ضمان التعلم العادل بالتعليم الجامعي في بعض الدول الأجنبية ومدى الإفادة منها فى مصر

إعداد

دكتور/ أحمد إبراهيم سلمى أرناؤوط

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية – جامعة العريش

الجزء الأول – الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة

يعد التعليم جزءا من حقوق الإنسان الأساسية، بحيث يقع على عاتق الدول واجب توفير التعليم لمواطنيها، وضمان تمتع جميع المواطنين بالفرص التى تلبي احتياجاتهم التعليمية، فى إطار مجتمع عادل.

ولقد تغلغل خطاب العدالة والجودة في التعليم في المناقشات الدولية حول التعليم سواء كانت تحدث في سياق البحث أو السياسة أو المنهج أو التعليم والتعلم. وبدلاً من أن يتم التعبير عنها مباشرة، فإنها غالباً ما تظل ضمنية ومصتنعة، وحتى عندما يتم التعبير عنها، لا يتم فهم نظرياتهم بوضوح[1].

وقد شهد التعليم الجامعى نمواً مذهلاً في جميع أنحاء العالم في العقود الأخيرة، حيث يلتحق حوالي ثلث السكان على مستوى العالم بمرحلة ما بعد الدراسة الثانوية. ومع ذلك، ففى الوقت الذى تتزايد فيه معدلات المشاركة في جميع المناطق، لا تزال هناك تباينات كبيرة، حيث بلغت نسبة الإلتحاق الإجمالية ٪68 في أوروبا و ٪23 في جنوب آسيا و٪9 في أفريقيا. كما أن هناك تفاوت ملحوظ في الفرص داخل بلدان معينة، حيث وصلت معدلات الوصول أعلى بكثير بالنسبة للمجموعات الاجتماعية الأكثر امتيازًا، بينما تكافح المجتمعات ذات الدخل المنخفض وغيرها من المجتمعات المهمشة فى الدول الأكثر فقرا من أجل الدخول للتعليم الجامعى[2].

ويعد مفهوم التعلم العادل في الحصول على التعليم الجامعى أبعد ما يكون عن الوضوح ومضمون العدالة الإجرائية، فأولئك الذين يحرزون أعلى الدرجات في امتحانات القبول يجب أن تكون لهم الأولوية، مع تلك الخاصة بالعدالة الاجتماعية، مما يؤدي إلى التمييز المستمر ضد مجموعات معينة في المجتمع. كما أن هناك تحدٍ

آخر يتمثل في التقسيم الطبقي لأنظمة التعليم الجامعى، مع وجود اختلافات ملحوظة في الجودة والمكانة بين الجامعات المختلفة[3]. وبالتالي، فإن التعلم العادل لا يتعلق فقط بالوصول إلى النظام، ولكن أيضًا تجنب حصر الطلاب الأقل حظًا في المؤسسات والبرامج التدريبية الأقل جودة.

ويشير مفهوم التعلم العادل إلى بيئة تعليمية وتعلمية، تمكن أفرادها من التفكير في الخيارات وايجاد البدائل طوال حياتهم، استنادا إلى قدراتهم ومواهبهم، وليس على أساس الصور النمطية والتوقعات المتحيزة أو التمييزية، وذلك من خلال تطوير المهارات اللازمة ليكونوا مواطنين منتجين وممكّنين[4].

ويتضمن مفهوم التعلم العادل العدالة فى تقديم الفرص التعليمية، إلى جانب العدالة فى النتيجة التعليمية، وبالتالي، لا يعد ضمان التعلم العادل مجرد مسألة الفرص التي يوفرها نظام التعليم، ولكنها تتعلق أيضًا بالنتائج الفعلية لمختلف الخيارات التعليمية وانجازات المجموعات المختلفة من الطلاب من خلال نظام التعليم[5]. ومن هنا، يلاحظ أن تعريف التعلم العادل، يتضمن التخوف من حدوث التفاوتات بين الطلاب من خلال مجموعة من الأبعاد والتى يمكن أن يكون لها تأثير على حاجتهم إلى التعلم والإستمرار في نظام التعليم.

ومن ناحية أخرى، يتضمن التعلم العادل فى التعليم الجامعى، بعدان أساسيان، أولهما: الإنصاف، والذى يعنى ضمان ألا تكون الظروف الشخصية والاجتماعية – كالنوع الاجتماعي أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي أو الأصل العرقي – عقبة أمام تحقيق الإمكانات التعليمية. أما ثانيهما: هو الإدماج، وهو ما يعني ضمان الحد الأدنى من مستوى التعليم للجميع، يتشابك البعدان بشكل وثيق بحيث تساعد معالجة فشل المؤسسات التعليمية على التغلب على آثار الحرمان الاجتماعي الذي يسبب فشل المؤسسة التعليمية ذاتها[6].

بينما يقترح بيسكانPesikan، أربعة تفسيرات أساسية للمساواة يمكن تطبيقها على السياسة التعليمية، تتضمن[7]:

1 – المساواة في الوصول أو تكافؤ الفرص، بمعنى هل يتمتع جميع الأفراد بنفس فرص التقدم إلى مستوى معين في نظام التعليم؟.

2 – الإنصاف فيما يتعلق ببيئة التعلم أو المساواة في الوسائل، بمعنى هل يتمتع جميع الأفراد بظروف تعلم مماثلة؟.

3 – الإنصاف في الإنتاج أو المساواة في الإنجاز(أو النتائج)، بمعنى هل يتقن الطلاب جميعًا، بنفس الدرجة من الخبرة أو المهارات أو المعرفة المحددة كأهداف للنظام التعليمي؟.

4 – الإنصاف في استخدام نتائج التعليم بعد تركهم نظامن التعليم، بمعنى هل لدى الأفراد أو مجموعات الأفراد نفس الفرص في استخدام معارفهم ومهاراتهم المكتسبة في التوظيف والحياة المجتمعية الأوسع؟.

ومن هنا، يرتبط مفهوم الإنصاف في المقام الأول بالعدالة في توفير التعليم، أى ضمان أن الظروف الشخصية والاجتماعية لا تشكل عقبة أمام تحقيق الإمكانات التعليمية. كما يتم ترجمة الإنصاف إلى أبعاد عملية: المساواة في المعاملة لأولئك الذين يبدأون من نفس النقطة؛ سلسلة التدابير التعويضية الموجهة نحو الفئات المعرضة لخطر الحرمان مثل الأقليات العرقية أو الطلاب الريفيين أو الطلاب المحرومين اقتصاديًا؛ وتكافؤ فرص التعليم، أي سلسلة من المبادرات المصممة لضمان حصول الجميع على نفس فرص النجاح.

ويمكن تصنيف الدول فى إطار التعامل مع سياسات التعلم العادل فى التعليم الجامعى إلى فئات أربع، هى: الدول الناشئة التى صاغت الدولة مبادئ وأهداف سياسة التعلم العادل الواسعة ولكنها لم تحقق الكثير من حيث السياسات والبرامج والتدخلات الملموسة، والدول النامية التى وضعت أسس استراتيجية تعزيز الإنصاف، لكنها لم تحدد العديد من السياسات والبرامج، ولم تستثمر الكثير في هذا المجال، وقد نفذت عدد قليل من السياسات والبرامج، وثالثها: الدول التى صاغت إستراتيجية لتشجيع التعلم العادل ووضعت سياسات وبرامج وتدخلات متوافقة لتنفيذ الإستراتيجية، أما

الرابعة فهى الدول المتقدمة التى صاغت ونفذت استراتيجية شاملة لتعزيز التعلم العادل، ولديها وكالة مخصصة لمتابعته وضمانه[8].

وقد أنشأ عدد صغير من البلدان هيئة مخصصة لضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى، ففى أستراليا، تمول الحكومة الفيدرالية مركزًا يقع داخل جامعة كورتين Curtin University، وتتمثل مهمتها في دراسة ومراقبة ضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى، وتزويد الحكومة بالمشورة القائمة على الأدلة. كما تقدم حكومة الهند التمويل إلى عدة مراكز جامعية لإجراء البحوث حول قضايا العدالة والمساواة فى التعليم الجامعى، ومن المثير للاهتمام أن إنجلترا كانت تمتلك مكتبًا ل – لوصول العادل مخصصًا بالكامل للترويج للتعلم العادل، وفي عام 2017، ألغت الحكومة تلك الوكالة ونقلت مسؤولياتها إلى مكتب الطلاب الذي تم إنشاؤه حديثًا، والذي يضم مجموعة أكثر شمولًا من المسؤوليات في التعليم الجامعى. أما فى إسبانيا، فقد أنشأت وكالة رسمية مكلفة بمراقبة التقدم نحو تحقيق أهداف التعلم العادل في التعليم الجامعى، وفى 2010 تم إنشاء المرصد الجامعى، للمساعدات المالية والنتائج الأكاديمية، وفيه يجتمع جميع أصحاب المصلحة المعنيين كالحكومة والجامعات وممثلي الطلاب والسلطات الإقليمية في تحليل فعالية وتأثير المساعدات المالية وآليات الدعم الأخرى فيما يتعلق بنجاح الطالب، ومن ثم ضمان تحقيق التعلم العادل[9].

وفى تشيلى، تنتشر حركة التعليم المجاني كأحد أشكال التعلم العادل، بدءا من حركة الطلاب التشيلي لعام 2013، وصولا إلى حركة #FeesMustFall في جنوب إفريقيا لعام 2016، وقرار إلغاء الرسوم الدراسية في الفلبين عام 2017، وربما منطلق ذلك الاعتقاد لدى الطلاب وأسرهم، بأن إلغاء الرسوم الدراسية من شأنه أن يحسن الوصول إلى التعليم الجامعى، خاصة الطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة [10]، ومع ذلك، لا يوجد أي دليل على أن التعليم الجامعى المجاني يؤدي إلى تحسين الوصول إلى الطلاب والنجاح، أو تحسين العدالة.

وقد سعت كثير من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية من أولوياتهم تحسين نتائجهم، حيث أدخلت استراتيجيات عامة تركز على الإنصاف للطلاب من الخلفيات

المحرومة، مثل قانون الإعانات التفضيلية في شيلي للمدارس المحرومة أو علاوة التلاميذ في إنجلترا، أو سياسات أكثر استهدافًا موجهة إلى المهاجرين أو السكان الأصليين، مثل سياسات نيوزيلندا لدعم الماوريين من السكان [11].

ومن ناحية أخرى، تبنى قادة العالم في اللقاء الذي جمعهم بمقر الأمم المتحدة فى 25 سبتمبر 2015 – بمشاركة نحو 150 رئيس دولة و30 وزيراً – خطة طموحة للتنمية المستدامة تنفذ على مدى ال – 15 سنة المقبلة، تضمنت 17 هدف للتنمية المستدامة، أكد معظمهم على أهمية أن يكون النمو الداعم للتنمية نمو احتوائي يشمل كل المهمشين والمستبعدين من عملية التنمية، ومن أهم تلك الأهداف الهدف الرابع الذى نص على ضرورة ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع، وكان من أهم السبل لتحقيق ذلك ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم المهني والتعليم الجامعي الجيّد وميسور التكلفة، بما في ذلك التعليم الجامعي، بحلول عام 2030[12].

كما مثلت الاحتجاجات الطلابية على الرسوم الدراسية، والمسائل ذات الصلة بتمويل الطلبة وشروط التعلم اتجاها مضادا لضعف ضمان التعلم العادل؛ ففى كينيا، طالب طلاب جامعة نيروبي بالإفراج الفوري عن الأموال من قبل مجلس قروض التعليم الجامعى فى وقت سابق من عام 2015 ؛ وفي جامعة ماكيريري في أوغندا، اندلعت الاحتجاجات في بداية العام الدراسي الجديد في أكتوبر، ضد سياسة الرسوم الدراسية والتى تمثل مانعا لضمان التعلم العادل[13] .

وتعتبر الوثائق التي نشرتها المنظمات الدولية المعنية بقضايا الرعاية الاجتماعية والتعليم كمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي واليونسكو، أن التعلم العادل، يتضمن الإنصاف في فرص التعلم ونتائج التعليم ودعم المحرومين، والإنصاف في التدابير التعويضية للموارد ودعم الدراسة والإنصاف في الحصول على التعليممن خلال المشاركة في التعليم الابتدائي والثانوي والجامعى [14].

وتعد قضايا الإنصاف والمساواة في رومانيا موضوعًا مثيرًا للجدل، حيث يُنظر إليه على أنه تهديد لخطاب الجدارة السائد، ومن هنا تبقى الجهات السياسية الفاعلة واضحة

فى الحديث عن الإنصاف في التعليم الجامعى خلال المناقشات الوطنية، فعلى الرغم من الأولوية المعطاة للتغلب على أوجه عدم المساواة المجتمعية في برنامج الحكومة الحالية وقضايا الإنصاف، باعتبارها واحدة من الركائز الثلاث الرئيسة لاستراتيجية التعليم الجامعى فى رومانيا[15].

وفى النرويج، تحدى الخطاب الخاص في المساواة والتضامن من خلال خطاب المنافسة وعدم المساواة الخطاب الخاص المتمثل في رفع الجودة في التعليم، حيث يتضمن تحديد خطاب الإنصاف الذي يقوم عليه هذا المفهوم على تفعيل المؤشرات التى يعكسها مفهوم الجودة، ومن هنا تؤكد هذه الحقيقة على أن مناقشات الإنصاف هي بالضرورة مناقشات سياسية، لأنها تسمح بمعالجة القيم والأيديولوجيات التي تشكل جزءًا من الممارسات التعليمية، فضلاً عن مجموعة كاملة من الممارسات والمنظمات الاجتماعية التي تتجاوز الفصول الدراسية[16] .

وفي البرازيل، نظرًا للتوسع المذهل في الالتحاق بالتعليم العالي منذ التسعينيات، أصبح موضوع الوصول والإدماج الاجتماعي جزءًا من جدول أعمال أولويات الحكومة الفيدرالية، والتى تركز على تحسين مشاركة طلاب المدارس ذات الدخل المنخفض في التعليم الجامعى، فى الوقت الذى تتعامل الحكومة الفيدرالية مع حقيقة أن التعليم العالي في البرازيل يتم تقديمه بنسب غير متساوية للغاية من قبل مزوديها المختلفين، حيث يمثل القطاع الخاص، الذي يدفع الرسوم، حوالي 74 ٪ من إجمالي التسجيل، في حين أن القطاع العام، وهو مجاني تماما، يشكل 26 ٪ من القيمة المتبقية، وبالتالي، أدت قضايا الوصول والإدماج الاجتماعي إلى سياسات مختلفة للقطاعين، مما أدى في كثير من الأحيان إلى نقد أيديولوجى سياسي[17] .

وفي البلدان النامية، تمثل قضايا الوصول والعدالة المهمة الصعبة المتمثلة في زيادة المشاركة مع توسيع نطاق الوصول إلى المجموعات وشرائح السكان المستبعدين من المشاركة في التعليم الجامعى، فى الوقت الذى طغت قضية الإنصاف القائم على الجدارة فى مواجهة التدابير الرامية لتحقيق تمثيل أكثر مساواة للطلاب، مجالًا مثيرًا

للجدل، حيث أكدت بعض الكتابات أن الطلاب الذين تفوقوا في المجال الأكاديمي حصلوا على فرص حرمان العديد من المستبعدين من هذه العملية[18]. الأمر الذى يجعل الاهتمام بضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى أحد الآثار المترتبة على التوسع والبناء المؤسسي ل – مؤسسات التعليم الجامعى، من خلال نمو الحركات والهيئات الطلابية المتنوعة، وتزايد الأمر بعد منح الطلاب حق الوصول إلى التعليم الجامعى، وأن يتم التعامل مع جميع الطلاب على قدم المساواة داخل المؤسسات التي التحقوا بها، ولاسيما الطلاب ممن هم من خلفيات ثقافية أو عرقية أو دينية مختلفة سوف يمنحون بعضهم البعض تكافؤًا في الفرص[19].

ومن هنا، يواجه المجتمع الدولي تحديا هائلا في ضمان أن يظل التعلم العادل على مستوى التعليم الجامعى، متاحا على نطاق واسع، وليس امتيازا لنخبة معينة، والا تمثل الضغوط الديموغرافية لفئة في سن الجامعة حريصة على التعليم الجامعى هي حقيقية، وحث معظم الحكومات على توسيع عروضها الجامعات العامة وجذب مقدمي القطاع الخاص في السوق الدولى. ومع ذلك، فإن مشكلة ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى، تتطلب القيام بمجموعة من الآليات لضمانه من خلال تبنى آليات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب، والتوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب، وتوفير سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى، وتوفير إطار وطني للمؤهلات بمؤسسات التعليم الجامعى.

مشكلة الدراسة

لما كان التعليم هو مفتاح النمو الاحتوائي فى أى دولة، لذا يجب أن تتاح فرص التعلم الكافى والعادل سواء تعليم أساسي أو جامعى إلى كل الأفراد على حد السواء، إضافة إلى أن معظم الأراء المؤيدة لمجانية التعليم الجامعى تستند فى الأساس إلى إعتبارات العدالة؛ فبغض النظر عن تأثيرها على إعتبارات الكفاءة، إلا أن هذا لا يعنى أن مجانية التعليم – لكل الأفراد أغنياء وفقراء – وحدها تحقق العدالة لأن التجارب الدولية أثبتت أن المجانية فى كثير من الأوقات أكثر المستفيدون منها هم الأغنياء، كما أنها فى كثير من الأوقات تكون عائق لتحقيق الكفاءة والكفاية[20].

وبعد إنطلاق عدد من الثورات – كثورة الخامس والعشرين من يناير والثالث من يوليو – أصبح الشعب المصري يعيش تطلعا نحو تحقيق عدالة الخدمات الاجتماعية والتي يأتي على رأسها فرصة الحصول على التعليم المتكافئ لمختلف الطبقات، فمفهوم العدالة الاجتماعية لا يقف عند حد تلطيف آثار الفقر والحرمان وإنما يمتد لتهيئة الظروف للبشر لكي يتحركوا إلى أعلى ولكي يغيروا من حياتهم إلى الأفضل عن طريق التعليم [21].

ووفقا لتقرير التنمية البشرية عن مصر عام ٢٠١٠ فإن هناك فروقا كبيرة في التحصيل الدراسي بين الأغنياء والفقراء وهو ما يعرف ب – – – – "فجوة الثروة"، حيث يشكل التركيب العمري للسكان ضغطا هائلا على منظومة التعليم الجامعى في مصر من خلال تدنى نسبة السكان الملتحقين بالتعليم العالى والجامعى المقابلة للسكان فى سن الدراسة لمرحلة التعليم الأساسي ما بين (6 – 17 سنة)، كما أصبحت القضايا المتعلقة بعدم التكافؤ في الحصول على التعليم وجودته وقضايا عدم العدالة في الإنفاق العام على التعليم الجامعى إحدى المشكلات الرئيسة التي تواجهنا [22].

كما يواجه التعليم الجامعى في مصر أربعة تحديات رئيسة، يتمثل التحدي الأول والرئيس في اكتظاظ المؤسسات بشدة بسبب القدرة المحدودة على تلبية الطلبات المتزايدة؛ والثاني هو زيادة التكلفة الناتجة عن إرتفاع النفقات المرتبطة بتقديم أو الحصول على التعليم الجامعى؛ والثالث هو عدم كفاية التمويل الناتج عن الانخفاض المستمر في التمويل العام لكل طالب وندرة التمويل التكميلي؛ الرابع وهو ضعف جودة التعليم[23].

ومن ناحية تشير دراسة زهران وآخرون إلى أن قطاع التعليم الجامعى فى مصر يعانى من قصور فى الإنفاق العام الموجه له من قبل الدولة، من خلال عدم كفاية الموارد التمويلية اللازمة لتغطية احتياجات العملية التعليمية ووجود تفاوت فى توزيع الفرص التعليمية وعدم المساواة فى حصول كافة الفئات النوعية والاجتماعية والاقتصادية على نفس الفرص التعليمية، ومحدودية الاستيعاب للأعداد المتزايدة من الطلاب نتيجة الزيادة السكانية وعدم القدرة على توصيل الدعم الحكومى للإنفاق على التعليم لمن يستحقه[24].

وبمراجعة الاستراتيجيات الحالية لتمويل التعليم الجامعى في مصر والتى تؤثر على ضمان التعلم والوصول العادل للفئات المحرومة الى التعليم الجامعى، حيث تتضمن

الاستراتيجيات الجديدة: التوسع في التعليم العام، والمزيد من الشراكات مع القطاع الخاص، وتقديم تعليم خاص غير هادف للربح، وإعادة النظر في قروض الطلاب والمساعدة المالية، والتوجه نحو دعم الفرد بدلاً من المؤسسة، والإنخراط في أشكال متعددة لتقاسم التكاليف[25].

ونتيجة لتطبيق مبدأ مجانية التعليم كإحدى المبادئ التي أقرها الدستور المصري وضمانا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة بين أفراد المجتمع المصرى في التعليم رصدت الدولة أموال أصبحت لا تتناسب مع تلك الأعداد المقبولة بالتعليم الجامعي فأثر كما وكيفا على أدائه بصورة أفقدته قدرته على تحقيق مبادئه التي تم إقرارها من قبل. وهذا الوضع المالي فرض على التعليم الجامعى قصورا ملحوظا لتحقيق مبدأ العدالة التعليمية به حيث اقتصر التمويل الجامعى فى مصر على مصادر يجب إدارتها بفاعلية لتحقيق أهداف لتعليم الجامعي خلال فترة زمنية محددة والذي غالبا ما يصعب تحقيقه في جامعتنا الحكومية[26]. كما نص الدستور المصرى فى مادته 19 على أن التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمى فى التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه فى مناهج التعليم ووسائله، وتوفيره وفقاً لمعايير الجودة العالمية[27] .

ويدل الوضع الراهن لمنظومة التعليم الجامعى على أن هناك عدد من التحديات الداخلية التى تواجه المنظومة منها ضعف تكافؤ الفرص بما يتضمن عدالة توزيع فرص التعليم الجامعى وتنوعه، وإتاحة الفرص التعليمية للراغبين فى التعليم الجامعى وبما يتفق مع المعدلات الدولية، وكذلك تحقيق الجودة فى منظومة التعليم، وتزايد الفجوة بين العرض والطلب من خريجى التعليم الجامعى وإرتفاع حجم البطالة بين الجامعيين[28].

وتوضح أحد أكبر التحديات التي تواجه منظومة التعليم في مصر تتمثل في إصلاح كيفية الانتقال من التعليم الثانوي العام أو التعليم الثانوي الفني إلى التعليم الجامعى، ولا يتمتع هيكل منظومة التعليم بالمرونة الكافية بما يضمن سهولة التحاق الشباب بالتعليم

الجامعى، حيث لا تعتبر عملية الانضمام لمسارات التعليم الثانوي المختلفة بناءً على نتائج الاختبارات فقط عادلة بما يكفى[29].

ومن ناحية أخرى، يمكن إلقاء الضوء على وضع نظام التعليم الجامعى في مصر، وذلك من خلال الإحصائيات التي يصدرها الجهاز المركزي للتعبئة والاحصاء، والتي يتبين ضخامة عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى في مصر، حيث يبلغ عددهم 2.337.193 مليون طالب، وبلغ تمويل التعليم الجامعى ٪2.2 من اجمالي الإنفاق الحكومي لعام 2019/ 2018، وهو ما يعكس بعض الإشكاليات التي تواجه الحق في التعليم الجامعى في مصر، كأزمة سياسة القبول بمؤسسات التعليم الجامعى حيث يتضح أن الأسس التي تقوم عليها عملية الإلتحاق بمؤسسات التعليم الجامعى في النظام المصري، لا تعمل بفاعلية على الحاق الطلاب بالتخصصات المؤهلين لها. بالإضافة إلى أزمة تدني جودة مؤسسات التعليم الجامعى والتي تتضح من خلال موقع الجامعات المصرية في التصنيفات العالمية للجامعات، والذي يشير إلى ضعف جودة الجامعات المصرية مقارنةً بنظيرتها في دول العالم[30].

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن الإفادة من ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى كل من رومانيا والنرويج والبرازيل، بما يسهم في اقتراح آليات لضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى مصر؟ . ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما فلسفة وأهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى وفقا الأدبيات التربوية المعاصرة؟
- ما واقع ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟
- ما الجهود المبذولة فى ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى مصر؟
- ما أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل؟

- ما الإجراءات المقترحة لتبنى ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى ضوء خبرة رومانيا والنرويج والبرازيل؟

كما يتبنى البحث الفرض المبدئى التالى:

«إن الاستفادة من **آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى** التى تتبناها رومانيا والنرويج والبرازيل قد يساعد مؤسسات التعليم الجامعى فى مصر فى تبنى آليات مناسبة لضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى مصر».

منهج الدراسة وخطواتها

اعتمد الباحث فى هذه الدراسة على المنهج المقارن الذى يتناسب مع طبيعتها، حيث تقع الدراسة ضمن نطاق الدراسات المقارنة التى تتناول نظم التعليم فى عدد من الدول، ولهذا استخدم الباحث مدخل جورج بيريداى George Bereday فى الدراسات التربوية المقارنة من خلال خطواته بداية من الوصف، والتفسير والمناظرة والمقارنة. ويركز هذا المدخل على التجميع الدقيق والمنظم للمعلومات والبيانات التربوية المتشابهة فى كل دولة من دول المقارنة، ثم تصنيف تلك المعلومات والبيانات وتبويبها من مناظرتها بعناية، والتوصل إلى فروض من هذه المناظرة، وفى الخطوة الأخيرة تجرى عملية المقارنة للتحقق من صحة الفروض[31]. وبناء على ذلك تتمثل خطوات الدراسة الحالية فيما يلى:

- **الخطوة الأولى**: تحديد الإطار العام للبحث، ويشمل: المقدمة، والمشكلة، ومنهج الدراسة وخطواته، والأهداف، والأهمية، والحدود، والمصطلحات، والدراسات السابقة، وخطوات السير فى الدراسة.
- **الخطوة الثانية**: فلسفة وأهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة.
- **الخطوة الثالثة**: وصف وتحليل ثقافى لآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا.

- **الخطوة الرابعة**: وصف وتحليل ثقافى لآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى النرويج.
- **الخطوة الخامسة**: وصف وتحليل ثقافى لآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى البرازيل
- **الخطوة السادسة**: وصف وتحليل الواقع الراهن للجهود المبذولة فى ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى مصر.
- **الخطوة السابعة**: دراسة مقارنة مبدئية بين آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل.
- **الخطوة الثامنة**: دراسة مقارنة تفسيرية بين آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل.
- **الخطوة التاسعة**: التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتبنى آليات لضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى مصر فى ضوء الإطار النظرى وخبرات رومانيا والنرويج والبرازيل.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلى:

- تعرف فلسفة وأهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة.
- الإفادة من آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل محليا.
- الكشف عن الجهود المبذولة فى ضمان التعلم العادل فى مؤسسات التعليم الجامعى فى مصر.
- التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتبنى آليات لضمان التعلم العادل فى مؤسسات التعليم الجامعى فى مصر في ضوء خبرة رومانيا والنرويج والبرازيل.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية:

- ما تواجهه العديد من الدول النامية ومنها مصر، من تحديات كبيرة ومتعددة على كافة المستويات، خاصة المستوى التعليمى، يمكن للقائمين على أمر مؤسسات التعليم الجامعى – على مستوى كل مؤسسة – الاستفادة من هذه الدراسة في التعرف على خبرات دول المقارنة في مجال ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى، ومحاولة نقل هذه الخبرات وتطبيقها داخل مؤسساتهم، وابتكار أساليب جديدة ومبتكرة للتعلم العادل بما يتلاءم مع إمكانيات هذه المؤسسات وظروفها.
- تأتي أهمية الدراسة الحالية في ضوء انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعى على وجه الخصوص من إجمالي الإنفاق العام للدولة، وتزايد نسب الإقبال على الالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعى الحكومي، وارتفاع تكلفته، وتدني مخرجاته، وعدم تلبيته لمتطلبات سوق العمل. وهو الأمر الذي يزيد من أهمية هذه الدراسة التي تحاول تقديم حلول لمشكلة تمويل التعليم العالي في مصر، والتي تقف وراء كل المشكلات السابقة، وبالتالي فإن تم التغلب عليها تيسر حل كافة المشكلات الأخرى.
- تتضح أهمية الدراسة الحالية في ظل الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية الصعبة التي تمر بها مصر خاصة بعد ثورتى 25 يناير و 3 يوليو، والتي تتزامن مع زيادة تطلعات الشعب المصري إلى تعليم جيد يستوعب كل الراغبين فيه، ويلبي احتياجات سوق العمل، ويسهم في بناء مصر الجديدة. وهو ما لا يمكن تحقيقه في ظل ميزانيات ضعيفة، وعجز الحكومة عن توفير مصادر إضافية لتمويل التعليم. ومن ثم تقدم هذه الدراسة بعض الحلول التي يمكن الاسترشاد بها لعلاج تلك المشكلة.
- ربما تظْهر الدراسة بعض الجوانب العائدة؛ نتيجة تعظيم الإفادة من يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم حلول لأزمة التعليم الجامعي في مصر ومواجهة مشكلاته بأساليب غير تقليدية على ضوء خبرات بعض الدول، وبما يتلاءم مع ظروف المجتمع المصري.

- إن انخفاض نسبة الإنفاق على التعليم من الإنفاق العام للدولة، وتزايد أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعي الحكومي وارتفاع تكاليفه وتدني مخرجاته وعدم تلبيتها لسوق العمل يجعل هناك حاجة لمثل هذه الدراسة التي تقدم آليات لضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى.
- قد تلفت الدراسة الحالية نظر مؤسسات التعليم الجامعى نحو أهمية الدراسة للتعليم الجامعي ودوره في تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب داخل العملية التعليمية، وذلك ما يقوم به التعليم الجامعي من إعداد الكوادر البشرية التي تقود المجتمعات إلي مزيد من التقدم، وهي كوادر لا تنتمي إلي طبقة اجتماعية واحدة، ومن ثم يصبح تحقيق التعلم العادل في التعليم الجامعى أمرا حتميا.
- ربما تفيد الإجراءات المقترحة للدراسة الحالية المسئولين وصناع السياسة التعليمية بالتعليم الجامعى، في تبني آليات ضمان التعلم العادل وتبادل الخبرات وفهم الممارسات والمبادرات الفعالة فيما بينهم وبين الجامعات عربيا وعالميا.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية فى:

1 – الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة الحالية على دراسة ضمان التعلم العادل فى مؤسسات التعليم الجامعى فى كل من رومانيا والنرويج والبرازيل، وفى سياق ذلك تتضمن الدراسة المحاور التالية: مفهوم ضمان التعلم العادل وأهدافه وأهميته، وآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى من خلال: تبنى آليات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب، والتوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب وتبنى سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى، والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.

2 – الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الحالية على كل من رومانيا والنرويج والبرازيل، وقد تم اختيار هذه الدول لاهتمامها بقضايا الإنصاف والمساواة، ويرجع اختيار الدول السابقة للأسباب الآتية:

- **رومانيا**: حيث تحتل رومانيا المرتبة الخمسين بين البلدان ذات التنمية البشرية العالية، وفقا لما أشار إليه تقرير التنمية البشرية 2011، والمعنون: « الاستدامة والإنصاف: مستقبل أفضل للجميع»، كما تعد قضايا الإنصاف والمساواة في رومانيا موضوعًا مثيرًا للجدل، حيث يُنظر إليه على أنه تهديد لخطاب الجدارة السائد، ومن هنا تبقى الجهات السياسية الفاعلة عادةً واضحة فى الحديث عن الإنصاف في التعليم العالي خلال المناقشات الوطنية، على الرغم من الأولوية المعطاة للتغلب على أوجه عدم المساواة المجتمعية في برنامج الحكومة الحالية وقضايا الإنصاف، باعتبارها واحدة من الركائز الثلاث الرئيسة لاستراتيجية التعليم الجامعى فى رومانيا.
- **النرويج**: حيث شاع الخطاب الخاص في المساواة والتضامن من خلال خطاب المنافسة وعدم المساواة، فى مقابل الخطاب الخاص برفع الجودة في التعليم، وبعد إهمالها تقريبًا لقضية المساواة في التعليم في الثمانينيات والتسعينيات، كان يُعتقد أن مستوى عالٍ من التعلم العادل قد تحقق بالفعل فى النرويج، حيث أعادت الحكومة النرويجية وضع إطار إهتماماتها، فلم يكن أداء الأطفال في عام 2000 كما هو متوقع، حسبما أوضحته برنامج التقييم الدولي للطلبةPISA، من خلال زيادة معدلات التسرب، المرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية.
- **البرازيل**: حيث يعد مصطلح الإنصاف كلمة غير شائعة في المجتمع البرازيلي، حيث تعد البرازيل واحدة من أكثر البلاد غير متساوية من حيث توزيع الدخل، والتوزيع غير العادل للفرص التعليمية، فمعظم الجامعات المتميزة في البلاد هى حكومية، وتمولها وتسيطر عليها الحكومة الفيدرالية أو حكومات الولايات. ورغم ذلك، فقد انخفضت المعايير في العديد من الجامعات الحكومية في السنوات الأخيرة بسبب الانخفاضات الكبيرة فى ميزانياتها، والتى مثلت جزءًا من برنامج إصلاح أوسع نطاقًا تم تنفيذه في إدارة كاردوسو، والذي أدى، وفقًا لتوصيات البنك الدولي، إلى خفض الإنفاق العام وزيادة مشاركة القطاع الخاص في جميع المجالات.

مصطلحات الدراسة

- **آليات ضمان التعلم العادل (Equitable Learning Guarantee Instruments):**

يرجع أصل مصطلح ضمان فى اللغة العربية بحسب معجم المعجم الوسيط، إلى الفعل (ضمن)، والتى تعنى الكفالة والالتزام، ويقال الضامن هو الكفيل او الملتزم او الغارم، والجمع (ضُمَّان) أو (ضَمَنَة) . ويقال « ضمان الدرك» أى رد الثمن للمشترى عند استحقاق المبيع، بأن يقول تكفلت بما يدركك في هذا المبيع. أما العادل فترجع إلى الفعل « عدل»، فالعدل هو الانصاف، وتعنى أعطاء المرء ما له وأخذ ما عليه والعدالة وهى تعنى في الفلسفة إحدى الفضائل الأربع التى سلم بها الفلاسفة من القديم. وعدل عدلا وعدولا أى مال . ويقال « عدل عن الطريق» أى حاد ودعدل اليه اى رجع، وعدل الشئ عدلا اى أقامة وسواه . و»عادل عنه أى حاد، وعادل بين الشيئين أى وازن، وعادل الشئ بالشئ اى سواه به وجعله مثله قائما مقامه[32]. أما معجم المعانى الجامع فيعرف "آليات" فهى جمع آلية وهى اسم مؤنث منسوب إلى آلة وهى وسيلة أو أداة العمل أو إمكانية يجب الالتزام بها.

ووفقا لقاموس أكسفورد المحيط، تعرف كلمة Equitable بالعادل والمنصف وهى مأخوذة من Equity والتى تعنى إنصاف أو عدالة أو حياد. أما Guarantee فتعنى الضمانة أو الكفالة بتنفيذ شئ ما متفق عليه، كما تعنى تعهد شخص ما الى شخص ثان بأن شخصا ثالثا سيدفع مبلغا من المال والا كان الاول كفيلا، فهو ضامن أو كفيل. أما Instruments فتعنى مجموعة الوسائل أو الأدوات التى يستخدمها شخص ما فى تنفيذ عمل ما[33].

ومن الناحية الاصطلاحية يعرف ضمان التعلم العادل بأنه ذا طبيعة متعددة الجوانب، فقد تم تعريف التعلم العادل بالتعليم الجامعى على أنه:" قدرة الأشخاص من جميع الخلفيات على الوصول إلى التعليم العالي على قدم المساواة بشكل معقول"، مع الأخذ في الاعتبار جانبي المشاركة والعدالة، ففى حالة غياب قدرة الأشخاص من جميع الخلفيات على أن يكون قادرًا على الاستفادة من الفرص التعليمية، لا يمكن اعتبار النظام التعليمي متاحا، كما يفرق البعض بين مصطلح الوصول والعدالة" للتمييز

بين زيادة الفرص وأعداد المشاركين في القطاع (الوصول)، ومدى شمول جميع فئات المجتمع في مساعي التعليم الجامعى (العدالة).[34]

ويلاحظ أنه عندما تكون فرص المشاركة في التعليم الجامعى محدودة، فإن تطوير هذه الفرصة له أهمية كبيرة بالنسبة لهذه البلدان. كما أنه بسبب مستوى التنمية أو التخلف في أنظمة التعليم الجامعى في هذه البلدان، فإن توفير الفرص له أهمية كبيرة مثل ضمان التعلم العادل. ولهذا السبب فقط، ومع الأخذ في الاعتبار أن التعلم العادل لا يتحقق إلا إذا كان منصفًا في الطبيعة.

وقد دعم مفهوم التعلم العادل في التعليم الجامعى من خلال حاجة الدول إلى البقاء في اقتصاد معولم، وهو ما يعني زيادة كبيرة في معدلات المشاركة في التعليم الجامعى للعديد من الدول، بحيث يتعين على المجموعات المهمشة تاريخياً المشاركة في التعليم الجامعى والعمل على إكتساب المزيد من المعرفة وزيادة المهارات[35] .

ويعرف الباحث آليات ضمان التعلم العادل إجرائيا بأنه: تلك الوسائل أو أدوات العمل التى يتم الالتزام بها وتخطيطها وإدارتها بمؤسسات التعليم الجامعى بغرض ضمان قدرة الأشخاص من جميع الخلفيات على الوصول إلى التعليم الجامعى على قدم المساواة وتعظيم إفادتهم من الفرص التعليمية المقدمة، وتحديد الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في معالجة هذه التفاوتات التعليمية، والقضاء على فجوة عدم المساواة في التعلم وهي: تبنى آليات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب، والتوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب، وتطوير سياسات ونظم القبول في التعليم العالي.

الدراسات السابقة

رغم الاهتمام الأكاديمي والبحثي بقضايا العدالة والمساواة في قطاع التعليم بصفة عامة والتعليم العالي والجامعي بشكل خاص، فهناك ؛ إلا أن هناك ندرة في الدراسات التى تتناول قضايا التعلم العادل Equitable Learning، إذ اهتمت بعض الأدبيات الأكاديمية والبحثية – الأجنبية منها والعربية – بدراسة العدالة في التعليم. ومن تلك

الدراسات: دراسة فولكمار Volckmar التى قدمت تحليلاً مقارنًا تاريخيًا موجهًا لحالة تعزيز المساواة في التعليم في أستراليا والنرويج على مدى السنوات الخمسين الماضية. تقدم هذه المقالة، حيث يُفهم الإنصاف في التعليم في المقام الأول على أنه مخرجات تعلم الطلاب في الاختبارات الوطنية والدولية، مثل دراسات PISA لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، كما تبحث الدراسة الاختلافات فى الكيفية التي حاولت بها حكومتا أستراليا والنرويج تعزيز الإنصاف من خلال التعليم، ويناقش العوامل التي ربما أعاقت هذه العملية[36].

في حين سعت دراسة عبد العزيز لتحليل مدى تحقيق الطريقة الحالية لتمويل التعليم العالي فى مصر – القائمة على المجانية – للنمو الاحتوائي من حيث كفاية الإنفاق، كفاءتة وعدالته، حيث اعتمدت على علي دراسة وتحليل بعض مؤشرات تمويل التعليم العالي في مصر وقدرتها على تحقيق النمو الاحتوائي، إلي جانب تقديم البدائل المقترحة ليسهم التعليم العالي فى تحقيق النمو الاحتوائي[37].

أما دراسة صديقيSiddiqui فأجريت لاستكشاف الملامح الاجتماعية الديمغرافية والتحقيق في موثوقية وصحة الفحص وتأثير الجنس على النتائج. تتكون العينة من 13،331 طالبًا ظهروا في جميع أنحاء البلاد في 15 مركزًا لامتحانات الدراسات العليا الوطنية من نوع GRE في ديسمبر 2003، حيث لوحظت اختلافات في مجالات الدراسة والتسجيل بين الجنسين، وبالمثل هناك تمثيل ناقص ومفرط لبعض مجالات الدراسة في العينة[38].

فى حين أشارات دراسة مكوان McCowan فتناولت دراسة وتقييم المفاهيم المتنوعة للمساواة، وتستكشف الطرق التي يجسدون أنفسهم بها في سياسات الأنظمة الثلاثة: إنجلترا والبرازيل وكينيا. في حين أظهرت تفاوتات كبيرة في مستوى الدخل ونسبة الالتحاق بالمدارس، فقد بذل الثلاثة جهودًا متضافرة لتوسيع الوصول إلى التعليم العالي، مصحوبًا بزيادة التقسيم الطبقي من حيث جودة ومكانة المؤسسات. يؤدي تحليل خيارات السياسة والنتائج إلى اقتراح من ثلاثة مبادئ لفهم المساواة في الوصول: التوافر، والوصول، والتوسع[39].

فى حين سعت دراسة الوكيل للتعرف علي متطلبات تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلاب داخل العلمية التعليمية في التعليم الجامعي المصري، من خلال الاعتماد بصفة رئيسة علي المنهج النقدي، كما اعتمدت علي المنهج الوصفي التحليلي القائم علي جمع البيانات والحقائق الدقيقة والمعلومات المفصلة عن الظاهرة موضوع الدراسة، ولا يقف هذا المنهج عند حد الوصف فقط وإنما يمتد أيضا لتفسير البيانات وتحليلها واستنباط دلالات ذات مغزى منها[40].

أما دراسة روز وألكوت Rose and Alcott فاستهدفت دراسة الكيفية التى يمكن أن تصبح النظم التعليمية منصفة بحلول عام 2030، حيث تؤكد أهداف التنمية المستدامة (SDGs) على أهمية تعلم جميع الأطفال والشباب الأساسيات بحلول عام 2030، إلى جانب الالتزام بضمان عدم ترك أي شخص. هذا التركيز المزدوج مطلوب. ازداد التسجيل بشكل ملحوظ في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل على مدى السنوات ال – 15 الماضية، وذلك تمشياً مع الالتزامات العالمية التي تم التعهد بها كجزء من الأهداف الإنمائية للألفية.

ومنة هنا تحدد هذه الورقة أن عدم المساواة في التعلم يبدأ في وقت مبكر من دورة المدرسة الابتدائية، أو حتى قبل أن يبدأ الأطفال في المدرسة. ويوضح أيضًا أن تحقيق هدف أساسي لأهداف التنمية المستدامة، وهو ضمان أن جميع الأطفال، بغض النظر عن الظروف، يتعلمون الأساسيات بحلول عام 2030، سيتطلب تغييرًا تدريجيًا على مدى السنوات ال – 15 المقبلة لن يتم تحقيقه من خلال "الأعمال ك معتاد'. إدراكًا للالتزام بعدم تحقيق أي هدف ما لم يتم تحقيقه للجميع[41].

أما دراسة بيدروسا وآخرون Pedrosa & Others تقدم هذه الدراسة لمحة عامة عن التوسع الأخير في التعليم العالي في البرازيل، مع التركيز على قضايا الوصول والإنصاف. نقوم بتحليل سياسات وتشريعات العمل الإيجابي، وتأثير تلك السياسات على المساواة في الوصول. تظهر الأبحاث أن سياسات العمل الإيجابي كان لها تأثير إيجابي على الحد من عدم المساواة في التعليم العالي في البرازيل، ولكن التعليم الثانوي لا يزال يمثل العقبة

الرئيسية لمزيد من التقدم، سواء من حيث توسيع التعليم العالي وجعل الوصول أكثر إنصافًا. ثم نحلل كيف حدث التوسع بشكل مختلف حسب القطاع (العام مقابل الخاص)، ونظهر بعض التغييرات الهيكلية التي تظهر في القطاع الخاص، لا سيما فيما يتعلق بالانقسام بين التعليم العالي الخاص غير الربحي / الربحي والنمو الأخير التعلم عن بعد[42].

أما دراسة الجعفراوي التى استهدف دراسة أدوار الأطراف الفاعلة في العلاقة بين الا ستثمار الاجتماعي وتحقيق العدالة الاجتماعية، فمنذ تطبيق سياسة التحرير الاقتصادي منذ بداية التسعينيات، التى سمحت بدور أكبر لقوي السوق الأمر الذي يتيح تزايد دور القطاع الخاص، والذى أدى إلي تراجع دور الدولة في النشاط الاقتصادي. وقد نتج عن تطبيق هذه السياسة عدد من الآثار السلبية علي كل من الاقتصاد والأفراد، وعلي الرغم من النجاح في تحقيق معدل نموعال خلال السنوات الأخيرة، إلا أن ذلك لم يعن القضاء علي المشاكل البنيوية للاقتصاد أو تحسين الأحوال المعيشية للأفراد ومن أهم هذه الآثار السلبية ارتفاع معدلات البطالة والفقر، وتزايد حدة التفاوت ليس فقط في توزيع الدخل، ولكن في نوعية الحياة بما تشمله من جوانب اقتصادية واجتماعية وسياسية، الأمر الذى أدى لطرح مفهوما جديداً للاستثمار الاجتماعي لم يعد مقتصرا علي القطاع الخاص، ولكنه امتد إلي الدولة حيث سعت الدول المتقدمة إلي الانتقال من دولة الرفاهية -wel fare state إلي دولة الاستثمار الاجتماعي Investment state social في إطار منظومة متكاملة لتحقيق الرفاهية Welfare Regime تسهم فيها كل من الدولة والقطاع الخاص والمجتمع المدني وتكون مبنية علي المسئولية المشتركة بينهم[43].

أما دراسة البرادعي 2009 فسعت إلى تفحص العلاقة بين تساوي فرص الحصول على التعليم العالي من جهة والقدرة التنافسية الوطنية لمصر من جهة أخرى، حيث استخدمت بيانات من مسوح دخل وأنفاق الأسر المعيشية في 1995/ 1994 و2005/ 2004 لتسليط الضوء على التقدم المحرز في فرص الحصول على التعليم العالي خلال السنوات العشر الماضية، والتركيز على توزيع الفرص التعليمية وفقا ل – أ) فئات الدخل ب) النوع الاجتماعي ج) المناطق الجغرافية، وخلصت الدراسة إلى أن

الجودة والمساواة في التعليم العالي هدفان يعضد الواحد منهما الآخر وأنهما ضروريان للقدرة التنافسية [44].

بينما تناولت دراسة توماس Thomas التى هدفت لدراسة حالة لنظام التعليم العالي لولاية أنتيغوا وبربودا، وهى أراضي بريطانية سابقة في منطقة البحر الكاريبي. حيث تركز هذه الدراسة على قضية الوصول والإنصاف في الوصول، وتتناول الاتجاهات المتعلقة بالمشاركة في التعليم العالي في هذه الدولة التوأم في منطقة البحر الكاريبي، وتحلل العوامل التي تؤثر على المشاركة في هذا البلد، واستكشاف دور الهيئات الحكومية والمؤسسية في تعزيز معدل ونوعية المشاركة في التعليم العالي في هذه المناطق، وتحديد العوامل التي تؤثر على حالة استعداد هذا البلد للمشاركة والبقاء في النظام الاجتماعي والاقتصادي العالمي الحديث[45].

وقد استفاد الباحث من استعراض هذه الدراسات المختلفة التي تتباين في الأهداف ومناهج البحث وفي مناطق التطبيق، وتعكس رؤى متنوعة حول موضوعها، وذلك في تحديد مشكلة بحثه واختيار المنهجية المناسبة لها. كما كان لهذه الدراسات أثر في تحديد كثير من الجوانب المهمة ذات العلاقة بالإطار النظري للدراسة، هذا إلى جانب الاستفادة من أدواتها المستخدمة في تصميم أداة جمع المعلومات وأساليب تحليلها، وبالتالي دعم نتائج الدراسة الحالية.

خطوات السير فى الدراسة

سارت الدراسة – بعد انجاز إطارها العام – وفق الخطوات الآتية:

- الإطار النظري، وتمثل فى فلسفة وأهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى وفقا للأدبيات التربوية المعاصرة ذات العلاقة وتحليلها.
- الإطار المقارن، ويشمل تحليل ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى كل من رومانيا والنرويج والبرازيل، وملامح الجهود المبذولة فى إدخال آليات لضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى مصر، وكذلك إبراز أوجه التشابه وأوجه

الاختلاف بين آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى كل من رومانيا والنرويج والبرازيل، فى ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة.

- الإطار المقترح، ويتمثل فى الإجراءات المقترحة لتبنى آليات لضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى المصري في ضوء خبرة بعض رومانيا والنرويج والبرازيل، وبما يتفق مع طبيعة المجتمع المصرى.

الجزء الثاني – الإطار النظري للدراسة

أجاب الاطار النظرى للدراسة عن السؤال الفرعى الأول، وينص على: ما فلسفة وأهداف التعلم العادل فى التعليم الجامعى وفقا الأدبيات التربوية المعاصرة؟، وللإجابة عنهما جاء الإطار النظرى فى محور واحد معنون: « فلسفة وأهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى وفقا الأدبيات التربوية المعاصرة «. وتفصيل ذلك على النحو الآتى:

المحور الأول - فلسفة وأهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى وفقا الأدبيات التربوية المعاصرة

1 – مفهوم التعلم العادل وأبعاده:

هناك اتفاق عام على أن هدف السياسة العامة لا يمكن ولا يجب أن يكون المساواة بمعنى أن الجميع متساوون أو يحققون نفس النتائج، وهي حالة تبدو مستحيلة وغير مرغوبة. وبدلاً من ذلك، يشير الالتزام بالإنصاف إلى أن الاختلافات في النتائج لا ينبغي أن تعزى إلى الاختلافات في مجالات مثل الثروة أو الدخل أو القوة أو الممتلكات، وهو ما يطرح السؤال العملى، ما هي الحالة أو درجة عدم المساواة المقبولة[46].

ويشير قادة النظم التعليمية المتنوعة إلى الإنصاف، باعتباره هدف لتوجيه جهود الإصلاح التعليمى، بينما يتضمن التعريف المنطوق للعدالة التعليمية التطور والتوسع، وهو ما يؤكد على أن الإنصاف يركز على تلبية احتياجات الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا واجتماعيًا واقتصاديًا. ومن ناحية أخرى يعرف مركز التعليم العام (CPE) التعلم العادل على أنه يتحقق "عندما يتلقى جميع الطلاب الموارد التي يحتاجون إليها حتى يتخرجوا استعدادًا للنجاح فى ما بعد المدرسة الثانوية، بحيث تتم معاملة الطلاب جميعًا على النحو نفسه؛ فتحقيق العدالة التعليمية ينطوي على تغييرات في جميع جوانب النظام المدرسي، بما في ذلك التوقعات الأكاديمية، والوصول إلى فرص التعلم، والتعليم عالي الجودة، تخصيص الموارد، والمساءلة[47].

إن مفهوم "العدالة" كما هو مستخدم في كثير من الكتابات قريب من "المساواة"، وبالتالي، فهي تختلف عن فكرة "تكافؤ الفرص على وجه الخصوص، لأنها لن تتضمن المساواة في المعاملة أو المساواة في النتائج، فقد قد يكون من العدل معاملة الأشخاص بطرق مختلفة – على سبيل المثال في امتحانات القبول في الجامعة – إذا كانت لديهم احتياجات معينة قد تمثل حاجزًا لا يمكن التغلب عليه، مثل ضعف البصر. كما قد يكون من العدل أن يكون هناك تنوعا فى النتائج على سبيل المثال، إما الإنجازات في الجامعة أو الاستخدام المتباين للمؤهلات الجامعية لاحقًا، إذا كان هذا التنوع ناتجًا عن عوامل يتحمل الفرد المسؤولية أو السيطرة عليها (مثل الجهد)، أو تعبير عن القوة أو الواسطة، بمعنى اختيار أن تصبح نحاتًا بدلاً من الحصول على وظيفة بأجر جيد، ومع ذلك، فإن الإنصاف قريب من معنى "تكافؤ الفرص"، كما يخضع للغموض وتنوع التفسير[48].

