زيادة عدد الخريجين وبالتالي زيادة في جانب العرض وبالتالي زيادة مخاطر البطالة بينهم لذلك .

و توصلت الدراسة إلى توصيات تتلخص في الآتي:

- يجب أن تدار زيادة الإنفاق بحذر عناية ويجب أن تسير جنبا إلى جنب مع الإصلاحات المؤسساتية، تبين أيضا أن البلدان ذات أداء الأفضل ليست بالضر ورة تلك التي تنفق المزيد من الموارد على التعليم العالي ولكن كفاءته هي التي تهم .
- وبترتيب على ذلك أن زيادة الإنفاق ستكون أكثر نجاحا بكثير من حيث المخرجات إذا تعززت بالكفاءة .
- يجب أن تركز الإصلاحات المؤسساتية في التعليم العالي على النقاط التالية :

أ -تعزيز المساءلة في مؤسسات التعليم العالي مع الحرص والنزاهة في التقييم الذي تكفله هيئات مستقلة .

ب -زيادة المنافسة من خلال زيادة استقلالية المؤسسات فيما يتعلق بسياسة التوظيف وتحديد الأجور .

ت -تصميم خطط تمويل على أساس أداء هذه المؤسسات من حيث المخرجات بدلا من الاعتماد على التمويل التاريخي أو على أساس المدخلات .

- **Ulrike Mandl et al . *The effectiveness and efficiency of public spending*, , february 2008**

تناولت مفهوم فعالية و كفاءة الإنفاق العام بصفة عامة في الاتحاد الأوروبي.حيث قامت الدراسة بتقدير فعالية و كفاءة الخدمات العامة و ركزت عل ى الإنفاق العام على التعليم و البحث و التطوير في دول الاتحاد الأوروبي أين تطرقت لصعوبات قياس الكفاءة و الفعالية في ظل وجود تقنيات لا يقابلها توفر بيانات التي تتطلبها تلك التقنيات و خاصة المعطيات النوعية (الكيفية) . بينت نتائج ها تفاوت كبير بين الدول ، كما أوصت الدراسة بأهمية التحكم في العوامل البيئية لزيادة الكفاءة و الفعالية لان لها تأثير بالغ .

- **Dušan Lesjak , Duša Marjetič , *Efficiency And Effectiveness Of Public Spending On Higher Education Institutions, 2011***

بينت الدراسة صعوبة مس ألة تقييم فعالية و كفاءة الإنفاق على التعليم العالي بصفة عامة و السلوفيني بصفة خاصة ، و ذلك نظرا للتحديات الكثيرة و المتناقضة التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي و هي:

- عدالة الالتحاق بالتعليم العالي ؛
- تمويل كافي و عادل للتعليم العالي ؛
- مساءلة مؤسسات التعليم العالي في مجال الجودة التعليمية و التخصيص الكفء للموارد دون المساس باستقلاليتها.

بينت الدراسة ضعف كفاءة التعليم العالي السلوفيني مقارنة مع الاستثمارات الكبيرة نسبيا و يتجسد ذلك في العدد الكبير للطلاب و نسبت ذلك إلى طول مدة بقائهم في الدراسة و ضعف قيمة الأوراق البحثية إذا ما قيست بعدد الاستشهادات . كما أوصت الدراسة بعدة مؤشرات لقياس الأداء و الفعالية نذكرها: *الالتحاق والوصولية ، المتعلمين الناضجين ، الخريجين ، التوظيف ،المخرجات البحثية ،القدرة على جذب التمويل ،الحراك الدولي للطلاب (القادمين الى البلد و الخارجين منه).*

يعتبر البحث في اقتصاديات التعليم في الجزائر شحيحا مقارنة بغالبية المواضيع الاقتصادية الأخرى. و ركزت اغلب الدراسات حول جودة التعليم العالي و ضمانها و أجمعت اغلبها على سيطرة البعد الكمي على حساب الجودة خصوصا بعد الإصلاحات الجديدة بعد تبني نظام ل. م .د و خاصة شعب العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

و نستعرض فيما يلي أهم الدراسات الحديثة في الجزائر .

- **دهان محمد ، الاستثمار التعليمي في الرأس المال البشري: مقاربة نظرية ودراسة تقييمية لحالة الجزائر، 2010.**

حاولت هذه الدراسة اختبار دور رأس المال البشري التعليمي في النمو الاقتصادي في الجزائر في الفترة (1968-2007) من خلال عدة مقاربات للقياس.

و تمثلت إشكالية البحث في الأسئلة التالية :

- كيف يمكن أن نقيم المجهود الاستثماري الذي بذلته السلطات العمومية الجزائرية على نظامها التعليمي في سبيل تكوين الرأس المال البشري ؟ وما هي أهم محدداته؟

- هل ساهمت الاستثمارات التعليمية في الرأس المال البشري في النمو الاقتصادي للجزائر ؟

فمن خلال المقاربة التفكيكية المحاسبية للنمو توصل الباحث إلى أن مساهمة رأس المال البشري في النمو الاقتصادي كانت ايجابية على طول فترة الدراسة حيث تباينت هذه المساهمة 2.78% عام 1972 إلى 268.75%عام 1985 .

و بتطبيق منهجية جوهانسن بالاختبارين على الناتج القومي الإجمالي الجزائري و متوسط سنوات الدراسة خلال نفس الفترة وجد أن هناك علاقة تكامل مشترك بين المتغيرين و بمستوى معنوية 05% .

أما باستخدام المقاربة الاقتصادية القياسية لدوال الإنتاج ، فقد وجدت الدراسة أن لرأس المال البشري دور معنوي و ايجابي في النمو الاقتصادي خلال فترة الدراسة لكن ليس المحرك الأساسي للنمو و إنما مجرد عامل من عوامل الإنتاج.

أما بالنسبة للجانب المنهجي فقد تم تقسيم البحث إلى ستة فصول خصص الفصل الأول و الثاني لتحليل مختلف مصادر و تمويل الاستثمار التعليمي و البحث عن المصدر الغالب عليها أما الفصل

الثالث فخصص لتحليل النظام التعليمي في الجزائر و في الفصل الرابع تم التطرق إلى التحليل المقارن للاستثمارات التعليمية في الجزائر منذ الاستقلال أما الفصل الخامس فيحيط بالإطار النظري الذي يحكم العلاقة بين رأس المال البشري و النمو الاقتصادي . كما انحصرت الدراسة على التعليم الرسمي .

- **Yousra Mekdad et al .** ***Public spending on education and Economic Growth in Algeria: Causality Test ,2014***

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين التعليم بكل أطواره و النمو الاقتصادي في الجزائر في الفترة 1974-2012 باستخدام نموذج النمو الداخلي دالة كوب دوجلاس بخمس متغيرات الناتج الداخلي الخام متغير تابع و رأس المال و العمل و نفقات التعليم ، و توصلت الدراسة إلى أن الإنفاق على التعليم يساهم إيجابا في النمو الاقتصادي.

- **بوطيبة فيصل ، العائد من التعليم في الجزائر ، 2010.**

دراسة حول العائد من التعليم العالي في الجزائر باستخدام دالة منسر . توصل إلى انه باستخدام دالة الدخل المينسرية تم تقدير معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر بـ (7.2%) و هو معدل قريب من المتوسط في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا (7.1 %) إلا انه دون المتوسط العالمي (10%) وفقا لتقديرات سكاروبولوس .

بالنسبة للتعليم الجامعي، جاء معدل العائد من مرحلة ما بعد التدرج أعلى بالمقارنة بمرحلة التدرج بحوالي الضعف (13 مقابل 7.5 على التوالي) و السبب في ذلك ارتفاع أجور الحاصلين على الشهادات العليا (ماجستير و دكتوراه).

كما أن هناك دراسة هامة حول تمويل التعليم العالي ذات أهمية و التي هي عبارة عن تقرير من البنك العالمي بعنوان **تعادل أم اختراق : التوصل إلى الاستدامة المالية وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا** ، (2014).و التي حملت

تحليلا شاملا لواقع التعليم العالي في الدول العربية و أشارت نتائجها إلى ضعف أداء أنظمة التعليم العالي فيها كما تضمنت تحليل و توصيات بضرورة إعادة تخصيص الموارد الحالية بطرق أكثر فعالية و فتح المجال للقطاع الخاص أي الجامعات الخاصة و ضرورة زيادة الموارد المالية عن طريق تشجيع التبرع الخيري و نشر ثقافته في الدول العربية .

1. اسباب اختيار الموضوع

من بين الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع ما يلي :

1 - إن مسألة تقييم فعالية النفقات العمومية في مجال مهم كالتعليم العالي، تمثل بحد ذاتها موضوعا خصبا للبحث العلمي.

2 - إن الدراسات في هذا الموضوع قليلة و نادرة و إن كانت موجودة فإنها تشمل جميع الأطوار التعليمية و بالتالي تكون نتائجها معممة على جميع الأطوار و ليس كما لو خصص البحث للتعليم العالي لوحده.

3 -إن ميزانية التعليم العالي في الجزائر معتبرة، و انه لمن الأهمية بما كان البحث في مدى جدواها.

4 -الرغبة الشخصية في البحث في المواضيع التي تمس اقتصاديات المالية العامة .

2. صعوبات البحث:

تمثلت في عدم توفر البيانات الخاصة بنفقات التجهيز و تفصيلها في قوانين المالية، حيث يتم إدراجها مع ميزانية التربية الوطنية و التعليم و التكوين المهنيين في مبلغ إجمالي واحد. و نفس الأمر بالنسبة البيانات التفصيلية حول توزيع ميزانية التسيير بين الأجور ، التربصات ..... .

3. خطة البحث:

سيتضمن البحث جانبين ، الأول مخصص للدراسة النظرية التي تتضمن التعريف بأدبيات ونظريات التعليم و أيضا إلى تجارب الدول التي تعتبر كمثال ناجح و كوجه للمقارنة و التطرق إلى تفاصيل نفقات التعليم العالي .و يضم فصلين:

جاء **الفصل الأول** بعنوان اقتصاديات التعليم العالي و يضم ثلاثة مباحث تناولت التعريف بالقيمة الاقتصادية و الاجتماعية للتعليم العالي بالاستدلال بالدراسات التي مست ذلك ثم التحديات التي تواجه التعليم العالي في العالم.

أما **الفصل الثاني** فخصص لتمويل التعليم العالي و كفاءته و حوى ثلاث مباحث ، تم التطرق من خلالها إلى أنظمة تمويل التعليم العالي في العالم و آليات و أساليب التمويل و التخصيص في التعليم العالي و أخيرا كفاءة تمويل التعليم العالي و جاء هذا الفصل طويلا نسبيا مقارنة مع الفصل الأول نظرا لأهمية موضوع التمويل و اختلاف البلدان في طرق التمويل و سياساتها و استراتيجيتها الوطنية ، و رغبة من الباحث بالإلمام بكل جوانب الموضوع في ظل شح المكتبة الجزائرية لمراجع تمس هذا النوع من البحوث.

أما **الفصل الثالث** فعنون بفعالية التعليم العالي في الجزائر و هو بدوره حمل ثلاثة مباحث تتضمن الفعالية في التعليم العالي، مفهومها و طرق قياسها ثم تم تناول تطور التعليم العالي في الجزائر عبر مؤشرات كمية و نوعية ، ثم مبحث أخير يتضمن الدراسة التحليلية و الحلاولةالقياسية . ثم ملخص لنتائج البحث و التوصيات .

الفصل الأول:
اقتصاديات التعليم العالي

تمهيد

يعتبر اقتصاد المعرفة شرطا ضروريا لتحقيق التنمية الاقتصادية بصفة عامة و تسجيل نسب نمو اقتصادي ايجابية، و مهمًا أيضا للنهوض بشتى القطاعات داخل الدول، و لكي تنجح هذه الأخيرة في انجاز ذلك ،كان لا بُد لها و قبل كل شيء، الاستثمار في رأس المال البشري و الذي لا يتأتى إلا من خلال الإنفاق على قطاع التعليم بمختلف أطواره و خاصة التعليم العالي و ما يتبعه من بحث علمي و تطوير تكنولوجي .

و تعمل جميع الدول على توفير الإمكانيات المادية و البشرية و خصوصا في قطاع التعليم العالي باعتباره أهم الدعائم الأساسية للنهوض بالعنصر البشري، و تحقيق تنمية اجتماعية شاملة بفضل إنتاجه لطبقة النخبة في المجتمع.

و عليه سنحاول في هذا الفصل التمهيدي التطرق لأدبيات اقتصاديات التعليم العالي و دوره في الاقتصاد و المجتمع و التحديات التي تواجهه من خلال ثلاثة مباحث :

المبحث الأول: القيمة الاقتصادية للتعليم العالي ؛

المبحث الثاني: القيمة الاجتماعية للتعليم العالي؛

المبحث الثالث : تحديات التعليم العالي في العالم.

المبحث الأول: القيمة الاقتصادية للتعليم العالي

سنحاول في هذا المبحث إبراز الدور الاقتصادي للتعليم العالي كطور أخير من منظومة التعليم في أي بلد. و العوامل التي ساهمت في الاهتمام بالجوانب الاقتصادية للتعليم العالي عموما.

المطلب الأول: علم اقتصاديات التعليم

علم اقتصاديات التعليم هو علم حديث النشأة نسبيا. حيث برزت الكتابات فيه بوضوح مطلع الستينات. و من الأرجح أن للزمن بعض الأثر فالعلوم الأكثر قدما على اختلافها يمكن مع الزمن و الجهد العلمي أن تصل إلى بعض المفاهيم الأكثر رسوخا.

و ربما لهذه الأسباب أو غيرها ، فضل بعض البارزين في هذا المجال ، أمثال "جون فيزي" J Vaizy. و " وودهول " Woodhall، و " بلوج " M.Blaug و سكاروبولس " Psacharopulos و غيرهم عدم إعطاء تعريف لهذا العلم و اكتفوا بعرض مجالات البحث فيه.[1]

غير انه يمكن إعطاء تعريف مبسط له:

" هو ذلك العلم الذي يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية بشريا و زمنيا و ماليا و تكنولوجيا، من أجل تكوين البشر (بالتعليم و التدريب) تكوينا شاملا متكاملا، حاضرا و مستقبلا، فرديا و اجتماعيا، و من أجل أفضل توزيع ممكن لهذا التكوين "[2]

دواعي اهتمام الاقتصاديين بالتعليم :

ألقى ثيودور شولتز T .W.Schultz أستاذ الاقتصاد في جامعة شيكاغو _ و الذي يعد ابرز علماء اقتصاديات التعليم _ في الاجتماع السنوي للجمعية الاقتصادية ديسمبر

[1] محمود عباس عابدين (2000)، علم اقتصاديات التعليم الحديث ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ص40

[2] نفس المرجع ص 42

1960، خطابا شهيرا حيث دعا إلى الاستثمار في العنصر البشري ، و منذ ذلك الوقت تغيرت النظرة لمفهوم الاستثمار الذي كان يقتصر على الاستثمار المادي و أصبح الاقتصاديون يبحثون في دراسة المردود من تكوين رأس المال البشري.

و في كتابه " القيمة الاقتصادية للتعليم " ركز شولتز في أبحاثه على قياس الزيادة في الإنتاج و ظاهرة التحسن التي سادت الولايات المتحدة خلال تلك الفترة و أرجعها إلى زيادة استثمار الأمريكيين لأموالهم في أنفسهم .[1]

وقبله في القرن الثامن عشر ، ابرز ادم سميث أن المواهب جزء من ثروة الشخص و أنها تشكل أيضا جزء من ثروة المجتمع الذي ينتمي إليه.

و اعتبر كارل ماركس أن الإنسان أثمن رأسمال. في حين اعتبر ألفرد مارشال أن التعليم نوع من الاستثمار القومي.

و في العموم ربط الكثير من الاقتصاديين بين التعليم و بعض أوجه النشاطات الاقتصادية سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و فيما يلي أهم ما استقرت عليه هذه العلاقة بعد مدة من الزمن و ما يعتبر من أسباب اهتمام الاقتصاديين بالتعليم:[2]

1- الإدراك المتزايد لدور التعليم في الاقتصاد و النمو الاقتصادي لا سيما بعد تلك الأبحاث العديدة التي بينت كيف يكون التعليم استثمار للأموال بجانب كونه خدمات استهلاكية . (كما سنرى حالا)

2- تزايد نفقات التعليم في شتى الدول تزايدا هائلا في السنوات الأخيرة ، و ضخامة ما ينفق عليهمن ميزانية الدولة العامة ومن الدخل القومي ، ما دعى إلى البحث في الفائدة الاقتصادية التي ترجى من هذه الأموال .

[1] T. W. Schultz (1963) *The Economic Value of Education*, New York: Columbia University Press

[2] فاروق عبده فليه (2012)، اقتصاديات التعليم (مبادئ راسخة و اتجاهات حديثة)،الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ص 17

3- عجز الكثير من البلدان على الإنفاق، ما يحتم ضرورة دراسة تكاليف التعليم دراسة علمية تمكن من الوصول إلى أحسن مردود ممكن بأقل النفقات الممكنة.

4- البحث عن مصادر التمويل المختلفة.

و في هذا الصدد يطرح تساؤل مهم نفسه . هل التعليم استهلاك أم استثمار؟

لقد كانت النظرة إلى التعليم سابقا _ خاصة من جانب معظم الاقتصاديين_انه مجرد خدمة تقدم للأفراد، دون انتظار شيء من ورائها و من هنا جاءت النظرة إلى الإنفاق على التعليم على انه " استهلاك " لا عائد كبير منه . وفي الوقت نفسه كانت النظرة للإنفاق على المصانع ، و استصلاح الأراضي ، و غيرها من الأمور المادية على انه استثمار في جملته ، نظرا لسرعة العائد منه و ضخامته في معظم الأحيان ، ومن هنا توجهت معظم الميزانيات في الماضي إلى الجوانب المادية ، و أهمل التعليم إهمالا كبيرا.[1]

و بمرور الوقت لاحظ العديد من المتخصصين فروقا جوهرية بين المتعلمين و غير المتعلمين في مجالات عديدة : القدرة الإنتاجية و سرعة مواكبة التطورات أو التحسينات في أساليب الإنتاج و حسن التعامل مع الزملاء .....الخ . و عليه بدأت النظرة إلى الإنفاق على التعليم تتغير تدريجيا و بدأ الكثير يقتنع على أنه استثمار مربح أكثر من المشروعات الصناعية لعوامل أصبحت جلية و لا مكان للجدل فيها :[2]

- من النتائج البارزة للتعليم زيادة دخل الأفراد و أرباحهم.
- يقدم التعليم إلى المجتمع عوائد إنتاجية كبيرة (النمو الاقتصادي).
- يعتبر التعليم كحاضنة للمواهب و إبرازها و تهيئة الظروف لها .

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 45

[2] فاروق عبده فليه، مرجع سبق ذكره، ص 26،27،28

المطلب الثاني: التعليم العالي و تكوين رأس المال البشري

إن اقتصاد المعرفة يتضمن الاستخدام الكثيف للمعرفة في القيام بالنشاطات الاقتصادية و توسعها و تطورها و نموها وان مضامين اقتصاد المعرفة و معطياته ، وكما تتحقق في الدول المتقدمة بالذات تتمثل بثورة المعلومات ، و الاتصالات و الاستخدام الواسع للمعرفة و العلم و لا يتأتى ذلك إلا من توفر قدر كافي من التعليم بكل أنواعه و خاصة التعليم العالي الذي يمثل نهاية الهرم التعليمي الذي ينتج الكفاءات العليا و البحوث و الاكتشافات العلمية و الاختراعات ..... . و يمثل استثمار في رأس المال البشري، الذي أصبح ضرورة و مطلبا بعدما رأينا أن التعليم يعتبر استثمار مربح.

و بمفهومه الأوسع يعني الاستثمار في رأس المال البشري [1] " استثمار في التعليم و التدريب و الصحة و الرفاهية الاجتماعية " و تعد هذه الفكرة حديثة و معظم المؤلفات فيها صدرت بعد 1960 كما أسلفنا .

ومن خصائص و مميزات رأس المال البشري مقارنة برأس المال المادي : [2]

1. رأس المال البشري لا يمكن فصله عن مالكه.
2. رأس المال البشري ليس منتجا فقط للسلع و الخدمات بل يستهلكها أيضا .
3. أن إنتاجية العمل في رأس المال البشري لا تتوقف فقط على النواحي التقنية بل إن هناك البواعث و الدوافع و الحوافز الفردية و الذاتية و الخارجية معا.
4. لا يمكن التخلي عن رأس المال البشري بمجرد انه أصبح قديما من الناحية الإنتاجية كما هو رأس المال المادي.
5. لا يمكن بيع رأس المال البشري كما هو عليه الحال في رأس المال المادي حيث أن الشراء و البيع يكون لخدمة العامل أو المهندس أو الطبيب أو المحامي أو المدرس و ليس لأشخاص هؤلاء.

[1] فاروق عبده فليه، مرجع سبق ذكره ، ص 60

[2] عبد الله الزاهي الرشدان (2001)، في اقتصاديات التعليم، الطبعة الأولى ،دار وائل للنشر ،عمان. ص 83

6. بوفاة الإنسان يتلاشى رأس المال البشري (باستثناء الاختراعات المسجلة بأسماء أشخاص معينين و استخدامها من بعدهم) على عكس رأس المال المادي الذي يمكن أن يتحول إلى مواد أولية من جديد بعد أن تباع كنفايات أو خردة.

و يلعب التعليم العالي دورا هاما و محوريا في ذلك عن طريق إنتاج الموارد البشرية ذات التأهيل العالي، نظراً لما ينتجه من مستوى عالي من المعارف و الخبرات و ما يمثله من قدر هام من التخصص. [1]

لقد مرت دراسات مساهمة التعليم العالي في تكوين الفرد و المساهمة في التنمية و النمو الاقتصاديين بمرحلتين:

-أ- مرحلة التقرير :

حيث لاحظ المفكرون و المتخصصون فروقا جوهرية بين المتعلمين و غير المتعلمين كما أسلفنا ، مما دفعهم إلى " تقرير " وجود آثار و عوائد ايجابية للتعليم في بناء البشر . وشاع في هذه المرحلة أسماء مثل " آدم سميث " و الفرد مارشال " و "دافيد ريكاردو " و جون ستيوارت ميل " و غيرهم كثير [2].

-ب- مرحلة القياس :

حيث اعتمد الباحثون في هذه المرحلة على معطيات المرحلة السابقة ، و حاولوا قياس بعض آثار التعليم في الدخل الفردي و القومي ، و في جوانب الشخصية المختلفة بعد ذلك ، ولا سيما بعدما تطورت وسائل القياس ، و توافرت البيانات اللازمة و شاعت في هذه المرحلة أسماء بارزة منها : " تيودور شولتز "

[1] محمد عوض و آخرون (2009)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات،الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ص 67

[2] محمود عباس عابدين، مرجع سبق ذكره،ص 46

و جاري بيكر " و " ادوارد دينيسون " و غيرهم و قد استخدمت أساليب عديدة متعددة في مرحلة القياس [1].

المطلب الثالث: العائد الاقتصادي من التعليم العالي

إن القيمة الاقتصادية للتعليم ترتبط بإسهامه في الاقتصاد في جوانبه المختلفة، و بالذات في الإنتاجية منها، و بما أن نوعية العنصر البشري و معارفه و مهاراته تتأثر بعوامل عديدة منها التعليم ،التدريب ، و التعليم الذاتي و غيرها ، و باعتبار أيضا التعليم القاعدة الأساسية و المهمة التي تبنى عليها المعارف و المهارات ، ولان عمليات التعليم منتظمة ، و تتوفر البيانات الإحصائية إلى حد ما منها، فان هذا كله دفع بعدد ليس بالقليل ممن تناولوا القيمة الاقتصادية للتعليم بالبحث في التعليم باعتباره استثمار في الإنسان ، و بأنه يمثل شكل من أشكال رأس المال ، ومن ثم اعتباره تكوين رأس المال البشري ، و استثمارا في المعرفة من اجل تكوين رأس مال معرفي ، مرتبط بالمعرفة في جانبها العلمي و العملي (على ما رأينا) ، سنحاول استعراض بعض الدراسات التي اهتمت بهذا المستوى من التعليم و قيمته الاقتصادية.

و من بين إحدى الدراسات الهامة، محاولة شولتز قياس العلاقة بين التعليم و النمو الاقتصادي ، و من ثم التركيز فيها على الفترة 1929-1957 ، و التي تبين منها أن خزين التعليم المتضمن في القوى العاملة بلغ 355 مليار دولار بأسعار سنة 1956، وان الدخل الحقيقي (بالأسعار الثابتة) في الولايات المتحدة تضاعف في هذه الفترة ، و كانت الزيادة فيه 1500 مليار دولار بأسعار سنة 1957 ، و بين أن الزيادة في التعليم لكل شخص من قوة العمل بين 1929-1957 تفسر بين 36-70 % من الزيادة غير المفسرة في الإيراد لكل عامل .[2]

و في دراسة أخرى قام بها شولتز كذلك ، حاول قياس التعليم باعتباره رأسمال بشري ، و ركز على الموارد التي يجري استخدامها في التعليم، و العوائد التي يفقدها المتعلم خلال فترة تعليمه و للفترة

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 46

[2] فليح حسن خلف (2007) ، اقتصاد المعرفة، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن، ص 101.

1900- 1956 في الولايات المتحدة الأمريكية ، و توصل إلى أن الموارد الكلية الموجهة للتعليم فيها قد ارتفع بمقدار ثلاث مرات و نصف ، و أن معدلات العائد من الإنفاق على التعليم ، أي تكوين رأس المال البشري تفوق معدلات الاستثمار في تكوين رأس المال المادي .

و حاول كل من هاريسون (T.Harbison) و مايرز (ch.A.Mayers) تحليل مجموعة من العوامل التي تؤثر في ظروف و شروط النمو الاقتصادي في 85 دولة و قسماها إلى أربع مجموعات ، تمثل المجموعة الأولى البلدان المتخلفة و الثانية البلدان المتطورة جزئيا ، أما المجموعة الثالثة فتمثل البلدان المتوسطة التطور و أخيرا المجموعة الرابعة البلدان المتطورة ، و قد حددا مجموعة من العوامل و اعتقدا أنها تؤثر بشكل حاسم في ظروف و شروط النمو الاقتصادي في هذه البلدان . وقد تم التحديد على أساس موازنة مؤشرات النمو في تلك العوامل ومؤشرات النمو الاقتصادي ، و كانت العوامل التعليمية و المعرفية و الثقافية تشكل الجزء الأعظم من تلك العوامل و هي كما يلي : نسبة عدد معلمي المرحلة الابتدائية و الثانوية إلى كل عشرة آلاف نسمة من السكان ، نسبة الأطفال الذين هم من الفئة العمرية 5-14 سنة المسجلين في المدارس . درجة تعميم المدارس الثانوية ، نسبة الشباب من الفئة العمرية 20-24 سنة الدارسين في مؤسسات التعليم العالي ، نسبة العلماء و المهندسين إلى كل عشرة آلاف نسمة، نسبة الأطباء و أطباء الأسنان إلى كل عشرة آلاف نسمة .[1]

و قد وجدا علاقة كبيرة بين مؤشرات تلك العوامل و مؤشرات النمو الاقتصادي في تلك البلدان . حيث سجلت البلدان المتخلفة اقتصاديا مؤشرات منخفضة في تلك العوامل بينما سجلت البلدان المتطورة اقتصاديا مؤشرات عالية في تلك العوامل ، وقد لوحظ من قبلهم هذه العلاقة في المجموعات الأخرى حيث سجلت البلدان المتطورة جزئيا مؤشرات أعلى من تلك العوامل قياسا على البلدان المتخلفة . و البلدان التي هي على درجة متوسطة من التطور الاقتصادي سجلت بدورها مؤشرات اعلي بالمقارنة مع مؤشرات البلدان المتطورة جزئيا. ووجدا أن الارتباط بين هذه المؤشرات و مؤشرات النمو الاقتصادي في

[1] جمال أسد مزعل (1985) ، الاعتبارات الاقتصادية في التعليم ، جامعة الموصل ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،ص 32.

جميع القطاعات الاقتصادية هو ارتباط عال و تصل درجة الارتباط بين هذه المؤشرات و مؤشرات النمو في الزراعة وحدها مثلا بين 0.67-0.84% .

و في دراسة ميدانية أجراها هاريس (S.E.Harris) على التباين بين دخول الأفراد استنادا إلى مستوياهم التعليمية ، توصل إلى أن الدخل الذي يحصل عليه الفرد طوال حياته الإنتاجية و الذي أنهى أربع سنوات من التعليم الثانوي عام 1956 بلغ 238 ألف دولار في حين بلغ دخل الفرد الذي أنهى دراسته الجامعية 392 ألف دولار بزيادة قدرها 154 ألف دولار لصالح الدراسة الجامعية.[1]

و في نفس هذا المجال يؤكد هاوثاكر (H.S.Houthakker) على أن العمال الذين انهوا الدراسة الثانوية يحصلون على أجور أعلى بنسبة 32% من أجور العمال الذين انهوا الدراسة ثمان سنوات من الدراسة الابتدائية . و أن خريجي الجامعات يحصلون على أجور أعلى بنسبة 36% من خريجي المدارس الابتدائية ذات الثماني سنوات .[2]

و حاول ايكاوس (R.S.Eckaus) أن يبين أن التعليم العالي له مردود مالي ذو قيمة اقتصادية كبيرة للفرد .

و في هذا المجال أيضا هناك دراسة أخرى عالجت مردود التعليم العالي و هي دراسة (P.A.Rosentine-Rodan) التي أكدت هي الأخرى على أن للتعليم العالي مردودات اقتصادية عالية للفرد، و قارنت الدراسة الموارد التي يحصل عليها الفرد ذو التعليم العالي بالموارد المالية التي يحصل عليها الفرد ذو التعليم الثانوي مضافا إليها حجم الموارد المالية الضائعة نتيجة استمرار الفرد في التعليم العالي – أي الموارد المالية التي كان بإمكان الفرد الحصول عليها أجور عمل لو لم يستمر في تعليمه العالي- ، و توصلت الدراسة إلى أن الفارق بين الحالتين فارق ذو مدلول اقتصادي . حيث يحصل الفرد نتيجة للتعليم العالي موارد مالية اكبر بكثير من المردود الم تأتي بمستوى التعليم الثانوي مضافا إليه كل الأموال الضائعة

[1] نفس المرجع، ص 33.

[2] عبد الله الزاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره ، ص25

نتيجة استمرار الطالب في التعليم العالي ، و يرى ان الفارق كبير و يصلح أن يكون بمثابة دافع اقتصادي للاستمرار في التعليم العالي.[1]

و توصل بيكر (G.S.Becker)[2] إلى استنتاجات مماثلة في مجال التعليم العالي، حيث يرى أن الموارد الإضافية الصافية التي يحصل عليها الفرد ذو التعليم العالي نتيجة ارتفاع أجره بعد حسم كلفة معيشة الطالب، و كلفة تعلمه، و الأجور الضائعة نتيجة تركه العمل لغرض الدراسة مقارنة مع الموارد التي يحصل عليها الأفراد الذين ليس لديهم مؤهلات تعليمية عالية . موارد عالية. كما يرى من مقارنة هذه الموارد الإضافية التي يحصل عليها الفرد نتيجة لتعليمه العالي مع جميع العناصر الكلفة المذكورة آنفا . أن درجة ربحية الأموال الموظفة في التعليم عالية و تعادل ربحية الاستثمارات في المجالات الأخرى .

و قد قام كل من ريمينكوف (B.Remennikow) و زامين (W.Zamin) بقياس المردود الاقتصادي لمختلف صيغ التعليم ، من تعليم عالي نهاري ذي دوام كامل ، و تعليم عالي خارجي ذي دوام جزئي ، و تعليم عالي ذي دوام مسائي ، و قد وجدا أن كلفة التعليم النهاري ذي الدوام الكامل أعلى من كلفة الأنواع الأخرى من التعليم العالي بأربع مرات بالنسبة للتعليم العالي المسائي و عشر مرات بالنسبة للتعليم العالي الخارجي ذي الدوام الجزئي، غير أن الكفاءة العالية للتعليم العلي

(Harris E S) (Houthakkersh) .(SEckausR Rosentiner)

إلي النهاري ذي الدوام الكامل من حيث المردود الاقتصادي تقلل من الأهمية لهذا الفارق الكبير بين كلفة هذه الصيغة من التعليم و الصيغ الأخرى.[3]

و في دراسة أجراها هلت Halt 1970 ، تعتبر هي الأولى في البرازيل و قام بإجرائها على عينة مكونة من 1200 فرد من العاملين و العاملات في المدينة و الأماكن الزراعية . و حصل على تقديرات لمعدلات العائد الخاص و الاجتماعي و ذلك لعام 1962 و كان معدل العائد الخاص للتعليم الابتدائي

[1] جمال أسد مزعل ، مرجع سبق ذكره، ص 34-35

[2] نفس المرجع ، ص35 .

[3] جمال أسد مزعل ، مرجع سبق ذكره، ص 37

هو 11,3%، و للتعليم الثانوي (مرحلة أولى) 22,2% و للتعليم الثانوي (مرحلة ثانية) 20,5%، أما التعليم الجامعي فقد وصل معدل العائد الخاص إلى 83%، و قد كانت المعدلات الاجتماعية للعائد على التوالي هي : 10,7 ، 17,3%،7%،14,5%. و لقد قام هلت بحسابات العائد من تدريس المدرسين فقط، فوجدها سالبة لكل من العائد الخارجي و الاجتماعي .[1]

و طبق دوغرتي 1971 C.Rs.Dovgherty دراسة في عام 1969 حيث توصل إلى معدلات للعائد الاجتماعي من التعليم بمراحله الثلاث و كانت نتائجه هي : 21,1% بالنسبة للتعليم الابتدائي ، 20,7% للتعليم الثانوي ، 4,4% للتعليم العالي.[2]

و في الجزائر دراسة حول العائد من التعليم العالي في الجزائر لبوطيبة فيصل باستخدام دالة منسر توصل إلى انه باستخدام دالة الدخل المينسرية تم تقدير معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر بـ (7.2%) و هو معدل قريب من المتوسط في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا (7.1 %) إلا انه دون المتوسط العالمي (10%) وفقا لتقديرات سكاروبولوس [3]

من حيث مراحل التعليم، على خلاف التعليم الثانوي و الجامعي، جاء معدل العائد من التعليم الابتدائي ضعيف (1.5 فقط)، و لا يكاد يوجد فارق جوهري بين معدل العائد من التعليم الثانوي و التعليم الجامعي (8.8 مقابل 9.4 على التوالي) .

بالنسبة للتعليم الجامعي، جاء معدل العائد من مرحلة ما بعد التدرج أعلى بالمقارنة بمرحلة التدرج بحوالي الضعف (13 مقابل 7.5 على التوالي) و السبب في ذلك ارتفاع أجور الحاصلين على الشهادات العليا (ماجستير و دكتوراه)

[1] فاروق عبده فليه، مرجع سبق ذكره،ص 32

[2] نفس المرجع ، ص 33

[3] بوطيبة فيصل (2010)، العائد من التعليم في الجزائر ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة ابو بكر بلقايد تلمسان ، السنة الجامعية 2010/2009

المبحث الثاني: القيمة الاجتماعية للتعليم العالي

تولي غالبية الدول أهمية بالغة لهذا القطاع إيمانا منها بان المورد البشري هو أساس التقدم و الازدهار و التنمية المجتمعية في أي بلد.

لكي نقف على القيمة الاجتماعية للتعليم العالي كان لا بد من التطرق لمفهوم الآثار الخارجية الايجابية و السلبية لان هذه الأخيرة تلعب دورا أساسيا في فهم المنافع الاجتماعية للتعليم عموما و التعليم العالي خصوصا.

المطلب الأول: التعليم العالي و الآثار الخارجية Externalités

إن مهمة القطاع العام باعتباره عنصر من عناصر نموذج تدفقات الاقتصاد الكلي هو إنتاج السلع العامة والخدمات التي تستهلك بالدرجة الأولي جماعيا أو ما يسمى الصالح العام. السلعة العامة ذات طبيعة جماعية، علاوة عن ذلك تستخدم من قبل شخص واحد وكذلك الآخرين الذين لم يشاركوا فيها يستفيدون منها ما يمكن اعتباره واحد من أفضل الأمثلة على ذلك حيث يعود نفع الأفراد المتعلمين على كامل المجتمع.

الحاجة إلى السلعة العامة تنشأ من طبيعة التأثير الخارجية لان الأفراد غير مهتمين بالدفع مقابل المنافع التي يتمتعون بها كما الحال عندما يستفيد المجتمع من تلك المنافع ونتيجة لذلك فان القطاع الخاص غير مهتم بإنتاجها للمجتمع بكميات كافية أو غير راغب في إنتاجها على الإطلاق ،هذا هو السبب الذي يجعل إنتاج السلع العامة لا يتم إلا من خلال تدخل الحكومة.

تجدر الإشارة إلى أن القطاع الخاص يمكن أن ينتج السلع العامة وخاصة في مجال التعليم العالي وبالتالي لا يمكن رسم خط فاصل بين السلع العامة والسلع والخدمات التي يمكن إنتاجها من القطاع الخاص. ويعتقد الاقتصاديون انه لا يوجد معيار واضح للتمييز بين وظائف القطاع العام والخاص مما يعقد التحليل .

من اجل إنتاج السلع العامة يجب على الدولة أن تستثمر موارد مالية حيث يتم تحديد حجم المساهمة المالية من خلال السياسات الحكومية المشتركة على أساس التوجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ذات الأولوية.

أولا: الآثار الخارجية السلبية (النفقات الخارجية)

إن ممارسة أي عمل تتضمن تكاليف:

أ –التكاليف الخاصة التي يتحملها الأطراف القائمة بهذا العمل بإرادتها.

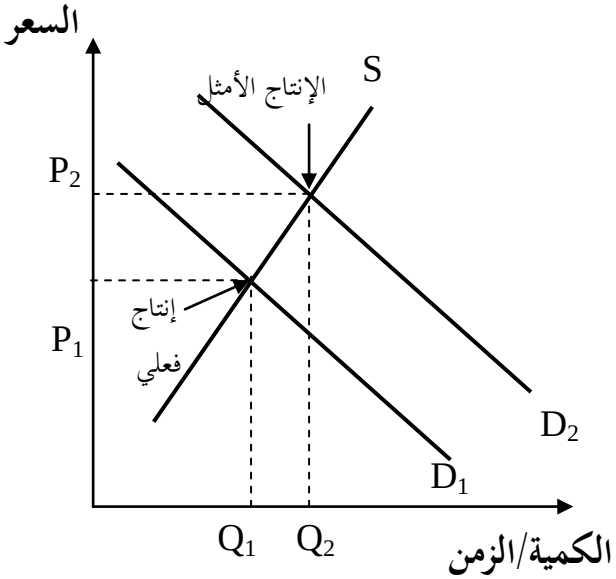
ب – التكاليف الخارجية المفروضة على الأطراف رغم إرادتها

وفي حالة وجود التكاليف الخارجية ، يحدث فشل في تسجيل التكلفة الاجتماعية الناتجة عن استخدام الموارد أو استهلاك السلع على نحو صحيح، فقد لا يضطر صانعوا القرار إلى تحمل التكلفة الناشئة عن أفعالهم بالكامل فقد تدفعهم المصلحة الخاصة للقيام بأعمال تولد خسارة صافية للمجتمع (حيث الضرر الواقع على الأطراف الثانوية قد يفوق النفع الخاص) .

ثانيا : الآثار الخارجية الإيجابية (المنافع الخارجية والفرص المفتقدة)

كما هو الحال بالنسبة للتكاليف الخارجية، تحدث المنافع الخارجية عندما تكون حقوق الملكية غير محددة أو غير مؤكدة، وبسبب ذلك يكون حيث هذه المنافع عن الأطراف الثانوية واحتفاظ الفرد بها لنفسه في ذات الوقت مسألة عالية التكلفة أو مستحيلة.

الشكل رقم (01) : الإنتاج الأمثل و الإنتاج الفعلي للتعليم العالي



– **المصدر**: جيمس جوارتيني و آخرون، ترجمة عبد الفتاح عبد الرحمن وآخرون (1988) ،الاقتصاد الكلي ، الاختيار العام و الخاص، دار المريخ ، الرياض ،المملكة العربية السعودية ، ص 167.

وكما يوضح الشكل رقم (01) فعندما تتحقق المنافع الخارجية للتعليم العالي فإن منحنى طلب السوق (D_1) لا يعكس كل المنافع التي تشتمل على تلك المنافع التي تحصل عليها أطراف ثانوية أخرى (المجتمع مثلا) وهكذا يتحقق إنتاج Q_1.

ولكن هل للمجتمع أن يكسب من إنتاج قدر أكبر من هذه السلعة؟

والإجابة بنعم ذلك أن منحنى الطلب D_2 يعكس كل المنافع المباشرة للمستهلكين والمنافع الثانوية للأطراف الثانوية ويزداد الإنتاج من Q_1 إلى Q_2 ويتحقق كسب صافي للمجتمع.

و اذا تكلمنا عن التعليم ما قبل الجامعي، فانه إذا لم تتدخل الدولة فلن يحدث تعليم كل الفئات الاجتماعية لما له من منافع خارجية كتخفيض معدل الجريمة وزيادة مستوى ذكاء ووعي العامة .

و في هذا المجال ، عالج كل من جون فيزي (J.Vaizy) و بياكوك (A.Peacok) الاستثمارات الموظفة في التعليم. حيث توصلا إلى أن تلك الاستثمارات ستحقق إضافة إلى الفوائد التي يحصل عليها الفرد آثار خارجية ايجابية . وحددا هذه المنافع الاجتماعية للتعليم ، أولا بالمنافع التي يحصل عليها أفراد المجتمع بعضهم من البعض من المستويات التعليمية في مجال العمل و الإنتاج من خلال انتقال اثر الخبرات من الأفراد الذين يمتلكون تأهيلا و مهارة و خبرة عالية إلى الأفراد الذين هم في مستوى ادني من المهارة و الخبرة و التعليم . و ثانيا بتعميم صيغ الإنتاج من خلال نقلها من جيل إلى جيل و ثالثا المنافع الناجمة عن ارتفاع المستوى الثقافي للمجتمع عموما مما يؤدي إلى ارتفاع المستوى الثقافي للمجتمع عموما مما يؤدي إلى ارتفاع المستوى الحضاري و تحسين نوعية القرارات الاقتصادية و الاجتماعية و خلق أجواء و ظروف أفضل للنشاطات الاقتصادية[1]

المطلب الثاني : العائد الاجتماعي للتعليم العالي

اتضح من خلال مرحلة التقرير إدراك بعض الاقتصاديين للعوائد الاجتماعية التي ابرزوا أبعادها المتعددة ، ثم أغفلت هذه العوائد إغفالا يكاد يكون كليا مع موجة قياس العوائد النقدية للتعليم في بداية الستينات، و قد جاء الإغفال ليس على مستوى القياس فحسب ، بل على مستوى تقرير أهميتها.

و بمرور الوقت زاد إدراك الباحثين للعوائد غير النقدية و للعوائد الاجتماعية عامة وذلك على مستوى التقرير و القياس، رغبة منهم في توضيح الإسهام الكلي للتعليم، على أساس أن رؤية عوائد التعليم على أنها نقدية يبخس التعليم حقه.

و تتجلى مشكلة العوائد الاجتماعية للتعليم أساسا ليس في تقرير وجودها و لا حتى في تصنيفها و إنما في قياس و تكميمها. فهناك إحساس عام من قبل الباحثين و غيرهم بأن للتعليم آثارا على الصحة ، و السلوك و التوافق النفسي و تربية الأبناء ، و الاستهلاك الرشيد ، و غير ذلك، إلا أن الأمر يعد مختلفا بالنسبة لمحاولات القياس و التكميم ، فالملاحظ أنها لم تحظ بالانتشار نفسه الذي حدث للعوائد الاقتصادية و بالذات للعوائد النقدية ، بل تعد هذه المحاولات بصفة عامة قليلة و حديثة نسبيا في مجال

[1] جمال أسد مزعل ، مرجع سبق ذكره، ص35

اقتصاديات التعليم ، حيث يمكن ملاحظة بواكير هذه الدراسات في غضون عقد السبعينات من القرن الماضي . و رغم هذه الحداثة ، فغالبا ما كانت الإشارة إلى العوائد غير النقدية أو العوائد الاستهلاكية تأتي أثناء تناول موضوعات أساسية أخرى.[1]

و هناك أسباب متعددة وراء هذا التأخير ، و هذه الندرة منها صعوبة قياس العوائد الاجتماعية ، لا سيما أنها تتسم بالتشابك و التعدد بل و الغموض أحيانا. و من الأسباب أيضا ضعف اهتمام بعض المتخصصين في مجال علم اقتصاديات التعليم أو ضعف إدراكهم لها.

و من الدراسات الواضحة في ذلك ، محاولات قياس دور التعليم في انخفاض الجريمة. و لكن الملاحظ أن وسيلة معظم هذه الدراسات هي دراسة المستوى التعليمي للمسجونين بالقياس لفئات العمر المناظرة في المجتمع. و تشير الإحصاءات عامة إلى انخفاض المستوى التعليمي للمسجونين بالقياس إلى نظرائهم في العمر في المجتمع الذي يعيشون فيه. فعلى سبيل المثال فان أكثر من (60%) من كل نزلاء السجون قد امضوا اقل من 12 سنة من سنوات التعليم. و أن السجناء قد حضروا لوسيط قدره 10,2 سنة فقط . و في دراسة عن المذنبين الأحداث أجريت بواسطة قسم الإصلاح بولاية إلنوي Illinois الأمريكية ، توصلت الدراسة إلى أن 14 % فقط من هؤلاء الأحداث كانوا قادرين في بداية إجراءات الإصلاح على القراءة في مستوى المدرسة الثانوية .[2]

و تشير بعض الدراسات إلى أن تكلفة السجناء عادة ما تركز كثيرا عن تكلفة التعليم. ففي احد سجون ولاية إلنوي Illinois بلغت التكلفة السنوية لكل نزيل أكثر من عشرة أضعاف ما ينفق لتعليم طفل سنويا في المدارس العامة ، و تشير دراسة أخرى ، عن آثار التسرب في الولايات المتحدة ، إلى أن إجمالي تكلفة الجريمة – التي يعتقد أنها ترجع جزئيا إلى انخفاض المستوى التعليمي – بلغت حوالي 8,2 مليار دولار بما فيها ذلك الدخول الضائعة على نزلاء السجون . و تفترض الدراسة انه لو أن نصف هذه التكلفة كحد أقصى تعزى لنقص التعليم ، فانه يمكن توفير 4,1 مليار دولار من خلال مزيد من التعليم .

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 144

[2] محمود عباس عابدين، مرجع سبق ذكره، ص 145

و لو افترض على الأقل تقدير أن 20% من إجمالي التكلفة تعزى للتعليم غير المناسب ..فان أكثر من ملياري دولار من تكلفة الجريمة يمكن توفيرها من خلال مزيد من التعليم . و لعل مما يؤكد – و لو جزئيا – صدق النتيجة السابقة ، ما كشفت عنه دراسات أخرى من أن الانجاز التعليمي المنخفض يبدو انه يزيد من احتمالية استعمال الفرد لوسائل غير قانونية ، لإشباع رغباته الاقتصادية و الاجتماعية . كما تشير دراسة أخرى إلى أن التعليم غير المناسب يعد من بين أربع عوامل أخرى ، صنف على أنها الأعلى في الحث على الفوضى. [1]

و تشير بعض الدراسات إلى أن التعليم يرتبط بشكل ايجابي عال بالصحة . و هنالك محاولات عدة لدراسة العلاقة بين التعليم و السياسة ، و بين تعليم الوالدين و تربية الأبناء و غير ذلك ، و إن كان يغلب عليها بصفة عامة الطابع التقريري رغم ما فيها من اجتهادات ارتباطية و كمية ، بل إن هناك من أوضح أن احتمالات الوفاة تنخفض بارتفاع المستوى التعليمي للفرد. و رغم هذه المحاولات فإنها تبقى في جملتها إجمالية غير تحليلية.

بالعودة إلى دراسة بوطيبة فيصل فيما يخص علاقة التعليم بالخصوبة في الجزائر ، أشارت نتائج الدراسة القياسية إلى أن كل سنة دراسية إضافية للمرأة تقلص من معدل الخصوبة ب 14 % و هي نتيجة تبرز أهمية التعليم في صياغة السياسة السكانية الرامية إلى تقليص معدلات الخصوبة و النمو السكاني .[2]

كما أبدت النساء المتعلمات تفوقا عن غيرهن فيما يتعلق بسلوكاتهن إزاء الخصوبة من حيث قرارات استعمال موانع الحمل و التركيز على جودة الأولاد لتكوين اسر سوية .

بالنسبة لعلاقة التعليم بالصحة ، بينت الدراسة دور التعليم في تحسين السلوك الصحي للأفراد ذكورا و إناثا ، فمثلا تبين أن المتعلمين اقل ميلا لظاهرة التدخين ، و باستخدام دالة الدخل المنسرية ، بعد اقتطاع تكلفة التدخين من الدخل ، انخفض معدل العائد من 6.9% إلى 6.1% مما يعني ان المتعلمين يدخرون موارد مالية من خلال قرار الإقلال من التدخين فضلا عن اجتناب الأمراض الناجمة عنه.[1]

[1] نفس المرجع،نفس الصفحة

[2] بوطيبة فيصل ، مرجع سبق ذكره ، ص 302

اما عن علاقة التعليم بالجريمة ، أكدت الدراسة القياسية على وجود اثر ايجابي للتعليم على ظاهرة الجريمة و لو انه محدود نسبيا .و بينت الدراسة ان السجين الواحد في الجزائر يكلف الدولة زهاء أربعة أضعاف ما يكلفه تعليم التلميذ الواحد في مرحلة ما قبل الجامعي[2]

و ختاما لما سبق وضع هوارد بوير Hward Bower 1997 تحليل لمنافع التعليم العالي الجماعية و الفردية في أمريكا

الجدول رقم (01) : منظومة منافع التعليم العالي

	خاص	عام
اقتصادية	• رواتب أعلى و منافع أكثر • تشغيل و توظيف • مستويات توفير أعلى • ظروف عمل أحسن • قدرة حركية شخصية و مهنية	• زيادة ريع الضرائب • إنتاجية اكبر • استهلاك أكثر • اعتماد على الدعم المالي الحكومي
اجتماعية	• صحة أفضل وأعمار أطول • تحسبن نوعية حياة الأبناء و الأحفاد • قرارات استهلاكية أفضل • تحسن الوضع الشخصي • مزيد من الهوايات و الأنشطة الترفيهية	• تقلص معدلات الجريمة • تعاظم الإحسان و خدمات المجتمع • تزايد نوعية الحياة المدنية • تماسك اجتماعي و استحسان التنوع • مقدرة أفضل على التلاؤم و استخدام التكنولوجيا

المصدر: أدريانا ج. كيزار و آخرون (2010)؛ ترجمة إبراهيم يحي الشهابي،التعليم العالي لخدمة الصالح العام ،الطبعة الأولى العربية ، العبيكان للنشر ، المملكة العربية السعودية.ص50.

[1] بوطيبة فيصل ، مرجع سبق ذكره ، ص 302

[2] بوطيبة فيصل ، مرجع سبق ذكره ، ص 303

حيث يرى أن الاقتصاد المتقدم ربط منذ خمسينيات القرن العشرين التنمية الاقتصادية بـ "إنتاج " التعليم العالي للعاملين خصوصا في حقول العلم و التقنية و الهندسة و أدى ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية إلى شراكات متنامية و علاقات متعاظمة بين التعليم العالي و الصناعة.

و أن اغلب الناس يوافقون على أن التعليم الجيد يجب أن يعد الطلبة للحياة العامة ، و ليس فقط للحياة المهنية ، فالأفراد المتمتعون بتعليم واسع يدلون بأصواتهم ، و ينخرطون في المنظمات السياسية (المواطنة) و يلتحقون بالمنظمات المجتمعية ، و يتطوعون بوقتهم للمجتمع (التنمية المجتمعية) و هم أصحاء أكثر من سواهم (فيقللون التكاليف الطبية التي يتحملها المجتمع) .[1]

و عموما نستطيع عرض أهم سمات منظمات قطاع التعليم العالي فيما يلي:

- تعد منظمات التعليم العالي لا سيما الجامعة الحلقة المجتمعية الأكثر تماسا مع معطيات العلوم و المعارف و التطورات في ميادين اختصاصها و اهتمامها و تمثل المخرجات الأكثر حساسية في رسم معالم مستقبل موطنها.[2]

- يعد الاستثمار في هذا القطاع استثمارا طويل الأجل لا تظهر نتائجه في المدى القصير أو المتوسط أحيانا، كما يصعب قياسها وفق آليات حساب إيرادات الاستثمارات الأخرى، و لا يعد الربح بمفهومه التجاري محور اهتمام المنظمة الجامعية خاصة إذا كان تمويلها حكوميا أو من جهات لا تهدف للربح.[3]

- ترتبط منظمات قطاع التعليم العالي بنظيراتها من المنظمات الجامعية بصلات ذات طبيعة خاصة تميل في العادة إلى التعاون و لا تخلو أحيانا من المنافسة سواء كانت تلك المنظمات وطنية أو أجنبية، و يتمثل إنتاجها في البحوث العلمية و المعارف والمهارات و التجارب العلمية[1]

[1] ادريانا ج. كيزار و آخرون، مرجع سبق ذكره، ص 51-52

[2] بن أعمارة منصور (2011) ، الإبداع و الابتكار كوسيلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي، ملتقى دولي حول : الإبداع و التغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة و تحليل تجارب و طنية و دولية يومي 19/18 ماي ، جامعة سعد دحلب – البليدة – .

[3] إي جريدي بوج و كيمبرلي بنجهام هول؛ ترجمة: أسامة اسبر (2012)، الجودة و المسؤولية في التعليم العالي ، الطبعة العربية الأولى ،العبيكان للنشر ، المملكة العربية السعودية ،ص 85.

المطلب الثالث: التعليم العالي و ظاهرة الإفراط في التعليم

ترتبط ظاهرة الإفراط في التعليم Overeducation أكثر بالتعليم الجامعي و بدرجة اقل التعليم الثانوي و التي تعني وجود نسبة كبيرة من الخريجين بدون عمل و هذا بسبب تكوينهم و خاصة التعليم الجامعي ما أدى إلى انخفاض الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي ، حيث يختار الكثير من طلبة الثانوي عدم التوجه نحو التعليم العالي بسبب تقلص طلب سوق العمل على العمالة المؤهلة تأهيلا عاليا (جامعيا).

تم تناول ظاهرة الإفراط في التعليم في كل من

(Groot et Maassen van den Brink, 2000 ; Büchel et al., 2003)

تكلم Irizarry سنة 1980عن الظاهرة في الدول النامية مثل، الارجنتين، البرازيل، كولومبيا ، غانا

تكلم أيضا Quinn et Rubb (2006) على الخسارة في الأجور المرتبطة بالإفراط في الخريجين بين 1997 و 1999 و في الصين Bai (2006) أشار إلى حدود التوسع في التعليم غير المدروس، و آثاره على توظيف الخريجين في بداية سنوات 2000 [2]

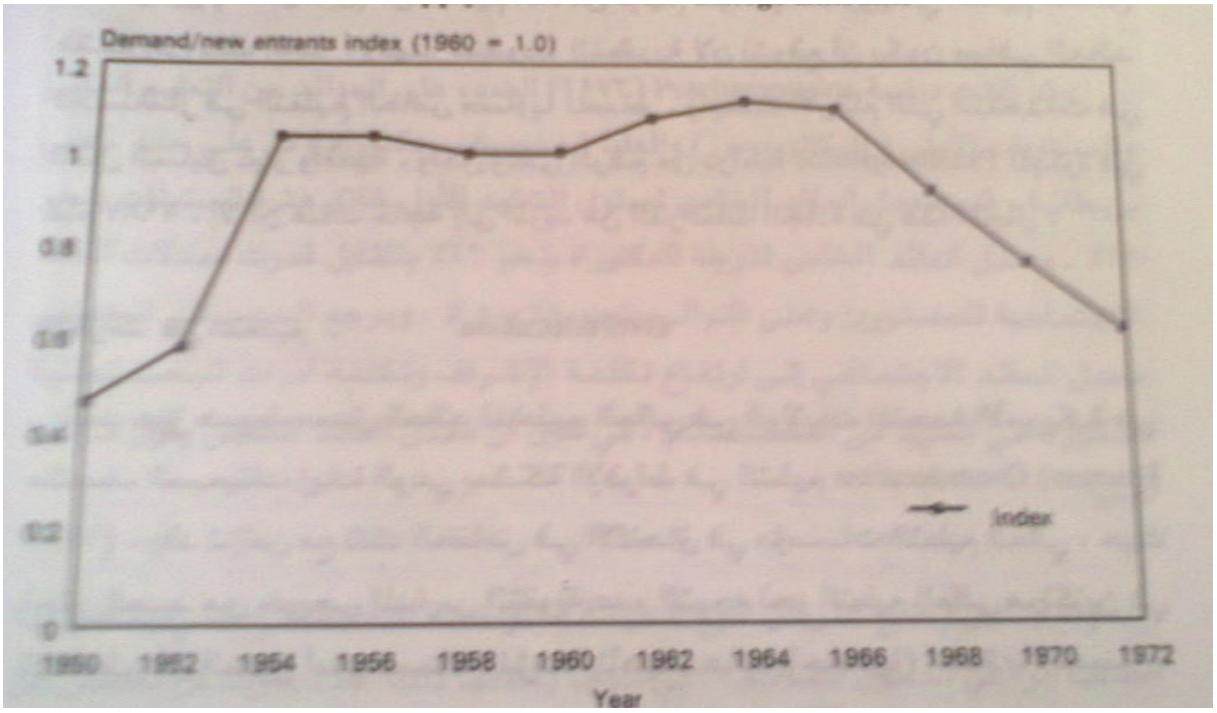
ففي الولايات المتحدة مثلا انخفض عدد الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي الأمريكية في الفترة ما بين 1969 و 1974 و من الفئات العمرية 18-19عاما بنحو 10%، على الرغم من أن عدد السكان من الفئات العمرية المذكورة قد ازداد بنحو 20% خلال نفس الفترة . و قد جاء ذلك مخالفا لاتجاه الزيادة في الالتحاق الذي ساد لعقود طويلة و قد ارجع Freeman ذلك إلى التغييرات التي حدثت في جانبي العرض و الطلب في سوق العمل المتاح أمام الخريجين ، فعلى صعيد الطلب ، عملت كل الأبحاث الهائلة في مجال الفضاء و السباق نحو القمر و التصعيد في الحرب الباردة خلال الستينات على إحداث

[1] بسمان فيصل محجوب (2003)، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية(دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية و التجارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، العدد374، ص ص 25-26.

[2] Thomas MELONIO et Mihoub MEZOUAGHI, Le financement de l'enseignement supérieur en Méditerranée Cas de l'Égypte, du Liban et de la Tunisie , agence française de développement, avril 2010. P111

صدمة ايجابية لفترة مؤقتة . وفي بداية السبعينات ازداد العرض من الخريجين الجدد في سوق العمل حيث تزامن معه انخفاض العوائد لمرحلة التعليم العليا[1] ، و مثل تلك الاتجاهات يبرزها الشكل الآتي:

الشكل رقم(02) : نسبة الطلب و العرض للملتحقين الجدد بمستوى التعليم العالي في الولايات المتحدة



المصدر: جون غرانت؛ ترجمة : أنور غالب السعيد،مرجع سبق ذكره، ص 48.

و الذي يبين نسبة الطلب إلى العرض من الخريجين الجدد في سوق العمل . و مما يمكن مشاهدته في الشكل رقم (02) أن النقص الحاد من الخريجين قد انتهى و بشكل مفاجئ و بحلول نهاية الستينات، و حل محله وفرة من العمالة مساوية إلى حد ما في حجمها حجم النقص السابق.

أما إذا عدنا للدول النامية، فنجد أن الظاهر ة لم تكن موجودة في الفترة الزمنية التي تبعت حصول تلك البلدان على استقلالها أي فترة زمنية تتراوح من 15 حتى 35 سنة تختلف من دولة إلى أخرى. حيث كانت تلك البلدان بحاجة إلى الموارد البشرية ذات المستوى الجامعي لتحقيق التنمية الاقتصادية و الاجتماعية ، و بالتالي اعتبرت التعليم آنذاك مطلبا قوميا للتخلص من التبعية الاقتصادية و الفكرية للمستعمر ، و ظل الحال كذلك إلى أن وصلت تلك البلدان إلى حالة من التشبع خاصة في التعليم

[1] جون غرانت؛ ترجمة : أنور غالب السعيد (2000)، اقتصاديات التعليم، منشورات الجامعة الأردنية، عمان. ص 47-48

العالي و على مستوى مؤسسات الخدمات العامة و المؤسسات الإدارية و السياسية ، و أصبحت تتمتع بجانب من الاستقلال القانوني و السياسي و إن كان في الواقع شكليا في كثير من البلدان و تشبع سوق العمل فيها بخريجي الجامعات الذين لم يجدوا مؤسسات اقتصادية تطلب كفاءات عالية بحكم ضعف اقتصاديات بلدانهم التي تعتمد اغلبها على الريع كما الحال في اغلب الدول العربية . الأمر الذي تُرجم في تسجيل نسب بطالة مرتفعة في هذه الفئة النشيطة و اقتصار طلب سوق العمل بشكل كبير على هذا المستوى من التأهيل على الإدارات و المؤسسات العامة.

و أصبح الطلبة يتوجهون إلى شعب التكوين القصير المدى و يفضلون الالتحاق بمؤسسات التكوين المهني، و في حالات كثيرة القبول بالعمل في وظائف تتطلب تأهيلا و مستوى اقل من تأهيلهم العالي، و في العموم حالة من الإفراط في التعليم العالي تعيشها الكثير من الدول النامية في وقتنا الحاضر.

المبحث الثالث: تحديات التعليم العالي في العالم

ينصب الاهتمام الرئيسي في العالم المتقدم عادة في تحسين جودة التدريس و البحث الذي يتم في المؤسسات التعليم العالي وكذلك توسيع نطاق الالتحاق للفئات المحرومة داخل المجتمع. أما بالنسبة للدول النامية حيث نصيب الفرد من الناتج المحلي أقل من 3000 دولار أو نحو ذلك، يتم التركيز حول كيفية توسيع التعليم العالي إلى نقطة التي تمكن من مواجهة الطلب الناشئ عن خريجي المرحلة الثانوية.

و عموما تتمثل تحديات التعليم العالي في ثلاثة ، التمويل، الوصولية و العدالة ، و الجودة و الملائمة ، سنتطرق إليها فيما يأتي من مطالب.

المطلب الأول : تحديات التمويل و الوصولية

أولا : تحديات التمويل

بدأت ملامح الأزمة العالمية للتمويل تظهر منتصف السبعينات، و أبرزت الأزمة المالية العالمية الأخيرة صعوبات تمويلية واضحة الأثر، تنبع أزمة التمويل من عدة عوامل نجملها في الآتي:

أ -عوامل ديموغرافية متعلقة بجانب الطلب :

- التوسع الكبير في التعليم بعد الحرب العالمية الثانية (نظرية رأس المال البشري Shultuz)
- العوائد الاقتصادية للتعليم على ما ذكرنا

(Shultuz , Solow, Denison , Becker, Blaug)

حيث يدرك الناس في كل بلدان العالم القيمة الاقتصادية المتزايدة لمواصلة تعليمهم ما بعد المرحلة الثانوية ،و يتضح ذلك في التفاوت بين الدخول للأفراد الذين يحصلون على تعليم عالي وغيرهم ، وهذا ما يترجم الزيادة الملاحظة في الطلب المتزايد و سبب آخر تحول عدة جامعات في تركيزها على مجالات مثل التدريس و الخدمة العامة ..... إلى مجموعة واسعة من البرامج التي تستجيب للسوق واليد العاملة . التحليل السابق صحيح في المدى القصير في جميع البلدان تقريبا ولكن المدى الطويل

ضمان بقاء الفارق غير أكيد ، لأن المبدأ الاقتصادي لتناقص العوائد الحدية يشير إلى انه في نقطة ما فان الأفراد الإضافيين الذين يتلقون تعليم عالي سيحركون إلى الأسفل الفرق في الأجور بينهم وبين سابقيهم ، أو بعبارة أخرى إذا تلقى الجميع التعليم العالي لن يكون هناك فارق بين أصحاب التعليم العالي و التعليم الأقل .