وفي منشور بتكليف من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي لمراجعة فلسفة المساواة في التعليم، بحيث تتضمن سياسات المساواة في التعليم؛ ما يلي[49]:

- التركيز على مستوى مقبول من النتائج المرجوة من الإنصاف على مستوى كل دولة أو مؤسسة.
- تقاس المساواة من خلال بعدين هما: مدى كفاية التعليم المقدم ومدى ضمان النظم التعليمية، بالإضافة إلى المشاركة والنجاح للجميع، بما في ذلك مجموعات الأقليات.

ومن هنا، تعكس هذه الفلسفة هذان البعدان، طريقتان رئيستان لسياسات المساواة، تركز الأولى على تكافؤ الفرص،وبالتالي على مسألة الوصول إلى التعليم؛ أما الثانية،فتركز على الإنصاف في النتائج، وهو الأكثر توجيها لسياسات التعليم في السنوات الأخيرة.

ومن ناحية أخرى، تدافع وثائق الحقوق الدولية عن الإجراءات المنصفة لاختيار طلاب للتعليم الجامعى، لكن لا تذكر شيئًا عن العدد الإجمالي للأماكن المتاحة، وبالتالى يوجد مبدأ إمكانية الوصول، وليس مبدأ التوافر، وهو ما لا يعد كافيا لنظام ما أن يكون لديه إجراء منصف لاختيار الطلاب. لذلك هناك حاجة إلى الاهتمام بالاختيار

العادل وتوافر الأماكن على حد سواء، ومن هنا تتمثل هذه المبادئ، من خلال الطريقتين التاليتين[50]:

1 – يجب أن تكون هناك أماكن كافية حتى يتمكن جميع أفراد المجتمع الذين يرغبون في ذلك، والذين لديهم مستوى أدنى من الإعداد، من المشاركة في التعليم الجامعى.

2 – يجب أن تتاح فرص عادلة للأفراد للحصول على مكان في المؤسسة التي يختارونها.

ومن ناحية مدخل التعلم العادل في التعليم الجامعى، يلاحظ أن مداخل الوصول إلى التعليم الجامعى قد مرت بثلاث مراحل تاريخية: في البداية، كانت الجامعات متاحة فقط لأولئك الذين ينتمون إلى خلفيات معينة كالجنس أو الدين أو الأصل العرقي، والتى يطلق عليها "الجدارة الموروثة". وفي القرن العشرين، مهد هذا الوضع "للمساواة في الحقوق"، التي لم يُسمح فيها بأي تمييز صريح، وعلى الرغم من عدم وجود حواجز رسمية، فإن الوصول كان لا يزال بالغ الصعوبة بالنسبة للفئات المهمشة. ونتيجة لذلك، تم تبني مقاربات "العدالة" أو "تكافؤ الفرص" لمعالجة المعوقات التى تمنع الطلاب من خلفيات محرومة من الحصول على أماكن في التعليم الجامعى، وخاصة في معظم مؤسسات النخبة[51].

وتوضح أحد الدراسات أن هناك بعدين أساسيين لمفهوم ضمان التعلم العادل، وذلك على النحو الآتى[52]:

البعد الأول – يتعلق بما إذا كانت مستويات الاحتياطى الكلى كافية ومن النوع الصحيح، حيث تختلف الطبيعة المحددة لهذه الاهتمامات باختلاف مستوى التعليم ومرحلة حياة المتعلمين، حيث يتعلق أحد الشواغل المهيمنة بضمان الوصول إلى تعليم عالى الجودة لجميع الذين يريدونها أو يحتاجونها. بالإضافة إلى ذلك، كما ترتبط بعض المخاوف بضمان التعلم العادل بشأن المساواة فيما يتعلق ببعض الهياكل، مثل توفير التعليم الخاص أو التمييز بين التعليم العام والتعليم المهني، وفيما يتعلق بالربط بين التعليم الجامعى واحتياجات سوق العمل. كما تتضمن إمكانية ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى ضوء المشاركة الدولية المتزايدة في هذا المستوى، وما مستوى

المشاركة في التعليم الجامعى الذي ينبغي للبلدان أن تستهدفه، وما هي أشكال الحكم المناسبة، خاصة إذا أخذنا مشاركة جدية مدى الحياة في التعليم الجامعى، وما إذا كانت معدلات المشاركة الإجمالية كافية لتوفير فرص التعلم الجامعى اللازمة للحفاظ على قوة عاملة منتجة ومواطنة وما إذا كانت هذه الفرص موزعة على نطاق واسع ومنصف على هؤلاء الذين قد يستفيدون منها.

البعد الثانى – يتعلق بمدى مشاركة ونجاح المتعلمين من مجموعات معينة ممن يميلون إلى تجربة مستويات منخفضة من المشاركة والنجاح في جميع مجالات التعليم. كما تشمل الفئات الرئيسة التي تم تحديدها كأهداف مختلف الأقليات العرقية، خاصة تلك التي لغتها الأولى ليست لغالبية السكان، بما في ذلك، السكان الأصليون والمهاجرون، والأشخاص ذوو الإعاقة، ففى معظم المناطق تكون نتائج الأشخاص المنتمين إلى مجموعات الأقليات هذه أسوأ من نتائجها بالنسبة إلى عامة السكان على الرغم من وجود أحكام خاصة لهم في كثير من الأحيان. ومع ذلك، فإن أقوى مؤشر منفرد على التحصيل العلمي، وكثير من نتائج الحياة الأخرى، يظل الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، فى حاجة الى الاهتمام في جميع البلدان بشكل خاص إلى شرائح المجتمع الأكثر حرمانًا.

كما يمثل النوع الاجتماعي بعدًا من ضمان التعلم العادل يختلف اختلافًا كبيرًا عن الآخر لأن التحصيل الأنثوي في كثير من البلدان ومجالات التعليم يعادل أو يفوق ما تحققه الذكور، حيث هناك قلق في بعض البلدان حول مستويات التحصيل. ومع ذلك، لا يزال نوع الجنس يمثل مصدر قلق مهم في مجال العدالة لأن النساء مازلن محرومات في سوق العمل ولا يزال تمثيلهن غير متساو في كثير من مجالات الدراسة والمهن بالتعليم الجامعى.

وقد تحول الصراع والجدل بين مختلف صناع السياسة حول مضمون التعلم العادل فى التعليم خلال السنوات الماضية والذى يستهدف تضييق الفجوة بين القمة والجزء السفلي من خلال مساعدة من هم في القاع على الإرتقاء، وهذا التعريف لضمان التعلم

العادل – من وجهة نظر البعض – غير مرضٍ كتعريف من منظور تحليلي ولكنه قابل للتطبيق من وجهة نظر السياسة[53].

وفي الورقة التي كتبها شيرمان وبويرير لليونسكو في عام 2007، والتى أكدت على أن الأطر الفلسفية لنظريات دراسة الإنصاف فى التعليم، أكدت جميعها على تبنى الرأي الذي اقترحه بيرن وستيفيل في بداية الثمانينات، والذي يميز بين[54]:

أ) المساواة الأفقية، والتى تعنى المساواة في المعاملة لأولئك الذين يبدأون من نفس النقطة.

ب) الإنصاف الرأسي، والتى تعنى التمايز التعليمي لجلب الجميع إلى نفس المستوى.

ج) تكافؤ الفرص التعليمي(EEO)، والتى تتضمن إتخاذ تدابير تعويضية تتعلق بنقص الموارد أو وجود مواقف غير ملائمة تحول دون إمكانية تحقيق نفس النتائج.

وقد حاولت نظرية العدالة وصف العدالة والإنصاف في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وفي بيئات العمل، من حيث ما يحصل عليه الناس من هذه العلاقات، سواء كان ذلك أكثر أو أقل مما يستحقون، بحيث تعتمد نظرية الإنصاف، على المدخلات، أي ما يعتبره الأشخاص إسهامًا في قيمتها الخاصة، وعلى النتائج، من حيث ما يخرجه الناس من علاقات؛ وهو ما يعنى فى السياق التعليمى، العلاقات التعليمية، أي العلاقات بين المعلمين والمتعلمين، وما يكتسبه المشاركون من هذه العلاقات. وهذا يعني أيضًا أن الموارد (المدخلات) المطلوبة للتميز في التعليم ستمكن أهداف المنهج مستويات عالية من التعلم في جميع المجالات[55]، من هنا؛ يتم تحقيق الإنصاف عندما لا يكون هناك توزيعات غير عادلة للظروف والممارسات والنتائج بسبب العرق أو الوضع الاقتصادي أو أية جوانب تميزية أخرى.

ويرتبط مفهوم التعلم العادل إلى حد كبير، بجوانب مختلفة من حياة المجتمعات، حيث ترتبط العدالة إلى التركيز على قضايا الفصل الاجتماعي أو العنصري أو التمييز بين الجنسين أو التمييز على الوضع، أو على أشكال أخرى من التعصب. كما توفر البيئة التعليمية تفسيرات مختلفة يرتبط بعضها بإمكانية الوصول إلى المؤسسة التعليمية

والموارد ونوعية المعرفة، بالإضافة إلى المسئولية المؤسسية للحكومات، حيث تقدم المؤسسة التعليمية فرصا للتعويض عن عدم العدالة خارج البيئة التعليمية، بطريقة تضمن توفير فرصا أفضل للأفراد المحرومين أو مجموعات الأفراد [56] .

ومن هنا يرى الباحث، أن مفهوم التعلم العادل يتضمن أبعادا ثلاثة رئيسة، هى: ضمان تحقق تكافؤ الفرص التعليمية للجميع، ضمان العدالة فى المعاملة للجميع على قدم المساواة، وصولا لضمان عدالة النتائج، والتى تعد نتيجة منطقية لتكافؤ الفرص، والعدالة فى المعاملة بين الجميع.

ومن خلال المراجعات لنظرية العدالة، يحدد مفهوم العدالة Equity من حيث العدالة والمساواة، ويتضمن هذا المفهوم في سياق نظرية العلاقات الإنسانية، من حيث المخاوف بشأن الحصول على ما يستحقه الآخرين والمكافأة للمعاملة بإنصاف، أو معاقبتهم إذا تم معاملة الآخرين بشكل غير عادل، وبهذا تُنظَّم المساواة من حيث أسباب وعواقب تصورات الناس في علاقاتهم مع الآخرين؛ وكطريقة لشرح ديناميات علاقات التبادل الاجتماعي [57].

ومن ناحية أخرى، يصف آيزنر Eisnerالإنصاف في التعليم من حيث عدم منح الطلاب فرصة فقط للالتحاق بالمدرسة، بل وأيضًا اجتياز البرامج التعليمية، ومن هنا يتمثل الهدف من تعزيز المساواة والإنصاف في التعليم هو رفع إنجازات جميع الطلاب ومنحهم الفرصة ليصبحوا أعضاءً منتجين في مجتمع ديمقراطي [58].

ومن ناحية أخرى، تشير معظم المنظورات النظرية إلى المساواة في التعليم فيما يتعلق بمفاهيم تكافؤ الفرص، حيث تُعتبر الفرصة خطوة ضرورية ولكنها غير كافية لتحقيق العدالة التعليمية. فعلى سبيل المثال، قد تتاح الفرصة لبعض الطلاب للمشاركة في دورة تدريبية، ولكنهم يشعرون أنهم مستبعدون لأنه لا يتم استيعاب التنوع فى وجهات النظر، وبالتالى فإن الإنصاف في مجال التعليم يدور حول تمكين الفتيات والشابات والأشخاص الملونين وغيرهم من المشاركة الكاملة في التعليم والحصول على معلومات دقيقة خالية من التحيز تضمن المشاركة الكاملة الفاعلة في المجتمع. [59]

كما يقترح بيسكان وإيفاك Pesikan& Ivic أربعة تفسيرات أساسية لمفهوم التعلم العادل، يمكن تطبيقها على سياسات وممارسات التعليم على النحو الآتى[60]:

1 – الإنصاف في الوصول أو تكافؤ الفرص: هل يتمتع جميع الأفراد (أو مجموعات الأفراد) بنفس فرصة التقدم إلى مستوى معين في نظام التعليم؟.

2 – الإنصاف فيما يتعلق ببيئة التعلم أو المساواة في الوسائل: هل يتمتع جميع الأفراد بظروف تعلم مماثلة؟.

3 – الإنصاف في الإنتاج أو المساواة في الإنجاز (أو النتائج): هل يتقن الطلاب جميعًا، بنفس الدرجة من الخبرة أو المهارات أو المعرفة المحددة كأهداف للنظام التعليمي؟.

4 – الإنصاف في استخدام نتائج التعليم: بمجرد مغادرة نظام التعليم، هل لدى الأفراد أو مجموعات الأفراد نفس الفرص في استخدام معارفهم ومهاراتهم المكتسبة في التوظيف والحياة المجتمعية الأوسع؟.

ومن ناحية أخرى تشير دراسة Westhuizen إلى أن مفاهيم التعلم العادل تدور – إلى جانب مفاهيم المساواة – حول الأبعاد الآتية61:

1 – المساواة في الوصول إلى فرص التعلم والمواد.

2 – الإنصاف والتوازن في المحتوى ووجهات نظر المواد والتيسير.

3 – جودة خبرات التعلم الفعلية ومدى عمق ومعنى تجارب التعلم للطلاب.

4 – كفاية ونجاح التعلم، وتلبية الاحتياجات الفردية، وهذا هو التعلم الذي يسمح لجميع المتعلمين بالأداء الجيد والاستفادة مما يقدمه التعليم، حتى يتمكنوا من أداء أدوارهم الهادفة والديمقراطية في المجتمع.

5– الحساسية لقضايا الهيمنة والتمييز والتغيير الاجتماعي والتكافؤ الاجتماعي والتماسك في المجتمع.

ويخلص الباحث مما سبق، أرتباط مفهوم الإنصاف في المقام الأول بالعدالة في توفير التعليم: بمعنى ألا تكون الظروف الشخصية والاجتماعية عائقا أمام تحقيق الإمكانات

التعليمية، كما يترجم الإنصاف لعدة أبعاد عملية: كالمساواة في المعاملة لأولئك الذين يبدأون من نفس النقطة؛ سلسلة التدابير التعويضية الموجهة نحو الفئات المعرضة لخطر الحرمان (مثل الأقليات العرقية أو الطلاب الريفيين أو الطلاب المحرومين اقتصاديًا)؛ وتكافؤ فرص التعليم، أي سلسلة من المبادرات المصممة لضمان حصول الجميع على نفس فرص النجاح، بدءًا من الظروف والموارد المختلفة.

2 – أهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى:

يلاحظ أنه باستثناء عدد قليل من الدول خاصة تلك التي تعافت من كارثة طبيعية أو أزمة سياسية كبرى، فإن قضايا العدالة والمساواة هي موضوع ذو أولوية في أجندة التعليم الجامعى للحكومات، حيث يعكس هذا الالتزام الرسمي حقيقة أن الشباب في جميع أنحاء العالم يدركون تماما أن فرص النجاح المهني والحراك الاجتماعي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بضمان فرص التعلم العادل فى التعليم الجامعى[62].

ومع تعدد أدوات تعزيز التعلم العادل فى التعليم الجامعى، يتضح الهدف من ضمان التعلم العادل –، فى الاهتمام بالموارد التى تكرسها الحكومات لتعزيز المساواة في التعليم الجامعى، وتحديد الأدوات اللازمة لإزالة الحواجز المالية للطلاب وتشجيع المؤسسات على تعزيز التنوع، والتى تشمل التعليم المدعوم كليًا أو جزئيًا، والقروض والمنح الطلابية القائمة على الاحتياجات والموجهة للمجموعات الأخرى غير الطلاب ذوي الدخل المنخفض، بالإضافة إلى الحوافز المالية المرتبطة بالعدالة والمضمنة في صيغة التمويل لتخصيص الموارد العامة لمؤسسات التعليم الجامعى؛ والقوانين واللوائح المتعلقة بالتمويل. كما تستهدف استخدام مجموعة من التدابير غير النقدية التي تشجعها الدول لزيادة فرص الوصول إلى الطلاب ونجاحهم من الفئات الممثلة تمثيلا ناقصا، والتى تشمل برامج التواصل، وإصلاح إجراءات القبول وبرامج العمل الإيجابي، وإقامة المؤسسات في المناطق النائية، وبرامج التعليم عن بعد المتاحة للمجموعات التي تعيش في المناطق النائية، ومؤسسات التعليم الجامعى التي تستهدف الفئات الممثلة تمثيلا ناقصا، وبرامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني، وتوافر مسارات مرنة والاعتراف

بالتعلم السابق، وبرامج الاحتفاظ أو الاستبقاء. [63]، من هنا تعد القروض والمنح أكثر أدوات المساعدات المالية شيوعًا، تليها سياسات الرسوم الدراسية لتخفيف العبء المالي على الطلاب، وهو ما يعنى عدم الاقتصار على أداة واحدة للمساعدة المالية ولكنها تميل إلى الاعتماد على العديد من التدابير بطريقة متكاملة.

ومن هنا، تعكس الأهداف السابق، حقيقة الاهتمام بتحقيق ضمان التعلم العادل، من خلال عدم توقفه على متوسط كمية التعليم المهم، ولكن أيضًا توزيعه على السكان. ومن هنا يمكن حصر مجموعة الأسباب التى تقف وراء الاهتمام بضمان التعلم العادل في التعليم لعدة أسباب[64]:

- يعد ضمان التعلم العادل ضرورة ملحة لحقوق الإنسان كى تتاح لهم فرصة مناسبة لتطوير قدراتهم والمشاركة الكاملة في المجتمع، وهو ما أكد عليه الاعتراف بالحق فى التعليم للجميع، كما فى اعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الطفل فى التعليم.
- طالما أن الفرص فى التعلم بين الأفراد لا توزع إلى حد ما فسوف يكون هناك نقص في توظيف المواهب لدى الأفراد؛ فبعض الافراد لن يطوروا مهاراتهم وقدراتهم مع ما يترتب على ذلك من خسارة ليس لهم فحسب بل للمجتمع ككل، ومن هنا فلا يمكن معرفة عدد العلماء أو الكتاب أو الفنانين أو المعلمين البارزين الذين فقدوا لأن عددًا كبيرًا من الأشخاص لا يمكن ضمان فرص التعلم العادل لهم.
- ترتبط المستويات العليا من التعليم بكل نتائج الحياة الإيجابية، ليس فقط مع تحسين فرص العمل والأرباح ولكن أيضًا مع الصحة وطول العمر والتربية الناجحة والمشاركة المدنية وما إلى ذلك. فبقدر امتلاك المجتمعات لأعداد كبيرة من الأشخاص الذين لا يملكون مهارات كافية للمشاركة اجتماعيًا واقتصاديًا، ستكون هناك تكاليف اجتماعية أعلى لتحقيق الأمن، والصحة، ووزيادة الدخل، ورعاية الطفل، وما إلى ذلك.
- التماسك الاجتماعي، أو الثقة، هو في حد ذاته عامل مهم يدعم البلدان الناجحة، يرتبط لدرجة كبيرة بعدم توافر فرص التعلم العادل، وهو ما يؤدى لانخفاض مستويات التماسك الاجتماعي والثقة، مما يعوق قدرات البلدان في العديد من المجالات.

وعلى الرغم من التوسع في الوصول إلى فرص التعلم في معظم البلدان، فقد ثبت أن العدالة التعليمية أو ما يسمى بضمان التعلم العادل باتت غاية بعيدة المنال، نظرا لوجود اختلافات كبيرة بين البلدان في مستويات التحصيل العلمي، وهو ما يظهره التقرير السنوي لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية "التعليم في لمحة" أن البلدان تتباين تباينًا كبيرًا في نسبة الأطفال الصغار الذين يحصلون على رعاية جيدة النوعية، ونسبة الطلاب الذين يكملون التعليم الثانوي، والمشاركة في التعليم بعد الثانوي وفي فرص تعليم الكبار والتعلم في مكان العمل[65].

وبناء على ما سبق، تتضح أهداف ضمان التعلم العادل وأهميته لدى الأفراد فى التعليم بصفة عافة والجامعى بصفة خاصة، والتى يمكن أن يترتب عليه تحقيق التماسك الاجتماعى، واكساب الأفراد المواهب، وتحسين فرص العمل والأرباح ولكن أيضًا مع الصحة وطول العمر والتربية الناجحة والمشاركة المدنية، وهى ما تعد فوائد جمة تترتب على ضمان التعلم العادل.

3 – آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى ومعوقاته:

يمكن أن تؤثر ثلاثة مجالات رئيسة للسياسة على العدالة في التعليم: تصميم أنظمة التعليم، نوعية الممارسات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وكيفية تخصيص الموارد. كما وضعت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية خطوات عملية يمكن للحكومات اتخاذها في هذه المجالات الثلاثة لتعزيز المساواة في التعليم الجامعى. على رأسها توعية الهيكل الأساسي للأنظمة التعليمية، إضافة إلى الهيكل الاجتماعي والاقتصادي للأنظمة التعليمية.

وتتعدد الآليات التى تستخدمها بعض البلدان لتحقيق التعلم العادل، حيث تسير فى معظمها حول ثلاث أهداف رئيسة تتمحور حول تشجيع المشاركة الفردية، وتغيير الطريقة التي توفر بها المؤسسات التعليمية، وتغيير الظروف الاجتماعية والاقتصادية الأوسع نطاقًا التي تؤثر على المشاركة والنجاح. ومن هنا تشير دراسة ليفين Levin لمجموعة من الآليات على النحو الآتى[66]:

1 – زيادة الحوافز المالية، باعتبارها إحدى آليات دعم الأفراد في جهودهم التعليمية في توفير حوافز مالية بمختلف أنواعها، بحيث تشمل الإعانات المباشرة للمشاركة في التعليم، والتنويع فى المنح والقروض للطلاب، والعمل على تبنى نظام للاعفاءات أو الخصومات للطلاب غير القادرين، وبدلات المعيشة، وحوافز لأصحاب العمل لدعم تعلم عمالهم. كما يمكن تقديم هذه الحوافز في بداية الدراسة أو ربطها بمستوى النجاح بحيث يؤدي إكمال البرنامج إلى نوع من الفائدة التى تعود على الطلاب والمؤسسات التابعين لها، بالإضافة إلى مختلف أشكال الدعم المالي بما في ذلك مدفوعات القروض المنتظمة ومجموعة من التدابير المرتبطة بالنظام الضريبي.

2 – الحوافز غير المالية، بحيث يمكن ربط المشاركة في التعليم الجامعى بالحصول على مزايا أخرى، على سبيل المثال، قد يتم ربط دعم المساعدة الاجتماعية بالمشاركة في برنامج تعليمي أو تدريبي، فقد يُحرم الطلاب من الحصول على رخصة قيادة أو غيرها من المزايا إذا لم يتم تسجيلهم في المؤسسات التعليم الجامعى.

3 – الإعلان والتوظيف، ففي التعليم غير الإلزامي، تنطوي بعض الجهود المبذولة لزيادة المشاركة، لا سيما من جانب الفئات المستهدفة، على أشكال مختلفة من التوظيف. على سبيل المثال، قد تبذل مؤسسات التعليم الجامعى أو مراكز الطفولة المبكرة جهودًا إضافية لجذب الطلاب من المجموعات الممثلة تمثيلا ناقصا.

4 – تنويع خدمات الدعم والمساندة للفئات الأكثر احتياجا، فمع زيادة الوعي بأن المكاسب من تحقيق التعلم العادل لا تتطلب المزيد من المشاركة في التعليم فقط، بل تتطلب المزيد من النجاح، حيث زادت بعض الحكومات من خدمات الدعم التي تقدمها للطلاب الذين يبدون أن لديهم احتياجات إضافية. يمكن أن تشمل هذه الخدمات التوجيه والإرشاد وكذلك مجموعة متنوعة من برامج الإعداد الأكاديمي.

5 – تبنى طرق جديدة للتمويل، قد تحدث التجربة أو قد تكون هناك حاجة لإشراك أوضاع مختلفة تمويل البرامج على المستوى المؤسسي مثل البرامج الممولة

بالكامل من قبل المستخدم أو الدعم من أصحاب العمل أو أشكال مختلفة من الشراكات مع المتعلمين وأرباب العمل والحكومات، فقد تتبنى الحكومات بتجربة أشكال مختلفة من التمويل للمؤسسات التي تقدم الحوافز من أجل التوسع فى المشاركة أو زيادة معدلات النجاح.

6 – التوسع فى تقديم برامج جديدة، فقد يطلب من المؤسسات القائمة أو المطلوبة أو تشجيع لتوسيع نطاق البرامج التي يقدمونها للوصول إلى مجموعات جديدة من المتعلمين، وفى بعض الحالات تكون البرامج والمؤسسات الحالية كافية ولكن تحتاج للتقديمها فى توقيتات غير تقليدية على شكل وحدات أو بدواما جزئيا، أو توفيرها فى أماكن العمل أو المجتمعات النائية، أو عبر دراسة مستقلة كالتعليم عن بعد الذي يسمح لمختلف الطلاب بالمشاركة.

7 – التغييرات في السياسات الخاصة بنظام القبول، فعلى مستوى التعليم الجامعى، تقوم المؤسسات بتجربة معايير قبول غير تقليدية، بما في ذلك في بعض الأحيان الاعتراف بالتعلم المسبق، والتي تشجع المتعلمين الجدد على المشاركة في البرامج.

وقد حدد تشو جي، وزير التعليم الصيني، مجموعة من الآليات لمواجهة اللامساواة التعليمية – باعتبارها مشكلة مهمة ومتنامية – بحيث يجب على الإدارات التعليمية أن تحدد كيفية تخطيط وتنسيق العلاقة الدقيقة بين الإصلاح التعليمي السريع من ناحية والإنصاف التعليمي الشامل من ناحية أخرى. كما وضعت الحكومة عدة قوانين لمعالجة قضايا الإنصاف والوصول، كانت قوانين التعليم بمثابة أساس السياسة التعليمية، حيث يمنح قانون التعليم الصيني جميع الصينيين الحق في الحصول على التعليم الأساسي، بغض النظر عن الخلفية العرقية أو الجنس أو المعتقد الديني أو المهنة، كما تنص على أن «مواطني جمهورية الصين الشعبية لهم الحق والالتزام في الحصول على التعليم». كما يتمتع جميع المواطنين، بغض النظر عن المجموعة الإثنية أو العرق أو الجنس أو الوظيفة أو وضع الملكية أو المعتقد الديني، بفرص متساوية في التعليم وفقًا وفقا للمادة التاسعة من القانون. كما تنص المادة الثامنة من القانون على قيام الدولة باعتماد مجموعة

من الآليات اللازمة لمساعدة طلاب الأقليات والطلاب الذين يعانون من صعوبات مالية في الحصول على التعليم الجامعى، بحيث يتم قبول الطلاب المعاقين الذين يستوفون معايير القبول التي وضعتها الدولة، وألا تكون إعاقاتهم سببا لرفض قبولهم.[67]

والمتتبع لقوانين التعليم يلاحظ الموقف الواضح للصين من المساواة والعدالة في التعليم، حيث يستنتج من القوانين أن الطلاب المقيمين في مناطق الأقليات القومية يتم تشجيعهم على الحضور وإكمال شهادات التعليم الجامعى التى تمكنهم من تلبية الطلب الكبير على الموارد البشرية الماهرة والمتخصصة في المناطق الغربية من البلاد. وعلاوة على ذلك، تنص المادة 54 من قانون التعليم العالي الصيني على أن الطلاب في مؤسسات التعليم العالي يدفعون الرسوم الدراسية وفقًا لأحكام الولاية؛ ومع ذلك، إذا كانوا من مجموعات SES المنخفضة، فيجوز لهم التقدم بطلب للحصول على مساعدة مالية، وفى بعض الحالات، يمكن تخفيض الرسوم الدراسية أو التنازل عنها بالكامل[68].

وقد ظهرت ستة اتجاهات في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين – لكل منها جذور الجامعى – تجدر الإشارة إلى آثارها على تمويل التعليم الجامعى وبالتالي على المشاركة التعليمية. وعلى الرغم من اختلاف هذه الاتجاهات بين البلدان وداخل البلد الواحد، إلا أنها تشكل سياق التقشف المالي الواسع النطاق للتعليم العالي في الوقت الحالي وكذلك بالنسبة للحلول السياسية الناشئة التي تظهر بعض الأنماط المتشابهة للغاية على الرغم من الاختلافات المحلية.وهذه الاتجاهات هي: [69]

1 – زيادة تكاليف الوحدة (لكل طالب).

2 – زيادة معدلات التسجيل.

3 – الدعم المتزايد للاقتصادات القائمة على المعرفة بشكل متزايد وما يترتب على ذلك من توقعات إضافية مكدسة على التعليم الجامعى لتكون بمثابة محرك رئيس للتنمية الاقتصادية والتحسن الفردى.

4 – فشل الإيرادات الحكومية أو العامة في الحفاظ على حصتها من الزيادات في التكاليف الناتجة عن هذه الضغوط على النفقات التعليمية المرتفعة.

5 – الاتجاه نحو زيادة العولمة، الأمر الذي يسهم في زيادة مسارات التكاليف والإيرادات الحكومية المتعثرة.

6 – مدخل زيادة تحرير الاقتصاد والاتجاه نحو اللامركزية من خلال الانتقال تجاه خصخصة النظم العامة، بما في ذلك مؤسسات التعليم الجامعى.

ويلاحظ أن دور الدولة في تعزيز الإنصاف والاندماج الوطني في التعليم الجامعى هو امتداد لمسؤوليتها عن توفير التعليم الأساسي الشامل وتوسيع فرص التعليم العالى، ويتم ذلك بعدة طرق، من خلال سياسات القبول المفتوح، وحظر التمييز في القبول، وسياسات القبول التفضيلي، والإعانات المقدمة للطلاب المحرومين لإجراء دراسات عليا، وكذلك من خلال السياسات التي تؤثر على إنشاء مؤسسات التعليم الجامعى والاعتراف بها. كما عالجت بعض البلدان المخاوف المتعلقة بالإنصاف من خلال التوسع الكمي في أنظمة التعليم الجامعى لديها، مع إعطاء أهمية خاصة لضمان التوزيع الجغرافي الأكثر عدالة للمؤسسات، وهو ما يوفر دليلًا ملموسًا على التزام الحكومة بزيادة الفرص التعليمية. [70]

ومن ناحية أخرة شرعت الحكومة الصينية بحزمة من الإصلاحات السياسية القائمة على المساعدة المالية لطلبة التعليم الجامعى؛ كالإعلان عن تكاليف التعليم الجامعى، وبرنامج الحكومة لدعم قروض الطلاب، وبرنامج الزمالة والمنح الدراسية الحكومية. كما ركز الإصلاح الأول على تقديم مساعدة مالية مباشرة لمن هم دون خط الفقر، بحيث يحق لمؤسسات التعليم الجامعى الحصول على 10٪ من إيرادات التعليم لمساعدة الطلاب ماليا من ذوى الأسر منخفضة الدخل. [71]

ومن ناحية أخرى، يعانى التعليم الجامعى فى بعض الدول من عدم كفاية وعدالة التمويل، فعلى سبيل المثال انخفض معدل المشاركة فى التعليم العالى في جنوب أفريقيا بشكل مطلق، وربما يرجع ذالك الى أن الوصول إلى التعليم الجامعى غير عادل إلى حد كبير، حيث أن النوع الاجتماعي والوضع الاجتماعي والاقتصادي والمنطقة تؤثر على مستوى المشاركة. كما أنه في مواجهة قيود الموارد المالية الخطيرة على التعليم الجامعى،

استجابت وزارات التعليم بطريقتين، أولهما: طبقت كينيا وناميبيا وأوغندا شكلاً من أشكال تقاسم التكاليف في شكل رسوم دراسية. وثانيهما: سمحت بعض الحكومات بإدخال التوسع فى التعليم الجامعى الخاص، ورغم ذلك، فقد أدت هذه الاستراتيجيات أيضًا إلى زيادة عدم المساواة في العديد من البلدان. أما في إنجلترا، حدث إصلاح كبير في تمويل التعليم الجامعى في عام 2006، إلى جانب إدخال الرسوم الدراسية المتغيرة والمنح والقروض التي تمولها الحكومة للطلاب، تم تشجيع الجامعات على تزويد الطلاب بدعم مالي تقديري إضافي لتشجيع توسيع المشاركة وزيادة فرص الحصول على التعليم، وأهمية القروض والمنح الدراسية للجامعات إلا أن هناك عدم توافق بين تطلعات الحكومة وواقع المنح والمنح الدراسية على أرض الواقع، علاوة على ذلك، فإن القروض والمنح الدراسية المقدمة قد تديم الانقسامات الموجودة داخل التعليم الجامعى[72] .

وفى الوقت الذى تعتمد فيه عمان على النفط، الآخذ إنتاجه فى الانخفاض، وهو ما يتطلب توقع اقتصاد بديل وهو وجود مواطنين متعلمين، من خلال الاستثمار الحكومة في تطوير نظام التعليم الجامعى، حيث شرعت الحكومة العمانية في توفير التعليم العالي الخاص(المدفوع الرسوم) في عام 1995، من خلال الحد من التكاليف المتصاعدة للتعليم الجامعى المجاني. إلا أن هناك قلق بشأن كيفية تمكن الطلاب والأسر من دفع تكاليف التعليم الجامعى الخاص، ومن هنا هناك حاجة لسلطنة عُمان لتقديم قدر أكبر من المشاركة في تكاليف التعليم الجامعى وتقييمهم لاستراتيجيات إدخال مزيد من تقاسم التكاليف[73].

وفى كينيا، تتضح ملامح عدم ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى من خلال عدة جوانب، أولاها: الإنفاق غير العادل على التعليم، حيث تنفق الحكومة نسبة أعلى بكثير من مواردها على عدد قليل نسبياً من الطلاب. ثانيها: انحراف نسبة الطلاب في التعليم الجامعى لصالح الأثرياء، حيث يأتي أكثر من ثلثي الطلاب في التعليم الجامعي من أغنى وخمسة أغنى خمسة، في حين أن أفقر الأخماس لا يمثلان سوى 7.5 ٪ من المسجلين في التعليم العالي. ثالثهما: هناك تباين كبير في التمويل المؤسسي من الناحيتين المطلقة والنسبية، رابعها: يتم توزيع برنامج القروض الطلابية بشكل غير منصف، حيث يتم الوصول إلى 80 ٪ من القروض من قبل طلاب الجامعات الحكومية

على حساب طلاب الجامعات الخاصة. وهذا النمط غير عادل بشكل خاص لأن معظم الطلاب الذين يسعون للوصول إلى المؤسسات الخاصة ينتمون إلى خلفيات اجتماعية اقتصادية أقل. ومع ذلك، فإن آليات التمويل الحكومى غير منصفة للغاية، حيث لا يتم تقاسم التكاليف بالتساوي[74].

وفي المغرب، ففى الوقت الذى تتاح فرص التعليم الجامعى على نطاق واسع، إلا أنها تعانى من مجموعة من القيود كالاعتماد المفرط على الموارد العامة المحدودة وعملية التخصيص غير الفعال للموارد، ومن ثم يعاني نظام التعليم الجامعى في البلاد من أزمة مالية خطيرة وإمكانية الوصول غير المنصف لطلاب الحالة الاجتماعية والاقتصادية الأقل وطلاب المناطق الريفية، من خلال تحليل الأسباب الرئيسية، من خلال تبنى خطة مالية جديدة مقترحة لمواجهة هذا الوضع الحرج وتحديث النظام، من خلال تنويع المصادر المالية، وتنفيذ تقاسم التكاليف، وإصلاح نظام المساعدات المالية للطلاب الحالي لتحقيق تكافؤ أفضل للفرص وإزالة الحواجز أمام الطلاب من الفئات المحرومة. [75]

وتشير أحد الدراسات إلى ما يقرب من 40 ٪ من أنظمة التعليم الجامعى في العالم اليوم تعتبر نفسها أنظمة عادلة، ورغم ذلك فإن الحقائق المخفية وراء التسمية «التعليم الجامعى المجاني» متنوعة للغاية، فهناك قلة من الدول التى توفر تعليم مجانى لجميع المقبولين. وفى الواقع، حتى البلدان التى تعتبر «مجانية» تقيد التعليم المدعوم من القطاع العام. كما يُضمن لأي طالب يتخرج من المدرسة الثانوية مكانًا في قطاع التعليم الجامعى المجاني، من هذه البلدان، الأرجنتين وكوبا وفنلندا والنرويج، بينما وضعت الدنمارك والسويد، قيودًا من خلال إدخال رسوم التعليم للطلاب الدوليين مؤخرًا [76].

كما أنشأت بعض الدول، مثل البرازيل والإكوادور، اختبارات القبول الموحدة للوصول إلى الجامعات الحكومية، أما بعض دول الاتحاد السوفيتي السابق ودول شرق إفريقيا، تطبق أنظمة ثنائية المسار، حيث تمول الحكومة فقط عددًا معينًا من الأماكن في القطاع الحكومى، بينما يمكن الوصول إلى أماكن أخرى عن طريق دفع الرسوم الدراسية. ومن خلال هذين النظامين، يتم اختيار الأفراد الذين يصلون إلى الأماكن المجانية على أساس الجدارة، إضافة إلى تفضيل قبول الطلاب من خلفيات اجتماعية اقتصادية أعلى.

وفى الوقت الذى تتمتع فيه كل من الأرجنتين والبرازيل بالتعليم الجامعى المجاني، حيث أن النظام العام الأرجنتيني مفتوح للجميع، في حين أن النظام البرازيلي مقيد في الحجم من خلال امتحان القبول الموحد. قبل عام 2016، كانت تشيلي تفرض رسومًا تعليمية باهظة الثمن في القطاعين العام والخاص، مما يجعلها واحدة من أغلى أنظمة العالم عند تصنيفها حسب نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي. وفي عام 2013، بلغت نسب الإلتحاق الإجمالية في هذه البلدان 84 ٪ في شيلي و80 ٪ في الأرجنتين و 46 ٪ في البرازيل. كما حصلت تشيلي على أعلى معدلات GER وتفوقت على البرازيل بحوالي 40 [77]٪.

وبشكل عام، مفهوم التعلم العادل فى التعليم الجامعى هو مفهوم معقد يتضمن العديد من الحقائق، يعتمد مدى حرية نظام التعليم الجامعى في أي بلد على العديد من العوامل ولكنه نادراً ما يضمن الوصول الشامل.

وما توضحه هذه الأمثلة هو أن الوصول إلى التعليم الجامعى والنجاح لا يتم تحديدهما من خلال سياسات الرسوم الدراسية، وأن الدول التي تدعم أنظمة التعليم المجاني يمكن أن تكافح في هذه المناطق، في حين أن البلدان ذات الرسوم المرتفعة تتألق. ويشير هذا إلى أن التكلفة ليست هي العائق الوحيد أو حتى العائق الرئيسي أمام الوصول وأن تنفيذ التعليم الجامعى المجاني لن يؤدي بالضرورة إلى تحسين الوصول، وبالتالي هزيمة الحجة الرئيسية لمؤيديها.

رغم ما تبذله كثير من الدول تجاه ضمان التعلم العادل، حيث وسعت فرص المشاركة في التعليم الجامعى، إلا أنه لم تنخفض الفجوات بين أكثر البلدان وأقلها حظوة داخل البلدان، وفي بعض الحالات إزدادت هذه الفجوات في مخرجات التعلم المختلفة باختلاف البلدان[78].

وبهذا تبدو النقاشات حول مشكلة عدم المساواة في التعليم هي محور الدراسات في إطار التنوع والهيمنة السياسية، فرغم محاولات السعي لتحقيق الإنصاف في التعليم، تظهر مشكلات عدم التكافؤ الطبقى والانحياز للثقافات المهيمنة والعنصرية المؤسسية والتمييز الجنسي، والحواجز أمام تحقيق توزيع عادل للفرص[79].

ومن ناحية أخرى، تم توثيق التفاوتات فى سياق التعليم الجامعى، فى بعض الدول، من خلال العديد من الوثائق الرسمية والبحثية، مثل مراجعة عشر سنوات للتقدم والتغيير في التعليم الجامعى، وتقارير المراجعة الصادرة عن بعض المؤسسات الحقوقية، والتى أشارت إلى أوجه عدم المساواة التاريخية والاجتماعية والاقتصادية التي لا تزال تؤثر على التعليم المدرسي والجامعي، والتى تتضح من خلال ارتفاع معدلات الفشل في الامتحانات الرسمية. كما ترتبط أوجه عدم المساواة ببيئات تعليمية غير داعمة، ونقص في القدرة على الإلمام بالقراءة والكتابة الأكاديمية والتعلم، وأدوات التعلم، وضعف الوصول إلى الموارد، ومحتوى التعلم لا يعكس تجربة حياة المتعلمين[80].

ومن الملاحظ، أن الوصول لا يضمن تحقق التعلم العادل فى الجامعات، فعلى الرغم من أن المشاركة في التعليم الجامعى قد توسعت في العقود الأخيرة، وما حققته معظم البلدان من نجاحات في تسجيل نسب مئوية أكبر من سكانها في المدارس الابتدائية والثانوية، فقد ساهمت الحاجة الماسة لرفع المستوى المتوسط للتعليم في زيادة الطلب "التعليم الجامعى "، وهو ما أكدته بيانات اليونسكو من التقدم المحرز في تشجيع خريجي المدارس الثانوية على متابعة الدراسة الإضافية.

الجزء الثالث – الإطار المقارن للدراسة

يعبر الإطار المقارن للدراسة الحالية عن السؤال الفرعى الثانى والثالث والرابع، حيث نص الثانى على: ما واقع آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة؟، ونص السؤال الثالث على: ما الجهود المبذولة فى ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى مصر؟، ونص السؤال الرابع على: ما أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين ضمان التعلم العادل فى التعليم العالى فى رومانيا والنرويج والبرازيل؟، وللإجابة عنها جاء الإطار المقارن على عدة محاور، حيث تناول المحور الأول: واقع ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة، بينما تناول المحور الثانى: الجهود المبذولة فى ضمان التعلم العادل فى ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى مصر، بينما تناول المحور الثالث: مقابلة بين آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل (المقارنة المبدئية)، بينما تناول المحور الرابع: مقارنة تفسيرية لأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل فى ضوء القوى والعوامل الثقافية. وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول - واقع ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة:

فيما يلى توضيح آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة، من حيث مفهوم ضمان التعلم العادل وأهميته، وآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة. وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولا – واقع ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا:

يمكن عرض واقع ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا على النحو الآتي:

1 – مفهوم ضمان التعلم العادل وأهدافه وأهميته فى رومانيا:

من خلال المطالعة للتعليم الجامعى الروماني، ووفقا للقمة التى حققها المنتدى الاقتصادي العالمي ووفقا لمؤشر التنافسية العالمية، تحتل رومانيا المرتبة 78، بينما فى مؤشر التعليم الجامعى والتدريب، تحتل رومانيا المرتبة 59، برصيد 4.36، مقارنة ب – المرتبة ال – 55 عام 2011. وفى مؤشر هجرة الأدمغة، تقع رومانيا في المرتبة 136. أما جودة مؤسسات البحث العلمي، فتحتل المرتبة 84، وإنفاق الشركات على البحث والتطوير المرتبة 87، والتعاون بين الجامعات و الصناعة في البحث والتطوير المرتبة 113. كما أشار تقرير التنمية البشرية 2011، والمعنون:" الاستدامة والإنصاف: مستقبل أفضل للجميع"، تحتل رومانيا المرتبة الخمسين بين البلدان ذات التنمية البشرية العالية، حيث تحتل المرتبة الأولى بعد دول مثل أوروغواي وبالاو؛ بالنسبة لمعدل الالتحاق بالتعليم العالي في الفترة المعنية من 2001 – 2010 والذى وصل إلى 67.1 ٪، في حين أن معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية هو 99.3 ٪، ومعدل الالتحاق بالتعليم الثانوي هو 93.5 ٪، وهذه القيم أقل من تلك التي سجلتها البلدان التي تم تصنيفها في فئة البلدان ذات التنمية البشرية فوق المرتفعة [81].

ويحمل مفهوم "العدالة في التعليم الجامعى معانٍ متعددة، والذى أكد على أهمية الإنصاف لأغراض الإنصاف والكفاءة، حيث ترتبط حجة الكفاءة الاقتصادية المؤيدة للنهوض بالمساواة بتنمية الموارد البشرية والقدرة على الحصول على المنافع الاقتصادية والاجتماعية. [82]، بينما يشير منظور آخر إلى العدالة في المشاركة عبر الأعراق أو الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، ويجادل هذا النهج بأنه ينبغي للهيئة الطلابية في التعليم الجامعى أن تعكس توزيع الحالة الاجتماعية والاقتصادية والجنس/ العرق داخل مجتمع السكان الذين ينتمون إلى الطالب[83].

ويقصد بضمان التعلم العادل فى رومانيا – كغيرها من دول الاتحاد الأوروبى حول المساواة كما تم التأكيد عليه في إحدى رسائله – باعتباره المدى الذي يمكن للأفراد الاستفادة من التعليم والتدريب، من حيث فرص الإتاحة وإمكانية الوصول، والعمليات

والنتائج، بحيث تكون نتائج التعليم مستقلة عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من العوامل التي تؤدي إلى الحرمان من التعليم. [84]

ورغم محاولات الإصلاح للتعليم الجامعى فى رومانيا والتى بدأت منذ عام 1989، التى أدت إلى تحسن الوضع فى التعليم الجامعى من حيث وصول عدد أكبر من الطلاب، مقارنة بعام 1990، إلا أن التعليم الجامعى يواصل دعم أغنى شرائح المجتمع من السكان. كما أن رومانيا لديها العديد من الإلتزامات على المستوى الأوروبي فيما يتعلق بضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى، حيث تظهر البيانات معدلات مشاركة منخفضة للطلاب من الفئات المحرومة مثل الطلاب الريفيين، وطلاب الأسر ذات الدخل المنخفض، والطلاب المعوقين أو طلاب الغجر [85].

ورغم مشاركة رومانيا في عملية بولونيا منذ عام 1999، وكدولة موقعة قد تعهدت بالعديد من الالتزامات فيما يتعلق بالسياسات الوطنية من أجل تحقيق أهداف عملية بولونيا، والمتمثل فى توحيد منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA)، إلا أنه لا يوجد تحليل حتى يومنا هذا حول كيفية ترجمة هذه الالتزامات بالفعل إلى سياسة وطنية، وخاصة فيما يتعلق بضمان التعلم العادل[86]، والتى تؤكده البيانات المتعلقة بمعدلات المشاركة لمختلف الفئات الممثلة تمثيلا ناقصا أو الفئات المحرومة، والتى تظهر أن هذه السياسات ليست فعالة [87].

ومن تتضح أهمية ضمان التعلم العادل في دعم القدرة التنافسية للتعليم الجامعى الروماني، خاصة فى ظل زيادة التدفقات الصافية السلبية للطلاب الدوليين، والتى تعنى أن عدد الطلاب الرومانيين الذين يتركون للدراسة في الخارج أكبر من عدد الطلاب الأجانب الذين يختارون متابعة برامج الدراسة الرومانية، حيث تشير الإحصاءات الأخيرة لليونسكو إلى أن أكثر من 31109 طالبًا قد غادروا مقارنة ب – 23559 من الطلاب الأجانب الذين دخلوا رومانيا، ويصف التدفق الصافي السلبي أيضًا انتشار العمال المؤهلين، حيث يميل العمال ذوو التعليم الجامعى إلى مغادرة البلاد، مثل أن دافعي الضرائب الرومانيين يغطون التكاليف ومساعدة دول أوروبا الغربية [88].

وعلى الرغم من التصورات العامة بأن المشاركة في التعليم الجامعى مرتفعة للغاية وأن "كل شخص يمكنه الالتحاق بالجامعة"، تشير البيانات التجريبية إلى أن الجامعات تعتمد اعتمادًا كبيرًا على تدفقات الطلاب التي ميزت فترة التسعينيات وأوائل الألفية الثانية. ومن هنا زادت الجامعات بشكل كبير من اعتمادها على الرسوم الدراسية بعد أن سمح لها التحرير القانوني بإقامة أماكن مدفوعة الأجر في برامج مختلفة. بحلول عام 2008، كان جزء كبير من دخل الجامعات الحكومية مستمدًا من الرسوم[89].

كما انخفضت أعداد الطلاب الذين يدفعون الرسوم إلى النصف خلال عدد محدود من السنوات، مما يقلل من مصادر الدخل، لكن هذا لم ينعكس دائمًا في انخفاض أعداد الموظفين. كما فقدت الجامعات الخاصة ما يقرب من 80 ٪ من طلابها، حيث واجهت العديد من الجامعات عمليات الإغلاق وزيادة عدد الموظفين الفائدين مع نضوب الدخل [90].

كما تتضح أهمية ضمان التعلم العادل، فى إحداث توازن سوق العمل، نظرا لوجود اختلالات في العرض والطلب على سوق العمل المحلي، ودعم التوقعات الخاصة باحتياجات القوى العاملة، وهو ما أكد عليه قانون التعليم لعام 2011 من ضرورة تخصيص المنح التعليمية بشكل خاص للمجالات التي تضمن التنمية المستدامة والتنافسية للمجتمع، مما يجبر الوزارة، بصفتها السلطة المركزية، على لعب دور نشط في صياغة السياسات التعليمية بما يتوافق مع المتطلبات المجتمعية. [91]

كما تعد المنافسة العالمية على المواهب الشابة ومواجهة الصراع مع الاستقطاب الاجتماعي من بين أكثر التحديات المتوقعة على نطاق واسع فيما يتعلق بالاتجاهات الاجتماعية المستقبلية، والتى تلعب سياسات ضمان التعلم العادل دورا مهما فى مواجهة الانخفاضًات الكبيرة في أعداد الطلاب ومشاركة الفئات المحرومة من التعليم الجامعى، حيث تعد الاختلالات عند الالتحاق بالتعليم الجامعى هي إلى حد كبير نتيجة عدم المساواة المستنسخة في التعليم الابتدائي والثانوي[92] .

ومن هنا، يجب أن تستجيب سياسات التعليم الوطنية فى رومانيا، وخاصة تلك المتعلقة بالحصول على الموارد والمشاركة للاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية الحالية

والتحديات المرتبطة بالتغيرات المجتمعية المتوقعة في الإطار الزمني البالغ 13 عامًا، كما هو موضح في البيانات التي تم جمعها في حملة «رومانيا المتعلمة»، والتى أشارت إلى الانخفاض السكاني والشيخوخة، وكلاهما من المحتمل أن يحد من الحد الأقصى للتجمع المحتمل من خريجي التعليم الجامعى إذا استمرت معدلات المشاركة الحالية، فى الوقت التى تشهده رومانيا من انخفاضًا ديموغرافيًا أسرع من المتوسط الأوروبي[93]، الأمر الذى لزيادة الوعى بالحاجة إلى سياسات الإنصاف المؤيدة للوصول.