ب –عوامل اقتصادية:

- ارتفاع المستوى العام للأسعار.
- ارتفاع تكاليف المواد التعليمية.
- ارتفاع أجور ومرتبات العاملين.

ت –عوامل اجتماعية:

ث –زيادة الطلب بسبب العوائد الاجتماعية، يعد Edding من أشهر الذين تناولوا نفقات التعليم وتطورها عبر الزمن وقد أشار وليامز 1986 في دراسته – تمويل التعليم من موارد غير حكومية– إلى الخيارات المتاحة لزيادة رأس المال عن طريق تحقيق كفاءة الإنفاق الحكومي.

ج – توجه التمويل إلى الأطوار الأخرى بسبب ضعف معدلات العائد في التعليم الجامعي مقارنة بالتعليم ما قبل الجامعي

أجمع أغلب الاقتصاديين الذين قاموا بقياس و دراسة عوائد التعليم، أنها في التعليم ما قبل الجامعي تفوق نظيرتها في التعليم العالي، ولعله بسبب ذلك تميل أغلب الدول الاستثمار أكثر في التعليم ما قبل الجامعي مقارنة بالتعليم العالي مقاسة بعدة طرق. و تفسر هذه النظرة الاقتصادية: لماذا ترى الهيئات الدولية مثل البنك العالمي إن زيادة الموارد الإضافية من الأفضل أن تخصص للتعليم ما قبل الجامعي.

على الرغم من أن هذه النظرة قد تغيرت مع مرور الوقت على الأقل في البنك الدولي أين تم تخصيص المزيد من الموارد للتعليم العالي في السنوات الأخيرة .

أوجدت العوامل السابقة مشكلة أساسية تواجه أنظمة التعليم العالي في جميع أنحاء العالم في القرن الواحد والعشرين هي أن وتيرة الالتحاق أسرع من وتيرة الموارد، و أصبح واحد من المآزق التي تأرق صناع القرار في

عديد من البلدان هو كيفية مواجهة هذه الزيادة في الطلب على التعليم العالي ، بالإضافة إلى ذلك فان التضخم يمتص الزيادات السنوية في الموارد الإجمالية المخصصة للتعليم العالي.

الحل الأكثر حضورا هو توفير تمويل إضافي لاستيعاب الطلب المتزايد غير أن معظم البلدان ليست في وضع مريح لزيادة التمويل العام لديها بما يكفي لمواكبة انفجار الطلب ولذلك يجب على صناع القرار أن يختاروا مزيجا من الأساليب الثلاثة التالية لتقليص الفجوة ، بالإضافة إلى المزيد من المساءلة وزيادة التعويل على آلية السوق:

أ – تسقيف النمو في الطلبة الملتحقين.

ب – السعي وراء تحقيق الكفاءة عند تقديم التعليم والخدمات .

ت – الاعتماد أكثر على الرسوم الخاصة لتعويض الموارد العامة الشحيحة المخصصة للتعليم العالي.

يذهب الكثير من المختصين في تمويل التعليم العالي إلى ضرورة الأخذ بعدة خطوات في المدى الطويل منها:

- **ضرورة المساءلة:**

لقد أدت الفجوة المسجلة وتوجيه البلدان إلى البحث عن كفاءة الإنفاق إلى الاهتمام المتزايد بالمساءلة في التعليم العالي بسبب الإنفاق الكبير للحكومات على التعليم العالي و بالتالي الوقوف على أين تصرف تلك الأموال وان كانت تصرف بالشكل الجيد.

- **زيادة الاعتماد على آليات السوق و الخصخصة :**

غالبا ما يتم التحول نحو زيادة الاعتماد على آليات السوق والخصخصة والتي تتخذ عدة أشكال:

1. الزيادة في الرسوم الدراسية.
2. إعطاء المؤسسات العامة مزيدا من الاستقلالية في كيفية صرف أموال الدعم مما يجعل حوكمتها اقرب إلى المؤسسات الخاصة.
3. تشجيع المؤسسات للسعي وراء مصادر أخرى للأموال الخاصة مثل تسويق البحوث وتلقي التبرعات.

تنبع مصلحة مسؤولي المؤسسات العامة في الخصخصة في تحقيق مزيد من الاستقلالية في صرف الأموال بدلا من الخضوع لعدة درجات من التنظيم الحكومي ، بينما مصلحة صناع القرار في الخصخصة في تخفيض التمويل الحكومي لتلك المؤسسات وتوجيه الأموال العامة لتمويل احتياجات أخرى في التعليم العالي أو عادة نحو مجالات أخرى للدعم الحكومي.

في الحقيقة تتجه العديد من الدول أكثر نحو الاستراتجيات القائمة على السوق و الخصخصة في ظل مزايا هذا المنهج في تحقيق قدر كبير من المساءلة التي يجب تثمينها.

- **البحث عن المقاربات الإبداعية:**

كنتيجة أخرى للفجوة بين الموارد والنمو في معدلات الالتحاق هو البحث المكثف في العديد من البلدان لمقاربات التمويل الإبداعية و التي تسمح بزيادة فعالية استخدام الموارد في تلبية الطلب المتزايد و التي يمكن أن تأخذ عدة أشكال أكثر تطور كزيادة استخدام الصناديق التنافسية، كزيادة مستويات الرسوم الدراسية ، معدلات استرجاع التكاليف ، زيادة إجراءات الدعم المالي الطلابي بما في ذلك برامج القسائم التي تمولها الحكومة .

وباختصار البحث عن أساليب مبتكرة لتمويل التعليم العالي تساعد في تحقيق الوصولية إلى جانب المحافظة على الجودة .

ثانيا: العدالة في الوصول إلى التعليم العالي

حيث عرف العدالة تساوي الحظوظ في الولوج إلى التعليم العالي بأقل الموارد. [1] كثيرا ما يتم تناول عدالة الوصول إلى التعليم العالي في الدراسات التي تهتم بتمويل التعليم العالي. عبر السؤال التالي : من الذي يجب عليه تمويل تكاليف التكوين ؟ الطلبة ، السلطات العمومية ، أو المستخدمين ؟

إن الوصول إلى التعليم العالي بصفة عامة و تحصيل درجات علمية متقدمة بالنسبة للطلاب يتم وفقا لعدة عوامل تختلف من دولة إلى أخرى ومن ثقافة إلى أخرى. ترى البحوث الامبريقية أن العامل المالي ليس هو الوحيد الحاسم في الالتحاق بالتعليم العالي و إنما التحصيل الأكاديمي ذو أهمية بالغة ، ففي

[1] Flacher David et al (2012) , *Régime par répartition dans l'enseignement supérieur: fondements théoriques et estimations empiriques*, centre d'économie de l'université de paris nord. P 05

المملكة المتحدة يرى Tan Jun Jie انه على المملكة أن تعمل على تقليص القطاع العام و الابتعاد عن النموذج الأوروبي للرفاه و إلى نموذج أكثر تنافسية .[1]

1 **عوامل ذاتية:** الموهبة و الذكاء و الإرادة لكل طالب.

2 **عوامل متعلقة بالوصول:** (أ) الدخل المحدود "ب" الإقليم ريفي أو حضري "ج" العرق و الدين و الانتماء الإثني "د" النوع ((غير مقبول)) .

بالتالي يمكن القول أن موصلية التعليم هدف سياسي موحد لكل دول العالم . في ظل انه يمكن بكل سهولة ملاحظة تزايد عدد الطلبة المسجلين في أنظمة التعليم العالي في السنوات الأخيرة في دول الشمال و الجنوب. ولكن تبقى تلك الأنظمة انتقائية لان مواردها تبقى ثابتة بل حتى في تناقص ، منذ أن طرحت مسالة التوزيع العادل للموارد بالشكل الذي يسمح للعديد من الأفراد الالتحاق بالتعليم العالي .

إن العوامل غير المقبولة لها تأثير كبير على التحاق الأ بناء بالجامعات ذلك لأنها تؤثر على المرحلة السابقة للجامعات حيث يستفيد الأبناء من ذوي الدخل المرتفع والحضريين من تحضير جيد للولوج إلى الجامعة بل وحتى انتقاء الجامعات التي سيدرسون بها على عكس الآخرين وكذلك تكون أسرهم على استعداد حتى في المشاركة في تكاليف ومصاريف الدراسة ومدى احتمال مواصلتهم للدراسات العليا.

و كذلك أعمال (Bourdieu,1974)، التي بينت ان الخلفية الاجتماعية تؤثر بقوة في اختيار الطلاب لشعب الدراسة و هذا ما يساهم في إعادة التكوين الاجتماعي لان عامل التهيؤ مهم و ضروري[2]

و نأخذ الولايات المتحدة كمثال حيث توجد عوامل تساعد في ذلك منها :

1 العدد الكبير من المعاهد المتوسطة وسهلة المنال والمتواجدة في أغلب التجمعات السكنية وتدرس فيها مواد قابلة الاحتفاظ جزئيا عند تحصيلها.

[1] Tan Jun Jie (2011) , *Are we spending too much or too little on higher education?*, Norwich Economic Papers, Vol. 3 , p 12.
[2] Bourdieu Pierre (1974), *Avenir de classe et causalité du probable*. In: Revue française de sociologie, 15-1. pp. 3-42, p 28

2 -الانتشار الواسع لمعاهد الأربع سنوات الخاصة والعامة بنظام القيد المفتوح

3 -الخاصية الأمريكية في الاحتفاظ بالوحدة المكتسبة الذي يمنح فرصة التوقف والانقطاع عن الدراسة للعمل مثلا، أو التحويل من كلية باهظة إلى كلية اقل.

4 -الاقتصاد الأمريكي يتوافر على فرص عمل .

5 -توافر منح وقروض للطلبة (دون وجود ضمانات كافية).

تطرح مسالة عدالة الالتحاق نفسها كذلك جغرافيا في دراسات على الدول ذات الأقاليم الريفية الممتدة، مثل البرازيل، استراليا وغالبا على علاقة بالتعليم عن بعد [1]

بين (James 2001) فيما يتعلق بالوصول إلى التعليم العالي أن الأفراد الذين يقطنون في المناطق الريفية المعزولة في استراليا هم محرومين من الالتحاق بسبب خلفياتهم الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية أكثر من عزلتهم الجغرافية .

بين كل من Bayenet و Demeulemeester(2005) في دراسة مقارنة بان فحص لعدة طرق تمويل للتعليم العالي في الدول الصناعية، مكن من التمييز بين عدة نماذج حسب التوزيع بين التمويل العام و الخاص .

و هذا ما يؤكده الاتجاه العالمي في المشاركة في التكلفة الذي أصبح أمر حتميا وهذا ليس انتصارا لأصحاب السوق أو اللبراليين أو سياسيات البنك الدولي ولكن كنتيجة لعدة عوامل :

- مستقبل التعليم العالي سوف يتطلب موارد إضافية كبيرة خاصة في الدول النامية .
- أن البديل عن تحميل الطلاب وعائلاتهم العبء المالي هو زيادة الضرائب.
- هناك توجد مشكلة التهرب من الضرائب خاصة الأغنياء وحتى لو زادت الضرائب فهناك قطاعات منافسة.

[1] PEREZ S. (2003), *Minorités et Amérique andine : quelle chance pour une éducation bilingue*, dans A. Gohard-Radenkovic, D. Mujawamarija & S. Perez (dir.), *Intégrations des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, Bern, Berlin,Bruxelles, Frankfurt, New York, Oxford, Wien, Peter Lang.

إن الحفاظ علي موصلية التعليم العالي بدون توفير الموارد المالية الضرورية الكافية أو عدم اللجوء إلى المشاركة في التكلفة سوف يؤدي إلى تدني نوعية التعليم .

المطلب الثاني : تحديات الجودة و الملائمة

يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في العالم منذ العقود الأخيرة من القرن كنتيجة للدور الكبير الذي تلعبه التكنولوجيا في المجتمعات البشرية انطلاقا من أن التعليم بصفة عامة و التعليم العالي بصفة خاصة هو الطريق الأمثل إلى التنمية الاقتصادية و تراكم الثروة ، و لكن هذه الآليات الخالقة للثروة سريعة التغير و التأثر بالعولمة . بالإضافة إلى عدد من التحديات .

جودة التعليم العالي هي قضية لا يمكن تجاهلها في الوقت الحاضر، فمثلا دخول القطاع الخاص للتعليم العالي إلى جانب تعالي أصوات تحذر من تراجع التمويل العام ، هو استجابة للطلب المتزايد على التعليم العالي الذي تسبب في انخفاض جودة الخريجين .[1]، و تتأثر جودة التعليم العالي في الدول النامية بمجموعة من العوامل اجتماعية و ثقافية ، أكاديمية ، اقتصادية ، سياسية ، متشابكة .

وقد شهد العقد الماضي زيادة في التركيز على ضمان الجودة، وعلى الاعتراف المتبادل بمؤهلات التعليم العالي مما سمح بزيادة الحراك الطلابي الدولي. لكن رغم ذلك تدهورت جودة التعليم العالي في جميع أنحاء العالم. وهذا أدى إلى انخفاض معايير الجودة، وبالتالي فإن ضمان الجودة لم يعد يعني بالضرورة تحسناً في نوعية التعليم.

من جهة أخرى، وقعت اتفاقيات عدة بين الجامعات لضمان الاعتراف المتبادل بالمؤهلات العلمية، لكن تنفيذها بقي تحت عرضة لعدم التطبيق. وبشكل مشابه، فإن الزيادة الكبيرة في منشورات البحوث العلمية على مدى العقد الماضي لا يعني بالضرورة أننا ننتج معرفة أفضل ، فازياد المنافسة والحاجة لتسويق التعليم العالي أوجدت معايير مختلفة لقياس أداء الجامعات مبنية خاصة على مدى مساهماتها في المجتمع أو رفد الاقتصاد الوطني.

[1] Basheka B.C., Muhenda M.B., and Kittobe J. (2009) Programme Delivery, Quality *Benchmarks and Outcomes Based Education at Uganda Management Institute: A correlational approach*. NCHE, Kampala

إن ما تحقق في العالم خلال العقدين الماضيين كان توسعاً في أعداد خريجي الجامعات وطلاب الدراسات العليا ، وزيادة في المؤهلات التعليمية المرجعية المطلوبة في سوق العمل ، وتدهوراً في العائد على الاستثمار في التعليم العالي مع ارتفاع في التكاليف.

تتأثر جودة التعليم العالي بأربعة قوى:

1 تغير خصائص
2 تزايد المنافسة
3 ارتفاع التكلفة
4 الأزمات المحتملة

لفهم هذه القوى، تحتاج مؤسسات التعليم العالي إلى التحسين و التعزيز بصفة مستمرة، و إلا فإنها سوف تفقد تميزها الأكاديمي (mpaata,2010)

تطورت العولمة المعاصرة إلى نظام معقد من الدوائر المتغيرة و الديناميكيات و البنيات المتفاعلة جماعيا على مستويات عالية للإنتاج. تغير سريع يمس مختلف نواحي الحياة الإنسانية ،كبقية الأنظمة المعاصرة المعقدة للعولمة ، نتائج يصعب التنبؤ بها و لكنها تؤثر على مختلف جوانب النظام . يتأثر التعليم العالي كذلك باعتباره عنصرا من عناصر العولمة المعاصرة .

إذا تكلم احدهم عن تاريخ العولمة من 1950 فانه من المحتمل أن العالم في مرحلته الرابعة ، حيث المرحلة الأولى هي حركة رؤوس الأموال على نطاق واسع من الدول الصناعية إلى العالم النامي .

شهدت المرحلة الثانية النمو الإقليمي لدول منتجة بقيادة اليابان و ألمانيا في فترات إعادة البناء ، و منتجين جدد ناشئين مثل اقتصاديات النمور الأربعة و دول خالقة للثروة ذات أسواق استهلاكية كبيرة ذات معدلات اندماج عالية مثل الولايات المتحدة و الاولى المؤسسة للسوق الأوروبية المشتركة .

تميزت المرحلة الثالثة بظهور عمالقة إنتاج جدد مثل الصين ، الهند ، البرازيل (حيث دالة الاستهلاك واسعة و لكنها متخلفة عن دالة الإنتاج) ، نضوج الاقتصاديات الناشئة مثل النمور الأسيوية الأربعة ، و سيطرة

قطاعات و أنشطة الخدمات على الاقتصاديات الصناعية الكلاسيكية ، و خاصة المالية و انتشار الليبرالية ، و اندماج الاقتصاديات إقليميا (giplin, 2000) [1]

تتميز المرحلة الرابعة بمزيد من التكافؤ في حركة رؤوس الأموال و عنصر العمل (و لكن ليس بالضرورة العمل بحد ذاته) من خلال عولمة الخدمات ، و أعلى تكامل و ترابط وظيفي من الدول و الخدمات بين البلدان و المناطق و إعادة تعريف للهويات و حقوق و حرية تنقل الأفراد و استمرار الالتزامات بين السلطات الوطنية و الإقليمية و العالمية للتعامل مع القضايا المصيرية المشتركة مثل التهديدات البيئية (steger 2009).

كفاءة اليد العاملة (العمال و المواطنين) التي اكتسبت مهارات تتوافق مع متطلبات السوق من خلال انخراطها في التعليم العالي هي عملية صعبة في ظل بطء استجابة منظومة التعليم العالي للتغيرات البيئية في كثير من الأحيان.

الحقيقة انه حتى الفاعلين الاقتصاديين في السياسة العامة غالبا ما لا يكونون على يقين من المتطلبات الجديدة و المتغيرة للأسواق الناشئة، و تعقدت هذه الوضعية بحالة عد م التأكد في المعادلة حول قدرة رأس المال على التنقل بأقل تكلفة أو اقل مواءمة مع أسواق العمل (ilo, 2010) [2]

و نلاحظ من خلال الدوائر العالمية للإنتاج، الاستهلاك، الاتصالات، التقلب المتزايد الذي يميز أسواق العمل . تشير التقديرات في الولايات المتحدة إلى أن الأفراد تتغير وظائفهم ما يصل إلى 13 مرة قبل سن الثلاثين.

هذه التقلبات غير العادية و حالة عدم التأكد في احتياجات العمل تخلق صعوبات لمنظومة التعليم العالي في القيام بهذا الدور المتمثل في توفير قدرات العمل المؤهلة في ظل أفضل الظروف التي تلبي الاحتياجات الوطنية و لكن غالبا لا تتوفر تلك الظروف المناسبة و هذه هي العقبة الأساسية و التي تواجهها منظومة التعليم

[1] Gilpin, Robert (2000), *The Challenge of Global Capitalism: The World Economy in the 21st Century*, Princeton: Princeton University Press.

[2] International Labor Organization(2010), *Labor Market Trends and Globalization's Impact on Them*, Available at: http://actrav.itcilo.org/actrav-english/telearn/global/ilo/seura/mains.htm

العالي ببرامج إعادة صقل المهارات و الدورات التدريبية و خلق مؤسسات متخصصة في ذلك توفر بيئات تعليمية مرنة.

في السنوات الخمسة و العشرين الماضية ، حدثت تغييرات كبيرة في ميدان تكنولوجيا الانتاج ، و الاستثمار و تحول الإنتاج نحو الخدمات . و تشمل هذه المجالات تطوير تقنيات لم يكن من الممكن تخيلها قبل ربع قرن و تزايد الارتباط و التعاون بين الجامعات و الصناعة و تسويق المزيد من الاكتشافات البحثية الخاصة و المزيد من التمويل و حظر التمويل للأبحاث في المناطق ذات التوتر السياسي ، و التحرك نحو المشاريع العلمية الكبيرة التي يشارك فيها المئات من الباحثين و المليارات من الدولارات .

علاقة التعاون الجامعة / الصناعة

بين عامي 1980 و 2000 نما تمويل الصناعة للبحث الجامعي و التنمية بسرعة في العلوم و الهندسة ، اكبر بكثير من أي مصدر تمويل آخر تقريبا و رغم أن هذه النسبة صغيرة . يلعب التمويل الصناعي للتعليم العالي دورا كبيرا في مجالات معينة مثل التكنولوجيا الحيوية و الهندسة المدنية ، فمثلا توصلت دراسة استقصائية منتصف 1990 إلى أن 79 % من كليات الهندسة تلقت تمويلا من قطاع الصناعة ، خلال سنة 1990 ارتفع التمويل الصيدلاني لبحوث الجامعات في الطب الحيوي في الوقت الذي كان هناك تخوف من تراجع الإنفاق الوطني العام على البحث العلمي بسبب تزايد نفقات الدفاع و الأمن مما يدفع الباحثين بالاهتمام أكثر بالبحوث الصناعية ، شراكة الجامعة مع القطاع الصناعي حيث يساهم الباحثون في القطاعين في أنشطة البحث العلمي هي أيضا نمت بشكل كبير خلال العقدين الماضيين و يعكس ذلك زيادة الالتحام بين الجانبين ، كما تنخرط الجامعات في مزيد من التسويق الإداري و كذلك توظيف الكثير من حاملي شهادة الدكتوراه الجدد في القطاع الصناعي مع الاحتفاظ بعلاقات مع المستشارين في كلياتهم ، مؤشر واحد على ذلك هو النمو في عدد مراكز البحوث الجامعية المرتبطة بالصناعة التي زادت بمرة و نصف بين 1980 و 1990 ، مؤشر آخر هو النسبة المتزايدة من المقالات ذات التأليف الثنائي من الباحثين الصناعيين و الأكاديميين (الجامعيين) في مجالات مثل الهندسة (الآن أكثر من 15 % و كذلك الفيزياء

و الطب السريري ، و قد حفز هذا الكثير من الوكالات الفدرالية و الدولة بربط تمويل البحوث بأهميتها الصناعية و حتى التمويل العام اخذ توجها نحو الأبحاث الصناعية .[1]

التعلم مدى الحياة كحل طويل المدى لمشاكل الجودة

رغم تغيّر السياق العالمي والإقليمي لمشهد التعليم العالي، فإن عملية إصلاح السياسات ما زالت تنحو باتجاه اللامركزية والتنوع وزيادة استقلالية الجامعات، إضافة للخصخصة والتمويل المبني على الأداء والالتزام بمعايير الجودة، وتطوير سياسات الالتحاق بالجامعات لتكون أوسع وأكثر إنصافاً.

وفي أواخر التسعينيات بدأ التركيز على التعلم مدى الحياة، وكان من المفترض أن يكون بمثابة جسر نحو التعليم المستمر في مراحل الحياة المختلفة، لكنه طبّق فقط في سياق تعليم الكبار، وأهمل جوهره الحقيقي ووظائفة. إضافة إلى أن التعلم غير الرسمي ما زال مهمشاً، والاعتراف بالتحصيل العلمي في مراحل سابقة غير موجود تقريبا.

المطلب الثالث : تحديات التعليم العالي ، نظرة سريعة

I. التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

تواجه أنظمة التعليم في MENA تحديات التوسع و الجودة و العدالة و التواءم مع سوق العمل (المهارات السلوكية و المعرفية و الاجتماعية)حيث يصدر الطلب على العمل من القطاع العام بشكل رئيسي بالإضافة إلى ؛أنظمة اقتصادية ريعية (النفط بشكل كبير)، قيمة مضافة متدنية في منتجاتها؛ اندماج ضعيف في الاقتصاد العالمي؛ عدم التوافق بين عرض العمالة و الطلب عليها؛ البطء الشديد في

[1] شهيد يوسف ، كورونامبيشيما و آخرون ، ترجمة شعبان عبد العزيز خليفة ، *اتجاهات في التنمية (دور الجامعات في التنمية الاقتصادية)* ، البنك الدولي ، دار نشر الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة 2007

مرحلة التحول من الدراسة إلى العمل؛ تدني نوعية التعليم ما بعد المرحلة الأساسية و أنظمة التدريب وملائمتها (تسرب التلاميذ إلى سوق العمل بمهارات متدنية).[1]

- ❖ تحدي زيادة الموارد المالية و العدالة في توزيعها .
- ❖ طلب متزايد على التعليم العالي وبالتالي البحث عن مصادر تمويل جديدة وتتميز هذه المشكلة بالحدة في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حيث زاد عدد الطلبة المسجلين بنسبة تتراوح من 20% إلى 30% بين سنتي 2000 و 2008.وهذا نتيجة لضغوط كثيرة منها:

أ –أموال عامة شحيحة؛

ب – أزمة مالية علمية؛

ت – الأحداث السياسية الأخيرة جلبت معها تحديات ولكن حملت معها فرصة تحقيق إصلاحات.

- ❖ تخصص بلدان MENA نسبة من الناتج الداخلي الخام أكثر مما تخصصه بلدان نامية أخرى لها نفس مستوى الدخل ولكن حصة الطالب من الإنفاق التعليمي تراجعت.
- ❖ الإنفاق على البحث و التطوير في بلدان منطقة MENA هو أقل من 0،39 % من PIB، OECD 1،84 % أي حوالي أربعة أضعاف.
- ❖ بعض البلدان مازالت تعاني من قيود مالية بالإضافة إلى الأزمة المالية و كذلك السياسية (الربيع العربي).
- ❖ تحدي الاستدامة المالية

[1] – البنك العالمي (2014)، تعادل أم اختراق : *التوصل إلى الاستدامة المالية وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا* ، تقرير.

❖ التمويل الحكومي غير قابل للزيادة في الفترة القصيرة و المتوسطة على الأقل لان منطقة MENA لديها حيز مالي يتراوح بين الضئيل و المتوسط.

فيما يخص المواءمة هناك عدة معوقات التي تمنع الخريجين الجدد من الحصول على عمل:

1. ما تزال الاستثمارات في القطاع الخاص ضعيفة وترتكز على الاستخدام الكثيف لرأس المال و كذلك الفساد، الاحتكارات ، تقلبات الاقتصاد الكلي ، التعسف وعدم المساواة في تطبيق قواعد اللعبة (البنك العالمي).

- التقدم المحرز في إصلاح القوانين يختلف من بلد إلى أخر
- عدم مصداقية الحكومات في تغيير الوضع الراهن المتجذر من منح الامتيازات وعدم المساواة في معاملة المستثمرين
- أفضل بلدان MENA تصدر1500 سلعة هي في معظمها متدنية من حيث المحتوى التكنولوجي مقارنة مع 40 سلعة تصدرها بلدان مثل:بولندا، ماليزيا، تركيا.

2. . تباين المهارات:

تشكل مهارات العاملين وتعليمهم الأكاديمي حسب نتائج مسوحات المشاريع أهم خمس معوقات لمناخ الأعمال في MENA وخاصة البلدان العربية الواقعة على البحر الأبيض المتوسط.

وليس الخبرات التقنية و المهنية فحسب بل حتى المهارات الناعمة(ذات الصلة بمقياس الذكاء العاطفي) مثل الخصائص الشخصية، المهارات الاحترافية المطلوبة في مكان العمل، المهارات الوجاهية و التفاعلية، اللغة ، العادات الشخصية.

إضافة إلى أن نسبة كبيرة منهم يتخصصون في العلوم الإنسانية و الاجتماعية وهذا النمط من التخصصات مناسب للقطاع العام وغير مناسب لتلبية متطلبات التوسع الجديد في القطاع الخاص في مجالات التصنيع و الخدمات.

ج . لا يزال القطاع العام يشوه الحوافز:

تضعف الحوافز التي يقدمها القطاع الرسمي مثل(الخدمات الطبية و التقاعد، ساعات العمل القصيرة نسبيا، مزايا النقل) روح المبادرة بين العاملين المتعلمين من الشباب وتساهم في امتداد البطالة لفترات طويلة.

د لا تزال لوائح العمل صارمة وضرائب العمل مرتفعة:

حيث عملية فصل العمال و الاستغناء منهم هي صعبة ومكلفة بالنسبة للمؤسسات في منطقة MENA بسبب عدم وجود برامج التأمين ضد البطالة في هذه المنطقة مؤشر تكلفة الاستغناء عن العاملين حيث يعادل راتب 50 أسبوعا في منطقة MENA مقابل راتب28 أسبوعا في أوروبا و آسيا الوسطى وOECD .

تتطلب هذه التحديات زيادة الموارد المالية و الأهم من ذلك إعادة تخصيص الموارد المالية بالشكل الحسن، كما ان فرض ضرائب جديدة سيكون صعبا للغاية و بالتالي يجب إيجاد مصادر بديلة للتمويل العام و تحسين فعاليته وكفاءته.

اما بالنسبة للمواءمة فـلابد من تعزيز الروابط بين التعليم العالي و القطاع الخاص و وضع آليات مثل حاضنات التكنولوجيا، تشجيع مشاركة المغتربين من ذوي المهارات العالية في مشاريع البحث و الابتكار في المؤسسات الأكاديمية للشركات.وبصفة عامة النظر في الدروس المستفادة من البلدان الأوروبية ، الولايات المتحدة، كندا، أستراليا وغيرها من بلدان OECD.

II. التحديات الحالية للتعليم العالي في إفريقيا

يعاني التعليم العالي من التسييس في إفريقيا و ضياع الموارد و الوصول غير العادل. تعتبر معدلات الالتحاق الضعيفة في إفريقيا من أدنى المعدلات في العالم و لا تزال الحالة نفسها في بعض الدول على ما كانت عليه قبل أربعين سنة.حيث هناك عدة عوامل مترابطة تفسر هذه الظاهرة

أولا: الاتجاهات الديمغرافية في القارة و اختلال بين العرض و الطلب في سوق التعليم العالي ، تضاعف عدد السكان بين سن 15 و 24 بأربع مرات .

ثانيا: السياسات العامة في إفريقيا و التي ركزت على التعليم الابتدائي و الثانوي و ذلك على حساب التعليم العالي بسبب موجة الدراسات حول العائد و التي أوضحت أن التعليم الأولي و الثانوي أكثر أهمية بالنسبة للتنمية مقارنة بالتعليم العالي .

و كان ينظر إلى للكليات و الجامعات في البلدان ذات الأنظمة الاستبدادية انها مكان خصب للمعارضة السياسية و الاحتجاجات[1]

ثالثا: يعاني التعليم العالي من جمود مؤسساتي بالنسبة لضبط المناهج في مجال الاستجابة للتغيرات في سوق العمل العالمية في بعض البلدان مثل الكامرون ، تنزانيا و مدغشقر، الجامعات هي مركزية للغاية و تحت رقابة صارمة وزارات التعليم التي تستخدم معايير سياسية في التوظيف .

رابعا: هناك قلق متزايد حول تدهور جودة التعليم في إفريقيا حيث ترى Matera ان الجودة مفهوم صعب الفهم و متعدد الأبعاد نظرا لعدم وجود معيار مشترك واضح .

و هناك دليل على ان مشاكل الجودة لا تتعلق بالأفراد بل بالمؤسسات من خلال هجرة الأدمغة 50000 دكتور خارج القارة .

يرى Bennell ان عوائد التعليم في افريقيا قد تكون اقل من المقدرة و قد يكون ذلك سبب للمشاكل المنهجية في الدراسات السابقة و خاصة التحيز في اختبار المتغيرات.[2]

التعليم العالي في دول منظمة OCED :

وفقا للتقرير الذي أصدرته المنظمة مؤخرا يحتاج التعليم العالي إلى التوسع بفعل الطلاب الجدد (23 مليون طالب جديد) هذا التقرير هو ضمن سلسلة Education Indicators In Focus

[1] Kom, A. (1996),*Education et démocratie en Afrique : le temps des illusions*. Paris: Yaounde´: L'Harmattan, Editions du CRAC.
[2] Shantayanan Devarajan et al (2011) , ***Making Higher Education Finance Work for Africa***, Journal of African Economies, Vol. 20, AERC Supplement 3, pp. 133–154. 138 and 139.

وارتفع القبول في الجامعات بسبب الطلب المتزايد في الدول وكذلك بسبب عملية "بولونيا" في الدول أخرى.

III. أنظمة التعليم العالي الأوروبية

تواجه نظم التعليم العالي الأوروبية تغيرات عديدة في ظل أنها مدولة بشكل متزايد و أكثر تحررا وليبرالية و أكثر توجها نحو السوق ،ما له سلبيات وايجابيات وأنصار ومعارضين ،هذه الاتجاهات تأتي ضمن جملة أمور أخرى نتجت عن تزايد الاستقلالية المالية للمؤسسات التعليم العالي في الدول الأعضاء للاتحاد الأوروبي ، ومع ذلك فقد كشفت الأزمة الأخيرة العديد من نقاط الضعف في آليات تمويل التعليم العالي .

هدف كل دولة في الاتحاد الأوروبي هو توفير الظروف اللازمة للتعليم العالي يكون فعالا وكفؤا ، يوفر فرصا متعادلة ،تعليم ذو جوده وفرص عمل ملائمة للخريجين وكذالك دعم التنمية المستدامة للمجتمع.

فان تمويل أنشطة التعليم في مؤسسات التعليم العالي في أوروبا يتصف بما يلي:

1 يتم تخصيص الأموال العامة بأسلوب التمويل Lump Sum دفعة واحدة والذي غالبا ما يكون على أساس النتائج والقيم المستهدفة (مبالغ جزافية)

2 في اغلب البلدان الأوروبية يمكن للجامعات الرسوم الدراسية ولو من جزء من مجتمع الطلاب،ومع ذلك فان هناك اختلافات في أساليب تحديد قيمة الرسوم الدراسية وما هي النفقات التي يجب أن تغطيها.

3 توجد أيضا اختلافات كبيرة في ملكية الممتلكات إذ لا تعني الملكية الرسمية حرية التصرف التامة.

4 للجامعات استقلالية في تسيير المواد البشرية وغالبا ما تكون مقيدة عندما يتعلق الأمر بتحديد الأجور نظرا لأنها موظفيها موظفون مدنيون تسري عليهم القوانين الوطنية.

5 -أنشأت وكالات التعليم العالي الأوروبية

ENQA: European Association for Quality assurance in higher education
EQAR: European Quality assurance Register for Higher education.

IV. الطلاب الدوليين في العالم

يدرس قرابة ثلاثة ملايين طالب خارج بلدانهم ويسهمون بما يزيد عن 75 مليار دولار في الاقتصاد العالمي العوامل التي تدفع الطلاب لذلك هي :

1 الهجرة .
2 عدم الحصول على فرصة دراسة مناسبة .
3 زيادة فرص عمل مناسبة في السوق المحلي .

تتجه الجامعات في الآونة الأخيرة إلى استقبال الطلاب الدوليين بمنظور تجاري ، وفرضت رسوم أعلى عليهم مثلا : استراليا ، بريطانيا التي بدأت على الطلاب من غير الاتحاد الأوروبي ، وهناك ولايتان في الولايات المتحدة (واشنطن و نيوها مشير) تقومان بفرض رسوم أعلى على الطلاب الأجانب (اغلب الطلاب الدوليين يدرسون التخصصات التقنية).

هناك وكالات عالمية تعمل كوسيط بين الجامعات والطلاب الراغبين في الالتحاق بها وتأخذ عمولة عن كل عملية قبول من الطالب. ولكن عمل تلك الوكالات انحراف عن مساره وأصبحت بعضها تقوم بأي شيء لقبول الطالب واخذ عمولة منه كالتزوير في الملفات المقدمة للجامعة و ظهرت هيئات اعتماد لتلك الوكالات كما في الولايات المتحدة AIRC ، والتي تطلب مساهمات كثيرة قد لا تستطيع الوكالات الصغيرة تقديمها مقابل الاعتماد مع العلم أن أعضاء AIRC هم من الجامعات.

خلاصة الفصل

يساهم التعليم العالي إيجابا في النمو و التنمية الاقتصاديين لما له من عوائد اقتصادية متمثلة في زيادة إنتاجية الفرد و تحسين مردوديته في العمل و بالتالي المساهمة في تكوين رأس المال البشري، و بالتالي دعم اقتصاد المعرفة، كما أن للتعليم العالي عوائد تعود على الفرد بتزايد مدخوله الفردي.
و يساهم التعليم العالي أيضا في تحقيق التنمية الاجتماعية عن طريق العوائد التي يحققها و المتمثلة في تحسين الحالة الصحية العامة و زيادة الوعي الاجتماعي و السياسي لما ينتجه من نخبة و كفاءات.

يواجه التعليم العالي في العالم تحديات تختلف حدتها من بلد إلى آخر تبعا لظروفه الخاصة ، أهم هذه التحديات ، التمويل و العدالة و الوصولية ، الجودة و المواءمة مع أسواق العمل ، كما أن للعولمة اثر سلبي على نظم التعليم العالي في العالم لصعوبة استجابتها للتغيرات في أنماط و أسواق العمل .

الفصل الثاني:
تمويل التعليم العالي
و كفاءته

تمهيد

غالبا ما تكون الآراء متباينة في كل المناقشات حول التعليم العالي في العالم و قضايا التمويل من وجهة النظر المهتمين. حيث يتساءل صناع القرار كم يجب أن يخصص من المال العام للتعليم العالي في ظل منافسة القطاعات الأخرى كالتعليم ما قبل الجامعي، الصحة، النقل، وغيرها من الحاجات العامة.

يزداد قلق مسؤولي التعليم العالي وأعضاء هيئة التدريس من وضع جودة التعليم في ظل ندرة الموارد و استدامة مرتباتهم ، الطلاب وعائلاتهم قلقون حول كيفية تسديد مصروفاتهم بعد الدراسة الثانوية .

إما فرض الرسوم الدراسية أو زيادتها ، أو استخدام الموارد بكفاءة اكبر، ما هي أفضل السبل لتمويل احتياجات المؤسسات وكيف يمكن إيقاف تراكم ديون الطلاب، هذه ليست سوى بعض المواضيع التي تهيمن على المناقشات حول التعليم العالي الآن في جميع البلدان العالم الصناعية (المتقدمة منها و النامية على حد السواء بحدة متفاوتة بعض الشيء) .

هناك فجوة بين التزايد في الالتحاق بالتعليم العالي و الموارد العامة و الخاصة المخصصة لتمويل هذه الزيادة ، ومن المفارقات إن قضية التمويل غالبا ما تكون موضوع نقاش ساخن ، إلا إن عدد البحوث الأكاديمية التي تناولتها مازال متواضعا ، في حين أن موضوعات أخرى مثل كيفية المحافظة على جودة التعليم العالي ، من جانب البحوث الأكاديمية المنجزة ، مقابل قضايا التمويل .

سنتناول من خلال هذا الفصل تمويل التعليم العالي و الآليات التخصيصية و كذلك كفاءة الإنفاق عليه في ظل الأزمة المالية الأخيرة من خلال المباحث التالية

المبحث الأول: أنظمة تمويل التعليم العالي في العالم ؛

المبحث الثاني:آليات و أساليب تمويل التعليم العالي؛

المبحث الثالث: كفاءة تمويل التعليم العالي.

المبحث الأول: أنظمة تمويل التعليم العالي في العالم

هناك العديد من المفاهيم الاقتصادية الكلية التي تساعد على تحديد نظام تمويل التعليم العالي في أي بلد ، على سبيل المثال يمكن معرفة نظم التمويل عن طريق قياس المستوى الإجمالي للدعم المقدم للتعليم العالي من مختلف المصادر العامة و الخاصة ، تقدير معدلات العائد من التعليم و التعليم العالي و فحص العلاقة بين مستويات الالتحاق و الاستثمار في التعليم العالي .

المطلب الأول: تمويل التعليم العالي

مفهوم التمويل هو مفهوم واسع و شامل يرتبط بعدة مفاهيم أهمها الإنفاق، التكلفة و سنتطرق إليها كمصطلحات و مفاهيم هامة في هذا البحث و لأننا نستخدمها كذلك بكثرة .

I. مفهوم التمويل:

مجموعة الموارد المالية المرصودة للمؤسسات التعليمية لتحقيق أهداف محددة و إدارتها بكفاءة عالية .

« يعرف أيضاَ بأنه تكوين رأس مال لتنفيذ عمل معين لتحقيق نتيجة مرغوباً فيها ، قد تكون اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو قد تكون جامعة لكل هذه الأغراض ».

مفهوم تمويل التعليم:

- هو الوظيفة الإدارية التي تختص بعمليات التخطيط للأموال و الحصول عليها من مصادر التمويل المناسبة لتوفير الاحتياجات المالية اللازمة لأداء الأنشطة و تحقيق الرغبات المتعارضة للفئات المؤثرة في استمرار و نجاح المنظومة.
- محاولة تدبير الاحتياجات المالية اللازمة لتنفيذ خطة التعليم خلال فترة زمنية محددة، وذلك في ضوء ما تم تحديده مسبقاً من كلفة .

- كل ما ينفق على التعليم من قبل النظام الاقتصادي في صورة أموال سائلة أو مساعدات عينية تنفق بشكل مقصود في سبيل توفير الخدمة التعليمية للأبناء و بالطبع لا يدخل ضمن ذلك قيمة وقت المعلم و التلميذ .

مفهوم الكلفة التعليمية

الكلفة وفقا للقاموس الوسيط هي كل ما ينفق على الشيء لتحصيله من مال أو جهد، حيث ترى وود هول woodhall أن مصطلح تكلفة التعليم يترادف عادة بدرجة واضحة مع نفقاته.[1]

عرف هنجيت التكلفة بأنها مقياس لمقدار الإنفاق النقدي الذي يتم في سبيل تحقيق منفعة محددة ووضحها مونتير بأنها تعبر عن تضحية لغرض الحصول على منافع .

و يعرفها حجازي عبارة عن المبالغ النقدية التي يدفعها أو يتحملها المشروع في سبيل الحصول على عوامل الإنتاج الضرورية لتحقيق الأهداف التي قام المشروع من أجلها.

تنقسم الكلفة إلى شقين:

- التكلفة العامة: و هي النفقات العامة (الحكومية) التي تصرف على التعليم العالي و تشكل في أغلبية الدول النسبة الغالبة من الإنفاق التعليمي الكلي و كذلك الأراضي المستخدمة لبناء المؤسسات التعليمية.
- التكلفة الخاصة: و هي التي يتحملها الطلاب و أسرهم.

و تشكل كلفة التعليم عنصرا هاما و مؤثرا في مدخلات و عمليات نظام التعليم العالي و البحث العلمي وفقا لنظرية النظم. [2]

[1] عابدين محمود عباس، مرجع سبق ذكره. ص 48

[2] الخطيب احمد و آخرون ، *الاعتماد و ضبط الجودة في الجامعات – العربية (أنموذج مقترح)*، عالم الكتاب الحديث اربد الأردن 2010 . ص ص 23-24

و تعد دراسة كلفة التعليم ذات أهمية خاصة فيما يتعلق بوضع إستراتيجية تطوير قطاع التعليم العالي في بلد ما. و أيضا دراسة العوائد النقدية بالنسبة للتعليم العالي. ومقارنة جودة مخرجات التعليم العالي مع مدخلاته.

II. تمويل التعليم بين العام و الخاص

1. أنصار التمويل الحكومي:

هناك من يرى انه يجب فرض ضرائب تصاعدية على أصحاب المداخيل العليا لأنهم استفادوا من التعليم العالي و بالتالي يجب أن يمولوه.[1] كما ان ثمة نظرة عامة حول حساب المردودات لسكاروبولوس و باترنيوس (2004).[2] تبين ان الاستثمار في التعليم العالي له عوائد نقدية و غير نقدية لا تقل أهمية عن عوائد القطاعات الحكومية الأخرى.و لأنصار التمويل الحكومي الحجج التالية:

- ✓ يمكن توحيد التعليم وتخطيطه وهذا بالتنسيق بينه وبين القطاعات الاقتصادية الأخرى في حين ذلك غير ممكن في القطاع الخاص؛
- ✓ التعليم العام يساعد في الوصولية والالتحاق؛
- ✓ نقص المعلومات حول تكلفة التعليم وعوائده يعيق الأفراد بشأن اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة في حين أن تدخل الحكومة يمكن من توحيد التعليم حسب احتياجات المجتمع؛
- ✓ العوائد الاجتماعية والآثار الخارجية الكبيرة للتعليم مقابل الفردية؛
- ✓ التعليم شأنه شأن الصناعات يتبع اقتصاديات الحجم لذلك فان تمويله وتوفيره بشكل عام يعد أكثر فاعلية.

[1] Allègre Guillaume et al (2012), *Dépenses publiques d'éducation et inégalités* , *Revue économique* (Vol. 63) , p. 1055-1079 ., p

[2] Psacharopoulos. G, HA Patrinos (2004), *Returns to investment in education: a further update*, Education economics 12 (2), 111-134 .

- ✓ " تتحمل المجتمعات نفقات التعليم من خلال آلية الضرائب وبالتالي ضمان انسياب أفضل للكوادر الماهرة إلى كافة قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي للدولة "[1]

2 أنصار التمويل الخاص:

من ضمن الوسائل لضمان توفير التعليم العالي و مواجهة زيادته بدون رصد مخصصات إضافية هو إتاحة المجال للقطاع الخاص (و لا نقصد خصخصة المؤسسات العامة).

تورد الأدبيات الاقتصادية أربعة أسباب لضرورة تنظيم التعليم العالي الخاص:

- ✓ مشاركة المعلومات الخاصة بصنع قرارات المستهلكين و تقليص الاحتلال القائم في تناسق المعلومات.
- ✓ الضمان بان تضع السياسة الحكومية في الاعتبار وضعية القطاع الخاص و أنشطته.
- ✓ مراقبة النتائج المالية الخدمة للربحية منها.
- ✓ التعليم العالي له عوائد فردية عالية وبالتالي يجب على الأفراد أن يتحملوا تكلفة تعليمهم.
- ✓ عندما يدفع الطلاب الرسوم فإنهم يشاركون في القرار وبالتالي مراعاة ميولهم وحاجاتهم يحسن الكفاءة الداخلية للمؤسسات التعليمية .
- ✓ يحد التعليم الخاص من هجرة الطلاب إلى الجامعات الأجنبية.

3 -التمويل بالمشاركة بين القطاعين العام والخاص:

يمكن تلخيصها في تفادي العيوب الناجمة عن انفراد قطاع واحد بتمويل التعليم . لقد أظهرت التجربة أنه في معظم الأقطار استطاع أن يتعايش القطاعين العام و الخاص بكل خصوصياتهما ، حيث هناك مقاربتين للشراكة بين القطاع العام و الخاص

[1] المالكي عبد الله (2013)، بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد العاشر، نوفمبر ، ص ص 113-148.. ص 129

أ –تقوم على الدمج بين المؤسستين (الموارد) حيث تحصل المؤسسة الحكومية على تمويل إضافي في حين يخطى الشريك الخاص بالشرعية المستمدة من الاسم المميز لمؤسسة التعليم العالي الحكومية.

ب –قبول طلبة دافعين في المؤسسات الحكومية للتعليم العالي و هذا النوع متطور إلى حد كبير في وسط و شرق أوروبا و هو موضوع انتقادات كثيرة بخصوص الوصولية.

و هناك أمثلة عن الشراكة: الجامعة الألمانية في القاهرة، الجامعة الأردنية الألمانية، جامعة التكنولوجيا الألمانية في عمان.

في هذا الصدد ، يعتبر ميلونير و مزواعي (2010) أن توسع التعليم العالي الخاص في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا ، أمر لا مفر منه للأسباب التالية:[1]

- تردي مستوى التعليم الحكومي.
- تعاظم الحاجة إلى إعادة التأهيل من خلال برامج التعليم العالي.
- ازدياد الحاجة إلى تدريب المدراء في الشركات.
- تفضيل الطلبة لبرامج دراسية في منطقتهم تحاشيا لتحمل نفقات إضافية (التنقل و السكن).

في حين ان نحو ثلثي الجامعات الحديثة الإنشاء منذ 1993 في الشرق الأوسط هي عبارة كيانات خاصة [2]. و حسب استبيان قام به البنك الإسلامي للتنمية و مؤسسة التمويل الدولية (2011)[3] أن أكثر من ثلث الشباب الذين شملهم الاستبيان يقبلون دفع رسوم دراسية إذا شعروا أن ذلك سوف يحسن من إمكانيات حصولهم على وظائف و في استبيان آخر شمل 1500 مستخدم من القطاع عبر MENA توصل إلى النتائج التالية:[4]

1. من أجل تعظيم قابلية الاستخدام يفترض في الخريجين أن يتلقوا تدريبا كاملاً:

[1] Melonio T. et Mezouaghi M., op.cité, 206 p.
[2] Romani, V(2009), *The Politics of Higher Education in the Middle East: Problems and Prospects*, In Middle East Brief No. 36. Waltham: Brandeis University Crown Center for Middle East Studies.. P 04
[3] IFC and IDB.(2011). *Education for Employment: Realizing Arab Youth Potential*. Washington, DC and Jeddah..p 32.
[4] idem

- كلا نوعي المعرفة النظري و التطبيقي.

- المهارات الأساسية مثل القيادة، الابتكار، مهارات التفاعل مع الأشخاص الآخرين و حل المشاكل.

- اللغات العربية ، الانجليزية أو الفرنسية طبقا لمحيطهم.

و يرى أتكنسون 1993 انه ليس هناك طريقة مثلى لتمويل التعليم فلكل نظام مزاياه وعيوبه التي تتغير مع الوقت . تختلف مصادر التمويل حسب الدولة وطبيعة الحكومة والنظام الاقتصادي القائم بالإضافة إلى حجم المنظمات و الهيئات التي تتولى الإشراف على التعليم ومدى إسهامها في تمويله كما أن المصدر التمويلي يختلف من مرحلة إلى أخرى داخل الدولة [1]

III. العوامل المؤثرة في الإنفاق على التعليم [2]

1. مستوى أجور العاملين في المؤسسات التعليمية و التي ترتفع بارتفاع أعمارهم ؛
2. مستوى التكنولوجيا التعليمية ؛
3. نصاب المعلم من ساعات التدريس ؛
4. ارتفاع حجم الهدر التعليمي ؛

عوامل خارجية

1. المستوى العام للدخل القومي ،
2. مستوى نفقات المعيشة ،
3. المستوى التكنولوجي للمجتمع،

IV. خطوات عملية التخطيط لتمويل التعليم العالي [3]

1 التعرف على الموارد الحقيقية للدولة .

2 تحديد النفقات المباشرة وغير المباشرة للتمويل .

[1] Atkinson. G.B.J (1983) , *The Economics of Education*, Hodder and Stoughton, p 48-49

[2] عبد الله الزاهي الرشدان، مرجع سبق ذكره، ص 100

[3] بسام مصطفى العمري (2014)، تمويل التعليم العالي و اقتصادياته (نظرة معاصرة)، الطبعة الأولى، عمان ، دار وائل للنشر . ص

3 تحديد الأولويات في عمليات الإنفاق بين البدائل التمويلية وفقا لقاعدتين :

- الأولى: فعالية أسلوب التمويل في تحقيق الوصولية و الجودة.
- الثانية:الواقعية و إمكانية التطبيق العلمي.

4 تحديد ايجابية و سلبية كل أسلوب تمويل .

5 تحديد مصادر التمويل ومدى قدرة كل مصدر على تحمل النفقات سواء كان هذا المصدر الدولة أم الطلاب وفقا ما يقرر الدستور و القوانين السائدة.

المطلب الثاني: مؤشرات تحديد نظام التمويل

1 – المستوى الإجمالي للدعم :

يعتبر المقدار الإجمالي للموارد المخصصة للتعليم العالي من العوامل الرئيسية المحددة لحجم و نوعية المشاريع وعموما فان من المال المقدم يجعل الناس أكثر ميولا للمشاركة (لان ذلك يعني مزيدا من المقاعد البيداغوجية) كذلك تتحسن الجودة بزيادة الموارد ، لان زيادتها ستنفق على العمال الخدمات و المرافق .

ولكن تصعب مقارنة الدول حسب مستوى الموارد التي تخصصها للتعليم العالي لعدة أسباب :[1]

أ –أولها اختلاف طرق المحاسبة بين دول العالم كمثال بعض الدول كالولايات المتحدة تُضَّمن في بياناتها المتعلقة بالتعليم العالي جميع التكاليف المرتبطة بالبحث داخل الجامعة بالإضافة إلى التكاليف و الإيرادات المترتبة على توفير السكن و الإطعام للطلبة وخدمات الرعاية الصحية للمجموعة ، لكن أغلب الدول لا تضمن تلك الأنشطة في أرقام نفقاتها.

ب –السبب الثاني هو ما إذا كان يستعمل المبلغ الذي تم إنفاقه أو المبالغ المحصلة (الإيرادات) ، عموما التقليد يقضى بان مستوى الدعم يميل إلى اعتباره الإنفاق في حين إن مصادر الدخل تستخدم لوصف كيف يتم دعم النظام هناك طرق عديدة لقياس مستوى التعهدات المالية المقدمة

[1] Hauptman .Arthur M. (2006), *Higher Education Finance: Trends And Issues* , Springer International Handbooks of Education, Volume 18.,p 84

للتعليم العالي ولكل منها نقاط القوة و الضعف ، انه من غير المناسب و المفيد إن نسأل ببساطة كم ينفق على التعليم العالي في المجموع .

ويعود ذلك جزئيا ، لاختلاف قيم العملات الذي يجعل من الصعب وضع التقديرات في اتجاه واحد ، ولكن حتى لو ضبطت الاختلافات بحيث تختفي مشكلة العملات فإننا سنظل نحاول وضع الإنفاق في إطار الاقتصاد العام للبلاد .

هناك صعوبة أخرى عند تناول موضوع الالتزامات المالية للتعليم العالي، إن أغلب البلدان تقدم إحصاءات عن الإنفاق العام على التعليم و ليس التعليم العالي أو المصادر الخاصة فيما يخص تمويل التعليم.

وبالتالي المقارنات الدولية فيما يخص الإنفاق على التعليم العالي تنطوي على خطوتين:

أولا : يتم قياس الإنفاق العام على كل مراحل التعليم .

ثانيا : يتم تحديد نصيب التعليم العالي من هذا الإنفاق على شكل نسبة .

ووفقا لهذا المتغير ، تميل الدول إلى إنفاق ما بين 02 و 05% من ناتجها المحلي الإجمالي على التعليم حيث تصطف البلدان النامية في الحد الأدنى من هذا المجال (النسبة) و الدول المتقدمة في الحد الأعلى منها .

فيما يخص نسبة الإنفاق التعليمي المخصص للتعليم العالي، النسبة هي 15 & 20 % حيث غالبا ما تكون البلدان النامية في أعلى النطاق [1]. ومع ذلك فان الإنفاق على التعليم العالي كنسبة من الإنفاق الإجمالي على التعليم قد يكون مضللا على الرغم من اعتماد البنك العالمي و هيئات أخرى على هذا المقياس لتحديد حجم تمويل إي بلد لنظام تعليمه العالي في الواقع ، ينبغي النظر إلى عدد من العوامل الإضافية أو المقاييس الأخرى ، بما في ذلك المستوى النسبي للإنفاق التعليم ي عما إذا كان يزيد أو ينقص مع مرور الوقت، أفضل مقياس للإنفاق على التعليم هو مقارنة الأموال التي أنفقت من قبل مؤسسات التعليم العالي و الطلبة كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي ، للأسف العديد من البلدان لا تعتمد هذه النسبة

[1] World Bank. (2000).*Higher education in developing countries*. Washington, DC: World Bank Task Force on Higher Education and Society.p 54

، وهناك تباين كبير بينها في طريقة حسابها و التي تتراوح بين 0.1 و 0.2 % في الدول المتخلفة لتصل الى02،5 % و 03 % لبعض الدول المتقدمة . من ضمنها الولايات المتحدة نيوزلندا ،كندا. عموما فمتوسط هذه النسبةمن GDP المخصصة للتعليم العالي في العالي هي عند 01 %.[1]

يوجد مقياس أخر غالبا ما يستخدم للمقارنة لمستوى الإنفاق هو حجم الإنفاق على كل طالب الذي يمكن من مقارنة الإنفاق الإجمالي مع عدد الطلبة، لكن تقف مشكلة التباين في قيم العملات في وجه هذه المقارنة.

و مرة أخرى هناك فجوة كبيرة بين الدول حيث تنفق البلدان النامية و الفقيرة أقل من 1000 دولار لكل طالب، في حين أنفقت الدول المتقدمة 000 10 دولارا في المتوسط عام 2000 لكل طالب، و إنفاق الولايات المتحدة كان ضعف هذا المبلغ .[2]

هناك مقاربة أخرى تجمع بين العنصرين السابقين هو اعتماد الإنفاق لكل طالب كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي الفردي (لكل فرد) ، وهذا يعطينا نظرة حول كل من عدد الطلبة المسجلين وكيف يرتبط الإنفاق على التعليم العالي بالاقتصاد العام ومع ذلك فانه لا يعطينا معنى كرقم مطلق على الرغم من أنه مفيد كأساس للمقارنة .

كقاعدة عامة ، الإنفاق على كل طالب كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي الفردي هو اقل من 50% في الدول المتقدمة في حين تتراوح النسبة بين 40 أو 50 % في البلدان النامية .

2 – معدلات العائد:

يرتبط قياس الموارد المخصصة للتعليم حتما بتقييم المجتمع لقيمة هذا التعليم ، ترتبط قرارات المجتمع فيما يخص حجم الاستثمار في التعليم صراحة أو ضمنا بما يولده من نفع و فائدة في أي دولة ، مسألة كيف يخصص المجتمع موارده ترتبط بقوة مع المفهوم الاقتصادي لمعدل العائد .

[1]. Hauptman Arthur M, 2006, op, cité p 85
[2] Organization for Economic Cooperation and Development. (2003).*Education at a glance, 2003*.Paris: OECD.p 182

يتجه الاقتصاديون إلى قياس المنافع الناجمة من التعليم و معظم السلع و الخدمات الأخرى عن طريق حساب معدل العوائد الاقتصادية و الاجتماعية المتولدة خلال فترة الحساب كنسبة مئوية من الموارد المستخدمة لتوليد تلك المنافع.

يكفي أن نقول أن معدلات العائد من التعليم هي دالة في المنافع الخاصة و العامة، على ما رأينا في الفصل الأول.

كما أن الدخول الإضافية (المنافع الخاصة) تتولد عنها ضرائب إضافية توجهها الدولة لتغطية و توفير خدمات أخرى مثل الرعاية الصحية، النقل.... و تحسينها نتيجة لوجود مواطنين أكثر تعليما و بالتالي منافع عامة أكبر (Leslie & Brinkman 1988) هذا هو الموضوع الذي يشغل الاقتصاديين اليوم ، و الذين يحاولون وضع تقييم لفعالية الأنظمة التعليمية لتحسين مستوى الحياة و المعيشة .[1]

3 – مستويات الاستثمارات و الالتحاق:

معدل الالتحاق في أي بلد، يماثل مستوى تمويله للتعليم العالي، حيث يمكن قياسه بعدة طرق، كثيرا ما تستخدم نسبة خريجي الثانوية الذين يواصلون تعليمهم لما بعد المرحلة الثانوية. تعتبر البلدان التي يتسرب منها أقل من خمس الطلبة في المرحلة الثانوية ، ذات أنظمة تعليمية رائدة، أما البلدان التي يواصل فيها نصف خريجي الثانوية دراستهم تعتبر أنظمتها جماعية، في حين تلك الأنظمة التي يستمر أكثر من نصف الطلاب تعليمهم ما بعد الثانوي تعتبر عالمية (TROW 2005)

وثمة معيار أخر لقياس الالتحاق وبما لا يعكس الواقع بدقة و لكن سهل الحساب، حيث نقسم ببساطة عدد الطلاب المسجلين في التعليم العالي على مجموع سكان البلد. في البلدان المتقدمة يمثل عدد الطلاب المسجلين في التعليم العالي ما نسبته 3-5%بينما في البلدان النامية هي في حدود 01 % أو اقل.[2]

هناك مسألة هامة في المقارنات الدولية الخاصة بالتعليم العالي هي المستوى المتناسب بين الاستثمار و الالتحاق حيث تم مناقشة العديد من السبل التي تمكن من قياس مستويات التمويل و الالتحاق في التعليم

[1] Hauptman Arthur M, 2006, op. cit , p 86
[2] World Bank. *Higher education in developing countries.*Washington, op.cit .p 111

العالي حيث مقارنة تلك المستويات تشكل مجالا خصبا للمناقشات في عديد من الدول. و التي تتمحور حول ما إذا كان المزيد من التمويل يؤدي إلى زيادة نسب الالتحاق ، و سؤال أخر مرتبط حول ما إذا كان خفض الرسوم الدراسية (عن طريق الاستثمار العام و مستويات أعلى من الدعم) تؤدي إلى زيادة مستويات الالتحاق .

بالنسبة للسؤال الأخير، لا يوجد ارتباط واضح، فبعض الدول بمستويات منخفضة من الرسوم الدراسية لديها مستويات منخفضة نسبيا من الالتحاق بالتعليم العالي.

في عدد من الحالات مثلا في عديد من الدول الأوروبية مثل فرنسا و ألمانيا حيث الرسوم الدراسية منعدمة أو منخفضة تعتبر أنظمتها رائدة في التعليم العالي بهذه المستويات المنخفضة نسبيا من الرسوم الدراسية وهذا ليس من قبيل الصدفة على الأرجح ، لأنه عندما تقوم الدول بتقديم دعم كبير من اجل الحفاظ على رسوم الدراسية منخفضة لأنها عموما تستطيع أن تستوعب عددا اقل من الطلبة عند أي مستوى من الإنفاق العام . و ما هو صحيح عموما، أنه عند مستويات إنفاق عالية تكون نسب الالتحاق عالية.

ترغب الدول التي تنفق أكثر على التعليم العالي في تحقيق نسب التحاق عالية ، ويصعب تعميم ذلك في حال ما إذا كان ذلك الإنفاق متأتي من الاستثمار العام أو الخاص مع بعض الاستثناءات حيث المستويات العالية للالتحاق ترتبط ببلدان حيث الرسوم الدراسية و الموارد الخاصة الأخرى تشكل نسبة عالية نسبيا من التمويل الإجمالي للتعليم العالي هذا ما يحدث عادة في معظم البلدان و الدول التي تم استكمال الموارد الخاصة المتولدة عن الرسوم بمستويات عالية من الموارد من القطاع العام مما يزيد الموارد الإجمالية التي تنعكس ايجابيا على معدلات الالتحاق ، في المقابل كما أشرنا أعلاه فالبلدان ذات الرسوم الدراسية المنخفضة و مستويات منخفضة من الاستثمار العام تميل إلى تسجيل نسب منخفضة من الالتحاق .

4 – الدعم الخاص و العام لمؤسسات التعليم العالي

تعتمد أنظمة التعليم العالي في العالم تركيبة من الموارد الخاصة و العامة لتمويل عملياتها ، هناك قدر كبير من التباين بين الدول في الحجم و التناسب بين الموارد العامة و الخاصة التي تستهلكها .

في معظم البلدان يتم تمويل المؤسسات في المقام الأول من خلال الموارد العامة على شكل دعم حكومي.

وبدرجة ثانية الرسوم الدراسية و مصادر خاصة أخرى للدعم غالبا ما تكون قليلة و منعدمة.

في الطرف الأخر هناك دول مثل الولايات المتحدة أين تشكل الموارد الخاصة حوالي النصف من المجموع الموارد المخصصة للتعليم العالي.

المطلب الثالث: المشاركة في التكلفة في التعليم العالي

أخذت مشاركة الأهالي و الطلاب في تحمل التكلفة التعليمية حيزاً هاما في المناقشات النظرية في أدبيات اقتصاديات التعليم بين مؤيد و معارض و بين من يرى أن ذلك ممكن و لكن في حدود ووفق شروط محددة، مؤيدوا المشاركة في التكلفة يرون انه لابد من التقشف بينما يقف ضدهم أصحاب الموصلية و العدالة في التعليم العالي لان المشاركة ستحرم الكثير من الوصول إلى التعليم العالي وحجتهم أن جميع المواطنين يدفعون الضرائب وبالتالي يجب أن يستفيد الجميع من مجانية التعليم العالي.

قد تأخذ المشاركة أشكالا يوضحها "جونستون"

- فرض مصروفات تعليم على الطلاب .
- تخفيض أو أحيانا تجميد المنح المقدمة للطلاب وعموما بسبب الضغوط على الحكومات بدأت تتخلى عن مسؤولية الولوج إلى التعليم العالي شيئا فشيئا إلى العائلات و الطلاب .

I. منطق المشاركة في التكلفة وسببها :

1 -الحاجة الماسة لإيرادات غير حكومية بسبب الضغوط الكمية التي هي (دالة في الزيادة الديمغرافية (الفئة العمرية) في السن الجامعية + الزيادة في أعداد الراغبين في الالتحاق بالتعليم العالي + فئات عمرية كبيرة راغبة في تحصيل ما فاتها من علم ، ترافقا في رغبة الدول في جعل التعليم العالي جماهيري وليس نخبوي) .

2 -التكلفة المرتفعة لتعليم الطالب التي تزداد بسرعة نظرا للمقاومة التقليدية من المؤسسات و الأساتذة التي تستخدم معارفهم المنقولة إلى الطلبة في زيادة الإنتاجية و العوائد.

3 تراجع المخصصات الحكومية للتعليم العالي بسبب الضغط الجبائي الكبير ، لأن الضرائب هي أهم مصادر الميزانية وبسبب منافسة قطاعات أخرى على موارد الدولة المالية . وفي ضوء الأسباب السابقة أصبحت الدول ملزمة ليس بالمشاركة في التكلفة فقط وإنما بأنشطة إنتاجية كبيع الخدمات التعليمية (تأجير وبيع المباني الجامعية، الحصول على منح وعقود، جمع التبرعات من الخريجين القدامى، المؤسسات، الأصدقاء.

* يرى النيولبراليين أن المصروفات ما هي إلا ثمن يرتفع بارتفاع الطلب على السلعة (التعليم) ما يضفي عليها ميزات عديدة .

- تحقيق الكفاءة.
- تجاوب المنتج (الجامعات) حيث تقدم الجامعات برامج تعليمية أكثر فعالية و اقل وقتا، فمثلا في ألمانيا و هولندا و الولايات المتحدة الأمريكية تخفض المساعدات المالية للطالب في حالة ضعفه العلمي.

يمكن الوقوف على دور القطاع الخاص بأنواعه المختلفة في زيادة الوصولية و الالتحاق من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (02) دور فئات التعليم الخاص في إمكانيات الوصول

النوع	مستوى إمكانية الوصول	أساليب المساهمة في إمكانيات الوصول*
كل الأنواع	متفاوت	تستطيع أن تأتي بإيراد إضافي يتيح بدورة المجال لتمويل مزيد من مقاعد التعليم العالي ولإيجاد منافذ جديدة في القطاع العام.إضافة إلى ذلك فان التكلفة للطالب الواحد هي عموما ادني مستوى في القطاع الخاص .مايتيح المزيد من المقاعد بنفس القدر من المال.
ربحية ***	محدود لكن بإمكانيات واسعة ****	يتقاطع غالبا مع نوع المؤسسات غير النخبوية وكذالك شبه النخبوية. ضخامة في الحجم بفعل الرسوم والتمويل الخارجي. المحلي والدولي. أساليب مستجدة لزيادة إمكانيات الوصول لقاء تكلفة فعالية .
	محدود	يأتي بتمويل إضافة (رسوم.أعمال .دولي) يحرر مسافة في المؤسسات

شبه نخبوي**		العامة الجيدة.يقلص من ضياع الأدمغة.
ديني/ ثقافي	متوسط	استيعاب لمجموعات دينية. عرقية آو جندرية غير ممثلة بالقدر الكافي في القطاع الحكومي يستقطب تمويلا من خلال المساهمات الاختيارية إلى جانب رسوم التسجيل. يحرر مقاعد للقطاع العام إمكانية الوصول عن طريق الاختيار.
غير نخبوي	كبيـــر	الطلب يفوق العرض من جانب القطاع العام من القطاع الخاص الأخر) طلابه من خلفيات اجتماعية/اقتصادية متواضعة- غالبا من عائلات الجيل الأول في التعليم العالي.طلاب يعملون أو يطلبون عملا.أساليب مرنة لتوفير الخدمة – رسوم منخفضة لكن إمكانية الوصول إلى مؤسسات تستهدف ربحا عاجلا يظل أمر باعثا على الارتياب.
مشاركات بين القطاعين العام والخاص ***	إمكانات واسعة	يتقاطع مع الفئتين السابقتين – واحد من الطرف كثيرا ما تجمع بين كلية ما وجامعة عالية المستوى ما يجيء بإيرادات إضافية وبالتالي زيادة منافذ الالتحاق.من الطرق الأخرى السماح لطلبة خاصين (من دافعي الرسوم) الالتحاق بجامعات حكومية

*هذه القائمة تحدد المساهمات لكنها لا تقيمها ولا تقارنها بأساليب أخرى بما في ذلك أنواع من إمكانيات موسعة للوصول إلى القطاع العام:

** المؤسسات الجامعية الخاصة النخبوية نادرة جدا خارج الولايات المتحدة – تستطيع ان تضطلع هنا بجانب من ادوار أمكانية الوصول المدرجة هنا بالنسبة للمؤسسات سبه النخبوية :

*** بالأخرى أشكال واسعة إذا أدخل المرء في الحساب المؤسسات غير الربحية المقنعة:

**** متشاركة وليس واحدة من الأنواع الثلاثة الرئيسة لمؤسسات التعليم العالي الخاص.

المصدر: البنك العالمي 2014، مرجع سبق ذكره، ص 101

تلقى هذه الفكرة معارضة قوية من المدافعين عن العدالة و الموصلية خاصة في الدول التي يغلب عليها الفكر الاشتراكي السياسي و بالتالي يرى أصحاب هذا التيار أن المجتمع هو المستفيد الأساسي من التعليم العالي، ودفاعا عن مجانية التعليم سيشكل الطلاب و أسرهم كتلا انتخابية ومجموعات سياسية تؤيد الأطراف التي تحافظ على مجانية التعليم العالي بوصفهم مصوتين ...

إذا كانت مستويات الرسوم مرتفعة لا احد يضمن أن يكون النظام التعليمي كفؤا ، من الوهم إن نعتقد أن الفرد إحصائي جيد فيما يخص حظوظه في الربح و التشغيل و الأجر المستقبلي حسب تقديراته الشخصية [1].

في الحقيقة فان الأفراد لا يملكون معلومات كافية عن وضعهم و لا عن الجامعات و لا عن إمكانيات التشغيل و لا عن تطور سوق العمل .

و يرى فريق أخر أن التعليم العالي الخالص يجب أن يكون معزولا ومستقلا عن قوى السوق و التجارة و الانحطاط الأكاديمي. قد لا يدرك أبناء الفقراء أن التغلب على الرسوم المرتفعة قد يتم من خلال المنح وكذلك عقلية أبناء الفلاحين و العمال الذين يرفضون الاقتراض أصلا. فرض الرسوم الدراسية يمكن ان يكون في المدى القصير بينهما زيادة الدعم الحكومي يتطلب التزامات إيديولوجية طويلة المدى و النتيجة هي :

- مصروفات مرتفعة ---------- مساعدات منخفضة
- مصروفات مرتفعة ---------- قروض غالية .

و يرى البعض أن أموال دافعي الضرائب تخصص على أساس الأهمية السياسية وليس أساس التكاليف و الأرباح للقطاعات المنافسة الأخرى.

[1] GARY-BOBO Robert et Alain TRANNOY(2005) , *Faut-il augmenter les droits d'inscription à l'université?*, (Shall we increase tuition & fees ?), *Revue Française d'Economie*, vol. 19, p 189-237.p. 201

II. تزايد المشاركة في التكلفة في التعليم العالي:

تزايد عدد مؤيدى الاقتصاد اللبرالي حتى في الصين و الكثير من دول شرق أوروبا .[1]

- في عام 1997 كسرت بريطانيا مجانية التعليم تحت حكم حكومة العمال و هو التقليد الأوروبي.
- في عام 1999 فشلت ألمانيا تحت حكومة قومية اشتراكية ديمقراطية في الإبقاء على الهيكل القانوني للتعليم العالي المجاني.
- في عام 2001 أصبحت النمسا أول دولة ناطقة بالألمانية تفرض مصاريف .

إن استكمال موارد التعليم العالي من مصادر غير حكومية (الأهالي و الطلاب) هو أحد التوصيات الرئيسية للبنك الدولي ومعظم الخبراء كحل هام لمشكلة الجامعات الكثيرة ذات العجز المالي في الدول النامية. وهناك بداية لفرض مصروفات تعليم و الرسوم في الدول عديدة مثل الصين ، فيتنام ،الهند ، أمريكا اللاتينية وإفريقيا ....

وتواجه روسيا و أوروبا الشرقية مشكلة دستورية مجانية التعليم و يوجد في دول أخرى قطاع خاص ناضج كاليابان ، كوريا ،الفلبين ، تشيلي ، البرازيل .إن فكرة المشاركة في التكلفة تلاقي صعوبات و تحديات فكرية في الدول النامية ، بالإضافة إلى دول الاتحاد السوفيتي سابقا وأوروبا الشرقية ...مثل :[2]

1. عدم تقبل الطلاب و أهاليهم دفع مصاريف حتى في الإقامات الجامعية وليس التدريس وبالتالي نجد نسبة القيد مرتفعة في المناطق الحضرية عكس الريفية .
2. هناك صعوبات كبيرة في التعرف على الدخل الحقيقي للعائلات في الدول النامية خاصة مع وجود القطاع غير الرسمي و بالتالي صعوبة توجيه المساعدات المالية وقروض الطلبة للمحتاجين فعلا.
3. هناك تبرعات للأغراض الدينية بينما الجامعة فلا.

[1] Johnstone ,B (2003), *Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective*, *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review* Vol. 39, No. 3, pp. 351-374 . P 358
[2] BRUCE JOHNSTONE, Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective,op.cit . P 359

المبحث الثاني:آليات و أساليب تمويل التعليم العالي

تتم عملية تمويل التعليم العالي وفق آليات و أساليب تنقسم إلى شقين أساسيين، آليات تمويل جانب الطلب و آليات تمويل العرض، حيث يمثل التمويل في النهاية مزيجا منهما، سنستعرض في هذا المبحث الآليات و أسس إستراتيجيات المزج .

المطلب الأول: مصادر التمويل الخاص لمؤسسات التعليم العالي

بالإضافة إلى مصادر التمويل العام أو الحكومي، تعتمد مؤسسات التعليم العالي سواء كانت عامة أو خاصة في جميع أنحاء العالم على مصادر تمويل خاصة متعددة للمساعدة في دعم نفقاتها الجارية و الرأسمالية وتشتمل هذه المصادر الخاصة على الرسوم الدراسية ، الهبات، الأشكال الأخرى من الأعمال الخيرية كبيع خدمات متعددة ، تسويق البحوث التي أجريت في الجامعة ودعمها لمشاريع شركات خاصة أخرى .

أولا: الرسوم الدراسية : تمثل الرسوم الدراسية في معظم البلدان أكبر مصدر خاص من المداخيل للتعليم العالي ، و تمثل أيضا نقطة في معادلة التمويل حيث العرض و الطلب يتقاطعان بشكل مباشر ، فيما يتعلق بعرض المقاعد البيداغوجية، الرسوم الدراسية و الدعم الحكومي هما المصدران الرئيسيان لتمويل دعم النفقات الجارية للمؤسسات العامة الجامعية ،للمؤسسات غير الربحية الخاصة و التي تمثل الرسوم بالنسبة إليها الجزء الأكبر من مداخليها وكذلك الأمر بالنسبة للمؤسسات الربحية.

و بالتالي تلعب دورا هاما في تحديد عدد المقاعد البيداغوجية التي يتم توفيرها ، في المقابل تمثل الرسوم الدراسية عادة جزءا قليلا من المداخيل في القطاع العام. بالنسبة لجانب الطلب من المعادلة تمثل الرسوم الدراسية العنصر الأساسي من مجموع ما يدفعه الطلاب و أسرهم (السعر) للتعليم العالي إلى جانب تكاليف الإقامة و الإطعام و كل التكاليف المرتبطة بمزاولة الدراسة ويعتبر حجم المساعدات المالية للطلبة كمحدد أخر هام للطلب.

أ -وضع و تحديد الرسوم الدراسية :

بالنسبة للمؤسسات الجامعية الخاصة فعادة لا توجد مشكلة حيث يقع ذلك على عاتق مسؤوليتها ، و إن كان في عدد من البلدان أين يضع المسؤولين الحكوميون مبادئ توجيهية أو حتى الانخراط في عملية وضع الرسوم في المؤسسات غير الربحية .في الفلبين مثلا و التي لديها أعلى نسبة تسجيل خاصة في العالم ، يراجع المسؤولون الحكوميون الرسوم الدراسية في القطاع الخاص كجزء من نظام المؤسسات (ميثاق) .

بالنسبة للمؤسسات العامة هناك عدة إجراءات لتحديد الرسوم الدراسية حيث في الكثير من الحالات يقوم بذلك مسؤولوا المؤسسات الحكومية . عندما تكون الحكومات مسؤولة عن تحديد الرسوم فهناك عدة أسس لذلك منها :

- ✓ كنسبة مئوية من التكلفة لكل طالب
- ✓ تكاليف المؤسسات المشابهة لها (نظيراتها)
- ✓ المؤشرات الاقتصادية العامة من الدخل الداخلي الفردي الخام أو متوسط الدخل.

وتعتبر غالبية الدول هذه الرسوم كوسيلة لاسترداد التكاليف .

ب -مستويات الرسوم الدراسية:

هناك تباين كبير في جميع أنحاء العالم في مستوياتها حيث لا توجد رسوم دراسية في المؤسسات العامة وإن وجدت فهي منخفضة أقل من 10 % من التكلفة الجارية لكل طالب ولكن في عدة بلدان نمت الرسوم الدراسية في القطاع العام إلى 20% أو أكثر كوسيلة لاسترجاع التكاليف.[1]

هناك أيضا تباين كبير في جميع أنحاء العالم في تكاليف المؤسسات الخاصة حيت التغيرات في الرسوم الدراسية في القطاع الخاص ترتبط أكثر بتغيرات ظروف السوق بما في ذلك المنافسة مع المؤسسات العامة وتغيرات المصادر الخاصة الأخرى للدخل مثل دخل الهبات والتبرعات .

[1] Hauptman. Arthur M(2006), op.cit, p 94

تتجاوز الرسوم الدراسية في القطاع الخاص عموما 50% من التكاليف الجارية لكل طالب ففي مؤسسات عديدة تفوق الرسوم أو تعادل التكاليف الجارية لكل طالب (خاصة المؤسسات الخاصة الهادفة للربح) وفي بلدان مثل الفلبين والضفة الغربية وقطاع غزة تمثل الرسوم الدراسية المصدر الرئيسي لمداخيل التعليم العالي في المؤسسات التي غالبيتها خاصة .

ت –المستوي الأمثل للرسوم التعليمية :

هناك مصاريف أو رسوم تشغيلية (الاستمارات)

- رسوم دراسة عادية
- رسوم دراسة للدرجات العلمية العليا والتي تحقق عائد مالي أعلى كالطب .

إن وضع مصاريف مناسبة قد أصبح أكثر تعقيدا بسبب عنصرين متداخلين في الدولة الواحدة :

1 –المزيج بين المنافع الخاصة و العامة .

يُعتقد أن الرسوم اكبر في الجامعات البحثية مقارنة بالجامعات المهنية خاصة في الطب ، وبالتالي فان الجامعات البحثية هي التي تحتاج إلى مصاريف أعلى .

2 –تكاليف معيشة الطالب :

هي دالة في مدى قرب الجامعة من البيت، ووسائل النقل وثقافة استمرار إقامة الأبناء مع الأسرة بعد سن العشرين.

3 –استعداد الآباء للدفع : هو دالة للثقافة و الحالة المادية تفوق المصاريف التعليمية 20 000 دولار سنويا في الجامعات الخاصة الامريكية وتزيد المصاريف في الجامعات الحكومية مقارنة بالخاصة عكس ذلك في الدول مثل اليابان ، البرازيل ، الهند ، كوريا ، الفلبين ، يصعب تقدير المساهمة العائلية

المتوقعة Expected Family Contribution في الولايات المتحدة بسبب التشريعات الأخيرة المتساهلة وبفعل تزايد عدد الطلاب القادمين من أُسر بها أحد الأبوين فقط .[1]

4 إمكانية عمل الطالب أو الطالبة في إجازة نصف العام أو الصيف:

يعمل الكثير من الطلاب بين 20 و 40 ساعة أسبوعيا و بالتالي فان القدرة على العمل في الإجازات هي دالة لأربع عوامل في الولايات المتحدة على الأقل :[2]

1 ثقافة الإذعان.

2 اقتصاد قوي يوفر فرص العمل لغير المدربين بأجر زهيد .

3 التشجيع و المساعدة للطلاب أي المرافقة لمكتب التوظيف للطلبة (البرنامج الفدرالي للعمل)

4 جدول زمني دراسي ملائم لعمل الطلاب (فصول مسائية) يتيح للطلبة العمل .

و لكن هذه العوامل الأربعة قد يغيب بعضها أو كلها في العديد من الدول.

ث -الاحتفاظ بالرسوم

يوجد في الحقيقة نموذجين لمن يحتفظ بالرسوم الدراسية إما أن تحتفظ بها المؤسسات أو يتم إرسالها إلى الجهة الحكومية المسؤولة وإعادة تدويرها (دمجها) كجزء من عملية التمويل بشتى الطرق ، الإحتفاظ بالرسوم أهم من فرضها ووضعها بحيث يجب أن يخضع الاحتفاظ بالرسوم (مجموعها) لمفهوم التكلفة الحدية لتوفير التعليم .

ج -أنواع الرسوم الدراسية : هناك تباين بين الدول كذلك في مسألة نوع الرسوم المفروضة.

☑ **الرسوم التقليدية** : هيكل الرسوم التي تفرض في أغلب الدول هي: أن تحصل المؤسسات بنفسها الرسوم من الطلاب و أوليائهم ، قد تكون هذه الرسوم موحدة لجميع الطلاب أو تتغير من فئة إلى

[1] JOHNSTONE.B, Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective, op.cit. P 364
[2] Ibid . P 365

أخرى حسب شعب الدراسة أو مستوياتها و لكن تبقى المؤسسات الجامعية هي التي تحدد قيمتها و تحتفظ بها و تحصلها.

☑ **نظام الرسوم المتوازية**

يتم في هذا النوع تحميل معظم الطلاب معدلات منخفضة من الرسوم نسبيا تدعمها الحكومات فيما يتحمل الطلاب الذين لا يستوفون شروطا معينة كامل تكاليف تعليمهم، عادة ما يستخدم هذا النوع لزيادة مداخيل المؤسسات و تحتفظ بحصيلتها في حين تحتفظ الدولة بالرسوم التي دعمت مقاعدها ، و تستخدم أكثر في دول أوروبا الشرقية.

☑ **نظام الرسوم المتدرجة:**

هو نظام تدفع فيه الغالبية العظمى من الطلاب رسوم مدعمة من الحكومة للمقاعد التي تمولها في حين أن رسوم المقاعد البيداغوجية الأخرى تحدد وفقا لـ " السوق". و طبقت الولايات المتحدة هذا النظام لبعض الوقت ، فالطلاب الذين كبروا في الولاية يدفعون رسوما مدعمة بينما الطلاب القادمين من خارج الولاية يدفعون أكثر (أحيانا تتجاوز الرسوم التكلفة الحدية لتعليمهم) و كذلك الحال بالنسبة للعديد من الدول حيث يدفع الطلبة الأجانب رسوما أعلى مثل استراليا.

ح -رسوم التعليم في العالم:[1]

- ❖ . تفرض رابطة الكومنولث و الولايات المتحدة نهجا تقليديا في فر ض الرسوم بين العالية و المتوسطة.
- ❖ . بلدان الاتحاد السوفيتي سابقا و البلدان التي كانت اشتراكية في السابق و البلدان الأوروبية بالإضافة إلى المحميات و المستعمرات الفرنسية، البريطانية، البرتغالية لا تفرض أبدا رسوم أو أنها منخفضة في الجامعات الحكومية.
- ❖ الالتحاق في جميع بلدان البحر الأبيض المتوسط إما مجاني أو غير مكلف.

[1] البنك العالمي (2014) ، مرجع سبق ذكره ، ص 67

- ❖ الجزائر و مصر و لبنان و المغرب و تونس لا تفرض جامعاتها أية رسوم تسجيل ماعدا الطلاب الأجانب وفي العموم الرسوم مخفضة إن وجدت.
- ❖ تتبنى الأردن و فلسطين إستراتيجية مختلفة حيث تتراوح رسوم التعليم في الأردن مابين 1500 إلى 3000 دولار أي ما يشكل من 45% إلى 90% من حصة الفرد من الناتج الداخلي المحلي.

ثانيا: مصادر دعم خاصة أخرى

في حين تمثل الرسوم الدراسية المصدر الأساسي للتمويل الخاص، توجد مصادر أخرى للتمويل كالأعمال الخيرية و خاصة في الولايات المتحدة أين تمثل مصدرا هاما لمؤسسات التعليم العالي الخاصة، و التي عادة ما تكون في شكل هبات و تبرعات للمؤسسات (و التي يمكن أن تدخر و تستثمر و تدر دخلا منتظما) و احد أهم استخدامات هذه الهبات هو تغطية النفقات الرأسمالية. بحيث أصبحت لها أهمية كبيرة مؤخرا في الولايات المتحدة حيث ازداد نطاق حملات جمع التبرعات .

سعت العديد من المؤسسات العامة في الولايات المتحدة في العقود الأخيرة و خاصة الكبيرة منها و المرموقة لمضاهاة أو محاكاة نجاح نظيراتها في القطاع الخاص في جمع التبرعات (بتجنب القوانين التي تمنع جمع التبرعات بالنسبة للمؤسسات العامة).و كذلك تبعتها المؤسسات العامة في دول أخرى.

أ –موارد التعليم العالي من خلال العمل الخيري و المنح

استخدمت حسب المفوضية الأوروبية ثلاثة أرباع الجامعات الأوروبية العمل الخيري لتمويل البحوث.

وفر الدعم الخيري في الولايات المتحدة في عام 2010 للجامعات حوالي 28 مليار دولار على الرغم من الانكماش الاقتصادي . [1] غير أن أحد المعوقات الأساسية للأعمال الخيرية هي تكلفة الحصول عليها

[1] البنك العالمي (2014)، تعادل أم اختراق : التوصل إلى الاستدامة المالية وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تقرير. ص 116

حيث تتطلب وقتا ووجود موظفين يعملون بدوام كامل تحت إمرة مسؤول .....(من الصعب تحديد تكاليف جمع التبرعات بدقة).

هناك اعتقاد سائد في بلدان أوروبية و شرق أوسطية و إفريقية أن التعليم العالي يجب أن يدعم كله أو معظمه من دافعي الضرائب العاديين أو الدولة (النفط مثلا) لكن هذا الاعتقاد بدأ في التلاشي للحقائق التالية:

1 -أن المستفيدين من التعليم العالي المجاني هم من الطبقتين المتوسطة و العليا .
2 -العوائد الفردية العالية للتعليم .
3 -لا توجد في معظم البلدان إيرادات ضريبية كافية .

ب – المعاملة الضريبية التفضيلية للعمل الخيري :

هناك أربع معاملات تفضيلية في الولايات المتحدة .[1]

1 -إمكانية إعفاء التبرعات للعمل الخيري من الدخل الخاضع للضريبة .
2 -قابلية الخصم الكامل للهبات من القيمة التي ارتفعت للأصول (الإعفاء من ضريبة فرق إعادة التقييم).
3 -الهبات الخيرية التي توفر خصومات ضريبية و تدفق في الدخل للتبرع .
4 -صندوق البقية الخيري المشابه للدخل السنوي للهبة الخيرية باستثناء أنها وديعة خيرية قابلة للاسترداد .

كذلك يجب التوجه إلى المواطنين في الشتات من أجل الدعم الخيري للتعليم العالي . حيث تقدر وحدة الهجرة و تقديرات المغتربين لدى البنك الدولي وجود مدخرات تبلغ قيمتها حوالي 400 مليار دولار في

[1] نفس المرجع السابق ، ص 122 -123

حوزة المغتربين في شتى بقاع العالم (راثاومو هابترا ، 2011) حيث حصة مغتربي الشرق الأوسط و شمال إفريقيا 42 مليار دولار .[1]

يجب أن يخصص جزء من الدعم الخيري للإستثمار المالي لكي يدر دخلاً ماليا منتظماً (في صورة سندات و أسهم). قد يشوه العمل الخيري رسالة الجامعة إذا ما تم تغيير البرامج التعليمية و العلمية كي تصبح أكثر جاذبية للمانحين المحتملين.

ت -أشكال أخرى للتبرع :

- عقارات أو أعمال مدرة للدخل مقدمة كمنح.
- مرافق للكلية أو الجامعة كتبرع على هيئة أرض أو مباني أو أجهزة.

ث – الخدمات المساعدة (الداعمة)، الرعاية الصحية و أنشطة المقاولاتية:

تقدم مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم خدمات مساعدة و التي تولد مداخيل كالإسكان الطلابي ، الإطعام، خدمات مكتبية و أخرى متعلقة بالحياة الطلابية ، بعض الجامعات في الولايات المتحدة و في بعض الدول الأخرى ، تمتلك أو تشتغل مستشفيات تدر مداخيل معتبرة .

كذلك مداخيل خاصة كبيرة تتأتى من رعاية الشركات للبحوث الأساسية الجامعية و مبادرات شبيهة في الولايات المتحدة و دول أخرى كثيرة زاد الاعتماد على هذه المصادر الخاصة من الدعم في العقود الأخيرة حيث تسعى المؤسسات للحد من اعتمادها غلى التمويل العام و الرسوم الدراسية من اجل المحافظة على عمليتها و توسيع نطاقها.

[1] Ratha, Dilip and Sanket Mohapatra (2011), *Preliminary Estimates of Diaspora Savings, Migration and Development Brief,* Migration and Remittances Unit. Washington, DC: World Bank.p 01

المطلب الثاني: تمويل جانب العرض في التعليم العالي

المقصود بتمويل جانب العرض هو تمويل المؤسسات الجامعية التي تعرض المقاعد البيداغوجية ، أي التي توفر التعليم العالي.

1- مصادر الدعم العامة :

في معظم البلدان يمثل التمويل الحكومي حتى الآن اكبر مورد لمؤسسات التعليم العالي ، الطريقة التي يتم بها توزيع الأموال العامة ، و المؤشرات التي توفرها لمسيري المؤسسات بالغة الأهمية في تحديد نسبة التمويل للبلد هناك عدد من المسائل التي تساعد في تمييز الدعم العام للتعليم العالي منها :

- كيفية تمويل أنشطة البحث العلمي، نفقات العمليات المتكررة (الجارية)، التكاليف الرأسمالية .
- تمويل مسائل الحوكمة بما فيها المسؤول عن توزيع الأموال .
- طبيعة المساءلة .
- الدعم المرتكز على الضرائب .

1-1- تمويل أنشطة البحث:

إن البحوث التي تجرى داخل الجامعة هي واحدة من أهم وظائف الجامعة (إلى جانب التدريس و الخدمات) وعليه فان كيفية تمويل البحث العلمي هو مسألة هامة تثير عدة قضايا. تقوم عدة دول بتمويل البحث و التدريس معا و دفعة واحدة للمؤسسات و المبرر الرئيسي لهذه المقاربة هو انه من الصعب فصل وظيفة البحث عن التدريس. وبالتالي ينبغي تمويلهما معا ، ولكن تعاني هذه المقاربة من مشكلة هي كيف يمكن للمسؤولين التنازل عن صلاحياتهم بشان نوعية البحوث التي يجب إجرائها داخل الجامعات وبدلا من وضعها في إطار سياسة ، بلدان قليلة هي التي تمول البحث منفصلا نظرا لخبرتها الجيدة في هذا الفصل في التمويل .

حتى عندما يتم تمويل البحوث الجامعية منفصلة عن التدريس ، هناك مسألة إذا ما يتم تمويلها على أساس مشروع بمشروع بطريقة peer review process (من وجهة نظر الاقران) أو تمويلها على أساس حصة للجامعة استنادا إلى مجموعة من المعايير ، فالنظام الانجليزي مثلا يقوم بتمويل الأبحاث على أساس الجودة الشاملة و القدرات البحثية للجامعات. [1]

النظام الفيدرالي الأمريكي هو مثال عن peer review process (وهي عملية تركز على فحص عمل أو كفاءة أو جودة أي شيء من خلال تقييمه من طرف خبراء و مختصين في ذات المجال) للبحوث التي اجريت على أساس مشروع وثمة مسالة أخرى حول ما إذا كانت الرسوم الدراسية تخصص لتمويل البحوث و الأنشطة المترتبة عنها ، بما في ذلك التمويل غير المباشر للتعليم كما الحال في الولايات المتحدة أين يستفيد غالبا الطلبة من إعفاء من الرسوم ومنح دراسة لتغطية النفقات التي هي في الواقع مدفوعة من الرسوم الدراسية الجامعية .

في عدد من البلدان، يتزايد عدد البحوث التي يتم تمويلها من الشركات الخاصة التي تستفيد من منافع اكتشافات البحوث الأساسية و البحوث التطبيقية و لهذه ميزة زيادة الموارد المخصصة لإجراء البحوث في داخل الجامعات و تقليل اعتماد المؤسسات على الموارد العامة ، لكن هذا يثير عددا من التساؤلات الأخلاقية فيما يتعلق بحجم سلطة تلك الهيئات الخاصة و التي تتحكم في وضع أولويات تلك البحوث كمثال عن ذلك كل البحوث التي تمولها الشركات ، الهدف منها تحقيق الربح على حساب الصالح العام للمجتمع .

الكراسي البحثية في فرنسا (fédration française des societé d'assurance) ffsa هي من أولى الجمعيات التي مولت مباشرة البحث حيث تم تمويل الكراسي الثلاثة الأولى سنة 1992 عن طريق العروض التي نالتها جامعة nanterres, paris x مخبر delta بالاشتراك مع l'École normale supérieure et à l'Ensae, et l'Idei de Toulouse بمليون فرنك للسنة و الكرسي .

[1] Hauptman .Arthur M (2006) op.cit, p 88

صندوق AXA للبحوث

أنشأت شركة AXA للبحوث في عام 2008 صندوق للبحوث لتمويل البحوث في مجال فهم المخاطر و السيطرة على المخاطر التي يمكن أن تمس الأفراد و المجتمعات ، و ركزت على ثلاثة مواضيع ، الأخطار المرتبطة بالحياة (الطب الحيوي ، طول العمر ، و المخاطر الاجتماعية و الاقتصادية و البيئية).[1]

1-2- تمويل النفقات الجارية:

مسألة التمويل هامة في كل البلدان هي على أي أساس يتم توزيع النفقات العامة على المؤسسات، وعبر إلقاء نظرة في كل الدول وعلى مر الزمن، هناك تطور في سياسات التمويل .

أ- سياسات التخصيص التاريخي:

يتم تمويل المؤسسات في كثير من الدول على أساس تاريخي أو سياسي ، يعتمد حجم الأموال العامة التي تحصل عليها المؤسسات بشكل كبير على ما حصلت عليه في السنة الماضية أو على حسب نفوذ أصدقائهم في الحكومة (البرلمانين ، الوزراء) .تقوم هذه المقاربةفي تمويل على أساس المدخلات و ترتكز في الأساس على تكاليف الموظفين و احتياجات البنية التحتية للمؤسسات . ولها عيوب مثل صعوبة تحديد عدد الطلاب المسجلين بداوم كامل أو جزئي وفي MENA نجد مثال فلسطين (كحيل 2011).[2]

و عموما تعتمد صيغ التمويل على المدخلات و الاحتياجات التشغيلية على معايير مختلفة تختلف من بلد إلى آخر ، و المعيار الأكثر شيوعا هو عدد الطلاب المسجلين في السنة الحالية أو السابقة ، و أيضا شعب الدراسة . و يمكن أن نضيف معايير أخرى ، مثل تكلفة استئجار الجامعات (فنلندا) ، منطقة مباني الحرم الجامعي (فرنسا)حسب الموقع إذا كانت تقع في مدن كبرى ، المملكة المتحدة ، عدد أعضاء هيئة التدريس اليونان ، فرنسا، بولندا)، البرتغال ،و يتم الاعتماد على التكلفة لكل طالبو حسب كل مستوى و حسب كل شعبة[3]

[1] Chiappori , Pierre-André (2011) , *Réforme de l'enseignement supérieur : quelle place pour les entreprises ?*, Les Notes De L'institut , Institut de l'entreprise, bialec, (Nancy France). P33
[2]Kuhail, H. (2011), *CEO of Alternative Ways Consulting* , Presentation made at the Higher Education in the Mediterranean and Beyond Conference, held at the Marseille Center for Mediterranean Integration, Marseilles.
[3]Maria Lung(Moladovan), IoanMoldovan , Nistor Lung Alexandra (2012) , *Financing higher education in Europe: issues and challenges* , Procedia - Social and Behavioral Sciences 51, 938 – 942., p 940

ب–صيغ التمويل

المرحلة الثانية في تطور عملية التمويل تحول الدول من الاعتماد على السياسات التخصيصية المعتمدة على أساس تاريخي إلى استعمال صيغ من نوع أخر تستند غالبا على أساس معدلات التسجيل و التكلفة لكل طالب .

ما يجعل التمويل يتجه أكثر لصالح الطلبة على الرغم من أن استخدام التكلفة لكل طالب يرتبط بالمدخلات كذلك، أي على أساس المدخلات Input Driven

ت –التمويل على أساس سياسي

المرحلة الموالية في تطوير نماذج التمويل العام و التي تلت اعتماد صيغ التمويل هي إدخال متغيرات سياسية في عملية التمويل، ومثال عن ذلك عندما يتم تمويل مقاعد في بعض التخصصات وتحويلها إلى مستويات أعلى سبب نقص في اليد في تلك التخصصات.

مثال آخر:عندما تستخدم الدول التكلفة المعيارية لكل طالب لتحديد مستويات التمويل بدلا من التكاليف التقليدية لكل طالب.

"تكاليف المعيارية هي التكاليف التي تحسب مسبقا على أسس معايير أداء معينة و بالتالي هي توقيعية " .

و هناك مثال آخر، عند ما تقوم الدول بالتمويل على أسس تفاضلية تتعلق بقدرها على جذب فئات مستهدفة من الطلاب مثل صيغ تمويل تدفع أكثر للفئات الطلابية المحرومة اقتصاديا، أكثر من الطلاب الآخرين.

إن نظام التمويل المستخدم من طرف مجلس تمويل التعليم العالي في انجلترا (HEFCE) هو أحسن مثال للتمويل على أساس سياسي ، فهو يمول المؤسسات الجامعية التي بها أعلى نسب تسجيل في

الشعب ذات الأولوية، حيث يستخدم مجموعة من التكاليف المعيارية مستويات الدفع للمؤسسات التي تعمل في أماكن بها تركز كبير الأسر منخفضة الدخل .[1]

ث -التمويل على أساس الأداء :

هي احد طرق التمويل حيث تقوم صيغ التمويل فيها على أساس المخرجات بدلا من المدخلات فقط (مثل تكاليف الموظفين وأعداد الملتحقين) ، وكمثال عن طريقة التمويل هذه عندما يعتمد التمويل جزئيا أو كليا على الطلبة الذين أتموا عاما (أو عدة سنوات) دراسيا بدلا من عدد الطلاب الذين يلتحقون .

لأكثر من عدة الزمن تم في بريطانيا التمويل على أساس الطلبة الذين انهوا عاما جامعيا بأحسن النتائج. [2](Huptman 2004) و في الدنمارك التي ذهبت ابعد من ذلك حيث استند تمويلها إلى عدد الطلاب المتخرجين (department of du education and Skills 2003)

في الولايات المتحدة كانت هذه الطريقة في التمويل اقل اعتمادا وأكثر اختلاطا ببقية الطرق ، حيث الوحدات الحكومية في الولايات هي المسؤولة عن تمويل مؤسسات التعليم العالي و حوالي ربع الولايات في دولة الولايات المتحدة الأمريكية تحولت بعض الشيء نحو الاستخدام التمويل على أساس الأداء ، لكن في جزء صغير من التمويل العام للتعليم العالي أو عموما ليس من خلال صيغ التمويل الأساسية .

و في الدنمارك، هولندا ا لتمويل يكون كمكافأة للمؤسسات بناءاً على معايير محددة سلفا كما (تحفيزات).اي تمويل يرتكز على المخرجات أي النتائج أي المساءلة. و قد يكون التمويل في شكل عقود الأداء مابين الحكومة ومؤسسات التعليم العالي تتضمن أحكاما ترتبط بالنتائج. وتخصص عدة بلدان في غرب أوروبا وشمال أمريكا جزءا من مواردها للعقود و الأداء وكذلك المغرب وتونس.

[1] *The Funding Environment For Universities An Assessment (*2013) , Higher Education In Focus: New Horizons, Report Of Universities UK Publications.. P 60

[2] Hauptman, A. (2004), *Using institutional incentives to improve student performance*. In R.Kazis, J. Vargas, and N. Hoffman (eds), Double the numbers: Increasing postsecondary credentials for underrepresented youth. Cambridge: Harvard Education Press.

قد يواجه التمويل معارضة قوية عند تحويله من تمويل على الطريقة التقليدية إلى تمويل قائم على الأداء و في هذا الصدد يرى هوبتمان أن الاعتماد على التمويل على الأداء هام و ضروري و لكنه يلقى معارضة شديدة عند تطبيقه خاصة في الدول النامية[1]

التمويل الفئوي و التنافسي

بالإضافة إلى استخدام صيغ التمويل الأخرى تقدم الدول جزء هام من الدعم العام في شكل تمويل فئوي أو تنافسي، ويعني هذا الدعم الفئوي تمويل فئات معينة من المؤسسات مؤهلة للحصول على المساعدة ، التمويل التنافسي عادة ما يكون في شكل استجابة لمقترحات المؤسسات أو أعضاء هيئة التدريس و غالبا ما تكون لغرض تحسين الجودة و الابتكار ، تعتبر هذه البرامج قديمة و تقليدية في العديد من البلدان مقارنة مع صيغ التمويل الأخرى.

التمويل التنافسي هو الأكثر حداثة حيث تسعى الدول من خلاله إلى تحسين الجودة بما في ذلك التجهيزات و الإبداع و البنود التي تتواءم مع صيغ التمويل الأخرى. الولايات المتحدة واحدة من بين الدول الأوائل التي أسست صندوقا تنافسيا سنة 1972 يسمى " صندوق تحسين التعليم ما بعد الثانوي"[2]

و أنشأت العديد من الدول النامية و المتقدمة في العقد الماضي صناديق تنافسية لتحسين الجودة و الإبداع.

و كان البنك الدولي هو المحرك الرئيسي لتعزيز استخدام الصناديق التنافسية في البلدان النامية و خاصة في أمريكا الجنوبية (الأرجنتين ، بوليفيا ، الشيلي) و أوروبا الشرقية (بلغاريا و هنغاريا) و الدافع وراء اهتمام البنك الدولي هو أن الصناديق التنافسية تمنح مرونة كبيرة لتلبية الحاجات المستهدفة أكثر من صيغ التمويل التقليدية أو برامج التمويل الفئوية المصممة لمساعدة أنواع معينة من المؤسسات.

1-3- تمويل العمليات الرأسمالية (النفقات الرأسمالية):

نقصد بالعمليات الرأسمالية في التعليم العالي (بناء و تجديد المرافق و اقتناء التجهيزات الك يرة) و يتم تمويلها بواحدة من عدة طرق.

[1] Hauptman Arthur M, 2006, op. cit , P 81
[2] Ibid , p 90.

تمول العديد من البلدان النفقات الرأسمالية بنفس طريقة تمويلها العام للنفقات أو العمليات الجارية و التدريس و ربما البحوث و لكن في حالات عديدة أخرى تدفع النفقات الرأسمالية من مصادر خاصة ، إما بإصدار سندات تسدد غالبا من إيرادات عائدات المداخيل المرتبطة بالنفقات الرأسمالية أو من خلال التبرعات و الهبات في الدول التي يشكل فيها العطاء الخاص مصدرا للتمويل. يمكن أيضا تمويل المرافق من الرسوم الدراسية و التي تمثل غالبا مصدرا هاما لتمويل النفقات الرأسمالية.

كقاعدة عامة من الأفضل أن لا يتم تمويل النفقات الرأسمالية بنفس آليات تمويل التدريس و العمليات الجارية التي تمثل احتياجات قصيرة الأجل على حساب الاحتياجات الطويلة الأجل و المتعلقة بالتحسينات.

المطلب الثالث: تمويل جانب الطلب في التعليم العالي

المقصود بتمويل جانب الطلب تمويل الجهات التي تطلب التعليم العالي ممثلة في الطلاب و عائلاتهم. حيث أصبحت على مدى العقود القليلة الماضية إستراتيجية مساعدة الطلاب لدفع تكاليف التعليم العالي أمرا متزايد الأهمية من أمور التمويل في العالم. تشمل هذه الاستراتيجيات المساعدات التي تمولها أو ترعاها الحكومة ، و التي تقدمها المؤسسات نفسها أو المقدمة من طرف هذه الأفراد ، الخواص أو المنظمات الخاصة.

أولا: المساعدات المالية للطلاب الممولة من الحكومة :

تمويل الحكومات للمساعدات المالية المقدمة للطلبة بشكل متزايد أو ترعاها وفقا لعدة أشكال:

1- مساعدات غير قابلة للاسترداد

الإعانات و المنح المالية و التي تركز عادة على الاحتياجات المالية للطالب و أسرته و كذلك المنح الدراسية و المنح التي تقوم عادة على معايير الاستحقاق أكثر من الاحتياجات.

1-1- المزادات

استخدمت في مجال البحث العلمي و الاستشارات حيث يقوم مجلس تمويل التعليم العالي في بريطانيا بتقديم دليل الأسعار للدراسة في كل تخصص جامعي ثم تتنافس مؤسسات في وضع رسوم دراسية أقل لاستقطاب أكبر عدد من الطلبة.

1-2- السندات،(القسائم أو الكوبونات)

القسيمة أو السند هي تلقي الطالب و أسرته قسيمة من الحكومة توفر له / لها مبلغا من المال لاستخدامه من اجل غاية يتم تحديدها مسبقا .و غالبا ما يتم استخدامها لتزويد الطلاب بسلسلة من الخدمات مثل الإطعام و الإسكان ، و هي قليلة الاستخدام مقارنة بآليات تمويل جانب الطلب الأخرى.

هناك أنواع عديدة من السندات التعليمية و أهم تصنيف هو الذي قدمه Maynard 1975 و هي: [1]

- **سندات جنكز** : التي تسمح للمدارس برفع أو خفض رسومها الطلابية تبعا لاتجاهات الطلب و لا تسمح بتخصيص سندات تعويضية إضافية للأسر متدنية الدخل .
- **سندات فريدمان 1955**
- **سندات بيكوك و وايزمان 1964**: رفع أو خفض حسب الطلب.
- **سندات المنح الإجبارية الخاصة**: ترفض تخصيص سندات تعويضية إضافية للأسر الفقيرة لكنها تسمح بدرجة من التصاعدية للمدارس أن تقدم المنح للتلاميذ.
- **سندات الجهد**: لا تسمح للمدارس بالخفض أو الرفع و لكنها تقدم سندات تعويضية إضافية للأسر الفقيرة.
- **سندات المساواة** :عدم السماح بتخصيص سندات تعويضية إضافية للأسر الفقيرة كما لا تسمح لأولياء الأمور بزيادة قيمة السندات من أموالهم الخاصة للحصول على خدمات تعليمية إضافية .

[1] عبد الله الزاهي الرشدان ، مرجع سبق ذكره ، ص ص 155-156

- **سندات التحصيل:** سندات تختلف قيمتها باختلاف قيمة السندات الممنوحة لكل طالب تبعا لأدائهم في اختبارات القبول في حالة التعليم الثانوي و ما بعد الثانوي .
- **السندات التعويضية المضبوطة:** تسمح بتخصيص سندات تعويضية إضافية للأسر متدنية الدخل كما تسمح للمدارس بتحصيل رسوم أعلى على المعوضين.

2- المساعدات التي تسترد:

و التي تشمل فئة واسعة من قروض الطلاب (و التي لا يراها الكثير مساعدات و أنها قروض واجبة السداد).

2-1- القروض الممولة من الحكومة

غالبا ما تكون هناك أجال لتسديدها حيث ترتبط طريقة التسديد والأقساط بدخل المقترضين هناك أمثلة السويد؛ نيوزيلندا؛ أستراليا وجزء من القروض الممنوحة في الولايات المتحدة بموجب برنامج القروض الفدرالية الطلابية Federal Direct Student Laons Program [1] سنأتي بمزيد من التفصيل حول القروض بصفة عامة فيما يلي من عناصر.

2-1- المزايا الضريبية: Tax-based-benefit

في قليل من البلدان تدفع الحكومات الرسوم نيابة عن الطلاب و تجمع عادة تلك الرسوم منهم من خلال نظام الضرائب بمجرد أن ينهي الطلبة تعليمهم. تعتبر استراليا مثالا ناجحا في هذه الطريقة بواسطة مخطط المساهمة في التعليم العالي.و الذي اعتمد في أواخر 1980 باعتباره آلية لاسترداد التكاليف دون فرض رسوم على الطلاب عند تسجيلهم ، و ترى عدد من الدول الأخرى كنموذج محتمل للتمويل ، و يبدو أن انجلترا تتحرك نحو انتهاج هذه المقاربة في السنوات القليلة القادمة.

---

[1] Federal Direct Student Loans برامج القروض الفيدرالية المباشرة للطلاب ويعرف اختصاراً ب Direct Loan وأيضاً FDLP، تأتى الأموال مباشرة من الخزانة الأميركية ثم تذهب إلى وزارة التعليم ثم إلى الكليات والجامعات وأخيراً إلى الطلاب. للحصول على هذا النوع يجب أن يكون الطالب مداوماً على الدراسة نصف الوقت على الأقل part-time, بعد حصول الطالب على القرض وقلت الدراسة عن نصف الوقت سيحول حسابه إلى برنامج جديد للتسديد، وسيعطى للطالب 6 أشهر فترة سماح grace period أى تاجيل deferment التسديد لمدة 6 أشهر، وفى حالة أن عاد الطالب مرة أخرى للدراسة بدوام أقل من نصف الوقت سيحول القرض إلى deferred مؤجل ولا توجد فترة سماح أخرى. للحصول على قرض الطلاب المباشر يجب أن يملأ الطالب استمارة FAFSA)).

في بعض البلدان و خصوصا الولايات المتحدة يقدم الدعم الحكومي للطلاب و عائلاتهم في شكل مجموعة متنوعة من المزايا الضريبية و التي تشمل قروض ضريبة للنفقات الحالية و تخفيضات ضريبة للمدخرات المخصصة لنفقات التعليم العالي. تعتبر هذه الآلية من أكثر المجالات ابتكارا في الآونة الأخيرة ويمكن استخدامها بطريقتين:

الأولى: كمدين يتقلى ائتمانا ضريبيا.

الثانية: كمدين من خلال الموافقة على دفع ضرائب أعلى مقابل الحصول على مبلغ لمدة معينة من الزمن بحيث يتم تسديد المبلغ بعد التخرج و الحصول على وظيفة. يفرق سالمي وهاوبتمان (2006) بين مزايا تغطية الرسوم الجامعية وتوفير علاوات عائلية متزايدة إلا أن مثل هذه الأدوات يمكن استخدامها فقط في البلدان التي تمتاز بأنظمة ضريبية قوية.[1]

ثانيا: التمويل الخاص لجانب الطلب

1- القروض الطلابية:

تعتبر كولومبيا هي الرائدة في مجال القروض الطلابية ويعود ذلك إلى أكثر من نصف قرن . بالرغم من تباين التقديرات فإن برامج القروض الطلابية موجودة في حوالي 60 بلدا في العالم هناك إجماع على أن معظمها لا تعمل بالشكل المطلوب ؛ حيث يتجاوز معدل التخلف عن السداد نسبة 50% وهو معدل غير مقبول وهناك أنواع للقروض .

1-1- القروض الممولة من القطاع لخاص

عادة مع دفعات تسديد وشروط ضمان وهو النموذج الأكثر شيوعا من القروض الطلابية ويوجد في كندا ؛ كولومبيا إسبانيا وهو أكبر برنامج في الولايات المتحدة.

1-2- القروض التي تقدمها المؤسسات

[1] Salmi, J. and Hauptman. A (2006), *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms* , World Bank Education Paper Series Number 4. Washington. P 33

والتي إلى حد ما هي مزيج من المنح والقروض وتنطوي على ترتيبات سداد غير تجارية وهو الأقل شيوعا من برامج القروض الموجودة حاليا ويقتصر عادة على المؤسسات الخاصة ، و الفلبين مثال ناجح لذلك حيث تقدم المؤسسات الخاصة قروض مؤجلة السداد لطلبتها.

كما رأينا هناك جدل بالنسبة للتمويل العام و الخاص و المدافعيين عن المشاركة في التكلفة و أصحاب الموصلية كذلك نظام القروض له مؤيدين و معارضين و حجج.

1-3- مؤيدي نظام الإقراض

يخفف العبء المالي الملقى على كاهل الحكومة ، وتوجد تجارب دولية ناجحة حيث أن الطلاب الذين استفادوا من قروض كانوا أكثر حرصا على اختيار مجال دراستهم ومتابعتها وإنهائها بأسرع وقت حتى لا يقترضوا أكثر.

1-4- سلبيات نظام الإقراض

- صعوبة عملية في تحميل الطلاب و أسرهم تكاليف خدمة حكومية كانت مجانية في السابق.
- وجود عوائد اجتماعية للتعليم أعلى من العوائد الشخصية وبالتالي تدني الطلب إلى المستوى دون الأمثل .
- احتمال وجود قيود ائتمانية بسبب ضعف أسواق الائتمان وبالتالي تحرم الطلبة ذو الدخل المنخفض من إقتراض الأموال اللازمة بسبب عيوب " أسواق الائتمان ".الجدير بالذكر أن الإطار المعياري في نظرية رأس المال البشري وعوائد التعليم (مينسر 1958.1974) يفترض أن باستطاعة الطلاب المحتاجين دوما اقتراض المال لمواصلة تعليمهم طالما كانت عوائد التعليم تفوق تكاليفه (بما فيها تكلفة الفرصة الضائعة).[1] يستند معظم ما كتب عن القيود الائتمانية على البيانات الأمريكية ولسوء الحظ فإن الأدلة العلمية التي تستند إليها البيانات التي تم جمعها قليلة في الدول النامية. ففي ظل غياب سوق لقروض الطلبة في منطقة الشرق الاوسط و شمال افريقيا و غياب مرافقة السلطات النقدية كإعفاء البنوك التي تمول قروض الطلبة من نسبة من

[1]Mincer Jacob (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, New York: National Bureau of Economic Research , Columbia University press. .P 77-78

الاحتياطي الإلزامي.ضعفت مردودية قروض الطلبة لان السوق صغير ، و لان السوق الكبير يؤدي إلى تخفيض المصاريف الثابتة للبنوك. [1]

- يرى جونستون وماركوتشي أن التقصير أو التخلف عن الدفع غالبا ما يكون كبيرا في الدول النامية ما ينعكس سلبا على توسع نظام الإقراض في تلك البلدان.[2]
- مطالبة الطلاب بسداد القروض بعد تخرجهم يعد عائقا لأبناء الطبقات الفقيرة.
- لا يشجع الطلب الاجتماعي على التعليم العالي .
- يؤدي إلى زيادة الفاقد التعليمي(الرسوب) بسبب اضطرارهم للعمل لبعض الوقت .
- يؤدي إلى التضخم بسبب مطالبة الطلبة بعد تخرجهم بأجور أعلى.
- يتطلب هذا النظام هياكل إدارية وإجراءات معقدة ومشاكل في تحصيل القروض بسبب امتناع الخريجين عن السداد أو اختفائهم أو هجرتهم إلى الخارج.
- عبء تسديد القروض يقف عائقا أم الإناث عند الزواج.

من المهم أخذ حالة الدولة في وضع أي من هذه الترتيبات التي تلائم ظروفها الخاصة ، فالبلدان ذات الهياكل الحكومية الضعيفة لا ينبغي أن تضطلع بالتمويل العام للقروض أو إستخدام Income Contingent Repayment Plan[3] والذي يتطلب نظام ضريبي قوي لذلك . و بالمثل ينبغي للبلدان

[1] Thomas MELONIO et Mihoub MEZOUAGHI, (2010) op.cit. P 61 p 68

[2] Johnstone, D. Bruce and Pamela Marcucci (2010), *Making student loans work in low and middle income countries:Enhancing asset values and tapping private capital* **.** P 08
http:// www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance

[3] The Income Contingent Repayment (ICR) plan is designed to make repaying education loans easier for students who intend to pursue jobs with lower salaries, such as careers in public service. It does this by pegging the monthly payments to the borrower's income, family size, and total amount borrowed. The monthly payment amount is adjusted annually, based on changes in annual income and family size.
Income-contingent repayment is currently available only from the U.S. Department of Education, not from banks or other private institutions making government-guaranteed loans through the Federal Family Education Loan (FFEL) Program. (FFEL lenders offer Income Sensitive Repayment as an alternative.) But if you have one or more FFEL loans,

ذات الهياكل المصرفية الضعيفة والخبرة الضعيفة مع القروض المصرفية أن تبتعد عن التمويل الخاص للقروض الطلابية[1].

تفتقر معظم مؤسسات التعليم العالي إلى القدرة على تسيير القروض مما ينبغي على أي برنامج قرض أن يستعين بمنظمات أخرى لتنظيم عملية التسديد بمجرد أن يتخرج الطالب، ضمن هذا الإطار فإن تطوير برنامج القروض يتطلب قرارات حاسمة وصائبة. وتقدم بعض البلدان قروضا طلابية بمعدلات فائدة دون مستويات السوق المالية.

في ضوء المخاطر التي تواجهها آليات القروض الطلابية فإن هعلى الدول النظر بجدية في إمكانية اعتماد أشكال من الرسوم المرتفعة مع تقديم منح للطلبة الذين لا يستطيعون الدفع . فيما يلي جدول يوضح اهم برامج القروض المعتمدة في العالم و كيفية السداد و الجهة التي تتحمل المخاطر.

- في الولايات المتحدة هناك عدة برامج للقروض « Stafford » حيث القروض المباشرة من وزارة التعليم الفدرالية ، القروض المضمونة من طرف المصارف الخاصة حيث تضمن الحكومة السداد ، في 2005، 23% من قروض « Stafford » كانت مباشرة .القروض المدعمة هي القروض التي يستفيد أصحابها من إعفاء من الفائدة لمدة ستة أشهر بعد التخرج.و قرابة نصف قروض « Stafford » الممنوحة في 2005-06 مدعمة ، من بين القروض الأخرى يمكن ان نذكر قروض plus للآباء و قروض perkins الموزعة من طرف المدارس. تستخدم هذه القروض لتمويل الرسوم الدراسية و نفقات المعيشة يتغير سقف القروض و لكنه في المجمل ضعيف ، و كل الطلبة تقريبا يمكنهم الاستفادة . [2]

[1] بروس جونستون، ترجمة منار صبري (2003) ، القروض المشروطة بالدخل و ضرائب الخريجين، المنتدى العالمي لدراسات التعليم العالي، بورتلاند (اوريغون)، 12 نوفمبر ، ص 07 .
. متاح على الرابط تاريخ الاطلاع 2015/04/17
،
http://gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdfinance/files/Publications/arabic/ICL_GT_Can_they_work_in_Developing_Trans_countries-Arabic.pdf

[2] OCDE (2007), *Financement de l'enseignement supérieur*, Chapitre 6, Etudes économiques de l'OCDE, /9n° 9, p. 145-180.. PP 155-156

الجدول رقم (03): بعض برامج القروض الطلابية المنتقاة في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط من خارج منطقة الشروق الأوسط وشمال أفريقيا .

الدولة	*المنشأ*	*الأهلية*	*القيمة التقديرية للأصول*	*الجهة التي تتحمل الأخطار*	*توفير رأس المال*
بوتسوانا	وزارة التعليم العالي	عامة	منخفضة	الحكومة	الحكومة
بوركينا فاسو (بريت فونير)	الحكومة	قائمة على استطلاع القدرة المالية	ليست أهمية	الحكومة	الحكومة
تشيلي صندوق الانتمان (التضامن)	"الجامعات التقليدية "	إتاحة عامة مع استطلاع القدرة المالية في الجامعات التقليدية	منخفضة	الحكومة	الحكومة
تشيلي قانون الانتمان(رقم 20027)	البنوك	عامة	معتدلة إلى مرتفعة	الجامعة في البداية تلبها الحكومة	البنوك والحكومة
الصين التروض العامة (المدعومة)	البنوك	قائمة على القدرة على السداد	معتدلة إلى مرتفعة	الموقعون أو الحكومة	البنوك والحكومة
كولومبيا مشروع القروض (الطلابية)	الحكومة	قائمة على استطلاع القدرة المالية	منخفضة	الحكومة	الحكومة
أثيوبيا	الجامعات	عامة	ليست ذات أهمية	الحكومة	الحكومة
غانا	قرض صندوق الطلاب الإنتخا بي	قائمة على استطلاع القدرة المادية	معتدلة إلى منخفضة	رواتب تقاعد الموقعين	صندوق التقاعد
كينيا	مجلس قروض التعليم العالي	قائمة على استطلاع القدرة المادية	منخفضة	الموقعون أو الحكومة	الحكومة
جنوب إفريقيا	صندوق التعليم الجامعي لجنوب إفريقيا	قائمة على استطلاع القدرة المالية	معتدلة منخفضة	الحكومة	الحكومة
تنزانيا	الحكومة	قائمة على استطلاع القدرة المالية	منخفضة	الحكومة	الحكومة
تايلاند	الحكومة	قائمة على استطلاع القدرة المالية	منخفضة	الحكومة	الحكومة
تركيا	الحكومة	قائمة على استطلاع القدرة المالية	منخفضة	الحكومة	الحكومة

المصدر: البنك الدولي (2014) ، مرجع سبق ذكره، ص 73

- **لبنان:** تمنح قروض تعليمية للعائلات ولكن تعرف على أنها قروض استهلاكية (الوالدين هم من يقترض). تقوم الجامعات الخاصة كجامعة القديس يوسف ببرامج إقراض داخلية ، تقدم الجامعة الأمريكية أيضا قروض لحوالي 2980 طالبا ، القروض الطلابية تكون لطلبة الجامعات الخاصة (50% من الطلاب في لبنان في الجامعات الخاصة).
- **الأردن:** تزايد الطلب على القروض الطلابية بسب الزيادة السريعة في جانب العرض من قبل القطاع الخاص ورفع رسوم التعليم في الجامعات الحكومية ويستفيد التعليم العالي من دعم من الجهات الدولية ويدفع الطلاب الفائدة بعد التخرج ومبلغ القروض في فترة تتراوح ما بين 5-7 سنوات وتوجد كذالك تجربة تتلخص في منح القروض للطلبة الذين يدرسون في التخصصات المطلوبة في سوق العمل.
- **مصر** :تم إطلاق مشروع مشترك للقروض الطلابية قامت به كل من مؤسسة التمويل الدولية وبنك الإقراض الزراعي عام 2009 ،وارتبط البلدان مع مؤسسة النور المغربي الخيرية ومؤسسة ساويرس للتنمية الاجتماعية ومؤسسة الألفي، إلا أن مصر مازالت في مرحلة أولى ،وتوجه القروض للأسر الميسورة وللتخصصات المطلوبة في سوق العمل.
- **تونس:** ليس للقروض الطلابية شعبية لدى البنوك لأن التعليم مجاني وتقتصر القروض المقدمة على فئات الشبان بصفة عامة.
- **المغرب** : أنشأت الحكومة عام2007 صندوق لضمان القروض الطلابية أطلقت عليه اسم صندوق التعليم حيث يضمن 60% من القروض لتخصصات تقنية معينة و إدارة الأعمال والمحاسبة ولكن بسبب التعليم الخاص المحدود تم استخدام هذه الآلية بشكل محدود.
- **الضفة الغربية وغزة:** تعتبر القروض الطلابية الآلية الرئيسية التي اختارتها الحكومة إلى جانب المنح الدراسية.
- **جنوب إفريقيا:** البرنامج الوطني للمساعدات المالية للطلاب هو تجربة ناجحة، ويمكن تحويل 40% من القروض إلى منحة.
-

2- العمل و فرص الخدمات التي يقدمها الطلاب :

حيث تساعد الطلاب على تسديد نفقات تعليمهم أي العمل و الدراسة معا و مجموعة متنوعة من الخدمات التي يقدمها الطلبة بأسعار أقل من أسعار السوق (و كذلك هناك من لا يعتبر العمل و الخدمات مساعدات بحجة أنها تعويضات).

المطلب الرابع: المزج بين آليات تمويل الطلب و العرض

يمثل التمويل الحكومي للمساعدات الطلابية نسبة قليلة من إجمالي الدعم العام للتعليم العالي و في جميع الحالات تقريبا يمثل الإنفاق الحكومي على المساعدات الطلابية اقل من خمس (1/5) ما يتم إنفاقه على المؤسسات. و هناك مناقشات حول انه ينبغي أن تكون السياسات ترتكز على الطالب أكثر ما تركز على المؤسسات.

في بعض البلدان و خصوصا الولايات المتحدة يقدم الدعم الحكومي للطلاب و عائلاتهم في شكل مجموعة متنوعة المزايا الضريبية و التي تشمل قروض ضريبة النفقات الحالية و بتخفيضات ضريبة المدخرات المخصصة لنفقات التعليم العالي.

1- المزج بين المنح و القروض :

هناك مسألة أساسية لواضعي السياسات في تحديد دور الحكومة في مساعدة الطلاب و أسرهم في دفع نفقات تعليمهم فيما يتعلق بالمزج بين المساعدات التي تسترد و المساعدات التي لا تسترد و هو مزيج قد يتغير مع الوقت وهذا ما يظهر في عدة دول حيث يتم الجمع بين المنح و القروض و العمل و الدراسة بطرق مختلفة و هناك عدد من الدول الصناعية لديها برامج حيث تصبح القروض منحا بتحويلها إذا توافرت في الطالب شروط معينة كمثال ألمانيا و هولندا حيث تحول القرض إلى منح لا ترد إذا تم استيفاء متطلبات الأداء. فالطالب المقبول للدراسة في إحدى الجامعات مع دخل أسرته المنخفض يصبح مؤهلا للحصول على منحة أو قرض مدعم ، توجد المنح البريطانية السابقة و الصندوق

الاجتماعي الفرنسي ، البافوج الألماني BAFOG هذه بعض الأمثلة للمساعدات الحكومية المتاحة لذوي الدخل المحدود .كذلك توجد منحة **بيل** في الولايات المتحدة[1]

و بالتالي يمكن أن تستفيد العائلة ذات الدخل المنخفض من مزيج " منح + قروض " مع عمل الطالب لبعض الوقت و تنقص المنحة عند مستويات دخل للعائلات المتوسطة حيث يمكن للعائلة آنذاك المساهمة بجزء منها.