ومن ناحية أخرى، تعكس الأهداف الملموسة المتعلقة بالإنصاف والوصول إلى التعليم الجامعى التي تفترضها رومانيا، بصفتها عضوًا في منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA) بعد التزامات عملية بولونيا، هي[94]:

- تحديد أهداف قابلة للقياس لتوسيع المشاركة الشاملة، بحيث يجب استكمال الجهود المبذولة لتحقيق المساواة في التعليم الجامعى بإجراءات في أجزاء أخرى من النظام التعليمي.
- تعزيز سياسات رفع معدلات إكمال التعليم الجامعى.
- تحديد أهداف قابلة للقياس لزيادة مشاركة المجموعات الناقصة التمثيل في التعليم الجامعى.
- الإبلاغ عن الاستراتيجيات والسياسات وخطط العمل والإجراءات الوطنية لتقييم فعاليتها في مجال البعد الاجتماعي.

ويمكن عرض أهداف السياسة الرومانية المتعلقة بالتعليم الجامعى في من خلال الاستراتيجيات الوطنية ووثائق السياسات الأخرى، ومن خلال تحليل البرنامج الحاكم للفترة 2013 – 2016، تشير الفصول المتعلقة بالتعليم والشباب إلى مجموعة من أهداف ضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى[95]:

- ضمان سياسات العدالة الاجتماعية.
- تحفيز مشاركة الروما في مستويات التعليم الأعلى.

- ضمان التعليم التكميلي لرفع القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة وإعادة بناء التماسك الاجتماعي من خلال تطوير البدائل التعليمية، وتدريب الشباب من خلال الرياضة، وإعادة بناء المخيمات للتلاميذ والطلاب، وإضفاء الطابع المؤسسي على المشاركة في المشاريع والبرامج التي تتعامل مع المجالات المكملة للمناهج الدراسية.
- تحفيز الشباب من أصول ريفية للذهاب إلى المدرسة.
- يجب أن تضمن المنح الاجتماعية كل شهر، نفقات الوجبات واللوازم المدرسية والسكن الضروري للطلاب.

2 – آليات ضمان التعلم العادل فى رومانيا:

يمكن تناول هذه الآليات على النحو التالى:

أ – تبنى آليات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب:

تتمتع الجامعات الرومانية كغيرها من مؤسسات التعليم الجامعى بالحكم الذاتي ولها الحق في وضع وتنفيذ سياسات التنمية الخاصة بها، وفقًا للتشريعات الحالية. كما يشمل استقلال الجامعة مجالات القيادة وهيكل المؤسسة وسير عملها وأنشطة التدريس والبحث العلمي والإدارة والتمويل، ومن الناحية الاقتصادية، يعني استقلال الجامعة، وفقًا لقانون المسؤولية الشخصية، وأن لكل جامعة الحق في إدارة أموالها، سواء كانت من ميزانية الدولة أو من مصادر أخرى[96].

وتنص المادة 8 من القانون على مصدرين رئيسيين للتمويل في التعليم، بغض النظر عن مستوى التعليم (التعليم قبل الجامعي أو التعليم الجامعي)، وهما، ميزانية الدولة، ومصدر الدخل الخاص، والتى قد تستخدمها المؤسسات التعليمية بشكل مستقل. ومن ناحية أخرى يتم تمويل التعليم الجامعى الحكومى من خلال الموارد المالية، بناءً على مجموعة الأسس المنطقية التالية[97]:

- يُنظر إلى التعليم الجامعى باعتباره مسؤولية عامة، وبشكل عام ينظر إلى التعليم كأولوية وطنية.

- ضمان الجودة في التعليم الجامعى وفقًا لمعايير منطقة التعليم العالي الأوروبية لضمان تدريب الموارد البشرية والتنمية الشخصية كمواطنين في المجتمع الديمقراطي القائم على المعرفة.
- تدريب الموارد البشرية وفقا لتنوعات سوق العمل.
- تطوير التعليم الجامعى والبحث العلمي والإبداع الفني على مستوى الجامعة لضمان التكامل مع العالم العلمي الدولي.

ووفقًا للمادة 223 من قانون التعليم الرومانى، تحصل مؤسسات التعليم الجامعى الحكومية على دخل من عدة مصادر تشمل، حصة من المخصصات المستندة إلى ميزانية وزارة التعليم الوطني كمصدر للتمويل الأساسي، والتمويل التكميلي أو التمويل الإضافي، وأهداف الاستثمار، وصناديق التطوير المؤسسي المخصصة على أساس تنافسي، وصناديق الإدماج المخصصة على أساس تنافسي، والمنح، والحماية الاجتماعية للطلاب، وكذلك من الدخل الخاص، ونسب الفائدة، والتبرعات، والرسوم الخاصة بالكفالة والرعاية، والتى تتوافق مع الأحكام القانونية السارية، من المواطنين الرومانيين أو من الاجانب من خلال كيانات قانونية، وبموجب القانون تعد كل هذه المصادر دخلا خاصا لمؤسسات التعليم الجامعى برومانيا[98].

ونظرا للاعتماد المتزايد على التمويل الحكومي، استغلت الحكومة الركود الديموغرافي لتخفيض التمويل للجامعات من حيث القيمة المطلقة والنسبية، فقد هبطت حصة التمويل الأساسي المخصص للجامعات من المالية العامة من 0.41 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2007 إلى 0.29 ٪ في عام 2013، بينما انخفضت حصة التمويل الإجمالي بسرعة من 1.20 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2009 إلى 0.85 ٪ في عام 2011 قبل أن يتباطأ التخفيض[99]. كما تم تخفيض إجمالي الإنفاق على التعليم بنسبة 40 ٪ بين عامي 2008 و 2010 وحده، الأمر الذى أدى لحدوث تخفيضات كبيرة فى الرواتب التي بدأتها سياسات التقشف الشديدة في رومانيا، حيث انخفضت تكاليف الموارد البشرية بنسبة 20 ٪ في عام 2011 وحده[100].

ولقد أثرت هذه التخفيضات على الجامعات الأصغر بشكل خاص، فمنذ عام 2013، طلبت العديد من الجامعات الحكومية الصغيرة تمويلًا طارئًا لتغطية تكاليفها، على الرغم من الأمل الحقيقي الضئيل في استعادة معدلات الالتحاق. [101]

ويعد قرار وزارة التربية الوطنية MEN لدعم الجامعات التي تواجه صعوبات مالية أمرًا طبيعيًا، كتلك التى واجهتها الجامعات الإقليمية فى 2012 من الانخفاض الكبير في عدد الطلاب الذين يدفعون الرسوم الدراسية، مع الزيادة فى عدد الموظفين، وهو ما انعكس فى الضغط على ميزانياتهم. كما أكد المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى (CNFIS) لعام 2012، على خيار وزارة التربية الوطنية MEN لدعم هذه الجامعات عن طريق أدوات تتجاوز صيغة التمويل، لكنه أصر على أنه ينبغي للجامعات المعنية أن تعيد هيكلة وتخفيض تكاليف الرواتب، بتنفيذ خطط للإنعاش الهيكلي لتحسين وضعها المالي، إضافة إلى توفير الخبرة لدعم تطوير خطط الاسترداد المالي، تحت رعاية وزارة التعليم الوطنى MEN ومراقبة تنفيذها . كما كلف المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى (CNFIS) بالبحث عن حلول جنبا إلى جنب مع وزارة التعليم الوطنى، على أساس الامتثال للتشريعات النافذة وتجنب إفلاس الجامعات الحكومية، إضافة إلى ضرورة أن تنعكس مقترحات المشروع المعتمدة من قبل المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى[102] CNFIS.

وكان لآثار الانخفاض الحاد في عدد الطلاب الذين يدفعون الرسوم الدراسية تأثير خاص على الجامعات الخاصة، ففى العام الدراسي 2009/ 2008، الذي كان ذروة سنة الالتحاق بالتعليم الجامعى الخاص، كان هناك أكثر من 410،000 طالب مدفوع الرسوم مسجلين في جامعات خاصة، بينما انخفض عددهم إلى أقل من 80،000 طالب في العام الدراسي 2014/ 2013. هذا بالاضافة الى الانخفاض الكبير في عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم عن بعد فيما بعد 2009/ 2008 وفي الدراسات غير المتفرغة بعد 2011/ 2010، وكذلك الميل إلى التسجيل في برامج الدراسة بدوام كامل.

وكانت الآثار كبيرة بالنسبة للجامعات الحكومية، لأنها واجهت انخفاضًا حادًا في الدخل المقدم من الطلاب الذين يدفعون الرسوم الدراسية، مما أدى إلى اعتمادهم

بدرجة أكبر على مخصصات التمويل العام، ومع ذلك، ليست هذه هي المشكلة الوحيدة للجامعات العامة. ففي العام الدراسي 2012/ 2011، أدت الأحكام الجديدة المتعلقة بسحب قانون التعليم الوطني رقم 2011/ 1 وإلغاء مسابقات التوظيف لأعضاء هيئة التدريس على المدى الطويل إلى انخفاض عدد العاملين في التعليم الجامعى، وعندما تم إلغاء بعض هذه القيود، بدأ هذا الاتجاه في الانعكاس فيما بعد[103].

ونظرًا لأن مستوى الأجور في نظام التعليم الجامعى لا يزال منخفضًا جدًا في رومانيا، مقارنةً بالدول الأعضاء الأخرى في الاتحاد الأوروبي، ومنخفض نسبيًا حتى عند مقارنته بمتوسط الأجر الوطني، والتوقعات بشأن الزيادات كبيرة ومشروعة، فمن المحتمل أن هذا الضغط الهيكلي سوف يزداد في السنوات القادمة – وما لم تحدث زيادة كبيرة في الموارد المالية المستمدة إما من ميزانية الدولة أو من مصادر أخرى – سيضيف ذلك المزيد من الضغط على النظام التعليم الجامعى. ومن ثم تشكل الاتجاهات العامة في تطور نظام التعليم الجامعى الروماني مخاوف جدية، حيث تتضح الحاجة إلى إجراءات متماسكة، كجزء من رؤية استراتيجية حول دور التعليم الجامعى في التنمية المستقبلية للبلد من أجل تخفيف حدة التوترات داخل النظام وتجنب نشوب أزمة حادة. كما يجب أن تهدف هذه الإجراءات إلى تجاوز الأهداف المتوخاة بموجب استراتيجية أوروبا 2020، لتشمل التطوير على المدى المتوسط والطويل للجامعات الرومانية، وزيادة قدرتها التنافسية على المستوى الدولي وزيادة مساهمتها في تعزيز رأس المال البشري داخل المجتمع الروماني [104].

وتعد رومانيا واحدة من البلدان الأقل استثمارا في الأجيال المقبلة، فمع أقل من 4 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم وحوالي 1 ٪ في عام 2007. و 0.85 ٪ في عام 2011، المخصصة للتعليم الجامعى. إضافة إلى مؤشر آخر مفيد للإنفاق العام على التعليم الجامعى هو إجمالي الإنفاق السنوي على مؤسسات التعليم الجامعى لكل طالب معادل بدوام كامل، بعد تعديله ليعادل الشراء باستخدام معيار تعادل الشراء (PPS)، بحيث يعكس هذا المؤشر الاستثمار المالي لبلد ما بالنسبة لحجم عدد الطلاب

ويظهر في بلدان أوروبا الغربية مخصصات أعلى بكثير من متوسط الاتحاد الأوروبي PPS 8087 يورو في عام 2008و PPS 8850 يورو في عام 2011 [105].

ومن ناحية مصادر الايرادات فى الجامعات الحكومية والخاصة؛ فعلى الصعيد الوطني، في عام 2010، بلغ إجمالي تكاليف التعليم العالي 7.217،3 آلاف ليو روماني (RON). ويشمل هذا المبلغ إجمالي نفقات الأنشطة التعليمية للجامعات العامة والخاصة. فيما يتعلق بالناتج المحلي الإجمالي، يمثل المبلغ حوالي ٪1.40 من الناتج المحلي الإجمالي لعام 2010، ويمثل هذا زيادة طفيفة عن العام السابق له[106].

كما تم تطبيق التمويل القائم على الصيغ منذ عام 1999 – على الرغم من تلقيه الاستياء والانتقاد، حيث كانت الطلبات المالية المقدمة من الجامعات، والمدفوعة بزيادة الطلب من الطلاب، مرتفعة لدرجة أن وزارة التعليم لم تعد قادرة على الوفاء بها. علاوة على ذلك، لم يكن هناك سيطرة على تقديرات الميزانية التي وضعتها الجامعات، والتي لم يكن لديها حوافز للحد من تكاليفها. كما اضطرت السلطات الوطنية إلى تغيير بعض السياسات؛ فبدءًا من عام 1999، قدمت المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى(CNFIS) آليات تمويل جديدة، باستخدام صيغة تستند أساسًا إلى عدد الطلاب، ولكن مع مراعاة الاختلافات في التكاليف بين مختلف مجالات الدراسة وكذلك بين أنواع مختلفة من برامج الدرجات العلمية[107].

كما تم إدخال مفهوم "الطالب المكافئ/ الموازى" لإيجاد نوع من التماثل معين بين مختلف مجالات التعليم الجامعى، بحيث يعتمد منح التمويل التكميلي من قبل وزارة التعليم والبحث والشباب والرياضة للجامعات الحكومية بناءً على مشاريع التطوير المؤسسي، التى اقترحتها المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى، والتى توصي بالتمويل التكميلي فقط لمشاريع التطوير المؤسسي وتراقب تنفيذها. كما يمنح التمويل التكميلي على أساس تنافسي أو وفقًا لعقد إضافي، بحيث يغطي الصندوق ما يلي[108]:

- إعانات الإقامة والصعود إلى الطائرة.

- الأموال المخصصة بناءً على الأولويات والمعايير المحددة للهبات والتكاليف الأخرى للاستثمار والإصلاح الشامل.
- الأموال المخصصة على أساس تنافسي للبحث العلمي الأكاديمي.

ويتمثل الدور الرئيس للمجلس القومي لتمويل التعليم الجامعى (CNFIS) في إحالة مقترحاته إلى وزارة التعليم والبحوث والشباب والرياضة (MECTS)، مع الإشارة إلى الضرورات المستقبلية لتمويل التعليم الجامعى وكذلك التوزيع السنوي للمهام الناشئة عن دوره وتشمل[109]:

- التوصية، بالارتباط مع وثائق الوزارة، بمبلغ التمويل اللازم لتطوير التعليم الجامعى الحكومى، في مجالات الدراسة وتقترح تخصيصًا متساويًا لكل طالب "مكافئ".
- تطوير منهجيات مناسبة لتخصيص أموال تنافسية للجامعات ضمن التمويل الأساسي (الأساسي) والتمويلي، وشراكة نشطة مع مؤسسات التعليم الجامعى، وتشجيعها على توسيع قدراتها الإدارية وممارسة استقلاليتها في إدارة الأموال المخصصة.
- إعداد ونشر تقرير سنوي عن الوضع المالي للتعليم الجامعى العام، يتضمن توصيات لوزارة التربية والتعليم.
- لدى للمجلس القومي لتمويل التعليم الجامعى(20 (CNFIS عضوا يعينهم وزير التعليم، بناء على توصية مجلس الشيوخ الجامعي، لمدة 4 سنوات. ويرأس المجلس رئيس ونائبان وله 17 عضوًا، بموجب الأمر رقم . 4390/ 2011 كما تقوم وزارة التعليم والبحوث والشباب والرياضة (MECTS) بمهامها من خلال لجانها المنظمة في كل مجال، بمساعدة، عند الحاجة، من قبل خبراء يتم اختيارهم من المجتمع الأكاديمي.

ب – التوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب:

يعد نظام المنح الدراسية، وفقًا لقانون التعليم الوطني، يتكون الدعم المالي المباشر للطلاب من المنح الدراسية أو القروض الدراسية، فعلى الرغم من أنه مذكور في التشريع الوطني، فإن نظام القروض لا يعمل به [110]، ووفقًا لأحكام قانون التعليم، يعد التعليم

الجامعى مجاني للطلاب المدعومين من الدولة؛ ومع ذلك، يجوز للمؤسسات التعليمية تحصيل رسوم من هؤلاء الطلاب للتقديم والتسجيل، ولتكرار الامتحانات. وفي الوقت نفسه، يُسمح لمؤسسات التعليم الجامعى العامة بقبول عدد من الطلاب يتجاوز عدد المواضع الممولة من ميزانية الدولة، رهنا بموافقة الطلاب على دعم تكاليف التعليم، كما يتم اعتماد عدد المواضع المدفوعة لكل مؤسسة تعليم جامعى حكومى من قبل وزارة التعليم الوطني.

ولهذا، لا تزال تعتمد الجامعة اعتمادًا كبيرًا على التمويل الناتج عن رسوم الطلاب، ومن هنا فان الانخفاض في عدد الطلاب يمثل تهديدًا، لضمان مستقبل مالي مستقر، يفرض على الجامعة تطوير القدرة على تنويع مصادر الدخل [111]. كما يتم تحديد الرسوم الدراسية بالجامعات الحكومية من قبل مجلس الشيوخ وفقًا لتكاليف التعليم المقدم، فعلى سبيل المثال، كان متوسط قيمة وحدة التخصيص الوطني لعام 2012 هو 2.126.4 ليو (473 يورو) وهو يتوافق مع التمويل الأساسي والتمويل الإضافي للتميز، وهو ما يمثل 93 ٪ من التمويل المؤسسي. وفي الجامعات الخاصة يتم تحديد الرسوم الدراسية من قبل المجلس الإداري، وفقًا لتكاليف التعليم والرسوم المطبقة في الجامعات الحكومية ([112]).

وفيما يتعلق بقيمة الرسوم الدراسية، هناك فرق بين الرسوم الدراسية التي تفرضها الجامعات العامة والمبالغ التي تتقاضاها الجامعات الخاصة؛ ففي معظم الحالات، تكون الرسوم الدراسية في الجامعات الخاصة أقل من الرسوم في الجامعات الحكومية. في الوقت نفسه، يمكن للمرء أيضًا ملاحظة الفرق بين قيمة المنحة الدراسية التي تخصصها وزارة التعليم ومقدار الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب في الجامعات الحكومية.

ونظرًا لأن مستوى الرسوم الدراسية يحدده مجلس الشيوخ الجامعي دون أي تنظيم وطني، فإن قيمة الرسوم تختلف من جامعة إلى أخرى، ومن مجال دراسة إلى آخر، وبشكل عام، فان مستوى التمويل الذي تمنحه الحكومة للأماكن التي تمولها الدول، وبهذا يمكن للمرء أن يستنتج أن قيمة الرسوم لا تمثل بالضرورة تكلفة التعليم، بل

تحددها قوى السوق أو عن طريق الاستعداد المتصور للطلاب لدفع تكاليف دراستهم. كما تتعدد أدوات دعم الطلاب فى في رومانيا على النحو الآتى[113]:

1 – المنح الدراسية.

2 – عنابر النوم والمقاصف.

3 – النقل المحلي والوطني.

4 – المشورة والتوجيه المهني.

ووفقًا للقانون الرومانى، يستفيد الطلاب من القروض والمنح الدراسية وفقا للجدارة أو مستوى الأداء، وتهدف المنح الدراسية إلى تشجيع التميز وكذلك المنح الدراسية الاجتماعية التي تهدف إلى دعم الطلاب ذوي الدخول المنخفضة. ومن ناحية أخرى يوصى المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى (CNFIS) بالحد الأدنى للمِنَح الدراسية الاجتماعية، آخذاً في الاعتبار أنه يجب عليها ضمان الحد الأدنى من نفقات المعيشة.

وفيما يتعلق بقيمة المنح الدراسية، في عام 2013، اقترح المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى (CNFIS) قيمة لا تقل عن 128 يورو للحصول على منحة اجتماعية لتغطية الحد الأدنى المتوسط الوطني لتكلفة الوجبات والإقامة. في الوقت نفسه، عند النظر إلى المستوى الجامعي، وفقًا لبيانات المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى CNFIS، يبلغ المبلغ القومي المتوسط للمنحة الاجتماعية 42 يورو، ومع ذلك أثيرت مشكلة انخفاض قيمة المنحة الاجتماعية، عدة مرات من قبل ممثلي الطلاب الوطنيين، مما أدى إلى زيادة حادة في المخصصات للمنح الدراسية من جانب الحكومة، ومن هنا يجب جمع بيانات جديدة من أجل تحليل التأثير على المستوى الجامعي، وتحديد الطريقة التي يتم بها توزيع هذه الأموال الزائدة الجديدة على الطلاب [114] .

كما يوزع وزير التعليم صندوق المنح الدراسية على الجامعات بناءً على العدد الإجمالي للطلاب في الأماكن التي تمولها الدولة. وفى هذه المرحلة، تتمتع الجامعات بالاستقلالية في تحديد قيمة كل منحة دراسية وعدد المنح الدراسية الممنوحة للاحتياجات الاجتماعية أو الجدارة، وبالنظر إلى البيانات من عام 2016، يمكن للمرء

أن يلاحظ أن معظم المنح الدراسية وزعت على الطلاب وفقًا للمعايير القائمة على الجدارة، حيث تم توزيع 81 ٪ من إجمالي عدد المنح الدراسية للطلاب ذوي الأداء الأكاديمي الأفضل و19 ٪ فقط للطلاب ذوي الاحتياجات الاجتماعية [115].

ويتم تنظيم نظام المنح الدراسية للطلاب الرومانيين بموجب قانون التعليم الوطني (1 /2011) وبموجب قرار حكومي سابق، ومن الناحية المفاهيمية، يواصل النظام الذي تم تطبيقه في رومانيا خلال النظام الشيوعي. يتم تنظيم المعايير العامة لمنح المنح الدراسية على المستوى الوطني ويتم تحديد المعايير المحددة على المستوى المؤسسي [116].

وفي الجامعات الخاصة، يدفع جميع الطلاب تقريبًا الرسوم الدراسية، رغم أن مجلس الشيوخ يمكن أن يقرر تغطية التكاليف من إيرادات المؤسسات. كما تظهر بيانات العام الدراسي 2016/ 2015 أن 526171 طالبًا بجميع مستويات الدراسة، التحقوا بالتعليم الجامعى، منهم 13 ٪ فقط كانوا مسجلين في الجامعات الخاصة. أما الجامعات الحكومية، فقد أثر الانخفاض في أعداد الطلاب في الغالب على أماكن الدراسة المدفوعة من قبل الحكومة؛ ففى العام الدراسي 2016/ 2015، كان ما يقرب من 35 ٪ من الطلاب من الجامعات الحكومية يدفعون الرسوم الدراسية، مقارنة بالعام الدراسي 2008/ 2007 عندما كان حوالي 50 ٪ من الطلاب يدفعون الرسوم، وفيما يتعلق بتوزيع أماكن الدراسة المدرجة في الميزانية، توافق الحكومة على إجمالي عدد المنح للدراسة على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وبأمر من وزير التعليم، يتم توزيع أماكن الدراسة على الجامعات الحكومية. كما يتم توزيع أماكن الدراسة، على مستوى الجامعة، بعد نهاية إجراءات القبول، وبعد السنة الأولى من الدراسات، يتم إعادة توزيع أماكن الدراسة التي تمولها الدولة سنويًا على أساس النتائج الأكاديمية التي حصل عليها الطلاب في العام الجامعي السابق [117].

وهناك نوعان رئيسان من المنح الدراسية: المنح القائمة على الجدارة (منح الجدارة merit scholarships) مع فئات فرعية مختلفة (المنح الدراسية الدراسية والمنح

الدراسية الجدارة ومنح الأداء) وعلى أساس الاحتياجات الاجتماعية (المنح الاجتماعية) مع فئات فرعية مختلفة (المنح الاجتماعية، المنح الطبية). ووفقًا لقانون التعليم، يمكن للطالب نفسه الحصول على أنواع مختلفة من المنح الدراسية إذا استوفى معايير الأهلية. كما تُمنح هذه المنح الدراسية لمدة عام دراسي كامل، مع بعض الاستثناءات التي تشمل سنة تقويمية كاملة في حالة المنح الطبية، ومنح الأداء، والمنح الدراسية للأيتام، كما تُمنح المنح الدراسية على أساس تنافسي، مع مراعاة الجامعات[118]:

- عدد المنح الدراسية الناتجة عن تقسيم منحة المنح الإجمالية التي تقدمها الدولة على المبالغ التي تحددها الجامعة لكل نوع من المنح الدراسية.
- عدد الطلاب بدوام كامل الذين يدرسون في أماكن الدراسة المدعومة من الدولة.
- يتم احتساب إجمالي المبلغ الشهري المتاح للمنح الدراسية في الجامعة عن طريق ضرب مبلغ ثابت تمنحه الحكومة (69 طالبًا مدعومًا من الدولة) في رقم الطالب، ونظرًا لأن المبلغ يعتمد على عدد الطلاب بدوام كامل الذين يدرسون في أماكن الدراسة المدعومة من الدولة، فإنهم هم الوحيدون المؤهلون لتلقي الدعم من أموال الدولة، وبالتالى يمكن للجامعات استكمال صندوق المنح الدراسية من دخلها وبالتالي توسيع مجموعة الطلاب المؤهلين.
- لا يميز الصندوق العام للمنح الدراسية بين المنح الاجتماعية والجدارة، مما يترك الجامعات لتقرر كيف يتم تقسيم الأموال بين هذه الفئات. وبالتالي فإن السلوك المؤسسي في اتخاذ هذا القرار هو وكيل للأهمية التي توليها الجامعات الرومانية لقضايا الإنصاف.

ويستفيد الطلاب من المنح الدراسية للأداء أو الجدارة لتحفيز التميز وأيضًا من المنح الاجتماعية التي تدعم الطلاب ذوي الدخل المنخفض ماليًا. يقترح CNFIS الحد الأدنى من المنح الاجتماعية سنويًا مع الأخذ في الاعتبار أن هذه يجب أن تغطي الحد الأدنى من نفقات الطعام والإقامة. كما يمكن للجامعات استكمال صندوق المنح الدراسية من خلال الدخل من خارج الميزانية، إضافة إلى أنه يتم تحديد قيم المنح الدراسية من

قبل كل مؤسسة للتعليم الجامعى على حدة، ومصممة لتغطية تكاليف الإقامة والطعام، كما تحدد الجامعة عدد المنح الدراسية من إجمالي مبلغ الإنفاق الممول من التعليم الجامعى، ويتم التخصيص للأموال سنويا من قبل الوزارة[119].

وتشير البيانات إلى أنه في عام 2013 كان هناك 389،037 طالبًا على مستوى البكالوريوس والماجستير في الجامعات الحكومية، مما يعني أن الميزانية الوطنية للمنح الدراسية تبلغ حوالي 6 ملايين يورو شهريًا، مع الأخذ في الاعتبار أنه، في المتوسط، يتم تخصيص 15 ٪ من ميزانية المنح الدراسية للمساعدة القائمة على الحاجة، ومعرفة متوسط المبلغ المحسوب للمنحة الدراسية القائمة على الحاجة (50.33 يورو)، فهذا يعني أنه على المستوى الوطني، يستفيد حوالي 17،975 طالبًا سنويًا من هذا النوع من الدعم المالي، وهذا يجعلها واحدة من أكبر وأغلى سياسات دعم الطلاب المطبقة في رومانيا، والتي تغطي حوالي ٪4.62 من الطلاب المدعومين من الدولة [120].

ج – تطوير سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى:

من منظور السياسات المتعلقة بالحصول على التعليم الجامعى، حيث يوجد أداتين رئيسيتين تتمثلان فى أولاهما: مسارات أو شروط الالتحاق بالتعليم الجامعى، وتوزيع أماكن الدراسة التي تمولها الدولة، أما ثانيهما: المعايير الإلزامية للحصول على التعليم الجامعى والتى تتمثل فى اجتياز البكالوريا في نهاية الثانوية العليا. ومن ناحية أخرى لا يلتحق جميع خريجي البكالوريا بالجامعات فى رومانيا؛ حيث يختار البعض منهم الدخول إلى سوق العمل، والبعض الآخر يذهب للدراسة في الخارج والبعض الآخر لا يلتحقون بالتعليم أو العمل. كما أظهرت بيانات عام 2015، حيث يوجد حوالى 70 ٪ بالمائة فقط من الطلاب الذين نجحوا في شهادة البكالوريا ذهبوا إلى الجامعة الرومانية. كما يتم تنظيم عملية القبول من قبل الجامعات وفقًا لإطار عام معتمد من وزير التعليم، من خلال حساب درجة القبول النهائي لكل طالب، كما يمكن للجامعات أيضًا استخدام معايير إضافية مثل الدرجات فى امتحان البكالوريا، ودرجات الطلبة فى الامتحانات التي تنظمها الجامعات، والتى يتناول بعضها تقيم المعرفة في مجالات الدراسة المختلفة،

والمقالات المكتوبة، والامتحانات العملية فى مجال الرياضة والكليات العسكرية، وبعد نشر نتائج امتحانات القبول، يتم ترتيب المرشحين ويتم تقديم المنح الدراسية لأفضل المرشحين [121].

ومن الظواهر البارزة التي تؤثر على ضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى تطور عدد طلاب المدارس الثانوية الذين اجتازوا شهادة البكالوريا، والتي انخفضت بشكل كبير من 81.4 ٪ في عام 2009 إلى 44.47 ٪ في عام 2011، ويرجع ذلك أساسا إلى تدابير مكافحة الغش التى قامت بها الحكومة الرومانية. وعند تحليل البيانات المقدمة من من المعهد الوطني للإحصاء NIS، يلاحظ أن هناك انخفاض محسوس في الجامعات الخاصة، حيث انخفض عدد الطلاب المسجلين في عام 2012، في السنة الأولى من الدراسة، على مستوى البكالوريوس، بنسبة 76.4 ٪ مقارنة بعام 2007، ولذلك، يمكن أن يعزى انخفاض عدد الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالي في نفس الوقت إلى التراجع السكاني للشباب، وانخفاض عدد طلاب المدارس الثانوية وانخفاض معدل النجاح في امتحان البكالوريا.

وفيما يتعلق بالتوزيع بين الجنسين بين الطلاب، يمكن للمرء أن يلاحظ أن النسبة المئوية للطالبات على المستوى الوطني هي نفسها تقريباً مع الطلاب الذكور (٪53.1 إناث و ٪46.9 ذكور 2012). بالنظر إلى التوزيع في مجال الدراسة، تشكل الطالبات الأغلبية، خاصة في المجالات الطبية والصيدلانية والإنسانية ومجالات اقتصادية وفنية وقضائية. على النقيض من ذلك، يسود الطلاب الذكور في التعليم الفني. [122]

ووفقًا لقانون التعليم 1/2011، يمكن للجامعات تخصيص أماكن للدراسة في الميزانية وفقًا للمعايير الاجتماعية، من منطلق أنه: "قد يستفيد المرشحون من خلفيات قديمة أو من هم مهمشون اجتماعيًا أو من الروما، أو خريجو المدارس الثانوية الريفية أو المدن التي يقل عدد سكانها عن 10000 نسمة، من عدد من أماكن الدراسة المدعومة من الدولة، على النحو المحدد في القانون، وعلى الرغم من هذا الحكم القانوني، لا توجد معلومات تفيد بأن هذه المادة تُترجم إلى اللوائح الداخلية للجامعات أو إلى

إطار القبول العام. كما تهدف بعض السياسات إلى دمج الطلاب من الفئات المحرومة موجودة عند الالتحاق بالتعليم العالي، فقد تستفيد فئات الشباب من التوزيع المنفصل لأماكن الدراسة المدرجة في الميزانية، وهي[123]:

- شباب الروما.
- يتم منح مكان دراسة واحد على الأقل في الميزانية لخريجي المدارس الثانوية الحاصلين على دبلوم البكالوريا من دور الحضانة.
- الطلاب من أصل روماني من الخارج، بناءً على قرار معتمد من الحكومة.

وفيما يتعلق بمشاركة الشباب القادمين من أسر منخفضة الدخل، وفقًا لتحليل أجراه البنك الدولي استنادًا إلى مسح ميزانية الأسرة (2011)، في عام 2009، فإن ٪3.8 فقط من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 25 – 29 عامًا من ٪20 أفقر الشباب، قد تخرجوا من دورة واحدة من التعليم الجامعى، في حين أن 52.4 ٪ من أفضل 20 ٪ الشباب الأكثر ثراء قد تخرجوا في نفس المستوى. وفي هذا السياق، حتى لو كان النمو في الالتحاق مثيرًا للإعجاب، فهناك مخاوف من عدم معالجة بُعد المساواة بشكل شامل واستمرار فجوة التسجيل بين أغنى المجموعات وأفقرها. [124]

وفيما يتعلق بمشاركة الطلاب ذوي الإعاقة في رومانيا، كانت النسبة المئوية للشباب ذوي الإعاقة في إجمالي عدد الشباب (الذين تتراوح أعمارهم بين 20 – 29) 2.06 ٪. أكثر من ذلك، في عام 2012، بلغت نسبة المعوقين في إجمالي عدد السكان 3.66 ٪. بين عامي 2005 و 2010، على المستوى الوطني، لم تكن نسبة الطلاب ذوي الإعاقة أبدًا أعلى من ٪0.07 من إجمالي عدد الطلاب، وفقًا للبيانات التي تم جمعها كجزء من عملية التصنيف الجامعي. 9 وفقًا للشيكل، على مستوى البكالوريوس، في بداية العام الدراسي 2011 – 2012، كان هناك 333 طالبًا معوقًا في مجمل عدد الطلاب الرومانيين (539.852 طالبًا)، منهم 309 في الجامعات الحكومية و24 في الجامعات الخاصة [125].

وفي العام الدراسي 2010/ 2009، كان القبول في التعليم الجامعة مطابقًا لقرار وزير التربية والتعليم والابتكار رقم 2009/ 3331 بشأن المعايير العامة لتنظيم الإلتحاق

بالتعليم الجامعى في العام الدراسي 2010/ 2009. وفى عام 2011/ 2010، يتم تنظيم إجراءات القبول بأمر وزارة التعليم والبحوث والشباب والرياضة (MECTS)، رقم. 4061 /2011 بشأن الإطار العام لتنظيم القبول في برامج البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، ويتم الإعلان عن شروط التسجيل المتضمنة في الجامعة كل عام من قبل إدارة الجامعة، قبل ستة أشهر من تاريخ امتحانات القبول[126].

ويكون القبول في الجامعات الرومانية الحكومية والخاصة، بما في ذلك جميع أشكال التعليم، مفتوح للمواطنين الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، والدول المدرجة في المجال الاقتصادي الأوروبي، وفي الاتحاد السويسري. كما يجوز لهؤلاء المواطنين الخضوع لامتحانات القبول بموجب نفس الأحكام القانونية مثل المواطنين الرومان، وتشمل الرسوم الدراسية. بموجب الأحكام القانونية، يجوز لمؤسسات التعليم الجامعى أن تفرض رسوم التسجيل والقبول، في مبلغ يوافق عليه مجلس التعليم بمؤسسة التعليم الجامعى. كما يقرر مجلس الشيوخ أيضًا إجراءات محددة للتنازل عن الرسوم أو تخفيضها، بحيث يستفيد المرشح من تمويل ميزانية الدولة لبرنامج البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. ويعتبر المرشح المقبول في أحد هذه البرامج طالبًا، طالب دكتوراه على التوالي، طوال مدة البرنامج بالكامل، من التسجيل إلى امتحان التخرج، أو الطرد، باستثناء الحالة التي يقاطع فيها الطالب دراساتها لأسباب صحية أو شخصية[127] .

ويجب أن يكون الطلاب الرومانيون المقبولون فى مؤسسات التعليم الجامعى قد اجتازوا امتحان البكالوريا، الذي تمنحه المدارس الثانوية المختلفة، كما تحدد مؤسسات التعليم الجامعى في رومانيا متطلبات قبول إضافية، بشكل عام في شكل امتحانات مكتوبة تضعها مؤسسة التعليم الجامعى. ومع ذلك، فإن بعض الجامعات التي تقدم برامج باللغة الإنجليزية أو الفرنسية ليس لديها امتحانات القبول والقبول القائم فقط على البرنامج ذاته.

كما يجب أن يكون طلبة الاتحاد الأوروبي والوكالة الأوروبية والطلبة السويسريين مؤهلاتهم الثانوية معترف بها من قبل المركز الوطني للاعتراف ومعادلة الدبلومات في

رومانيا CREDR، حيث تشارك رومانيا في نظام تحويل وتراكم الائتمان الأوروبي (ECTS) الذي يسمح للطلاب من دول الاتحاد الأوروبي باستخدام الاعتمادات من الجامعات الأخرى للحصول على شهادة في رومانيا. كما يحتاج معظم الطلاب الأجانب من خارج الاتحاد الأوروبي إلى تأشيرة طالب، والتيبجب أن تقدم في السفارة الرومانية في وطنهم والحصول عليه قبل الوصول. بالإضافة إلى خطاب قبول من مؤسسات التعليم الجامعى HEI وإثبات دفع رسوم السنوات الأولى، وإظهار وثيقة وسائل الدعم بما لا يقل عن 11250 ليي في السنة، والتأمين الطبي طوال الفترة وشهادة سجل جنائي، إضافة إلى أن يكون لدى الطلاب الأجانب الذين يدرسون دورات تدرس باللغة الرومانية إثبات إجادة اللغة، كما يجب على الطلاب الذين يدرسون دورات في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية إثبات الكفاءة في اللغة ما لم تكن لغة وطنهم [128].

ووفقًا لالتزامات عملية بولونيا، يجب قياس عدالة نظام التعليم الجامعى ليس فقط من حيث قدرته على توفير إمكانية الوصول إلى المجموعات الممثلة تمثيلًا ناقصًا، ولكن أيضًا في قدرته على السماح لهم بالمشاركة في نظام وتخرج منه [129].

وإلى حد كبير، يتم تحديد الوصول إلى التعليم الجامعى من خلال هيكل وعدد الخريجين في التعليم الثانوي. وبالتالي، فإن الإنصاف في التعليم الجامعى هو نتاج للتأثيرات على الطلاب الصغار في وقت مبكر جدًا من خط الأنابيب التعليمي، كما لا يتحدد الوصول إلى التعليم الجامعى فقط من خلال القدرات والجهود الفكرية للتلاميذ، ولكن أيضًا من خلال عوامل أخرى مثل: الوصول إلى المدارس الابتدائية والثانوية الجيدة، والمعلمين الأكفاء، ودعم الأسرة والتحفيز لاستمرار المسار التعليمي أو القدرة المالية على تحمل تكاليف التدريس[130]، وبالتالي، فإن الاعتماد المفرط للجامعات على تحصيل الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعى (أو لتقديم الدعم المالي) قد يثير عددًا من القضايا المتعلقة بالإنصاف.

ويعد الشرط القانوني الأول لجميع المرشحين هو اجتياز الامتحان الوطني (البكالوريا)، وبعد ذلك، يمكنهم اختيار إما التسجيل في جامعة خاصة ودفع رسوم

دراسية، أو في جامعة عامة، حيث يمكنهم الاستفادة من مكان مجاني (ممول من الدولة) أو دفع رسوم دراسية، بناءً على درجة دخولهم، وعلى المستوى الجامعي، يتم توزيع أماكن الدراسة التي تمولها الدولة على الطلاب المتفوقين في نهاية امتحانات القبول التي تنظمها الجامعات وفقًا لإطار عام معتمد من وزير التربية والتعليم.

وعند حساب درجة القبول العامة، يمكن للجامعات أيضًا استخدام معايير درجات البكالوريا أو الدرجات من امتحانات القبول التي تنظمها الجامعة والتي تديرها بعض المؤسسات بشكل مستقل عن امتحان الدولة (لاختبار المعرفة والقدرات المعرفية)، كما يمكن للعديد من مجموعات الطلاب الحصول على أماكن دراسية مجانية ممولة بشكل خاص: طلاب الروما، طلاب من دور الحضانة أو من أصل روماني من الخارج. في جميع الحالات، يعتمد توزيع الأموال العامة لتغطية التكاليف التعليمية للطلاب على الجدارة [131].

3 – القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى ضمان التعلم العادل فى رومانيا:

يمكن عرض أهم القوى الثقافية التى تؤثر فى ضمان التعلم العادل فى رومانيا على النحو الآتي:

أ – العوامل الجغرافية والديموغرافية:

يُظهر تطور عدد المواليد الجدد في رومانيا بين عامي 1987 و 2015، انخفاضًا حادًا بعد سقوط الشيوعية، ويرجع ذلك إلى تشريع الإجهاض فى القانون الرومانى. كما انخفض عدد خريجي المدارس الثانوية المنتقولون إلى نظام التعليم العالي بعد عام 2008، حيث كانت الجامعات الخاصة هي الأكثر تضرراً، على الرغم من أن هناك انخفاضات ملحوظة في مؤسسات التعليم الجامعى الحكومية نظرًا لقلة عدد الطلاب الذين يدفعون الرسوم الدراسية أقل [132].

ويعد التراجع السكاني أحد أهم التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم الجامعى في أوروبا الوسطى والشرقية، حيث تشير أحدث الاتجاهات الديموغرافية، الواردة في تنقيح "التوقعات السكانية في العالم" لعام 2012، إلى انخفاض عدد السكان في

أوروبا خلال ال – 30 سنة القادمة، كما تشير التوقعات إلى انخفاض عدد السكان خلال الثلاثين عامًا القادمة في دول مثل بلغاريا، – ٪29.7، جمهورية مولدوفا، – ٪28.8، لاتفيا، – ٪18.4، رومانيا، – ٪17.9، كرواتيا، – ٪15.9، ليتوانيا، – ٪15.3، إستونيا، – ٪12.9، بولندا، – ٪10.8، وهنغاريا، – ٪10.1، وفى ظل هذه الظروف، ستواجه الجامعات انخفاضًا في الطلب على الطلاب [133].

ويمكن أن يكون سبب الانخفاض مرتبطًا بالأفواج الأقل عددًا والتي نتجت بعد سقوط الشيوعية وكذلك لاختبارات التخرج الأكثر صعوبة من المدارس الثانوية، وبهذا ينبغي على الجامعات الرومانية أن تحاول التوظيف من المناطق ذات صافي الزيادة السكانية، مثل آسيا وإفريقيا، حيث نصت التوصية 4 من التقرير الأخير لمحكمة الحسابات الرومانية (CCR)، والتي تتطلب استراتيجية متماسكة لجذب الطلاب الأجانب من خلال تطوير برامج الدراسة باللغات الأجنبية، وتطوير خدمات دعم أفضل لهؤلاء الطلاب[134].

وجغرافيا، تنتشر المناطق الريفية في رومانيا بشكل كبير ويقيم جزء كبير من السكان في القرى أو المدن الصغيرة المعزولة. تتأثر الطريقة التي تظهر بها أنماط الحرمان في المناطق الريفية بعوامل متعددة، منها: أن فرص العمل الشحيحة تعني أن معظم ملايين الرومانيين الذين يعملون خارج البلاد أو ينتقلون إلى مناطق أخرى يبحثون عن عمل ينحدرون من المناطق الريفية، ومن هنا تعد التباينات بين الريف والحضر مصدر قلق كبير في تحديد سياسات الإنصاف في رومانيا، نظرًا للظروف الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المحددة، فإن الإقامة الريفية تجلب مخاطر كبيرة للتهميش بين الشباب[135].

وتتفاقم أنماط الحرمان، وضعف فرص التعلم العادل أثناء التعليم الثانوي الأعلى، حيث تتركز معظم المؤسسات التعليمية عالية الأداء في المناطق الحضرية. بينما تميل هذه المؤسسات إلى وجود بنية تحتية لدعم مشاركة الطلاب الريفيين كالمساكن والمقاصف ذات الغذاء المدعوم، حيث سقطت هذه المنشآت في حالة من التباطؤ منذ انهيار النظام الشيوعي، وكان التأثير النهائي هو نقص تمثيل طلبة الريف في التعليم الجامعى، ففى العام الدراسي 2016/ 2015، جاء 28.9 ٪ فقط من جميع طلاب

الجامعات الحكومية من منطقة ريفية، على الرغم من أن حصة 45 ٪ من سكان الريف بين إجمالي السكان [136].

ويضاف لما سبق، العدد الكبير من شباب الريف الذين يتركون التعليم أو لديهم نتائج أكاديمية ضعيفة في الإعداد للتعليم العالي. فعلى سبيل المثال، تشهد اختبارات "التقييم الوطني"National Assessment"، التي أجريت في سن 14 أو 15 عامًا، التى شهدت أسوأ نتائج في المناطق الريفية عن المناطق الحضرية، حيث حصل أكثر من 85 ٪ من طلاب المدارس الحضرية على درجة النجاح في الامتحان في عام 2017، بينما تمكن أقل من 65 ٪ من طلاب الريف من النجاح[137]. علاوة على ذلك، لا تشمل هذه النتائج سوى الطلاب الذين شاركوا بنشاط في عملية الامتحان،تشير الدلائل إلى أن بعض المقاطعات التي تضم نسبة عالية من الأشخاص من خلفيات محرومة ترى مشاركة أقل في الامتحانات.

ب – العوامل الاقتصادية:

يعد اقتصاد رومانيا من الاقتصادات المختلطة سريعة النمو، حيث يصل متوسط الدخل من أعلى متوسط مع مؤشر تنمية بشرية مرتفع للغاية وقوة عاملة ماهرة، ويحتل اقتصاد رومانيا المرتبة 40 في العالم، بإنتاج سنوي 516.5 مليار دولار (تعادل القوة الشرائية). وفي السنوات الأخيرة، تمتعت رومانيا ببعض أعلى معدلات النمو في الاتحاد الأوروبي: ٪6 في 2016، ٪7 في 2017، و ٪4.1 في 2018.

وتعد رومانيا أكبر منتج للإلكترونيات في وسط وشرق أوروبا. في العشرين عامًا الماضية، حيث نمت لتصبح مركزًا رئيسيًا لتكنولوجيا تكنولوجيا المعلومات وإنتاج السيارات. إضافة إلى 10 صادرات أهمها: المركبات والآلات والسلع الكيميائية والمنتجات الإلكترونية والمعدات الكهربائية والأدوية، بينما نمت الصادرات بنسبة ٪7.6 في عام 2016[138]. إضافة إلى أن رومانيا واحدة من البلدان التي تقدم أدنى مستوى من الاستثمار في الأجيال المقبلة، مع أقل من 4 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم وحوالي ٪1 في عام 2007، وحوالى ٪0.85 من الأموال المخصصة للتعليم العالى في عام 2011 [139].

ووفقًا لبيانات الاتحاد الأوروبى، فإن نسبة السكان المعرضين لخطر الفقر والإقصاء الاجتماعي أعلى في رومانيا من أي بلد آخر في الاتحاد الأوروبي[140]. علاوة على ذلك، فإن مستوى عدم المساواة يضع رومانيا في "صدارة" الاتحاد الأوروبي[141]، مما يشير إلى وجود اختلافات أكبر في الفرص أكثر مما سيكون عليه الحال.

ونتيجة لذلك، يقل ما تخصصه رومانيا لكل طالب، حيث وصل إلى أقل من 3300 يورو لكل طالب، في السنة. كما أن متوسط التخصيص السنوي لكل طالب يدفع للجامعات، دون مراعاة النفقات الأخرى المتعلقة بالتعليم العالي ولكن تغطي الإعانات المختلفة للطلاب، مثل الإسكان، السفر، والمنح الدراسية الحكومية، وما إلى ذلك، والتى لم تتجاوز أبدًا 1650 يورو [142] .

وتعد قضية ضعف مستوى الداخل فى رومانيا باعتبارها، أحد القضايا المشتركة بين أكثر الفئات حرمانًا، فعلى الرغم من أن قياس عدم المساواة في الدخل في رومانيا يخضع لقيود معينة، إلا أن هناك دورا كبيرا للتحويلات في زيادة الدخل الخاص، حيث تشير الإحصاءات المتوفرة إلى أن عدم المساواة في الدخل في رومانيا يعد الأعلى معدلا بين دول الاتحاد الأوروبي[143] . ومن هنا تتضح العلاقات المتبادلة بين توافر فرص التعلم العادل فى رومانيا والعوامل الاقتصادية بها.

ج – العوامل السياسية:

يتم وضع أهداف السياسة الرومانية المتعلقة بالتعليم الجامعى في الاستراتيجيات الوطنية وغيرها من وثائق السياسات الحكومية، فعند تحليل البرنامج الحاكم للفترة 2013 – 2016، تذكر الفصول المتعلقة بالتعليم والشباب الأهداف التالية المتعلقة بالإنصاف في التعليم الجامعى، والتى تؤكد على ضمان سياسات العدالة الاجتماعية، وتحفيز مشاركة سكان الغجر في التعليم الجامعى، وضمان التعليم التكميلي لرفع القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة وإعادة بناء التماسك الاجتماعي من خلال: تطوير البدائل التعليمية، وتدريب الشباب من خلال الرياضة، وإعادة بناء معسكرات التلاميذ والطلاب، وإضفاء الطابع المؤسسي على المشاركة في المشاريع والبرامج التي

تتناول مجالات تكميلية للمناهج الدراسية، وتحفيز الشباب من خلفية ريفية للذهاب إلى المدرسة، بحيث تضمن المنح الاجتماعية، كل شهر، نفقات الوجبات واللوازم المدرسية والإسكان اللازم للطلاب[144].

أما وثيقة "الميثاق الوطني للتعليم"، الذي تم التوقيع عليه في عام 2008 من قبل جميع الأحزاب السياسية في البرلمان و 22 من منظمات المجتمع المدني، حيث أدرجت وثيقة السياسة هذه ثمانية أهداف رئيسية ينبغي أن يستند إليها أي إطار تشريعي جديد، قدم من خلالها فكرة "مجالات التعليم ذات الأولوية" (المناطق التي كان ينبغي أن تعتمد فيها التدابير مع الأولوية)، من أجل تجاوز الاختلافات التي تفصل بشكل كبير بين البيئات الريفية والحضرية أو تؤثر على فئات مختلفة من المواطنين الرومانيين [145].

كما تذكر خطة الإصلاح الوطني 2009 – 2013 حقيقة أن رومانيا لا تشجع حاليًا بشكل فعال الوصول إلى التعليم، مبنية على هذا البيان على أن البلاد تحتل حاليًا واحدة من آخر المناصب في أوروبا فيما يتعلق بمشاركة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 15 – 24. وبالإشارة إلى الإدماج الاجتماعي، يستعرض برنامج إعادة التوطين الوطنية السياسات القائمة التي وضعتها وزارة التعليم الوطني فيما يتعلق بالسكان الريفيين، وسكان الروما، والأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (CES)، والفئات الضعيفة الأخرى (أطفال من الفئات المحرومة اجتماعيًا واقتصاديًا، في المنزل وحده الأطفال الأطفال الذين لديهم آباء يعملون بالخارج والمهاجرين وغيرهم[146].

وفي عام 2015، وافقت الحكومة على استراتيجية التعليم الجامعى 2015 – 2020 كشرط مسبق لفترة البرمجة في الاتحاد الأوروبي 2016 – 2020. كما ترتبط الاستراتيجية أيضًا بالتوزيع الفعال للأموال الأوروبية في التعليم العالي وتهدف إلى توسيع نطاق الوصول إلى التعليم الجامعى من أجل الوصول إلى الهدف الوطني 2020 في الاتحاد الأوروبي وهو 26.7 ٪ (حصة السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و 34 سنة والذين أتموا الجامعة بنجاح). وفي هذا السياق، تتمثل إحدى الركائز الإستراتيجية الرئيسة في توسيع المشاركة في التعليم العالي الرومانى، والتي بدورها تتضمن أهداف السياسة ما يلي [147]:

- تصميم مسار تعليمي مرن من التعليم المهني أو غيره من أنواع التعليم بعد الثانوي إلى التعليم الجامعى.
- توزيع المنح الدراسية للطلاب من ذوى الفئات الاجتماعية والاقتصادية الضعيفة.
- تطوير نظام قروض الدراسة.
- جذب الطلاب ناقصي التمثيل.
- تعزيز الشفافية فيما يتعلق بعروض التعليم ودعم مجموعات الطلاب.