الجدول (04): الحيادية المالية للرسوم، الضرائب، و المنح الدراسية

	الأسر ذات الدخل المنخفض	**الأسر ذات الدخل المتوسط المنخفض**	**الأسر داخل المنخفض المرتفع**	**الأسر ذات الدخل العالي**
	1: الرسوم المدفوعة /2: الضرائب المدفوعة /3: المنح الدراسية			
الخيار الأول : رسوم تعليم قائمة على استطلاع القدرة المالية	0/0/0	0/0/500	0/0/1.000	0/0/1.500
الخيار الثاني : رسوم تعليم موحدة منح مالية متغيرة +	1.500/0/1.500	1.000/0/1.500	500/0/1.500	0/0/1.500
	500/0/500	0/0/500	0/500/500	0/1.000/500
الخيار الثالث: رسوم دراسية موحدة + ضريبة الدخل + المنح الدراسية	0	500	1.00	1.500
التكلفة الإجمالية للأسرة الواحدة				

المصدر: البنك الدولي (2014)، مرجع سبق ذكره، ص 68

[1] Pell Grant منحة بيل:

هى منحة فيدرالية لا ترد، تقدم على أساس الاحتياج المادى need-based grant تتبع وزارة التعليم U.S. Department of Education, وغالباً تعطى المنحة لطلاب المرحلة الجامعية الأولى undergraduate والذين لم يتمموا دراساتهم الجامعية (يوجد استثناء للطلاب فى برامج منح شهادات التدريس post-baccalaureate teacher certification program).

- يمكن للطالب أن يجمع بين هذه المنحة والمنح الفيدرالية الأخرى.

- الحد الأقصى للمنحة هو 5,550 $ للعام الدراسى (2011-2010) حيث تتحدد قيمة المنحة ليس بدخل الأسرة فقط Expected Family Contribution (EFC), ولكن طبقاً لتكلفة الدراسة، حضور الطالب للدراسة بدوام كامل full-time أو نصف الوقت part-time ولعام دراسى كامل أو أقل (full-time or part-time).

يمثل الجدول أعلاه مثالا تصوريا لطرق استخدام ثلاثة أدوات حيث تم تحديد كلفة التعليم بـ 3000 وحدة نقدية لدفعة من الخريجين مقسمة إلى خميسات من حيث الدخل، هذا يبين أن الأنظمة المختلفة للرسوم يمكن أن تكون متطابقة من الناحية المالية بالرغم من أن الإجراءات العملية المستخدمة في تنفيذها تختلف اختلافا جذريا.

يمكن استخدام هذا الجدول كأداة لتصميم آلية للمشاركة في التكاليف أو آلية لانتقال ما بين حالتين من تقاسم التكاليف توجد سوى أدلة قليلة تسمح بأن تقترح نوعا واحدا من تقاسم التكاليف يتفوق على سواه إلا أنه من الممكن إبراء بعض الملاحظات:

1. تعميم القروض بدون فوائد هو مكلف جدا عندما تكون أسعار الفائدة مرتفعة.
2. ينبغي ربط تقاسم التكاليف برفع جودة التعليم العالي المقدم للطلاب.
3. أية آلية للقروض يجب أن تبنى على فرض أن بعض تلك القروض لن تسدد إما طوعا (بسبب تحويلها إلى منح للطلبة المتفوقين) أو قصرا لأن بعض الطلاب لن يتمكنوا من سداد ديونهم حتى و إن ارتبط ذلك بالنظام الضريبي .

الجدول (05): مقارنة بين السيناريوهات المختلفة للتكاليف العامة لإستراتيجيات تقاسم التكاليف

الخيـــــــار	السنة ن	ن+1	ن+2	ن+3	ن+4	ن+5	ن+6	ن+7	ن+8	التكلفة الكلية على الدول (أ)	حصة التكلفة التي تدفعها الدولة. الخيار1: معامل الخصم=5% (ب)	حصة التكلفة التي تدفعها الدولة. الخيار2: معامل الخصم=10% (ج)
التكلفة العامة الاسمية للدراسات (القيم الموجبة تعنى كلفة موجبة تتحملها الدولة)	100	100	100									
1)جميع تكاليف التعليم العالي التي يدفعها الطلاب نقدا	0	0	0							0	0.00%	0.00%
2)جميع التكاليف التي يدفعها الطالب .قروض بدون فائدة لـــ25 % من السكان	25	23.8	22.7	-10.8	-10.3	-9.8	-9.3	-8.9	-8.5	13.9	4.90%	8.60%
3)جميع التكاليف التي يدفعها الطالب .قروض بدون فائدة لجميع الطلاب	100	95.2	90.7	-43.2	-41.1	-39.2	-37.3	-35.5	-33.8	55.8	19.50%	34.20%
4)نصف التكاليف التي يدفعها الطلاب.قروض بدون فائدة مناحة فقط لـــ 25% من السكان	62.5	59.5	56.7	-5.4	-5.1	-4.9	-4.7	-4.4	-4.2	149.9	52.40%	54.30%
5)نصف التكاليف التي يدفعها الطلاب.قروض بدون فائدة مناحة فقط لـــ25% من السكان .معدل سداد القرض والرسوم =80%	70	66.7	63.5	-4.3	-4.1	-3.9	-3.7	-3.6	-3.4	177.1	61.90%	63.40%
6) 25%من التكاليف يدغعها الطلاب.قروض بدون فائدة للجميع	100	95.2	90.7	-10.8	-10.3	-9.8	-9.3	-8.9	-8.5	228.4	79.90%	83.60%
7) 25% من التكاليف يدفعها الطلاب.فروض بدون فائدة للجميع .معدل السداد الفعلي للقرض =50%	100	95.2	90.7	-5.4	-5.1	-4.9	-4.7	-4.4	-4.2	257.2	89.90%	91.80%
8)التكاليف العامة المخصومة في حالة المؤسسات التي تتلقي 100% من تمويلها من الدولة	100	95.2	90.7							285.9	100.00%	100.00%

المصدر: البنك الدولي (2014)، مرجع سبق ذكره، ص 8

2- معايير تقديم المساعدات المالية (على أساس الحاجة أم على أساس الجدارة أم كليهما)

هي قضية أخرى هامة بالنسبة لصانعي القرار في النظر حول ما إذا كان تقديم المساعدات يتم على أساس الحاجة المالية للطالب و أسرته أو الجدارة الأكاديمية أم لكليهما. هناك تباين كبير في جميع أنحاء العالم، فمعظم الدول تفصل بين الحاجة والجدارة و لكن توجد استثناءات أين يتم الجمع بينهما فمثلا تستند القسيمات في فرنسا في المقام الأول على دخل العائلة و إلى حد ما دخل الطالب ولكن مشروطة باستمرار الطالب في تحقيق نتائج جيدة إذ أن هناك حجة قوية لتعزيز أهداف تحسين النوعية و الوصولية إلى التعليم العالي في وقت واحد عن طريق الجمع بين الجدارة و الحاجة .

3- مسؤولية إدارة البرنامج:

مسألة هامة أخرى تتمحور حول ما إذا كانت الحكومة نفسها تأخذ المسؤولية المباشرة عن إدارة برامج مساعدة الطلاب أو تفويضها إلى وكالة مستقلة أو التخلي عن مركزية ذلك إلى جامعات نفسها باختيار إحدى الطرق الثلاثة يعتمد إلى حد كبير على وضعية كل بلد ففي الدول التي لديها هياكل حكومية متطورة قد يكون من المنطق و الأحسن أن تستحوذ الحكومة كل المسؤولية عن إدارة البرامج و حتى في هذه الحالة و على الرغم من ذلك يمكن أن تفوض الحكومة مسؤوليتها إلى المؤسسات أو وكالة منفصلة إذا كانت هناك سياسة ترغب بشدة في لا مركزة الخدمات الحكومية أما بالنسبة إلى الدول ذات الهياكل الحكومية الضعيفة فان تفويض مسؤولية إدارة البرامج إلى مؤسسات أو إنشاء وكالة مستقلة للمساعدات و عادة ما يكون ذلك هو الأصوب .[1]

كذلك مسألة هامة أخرى وهي كيفية توزيع المساعدات من خلال المؤسسات أو إلى الطلاب مباشرة في شكل قسائم ، بالنسبة لكثير من الدول منها و النامية من الأسهل توزيع المساعدات وفقا لمعايير معينة و لكن يوجد عدد من الدول منها فرنسا و دول فرانكفونية كثيرة و التي تقدم تقليديا عادة المنح في قسائم خاصة حيث يتلقى فاتورة الإطعام و التي يمكنهم استخدامها في أي مؤسسة جامعية مثلا الدنمارك بلد أخر يستخدم القسيمات يتلقى الطلبة حوالي 70 قسيمة و التي تعادل شهر من الدراسة .

[1] Salmi, J. and A. Hauptman. (2006), op.cit. P 66-68

4- طرق تحديد الاحتياجات المالية

أي على أي أساس تحدد الحاجة المالية للطالب . كما رأينا فيها يخص إدارة البرنامج من يحدد هذه الحاجة ، هل هي وزارة أو دائرة حكومية أو وكالة منفصلة تأخذ مسؤولية تطوير وتطبيق سياسات المساعدة الطلابية أو تقوم الجامعات بذلك بنفسها ، يعتمد هذا على قوة الهياكل الحكومية في كل بلد
فيما يخص تحديد الحاجة ، يمكن للدول الصناعية الكبرى تقدير الدخول بسهولة لان تسجيل الدخل و مراقبته جيدة مثل السويد، استراليا ، لكن بالنسبة للدول النامية حيث تكون مصادر الدخل متعددة و متغيرة ما يمثل عائقا في تقدير الدخل [1]

وتتراوح الخيارات من نظام بسيط حيث يتم سأل الطلبة وأسرهم أسئلة مفتاحية قليلة إلى أنظمة معقدة حيث تتكون نماذج الطلبات المعدة للملأ من عدة صفحات ، كما في الولايات المتحدة. يمكن أن نجد النظام البسيط في عدد من الدول عندما يطلب الطلاب مساعدات ويسألون سلسلة من الأسئلة حول الظروف المالية لهم وعائلاتهم تشمل الدخل المحتمل أو الأجور في كثير من الأحيان على الرغم من الأسئلة المطروحة لا ترتبط مباشرة بالدخل بل بنمط الحياة وهذا ما يساعد في تحديد الظروف الإقتصادية للمستجوب.[2]

دقة المعلومات المصرح بها تلعب دورا هاما ، لأنه إذا قام الطلاب وأسرهم بتقديم إجابات غير صحيحة أو غير دقيقة فإن نظام المساعدات يفقد مصداقيته مع الوقت ولضمان مزيد من الإلتزام والدقة خاصة في البلدان ذات النظم الضريبية الضعيفة أو المنعدمة أو ذات السوق السوداء الكبيرة (حيث من الصعب التحقق من الدخل) على المسؤولين السعي لإقامة نظم بسيطة نسبيا ويسهل التحقق من خلالها نسبيا. أمثلة عن بعض الأسئلة التي تشمل أي مدرسة ثانوية درست (خاصة إذا كانت المدرسة مرتبة حسب الوضعية الاقتصادية و الاجتماعية لطلابها ، أين يعيش الطالب (خاصة إذا كانت العناوين البريدية والمناطق الموجودة بها مصنفة حسب فئات الدخل ، الضواحي ، الأحياء الراقية أو حسب امتلاك الأسرة لسيارة ، حجم الفاتورة ، الكهرباء .[3]

يتعين على صناع القرار أيضا أن يضعوا طريقة لتحديد الاحتياجات. في الولايات المتحدة مثلا يتم تحديد تكلفة تمدرس الطالب والمبلغ الذي تستطيع العائلة المساهمة به ، ويتم تمويل الفارق بأشكال مختلفة من المساعدات .

---

[1] بروس جونستون، ترجمة منار صبري(2003)، مرجع سبق ذكره، ص 14 .

[2] Hauptman. Arthur M(2006), op.cit, p 98

[3] Idem

ومع ذلك فإن دقة تقدير الاحتياجات غير مضمونة دائما ، لذلك فإن العمل بالتقديرات النسبية أحسن للدول ، ومن ثم إعطاء السلطة التقديرية للمسؤولين لتحديد مقدار المساعدات المقدمة بناءا على تلك التقديرات النسبية.

5- مسائل أخرى متعلقة بالمساعدات الطلابية

هناك عدد آخر من العوامل التي تساعد على تحديد خصائص برنامج مساعدة الطلاب ونجملها في:

5-1- أنواع النفقات التي يجب تغطيتها

يجب أن تصمم برامج المساعدات الطلابية وفقا لفلسفة معينة هل تغطي مصاريف التمدرس أو المعيشة أو كليهما، برامج المساعدات غير قابلة للاسترداد، عادة ما توجه إلى العائلات الفقيرة . أما البلدان التي تشكل فيها الرسوم الدراسية المكون الاستثماري للنفقات يجب أن تمول بالقروض.

5-2- إمكانية توجيه المساعدات لطلبة المؤسسات الخاصة

هي واحدة من القضايا التي أثيرت كثيرا في تطوير برامج مساعدة الطلاب حول إمكانية تقديم المساعدات الطلابية للمؤسسات الخاصة فهناك من يرى أنه يجب أن يقتصر الدعم الحكومي على المؤسسات العامة. و هناك من يرى أن تقديم المساعدات للقطاعات الخاصة أرخص للحكومة من بناء مقاعد بيداغوجية جديدة في القطاع العام.

5-3- إمكانية توجيه المساعدات للطلبة الذين يتمدرسون خارج المؤسسات المحلية

المسألة الأخرى هي إمكانية تقديم المساعدات للطلبة والمؤسسات خارج الولاية أو البلد والرأي الأول طبعا ضد هذه الطريقة والرأي الثاني هو أن تقديم المساعدات للطلاب للدراسة في الخارج يمكن أن يكون أرخص بكثير من بناء المقاعد البيداغوجية في المؤسسات المحلية .

6- الإستراتيجية الشاملة:

نعني بالإستراتيجية الشاملة مزيج من آليات جانب الطلب و العرض و روابط واضحة مع أهداف الأولوية لكل آلية مستخدمة.

- ❖ الأدوات الموجهة نحو الطلب هي آليات فاعلة لزيادة الوصول إلى التعليم العالي
- ❖ . التمويل المستهدف هو أفضل آلية لتعظيم العدالة في نظام التعليم العالي

❖ . ربط تمويل(المؤسسات و الطلبة) بالأداء قد يؤدي إلى تعزيز الجودة.

❖ إن . "مزيج المخصصات" مع ملائمته لسياق معين وتلبيته في الوقت نفسه للأهداف التي تحظى بالأولوية هو الذي يهم أكثر من أي شيء أخر.

إن تصميم إستراتيجية شاملة لا يعتمد فقط على الأولويات بل على قدرة مؤسسية لتنفيذها ومتابعتها وعلاوة على ذلك فان القضايا السياسية و الثقافية هي قضايا حرجة و بخاصة عندما يتم اشتراك آليات المشاركة في التكاليف.

هناك نقاط ضعف في طرق تمويل التعليم العالي المنتهجة في أغلب البلدان منها ضعف درجة التنسيق بين العناصر الرئيسية الثلاثة للتمويل ، تمويل مؤسسات للتعليم العالي ، تحديد و وضع الرسوم الدراسية ، توفير المساعدات المالية للطلاب (Huptman 1998) وتوجد ثلاث تحديات بارزة في التنسيق بين العديد من التحديات نجملها فيما يلي: [1]

⇐ يتعين على صناع القرار في كل بلد النظر في ما إذا كان التمويل الحكومي للمؤسسات والرسوم الدراسية يجب أن يكون موحدا في مستوى كل المؤسسات أو مختلف وأفضل سياسة في رأي هوبتمان أن يكون أحد هذين المصدرين مختلف من مؤسسة إلى أخرى للأسباب التالية :

1 –الجامعات التي تتميز بجودة أعلى يجب أن تستفيد من تمويل أكثر ؛

2 –الجامعات التي تعاني من مشاكل في الجودة يجب معاقبتها عن طريق تخفيض التمويل؛

3 –الرسوم هي وسيلة تدفع بالجامعات لتحسين مستواها لأن الطلبة سيتجهون حتما إلى الجامعات الأحسن.

وبالتالي يرى هوبتمان أنه من الأحسن أن يكون التمويل الحكومي متساويا في كل المؤسسات (لأنها تساعد في الوصول والالتحاق بينما تختلف الرسوم الدراسية وبالتالي توفير قدر من الجودة.

⇐ الأمر الأخر هو ماذا سيحصل للتمويل الحكومي في حالة تغير الرسوم فالمؤسسات لديها سبب وجيه لعدم دفع رسومها في حالة لم يتم تخفيض الدعم الحكومي والسياسة المناسبة هي التوازن بينهما.

[1] Hauptman, A. (1998), *Linking funding, student fees, and student aid*, International Higher Education,13 (Fall).10-11.

⟸التحدي الثالث هو عندما يتم زيادة الرسوم حيث أن أغلب الدول تسعى لزيادة الرسوم الدراسية بشكل نسبي وتجد صعوبة في التعرف على الحاجة إلى زيادة المساعدات المالية لتحمي العائلات و الطلاب من هذه الزيادة و بالتالي يمكن حصر هذه التخوفات في النقاط الثلاثة :

- ♦ الاعتماد على القروض أكثر من المنح كوسيلة لمواجهة الزيادات في الرسوم.
- ♦ المساعدات المقدمة سواءا في شكل منح أو قروض غير كافية عموما لتلبية الحاجة المالية المتزايدة جراء ارتفاع الرسوم.
- ♦ الزيادة في الرسوم يجب أن تكون قبل وضع نظام المساعدات المالية حيز التنفيذ مما يخلق طبقة جديدة من الطلبة المحتاجين.

في الأخير يمكن وضع جدول يلخص آليات التخصيص لكلا جانبي الطلب و العرض و أثرها على الوصولية و العدالة و كذلك الجودة و الملائمة مع سوق العمل

الجدول (06): أهداف آليات وسياسة تخصيص التمويل

نوع آلية التخصيص	زيادة نسبة الوصول	تحسين مستويات العدالة	تحسين جودة التعليم وملاءمته لسوق العمل
أولا : تمويل جانب العرض في مجال التعليم العالي: تمويل القطاع العام للمؤسسات			
1 تعليمات والعمليات والاستثمارات			
1 1 الميزانية المتفاوض عليها	–	–	
1 2 التمويل غير المشروط/المخصص	–	+/–	+
1 3 صبغ التمويل			
i)القائم على المدخلات			–
//)القائم على التكلفة			–
– التكلفة الفعلية لكل طالب			
– معدل التكلفة لكل طالب			
– التكلفة المعيارية لكل طالب			+
///) القائم على ترتيب الأولويات		+	++

iv) مكونات الأداء			+
1 4 التمويل القائم على الأداء			
أ)تمويل الأداء المرصود (آلية السحب من المنحة مقابل الأداء)			
ii) عقود الأداء			+
Iii)الصناديق التنافسية		+	++
iv)الدفعات النقدية مقابل النتائج		+	+
1 تمويل القطاع العام لبحوث الجامعات			
2-1 التمويل المقرون بتعليمات			
2-2 الهبات الحكومية الكبيرة			−
2-3 المشاريع التي تراجع من قبل الأقران			+
			+
ثانيا تمويل الطلب في مجال التعليم العالي: تمويل التعليم من خلال الطلب/الأسر			
1 -كوبونات جانب الطلب التعليمية	+	+/−	
2 -الهبات والمنح الدراسة			
2-1 التي تدار من قبل المؤسسات			
2-2 القائمة على الموارد	+	+	
2-3 القائمة على الجدارة		−	+
2-4 القائمة على الحاجة والجدارة	+	+	+
3 -المزايا الضريبة			
3-1 موازنة الرسم الدراسية	+	+	−
3-2 المخصصات/ المنع العائلية	+	+/−	
ملاحظة: + = أثر إيجابي : − = أثر سلبي : +/ − = يعتمد على التصميم الخاص بالبرنامج			

المصدر: البنك الدولي (2014)، مرجع سبق ذكره، ص 54

المطلب الخامس: تمويل التعليم العالي في فرنسا

من المهم و الضروري التطرق إلى تمويل التعليم العالي في فرنسا ، باعتبار أن نظام التعليم الجامعي الجزائري مشابه له في جانبه البيداغوجي و الإداري ، إذن هذا ما يستدعي نظرة و لو سريعة على بعض جوانب التسيير المالي لنظام التعليم العالي الفرنسي.

تستخدم أغلب مؤسسات التعليم العالي العام في فرنسا نموذج S.A.N.R.E.M.O لتخصيص الموارد المالية و البشرية داخل مؤسسات التعليم و طبق في 228 مؤسسة تعليمية (81 جامعة ، 07 مؤسسات دراسات سياسية ، 102 جامعة تكنولوجية ، IUT،28 مدرسة هندسية) .[1]

حيث يركز هذا البرنامج على حساب المدخلات (عدد الطلبة) العمال و الإداريين و التقنيين ، المساحة المخصصة للتدريس، تحدد كيفية توزيع الموارد المالية وفقا للعوامل التالية:

- الحاجة إلى ساعات عمل إضافية من الموظفين ؛
- نوعية الوظيفة التربوية (تقنية أو عامة) ؛
- المرافق الخاصة بالتدريس و البحث Amount of Floor Space .

وتخصم المصروفات التي يدفعها الطلبة من الدعم المقدم من طرف الدولة .

قد تحصل مؤسسات التعليم الخاص على تمويل حكومي في حالة الاعتراف بها من جانب الحكومة ، كانت الحكومة قبل سنة 1968 هي المسؤولة الوحيدة عن الاستثمار في التعليم وبعد حصول مؤسسات التعليم العالي على الاستقلال الذاتي وبعد سنة 1989 أصبحت المسؤولية مشتركة مع السلطات الإقليمية 2000 U ، U3M مشروعات هامة .

[1] التعليم العالي في فرنسا (2010)، سلسلة تقارير التعليم العالي في الدول المتقدمة (5)، ترجمة مركز الدراسات و البحوث بوزارة التعليم العالي المملكة العربية السعودية.ص 65

Frans Kaiser (2003), *Higher Education in France*, Center for Higher Education Policy Studies CHEPS , Country report, March.

1- ضرائب التدريب المهني:

(التلمذة الصناعية) حيث ينبغي على الشركات دفع جزء من إجمالي الأجور حوالي (0.5%) كضريبة على التدريب المهني ولكن في حالة اشتراك الشركات مع الجامعات في نظام التلمذة فإنها تستخدم تلك الأموال في ذلك.[1]

2- الرسوم الدراسية : [2]

تفرض رسوم تسجيل رسمية على كل الطلاب داخل الدورة الأولى و الثانية وتتراوح من 108 يورو للدراسات الأساسية و 740 يورو للدرجات العلمية في بعض المواد . أما المؤسسات الخاصة من 1450 يورو إلى 5800 يورو سنويا وينبغي على الطلاب الفرنسيين سداد رسم التأمين الصحي ما بين 218 إلى 300 يورو سنويا . بعض تطبيق LMD أصبحت الرسوم موحدة كالتالي 150 يورو لدرجة الليسانس و 190 يورو لدرجة الماجستير و 290 يورو لدرجة الدكتوراه .

3- تمويل البحوث:

3-1. المصدر الأول هو الموارد المخصصة للتمويل الأساسي للجامعات نموذج .Sam Remo

3-2. المصدر الثاني هو العقود المبرمة بين المؤسسات التعليمية و الدولة و العقود المبرمة بين الجامعة و المؤسسات .

3-3. المصدر الثالث هو الموارد المخصصة للمنظمات البحثية .

3-4.يتمثل المصدر الرابع في الأموال المخصصة للبحث عند مجالس البحث ، الوكالة الوطنية للبحث .

4- نظم دعم الطلاب:

يحق للطلاب المسجلين بالمؤسسات العامة أو المعترف بها من طرف الدولة الحصول على الدعم (على شكل منح) منح جامعية و اجتماعية. تشمل المنح الاجتماعية المعطاة للطلاب لأسباب اقتصادية كدخل

[1] Idem
[2] Idem

الطالب و أسرته الضعيف، حيث يحدد كل سنة بمنشور وزاري، تقوم المراكز الإقليمية للحياة الجامعية و المدرسية CROUS باستقبال الطلبات بعد موافقة عميد الكلية (السكن و المنح).

تقدم المنح الجامعية دون مراعاة الظروف الاقتصادية في الاعتبار و لكن حسب النتائج العلمية (BAC+5) في عام 2006 تراوحت قيمة المنح بين 1335 يورو و 3661 يورو سنويا وفقا لدخل الأسرة و عدد الأطفال و الحالة السكنية للطالب و المسافة إلى مؤسسة التعليم العالي و مستوى البرنامج المسجل به، حيث تغطي المنحة نصف تكاليف الدراسة و المعيشة بحد أقصى يمكن للطلاب غير المستفيدين من منح الحصول على قرض بدون فائدة. و تستفيد الأسر الفرنسية من علاوات الأطفال و تخفيضات الضريبة، بلغ دعم الطلاب سنة 2006 0.1% من الناتج.

المبحث الثالث: كفاءة تمويل التعليم العالي

من الأهمية بمكان بالنسبة لأي دولة تحقيق تنمية اقتصادية متوازنة والاستفادة القصوى من مواردها بما أن الموارد المالية للدولة محدودة فان كفاءة الإنفاق العمومي هي واحدة من شروط الاقتصاد المتوازن.

لكل دولة تسيير مالي خاص بها بحيث يمكننا التمييز بين مقاربتين اثنتين:[1]

- Results oriented and the expenditure- driven

- results-oriented: تركز على النتائج التي يتم تحقيقها حيث تتم إدارة الميزانية من خلال إدارة ومراقبة النتائج التي تم تحقيقها في إطار حدود إنفاق معينة بحيث على المستفيد أن يستوفي بعض الأهداف و الكم يتي ضمن حدود الموارد المالية المتاحة أي التعظيم، وبالتالي استخدام الموارد الفائضة و المدخرة لتلبية احتياجات مستفيدين آخرين تساعد هذه الآلية في تحقيق التوازن بين مصلحة الممولين و المستفيدين من تلك الموارد، إن تطبيق هذه المقاربة يسمح للمستفيدين إتخاذ قرارات مستقلة وفي الوقت نفسه ضمان تقييم كفاءة الإنفاق .
- The expenditure- driven: مقاربة تحول دون تمتع المستفيدين من الاستقلالية في قراراتهم في التخصيص في الوقت نفسه لا توجد مؤشرات مالية للتحقق من النتائج المنجزة وكنتيجة لا يمكن تقييم كفاءة الإنفاق.

المطلب الأول: الكفاءة في التعليم العالي

عادة ما يرتبط تعريف الكفاءة بتعريف الفعالية و يرتبط الاثنان بمقارنة المخرجات المباشرة و غير المباشرة مع المدخلات، و بالتالي مفهوم الكفاءة له صلة مع الفعالية في الإمكانيات المستخدمة لتحقيق النتائج .

فالجامعة هي وحدات إنتاج تحول المدخلات (المواد) إلى مخرجات .

أ –المدخلات : نفقات من كل نوع

[1] Agasisti, T (2011) , *Performances and spending efficiency in higher education: a european comparison through non-parametric approaches*, Education Economics , Vol. 19, Iss. 2.,p

ب - المخرجات :

ب-1- التدريس أو نقل المعارف

ب-2- البحث أو خلق المعرفة .

ب-3- خدمات أو أنشطة تعود على المجتمع بالمنفعة.

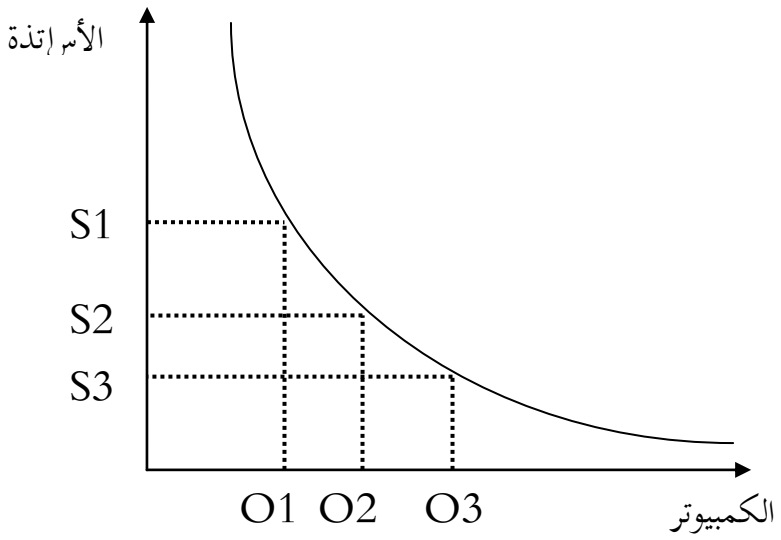
1- الإطار المفاهيمي:

الفعالية: مقارنة بين النتائج المنتظرة و النتائج المحققة و هذا يتطلب : تعريف واضح و محدد للأهداف و قياس النتائج و طبيعتها.

الكفاءة: رسم العلاقة بين الفعالية و الوسائل المستخدمة و يوجد للكفاءة مستويين: داخلية و خارجية و لها أربعة أشكال، التقنية، التخصيصية أو السعرية ، الاقتصادية، المعيارية.

1-1-الكفاءة التقنية : وهي مقارنة المدخلات الفعلية (القياس المادي للموارد) المستهلكة مع النتائج المتحصل عليها

الشكل رقم (03): مثال عن منحنى إمكانيات الإنتاج تعليمي

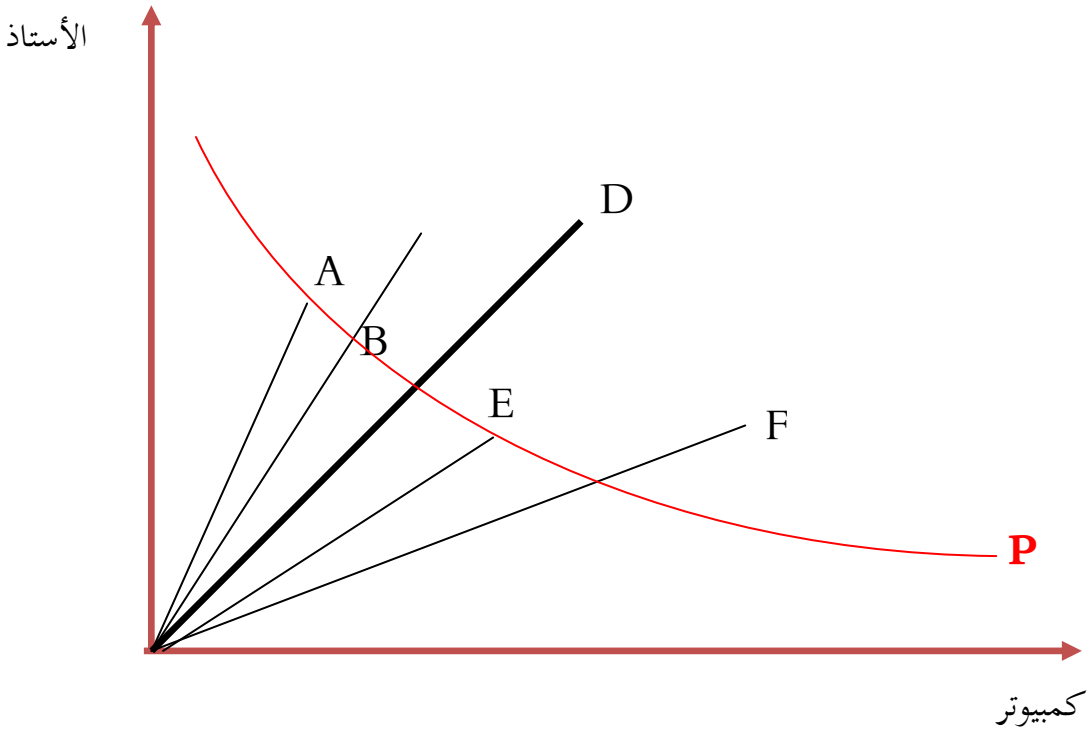


لنفترض عاملي الإنتاج (الأستاذ S) وأجهزة الحاسوب (O) ويمكن تشكيل عدة ثنائيات إنتاج (S1O1.S2O2.S3O3)

دالة الإنتاج P=F(S.O)

يعني الكفاءة التقنية كيف تستخدم المؤسسة بطريقة مثلى الموارد المالية المتاحة للوصول إلى مستوى معين من الإنتاج ويمكن مقارنة العديد من المؤسسات ببعضها البعض ومن خلال الملاحظات سيكون من المكن وضع حدود للكفاءة .

الشكل رقم (04): منحنى حدود الكفاءة التقنية



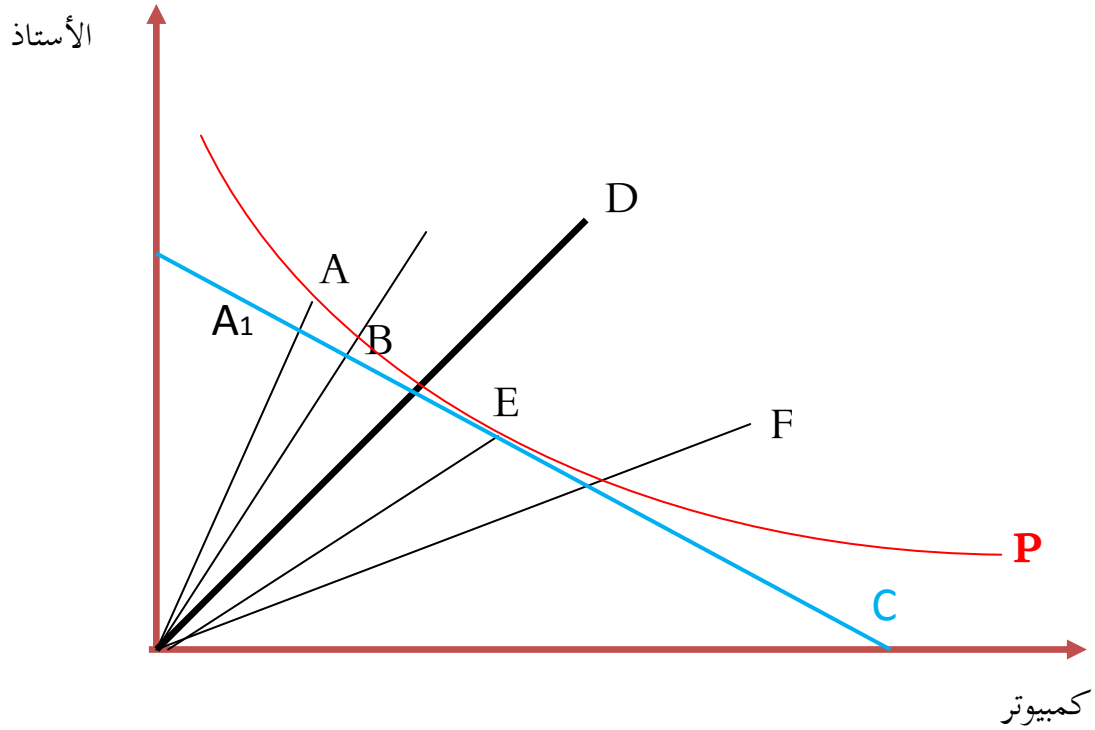
المنحنى D (Iso production) في المنحنى، المؤسسات التي تقع في هذه الحدود تعتبر ذات كفاءة تقنية منذ أواخر سنوات السبعينات 1970 ، تم تطوير عدة أساليب لمقارنة كل وحدة مع الوحدات الأكثر كفاءة واستخراج هوامش لتحسينها " التحليل المغلف للبيانات (DEA) هو أشهر الأساليب المعروفة.[1]

[1] Paul –j-j .2007 *Economie de L'education*. Paris Armand Colin, P.35

1– 2– الكفاءة التخصيصية أو السعرية :

نقوم أولا بتحديد تكاليف الإنتاج الإجمالي لمعهد مثلا (عدة ثنائيات ممكنة في المنحنى C)

الشكل ( ): الكفاءة التخصيصية أو السعرية



ثم نرى توقع هذه التكلفة الكلية بالمقارنة مع الكفاءة التقنية ، الفرق بين التكلفة الكلية للإنتاج والكفاءة التقنية يعطي مؤشر على عدم كفاءة المؤسسة مثل A1, A التي تقع في ثنائية غير ملائمة لعوامل الإنتاج بالنظر إلي تكلفتها.

1–3–الكفاءة الاقتصادية: تجمع الكفاءة الاقتصادية بين الكفاءة التقنية و التخصيصية، عندما يتم تحقيقهما في نفس الوقت يمكن القول بأن المؤسسة تتميز بكفاءة اقتصادية ، في الشكل السابق يظهر أن المؤسسة E كفؤة اقتصاديا وعلى المؤسسة A أن تعمل بأقل عدد من الأساتذة وأكثر من الحواسيب لتتميز بالكفاءة الاقتصادية .

دالة التكلفة : $CT=P_S.S+P_o.O$

حيـــث : CT: التكلفة الإجمالية ، P_S: أجور الأساتذة P_o: أسعار الكمبيوتر

1-4- كفاءة الحجم :

تقيس مردود المؤسسة أو المنظمة هل هو متزايد أو متناق ص هذا ما يسمح بالتعرف على الحجم المثالي للمؤسسة تكون المردودية متزايدة عندما يعتبر الإنتاج نسبة أكبر من عوامل الإنتاج ، بعبارة أخرى إنتاج وحدة إضافية واحدة يترافق بانخفاض في التكلفة الوحدوية (اقتصاديات الحجم).

2- صعوبات قياس كفاءة العملية التعليمية:

قد يتساءل البعض لماذا عدد البحوث في كفاءة التربية والتعليم هو قليل، وقد يجيب البعض الأخير بصعوبة تكوين دالة إنتاج مفسرة في التعليم ،كذلك خصائص التعليم العالي التي تجعل قياس الكفاءة فيه صعبة:

- مجال النشاط بهدف غير ربحي.
- غياب لأسعار المدخلات (الموارد) و المخرجات (الخدمات المقدمة).
- مدارس عليا : مؤسسات متداخلات العوامل و متعددة المنتجات.

لمواجهة هذه الصعوبة يضطر الباحث لتتبع تطور كفاءة مؤسسة مع الزمن أو مقارنة عدة مؤسسات مع بعضها البعض. و عادة ما تستخدم طريقة التحليل المغلف للبيانات Data Envelopment Analysis. وكذالك عقبة أخرى تتمثل في صعوبة جمع البيانات موحدة للمدخلات (الموارد)والمخرجات (النتائج)وهذا ما يشكل عائقا أمام مقارنة كفاءة الأنظمة والسياسات التربوية [1]

3- الدراسات التي تناولت كفاءة نظم التعليم العالي

3-1- دراسة Tommaso Agasisti:

بعنوان " الأداء و كفاءة الإنفاق في التعليم العالي : دراسة مقارنة أوروبية " قامت الدراسة بتحليل كفاءة نظام التعليم العالي في الدول الأوروبية ، باستخدام بيانات مستخرجة من قواعد بيانات OECD (Education at a Galance) لعدة سنوات وباستخدام تقنية DEA . وتعتبر أول محاولة للقيام

[1] Stefan C. Wolter & Samuel Mühlemann & Jürg Schweri (2006), *Why Some Firms Train Apprentices and Many Others Do Not*, German Economic Review, Verein für Socialpolitik, vol. 7, pages 249-264., p 21

بتحليل للكفاءة على مستوى الأنظمة كدراسة مقارنة وأيضا لتركيزها على التعليم العالي ودور القطاع العام بملاحظة نسبة التمويل العمومي المخصص للتعليم العالي وطريقة تخصيص الأموال العامة.

ووجدت الدراسة أن مجموعة صغيرة تتميز بالكفاءات بشكل مستقل عن الطريقة المستخدمة (مثل سويسرا، بريطانيا) وأن القطاع العام يلعب دورا في تحديد درجة الكفاءة وتم تحليل عدة عناصر مرتبطة بالسياسات الهامة ثم استخلاصها عن طريق تحليل شبه معلمي لتوضيح فروق الكفاءة والأداء وتم استنتاج بعض السياسات المفتاحية الهامة.

ناقش أعضاء الاتحاد الأوروبي مؤخرا السبل التي تضمن الأهداف العامة ، الكفاءة والعدالة في التعليم العالي ، صدور تقرير جديد من شبكة الخبراء الأوروبيين في اقتصاديات التعليم

European Expert Network on Economics Of Education (EENEE , 2006)

حيث أكد الخبراء في هذا التقرير على ضرورة تحسين العدالة (الوصولية) و الكفاءة . وفضلا عن ذلك ، تبين الدراسات الحديثة أن التنوع والجودة هي حجر الأساس لبعض أنظمة التعليم العالي مثل نظام الولايات المتحدة في حين يعاني التعليم العالي الأوروبي من مشكلات الكفاءة لكن تجارب جيدة في الوصولية والعدالة. هناك عدة دراسات حول الكفاءة ولكنها اقتصرت فيما يبين الجامعات داخل البلد الواحد أو على مستوى جامعة واحدة. تبقي مشكلة إيجاد مؤ شرات أداء مناسبة لقياس الأداء في التعليم العالي مطروحة في الأدبيات الاقتصادية والمحاولات الأولى التي شكلت النواة هي كتب:

(Cave et ali ,1988) و (Johnes & Taylor, 1990)

حيث اقترحوا مجموعة من خمسة مؤشرات لقياس أداء مؤسسات التعليم العالي. وهناك أيضا مقالات

(Yonezqwa & Kaiser ,2003) (Avena,2003)

هناك عدة محاولات لتحليل الكفاءة عبر المقارنات الدولية :

3-2- Alfonso & St.Aubyn 2005 : قاما بدراسة حول كفاءة قطاعي التعليم والصحة لعينة من بلدان OECD وذلك باستخدام تقنيتين غير معلميتين ، اكتشفوا مجموعة من الدول الكفؤة في كلا القطاعين وهي اليابان ، كوريا ،السويد [1]

3-3- ركز St.Aubyn على التعليم والصحة في البرتغال عن طريق مقارنة دولية (St.Aubyn 2002.2003) وجد أن البرتغال واحدة من بلدان OECD برأس مال بشري قليل ولكن باستثمارات كبيرة ومتزايدة في التعليم ووجد أن نظام التعليم غير كفء من حيث العلاقة بين مستوى الإنفاق ومدى تحقيق معايير الأداء .[2]

3-4- (2002) Celements قام بتقييم كفاءة الإنفاق في عدة بلدان وأشارت نتائجه إلى أن بعض البلدان تتميز بنظم تعليمية كفؤة مثل (كوريا.اليابان .المجر .النرويج) وعلاوة على ذلك أشار إلى أن دول الاتحاد الأوروبي تشهد انخفاضا في المتوسط في مستويات الكفاءة مقارنة مع الأهداف المرسومة لـ OECD .[3]

3-5- قام (Alfonso & St.Aubyn ,2006) بدراسة حديثة مماثلة لتقييم كفاءة توفير التعليم الثانوي في عدة دول OECD. بطريقة شبه معلمية حيث استخدام DEA ومن ثم شرح النتائج غير الكفؤة باستخدام Tobit regressions و Boot Strop methods ، وجدا أن النتائج المتحصل عليها من خلال أسلوب DEA تتغير باستمرار عندما تأخذ في الحس بلن بعض المعاملات الخارجية (خارج النموذج) مثل نسبة السكان البالغين الذين حققوا أو بلغوا التعليم الثانوي والناتج المحلي للفرد الواحد .[4]

---

[1] Afonso, A, St. Aubyn, M. (2005), *Non-parametric Approachesto Education and Health Efficiency in OECD Countries*, Journal of Applied Economics, vol. 8, n. 2,pp. 227-246.

[2] Afonso, António & Miguel St. Aubyn (2004), *Non-parametric Approaches to Education and Health Expenditure Efficiency in OECD Countries*, Working Papers Department of Economics 2004/01, ISEG - School of Economics and Management, Department of Economics, University of Lisbon.

[3] Clements, B.(2002), *How Efficient Is Education Spending in Europe ?*, European Review of Economics and Finance, vol. 1, n. 1, pp.3-26.

[4] Afonso, A., St. Aubyn, M. (2006), *Cross-country Efficiency of Secondary Education Provision: a Semi-parametric Analysis with Non-discretionary Inputs*, Economic Modelling, voléé. 22, n. 3, pp. 476-491.

3-6- Joumady & Ris : تتناول المقارنة بين جامعات من بلدان مختلفة ، استخدم الباحثين عينة كبيرة في استطلاع لمردود الخريجين الشباب في تحليل لـ 209 مؤسسة تعليم عالي لثماني دول أوروبية المسح تم في 1995/1994[1]

3-7-دراسة Eric C. Wang, Eskander Alvi توصلت هذه الدراسة إلى أن 10 دول من OCED و 7 دول آسيوية نتائج DEA بينت أن الولايات المتحدة و نيوزلندا و ألمانيا لديها أعلى نتائج الكفاءة في عينة OCED، و اليابان الوحيدة التي لديها أعلى كفاءة في آسيا (الفترة من 1981 – 2008) كما بينت نتائج طريقة EBA و انحدار TOBIT ان زيادة حصة القطاع الخاص تزيد من كفاءة النفقات العامة .

3-8- Agasisti & Johnes 2006 ، مستخدمين أسلوب DEA لمقارنة الكفاءة التقنية للجامعات البريطانية هي نموذجية وأكثر كفاءة من نظيرتها الايطالية.[2]

في الأخير يمكن الأخذ بمقترح Tommaso Agasisti للمدخلات والمخرجات التالية التي يمكن اعتمادها في تقييم الكفاءة في التعليم العالي:

أ -المدخلات :

- سهولة الوصول إلى النظام مقاسة بمعدلات القيد.
- توافر الموارد المالية (الاستثمارات العامة والخاصة بالقيمة المطلقة ونسبة إلى PIB).
- الموارد البشرية.

ب -المخرجات:

- نسبة السكان الذين حصلوا على تعليم مقاسة بمعدلات التخرج ونسبة السكان المتعلمين .
- توظيف الخريجين والتي تمثل أيضا جزءاً من العوائد الخاصة للتعليم العالي .

---

[1] Joumady, O, Ris, C. (2005), *Performance in European Higher Education: A Non Parametric Production Frontier Approach*, Education Economics, vol. 13, n. 2, pp. 189-205.

[2] Agasisti, T., Johnes, G. (2006), *Beyond Frontiers: Comparing the Efficiency of Higher Education Decision-Making Units across Countries*, Lancaster University, mimeo.

- جاذبية الأنظمة مقاسة بتدفقات الطلبة من البلدان الأجنبية .

3-9- خلصت دراسة St.Aubyn 2009 إلى وجود مجموعة من البلدان تعمل أنظمتها في ظروف عدم الكفاءة بصرف النظر عن الطرق المستخدمة (جنوب وشرق أوروبا ، فرنسا، ألمانيا ، إيطاليا ،التعليم العام في الولايات المتحدة).

في المقابل دول أخرى مثل المملكة المتحدة وهولندا في أعلى مستويات الكفاءة، كما تم التعرف على عامل هام مرتبط للكفاءة التعليم العالي وهو جودة التعليم الثانوي باستخدام نتائج PISA وعوامل أخرى تتعلق بملامح مؤسسات التعليم العالي وهي:

1 قواعد التمويل في كل بلد: فعندما يعتمد تمويل المؤسسات أكثر على المخرجات (على سبيل المثال الخريجين والمنشورات العلمية وأقل على التخصيص التقليدي (المدخلات) تميل الكفاءة إلى الارتفاع .

2 أنظمة التقييم: تمثيل الكفاءة إلى الارتفاع في الدول التي يتم فيها تقييم المؤسسات الجامعية علنا من طرف أصحاب المصالح أو/و الوكالات المستقلة.

3 سياسة التوظيف: تزيد الكفاءة في المؤسسات التي لديها استقلالية في توظيف وفصل أعضاء هيئة التدريس والعاملين وتحديد أجورهم.

حددت الدراسة التي تناولت تقدم الإصلاحات في التعليم العالي في أوروبا

(Jongbloed et al ,2010) أربعة آليات مستخدمة من طرف دول الاتحاد الأوروبي لزيادة الكفاءة وتخفيض التكاليف خلال الفترة 1995-2008.

1 تشجيع عمليات الدمج والاندماج بين المؤسسات ؛

2 العمل على تخفيض المدة التي يستغرقها الطلاب في نيل الدرجة؛

3 العمل على الزيادة في معدلات نجاح الطلاب (أي الحد من التسرب)

4 مكافأة المؤسسات التي تحصل على تمويل من القطاع الخاص.

يجب أن يتم التمويل على الأسس التالية :

- التنافسية بين مؤسسات التعليم العالي؛
- المفاوضات بين الحكومة والمؤسسات؛
- التخصيص العادل للأموال عبر كل المؤسسات؛
- أصبحت كفاءة استخدام الأموال العامة في التعليم العالي هامة نظرا لتطور أنظمة التعليم العالي في السنوات الأخيرة وزيادة الطلب عليه وبالنتيجة تزايد الحاجات المالية من جهة ومحدودية التمويل العام من جهة أخرى.

المطلب الثاني : قضايا الحوكمة المتعلقة بالتمويل

هناك عدد من مؤشرات الحوكمة تساعد في تمييز نظام تمويل على مستوى الدولة و منها:

1- أسس تحديد حجم التمويل العام: هناك العديد من الهيئات التي تتدخل في تحديد كم يخصص من التمويل العام للتعليم العالي مقابل الخدمات الأخرى التي تدعمها الحكومة و تتمثل هذه الهيئات في الوكالات بشكل أو بآخر التي هي سياسية في طبيعتها ، على سبيل المثال السلطات التشريعية و التنفيذية ، الهيئات و المنظمات غير الحكومية على الرغم من أن إنشاءها يكون من طرف الحكومات.

كقاعدة عامة فان القرارات المتعلقة بكم نخصص من التمويل العام للتعليم العالي ينبغي أن يقوم بها مسؤولون سياسيون و ليس أولئك المعينين من طرف الهيئات السياسية (المنتخبون و ليس المعيرون).

2- كيف يتم تخصيص النفقات العامة للمؤسسات

إن قرار كيفية توزيع النفقات العامة تقوم به الحكومة الوطنية الوزارة أو الوكالة المعنية كهيئة وسيطة للتفاوض بين السلطات الحكومية و مسؤولي المؤسسات في المقابل مسألة كم نخصص من الموارد العامة للتعليم العالي

و كذلك كيفية تخصيص الأموال عامة على كل مؤسسة يجب أن يكون معزولا عن العملية السياسية بدرجة كبيرة ، هذه هي القيمة الأساسية لإنشاء وكالات كهيئات مستقلة لاتخاذ قرارت التمويل.

3- مستوى استقلالية المؤسسات في صرف النفقات العامة

قضية ثالثة حاسمة في مسألة الحوكمة هي درجة استقلالية مسئولي المؤسسات في إنفاق تلك الاعتمادات و تختلف الدول كثيرا بشأن هذه المسالة بدءاً من الحالات التي قرارات الإنفاق فيها تتبع كليا الحكومة إلى حالات التي يكون فيها للمسؤولين عن المؤسسات الاستقلالية الكاملة في ذلك. ينبغي أن ترتبط قضية الاستقلالية بالمساءلة، إن الاستقلالية في صرف النفقات العامة يتناسب مع الضمانات الكافية بأن يتم إنفاقها بالشكل الصحيح، من جهة أخرى، إذا كانت تدابير المساءلة غير فعالة فهناك خطر من منح الاستقلالية في صرف النفقات للمؤسسات.

هناك علاقة ايجابية بين درجة المرونة في استخدام الإيرادات في التعليم العالي و كفاءة النفقات، لجميع أنواع التعليم العالي الخاص و عكس ما هو شائع بان مزيد من المرونة يؤدي إلى عدم الكفاءة في التكلفة لان المانحين يشترطون أهداف للمؤسسات غير الربحية [1]

- طرق و تدابير المساءلة

تعتبر مسألة المساءلة أو المحاسبة أمرا حاسما في التمويل العام للتعليم العالي على الرغم من التعافي في كثير من الأحيان عن الجهود المبذولة للحصول على الأموال التي تنفق بسرعة ، كقاعدة عامة هناك اتفاق على أن المساءلة الحقيقية تمكن من صرف النفقات العامة بفعالية وكفاءة، ولوضع ذلك في سياقه، نميز بين أربعة أنواع من المساءلة:

4-1- المراقبة والتدقيق: وهذا هو النوع الأساسي من المساءلة وضمان أن الأموال العامة أنفقت وفق الأهداف المسطرة وهذا هو الأكثر شيوعا في العالم اليوم .

[1] Yaw M. Mensah, Robert Werner (2003), *Cost efficiency and financial flexibility in institutions of higher education*, Journal of Accounting and Public Policy 22 293–323. , p 319-320.

4-2 – اعتماد معايير للأداء ومراقبة مدى تحقيقها: خلال العشرية الأخيرة أو أكثر برزت دعوات في العالم للمساءلة و جهود حكومية مختلفة لقياس أداء المؤسسات بعدة أوجه منها:

1 – معدلات الالتحاق
2 – معدلات التخلف عن سداد القروض الطلابية
3 – معدلات النجاح والانتقال للأساتذة وأخرى.....

في بعض الأحيان تأخذ مؤشرات الأداء بعين الاعتبار في الخطط التمويلية وحوافز المؤسسات وفي أغلب الأحيان كعقوبات للمؤسسات التي تفشل في تحقيق معايير معينة.

4-3- التمويل القائم على الأداء: التمويل المستند على معايير أداء هو النوع الثالث من المساءلة لا يستخدم بكثرة ويتطلب معايير أكثر تعبيرا مثلا النتائج الدراسية المحققة بدلا من عدد المسجلين.

4- 4- الاستراتجيات القائمة على السوق : تطوير السياسات التي تواكب ظروف السوق هو رابع نوع من المساءلة بالرغم من أنها لا تبدو طريقة تفكير عادية لكن جعل المؤسسات أكثر خضوعا لضغوط السوق هو من بين السبل التي تجعل مسؤولي المؤسسات أكثر مسؤولية عن قراراتهم. وبالتالي تعمل ضغوط السوق كرئيس لهيئة المؤسسات الخاصة وعادة غير خاضعة للرأي العام، ولكن هذا لا ينسينا النتائج السلبية لانفتاح أنظمة التعليم العالي على السوق.

لقد تحولت بلدان قليلة نحو اعتماد معايير لأداء ودول أخرى تتحول نحو الهياكل القائمة على السوق، وكخلاصة يجب على الدول اعتماد سياسات قائمة على مزيج من الأداء و السوق مع وضع ضمانات كافية لعدم حدوث تأثيرات سلبية و السيطرة عليها.

المطلب الثالث: الأزمة المالية العالمية و تمويل التعليم العالي

تعتبر الأزمة الاقتصادية العالمية التي كانت بدايتها في الاقتصاد الأمريكي الذي يمثل أكبر اقتصاد في العالم، أزمة ذات أبعاد متعددة بالنظر لحجمها و سرعة انتشارها العالمي و تداعياتها الوخيمة على الاقتصاد العالمي، و تضافرت أسباب عديدة في حدوثها منها العوامل التي تتعلق بعمل النظام الرأسمالي و في مقدمتها الإفراط في الحرية الاقتصادية و ضعف الرقابة المالية و العولمة المالية و تنامي الرأسمالية المالية، أما الأسباب المباشرة للأزمة فكانت التوسع في منح القروض العقارية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى مقترضين لا يتمسون بالملاءة المالية، وعمليات التوريق، و تضاف السياسة النقدية الأمريكية في الفترة السابقة للأزمة التي كانت غير ملائمة كسبب مباشر للأزمة .

و إتصاف الاقتصاد الأمريكي بظاهرة الدورات الاقتصادية حيث شهد ثماني دورات أعمال تراوحت مددها من 24 شهر إلى 128 شهر في الفترة الممتدة من 1955-2004 . [1]

أما عن التداعيات فقد كانت انهيارات لعدد معتبر من المؤسسات المالية حول العالم، كبنك ليمان براذرز التي لم يفلس حتى في أزمة الكساد الكبير في الثلاثينات، و خسائر كبيرة في الأسواق المالية، هذا عن الجانب المالي أما الجانب الحقيقي، فقد كانت التداعيات عبارة عن كساد اقتصادي تسارعت وتيرة انتشاره في العالم خاصة المتقدم، إذ سجلت منطقة اليورو سنة 2009، انكماش اقتصادي لم تشهده منذ الحرب العالمية الثانية، بالإضافة إلى الركود في الولايات المتحدة الأمريكية وتأثر غالبية الدول بالأزمة، أما الجانب الاجتماعي فكانت معدلات البطالة المسجلة معتبرة، و كبيرة في بعض البلدان كإسبانيا .حتى و إن بعض الدول لم تتأثر في المدى القصير فإنها ستتأثر بدون شك في المدى المتوسط على الأقل.وقد سارعت الدول و خاصة المتقدمة كالولايات المتحدة و الإتحاد الأوروبي إلى إعداد وصفات مالية ممثلة في خطط إنقاذ ضخمة على الطريقة الاشتراكية أثارت العديد من النقاشات على مستوى النظرية و الإيديولوجية الاقتصادية.

[1] عدنان داود العذارى ، جواد كاظم البكري (2010)، اكتشاف الدورات الاقتصادية الأمريكية ،الطبعة الأولى، عمان الأردن ، دار جرير للنشر و التوزيع.ص 174

في المقابل تمكنت الدول التي تمتلك فوائض مالية من الطفرات التي سبقت الأزمة كالدول النفطية عموما و دول كالصين و الهند من مواجهة الأزمة في ظروف حسنة و التخفيف من آثارها السلبية في المدى المتوسط على الأقل.

نشأت الأزمة الاقتصادية العالمية في العالم المتقدم و كانت تداعياتها على مؤسسات التعليم العالي في العالم أجمع و بالخصوص في الدول المتقدمة كالإتحاد الأوروبي و الولايات المتحدة حيث تأثرت الجامعات الأمريكية سريعا بسبب بطالة الخريجين و انخفاض التمويل الحكومي ما أدى إلى زيادة الرسوم التعليمية في الجامعات الخاصة و اختارت العائلات تدريس أبنائها في جامعات اقل تصنيفا من الجامعات التي كانت تدرسهم فيها قبل الأزمة. [1]

و في أوروبا لم يختلف الحال كثيرا رغم التباين في التأثر من دولة إلى أخرى فق امت الحكومة البريطانية في 2011 م بخفض نفقاتها على التعليم العالي إلى ما نسبته 80% بتدرج على مدى 4 سنوات ، مما حتم على مؤسسات التعليم العالي البريطانية رفع الرسوم الدراسية لتصبح ثالث أغلى دولة في فرض الرسوم على الطلاب بعد أمريكا وكوريا الجنوبية، و في اسبانيا التي شهدت أعلى نسب البطالة (43% سنة 2010) دفعت الزيادة في الرسوم الدراسية الطلبة إلى الاحتجاجات، و في كندا تم تخفيض الدعم الحكومي لجامعاتها من 80% إلى 57% في 2011، و في اليونان أدت الأزمة الاقتصادية إلى احتجاجات اجتماعية من كل الفئات .

و خفضت بقية الدول أوروبية عديدة ميزانية التعليم العالي التي تمثل ما نسبته 75-95% من تمويل التعليم العالي فيها. [2]

[1] Mehmet Emin Altundemir (*2012), The Impact of the Financial Crisis on American Public Universities*, International Journal of Business and Social Science, Vol. 3 No. 8 [Special Issue -], Centre for Promoting Ideas, USA.. p190

[2] Jean -Luc Demeulemeester(2012), *l'enseignement superieur et la crise en europe : quelques reflexions,* document de travail, N°12-01.RS, Cahiers Economiques de Bruxelles. Bruxelles.. P 03

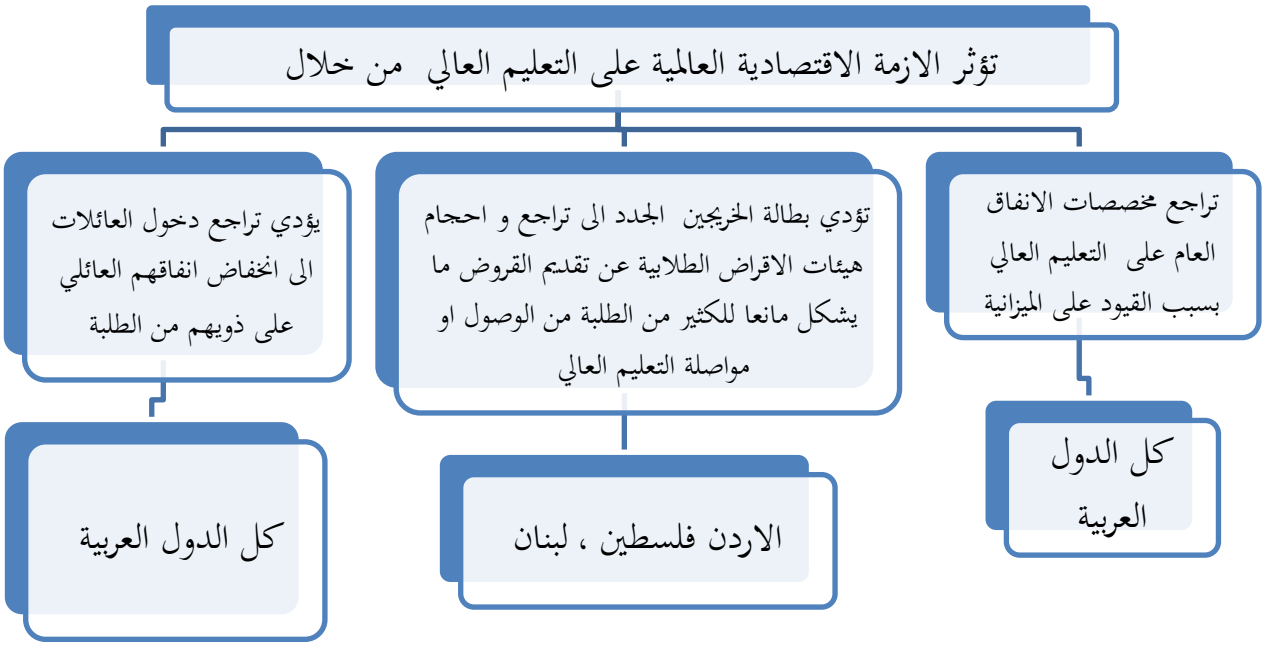
و في الصين و رغم وضعها المالي المريح و تحقيقها لمعدلات نمو عالية إلا أن تقرير اليونسكو توقع آثار سلبية للازمة المالية العالمية على التعليم العالي فيها على المدى المتوسط و الطويل.[1]

على صعيد التكلفة الخاصة أدت الأزمة الحالية إلى انخفاض دخول العائلات و ارتفاع رسوم الدراسة ما اثر سلبا على نسب القيد في الجامعات حول العالم ، كذلك تأثر سوق القروض الخاص بالطلبة و تراجع الكثير من المؤسسات و الجامعات عن استقبال الطلبة الأجانب. [2]

و لم يختلف الحال في عديد الدول العربية كنتيجة لتأثرها بالأزمة المالية.

اما بالنسبة للعالم العربي فيمكن تلخيص كيفية تأثير الأزمة الاقتصادية العالمية على مؤسسات التعليم العالي فيه من خلال الشكل التوضيحي أدناه

الشكل رقم (06): قنوات تأثير الأزمة المالية العالمية على موارد التعليم العالي في الدول العربية



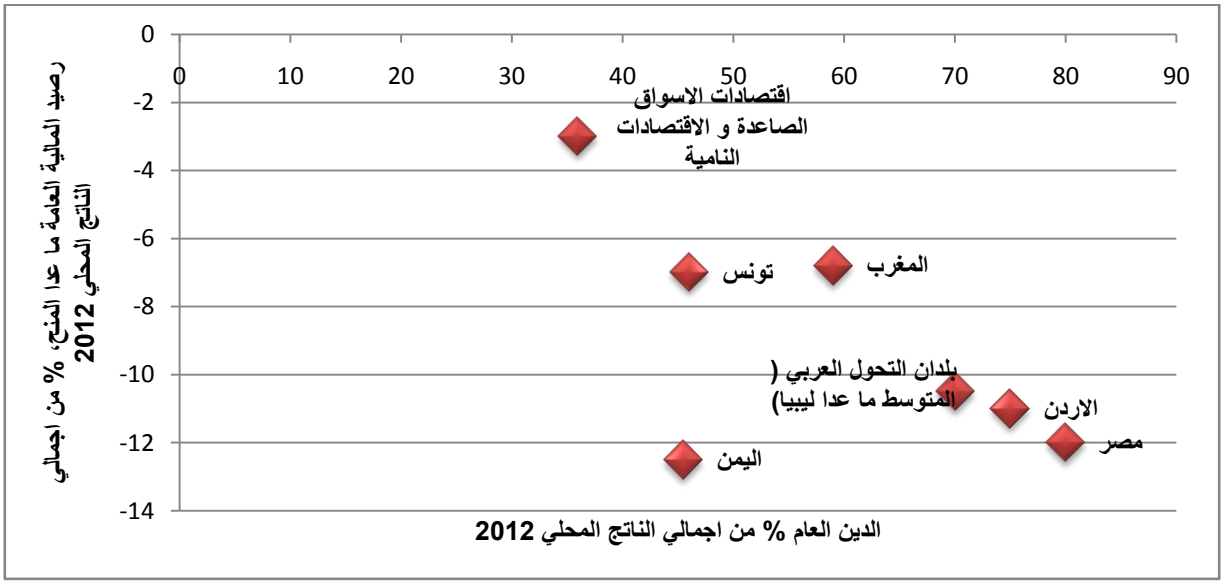
المصدر : من إعداد الباحث

[1] UNESCO Regional Bureau for Education Asia and Pacific(2012), *The Impact of Economic Crisis on Higher Education*, Bangkok. P30

[2] Bridget Terry Long (2013), *The Financial Crisis And College Enrollment: How Have Students And Their Families Responded?*, Paper Presented At The NBER Conference On The Effects Of The Great Recession On Higher Education , Harvard University. P 04

بالإضافة إلى الأزمة الاقتصادية العالمية تعيش العديد من الدول العربية أحداث سياسية و تحولات جذرية في أنظمتها السياسية ، ما ادخلها مراحل انتقالية ، تختلف مدتها من بلد إلى آخر، ما زاد من تعقيد وضعها الاقتصادي ،و بالتالي أنظمة التعليم العالي فيها و خصوصا تفاعل مؤسسات التعليم العالي فيها و خصوصا جانب الطلبة الذين كانوا لاعبا أساسيا في تلك التحولات ، و تحول العديد من الجامعات كفضاء للعمل و الفعل السياسي، و هذا في مجمله ولد ضغوطا إضافية للمالية العامة في تلك البلدان، حيث تعاني بلدان التحول العربي من زيادة اختلالات المالية العامة و ارتفاع الدين العام إلى مستويات اعلى منة معظم اقتصادات الاسواق الصاعدة و الاقتصادات النامية كما يظهر في الشكل التالي:

الشكل رقم (07): رصيد المالية العامة في البلدان العربية ذات التحول السياسي



المصدر: صندوق النقد الدولي (2013)، الشرق الأوسط التركيز على المستقبل ، مجلة التمويل و التنمية، العدد50 ، واشنطن، ص 13

حيث تعاني الميزانية العامة عجزا كبيرا حيث يمثل في مصر 12 % من إجمالي الناتج المحلي في حين بلغ الدين العام ما نسبته 80% من إجمالي الناتج و في اليمن 12% و 45% على التوالي، ما يجعلهما

الأكثر تضرراً مقارنة مع المغرب و تونس ، أما وضع رصيد المالية العامة و الدين العام بالنسبة لمتوسط بلدان التحول العربي ما عدا ليبيا فهو هش مقارنة بمتوسط اقتصاديات الأسواق الصاعدة و الاقتصاديات النامية (10% ، 70%)

يمكن تبيان اثر ألازمة المالية عل تمويل التعليم العالي في أهم الدول العربية و سبل مواجهتها مع توضيح التحدي الذي يواجهه نظام للتعليم العالي في كل دولة سواء تعلق الأمر بالتوسع الكمي أو العدالة أو الوصول إلى التعليم العالي أو ملائمة التعليم العالي لأسواق العمل من خلال الجدول رقم (07)، حيث يجب استكمال إيرادات الجامعات من مصادر غير حكومية (من الطلاب و الأهالي) هو احد التوصيات الرئيسية للبنك العالمي و معظم خبراء التنمية كحل هام لمشكلة الجامعات المكتظة ذات العجز المالي في الدول النامية [1].

يجب أن تخفض الجامعات نفقاتها وفق مبدأ ربط التمويل بالأداء خاصة فيما يتعلق بالشعب التي يحتاجها و سوق العمل و بالتالي توجيه الإنفاق أكثر نحوها.[2]

بالنسبة للجزائر فإنفاقها مرتفع حاليا و تعاني من مشكل في جودة المخرجات (و المطروح في كل أنظمة التعليم العربية) و التي تمثل تحديا يجب تحقيقه عن طريق ربط تمويل الجامعات بأدائها، و الذي يجب تطبيقه في اقرب وقت ممكن لتحسين المخرجات و ملائمتها مع سوق العمل و بالتالي مساهمة الجامعة في التنمية الاقتصادية.

تناولت العديد من الدراسات الأكاديمية تأثير الأزمة المالية العالمية على التعليم العالي و تركزت في العالم المتقدم باعتباره أول المتأثرين و كذلك بالنسبة للدول النامية ، و أجمعت اغلبها على ضرورة إعادة تخصيص النفقات الحالية بطرق أكثر كفاءة و فعالية ، بالإضافة إلى إيجاد بدائل تمويل جديدة كتقاسم التكاليف لمواجهة تأثيرها السلبي.

في الأخير يمكن الأخذ بالحلول التالية فيما يخص مواجهة الأزمة المالية العالمية :

- إعادة تخصيص الموارد الحالية بطرق أكثر كفاءة وفعالية كربط التمويل بالأداء
- المشاركة في التكاليف .
- تشجيع للقطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي

[1] بسام مصطفى العمري. مرجع سبق ذكره . ص 219.

[2] فليح حسن خلف.(2006) ، اقتصاديات التعليم و تخطيطه، الطبعة الأولى ، اربد الأردن ، عالم الكتاب الحديث.ص 214

الجدول رقم (07) : الاحتياجات التمويلية والاستراتيجيات التمويلية المناسبة

البلدان	الحيز المالي	الإنفاق الحالي على التعليم العالي	متطلبات توسيع النطاق	متطلبات النوعية / الملائمة	قضايا العدالة	مستوى الفجوة التمويلية	إستراتيجية التمويل
الجزائر	ضئيل	مرتفع	متوسطة	كبيرة	غير متوفر	متوسطة	ربط التمويل بالأداء
البحرين	متوسط	مرتفع	متوسطة	كبيرة	غير متوفر	متوسطة	ربط التمويل بالأداء ، الإعداد للمستقبل ،بناء المنح
مصر	ضئيل	متوسط	كبيرة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	مصادر تمويل إضافية، ربط التمويل بالأداء، استهداف المعونات
لبنان	ضئيل	قليل	متوسطة	غير متوفر	كبيرة	كبيرة	مصادر تمويل إضافية، ربط التمويل بالأداء، استهداف المعونات الحكومية
الأردن	ضئيل	قليل	متوسطة	كبيرة	كبيرة	كبيرة	مصادر تمويل إضافية، ربط التمويل بالأداء، استهداف المعونات الحكومية
المغرب	ضئيل	مرتفع	كبيرة	كبيرة	غير متوفر	كبيرة	مصادر تمويل إضافية، ربط التمويل بالأداء
السعودية	متوسطة	مرتفع	متوسطة	غير متوفر	غير متوفر	ضئيلة	ربط التمويل بالأداء ،الإعداد للمستقبل ،بناء المنح
سوريا	ضئيل	مرتفع		متوسطة	غير متوفر	كبيرة	مصادر تمويل إضافية
تونس	ضئيل	مرتفع	قليلة		كبيرة	كبيرة	مصادر تمويل إضافية، ربط التمويل بالأداء، استهداف المعونات الحكومية

المصدر: البنك الدولي (2014)، مرجع سبق ذكره، ص 40

خلاصة الفصل

تختلف نظم تمويل التعليم العالي في العالم من بلد إلى آخر باختلاف القدرة المالية للبلد و اقتصاده و عدد السكان فيه و حتى الإيديولوجية الاقتصادية المنتهجة ، فنجد بلدانا يلعب فيها القطاع الخاص دورا هاما في عرض التعليم العالي مثل الولايات المتحدة و اليابان، و في الجانب الآخر يغيب القطاع الخاص تماما عن سوق التعليم العالي مثل البلدان الاشتراكية و شمال إفريقيا.

يتم التمويل الحكومي للتعليم العالي وفقا لآليات من الجانبين ، جانب الطلب من خلال تقديم المنح و القروض و المزايا الضريبية للطلبة و أسرهم. أما بالنسبة للعرض من خلال التمويل المباشر لمؤسسات التعليم العالي أو المساهمة في تخفيض الرسوم الدراسية لمؤسسات القطاع الخاص. و يتفق جميع الباحثين في هذا المجال على ضرورة اختيار كل دولة لمزيج تمويلي مناسبا لظروفها الاقتصادية و الاجتماعية.

الكفاءة ضرورية في التعليم العالي و خاصة الإنفاق التعليمي خاصة في ظل التحديات و الضغوط التمويلية التي يواجهها التعليم العالي في العالي و منها الأزمة الاقتصادية العالمية الأخيرة.

الفصل الثالث:

فعالية التعليم العالي في الجزائر

تمهيد

تسبق عملية التقييم عملية القياس و هي من أصعب المراحل نظرا للصعوبات العملية التي تواجهها خاصة خصوصية عملية التعليم العالي باعتباره خدمة و ليس سلعة و خاصة إذا تعلق الأمر بالفعالية التي تعني في النهاية مدى تحقق الأهداف ، فللتعليم له أهداف متعددة اقتصادية و اجتماعية يختلف تحديدها من طرف إلى آخر .

و تجمع اغلب الدراسات أن أول أهداف التعليم العالي هو مدى مساهمته في التنمية و النمو الاقتصاديين باعتباره مرحلة التخصص بالدرجة الأولى مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى ، و ضعف الأهمية النسبية للعوائد الاجتماعية له مقارنة مع التعليم الأساسي و الثانوي من جهة أخرى .

سنحاول في هذا الفصل تقييم فعالية منظومة التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر من خلال مرحلتين، الأولى دراسة تحليلية بشقين اولهما، يتناول تحليل للميزانية المفصلة للقطاع في الفترة 2000-2006 بالنظر إلى البيانات المتوفرة و في خطوة ثانية تقييم جودة المخرجات التعليمية من خلال مؤشرات مختلفة ثم دراسة قياسية لفعالية النفقات في الفترة الممتدة من 1980- 2008.ارتأينا تناول ما سبق في المباحث التالية:

- المبحث الأول: الفعالية في التعليم العالي، مفهومها، طرق قياسها؛

- المبحث الثاني: تطور التعليم العالي في الجزائر؛

- المبحث الثالث: الدراسة التحليلية و القياسية؛

المبحث الأول: الفعالية في التعليم العالي، مفهومها، طرق قياسها

حتى وقت قريب، فان مؤشر الأداء الرئيسي لعمل أنظمة التعليم العالي هو النسبة المخصصة من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم العالي بدلا من نتائج التعليم والبحث وتأثيرها على المجتمع.

المطلب الأول: مفهوم الفعالية

كثيرا ما ارتبط مفهوم الفعالية بمدى تحقق الأهداف المسطرة أو المتوقعة، و تزخر الأدبيات الاقتصادية بتعاريف عديدة ومتباينة بتباين الهدف من التعريف و مجال النشاط و ما يعقد الأمر هو وجود مفاهيم قريبة من مفهوم الفعالية مثل الأداء ، المردودية، الكفاءة . هذه الأخيرة كثيرا ما يقدمها الكُتاب على أنها الفعالية و هذا ما أدى إلى بروز مشكلة الخلط بين المفهوميين خاصة لغير المتخصصين . لذلك سنقدم أولا تعاريف عامة للفعالية و التي يأتي اغلبها ضمن إطار نظرية النظم أي العلاقة بين المخرجات بصفة عامة و المدخلات ثم نقف على مفهوم الفعالية في التعليم العالي كخطوة ثانية.

الفعالية لغة:

الفاعلية في القاموس الوسيط تعني وصف كل ما هو فاعل. [1]

فَعّاليّة. مصدر صناعيّ من فَعال : نشاط ، فَعَاليَّات اقتصاديّة ، فَعَّالِيَّةُ دَوَاءٍ : تَأْثِيرُهُ وَقُوَّةُ مَفْعُولِهِ :

فَعالية : تأثير ، قدرة على إحداث أثر قوي[2]

الأصل اللغوي للفاعلية هو الفعل "فعل" الذي مشتقاته "فاعل" و"فعّال"، والفاعلية مصدر صناعي، اختاره مجمع اللغة العربية بالقاهرة، للدلالة على وصف الفعل بالنشاط والاتقان.

[11] مجمع اللغة العربية (2004)، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ص 695

[2] قاموس المعاني

ووَرَدَ في القرآن الكريم لفظ: "فعّال" في قوله تعالى: (فَعَّالٌ لِمَا يُرِيدُ) (البروج/ 16)، وهو اسم من أسماء الله الحسنى يدل على أنّ ما يريده تعالى وما يفعله في غاية الكثرة، وصيغ من هذا الاسم مصدر آخر هو "الفعّالية" الذي كثيراً ما كان يستعمله المفكر الإسلامي المعروف "مالك بن نبي" في كتاباته.

الفعالية اصطلاحا : تعني قدرة شخص، مجموعة أو نظام على تحقيق أهدافه وغاياته (أو تلك التي حددها).أن تكون فعالا يعني تجسيد النتائج المتوقعة في الموعد المحدد و تحقيق الأهداف المحددة التي يمكن أن تكون كمية، نوعية ،السرعة ، التكاليف، المردودية .....

المردودية : تصف طريقة القيام بشئ، أو أسلوب التحويل أو عملية نقوم من خلالها بتقديم أو الاستثمار في شئ ما يعود ، أو يرجع بنتيجة متوقعة أو منتظرة مع العلم أن هذا العائد أو المرتجع يمكن أن يكون أكثر أو اقل أداءاً نظرا لوجود نقائص ،تبذير ، تبديد، قصور .

الأداء: النتيجة القصوى لمجموع جهود المؤسسة أو منظمة، هذه الجهود تعني القيام بالأمور بالشكل الجيد بسرعة وفي الوقت المناسب بأقل تكلفة للوصول إلى نتائج جديدة تستجيب لحاجات وتوقعات العملاء أصحاب المصلحة مع المؤسسة وتحقيق الأهداف المرسومة من طرف المنظمة.

- تعرف الفعالية بأنها مدى تحقق الأهداف المسطرة، مهما كانت طبيعتها أي أهداف كمية أو أهداف نوعية.
- تعرف أيضا حسب (Vicent) بالقدرة على تحقيق النشاط المرتقب و الوصول إلى النتائج المرتقبة. [1]
- تعرف الفعالية كذلك حسب Jresiat, Winter إلى أي مدى قد تم أداء الأعمال بشكل صحيح. [1]

[1] Vincent plauchet (2006), *mesure et amélioration des performances industrielles* ,tome 2 UPMF, France..p 06

- المقياس الأكثر شيوعا لقياس فعالية نظام ما هو الذي يعبر بشكل كبير عن المخرجات أي منتجاته . وهذا وفق معايير موضوعية أي مقارنة بين النتائج المحققة و النتائج المتوقعة أو المرتقبة.[2]

الفعالية = المخرجات المحققة \ المخرجات المتوقعة

و للفعالية علاقة وطيدة بالكفاءة حيث يعرف (Vicent,2006) الأخيرة : بالقدرة على القيام بالعمل المطلوب بقليل من الإمكانيات ، و النشاط الكفء هو النشاط الأقل تكلفة أي استخدام مدخلات اقل لتحقيق نفس المخرجات في حالة المقارنة بين نشاطين لهما نفس المخرجات.

كذلك يمكن تعريف الكفاءة بجودة المردودية التي تسمح بتحقيق الأهداف مع تعظيم الاستفادة من الوسائل المستخدمة .

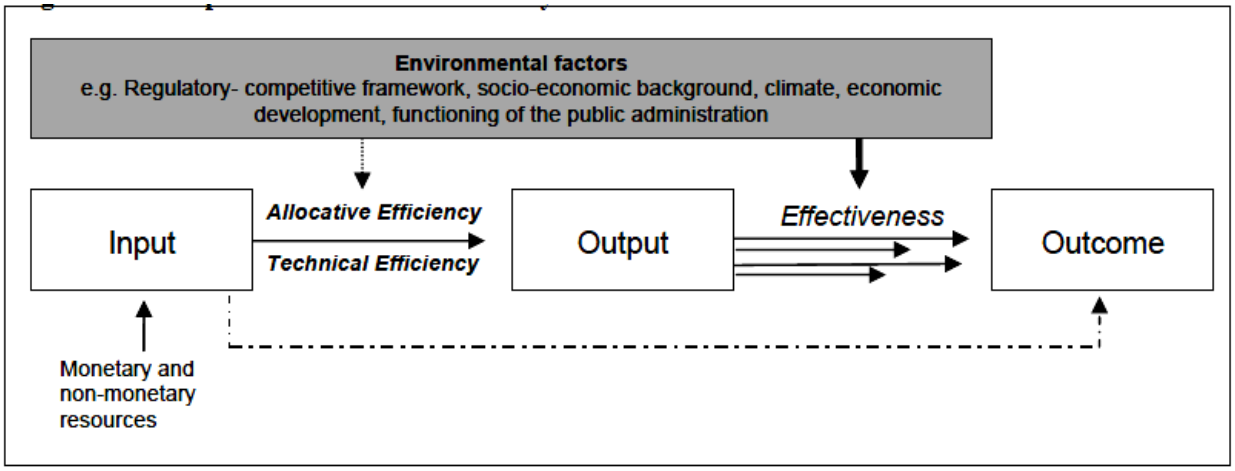
الكفاءة= المخرجات المحققة \ المدخلات المستخدمة

و يمكن التعبير عما سبق من خلال الشكل التالي:

[1] Jresiat, J. E.(1987) , *Productivity Measurement : Trial& Error in the st. Petersburg,* -17,.Bublic Productivity Review, No. 44.p 72-74.

[2] محمود عباس عابدين، مرجع سبق ذكره ، ص 183 .

الشكل رقم (08): الفعالية، الكفاءة في إطار نظرية النظم



Source ;Ulrike Mandl,et al (2008) , *The effectiveness and efficiency of public spending*, European Commission, Economic Papers 301, p03

و ينسحب ذلك على قواعد الإنفاق العام في علم المالية العامة، حيث يتطلب تحقيق الثنائية التالية:[1]

اكبر نفع ممكن ← **الفعالية**

بأقل نفقة ممكنة ← **الكفاءة**

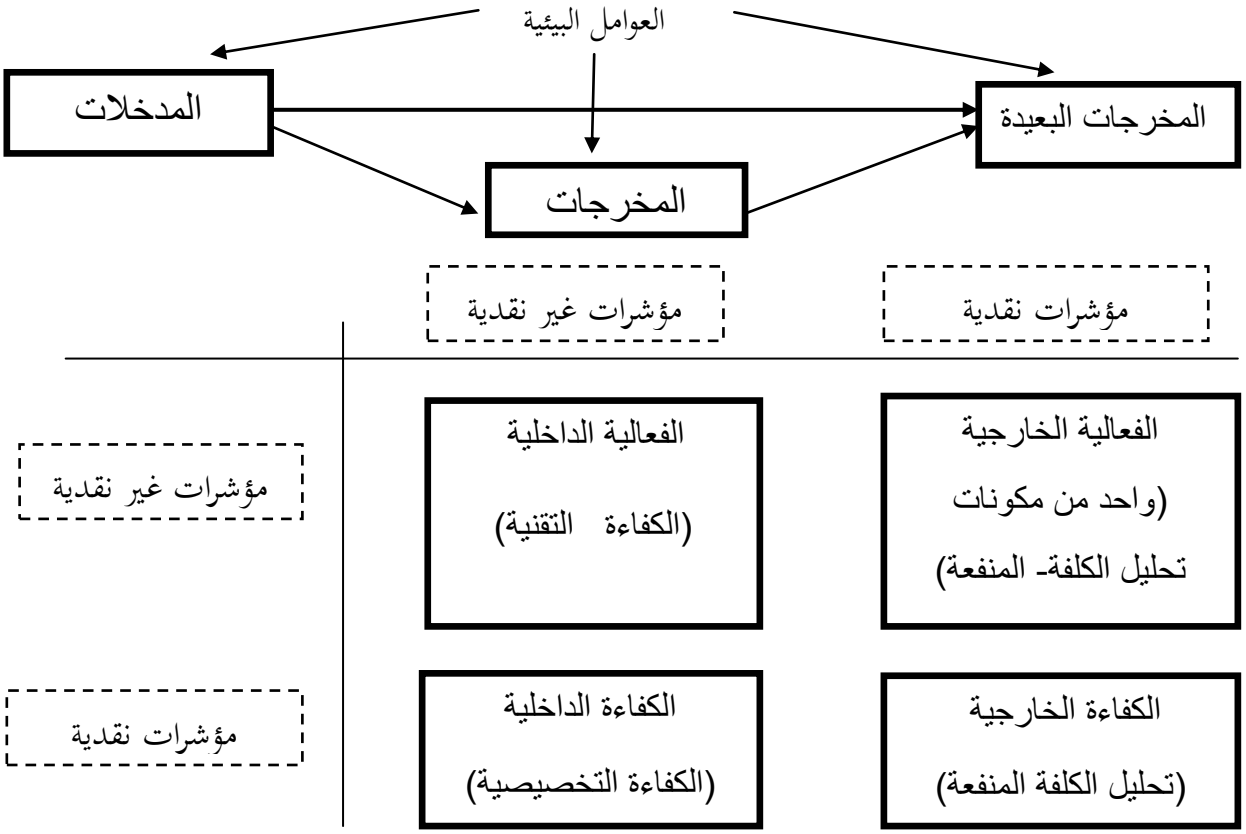
إن الهدف من التعليم العام خلافا للسلع و الخدمات الأخرى ليس هو تحقيق أكبر ربح ممكن بل هو استخدام الموارد بأكبر فعالية ممكنة.

المطلب الثاني : الفعالية في التعليم العالي

يمكن الوقوف على مفهوم الفعالية في التعليم العالي من خلال الشكل التالي:

[1] محرزي محمد عباس (2008)، اقتصاديات المالية العامة، الطبعة الثالثة ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.، ص ص 81-84

الشكل رقم (09): مخطط يوضح الارتباط بين المدخلات و المخرجات و المخرجات البعيدة التعليمية



Source: Svetlana Batare (2012) , *Efficiency Of Public Spending On Education*, Public Policy And Administration, T. 11, Vol. 11, No 2, P. 171–186. p 174.

يمكن وصف فعالية وكفاءة الإنفاق العام في الشكل رقم(10) الذي يمثل العلاقة بين المدخلات و المخرجات القريبة و البعيدة و الذي يمكن قياسه باتباع نهج نقدي أو غير نقدي.

باستخدام النهج غير النقدي يركز (Alfonso) على وجه التحديد على تقييم التكاليف غير المباشرة مثل فرصة استخدام الحكومة لعائدات العقارات و ضرائب الدخل لتوفير التعليم .

يسمح المنهج غير النقدي باستعمال مؤشرات مثل عدد الموظفين الحكوميين أو عدد ساعات العمل الرسمية لتنفيذ مهمة معينة أو بالنسبة للتعليم فعدد المتعلمين بالنسبة للمعلمين، عدد المتعلمين في كل فوج أو عدد الساعات التعليمية المنصوص عليها في البرنامج.

بدوره يستخدم المنهج النقدي بنود التكلفة الواردة في أرقام ميزانية التعليم.

يشير Levin أنه إذا كان التعليم فعالا فهذا لا يعني بالضرورة أنه كفء . يوضح Lockheed and Marlaine الفرق بين الفعالية و الكفاءة من خلال ارتباط المدخلات و المخرجات.نوع المدخلات المستخدمة في التحليل يحدد أي مفهوم تستهدف الكفاءة أم الفعالية بينما تحدد المخرجات البعيدة أيهما نستخدمه كمؤشر داخلي أو خارجي.

يستخدم كل منLockheed and Marlain الفعالية الداخلية لوصف العوائد غير النقدية للتعليم و التي تعبر عن معدل بين مؤشرات تحدد مستوى تعليمي و المدخلات غير المادية لنظام تعليمي و التي تتمثل أساسا في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية، الممارسة البيداغوجية، الوقت و المهارات التي استثمرت في عمل المعلمين. لكن ليفين يسمى الفعالية الداخلية بالكفاءة التقنية أي الاستخدام للمدخلات الموجودة الذي يسمح بإنتاج قدر من المخرجات.

يصف لوكهيد الكفاءة الداخلية كعائد غير نقدي للتعليم و الذي يمثل المعدل بين
مستويات لمؤشرات تعليمية و تكاليف مدخلات التعليم. يركز التحليل على الكلفة- الفعالية

Cost-effectiveness Analysis أو تعظيم المخرجات التعليمية باستخدام حجم معين من الإنفاق. بينما يصف ليفين الكفاءة الداخلية بالكفاءة التخصيصية أو السعرية.

توصف الفعالية الخارجية بالمعدل بين المدخلات غير النقدية و المخرجات النقدية كمثال عن ذلك: تأثير استخدام طرق بيداغوجية مختلفة في المؤسسات التعليمية في تحديد مستويات أجور الطلاب بعد التخرج هذا التحليل يمكن استخدامه لأحد طرق أسلوب الكلفة- المنفعة.

لكن هناك سلبيات لاستخدام طريقة الكلفة-المنفعة حيث يتم أحيانا إهمال الآثار السلبية للسياسات المتبعة على أرض الواقع، فتحليل portny 1990 الذي استنتج أن قانون الهواء النقي الذي صادق عليه

الكونغرس و الرئيس الأمريكي يمكن أن تكون تكلفته اكبر من منفعته لأنه تجاهل تأثيرات الدخل النسبي و التي تؤثر على المعدل بين التكلفة و المنفعة.[1]

في العموم هناك مؤشرين للفعالية الخارجية، العوائد الخاصة للتعليم و توزيع البطالة بين مستويات التعليم[2] و يرى هوبتمان أن تحسين الصلة بين التعليم العالي و المجتمع هو تحسين للفعالية الخارجية[3]

كذلك الفعالية الخارجية هي تحليل الكلفة المنفعة أو المعدل بين المدخلات النقدية و المخرجات النقدية و **هو يسمح إلى حد بعيد بتقدير فعالية الإنفاق في مواضع عدة للإنفاق العام وتحديد طريقة للاستثمار ويمكننا من تحديد أي نوع من التعليم يجب تطويره في بلد ما.**

في أي تحليل للمدخلات و المخرجات لا يجب إغفال العوامل البيئية، قد تكون هذا العوامل مؤسساتية، خصائص هيكلية، مميزات خاصة بكل بلد عند المقارنة بين البلدان في هذه الحالة يمكن النظر إلى الإدارة العامة بوصفها عامل يؤثر على المدخلات ، خلق المخرجات ولها تأثير كبير على نتائج السياسات الحكومية و بالتالي يمكن أن تؤثر الإدارة الحكومية على كفاءة و فعالية الإنفاق.

و أما بالنسبة للفعالية في التعليم العالي فتوجد عدة طرق و مقاربات نجد أهمها من خلال الوقوف على الدراسات التالية:

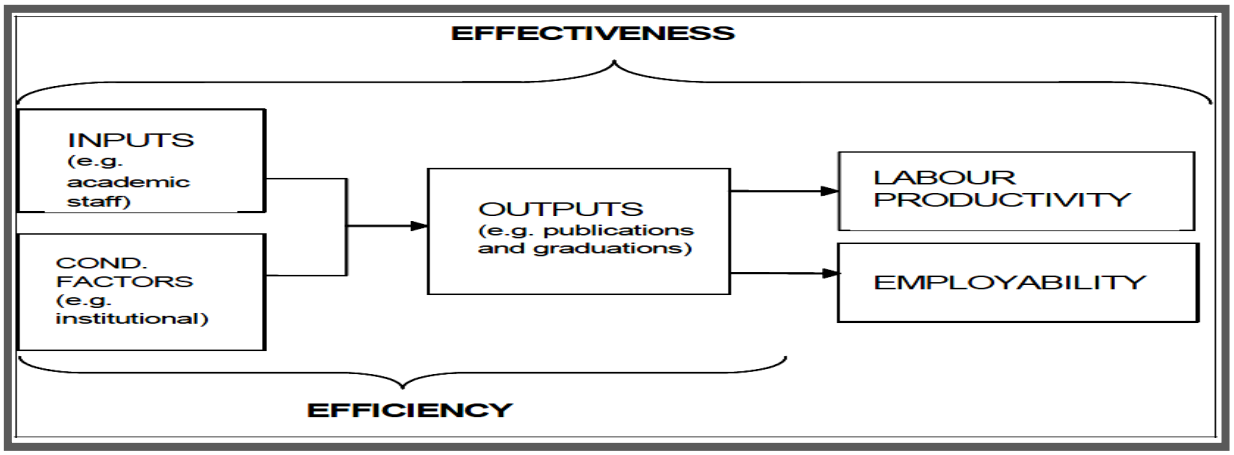
I. في دراسة عن كفاءة وفعالية نفقات التعليم العالي (St.Aubyn et.al ...2009) حيث تم تحليل الإنتاجية والتشغيل والإنفاق على التعليم حيث أن الاستخدام الكفء للمواد يرتبط بفعالية العلاقة بين هذه العناصر. و تم قياس الفعالية من خلال إنتاجية العمل للخريجين في مواقع العمل و سرعة اندماجهم وولوجهم في عالم الشغل كما يظهر الشكل الموالي:

[1] Yew-Kwang Ng (2000) , *Efficiency, Equality and Public Policy With a Case for Higher Public Spending*, MACMILLAN PRESS LTD, London..p 114.

[2]Fahim Yasmine • Noha Sami (2011) , *Adequacy, eficiency and equity of higher education financing: the case of Egypt, Prospects*, quarterly review of comparative education, p 52

[3] Salmi, J. and Hauptman. A (2006), op.cit. p 56.

الشكل رقم (10) : تقدير فعالية الإنفاق في التعليم العالي عن طريق قياس العائد



Source : Miguel St. Aubyn, Álvaro Pina, Filomena Garcia, and Joana Pais (2009) , *Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education*, Third report (second draft), European Commission, Economic Papers 390., p 55

كما أظهرت الدراسة أن كفاءة الإنفاق هي مهمة بالنسبة للعمل وإجمالي عامل الإنتاجية. تحليلنا للفعالية أظهر أن هناك علاقة طردية بين الإنفاق العام على التعليم العالي والمصحح بنتائج الكفاءة والعمل وإجمالي عامل الإنتاجية . هذا يشير إلى أن العلاقة بين الموارد المستخدمة في التعليم العالي والمخرجات البعيدة مثل الإنتاجية تمر عبر الكفاءة ، وهذا دليل على أهمية كفاءة الإنفاق على التعليم العالي ، وعلى أنها ليست مسألة مالية عامة ولكن أيضا وسيلة لتعزيز الإبتكار والنمو .و يؤدي الإنفاق الأكثر فعالية إلى تقليل من المخاطر النسبية لبطالة الخريجين .

- دراسة Dušan Lesjak et al (2012) بعنوان " كفاءة و فعالية الإنفاق العام في مؤسسات التعليم العالي" ركزت على سلوفينيا و توصلت إلى أن تحقيق الكفاءة ضروري لتحقيق الفعالية و كذلك المساءلة و أن التحدي الكبير للدولة هو إيجاد التوازن الصحيح بين الاستقلالية للمؤسسات و ضبط و تنظيم التعليم العالي. و انه يجب على الدولة توفير الشروط الازمة لتعليم عالي فعال يسمح بتكافؤ الفرص و يضمن جودة التعليم و تحقيق التنمية المستدامة و على المؤسسات و الجهات الفاعلة تحمل المسؤولية لضمان الرخاء الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي المنشود.

- دراسة **(** Jongebloed, B et al (2010 بعنوان " التقدم في إصلاح التعليم العالي في جميع أنحاء أوروبا: إصلاح التمويل" حملت الدراسة مقاربة لقياس أداء النشاطات الرئيسية (التدريس، البحث، نقل المعرفة) لأنظمة التعليم العالي من خلال أبعاد مختارة كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): أبعاد الأداء في التعليم العالي و مؤشراتها

أبعاد الأداء	المؤشرات
1 -الالتحاق والوصولية	صافي معدل المشاركة
2 -المتعلمين الناضجين	الناضجين (أكبر من 30سنة) معدل تسجيلهم
3 -الخريجين	نسبة السكان بشهادات الجامعية
4 -التوظيف	عوائد الخريجين النسبية، القوة العاملة الجامعية
5 -المخرجات البحثية	المقالات العلمية
6 -القدرة على جذب التمويل	مداخيل التعليم العالي بالنسبة للبحث والتنمية في قطاع الأعمال (الإنفاق الخاص) ،الأسر على التعليم العالي
7 -الحراك الدولي لطلاب	القادمين إلى الاتحاد الأوروبي+ الطلاب المغادرين من الاتحاد الأوروبي + الطلاب
8 -الكلفة – الفعالية	الإنفاق على كل طالب بالأورو.

Source: Jongebloed, B et al (2010). *Progress in higher education reform across Europe: Funding Reform* (volume 1: Executive Summary and main report). P 87

بعد ملاحظة 33 نظام تعليم عالي لدول الاتحاد الأوروبي ثم تقسيمها إلى 04 مجموعات رئيسية على أساس قيم لمؤشرات في السنوات المرجعية 2002 و 2006 .[1]

مجموعة دول أبلت بلاءا حسنا سنة 2006 وتحسنت بشكل اكبر في الفترة 2002-2006 .

1 -مجموعة دول فقدت الزخم ولكنها لا تزال على ما يرام.

[1] Jongebloed, B et al ,*op.cit* , p 130-136

2 دول تحسنت اكبر مقارنة ببقية الدول في الفترة 2002-2006 ولكن لا يزال أدائها اقل من المتوسط.

3 دول كان أدائها في 2006 اقل من المتوسط وشهدت تراجع في الفترة 2002-2006.

و توجد دراسات كثيرة تضمنت قياس الفعالية بطرق غير مباشرة و من خلال دراسة اثر الإنفاق على التعليم العالي على إنتاجية العمل و النمو و التنمية الاقتصاديين.

المطلب الثالث: التعليم العالي، الإنتاجية و الدخول في سوق العمل

أظهرت الدراسات أن التعليم العالي يزيد من المهارات اللازمة للاندماج في الاقتصاد العالمي ويشجع الابتكار و يزيد من المواطنة و الديمقراطية (كما رأينا في الفصل الأول). خاصة في مرحلة الأزمة يجب على الدول أن تخصص مواردها بالآليات التي تساهم في تنمية الاقتصاد وخلق القيمة المضافة ونمو الناتج المحلي الإجمالي في حين أن الاستثمارات في التعليم لها عوائد في المدى الطويل ،فانه لا يمكن الاستهانة بها في الإجراءات قصيرة الأجل، يبرز هذا في دراسة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بعنوان إيحائي: *التكلفة العالية للأداء التعليمي المنخفض، 2010* والتي قارنت نتائج PISA مع النمو الاقتصادي وتوصلت إلى أن تحسينات طفيفة نسبيا في معارف ومهارات القوى العاملة يمكن أن يكون له تأثير هام على مستقبل رفاه المجتمع حيث تمثل الجودة عاملا هاما في مقابل طول مدة التعليم

أوضح بحث قام به هانوشك مؤخرا (2007) أن التعليم و خاصة الجيد له أثر إيجابي على النمو الاقتصادي .

أظهرت الحسابات التي قام بها بوربي وشركوس (2007) لمعدلات العائد الداخلي الخاص ل OECD للتعليم الجامعي دون التفريق بين أنواع البرامج أو الفترة الزمنية التي إستغرقها للدرجة الجامعية عام 2001 تراوحت مابين 4 % و 14% بالنسبة للبلدان الـ 21 التي تناولها التحليل كان متوسط العائد الداخلي أقل من 8،5 %

كذلك النمو الاقتصادي ضروري لزيادة الأداء لأنه إذا قيس بالدخل الفردي يعني المزيد من الاهتمام من جانب الفرد (يشاركون في التكلفة) و كذلك يعني زيادة الدخل الحكومي ما ينعكس على زيادة الموارد المخصصة للتعليم العالي.[1]

تم تطوير مقاربة EBA نظريا من طرف (Leamer 1983, 1985) و تم استخدامها مع طرق أخرى من طرف (Levine and Renelt ,1992) لفحص محددات النمو الاقتصادي عبر الدول ثم من طرف (Miller and Upadhyay ,2000) لتحديد تأثير قوة التجارة في تحديد نمو الإنتاجية .

استخدم Bose et al.الطريقة نفسها لفحص اثر النمو بتقسيم النفقات باستخدام بانل ل 30 دولة من 1970 إلى 1980 .استخدم كذلك (Wang 2010) مقاربة EBA لتتبع محددات الاستثمار في البحث و التطوير.[2]

1- العوامل التي تؤثر على النمو الاقتصادي:

أ - الحكومة؛

ب - الاستقرار العام للاقتصاد الكلي و السياسي،

ت - الإنتاجية،

ث - الابتكار،

ج نوعية المهارات التي يطورها نظام التعليم العالي.

حيث تعتبر عملية تنمية المهارات عملية تراكمية و دينامكية تحدث طوال حياة الفرد.

و يتم اكتساب المهارات عن طريق

- التعليم الرسمي

[1] Ashraf El-Araby(2011), ***A comparative assessment of higher education financing in six Arab countries,*** PROSPECTS, UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education, Volume 41, Issue 1, pp 9-21., p 19

2 Eric C. Wang, Eskander Alvi (2011) , ***Relative Efficiency of Government Spending and Its Determinants: Evidence from OECD and Asian Countries***, Eurasian Economic Review, Volume 1, Issue 1, pp 3-28. . P 05

- التعليم غير الرسمي
- التعليم المستمر
- التدريب أثناء العمل

و لذلك تسعى الدول إلى تنويع أنماط التعليم العالي (الالكتروني وعن بعد وتوفير فرص أكبر للتعليم الخاص)و التعليم المبني على إقامة الشراكة مع مؤسسات علمية للرفع من مستواها و سمعتها.

وتأخذ المهارات الأشكال التالية:

- معرفية
- أكاديمية
- عامة
- خاصة بفرع محدد من فروع المعرفة
- المهارات الاجتماعية ومهارات الحياة
- وجد سانتياغو و آخرين (OECD 2008) متوسط عوائد منخفض في البلدان التي كان فيها صافي علاوات أجور لسوق العمل أقل من المتوسط بالرغم من انخفاض التكاليف المباشرة وتكلفة الفرصة الضائعة.

2- التعليم و الإنتاجية:

هناك أربعة مؤشرات تمكن معرفة مدى استعداد أي دولة للمشاركة في اقتصاد قائم على المعرفة

1 نظام الحوافز الاقتصادية
2 القدرة على تطوير نظم الابتكار
3 أداء نظم التعليم
4 البنية التحتية للمعلومات

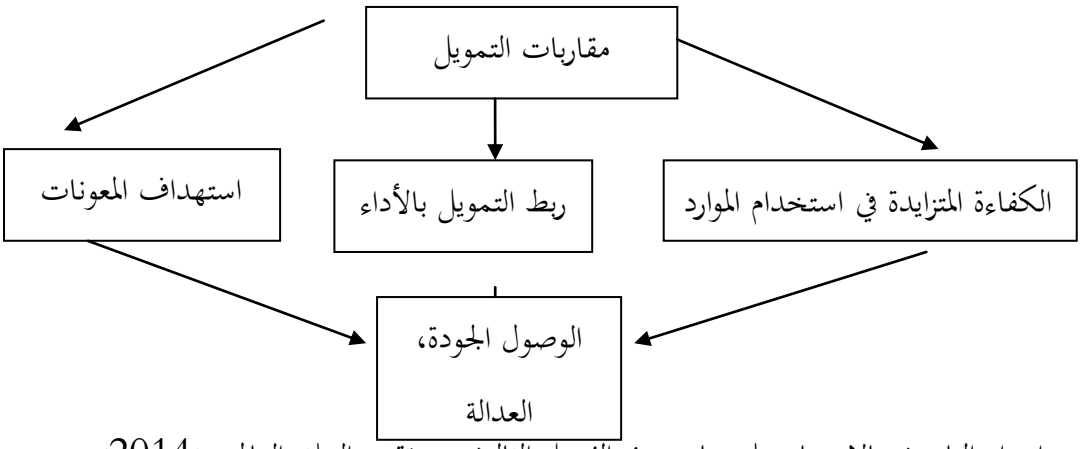
أظهرت تجارب بعض البلدان المتقدمة مثل : اليابان، كوريا، تايوان أنه إذا ما أراد بلد إستعياب التكنولوجيا لابد أن يكون ثلث أو أكثر من خريجي الجامعات قد قاموا بدارسة الهندسة و العلوم (البنك الدولي 2011) في حين انه مثلا بلدان MENA يلتحق 8% فقط من طلبتها بالهندسة. من العوامل الهامة، الحاجة إلى المهارات التقنية حيث يذكر التقرير الخاص بمنطقة شرق أسيا (البنك الدولي 2011). في أند ونسيا، الفلبين، فيتنام يحصل الجامعيون التقنيون على مرتبات عالية.

المطلب الرابع: عوامل تحسين الفعالية في التعليم العالي

نتناول في هذا المطلب العوامل و الظروف التي تزيد و تحسن من فعالية الإنفاق على التعليم العالي بدون زيادة الموارد أو الإنفاق خاصة ظل معدلات التضخم التي هي في البلدان الناشئة في المتوسط أعلى منها في غيرها من البلدان(تأثير بالاسا، صامويلسون) ، حيث قد تصل الزيادة الضرورية في النفقات العامة الاسمية إلى 15% سنويا للحفاظ على حصة الطالب من الإنفاق الحكومي ضمن مستوى ثابت (حقيقي).

1. **ربط سياسات و أولويات التعليم العالي بآليات و أدوات التخصيص** :إن الاحتفاظ بعدة آليات لتخصيص (خليط من المخصصات) يجب أن يأخذ بعين الاعتبار البلد و أول وياته وخصوصياته و ظروفه الخاصة حيث قد تلاؤم آلية تخصيص معينة بلد ما ولا تلاءم بلد أخر. كما يجب المطالبة بأكبر قدر من المساءلة .

الشكل رقم (11) :كيفية استخدام مصادر التمويل الحالية بطريقة أكثر فعالية



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على ما ورد في الفصل الثالث من تقرير البنك العالمي (2014)

الشكل رقم (12) : مصفوفة تخصيص الموارد، أبعاد، الأداء، المنافسة، العرض و الطلب.

تخصيصات يتم التفاوض بشأنه

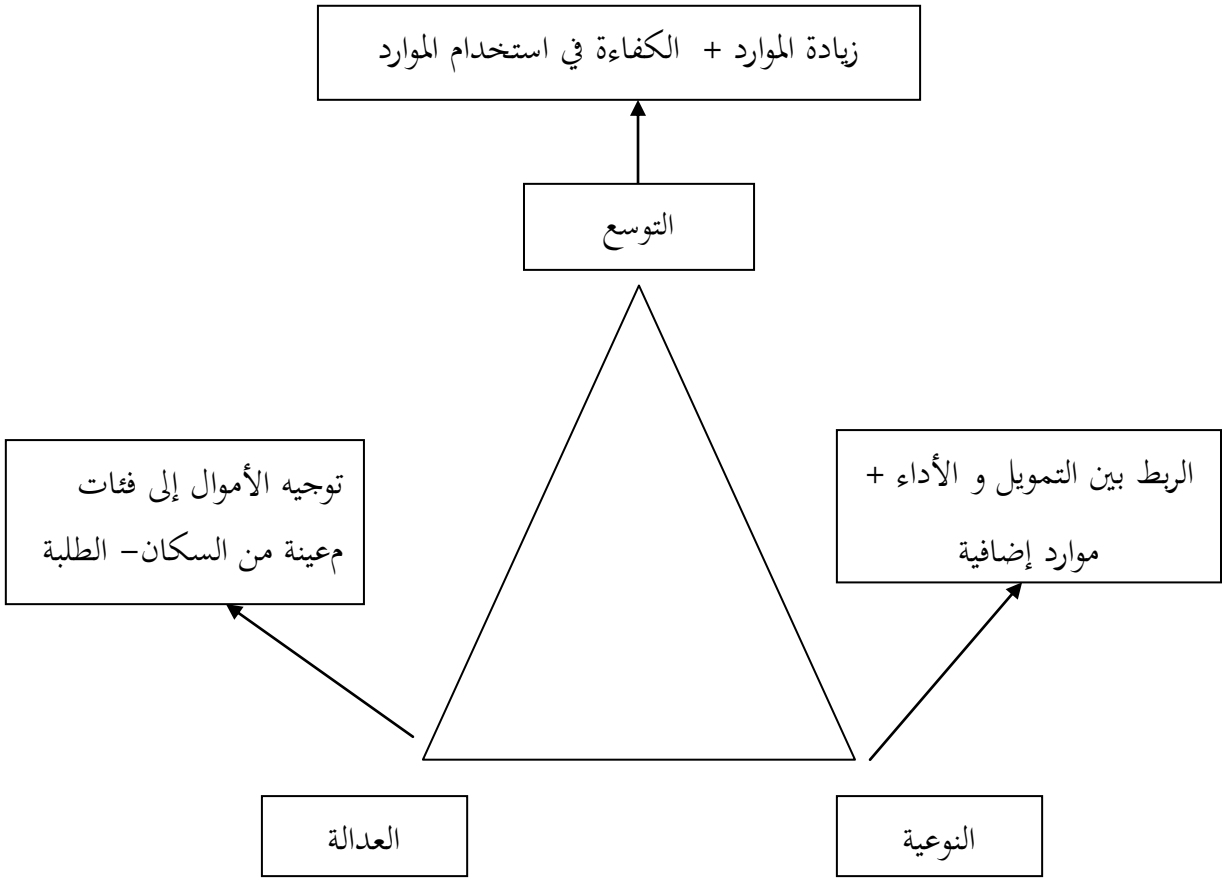
مستحقات(عرض) أموال مخصصة (عرض) صيغ تمويل (قائمة على المدخلات) عرض قسائم (طلب) مزايا ضريبية(طلب)	صيغ تمويل(قائمة على المخرجات) (عرض) عقود أداء (عرض)
بلا أداء	**قائم على الأداء**
معايير	**معايير**
منح طلابية وهبات قائمة على الاحتياجات (طلب) قروض طلابية (طلب) رسوم تعليم شاملة (عرض) موارد خيرية (عرض)	منح طلابية وهبات قائمة على الجدارة (طلب) قروض طلابية (طلب) قسائم قائمة على الجدارة (طلب) رسوم تعليم مزدوجة المسار (عرض) صناديق تمويل متنافسة (عرض) بيع المنتجات و الخدمات (عرض)

آليات متنافسة

المصدر: البنك العالمي (2014)م، رجع سبق ذكره،، ص 43

_ هناك آليات للتخصيص وصفها سالمي و هاوبتمان (2006).

الشكل رقم (13) : ربط الأهداف ذات الأولوية للتعليم العالي وطرق التمويل



المصدر: البنك العالمي (2014)، رجع سبق ذكره،، ص **24**

2. تعزيز دور الراحة البيداغوجية

لا يقتصر دور فريق التكوين (التدريس) على تلقين المعارف بل جعل الطالب في راحة بيداغوجية كتشجيعه و الاستماع إليه ، وإجراء المقابلات بين الأساتذة و الأولياء ، و التعارف بين الطلبة القدامى و الجدد ....

2-1- عدالة الراحة البيداغوجية و الفعالية

درس (2003) Murdoch الراحة البيداغوجية و الفعالية الخارجية ، حيث قدم تحليل للآثار المترتبة عن الجودة التي تقدمها المؤسسات التعليمية ، و اختيار المؤسسات فيما يخص توظيف خريجي التعليم العالي في

أوروبا و اليابان . اعتمدت الوزارة الوصية في الجزائر نظام الوصاية (الأستاذ و الطالب) بحيث يمكن اعتباره كمقاربة للراحة البيداغوجية.

بينت نتائج الدراسة أن الفروق بين مؤسسات التعليم العالي فيما يخص اندماج الخريجين وسوق العمل هي أيضا يمكن اعتبارها هامة مثل الفروق بين المدارس الثانوية و الابتدائية ، فيما يخص اكتساب التلاميذ للمعارف كما أظهرت النتائج أن اثر المؤسسات على إدماج الخريجين لا يختلف من دولة إلى أخرى فقط يختلف حتى داخل الدولة من شعبة إلى أخرى .

2-2- ضمان الجودة و العدالة في الراحة البيداغوجية

يعتبر بعض الخبراء أن الجودة تقاس بمعايير تضعها مؤسسات التعليم العالي (Dundar & Lewis 1999) عن طريق ترتيب المؤسسات الجامعية حسب درجة رضا الطلبة ، غير انه في الغالب تعرف جودة التعليم العالي بمفهوم متعدد الأبعاد يشمل : التدريس ، المناهج ، البحث ، تكوين الأساتذة و الموظفين ، المباني و المرافق ، درجة انفتاح المؤسسة على المجتمع ، عضوية الأساتذة و الموظفين في الهيئات العلمية ، حركية الأساتذة و الطلبة ، الخ .....

(UNESCO 1998) كل هذه الجوانب مرتبطة بالراحة البيداغوجية.

2-2 عدالة الراحة البيداغوجية :

يمدنا معدل إكمال الدراسة بمؤشر حول فعالية نظام التعليم العالي و مؤسساته (معدل النجاح، معدل الرسوب، معدل التسرب). كما تحمل العدالة البيداغوجية نتائج داخلية لنظام تعليمي ما و حول التكافؤ التحصيلي للطلاب سيكون من المهم ربطها وجمعها مع الكفاءة إذا كانت كفاءة التعليم العالي تعالج غالبا من الاقتصاديين ، فمن الواضح أن تظهر أنها نادرا ما ترتبط بالعدالة .

2-3- العدالة الخارجية أو إكمال الدراسة:

توجد عدة أعمال حول تحول العالم الأكاديمي نحو أسواق العمل ، كمثال الدراسات حول توظيف خريجي الجامعات في سويسرا (OFS 2005) ، إذا لم تعالج العدالة الوصولية مباشرة في المنشورات فانه لا يزال من الممكن التوصل إلى استنتاجات بشان التوظيف و الوظائف التي تشغلها جماعات محددة (النساء، المهاجرين ، الأقليات المرئية ، السكان الأصليين)

(Frichey & Primon 2004 Kunz Milaad Shetagne .2001 .Murdoch & Paul 2003) .

وفي نفس السياق فان مشاركة النساء في التعليم العالي هي محدودة و خصوصا في دول الشمال الأوروبي وهذا الحكم مبني على أن عدد الطالبات أكثر من عدد الطلبة الذكور في بعض مجالات أو شعب الدراسة ، حيث لا تشغل النساء إلا عددا محدودا في مناصب البروفسورا Professoraux في التعليم العالي .

(The Helsinki group on women and science 2002 , Weirdmer 2002)

المبحث الثاني: تطور التعليم العالي في الجزائر

جاء في القانون التوجيهي للتعليم العالي، المتمم و المعدل في 23 فيفري 2008 تعريف للتعليم العالي كالتالي « يقصد بالتعليم العالي كل نمط للتكوين أو التكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي " [1] ، حيث يعتبر التعليم العالي في الجزائر مرحلة متقدمة من مراحل التعليم ، أعطتها الجزائر اهتماما بالغا بعد الاستقلال و ترجم ذلك في ديمقراطية و مجانية التعليم العالي لكل الجزائريين بالإضافة إلى تقديم خدمات اجتماعية مرافقة كالإطعام و النقل و الإيواء للطلبة من خارج منطقة الجامعة و منحة فصلية .الخ... و في هذا المبحث سنستعرض واقع التعليم العالي في الجزائر ، الماضي و الإصلاحات و مؤشرات حول تطور القطاع .

تم تأسيس جامعة الجزائر في أواخر القرن التاسع عشر في مدينة الجزائر و كان التعليم فيها باللغة الفرنسية على غرار الجامعات الفرنسية انذاك، عدا الدراسات الإستشراقية، و بالتالي لم تكن هناك أقسام لدراسة التاريخ العربي و الإسلامي و عليه فإن السياسة التعليمية لفرنسا في الجزائر و الخاصة بالتعليم الحكومي الرسمي اعتمدت الوسائل الكفيلة لتنفيذ السياسة التعليمية ، حتى تحصر تعليم الجزائريين في أضيق الحدود لأن قضية التوسع في التعليم الفرنسي في حد ذاتها قوبلت بالرفض التام من طرف المعمرين.[2]

المطلب الأول :إصلاحات التعليم العالي

شهد التعليم العالي بدوره تطورات مهمة خلال العقود الماضية التي أعقبت الاستقلال حيث يمكن تقسيمها تاريخيا إلى ثلاث مراحل أساسية:

[1] القانون التوجيهي للتعليم العالي (الجريدة الرسمية سنة 1999، عدد 24، صفحة 4-11)، المعدل والمتمم بالقانون 08-06 المؤرخ في 23 فيفري . ص 03

[2] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2013)، التعليم العالي عبر تاريخ الجزائر ، تاريخ الاطلاع 2013/06/01
http://services.mesrs.dz/Portail_MESRS_ind/enseignement_superieur%20_ar_1.html

المرحلة الأولى:(1962 –1969)

في هذه المرحلة بعد أن كانت بالجزائر جامعة وحيدة هي جامعة الجزائر (مؤسسة سنة 1908)، ثم فتحت جامعتين هما جامعة وهران سنة 1966 وجامعة قسنطينة سنة 1967 . كانت جامعة الجزائر تضم أربع كليات، 19 معهدا، ثلاث مراكز، أربع مدارس عليا ومرصدا فلكيا. أما جامعة وهران فكانت تضم أربع كليات هي كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الآداب، كلية العلوم وكلية الطب. وكانت تضم جامعة 94 قسنطينة المدرسة الوطنية للطب والمعهد العلمي، معهد الدراسات القانونية والمعهد الأدبي والجامعي. [1]

بالنسبة للنظام البيداغوجي، فقد كان حينذاك مطابقا للنظام الفرنسي وكانت مراحله كما يلي:

- ❖ مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات .
- ❖ شهادة الدراسات المعمقة وتدوم سنة واحدة .
- ❖ شهادة الدكتورة الدرجة الثالثة وتدوم سنتين على الأقل.
- ❖ شهادة دكتورة دولة وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات

يذكر أن التعليم العالي خلال هذه الفترة كان ملحقا بوزارة التربية الوطنية.

عملية الإصلاح هذه، وضعت أمام الجامعة الجزائرية الموروثة إتجاهين مثلتهما النخب المثقفة، والتي دافعت عن مشروعين ثقافيين متباينين، وذلك حول المسار الذي ستسلكه الجامعة مستقبلا: [2]

I. الاتجاه المعصرن :(Moderniste)

و الذي يدعو مناصروه إلى ضرورة الاستمرار في التعليم الجامعي على خطى الجامعة الفرنسية، كشرط للحفاظ على مستوى علمي، وفكري أرقى وأعلى، وقد دعم هذا النموذج في مؤتمر إيفيان دعما تاما.

[1] فيصل بوطيبة، مرجع سبق ذكره ص93-94

[2] بوساحة نجاة (2012)، إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية مقاربة سوسيولوجية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،. العدد 08.. ص 204

II. الاتجاه العربي الإسلامي:

والذي يرى أصحابه وجوب قطع الصلة نهائيا مع الاستعمار، وبدء مرحلة ثقافية جديدة عن طريق التعاون مع مصر للاستفادة من الأساتذة العرب .ولقد اتجه هذا التيار إلى تحمل مسؤولية بعث القيم العربية الإسلامية للمجتمع الجزائري ومهما إختلفت الاتجاهات المعارضة، والمؤيدة لمستقبل الجامعة الجزائرية، فقد أبرزت هذه المرحلة بداية بناء معالم جامعة جزائرية تحاول الاستقلال تدريجيا عن المخلفات الاستعمارية من جهة، ومن جهة أخرى، تحاول تسطير خطط تنموية واضحة يكون للجامعة دور ديناميكي في تفعيلها.

المرحلة الثانية: (1970-1998) [1]

تبدأ هذه المرحلة بتاريخ إحداث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970 ، وهو تاريخ مفصلي في قمة هرم النظام التعليمي. تلاه مباشرة بعد سنة تاريخ مهم هو الآخر تمثل في إصلاح التعليم العالي (المرسوم المؤرخ في 1971).

لقد جاءت الوثيقة الخاصة بإصلاح التعليم العالي كميثاق حددت فيه إستراتيجية شاملة لمستقبل التعليم العالي في الجزائر. وقد ركز مشروع إصلاح التعليم العالي سنة 1971على أربعة أهداف رئيسة هي كما يلي:

أ- تنويع وتكثيف التخصصات الجامعية حيث أصبح عدد التخصصات أربعا بـ 105فرعا.

ب- زيادة عدد الجامعات موزعة جغرافيا على كل القطر.

ج- جزأرة هيئة التدريس وتحسين المستوى العلمي، وعليه شرع في الابتعاث للخارج.

د- إحلال اللغة العربية محل الفرنسية حيث أصبحت جل التخصصات الإنسانية باللغة الوطنية.

لتحقيق ذلك اتخذت عدة إجراءات شرع في تطبيقها بداية من الموسم 1972/71 وكانت كما يلي:

- إلغاء السنة التحضيرية.
- تمديد السنة الجامعية.

[1] فيصل بوطيبة،مرجع سبق ذكرهً ، ص 94

- إلغاء النظام السنوي.
- العمل بالنظام الثلاثي والسداسي.
- التنظيم الداخلي لوحدات التعليم كوحدات فرعية أو مقاييس.
- تنظيم التكوين المندمج.
- التجديد البيداغوجي.
- تقسيم الكليات إلى معاهد تضم أقسام متجانسة.

كذلك ومن جملة الإصلاحات تلك القرارات التي طالت مراحل الدراسة الجامعية كما يلي:

- مرحلة الليسانس، أصبحت أربع سنوات والوحدات الدراسية هي المقاييس السداسية.
- مرحلة الماجستير (مرحلة ما بعد التدرج الأولى)، تدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزأين؛ الأول مجموعة من المقاييس النظرية والثاني يتم فيه انجاز بحث أكاديمي.
- مرحلة دكتوراه العلوم (مرحلة ما بعد التدرج الثانية)، تدوم حوالي خمس سنوات.

هذا وقد عرفت هذه المرحلة تضاعف عدد المؤسسات الجامعية التي تم تشييدها على اختلاف مناطق الوطن قصد مواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي. كما تم وضع الخريطة الجامعية سنة 1984 وكانت تهدف إلى تخطيط التعليم الجامعي حتى آفاق 2000 مستندة في ذلك على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة من جهة ومن جهة أخرى تحقيق التوازن بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية.

المرحلة الثالثة: منذ 1998[1]

تتميز هذه المرحلة الأخيرة بما يلي:

✓ وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998

[1] فيصل بوطيبة،مرجع سبق ذكرهً ، ص 96

- ✓ القرار الخاص بإعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات .
- ✓ إنشاء ست جذوع مشتركة يتم توجيه الطلبة الجدد إليها .
- ✓ إنشاء 13 مراكز جامعية وتحويل 19 مركزا جامعيا إلى جامعات .

والأهم في ذلك الإصلاح الشامل للجامعة الجزائرية المتمثل في إقحام النظام الجديد 2005 أملا في مواكبة LMD – (ليسانس ماستر دكتوراه) بداية من الموسم 2004 التطورات العالمية في مجال التعليم العالي من جهة وإيجاد حلول عملية لعيوب النظام الكلاسيكي من جهة أخرى. و لقد تم تعميم النظام بشكل تدريجي عبر جامعات الوطن ليشهد الموسم 2008 -2009 تخرج أول دفعة من حملة شهادة الماستر. و موسم 2013/2012 تخرج أول دفعة دكتوراه .

يشتمل النظام الجديد على ثلاث مراحل كما يلي:

- ❖ **ليسانس:** ويتكون من وحدات تعليمية موزعة على ست سداسيات، ويتضمن مرحلتين: تتمثل أولاهما في تكوين قاعدي متعدد التخصصات، وتتمثل ثانيتهما في تكوين متخصص. كما ينقسم هذا الطور إلى غايتين؛ غاية ذات طابع مهني تمكن الطالب مباشرة من الاندماج في عالم الشغل، وغاية أكاديمية تمكن الطالب من مواصلة الدراسة.
- ❖ **ماستر**: يشتمل هذا الطور على وحدات موزعة على أربع سداسيات مفتوح للطلبة المستوفين للشروط المحددة، ويحضر هذا التكوين إلى مهمتين: مهمة مهنية (ماستر مهني) ومهمة أكاديمية (ماستر بحث).
- ❖ **دكتوراه:** مكون من ست سداسيات ويهدف إلى: تعميق المعارف في تخصص محدد، تحسين المستوى عن طريق البحث ومن أجل البحث.

ما يميز هذا النظام هو اعتماد طريقة الأرصدة في التقييم، إذ يتعين على الطالب اكتساب 180 رصيدا للحصول على الليسانس و 120 رصيدا للحصول على الماستر. والرصيد هو وحدة حساب يسمح بقياس عمل الطالب خلال السداسي (دروس، أعمال موجهة، بحث...).

المطلب الثاني: مؤشرات تطور التعليم العالي

بلغ إجمالي الطلبة الجزائريين الذين تم إحصائهم في سنة 1961 في مؤسسات التعليم العالي 1317 طالبا مسجلا في جامعة الجزائر و ملحقتيها في كل من وهران و قسنطينة، و تضاعف العدد في الدخول الجامعي 1963/1962و تضاعف بعد ذلك 9,5 مرة في اقل من عشر سنوات و تضاعف بين سنتي 1962 و 2012 ب 1000 مرة . و توزع هذا العدد على 90 مؤسسة تعليم عالي موزعة على 48 ولاية ، ليضاف إلى هذا العدد الطلبة المسجلون في مؤسسات غير تابعة لوزارة التعليم العالي.

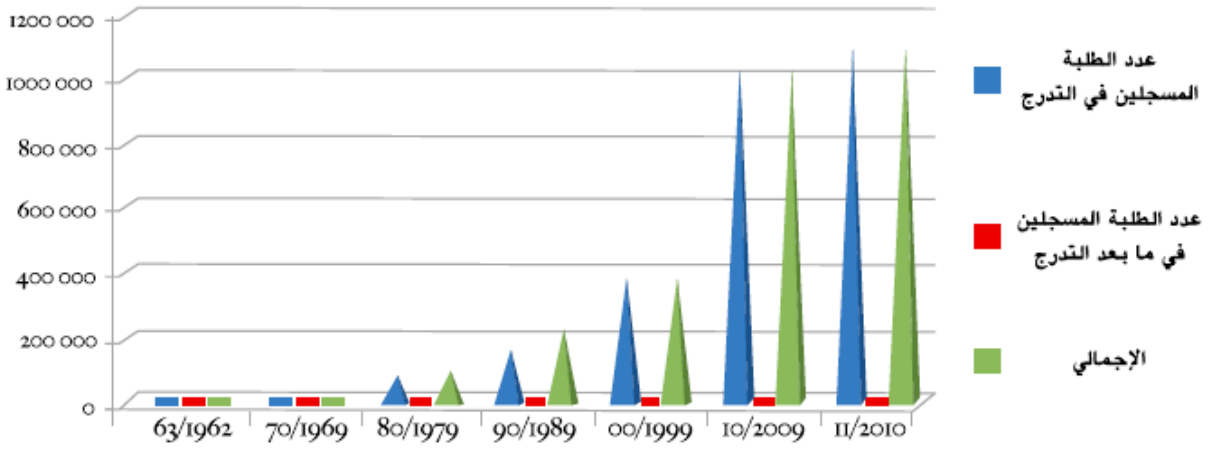
الجدول رقم (09): تطور عدد الطلبة المسجلين (1962-2011)

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
عدد الطلبة المسجلين في التدرج	2 725	12 243	57 445	181 350	407 995	1034 313	1 077 945
عدد الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج	156	317	3 965	13 967	20 846	58 975	60 617
الإجمالي	2881 *	12 560	61 410	195 317	428 841	1 093 288	1 138 568

* من بينهم 820 جزائري و 2061 أوروبي

المصدر: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2013)، التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، ص 32 .