كما أن هناك أداة سياسة مهمة أخرى تم تنفيذها في رومانيا وهي مشروع (التعليم الثانوي الروماني) ROSE، بتمويل من البنك الدولي للإنشاء والتعمير من خلال قرض بقيمة 200 مليون يورو،حيث تمثلت أهداف مشروع ROSE، تخفيض معدلات التسرب في التعليم الثانوي العالي والجامعي وزيادة معدل النجاح في امتحانات الباكالوريا في المؤسسات التي يدعمها المشروع. كما قدم المشروع منحًا للجامعات لسد البرامج والتدخلات على مستوى الجامعة، مثل برامج التدريس والشراكات مع المدارس الثانوية وتطوير مراكز تعليمية لزيادة معدل القبول والتسجيل[148]. ومن هنا، نفذت الحكومة دعوة وطنية لتمويل أنشطة في الجامعات تهدف إلى تعزيز الإنصاف،حيث أصبحت الدعوات لضمان التعلم العادل جزء من صندوق التطوير المؤسسي الموزع من ميزانية الدولة الرومانية.

د - العوامل الاجتماعية:

تعد أقلية الروما، ثاني أقلية إثنية في رومانيا، والتى تعتبر الأكبر فى رومانيا، حيث يتمتع الروما بأقل معدل للمشاركة في التعليم العالي لأي مجموعة عرقية يمكن تأسيسها بشكل أو بآخر بمعايير محددة. هذا ليس تطوراً جديداً، ولم يكن هناك تاريخياً مشاركة كبيرة في التعليم الجامعى من قبل أفراد مجتمع الروما. من المهم أن نلاحظ أن الغجر، على عكس معظم الأقليات العرقية الأخرى، واجهوا قرون من التهميش مثل والاشيا ومولدوفا، وكانوا من المجتمعات القليلة التي خضعت للعبودية المنهجية.

وفي تعداد عام 2011، بلغ عدد سكان الروما في 621600 نسمة، حيث يميل الغجر إلى الحصول على نسبة عالية من المتسربين من المدارس في وقت مبكر بين السكان، مع عدم إكمال غالبية الأطفال للمتطلبات اللازمة للتقدم إلى التعليم العالي. [149]

وتمثل الأسر المهاجرة، إحدى أهم المجموعات المحرومة غير المحددة، والتي يصعب تعيينها بشكل صحيح وغالبًا ما ترصدها حسابات المجموعة الإحصائية المنتظمة. كما تشير تقديرات مختلفة إلى أن ما يصل إلى 3،000،000 روماني قد يعملون في الخارج، وهؤلاء في كثير من الأحيان آباء أطفال تركوا في رومانيا للعيش مع الزوج الآخر أو الأجداد أو حتى أفراد الأسرة البعيدين. وهناك إجماع متزايد على أن هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات متزايدة في التعليم بسبب نقص الدعم من جانب الأسر[150] .

ورغم عدم العثور على وثيقة فردية رسمية بشأن تعريف الفئات المحرومة والممثلة تمثيلا ناقصا في التعليم الجامعى، إلا أن هناك عددا من المجموعات التى تتضمنها مثل الطالبات والطلاب القادمون من ذوي الدخل المنخفض العائلات، بما فى ذلك الطلاب العاملين، والطلاب من المناطق الريفية، والطلاب ذوي الإعاقة وطلاب الغجر. كما تم تحديد هذه المجموعات بناءً على المعلومات المتوفرة في وثائق السياسة التي تم تحليلها، مثل التدابير الخاصة لإدراجها في التعليم العالي الموجودة بالفعل لمجموعات معينة، ومن خلال الأخذ في الاعتبار الممارسات والخبرات الدولية [151].

كما توجد ثلاث فئات عريضة من الخدمات الاجتماعية في الجامعات الرومانية: أولها، خدمات أو تسهيلات اجتماعية لجميع الطلاب، على سبيل المثال، رسوم مخفضة للنقل المحلي والوطني، والمساعدة الطبية والنفسية، وغيرها)، أو خدمات أو تسهيلات اجتماعية للطلاب في جامعات الحكومية (أماكن الدراسة المدعومة، والمنح الدراسية للطلاب، والإعانات للمساكن والمقاصف، إلخ) .) والخدمات الاجتماعية أو التسهيلات لفئات معينة من الطلاب (على سبيل المثال السكن المجاني في بعض فئات الطلاب والمعسكرات الطلابية وغيرها) [152] .

ويمكن للاستقطاب الاجتماعي أن يعرض للخطر كل من التنمية الاقتصادية والتماسك الديمقراطي للمجتمعات. علاقتها بالتعليم ذات شقين، حيث تحدد التفاوتات

الاقتصادية والاجتماعية أوجه عدم المساواة من حيث الوصول إلى مختلف مستويات التعليم، في حين تساعد الاختلافات في التحصيل العلمي بشكل عام في ترسيخ الفجوات الاجتماعية. كما تؤكد التحليلات التجريبية العالمية على العلاقة السلبية القوية بين عدم المساواة والتنمية البشرية: «يرتبط عدم المساواة في الصحة والتعليم والدخل بشكل سلبي بمؤشر التنمية البشرية (HDI)، مع وجود علاقة أقوى بكثير للتعليم والدخل" [153].

وتنتشر عواقب عدم المساواة على كامل النسيج الاقتصادي والاجتماعي، ولا تدخر أي مجتمع. يناقش جوزيف ستيجليتز الوضع الحالي للولايات المتحدة، قائلاً: "نحن ندفع ثمناً باهظاً لعدم المساواة لدينا، ونظام اقتصادي أقل استقرارًا وأقل كفاءة، ونمو أقل، وديمقراطية تم تعريضها للخطر"[154]. والمخاطر التي ينطوي عليها عدم المساواة أعلى من ذلك بالنسبة للمجتمعات الأصغر والأقل نموًا اقتصاديًا مثل رومانيا.

ومن العوامل التي تضع الغجر في وضع غير مؤات في نظام التعليم الجامعى في كثير من الأحيان، على سبيل المثال، تتركز معظم المدارس التي تضم عددًا كبيرًا من الروما في المناطق الريفية، والتى غالبًا ما تكون المدارس غير مجهزة جيدًا وتعاني من نقص الموارد، على عكس العديد من المدارس الحضرية، التي لديها فرصة أكبر بكثير لتوفير مرافق تعليمية كافية. كما تمتد إلى العديد من المشكلات، بدءًا من المختبرات المتخصصة إلى عدد الكتب المتوفرة في المكتبات[155]، ومن هنا، يتفاقم ضمان التعلم العادل اجتماعيا بسبب معدلات الفقر والبنية التحتية السيئة المتاحة لمؤسسات التعليم الجامعى في المجتمعات التي بها عدد كبير من الروما.

ه – العوامل التاريخية:

يعتمد تحليل عدم المساواة فى رومانيا الحالية على مناقشة التطورات التاريخية التي حددت، إلى حد كبير الواقع الاجتماعي، ومن وجهة النظر هذه، يجب أن ندرك أنه بالنسبة لحالة بلدنا المحددة، كان عدم المساواة والفقر ثابتين منذ تشكيل الدولة الرومانية الحديثة، وجميع المحاولات للحد منها خلال القرنين التاسع عشر والعشرين كانت فقط تمكنت من تقليصها، مما يجعل رومانيا، في الوقت الحاضر، مع بلغاريا، تحتل المركز الأول في التصنيفات الأوروبية للفقر.

وبتحليل بدايات الدولة الرومانية، يلاحظ أنها بدأت رحلتها بفارق قرن من الزمن وراء فرنسا ومرتين خلف إنجلترا (مانويلسكو2002/ 1942 ،Manoilescu)، الذي كان أول من قام بحساب درجة فقر سكان رومانيا في بداية القرن العشرين: أنشأت رومانيا سنويًا ثروة تبلغ 1،2000000،000 ليو (700،000،000 لي من الزراعة، ساهمت الصناعة الكبيرة ب – 140 مليون ليو، والصناعة الصغيرة بحوالي 290 مليون ليو). باستنتاج نفقات الدولة الرومانية، والتي تبلغ حوالي 400 مليون ليو، لتغطية نفقات السكان، بقي 800 مليون ليي، مما يعني، بالنسبة لسكان 6.5 مليون شخص، أن كل شخص يحق له، في المتوسط، ما يقرب من 123 ليو سنويًا، أي 10 ليو في الشهر، وهو ما يفسر للفقر المدقع لمعظم سكان رومانيا في ذلك الوقت، أن هذا المبلغ قادر على تغطية فقط بقاء شخص في ذلك الوقت، ومن هنا فان مبلغ مماثل للمبلغ الذي كان يحق للروماني الحصول عليه (حوالي 120 ليو سنويًا)، في بداية القرن العشرين، تم منحه لرجل بريطاني حوالي عام 1700، ولرجل فرنسي حوالي عام 1800. كما كان الدخل السنوي لسكان من المناطق الريفية الرومانية، في المتوسط، 8000 ليو سنويًا، بينما في فرنسا من نفس الفترة حصل الفلاح على ما يعادل 60.000 ليو، وفي إنجلترا 80.000 ليو، ومن هنا يعكس المستوى المنخفض من هذه الدخول المتوسطة، الواقع الروماني أن هناك توزيعًا قويًا وغير متكافئ للثروة الوطنية 156 .

وبداية من عام 2001، تم اعتماد بيان براغ الوزاري كأحد خطوط العمل الرئيسية في عملية بولونيا، التزم الوزراء بالحد من عدم المساواة في أنظمة التعليم العالي الخاصة بكل منهم. وفي براغ، أكد الوزراء مجدداً «الحاجة، التي ذكرها الطلاب، إلى مراعاة البعد الاجتماعي في عملية بولونيا». في بيان بيرغن الوزاري لعام 2005، تم اتخاذ البعد الاجتماعي للتعليم كأولوية للتنفيذ في عملية بولونيا، حيث التزم الوزراء باتخاذ تدابير لزيادة الوصول إلى التعليم العالي. كما حددت وثيقة بيرغن البعد الاجتماعي على أنه يشمل «التدابير التي اتخذتها الحكومات لمساعدة الطلاب، وخاصة من الفئات المحرومة اجتماعيا، في الجوانب المالية والاقتصادية»؛ وأوضح بيان لندن الوزاري لعام 2007 هذا الأمر، محددًا أن البعد الاجتماعي للتعليم العالي في سياق عملية بولونيا كان

التزامًا بفكرة أن «جسم الطالب الذي يدخل ويشارك ويكمل التعليم العالي على جميع المستويات يجب أن يعكس التنوع من سكاننا 157.

في حين أن التزامات عملية بولونيا تتطلب أهدافًا وخططًا واضحة للوصول إلى المجموعات الممثلة تمثيلًا ناقصًا / المحرومة في التعليم العالي، ليس لدى رومانيا حاليًا استراتيجية ذات أهداف صريحة أو تدابير تنفيذ[158]. ومع ذلك، تحدد العديد من الوثائق الرسمية تلك المجموعات التي تعتبر ناقصة التمثيل. يسرد تقرير تنفيذ عملية بولونيا الوطنية لعام 2012 عددًا من هذه المجموعات، بما في ذلك شباب الروما والأيتام والشباب من الأسر ذات الدخل المنخفض والشباب من الخلفيات الريفية والطلاب المعرضين لمخاطر اجتماعية واقتصادية عالية أو المهمشين اجتماعياً والرومانيين الذين يعيشون في الخارج، بالإضافة إلى هذه الفئات، يشير قانون التعليم أيضًا إلى الطلاب ذوي الإعاقة، وتشير خطة الإصلاح الوطني إلى الأطفال الذين يعمل آباؤهم في الخارج[159].

ويتداخل عدم المساواة في التعليم تاريخيا، بشكل وثيق مع التفاوتات الحضرية / الريفية حيث يعيش ٪70 من أفقر السكان في المناطق الريفية، حيث ترتبط أوجه عدم المساواة التعليمية في رومانيا ارتباطًا وثيقًا بالتفاوتات بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية. كما يوجد في المناطق الريفية ذات الأغلبية الشمالية الشرقية أعلى نسبة من السكان المعرضين لخطر الفقر. ومن هنا يتفوق طلاب المناطق الحضرية على أقرانهم الريفيين في كل من مستويات التحصيل والمهارات. وفي عام 2014، كان 59 ٪ فقط من الطلاب الريفيين الذين جلسوا في البكالوريا ناجحين مقارنة مع 76 ٪ من الطلاب الذين يعيشون في المناطق الحضرية [160] .

وتتضح أهمية معالجة عدم المساواة في المدارس والجامعات فى رومانيا، والتى أصبحت أكثر وضوحًا لدى واضعي السياسات، ومع ذلك، هناك العديد من التحديات التي تجعل «تقرير كولمان» Coleman Report" في التعليم الروماني فى الوقت الحالى بعيد عن واقع المؤسسات التعليمية. [161]

وبطبيعة الحال، تتداخل أنماط الحرمان، حيث تتقاسم العديد من المجموعات مجموعة من الخصائص والقيود التعسفية، فعلى سبيل المثال، يعد المجتمع الرومانى

مجتمعا مهمشا، لكن الكثير منهم يعيشون في المناطق الريفية والأغلبية لديهم وضعا اجتماعيا واقتصاديا هرميا يعكس المشكلة العرقية بالمجتمع. كما تقف العديد من الأسباب الكامنة والمعقدة وراء ظهور عدد كبير من السكان المعرضين لخطر سوء التعليم أو ضعف ضمان فرص التعلم العادل، وتأثرت بشكل كبير بعد انهيار النظام الشيوعي .

ثانيا – واقع آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى النرويج:

يمكن عرض واقع آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى النرويج على النحو الآتي:

1 – مفهوم ضمان التعلم العادل وأهدافه وأهميته فى التعليم الجامعى فى النرويج:

وفقًا لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، تعد النرويج البلد الأقل تأثيرًا على العوامل الاجتماعية والاقتصادية على أداء الطلاب، فقد تم التوصل إلى توافق سياسي حيث لا تزال هناك اختلافات اجتماعية وجغرافية واضحة في التعليم النرويجي. ومع ذلك، هناك خلافات سياسية حول كيفية التعامل مع هذه التفاوتات[162]، وفى الفترة بين عامي ١٩٧٥ و ١٩٨٧، حدث توسع كبير في التعليم الجامعى في قطاع الكليات الجديد في حين ظل عدد طلاب الجامعات ومستوى الموارد المستثمرة كما هو، كما أثار هذا الوضع جدلاً حادًا في سياسة التعليم الجامعى في ربيع عام 1987، خاصة فيما يتعلق بدور الجامعات ونقص الجودة في التعليم العالي النرويجي[163] .

وقدم تقرير لجنة هيرنيس Hernes commissionبالعديد من الإصلاحات في التعليم الجامعى، أولاً، جادلت اللجنة بأنه يجب على التعليم الجامعى قبول نسبة أكبر من الطلاب من خلفيات أكثر تنوعًا لمواجهة انخفاض معدلات المواليد. علاوة على ذلك، أرادت لجنة هيرنيس تحسين التعاون بين مؤسسات التعليم الجامعى لتسهيل تقسيم العمل، ووقف المزيد من اللامركزية في التعليم العالي من خلال إعادة إنشاء مؤسسات جديدة [164].

ويشمل التعليم الجامعى في النرويج على 74 مؤسسة للتعليم العالي والجامعى، وهي مقسمة إلى ثماني جامعات تقليدية، وثمانية كليات جامعية متخصصة، و20 كلية

جامعية حكومية، يشار إليها غالبًا باسم جامعات العلوم التطبيقية، و 29 كلية خاصة؛ ست مؤسسات عسكرية للتعليم الجامعى واثنين من كليات الحقوق والقانون. بالإضافة إلى ذلك، توجد مؤسستان جامعيتان تملكهما وتديرهما بشكل مشترك عدد من الجامعات، مثل مركز الجامعة في سفالبارد (UNIS) في سبيتسبيرجين، ومركز الدراسات العليا بالجامعة في كيلير (UNIK)[165] .

وبعد إهمالها تقريبًا لقضية المساواة في التعليم في الثمانينيات والتسعينيات، كان يُعتقد أن مستوى عالٍ من التعلم العادل قد تحقق بالفعل، حيث أعادت الحكومة النرويجية وضع إطار إهتماماتها، فلم يكن أداء الأطفال في عام 2000 كما هو متوقع، حسبما أوضحته برنامج التقييم الدولي للطلبةPISA المرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية، من خلال زيادة معدلات التسرب في المدارس الثانوية العليا، وهو ما يفسر القلق المتجدد بشأن المساواة في النرويج [166].

وتتأثر مؤسسات التعليم الجامعى النرويجية – كغيرها من المدارس ورياض الأطفال النرويجية – بالأيديولوجيات المرتبطة بمبادئ التعليم والتعلم الجماعي والحقوق المتساوية في التعليم، والتى تمتد جذورها فى النرويج إلى ما بين 50 – 60 عاما من السياسات الديمقراطية الاجتماعية، التي استهدفت تحقيق عدالة الفرص الاجتماعية والاقتصادية، بما في ذلك المساواة في فرص الوصول بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للفرد[167] .

وقد تعرض الهيكل المؤسسي للتعليم الجامعى في النرويج إلى تغييرات وإصلاحات شاملة، أهمها خلال النصف الأول من التسعينيات، حيث تم دمج ما يقرب من 100 كلية محلية وإقليمية، معظمها في مجالات مثل التدريس والهندسة والتمريض، لإنشاء 26 كلية جامعية حكومية. كما أدت التغييرات الأخيرة إلى عملية يكون بموجبها الكليات التي تقدم أربعة برامج للدكتوراه على الأقل وضعها القانوني، إضافة إلى تغيير الأسماء من كلية إلى أخرى، وتخضع لموافقة والاعتماد من قبل الهيئة الوطنية لضمان الجودة للتعليم العالي NOKUT. كما يحق للطلاب الذين يدرسون في مؤسسات معتمدة الحصول على الدعم من صندوق القروض التعليمية الحكومي النرويجي[168] .

كما هو الحال في البلدان الأوروبية الأخرى في أواخر الخمسينيات شهدت النرويج زيادة في عدد الطلاب المقيدين، ولكنها لم تتغير إلا قليلاً في الجامعات في فترة ما بعد الحرب حتى الستينيات، عندما تمت معالجة النمو في عدد الطلاب من خلال إنشاء مؤسستين جديدتين، الجامعة في تروندهايم (1968) وجامعة ترومسو (1972)، وكذلك التوسع السريع في الجامعات والمؤسسات العلمية القائمة[169] .

يتم تعريف التعلم العادل على أنه يوفر فرصًا متساوية للوصول والنجاح في التعليم الجامعى، وهو ما يعني أن الظروف الخارجة عن سيطرة الفرد، مثل مكان الميلاد أو الجنس أو العرق أو الدين أو اللغة أو الإعاقة أو دخل الوالدين يجب ألا تؤثر على وصول الشخص إلى فرص التعليم العالي وقدرته على الاستفادة منها [170].

ومن خلال ربط الإنصاف بقياس الجودة، يتم تعريف الجودة على أنها دالة للمساواة، باعتبارها علاقة سببية؛ أن تحسين الجودة في التعليم سوف يقلل من عدم المساواة في التعليم، حيث يتم التعامل مع الاهتمام بقضايا المساواة، من خلال مضامين العدالة الاجتماعية أو الوصول الديمقراطي أو الإدماج / الاستبعاد، وبالتالى يتطلب مفهوم العدالة والمساواة تبنى مناهج اجتماعية وسياسية تضع المشكلة في سياق أوسع من الفصل الدراسي أو المدارس [171] .

وتتحدد أهمية التعلم العادل، فى الحد من عدم المساواة في التعليم بين التلاميذ والطلاب الذين يمثلون تمثيلًا مفرطًا بين المتعلمين أو المجموعات المعرضة للخطر، من خلال سياسات دمج التلاميذ والطلاب ذوي الخلفيات المهاجرة والأقليات اللغوية، وسياسات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وسياسات الحد من الاختلافات الاجتماعية بين التلاميذ والطلاب في النظام التعليمى، ووصف ومناقشة السياسة التعليمية ومدى نجاح أشكال مختلفة من السياسة بشأن الإدماج والاندماج، والحواجز التي تواجهها مجموعات مختلفة من الطلاب في نظام التعليم النرويجي[172] .

كما تتضح أهمية التعلم العادل فى تعظيم الفوائد الاجتماعية والخاصة الواسعة النطاق الناتجة عن التعليم الجامعى، وتحقيق الوصول الشامل وضمان تحقيق الإمكانات الكاملة

لجميع الشباب، والتغلب على التفاوتات في التعليم الابتدائي والثانوي التي تشكل حجم وخصائص مجموعة الطلاب المحتملين، فلا شك في أن التحسينات في الإنصاف على مستوى التعليم الجامعى يمكن أن تقدم إمكانات تنمية هادفة ومستدامة، كما تعد عدم المساواة هو في الواقع ضرورة إنمائية لسببين متكاملين هما: الإنصاف والكفاءة، حيث تؤكد التقاليد الدينية والفلسفية والقانونية في معظم الثقافات على المساواة باعتبارها مصدر قلق واسع النطاق[173] .

2 – آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى النرويج:

يمكن تناول هذه الآليات على النحو التالى:

أ – تبنى إجراءات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب:

للوهلة الأولى، يبدو تمويل مؤسسات التعليم الجامعى في نظام الحكم المركزي في النرويج أكثر شفافية وعدالة، ومع ذلك، فإن مسألة التمويل أكثر تعقيدًا في النرويج، نظرا لنظام التمويل المركزي؛ فخلال فترة ما بعد الحرب، طورت النرويج نموذج حكم مركزي للغاية، تميز بتنظيم مفصل للتعليم، وفي السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، تعرض هذا النموذج للضغط واتُهم بالقيام بالإكراه والسيطرة المفرطة.

ونتيجة لذلك، في عام 1991، تم إحلال النموذج اللامركزي القائم على مبدأ الإدارة بالأهداف محل النموذج المركزي السابق، إلا أنه ظلت قوانين التعليم والمناهج واللوائح من مسؤولية الحكومة الوطنية، وكذلك تمويل التعليم، حيث تنطبق اللوائح الوطنية على كل من المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة على حد سواء. [174]

وتأتي معظم عائدات مؤسسات التعليم الجامعى النرويجي (حوالي ٪80) كمنحة كبيرة من الحكومة المركزية، كما تتلقى المؤسسات أيضًا أشكالًا مختلفة من التمويل الخارجي، بما في ذلك من مجلس البحوث النرويجي والاتحاد الأوروبي والمشاريع والتبرعات الخاصة. وبعد اتجاهات الإصلاح في عام 2002، تشمل المنحة الحكومية الشاملة، ما يلي: التمويل "الأساسي"، بناءً على أولويات محددة بمرور الوقت للمؤسسات؛ التمويل "القائم على الأداء" (حوافز التعليم والبحث)، الذي يحدده عدد

من المؤشرات، مثل نقاط الائتمان الدراسية، وتبادل الطلاب مع المؤسسات الأجنبية والمنشورات البحثية. في الوقت الحاضر، يمثل التمويل الأساسي حوالي ثلثى التمويل الحكومي والتمويل القائم على الأداء الثلث المتبقي[175] .

وتنفق النرويج بقدر متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على التعليم الجامعى ومؤسسات التعليم العالي الأخرى، لكن توزيع الإنفاق العام والخاص أكثر تفاوتًا مما هو عليه في معظم البلدان الأخرى، حيث تأتي النرويج في المرتبة الثانية بعد فنلندا من حيث الإنفاق العام في نظام التعليم الجامعى، والذي يشكل ما يصل إلى ٪96 من إجمالي الاستثمار في النرويج. ويفسر ذلك إلى حد كبير عدم وجود رسوم دراسية لمؤسسات التعليم الجامعى الحكومية. في المقابل، أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن حوالى ٪70 من الاستثمار في التعليم الجامعى هو حكومى، في حين يأتي ٪30 إما من الأسر أو الكيانات الخاصة الأخرى، ومن هنا حافظ الإنفاق على التعليم الجامعى على مواكبة النمو في التحاق الطلاب بالبقاء على اتساق جيد مع الإنفاق لكل طالب [176] .

ومقارنة بالدول الأوروبية الأخرى، يعد الإنفاق العام على التعليم الجامعى من بين أعلى المعدلات في العالم حيث أنفقت الدنمارك والسويد 2.7 و 2.3 ٪ على التوالي من الناتج المحلي الإجمالي في التعليم الجامعى، بينما أنفقت فنلندا والنرويج 2.3 و 2.1 ٪ في عام 2006. كما تعد حصة الإنفاق على البحث والتطوير هي الأعلى في أوروبا (السويد وفنلندا تنفق 3.8 على التوالي 3.5، والدنمارك والنرويج 2.6 على التوالي 1، 8 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي). فيما عدا بعض الاستثناءات، يكون التعليم الجامعى مجانيًا من حيث الرسوم الدراسية[177].

ومن الواضح أن اعتماد النرويج الكبير على الأموال العامة لتمويل نظام التعليم الجامعى قد أدى إلى فوائد، أهمها أن معدلات المشاركة في التعليم الجامعى هي من بين أعلى المعدلات في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ويبدو أن هناك قيودًا مالية قليلة على المشاركة. من ناحية أخرى، وربما كنتيجة غير مقصودة، فإن هذه المستويات العالية من المساعدة المالية للطلاب (بما في ذلك التعليم المجاني) لم تشجع على الإكمال

المبكر للحصول على التعليم الابتدائي أو الدكتوراه، ربما لان مبدأ التعليم المجاني ليس مبدأ مطلقًا، إنما يحتوي على عدة استثناءات.

كما اتخذت الحكومة النرويجية خطوات لتحسين الكفاءة والقيمة مقابل المال في التعليم الجامعى من خلال دعم الحوافز للطلاب والمؤسسات على حد سواء لتقليل معدلات عدم الانتهاء والفترة الزمنية للدراسة، ومع ذلك، من المرجح أن تستمر الضغوط على الإنفاق العام فبالنظر إلى المستوى الحالي للإيرادات من صناعة النفط قد لا يمكن ضمانه في المستقبل، ومن هنا تظهر التساؤلات حول الإنصاف حول تمويل التعليم الجامعى، فهناك عائد خاص لطلاب التعليم الجامعى وكذلك فائدة للمجتمع، كما استفاد التعليم الجامعي من ثلث السكان بقليل، حيث يقوم بدفع ثلثا السكان الضرائب لدعم الإعانات الخاصة التي تتدفق إلى الثلث الآخر وهو ما يعد شكلا من فوائد التمويل العادل فى التعليم العالى فى النرويج، إلى حد كبير[178] .

كما تحافظ النرويج على الهيكل الأساسي لهيكل التمويل الحالي، من خلال عدة آليات، أهمها[179]:

- إدخال آلية تمويل قائمة على اتفاقيات الأداء متعددة السنوات ("العقود") بين وزارة التعليم والبحث وكل مؤسسة للتعليم الجامعى، بهدف تحفيز التمايز وتحسين الجودة، وتشمل العناصر الثلاثة الرئيسية لهذه الاتفاقيات هي تطوير الجودة في التعليم والبحث، وتطوير التعاون مع الصناعة والمجتمع، وتطوير الملامح المؤسسية.
- التغييرات في حساب عنصر التمويل المتعلق بالأداء، فيما يتعلق بالبعد التعليمي، من خلال إدخال مؤشر يعكس عدد الخريجين، إلى جانب المؤشر الحالي لأرصدة الطلاب (سيظل الأخير هو الجزء الأكثر أهمية في التمويل القائم على الأداء). ويوصي التقرير أيضًا بإجراء تغييرات في المجال المحدد لكل مكافأة ائتمان لصالح المجالات المكثفة للمختبرات والمعدات. علاوة على ذلك، يقترح تعزيز الحوافز للتبادل الدولي للطلاب وهو ما يسمى بمؤشر التنقل.
- يقترح التقرير بشكل خاص تزيد الحوافز لجذب تمويل الاتحاد الأوروبي ومنشورات ومنشورات عالية التأثير تعتمد على التعاون الوطني والدولي.

ب – التوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب:

في النرويج، تتكون مساعدة الطلاب من مزيج من المنح والقروض لتغطية تكاليف المعيشة حيث لا يتم تحصيل رسوم الدراسة في المؤسسات الحكومية، ولا يتم اختبار المنح والقروض على الدخل الأبوي. كما تكون القروض بدون فائدة خلال فترة الدراسة ويحق لجميع الطلاب الحصول على مساعدة مالية لمدة أقصاها ثماني سنوات، حيث يتم تقديم المبلغ الأساسي كقرض فى بداية الدراسة، ولكن عند الانتهاء من الدراسة، يتم تحويل جزء منه إلى منحة (بحد أقصى 40٪، بحيث يحصل الطلاب الذين يحصلون على قروض أقل من الحد الأقصى على حصة أعلى من الدعم في المنح)، وتعتمد النسبة الفعلية على نجاح الطلاب في إكمال دراستهم [180].

ويتمثل العائق الرئيس أمام الطلاب في النرويج، سواء الطلاب النرويجيون أو الطلاب الوافدين، في الخلل بين الخدمات التي تقدمها مؤسسة التعليم الجامعى ونظام الرفاهية العامة، مثل إدارة العمل والرفاهية الجديدة (NAV)، فإذا قام طالب بتمويل التعليم من خلال إدارة العمل والرفاهية الجديدة (NAV)، يتوفر الكثير من الدعم، أما إذا كان مدعومًا من مؤسسات التعليم الجامعى، يكون الدعم أكثر محدودية [181].

وبنفس القدر من الأهمية الدعم الذي يقدمه قطاع الرفاهية العامة، يتم تمويل قدر كبير من الدعم المقدم للطلاب ذوي الإعاقات من خلال الرفاهية العامة. كما يعتمد هذا الدعم مثل خدمات النقل، المساعدات الفنية، الدعم المالي للإسكان على تقييم الاحتياجات الفردية للطلاب. ولعل ما يمثل حاجزًا كبيرًا أيضًا للطلاب النرويجيين، هو أن الدعم يرجع إلى استفسار مقدم من البلدية أو المقاطعة، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمرافق أو المساعدات الفنية[182].

ومن ناحية أخرى، لا يحق للطلاب الذين يعيشون مع والديهم الحصول على منح ولكن يمكنهم الحصول على قروض، بحيث يمكن تخفيض المنح إذا كان الطالب يملك دخلًا آخر أو مزايا اجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، يتم سداد القروض على مدى 20 سنة على أساس سعر موحد. كما يمكن منح الامتيازات المتعلقة بالسداد على أساس

الدخل المنخفض أو الصعوبات الاجتماعية الأخرى، ولكن السداد لا يتوقف على أرباح الأفراد، ويتعين على معظم الطلاب في المؤسسات الخاصة دفع الرسوم الدراسية، حيث يتم توفير الدعم في شكل قروض إضافية، حيث يتم تقديم مزايا أخرى مثل المنح للطلاب العائلون للأطفال، ودعم السفر، أو المساعدة الطبية[183]. ومن هنا يمكنهم الحصول على قروض إضافية لمساعدتهم على تغطية الرسوم الدراسية، بحيث يحق للطلاب الذين يرغبون في متابعة الدراسة في بلد أجنبي الحصول على حزمة المساعدة المالية القياسية والاستفادة من الأموال الخاصة للمساعدة في دفع رسوم الدراسة، وهو ما يعزز بشكل مفيد التنقل الدولي للطلاب النرويجيين مع نظام دعم الطلاب الحالي[184] .

ويحظى الأساس المنطقي للسياسات وتأثيرات دعم الطلاب باهتمام كبير في النرويج، على المستوى السياسي والاجتماعي والاقتصادي على حد سواء، فبغض النظر عن الاختلافات بين الأنظمة الوطنية المختلفة لدعم الطلاب، فإن معظم الأنظمة تشترك في هدف سياسي يتمثل في الحد من الحواجز الاقتصادية والاختلافات الاجتماعية الاقتصادية في الوصول إلى التعليم الجامعى [185].

ويتم توزيع الدعم المالي للطلاب في النرويج من خلال صندوق القرض التعليمي الحكومي النرويجي (NSELF)، وقد خضع نظام تمويل الطلاب لعملية إعادة هيكلة كبرى فى عام 2002، كجزء من إصلاح الجودة في التعليم الجامعى في النرويج، من خلال توفير جودة محسنة في التعليم العالي والبحث، وخفض معدلات التسرب، ومتابعة نتائج عملية بولونيا والتزامات النرويج في هذا الصدد،وقد شمل التغيير الأكثر أهمية هو إدخال هيكل درجة 3 + 2 + 3 جديد (البكالوريوس والماجستير والدكتوراه) لجميع التعليم الجامعى باستثناء بعض الدراسات المهنية مثل الطب والتدريس. كما يعد جميع الطلاب المسجلين في التعليم الجامعى مؤهلون لدعم الطلاب من خلال صندوق القرض التعليمي النرويجي (NSELF)، حيث لا تفرض مؤسسات التعليم الجامعى الحكومية النرويجية رسومًا دراسية؛ كما يمكن للطلاب التقدم بطلب للحصول على قروض طلابية إضافية لتغطية تكاليف هذه الرسوم، حيث يلتحق ما يقرب من 13 ٪ من

الطلاب في النرويج مؤسسات التعليم الجامعى الخاصة، ومعظمهم لحضور برامج الدراسة في إدارة الأعمال والاقتصاد .

وتضمنت التغييرات في نظام دعم الطلاب زيادة في بدل تكلفة المعيشة (الدعم الأساسي) لجميع الطلاب وزيادة في منحة الطلاب، بالإضافة إلى ذلك، قدم النظام الجديد منحًا تعتمد على التقدم، بدلاً من تقديم المنح لجميع الطلاب المستقلين عن تقدمهم الأكاديمي، وفي الوقت نفسه، تظل المساواة في التعليم ركيزة أساسية للسياسة التعليمية الحكومية، تضمن الوصول المتساوي إلى التعليم الجامعى بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية أو العرقية أو الجغرافية للطالب أو عمره أو جنسه[186].

ويقدم صندوق القرض التعليمي الحكومي (Lånekassen) منحًا وقروضًا للطلاب والمتدربين في المدارس الثانوية العليا، ولطلاب الجامعات والكليات الجامعية، بحيث يحق لجميع طلاب الجامعات والكليات الجامعية المسجلين في برنامج دراسي الحصول على مساعدة مالية. كما يتاح هذا الدعم أيضًا للدراسة في الخارج، وبحيث تكون المساعدة المالية قائمة على الاحتياجات. كما يمكن للطلاب والمتدربين من الأسر ذات الدخل المنخفض الحصول على دعم مالي من صندوق القرض التعليمي الحكومي في شكل قروض ومنح. بالإضافة إلى ذلك، يحق للطالب الذي لا يعيش مع والديهم الحصول على دعم مالي، حيث تعفى قروض الطلاب من الفوائد خلال فترة الدراسة، ولا يلزم سدادها أثناء استمرار الطالب في الدراسة ؛ حيث يتم سدادها على مدى 20 سنة كحد أقصى بعد التخرج [187].

ويتميز الطلاب في النرويج عن العديد من البلدان الأخرى، حيث يعتبروا مستقلين وليس هناك مسؤولية مالية لآبائهم. وبالتالي، يتم توفير دعم الطلاب بشكل مستقل عن دخل والديهم، والذي يعتمد فقط على دخل الطالب وأصوله، ويستثنى من هذا الطلاب الذين يعيشون مع والديهم، حيث يُتوقع من أولياء الأمور تغطية تكاليف السكن والمعيشة، ولهذا السبب فقط الطلاب الذين يعيشون بعيدًا عن والديهم مؤهلون للحصول على منح الطلاب. أما أولئك الذين يعيشون مع الوالدين مؤهلين للحصول على قرض الطالب

ولكن ليس للحصول على أي منح للطلاب، كما تعد قروض الطلاب معفاة من الفوائد ولا يلزم سدادها خلال فترة التسجيل، ولكن يجب سدادها خلال فترة أقصاها 20 عامًا بعد التخرج (أو بعد مغادرة النظام التعليمي)، ومن هنا يحصل حوالي ٪90 من الطلاب النرويجيين على قرض طلابي من صندوق القرض التعليمي النرويجي (NSELF) أثناء دراستهم، ويعيش ٪7 فقط مع والديهم [188].

وقد تضمنت إعادة هيكلة نظام دعم الطلاب في عام 2002 عددًا من التغييرات، أهمها أنه ازداد دعم الطلاب السنوي (القروض والمنح)، المتاح لجميع الطلاب المسجلين في التعليم الجامعى، بشكل كبير من 69500 كرونة نرويجية في عام 2001 إلى 80.000 كرونة نرويجية في عام 2002. بالإضافة إلى ذلك، زادت منحة الطلاب من حوالي ٪30 من الطلاب الدعم (حوالي 20800 كرونة نرويجية) إلى ٪40 من الدعم (32000 كرونة نرويجية) [189].

وتعد النرويج من بين الدول الأكثر سخاءً في تقديم المساعدات المالية للطلاب، حيث تشكل حوالى 33 ٪ من إجمالي الإنفاق العام على التعليم الجامعى (12 ٪ في المنح و 21 ٪ في القروض)، وهي واحدة من أعلى نسبة مئوية في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. يضاف لذلك ميزة إيجابية أخرى وهي أن نسبة الدعم المالي الذي يتلقاه الطالب كمنحة تعتمد على الحوافز، حيث تعتمد حصة المنح (بحد أقصى ٪40) على تقدم الطالب ويتم منحها بمجرد الانتهاء من الدراسة. الهدف هو تحسين فعالية الطلاب من خلال تقليل الوقت اللازم لإكمال الدراسة ومعدلات التسرب، وهي المجالات التي لم يكن فيها الطلاب النرويجيون جيدًا قبل تنفيذ إصلاح الجودة[190].

ويلاحظ أن الطلاب الذين لديهم دخل (أو أصول) يتجاوز عتبة الدخل الثابت سيتم تخفيض منحة الطلاب الخاصة بهم. ومع ذلك، حدثت تغيرات في القواعد المتعلقة باختبار وسائل ومستويات عتبة الدخل، ففى النظام السابق، حيث انخفض دعم الطلاب إذا تجاوز دخل الطالب 5200 كرونة نرويجية شهريًا (62400 كرونة نرويجية في السنة). وبالتالي، أصبح الطلاب ذوو الدخول المرتفعة غير مؤهلين للحصول على أي دعم على الإطلاق، وبعد التغييرات، تم رفع العتبة إلى 100000 كرونة نرويجية. بالإضافة إلى

ذلك، تم إلغاء حد الدخل للحصول على قرض الطالب، حيث تم تخفيض منحة الطالب فقط إذا كان الطالب لديه دخل مرتفع وسيظل الطالب مؤهلاً للحصول على قرض الطالب السنوي (حتى 80000 كرونة نرويجية) [191].

ج – تبنى سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى:

تضع وزارة التعليم والبحوث قواعد القبول في التعليم الجامعى، حيث يتم تحديد هذه القواعد مركزيا من قبل الحكومة، بغرض التأكد من أن القواعد هي نفسها لجميع المتقدمين، وأن جميع المتقدمين يحصلون على نفس المعلومات حول متطلبات البرامج المختلفة، كما تعتمد عملية المطابقة فقط على الدرجات في التعليم الثانوي الجامعى.

وبدأ النظام الموحد للقبول بالتعليم الجامعى في عام 1995، وفي السنة الأولى لم يكن النظام الموحد يضم سوى 26 كلية جامعية، ولكن بالفعل في العام التالي، في عام 1996، انضمت الجامعات أيضًا إلى النظام، حيث تم استخدام هذا النظام من قبل جميع مؤسسات التعليم العالي العامة منذ عام 1997. في وقت مبكر من التسعينيات، كانت هناك قواعد مختلفة للقبول، سواء بين الجامعات والكليات الجامعية المختلفة، ولكن أيضًا بين الكليات أو المدارس داخل الجامعة. في مرحلة ما، كان هناك أكثر من مائة من قواعد القبول المختلفة التي كانت موجودة جنبًا إلى جنب، وهو ما يمثل عبء ثقيل على المتقدمين.

وكانت الفكرة العامة وراء نظام القبول الموحد هي تنسيق قواعد القبول، وجعل عمليات القبول أسهل وأكثر فاعلية لكل من الطلاب والمؤسسات. ومع ذلك، تغير هذا في عام 1994، عندما تم وضع سياسة القبول الجديدة، وهو ما مهد الطريق لنظام تطبيق مشترك يشمل اليوم جميع مؤسسات التعليم الجامعى الحكومية والخاصة في النرويج [192].

وتعد الدرجات من التعليم الثانوي هي المعيار الوحيد المستخدم لفرز الترشح، ولكن بالنسبة لمقدمي الطلبات الأجانب عادة ما يتعين إجراء تعديلات (يجب تقييمهم بشكل منفصل، لأن درجاتهم ليست في قاعدة البيانات الوطنية). وبالتالي، بالنسبة للمتقدمين الوطنيين، تكون عملية التقييم سريعة وسهلة إلى حد ما، ويمكن للمؤسسات أن تساعد بعضها البعض في تقييم المتقدمين، أما بالنسبة للمتقدمين الدوليين، يجب إجراء تقييم فردي لكل متقدم.

كما يستند القبول في التعليم الجامعى على الإنتهاء من التعليم الثانوي مع بعض المقررات المحددة والتى تؤدي إلى التأهل للدخول إلى التعليم العالي؛ مع وجود بعض مجالات الدراسة لها متطلبات مدخل إضافية. كما يعتمد القبول بشكل خاص على مزيج من الدرجات الدراسية والصفوف من الامتحانات الموحدة في جميع أنحاء البلاد. كما يمكن قبول الطلاب الذين أكملوا التدريب المهني الثانوي العالي والتعليم العالي المهني لمدة عامين في التعليم الجامعى، بشرط تلبية بعض متطلبات اللغة النرويجية.

ويضاف لما سبق، إمكانية قبول المتقدمين الذين يبلغون من العمر 25 عامًا أو أكثر ولا يملئون المتطلبات الرسمية المعتادة لبرامج دراسية معينة على تقييم فردي يعتمد على مهارات رسمية وغير رسمية[193].

ويتم تنسيق القبول في برامج مستوى البكالوريوس من خلال خدمة قبول الجامعات والكليات النرويجية بناءً على مقياس نقاط، مع تقديم أعلى مرتبة للطلاب مكانًا، بحيث يتم منح النقاط استنادًا إلى متوسط الدرجات من المدرسة الثانوية، ولكن يتم منح نقاط إضافية للطلاب مع التخصص في الدورة الثانوية لمدة عامين، أو التخصص العلمي، أو العمر، وأنجزوا سنة واحدة من التعليم الجامعى أو الخدمة العسكرية أو المدرسة الثانوية الشعبية [194].

ويمكن تحقيق كفاءة الدراسة من خلال ما يسمى بقاعدة 5/ 23 حيث يجب أن يكون المتقدمون 23 عامًا وأن يكون لديهم ما مجموعه خمس سنوات من التعليم الثانوي والخبرة العملية، بالإضافة إلى اجتياز دورات في اللغة النرويجية والإنجليزية والرياضيات، العلوم والدراسات الاجتماعية، كما يضاف شروط للقبول فى بعض التخصصات، فعلى سبيل المثال، تخصص الهندسة، حيث يجب اجتياز دورات متقدمة في الرياضيات والفيزياء والكيمياء[195].

وتوجد عدة مسارات للقبول للالتحاق بالتعليم الجامعى، فعلى مستوى البكالوريوس، وبالنسبة لبعض برامج الماجستير المتكاملة، يجب على الطلاب الجدد إثبات أنهم حصلوا على معيار التسجيل العام (Generell studiekompetanse)، بحيث يمكن

تحقيق معيار التسجيل العام بشكل أساسي من خلال استكمال المسار العام للتعليم الثانوي العالي أو من خلال استكمال المسار المهني واجتياز ستة مواضيع أكاديمية رئيسية: النرويجية والرياضيات والعلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية والإنجليزية والتاريخ. كما يمكن أيضًا قبول الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن 23 عامًا في التعليم الجامعى دون إكمال التعليم الثانوي العالي إذا كان بإمكانهم إثبات الكفاءة الأساسية في هذه المواد الست وخمس سنوات من الخبرة العملية أو التدريب.

وفي بعض الحالات، قد تضع مؤسسات التعليم الجامعى متطلبات إضافية على الداخلين بخلاف معيار التسجيل العام لبرامج محددة. يمكن أن تشمل هذه المتطلبات امتحان القبول للبرامج أو إكمال دورات ثانوية محددة محددة، مثل دورات الرياضيات والعلوم، للقبول في الطب والدراسات الصحية والبرامج الهندسية[196] .

ويتم تنسيق طلبات برامج البكالوريوس وبرامج الماجستير المتكاملة بشكل مركزي لمؤسسات التعليم الجامعى الحكومية والمؤسسات الخاصة المشاركة، كما تعتمد عملية القبول على مقياس نقاط ضمن الحصص، مع تقديم أعلى المتقدمين مكانًا في مؤسستهم المفضلة. في هذا النظام، يتم حجز نصف أماكن الطلاب لأولئك الذين يبلغون من العمر 21 عامًا أو أقل، حيث يتم تصنيف المتقدمين «حصص الشباب» فقط في الدورات التي أكملوها في التعليم الثانوي العالي ودرجاتهم. يمكن للمتقدمين في النصف الآخر من حصة القبول، والمعروفة باسم «الحصة العادية»، الحصول على نقاط قبول إضافية بناءً على أعمارهم وخبرتهم التعليمية السابقة والخدمة العسكرية، ويتعين على بعض المتقدمين في هذه الحصة إعادة إجراء الامتحانات لتحسين نتائج المرحلة الثانوية.

وكما هو الحال في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فإن غالبية طلاب التعليم الجامعى في النرويج مسجلين في برامج إدارة الأعمال والقانون، ولكن بدرجة أقل من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. كما تظل معدلات التسجيل في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) ودراسات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أقل بكثير من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية واقتصاديات الأقران في البلاد. في المقابل، يوجد في النرويج المزيد من الطلاب

في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية والتعليم والمجالات الصحية ذات الصلة. كما وتشكل النساء غالبية طلاب التعليم العالي في النرويج، ولا يظهر هذا الاتجاه أي علامة على التراجع، على الرغم من أنه مدفوع في المقام الأول بالمشاركة على مستوى البكالوريوس بدلاً من التعليم الجامعى المتقدم. بشكل عام، فإن النسبة الحالية للرجال والنساء الذين تقل أعمارهم عن 25 عامًا والذين يلتحقون بالتعليم العالي في النرويج مرتفعة وفقًا للمعايير الدولية، مع وجود فجوة كبيرة في معدل المشاركة بنسبة ٪18. ومع ذلك، كما هو الحال في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فإن الاختلافات بين المجالات الدراسية شائعة في نظام التعليم الجامعى في النرويج، حيث تشكل النساء أقل من ربع الطلاب في الهندسة وموضوعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[197].

في حين أن ما لا يقل عن ٪40 من الذين تتراوح أعمارهم بين 19 و 24 عامًا والذين حصل آباؤهم على درجة التعليم الجامعى، فإن أقل من ٪20 من الشباب الذين لديهم آباء لم يكملوا الدراسة الثانوية في التعليم الجامعى[198].

وتظل معدلات إكمال الدراسة والتسرب في الوقت المناسب مصدر قلق في النرويج، حيث لا يكمل أكثر من نصف طلاب درجة البكالوريوس برنامجهم في الوقت المحدد، ويتسرب واحد من كل خمسة طلاب في التعليم العالي من برنامجهم. كما هناك العديد من العوامل المساهمة: التكلفة المالية المنخفضة نسبيًا للمشاركة في التعليم الجامعى في النرويج، وسوق عمل قوية، وعدم كفاية الإعداد الأكاديمي قبل التسجيل، وعدم كفاية التوجيه الوظيفي، كما يرتبط عدم الإنجاز بالحصة الكبيرة نسبيًا من المتعلمين الناضجين في النرويج الذين لا ينوون بالضرورة إكمال برنامج والحصول على مؤهل، ولكنهم يرغبون ببساطة في تطوير مهارات إضافية من خلال دورة دراسية معينة [199].

وتتيح مرونة النظام للطلاب الإنتقال إلى التعليم الجامعى والخروج منه بسهولة استجابةً لالتزامات العمل والحياة، حيث يمكن ينتقل العديد من الطلاب أيضًا بين البرامج، لما تلعبه الخلفية الاجتماعية والاقتصادية دورًا أيضًا: فالطلاب الذين حصل أولياء أمورهم على التعليم الثانوي فقط أو أقل لديهم أكثر من ضعف معدلات عدم الإكمال مثل أقرانهم الذين يحملون آباءهم مؤهلات التعليم العالي [200].

ومن حيث المشاركة والوصول في التعليم الجامعى في النرويج، حيث ارتفع إجمالي الإلتحاق بالتعليم العالي بنسبة ٪30 على مدى السنوات العشر الماضية، حيث استفادت بعض مجالات الدراسة أكثر من غيرها، حيث زاد التسجيل في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وبرامج الأعمال وتعليم المعلمين فوق متوسط النظام، لكنه انخفض في العلوم الإنسانية والفنون. وفي الوقت نفسه، شهدت مجالات العلوم الاجتماعية والقانون والصحة والرعاية نموا أقل من المتوسط. [201]

ولقد شهدت أعداد الطلاب في النرويج زيادة مطردة على مدار الأعوام الماضية مما أدى إلى ما مجموعه 273 277 طالبًا في عام 2016.2، ولا تزال مؤسسات التعليم العالي الحكومية مملوكة للدولة وتعتبر مؤسسات تابعة لوزارة التعليم والبحث العلمي، وبالتالي، فهي تخضع بشكل عام لنفس القواعد التي تخضع لها جميع الهيئات العامة داخل الخدمة المدنية. [202]

وعلى الرغم من أن الطلب غالبًا ما يتجاوز عدد الأماكن المتاحة، إلا أن النظام يستوعب الغالبية العظمى من المتقدمين، وفي عام 2015، تم منح ٪87.5 من جميع المتقدمين المؤهلين مكانًا في برامج التعليم الجامعى [203] . أما في عام 2017، شارك أكثر من 250000 طالب في نظام التعليم الجامعى في النرويج، معظمهم في برنامج البكالوريوس (٪73)، يليه الماجستير (٪24) ثم دراسات الدكتوراه (٪3) [204].

3 – القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى ضمان التعلم العادل فى النرويج:

يمكن عرض أهم القوى الثقافية التى تؤثر فى ضمان التعلم العادل فى النرويج على النحو الآتي:

أ – العوامل الجغرافية والديموغرافية:

تقع مملكة النرويج، في شمال أوروبا، حيث تبلغ مساحتها الإجمالية 304282 كيلومتر مربع مقسمة إلى 19 محافظة، فيما تعد أوسلو هي عاصمة الدولة ومقر الحكومة. كما بلغ عدد سكان النرويج حوالي 5.1 مليون نسمة في نهاية يوليو 2014، غالبيتهم من النرويج ويمثلون حوالى ٪94، تليهم مجموعات الأقليات العرقية مثل البولندية والسويدية والباكستانيين [205] .