الشكل رقم(14) : تزايد عدد الطلبة المسجلين



المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره ص36

كانت شعب التكوين تقتصر سنة 1962على شهادة الليسانس، مهندس و كانت الكليات كالتالي: [1]

- كلية الآداب و العلوم الإنسانية : تخصصاتها ، الأدب الفرنسي (الكلاسيكي ، و الحديث)، اللغة العربية و آدابها ، بالإضافة إلى ثلاث أو أربع لغات أجنبية، التاريخ و الجغرافيا ، الفلسفة و علم النفس ، و علم الاجتماع في وقت لاحق بعد ذلك
- كلية الحقوق و العلوم الاقتصادية : تخصص الحقوق و العلوم الاقتصادية.
- الكلية المختلطة للطب و الصيدلة: تخصص الطب، جراحة الأسنان، الصيدلة.

وشهد عروض التكوين بعد ذلك تزايداً، إلى أن وصلت سنة 2001 إلى 128 شعبة ، أما بعد إقرار نظام ل.م.د lmd إلى 2668 ليسانس معتمدة و 1581 ماستر.

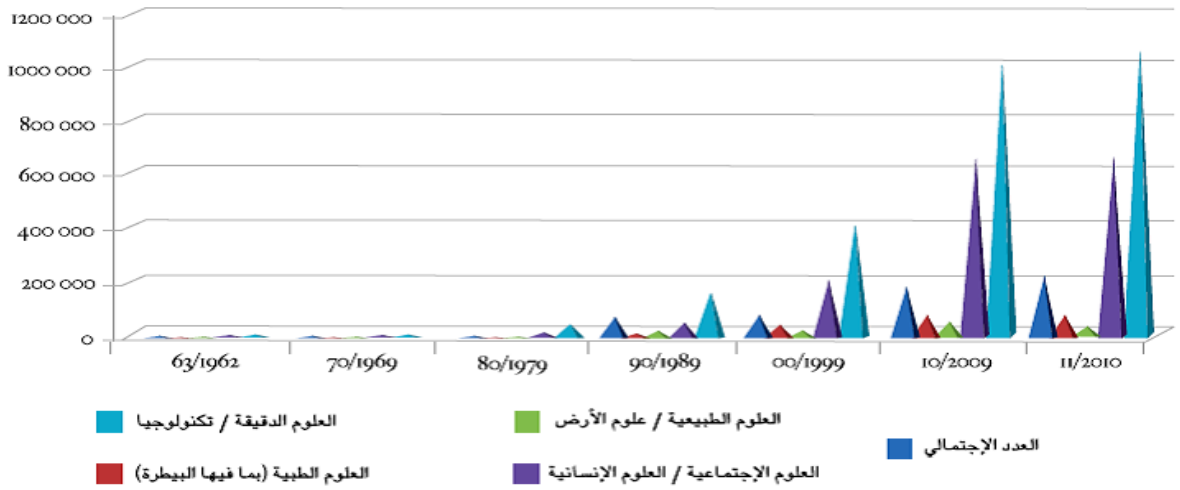
[1] التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره، ص 35

الجدول رقم (10) : عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج حسب المجموعات الكبرى للتخصصات.

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
العلوم الدقيقة / التكنولوجيا	739	2 959	16 562	85 643	117 648	200 036	231 156
العلوم الطبيعية/ علم الأرض	-	147	3904	12 714	44 510	82 111	88 667
العلوم الطبية (بم فيها البيطرة	762	3 806	9 205	28 407	30 410	53 847	57 254
العلوم الاجتماعية/ العلوم الإنسانية	1 224	5 331	22 374	54 586	215 427	698 319	700 868
الإجمالي	2 725	12 243	57 445	181 350	407 995	1034 313	1077 945

المصدر : التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره ص 35

الشكل رقم (15) : تطور عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج حسب المجموعات الكبرى للتخصصات



المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره ص36

و نلاحظ في الجدول رقم (10) ازدياد الطلبة المسجلين في كل الشعب ، إلا أن هناك ظاهرة بدأت في البروز مؤخرا حيث يبلغ عدد الطلبة المسجلين في العلوم الاجتماعية ما يقارب نصف العدد الإجمالي للطلبة أي أن هناك توجه نحو التخصصات الاجتماعية و تراجع الإقبال على الشعب العلمية و التكنولوجية و العلوم الدقيقة.ما يمكن أن يشكل مشكلة في الأمد البعيد .

يبين الجدول رقم (11) تزايد نسبة الإناث إلى الذكور في الطلبة المسجلين في التدرج ما يمثل زيادة التحاق الإناث بالجامعات عكس البداية ، و كنتيجة أيضا لزيادة عدد الإناث في المجتمع مقارنة بالذكور.

الجدول رقم (11): عدد الطلبة المسجلين في التدرج بين الذكور و الإناث

	1972	1992	2002	2011
نسبة الذكور المسجلين في التدرج	77	61	50	41
نسبة البنات المسجلات في التدرج	23	39	50	59

المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره ص39

بلغ إجمالي خريجي الجامعة حوالي 2000000 مليوني حامل شهادة جامعية و بإلقاء نظرة على الجدول انه في عشرية الستينات تخرج حوالي 3069 طالب و ارتفع العدد ليقارب 40.000 ووصل في سنوات 2000 إلى 600.000 طالب متخرج. و عرفت السنة الجامعية 2010 /2011 تخرج 246.400 طالب.

قفز عدد المسجلين في ما بعد التدرج الجدول رقم (13) من 156 في الموسم الجامعي 63/1962 إلى 60.000 طالب في الموسم 2011/2010 ما يمثل مسايرة و مواكبة التزايد الكبير المسجلين في التدرج.

الجدول رقم (12): عدد حاملي شهادات التدرج حسب المجموعات الكبرى للتخصصات.

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
العلوم الدقيقة / التكنولوجيا		156	1 981	7 819	15 997	39 117	49 400
العلوم الطبيعية/ علم الأرض			529	1 800	4 457	14 186	19 200
العلوم الطبية (بم فيها البيطرة	70	110	1 025	4 475	3 292	7 258	6500
العلوم الاجتماعية/ العلوم الإنسانية	23	493	3 428	8 823	29 058	139 206	171 300
الإجمالي	93	759	6 963	22 917	52 804	199 767	246 400
نسب الأداء	1/29	1/16	1/8	1/8	1/8	1/5	1/4

المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، مرجع سبق ذكره ص42

نسبة التأطير:

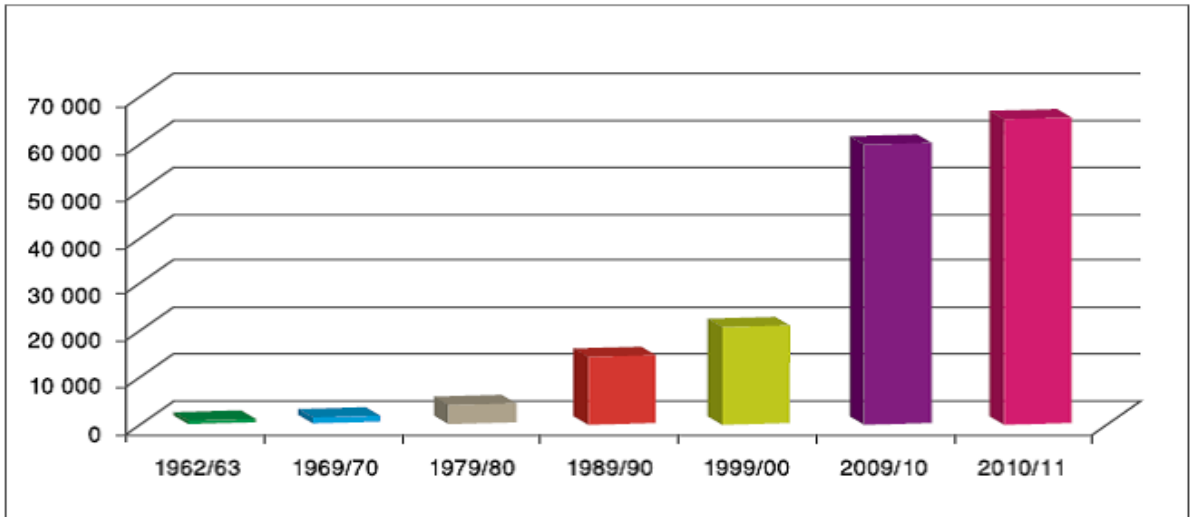
من الجدول رقم (14) نلاحظ ارتفاع عدد الأساتذة من 298 سنة 1962 إلى 460 17 سنة 2000 ليصل إلى 000 40 في 2011 و تضاعف عدد الأساتذة الدائمين بـ 135 مرة بين 1962 و 2011 و أهم ما يميز هذا التزايد هو الأساتذة المساعدون و الأساتذة المكلفون بالدروس.

الجدول رقم (13): تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج.

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج	156	317	3 965	13 967	20 846	58 975	60 617

المصدر: التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، ص 45

الشكل رقم (16): تطور الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج.



المصدر:التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، ص 46

فيما ارتفع عدد أساتذة التعليم العالي بـ 48 مرة لنفس الفترة ، حيث أصبح يشكل 08% بعدما كان 03%.**الجدول رقم (14)** : تطور عدد الأساتذة الدائمين.

	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
أستاذ التعليم العالي	66	80	257	573	950	2 874	3 186
أستاذ محاضر	13	112	463	905	1612		
استاذ محاضر (أ)						4 562	4 817
أستاذ محاضر (ب)						2 352	2 835
مكلف بالدروس				1 958	6 632		
أستاذ مساعد	74	167	2 494	6 839	6 275		
أستاذ مساعد (أ)						15 517	16 681
أستاذ مساعد (ب)						11 844	12 101
أستاذ معيد	145	483	4 283	4 261	1 991	539	520
العدد الإجمالي	298	842	7 497	14 536	17 460	37 688	40 140

المصدر: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2013)، التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، ص 52 .

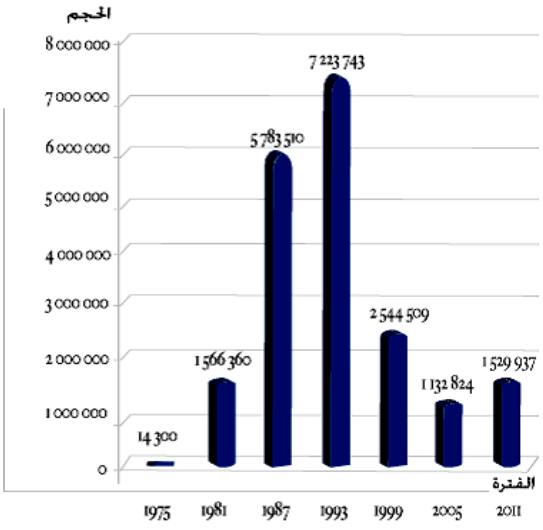
أما فيما يخص التأطير فهو ضعيف و عموما شهد تراجعا مستمرا ليستقر عند 27 و هذا ناجم عن التزايد السريع لعدد الطلبة بسبب ديمقراطية التعليم و ارتفاع نسبة الشباب في المجتمع، و هذا رغم تزايد عدد الأساتذة.

الجدول رقم (15) : تطور عدد الأساتذة الدائمين ونِسَب التأطير في مرحلة التدرج

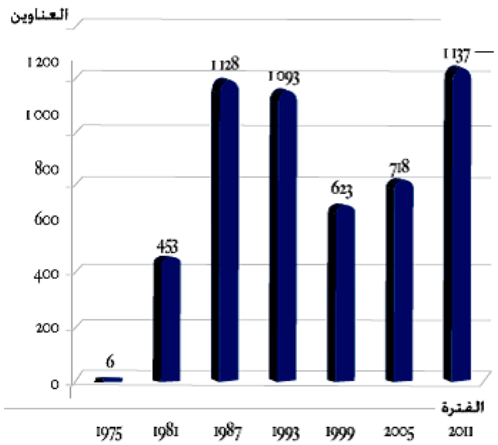
	63/1962	70/1969	80/1979	90/1989	00/1999	10/2009	11/2010
عدد الأساتذة الدائمين	298	842	7 497	14 536	17 460	37 688	40 140
مجموع الطلبة المسجلين	2 725	12 243	57 445	181 350	407 995	1034 313	1077 945
نسب التأطير	9	15	8	12	23	27	27

المصدر: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2013)، التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، ص 55 .

الشكل رقم (17) : تطور إنتاج الكتاب العلمي.



تزايد معدل الانتاج على أساس الحجم



تزايد معدل الانتاج على أساس العناوين

المصدر: وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2013)، التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)، ص 63 .

أما بالنسبة للإنتاج العلمي فيمكن تتبعه من خلال الشكل رقم (17) الذي يبين تطور إنتاج الكتاب الجامعي، و قد خصصت الوزارة لذلك مؤسسة هي ديوان للمطبوعات الجامعية له شبكة توزيع بما يقارب 50 مكتبة و بما يناهز 5200 عنوان.

غير أن الإنتاج العلمي لا يمكن قياسه بالكتاب فقط و إنما بالمقالات العلمية و الدراسات لصالح البيئة الخارجية للمجتمع.

أما بالنسبة للخدمات الجامعية فخصصت لها وزارة التعليم العالي ديوانا خاصا يسمى ديوان الخدمات الجامعية (نقل، ايواء، اطعام،منح .....) و هذا للسماح للمؤسسات البيداغوجية بالتركيز في المسائل البيداغوجية .و في سنة 2012-2013 كانت شبكة الخدمات الجامعية تتوفر على :[1]

- 59 مديرية خدمات جامعية،
- 388 إقامة جامعية،
- 490 وحدة إطعام بما فيها المطاعم المركزية،
- 809015 مستفيد من المنحة أي بنسبة 75,48 % من عدد الطلبة المسجلين،
- 445248 طالب مقيم أي بنسبة 39 % .
- بالإضافة إلى 7672 طالب أجنبي مستفيد من الإيواء، من مختلف الجنسيات.
- 63379 مستخدم، موزعين على مختلف المديريات.
- 1061000 معدل عدد الوجبات المقدمة يوميا .

[1] الديوان الوطني للخدمات الجامعية، الديوان في ارقام ، تاريخ الاطلاع 2013/08/20
http://www.onou.dz/Page-Ar/Index-ar.htm

المطلب الثالث: تطور منظومة البحث العلمي

مر البحث العلمي في الجزائر بمراحل مشابهة لمراحل تطور منظومة التعليم العالي و ذلك للارتباط الوثيق بينها نلخصها في الآتي) [1]

I. البحث العلمي غداة الاستقلال

- تركز كل مؤسسات البحث العلمي في جامعة الجزائر ؛
- الارتباط القوي بين الهيئات البحثية الموجودة في الجزائر و امتداداتها في فرنسا؛
- التنظيم المؤسساتي للبحث العلمي كان انعكاسا للتقدم و الاكتشافات التكنولوجية في فرنسا؛
- تنوع في مجالات البحث بالرغم من وجود جامعة واحدة؛
- كانت هناك ثلاثة أنواع للبحوث: الأساسية، التطبيقية، البحث و التنفيذ عبر مؤسسات مختلفة.

II. مرحلة 1962-1971

- غياب الباحثين الجزائريين؛
- أصبحت كل مشاريع البحث تحت إشراف و إدارة الباحثين الجزائريين؛
- مغادرة غالبية الأساتذة الباحثين الفرنسيين، و انحسار دور الأساتذة الجزائريين في التدريس و تسيير مؤسسات التعليم العالي؛

[1] Direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique (2012), *La Recherche Scientifique en Algérie Indépendante,.* , pp01-10 Disponible sur :

http://www.dgrsdt.dz/admin/news_upload/La_Recherche_Scientifique_en_Alg%C3%A9rie_Ind%C3%A9pendante.pdf

- أصبح كل من معهد الأبحاث النووية ، معهد علم المحيطات ، مركز مكافحة السرطان ، مركز الأبحاث الإنثروبولوجية، عصور ما قبل التاريخ، الأعراق البشرية، معهد الجغرافيا ، معهد البيداغوجيا، تحت وصاية الديوان الثقافي الفرنسي.

III. مرحلة 1971-1983

- بعد استحداث وزارة التعليم العالي تم وضع تنظيم إداري لهياكل البحث؛
- تنصيب الأجهزة و اللجان المتخصصة للمجلس الوطني للبحث و بدء مناقشات حول التخطيط البحثي و الشروع في تحضير برامج البحث خاصة ذات الأولوية مثل التكنولوجيا ، المواد الخام، الطاقة، الفلاحة،السكن، البني التحتية ، التربية و التعليم؛
- إنشاء مراكز بحثية جديدة و إنعاش و تجديد تلك الموروثة عن الاستعمار و التي أصبحت مهمشة؛
- عدم نجاح تطوير العلاقة بين مراكز البحث و القطاع الاقتصادي –الاجتماعي، حيث استقبل هذا الأخير تجهيزات إنتاجية كبيرة متنوعة و لكن بإشراف يد عاملة تقنية أجنبية.

IV. مرحلة 1983-1998

- إنشاء و كالتين وطنيتين للبحث (ANDRS , ANDRU) و عدة مراكز بحثية و وحدتي بحث، محطة تجريبية للطاقة الشمسية سنة 1986؛
- تواصل تركز مؤسسات البحث في العاصمة ،
- تميزت بعدم استقرار مؤسساتي، خصوصا مع تواجد مراكز بحث تتبع عدة قطاعات و حل معظم وحدات البحث التي أوقفت نشاطاتها البحثية في ظل الإصلاحات الاقتصادية و خاصة القانون التوجيهي للمؤسسات 1988، الذي أعطى أولوية للمردودية المالية (الربحية)على حساب الإبداع و الابتكار.

V. مرحلة 1998-2008

- إصدار القانون التوجيهي للتعليم العالي 1998، و برنامج خماسي 1998-2002 للبحث العلمي و التطوير التكنولوجيّ (رقم 98-11 المؤرخ في 22 أوت 1998)؛
- التحضير لإطلاق 27 برنامج بحث وطني ؛
- تنصيب 21 لجنة قطاعية على مستوى 27 دائرة وزارية و خلق ابتداءا من 2000 حوالي 639 مخبر بحث تمس عدة ميادين أساسية ؛
- 04 وحدات بحث؛
- تنصيب الوكالة الوطنية لتقييم البحوث (ANVREDET)؛
- في مجال التمويل : الدعم المتخصص بلغ في المتوسط 34266 مليار دج لدعم و تقوية مناخ البحث ، منها 17550 مليار دج نفقات تجهيز و 2562 مليار دج لتنفيذ برامج البحث الوطنية PNR ؛
- في مجال النتائج المحققة عرف عدد المنشورات و المساهمات العلمية ارتفاعا محسوسا في نهاية الخماسي مقارنة بسنة 1997 ، و كذلك عدد الأطروحات التي تمت مناقشتها.

VI. مرحلة 2008-2012

- شهدت هذه المرحلة صدور قانون رقم 08-05 في 2008 مكمل لقانون 1998 حيث تم بموجبه إنشاء المديرية العامة للبحث العلمي و التطوير التكنولوجي تحت وصاية وزارة التعليم العالي حيث تم تقسيم هياكل البحث إلى مراكز متخصصة في البحث؛
- وحدات بحث ؛
- انجاز 34 برنامج بحث وطني (PNR) ، مسجلة في البرنامج 2008-2012 (2841 مشروع بحث ب 16000 باحث في 8 مؤسسة تعليم عالي منها 1940 (70%) بالتعاون مع القطاع الاقتصادي الاجتماعي ؛

- خلق مخابر بحث جديدة ليصبح عددها الإجمالي 1144 (تضم 23922 باحث)؛
- 2083 باحث دائم (1020 في المؤسسات التابعة للوزارة و 1063 خارج الوزارة)؛
- تدعيم الباحثين في مختلف المؤسسات بالنظام الوطني للتوثيق (SNDL)؛

المبحث الثالث: الدراسة التحليلية و القياسية

إن ما يلاحظ في الجزائر هو زيادة وتيرة الإنفاق على قطاع التعليم العالي و البحث العلمي. و التي كانت نتيجة للوضع المالي المريح ، و بالدرجة الثانية كمتطلب من متطلبات إستراتيجية تطوير القطاع ، سنعتمد في تقييم فعالية هذه النفقات على من خلال مرحلتين الدراسة التحليلية و التي نحاول فيها تقييم نظام التعليم العالي الجزائري من خلال مؤشرات كلية داخلية و خارجية ، مباشرة و غير مباشرة تركز في مجملها على جودة المخرجات كهدف يمكن الحكم به بصفة خاصة (أو جزئية) و ليس بشكل عام . و محاولة قياسية في خطوة ثانية و نظرا لنقص البيانات المالية للدراسة فيما يتعلق بنفقات التعليم العالي و تقسيماتها لذلك ستقتصر الدراسة التحليلية على الفترة 2000- 2006 فقط.

المطلب الأول: الدراسة التحليلية لنفقات التعليم العالي و البحث العلمي

أولا: الكلفة التعليمية

بالنسبة لكلفة التعليم العالي في الجزائر، فإنها تكلفة عامة بحوالي 98% و المتمثلة في الآتي:

1 التعليم المجاني للطلبة في مرحلة التدرج و ما بعد التدرج .
2 التكفل الاجتماعي بالطلبة (الإيواء و الإطعام بالنسبة للطلبة من خارج منطقة الجامعة، النقل، منحة فصلية يستفيد منها حوالي 75 % من عدد الطلبة المسجلين، الضمان الاجتماعي)

و هذا راجع إلى:

- ديمقراطية التعليم، أي التعليم لجميع المواطنين بدون استثناء و العدالة في الولوج للتعليم العالي.
- ضعف الدخل الفردي لغالبية أفراد المجتمع مما دفع الدولة بالتكفل بمعظم الأعباء خاصة في فترات سابقة.
- حاجة الجزائر إلى موارد بشرية لتحقيق التنمية باعتبارها دولة نامية و بالتالي تحمل جميع نفقات التعليم العالي.
- الاقتصاد الجزائري هو اقتصاد ريعي ، و بالتالي التعليم المجاني هو صورة من صور توزيع الريع.

أما فيما يخص التكاليف التي يتحملها الطلبة فهي ضئيلة (اقتناء كتب مصاريف متنوعة أخرى....)

النفقة العامة: هي عبارة عن مبلغ نقدي يصدر من شخص عام و الغرض منه تحقيق منفعة عامة.

ثانيا : قطاع التعليم العالي و توليفة (الكم، الكيف)

واجهت الجزائر طلبا متزايدا على التعليم العالي بسبب :

- زيادة الناجحين في امتحان البكالوريا .
- تمثل فئة الشباب 18-30 فئة كبيرة من المجتمع.
- ديمقراطية التعليم.

أما بالنسبة لسياسة الجودة فقد اعتمدت الجزائر في ذلك على تغيير النظام التعليمي الجامعي برمته و استبداله تدريجيا بنظام جديد هو

نظام ل م د (ليسانس – ماستر- دكتوراه) و هو نظام معتمد في الدول الأنجلوسكسونية في بداية ظهوره . قصد الاستفادة من طرائق التدريس و البرامج البيداغوجية ذات الجودة والمطبقة في دول متقدمة.

و حسب رؤية وزارة التعليم العالي و البحث العلمي تتمثل أسباب اعتماد نظام ل م د في (وزارة التعليم العالي البحث العلمي،2012) :

- ✓ ضمان تكوين عالي الجودة للمواطنين لا سيما الشباب يؤهلهم لاندماج امثل في سوق العمل.
- ✓ تلبية متطلبات القطاع الاجتماعي الاقتصادي و هذا بإمداده بموارد بشرية نوعية
- ✓ ترقية البحث العلمي

نظام ل م د يضم ثلاث مراحل ليسانس أكاديمية أو مهنية (ثلاث سنوات) ماستر (سنتين) دكتوراه (ثلاث سنوات) و هو نظام يرتكز على (رمضان كربوش، ص06) :

- ❖ تنظيم عروض على شكل مسالك متنوعة للطالب الذي يستفيد من المرافقة و التوجيه من قبل الأستاذ الوصي.
- ❖ تحسين النوعية البيداغوجية ، الإعلام ، التوجيه،و مرافقة الطالب.
- ❖ تطوير مهني في الدراسات العليا .
- ❖ تفضيل تعليم القدرات العرضه (التمكن من اللغات الأجنبية الحية،استعمال الإعلام الآلي و الانترنيت ....)
- ❖ الاستفادة من المبادلات و معادلات الشهادات بين الدول.

ثالثا: تحليل النفقات العامة في قطاع التعليم العالي و البحث العلمي

أ – التكلفة الوحدوية:

يبين الجدول رقم (16) نفقات التعليم العامة لكل مستويات التعليم لسنوات 2000-2006 و تأتي وزارة التربية الوطنية في الصدارة من حيث حجم الإنفاق الكلي و هذا راجع للعدد الهائل للتلاميذ بحيث تمثل نسبة الأطفال 48% ما بين 06-18 سنة من فئة السكان ما بين 01-35 سنة، ثم تليها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ثم وزارة التكوين و التعليم المهنيين.

أما من ناحية الكلفة الوحدوية فتكلفة الطالب الجامعي اكبر بكثير من تكلفة التلميذ في الطورين الابتدائي و الثانوي. فمثلا سنتي 2000 و 2001 بلغت ميزانية التربية 71، 67 مليار دج على التوالي و عدد التلاميذ المسجلين يقدر بـ 5.696.812 للسنة الدراسية 2001/2000 بينما قدرت ميزانية التعليم العالي و البحث العلمي بـ 21.8، 23.9 مليار دج لنفس السنتين و قدر عدد الطلبة المسجلين في التدرج و ما بعد التدرج للسنة الجامعية بـ 252.334 و بالتالي عدد التلاميذ اكبر بـ 22 مرة عدد الطلبة، أما ميزانية التربية فهي حوالي ثلاثة أضعاف ميزانية التعليم العالي فقط .

الجدول رقم (16) نفقات التعليم العامة في الجزائر و توزيعها الفرعي 2000-2006

	2000	2001	2002	2003	2004	2005*	2006*
المجموع (مليار دج)	223	274	301	338	376	400	439
التربية	71.6	68.7	66.2	66.3	67.6	65.1	59.3
التعليم و التكوين المهني	06.7	07.4	07.4	07.9	06.2	07.8	07.5
التعليم العالي	21.8	23.9	26.4	25.8	26.1	27.1	33.2
ميزانية التسيير (مليار دج)	180	211	235	267	299	312	324
التربية (% ميزانية التسيير)	74.5	72.7	69.9	70.8	71.8	69.5	68.5
التعليم و التكوين المهنيين (% ميزانية التسيير)	04.6	05	05.1	05.4	05.1	05.3	05.2
التعليم العالي (% ميزانية التسيير)	20.9	22.3	25	23.8	23	25.2	26.3
ميزانية التجهيز (مليار دج)	43	63	67	72	77	88	115
التربية (% ميزانية التجهيز)	59.2	55.3	53.3	49.7	51.4	49.4	33.4
التعليم و التكوين المهنيين (% ميزانية التجهيز)	15.5	15.3	15.3	17.2	10.5	16.7	14
التعليم العالي (% ميزانية التجهيز)	25.3	29.4	31.4	33.1	38.2	33.9	52.6

Source : Banque Mondiale (2007), *l'Algérie, à la recherche d'un investissement public de qualité*, Une Revue des dépenses publiques, rapport de la banque mondiale.P 139)

* données budgétaires initiales de 2005 et 2006

قبل الانتقال إلى تحليل النفقات الجارية و الرأسمالية لابد من التعرف على مكوناتها في قطاع التعليم العالي.

ب – نفقات التسيير (النفقات الجارية): و تتكون من

- ميزانية التكوين والتربصات القصيرة المدى بالجزائر و بالخارج لفائدة الأساتذة الجامعيين و الموظفين الإداريين و التقنيين.
- ميزانية التظاهرات العلمية.
- نفقات الصيانة الجارية للأملاك المنقولة و غير المنقولة.
- الأعباء الملحقة (الانترنيت، النشر، الكهرباء، الغاز، الهاتف، الإشهار، الإيجار).
- مساهمات المؤسسات الجامعية و البحثية تجاه المؤسسات و الهيئات الدولية .
- أجور و رواتب الأساتذة الجامعيين و الموظفين الإداريين و العمال التقنيين العمال.
- ميزانية (التوثيق،الأعمال التطبيقية ،الدراسات العليا لما بعد التدرج،النشاطات الرياضية و العلمية و الثقافية)
- تداريب و تربصات الطلبة في الوسط المهني.

ج – نفقات التجهيز (النفقات الرأسمالية): و تتكون من

نفقات إنشاء المباني و الهياكل الإدارية للجامعات و المراكز الجامعية و المدارس و المعاهد العليا و التحضيرية وكل التجهيزات الضرورية اللازمة لتشغيلها ، و كذلك الاقامات الجامعية وجميع الهياكل الملحقة بها.

و بمقارنتنا لميزانية التسيير و ميزانية التجهيز للفترة 2000-2006 في الجدول الموالي

الجدول رقم (17):ميزانية التسيير وميزانية التجهيز لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي (2000-2006)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
ميزانية التسيير (مليار دج)	37.62	47.053	58.756	63.546	68.77	78.624	85.212
ميزانية التجهيز (مليار دج)	10.879	18.522	21.038	23.832	29.414	29.9	60.49

(اعتمادا على الجدول رقم 16).

نلاحظ أن ميزانية التسيير أكبر في كل السنوات حيث قاربت النسبة بينهما 03 سنة 2000، 2001، 2002 2003، ثم بدأت النسبة الانخفاض في سنة 2004 إلى 2.3 و2.6 سنة 2005 ثم تقلصت إلى 1.40 سنة 2006، و هي أول سنة من البرنامج التكميلي لدعم النمو و بسبب تزايد عدد طلبة ابتدءا من سنة 2004 ، سنة تطبيق نظام ل م د و هذا راجع بطبيعة الحال إلى أن نفقات التجهيز (بناء الهياكل الجامعية) تكون في فترة معينة و نفقات التسيير (لتسيير هذه الهياكل) لفترات بقية حياة هذه الهياكل .

د – تحليل نفقات التسيير من حيث طبيعتها : تنقسم نفقات التسيير في التعليم العالي إلى نفقات بيداغوجية و نفقات اجتماعية .

النفقات البيداغوجية هي النفقات المتمثلة في الجانب التعليمي للطلبة أي نفقات المؤسسات الجامعية أين يدرس الطلبة . أما النفقات الاجتماعية فخصصت لها وزارة التعليم العالي ديوانا خاصا يسمى ديوان الخدمات الجامعية (نقل، إيواء، إطعام، منح.....) و هذا للسماح للمؤسسات البيداغوجية بالتركيز في المسائل البيداغوجية .

و سنأتي لدراسة تخصيص نفقات التسيير في القطاع من خلال الجدول رقم (18):

حيث يشير تقرير البنك الدولي الصادر في 15 أوت 2007 حول تطور النفقات العمومية في الجزائر ، أن الجزائر تنفق أكثر نسبيا على التعليم العالي مقارنة مع دول متقاربة معها في الدخل القومي و لكن على الجانب الاجتماعي و ليس الجانب البيداغوجي. حيث تمثل النفقات الاجتماعية حوالي 50% من نفقات التسيير؛ و كما يظهر في الجدول، تشكل النفقات لاجتماعية نسبة 39.8% سنة 2001 ووصلت حتى 50.5% سنة 2003.

الجدول رقم (18): توزيع (تخصيص) نفقات التسيير في قطاع التعليم العالي 2001 -2005

	2001	2002	2003	2004	2005
مجموع نفقات التسيير (بمليون دج)	47103	58716	63495	68908	78671
النفقات الاجتماعية (بمليون دج)	18745	27757	32045	33595	37475
النفقات الاجتماعية (كنسبة من مجموع النفقات %)	39.8	47.3	50.5	48.5	47.8
النفقات الاجتماعية لكل طالب (دج)	38363	48703	51998	51431	51904
كل النفقات الأخرى لكل طالب	58036	54321	51033	54061	57058
توزيع النفقات الاجتماعية (بالنسبة المئوية%)					
أجور و امتيازات أخرى	20.5	17.6	15.8	17.4	17.3
مواد و صيانة	09.1	21.1	25.1	22.5	09.7
أنشطة ثقافية و رياضية	0.9	01.5	01.8	01.5	01.8
منح الطلبة	22.9	18.7	15.9	18.2	20.0
إطعام	38.8	32.9	31.2	28.6	40.0
نقل	07.7	08.3	10.2	11.8	11.2

Source : Banque Mondiale (2007), op.cit, p146.

و– نفقات التجهيز:

توجد عدة مؤسسات للتعليم العالي في الجزائر، أغلبها المؤسسات التابعة لوزارة التعليم العالي و البحث العلمي. بالإضافة إلى جامعة التكوين المتواصل، معاهد و مؤسسات تابعة لوزارات أخرى، جامعات و مدارس عليا، مراكز جامعية، معاهد عليا.

تعتبر نفقات التجهيز معتبرة و يدل على ذلك عدد المنشآت الجامعية حيث تضم الشبكة الجامعية اليوم : 47 جامعة، 10 مراكز جامعية ،

4 ملحقات جامعية و 19 مدرسة عليا و 05 مدارس عليا للأساتذة و 10 مدارس تحضيرية ، و قسمان تحضيريان مدمجان وفق انتشار جغرافي جيد نسبيا على مستوى 48 ولاية، حيث تطور عدد المقاعد البيداغوجية من 219000 مقعد بيداغوجي سنة 1990الى 1251000 مقعد سنة 2010، في الفترة 2009-2010 لوحدها تم إنشاء 673.000 مقعد بيداغوجي و 334300 سرير . ويظهر الجدول الموالي هذا التطور السريع في الهياكل الجامعية.

الجدول رقم (19) : تطور الهياكل البيداغوجية لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر

	عدد الجامعات	عدد المراكز الجامعية	المعاهد الوطنية التعليم العالي	المدارس العليا	المدارس العليا للتعليم التقني	مدارس و معاهد اخرى
1998/1997	14	13	11	07	02	11
2001/2000	17	13	06	03	01	12
2002/2001	25	14	02	03	01	10
2004/2003	26	13	02	03	01	10
2008/2007	26	16	02	03	01	09
2009/2008	33	12	-	03	01	-
2010/2009	35	13	-	03	02	-

Source : **ONS**

رابعا : نفقات التسيير في الفترة 2000-2013

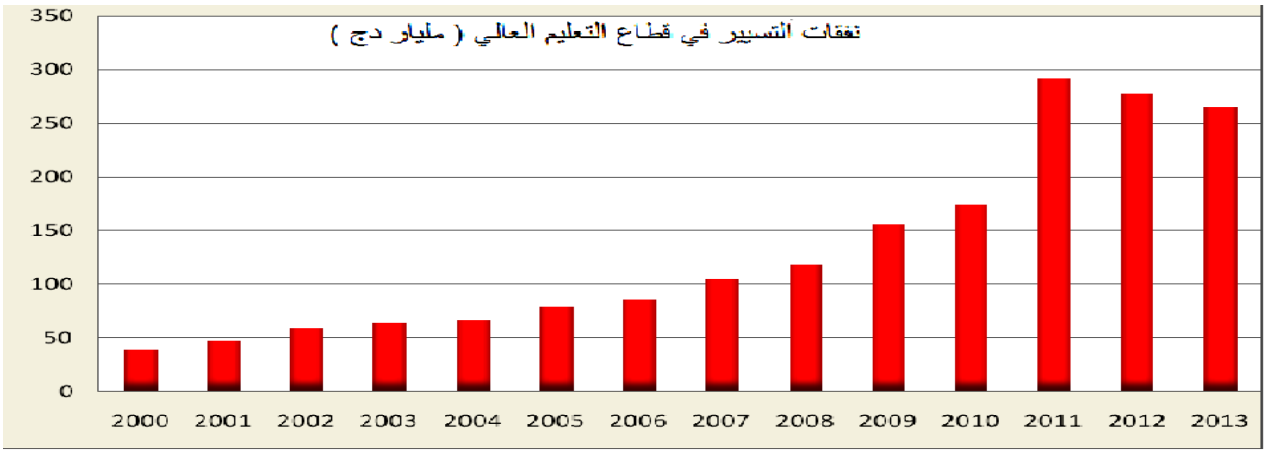
يبين الجدول الآتي و تمثيله البياني نفقات التسيير لفترة 14 سنة و هذه فترة متوسطة تمكننا من تحليل المنحى العام لتطور الإنفاق العام الجاري و الذي يرتبط بدرجة كبيرة بجودة التعليم و لو أننا رأينا أن نصف النفقات الجارية تقريبا مخصص للنفقات الاجتماعية.

الجدول رقم (20) ميزانية التسيير لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي (2000-2013) بآلاف دج

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
38.703.077	47.122.250	58.743.195	63.494.661	66.497.092	78.381.380	85.669.925
2007	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	***2013**
104.449.439	118.306.406	155.160.798	173.483.802	291.441.690	277.173.918	264.582.513

(قوانين المالية و القوانين التكميلية من 2000-2012) *بالنسبة لسنة 2013 ميزانية أولية

الشكل رقم (18): ميزانية التسيير لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي (2000-2013)



(تمثيل بياني للجدول رقم 20)

التحليل:

نلاحظ أن نفقات التسيير تطورت بشكل عادى ما بين سنة 2000 و 2006 أي بضعفين خلال خمس سنوات ثم نلاحظ ارتفاع وتيرة الزيادة ابتداءاً من سنة 2006 ، هذا راجع إلى زيادة عدد الطلبة و الذي بلغ عددهم 864102 ، و أيضا اعتماد نظام ل م د الذي تطلب زيادة توظيف عدد معتبر من الأساتذة الجدد ، ثم مرحلة ثالثة بدايتها مع سنة 2009 إلى غاية سنة 2013 أين تتضح الزيادة الكبيرة في ميزانية التسيير و هذا بسبب الزيادة المعتبرة في أجور موظفي القطاع بصفة عامة و الأساتذة خصوصا و خاصة سنة 2011 التي شهدت دفع الزيادة في الأجور لسنتي 2008-2009 بأثر رجعي. و عموما ارتفاع ميزانية وزارة التعليم و البحث العلمي كتجسيد احد أهداف البرنامج

الخماسي 2010-2014 الذي يخصص 40% من موارده لتحسين التنمية البشرية.

المطلب الثاني : الدراسة التحليلية التقييمية لجودة مخرجات التعليم العالي في الجزائر

أ -المؤشرات المستخدمة لقياس الجودة و الملائمة و التميز:

1 -معدلات الاستكمال

2 -إدخال الخريجين في سوق العمل

3 -قدرة النظام التعليم العالي على المساهمة في التنمية المؤسسة في بلد معين

4 -القدرة على تنمية البحث و التطوير و المساهمة في تطوير نظم الابتكار

5 -المساهمة المحتملة في تلبية الأهداف الوطنية وبرامج التنافسية

ب - مخرجات التعليم العالي في الجزائر

1 -1 - الخريجون في التدرج وما بعد التدرج.

1 -2- الإنتاج العلمي (الكتب و البحوث العلمية و المذكرات و المقالات.....).

1- 3- الدراسات و الاستشارات المنجزة لصالح البيئة الخارجية للجامعة .

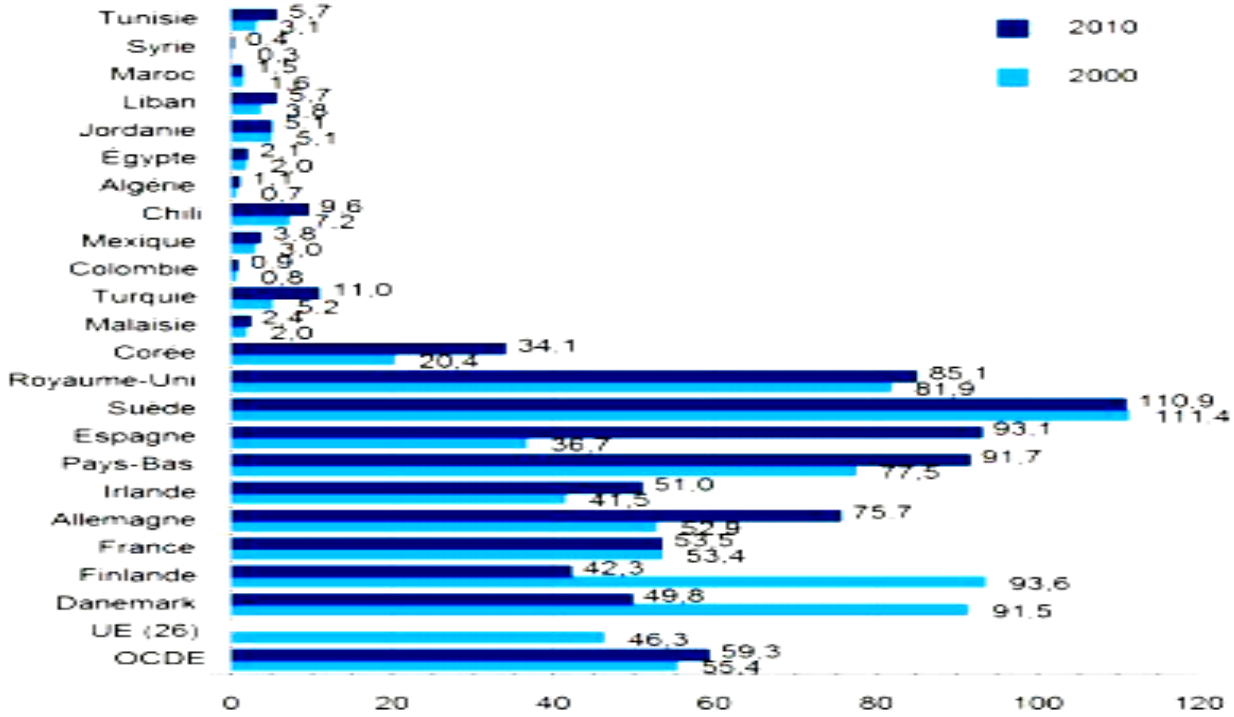
فيما يخص قياس جودة هذه المخرجات فقد استعنا بمؤشرات و معايير كلية و خلاصة دراسات حول جودة التعليم العالي في الجزائر لأن اعتماد معايير جزئية يتطلب توافر معطيات دقيقة و شاملة لمختلف

مدخلات و عمليات و مخرجات النظام الجامعي ، إن المؤشرات التالية، توضح المستوى المتر اجع لجودة التعليم العالي .

I. المؤشرات الداخلية

- معامل التأطير ما بين ضعيف و متوسط في اغلب السنوات كما يظهر في الجدول رقم (01) مقارنة بالنسب العالمية.
- تواضع الإنتاج العلمي للأساتذة خاصة باللغة الانكليزية .و كذلك الأمر بالنسبة الدراسات لصالح البيئة الخارجية للجامعة و كمثال عن ذلك الشكل التالي :

الشكل رقم (19): عدد مرات الاستشهادات العلمية (citation) لكل 100 000 مقيم لسنتي 2000 و 2010 لدول مختلفة.



Source : Banque Mondial, Agence française de développement, Centre de Marseille pour l'Intégration en Méditerranée (2011), *Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence* ,p 10

و هو مؤشر غير مباشر يدل على مساهمة البحوث الوطنية في الرصيد المعرفي العالمي، حيث العدد 1,1 (2010) مقارنة مع دول عربية أخرى مثل لبنان 5,7، تونس 5,7 و الأردن 5,1 .في المقابل العدد كبير بالنسبة للإتحاد الأوروبي مجتمعا بمتوسط 46 ، و الشيلي بـ 9,6 سنة 2010 رغم أنها من الدول النامية.

- بالنسبة لرتب الأساتذة، الرتب العالية تمثل 20% من مجموع الأساتذة حيث اغلب الأساتذة من صنف الأساتذة المساعدين كم يظهر في الجدول رقم 14.
- نسبة رسوب كبيرة في السنة الأولى لبعض التخصصات.
- تزايد نسبة الناجحين في السنة الجامعية بديون من سنة إلى أخرى .
- إن نظام ل م د يتمحور حول الجهود التي يبذلها الطالب (70% اعتماده على نفسه)و لكن هذا لم يتحقق، وهذا بسبب جهل الطلبة بجوهر النظام، و عدم امتلاكهم لإمكانيات مادية خاصة كالانترنيت، أجهزة الإعلام الآلي.....

II. المؤشرات الخارجية

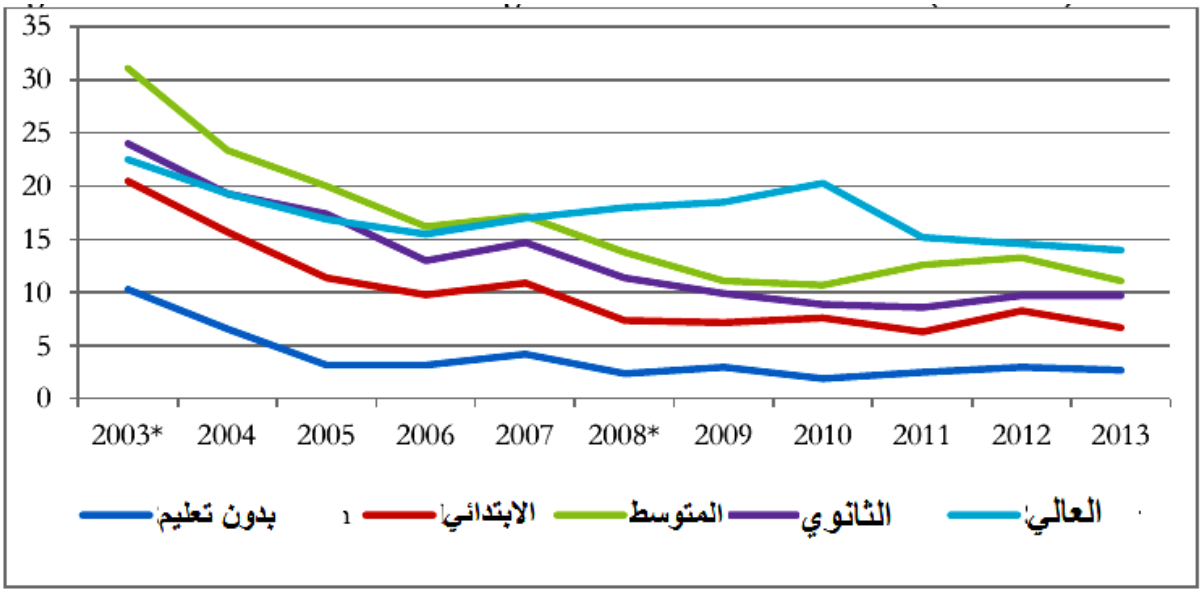
- صعوبة تاقلم خريجي الجامعة مع عالم الشغل و اعتمادهم على أجهزة التوظيف الحكومية المساعدة (Ansej، Angem، Cnac، Anem).* حيث تعاني 37 % (سنة 2010) من المؤسسات الجزائرية (كغيرها من المؤسسات في منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا) من ضعف تنافسية العاملين فيها متمثلة في نقص الخبرة و التنافسية التقنية باعتبار غالبية الخريجين من الشعب الإنسانية و الاجتماعية ، تراجع القدرة الإبداعية ، ضعف التواصل فيما بينهم و صعوبات في اختيار نمط العيش و هذا ما يقف عقبة في نمو مناخ الأعمال. [1]

* ANSEJ الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب
ANEM الوكالة الوطنية للتشغيل
CNAC الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة
ANGEM الوكالة الوطنية لتسيير التشغيل

[1] Banque Mondial and other institutions (2011), op.cit ,p 05

- وجود نسبة كبيرة من خريجي نظام ل م د عاطلين عن العمل و بالتالي لم يتحقق هدف تفاعل نظام ل م د مع محيطه الاجتماعي والاقتصادي.

الشكل رقم(20): معدلات البطالة في الجزائر حسب المستوى التعليمي



Source : L. Benhabib, « Le chômage des jeunes en Algérie : l'enjeu des inégalités de diplôme et de genre », [Online] Available: www.mondesendeveloppement.eu, 2014. P 08

- فرض الوزارة لبعض التخصصات ل م د و هذا عكس سياسة اللامركزية التي يفترض توفرها في هذا نظام.
- ترتيب الجامعات الجزائرية على المستوى الدولي لم يتغير بعد اعتماد نظام ل م د.

2- أسباب ضعف الجودة الناتج عن المشكلات الاتفاقية :

- ضعف أجور الأساتذة مقارنة مع معدل الدخل الفردي و هذا رغم الزيادات في الأجور بسبب نسبة التضخم السنوية و كذلك التحاق بقية القطاعات بقطاع التعليم العالي من حيث مستوى الأجور.
- نصف ميزانية التسيير 50% تقريبا عبارة على نفقات اجتماعية (إيواء، نقل ، إطعام ، منح) و بالتالي هذا ينعكس على جودة العملية التعليمية من جانب الإنتاجية البيداغوجية و لو أنه سبب من أسباب تهيئة الظروف للطلبة للاستيعاب و الاندماج في العمل البيداغوجي.
- ضعف الإنفاق على تكوين الأساتذة من خلال عدم كفاية التربصات قصيرة المدى عدداً و قيمة.

- وجود شبه مركزية في عملية تخصيص النفقات في الجامعات.
- نظام ل م د يتطلب فضاءات و تجهيزات و تقنيات متقدمة لم تستطع الوزارة توفيرها بالشكل الكافي و المناسب .
- ضعف التكلفة الخاصة للطلبة بسبب تغير المنظومة الاجتماعية التي أصبحت ترى أن التعليم الجامعي ينتهي إلى البطالة.
- اعتماد الجامعات على الإنفاق الحكومي و عدم سعيها لعقد اتفاقات و شراكات مع محيطها الاقتصادي من مؤسسات الأعمال.

و يمكن تحسين الجودة من خلال الاقتراحات التالية :

1 زيادة أجور الأساتذة لتحسين وضعهم الاجتماعي و بالتالي تفرغهم التام للبحث العلمي و العمل البيداغوجي الفعال.
2 رفع ميزانية تربصات الأساتذة .
3 توفير التجهيزات و الوسائل اللازمة لخلق فضاءات تعليمية ملائمة للطلبة.
4 تعزيز اللامركزية الإدارية لمؤسسات التعليم العالي و خصوصا في جانب التسيير المالي.
5 رفع ميزانية البحث العلمي و عقد شراكات إستراتيجية في هذا المجال.

إعادة النظر في تخصيص نفقات التسيير ، لاسيما التناسب بين النفقات الاجتماعية و البيداغوجية بما يحسن الجودة.

المطلب الثالث:الدراسة القياسية

يمكن قياس مساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية بطريقة أحسن بواسطة دالة الإنتاج أو بمعادلة انحدار بسيط، حيث يتم الاعتماد على متغيري معدل القيد الإجمالي و مستويات الاستكمال ، حيث أظهرت الأبحاث أثرهما الايجابي في التنمية الاقتصادية مقاسة بالناتج الإجمالي لكل فرد ، استخدم (Tilak 2003) بيانات لـ 49 دولة آسيوية لتوضيح الآثار الهامة للتعليم العالي على النمو الاقتصادي ،كذلك بينت البحوث انه كل ما زادت نسبة السكان الحاصلين على تعليم عالي تزيد احتمالات ارتفاع معدلات النمو.

يمكن الوقوف على اثر التعليم على النمو الاقتصادي من خلال الطريقة المحاسبية للنمو بكل بساطة، النموذج الأساسي هو أن المخرجات هي دالة لعوامل المدخلات كما وصفها سولو 1956[1] ، بالنسبة للاقتصاد هناك طرق مختلفة لتحليل العلاقة و لكن الطريقة الأكثر استخداما هي دالة الإنتاج و المكونة من Q الإنتاج K رأس المال L العمل ، و R العوامل غير المفسرة.

و تظهر الحاجة إلى التحقق من مصدر العوامل غير المفسرة R خاصة أن الزيادة في الناتج اكبر من الزيادة في عاملي العمل و رأس المال [2]، و نفسر تلك الزيادة الإضافية بالعامل البشري أي زيادة رأس المال البشري و الذي يقاس عادة بمتوسط سنوات الدراسة ، و يعزى الجزء الآخر كثيرا من الأحيان إلى التغير التكنولوجي ، و الذي يمثل عادة من 15 إلى 24 % من النمو في الولايات المتحدة.[3]

بين Pancavel (1991) دراسته حصة التعليم في النمو الاقتصادي ، مساهمة مختلف مستويات التعليم الابتدائي و الثانوي و العالي، و المتمثلة في التعليم و الإنتاجية ، بينت تقديراته ان مساهمة التعليم العالي ارتفعت من 14.78 % إلى 23.41% ، و يقدر كذلك هذه المساهمة في الولايات المتحدة ازدادت

[1] P. Stevens and M. Weale(2003), *Education and Economic Growth*, International Handbook on the Economics of Education, Edited by G. and J.Johnes, August, p. 7.
[2] Atkinson G.B.J, *op.cit*, p. 48-49.
[3] Becker W.E and D. R. Lewis (1994), *Higher Education and Economic Growth*, Book Review by J. Siegfried, Industrial and Labor Relations Review, Vol. 47, No. 3, p. 524.

بشكل ملحوظ سنوات 1990 حيث ارتفع من 1.29% في فترة 1913-1950 إلى 14.61% في الفترة 1973-1984.[1]

قام (2001) Bassanini ve Scarpetta بدراسة دور تراكم رأس المال البشري في تفسير مسار النمو في 21 دولة من دول التعاون و التنمية الاقتصادية في الفترة 1971- 1998 بطريقة PANAL ، حيث قاما بالتعبير عن رأس المال البشري بمتوسط سنوات الدراسة الرسمية لفئة السكان العاملين ، و اشارت النتائج إلى تاثير ايجابي و هام في الناتج الداخلي الخام لكل فرد ، حيث التأثير الطويل لكل سنة تعليم اضافية هو 6 % ، ووجدا ايضا تاثير هام لتراكم راس المال المادي على النمو و سرعة تقارب مسار النمو لكل فرد إلى 15% لكل سنة.[2]

قام كل من Barro and Sala-i-Martin في دراسة مقطعية ان التحصيل العلمي للذكور ، خصوصا المرحلة الثانوية و الجامعية له تاثير ايجابي هام على النمو الاقتصادي [3] ، حيث ان الزيادة في متوسط التحصيل العلمي الذكوري الثانوي بـ 0.68 سنة يزيد من النمو السنوي ب 1.1% ، في حين ان الزيادة في التعليم العالي ب 0.09% يؤدي لزيادة سنوية في النمو بـ 0.5% ، و وجدا ان التفاعل بين الناتج الداخلي الابتدائي و رأس المال البشري (الصحة و التعليم) ، لذلك تسعى الدول المتخلفة الى زيادة تراكم رأس المال البشري.

توصل Jenkins looked بتحليله للسلاسل الزمنية للمملكة المتحدة العلاقة بين مؤشر إجمالي عوامل الإنتاجية TFP و مختلف مستويات التحصيل التعليمي[4] ، حيث انه عندما نزيد مؤهلات التعليم العالي (بما فيه التدرج و بعد التدرج) نسبة 01 % ينمو الناتج السنوي بين 0.42% و 0.63 % .

[1] Pencavel J., Higher Education, *Economic Growth and Earnings*, in "Higher Education and Economic Growth" Edited by: William E.Becker and D.R. Lewis, Kluwer, 1993, p. 53.W.E. Becker and D.R. Lewis, Higher Education and Economic Growth, p. 10.
[2] Bassanini. A. and S.Scarpetta (2001), *Does Human Capital Matter For Growth in OECD Countries? Evidences From Pooled Mean-Group Estimates*, OECD Economics Department Working Papers, No: 282, p. 24.
[3] Barro R. J. and X. Sala-i-Martin (1995). *Economic Growth*. New York: McGraw-Hill.
[4] Jenkins. H (1995) , *Education and Production in the United Kingdom*, Economics Discussion Paper No 101, Nuffield College, Oxford University.

أظهرت دراسة أجريت في تايوان أن التعليم العالي يلعب دورا هاما في النمو الاقتصادي [1]، و وجدت أن زيادة بـ 01 % في مخزون التعليم العالي معبرا عمه بعدد الأفراد الذين تلقوا تعليما عاليا تؤدي إلى زيادة بـ 0.35% في الانتاج الصناعي . و ان الزيادة بـ 01% في عدد المتخرجين في الهندسة أو العلوم الطبيعية تؤدي إلى زيادة بـ 0.15% في الإنتاج الزراعي ، حيث تهتم هذه الدراسة بأثر التركز في شعب التعليم و خاصة العلمية التي أظهرت اثر كبير .

اظهر Wolff and Gittleman أن نسبة الالتحاق في التعليم العالي ترتبط إيجابا مع نمو إنتاجية العمل، عدد العملاء و المهندسين لكل فرد يرتبط مع النمو اقتصادي .[2]

تتفق معظم الأدبيات الاقتصادية على أن الإنفاق على التعليم لكل تلميذ أو كنسبة من الناتج المحلي و في دراسة Barro and Sala-i-Martin (2004) على سبيل المثال الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي تميل إلى أن تكون ذات تأثير ايجابي على النمو الاقتصادي [3].

Kumar (2003) يؤثر هذا المتغير أيضا على رأس المال البشري إيجابا ، و هذا في حين النتائج التجريبية تشير الى تأثير ايجابي ، فالنظرية تبحث في الظروف التي يمكن ان تحدث اثر سلبيا .[4]

و تشير مساهمة نظرية حديثة لـ De la Croix and Doepke (2004) في مقارنة بين آثار التمدرس الخاص مقابل العام على النمو و الرفاه و خلصت هذه الدراسة أن التمويل العام أحسن في الظروف التي يكون فيها عدم المساواة في الدخول[5].

اعتمدت الكثير من الدراسات على مؤشرات اقتصادية لقياس فعالية التعليم العالي و نفقاته ، بعض هذه الدراسات اتبع المقاربة الجزئية من خلال تقدير العوائد النقدية returns الفردية للتعليم العالي و بعضها

[1] Lin T-C (2004), *The Role of higher education in economic development: an empirical study of Taiwan case*, Journal of Asian Economics 15(2), p. 355–371.
[2] Wolff .EN and M Gittleman (1993),T*he role of education in productivity convergence: does higher education matter?*, In A Szirmai, B van Ark, and D Pilat (eds), Explaining Economic Growth. Amsterdam: North-Holland.
[3] Barro R, Sala-i-Martin X (2004), *Economic Growth*. MIT Press, Cambridge
[4] Kumar .K (2003), *Education and technology adoption in a small open economy: theory and evidence*, acroecon Dyn 7:586–617
[5] De la Croix D, Doepke M (2004), *Public versus private education when differential fertility matters*, J Dev Econ 73:607–629

، و أخرى اتبعت المقاربة الكلية من خلال مساهمة التعليم العالي في النمو و التنمية الاقتصاديين على ما رأينا و اعتمدت عدة مؤشرات كمتغيرات مستقلة ، أهمها حجم الإنفاق الكلي على التعليم العالي ، عدد متوسط سنوات الدراسة ، عدد الخريجين ، عدد الطلبة المسجلين لكل سنة ، لذلك سنعتمد في دراستنا القياسية على حجم الإنفاق الكلي على التعليم العالي و البحث العلمي كمؤشر على تطور القطاع ، و بالتالي كأحد المتغيرات المستخدمة في نموذج الانحدار المعبر عن النمو الاقتصادي و في مرحلة ثانية نعتمد على الطلبة المسجلين في التدرج و ما بعد التدرج .

تم اكتشاف دالة الإنتاج كوب دوجلاس في عام 1928 (COOB-DOUGLAS) ،من طرف الرياضي الأمريكي (C.COOB) ، وزميله (D.DOUGLAS)، هذان الكاتبان توصلا إلى ايجاد علاقة رياضية تم صياغتها في شكل دالة . خلاصة هذه العلاقة تتمثل في المخرجات تتغير بتغير المدخلات ، الدالة المعرفة من طرفهما تعرف على انها دالة " كوب دوجلاس " و التي يرمز لها اختصارا (CD) ، و بصفة عامة تم الربط في هذه العلاقة بين مدخلات الانتاج و المتمثلة في راس المال Kو العمل L و المخرجات المتمثلة في الانتاج (Q).

تعد دالة الانتاج (COOB-DOUGLAS)بصفة عامة حالة خاصة من دالة الانتاج بشكل عام ، تعرف الدالة على اساس انها تلك العلاقة التي تربط كل عنصر من مجموعة الانطلاق (البدء)، بعنصر وحيد و فقط من مجموعة الوصول و نكتب :

$$f: R'' \longrightarrow R'''$$

$$X \longrightarrow (x)$$

حيث تتكون مجموعة الانطلاق من الأشعة [$x(x_1,x_2,\ldots\ldots x_n) \in R^n$] و التي تمثل في هذه الحالة كميات عناصر الإنتاج ، في حين تتكون مجموعة الوصول من كميات الإنتاج [$f(x) \in R^m$] بحيث

$(n \geq m)$

أما في حالة دالة (COOB-DOUGLAS)، و التي تمثل دراسة ميدانية لدالة الإنتاج بحيث تدرس علاقة الإنتاج (Q) بعوامل الإنتاج و التي تنحصر أو تنضم في عاملين فقط ، و هما رأس المال ،Kو العمل L، فانه يمكن تعريف ذلك كما يلي :

$Q=R^2 \longrightarrow R$

أما الصيغة الرياضية (الميدانية) لدالة كوب دوجلاس فتكتب على الشكل التالي :

$$Q=AK^{\alpha}L^{\beta}.....(01)$$

حيث:

A: تمثل ثابتا موجبا ، يعبر عن حالة التكنولوجيا المستخدمة في عملية الإنتاج.

$\beta،\alpha$: عاملان موجبان حيث : $(1> \alpha،\beta >0)$، و يمثلان مرونة الإنتاج بالنسبة لرأس المال و العمل على التوالي . بحيث

$$\alpha = \frac{\frac{\partial Q}{Q}}{\frac{\partial K}{K}} = \frac{\partial Q}{\partial K} = \frac{K}{Q}$$

$$\beta = \frac{\frac{\partial Q}{Q}}{\frac{\partial L}{L}} = \frac{\partial Q}{\partial L} = \frac{L}{Q}$$

هذه الدالة متجانسة من الدرجة $(\beta+\alpha)$، و يمكن إثبات ذلك بضرب كل من LوK في (λ) فنحصل :

$$A.(\lambda.k)^{\alpha}.(\lambda.L)^{\beta}=\lambda^{\alpha+\beta}.(AK^{\alpha}L^{\beta})=\lambda^{\alpha+\beta}.Q$$

و عليه فان غلة الحجم لدالة (COOB-DOUGLAS) تتوقف على قيمة كل من α و β ، و بالتالي نجد أنفسنا أمام ثلاث حالات :

حالة غلة الحجم المتزايدة: حيث تكون نسبة زيادة الإنتاج اكبر من نسبة زيادة عوامل الإنتاج، و توافق هذه الحالة لما ($1< \beta+\alpha$) .