ويعيش حوالى 74 ٪ من السكان في مدن أو مناطق مكتظة بالمبانى؛ ويشتمل الباقي على سكان الريف المشتتين، إضافة إلى أن العديد من الناس يعيشون في المناطق الريفية النائية، وهو ما يعكس التأكيد على أهمية المشاركة الواسعة في توفير الخدمات الصحية والتعليمية والإدارية.

ويوجد في النرويج كنيسة حكومية، والكنيسة الإنجيلية اللوثرية، والتي ينتمي إليها حوالي ٪90 من السكان، ويمثل مبدأ حرية الاختيار في الدين ووجود الكنيسة اللوثرية الحكومية من أكثر العوامل تأثيرا كبيرا على التشريعات وتطوير المناهج [206].

ويتحمل البرلمان النرويجي والحكومة مسؤولية تحديد الأهداف ووضع أطر الميزانية لقطاع التعليم، كما تعد وزارة التعليم والبحث الوكالة الإدارية المسؤولة عن الشؤون التعليمية، وهي مسؤولة عن تنفيذ السياسة التعليمية الوطنية. أما إداريا، فتنقسم النرويج إلى 19 مقاطعة و 435 بلدية، حيث تعد البلديات (الحكومة المحلية) مسؤولة عن المدارس الابتدائية والثانوية والتى تصل مدتها 10 سنوات من التعليم الإلزامي [207].

وتوصف سياسة التعليم الجامعى الحالية بأنها مركزية، حيث يمثل كل من نظام التخطيط الجديد والتشريعات الوطنية توضح جميعها قوى المعايير والمركزية؛ ومن هنا فان الاستنتاج المبدئي الذي يمكن استخلاصه هو أنه على الرغم من التركيز على الاستقلال المؤسسي، فإن التركيز الحكومي على المعايير الوطنية والمساءلة يجعل التعليم الجامعى النرويجي نظامًا بينيا(مركزيًا لا مركزيًا)، أى ان الهيكل اللامركزى يتم تحويله لنظام مركزيا من قبل الدولة [208].

وقد ازداد عدد المهاجرين في النرويج خلال السنوات الخمسين الماضية، حيث يمثل السكان المهاجرون في النرويج 0.6 ٪ من إجمالي السكان أو 349000 شخص، وهو ما يقارب ثلاثة أضعاف عددهم في عام 1980. وبالنظر إلى أصل السكان المهاجرين، فإن غالبية السكان من آسيا (40 ٪). يليها أشخاص من أوروبا الشرقية (16 ٪) وبلدان الشمال الأوروبي (15 ٪) وأفريقيا (12 ٪) وأوروبا الغربية (10 ٪). يشكل سكان باكستان غالبية السكان المهاجرين، يليهم أشخاص من السويد والدنمارك وفيتنام

والعراق، وتتألف غالبية السكان المهاجرين (83 ٪) من الجيل الأول من المهاجرين دون خلفية نرويجية [209].

وبناءً على ذلك، يمكن القول إنه على الرغم من اللامركزية فيما يتعلق بمسئوليات الميزانية، فإن سيطرة الحكومة من خلال مبادئ موحدة للحكم ونظم التقارير والتقييم، هي قوة مركزية، تهدد الاستقلال المؤسسي.

ب – العوامل الاقتصادية:

تعد النرويج هي واحدة من أغنى دول العالم، ففي عام 2016، بلغ نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي حوالي 60 ألف دولار أمريكي، وقد تضاعف أكثر من ثلاث مرات منذ عام 1990، حيث يتبع المجتمع النرويجي نهجًا متساويًا في توزيع الدخل، وقد أعطى الأولوية للحد من التمييز بين الجنسين، مما أدى إلى مستويات من عدم المساواة لا تزال أقل بكثير من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD، 2018). كما كانت الإنتاجية العالية مفتاح النجاح الاقتصادي للنرويج، وهي مهمة بشكل خاص في السياق النرويجي للعمالة ذات الأجور المرتفعة ؛ ومع ذلك، فقد ضعف نمو الإنتاجية منذ عام 2005، ويُعزى الانخفاض الأخير في نمو الإنتاجية إلى ضعف نمو الاستثمار المطول المرتبط بضعف الثقة والطلب، وإمكانية ضعف مكاسب الإنتاجية من تكنولوجيا المعلومات.

وباعتبارها اقتصادًا صغيرًا نسبيًا غنيًا بالموارد، تلعب التجارة دورًا مهمًا في ثروة النرويج. نمت الواردات والصادرات كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي بشكل مطرد على مدى السنوات العشرين الماضية لتصل إلى ٪33 و٪34 على التوالي في عام 2016. كما ترتبط الصادرات الرئيسية بالموارد الطبيعية للنرويج، بما في ذلك النفط والغاز الطبيعي والأسماك وتصديرها الرئيسي الأسواق هي بلدان داخل أوروبا، حيث تسمح عضوية النرويج في المنطقة الاقتصادية الأوروبية بوصول متميز إلى الأسواق داخل الاتحاد الأوروبي [210].

ويتمتع النرويجيون بثاني أعلى ناتج محلي إجمالي للفرد بين الدول الأوروبية (بعد لوكسمبورج)، وسادس أعلى ناتج محلي إجمالي (PPP) للفرد في العالم. كما تحتل

النرويج المرتبة الثانية في العالم من حيث القيمة النقدية، مع أكبر احتياطي رأسمالي للفرد في أي دولة. واحتفظت النرويج بالمركز الأول في العالم في مؤشر التنمية البشرية التابع لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي لمدة ست سنوات متتالية (2001 – 2006)، ثم استعادت هذا المنصب في عام 2009. أما مستوى المعيشة في النرويج من بين أعلى المستويات في العالم وفقا لتصنيف مجلة فورين بوليسي النرويج في المرتبة الأخيرة في مؤشر الدول الفاشلة لعام 2009، حيث اعتبرت النرويج أكثر دول العالم أداءً واستقرارًا[211]. ويلاحظ أن التغييرات في الإجراءات الحاكمة للتعليم الجامعى تسير بالتوازى مع الإصلاحات المنفذة في جميع مؤسسات الدولة، ولتحسين استغلال الموارد داخل القطاع العام، كما اتخذت السلطات المركزية عدة تدابير خلال العقود الماضية، حيث قدمت جميع مؤسسات الدولة، بما في ذلك مؤسسات التعليم الجامعى، من خلال التخطيط المؤسسي الموجه نحو تحقيق النتائج بدءا من عام 1990[212].

وتمثل ميزانية التعليم النرويجية 6.7 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي، بينما يبلغ متوسط بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي 5.2 ٪. وفي عام 1999، كان الإنفاق لكل تلميذ في المدارس الابتدائية النرويجية أعلى بنسبة 43 ٪ من متوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (يقاس وفقاً لقوة الإنفاق)، و42 ٪ أعلى من المتوسط في المدارس الثانوية الدنيا و32 ٪ أعلى من المتوسط في المدارس الثانوية العليا، ويتمثل السبب الرئيس لارتفاع التكاليف هو أن نسبة المعلمين/ التلاميذ أعلى في النرويج منها في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي [213].

وقد شهد التعليم الجامعى فى النرويج تحديان، زيادة عدد الطلاب، والإصلاحات الجديدة، ومن أجل هذا المشهد الاقتصادي والأكاديمي الجديد، تتفاوض الجامعات مع الحكومة على التمويل وتسجيل الطلاب، من خلال إنشاء وحدات بحث متميزة، وفي بعض الجامعات، لا يتم ضمان الاستخدام الاحترافي لصناديق البحث الخارجية فحسب، بل أيضًا ضمان القدرة التنافسية للجامعات على الموارد الخارجية وإمكانية مشاركتها كعناصر فاعلة في ميدان سياسة البحث، نظرًا لتغير نظام التعليم الجامعى ككل وتغيير وظائف كل مؤسسة على حدة[214] .

وقد يكون من الضروري مناقشة مدى مساهمة النظام الحالي لتمويل الطلاب في الحد من عدم المساواة في التعليم، حيث يلاحظ أن الطلاب من خلفيات اجتماعية عالية يأخذون قروضًا أكبر من الطلاب من خلفيات أدنى، حتى عند مقارنة الطلاب في دورات دراسية مماثلة. ومن هنا يمكن أن يكون الطلاب من خلفيات اجتماعية أعلى هم «أفضل» في زيادة الفوائد في نظام دعم الدراسة إلى أقصى حد مقارنة بالطلاب من خلفيات اجتماعية أقل. أما قروض الطلاب خالية من الفائدة أثناء الدراسة، وبعد التخرج، يتدرج سعر الفائدة من صفر إلى سعر السوق، ولكن لا يزال قرض الطالب يتمتع بمزايا على القروض المصرفية العادية وهى إمكانيات تقليل السداد في فترات الدخل المنخفض، وتجميد سداد القرض عند البطالة[215]، وبالتالي، فإن النظام يسمح لجميع الطلاب بالحصول على أقصى قدر من القرض بدون فائدة، حيث لا توجد قيود على كيفية استخدام القرض.

ج – العوامل السياسية:

تطلق كلمة The Storting على البرلمان النرويجي والذى يضم 165 ممثلاً من 19 مقاطعة، ومن الناحية السياسية، يمكن تصنيف النرويج على أنها ديمقراطية اجتماعية معترف بها من خلال الاهتمام بالعدالة الاجتماعية والحقوق الاجتماعية العالمية، ورفاهية المواطنين، ومستوى عالٍ من الرفاهية العامة وأكبر قطاع عام مؤسساتى. كما تتالف الحكومة الحالية من ائتلاف من الديمقراطيين المسيحيين والليبراليين والمحافظين، برئاسة رئيس الوزراء الديمقراطي المسيحي كيل ماجن بونديفيك، منذ عام 2001. وبشكل عام، حيث تعتبر النرويج بلدًا يتميز بالاختلافات الاجتماعية الصغيرة وتقف فيه قيم مثل المساواة والعدالة، مقارنةً بالدول الأخرى، حيث يُعترف بالنرويج من قِبل مستويات عدم المساواة الاقتصادية المنخفضة نسبيًا بسبب التوزيع الثابت للأجور وعودة منخفضة إلى التعليم[216].

وتتمتع الحكومة الوطنية في النرويج بالسلطة القضائية على كل من التعليم الجامعى وسياسة سوق العمل، بالإضافة إلى الحكومة الوطنية، هناك مستويان إضافيان للحكومة:

السلطات الإقليمية (حتى وقت قريب تعرف بالمقاطعات) والحكومات البلدية، ويلعب كل مستوى من مستويات الحكومة دورًا في سياسة سوق العمل الأوسع ونظام تطوير المهارات. إضافة إلى أن الحكومات الإقليمية مسؤولة عن التنمية الإقليمية والتعليم الثانوي الجامعى والحكومات البلدية مسؤولة عن التخطيط الاقتصادي المحلي والتعليم الابتدائي والإعدادي ودور الحضانة ورياض الأطفال[217] .

وقد كانت الحياة الداخلية للجامعات والكليات متأثرة قليلاً بالحكومة، حيث تغير هذا مع الزيادة الحادة في عدد الطلاب في أواخر الخمسينيات والستينيات، مما أدى بالحكومة إلى تغيير هيكل مؤسسات التعليم العالي. كما أدرجت المدارس المهنية السابقة للمعلمين والفنيين والممرضات «في قطاع فرعي جديد للتعليم العالي، حيث تم توفير المزيد من الموارد له حتى يتسنى توسيع برامج شهاداتهم وتسجيلهم»، إضافة إلى الاحتفاظ بمستوى عال من الاستقلالية وهياكلها السابقة على الرغم من الزيادة في تخصيص الموارد من قبل الدولة [218].

ومن ناحية أخرى، تحدد الدولة الإطار الأساسي ومخصصات الميزانية للجامعات بموجب قوانين ولوائح منفصلة، لكنها في الوقت نفسه كانت مترددة في توجيه الجامعات بطريقة قد تقوض حرية التعليم والبحث[219].

وكان هدف حزب العمل هو بناء النرويج ديمقراطية اجتماعية تضمنت دولة الرفاه والتماسك الاجتماعي والمساواة كعوامل مهمة، حيث تم توسيع نطاق التعليم المجاني الإلزامي لجميع الطلاب، بغض النظر عن مكان إقامتهم في البلاد، الأمر الذى يسهم فى دعم قيم العدالة والمساواة بالمجتمع والرخاء، والتضامن والرفاهية[220]، وهو ما يعكس الأيديولوجيات السياسة التى تسعى لتحقيق العدالة الاجتماعية، بما في ذلك الإنصاف فيما يتعلق بالتعليم للجميع.

د – العوامل الاجتماعية:

تعد النرويج بلدًا متجانسًا به عدد قليل من السكان المتناثرين يتحدثون نفس اللغة وينتمون إلى نفس الثقافة، ومع ذلك، مثلها مثل أي بلد آخر، تتألف من مزيج عرقي

وثقافي من الشعوب، حيث يشمل السكان النرويجيون مجموعات من الأقليات الأصلية والأقليات القومية واللغوية والسكان المهاجرين، وتتكون قومية السامي من السكان الأصليين الذين يعيشون في فنلندا والسويد وروسيا والنرويج.

أما غالبية الساميين يعيشون في الجزء الشمالي من البلاد أو في العاصمة (أوسلو)، تأسس برلمان السامي في عام 1989، وهو برلمان مستقل، ينتخب من قبل الشعب الصامي ويتألف من 39 ممثلاً، وهو بمثابة برلمان استشاري للسلطات في جميع المسائل المتعلقة بالسكان الصاميين، فى حين، مجموعات الأشخاص الذين يعتبرون أقليات قومية في النرويج هم اليهود والكيفين وهم الأشخاص من أصل فنلندي الذين يعيشون في شمال النرويج وكذلك الغجر وشعب الروما والمسافرون والايسلنداين، ولما كان الأصل العرقي غير مدرج في الإحصاءات الوطنية، فإن معرفة هذه الشعوب ضئيلة ولا توجد مقارنة إحصائية بين الأقليات القومية والأغلبيات [221].

وقد شهد التعليم الجامعى في النرويج خلال السنوات 1965 – 1995، أهم فترات نموه وكان يعتبر العنصر الرئيسي في تحديث المجتمع، ويعتبر تطوير مؤسسات التعليم والمعاهد الأكاديمية المنتجة للمؤسسات / مؤسسات المعرفة – من العوامل الرئيسة في عملية التغيير.

وكان للمجتمع النرويجي سببين رئيسيين لدعم التعليم الجامعى، مثل الحاجة إلى تثقيف موظفي الخدمة المدنية والمهنيين والحاجة إلى التحسين الثقافي والفكري، أو تعليم قطاع النخبة في المجتمع في الثقافة الوطنية والدولية. كما أن الجامعة تتمتع بحرية داخلية، ولكن تعمل ضمن الحدود التي وضعها القادة الوطنيون، كانت إجابة مناسبة من وجهة نظر القادة والجامعة. ومع ذلك، كانت أهداف وأبعاد قطاع التعليم العالي التقليدي غير كافية لحالة الرفاه بسبب المطالب الإضافية التي يتم تقديمها في هذا القطاع، حيث كان النمو الاقتصادي، والمتخصصين والمتعلمين تعليماً عالياً، وزيادة أعداد الملتحقين، وتحسين مستويات الدخل، نتائج متوقعة للاستثمار في التعليم العالي [222].

وترتبط قضايا الإنصاف في التعليم الجامعى بعدم المساواة الاجتماعية واللامساواة بين الطلاب ذوي الأغلبية والأقلية اللغوية أو الخلفيات المهاجرة. الظاهرة المستقرة

في كل من النرويج وبلدان أخرى هي عدم المساواة الاجتماعية في التعليم العالي. كما يتمتع الطلاب من خلفيات اجتماعية أعلى بمعدل مشاركة أعلى في التعليم العالي مقارنة بالطلاب من خلفيات اجتماعية منخفضة، ومعدلات مشاركة أقل في التعليم العالي بين الجيل الأول من المهاجرين مقارنة بمعدل المشاركة بين أولئك الذين ليس لديهم خلفيات مهاجرة[223]. ومن هنا لا يتعلق عدم المساواة بين الجنسين في التعليم العالي بمعدلات المشاركة بقدر ما يتعلق بالفصل الأفقي بين الجنسين في نظام التعليم.

ه – – العوامل التاريخية:

مر نظام التعليم الجامعى فى النرويج بموجتين من إعادة الهيكله بعد موجتين من الاندماجات المؤسسية، كان أولها فى في التسعينيات. أما أحدثها فقد بدأت في عام 2015، بالاضافة إلى الارتقاء المؤسسي لبعض الكليات الجامعية إلى الجامعات [224].

ولقد اتسم التعليم الجامعى النرويجي بالتقليدية والبطء فى التحول نحو الاصلاحات والميل نحو المحلية والتي جعلت من الصعب إجراء إصلاحات أكبر وأكثر جذرية. في الوقت نفسه، تميزت العلاقة بين الدولة والتعليم العالي النرويجي بالتوافق والحوار، ومع ذلك، ففي أعقاب الإصلاحات الواسعة في التسعينيات وأوائل العقد الأول من القرن العشرين، هناك دلائل متزايدة على أن الإطار المؤسسي للتعليم الجامعى النرويجي قد أصبح أكثر انفتاحاً على الإصلاحات والتحول [225].

وكان "التعليم للجميع" شعارًا وطموحًا في السياسة التعليمية النرويجية لفترة طويلة من الزمن، حيث تعود النظرة التاريخية لتطور نظام التعليم والتغيرات في السياسة التعليمية في النرويج، عندما تم إدخال التعليم الإلزامي لجميع الأطفال في النرويج في قانون التعليم العام لعام 1739، والذى نص على ضرورة المساواة أدركت أن جميع الأطفال، بغض النظر عن المكانة الاجتماعية لوالديهم وطبقتهم الاجتماعية، ينبغي أن يحصلوا على تعليم أساسي وضروري معين[226].

ومع بداية من الخمسينيات من القرن التاسع عشر، تم تشكيل فهم جديد لطبيعة البشرية تحت مظلة التنوير في تحالف مع المثالية الرومانسية. ومن خلال التحالف مع

الحركة العمالية، تم توجيه الانتباه الآن نحو ذلك، والذي كان يشار إليه بلغة العصر بشكل مختلف باسم "الانقسام الطبقي"، و "هذا الفصل غير الملائم بين العالي والمنخفض"، و" التمييز المصطنع". كما تم تنفيذ فلسفة المساواة قديما من خلال حل نظام المدارس الموازية القديم لصالح نظام المدارس العامة الموحد، بحيث تضمن مفهوم التعليم الموحد الشامل أن جميع الطلاب سوف يلتحقون بالمدارس العامة مع الحد الأدنى من التدفق، وهو ما عُرف لاحقًا بالمدرسة التي تستوعب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة[227].

ويمكن إرجاع مصدر هذه المساواة القوية والمشتركة على المستوى الوطني إلى تاريخ النرويج السياسي والثقافي، ففى الفترة ما بين أواخر ثلاثينيات وتسعينيات القرن الماضي، سيطر حزب العمل النرويجي على السياسة التعليمية، حيث عمل استراتيجياً نحو التسوية الاجتماعية والمساواة مع المطالبة المستمرة بحقوق متساوية، خاصةً عندما يتعلق الأمر بالحصول على التعليم. كما شكلت الحرب العالمية الثانية بناء المؤسسات في النرويج حول إنتاج المعرفة والمعرفة، والتي كانت تعتبر أدوات مهمة في بناء النرويج الحديثة [228] .

علاوة على ذلك، فإن العقبات التي تحول دون ضمان التعلم العادل، تختلف اختلافًا كبيرًا بينها، وبالتالي، فإن الاختلافات التاريخية في السياقات التعليمية والهياكل السياسية ضرورية لفهم الجهود في ضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى النرويجى.

ثالثا – واقع ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى البرازيل:

يمكن عرض واقع آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم العالى فى البرازيل على النحو الآتي:

1 – مفهوم ضمان التعلم العادل وأهدافه وأهميته فى البرازيل:

يعد مصطلح الإنصاف كلمة غير شائعة في المجتمع البرازيلي، حيث تعد البرازيل واحدة من أكثر البلاد غير متساوية من حيث توزيع الدخل، والتوزيع غير العادل للفرص التعليمية[229].

ومن ناحية أخرى، يعرف التعلم العادل، بأنه درجة معقولة من تكافؤ الفرص للمشاركة في التعليم العالي، وتوازن معقول وعادل بين دفع التكاليف والحصول على الفوائد من التعليم الجامعى [230].

وفي الواقع، قد يؤدي التوسع وحده إلى زيادة عدم المساواة إذا كان، يسمح فقط لأفراد الطبقة العليا بالقبول في مؤسسات التعليم الجامعى. ولكن من الممكن مع استمرار التوسع والوصول إلى معظم السكان في سن الدراسة الجامعية، يتم تقليل عدم المساواة بمجرد السماح لجزء كبير جدًا من السكان بالحصول على التعليم الجامعى [231].

وفى الوقت الذى توجد فيه مؤسسات مرموقة في المرحلتين الابتدائية والثانوية في القطاع الخاص، فإن الوضع مختلف تماما على مستوى التعليم العالي؛ فمعظم الجامعات المتميزة في البلاد حكومية، وتمولها وتسيطر عليها الحكومة الفيدرالية أو حكومات الولايات. ومع ذلك، فقد انخفضت المعايير في العديد من الجامعات الحكومية في السنوات الأخيرة بسبب الانخفاضات الكبيرة فى ميزانياتها، والتى مثلت جزءًا من برنامج إصلاح أوسع نطاقًا تم تنفيذه في إدارة كاردوسو، والذي أدى، وفقًا لتوصيات البنك الدولي، إلى خفض الإنفاق العام وزيادة مشاركة القطاع الخاص في جميع المجالات [232].

ومع ذلك، حتى في هذه الحالة، قد يلعب هيكل نظام التعليم الجامعى دورًا رئيسا في كيفية الحد من عدم المساواة، فوجود نظام متباين وطبقي، مع الالتحاق المبكر، قد يعزز الفروق الطبقية، بغض النظر عن مدى الوصول في هذا النظام.

ومن ناحية أخرى، تهدف سياسات العدالة فى التعليم الجامعى، وفقا لما تحدده وثائق السياسة، ففى عام 2007، تم تنفيذ REUNI (إعادة هيكلة وتوسيع الجامعات الاتحادية)، لتهيئة الظروف لتوسيع مشاركة الطلاب والاحتفاظ بهم، والاستفادة بشكل أفضل من الهياكل المادية والموارد البشرية داخل الجامعات. كما تم بذل جهود للحد من معدلات التسرب خاصة للطلاب الذين يحضرون فصولاً ليلية، ولتحسين برامج مساعدة الطلاب، بالاضافة إلى زيادة الوصول إلى التعليم الجامعى في ظروف الإنصاف من

خلال توسيع الشبكة الفيدرالية للتعليم الجامعى، ومنح المنح الدراسية في المؤسسات الخاصة للطلاب ذوي الدخل المنخفض وتمويل الطلاب، وتوسيع المشاركة النسبية للمجموعات المستبعدة تاريخيا من التعليم الجامعى، وخاصة المنحدرين من أصل أفريقي، وزيادة عدد المقاعد الشاغرة في الحرم الجامعي في الجامعات الاتحادية، لا سيما في الدورات الليلية [233].

وتظهر نتائج دراسة فينيسيو وآخرون Vinicio &Others أن أكثر من ٪15 من عدم المساواة في الفرص التعليمية في البرازيل تفسره ظروف لا علاقة لها بالجهد الفردي. كما أن المناطق الأكثر فقراً في البرازيل هي تلك التي لديها أعلى مستويات عدم المساواة في الفرص التعليمية والظروف التي تتمتع بأكبر قدر من القوة لشرح أوجه عدم المساواة كونها تعليم الوالدين والوضع الاجتماعي والاقتصادي [234].

ومن هنا، يلاحظ أن النمو الاقتصادي ضروري ولكنه غير كاف للحد من الفقر، هناك شيء آخر مطلوب لضمان تقاسم فوائد النمو على نطاق أوسع، وأن السياسات الاقتصادية والاجتماعية يجب ألا تعرض للخطر استقرار الاقتصاد الكلي منذ العجز المالي المزمن، والأعباء الضريبية المرتفعة بشكل غير مستدام، والتضخم تلقي خسائر فادحة من حيث النمو المعوق وزيادة الفقر.

2 – آليات ضمان التعلم العادل فى البرازيل:

يمكن عرض ضمان التعلم العادل فى البرازيل على النحو الآتى:

أ – تبنى آليات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب:

يختلف تمويل التعليم الجامعى بين القطاعين العام والخاص، حيث تتم المحافظة على المؤسسات الفيدرالية بأموال من الخزانة الوطنية، كما تقدم هذه المؤسسات التعليم بدون رسوم دراسية في المرحلة الجامعية والدراسات العليا، و ٪3.5 فقط من إيراداتها تأتي من مصادر أخرى. كما تضع وزارة التعليم ميزانيات فردية لكل جامعة اتحادية بناءً على مخصصات الميزانية المحددة في العام السابق، والتي تغطي النفقات على الموظفين (النشطين والمتقاعدين) والنفقات الجارية والاستثمارات. كما يتبع توزيع

هذه الأموال تقليديًا مصفوفة تاريخية يكون فيها العنصر الأكثر أهمية هو الموظفين – أي جدول الرواتب لأعضاء هيئة التدريس والموظفين[235].

ويتم توفير الموارد للبحث من قبل وزارة العلوم والتكنولوجيا (MCT) والصناديق العامة الخاصة لدعم البحث العلمي والتكنولوجي، كما تم تطوير تقديم الخدمات الاستشارية للقطاعين العام والخاص، مثل الصناعة والأعمال كمصادر إضافية للإيرادات[236].

وفي القطاع الخاص، يأتي التمويل من الرسوم الدراسية المفروضة على التعليم، حيث تختلف الرسوم الدراسية اعتمادًا كبيرًا على المنطقة، ونوع البرنامج، كالطب، طب الأسنان، والهندسة أغلى ثمناً، بينما الإدارة والاقتصاد والتربية والعلوم الاجتماعية أقل تكلفة) ونوع المؤسسة (الجامعة، المراكز الجامعية)، كما يسمح القانون البرازيلي لمؤسسات التعليم الجامعى الخاصة بتحديد رسومها الشهرية والكليات المستقلة). ومع ذلك، هناك العديد من المصادر غير المباشرة (الإعفاءات المالية والضمان الاجتماعي والإعفاءات الضريبية، وبرنامج الجامعة القائمة على المنح الدراسية للجميع ProUni) من الأموال العامة لمؤسسات التعليم العالي الخاصة والمصادر المباشرة (القروض التعليمية / القروض الطلابية بأسعار الفائدة المفضلة (FIES). ولقد كان التوسع، وحتى الحفاظ على المستوى الحالي للالتحاق بالقطاع الخاص، ممكنًا فقط بسبب وجود طرائق التمويل العام للقطاع الخاص، أما البرامج الحكومية الرئيسة لتمويل الطلاب في القطاع الخاص هي برنامج القروض الطلابية بأسعار الفائدة المفضلة (FIES) والبرامج القائمة على المنح الدراسية للجميع (ProUni)، وكلاهما يساعد في تمويل التعليم الجامعى للطلاب ذوي الدخل المنخفض في مؤسسات التعليم الجامعى الخاصة[237].

ويعد الإنفاق العام على التعليم الجامعى أقل بقليل من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حيث يمثل إجمالي الإنفاق العام في البرازيل على المؤسسات التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي ٪5 من الناتج المحلي الإجمالي للبلاد. ويعكس هذا المستوى المرتفع نسبيًا من الإنفاق العام في الغالب الإنفاق المرتفع

نسبيًا على التعليم الابتدائي إلى ما بعد الثانوي غير العالي (٪4 من الناتج المحلي الإجمالي) [238] . ومع ذلك، فإن هذه البيانات لا تأخذ في الاعتبار الإنفاق الخاص والعام على خطط دعم الطلاب (على عكس الإعانات المؤسسية)، والتي من خلال مساعدة الطلاب على دفع الرسوم، تشكل دعمًا غير مباشر لمؤسسات التعليم الجامعى الخاصة. إذا تم حساب هذا الإنفاق، تشير الدراسات إلى أن الإنفاق على مؤسسات التعليم الجامعى في البرازيل كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي سيكون أعلى من المتوسط في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية [239].

كما انخفض الإنفاق لكل طالب جامعي في بداية العقد الحالي وكان في عام 2016 يعادل ٪80 من القيمة الإجمالية لعام 2010. وبالمقارنة، فقد زاد الإنفاق لكل طالب في المستوى الابتدائي والثانوي وما بعد الثانوي بنسبة غير مرتفعة بنسبة ٪58 نقاط منذ عام 2010[240].

وعلى الرغم من النمو السريع في السنوات الأخيرة، لا يزال التعليم الجامعى البرازيلي صغيرًا، وبالتالى فهناك حاجة إلى التوسع، وهو ما يتطلب سياسات عامة جديدة وصناديق عامة، ورغم ما استثمرته الحكومة في السنوات الأخيرة لتوسيع القطاع الحكومى، إلا أنه لن يعكس الهيمنة العددية القوية للقطاع الخاص، وبالتالى، ستستمر مسألة تمويل التعليم الجامعى كمشكلة خطيرة لعدد متزايد من أصحاب المصلحة[241].

وقد حققت البرازيل خطوات كبيرة من حيث توافر الأماكن، على الرغم من أنها لا تزال بها معدلات إجمالية أقل من العديد من البلدان المتوسطة الدخل الأخرى، بما في ذلك تلك الموجودة في منطقة أمريكا اللاتينية. كما تم تسهيل الوصول إلى المجموعات ذات الدخل المنخفض والمحرومة من خلال السياسات المستهدفة بما في ذلك مبادرتى Prouni (Programa Universidade Para Todos) والحصص quotas. ومع ذلك، فإنه لا يزال نظامًا طبقيًا للغاية يتمتع بإمكانية الوصول إلى المؤسسات ذات الجودة أو المكانة التي يقتصر معظمها على الفئات ذات الدخل المرتفع [242].

وبشكل عام، أصبح قطاع التعليم الجامعى الخاص قطاعًا رئيسا في الاقتصاد الوطني، لذلك، من الطبيعي أن تستخدم مجموعة كبيرة من المؤسسات – التي يعترف

القانون بوجودها صراحة – أدوات واستراتيجيات نموذجية للنشاط الرأسمالي للتعامل مع مشاكل التمويل الخاصة بهم. كما تشمل هذه الأنشطة مؤسسات البيع والشراء، والاكتتاب العام برأسمالها، وتبسيط التكاليف، واستخدام التسويق القوي، وإظهار ميل واضح نحو المزيد من إدارة المشاريع.

ب – التوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب:

مع نمو القطاع الخاص كقطاع مدفوع بالطلب، استقبل الطلاب ذوي الشخصية الأكاديمية الأكثر فقراً وغير المستعدين لاجتياز امتحانات القبول في القطاع العام. في هذا السيناريو، تعد القروض الطلابية في ظل انخفاض الفائدة المقدمة من الحكومة الفيدرالية، والمعروفة باسم اختصار FIES، والمنح الدراسية التي يقدمها البرنامج الفيدرالي المسمى ProUni الذى يمثل أداة أساسية للطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض للحصول على التعليم الجامعى. وفي عام 2014، استفاد حوالي ثلث طلاب الجامعة المسجلين في القطاع الخاص من نوع من التمويل العام. كما أن حوالي 41 ٪ من الطلاب المسجلين في البرامج الجامعية لديهم تمويل من FIES و22 ٪ من المنح الدراسية ProUni[243]، ومن هنا يعد التوسع وحتى الحفاظ على المستوى الحالي للالتحاق بالقطاع الخاص لم يكن ممكناً إلا بسبب طرائق التمويل العام.

وهناك بعض المحاولات للسماح للطلاب دون وسائل دفع الرسوم الكاملة لحضور المؤسسات الخاصة، الأهم من ذلك هو نظام قروض الطلاب، والمعروف باسم برنامج تمويل الطلابPrograma de Financiamento Estudantil FIES، والذي بدأ في عام 1999، ليحل محل مخطط سابق يعرف باسم Creduc، حيث يوفر FIES قرضًا بنسبة ٪70 من الرسوم ويتم دفعه مباشرةً إلى المؤسسة بدلاً من الطالب. تكون الفائدة المفروضة منخفضة بالمعايير البرازيلية ويبدأ السداد في السنة الأولى بعد التخرج[244].

وفي عام 1999، أصدرت وزارة التعليم قانونًا لوضع سياسة للمساعدات المالية من أجل الاستفادة من تسجيل الطلاب ذوي الدخل المنخفض في مؤسسات التعليم العالي. كما تم إنشاء برنامج المساعدات المالية للطلاب FIES من قبل الحكومة البرازيلية في

عام 1999 لدعم الطلاب ذوي الدخل المنخفض للالتحاق بالكلية، والطلاب الذين يدرسون في الجامعات الخاصة، ولكن أيضًا لضمان النمو الاقتصادي بين مؤسسات التعليم الجامعى[245].

وسمح برنامج المساعدات المالية للطلاب FIES للطلاب بالدراسة بتمويل من الحكومة حتى الانتهاء ولديهم فترة سماح لسداد المبلغ المقترض من 18 شهرًا بمعدل 3.4٪ سنويًا بعد التخرج، بحيث يتقدم الطلاب بطلب للحصول على برنامج المساعدات المالية FIES، عبر الإنترنت وسداد القروض بأسعار فائدة منخفضة في ثلاثة أضعاف طول تخصصهم. فعلى سبيل المثال، إذا التحق الطالب بالمدرسة لمدة أربع سنوات، فسيستغرق الأمر 12 عامًا لسدادها، حيث مكنت FIES بالتأكيد الآلاف من الطلاب المحرومين من الحصول على التعليم الجامعى[246] .

في البداية، كان البرنامج متاحًا للطلاب فقط إذا كان القرض مدعومًا من قبل ضامن يبلغ دخله ضعف إجمالي الرسوم. وهذا المطلب، الذي يُفترض تنفيذه لتجنب ارتفاع معدلات عدم سداد الخطة السابقة، يعني أن أولئك الذين لديهم قدر من الأمن المالي يمكنهم الحصول على قرض، وبالتالي لم يفتح الباب أمام التعليم الجامعى لمن هم من أدنى الأقواس الاجتماعية والاقتصادية.

وقد تم إصلاح النظام في عام 2004، مما أدى إلى إلغاء متطلبات الضامن، وإدخال وزن في تخصيص القروض لصالح مجموعات الأقليات العرقية. كانت هناك أيضًا جهود لزيادة عدد القروض المتاحة، حيث تضاعف حجم المخطط خلال وزارة كريستوفام بوارك Cristovam Buarque، ومع زيادة أخرى في عام 2004 من 35000 إلى 50000 قرض لكل فصل دراسي، ومع ذلك، لا يزال هذا بعيدًا عن تلبية الطلب، حيث يوجد خمسة مرشحين لكل قرض في عام 2004[247].

ويوفر PROUNI منح دراسية جزئية وكاملة، يستفيد البرنامج حاليًا من حوالي نصف مليون طالب. وفي الوقت نفسه، تقدم FIES قروضًا بأسعار فائدة مدعومة للغاية واستفادت أكثر من 1.2 مليون طالب. يقابل عدد المستفيدين في كلا البرنامجين حوالي 20 في المائة من جميع الطلاب المسجلين في الجامعات البرازيلية الخاصة.[248]

وليس هناك شك في أن خطة القروض قدمت بعض المساهمة في الأسهم في التعليم الجامعى البرازيلي، حيث استفاد منه ما مجموعه 277000 طالب منذ بدء البرنامج، وكثير منهم ما كانوا لولا ذلك لكانوا قادرين على إجراء دورة جامعية، ومع ذلك، هناك عدد من المشكلات في هذا النهج لحل مشكلة الأسهم على المدى الطويل، أولاً بسبب خلل في النظام في السياق البرازيلي، وثانياً بسبب القيود الملازمة لنظام القروض [249].

بالإضافة إلى القروض، هناك بعض المنح الدراسية المتاحة من المؤسسات الخاصة نفسها، والتي تغطي جزءًا من الرسوم، حيث يطلب من المؤسسات غير الربحية حاليًا بموجب القانون تخصيص ٪20 من إيراداتها لتمويل الأماكن المجانية بهذه الطريقة. ومع ذلك، يتم إساءة استخدام هذا المطلب مع فشل العديد من المؤسسات في الوصول إلى هذه النسبة(٪20)، أو تخصيص أماكن لا للطلاب المحتاجين، ولكن لأقارب الموظفين العاملين بها، وبالتأكيد لا يكفي لتوفير كل أولئك غير القادرين على دفع الرسوم. ومن غير المرجح أن تزيد المؤسسات الخاصة، التي يحقق الكثير منها الربح، وكلها تحت ضغط مالي كبير لزيادة الإيرادات وتقليل النفقات، نسبة المنح الدراسية الخاصة بها. لهذه الأسباب، لا القروض أو المنح الدراسية هي أساس استراتيجية طويلة الأجل لسياسة حقوق الملكية [250].

ج – تطوير سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى:

يتم تنظيم الوصول إلى الجامعات البرازيلية عن طريق امتحان القبول المعروف باسم الدهليزي، وهو عادة ما يكون فريدًا لكل مؤسسة، ويختار المرشحين على أساس الأداء الأكاديمي. ونظرًا لأن العديد من البرامج مفرطة في الاكتتاب، فإن الامتحان تنافسي للغاية [251].

ولما كانت الجامعات الحكومية الفيدرالية والحكومية من أكثر المؤسسات التعليمية المرموقة والأعلى تصنيفًا، حيث تقدم برامجا مجانية لجميع الطلاب، إلا أنه لا يتمتع بهذا الامتياز إلا جزء صغير من السكان الذين يحضرون عادة برامج تمهيدية باهظة الثمن من أجل اجتياز امتحان القبول. وتقليديًا، يكون الطلاب من الطبقة المتوسطة والخلفية الثرية الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية الخاصة أكثر عرضة للتسجيل في الجزء العلوي

من الدهليز، ويتم اعتمادهم في الامتحان الصارم، الذى يؤهلهم للالتحاق بأفضل المؤسسات العليا في البلاد [252]. كما يرتبط الأداء على الدهليز بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية، حيث يتفوق الطلاب من العائلات الغنية على الطلاب من العائلات الفقيرة، وبالتالي يمكنهم الحصول على تعليم جامعي عالي الجودة ومجاني[253] .

وترتبط ط فرص اجتياز هذه الامتحانات ارتباطًا وثيقًا بالحضور المسبق في التعليم الابتدائي والثانوي العالي الجودة والـدورات التمهيدية المدفوعة الرسوم، وكلها بعيدة عن متناول معظم الطلاب ذوي الدخل المنخفض. وعلى الرغم من أن العديد من البرازيليين من الطبقة المتوسطة قادرون على تمويل شهاداتهم بأنفسهم عن طريق العمل بدوام كامل أثناء الدراسة في المساء، حتى الرسوم المنخفضة المتوفرة في بعض المؤسسات الخاصة تشكل عائقًا أمام معظم الطلاب ذوي الدخل المنخفض[254]، وهو ما أدى إلى المفارقة العظيمة للتعليم الجامعى في البرازيل؛ فمن خلال النظر الى الطبيعة التنافسية للغاية للدهليز، من الصعب للغاية الالتحاق بجامعة عامة والحصول على التعليم الجامعى المجانى دون الالتحاق مسبقا بمدرسة خاصة أو حضور المرحلة الخاصة بما قبل الدهليز، الأمر الذى أدى إلى تأكيد العديد من الجامعات الخاصة على مسؤوليتها الاجتماعية في تقديم الطعام للمجموعات الاجتماعية والاقتصادية الأقل.

ورغم إدخال بعض البرامج منخفضة التكلفة قد أتاح الوصول إلى بعض طلاب الطبقة المتوسطة الدنيا، إلا أن الرسوم المتعلقة بمعظم البرامج أو المقررات ليست في متناول معظم البرازيليين، مما يجعل القطاع الخاص نخبويًا مثل القطاع العام، ووفقًا للبحث الذي أجراه المعهد البرازيلي للجغرافيا والإحصاء (IBGE5 2003)، تتمتع الجامعات الخاصة بنسب أعلى من أغنى ٪10 من السكان (٪50، مقارنة ب – ٪34.4 في المؤسسات العامة) ونسب أقل من أفقر الطلاب (5) ٪، مقارنة مع 12 ٪ في المؤسسات العامة)، ومن هنا اقتصر الوصول على المجموعات الاجتماعية والاقتصادية العليا في كل من القطاعين العام والخاص، علاوة على ذلك، هناك تفاوتات عنصرية، مع تمثيل منخفض للبرازيليين الأفارقة والشعوب الأصلية، كما أن الجنس مصدر قلق أقل خطورة من حيث الوصول الأولي، حيث يشكل الإناث 56 ٪ من المسجلين [255].

ويتطلب الوصول إلى التعليم الجامعى شهادة التعليم الثانوي والموافقة عليها في عملية اختيار من خلال الاختبارات الرسمية التي تجريها المؤسسات نفسها (ما يسمى "الدهليزي")، وبشكل متزايد، وفقًا لعشرات الطالب في امتحان التعليم الثانوي الوطني (ENEM) تنفذ سنويا من قبل وزارة التربية والتعليم[256].

ونتيجة لذلك، فإن الدهليز يصبح أحد العوائق الكبرى أمام طلاب الأسر ذات الدخل المنخفض للالتحاق بالمؤسسات العامة للتعليم العالي، فغالبية الطلاب من ذوي الدخل المنخفض الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية العامة لديهم عروض منخفضة على الدهليز لأنهم لا يستطيعون تحمل تكلفة دورات الإعدادية باهظة الثمن للامتحان، وهذا العيب العميق كان بمثابة عائق للطلاب المحرومين، ومنعهم من القبول في أفضل الجامعات [257].

وحتى نهاية الستينيات، نما معدل التحاق الطلاب بمؤسسات التعليم العالى في البرازيل ببطء، فقد ارتفع عدد الطلاب من عام 1945 إلى عام 1964، من 41000 إلى 95000. وخلال هذه الفترة، تم تشكيل شبكة من الجامعات الفيدرالية وسلسلة من الجامعات الكاثوليكية، وتم توسيع نطاق نظام جامعة ولاية ساو باولو، كما أنشئت مؤسسات جديدة وصغرى ووحكومية ومستقلة في جميع مناطق البلد. في هذه الفترة، على الرغم من أن ٪55 من المسجلين قد تركزوا في مؤسسات التعليم الجامعى الحكومي، بينما حصل القطاع الخاص نما وحصل بالفعل على ٪45 من التسجيلات [258].

وقد نما إجمالي الالتحاق بالجامعة في التعليم الجامعى، بما في ذلك التعليم عن بعد، بنسبة 425 ٪ من عام 1994 من حوالى 1.7 مليون إلى7.1 مليون عام2012، بمعدل زيادة سنوية قدرها 8.4 [259]٪. بالنظر إلى العقد الأخير (2003 إلى 2012)، زاد معدل الالتحاق بالجامعات بنسبة ٪10.2 سنويًا، من 2.7 مليون طالب، كما يعد تطوير برامج التعليم عن بعد ظاهرة حديثة للغاية، ففى عام 2002، كان هناك 41 ألف طالب فقط مسجلين في مثل هذه البرامج، وقد ارتفع هذا العدد إلى 370 ألفًا بحلول عام 2007، ليصل إلى أكثر من 1.1 مليون طالب في عام 2012 [260].

وبمراجعة الأرقام، نرى أن التغيير في الانقسام بين القطاعين الحكومى والخاص من 2007 إلى 2012 كان له تأثير واضح في برنامج إعادة هيكلة وتوسيع الجامعات

الاتحادية REUNI، حيث التحق في مؤسسات التعليم العالي الفيدرالية من 532 ألف في عام 2002 إلى 616 ألف في عام 2007، ثم وصل إلى 985 ألف في عام 2012، بمعدل نمو أكثر من 50 ٪ في خمس سنوات. لذا، فإن الدعوة إلى توسيع أسرع للنظام العام، فإن السنوات القليلة الماضية أظهرت اتجاها، إذا أبقي لفترة أطول، يمكن أن يساعد في تقليل عدم المساواة في الوصول إلى التعليم الجامعى في البرازيل [261].

ورغم التمييز بين القطاعين العام والخاص بدرجة كبيرة، إلا أنه لا تزال الجامعات الحكومية لها صلة قوية بالدولة، والحكومة الفيدرالية أو إحدى حكومات الولايات، وهي مجانية تمامًا للطلاب. من ناحية أخرى تتمتع الجامعات الخاصة باستقلالية كبيرة، وقلة التمويل العام، مما يحقق إيرادات ضرورية من خلال الرسوم المباشرة للطلاب[262].

وبإستثناء الجامعات الكاثوليكية القديمة، فإن معظم المؤسسات المرموقة موجودة في القطاع العام، حيث توسع النظام بسرعة من التسعينات في سياق سياسات الليبرالية الجديدة للخصخصة في العديد من القطاعات الاجتماعية. كما أدى النمو السريع للغاية في عدد مؤسسات التعليم الجامعى الخاصة إلى زيادة عدد الطلاب من 1.5 مليون في عام 1992 إلى أكثر من 7.5 مليون في عام 2012، بمعدل تسجيل حالي يبلغ 15.1 ٪ (صافي) و 28.7 ٪ (إجمالي)[263] .

ورغم أن هناك بعض الزيادة في عدد الأماكن المتاحة في الجامعات الفيدرالية منذ انتخاب حكومة حزب العمال في عام 2002، فإن النموذج الأساسي للتوسع كان من خلال القطاع الخاص. ومن ناحية أخرى تم تسهيل الوصول إلى حد ما عن طريق القروض، ولكنها ليست عالمية وتفتقر إلى نفس ضمانات السداد التفضيلي. كما كان أهم برنامج لتوسيع المشاركة هو مبادرة Prouni (Programa Universidade Para Todos)، التي تمنح الإعفاءات الضريبية للمؤسسات الخاصة في مقابل تخصيص أماكن مجانية للطلاب ذوي الدخل المنخفض[264].

ولقد حقق هذا المخطط نجاحًا كبيرًا من الناحية الكمية، حيث حصل أكثر من مليون طالب على التعليم العالي من خلال المنح الدراسية. ومع ذلك، مرة أخرى، يعد هذا

نموذجًا طبقيًا للوصول، حيث يدخل هؤلاء الطلاب ذوو الدخل المنخفض إلى حد كبير في المؤسسات ذات المكانة المنخفضة، مع انخفاض القيمة اللاحقة في سوق العمل[265].

ومن أبرز سياسة في الوصول إلى التعليم الجامعى هي نظام الحصص Quotas في المؤسسات الحكومية، ففي أعقاب الإجراءات التي اتخذتها مختلف الجامعات الفردية، أصدرت الحكومة الفيدرالية قانونًا في عام 2012 يضمن تخصيص 50 ٪ من الأماكن للطلاب من المدارس الحكومية، ونسبة كبيرة من هذه الأماكن للذين هم من أصل أفريقي أو من السكان الأصليين. أما البرازيليون الأفارقة ممثلون تمثيلا ناقصا بشكل كبير في الجامعات البرازيلية، حيث قدرت نسبة مشاركة هؤلاء الطلاب بما يصل إلى 2 ٪، مقارنة مع 14 ٪ من السكان ككل[266]. ومن هنا تؤثر سياسة الحصص بشكل كبير على تكوين الطلاب في الجامعات الحكومية ذات المكانة العالية، على الرغم من أنه في سياق التوسع المحدود في العدد الإجمالي للأماكن المجانية، بالإضافة إلى الحصص، هناك أيضًا بعض سياسات العمل الإيجابي الأخرى في الجامعات الحكومية، مثل مكافأة نتيجة لنتائج امتحانات القبول للطلاب ذوي الدخل المنخفض. [267]

وقد تبنى القطاع العام أيضا امتحان المدرسة الثانوية الوطنية ENEM، وهو يرتبط بمتطلبات الالتحاق بالجامعات، في الإصلاح الجامعي المقترح، حيث يتم استبدال الامتحان الدهليزي بالاختيار من خلال النتائج في الامتحان الوطني التعليم الثانوي، أو ما يسمى بامتحان المدرسة الثانوية الوطنية National Examination of Secondary Education، وهو يستخدم بالفعل من قبل ما يقرب من ربع مؤسسات التعليم العالي، ولكن في الإصلاحات المقترحة يتم استخدامه في جميع المؤسسات، سواء كانت عامة أو خاصة، كجزء على الأقل من معايير القبول [268].

وتعتمد المبادرات الحالية لتحقيق الوصول العادل فى مؤسسات التعليم الجامعى فى البرازيل على التوسع فى القطاع الخاص، باعتباره الركن الرئيس لسياسة التعليم الجامعى في البرازيل في السنوات الأخيرة، حيث ينظر الى القطاع العام على أنه مكلف وغير فعال، وغير قادر على تحقيق التنوع والاستجابة لضرورات المستهلكين في الواقع المعاصر. ولقد نجحت هذه السياسة من حيث زيادة الالتحاق، حيث زاد إجمالي عدد الأماكن بأكثر

من الضعف منذ عام 1995، ورغم ذلك، فإن هذا التوسع لم يكن بالتأكيد منصفًا، ولعل مرجع ذلك ان القيد الرئيس هو أن القطاع الخاص يتيح الوصول في المقام الأول إلى الأثرياء ويحصر الطلاب من خلفية اجتماعية واقتصادية أقل إلى المؤسسات والبرامج ذات الجودة الأقل. حيث تتراوح رسوم البرنامج من 150 دولارًا تقريبًا (حوالي 50 دولارًا أمريكيًا) شهريًا إلى أكثر من 2000 ريال برازيلي، وهناك علاقة قوية بين تكلفة البرنامج وجودته، أو بين تكلفة الحصول على الدبلوم وقيمته اللاحقة في سوق العمل [269].

ونظرًا لوجود عدد محدود جدًا من الأماكن في الجامعات الحكومية المجانية، فإن الشباب البرازيليين – الذين يرون أن الحصول على شهادة جامعية هي الوسيلة الوحيدة للحصول على عمل ذي قيمة – يقدمون تضحيات كبيرة لدفع تكاليف التعليم الجامعي الخاص، مما يؤدي إلى أرباح عالية و نمو رأس المال للشركات المعنية، وعلى الرغم أن القطاع الخاص قاوم محاولات تقييد أنشطته، فقد تم تشكيل عدد من الجمعيات لتعزيز اهتماماته، مع قوة ضغط قوية في المجلس الوطني للتعليم، وبالتالى يكون من الصعب تنظيم القطاع لصالح العدالة والجودة[270].

3 – القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى ضمان التعلم العادل فى البرازيل:

يمكن عرض أهم القوى الثقافية التى تؤثر فى ضمان التعلم العادل فى البرازيل على النحو الآتي:

أ – العوامل الجغرافية والديموغرافية:

تقع البرازيل في قارة أمريكا الجنوبية، وهي تتألف من 26 ولاية ومقاطعة اتحادية، حيث يحد البرازيل من الشرق المحيط الأطلسي، ومن الشمال والغرب والجنوب عشر دول أخرى. كما تعد البرازيل أكبر دولة في أمريكا الجنوبية وهي خامس أكبر دولة في العالم. كما يعيش معظم البرازيليين في مدن كبيرة في الجزء الجنوبي الشرقي من البلاد، وتعد برازيليا عاصمة، وهى مدينة حديثة حديثة يعيش ويعمل فيها مسؤولون فدراليون منتخبون. كما أن أول من استقر هناك كان هناك مهاجرون من أمريكا الشمالية منذ عدة آلاف من السنين، وهم معروفون باسم السكان الأصليين أو الهنود الحمر، وفى عام

1500 ميلادية تم غزو البرازيل من قبل الغزاة من البرتغال، وهذا هو السبب في أن اللغة البرازيلية الرسمية هي البرتغالية [271].