حالة غلة الحجم المتناقصة: لما تكون ($1> \beta+\alpha$) و تفسير ذلك أن نسبة زيادة الإنتاج اقل من نسبة زيادة عوامل الإنتاج.

حالة غلة الحجم الثابتة: لما تكون ($1= \beta+\alpha$)، و يعني ذلك أن نسبة زيادة الإنتاج تكون بنفس نسبة زيادة عوامل الإنتاج .

و تعتبر الحالة الأخيرة – ثبات غلة الحجم- الحالة الأكثر استعمالا في التحليل الاقتصادي الكلي لعدة اعتبارات منها أن الدراسة التي قام بها (C.COOB) ، D.DOUGLAS) أظهرت أن دالة الإنتاج الأمريكية خلال الفترة 1899-1918 ، ذات غلة حجم ثابتة ، حيث $\alpha=1/4$ و $\beta=3/4$ و A = 1.01

I. دراسة اثر نفقات التعليم العالي في النمو الاقتصادي باستخدام متغير نفقات التعليم العالي للفترة 1980-2008

أولا : التعريف بمتغيرات الدراسة

- Y= PIB
- A تعني التقدم التقني و هي مجهول يجب تقديره
- K: رأس المال و نقسمه إلى:

- رأس المال المادي معبرا عنه بالتراكم الخام للأصول الثابتة لغياب إحصائية رأس المالABFF (k)

- رأس المال البشري معبرا عنه بنفقات التعليم العالي و البحث العلمي DEP (G)

- L: عنصر العمل معبرا عنه بعدد العاملين في كل سنة . EMP(L)

و عليه تصبح المعادلة كالتالي :

$$Y_t = A\,(k_t)^{\alpha}.(L_t)^{\beta}.(G_t)^{\gamma} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \quad (02)$$

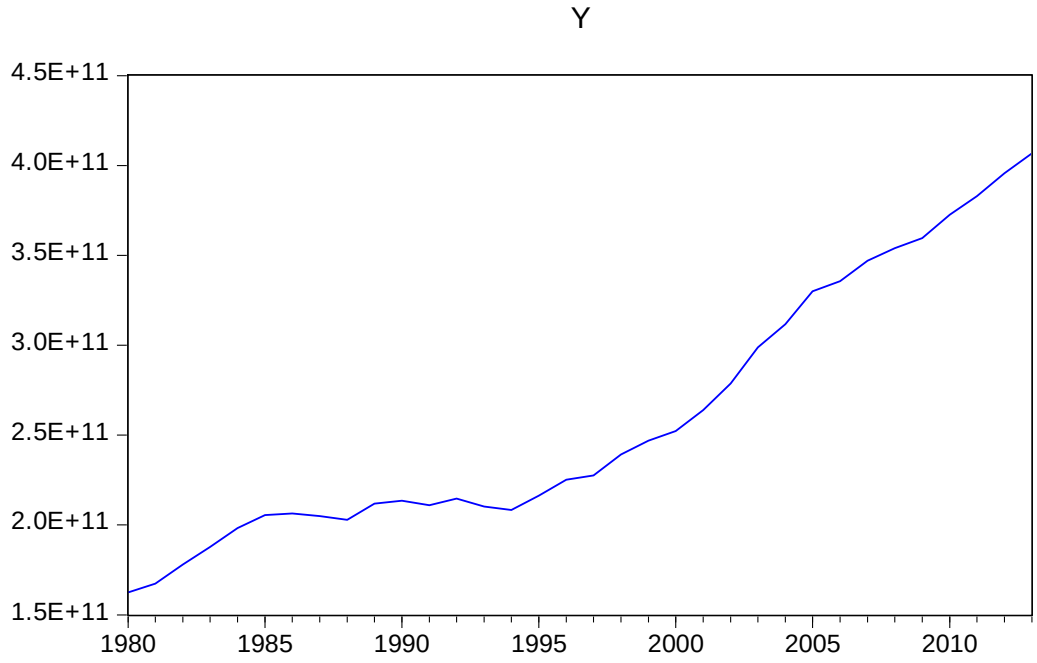
إدخال اللوغاريتم لتصبح خطية

$$LOG(Y_t) = LOG\,A + \alpha.\,LOG(k_t) + \beta.\,LOG(L_t) + \gamma.\,LOG(G_t) + \varepsilon_t \quad \ldots\ldots\ldots (03)$$

1- الناتج الداخلي الخام PIB: و يمثل y المتغير التابع في دالة كوب دوجلاس بالأسعار الثابتة للعملة المحلية سنة الأساس 1989=100، تم الاستناد على بيانات البنك العالمي السلسلة الإحصائية حول الجزائر للفترة 1980-2013

نلاحظ الظاهرة المعروفة عن النمو الاقتصادي في الجزائر و هي التذبذب خاصة في فترة التسعينات أين شهدت الجزائر نمو اقتصادي سالب أي تراجع اقتصادي.

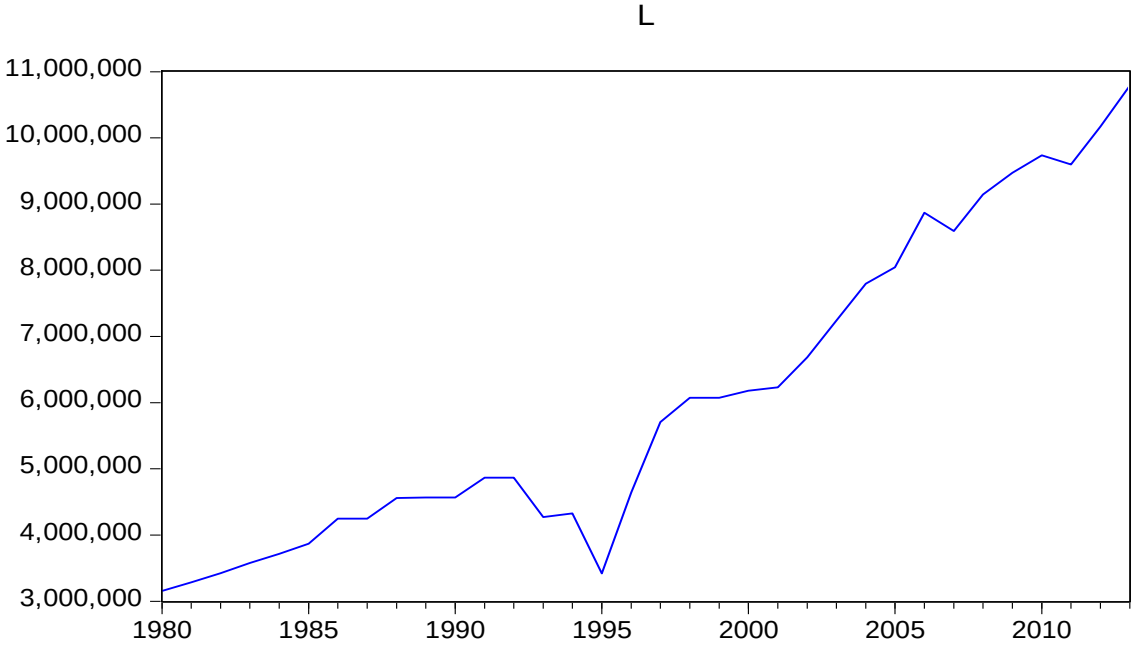
الشكل رقم (21) :الناتج الداخلي الخام للجزائر بالقيم الحقيقية 1980-2013



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

2- العمل :EMP عدد الأفراد العاملين كمتغير مستقل ، الديوان الوطني للإحصائيات.

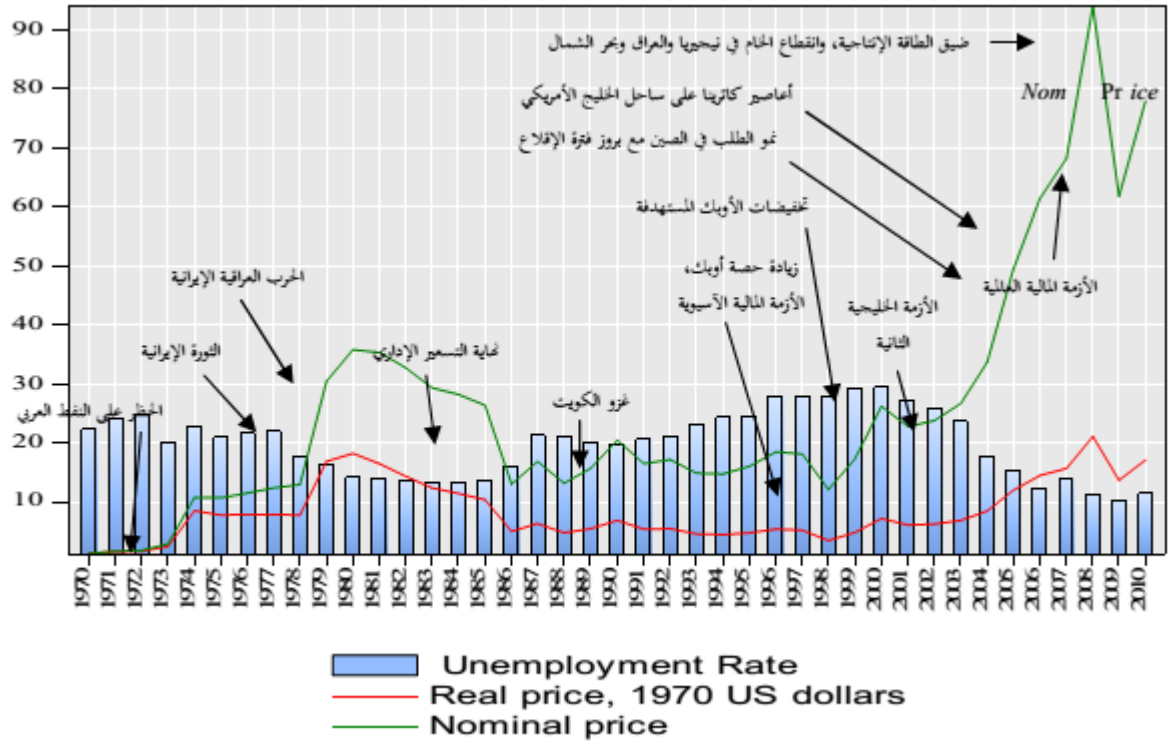
الشكل رقم (22) : تطور عدد العمال في الجزائر للفترة 1980-2013



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

عرف حجم العمال تراجعا ملحوظا في فترة التسعينات و خاصة سنة 1995 أول سنوات تطبيق برنامج التعديل الهيكلي و ما تبعه من خوصصة للمؤسسات و تسريح العمال ثم عاد العدد للارتفاع مع تحسن أسعار النفط بداية 2000 هذا ما يؤكده تطور معدلات البطالة كما هو موضح في الشكل التالي :

الشكل رقم (23): تطور أسعار النفط و اتجاه البطالة في الجزائر 1970-2010

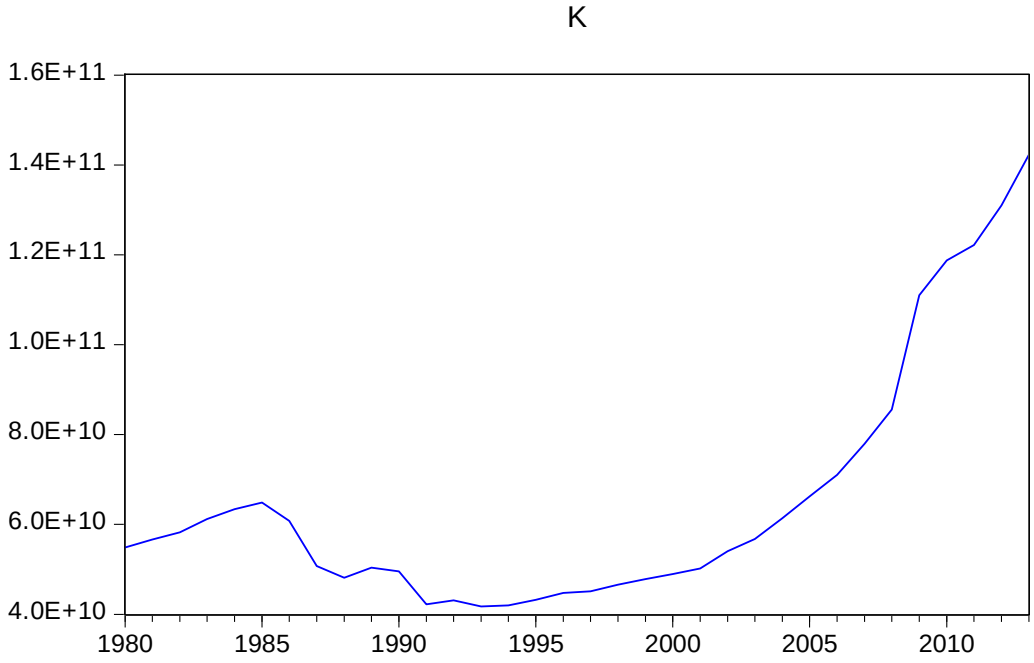


المصدر :دحماني محمد ادريوش (2013)، إشكالية التشغيل في الجزائر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة تلمسان ، ص 170

3- تراكم إجمالي رأس المال الثابت ABFF: بالأسعار الثابتة للعملة المحلية سنة الأساس 1989=100، كمتغير مستقل للفترة 1980-2013 مصدر البيانات البنك العالمي

كذلك نلاحظ تذبذب التراكم الخام للأصول الثابتة كنتيجة لطبيعة الاقتصاد الريعي خاصة بعد أزمة 1986 و فترة التسعينات

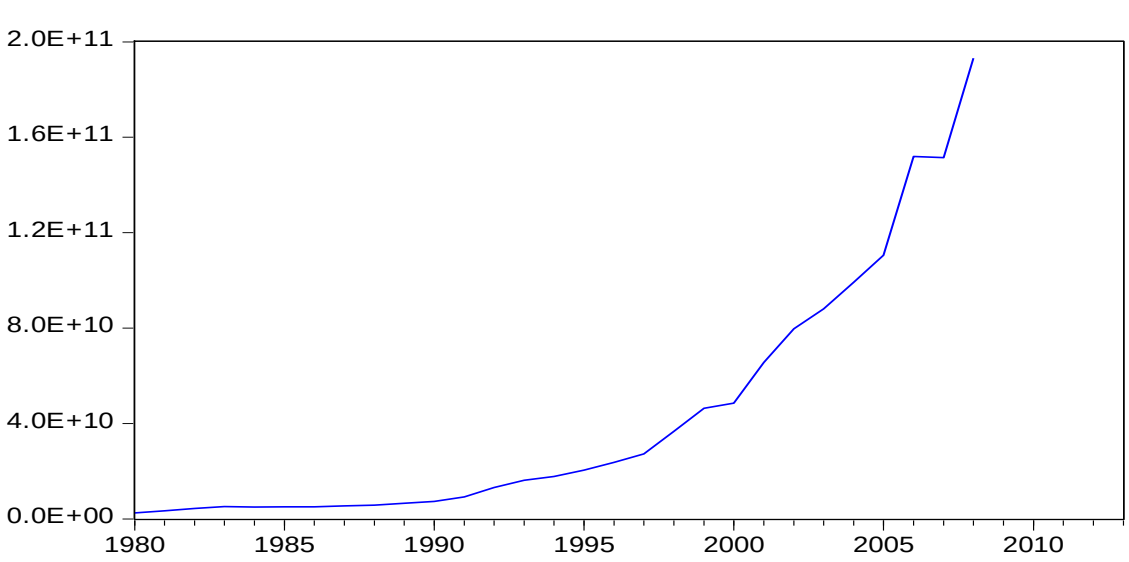
الشكل رقم (24): تراكم إجمالي رأس المال الثابت في الجزائر (1980-2013)



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

4- نفقات التعليم العالي و البحث العلمي DEP: بالقيم الجارية كمتغير مستقل للفترة 1980-2008 و هذا نظرا لعدم توفرها بالقيم الثابتة و لكننا قمنا بتحويلها إلى القيم الثابتة باستخدام deflateur،

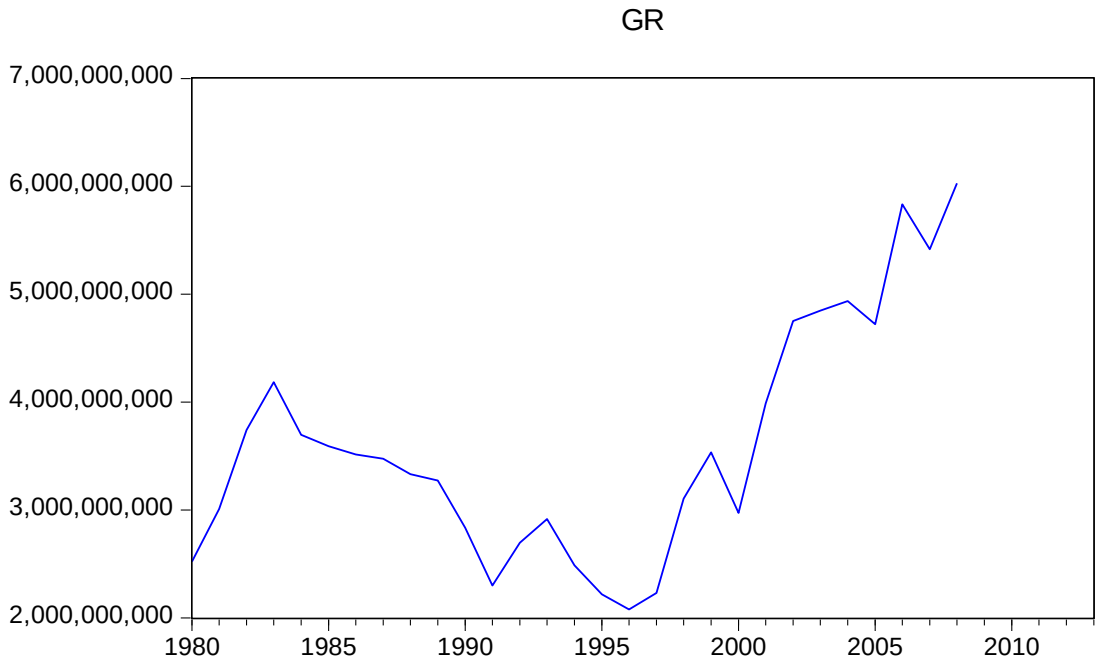
الشكل رقم (25): تطور نفقات التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 1980-2008 بالقيم الجارية



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

الملاحظ هو شبه ثبات لنفقات التعليم العالي بالأسعار الجارية في فترة الثمانيات إلا أن هذه النفقات ازدادت باضطراد كبير في فترة نهاية التسعينات خاصة بعد سنة 2000 و يعود ذلك لزيادة الطلب على التعليم العالي بسبب مجانيته و اضطرار الدولة لمجابهته

الشكل (26): تطور نفقات التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 1980-2008 بالقيم الحقيقية



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

الملاحظ هو انه بعد تحويل القيم الجارية إلى قيم ثابتة ظهر التذبذب الواضح ففي بداية سنة 1985 بدا تدهورها بسبب الأزمة النفطية ثم سنة 1991 عرفت تحسنا طفيفا لتعود إلى الانخفاض مجدد و بحدة اكبر سنة 1994 بسبب الضائقة المالية التي مست الخزينة العمومية لتعود إلى الارتفاع سنة 1996 إلى غاية 1999 ، أين عرفت في المجمل (le trend) تحسنا ملحوظا بسبب ارتفاع إيرادات الجباية البترولية و انطلاق الدولة في سياسة استثمارات واسعة في التعليم العالي و البحث العلمي و تحسين ظروف العمل بالنسبة للأساتذة و ارتفاع عدد الطلبة .

ثانيا :دراسة استقرارية السلاسل الزمنية باستخدام اختبار Dickey–Fuller

– سلسلة المتغير LOG Y : مستقرة عند مستوى الفروق الثانية بدون قاطع و بدون ميل عند مستوى معنوية 5% (انظر الملحق رقم (01)

– **سلسلة المتغير LOG K**:مستقرة عند مستوى الفروق الأولى بدون قاطع و بدون م عند مستوى معنوية 5% (انظر الملحق رقم (01)

– سلسلة المتغيرLOG L: مستقرة عند مستوى الفروق الأولى بدون قاطع و بدون ميل عند مستوى معنوية 5% (انظر الملحق رقم (01)

– **سلسلة المتغير LOG G** : مستقرة عند مستوى الفروق الأولى بدون قاطع و بدون ميل عند مستوى معنوية 5% (انظر الملحق رقم (01)

بما أن السلاسل الزمنية مستقرة عند درجات مختلفة فلا يمكننا القيام باختبار التكامل المتزامن. و ستلجأ إلى تقدير نموذج متجهات الانحدار الذاتي VAR، جاءت نماذج الانحدار الذاتي المتعدد بديلة عن نماذج المعادلات الآنية حيث تعطي هذه النماذج نفس الأهمية للمتغيرات و تعتبرها كلها داخلية بمعنى أنها تأخذ عامل الزمن بعين الاعتبار و تشترط استقرار المتغيرات و يطلق عليها اختصارا نموذج var (p)، حيث يمثل P عدد درجات التأخير التي يتم تحديدها حسب معياري AIC و SC

– تحديد درجات التأخر:

قبل المرور إلى مرحلة التقدير لا بد من تحديد درجة التأخير الامثل للنموذج التي تعتمد على تقليل قيمة المعلومات التالية لكل من AIC و SC

$$Aic(p) = ln\left[\det\left(\left\|\sum_e\right\|\right)\right] + \frac{2K^2.P}{n}$$

$$Sc\ (p) = ln\left[\det\left|\left(\sum_e\right)\right|\right] + \frac{K^2 P \ln(n)}{n}$$

حيث :

k : عدد متغيرات النموذج ؛

n: عدد المشاهدات ؛

p : درجة التأخير؛

$\sum_e$: مصفوفة التباينات و التباينات المشتركة للبواقي

و نختار التاخير p الذي يوافق ادني قيمة للمعيارين AIC و SC . و الجدول التالي يبرز النتائج التي تم التوصل اليها :

الجدول رقم (21): نتائج تحديد درجات التاخير لنموذج(04) VAR

VAR Lag Order Selection Criteria
Endogenous variables: LOGY LOGK LOGL LOGG
Exogenous variables: C
Date: 04/23/16 Time: 10:35
Sample: 1980 2013
Included observations: 25

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	61.78978	NA	1.15e-07	-4.623182	-4.428162	-4.569092
1	158.8226	155.2526	1.80e-10	-11.10581	-10.13071	-10.83536
2	172.3465	17.31057	2.46e-10	-10.90772	-9.152540	-10.42091
3	180.4958	7.823302	6.33e-10	-10.27966	-7.744401	-9.576489
4	247.4067	42.82297*	2.26e-11*	-14.35253*	-11.03719*	-13.43300*

* indicates lag order selected by the criterion
LR: sequential modified LR test statistic (each test at 5% level)
FPE: Final prediction error
AIC: Akaike information criterion
SC: Schwarz information criterion
HQ: Hannan-Quinn information criterion

المصدر: مخرجات Eviews 8.0

نظرا لصغر حجم العينة ، فانه لا يجب ان يتجاوز عدد التاخيرات 5، نلاحظ ان اصغر قيمة لمعياري AIC و SC و باقي المعايير كذلك هي في حالة P4

و بعد التقدير (الملحق رقم 02) حصلنا على النتيجة التالية:

$$\mathbf{LOGY} = 0.940*LOGY(-1) - 0.135*LOGY(-2) + 0.108*LOGY(-3) +$$
$$[\ 2.47722] \qquad [-0.22930] \qquad [\ 0.18957]$$
$$0.144*LOGY(-4) + 0.011*LOGK(-1) - 0.127*LOGK(-2) + 0.129*LOGK(-3)$$
$$[\ 0.27937] \qquad [\ 0.07999] \qquad [-0.56918] \qquad [\ 0.61876]$$
$$- 0.203*LOGK(-4) + 0.050*LOGL(-1) - 0.045*LOGL(-2) - 0.141*LOGL(-3)$$
$$[-1.05240] \qquad [\ 0.47772] \qquad [-0.46969] \qquad [-1.54102]$$
$$+ 0.057*LOGL(-4) + 0.086*LOGG(-1) + 0.054*LOGG(-2) + 0.031*LOGG(-3)$$
$$[\ 0.66368] \qquad [\ 1.36522] \qquad [\ 0.72496] \qquad [\ 0.44924]$$
$$- 0.052*LOGG(-4) + 1.808$$
$$[-0.80758] \qquad [\ 0.39559]$$

[t-statistics] إحصائية ستيودنت

التفسير الإحصائي: يمكن تقديم الملاحظات التالية على النموذج المقدر:

– توضح قيمة معامل التحديد أن للنموذج قدرة تفسيرية جيدة **R^2=0.99** ، كما بلغ معامل التحديد المعدل **Adj. R-squared =0.98** ، هذا ما يعني أن الناتج الداخلي الخام مفسر بنسبة 98% بقيمه السابقة و قيم باقي المتغيرات إلى تأخيره قدره 4 فترات

– عدم معنوية بعض المعلمات عند مستوى معنوية 5%،

– عدم معنوية الثابت ؛

– يشير اختبار فيشر إلى أن النموذج له معنوية إحصائية ، ذلك أن القيمة الجدولية للإحصائية اقل من المحسوبة **F= 88.7** و هذا يعني أن المتغيرات المستقلة و هي مجمعة لها القدرة التفسيرية للمتغير التابع

التفسير الاقتصادي:

– منطقية إشارة الحد الثابت ، فمن من المفترض أن يكون للناتج الداخلي الخام قيمة موجبة و لو انعدمت قيم بقية القيم المتغير في النموذج .

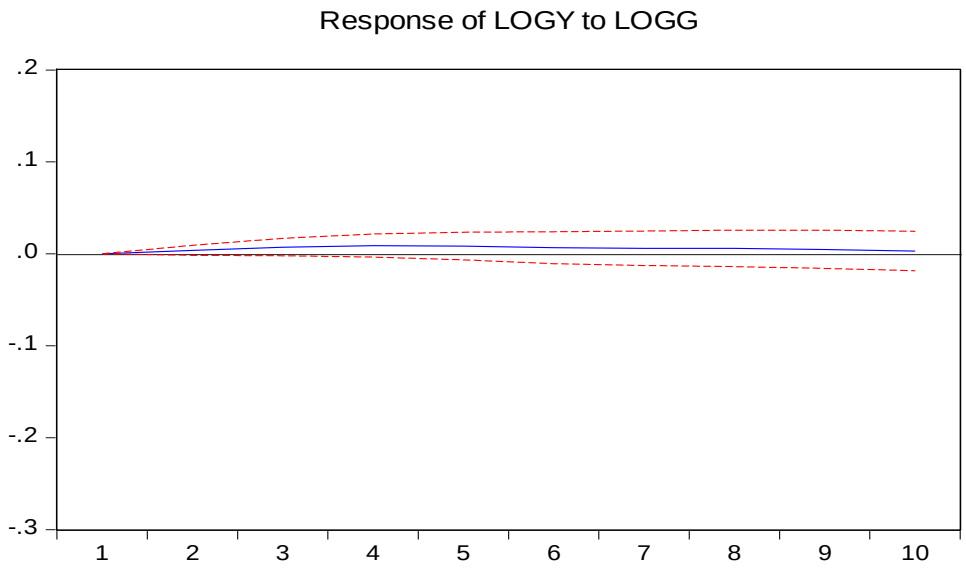
– هناك اثر موجب لتأثير الناتج الداخلي الخام للسنة الماضية على الناتج الداخلي الخام للسنة الحالية بقيمة 0.94

– عدم معنوية النفقات الحكومية على التعليم العالي ، كما أن قيمتها صغيرة جدا ما نستنتج أن الدور الضعيف جدا بل حتى سالبا في السنة الرابعة .

اثر الصدمات و دوال الاستجابة: سنحاول من خلال دراسة الصدمات و دوال الاستجابة، إحداث صدمة في احد المتغيرات و البحث في الأثر الناتج عن هذه الصدمة على باقي المتغيرات، و لكن نظرا لتعدد المتغيرات، سنتتبع استجابة الناتج الداخلي الخام للصدمات المفاجئة التي تطرأ على بقية المتغيرات .

– نلاحظ استجابة ضعيفة جدا، ما يعني أن نمو الناتج الداخلي الخام في الجزائر لا يتأثر بنفقات التعليم العالي في السنة الأولى و تأثير طفيف جدا في باقي السنوات كما يظهر في الشكل الموالي.

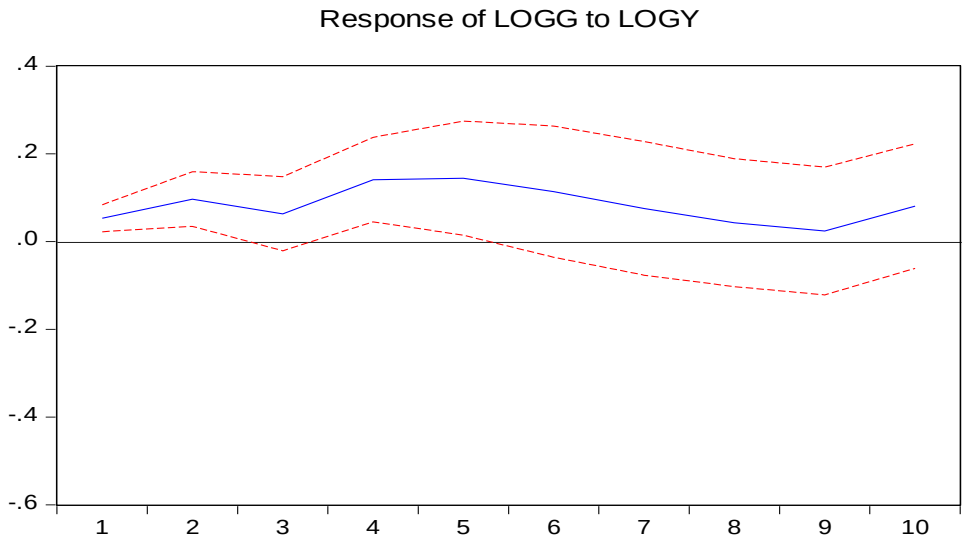
الشكل رقم (27): استجابة الناتج الداخلي الخام لصدمات نفقات التعليم العالي



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

– نلاحظ استجابة ايجابية لنفقات التعليم العالي للناتج الداخلي الخام خاصة في السنة الرابعة و الخامسة (الشكل رقم27 أدناه) و هذا نظرا لأن نفقات التعليم العالي تزيد عندما يزداد الناتج الداخلي الخام الأمر الذي ينعكس إيجابا على الجباية البترولية بحكم الطابع الريعي النفطي للاقتصاد الجزائري ما ينعكس إيجابا أيضا على ميزانية الدولة

الشكل رقم (28): استجابة نفقات التعليم العالي لصدمات الناتج الداخلي الخام



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

– التقدير بطريقة المربعات الصغرى بمقاربة Granger and Engle

بالاعتماد على التقدير المباشر للانحدار حصلنا على النتيجة التالية :

الجدول رقم (22) : نتائج تقدير الانحدار بطريقة Granger and Engle

Dependent Variable: LOGY
Method: Least Squares
Date: 04/07/16 Time: 13:13
Sample (adjusted): 1980 2008
Included observations: 29 after adjustments

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	13.72223	1.538042	8.921884	0.0000
LOGL	0.617553	0.044265	13.95122	0.0000
LOGK	0.106864	0.101986	1.047831	0.3047
LOGG	0.012307	0.077578	0.158642	0.8752

R-squared	0.942455	Mean dependent var	26.17339
Adjusted R-squared	0.935550	S.D. dependent var	0.215991
S.E. of regression	0.054834	Akaike info criterion	-2.841577
Sum squared resid	0.075169	Schwarz criterion	-2.652985
Log likelihood	45.20287	Hannan-Quinn criter.	-2.782513
F-statistic	136.4813	Durbin-Watson stat	1.222165
Prob(F-statistic)	0.000000		

المصدر: مخرجات Eviews 8.0

اظهر اختبار سلسلة البواقي استقرارا ، مما يدل أن الانحدار غير زائف (الملحق رقم**03**)

– بالنسبة لمعامل نفقات التعليم العالي ، نلاحظ أن القيمة المحتسبة T_{CAL} اقل من القيمة الجدولية T_{TAB} ، و لدينا مستوى معنوية pob = 0.87 اكبر من 5 % ، و عليه نقبل بفرضية العدم H_0 اي ان معامل نفقات التعليم العالي ليس بمعنوي و منه يمكن القول ان نفقات التعليم العالي ليس له معنوية احصائية عند مستوى معنوية 5 % في تفسير الناتج الداخلي الخام خلال فترة الدراسة ، و بالتالي فان المتغير المستقل (نفقات التعليم العالي) ليس له تاثير على المتغير التابع (الناتج الداخلي الخام) بالرغم من ان R-squared تساوي 0.94

– بالنسبة لمعامل رأس المال ، نلاحظ أن القيمة المحتسبة T_{CAL} اقل من القيمة الجدولية T_{TAB} ، و لدينا مستوى معنوية pob = 0.30 اكبر من 5 % ، و عليه نقبل بفرضية العدم H_0 اي ان معامل رأس المال ليس بمعنوي و منه يمكن القول رأس المال ليس له معنوية احصائية عند مستوى معنوية 5 % في تفسير الناتج الداخلي الخام خلال فترة الدراسة ، و بالتالي فان المتغير المستقل (رأس المال) ليس له تاثير على المتغير التابع (الناتج الداخلي الخام).

II. دراسة اثر نفقات التعليم العالي في النمو الاقتصادي باستخدام متغير عدد المسجلين للفترة 2013-1980

سنعبر عن متغير رأس المال البشري في المعادلة السابقة رقم (02) بعدد المسجلين (**I**)كمؤشر غير مباشر عن علاقة التعليم العالي بالنمو الاقتصادي في الجزائر

و عليه تصبح المعادلة كالتالي :

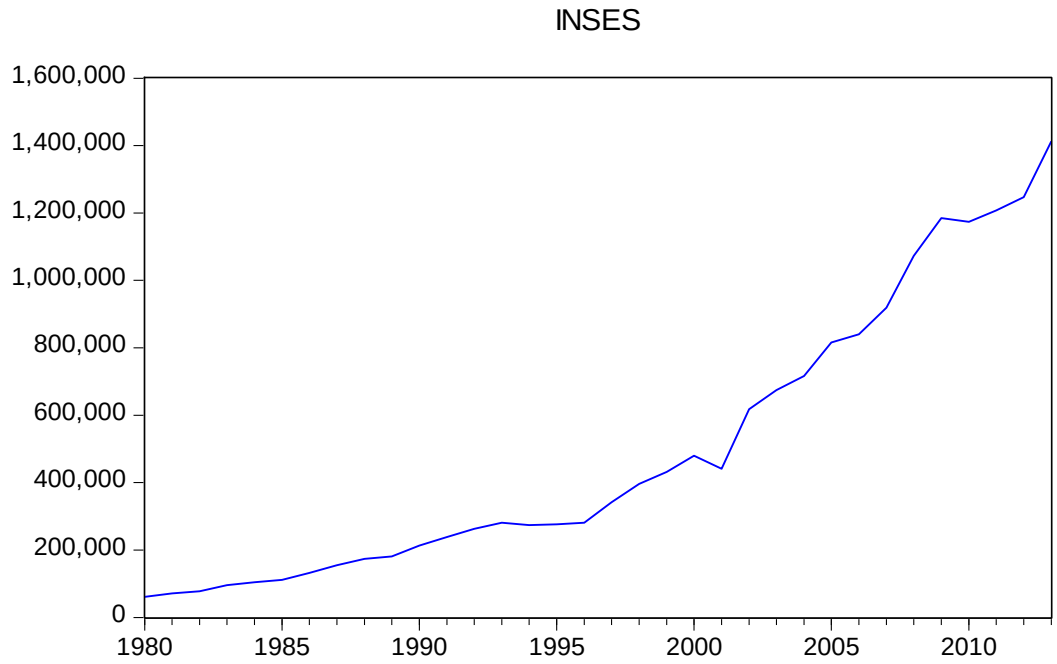
$$Y_t = A\,(k_t)^{\alpha}.(L_t)^{\beta}.(I_t) \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (04)$$

ادخال اللوغاريتم لتصبح خطية

$$LOG\,(Y_t) = LOG\,A + \alpha.\,LOG\,(k_t) + \beta.\,LOG\,(L_t) + \gamma.\,LOG\,(I_t) + \varepsilon_t \ldots\ldots (05)$$

عدد الطلبة المسجلين: تطور عدد الطلبة المسجلين في التدرج و بعد التدرج بنمو بطيء من سنة 1980 حتى سنة 1990 حيث وصل إلى 213000 ثم تضاعف في فترة عشر سنوات ليصل سنة 1999 إلى 431800 طالب، ليزيد عدد الطلبة بنمو سريع في ظرف 13 سنة ليتجاوز المليون طالب سنة 2008 و يصل إلى 1413000 سنة 2013 بسبب الاستثمارات الضخمة في القطاع و تزايد الطلب عل التعليم العالي، و كذلك تزايد عدد الناجحين في البكالوريا .

الشكل رقم (29): تطور عدد الطلبة المسجلين في التدرج و بعد التدرج



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

دراسة استقرارية السلاسل الزمنية باستخدام اختبار Dickey-Fuller

لقد قمنا باختبار استقرارية سلاسل المتغيرات $LOG\,(Y_t)$ و $LOG\,(k_t)$ و $LOG\,(L_t)$ سابقا ، و يلزمنا سلسلة $LOG\,(I_t)$

سلسلة المتغير LOG I: مستقرة عند مستوى الفروق الثانية بدون قاطع و بدون ميل عند مستوى معنوية 5% (انظر الملحق رقم (01)

كذلك بما أن السلاسل الزمنية مستقرة عند درجات مختلفة فلا يمكننا القيام باختبار التكامل المتزامن. و ستلجأ إلى تقدير نموذج متجهات لانحدار الذاتي VAR،

تحديد درجات التأخر:

قبل المرور إلى مرحلة التقدير لا بد من تحديد درجة التأخير الامثل للنموذج

الجدول رقم (23): نتائج تحديد درجات التاخير لنموذج(01) VAR

VAR Lag Order Selection Criteria
Endogenous variables: LOGY LOGK LOGL LOGI
Exogenous variables: C
Date: 04/23/16 Time: 10:22
Sample: 1980 2013
Included observations: 29

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	58.83638	NA	2.68e-07	-3.781819	-3.593226	-3.722754
1	193.0685	222.1773*	7.81e-11*	-11.93576*	-10.99279*	-11.64043*
2	203.3431	14.17195	1.24e-10	-11.54091	-9.843573	-11.00932
3	213.6300	11.35101	2.23e-10	-11.14690	-8.695193	-10.37905
4	222.9859	7.742794	5.32e-10	-10.68868	-7.482607	-9.684578
5	245.5717	12.46117	7.91e-10	-11.14288	-7.182435	-9.902517

* indicates lag order selected by the criterion
LR: sequential modified LR test statistic (each test at 5% level)
FPE: Final prediction error
AIC: Akaike information criterion
SC: Schwarz information criterion
HQ: Hannan-Quinn information criterion

المصدر: مخرجات Eviews 8.0

نلاحظ ان اصغر قيمة لمعياري AIC و SC و باقي المعايير كذلك هي في حالة P1

و بعد التقدير (الملحق رقم 04) حصلنا على المعادلة المقدرة التالية:

LOGY = 0.938*LOGY(-1) + 0.015*LOGK(-1) + 0.017*LOGL(-1) +
[6.09483] **[0.42964]** **[0.30838]**
0.008*LOGI(-1) + 0.861091379027
[0.26426] **[0.32706]**

[t-statistics**] إحصائية ستيودنت**

التفسير الاحصائي : يمكن تقديم الملاحظات التالية على النموذج المقدر :

– توضح قيمة معامل التحديد أن للنموذج قدرة تفسيرية جيدة **R^2=0.99** ، كما بلغ معامل التحديد المعدل **Adj. R-squared =0.99** ، هذا ما يعني أن الناتج الداخلي الخام مفسر بنسبة 99% بقيمه السابقة و قيم باقي المتغيرات بتأخيره قدره فترة واحدة

– عدم معنوية بعض المعلمات عند مستوى معنوية 5%،

– عدم معنوية الثابت ؛

– يشير اختبار فيشر إلى أن النموذج له معنوية إحصائية ، ذلك أن القيمة الجدولية للإحصائية اقل من المحسوبة **F=896.52** و هذا يعني إن المتغيرات المستقلة و هي مجمعة لها القدرة التفسيرية للمتغير التابع

التفسير الاقتصادي:

– منطقية إشارة الحد الثابت ، فمن من المفترض أن يكون للناتج الداخلي الخام قيمة موجبة و لو انعدمت قيم بقية القيم المتغير في النموذج ،

– الناتج الداخلي الخام يتأثر إيجابا بقيمته للسنة السابقة

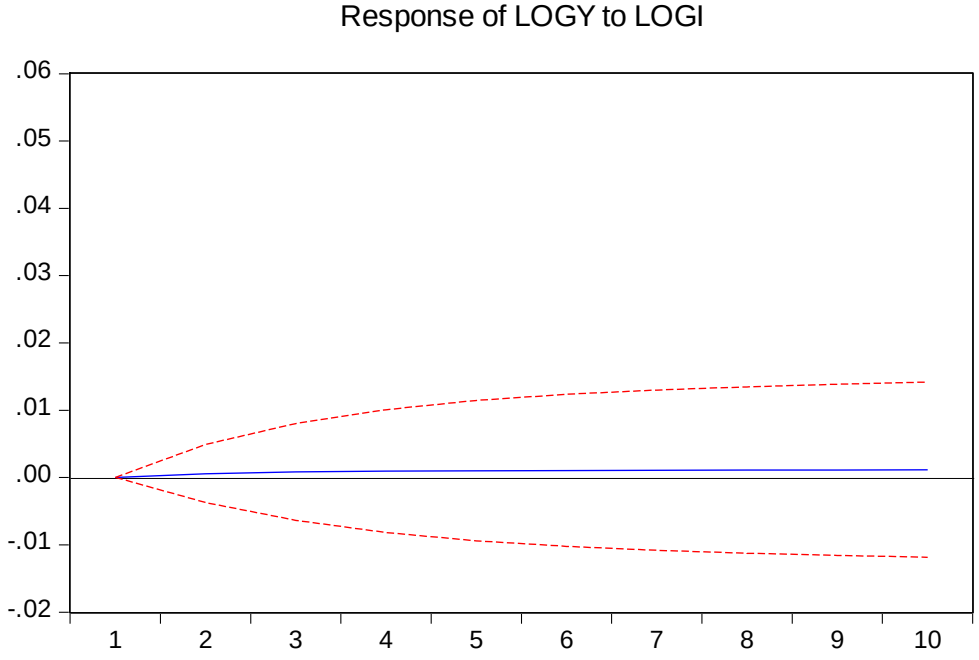
– عدد المسجلين لا يؤثر في الناتج الداخلي الخام لن المعلمات ليست لها دلالة إحصائية

اثر الصدمات و دوال الاستجابة: بعد تقدير النموذج يمكن قراءة نتائجه إما مباشرة بقراءة الأرقام من خلال المعدلات المقدرة أو قياس أثر الصدمة في إحدى المتغيرات على تطور كل منهما عن طريق دالة الاستجابة

– لا توجد استجابة تذكر للناتج الداخلي الخام بمعدلات التسجيل (ضعيفة جدا) (الشكل رقم 29)

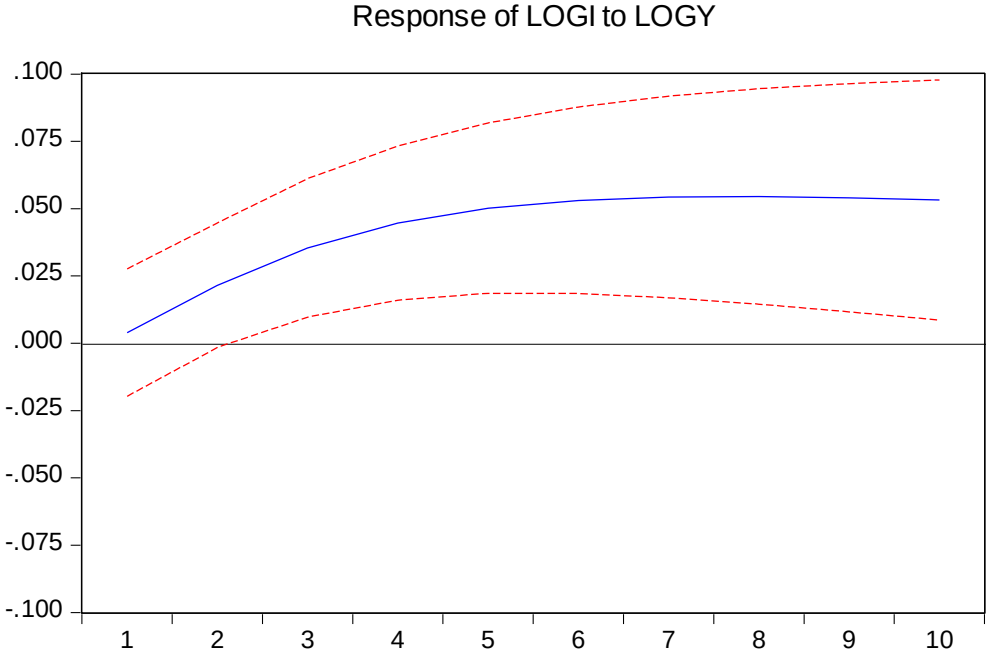
– نفس الملاحظة لا يؤثر عدد المسجلين في الناتج الداخلي الخام بل يتأثر به (الشكل رقم 30)

الشكل رقم (30): استجابة الناتج الداخلي الخام لصدمات عدد الطلبة المسجلين



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

الشكل رقم (31): استجابة عدد الطلبة المسجلين لصدمات الناتج الداخلي الخام



المصدر: مخرجات Eviews 8.0

التقدير بطريقة المربعات الصغرى بمقاربة Granger and Engle

بالاعتماد على التقدير المباشر للانحدار حصلنا على النتيجة التالية :

الجدول رقم (24): نتائج تقدير الانحدار بطريقة Granger and Engle

Dependent Variable: LOGY
Method: Least Squares
Date: 04/07/16 Time: 13:06
Sample: 1980 2013
Included observations: 34

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	16.94522	0.542155	31.25532	0.0000
LOGL	0.159292	0.063375	2.513487	0.0176
LOGK	0.185646	0.022991	8.074746	0.0000
LOGI	0.173835	0.022777	7.632001	0.0000

R-squared	0.989012	Mean dependent var	26.24667
Adjusted R-squared	0.987913	S.D. dependent var	0.268250
S.E. of regression	0.029492	Akaike info criterion	-4.099288
Sum squared resid	0.026093	Schwarz criterion	-3.919716
Log likelihood	73.68789	Hannan-Quinn criter.	-4.038049
F-statistic	900.0667	Durbin-Watson stat	0.932606
Prob(F-statistic)	0.000000		

المصدر: مخرجاتEviews 8.0

تقدير النموذج :

اظهر اختبار سلسلة البواقي استقرارا ، مما يدل أن الانحدار غير زائف (الملحق رقم**05**)

بالاعتماد على النتائج الموجدة في الجدول، يمكن كتابة صيغة معادلة دالة "كوب دوغلاس" المقدرة انطلاقاً من إحصائيات الاقتصاد الجزائري خلال الفترة الممتدة بين 1980-2013على الشكل التالي:

$$LOG\ Y = \underset{(31.25)}{16.94} + \underset{(2.51)}{0.15\ LOG\ L} + \underset{(8.07)}{0.18\ LOG\ K} + \underset{(7.63)}{0.17\ LOG\ I}$$

$$PIB = e^{16.94} + L^{0.15} + K^{0.18} + I^{0.17}$$

ثالثا : تقييم النموذج من الناحية الاقتصادية والإحصائية

إن قيم المعالم المقدرة مقبولة من الناحية الاقتصادية وذلك لأن إشارة كل منهم موجبة من جهة وقيمهم محصورة بين الصفر والواحد، وعليه فإن زيادة حجم التراكم الخام للأصول الثابتة و الإنفاق على التعليم عدد المسجلين يؤدي إلى زيادة حجم الإنتاج وكذلك الحال بالنسبة للعمالة وهو ما تثبته النظرية الاقتصادية، كما أنهم يحققون فرضية تناقص الإنتاجية الحدية.

من الناحية الإحصائية، إن قيمة معامل التحديد قيمة الارتباط المتعدد R2-كبيرة 0.94ومعنوية من الناحية الإحصائية لأن الاحتمال المقابل لإحصائية فيشر صغير جدا وعليه فإن النموذج معنوي من الناحية الإحصائية، وبالتالي يمكن القول أن المتغيرات المفسرة –حجم العمالة، التراكم الخام للأصول الثابتة و عدد الطلبة المسجلين – تشرح النموذج بنسبة حوالي 94%من تغيرات الناتج المحلي الخام. أما إذا اختبرنا كل معلمة على حدا، فإنها معنوية من الناحية الإحصائية لأن كل الاحتمالات المقابلة لإحصائية ستودنت صغيرة وهي معنوية عند حد الثقة يساوي 0.05.

خلاصة الفصل:

مر التعليم العالي في الجزائر بمراحل كانت قبل بداية الاستقلال، حيث كان التعليم العالي متوفرا بشكل محدود و حكر على فئات معينة، إلا انه بعد الاستقلال شهد تطورا كميا سريعا بفعل ديمقراطية التعليم من حيث عدد الطلبة و المسجلين في التدرج و ما بعد التدرج حيث و صل إلى مليون و 300 ألف طالب و بلغ عدد الأساتذة 40 ألف ، و رافقه تطور في مرافق الاستقبال، كما شهد إصلاحات كان أهمها اعتماد نظام ل.م.د .

تنفق الجزائر على التعليم العالي أكثر مما تنفق دول تشاركها في نفس مستوى الدخل القومي ، و بوتيرة متزايدة و هذا مؤشر ايجابي على مستقبل القطاع. إلا أن الإنفاق لوحده ليس كافيا، فإنفاق الجزائر المتزايد هو نتيجة لضغوط كمية أفرزتها الزيادة الهائلة لأعداد الطلبة و ما رافقها من زيادة لنفقات التجهيز و التسيير لمجابهة هذا الطلب على التعليم العالي.

بينت دراسة النمو الاقتصادي في الجزائر بدلالة متغيرات رأس المال المادي و أحد عناصر رأس المال البشري (التعليم العالي) أن نفقات التعليم العالي ليس له تأثير على النمو الاقتصادي وفقا لنتيجة تقدير

نموذج (04) VAR و تقدير الانحدار بطريقة المربعات الصغرى بطريقة Granger and Engle كمرحلة أولى ، أما بالنسبة للمؤشر البديل عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي فتباينت النتائج بين تقدير نموذج VAR(01) الذي توافقت نتائجه مع نتائج التقدير بالنسبة لمتغير نفقات التعليم العالي . اما تقدير الانحدار بطريقة المربعات الصغرى التي بينت وجود اثر ايجابي لعدد الطلبة المسجلين على الناتج الداخلي الخام ، لكن الملاحظ ان اغلب الدراسات القياسية ، تعتمد على طريقة تقدير نموذج متجهات لانحدار الذاتي VAR في مثل هذه الحالات عندما لا تكون السلاسل الزمنية مستقرة من درج ة واحدة . ما يعني انه عموما لا يوجد تأثير واضح و جلي لمخرجات التعليم العالي على النمو الاقتصادي في الجزائر .

الخاتمة العامة

اهتمت الكثير من الدراسات و البحوث بالتعليم العالي و البحث العلمي و تركزت اغلبها حول جودة التعليم العالي و كفاءته و العوائد الاقتصادية له إلا أن البحوث التي تمس تمويل التعليم العالي و الإنفاق عليه و سبل زيادة الموارد المالية كآليات المشاركة في التكلفة و ربط التمويل بالأداء ، لم تأخذ الحظ الوافر من الاهتمام من قبل الباحثين، ما انعكس سلبا في بالنقص في عددها حتى على مستوى الهيئات الدولية المختصة مثل اليونيسكو و البنك العالمي .

في الحقيقة تعتبر آليات التمويل سواءا من جانب الطلب أو العرض إحدى المفاتيح الفعالة و السريعة لتحسين و ضمان الجودة خاصة تلك التي تربط التمويل بالأداء ، فالكثير من المؤسسات الجامعية في اغلب الدول يتم تمويلها العام على أساس تاريخي (بناءا على ما أنفقته في السنوات الماضية) ، في حين تربط القليل من المؤسسات الجامعية في العالم التمويل بالأداء و الذي يواجه معارضة شديدة من الفاعلين في المؤسسات الجامعية عند محاولة تبنيه كبديل للتمويل التاريخي .

نتائج البحث:

1- للتعليم العالي عوائد اقتصادية و اجتماعية هامة تزداد في الدول ذات الاقتصاديات القوية و التي تتواءم مخرجاتها التعليمية و البحثية مع سوق العمل المحلي .

2- يعتبر التعليم العالي الأكثر كلفة من حيث الكلفة الوحدوية لكل طالب نظرا لما يتطلبه من مدخلات ذات جودة باعتباره مرحلة تعليمية متخصصة ، الهدف منها تزويد سوق العمل بالمهارات المتعددة .

3- يواجه التعليم العالي في العالم تحديات تختلف من منطقة إلى منطقة و من فترة إلى فترة ، أهمها الضغوط التمويلية خاصة في ظل زيادة الطلب عليه و الأزمات المالية الأخيرة المحلية و العالمية منها ، و كذلك تحدي الجودة و الذي يبقى مطروحا بقوة في البلدان النامية و العربية ، بالإضافة

تحديات العولمة المتمثلة في تغيرات بنية و هياكل أسواق العمل من فترة إلى أخرى كضمور وظائف و ظهور وظائف جديدة .

4- تختلف نظم تمويل التعليم العالي في العالم بحسب الظروف الاقتصادية و الاجتماعية لكل دولة و حتى الأيديولوجية ، فدول نجد فيها القطاع العام يتحمل كافة نفقات التعليم العالي مثل أغلب بلدان الشرق الأوسط و شمال إفريقيا و بلدان الاتحاد السوفيتي سابقا و الجزائر . و دول يتقاسم فيها القطاع العام و الخاص مناصفة توفير التعليم العالي مثل الولايات المتحدة و أوروبا الغربية ، إلى دول يلعب فيها القطاع الخاص دورا رئيسيا مثل اليابان و هونكونغ.

5- يُعتمد على عدة مؤشرات لمعرفة حجم الإنفاق العام أهمها ، الإنفاق على كل طالب بقيمته المطلقة ، الإنفاق على كل طالب كنسبة من الدخل الفردي ، الإنفاق العام على التعليم العالي كنسبة من النفقات التعليمية الإجمالية ، الإنفاق العام عل التعليم العالي كنسبة من النفقات العامة للدولة ، الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج الداخلي الخام و تعتبر هذه الأخيرة الأكثر استخداما للمقارنات الدولية و الأكثر مصداقية . تواجه عمليات المقارنة صعوبات كاختلاف العملات و اختلاف طرق المحاسبة .

6- يتم تمويل التعليم العالي بآليات و طرق تستهدف جانبين ، جانب الطلب أي تمويل الطلاب و عائلاتهم من خلال المنح و القروض و الإعانات المختلفة و جانب العرض ، أي تمويل المؤسسات التعليمية و تختلف هذه الصيغ التمويلية من بلد إلى آخر ، و يرى اغلب المتخصصين انه يجب على كل دولة أن تختار مزيجا تمويليا يتواءم مع ظروفها المالية و الاجتماعية.

7- تفرض مسألة كفاءة الإنفاق نفسها كضرورة و كهدف في نفس الوقت و أثبتت الدراسات أن الفعالية تزيد عندما تترافق بالكفاءة، خاصة في ظل الأزمات المالية و الاقتصادية و بالأخص في البلدان التي يشكل الإنفاق العام فيها نسبة كبيرة من التمويل التعليمي.

8- يصعب وضع مفهوم موحد للفعالية في المنظمة و ذلك لارتباط و تقارب هذا المفهوم مع مفاهيم أخرى مثل الأداء، المردودية ، الكفاءة ..إلا أن نظرية المنظمة تربط فعالية نظام ما بتحقيق الأهداف و هنا تظهر مشكلة التحديد ، فأهداف التعليم العالي تختلف و تتنوع باختلاف وجهات النظر ، فنجد البعض يقيم الفعالية بحسب الأهداف القريبة و البعيدة ، إلى فعالية داخلية و خارجية و هناك من يقسم الأهداف إلى اقتصادية و اجتماعية . وضعت العديد من الدراسات أبعاد للأداء ، تم اعتمادها لتقييم فعالية التعليم الجامعي منها أبعاد بحثية و أبعاد تعليمية مثل معدلات الاستكمال و إدماج الخريجين في سوق العمل ، إنتاجية العمل ، عدد المتخرجين ، العوائد النقدية الفردية ، مساهمته في التنمية الاقتصادية و النمو الاقتصادي في المديين القصير و الطويل .

9- تطور التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال كنظام تعليمي ، عول عليه في المساهمة في التنمية الاقتصادية و اعتمد في بداياته على هيئة تدريس اغلبها أجنبية ، تمثلت أهم التطورات في إنشاء وزارة التعليم العالي سنة 1971 ثم القانون التوجيهي للتعليم العالي سنة 1998 ، وصولا إلى الإصلاحات الجديدة المتمثلة في اعتماد نظام ل م د ابتداء من سنة 2004 ، كما شهدت منظومة البحث العلمي في الجزائر تطورات أبرزها إنشاء الهياكل و المنشآت البحثية و تجهيزها ، كمراكز ووحدات البحث و المختبرات . أهم ما ميز التعليم العالي في الجزائر في الفترة الأخيرة الضغوط الكمية المتمثلة في تزايد أعداد الطلبة و أصبحت المنظومة تعاني من ضعف الجودة و عدم استقرار في المنظومة القانونية التي تسير القطاع .

10- اعتمدنا في هذه الدراسة على مقاربة اقتصادية كلية في تقييم نفقات التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر باعتبار أن الهدف النهائي للتعليم العالي هو المساهمة في التنمية الاقتصادية بالدرجة الأولى و ملائمة مخرجات القطاع لسوق العمل ، وكانت نتائج الدراسة التحليلية و القياسية كالتالي :

⟸تُبين معدلات البطالة المرتفعة بين الخريجين أي العاطلين الحاصلين على تعليم عالي ، على ضعف تواءم سوق العمل مع الجامعة ، و لكن هذا لا ينبع من ضعف المواءمة لوحدها ، و إنما من ضعف الاقتصاد ككل في خلق مناصب العمل بصفة عامة حيث أشار Aghion Howitt (1994) and إلى أن إدخال تكنولوجيات جديدة في نفس الوقت يعني النمو الاقتصادي و ارتفاع معدلات البطالة [1]، و أشار كذلك Mauro and Carmeci (2003) التأثير المحتمل للبطالة على فعالية رأس المال البشري في الاقتصاد قد يشكل القناة التي تثبط النمو الاقتصادي[2].

⟸ لم تتوصل الدراسة القياسية إلى وجود الأثر الواضح لمتغيرات عنصر رأس المال البشري سواء نفقات التعليم العالي أو عدد الطلبة المسجلين و هذا لان التغيرات الحاصلة في الناتج الداخلي الخام تتأثر بإنتاج المحروقات ، و لا يمكن تتبع اثر احد عناصر رأس المال البشري كما لو تعلق الأمر باقتصاد متنوع . لان الناتج الداخلي الخام في الجزائر يتأثر بعدة عوامل مباشرة و غير مباشرة ، و تجمع اغلب الدراسات التي تناولت النمو الاقتصادي ، إلى أن الطابع الريعي للاقتصاد الجزائري هو السبب في ذلك و هذا ما يتوافق مع فرضية البحث . هذه النتيجة تتماشى مع نتائج دراسات أجريت مؤخرا لتأثير نفقات التعليم على النمو الاقتصادي التي كانت أحيانا متناقضة ، حيث اثبت Zhang and Casagrande (1998) نظريا و تجريبيا الإعانات التعليمية تعزز من النمو الاقتصادي [3] ، و على النقيض من ذلك أشار Yakita (2004) أن

[1] Aghion P, Howitt P (1994), *Growth and unemployment*. Rev Econ Stud 61:447–494
[2] Mauro L, Carmeci G (2003), *Long run growth and investment in education: does unemployment matter*, J Macroecon 25:123–137
[3] Zhang J, Casagrande R (1998) , *Fertility, growth and the flat-rate taxation for education subsidies*, Econ Lett 60:209–216

الدعم الحكومي للتعليم قد يكون له اثر سلبي على النمو في المدى الطويل [1] ، كذلك توصلت Rigoline (2004) أيضا إلى أن الإعانات التعليمية تخفض من المهارات على المدى الطويل [2] ، و احد أسباب هذا الأثر السلبي حسب Sahin (2004) هو أن الإعانات قد تقلل من المجهودات المبذولة من طرف الطلاب مما يؤدي إلى خفض جودة التعليم [3] و هذا ما يتوافق مع فرضية البحث الاولى.

⟸ بالنسبة للتخصيص الحالي للنفقات العامة تبقى المشكلة الأساسية في توزيع تلك النفقات العامة، خاصة في ظل وجود نسبة 50% من نفقات التسيير هي نفقات اجتماعية في معظم الموازنات و مما كان احد أسباب انخفاض جودة التعليم العالي رغم اعتماد نظام ل م د.

مما سبق و في ضوء التحديات التي يواجهها التعليم العالي في العالم فانه يمكن القول بأن نفقات التعليم العالي في الجزائر ضعيفة الفعالية على مستوى الجودة و المواءمة مع سوق العمل، وحققت فعالية عالية نسبيا في الجانب الكمي أي الوصولية و عدالة الالتحاق بحكم القفزة المعتبرة في عدد هياكل استقبال الطلبة (و هذا تجسيدا لمبدأ تكافؤ الفرص) و عدد الطلبة المتخرجين. و بالتالي بقي أمام الجزائر بعدما ربحت رهان الكم ، رهان الجودة بمفهومه الواسع و الذي يعد التسيير المالي الجيد و المحكم ، و كذلك البحث عن مصادر تمويل خاصة و تنويعها بالإضافة إلى إشراك القطاع الخاص من خلال فتح فروع لجامعات أجنبية في الجزائر خاصة الشعب التقنية، أدوات هامة في رفع تحدي العنصر الثاني من التوليفة المثالية (الكم ، الكيف).

اعتمدنا في تقييمنا لفعالية نفقات التعليم العالي في الجزائر على مقاربة اقتصادية كلية ، غير أن هذه المقاربة ليست شاملة لأنه في الواقع لا يمكن الحكم على فعالية نفقات التعليم العالي من زاوية اقتصادية محضة خاصة في المدى الطويل .

[1] Yakita .A (2004), *School loans, subsidies, and economic growth*. FinanzArchiv Public Finance Anal 60(2):252–276

[2] Rigoline J (2004), *Education technologies, wages and technological progress*. J Dev Econ 75(1):55–77.

[3] Sahin A (2004) , *The incentive effects of higher education subsidies on student effort*. Federal Reserve Bank of New York. Staff Report No. 192. http://www.ny.frb.org/research/staff_reports/sr192.pdf

الخاتمة العامة

فالتعليم العالي لهـ دور و عوائد اجتماعية رغم صعوبة قياسها قد تكون ذات أهمية في بلدان لم يتجاوز استقلالها الستين سنة و خاصة في بلد مثل الجزائر حيث شهد تحولات و تطورا ت كثيرة ، ففي الجانب الاقتصادي انتهجت الجزائر النظام الاشتراكي لأكثر من ربع قرن لتتحول نحو نظام السوق و ما تبعه من تحول في علاقاتها الاقتصادية الدولية و حركة الاستثمارات الاقتصادية المباشرة المتدفقة أما على الصعيد السياسي و الأمني فقد شهدت الجزائر كذلك فترة صعبة في التسعينات أين هاجر اغلب خريجيها من الطلبة و الأساتذة في الشعب التقنية ذات الأولوية في التنمية الاقتصادية.