وتغطي حوالي نصف المساحة الإجمالية لشبه القارة، حيث تشترك في الحدود مع كل أمريكا الجنوبية باستثناء شيلي والإكوادور. كما تبلغ مساحة الدولة 547000 كيلومتر مربع، وتعد منطقة المرتفعات الكبيرة، والمعروفة باسم "الهضبة البرازيلية"، وحوض الأمازون هي السمات الطبوغرافية الرئيسية للبلاد، وتحتل منطقة المرتفعات – هضبة متآكلة – معظم النصف الجنوبي من البرازيل، حيث يشغل حوض الأمازون في الشمال ثلث مساحة الدولة[272].

ويكشف المعهد البرازيلي للجغرافيا والإحصاء IBGEعن تقديرات السكان الذين يعيشون في 5،570 بلدية برازيلية، ووفقًا للتقدير يبلغ عدد سكان البرازيل 210.1 مليون نسمة حيث وصل معدل النمو السكاني 0.79 ٪ سنويًا، مع انخفاض في النمو مقارنة بالفترة 2018/ 2017، وفقًا للإسقاط السكاني لعام 2018. كما لا تزال بلدية ساو باولو الأكثر اكتظاظًا بالسكان في البلاد، حيث يبلغ عدد سكانها 12.25 مليون نسمة، تليها ريو دي جانيرو (6.72 مليون نسمة)، وبرازيليا (3.0 مليون) والسلفادور (2.9 مليون). وتشكل البلديات البرازيلية السبعة عشر، التي يزيد عدد سكانها عن مليون شخص، 46.1 مليون نسمة حوالى ٪21.9 من سكان البرازيل [273].

ومن حيث البنية الديمغرافية، شهدت البرازيل تغييرات كبيرة على مدى العقود الماضية، ساهم الانخفاض في معدلات المواليد والوفيات في تعزيز التحول الديموغرافي في البرازيل. حيث تطور معدل الإعالة ومكونات الأطفال والمسنين منذ عام 1940 حتى عام 2050، مع الأخذ في الاعتبار التوقعات السكانية المحسوبة بواسطة المعهد البرازيلي للجغرافيا والإحصاء (IBGE). كما يتسارع الانخفاض في إجمالي نسبة الإعالة من عام 1970 ومن المتوقع أن يستمر حتى عام 2020، ثم يبدأ في الزيادة. من الواضح للغاية هيمنة مشاركة الأطفال في نسبة الإعالة، لكن شيخوخة السكان البرازيليين تميل إلى أن تصبح أكثر بروزًا كل عام وستحكم نسبة الإعالة بعد عام 2030[274].

ولا تزال أوجه عدم المساواة موجودة إلى حد كبير في نظام التعليم الجامعى في البرازيل، بدءًا من قضايا العرق/ الجنس، حيث أظهر التعداد الوطني لعام 2010 وفقا للمعهد الوطنى للجغرافيا والاحصاء IBGE أن هناك تفاوتًا كبيرًا في الوصول إلى التعليم الجامعى بين المجموعات المختلفة. وعلى الرغم من أنهم يمثلون ٪54 من فوج السن في الكلية (18 – 24)، فإن أولئك الذين أعلنوا أنهم "بريوس pretos " في استقصاء التعداد، والذي يشار إليه مجتمعة باسم "السود"، ويشكلون فقط 32 ٪ من المسجلين في التعليم العالي، في حين يمثل البيض حوالى ٪44 من الفئة العمرية الكلية، يشكلون 66 ٪ من الملتحقين بالتعليم الجامعى.

ومن ناحية أخرى حوالى ٪20 من جميع البيض في الفئة العمرية في الكلية يذهبون إلى الكلية، وهي نسبة لا تتعدى 7.9 ٪ بالنسبة للسود. وباختصار، فإن فرص السود البرازيليين للالتحاق بالكلية هي حوالي 5/ 2 من تلك الخاصة بالبيض من البرازليين، وهو الوضع الأسوأ بالنسبة للبرازيليين من السكان الأصليين أو المحليين" native"، حيث أن ٪4 فقط من أفراد الفئة العمرية الجامعية مسجلون بالفعل في مؤسسات التعليم العالي في البرازيل [275] .

ومن الممكن أن تكون درجة عدم المساواة ناجمة كليًا عن عدم أهلية السود (أو البرازيليين الأصليين)، وهذا يعني عدم وجود درجة في المدرسة الثانوية، حيث توجد تفاوتات متعلقة بالعرق / اللون في نظام المدارس الثانوية أيضًا، على الرغم من أنها ليست شديدة مثل تلك الموجودة في التعليم العالي. على سبيل المثال، عند النظر إلى المجموعة العمرية للمدرسة الثانوية (15 – 17) [276]، كما تظهر نفس مجموعة البيانات أن البيض يشكلون 42 ٪ من تلك الفئة العمرية، لكنهم يمثلون 50 ٪ من الطلاب في المدرسة الثانوية في ذلك العمر، في حين أن السود يشكلون ٪56 من الفئة العمرية 15 – 17 ولكن 49 ٪ فقط من سكان المدارس الثانوية في ذات الفئة العمرية[277].

وتؤكد بيانات التعداد الوطني لعام 2010 أن التعليم الجامعى البرازيلي غير معتاد في أن حوالي نصف (٪45) من عدد طلاب التعليم الجامعى المسجلين هم 25 عامًا أو أكبر.

علاوة على ذلك، تشير الإصدارات المختلفة من إحصاءات التعليم الجامعى إلى أن معظم الطلاب الجامعيين المسنين مسجلون في النظام الخاص، إما لأن هؤلاء الأشخاص إما استغرقوا وقتًا أطول للتخرج من المدرسة الثانوية أو تأخروا في الذهاب إلى الكلية بسبب قيامهم بمساعدة أسرهم والبدء في العمل بعد الإنتهاء من التعليم الثانوي [278].

ومن هنا يتضح إن ظلم النظام واضح بشكل واضح لسكان البرازيل وحكومتها ووكالاتها الدولية، كما سعت حكومة كاردوسو Cardosoإلى حل المشكلة من خلال الزيادة السريعة في القطاع الخاص، وتوفير حوافز مالية لرواد الأعمال المحليين وتخفيف قيود الجودة، لذلك، كان توسع القطاع الخاص موضع ترحيب كبير لأولئك الذين يسعون لإثبات زيادة في الالتحاق بالتعليم الجامعى، لكنه حقق توسعا غير عادل بدرجة كبيرة.

ب – العوامل الاقتصادية:

مرت البرازيل بتغيرات اجتماعية واقتصادية عميقة منذ الكساد الكبير في الثلاثينيات، خاصة منذ الحرب العالمية الثانية، حيث أصبح اقتصادها، الذي كان لقرون عديدة موجهًا لتصدير عدد صغير من المنتجات الأولية، يهيمن عليه قطاع صناعي كبير ومتنوع في فترة زمنية قصيرة نسبيً، في الوقت نفسه، أصبح المجتمع البرازيلي، الذي كان يغلب عليه الطابع الريفي، متحضرًا بشكل متزايد [279].

ووفقًا لبيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2013، تستثمر البرازيل ما مجموعه ٪10.7 من الناتج المحلي الإجمالي في التعليم بمختلف مستوياته، ومن هذا المجموع يتم تخصيص 20 ٪ من الموارد للتعليم العالي، من بين الأموال المستثمرة في التعليم العالي، ٪45 منها خاصة و ٪55 حكومية. [280]

ومن توجد علاقة ارتباطية بين التغير الديمغرافى والنمو الاقتصادى، باعتبارها دولة تتميز بتفاوتات إقليمية قوية، تعكس عدم المساواة من خلال حصة كل منطقة فى الدخل القومى، ونسبة متوسط دخل الفرد في كل منطقة إلى متوسط الدخل القومي للفرد، ففي عام 1970، كان دخل الشمال الشرقى ٪14.6 من الدخل القومي، بينما وصل دخل

الشمال إلى ٪2.9 فقط من الإجمالي القومى، ومن حيث عدم المساواة، وصل متوسط دخل للفرد بنسبة 48.3 ٪ أقل من المتوسط الوطني فى الشمال الشرقي، بينما بلغ الشمال 65.6 ٪ فقط. كما أظهر الجنوب الشرقي مؤشرًا أعلى بكثير من المتوسط الوطنى، أما في عام 2010، تغير التفاوت الإقليمى بين الشمال والشمال الشرقى، بينما وصل الجنوب الشرقى والجنوب والوسط الغربى إلى مؤشرات فوق المتوسط الوطنى [281].

وتمتلك البرازيل وفرة من أنواع مختلفة من الموارد المعدنية، حيث لديها احتياطي هائل من خام الحديد، والمنغنيز، والمعادن الصناعية الأخرى. كما تمتلك الدولة أيضًا كميات كبيرة من البوكسيت والنحاس والرصاص والزنك والنيكل والتنغستن والقصدير واليورانيوم وكريستال الكوارتز والماس الصناعي والأحجار الكريمة[282].

وقد استمر الاقتصاد البرازيلي في التوسع ببطء في عام 2018، حيث وصل معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي خلاله لحوالى ٪1.3، وهو أعلى بقليل من الزيادة بنسبة ٪1.1 التي شهدتها عام 2017، وبالتالي، فإنه لم يتعاف بشكل كامل منذ الركود فى 2016/ 15، عندما انخفض الناتج المحلي الإجمالي بما يقرب من 7.0 ٪ ونصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي بنسبة 9.0 ٪ تقريبا. كما حافظ النمو الضعيف على ارتفاع معدل البطالة في الأرباع الثلاثة الأولى من عام 2018، بمتوسط ٪12.5، أي ما يعادل حوالي 13 مليون عاطل عن العمل. بينما بلغ معدل التضخم على أساس سنوي ٪4.05 في نوفمبر 2018، دون ٪4.5 المستهدفة [283].

وبلغ إجمالي الواردات 168.3 مليار دولار أمريكي بين يناير ونوفمبر، وهو أعلى بنسبة 21.8 ٪ مقارنة بالفترة نفسها من العام الماضي، ويرجع هذا النمو لارتفاع الإنفاق الرأسمالي على منصات النفط (ارتفاع ٪95.0)، وزيادة واردات الوقود (زيادة ٪35.8) ومشتريات السلع المعمرة (زيادة ٪36.8). وفي الوقت ذاته، نمت الصادرات بنسبة ٪9.9 بين يناير ونوفمبر، وبلغ مجموعها 219.9 مليار دولار أمريكي، نتيجة لزيادة مبيعات السلع (بنسبة ٪16.3) والسلع المصنعة (بنسبة ٪8.9). وانخفضت صادرات المنتجات شبه المصنعة بنسبة ٪3.06، ويرجع ذلك أساسًا إلى الانخفاض الحاد في

المبيعات الخارجية لسكر قصب الخام (بانخفاض ٪41.4). وقد نتج هذا الانخفاض عن انخفاض الصادرات إلى الهند وتايلاند، حيث زاد الإنتاج المحلي، وارتفاع الرسوم الجمركية التي فرضتها الصين، كان هناك انخفاض ملحوظ بنسبة 18.6 ٪ في صادرات السيارات، المرتبطة بتداعيات الركود في الأرجنتين، والتي تعد السوق الرئيس للسيارات البرازيلية [284].

ومن حيث الإنصاف، إذا استخدم الفرد دخل الأسرة كمعيار محدد، استنادًا إلى بيانات من الدراسة الاستقصائية الوطنية لعينات الأسر المعيشية (PNAD / IBGE) لعام 2009، يلاحظ أنه من بين السكان في الفئة العمرية 18 – 24 عامًا، لا يمثل سوى ٪3 فقط من الخُمس الأقل دخلاً و 7 ٪ من السكان. وفي الواقع، 77 ٪ من أولئك الذين يعيشون في خُمس أقل دخل و 70 ٪ في المستوى الأدنى التالي لم ينتهوا بعد من المرحلة الثانوية (أو تسربوا). وعلى العكس من ذلك، فإن ٪60 من الذين بلغوا سن الدراسة الجامعية في الخُمس الأعلى دخلاً كان لديهم إمكانية الالتحاق بالجامعة، و ٪15 فقط لم ينتهوا من المرحلة الثانوية (أو تسربوا)، وهو ما يدل على مدى نخبوية نظام التعليم برازيلي ككل، بل وأكثر من ذلك نظام التعليم العالى، رغم جهود التوسعات الأخيرة[285].

وتمثل الجامعات الحكومية في الوقت الحاضر جزءًا صغيرًا نسبيًا من نظام التعليم العالي البرازيلي، سواء من حيث عدد المؤسسات أو من حيث التسجيل، فحوالي 4/ 3 من جميع طلاب المرحلة الجامعية الأولى في البرازيل يذهبون إلى مؤسسات خاصة. أما المؤسسات الحكومية، أكثر انتقائية بكثير من تلك الموجودة في النظام الخاص، ربما لأنها أعلى مكانة في الجامعات الحكومية كما أنها لا تتقاضى أي رسوم دراسية. ومع ذلك، فإن العديد من الطلاب المقبولين في الجامعات العامة ينتمون إلى أسر ثرية، وأقل نسبياً هم من الأسر الفقيرة أو من مجموعات الأقليات، مثل المنحدرين من أصل أفريقي، ومن هنا يتضح دور الانتقائية العليا لها تأثير واضح في منعهم من التقدم إلى مؤسسات التعليم الجامعى العامة(HEI)[286].

وهناك قيدا أخر يفرضه التعليم الثانوي على التعليم الجامعى، وهو أن النمو في عدد الطلاب المتخرجين من المدارس الثانوية قد تباطأ بعد فترة من النمو السريع في

النصف الثاني من التسعينيات، عندما وصل إلى 1.8 مليون. وفي عام 2011، كان الرقم لا يزال 1.8 مليون درجة تمنحها المدارس الثانوية، وبالنظر إلى أن حوالي 50 ٪ فقط من السكان البالغين في البرازيل قد أنهوا المرحلة الثانوية، يتعين على المرء أن يتساءل عن الغياب التام للسياسات المخصصة لهذا القطاع التعليمي من جميع المستويات الحكومية (التعليم الثانوي هو مسؤولية الدول) [287]. وفى الآونة الأخيرة فقط وصل انتباه السلطات إلى التعليم الفني / المهني إلى السلطات، لكن ما زال من المبكر للغاية رؤية نتائج السياسات الجديدة.

ج – العوامل السياسية:

اكتشفت البرازيل عام 1500 من قبل البرتغاليين، وحصلت على استقلالها عام 1822، وأصبحت جمهورية في عام 1889 بعد انقلاب عسكري وضع حداً للملكية الدستورية (الإمبراطورية). كان الدستور الجمهوري، الذي أُعلن في عام 1891، ساري المفعول حتى عام 1930، وهو العام الذي أدى فيه الكساد الاقتصادي والتنافسات الإقليمية إلى تدخل عسكري أدى إلى وصول الشعبوية Getúlio Vargas إلى السلطة. وبعد سقوطه، مرت البلاد بفترة من الديمقراطية في عام 1964، وقع انقلاب عسكري جديد. تولى نظام استبدادي وحتى ديكتاتوري السلطة حتى عام 1985.

وخلال السنوات الأخيرة من الديكتاتورية، شجعت القوات المسلحة الانتقال إلى الديمقراطية، وعقدت انتخابات حرة فازت بها المعارضة (الحركة الديمقراطية البرازيلية – MDB)، وتنازلت بعد ذلك السلطة للسلطات المدنية، الأمر الذى أدى اعتماد دستور جديد والعودة إلى حق الاقتراع العام إلى فترة جديدة من الديمقراطية، لكن الأزمة الاقتصادية، التي بدأت مع "العقد الضائع" في الثمانينيات، ساءت في أوائل التسعينات في عهد الرئيس فرناندو كولور دي ميلو، حيث بلغ معدل التضخم السنوي 1 ٪150. انهار الإنتاج الصناعي وارتفعت البطالة وارتفعت مستويات الفقر [288].

وتعد البرازيل جمهورية اتحادية ديمقراطية ذات نظام رئاسي، حيث يعد الرئيس هو رئيس الدولة ورئيس حكومة الاتحاد ويتم انتخابه لمدة أربع سنوات، مع إمكانية

إعادة انتخابه لولاية ثانية متتالية، وله أن يعين الرئيس وزراء الدولة الذين يساعدون في الحكومة، حيث تعتبر المجالس التشريعية في كل كيان سياسي المصدر الرئيسي للقانون في البرازيل، ويمثل الكونغرس الوطني هو الهيئة التشريعية المكونة من مجلسين، ويتألف من مجلس النواب ومجلس الشيوخ الاتحادي[289].

ويتم تنظيم مؤسسات التعليم الجامعى في البرازيل بموجب الدستور الاتحادي لعام 1988، وقانون التعليم الوطني لعام 1996 (LDB Lei de Diretrizes e Bases)، وبمختلف المراسيم والقرارات الرسمية الصادرة عن المجلس الوطني للتعليم. كما يكفل الدستور التعليم المجاني في المؤسسات العامة وفقا للمادة 206 من الدستور، والذى يسمح بوجود مؤسسات خاصة. كما تختلف مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة وفقًا لحالتها الإدارية والتنظيم الأكاديمي، بحيث يمكن إنشاء المؤسسات العامة وصيانتها بواسطة الحكومات الوطنية (الفيدرالية) وحكومات الولايات، وتعتبر جزءًا من الخدمة المدنية. يمكن تنظيم المؤسسات البلدية، بأعداد صغيرة، كمؤسسات غير هادفة للربح، وتحكم وفقًا للقانون الخاص، ويمكن أن تفرض رسومًا تعليمية، بحيث يمكن أن تكون المؤسسات الخاصة قائمة على المجتمع، والطائفية، والعمل الخيري، والربح [290].

فيما يتعلق بالتشريعات والسياسات الرسمية التي تؤثر على القبول والوصول، فقد حددت الخطة الوطنية للتعليم للفترة 2000 – 2010، أن تصل نسبة المشاركة – كهدف أساسي ل – مؤسسات التعليم الجامعى، بحلول عام 2010، إلى ٪30 من نسبة المشاركة للسكان في سن الكلية (18 – 24) والمعروف بنسبة صافي الالتحاق (NER. وعادة ما يعتبر هذا المستوى عتبة عالمية الوصول إلى الأدب[291]. وكان وصل متوسط معدل الالتحاق (الصافي) في البلدان الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في عام 2000[292]. لم يتم بلوغ هذا الهدف اعتبارًا من عام 2012، على الرغم من نمو أكثر من 230 ٪ في عدد المسجلين في الفترة 2000 – 2012، من 2.7 مليون إلى 7.0 مليون طالب مسجل، حيث بلغت المشاركة في سن الكلية حوالي 15 ٪ في عام 2010 [293].

وحاولت الحكومة البرازيلية تسهيل وصول الطلاب الفقراء إلى الجامعات الحكومية من خلال التغييرات السياسية الشاملة للجامعات الفيدرالية. ففي عام 2012، حيث أصدر مجلس الشيوخ قانونًا يلزم الجامعات الفيدرالية باتباع حصص القبول، من خلال تخصيص نصف المساحات في الجامعات الفيدرالية للمتقدمين الذين تخرجوا من المدارس الثانوية العامة. كما يتم تخصيص ربع المساحات للمتقدمين الذين ينتمون إلى أسر ذات دخل منخفض، وهو ما يجب أن يعكس التكوين العنصري للطلاب في الجامعات التكوين العرقي للدولة التي تقع فيها الجامعة [294].

ومن هنا يعد تمويل التعليم الجامعى هو موضوع مسيّس، حيث يتزايد الجدل حول الطريقة التي يتم بها تمويل التعليم العالي في البرازيل، حيث من المرجح أن يصل الطلاب من خلفيات أكثر حظًا إلى مؤسسات عامة النخبة شديدة الانتقائية، وهي مجانية، في حين يميل أولئك الذين ينتمون إلى خلفيات فقيرة إلى حضور مؤسسات خاصة مدفوعة الرسوم. كما ينظر إلى هذا على نطاق واسع لتفاقم التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية[295]، ففي عام 2017، منع الكونغرس البرازيلي اقتراحًا كان سيسمح لمؤسسات التعليم العالي العامة بفرض رسوم دراسية على برامج الدراسات العليا التخصصية والمهنية[296]. كما حدد الدستور في السابق نسبة مئوية دنيا من الإيرادات لقطاعي التعليم والصحة – ٪18 من صافي الإيرادات الضريبية و ٪15 من صافي الإيرادات الحالية، على التوالي. كما تحمي القاعدة الجديدة الإنفاق على هذه القطاعات، ولكنها تغير آلية القيام بذلك، من خلال تحديد حدود الإنفاق على التعليم والصحة، حيث لا ينبغي أن يكون الإنفاق على هذه القطاعات أقل من سقف إنفاقها لعام 2017[297].

د – العوامل الاجتماعية:

يتعامل التعداد السكاني في البرازيل مع الانتماء العرقي والعرقي عن طريق تصنيف الأشخاص حسب لون البشرة بشكل أساسي، يطلب من الناس أن يضعوا أنفسهم في واحدة من عدد من الفئات. بالإضافة إلى "السكان الأصليين" (الفئة الأصغر)، يُطلب من البرازيليين الإبلاغ عما إذا كانوا يعتقدون أنهم أبيض أو أسود أو بني أو أصفر. كما

أشارت نتائج التعداد إلى أن 92 مليون برازيلي (٪48) كانوا من البيض، و 83 مليون (٪44) كانوا بني، و 13 مليون (٪7) كانوا سوداً، و 1.1 مليون (٪0.50) أصفر، و 536،000 (٪0.25) كانوا أصلي، وهذا الأسلوب لتصنيف العرق مثير للجدل داخل البرازيل، وقد تم انتقاد للمعهد الوطنى للجغرافيا والاحصاء لاستمراره في استخدامه[298].

ويعوق نمو البلاد من عدة نواح العدد الكبير من النساء البرازيليات اللواتي يدخلن سوق العمل ويختارن الانتظار لفترة أطول لإنجاب الأطفال، وقد انخفض معدل المواليد في البرازيل بشكل كبير منذ السبعينيات، عندما كان لدى النساء أكثر من 4 أطفال في المتوسط.، حيث تشير التقديرات إلى أن هذا المعدل سينخفض إلى 1.5 بحلول عام 2034 وسيبقى عند هذا المستوى حتى عام 2060. وفي الوقت الحالي، يبلغ عدد سكان البرازيل لعام 2020 ما يقدر ب – 212.56 مليون نسمة، بعد أن كان أقل من 200 مليون قبل ست سنوات فقط [299].

ويمكن أن يكون لشيخوخة السكان تأثير إيجابي على النمو الاقتصادي إذا زاد توفير العاملين من أجل دعم الاستهلاك في المستقبل أو إذا زادت استثمارات البحث والتطوير نسبة إلى حجم القوى العاملة. ولكن يمكن أن ينشأ أثر سلبي إذا كانت شيخوخة السكان مشروطة بانخفاض الخصوبة ويصاحبها انخفاض في النمو السكاني أو إذا تم صياغة أنظمة المعاشات التقاعدية بطريقة تنخفض فيها نسبة القوى العاملة – المتقاعدين[300] .

وتعد البرازيل موقعًا لمجموعة من التجارب الجذرية، اجتماعيًا وتربويًا، منذ نهاية عام 1985 لعقدين من الديكتاتورية العسكرية، حيث شهدت هذه الفترة ظهور حشد قوي للنقابات العمالية والسكان الأصليين والأفريقيين والعديد من الحركات الاجتماعية الأخرى، بالإضافة إلى تأسيس حزب العمال (PT4) الذي أحدث تغييرات كبيرة في البلاد منذ انتخاب لولا دا سيلفاLula da Silva عام 2002. وقد تفاعلت هذه الحركات بقوة مع مجال التعليم، داعية إلى توسيع نطاق الوصول للفئات المحرومة وكذلك تحويل المناهج والحكم في المدارس والجامعات، حيث ظهر عدد من المبادرات أدناه بشكل مباشر أو غير مباشر من هذه الحركات الاجتماعية الأوسع. [301]

وعلى الرغم من التوسع السريع في الوصول إلى البرازيل؛ حيث ارتفع معدل الالتحاق بالجامعات من 3 ملايين في عام 2001 إلى أكثر من 7 ملايين في عام 2013، إلا أن معدل الالتحاق الصافي لا يزال 15 ٪ فقط[302]، مع استبعاد الطلاب ذوي الدخل المنخفض في معظمهم من كليهما المؤسسات العامة والخاصة. تعد البرازيل واحدة من أكثر الدول عدم المساواة في العالم من حيث توزيع الدخل، وتنعكس هذه التفاوتات في نظام التعليم الجامعى، حيث تعد الخلفية العرقية / الإثنية عاملاً مهما في الحصول على التعليم الجامعى، حيث تقل معدلات الالتحاق بالبرازيليين الأفارقة والشعوب الأصلية بشكل غير متناسب، حيث تمت معالجة هذه المشكلة من خلال مجموعة من السياسات الأكثر دراماتيكية، قانون عام 2011 الذي يلزم الجامعات الفيدرالية بالحصول على حصة 50 ٪ للطلاب من المدارس الحكومية ومن المجموعات العرقية المحرومة ومع ذلك، تظل أوجه عدم المساواة حادة [303].

واستجابةً لركود القطاع العام في التعليم الجامعى منذ التسعينيات، حرضت حكومة لولاLula على برنامج يُعرف باسم برنامج دعم لإعادة هيكلة الجامعة وخطط التوسع Reuni، والذي نفذ مجموعة من التدابير لزيادة عدد الأماكن المتاحة في المؤسسات العامة. إلى جانب هذا البرنامج، تم إنشاء عدد من المؤسسات الفيدرالية الجديدة، من بينها عدد قليل من الجامعات المواضيعية، مع التركيز على اختصاص أو مهمة مميزة. كان الدافع وراء إنشاء هذه المؤسسات من خلال الحركات الاجتماعية التي تقوم بحملات من أجل حقوق مجموعات معينة، فضلاً عن الحركات الأوسع داخل الحكومة وحزب العمال الحاكم لتحويل الجامعات الفيدرالية. استهدفت الحركات الأخيرة الوصول المقيد للغاية في هذه المؤسسات – حيث قدمت أشكالًا أكثر إنصافا لمتطلبات القبول، بما في ذلك استخدام امتحان الثانوية الوطنية Enem، بدلاً من امتحانات الدهليز الخاصة بالمؤسسة، والتي فضلت الطلاب الذين يمكنهم تحمل تكاليف الدورات التحضيرية. كما استهدفت التغييرات التي أُدخلت على الطابع التأديبي الضيق للمناهج من خلال تقديم مفهوم الفنون الليبرالية من خلال أفكار جامعة نوفا (الجامعة الجديدة) [304].

ورغم الانقسام الصارخ، بين القطاعين العام والخاص فيما يخص التعليم الجامعى؛ فالجامعات الحكومية – سواء كانت مؤسسات فدرالية أو مؤسسات حكومية – خالية تمامًا من الرسوم للطلاب، ولكن لديها سياسات قبول شديدة التقييد تستند إلى اختبارات عامة تنافسية. أما الجامعات الخاصة – من ناحية أخرى – لديها مساحات واسعة، لكن الرسوم على نطاق واسع من المؤسسات الاقتصادية ذات المكانة المنخفضة إلى المؤسسات باهظة الثمن. ولقد استوعب القطاع الخاص منذ التسعينات الطلب الكبير على التعليم العالي من أعداد متزايدة من خريجي المدارس الثانوية، حيث يشكل الآن ٪74 من الملتحقين بالجامعات، وربما يرجع يذلك إلى أن ما يقرب من نصف القطاع الخاص هادف للربح، كونه قطاع مربح للغاية للمستثمرين، حيث أن أكبر شركات التعليم الجامعى لديها حيازات كبيرة في البورصة البرازيلية [305].

ه – العوامل التاريخية:

يعكس نظام التعليم الجامعى في البرازيل، تاريخًا طويلًا من أوجه عدم المساواة القائمة والسائدة في البلاد، حيث يدل التوسع في مؤسسات التعليم العالي خلال القرن التاسع عشر على وجود نظام استفاد منه النخبة الأثرياء بشكل أساسي، ففى عشرينيات القرن التاسع عشر، كان هناك توسع طفيف في مؤسسات التعليم العالي (IHEs) في البرازيل، ويرجع ذلك أساسًا إلى أن الحكومة بدأت تدرك مدى أهمية وجود نخبة متعلمة من أجل أن تكون مستقلة سياسيًا. ولهذا الغرض تم تأسيس أول مؤسسات التعليم الجامعى. ومنذ ذلك الحين، يمثل الالتحاق في مؤسسات التعليم الجامعى IHEs تحديا للأشخاص ذوي الدخل المنخفض، مما تسبب في قيود وعدم المساواة، واليوم، لا تزال عملية القبول في الجامعة صعبة ومنافسة وغير عادلة بشكل ملحوظ في بعض الأحيان[306] .

مع كل تاريخ عدم المساواة في التعليم الجامعى، كان النظام البرازيلي ناجم عن عمليات الإصلاح، حيث يلاحظ أنه في هذا السياق المعقد المتمثل في عدم المساواة في الدخل والأمية والإهمال التعليمي التاريخي، حيث بدأت الحكومة الفيدرالية في التسعينيات، وفقًا للمبادئ التوجيهية التي أوصت بها اليونسكو والبنك الدولي، في تنفيذ

سياسات تهدف إلى زيادة عدد مؤسسات التعليم الجامعى، والالتحاق، والمسارات التدريسية الخاصة بها[307].

في الواقع، تدعم الحكومة فتح مؤسسات التعليم الجامعى الخاصة، من أجل تلبية الطلب على مؤسسات التعليم العالي الخاصة الجديدة كوسيلة لوضع المزيد من المنافسة والاختيار في النظام [308].

وعلى غرار سياسات التوسع فى التعليم الخاص، يبدو أن البنك الدولي يوصي بسياسات تهتم فقط بالتنمية الاقتصادية للبلد، فعلى سبيل المثال، فبدلاً من توصية الحكومة البرازيلية بتأسيس استثمار أكبر في التعليم العام الجيد، أوصى البنك الدولي "بإنشاء برامج مرنة وأسرع وأرخص تكلفة، مثل التعليم الجامعى عن بعد لتلبية احتياجات الطلاب الفقراء [309]. كما أن السياسات التي دعمت تسجيل المزيد من الطلاب من الطبقات ذات الدخل المنخفض هي وسيلة ملموسة لتحسين الوضع الاجتماعي وتنمية الاقتصاد، مع تقليص الفجوة بين الأغنياء والفقراء، إلا أن النمو الكبير في العدد والالتحاق بالمؤسسات الخاصة منخفضة الجودة يمثل تحديا جديدا لهؤلاء الطلاب القادمين من خلفية اجتماعية اقتصادية فقيرة [310].

ونظرًا للعقبات التي تحول دون الالتحاق بجامعة عامة، غالبًا ما يكون للطلاب ذوي الدخل المنخفض أي خيار سوى التسجيل في الجامعات الخاصة والعثور على وظيفة لتحمل الرسوم الدراسية المرتفعة، فالطالب البرازيلي النموذجي في إحدى الجامعات الخاصة يأتي من عائلة ذات دخل منخفض ويتعين عليه العمل لتغطية الرسوم الدراسية، فعادة ما يعمل الطلاب أثناء النهار ويلتحقون بالمدرسة في الليل"[311]. وعلى الرغم من أن جدول عمل الدوام الكامل قد يكون ضارًا بأدائهم في الكلية، فإن الطلاب من الأسر الفقيرة إما أن يتخلوا عن تعليمهم الجامعى أو يصبحوا طلابا بدوام كامل وموظفًا بدوام كامل لتحمل الرسوم الدراسية في كثير من الأحيان في كلية منخفضة الجودة [312].

المحور الثانى:

الجهود المبذولة لضمان التعلم العادل فى التعلم الجامعى فى مصر

أكدت معظم الأدبيات أن التعليم هو مفتاح النمو فى أى دولة، لذلك يجب أن تتاح فرصة التعلم العادل والكافى والكفء سواء تعليم أساسي أو جامعى إلى كل الأفراد على حد السواء، وذلك من منطلق أن معظم الأراء المؤيدة لمجانية التعليم الجامعى تستند فى الأساس إلى أولوية إعتبارات العدالة، بغض النظر عن تأثيرها على إعتبارات الكفاءة، وهذا لا يعنى أن مجانية التعليم – لكل الأفراد أغنياء وفقراء – وحدها تحقق العدالة لأن التجارب الدولية أثبتت أن المجانية فى كثير من الأوقات الذى يستفيد منها أكثر هم الأغنياء، كما أنها فى كثير من الأوقات تكون عائق لتحقيق الكفاءة والكفاية [313].

ويعد التعلم العادل أمر حاسم لتحقيق نمو اقتصادي أسرع؛ فعندما يتم توفيره على نطاق واسع، فإنه يتطلب ضمان توزيع عادل للفوائد من النمو الاقتصادي؛ خاصة لمعظم البلدان النامية – ومنها مصر – وما شهدته فى أعقاب استقلالها، حيث التزمت بتوفير الوصول المجاني إلى جميع مستويات التعليم لجميع مواطنيها. كما لا تزال الحكومة المصرية المزود والممول الرئيس للتعليم، بما في ذلك التعليم الجامعى [314].

ويوضح الشخيبى عددا من المبادئ اللازمة لضمان التعلم العادل فى التعليم – جامعى أو قبل جامعى – على النحو التالى[315]:

- أن يحصل جميع أبناء المجتمع على فرص تعليمية متكافئة بغض النظر عن المستوى الاجتماعى والاقتصادى فى الاتحاق بالتعليم والاستفادة من خدماته والاستمرار فيه لأقصي ما تؤهلهم له قدراتهم التعليمية واستعداداتهم، وأن يحصل كل منهم على الوظيفة التى تناسب الشهادة الدراسية الحاصل عليها.
- توزيع الخدمات التعليمية وفقا لمبدأ الحاجة (حاجة الأفراد، المؤسسات التعلينمية، المناطق الجغرافية والسكانية).

- الإلزام والمجانية والمساواة فى المعاملة بين الطلاب.
- موضوعية اختيار الطلاب فى المراحل التعليمية وأنواعه المختلفة.

ويحدد عمار ثمانية مفاصل تتحقق من خلالها العدالة فى السياسة التعليمية، أولا: وجود الخدمة التعليمية(مدرسة، معهد، جامعة) مبنية وقائمة، ثانيا: أن تكون متاحة لكل من يرغب فى الالتحاق بها ممن تنطبق عليه شروط القيد بها، ثالثا: أن يكون الالتحاق ميسورا دون عوائق مالية أو اجتماعية أو صعوبة الوصول إليها، رابعا: المساواة فى ظروف التعليم وتوفير أمكاناته ومدخلاته للجميع، خامسا: المساواة فى المعاملة والاحترام فى المواقف المختلفة داخل المجتمع التعليمى، سادسا: القدرة على مواصلة التعليم وفقا لما تسمح به أقصي القدرات العلمية فى التحصيل، سابعا: التكافؤ والمساواة فى تقدير نتائج التعلم عند الطلاب، ثامنا: التكافؤ فى فرص العمل وعدم التميز فى شغل الوظائف على أسس غير مهاراته وقدراته الملائمة لنوع العمل[316].

كما حددت دراسة رمزى وآخرون خمسة أبعاد لتقييم مدى تحقق العدالة فى التعليم، وهى[317]:

- النفاذ الى التعليم، من حيث فلسفة التعليم ونسبة الاستيعاب.
- الاستمرار فى التعليم (التسرب).
- جودة وكفاءة العملية التعليمية(إعدداد المعلم وكثافة الفصول وتعدد الفترات الدراسية.
- الجانب الاقتصادى للتعليم من حيث توزيع الانفاق على التعليم بين الفئات الاجتماعية المختلفة وعلاقة ذلك بالعدالة الاجتماعية.
- المشاركة فى صنع السياسة التعليمية (المجتمع المدنى – أولياء الأمور – الطلبة).

وبذلك رأت رمزي وأخرون أن مفهوم العدالة كإنصاف كما راها جون رولز يتضمن الأبعاد التالية[318]:

- ضمان تمتع جميع المواطنين بحقوق متساوية فى كافة المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية من ناحية، وتحقيق أقصي نفع ممكن للأقل تميزا بسبب عجزهم عن إمتلاك الموارد إما بحكم المولد أو الظروف الاجتماعية من ناحية أخرى.

- يعد التعليم من الموارد الاساسية التى يمكن أن تحسن أوضاع الأقل تميزا على المدى الطويل.
- لا يقتصر مفهوم العدالة فى الانصاف على المساواة الشكلية والتى تتم ترجمتها فى المواثيق الحقوقية والدساتير، ولكنه يمتد أيضا للمساواة الموضوعية، والمقصود بها التوزيع العادل للموارد المجتمعية بكافة أنماطها.
- إذا لم يتحقق النجاح فى تحقيق المساواة فتوزيع الموارد الاقتصادية توزيعا عادلا بين جميع المواطنين فلابد أن يكون التحيز لصالح الأقل تميزا.
- يتطلب مفهوم العدالة فى الانصاف تبنى الدولة لسياسات اقتصادية واجتماعية جادة فى تحقيق العدالة الاجتماعية.

ولكن هل نتج عن المجانية فرص متكافئة كفء فى الالتحاق بالتعليم الجامعى، أم هل اقتصرت الفائدة التى حصل عليها أبناء الطبقات المتوسطة والفقيرة على شهادة جامعية دون تعليم جامعي حقيقى كفء يسهم فى تحقيق النمو الاحتوائي ويضمن استدامة النمو والتنمية. وهل استطاع أبناء الطبقات الثرية الحصول على تعليم أفضل من خلال مؤسسسات التعليم الخاصة، أو من خلال المسارات الخاصة غير المجانية فى الجامعات العامه وظل أبناء الفقراء – أو من حالفه الحظ منهم – أسرى أطلال مؤسسات تعليمية عريقة ولكنها عاجزة عن تقديم خدمات تعليمية متميزة، وهو ما أعاد إنتاج الطبقية فى إتاحة فرص التعليم الجامعي. [319]

ولقد عانى نظام التعليم الجامعى في مصر لفتًة طويلة مشاكل عدّة ناتجة من الاكتظاظ ومركزية الحكم الدفرطة واختلالات في الفعالية واسعة الانتشار، ناهيك عن تدني جودة التعليم الجامعي وتدّني جودة التعليم التقنى المتوسط وابتعاده عن متطلبات الواقع، إلا أن الحكومة واعية لتحديات التعليم الجامعى، لذا، أطلقت مبادرات عدّة لمعالجة هذه القضايا. لذا عين وزير التعليم العالي لجنة استشاريّة رفيعة الدستوى لرصد حاجات الإصلاح الضروريّة في قطاع التعليم العالي، فتطرّقت اللجنة إلى قضايا عدّة منها تغيتَ أو/ وتعديل الأنظمة المطبقة على هيكليات الحكم والاستقلالية المؤسسيّة ودرجة رقابة

المؤسسات على موارد الميزانيّة وقدرتها على تعبئة موارد إضافية من خارج الميزانية. وبلغت جهود اللجنة المذكورة ذروتها في إطار تطوير استًراتيجية شاملة لإصلاح التعليم الجامعى شملت بصيع الاختلالات في الفعالية. [320]

وتؤكد دراسة الجعفراوى أنه بالنسبة للتعليم العالي والجامعى، فيوجه إليه نحو 28 من إجمالي الإنفاق العام علي التعليم، ويبلغ نصيب الطالب من الانفاق علي التعليم العالي والجامعى نحو 3 أضعاف نصيب الطالب في التعليم قبل الجامعي، وعلي الرغم من أن نسبة الإنفاق الموجه إلي التعليم الجامعي تتفق مع المتوسطات العالمية، إلا أن نصيب الطالب في التعليم الجامعى في دول منظمو التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD) يبلغ عشرة أضعاف نصيب الطالب في التعليم العالي في مصر، ويبلغ متوسط نصيب الطالب في الدول متوسطة الدخل ذات الدخل المنخفض نحو ثلاثة أضعاف نصيبه في مصر. وبالإضافة إلي انخفاض مستوي الاستثمارات فإن المؤشرات تدل علي عدم كفاءة تخصيص هذه الاستثمارات حيث يوجه معظم الإنفاق إلي النفقات الجارية وليس الاستثمارية مما يعني انخفاض الموارد الموجهة للصيانة وتجديد البنية الأساسية، كما أن زيادة النفقات الجارية هي نتيجة لزيادة الأجور التي يخصص لها نحو 78 من النفقات الجارية، يضاف إلي ذلك أن نسبة كبيرة من الأجور تذهب للعاملين في الوظائف الإدارية وليس لأساتذة الجامعات حيث بلغت نسبة العاملين بالكادر الجامعي إلي غير العاملين بالكادرالجامعي [321]0.7:1، وذلك في الوقت الذي تعاني فيه الجامعات من ارتفاع معدل الطلاب/ الأساتذة، بالإضافة إلي انخفاض متوسط أجر الأستاذ الجامعي وعدم اتساقه مع وضعه الاجتماعي أو احتياجاته المعيشية.

ويتضح مما سبق أن التعليم الجامعي فى مصر لم يلب اعتبارات التعلم العادل لطلابه نظراً لانخفاض جودته، كما أن الازدواجية في تقديم خدمات التعليم العام بتقديم نوعين من خدمات التعليم بإضافة تعليم باللغات الأجنبية ذ أدي إلي زيادة التمايزات في المجتمع لصالح الفئات ذات القدرة الاقتصادية الأعلي.

كما أن إتاحة الفرصة للقطاع الخاص للمشاركة في العملية التعليمية ساهم في إعادة إنتاج التمايزات الاجتماعية أضر بالعدالة الاجتماعية، بالإضافة إلي أنه لا يعتبر عن حقيقة

الاستثمار الاجتماعي حيث كان هدفه الأساسي هو تحقيق الربح، وإن ساهم في إنتاج سلعة خاصة عجزت الدولة جزئيا عن إنتاجها فإن الهدف الأساسي كان تحقيق الربح وليس حل مشكلة اجتماعية. كما يمكن للتعليم الجامعي المساهمة في تعزيز العدالة الاجتماعية في المجتمع من خلال السلعة الخاصة التي ينتجها وهي الخريج الجامعي، فإنه يمكن أن يسهم بشكل آخر في تعزيز العدالة من خلال ما ينتجه من سلع عامة تحقيق عائدا يعود بالنفع علي المجتمع ككل وعلي الأفراد غير المشاركين في التعليم الجامعى. وأهم سبل ذلك تدعيم الديمقراطية وتوصيل الحقيقة لسلطة من خلال العمل كبيت خبرة لتقديم رؤية نقدية للواقع السياسي والاقتصادي، ومناقشة القضايا المثيرة للخلاف أو محل الجدل بما يسهم في النهاية في تحقيق ودعم العدالة الاجتماعية[322].

ومن ناحية تمويل التعليم الجامعى، يكفل الدستور المصرى مجانية التعليم فى كافة مراحله، حيث تعد المخصصات الحكومية المصدر الرئيس لتمويل مختلف الأنشطة الخاصة بالتعليم العالى والجامعى فى مصر، باعتبارها من الدول التى تتبع المنهج الاجتماعى فى التمويل الذى تضطلع فيه الحكومة بالدور الاول فى تمويل التعليم حسب المقاييس الخاصة بكل دولة[323].

ويضاف لما سبق، مصادر التمويل الذاتية للجامعات من أنشطة التعليمية، حيث يسمح قانون تنظيم الجامعات بانشاء وحدات ذات طابع خاص لها استقلال مالى وادارى ومالى بقرار من رئيس الجامعة . كما يضاف ايضا مصادر التمويل من القروض والمنح الخارجية، والتى تساهم الحكومة من خلالها بالشراكة مع المؤسسات والمنظمات العالمية فى تقديم المنح والبعثات الخارجة للطلاب وقبول القروض الدولية بهدف تمويل وتطوير التعليم الجامعى، إضافة إلى مصادر التمويل من مساهمات الطلاب فى تكلفة التعليم من خلال برامج يتم تدريسها بلغات اجنبية أو برامج الانتساب أو التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وإيرادات الطلبة الوافدين. [324]

أما تمويل التعليم الجامعى الخاص، فيكون من خلال الرسوم الدراسية التى يدفعها الطلاب المصدر الرئيس لموارد الجامعات الخاصة، وبشكل عام فان الجامعات الخاصة

لديها حرية أكبر من الجامعات الحكومية فى اعداد ميزانياتها بما يتلائم مع اهدافها المحددة، وهو ما يؤثر بشكل اكبر فى قدرتها على رفع جودة العملية التعليمية[325].

وبالنظر الى موازنة العام المالى 2019/ 2018 نجد أنها خصصت ما قيمته 115.7 مليار جنية للانفاق على التعليم مقارنة ب – 107.1 مليار جنية بموازنة عام 2018/ 2017، أى بزيادة نسبتها ٪8.02، حيث بلغت اعتمادات التعليم العالى والجامعى 27 مليار جنية، ونحو 12.5 مليار جنية للمستشفيات الجامعية. [326]

وقد ارتفع الانفاق العام على التعليم الجامعى من 808 مليار جنية عام 2001/ 2000 الى 10 مليار عام 2009/ 2008 ثم الى حوالى 20 مليار عام 2015/ 2014 بنسبة زبادة 100 ٪ مقارنة بعام 2009/ 2008، وبحوالى 127 ٪ مقارنة بعام 2001/ 2000، إلا أن نسبة الإنفاق لإجمالى الإنفاق العام على التعليم يلاحظ أنها فى تراجع مستمر، حيث بلغت تلك النسبة ٪47 عام 2001/ 2001 ثم انخفضت إلى ٪23 عام 2009/ 2008 ثم إلى 20.9 ٪ عام 2015/ 2014، كما وصلت فى العامين 2018/ 2017 و 2019/ 2018 إلى ٪24.1 و [327]٪22.9.

ومن هنا يلاحظ أن الانفاق العام على التعليم الجامعى لم يكن كافيا لمواجهة متطلبات إصلاحه، ومن ثم تدهورت الكفاءة الداخلية والخارجية له، والتى تمثلت فى عدة مؤشرات منها: وجود عجز فى اعدا الجامعات المعاهد العليا مما أدى إلى إرتفاع كثافة الطلاب الجامعات القائمة إلى جانب تحيز توزيع الخدمات التعليمية ضد مناطق ومحافظات معينة، وعدم المؤامة بين بين عرض خريجى التعليم الجامعى والطلب على سوق العمل[328].

ومن هنا يرى الباحث أنه رغم مضاعفة الإنفاق على التعليم، إلا أن تاثير الإنفاق مازال متواضعا، وذلك بسبب الانخفاضات المتتالية فى القوة الشرائية للجنية المصرى، وهو ما أدى إلى الإنخفاض فى الإنفاق الحقيقى على التعليم على النحو المبين عند تناول تطور نسبة الإنفاق الحكومى على التعليم الجامعى مقارنة بالناتج المحلى الإجمالى، حيث تناقص التمويل الفعلى على التعليم الجامعى.

وتوضح الموازنة العامة للدولة للسنة المالية 2016/ 2015 استحواذ الباب الخاص بالأجور وتعويضات العاملين على أعلى نسبة من ميزانية التعليم حيث بلغت 82.939 مليار جنية أى حوالى 83.3 ٪ بينما خصص لباب الاستثمار 8.708 مليار جنية أى حوالى ٪8.7 وحصل باب السلع والخدمات على 6.653 مليار جنية أى حوالى ٪6.7 وباب المصروفات الأخرى على ٪0.72 أى حوالى 715 مليون جنية وباب الدعم والمنح والمزايا الاجتماعية على ٪0.21 أى حوالى 213 مليون جنية وأخيرا باب الفوائد بنصيب 0.34 ٪ أى حوالى 34 مليون جنية[329].

ورغم زيادة الإنفاق على التعليم الجامعى إلا أن حجم التمويل الفعلى يتناقص عبر السنوات وهو ما تعكسه نسبة الإنفاق على التعليم ككل والتعليم الجامعى إلى الناتج المحلى الإجمالى، وبخلاف عامى 2005/ 2004، 2011/ 2010، فقد اخذت هذه النسبة فى الانخفاض منذ عام 2002/ 2003، حتى وصلت فى العامين 2018/ 2017 و 2019/ 2018 إلى ٪24.1 و ٪22.9 . ويوضح الجدول التالى تطور نسبة الإنفاق على التعليم الجامعى إلى حجم الإنفاق العام على التعليم خلال الفترة (2007/ 2006 – 2011 – 2010)

جدول رقم(1)

تطور نسبة الإنفاق على التعليم الجامعى إلى إجمالى الإنفاق العام على التعليم خلال الفترة من 2006/ 2007 م: 2010/ 2011م

البيان	الإنفاق العام على التعليم الجامعى إلى إجمالى الانفاق العام على التعليم(٪)
2006 /2007	29.6
2007 /2008	29.4
2008 /2009	25.5
2009 /2010	24.6
2010 /2011	25.5
2017 /2018	24.1
2018 /2019	22.9

المصدر: أنظر كل من:

- مجلس الوزراء: « واقع التعليم فى مصر حقائق وأراء – تقارير معلوماتية»، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، السنة السابعة، العدد 68، مارس 2013، ص 7.
- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2020.

ويلاحظ من البيانات السابقة انحياز الانفاق لصالح التعليم قبل الجامعى، وهو ما توضحه نسبة الإنفاق على شقى التعليم فى الأعـوام من 2007/ 2006 حتى 2011/ 2010، بينما فى حقيقة الأمر أن الانحياز الفعلى لصالح الإنفاق على التعليم الجامعى. حيث يلاحظ أن نسبة المقيدين بالتعليم الجامعى لا تتجاوز ٪11 من إجمالى المقيدين فى التعليم، إلا أن نصيب التعليم الجامعى من الموازنة – كما يوضحه الجدول السابق – كانت ٪25.5 عام 2011/ 2010 . أى أن ما يتفق على طلبة الجامعة يتجاوز بشدة ما ينفق على طالب التعليم قبل الجامعى / ورغم ذلك فما يصل فعليا من تكلفة التعليم لكلتا الفئتين من الطلاب لا يتناسب مع ما تتطلبه جودة العملية التعليمية.

ومن خلال مطالعة الجدول التالى، والذى يوضح معدل الإنفاق العام للدولة على التعليم الجامعى طبقا للموازنة العامة للدولة خلال الفترة من 2012/ 2011 – 2013/ 2012 حتى 2018/ 2017 – 2019/ 2018بالمليون جنية.

جدول رقم (2)

معدل الانفاق العام للدولة على التعليم الجامعى طبقا للموازنة العامة للدولة خلال الفترة من 2011/ 2012 – 2012/ 2013 حتى 2017/ 2018 – 2018/ 2019) بالمليون جنية

البيان	2011/2012	2012/2013	2017/2018	2018/2019
الإنفاق العام للدولة	490589.7	533784.8	138.0 1207	019.6 1424
الإنفاق العام على التعليم	51770.7	64034.5	075.4 107	667.5 115
نسبة الإنفاق العام على التعليم إلى إجمالى الإنفاق العام (٪)	10.6	12.0	8.9	8.1
الإنفاق العام على التعليم العالى	11086.4	13728.4	754.0 25	540.3 26
نسبة الإنفاق العام على التعليم العالى إلى اجمالى الانفاق العام (٪)	21.4	21.4	24.1	22.9

المصدر: أنظر كل من:

- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2013.
- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2020.