قائمة

المصادر و المراجع

I. المراجع باللغة العربية

- أدريانا ج. كيزار و آخرون (2010)؛ ترجمة إبراهيم يحي الشهابي، **التعليم العالي لخدمة الصالح العام** ،الطبعة الأولى العربية ، العبيكان للنشر ، المملكة العربية السعودية.
- بن أعمارة منصور (2011) ، **الإبداع و الابتكار كوسيلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي** ، ملتقى دولي حول : الإبداع و التغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة و تحليل تجارب و طنية و دولية يومي 19/18 ماي ، جامعة سعد دحلب – البليدة – .
- إي جريدي بوج و كيمبرلي بنجهام هول؛ ترجمة: أسامة اسبر (2012)، **الجودة و المسؤولية في التعليم العالي** ، الطبعة العربية الأولى ،العبيكان للنشر ، المملكة العربية السعودية .
- بروس جونستون، ترجمة منار صبري (2003) ، **القروض المشروطة بالدخل و ضرائب الخريجين** ، المنتدى العالمي لدراسات التعليم العالي، بورتلاند (اوريغون)، 12 نوفمبر . متاح على الرابط تاريخ الاطلاع 2015/04/17

http://gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdfinance/files/Publications/arabic/ICL_GT_Can_they_work_in_Developing_Trans_countries-Arabic.pdf

- البنك العالمي (2014)، **تعادل أم اختراق : التوصل إلى الاستدامة المالية وفي نفس الوقت تقديم معايير جودة عالية في التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**، تقرير.
- بخضرة مونيس (2012)، **نظام ل.م.د و إمكانياته المعرفية –ميدان العلوم الاجتماعية نموذجا** ، الملتقى الوطني ، أفاق الدراسات العليا و البحث العلمي في الجامعة الجزائرية، ، جامعة الجزائر.
- بودية فاطمة، بن زيدان فاطمة الزهراء (2013) ، **دور الاستثمار العام في قطاع التعليم العالي في تحقيق النمو الاقتصادي دراسة قياسية لكل من الجزائر ، السعودية والأردن باستخدام معطيات بانيل** ، الملتقى الدولي تقييم آثار برامج الاستثمارات العامة و انعكاساتها على التشغيل و الاستثمار و النمو الاقتصادي خلال الفترة 2001-2014، ايام 12/11 مارس.

- بوزيدة محمد (2010)، **مدخلات ومخرجات التعليم العالي في الجزائر** ،ورقة عمل ، ملتقى مخرجات التعليم العالي و سوق العمل في الدول العربية، المنامة– مملكة البحرين.
- بوساحة نجاة (2012)، **إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية مقاربة سوسيولوجي ة**، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،. العدد 08.
- بوطيبة فيصل (2010) ، **العائد من التعليم في الجزائر** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة ابو بكر بلقايد تلمسان ، السنة الجامعية 2010/2009.
- **التعليم العالي في فرنسا** (2010)، سلسلة تقارير التعليم العالي في الدول المتقدمة (5)، ترجمة مركز الدراسات و البحوث بوزارة التعليم العالي المملكة العربية السعودية.
- جيمس جوارتيني و آخرون، ترجمة عبد الفتاح عبد الرحمن وآخرون (1988) ،**الاقتصاد الكلي ، الاختيار العام و الخاص**، دار المريخ ، الرياض ،المملكة العربية السعودية .
- حاجي العجلة (2013)، **جودة الخدمة التعليمية في قطاع التعليم العالي في الجزائر بين الواقع و الآفاق – دراسة تحليلية تقييمية للإصلاحات الجديدة ل. م .د** ، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية العدد 10 .
- محسن خضر (2000)، **من فجوات العدالة في التعليم**، الطبعة الأولى، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الخطيب احمد و آخرون (2010) ، **الاعتماد و ضبط الجودة في الجامعات – العربية (أنموذج مقترح)**، عالم الكتاب الحديث اربد الأردن .
- فليح حسن خلف (2006) ، **اقتصاديات التعليم و تخطيطه** ، الطبعة الأولى ، اربد الأردن ، عالم الكتاب الحديث.
- فليح حسن خلف (2007)، **اقتصاد المعرفة**، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن .
- دهان محمد(2010) ، **الاستثمار التعليمي في الرأس المال البشري: مقاربة نظرية ودراسة تقييمية لحالة الجزائر**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة منتوري قسنطينة

–الديوان الوطني للخدمات الجامعية، **الديوان في أرقام** ، تاريخ الاطلاع 2013/08/20

http://www.onou.dz/Page-Ar/Index-ar.htm

- الديوان الوطني للإحصائيات(ONS)

http://www.ons.dz

- عبد الله الزاهي الرشدان (2001)، **في اقتصاديات التعليم**، الطبعة الأولى ،دار وائل للنشر ،عمان.
- شبايكي سعدان (2011)، **الآثار الاقتصادية و الاجتماعية لنظام التعليم العالي(ل م د)**، مجلة الباحث، مجلة البحوث والدراسات العلمية،العدد09.
- صندوق النقد الدولي (2013)، **الشرق الأوسط التركيز على المستقبل** ، مجلة التمويل و التنمية، العدد50 ، واشنطن.
- طالبي صلاح الدين (2014)، **دراسة تحليلية تقييمية لفعالية نفقات التعليم العالي على ضوء جودة مخرجات القطاع (حالة الجزائر 2000– 2010)** ،المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي (IACQA) ، جامعة الزرقاء، الأردن.
- محمود عباس عابدين (2000)، **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- عدنان داود العذارى ، جواد كاظم البكري (2010)، **اكتشاف الدورات الاقتصادية الأمريكية** ،الطبعة الأولى، عمان الأردن ، دار جرير للنشر و التوزيع.
- بسام مصطفى العمري (2014)، **تمويل التعليم العالي و اقتصادياته (نظرة معاصرة)**، الطبعة الأولى، عمان ، دار وائل للنشر .
- محمد عوض و آخرون (2009) ، **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و المكتبات و مراكز المعلومات**،الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
- جون غرانت؛ ترجمة : أنور غالب السعيد (2000)، **اقتصاديات التعليم**، منشورات الجامعة الأردنية، عمان .
- فاروق عبده فليه (2012)، **اقتصاديات التعليم (مبادئ راسخة و اتجاهات حديثة)**، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان.
- **القانون التوجيهي للتعليم العالي** (الجريدة الرسمية سنة 1999، عدد 24، صفحة 4-11)، المعدل والمتمم بالقانون 08-06 المؤرخ في 23 فيفري .

- كربوش رمضان (2011)، **البحث عن ضمان جودة التعليم العالي الجزائري من خلال تطبيق نظام ل.م.د**، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي.
- مارتن كولفن ، ترجمة اشرف محمود (2010) ، **التخطيط الاستراتيجي للجامعات و التعليم العالي** ، دار الزهران ، عمان .
- المالكي عبد الله (2013)، **بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية**، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد العاشر ، نوفمبر ، ص ص 113-148.
- بسمان فيصل محجوب (2003)، **إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية(دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية و التجارة**، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، العدد374
- محرزي محمد عباس (2008)، **اقتصاديات المالية العامة**، الطبعة الثالثة ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- مجمع اللغة العربية (2004)، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2012) ، **اقتصاديات التعليم** ، الكويت الطبعة الأولى ، الكويت.
- جمال أسد مزعل (1985) ، **الاعتبارات الاقتصادية في التعليم** ، جامعة الموصل ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.
- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2007)، **إصلاح التعليم العالي**.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **التعليم العالي عبر تاريخ الجزائر** ، تاريخ الاطلاع 2013/06/01

http://services.mesrs.dz/Portail_MESRS_ind/enseignement_superieur%20_ar_1.html

- وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2013)، **التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر (خمسون سنة في خدمة التنمية 1962-2012)**.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Afonso, António & Miguel St. Aubyn (2004), ***Non-parametric Approaches to Education and Health Expenditure Efficiency in OECD Countries***, Working Papers Department of Economics 2004/01, ISEG - School of Economics and Management, Department of Economics, University of Lisbon

- Afonso, A, St. Aubyn, M. (2005), ***Non-parametric Approachesto Education and Health Efficiency in OECD Countries***, Journal of Applied Economics, vol. 8, n. 2,pp. 227-246.

- Afonso, A., St. Aubyn, M. (2006), ***Cross-country Efficiency of Secondary Education Provision: a Semi-parametric Analysis with Non-discretionary Inputs,*** Economic Modelling, voléé. 22, n. 3, pp. 476-491.
- Agasisti, T., Johnes, G. (2006), ***Beyond Frontiers: Comparing the Efficiency of Higher Education Decision-Making Units across Countries***, Lancaster University, mimeo.
- Agasisti, T (2011) , ***Performances and spending efficiency in higher education: a european comparison through non-parametric approaches***, Education Economics , Vol. 19, Iss. 2.
- Allègre Guillaume, Mélonio Thomas, Timbeau Xavier(2012), ***Dépenses publiques d'éducation et inégalités*** , *Revue économique* (Vol. 63) , p. 1055-1079 .
- Ashraf El-Araby(2011), ***A comparative assessment of higher education financing in six Arab countries***, PROSPECTS, UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education, Volume 41, Issue 1, pp 9-21.
- Atkinson. G.B.J (1983) , ***The Economics of Education,*** Hodder and Stoughton**.**
- Banque Mondiale (2007), ***l'Algérie, à la recherche d'un investissement public de qualité***, Une Revue des dépenses publiques, rapport de la banque mondiale.
- Banque Mondial, Agence française de développement, Centre de Marseille pour l'Intégration en Méditerranée (2011), ***Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord :Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence*** .

- Basheka B.C., Muhenda M.B., and Kittobe J. (2009) **Programme Delivery, Quality *Benchmarks and Outcomes Based Education at Uganda Management Institute: A correlational approach*.** NCHE, Kampala

- Bourdieu Pierre (1974), **Avenir de classe et causalité du probable. In:** ***Revue française de sociologie***, 15-1. pp. 3-42.

- Bratti, M., McKnight, A., Naylor, R., Smith, J. (2004), ***Higher Education Outcomes, Graduate Employment and University Performance Indicators***, Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), v.167, n.3: 475–496
- Bridget Terry Long (2013), ***The Financial Crisis And College Enrollment: How Have Students And Their Families Responded?***, Paper Presented At The NBER Conference On The Effects Of The Great Recession On Higher Education , Harvard University.
- Clements, B.(2002), ***How Efficient Is Education Spending in Europe ?***, European Review of Economics and Finance, vol. 1, n. 1, pp.3-26.

- Chiappori , Pierre-André (2011) , ***Réforme de l'enseignement supérieur : quelle place pour les entreprises ?***, LES NOTES DE L'INSTITUT , Institut de l'entreprise, bialec, (Nancy France).

- Direction générale de la recherche scientifique et du développement technologique (2012), ***La Recherche Scientifique en Algérie Indépendante***,. , pp01-10 Disponible sur :

  http://www.dgrsdt.dz/admin/news_upload/La_Recherche_Scientifique_en_Alg%C3%A9rie_Ind%C3%A9pendante.pdf

- Dušan Lesjak , Duša Marjetič ***, Efficiency And Effectiveness Of Public Spending On Higher Education Institutions,*** Proceedings of TIIM2011 conference, 17 str.

- Eric C. Wang, Eskander Alvi (2011) , ***Relative Efficiency of Government Spending and Its Determinants: Evidence from OECD and Asian Countries***, Eurasian Economic Review, Volume 1, Issue 1, pp 3-28.

- Fahim Yasmine • Noha Sami (2011) , ***Adequacy, efficiency and equity of higher education financing: the case of Egypt,*** *Prospects: quarterly review of comparative education*, Volume 41, Issue 1, pp 47-67.

- Flacher David , Hugo Harari-Kermadec, et Léonard Moulin (2012) , ***Régime par répartition dans l'enseignement supérieur: fondements théoriques et estimations empiriques***, centre d'économie de l'université de paris nord .

- Frans Kaiser (2003), ***Higher Education in France***, Center for Higher Education Policy Studies CHEPS , Country report, March.

- GARY-BOBO Robert et Alain TRANNOY(2005) , ***Faut-il augmenter les droits d'inscription à l'université?***, (Shall we increase tuition & fees ?), *Revue Française d'Economie*, vol. 19, p 189-237.

- Gilpin, Robert (2000), ***The Challenge of Global Capitalism: The World Economy in the 21st Century,*** Princeton: Princeton University Press.
- Hauptman, A. (1998), ***Linking funding, student fees, and student aid***.International Higher Education,13 (Fall).
- Hauptman, A. (2004), ***Using institutional incentives to improve student performance***. In R.Kazis, J. Vargas, and N. Hoffman (eds), Double the numbers: Increasing postsecondary credentials for underrepresented youth. Cambridge: Harvard Education Press.
- Hauptman .Arthur M. (2006), ***Higher Education Finance: Trends And Issues*** , Springer International Handbooks of Education, Volume 18.
- IFC and IDB.(2011) , ***Education for Employment: Realizing Arab Youth Potential***. Washington, DC and Jeddah

- International Labor Organization(2010), ***Labor Market Trends and Globalization's Impact on Them,*** Available at:

- http://actrav.itcilo.org/actrav-english/telearn/global/ilo/seura/mains.htm
- Jean -Luc Demeulemeester(2012), ***l'enseignement superieur et la crise en europe : quelques reflexions***, document de travail, N°12-01.RS, Cahiers Economiques de Bruxelles. Bruxelles.

- Jennifer A. Delaney• William R. Doyle (2014) , ***State Spending on Higher Education Capital Outlays*** , Research in Higher Education , Volume 55, Issue 5, pp 433-466.

- Johnstone ,B (2003), ***Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective***, *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review* Vol. 39, No. 3, pp. 351-374.
- Johnstone, D. Bruce and Pamela Marcucci (2010), ***Making student loans work in low and middle income countries:Enhancing asset values and tapping private capital .*** *http:// www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance*
- Jongebloed, B., De Boer, H., Enders, J., File, J. (2010), ***Progress in higher education reform across Europe: Funding Reform*** (volume 1: Executive Summary and main report).

- Joumady, O, Ris, C. (2005), ***Performance in European Higher Education: A Non Parametric Production Frontier Approach***, Education Economics, vol. 13, n. 2, pp. 189-205.
- Jresiat, J. E.(1987) , ***Productivity Measurement : Trial& Error in the st. Petersburg***, -17,.Bublic Productivity Review, No. 44.
- Kom, A. (1996), ***Education et démocratie en Afrique : le temps des illusion,*** Paris: Yaounde´: L'Harmattan, Editions du CRAC.
- Kuhail, H. (2011), ***CEO of Alternative Ways Consulting***, Presentation made at the Higher Education in the Mediterranean and Beyond Conference, held at the Marseille Center for Mediterranean Integration, Marseilles.
- L. Benhabib, ***Le chômage des jeunes en Algérie : l'enjeu des inégalités de diplôme et de genre***, [Online] Available: www.mondesendeveloppement.eu, 2014
- Maria Lung(Moladovan), IoanMoldovan , Nistor Lung Alexandra (2012) , ***Financing higher education in Europe: issues and challenges*** , Procedia - Social and Behavioral Sciences 51, 938 – 942.
- Mehmet Emin Altundemir (*2012),* ***The Impact of the Financial Crisis on American Public Universities***, International Journal of Business and Social Science, Vol. 3 No. 8 [Special Issue -], Centre for Promoting Ideas, USA.
- Melonio T. et Mezouaghi M.(2010), ***Le financement de l'enseignement supérieur en Méditerranée :Liban, Egypte et Tunisie***, Recherches, n°1, Agence Française de Développement, Paris.
- Miguel St. Aubyn, Álvaro Pina, Filomena Garcia, and Joana Pais (2009) , ***Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education***, Third report (second draft), European Commission, Economic Papers 390.
- Mincer Jacob (1974), ***Schooling, Experience and Earnings***, New York: National Bureau of Economic Research , Columbia University press.
- OECD (2003), ***Education at a glance***,Paris.
- OCDE (2007)***, Financement de l'enseignement supérieur***, Chapitre 6, Etudes économiques de l'OCDE, /9n° 9, p. 145-180.
- Paul –j-j (2007), Economie ***de L'education,*** Paris Armand Colin.
- PEREZ S. (2003***), Minorités et Amérique andine : quelle chance pour une éducation bilingue***, dans A. Gohard-Radenkovic, D. Mujawamarija & S. Perez (dir.), *Intégrations des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, Bern,

Berlin,Bruxelles, Frankfurt, New York, Oxford, Wien, Peter Lang.

- Psacharopoulos. G, HA Patrinos (2004), ***Returns to investment in education: a further update***, Education economics 12 (2), 111-134 .
- Ratha, Dilip and Sanket Mohapatra (2011), ***Preliminary Estimates of Diaspora Savings, Migration and Development Brief,*** Migration and Remittances Unit. Washington, DC: World Bank.
- Romani, V(2009), ***The Politics of Higher Education in the Middle East: Problems and Prospects***, In Middle East Brief No. 36. Waltham: Brandeis University Crown Center for Middle East Studies.
- Salmi, J. and A. Hauptman (2006), ***Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*** , World Bank Education Paper Series Number 4. Washington.
- Shantayanan Devarajan , Celestin Monga, and Tertius Zongo (2011) , ***Making Higher Education Finance Work for Africa***, Journal of African Economies, Vol. 20, AERC Supplement 3, pp. 133–154.
- Schultz.T. W (1963), ***The Economic Value of Education***, New York: Columbia University Press.
- Smith, J., & Naylor, R. A. (2001), ***Determinants of degree performance in UK universities: a statistical analysis of the 1993 student cohort***, Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 63, 29–60.
- Stefan C. Wolter & Samuel Mühlemann & Jürg Schweri (2006), ***Why Some Firms Train Apprentices and Many Others Do Not***, German Economic Review, Verein für Socialpolitik, vol. 7, pages 249-264.
- Svetlana Batare (2012) , ***Efficiency Of Public Spending On Education***, Public Policy And Administration, T. 11, , Vol. 11, No 2, P. 171–186
- Tan Jun Jie (2011) , ***Are we spending too much or too little on higher education?***, Norwich Economic Papers, Vol. 3 .
- ***The Funding Environment For Universities An Assessment (***2013) , Higher Education In Focus: New Horizons, Report Of Universities UK Publications.
- Ulrike Mandl, Adriaan Dierx, Fabienne Ilzkovitz (2008) , ***The effectiveness and efficiency of public spending***, European Commission, Economic Papers 301.
- UNESCO Regional Bureau for Education Asia and Pacific(2012), ***The Impact of Economic Crisis on Higher Education***, Bangkok.

- Vincent plauchet (2006), ***mesure et amélioration des performances industrielles*** , tome 2 UPMF, France.

- Yaw M. Mensah, Robert Werner (2003), ***Cost efficiency and financial flexibility in institutions of higher education***, Journal of Accounting and Public Policy 22 293–323.

- Yew-Kwang Ng (2000) , ***Efficiency, Equality and Public Policy With a Case for Higher Public Spending***, MACMILLAN PRESS LTD, London.

- Yousra Mekdad , Aziz Dahmani,Monir Louaj ***Public Spending On Education And Economic Growth In Algeria: Causality Test ,*** International Journal of Business and Management Vol. II (3), 2014.55-70

- World Bank (2000), ***Higher education in developing countries,*** Washington, DC: World Bank Task Force on Higher Education and Society.

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	منظومة منافع التعليم العالي	32
02	دور فئات التعليم الخاص في إمكانيات الوصول	69
03	بعض برامج القروض الطلابية المنتقاة في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط من خارج منطقة الشروق الأوسط وشمال أفريقيا	94
04	الحيادية المالية للرسوم، الضرائب، و المنح الدراسية	97
05	مقارنة بين السيناريوهات المختلفة للتكاليف العامة لإستراتيجيات تقاسم التكاليف	99
06	أهداف آليات وسياسة تخصيص التمويل	104
07	الاحتياجات التمويلية والاستراتيجيات التمويلية المناسبة	126
08	أبعاد الأداء في التعليم العالي و مؤشراتها	122
09	تطور عدد الطلبة المسجلين (1962-2011)	152
10	عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج حسب المجموعات الكبرى للتخصصات	154
11	عدد الطلبة المسجلين في التدرج بين الذكور و الإناث	155
12	عدد حاملي شهادات التدرج حسب المجموعات الكبرى للتخصصات	156
13	تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج	156
14	تطور عدد الأساتذة الدائمين	157
15	تطور عدد الأساتذة الدائمين ونِسَب التأطير في مرحلة التدرج	158
16	نفقات التعليم العامة في الجزائر و توزيعها الفرعي 2000-2006	167
17	ميزانية التسيير وميزانية التجهيز لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي (2000-2006)	168
18	توزيع (تخصيص) نفقات التسيير في قطاع التعليم العالي 2001 -2005	172
19	تطور الهياكل البيداغوجية لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر	171
20	ميزانية التسيير لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي (2000-2013) بآلاف دج	172
21	نتائج تحديد درجات التاخير لنموذج(04) VAR	190

22	نتائج تقدير الانحدار بطريقة Granger and Engle	193
23	نتائج تحديد درجات التاخير لنموذج(01) VAR	196
24	نتائج تقدير الانحدار بطريقة Granger and Engle	199

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	الإنتاج الأمثل و الإنتاج الفعلي للتعليم العالي	28
02	نسبة الطلب و العرض للملتحقين الجدد بمستوى التعليم العالي في الولايات المتحدة	35
03	مثال عن منحنى إمكانيات الإنتاج تعليمي	110
04	منحنى حدود الكفاءة التقنية	111
05	الكفاءة التخصيصية أو السعرية	112
06	قنوات تأثير الأزمة المالية العالمية على موارد التعليم العالي في الدول العربية	123
07	رصيد المالية العامة في البلدان العربية ذات التحول السياسي	124
08	الفعالية، الكفاءة في إطار نظرية النظم	133
09	مخطط يوضح الارتباط بين المدخلات و المخرجات و المخرجات البعيدة التعليمية	134
10	تقدير فعالية الإنفاق في التعليم العالي عن طريق قياس العائد	137
11	كيفية استخدام مصادر التمويل الحالية بطريقة أكثر فعالية	142
12	مصفوفة تخصيص الموارد، أبعاد، الأداء، المنافسة، العرض و الطلب	143
13	ربط الأهداف ذات الأولوية للتعليم العالي وطرق التمويل	144
14	تزايد عدد الطلبة المسجلين	153
15	تطور عدد الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج حسب المجموعات الكبرى للتخصصات	154
16	تطور الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج	157
17	تطور إنتاج الكتاب العلمي	158
18	ميزانية التسيير لقطاع التعليم العالي و البحث العلمي (2000-2013)	172
19	عدد مرات الاستشهادات العلمية (citation) لكل 000 100 مقيم لسنتي 2000 و 2010 لدول مختلفة.	174

20	معدلات البطالة في الجزائر حسب المستوى التعليمي	176
21	الناتج الداخلي الخام للجزائر بالقيم الحقيقية 1980-2013	185
22	تطور عدد العمال في الجزائر للفترة 1980-2013	185
23	تطور أسعار النفط و اتجاه البطالة في الجزائر 1970-2010	186
24	تراكم إجمالي رأس المال الثابت في الجزائر (1980-2003)	187
25	تطور نفقات التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 1980-2008 بالقيم الجارية	187
26	تطور نفقات التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر 1980-2008 بالقيم الحقيقية	188
27	استجابة الناتج الداخلي الخام لصدمات نفقات التعليم العالي	192
28	استجابة نفقات التعليم العالي لصدمات الناتج الداخلي الخام	193
29	تطور عدد الطلبة المسجلين في التدرج و بعد التدرج	195
30	استجابة الناتج الداخلي الخام لصدمات عدد الطلبة المسجلين	198
31	استجابة عدد الطلبة المسجلين لصدمات الناتج الداخلي الخام	198

الملاحق

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	دراسة استقرارية سلاسل المتغيرات	206
02	نتائج تقدير نموذج VARGلمتغير نفقات التعليم العالي	210
03	استقرارية البواقي بالنسبة للنموذج المقدر (متغير الإنفاق الحكومي)	215
04	نتائج تقدير نموذج VAR Iلمتغير عدد الطلبة المسجلين	215
05	استقرارية البواقي للنموذج المقدر بمتغير عدد الطلبة المسجلين	219
06	بيانات الدراسة	220

G (الإنفاق الحكومي على التعليم العالي)

Null Hypothesis: LOGG has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=6)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		1.129606	0.9289
Test critical values:	1% level	-2.650145	
	5% level	-1.953381	
	10% level	-1.609798	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

Augmented Dickey-Fuller Test Equation
Dependent Variable: D(LOGG)
Method: Least Squares
Date: 04/07/16 Time: 12:28
Sample (adjusted): 1981 2008
Included observations: 28 after adjustments

غير مستقرة عند المستوى

Null Hypothesis: D(LOGG) has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=6)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-4.442396	0.0001
Test critical values:	1% level	-2.653401	
	5% level	-1.953858	
	10% level	-1.609571	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

مستقرة عند الفروق الأولى

K(رأس المال : التراكم الخام للأصول الثابتة)

Null Hypothesis: LOGK has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 1 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*

Augmented Dickey-Fuller test statistic		1.226119	0.9404
Test critical values:	1% level	-2.639210	
	5% level	-1.951687	
	10% level	-1.610579	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

غير مستقرة عند المستوى

Null Hypothesis: D(LOGK) has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-2.910357	0.0050
Test critical values:	1% level	-2.639210	
	5% level	-1.951687	
	10% level	-1.610579	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

مستقرة من الدرجة الأولى

L (عدد العمال)

Null Hypothesis: LOGL has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		2.491155	0.9960
Test critical values:	1% level	-2.636901	
	5% level	-1.951332	
	10% level	-1.610747	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

غير مستقرة

Null Hypothesis: D(LOGL) has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-5.001151	0.0000
Test critical values:	1% level	-2.639210	
	5% level	-1.951687	

	10% level	-1.610579

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

مستقرة من الدرجة الأولى

Y (الناتج الداخلي الخام)

Null Hypothesis: LOGY has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		6.901652	1.0000
Test critical values:	1% level	-2.636901	
	5% level	-1.951332	
	10% level	-1.610747	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

غير مستقر عند المستوى

Null Hypothesis: D(LOGY) has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 2 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-1.453877	0.1336
Test critical values:	1% level	-2.644302	
	5% level	-1.952473	
	10% level	-1.610211	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

غير مستقرة عند الفروق الأولى

Null Hypothesis: D(LOGY,2) has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 1 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-5.793708	0.0000
Test critical values:	1% level	-2.644302	
	5% level	-1.952473	
	10% level	-1.610211	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

مستقرة من الدرجة الثانية

I(عدد الطلبة المسجلين)

Null Hypothesis: LOGI has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		6.669082	1.0000
Test critical values:	1% level	-2.636901	
	5% level	-1.951332	
	10% level	-1.610747	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

غير مستقرة عند المستوى

Null Hypothesis: D(LOGI) has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 1 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-1.764192	0.0739
Test critical values:	1% level	-2.641672	
	5% level	-1.952066	
	10% level	-1.610400	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

الفروق الأولى غير مستقرة

Null Hypothesis: D(LOGI,2) has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 3 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-5.878649	0.0000
Test critical values:	1% level	-2.650145	
	5% level	-1.953381	
	10% level	-1.609798	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

الفروق الثانية مستقرة

الملحق (02) نتائج تقدير نموذج VAR G لمتغير نفقات التعليم العالي

Vector Autoregression Estimates
Date: 04/23/16 Time: 10:36
Sample (adjusted): 1984 2008
Included observations: 25 after adjustments
Standard errors in ( ) & t-statistics in [ ]

	LOGY	LOGK	LOGL	LOGG
LOGY(-1)	0.940273	0.449641	4.490035	2.819174
	(0.37957)	(1.04671)	(0.91026)	(1.29629)
	[2.47722]	[0.42958]	[4.93269]	[2.17481]
LOGY(-2)	-0.135971	0.007367	-0.378884	-1.306409
	(0.59297)	(1.63519)	(1.42203)	(2.02508)
	[-0.22930]	[0.00451]	[-0.26644]	[-0.64511]
LOGY(-3)	0.108114	1.149911	-3.794147	4.578665
	(0.57031)	(1.57271)	(1.36769)	(1.94771)
	[0.18957]	[0.73117]	[-2.77412]	[2.35080]
LOGY(-4)	0.144851	-0.721630	1.421322	-6.014392
	(0.51849)	(1.42980)	(1.24342)	(1.77073)
	[0.27937]	[-0.50471]	[1.14308]	[-3.39657]
LOGK(-1)	0.011214	0.988200	-1.007982	-0.160802
	(0.14020)	(0.38661)	(0.33621)	(0.47879)
	[0.07999]	[2.55609]	[-2.99808]	[-0.33585]
LOGK(-2)	-0.127124	-0.448779	0.988091	-0.339554
	(0.22334)	(0.61590)	(0.53561)	(0.76276)
	[-0.56918]	[-0.72866]	[1.84478]	[-0.44517]
LOGK(-3)	0.129219	0.212306	0.151033	0.463179
	(0.20884)	(0.57589)	(0.50082)	(0.71321)
	[0.61876]	[0.36865]	[0.30157]	[0.64943]
LOGK(-4)	-0.203457	0.189536	0.582463	0.984828
	(0.19333)	(0.53312)	(0.46362)	(0.66024)
	[-1.05240]	[0.35552]	[1.25633]	[1.49162]
LOGL(-1)	0.050826	-0.138616	0.242221	0.047094
	(0.10639)	(0.29340)	(0.25515)	(0.36335)
	[0.47772]	[-0.47245]	[0.94933]	[0.12961]
LOGL(-2)	-0.045973	-0.234510	0.099022	-0.111282
	(0.09788)	(0.26991)	(0.23473)	(0.33427)
	[-0.46969]	[-0.86884]	[0.42186]	[-0.33291]
LOGL(-3)	-0.141023	-0.130676	-0.152394	-0.040574
	(0.09151)	(0.25236)	(0.21946)	(0.31253)
	[-1.54102]	[-0.51782]	[-0.69440]	[-0.12982]

LOGL(-4)	0.057161	0.128346	0.087017	0.746052
	(0.08613)	(0.23751)	(0.20655)	(0.29414)
	[0.66368]	[0.54038]	[0.42129]	[2.53638]
LOGG(-1)	0.086714	0.148425	-0.323241	0.561147
	(0.06352)	(0.17515)	(0.15232)	(0.21692)
	[1.36522]	[0.84740]	[-2.12211]	[2.58691]
LOGG(-2)	0.054437	-0.033767	-0.122106	-0.430045
	(0.07509)	(0.20707)	(0.18007)	(0.25644)
	[0.72496]	[-0.16307]	[-0.67809]	[-1.67697]
LOGG(-3)	0.031653	0.027527	-0.120071	-0.237310
	(0.07046)	(0.19430)	(0.16897)	(0.24062)
	[0.44924]	[0.14168]	[-0.71061]	[-0.98622]
LOGG(-4)	-0.052736	-0.231258	-0.104086	-0.095518
	(0.06530)	(0.18007)	(0.15660)	(0.22301)
	[-0.80758]	[-1.28424]	[-0.66466]	[-0.42831]
C	1.808382	-13.97106	-37.28639	-9.136538
	(4.57140)	(12.6062)	(10.9629)	(15.6120)
	[0.39559]	[-1.10827]	[-3.40115]	[-0.58522]
R-squared	0.994397	0.961415	0.985841	0.975017
Adj. R-squared	0.983190	0.884246	0.957522	0.925052
Sum sq. resids	0.005016	0.038144	0.028847	0.058502
S.E. equation	0.025040	0.069050	0.060049	0.085515
F-statistic	88.73251	12.45856	34.81271	19.51383
Log likelihood	70.95164	45.59242	49.08425	40.24607
Akaike AIC	-4.316131	-2.287394	-2.566740	-1.859686
Schwarz SC	-3.487295	-1.458558	-1.737904	-1.030850
Mean dependent	26.22029	24.69637	15.51651	21.96559
S.D. dependent	0.193129	0.202955	0.291358	0.312364

Determinant resid covariance (dof adj.)	2.84E-12
Determinant resid covariance	2.98E-14
Log likelihood	247.4067
Akaike information criterion	-14.35253
Schwarz criterion	-11.03719

Estimation Proc:

==========

LS 1 4 LOGY LOGK LOGL LOGG @ C

VAR Model:

==========

LOGY = C(1,1)*LOGY(-1) + C(1,2)*LOGY(-2) + C(1,3)*LOGY(-3) + C(1,4)*LOGY(-4) + C(1,5)*LOGK(-1) + C(1,6)*LOGK(-2) + C(1,7)*LOGK(-3) + C(1,8)*LOGK(-4) + C(1,9)*LOGL(-1) + C(1,10)*LOGL(-2) + C(1,11)*LOGL(-3) + C(1,12)*LOGL(-4) + C(1,13)*LOGG(-1) + C(1,14)*LOGG(-2) + C(1,15)*LOGG(-3) + C(1,16)*LOGG(-4) + C(1,17)

LOGK = C(2,1)*LOGY(-1) + C(2,2)*LOGY(-2) + C(2,3)*LOGY(-3) + C(2,4)*LOGY(-4) + C(2,5)*LOGK(-1) + C(2,6)*LOGK(-2) + C(2,7)*LOGK(-3) + C(2,8)*LOGK(-4) + C(2,9)*LOGL(-1) + C(2,10)*LOGL(-2) + C(2,11)*LOGL(-3) + C(2,12)*LOGL(-4) + C(2,13)*LOGG(-1) + C(2,14)*LOGG(-2) + C(2,15)*LOGG(-3) + C(2,16)*LOGG(-4) + C(2,17)

LOGL = C(3,1)*LOGY(-1) + C(3,2)*LOGY(-2) + C(3,3)*LOGY(-3) + C(3,4)*LOGY(-4) + C(3,5)*LOGK(-1) + C(3,6)*LOGK(-2) + C(3,7)*LOGK(-3) + C(3,8)*LOGK(-4) + C(3,9)*LOGL(-1) + C(3,10)*LOGL(-2) + C(3,11)*LOGL(-3) + C(3,12)*LOGL(-4) + C(3,13)*LOGG(-1) + C(3,14)*LOGG(-2) + C(3,15)*LOGG(-3) + C(3,16)*LOGG(-4) + C(3,17)

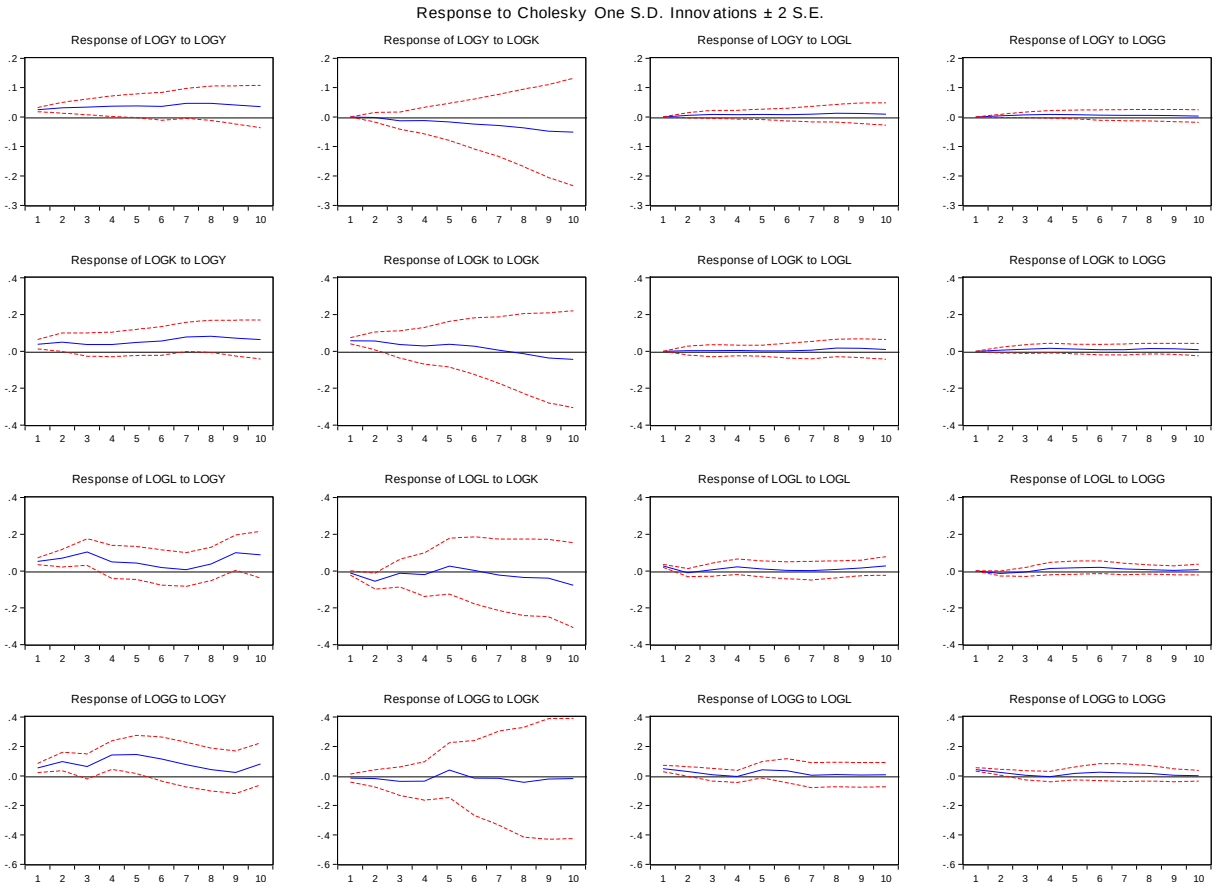
LOGG = C(4,1)*LOGY(-1) + C(4,2)*LOGY(-2) + C(4,3)*LOGY(-3) + C(4,4)*LOGY(-4) + C(4,5)*LOGK(-1) + C(4,6)*LOGK(-2) + C(4,7)*LOGK(-3) + C(4,8)*LOGK(-4) + C(4,9)*LOGL(-1) + C(4,10)*LOGL(-2) + C(4,11)*LOGL(-3) + C(4,12)*LOGL(-4) + C(4,13)*LOGG(-1) + C(4,14)*LOGG(-2) + C(4,15)*LOGG(-3) + C(4,16)*LOGG(-4) + C(4,17)

VAR Model - Substituted Coefficients:
==========
LOGY = 0.940273298061*LOGY(-1) - 0.13597087968*LOGY(-2) + 0.108113743123*LOGY(-3) + 0.144851137427*LOGY(-4) + 0.011214369501*LOGK(-1) - 0.12712421576*LOGK(-2) + 0.12921928125*LOGK(-3) - 0.203456686789*LOGK(-4) + 0.0508263708123*LOGL(-1) - 0.0459728250123*LOGL(-2) - 0.141022911217*LOGL(-3) + 0.0571612532127*LOGL(-4) + 0.0867136609989*LOGG(-1) + 0.0544367342346*LOGG(-2) + 0.0316527306614*LOGG(-3) - 0.0527356024137*LOGG(-4) + 1.80838162119

LOGK = 0.449641002366*LOGY(-1) + 0.00736707062744*LOGY(-2) + 1.14991062684*LOGY(-3) - 0.721629882373*LOGY(-4) + 0.988200406667*LOGK(-1) - 0.448779391247*LOGK(-2) + 0.212305870224*LOGK(-3) + 0.189535854267*LOGK(-4) - 0.138615970802*LOGL(-1) - 0.234510431357*LOGL(-2) - 0.130675878326*LOGL(-3) + 0.128345806236*LOGL(-4) + 0.148424749122*LOGG(-1) - 0.0337666740873*LOGG(-2) + 0.0275271606798*LOGG(-3) - 0.231258490219*LOGG(-4) - 13.9710558571

LOGL = 4.49003459769*LOGY(-1) - 0.378884097589*LOGY(-2) - 3.79414709585*LOGY(-3) + 1.42132178953*LOGY(-4) - 1.00798242*LOGK(-1) + 0.988090853133*LOGK(-2) + 0.151032656484*LOGK(-3) + 0.582463465827*LOGK(-4) + 0.242221021138*LOGL(-1) + 0.0990222943156*LOGL(-2) - 0.152393803719*LOGL(-3) + 0.0870171442258*LOGL(-4) - 0.32324118905*LOGG(-1) - 0.122106400968*LOGG(-2) - 0.120070827562*LOGG(-3) - 0.104086174143*LOGG(-4) - 37.2863854584

LOGG = 2.81917407811*LOGY(-1) - 1.30640922932*LOGY(-2) + 4.57866484778*LOGY(-3) - 6.01439175686*LOGY(-4) - 0.160801794913*LOGK(-1) - 0.339554321599*LOGK(-2) + 0.463179020359*LOGK(-3) + 0.984827781613*LOGK(-4) + 0.0470937592456*LOGL(-1) - 0.11128195623*LOGL(-2) - 0.0405735754723*LOGL(-3) + 0.746052257427*LOGL(-4) + 0.561146712895*LOGG(-1) - 0.43004481727*LOGG(-2) - 0.2373095247*LOGG(-3) - 0.0955182774757*LOGG(-4) - 9.13653769159



Response of LOGY: Period	LOGY	LOGK	LOGL	LOGG
1	0.025040	0.000000	0.000000	0.000000
	(0.00354)	(0.00000)	(0.00000)	(0.00000)
2	0.031235	-0.001222	0.005686	0.003691
	(0.00909)	(0.00835)	(0.00455)	(0.00275)
3	0.034094	-0.012595	0.008863	0.007231
	(0.01352)	(0.01468)	(0.00663)	(0.00474)
4	0.036645	-0.012176	0.007819	0.008934
	(0.01741)	(0.02269)	(0.00744)	(0.00627)
5	0.038122	-0.016843	0.008847	0.008446
	(0.02040)	(0.03150)	(0.00878)	(0.00748)
6	0.036141	-0.023684	0.008126	0.006559
	(0.02359)	(0.04248)	(0.01100)	(0.00868)
7	0.046263	-0.028815	0.009757	0.005958
	(0.02555)	(0.05290)	(0.01330)	(0.00940)
8	0.046567	-0.037054	0.012654	0.005873
	(0.02927)	(0.06599)	(0.01514)	(0.00990)
9	0.040646	-0.047987	0.012477	0.004740
	(0.03242)	(0.07879)	(0.01758)	(0.01040)
10	0.035362	-0.051329	0.010061	0.003061
	(0.03598)	(0.09143)	(0.01905)	(0.01072)

Respo

nse of LOGG:

Period	LOGY	LOGK	LOGL	LOGG
1	0.053113	-0.015188	0.049487	0.042571
	(0.01537)	(0.01323)	(0.01102)	(0.00602)
2	0.096740	-0.018298	0.029062	0.023888
	(0.03118)	(0.02922)	(0.01634)	(0.00983)
3	0.063365	-0.037202	0.006993	0.003840
	(0.04225)	(0.04841)	(0.02167)	(0.01553)
4	0.141199	-0.035600	-0.004277	-0.005472
	(0.04824)	(0.06517)	(0.02033)	(0.01738)
5	0.144231	0.038408	0.040231	0.016147
	(0.06506)	(0.09288)	(0.02796)	(0.02212)
6	0.113657	-0.015572	0.034855	0.024471
	(0.07476)	(0.12728)	(0.04064)	(0.02879)
7	0.075563	-0.016313	0.004118	0.020598
	(0.07615)	(0.15939)	(0.04208)	(0.03012)
8	0.042971	-0.043957	0.008797	0.016628
	(0.07289)	(0.18644)	(0.04172)	(0.02671)
9	0.023962	-0.021361	0.005100	0.003317
	(0.07277)	(0.20491)	(0.04155)	(0.02204)
10	0.080936	-0.018630	0.007855	0.000483
	(0.07097)	(0.20379)	(0.04111)	(0.01789)

Cholesky Ordering: LOGY LOGK LOGL LOGG
Standard Errors: Analytic

VAR Residual Portmanteau Tests for Autocorrelations
Null Hypothesis: no residual autocorrelations up to lag h
Date: 04/23/16 Time: 10:46
Sample: 1980 2013
Included observations: 25

Lags	Q-Stat	Prob.	Adj Q-Stat	Prob.	df
1	34.19577	NA*	35.62059	NA*	NA*
2	47.30240	NA*	49.86694	NA*	NA*
3	57.00770	NA*	60.89568	NA*	NA*
4	64.43766	NA*	69.74087	NA*	NA*
5	76.71185	0.0000	85.08361	0.0000	16
6	90.11272	0.0000	102.7163	0.0000	32
7	103.8464	0.0000	121.7909	0.0000	48
8	118.0557	0.0000	142.6870	0.0000	64
9	125.6466	0.0009	154.5476	0.0000	80
10	133.1020	0.0073	166.9734	0.0000	96
11	142.9694	0.0257	184.5937	0.0000	112
12	150.8011	0.0824	199.6548	0.0001	128

*The test is valid only for lags larger than the VAR lag order.
df is degrees of freedom for (approximate) chi-square distribution

الملحق رقم (03) استقرارية البواقي بالنسبة للنموذج المقدر (متغير الانفاق الحكومي)

Null Hypothesis: E1 has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=6)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-3.639769	0.0007
Test critical values:	1% level	-2.650145	
	5% level	-1.953381	
	10% level	-1.609798	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

الملحق (04) نتائج تقدير نموذج VAR I لمتغير عدد الطلبة المسجلين

Vector Autoregression Estimates
Date: 04/23/16 Time: 10:21
Sample (adjusted): 1981 2013
Included observations: 33 after adjustments
Standard errors in ( ) & t-statistics in [ ]

	LOGY	LOGK	LOGL	LOGI
LOGY(-1)	0.938845	0.083725	1.338855	1.050380
	(0.15404)	(0.42395)	(0.46149)	(0.42611)
	[6.09483]	[0.19749]	[2.90114]	[2.46506]
LOGK(-1)	0.015398	1.002837	-0.150342	-0.263004
	(0.03584)	(0.09864)	(0.10737)	(0.09914)
	[0.42964]	[10.1669]	[-1.40019]	[-2.65287]
LOGL(-1)	0.017915	0.005401	0.383982	0.184426
	(0.05809)	(0.15988)	(0.17404)	(0.16070)
	[0.30838]	[0.03378]	[2.20627]	[1.14767]
LOGI(-1)	0.008724	0.017609	-0.096951	0.671155
	(0.03302)	(0.09086)	(0.09891)	(0.09133)
	[0.26426]	[0.19379]	[-0.98019]	[7.34894]
C	0.861091	-2.545284	-20.55816	-19.62176
	(2.63284)	(7.24611)	(7.88781)	(7.28299)
	[0.32706]	[-0.35126]	[-2.60632]	[-2.69419]
R-squared	0.992253	0.968442	0.965621	0.994953
Adj. R-squared	0.991146	0.963934	0.960710	0.994232
Sum sq. resids	0.016902	0.128030	0.151710	0.129336
S.E. equation	0.024569	0.067620	0.073608	0.067964
F-statistic	896.5291	214.8138	196.6148	1379.883
Log likelihood	78.19235	44.78304	41.98287	44.61550
Akaike AIC	-4.435900	-2.411094	-2.241386	-2.400940

Schwarz SC	-4.209157	-2.184350	-2.014643	-2.174196
Mean dependent	26.25978	24.83444	15.56410	12.79505
S.D. dependent	0.261109	0.356062	0.371353	0.894862

Determinant resid covariance (dof adj.)	4.33E-11
Determinant resid covariance	2.24E-11
Log likelihood	217.2799
Akaike information criterion	-11.95636
Schwarz criterion	-11.04938

Estimation Proc:
==========
LS 1 1 LOGY LOGK LOGL LOGI @ C

VAR Model:
==========
LOGY = C(1,1)*LOGY(-1) + C(1,2)*LOGK(-1) + C(1,3)*LOGL(-1) + C(1,4)*LOGI(-1) + C(1,5)

LOGK = C(2,1)*LOGY(-1) + C(2,2)*LOGK(-1) + C(2,3)*LOGL(-1) + C(2,4)*LOGI(-1) + C(2,5)

LOGL = C(3,1)*LOGY(-1) + C(3,2)*LOGK(-1) + C(3,3)*LOGL(-1) + C(3,4)*LOGI(-1) + C(3,5)

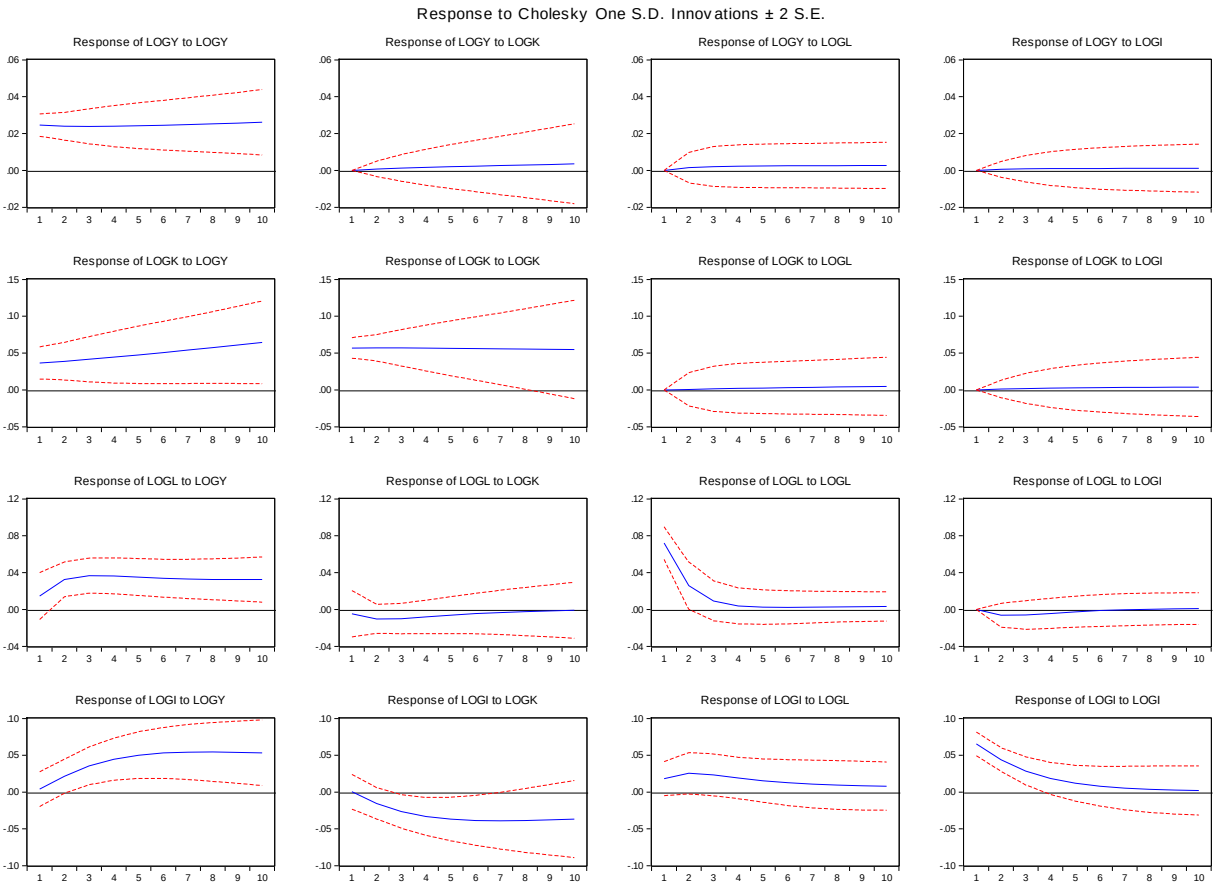
LOGI = C(4,1)*LOGY(-1) + C(4,2)*LOGK(-1) + C(4,3)*LOGL(-1) + C(4,4)*LOGI(-1) + C(4,5)

VAR Model - Substituted Coefficients:
==========
LOGY = 0.938845392878*LOGY(-1) + 0.0153979522803*LOGK(-1) + 0.0179147609172*LOGL(-1) + 0.00872448462013*LOGI(-1) + 0.861091379027

LOGK = 0.0837252961161*LOGY(-1) + 1.00283657714*LOGK(-1) + 0.00540135838697*LOGL(-1) + 0.0176085994193*LOGI(-1) - 2.54528426207

LOGL = 1.33885499023*LOGY(-1) - 0.150341999479*LOGK(-1) + 0.383982455956*LOGL(-1) - 0.0969514220065*LOGI(-1) - 20.5581558178

LOGI = 1.05037985401*LOGY(-1) - 0.2630042216*LOGK(-1) + 0.184426097278*LOGL(-1) + 0.671154855938*LOGI(-1) - 19.62175752



Response of LOGY: Period	LOGY	LOGK	LOGL	LOGI
1	0.024569	0.000000	0.000000	0.000000
	(0.00302)	(0.00000)	(0.00000)	(0.00000)
2	0.023926	0.000796	0.001448	0.000570
	(0.00377)	(0.00208)	(0.00413)	(0.00216)
3	0.023833	0.001304	0.002056	0.000823
	(0.00476)	(0.00363)	(0.00541)	(0.00360)
4	0.023980	0.001690	0.002321	0.000942
	(0.00556)	(0.00488)	(0.00579)	(0.00457)
5	0.024238	0.002025	0.002446	0.001006
	(0.00620)	(0.00596)	(0.00591)	(0.00521)
6	0.024553	0.002337	0.002515	0.001047
	(0.00674)	(0.00695)	(0.00597)	(0.00565)
7	0.024904	0.002638	0.002561	0.001078
	(0.00724)	(0.00792)	(0.00603)	(0.00595)
8	0.025281	0.002935	0.002599	0.001105
	(0.00775)	(0.00889)	(0.00610)	(0.00618)
9	0.025680	0.003228	0.002635	0.001131
	(0.00830)	(0.00986)	(0.00619)	(0.00636)
10	0.026100	0.003521	0.002670	0.001156
	(0.00891)	(0.01086)	(0.00629)	(0.00651)

Response of LOGI:

Period	LOGY	LOGK	LOGL	LOGI
1	0.003929	0.000446	0.018116	0.065386
	(0.01182)	(0.01181)	(0.01160)	(0.00805)
2	0.021532	-0.015532	0.025435	0.043884
	(0.01157)	(0.01068)	(0.01409)	(0.00805)
3	0.035385	-0.026510	0.023179	0.028580
	(0.01287)	(0.01147)	(0.01429)	(0.00956)
4	0.044622	-0.033243	0.019059	0.018411
	(0.01431)	(0.01289)	(0.01409)	(0.01084)
5	0.050142	-0.036937	0.015402	0.011899
	(0.01582)	(0.01478)	(0.01475)	(0.01215)
6	0.053065	-0.038621	0.012669	0.007818
	(0.01732)	(0.01700)	(0.01564)	(0.01352)
7	0.054295	-0.039035	0.010756	0.005291
	(0.01873)	(0.01934)	(0.01628)	(0.01476)
8	0.054472	-0.038674	0.009445	0.003738
	(0.02001)	(0.02169)	(0.01655)	(0.01572)
9	0.054016	-0.037854	0.008542	0.002785
	(0.02118)	(0.02399)	(0.01654)	(0.01637)
10	0.053195	-0.036775	0.007906	0.002199
	(0.02230)	(0.02622)	(0.01635)	(0.01673)

Cholesky Ordering: LOGY LOGK LOGL LOGI
Standard Errors: Analytic

VAR Residual Portmanteau Tests for Autocorrelations
Null Hypothesis: no residual autocorrelations up to lag h
Date: 04/23/16 Time: 10:47
Sample: 1980 2013
Included observations: 33

Lags	Q-Stat	Prob.	Adj Q-Stat	Prob.	df
1	18.17337	NA*	18.74129	NA*	NA*
2	27.69310	0.0344	28.87519	0.0248	16
3	40.32387	0.1483	42.76905	0.0967	32
4	51.29029	0.3460	55.24807	0.2198	48
5	62.79522	0.5192	68.80745	0.3180	64
6	75.80615	0.6120	84.70970	0.3381	80
7	91.93732	0.5984	105.1839	0.2449	96
8	111.2980	0.5010	130.7400	0.1089	112
9	119.6730	0.6880	142.2556	0.1837	128
10	135.6099	0.6790	165.1217	0.1099	144
11	158.6709	0.5148	199.7131	0.0181	160
12	171.4419	0.5830	219.7817	0.0139	176

*The test is valid only for lags larger than the VAR lag order.

df is degrees of freedom for (approximate) chi-square distribution

الملحق (05) استقرارية البواقي للنموذج المقدر بمتغير عدد الطلبة المسجلين

Null Hypothesis: E has a unit root
Exogenous: None
Lag Length: 0 (Automatic - based on SIC, maxlag=8)

		t-Statistic	Prob.*
Augmented Dickey-Fuller test statistic		-3.158341	0.0025
Test critical values:	1% level	-2.636901	
	5% level	-1.951332	
	10% level	-1.610747	

*MacKinnon (1996) one-sided p-values.

الملحق رقم (06) : بيانات الدراسة

السنوات	الناتج الداخلي الخام(دج)	التراكم الخام للأصول الثابتة(دج)	عدد العمال	نفقات التعليم العالي بالقيم الجارية (دج)	نفقات التعليم العالي بالقيم الحقيقية (دج)	عدد الطلبة المسجلين في التعليم العالي
1980	1.63E+11	54899998700	3157000	2.52E+09	2.52E+09	61400
1981	1.67E+11	56656801800	3284300	3.44E+09	3.01E+09	71300
1982	1.78E+11	58243190800	3425000	4.36E+09	3.74E+09	78000
1983	1.88E+11	61213593600	3577000	5.21E+09	4.18E+09	95900
1984	1.98E+11	63417282600	3715000	4.99E+09	3.70E+09	104300
1985	2.06E+11	64875880400	3868000	5.09E+09	3.59E+09	111900
1986	2.06E+11	60788699100	4247000	5.10E+09	3.51E+09	132100
1987	2.05E+11	50758565900	4247000	5.49E+09	3.48E+09	154700
1988	2.03E+11	48119119900	4558000	5.74E+09	3.33E+09	173800
1989	2.12E+11	50380718100	4569000	6.54E+09	3.27E+09	180800
1990	2.13E+11	49524244500	4569000	7.38E+09	2.83E+09	213600
1991	2.11E+11	42244182000	4867000	9.21E+09	2.30E+09	238300
1992	2.15E+11	43131310100	4867000	1.32E+10	2.70E+09	263300
1993	2.10E+11	41751105500	4273000	1.62E+10	2.92E+09	281300
1994	2.08E+11	41959862300	4325000	1.78E+10	2.49E+09	273700
1995	2.16E+11	43218657300	3421000	2.04E+10	2.22E+09	276700
1996	2.25E+11	44731310100	4641000	2.37E+10	2.08E+09	280900
1997	2.28E+11	45089161200	5708000	2.72E+10	2.23E+09	341600
1998	2.39E+11	46577102800	6073000	3.67E+10	3.10E+09	396000
1999	2.47E+11	47834685400	6073000	4.64E+10	3.53E+09	431800
2000	2.52E+11	48982720500	6179992	4.86E+10	2.97E+09	479600
2001	2.64E+11	50207285200	6229200	6.56E+10	3.99E+09	441400
2002	2.79E+11	54023041000	6684056	7.97E+10	4.75E+09	618000
2003	2.99E+11	56778215400	7241234	8.81E+10	4.85E+09	674700
2004	3.12E+11	61377249300	7798412	9.92E+10	4.94E+09	716500
2005	3.30E+11	66226053700	8044220	1.11E+11	4.72E+09	816100
2006	3.36E+11	70994329600	8868804	1.52E+11	5.83E+09	840600
2007	3.47E+11	77951773800	8594243	1.51E+11	5.42E+09	919100
2008	3.54E+11	85591047700	9146000	1.93E+11	6.03E+09	1073200
2009	3.60E+11	110990000000	9472000	NA	NA	1184700
2010	3.73E+11	118760000000	9735000	NA	NA	1173700
2011	3.83E+11	122204000000	9599000	NA	NA	1207900
2012	3.96E+11	131002000000	10170000	NA	NA	1247000
2013	4.07E+11	142269000000	10788000	NA	NA	1413000

المصدر:

- بالنسبة للناتج الداخلي الخام و التراكم الخام للأصول الثابتة مصدرها البيانات البنك العالمي
- عدد العمال ، الديوان الوطني للإحصائيات
- نفقات التعليم العالي و البحث العلمي: وزارة المالية

الملخص:

بلغ عدد الطلبة خلال السنة الجارية حوالي 000 413 1 طالب مسجلين بـ 111 مؤسسة جامعية موزعة على مناطق الوطن، ما يعني تكلفة مالية كبيرة تتحملها الخزينة العمومية منذ الاستقلال نظراً لأهمية هذه المرحلة التعليمية المتخصصة ، من هذا المنطلق تحاول هذه الدراسة الوقوف على فعالية هذه النفقات من خلال الأثر المحقق من وراءها على النمو و التنمية الاقتصاديين باعتبار الجزائر دولة نامية.

توصلنا من خلال الدراسة التحليلية و القياسية (الفترة 1980-2013)، إلى أن منظومة التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر استطاعت بشكل كبير تحقيق هدف العدالة و الوصولية إلا أنها لا زالت تعاني من ضعف واضح فيما يخص الجودة و المواءمة مع سوق العمل المحلي ، و تتداخل عدة عوامل في ذلك و على رأسها بنية الاقتصاد الجزائري الريعي و انعكاسه السلبي على هيكل سوق الشغل بالإضافة إلى الضغوط الكمية بسبب مجانية التعليم ، و للأسباب السابقة يمثل التمويل العمومي الأحادي خيار غير استراتيجي في المدى الطويل .

الكلمات المفتاحية : تمويل التعليم العالي ، الفعالية ، الوصولية ، الجودة، المواءمة مع سوق العمل ، نظام ل م د

Résumé

Le nombre d'étudiants au cours de cette année est environ de 1.413.000 étudiants inscrits à 111 établissements universitaires du pays, ce qui signifie un coût financier élevé du Trésor public depuis l'indépendance, en raison de l'importance de cette étape de l'enseignement spécialisée. A partir de ce qui précède, cette étude s'intéresse à l'efficacité de ces dépenses à travers l'impact sur la croissance et le développement économique en Algérie comme un pays en voie de développement.

Après l'étude analytique et l'analyse économétrique (période 1980-2013), on peut conclure que le système d'enseignement supérieur algérien était en mesure de façon conséquente à atteindre ses objectifs de l'équité et de la justice. En revanche, on note des faiblesses de qualité et de pertinence face au marché du travail local.

Plusieurs facteurs s'interfèrent, particulièrement, la structure rentière de l'économie algérienne et sa répercussion négative sur la structure du marché de travail, et également la pression quantitative générée par la gratuité de l'enseignement.

Par conséquent, le mono-financement public de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, ne représente pas un choix financier stratégique à long terme.

Mots-clés: *financement de l'enseignement supérieur, l'efficacité, équité et justice, la qualité, la pertinence, système LMD.*

Abstract :

The number of students has reached 1 413 000 students during the current year .they are enrolled in 111 university institutions across algeria , which means significant financial cost to the public treasury since the independence due to the importance of this specialized educational stage. from this point this study is trying to stand on the effectiveness of these expenditures through the impact achieved on the growth and economic development considering Algeria as a developing country .

We came through analytical and Econometric Study (period 1980-2013) , that the higher education and scientific research system in Algeria was tremendously able to achieve the goal of justice and careerism but they still suffer from an obvious weakness in terms of quality and alignment with the local labor market , and in which several factors interfere , mainly the Algerian economy structure and the negative reflection on the structure of the labor market. in addition to the quantitative pressure because of free education , and for the previous reasons, public funding represents an option non strategic in the long term.

Key words : *Higher Education Funding, Effectiveness , Accessibility , Quality, the relevance , LMD System*