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الإنفاق العام على التعليم الجامعى إلى نسبة الإنفاق العام على التعليم، قد انخفضت بعد عام 2008/ 2007، إضافة إلى ثبات تلك النسبة فى عامى 2012/ 2011، 2013/ 2012 عند 21.4 ٪ على الرغم من زيادة الإنفاق العام على التعليم، والذى بلغ 51770.7 مليون جنية مصرى بنسبة 10.6 ٪ من اجمالى الإنفاق العام للدولة عام 2012/ 2011، و 64034.5 مليون جنية مصرى بنسبة 12 ٪ من اجمالى الإنفاق العام للدولة عام 2013/ 2012. كما انخفضت نسبة الإنفاق العام على التعليم إلى إجمالى الإنفاق العام فى عام 2018/ 2017 و عام 2019/ 2018 إلى ٪8.9 و 8.1 ٪، ويرجع ذلك لانخفاض الاعتمادات الخاصة بالتعليم الجامعى فى الموازنة العام للدولة، وزيادة نسبة أوجه الإنفاق الأخرى على التعليم فى عام 2019/ 2018 إلى حوالى 14210.6 مليون جنية مصرى، كما تذهب 40 ٪ من التفقات الحكومية على التعليم الإنفاق الى ثلاث جامعات كبرى، الأزهر والقاهرة والاسكندرية، إضافة إلى الاستقرار النسبي للتمويل مع تزايد أعداد الطلاب إلى انخفاض نصيب الطالب المصرى من موازنة التعليم وتعد هذه النسبة ضئيلة مقارنة بمعدلات الكثيرمن الدول العربية والنامية حيث ان متوسط نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم الجامعى لا يتعدى 1000 دولار أمريكى[330]، حيث يبلغ نصيب الطالب من الإنفاق على التعليم الجامعى فى مصر حوالى 902 دولار أمريكى مقارنة ب 4634 دولار فى تونس و4500 دولار فى لبنان و 442 دولار فى الأردن[331].

ومما سبق، يلاحظ أن انخفاض معدلات الإنفاق الحكومى على التعليم الجامعى قد أدى بالتبعية انخفاض نصيب الطالب الجامعى منها إلى ظهور قصور واضح فى العملية التعليمية، مما دفعى الأسر المصرية إلى الإتجاه للإنفاق على الدروس الخصوصية لمواجهة تلك الفجوة التعليمية، مما يؤثر بشكل سلبي على على المستوى الاقتصادى

للإسرة ويزيد من فرص التعليم الجامعى المجانى لمن لدية القدرة على هذا النوع من الإنفاق على حساب الأسر الأقل دخلا .

ومن هنا، لا تنفصل كفاية التمويل وعدالة التمويل وتكافؤ الفرص التعليمية بآى حال من الأحوال، فتحقيق كفاية التمويل تتضمن حصول مختلف الشرائح الاقتصادية والفئات الاجتماعية والمناطق الجغرافية على فرص تعليمية متساوية . ويعد هذا تحديا كبيرا فى ظل ارتفاع الطلب على التعليم الجامعى نتيجة الوضع الديموغرافى الذى يعكس زيادة الفئة السكانية من الشباب فى سن التعليم الجامعى، إضافة إلى توفير مجانية التعليم لمختلف الشرائح الاقتصادية، مما يعوق بشكل كبير تحقيق مبدا العدالة والمساواة فى الحصول على الفرص التعليمية.

ومن ناحية القروض والمنح الطلابية فى مصر، لا تُطبق قروض الطلاب بشكل عام، ومع ذلك، فإن القليل من الشركات والمؤسسات، كجزء من استراتيجيات المسؤولية الاجتماعية للشركات الخاصة بها، تقدم القليل من قروض الطلاب لطلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا.

ومن ناحية تقديم الدعم الطلابي، تقدم الجامعات الحكومية مساعدة للطلاب للطلاب المحرومين (اقتصاديًا أو اجتماعيًا). يتقدم الطلاب للحصول على هذه المساعدة في كلياتهم واتباع إجراءات التحقق. عادة ما تكون المساعدة الممنوحة مبلغًا صغيرًا من الراتب الشهري حوالي 15 يورو، بالإضافة إلى إعفاء رسوم سكن الطلاب (إن وجدت)، كما تقدم الكليات الفردية أيضًا مساعدة اقتصادية أخرى لتغطية نفقات الكتب والمواد الأكاديمية.

وتقدم جميع الجامعات الخاصة في مصر المنح الدراسية / والقروض للطلاب ذوي الإنجازات الممتازة، حيث تغطي هذه المنح الرسوم الدراسية جزئياً أو كلياً، كما يعتمد تخصيص هذه المنح على كل جامعة وتتخذ القرارات من قبل السلطات المختصة ومجلس الأمناء[332].

وبالنسبة لتوزيع النفقات فى قطاع التعليم بموازنة 2019/ 2018، نجد أن بند الدعم والمنح يخصص له 317 مليون جنية وهو ما نسبته 0.02 ٪ فيما يلتهم بند الأجور

والمرتبات وتعويضات العاملين أكثر من 89.5 مليار جنية مقابل 84.1 مليار جنية بموازنة 2018/ 2017 . يليها شراء الأصول غير المالية (الاستثمارات) ٪13.17 من موزانة التعليم 15.23 مليار جنية، ثم شراء السلع والخدمات ٪8.07 (9.3 مليارات جنية)، وبذلك فان الأموال الموجهة لقطاع التعليم من المتبعد أن تساهم فى نحقيق التقدم المرجو فى هذا القطاع[333].

ومن ناحية الرسوم الدراسية، تفرض الجامعات الحكومية رسومًا دراسية صغيرة جدًا حيث يتم تمويل الجامعات الحكومية بشكل أساسي من قبل الدولة ويضمنها الدستور. ومع ذلك، يُسمح لبعض البرامج الخاصة(المميزة) داخل الجامعات الحكومية بفرض رسوم دراسية، حيث تحدد الجامعة هذه الرسوم ويوافق عليها المجلس الأعلى للجامعات، وفي عام 2007، تم إدخال «نظام رسوم» جديد في التعليم الجامعى الحكومى، حيث يمكن إنشاء قسم جديد في الكليات القائمة بناءً على احتياجات السوق ودراسات الجدوى، تشترك هذه الأقسام الجديدة في نفس مرافق الكلية، ولكنها تعتمد على الرسوم. كما تعتبر الإيرادات من هذه البرامج أموالًا ذاتية الإنشاء من أعضاء هيئة التدريس / الجامعة ويتم صرفها من أعضاء هيئة التدريس والجامعة. تتراوح رسوم تلك الأقسام الجديدة بين 400 و 1.000 يورو لكل فصل دراسي، ويعتمد التدريس على نظام الساعات المعتمدة[334].

كما يخضع الطلاب الأجانب لرسوم تحددها وزارة التعليم الجامعى على المستوى الوطني، حيث يتم قبول الطلاب الأجانب بشكل شبه مركزي في وزارة التعليم الجامعى (يجب منح موافقة من وزارة التعليم الجامعى لكل طالب، عن طريق قسم الوافدين الوافدين بالوزارة. قسم الوافدين هو المسؤول عن تأمين معادلة الدرجة الأجنبية بالدرجة الوطنية، وإعطاء الإذن للجامعة للمضي في قبول الطلاب الدوليين[335].

ويوضح الجدول التالى أن نصيب الطالب المقيد بالتعليم الجامعى قد زاد من 7.721.77 جنية فى العام 2013/ 2012 إلى 11.706.36 جنية فى العام الدراسي 2018/ 2017، بينما انخفضت إلى 11.539.261 جنية فى العام 2019/ 2018 .

جدول رقم (3)

نصيب الطالب من الانفاق الحكومى على التعليم الجامعى

من 2012/ 2013 – 2013/ 2014 و2017/ 2018 – 2018/ 2019

بيان	2012/2013	2013/2014	2017/2018	2018/2019
جملة الانفاق الحكومى على التعليم العالى	13.728.37	19.984.89	754.0 25	540.3 26
إجمالى المقيدين بالجامعات والتعليم العالى الحكومى	1.78	1.86	2.2	2.3
نصيب الطالب من الانفاق الحكومى على التعليم العالى	7.721.77	10.729.39	11.706.36	11.539.261

المصدر: أنظر كل من:

- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2013.
- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2020.

ويعتمد القبول في الجامعات المصرية على مجموع الطالب في الامتحان الموحد لإتمام التعليم الثانوي، ويقوم الطلاب الذين تجاوزوا هذا الامتحان بالتقدم للالتحاق بإحدى مؤسسات التعليم الجامعى، وذلك عن طريق «مكتب التنسيق المركزي، وهو المكتب الذي يقوم بتوزيع الطلاب على مؤسسات التعليم الجامعى بناءً على المعايير التالية: [336]

- الحد الأقصى لعدد الطلاب المقرر قبولهم في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي.
- ترتيب رغبات الطلاب المرشحين.
- ترتيب المجاميع التي حصل عليها الطلاب الراغبين في القيد ببرامج التعليم العالي نفسها.

ويقوم المجلس الأعلى للجامعات بتحديد عدد الأماكن المتاحة بكل برنامج ومؤسسة تعليمية، ويتولى مكتب التنسيق توزيع الطلاب على الجامعات، إلا أن الأساس الذي يتم عليه توزيع الطلاب على الأماكن المتاحة، لا يعمل على اتاحة التعليم العالي حسب رغبات وقدرات الطلاب. وذلك لأن عملية القبول تعتمد على المجموع الذي حصل عليه الطالب في الثانوية العامة، بعيداً عن قدرات ومؤهلات الطالب ورغبته للالتحاق بالبرنامج الأكاديمي المؤهل له. [337]

أما الجامعات الخاصة فلها حرية عقد اختبارات لقبول الطلاب للدراسة فيها، وذلك في إطار الحد الأدنى من المجموع المحدد لكل تخصص من قبل المجلس الأعلى للجامعات. ولكن يبقي العامل الأساسي لقبول الطلاب واستمرارهم في مؤسسات التعليم الجامعى الخاصة هو القدرة على الاستمرار في دفع التكاليف المادية [338] .

ويركز مفهوم التعلم العادل فى التعليم الجامعى على مدى قدرة المنظومة التعليمية على دعم مبدا تكافؤ الفرص بين أبناء الوطن الواحد فى توزيع الفرص التعليمية بين أبناء الوطن الواحد سواء من الإناث أو الذكور وعلى اختلاف أماكن تواجدهم جغرافيا وانتشارهم فى ربوع الوطن. حيث تشير الاحصائيات الى ثبات نسبي لمعدلات الالتحاق لكل من الذكور والاناث بشكل عام فى التعليم العالى، فقد بلغت نسبة الاناث 45.6 ٪ مقابل 54.4 ٪ للذكور، و53.2 ٪ و53.9 ٪ وذلك من إجمالى المقيدين فى التعليم الجامعى. حيث تشير تلك النسب إلى وجود نوعا ما من التكافؤ الفرص بين الجنسين فى الالتحاق بالتعليم الجامعى، حيث يوضح الجدول التالى فرص الإلتحاق بالتعليم الجامعى حسب النوع 2007/ 2006 – 2013/ 2012 و عامى 201/ 2017/ – 2019/ 2018، وذلك على النحو الآتى[339]:

جدول رقم (4)

فرص الإلتحاق بالتعليم الجامعى حسب النوع 2006/ 2007 – 2012/ 2013 و عامى 2017/ 201/ – 2018/ 2019

بيان	2006/2007	2012/2013	2017/2018	2018/2019
إجمالى أعداد الطلاب (ذكورو إناث)	2.501.561	2.239.323	569 2212	055 263 2
إجمالى الطلاب الإناث	1.148.576	1.020.466	608 1192	893 1202
إجمالى الطلاب الذكور	1.352.985	1.218.857	961 1019	162 1060
نسبة الإناث ٪	45.9	45.6	53.9	53.2
نسبة الذكور ٪	54.1	54.4	46.1	46.8

المصدر: أنظر كل من:

- قاعدة بيانات وحدة التخطيط الاستراتيجى ودعم السياسات، وزارة التعليم العالى، القاهرة، 2014.
- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2020.

ومن ناحية أخرى، أكد تقرير للبنك الدولى أنه لا توجد معلومات عن جودة الطلاب الذين يقبلون فى التعليم الجامعى فى مصر، حيث يعتمد قبول الطلاب على نتائج امتحانات (المدارس الثانوية)، حيث تفتقد لمستويات الكفاءة المنشودة، حيث يتاثر الاستعداد لها بقدرة أولياء يالأمور على دفع تكاليف الدروس الخصوصية لا على قدرة الطالب على النجاح، بالاضافة الى أنه لا يستطيع الطالب التقدم إلا للمؤسسات المحلية، ولأن التعليم الجامعى مجانى، يحق للطلاب الحاصلين فى الامتحانات على الحد الأدنى للقبول دخول مؤسساتها المحلية، ولم يكن ذلك بالضرورة فى مجال الدراسية المفضل لهم.[340]

ويترتب على ما سبق اتجاه الطلاب إلى الإقبال على تخصصات بعينها والابتعاد عن تخصصات أخرى، حيث يلاحظ أن نسبة المقيدين فى تخصصات تطبيقية عام 2008/ 2007 حوالى 21.3 ٪ فقط بينما ٪87.7 مقيدون فى تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورغم إرتفاع نسبة المقيدين فى تخصصات تطبيقية إلى 27.6 عام 2014/ 2013، إلا أنها مازالت النسبة الغالبة لصالح المقيدين فى تخصصات العلوم الانسانية والاجتماعية والتى تصل لحوالى 72.5 [341]٪. ولا يخفى أن تخصصات العلوم الإنسانية، هى الأكثر تكدسا من حيث أعداد الطلاب ويعتبر خريجو هذه الكليات الأكثر تعرضا لخطر البطالة مقارنة بباقى خريجى التعليم الجامعى، وغالبا ما يضطر هؤلاء للعمل فى وظائف ومهن لا علاقة بتخصصهم الدقيق[342].

وتشير معدلات الإلتحاق الصافية، إلى أن معدل الإلتحاق الصافى وصل إلى ٪28 بمرحلة التعليم العالى، و٪21.9 بمرحلة التعليم الجامعى فى الفئة العمرية 18 – 22 على وجه الخصوص. حيث يلاحظ أن التفاوت فى معدلات الإلتحاق بين أبناء الأسر الفقيرة أبناء الأسر الغنية بحيث تزاداد الفجوة اتساعا فى مرحلة التعليم الجامعى، كما

تصل فرص الإلتحاق بالتعليم الجامعى لأبناء الأسر الأغنى إلى نحو 7 أضعاف فرص التحاق أبناء أفقر ٪20 من الأسر[343].

ويبدو أن علاقة الفقر ومحل الإقامة بالإلتحاق بالتعليم الجامعى تختلف من الوجه البحرى إلى الوجه القبلى؛ ففى حين تقل نسبة السكان فوق خط الفقر فى حضر الوجه القبلى ٪70 عن ريف الوجه البحرى ٪83 . تزيد معدلات الإلتحاق بالتعليم الجامعى فى حضر الوجه القبلى ٪27 مقارنة ب – ٪17 فى ريف الوجه البحرى، وهو ما يدل على على أهمية تاثير الحضر. ومن ثم تبرز ضرورة أن تولى سياسات رفع معدلات إلتحاق الفقراء بالتعليم الجامعى اهتماما خاصا لسكان الريف. [344]

ومن هنا يتضح أن مجانية التعليم لم تنجح فى اسقاط الحواجز أمام أبناء الأسر الفقيرة للإلتحاق بالتعليم الجامعى، حيث ظلت معدلات التدرج من مستوى تعليمى إلى أخر تحمل تمييزا ضمنيا ضد الأكثر فقرا، وترتب على ذلك عدم قدرة الأسر الفقيرة على الاستفادة من الموارد العامة الموجهة للتعليم الجامعى بصورة عادلة. كما لا يقتصر الإلتحاق بالتعليم الجامعى وحده، إنما يلعب دورا مهما فى اقصائهم عن التخصصات المرتبطة بدخل أكبر أو بمكانة اجتماعية أعلى، فنجد أن الشباب الذين ينتمون للأسر الفقيرة نادرا ما يلتحقون بالتخصصات الطبية والهندسية التى يشغل معظم مقاعدها أبناء الأسر الغنية[345].

وترتبط عدالة التمويل جغرافيا مع عدالة الحصول على فرص التعليم بين الأسر الغنية والفقيرة؛ فمعايير قبول الطلاب بالتعليم الجامعى تجعل من فرص إلتحاق أبناء الأسر الفقيرة متوقفة على عاملين[346]:

1 – مدى اتاحة فرص التعليم الجامعى المجانى فى الجامعات والمعاهد الحكومية فى نفس المنطقة الجغرافية، حتى لا تتكبد الأسرة نفقات لا تستطيع تحملها فى إنتقال أبنائها وإعاشتهم فى مناطق اخرى.

2 – حجم الانفاق العائلى المطلوب لنوع التخصص الذى يريده الطالب أو الطالبة، ويقصد بذلك مستلزمات الدراسة والدروس الخصوصية فى التعليم الجامعى ومدى قدرة الطالب وأسرته على تحملها.

ويساهم التوزيع الجغرافى غير العادل لمؤسسات التعليم الجامعى إلى تكريس عدم تكافؤ الفرص، فمما لا شك فيه أن تركز فرص التعليم الجامعى فى القاهرة والجيزة والإسكندرية يزيد من تكلفة الإلتحاق بالتعليم الجامعى لأبناء المحافظات الأخرى التى لا توجد بها طاقة استيعابية كافية لاستيعاب الطلب على التعليم الجامعى، وقد يؤثر ذلك بشكل أكبر على فرص الطلبة والطالبات من المناطق الريفية. [347]

ويلاحظ عدم وجود عدالة حقيقية في توزيع الفرص بين الأقاليم المختلفة حيث يحظى إقليم القاهرة الكبرى بالنصيب الأوفر ولكن يتسم النظام فقط بعدم التفرقة بين الإناث والذكور فتصل النسبة للإناث ٪45.7 والذكور ٪54.3 ومازالت هناك حاجة ملحة لزيادة نسبة أعضاء هيئات التدريس لسد العجز في بعض القطاعات ومازال هناك أيضا قصور شديد في الحصول على شهادة الجودة والاعتماد من الكليات والمعاهد والمؤسسات التعليمية حيث تقدم بالفعل ٪7.34 وحصل عليها ٪6.34 منها فقط حتى الآن وهو مؤشر سلبي.

ويلاحظ ضيق قاعدة القبول، حيث يعتمد القبول في الجامعات بمصر حاليا اعتمادا كليا على مجموع الطالب في امتحان إتمام التعليم الثانوي القومي، المعروف بامتحان «الثانوية العامة». ويعقد هذا الامتحان بصفة سنوية، وتقوم بتنظيمه وزارة التربية والتعليم. ويمكن للطلاب الذين يجتازون هذا الامتحان بنجاح أن يتقدموا لشغل أماكن بالتعليم العالي عن طريق «مكتب التنسيق المركزي»، وهو المكتب الذي يتولى توزيع الطلاب على مؤسسات معينة آخذا في الاعتبار المعايير التالية[348]:

- الحد الأقصى لعدد الطلاب المقرر قبولهم في كل مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعى، وعادة ما تقرر هذا العدد وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى للجامعات.
- ترتيب مجاميع الطلاب المرشحين الراغبين في القيد ببرامج التعليم الجامعى نفسها.
- ترتيب رغبات الطلاب المرشحين.

وفيما يتعلق بالمساواة بين الجنسين فى الحصول على فرص التعليم الجامعى، هناك تفاوت بين اعداد الطلاب المقيدين بالجامعات الحكومية والخاصة، حيث بلغت نسبة

الطلبة المقيدين بالجامعات الحكومية حوالى ٪51.38 مقارنة بنسبة الطالبات التى بلغت حوالى ٪48.64 . وهو ما يعكس الفجوة فى الحصول على فرص التعليم العالى بين الذكور والإناث وإن كانت تقل فى الجامعات الحكومية عن الجامعات الخاصة. وقد يعود ذلك إلى أسباب ثقافية واجتماعية بالدرجة الأولى، وخاصة مع التوزيع غير المتكافى لفرص التعليم بين المحافظات، ولاسيما فى صعيد مصر حيث ترفض كثير من الأسر مغادرة الطالبات لمحل إقامتهن من اجل حصولهن على فرص التعليم الجامعى فى المحافظات التى تتوفر بها تلك الفرص [349].

كما يلاحظ أن هناك تفاوتا بين أعداد الطلاب المقيدين فى الجامعات الحكومية بين المحافظات فبخلاف جامعة الأزهر، يزيد قيد الطلاب بشكل كبير فى جامعات القاهرة وعين شمس والإسكندرية على حساب القيد فى باقى محافظات الجمهورية. ولهذا التفاوت عدة أسباب أهمها: أن الفرص المتوافرة للتعليم الجامعى بالقاهرة تصل إلى ٪63 من إجمالى الفرص المتاحة على مستوى الدولة، مما جعل معدل الملتحقين بمؤسسات التعليم الجامعى يصل الى ٪64 من الشريحة العمرية 18 – 22 مع فرص التعليم الجامعى المتاحة بهذه المحافظات. كما يقل عدد المقيدين فى التعليم الجامعى فى المحافظات منخفضة الكثافة الطلابية عن ٪10 من اجمالى السكان فى الفئة من 18 – 22 أما لعدم وجود جامعات او معاهد حكومية، أو لأن هناك جامعات وليدة لا تتوافر بها مختلف التخصصات. [350]

ومن ناحية أخرى، يعد الحديث عن إتاحة فرص التعليم الجامعى لذوى الاحتياجات الخاصة، حديثا كماليا فى ظل ما يعانية قطاع التعليم الجامعى من محدودية فرص التمويل، حيث لا توجد بيانات متاحة حول اعداد الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، رغم كونهم جزءا لا يتجزا من منظومة التعليم الجامعى، فهم يطمحون فى المساواة مع اقرانهم وتوفير التجهيزات المناسبة لهم التى تمكنهم من خوض العملية التعليمية، كتجهيز المبانى بشكل يسمح بوصولهم لكافة القاعات وتوفير المساعدات التعليمية لكل طالب وفقا لحالته، وتزداد الصعوبة عندما يكون هذا الطالب أحد أبناء الأسر الفقيرة وفى ذات الوقت من ذوى الاحتياجات الخاصة.

ورغم السعى لتحقيق مفاهيم التكافؤ وما يرتبط بها من احتياجات معلوماتية، إلا أن هناك مجموعة من السياسات والبدائل المرتبطة بقضايا التكافؤ في التعليم الجامعى؛ إن هناك مداخل شائعة لزيادة معدلات القيد بالتعليم العالي إلى جانب زيادة التنوع في البرامج الدراسية المقدمة[351]:

- زيادة عدد المؤسسات التعليمية الحكومية)معاهد/ جامعات(.
- زيادة الطاقة الاستيعابية للمؤسسات القائمة.
- التوسع في برامج التعليم التقني)إنشاء كليات متخصصة؛ مثل: كليات الحاسبات أو إضافة تخصصات/ برامج لكليات قائمة.
- التوسع في برامج التعليم المفتوح.
- التوسع في التعليم الخاص)القطاع الخاص(.

ولقد سارت مصر في هذه الاتجاهات، إلا أنها – شأن دول عدة – قد واجهت أيضًا حقيقة أن زيادة أعداد المقبولين بالتعليم العالي لم تؤدي إلى حل كل القضايا المتعلقة بالتكافؤ،وقد صاحب ذلك التوسع مشاكل جديدة منها:

- ما زالت أعداد المقبولين من الطبقة الأقل من المتوسطة وذوي المستويات الثقافية المنخفضة، غيرَ ممثلة بدرجة كافية.
- لقد أدت بعض التخصصات الجديدة والبرامج المعدلة)برامج تدرس بلغات أجنبية) إلى نوع جديد من التمييز أو عدم التكافؤ لصالح الطلاب القادرين ماديًّا.
- صعوبة المواءمة بين التوسع في الاستيعاب والمحافظة على مستوى مناسب من الجودة.

المحور الثالث

مقابلة ضمان التعلم العادل فى التعلم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل (المقارنة المبدئية)

وفقا لمنهج الدراسة يتناول هذا المحور مقابلة بين آليات ضمان التعلم العادل فى التعلم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل، بغرض التوصل إلى الفرض الحقيقي للبحث وذلك في ضوء محاور البحث الرئيسة. وذلك على النحو الآتي:

أولا – مقابلة مفهوم ضمان التعلم العادل وأهدافه وأهميته فى التعليم الجامعى:

يمكن عرض خطوة المقابلة فى نشأة برامج تعليم ريادة الأعمال فى رومانيا والنرويج وذلك على النحو الآتي:

1 – رومانيا:

أثارت قضايا الإنصاف والمساواة في رومانيا الجدل، حيث أصبح مهددا لخطاب الجدارة السائد، ومن هنا انتشر بين الاوساط السياسية الفاعلة الحديث عن الإنصاف في التعليم الجامعى خلال المناقشات الوطنية، باعتبارها أولوية للتغلب على أوجه عدم المساواة المجتمعية في برنامج الحكومة الحالية وقضايا الإنصاف، كما أكد مفهوم «العدالة في التعليم الجامعى على أهمية الإنصاف لأغراض الإنصاف والكفاءة، حيث ترتبط حجة الكفاءة الاقتصادية المؤيدة للنهوض بالمساواة وتنمية الموارد البشرية والقدرة على الحصول على المنافع الاقتصادية والاجتماعية.

ومن هنا يشير منظور للعدالة في المشاركة عبر الأعراق أو الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، ويجادل هذا النهج بأنه ينبغي للهيئة الطلابية في التعليم الجامعى أن تعكس توزيع الحالة الاجتماعية والاقتصادية والجنس والعرق داخل مجتمع السكان الذى ينتمى إليه الطلاب. وفى ضوء هذا، يعكس مفهوم لضمان التعلم العادل، المدى

الذي يمكن للأفراد الاستفادة من التعليم والتدريب، من حيث فرص الإتاحة وإمكانية الوصول، والعمليات والنتائج، بحيث تكون نتائج التعليم مستقلة عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من العوامل التي تؤدي إلى الحرمان من التعليم.

ومن ناحية أخرى، فإن أهداف ضمان التعلم العادل، فى رومانيا تتمحور حول، تحسين وضع التعليم الجامعى، من خلال زيادة معدلات وصول الطلاب، وألا يقتصر دعم التعليم الجامعى على أغنى شرائح المجتمع من السكان. إضافة إلى الوفاء بكافة الإلتزامات على المستوى الأوروبي فيما يتعلق بضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى، حيث تظهر البيانات معدلات مشاركة منخفضة للطلاب من الفئات المحرومة مثل الطلاب الريفيين، وطلاب الأسر ذات الدخل المنخفض، والطلاب المعوقين أو طلاب الغجر.

وبالنظر إلى تلك الأهداف نجدها تتفق والأهداف التى يسعى اليها ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى المعاصر، والتى تتلخص فى:

- استكمال الجهود المبذولة لتحقيق المساواة في التعليم الجامعى.
- تعزيز سياسات رفع معدلات إكمال التعليم الجامعى .
- زيادة مشاركة المجموعات ناقصة التمثيل في التعليم الجامعى.
- دعم الاستراتيجيات والسياسات وخطط العمل والإجراءات الوطنية وتقييم فعاليتها في مجال البعد الاجتماعي.
- ضمان سياسات العدالة الاجتماعية.
- تحفيز مشاركة الفئات الأقل تمثيلا في مستويات التعليم العليا.
- زيادة القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة وإعادة بناء التماسك الاجتماعي .
- إضفاء الطابع المؤسسي على المشاركة في المشاريع والبرامج التي تتعامل مع المجالات المكملة للمناهج الدراسية.
- تحفيز الشباب من أصول ريفية للذهاب إلى التعليم الجامعى.

ومن ناحية أخرى تنطلق أهمية ضمان التعلم العادل في دعم القدرة التنافسية للتعليم الجامعى الروماني، خاصة فى ظل زيادة التدفقات الصافية السلبية للطلاب الدوليين، والتى تعنى أن عدد الطلاب الرومانيين الذين يتركون للدراسة في الخارج أكبر من عدد الطلاب الأجانب الذين يختارون متابعة برامج الدراسة الرومانية. إضافة إلى دوره فى إحداث توازن سوق العمل.

ويضاف لما سبق، دوره فى مواجهة الانخفاضًات الكبيرة في أعداد الطلاب ومشاركة الفئات المحرومة في التعليم الجامعى، حيث تعد الاختلالات عند الالتحاق بالتعليم الجامعى، إلى حد كبير، نتيجة عدم المساواة المستنسخة في التعليم الابتدائي والثانوي.

وبالنظر إلى ملامح أهمية ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا، نجدها تتفق وأهمية ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى المعاصر، من خلال دوره فى القضاء على الاختلالات في العرض والطلب على سوق العمل المحلي، ودعم التوقعات الخاصة باحتياجات القوى العاملة، وضرورة تخصيص المنح التعليمية بشكل خاص للمجالات التي تضمن التنمية المستدامة والتنافسية للمجتمع، وهو ما يتطلب صياغة سياسات تعليمية تتوافق مع المتطلبات المجتمعية.

2 – النرويج:

يوفر مفهوم ضمان التعلم العادل فى رومانيا، فرصا متساوية للوصول والنجاح في التعليم الجامعى، بحيث لا تؤثر الظروف الخارجة عن سيطرة الفرد، مثل مكان الميلاد أو الجنس أو العرق أو الدين أو اللغة أو الإعاقة أو دخل الوالدين على وصول الفرد إلى فرص التعليم الجامعى وقدرته على الاستفادة منها.

وفى ضوء تلك القاعدة فإن مفهوم ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى النرويج يساير التوجهات العالمية لضمان التعلم العادل، والتى تؤكد على ربط مفهومه بمفهوم الجودة، والتى باعتبارها دالة للمساواة، وذلك من منطلق أن تحسين الجودة في التعليم سوف يقلل من عدم المساواة في التعليم، حيث يتم التعامل مع الاهتمام بقضايا المساواة، من خلال مضامين العدالة الاجتماعية أو الوصول الديمقراطي أو الإدماج /

الاستبعاد، وبالتالى يتطلب مفهوم العدالة والمساواة تبنى مناهج اجتماعية وسياسية تضع المشكلة في سياق أوسع من الفصل الدراسي أو المدارس.

من ناحية أخرى تتحدد أهمية التعلم العادل، فى الحد من عدم المساواة في التعليم بين التلاميذ والطلاب الذين يمثلون تمثيلًا مفرطًا بين المتعلمين أو المجموعات المعرضة للخطر، من خلال توفير سياسات دمج التلاميذ والطلاب ذوي الخلفيات المهاجرة والأقليات اللغوية، وسياسات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وسياسات الحد من الاختلافات الاجتماعية بين التلاميذ والطلاب في النظام التعليمى، ووصف ومناقشة السياسة التعليمية ومدى نجاح أشكال مختلفة من السياسة بشأن الإدماج والاندماج، والحواجز التي تواجهها مجموعات مختلفة من الطلاب في نظام التعليم النرويجي.

وبالنظر إلى تلك الأهمية، نجدها تتفق والتوجهات العالمية لأهمية ضمان التعلم العادل، والتى تركز على تعظيم الفوائد الاجتماعية والخاصة الواسعة النطاق الناتجة عن التعليم الجامعى، وتحقيق الوصول الشامل وضمان تحقيق الإمكانات الكاملة لجميع الشباب، والتغلب على التفاوتات في التعليم الابتدائي والثانوي التي تشكل حجم وخصائص مجموعة الطلاب المحتملين، حيث يمكن أن تقدم التحسينات في الإنصاف على مستوى التعليم الجامعى إمكانات تنمية هادفة ومستدامة.

3 – البرازيل:

يتسم مفهوم الانصاف، بقلة شيوعة فى المجتمع البرازيلي، باعتبارها واحدة من أكثر البلاد فى عدم التساوى فى توزيع الدخل، والتوزيع غير العادل للفرص التعليمية. الأمر الذى يتفق مع مفهوم التعلم العادل فى العالم المعاصر، والذى ينطلق من خلال توفير درجة معقولة من تكافؤ الفرص للمشاركة في التعليم الجامعى، وتحقيق نوع من التوازن المعقول والعادل بين دفع التكاليف والحصول على الفوائد من التعليم الجامعى.

أما بالنسبة لأهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى البرازيل، فتهدف فى مجملها إلى إعادة هيكلة وتوسيع الجامعات الاتحادية، وتهيئة الظروف لتوسيع مشاركة الطلاب والاحتفاظ بهم، والاستفادة بشكل أفضل من الهياكل المادية والموارد البشرية

داخل الجامعات. إضافة إلى الحد من معدلات التسرب خاصة للطلاب الذين يحضرون فصولاً ليلية، وتحسين برامج مساعدة الطلاب، وتوسيع المنح الدراسية في المؤسسات الخاصة للطلاب ذوي الدخل المنخفض وتمويل الطلاب، وتوسيع المشاركة النسبية للمجموعات المستبعدة تاريخيا من التعليم الجامعى.

وبالنظر إلى تلك الأهداف السالفة، يتضح ثمة اتفاق بين تلك الأهداف، وأهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى المعاصر، والتى تتلخص فى: الاهتمام بالموارد التى تكرسها الحكومات لتعزيز المساواة في التعليم الجامعى، وتحديد الأدوات اللازمة لإزالة الحواجز المالية للطلاب وتشجيع المؤسسات على تعزيز التنوع، والتى تشمل التعليم المدعوم كليًا أو جزئيًا، والقروض والمنح الطلابية القائمة على الاحتياجات والموجهة للمجموعات الأخرى غير الطلاب ذوي الدخل المنخفض، بالإضافة إلى الحوافز المالية المرتبطة بالعدالة والمضمنة في صيغة التمويل لتخصيص الموارد العامة لمؤسسات التعليم الجامعى؛ والقوانين واللوائح المتعلقة بالتمويل.

ومن ناحية أخرى تتضح أهمية ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى البرازيل، من خلال دوره فى الحد من عدم المساواة في الفرص التعليمية للطلاب في المناطق الأكثر فقراً في البرازيل، وألا تكون الأسباب المرتبطة بتعليم الوالدين والوضع الاجتماعي والاقتصادي سببا لعدم المساواة في الفرص التعليمية بين طلاب التعليم الجامعى.

ثانيا – مقابلة آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى:

يمكن عرض خطوة المقابلة فى آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رمانيا والنرويج والبرازيل، وذلك على النحو الآتي:

أ – مقابلة تبنى إجراءات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب:

يمكن عرض خطوة المقابلة فى تبنى إجراءات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب فى رمانيا والنرويج والبرازيل وذلك على النحو الآتي:

1 – رومانيا:

تتمتع الجامعات الرومانية كغيرها من مؤسسات التعليم الجامعى بالحكم الذاتي ولها الحق في وضع وتنفيذ سياسات التنمية الخاصة بها. كما تتمتع الجامعات بالاستقلالية

فى القيادة وهيكل المؤسسة وسير عملها وأنشطة التدريس والبحث العلمي والإدارة والتمويل، بحيث يحق للجامعة، وفقًا لقانون المسؤولية الشخصية، إدارة أموالها، سواء كانت من ميزانية الدولة أو من مصادر أخرى.

ومن ناحية أخرى، تحصل مؤسسات التعليم الجامعى الحكومية على دخل من عدة مصادر تشمل، حصة من المخصصات المستندة إلى ميزانية وزارة التعليم الوطني كمصدر للتمويل الأساسي، والتمويل التكميلي والتمويل الإضافي، وأهداف الاستثمار، وصناديق التطوير المؤسسي المخصصة على أساس تنافسي، وصناديق الإدماج المخصصة على أساس تنافسي، والمنح، والحماية الاجتماعية للطلاب، وكذلك من الدخل الخاص، ونسب الفائدة، والتبرعات، والرسوم الخاصة بالكفالة والرعاية، والتى تتوافق مع الأحكام القانونية السارية، من المواطنين الرومانيين أو من الاجانب من خلال كيانات قانونية، وبموجب القانون تعد كل هذه المصادر دخلا خاصا لمؤسسات التعليم العالى برومانيا.

أما الرسوم الدراسية، فلا تزال تعتمد الجامعات الرومانية اعتمادًا كبيرًا على التمويل الناتج عن رسوم الطلاب، حيث يتم تحديد الرسوم الدراسية بالجامعات الحكومية من قبل مجلس الشيوخ وفقًا لتكاليف التعليم المقدم. وفي الجامعات الخاصة يتم تحديد الرسوم الدراسية من قبل المجلس الإداري، وفقًا لتكاليف التعليم والرسوم المطبقة في الجامعات الحكومية، وعلى الرغم من تقاضي الجامعات الخاصة مبالغ مالية، على غرار الرسوم الدراسية فى الجامعات الحكومية، فإن الرسوم الدراسية في الجامعات الخاصة أقل من الرسوم في الجامعات الحكومية.

ونظرا للاعتماد المتزايد على التمويل الحكومي، فقد استغلت الحكومة الرومانية الركود الديموغرافي لتخفيض التمويل للجامعات من حيث القيمة المطلقة والنسبية، حيث هبطت حصة التمويل الأساسي المخصص للجامعات من المالية العامة من 0.41 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2007 إلى 0.29 ٪ في عام 2013، بينما انخفضت حصة التمويل الإجمالي بسرعة من 1.20 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2009 إلى 0.85 ٪ في عام 2011 قبل أن يتباطأ التخفيض، الأمر الذى أدى لحدوث

تخفيضات كبيرة فى الرواتب التي بدأتها سياسات التقشف الشديدة في رومانيا، حيث انخفضت تكاليف الموارد البشرية بنسبة 20 ٪ في عام 2011 وحده.

ونظرًا لأن مستوى الأجور في نظام التعليم الجامعى لا يزال منخفضًا جدًا في رومانيا، مقارنةً بالدول الأعضاء الأخرى في الاتحاد الأوروبي، ومنخفض نسبيًا حتى عند مقارنته بمتوسط الأجر الوطني، والتوقعات بشأن الزيادات كبيرة ومشروعة، فمن المحتمل أن هذا الضغط الهيكلي سوف يزداد في السنوات القادمة – وما لم تحدث زيادة كبيرة في الموارد المالية المستمدة إما من ميزانية الدولة أو من مصادر أخرى – سيضيف ذلك المزيد من الضغط على النظام التعليم الجامعى.

ومن ناحية مصادر الايرادات فى الجامعات الحكومية والخاصة؛ فعلى الصعيد الوطني، في عام 2010، بلغ إجمالي تكاليف التعليم الجامعى 7.217،3 آلاف ليو روماني (RON). ويشمل هذا المبلغ إجمالي نفقات الأنشطة التعليمية للجامعات العامة والخاصة. فيما يتعلق بالناتج المحلي الإجمالي، يمثل المبلغ حوالي ٪1.40 من الناتج المحلي الإجمالي لعام 2010، ويمثل هذا زيادة طفيفة عن العام السابق له.

وتتبنى رومانيا التمويل القائم على الصيغ منذ عام 1999 – على الرغم من تلقيه الاستياء والانتقاد، حيث كانت الطلبات المالية المقدمة من الجامعات، مدفوعة بزيادة الطلب من الطلاب، مرتفعة لدرجة أن وزارة التعليم لم تعد قادرة على الوفاء بها. علاوة على ذلك، لم يكن هناك سيطرة على تقديرات الميزانية التي وضعتها الجامعات، والتي لم يكن لديها حوافز للحد من تكاليفها. كما اضطرت السلطات الوطنية إلى تغيير بعض السياسات؛ فبدءًا من عام 1999، قدمت المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى (CNFIS) آليات تمويل جديدة، باستخدام صيغة تستند أساسًا إلى عدد الطلاب، ولكن مع مراعاة الاختلافات في التكاليف بين مختلف مجالات الدراسة وكذلك بين أنواع مختلفة من برامج الدرجات العلمية.

كما تم إدخال مفهوم "الطالب المكافئ/ الموازى" لخلق تماثل معين بين مختلف مجالات التعليم الجامعى، بحيث يعتمد منح التمويل التكميلي من قبل وزارة التعليم

والبحث والشباب والرياضة للجامعات الحكومية بناءً على مشاريع التطوير المؤسسي، التى اقترحتها المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى، والتى توصي بالتمويل التكميلي فقط لمشاريع التطوير المؤسسي وتراقب تنفيذها. كما يمنح التمويل التكميلي على أساس تنافسي أو وفقًا لعقد إضافي، بحيث يغطي الصندوق إعانات الإقامة والصعود إلى الطائرة، والأموال المخصصة بناءً على الأولويات والمعايير المحددة للهبات والتكاليف الأخرى للاستثمار والإصلاح الشامل، والأموال المخصصة على أساس تنافسي للبحث العلمي الأكاديمي.

ويقوم المجلس القومي لتمويل التعليم العالى (CNFIS) بتقديم المقترحات لوزارة التعليم والبحوث والشباب والرياضة (MECTS)، والتى تشمل: التوصية بالارتباط مع وثائق الوزارة، بمبلغ التمويل اللازم لتطوير التعليم الجامعى الحكومى، في مجالات الدراسة وتقترح تخصيصًا متساويًا لكل طالب "مكافئ"، وتطوير منهجيات مناسبة لتخصيص أموال تنافسية للجامعات ضمن التمويل الأساسي (الأساسي) والتمويلي، واقامة شراكة نشطة مع مؤسسات التعليم الجامعى، وتشجيعها على توسيع قدراتها الإدارية وممارسة استقلاليتها في إدارة الأموال المخصصة، وإعداد ونشر تقرير سنوي عن الوضع المالي للتعليم الجامعى الحكومى، يتضمن توصيات لوزارة التربية والتعليم.

وبالنظر الى ما سبق، يتضح أن ثمة تشابه بين إجراءات تمويل التعليم الجامعى فى رومانيا، وإجراءات تمويل التعليم الجامعى فى العالم المعاصر، وذلك من خلال إدخال الرسوم الدراسية المتغيرة والمنح والقروض التي تمولها الحكومة للطلاب، تم تشجيع الجامعات على تزويد الطلاب بدعم مالي تقديري إضافي لتشجيع توسيع المشاركة وزيادة فرص الحصول على التعليم، وأهمية القروض والمنح الدراسية للجامعات.

ولعل هذا التشابه بين التوجهات النظرية لتمويل التعليم الجامعى المعاصر، وتمويل التعليم الجامعى فى رومانيا – كأحد اليات ضمان التعلم العادل فى رومانيا – يوضح أن رومانيا تتبع العديد من التوجهات التى تسعى التوجهات النظرية لتحقيقها.

2 – النرويج:

يتسم تمويل مؤسسات التعليم الجامعى في ظل نظام الحكم المركزى في النرويج بالشفافية والعدالة، ومع ذلك، نظرا لنظام التمويل المركزي؛ فخلال فترة ما بعد الحرب، حيث تم تطوير نموذج حكم مركزي للغاية، تميز بتنظيم مفصل للتعليم، إلا أنه تعرض للضغط واتُهم بالقيام بالإكراه والسيطرة المفرطة، حيث تأتي معظم عائدات مؤسسات التعليم الجامعى فى النرويج – حوالي ٪80 – كمنحة كبيرة من الحكومة المركزية.

كما تتلقى المؤسسات أيضًا أشكالًا مختلفة من التمويل الخارجي، بما في ذلك مجلس البحوث النرويجي والاتحاد الأوروبي والمشاريع والتبرعات الخاصة، وبعد الإصلاح في عام 2002، تشمل المنحة الحكومية الشاملة، التمويل الاساسي التى يستند على مجموعة من الأولويات المحددة للمؤسسة بمرور الوقت، والتمويل القائم على الاداء أى ما تشمل حوافز التعليم والبحث، والذى يحدده عده مؤشرات مثل نقاط الائتمان الدراسية، وتبادل الطلاب مع المؤسسات الأجنبية والمنشورات البحثية، وفي الوقت الحاضر، يمثل التمويل الأساسي حوالي ثلثي التمويل الحكومي أما التمويل القائم على الأداء الثلث المتبقي.

وتنفق النرويج بقدر متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على التعليم العالي ومؤسسات التعليم الجامعى الأخرى، لكن توزيع الإنفاق العام والخاص أكثر تفاوتًا مما هو عليه في معظم البلدان الأخرى، حيث تأتي النرويج في المرتبة الثانية بعد فنلندا من حيث الإنفاق العام في نظام التعليم الجامعى، والذي يشكل ما يصل إلى ٪96 من إجمالي الاستثمار في النرويج، ويرجع ذلك لعدم وجود رسوم دراسية لمؤسسات التعليم الجامعى الحكومية. وفى المقابل أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن حوالى ٪70 من الاستثمار في التعليم الجامعى هو حكومى، في حين يأتي ٪30 إما من الأسر أو الكيانات الخاصة الأخرى، ومن هنا حافظ الإنفاق على التعليم الجامعى على مواكبة النمو في إلتحاق الطلاب بالبقاء على اتساق جيد مع معدل الإنفاق لكل طالب.

أما مقاررنة بالدول الأوروبية، يعد الإنفاق العام على التعليم الجامعى بالنرويج من بين أعلى المعدلات في العالم حيث أنفقت الدنمارك والسويد 2.7 و 2.3 ٪ على

التوالي من الناتج المحلي الإجمالي في التعليم الجامعى، بينما أنفقت فنلندا والنرويج 2.3 و 2.1 ٪، حيث تعتمد النرويج اعتمادا كبيرا على الأموال العامة لتمويل نظام التعليم الجامعى قد أدى إلى فوائد، أهمها أن معدلات المشاركة في التعليم الجامعى هي من بين أعلى المعدلات في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ويبدو أن هناك قيودًا مالية قليلة على المشاركة.

ورغم اتخاذ الحكومة النرويجية خطوات لتحسين الكفاءة والقيمة مقابل المال في التعليم الجامعى من خلال تقديم الحوافز للطلاب والمؤسسات على حد سواء لتقليل معدلات عدم الانتهاء والطول الكلي لوقت الدراسة، إلا أنه من المرجح أن تستمر الضغوط على الإنفاق الحكومى، فى الوقت الذى لا يمكن فيه ضمانة استمرار الدعم لعدم ضمان استمرار الايرادات من صناعة النفط مستقبلا.

أما من ناحية هيكل التمويل الحالى، فقد اتخذت النرويج على الهيكل الأساسي لهيكل التمويل الحالي، من خلال إدخال آلية تمويل قائمة على اتفاقيات الأداء متعددة السنوات («العقود») بين وزارة التعليم والبحث وكل مؤسسة للتعليم العالي، بهدف تحفيز التمايز وتحسين الجودة، وذلك من خلال إدخال مؤشر يعكس عدد الخريجين، إلى جانب المؤشر الحالي لأرصدة الطلاب.

وبالرجوع إلى المعايير العامة لتمويل التعليم الجامعى المعاصر، يتضح أن هناك تشابها، وذلك من خلال تبنى نظم للتمويل القائم على الأداء والمعادلة لكل من التعليم والبحث كجزء من الإصلاح الشامل وإصلاح الجودة فى التعليم الجامعى.

3 – البرازيل:

يسير نظام تمويل التعليم الجامعى فى البرازيل، من خلال القطاعين العام والخاص، حيث توفر الحكومة الفيدرالية الأموال اللازمة للمؤسسات التعليم الجامعى من الخزانة الوطنية، وبالتالى تقدم هذه المؤسسات التعليم بدون رسوم دراسية في المرحلة الجامعية والدراسات العليا. كما تضع وزارة التعليم ميزانيات فردية لكل جامعة اتحادية بناءً على مخصصات الميزانية المحددة في العام السابق، والتي تغطي النفقات على الموظفين

(النشطين والمتقاعدين) والنفقات الجارية والاستثمارات، حيث يتبع توزيع هذه الأموال تقليديًا مصفوفة تاريخية يكون فيها العنصر الأكثر أهمية هو الموظفين – أي جدول الرواتب لأعضاء هيئة التدريس والموظفين.

هذا بالاضافة إلى المصادر الإضافية للإيرادات، حيث يتم توفير الموارد للبحث من قبل وزارة العلوم والتكنولوجيا (MCT) والصناديق العامة الخاصة لدعم البحث العلمي والتكنولوجي.

أما القطاع الخاص، فيأتي التمويل من خلال الرسوم الدراسية المفروضة على التعليم، حيث تختلف الرسوم الدراسية اعتمادًا كبيرًا على المنطقة، ونوع البرنامج، كالطب، طب الأسنان، والهندسة أغلى ثمناً، بينما الإدارة والاقتصاد والتربية والعلوم الاجتماعية أقل تكلفة ونوع المؤسسة (الجامعة، المراكز الجامعية).

ويسمح القانون البرازيلي لمؤسسات التعليم الجامعى الخاصة والكليات المستقلة بتحديد رسومها الشهرية، ومع ذلك، هناك العديد من المصادر غير المباشرة كالإعفاءات المالية والضمان الاجتماعي والإعفاءات الضريبية، والبرامج الجامعية القائمة على المنح الدراسية للجميع. كما يتم دعم مؤسسات التعليم الجامعى الخاص من الحكومة من خلال مجموعة من المصادر المباشرة والتى تشمل القروض التعليمية / القروض الطلابية بأسعار الفائدة المفضلة (FIES).

ولقد كان التوسع، وحتى الحفاظ على المستوى الحالي للالتحاق بالقطاع الخاص، ممكنًا بسبب وجود طرائق التمويل الحكومى للقطاع الخاص، مثل البرامج العامة الرئيسية لتمويل الطلاب في القطاع الخاص هي برنامج القروض الطلابية بأسعار الفائدة المفضلة (FIES) وبرنامج الجامعة القائمة على المنح الدراسية للجميع (ProUni)، وكلاهما يساعد في تمويل الطلاب ذوى الدخل المنخفض فى مؤسسات التعليم الجامعى الخاصة .

أما من ناحية الإنفاق العام على التعليم الجامعى فى البرازيل فهو أقل بقليل من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حيث يمثل إجمالي الإنفاق العام في

البرازيل على المؤسسات التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي ٪5 من الناتج المحلي الإجمالي للبلاد. ويعكس هذا المستوى المرتفع نسبيًا من الإنفاق العام في الغالب الإنفاق المرتفع نسبيًا على التعليم الابتدائي إلى ما بعد الثانوي، والذى يصل إلى٪4 من الناتج المحلي الإجمالي، ولا تأخذ هذه البيانات في الاعتبار الإنفاق الخاص والعام على خطط دعم الطلاب (على عكس الإعانات المؤسسية)، من خلال مساعدة الطلاب على دفع الرسوم، تشكل دعمًا غير مباشر لمؤسسات التعليم العالي الخاصة.

وعليه يتضح أن هناك تشابها على المستوى النظرى، والتطبيقى فى تمويل التعليم الجامعى فى البرازيل فى البرازيل، إذ أن هناك مجموعة من المؤشرات لآلية تمويل التعليم الجامعى المعاصر على المستوى النظرى، من خلال كالاعتماد المتوازن على الموارد العامة وعملية التخصيص الفعال للموارد، ومن ثم تحقيق الوصول المنصف للطلاب بغض النظر عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية الأقل وطلاب المناطق الريفية، وتبنى خطة مالية جديدة مقترحة، وتنويع المصادر المالية، وتنفيذ تقاسم التكاليف، وإصلاح نظام المساعدات المالية للطلاب الحالي لتحقيق تكافؤ أفضل للفرص وإزالة الحواجز أمام الطلاب من الفئات المحرومة.

ب – مقابلة التوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب:

يمكن عرض خطوة المقابلة فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب فى رومانيا والنرويج والبرازيل وذلك على النحو الآتي:

1 – رومانيا:

وفقًا لقانون التعليم الوطني، يتكون الدعم المالي المباشر للطلاب من المنح الدراسية أو القروض الدراسية، فعلى الرغم من أنه مذكور في التشريع الوطني، إلا إن نظام القروض غير مفعل. كما تتعدد أدوات دعم الطلاب فى في رومانيا من خلال المنح الدراسية، وعنابر النوم والمقاصف، والنقل المحلي والوطني، المشورة والتوجيه المهني.

ووفقًا للقانون الرومانى، يستفيد الطلاب من القروض والمنح الدراسية وفقا للجدارة أو مستوى الأداء، وتهدف المنح الدراسية إلى تشجيع التميز، أما المنح الدراسية

الاجتماعية فتهدف إلى دعم الطلاب ذوي الدخول المنخفضة. ومن ناحية أخرى يوصى المجلس الوطني لتمويل التعليم العالي (CNFIS) بتوفير الحد الأدنى من المِنَح الدراسية الاجتماعية، بما يضمن الحد الأدنى من نفقات المعيشة.

كما يقوم وزير التعليم بتوزيع صندوق المنح الدراسية على الجامعات استنادا إلى العدد الإجمالي للطلاب في الأماكن التي تمولها الدولة. وفى هذه المرحلة، تتمتع الجامعات بالاستقلالية في تحديد قيمة وعدد المنح الدراسية الممنوحة وفقا للاحتياجات الاجتماعية أو الجدارة، وبالنظر إلى البيانات من عام 2016، يمكن للمرء أن يلاحظ أن معظم المنح الدراسية التى وزعت على الطلاب وفقًا للمعايير القائمة على الجدارة، حيث تم توزيع 81 ٪ من إجمالي عدد المنح الدراسية للطلاب ذوي الأداء الأكاديمي الأفضل و 19 ٪ فقط للطلاب ذوي الاحتياجات الاجتماعية.

وفيما يتعلق بقيمة المنح الدراسية، في عام 2013، اقترح المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى(CNFIS) قيمة لا تقل عن 128 يورو للحصول على منحة اجتماعية لتغطية الحد الأدنى المتوسط الوطني لتكلفة الوجبات والإقامة. كما يبلغ المبلغ القومي المتوسط للمنحة الاجتماعية 42 يورو، على المستوى الجامعي، وفقًا لبيانات المجلس الوطني لتمويل التعليم العالي(CNFIS). ومع ذلك أثيرت مشكلة انخفاض قيمة المنحة الاجتماعية، عدة مرات من قبل ممثلي الطلاب الوطنيين، مما أدى إلى زيادة حادة في المخصصات للمنح الدراسية من جانب الحكومة، ومن هنا يجب جمع بيانات جديدة من أجل تحليل التأثير على المستوى الجامعي، وتحديد الطريقة التي يتم بها توزيع هذه الأموال الزائدة الجديدة على الطلاب.

وفي الجامعات الخاصة، يدفع جميع الطلاب تقريبًا الرسوم الدراسية، رغم أن مجلس الشيوخ يمكن أن يقرر تغطية التكاليف من إيرادات المؤسسات. كما تظهر بيانات العام الدراسي 2016/ 2015 أن 526171 طالبًا بجميع مستويات الدراسة، التحقوا بالتعليم الجامعى، منهم 13 ٪ فقط كانوا مسجلين في الجامعات الخاصة.

أما فيما يتعلق بتوزيع أماكن الدراسة المدرجة فى الميزانية، توافق الحكومة على إجمالي عدد المنح للدراسة على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وبأمر

من وزير التعليم، بحيث يتم توزيع أماكن الدراسة على الجامعات الحكومية، وذلك بعد نهاية إجراءات القبول، وبعد السنة الأولى من الدراسة، يتم إعادة توزيع أماكن الدراسة التي تمولها الدولة سنويًا على أساس النتائج الأكاديمية التي حصل عليها الطلاب في العام الجامعي السابق.

أما من ناحية عدد الطلاب، فتشير البيانات إلى أن هناك حوالى 389،037 طالبًا على مستوى البكالوريوس والماجستير في الجامعات الحكومية في عام 2013، مما يعني أن الميزانية الوطنية للمنح الدراسية تبلغ حوالي 6 ملايين يورو شهريًا. مع الأخذ في الاعتبار أنه، في المتوسط، يتم تخصيص 15 ٪ من ميزانية المنح الدراسية للمساعدة القائمة على الحاجة، ومعرفة متوسط المبلغ المحسوب للمنحة الدراسية القائمة على الحاجة (50.33 يورو)، وهو ما يعنى أنه على المستوى الوطني، يستفيد حوالي 17،975 طالبًا سنويًا من هذا النوع من الدعم المالي.

يُنظم نظام المنح الدراسية للطلاب الرومانيين بموجب قانون التعليم الوطني (1 /2011) وبموجب قرار حكومي سابق، ومن الناحية المفاهيمية، يواصل النظام الذي تم تطبيقه في رومانيا خلال النظام الشيوعي، حيث يتم تنظيم المعايير العامة لمنح المنح الدراسية على المستوى الوطنى ويتم تحديد المعايير المحددة على المستوى المؤسسي.

وتوفر الحكومة الرومانية نوعان رئيسان من المنح الدراسية، أولهما المنح القائمة على الجدارة merit scholarships وتتضمن فئات فرعية مختلفة (المنح الدراسية القائمة على الجدارة ومنح الأداء)، وثانيهما، المنح الدراسية القائمة على أساس الاحتياجات الاجتماعية (المنح الاجتماعية) وتتضمن فئات فرعية مختلفة (المنح الاجتماعية، المنح الطبية).

ووفقًا لقانون التعليم، يمكن للطالب نفسه الحصول على أنواع مختلفة من المنح الدراسية إذا استوفى معايير الأهلية، بحيث تُمنح هذه المنح الدراسية لمدة عام دراسي كامل، مع بعض الاستثناءات التي تشمل سنة تقويمية كاملة في حالة المنح الطبية، ومنح الأداء، والمنح الدراسية الخاصة بالأيتام، كما تُمنح المنح الدراسية على أساس تنافسي.

ولا يميز الصندوق العام للمنح الدراسية بين المنح الاجتماعية والجدارة، مما يترك الجامعات لتقرر كيف يتم تقسيم الأموال بين هذه الفئات. وبالتالي فإن السلوك المؤسسي في اتخاذ هذا القرار هو وكيل للأهمية التي توليها الجامعات الرومانية لقضايا الإنصاف.

وتتفق معظم الملامح السابقة برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب بالتعليم الجامعى على المستوى النظرى، والتى تتمثل فى تحقيق الاستفادة المثلى للطلاب من المنح الدراسية سواء القائمة على الأداء أو الجدارة لتحفيز التميز وأيضًا من المنح الاجتماعية التي تدعم الطلاب ذوي الدخل المنخفض ماليًا، مع الأخذ في الاعتبار تغطية الحد الأدنى من نفقات الطعام والإقامة، بحيث تحدد الجامعات عدد المنح الدراسية من إجمالي مبلغ الإنفاق الممول من التعليم الجامعى، كما يتم تخصيص الأموال سنويا من قبل الوزارة.

2 – النرويج:

فى النرويج، تأخذ آلية تتكون مساعدة الطلاب من مزيج من المنح والقروض لتغطية تكاليف المعيشة حيث لا يتم تحصيل رسوم الدراسة في المؤسسات الحكومية، حيث لا يتم اختبار المنح والقروض على الدخل الأبوي، بل يتم اختبارها على الدخل أو الزوجة، وتخضع للحد الأقصى. كما تكون القروض بدون فائدة خلال فترة الدراسة ويحق لجميع الطلاب الحصول على مساعدة مالية لمدة أقصاها ثماني سنوات، حيث يتم تقديم المبلغ الأساسي كقرض فى بداية الدراسة، ولكن عند الانتهاء من الدراسة، يتم تحويل جزء منه إلى منحة، بحيث يحصل الطلاب الذين يحصلون على قروض أقل من الحد الأقصى على حصة أعلى من الدعم في المنح، وتعتمد النسبة الفعلية على نجاح الطلاب في إكمال دراستهم.

ويتمثل العائق الرئيس أمام الطلاب في النرويج، سواء الطلاب النرويجيون أو الطلاب الوافدين، في الخلل بين الخدمات التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي ونظام الرفاهية العامة، مثل إدارة العمل والرفاهية الجديدة (NAV) والبلديات والمقاطعات، فإذا قام طالب بتمويل التعليم من خلال إدارة العمل والرفاهية الجديدة (NAV)،

يتوفر الكثير من الدعم، أما إذا كان مدعومًا من مؤسسات التعليم الجامعى، يكون الدعم أكثر محدودية.

ومن ناحية أخرى، لا يحق للطلاب الذين يعيشون مع والديهم الحصول على منح ولكن يمكنهم الحصول على قروض، بحيث يمكن تخفيض المنح إذا كان الطالب يرى دخلًا آخر أو مزايا اجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، يتم سداد القروض على مدى 20 سنة على أساس سعر موحد. كما يمكن منح الامتيازات المتعلقة بالسداد على أساس الدخل المنخفض أو الصعوبات الاجتماعية الأخرى.

يمكنهم الحصول على قروض إضافية لمساعدتهم على تغطية الرسوم الدراسية. كما يحق للطلاب الذين يرغبون في متابعة الدراسة في بلد أجنبي الحصول على حزمة المساعدة المالية القياسية والاستفادة من الأموال الخاصة للمساعدة في دفع رسوم الدراسة، وهو ما يعزز بشكل مفيد التنقل الدولي للطلاب النرويجيين مع نظام دعم الطلاب الحالي.

أما توزيع الدعم المالي للطلاب في النرويج، فيتم من خلال صندوق القرض التعليمي الحكومي النرويجي (NSELF)، ويعد جميع الطلاب في التعليم الجامعى مؤهلون للدعم من خلال صندوق القرض التعليمي النرويجي (NSELF)، حيث لا تفرض مؤسسات التعليم الجامعى العامة النرويجية رسومًا دراسية؛ وبالتالي، فإن الدعم المالي المقدم من الدولة مخصص لتمويل سكن الطلاب ونفقات المعيشة، كما تفرض المؤسسات الخاصة رسوماً دراسية ؛ ومع ذلك، يمكن للطلاب التقدم بطلب للحصول على قروض طلابية إضافية لتغطية تكاليف هذه الرسوم.

كما يعد الطلاب الذين يعيشون والديهم مؤهلون للحصول على قرض الطالب ولكن ليس للحصول على منح للطلاب، كما تعد قروض الطلاب معفاة من الفوائد ولا يلزم سدادها خلال فترة التسجيل، ولكن يجب سدادها خلال فترة أقصاها 20 عامًا بعد التخرج (أو بعد مغادرة النظام التعليمي)، ومن هنا يحصل حوالي ٪90 من الطلاب النرويجيين على قرض طلابي من صندوق القرض التعليمي النرويجي (NSELF) أثناء دراستهم، ويعيش ٪7 فقط مع والديهم.

وقد تضمنت إعادة هيكلة نظام دعم الطلاب في عام 2002 عددًا من التغييرات، أهمها أنه ازداد دعم الطلاب السنوي (القروض والمنح)، المتاح لجميع الطلاب المسجلين في التعليم الجامعى، بشكل كبير من 69500 كرونة نرويجية في عام 2001 إلى 80.000 كرونة نرويجية في عام 2002. بالإضافة إلى زيادة منح الطلاب من حوالى ٪30 من الطلاب الدعم (حوالي 20800 كرونة نرويجية) إلى ٪40 من الدعم (32000 كرونة نرويجية).

وتعد النرويج من بين الدول الأكثر سخاءً في تقديم المساعدات المالية للطلاب، حيث تشكل حوالى 33 ٪ من إجمالي الإنفاق العام على التعليم العالي (12 ٪ في المنح و 21 ٪ في القروض)، والتى تعد أعلى نسبة مئوية في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. كما تعتمد نسبة الدعم المالى الذي يتلقاه الطالب على الحوافز، ويتم منحها بمجرد الانتهاء من الدراسة.

وثمة اتفاق بين ما سبق، وبين المعايير النظرية لبرامج المنح الدراسية والمساعدات المالية للطلاب فى التعليم الجامعى المعاصر، ويتضح ذلك من خلال اعتماد دعم الطلاب على دخل الطالب وأصوله، فالطلاب الذين لديهم دخل (أو أصول)، تتجاوز عتبة الدخل الثابت، يتم تخفيض منحة الطلاب الخاصة بهم، إضافة إلى تبنى مجموعة من التغييرات فى القواعد المتعلقة باختبار وسائل ومستويات عتبة الدخل، بحيث يصبح الطلاب ذوو الدخول المرتفعة غير مؤهلين للحصول على أي دعم على الإطلاق، بالإضافة إلى إلغاء حد الدخل للحصول على قرض الطالب.

3 – البرازيل:

فى البرازيل، تعد القروض الطلابية للطلاب الأكثر فقراً وغير المستعدين لاجتياز امتحانات القبول في القطاع الحكومى، أداة أساسية للطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض للحصول على التعليم الجامعى، وتعرف هذه القروض باسم اختصار FIES، والمنح الدراسية التي يقدمها البرنامج الفيدرالي ProUni، حيث يستفيد حوالي ثلث طلاب الجامعة المسجلين في القطاع الخاص من نوع من التمويل الحكومى وفقا لعام 2014. كما أن حوالي 41 ٪ من الطلاب المسجلين في البرامج الجامعية لديهم تمويل من FIES و22 ٪ من المنح الدراسية ProUni.

أصدرت وزارة التعليم فى البرازيل قانونًا لوضع سياسة للمساعدات المالية من أجل الاستفادة من تسجيل الطلاب ذوي الدخل المنخفض في مؤسسات التعليم الجامعى في عام 1999.، حيث يوجد نظامان لتمويل الطلاب فى البرازيل، يوفر النظام الأول، والمعروف باسم برنامج تمويل الطلاب-Programa de Financiamento Estudan til FIES، والذي بدأ في عام 1999، ليحل محل مخطط سابق يعرف باسم Creduc، حيث يوفر FIES قرضًا بنسبة ٪70 من الرسوم ويتم دفعه واحدة مباشرةً إلى المؤسسة بدلاً من الطالب. تكون الفائدة المفروضة منخفضة بالمعايير البرازيلية ويبدأ السداد في السنة الأولى بعد التخرج، وهذا البرنامج ليس فقط لدعم الطلاب ذوي الدخل المنخفض للالتحاق بالكلية، والطلاب الذين يدرسون في الجامعات الخاصة، إنما أيضًا لضمان النمو الاقتصادي بين مؤسسات التعليم الجامعى.

كما يسمح برنامج المساعدات المالية للطلاب FIES للطلاب بالدراسة بتمويل من الحكومة حتى الانتهاء ولديهم فترة سماح لسداد المبلغ المقترض من 18 شهرًا بمعدل ٪3.4 سنويًا بعد التخرج، بحيث يتقدم الطلاب بطلب للحصول على برنامج المساعدات المالية FIES، عبر الإنترنت ويتم سداد القروض بأسعار فائدة منخفضة.

وفى البداية، اتيح برنامج المساعدات المالية للطلاب FIES فقط للطلاب ممن لديهم ضامن يبلغ دخله ضعف إجمالي الرسوم، وهو ما يعنى أنه فقط أولئك الذين لديهم قدر من الأمن المالي يمكنهم الحصول على قرض، وبالتالي لم يفتح الباب أمام التعليم الجامعى لمن هم من أدنى المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وفى عام 2004 تم إلغاء متطلبات الضامن، وإدخال وزن في تخصيص القروض لصالح مجموعات الأقليات العرقية، حيث تم زيادة عدد القروض المتاحة، خلال وزارة كريستوفام بوارك-Cristo vam Buarque، لتنتقل من 35000 عام 2004، إلى 50000 قرض لكل فصل دراسي.

أما برنامج المنح الدراسية للجميع (ProUni)، فهو يتضمن منح دراسية جزئية وكاملة، حيث يستفيد منه حوالي نصف مليون طالب.

وقد ساهمت خطة القروض عدالة التعليم الجامعى البرازيلي، حيث استفاد منه ما مجموعه 277000 طالب منذ بدء البرنامج، وبدونها لما استطاع كثير من طلاب

الجامعات من أكمال برنامج دراسي واحد . ومن ناحية أخرى، هناك بعض المنح الدراسية المتاحة من المؤسسات الخاصة نفسها، والتي تغطي جزءًا من الرسوم، حيث يطلب من المؤسسات غير الربحية حاليًا بموجب القانون تخصيص ٪20 من إيراداتها لتمويل الأماكن المجانية بهذه الطريقة، ومع ذلك، يتم إساءة استخدام هذا المطلب مع فشل العديد من المؤسسات في الوصول إلى هذه النسبة (٪20)، أو تخصيص أماكن للطلاب المحتاجين، وإنما لإقارب الموظفين والعاملين بها، ومن ثم إهدار حق أولئك غير القادرين على دفع الرسوم.

ولعل هذا الاتفاق بين كل من رومانيا والنرويج والبرازيل من ناحية، والمعايير النظرية لآليات التوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية للطلاب فى التعليم الجامعى المعاصر، يضع بعض المؤشرات للتغلب على المشكلات المرتبطة بهذا الأمر، من خلال إعادة هيكلة نظام دعم الطلاب، من خلال الزيادة في إجمالي مبالغ الدعم، ومستوى الدخل الأقصى للطالب قبل تخفيض الدعم ؛ وإزالة بعض الحواجز التى قد يكون لها تأثير على الحواجز الاقتصادية أمام الطلاب.

ج – مقابلة تبنى سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى:

يمكن عرض خطوة المقابلة فى تبنى سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى فى ررمانيا والنرويج والبرازيل وذلك على النحو الآتي:

1 – رومانيا:

فى رومانيا، يتم تنظيم عملية القبول من قبل الجامعات وفقًا لإطار عام معتمد من وزير التعليم، وعند حساب درجة القبول النهائي لكل طالب، يمكن للجامعات استخدام معايير إضافية مثل الدرجات فى امتحان البكالوريا، ودرجات الطلبة فى الامتحانات التي تنظمها الجامعات، والتى يتناول بعضها تقيم المعرفة في مجالات الدراسة المختلفة، والمقالات المكتوبة، والامتحانات العملية فى مجال الرياضة والتربية العسكرية، وبعد نشر نتائج امتحانات القبول، يتم ترتيب المرشحين ويتم تقديم المنح الدراسية لأفضل المرشحين.

ومن ناحية أخرى، يتميز التعليم الثانوي الروماني باستخدام الامتحانات الوطنية لتحديد التقدم الإضافي للطلاب، حيث يستخدم التقييم الوطني» (Evaluare na-tionali) وامتحان البكالوريا، باعتبارها أداتان رئيستان يستخدمها التعليم الثانوى، إلا أن شهادة البكالوريا أصبحت عائق رئيس في طريق الالتحاق أو الوصول الى التعليم الجامعى، حيث أصيبت امتحانات البكالورويا بالفساد وشوهت صورتها.

ويوجد أداتين رئيسيتين كمسارات أو شروط للقبول فى التعليم الجامعى، أولاهما: توزيع أماكن الدراسة التي تمولها الدولة، أما ثانيهما: المعايير الإلزامية للحصول على التعليم الجامعى والتى تتمثل فى اجتياز البكالوريا في نهاية الثانوية العليا. ومن ناحية أخرى لا يلتحق جميع خريجي البكالوريا بالجامعات فى رومانيا؛ حيث يختار البعض منهم الدخول إلى سوق العمل، والبعض الآخر يذهب للدراسة في الخارج والبعض الآخر لا يلتحقون بالتعليم أو العمل.

ويمكن للجامعات الرومانية، وفقا لقانون التعليم2011/ 1 تخصيص أماكن للدراسة في الميزانية، وفقا للمعايير الاجتماعية، من منطلق أنه: "قد يستفيد المرشحون من خلفيات قديمة أو من هم مهمشون اجتماعيًا أو من الروما، أو خريجو المدارس الثانوية الريفية أو المدن التي يقل عدد سكانها عن 10000 نسمة، من عدد من أماكن الدراسة المدعومة من الدولة، ورغم ذلك لا تترجم هذه المادة القانونية إلى اللوائح الداخلية للجامعات أو إلى إطار القبول العام.

ووفقا للمعهد الوطني للإحصاء NIS، يلاحظ أن هناك انخفاض محسوس في الجامعات الخاصة، حيث انخفض عدد الطلاب المسجلين في السنة الأولى من الدراسة، على مستوى البكالوريوس، بنسبة كبيرة، ولذلك، يمكن أن يعزى انخفاض عدد الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم الجامعى في نفس الوقت إلى التراجع السكاني للشباب، وانخفاض عدد طلاب المدارس الثانوية وانخفاض معدل النجاح في امتحان البكالوريا، والتى انخفضت بشكل كبير من 81.4٪ في عام 2009 إلى 44.47٪ في عام 2011، ويرجع ذلك أساسا إلى تدابير مكافحة الغش التى قامت بها الحكومة الرومانية.

أما فيما يتعلق، بالتوزيع بين الجنسين بين الطلاب، يمكن للمرء أن يلاحظ أن النسبة المئوية للطالبات على المستوى الوطني هي نفسها تقريباً مع الطلاب الذكور (٪53.1 إناث و ٪46.9 ذكور 2012). وبالنظر إلى التوزيع في مجال الدراسة، تشكل الطالبات الأغلبية، خاصة في المجالات الطبية والصيدلانية والإنسانية ومجالات اقتصادية وفنية وقضائية، على النقيض من ذلك، يسود الطلاب الذكور في التعليم الفني.

أما فيما يتعلق بمشاركة الشباب القادمين من أسر منخفضة الدخل، فوفقًا لتحليل أجراه البنك الدولي استنادًا إلى مسح ميزانية الأسرة (2011)، في عام 2009، فإن ٪3.8 فقط من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 25 – 29 عامًا من ٪20 أفقر الشباب، قد تخرجوا من برنامج واحد من التعليم الجامعى، في حين أن 52.4 ٪ من أفضل 20 ٪ الشباب الأكثر ثراء قد تخرجوا في نفس المستوى.

وفى رومانيا، يكون القبول في الجامعات الحكومية والخاصة، بما في ذلك جميع أشكال التعليم، مفتوح للمواطنين الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، والدول المدرجة في المجال الاقتصادي الأوروبي، وفي الاتحاد السويسري. كما يجوز لهؤلاء الطلاب الخضوع لامتحانات القبول بموجب نفس الأحكام القانونية مثل المواطنين الرومان، والتى تشمل الرسوم الدراسية. كما يجوز لمؤسسات التعليم الجامعى، بموجب الأحكام القانونية، فرض رسوم التسجيل والقبول، من خلال مبلغ يوافق عليه مجلس التعليم بمؤسسة التعليم الجامعى، كما يقرر مجلس الشيوخ إجراءات محددة للتنازل عن الرسوم أو تخفيضها.

كما يعد اجتياز امتحان البكالوريا شرطا لدخول الطلاب الرومانيون مؤسسات التعليم الجامعى، إضافة إلى أنه قد تحدد مؤسسات التعليم الجامعى في رومانيا متطلبات قبول إضافية بشكل عام في شكل امتحانات مكتوبة تضعها مؤسسة التعليم الجامعى. ومع ذلك، فإن الجامعات التي تقدم برامج باللغة الإنجليزية أو الفرنسية ليس لديها امتحانات القبول ونظام القبول القائم فقط على البرنامج ذاته.

ومن ناحية أخرى يجب ان تكون المؤهلات الثانوية للطلاب الوافدين من الاتحاد الأوروبي والوكالة الأوروبية والطلبة السويسريين معترف بها من قبل المركز الوطني

للاعتراف ومعادلة الدبلومات في رومانيا CREDR، وذلك استنادا لمشاركة رومانيا في نظام تحويل وتراكم الائتمان الأوروبي (ECTS) والذي يسمح للطلاب من دول الاتحاد الأوروبي باستخدام الاعتمادات من الجامعات الأخرى للحصول على شهادة في رومانيا.

وعلى غرار ما سبق، يحتاج معظم الطلاب الأجانب من خارج الاتحاد الأوروبي إلى تأشيرة طالب، بحيث يجب تقديمها والحصول عليها قبل وصولهم، بالاضافة الى خطاب قبول من مؤسسات التعليم العالى HEI وإثبات دفع رسوم السنوات الأولى، إضافة الى إظهار إثبات وسائل الدعم بما لا يقل عن 11250 ليي في السنة، والتأمين الطبي طوال الفترة وشهادة سجل جنائي، كما يجب أن يكون لدى الطلاب الأجانب الذين يدرسون برامج تدرس باللغة الرومانية إثبات إجادة اللغة، كذلك الحال بالنسبة للطلاب الذين يدرسون برامج في اللغة الإنجليزية أو الفرنسية من خلال متطلب إثبات الكفاءة في اللغة ما لم تكن لغة وطنهم.

ويلاحظ أن هذا الاتفاق بين ألية تبنى سياسات ونظم قبول مناسبة للطلاب بالتعليم الجامعى فى رومانيا وسياسات ونظم قبول الطلاب بالتعليم الجامعى المعاصر، والتى تؤكد على دور اختبارات القبول الموحدة للوصول إلى المؤسسات الحكومية، إضافة إلى تطبيق أنظمة ثنائية المسار، بحيث تمول الحكومة فقط عددًا معينًا من الأماكن في القطاع الحكومى، بينما يمكن الوصول إلى الأماكن الأخرى عن طريق دفع الرسوم الدراسية، بحيث يتم اختيار الأفراد الذين يصلون إلى الأماكن المجانية على أساس الجدارة، إضافة إلى قبول الطلاب من خلفيات اجتماعية اقتصادية أعلى من خلال سياسة الرسوم الدراسية.

2 – النرويج:

فى النرويج، هناك معيار وحيد للقبول بالتعليم الجامعى وهو الدرجات الى يحصل عليها الطلاب فى التعليم الثانوى، أما مقدمي الطلبات الأجانب عادة ما يتعين إجراء تعديلات، بحيث يتم تقييمهم بشكل منفصل، لأن درجاتهم ليست في قاعدة البيانات الوطنية، وبالتالي، بالنسبة للمتقدمين الوطنيين، تكون عملية التقييم سريعة وسهلة إلى

حد ما، ويمكن للمؤسسات أن تساعد بعضها البعض في تقييم المتقدمين. بالنسبة للمتقدمين الدوليين، يجب إجراء تقييم فردي لكل متقدم.

ويستند القبول في التعليم الجامعى على الانتهاء من التعليم الثانوي مع بعض المقررات المحددة والتى تؤدي إلى التأهل للدخول إلى التعليم الجامعى؛ مع وجود بعض مجالات الدراسة لها متطلبات قبول إضافية. كما يعتمد القبول بشكل خاص على مزيج من الدرجات الدراسية وعدد الصفوف من الامتحانات الموحدة في جميع أنحاء البلاد، إضافة لإمكانية قبول الطلاب الذين أكملوا التدريب المهني الثانوي الجامعى والتعليم الجامعى المهني لمدة عامين في التعليم الجامعى، بشرط تلبية بعض متطلبات اللغة النرويجية.

ويضاف لما سبق، إمكانية قبول المتقدمين الذين يبلغون من العمر 25 عامًا أو أكثر ولا يملئون المتطلبات الرسمية المعتادة لبرامج دراسية معينة، إنما تعتمد على تقييم فردي يعتمد على مهارات رسمية وغير رسمية.

كما أنه فى إطار المركزية، حيث يتم تنسيق طلبات برامج البكالوريوس وبرامج الماجستير المتكاملة بشكل مركزي لمؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة، من خلال خدمة قبول الجامعات والكليات النرويجية بناءً على مقياس نقاط ضمن الحصص، مع تقديم أعلى المتقدمين مكانًا في مؤسستهم المفضلة. في هذا النظام، يتم حجز نصف أماكن الطلاب لأولئك الذين يبلغون من العمر 21 عامًا أو أقل، بينما يتم تصنيف المتقدمين بحسب «حصص الشباب» فقط في البرامج التي أكملوها في التعليم الثانوي العالي ودرجاتهم، ويمكن للمتقدمين في النصف الآخر من حصة القبول، والمعروفة باسم «الحصة العادية»، الحصول على نقاط قبول إضافية بناءً على أعمارهم وخبرتهم التعليمية السابقة والخدمة العسكرية، ويتعين على بعض المتقدمين في هذه الحصة إعادة إجراء الامتحانات لتحسين نتائج المرحلة الثانوية.

ويوجد فى النرويج عدة مسارات للقبول للالتحاق بالتعليم الجامعى، فعلى مستوى البكالوريوس، وبالنسبة لبعض برامج الماجستير المتكاملة، يجب على الطلاب الجدد

إثبات أنهم حصلوا على معيار التسجيل العام (Generell studiekompetanse)، والذى يمكن أن يتحقق من خلال استكمال المسار العام للتعليم الثانوي العالي أو من خلال استكمال المسار المهني، والذى يستند إلى أن النرويج تتبنى قاعدة 5/ 23، للتحقق من إتاحة الدراسة والقبول فى التعليم الجامعى، بحيث يمكن أيضًا قبول الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن 23 عامًا في التعليم العالي دون إكمال التعليم الثانوي الجامعى إذا كان بإمكانهم إثبات الكفاءة الخبرة العملية أو التدريب، واجتياز الاختبارات فى اللغة النرويجية والإنجليزية والرياضيات، العلوم والدراسات الاجتماعية، بالاضافة إلى شروط للقبول فى بعض التخصصات، كالهندسة، حيث يجب اجتياز دورات متقدمة في الرياضيات والفيزياء والكيمياء على سبيل المثال.

ومن حيث المشاركة والوصول في التعليم الجامعى في النرويج، حيث ارتفع إجمالي الالتحاق بالتعليم الجامعى بنسبة ٪30 على مدى السنوات العشر الماضية، حيث استفادت بعض مجالات الدراسة أكثر من غيرها، حيث زاد التسجيل في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وبرامج الأعمال وتعليم المعلمين فوق متوسط النظام، لكنه انخفض في العلوم الإنسانية والفنون. وفي الوقت نفسه، شهدت مجالات العلوم الاجتماعية والقانون والصحة والرعاية نموا أقل من المتوسط.

أما من ناحية أعداد الطلاب في النرويج، فقد شهدت زيادة مطردة على مدار الأعوام الماضية مما أدى إلى ما مجموعه 273 277 طالبًا في عام 2016.2، ولا تزال مؤسسات التعليم العالي الحكومية مملوكة للدولة وتعتبر مؤسسات تابعة لوزارة التعليم والبحث العلمي، وبالتالي، فهي تخضع بشكل عام لنفس القواعد التي تخضع لها جميع الهيئات العامة داخل الخدمة المدنية.

ومن ناحية التخصصات الأكثر شيوعا، فإن غالبية طلاب التعليم الجامعى في النرويج مسجلين في برامج إدارة الأعمال والقانون، بينما تظل معدلات التسجيل في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) ودراسات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أقل بكثير من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية واقتصاديات

الأقران في البلاد، وفي المقابل، يوجد في النرويج المزيد من الطلاب في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية والتعليم والمجالات الصحية.

ومن ناحية مشاركة النساء، فتمثل الأغلبية من طلاب التعليم الجامعى في النرويج، إلا أن النسبة الحالية للرجال والنساء الذين تقل أعمارهم عن 25 عامًا والذين يلتحقون بالتعليم العالي في النرويج مرتفعة وفقًا للمعايير الدولية، مع وجود فجوة كبيرة في معدل المشاركة بنسبة ٪18. ومع ذلك، كما هو الحال في معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فإن الاختلافات بين المجالات الدراسية شائعة في نظام التعليم العالي في النرويج، حيث تشكل النساء أقل من ربع الطلاب في الهندسة وموضوعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وتظل معدلات إكمال الدراسة والتسرب في الوقت المناسب مصدر قلق في النرويج، حيث لا يكمل أكثر من نصف طلاب درجة البكالوريوس برنامجهم في الوقت المحدد، ويتسرب واحد من كل خمسة طلاب في التعليم الجامعى من برامجهم، إضافة إلى أن هناك عوامل أخرى مساهمة كالتكلفة المالية المنخفضة نسبيًا للمشاركة في التعليم العالي في النرويج، وسوق عمل قوي، وعدم كفاية الإعداد الأكاديمي قبل التسجيل، وعدم كفاية التوجيه الوظيفي، إضافة إلى الحصة الكبيرة نسبيًا من المتعلمين الناضجين في النرويج الذين لا ينوون بالضرورة إكمال برنامج والحصول على مؤهل، ولكنهم يرغبون ببساطة في تطوير مهارات إضافية من خلال برامج دراسية معينة.

ويتفق ما سبق، مع التوجهات العامة لسياسات ونظم القبول فى التعليم الجامعى المعاصر، إذ أن هناك توجها، نحو تبنى مرونة نظام قبول للطلاب والإنتقال إلى التعليم الجامعى والخروج منه بسهولة استجابةً لالتزامات العمل والحياة.

3 – البرازيل:

فى البرازيل، يتم تنظيم الوصول إلى الجامعات البرازيلية عن طريق امتحان القبول المعروف باسم الدهليزي، وهو عادة ما يكون فريدًا لكل مؤسسة وتنافسيا لدرجة كبيرة، ويختار المرشحين على أساس الأداء الأكاديمي، إلا أنه رغم أن الجامعات البرازيلية

الحكومية من أكثر المؤسسات التعليمية المرموقة والأعلى تصنيفًا، حيث تقدم برامجا مجانية لجميع الطلاب، فلا يتمتع بهذا الامتياز إلا جزء صغير من السكان الذين يحضرون عادة برامج تمهيدية باهظة الثمن من أجل اجتياز امتحان القبول.

ويرتبط الأداء على الدهليز بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية، حيث يتفوق الطلاب من العائلات الغنية على الطلاب من العائلات الفقيرة وبالتالي يمكنهم الحصول على تعليم جامعي عالي الجودة ومجاني، وهو ما يعكس ارتباط فرص اجتياز هذه الامتحانات ارتباطًا وثيقًا بالحضور المسبق في التعليم الابتدائي والثانوي عالي الجودة والدورات التمهيدية المدفوعة الرسوم، وكلها بعيدة عن متناول معظم الطلاب ذوي الدخل المنخفض.

وعلى الرغم من أن العديد من البرازيليين من الطبقة المتوسطة قادرون على تمويل شهاداتهم بأنفسهم عن طريق العمل بدوام كامل أثناء الدراسة في المساء، حتى الرسوم المنخفضة المتوفرة في بعض المؤسسات الخاصة تشكل عائقًا أمام معظم الطلاب ذوي الدخل المنخفض، وهو ما أدى إلى المفارقة العظيمة للتعليم الجامعى في البرازيل؛ فمن خلال النظر الى الطبيعة التنافسية للغاية للدهليز، من الصعب للغاية الالتحاق بجامعة عامة والحصول على التعليم الجامعى المجانى دون الإلتحاق مسبقا بمدرسة خاصة وحضور المرحلة الخاصة بما قبل الدهليز.

ويقتصر الوصول على المجموعات الاجتماعية والاقتصادية العليا في كل من القطاعين العام والخاص، علاوة على وجود تفاوتات عنصرية، مع تمثيل منخفض للبرازيليين الأفارقة والشعوب الأصلية، كما يمثل الجنس مصدر قلق أقل خطورة من حيث الوصول الأولي، حيث يشكل الإناث 56 ٪ من المسجلين.

ونتيجة لذلك، فإن الدهليز يصبح أحد العوائق الكبرى أمام طلاب الأسر ذات الدخل المنخفض للالتحاق بالمؤسسات العامة للتعليم الجامعى، فغالبية الطلاب من ذوي الدخل المنخفض الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية العامة لديهم عروض منخفضة على الدهليز لأنهم لا يستطيعون تحمل تكلفة البرامج الإعدادية باهظة الثمن

للامتحان، وهذا العيب العميق كان بمثابة عائق للطلاب المحرومين، ومنعهم من القبول في أفضل الجامعات.

وتقوم الحكومة البرازيلية بالتمييز بين القطاعين العام والخاص بدرجة كبيرة، حيث لا تزال الجامعات الحكومية لها صلة قوية بالدولة، والحكومة الفيدرالية أو حكومات الولايات، وهي مجانية تمامًا للطلاب. أما الجامعات الخاصة فتتمتع باستقلالية كبيرة، وقلة التمويل العام، مما يحقق إيرادات ضرورية من خلال فرض الرسوم المباشرة للطلاب، وذلك باستثناء الجامعات الكاثوليكية القديمة، فإن معظم المؤسسات المرموقة موجودة في القطاع العام، حيث توسع النظام بسرعة من التسعينات في سياق سياسات الليبرالية الجديدة للخصخصة في العديد من القطاعات الاجتماعية. كما أدى النمو السريع للغاية في عدد مؤسسات التعليم الجامعى الخاصة إلى زيادة عدد الطلاب من 1.5 مليون في عام 1992 إلى أكثر من 7.5 مليون في عام 2012، بمعدل تسجيل حالي يبلغ 15.1 ٪ (صافي) و 28.7 ٪ .

وهذا الانقسام بين القطاعين الحكومى كان له تأثير واضح في برنامج إعادة هيكلة وتوسيع الجامعات الاتحادية REUNI، حيث التحق في مؤسسات التعليم الجامعى الفيدرالي من 532 ألف في عام 2002 إلى 616 ألف في عام 2007، ثم وصل إلى 985 ألف في عام 2012، بمعدل نمو أكثر من 50 ٪ في خمس سنوات. لذا، فإن الدعوة إلى توسيع أسرع للنظام العام يمكن أن يساعد في تقليل عدم المساواة في الوصول إلى التعليم الجامعى في البرازيل.

وقد تبنى القطاع العام مجموعة من سياسات الوصول إلى التعليم الجامعى هي نظام الحصص Quotas في المؤسسات الحكومية، وذلك في أعقاب الإجراءات التي اتخذتها مختلف الجامعات الفردية، أصدرت الحكومة الفيدرالية قانونًا في عام 2012 يضمن تخصيص 50 ٪ من الأماكن للطلاب من المدارس الحكومية، ونسبة كبيرة من هذه الأماكن للذين هم من أصل أفريقي أو من السكان الأصليين. أما البرازيليون الأفارقة ممثلون تمثيلا ناقصا بشكل كبير في الجامعات البرازيلية، حيث قدرت نسبة مشاركة هؤلاء الطلاب بما يصل إلى 2 ٪، مقارنة مع 14 ٪ من السكان ككل.

هذا بالاضافة إلى امتحان المدرسة الثانوية الوطنية ENEM، وهو يرتبط بمتطلبات الإلتحاق بالجامعات، في الإصلاح الجامعي المقترح، حيث يتم استبدال الامتحان الدهليزي بالاختيار من خلال النتائج في الامتحان الوطني التعليم الثانوي، أو ما يسمى بامتحان المدرسة الثانوية الوطنية National Examination of Secondary Education، وهو يستخدم بالفعل من قبل ما يقرب من ربع مؤسسات التعليم الجامعى.

وهناك علاقة قوية بين تكلفة البرنامج وجودته، أو بين تكلفة الحصول على الدبلوم وقيمته اللاحقة في سوق العمل، حيث تتراوح رسوم البرنامج من 150 ريال برازيلي تقريبًا (حوالي 50 دولارًا أمريكيًا) شهريًا إلى أكثر من 2000 ريال برازيلي.

وفى ضوء ما سبق عرضه فى خطوة المقابلة بين دول المقارنة، وربطها بآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى على المستوى النظرى، والعقبات التى يمكن التغلب عليها، من هنا يمكن صياغة الفرض الحقيقى للبحث على النحو الآتي:

«قد يؤدى الأخذ بآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى المصرى، استنادا للدراسة المقارنة ببعض الجامعات فى رومانيا والنرويج والبرازيل، إلى وضع الحلول العلمية لضمان التعلم فى التعليم الجامعى فى مصر».

المحور الرابع

مقارنة تفسيرية لأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل فى ضوء القوى والعوامل الثقافية

وفقا لمنهج الدراسة تهدف المقارنة لعقد مقارنة تفسيرية بين دول المقارنة فى ضوء المحاور التى سبق عرضها فى خطوة المقابلة، للتوصل لأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى كل من رومانيا والنرويج والبرازيل والموازنة بينها وتفسيرها فى ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات الصلة، وذلك على النحو الآتي:

أولا – مقارنة مفهوم ضمان التعلم العادل وأهدافه وأهميته فى التعليم الجامعى:

يمكن عرض أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة فيما يتعلق مفهوم ضمان التعلم العادل وأهدافه وأهميته فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل، على النحو الآتي:

1 – أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابة كل من رومانيا والنرويج والبرازيل فى مضمون ضمان التعلم العادل، ربما لكون قضايا الإنصاف والمساواة من أكثر القضايا جدلا وانتشارا بين الأوساط السياسية والتعليمية خلال المناقشات الوطنية، باعتبارها أولوية للتغلب على أوجه عدم المساواة المجتمعية فى برامج الحكومات الحالية، بغرض توفير فرص متساوية للطلاب للوصول والنجاح في التعليم الجامعى، بحيث لا تؤثر الظروف الخارجة عن سيطرة الفرد، مثل مكان الميلاد أو الجنس أو العرق أو الدين أو اللغة أو الإعاقة أو دخل الوالدين على وصول الفرد إلى فرص التعليم الجامعى وقدرته على الاستفادة منها.

ويمكن تفسير أوجه التشابة بين دول المقارنة فى ضوء مفاهيم العدالة الاجتماعية والسياسة التعليمية، حيث يشير مفهوم تكافؤ الفرص، إلى العدالة فى إتاحة الفرص

التعليمية للطلاب بأقصي درجة ممكنة بغض النظر عن نوعه طالما يمتلك القدرة والاستعداد للالتحاق بالتعليم الذى يتناسب وقدراته واستعداداته والعمل على تذليل العقبات التى تعوق ذلك[352].

كما تتشابة دول المقارنة فى تأكيد مفهوم ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى، على أهمية الإنصاف لأغراض الإنصاف والكفاءة، حيث ترتبط حجة الكفاءة الاقتصادية المؤيدة للنهوض بالمساواة وتنمية الموارد البشرية والقدرة على الحصول على المنافع الاقتصادية والاجتماعية، ومن هنا يعكس مفهوم لضمان التعلم العادل، المدى الذي يمكن للأفراد الاستفادة من التعليم والتدريب، من حيث فرص الإتاحة وإمكانية الوصول، والعمليات والنتائج، بحيث تكون نتائج التعليم مستقلة عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من العوامل التي تؤدي إلى الحرمان من التعليم.

ويمكن تفسير أوجه التشابة بين دول المقارنة فى ضوء مفهوم إدارة الموارد البشرية، حيث يشير مفهوم إدارة الموارد البشرية إلى تكوين هيكل مناسب من الموارد البشرية ذات مستوي مناسب من القدرات والمهارات المطلوبة لمقابلة احتياجات المؤسسة، ثم تدريب وتنمية هذه المهارات باستمرار، ومكافأة الأفراد مكافأة عادلة تتفق مع المجهودات التي تبذل ثم تحقيق نوع من التكامل والتنسيق بين مصالح الأفراد والمؤسسة ومنع حوث تضارب بينهما، وأخيرًا توفر الرعاية والخدمات الازمة لهم من أجل الاسهام في تحقيق أهداف المؤسسة[353].

أما بالنسبة لأهداف ضمان التعلم العادل، فهناك اتفاق بين دول المقارنة فى أهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى، ويتضح ذلك من خلال:

- تحسين وضع التعليم الجامعى، من خلال زيادة معدلات وصول الطلاب، وألا يقتصر دعم التعليم الجامعى على أغنى شرائح المجتمع من السكان.
- الوفاء بكافة الالتزامات على المستوى الأوروبي فيما يتعلق بضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى، خاصة الفئات المحرومة مثل الطلاب الريفيين، وطلاب الأسر ذات الدخل المنخفض، والطلاب المعوقين أو طلاب الغجر.

- إعادة هيكلة وتوسيع الجامعات الاتحادية، وتهيئة الظروف لتوسيع مشاركة الطلاب والاحتفاظ بهم، والاستفادة بشكل أفضل من الهياكل المادية والموارد البشرية داخل الجامعات.
- الحد من معدلات التسرب خاصة للطلاب الذين يحضرون فصولاً ليلية، وتحسين برامج مساعدة الطلاب.
- توسيع المنح الدراسية في المؤسسات الخاصة للطلاب ذوي الدخل المنخفض وتمويل الطلاب.
- توسيع المشاركة النسبية للمجموعات المستبعدة تاريخيا من التعليم الجامعى.

ويمكن تفسير أوجه التشابه بين دول المقارنة فى أهداف ضمان التعلم العادل بالتعليم الجامعى لديها، فى ضوء مفهوم إعادة الهيكلة، حيث يشير إلى استراتيجية تتبعها المنظمة في حالة تعرضها لمشكلات في الأداء مثل البيع الكامل للأصول أو إعلان الإفلاس ويطلق عليها استراتيجية التخفيض Retrenchment Strategy وتتضمن هذه الاستراتيجية التصفية وهي اخدي الطرق الأكثر تظرفا بالإضافة إلى استراتيجية إعادة الهيكلة وهي من بين إحدى الطرق الأقل تطرفا وتشمل هذه الاستراتيجية دمج بعض العملي الاكساب الكفاءة والفاعلية[354] .

أما بالنسبة لأهمية التعلم العادل فى التعليم الجامعى، فهناك اتفاق بين دول المقارنة فى اهمية ضمان التعلم العادل، والتى في دعم القدرة التنافسية للتعليم الجامعى الروماني، خاصة فى ظل زيادة التدفقات الصافية السلبية للطلاب الدوليين، والتى تعنى أن عدد الطلاب الرومانيين الذين يتركون للدراسة في الخارج أكبر من عدد الطلاب الأجانب الذين يختارون متابعة برامج الدراسة الرومانية. إضافة إلى دوره فى إحداث توازن سوق العمل، نظرا لوجود اختلالات في العرض والطلب على سوق العمل المحلي، ودعم التوقعات الخاصة باحتياجات القوى العاملة، وهو ما أكد عليه قانون التعليم لعام 2011 من ضرورة تخصيص المنح التعليمية بشكل خاص للمجالات التي تضمن التنمية هادفة ومستدامة والتنافسية للمجتمع، وهو ما يتطلب صياغة سياسات تعليمية تتوافق مع المتطلبات المجتمعية.

ويمكن تفسير أوجه التشابه بين دول المقارنة فى أهمية ضمان التعلم العادل بالتعليم الجامعى لديها، فى ضوء القدرة التنافسية، حيث يشير مفهوم القدرة التنافسية، فيشير إلى عملية تبذل فيها المؤسسة محاولات مستمرة من أجل التفوق على المؤسسات الأخرى التي تعمل في نفس مجالها لتحقيق الكفاءة والجودة المرتفعة والابتكار والاستجابة للعميل، أي قدرة المؤسسات على إنتاج السلع والخدمات التي تجابه اختيارات الأسواق الدولية وتضمن نمو متواصل ومتصاعد في مستوى معيشة المواطنين على المدى الطويل. [355]

2 – أوجه الاختلاف وتفسيرها:

ومن جانب أخر تختلف البرازيل عن دول المقارنة فى كون مفهوم الانصاف، بقلة شيوعة فى المجتمع البرازيلي، باعتبارها واحدة من أكثر البلاد فى عدم التساوى فى توزيع الدخل، والتوزيع غير العادل للفرص التعليمية، ومن هنا، يعرف التعلم العادل، بأنه درجة معقولة من تكافؤ الفرص للمشاركة في التعليم الجامعى، وتحقيق نوع من التوازن المعقول والعادل بين دفع التكاليف والحصول على الفوائد من التعليم الجامعى.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف فى ضوء مفهوم المشاركة المجتمعية فى التعليم الجامعى، حيث يشير إلى قدرة الجامعة على إقامة شراكة مع أفراد المجتمع المحلي من خلال تيسير مدى واسع من التفاعلات المجتمعية التي تحقق الصالح العام بما فيه صالح الأفراد، والتفاعل المباشر مع الهيئات والمجتمعات الخارجية من خلال تبادل المنافع، واستكشاف، وتطبيق المعرفة والخبرة والمعلومات وتعمل هذه التفاعلات على إثراء وتوسيع نطاق وظائف التعلم، والاكتشاف للمؤسسات الأكاديمية وفي نفس الوقت تعمل أيضاً على تحسين القدرة المجتمعية. [356]

كما تختلف النرويج عن كل من رومانيا والبرازيل فى ربط مفهوم ضمان التعلم العادل، بمفهوم الجودة، واعتبارها دالة للمساواة، وذلك من منطلق أن تحسين الجودة في التعليم سوف يقلل من عدم المساواة في التعليم، حيث يتم التعامل مع الاهتمام بقضايا المساواة، من خلال مضامين العدالة الاجتماعية أو الوصول الديمقراطي أو الإدماج/

الاستبعاد، وبالتالى يتطلب مفهوم العدالة والمساواة تبنى مناهج اجتماعية وسياسية تضع المشكلة في سياق أوسع من الفصل الدراسي أو المدارس.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف فى ضوء مفهوم ضمان الجودة، حيث يشير إلى العملية المخططة والمنظمة للمؤسسة أو البرنامج، لتحديد مدي الوفاء بالمستويات المقبولة للتعليم والبنية الداخلية، كما يتناول النظام التعليمي في إطاره الكلى ويشجع مشاركة كل العاملين في صناعة القرار واتخاذه، ويقدم التعزيز المطلوب، بشريًا وماديًا، ويستخدم أسلوب جمع البيانات وتحليلها، وينظر إلي تحسين النظام التعليمي علي أنه عملية وليس غاية. [357]

ومن ناحية أخرى هناك اختلاف بين دول المقارنة فيما يخص أهداف التعلم العادل، حيث تختلف النرويج عن كل من رومانيا والبرازيل فى خصوصية أهداف التعلم العادل، والتى تتمثل فى الحد من عدم المساواة في التعليم بين التلاميذ والطلاب الذين يمثلون تمثيلًا مفرطًا بين المتعلمين أو المجموعات المعرضة للخطر، من خلال توفير سياسات دمج التلاميذ والطلاب ذوي الخلفيات المهاجرة والأقليات اللغوية، وسياسات دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وسياسات الحد من الاختلافات الاجتماعية بين التلاميذ والطلاب في النظام التعليمى، ووصف ومناقشة السياسة التعليمية ومدى نجاح أشكال مختلفة من السياسة بشأن الإدماج والاندماج، والحواجز التي تواجهها مجموعات مختلفة من الطلاب في نظام التعليم النرويجي.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف فى ضوء مفهوم السياسة التعليمية، حيث يعد مفهوم السياسة التعليمية ليست قضية محورية لمجالات التربية فقط أو مجالات الإدارة التربوية فقط، بل هي قضية محورية لتخصصات أكاديمية (معرفية) أخرى، مثل: السياسة، الاقتصاد، الاجتماع، والإعلام، وبالتالى، فأن السياسة التعليمية لأي بلد يأخذ في اعتباره عوامل حاكمة، مثل: طبيعة المجتمع، والطبيعة البشرية إلى جانب التقاليد التربوية السائدة، ومن ناحية أخرى اعتبار الإنسان هو الموضوع الرئيس للسياسة التعليمية في سياقاتها القومية الدولية. [358]

كما تختلف رومانيا عن كل من النرويج والبرازيل فى أهداف ضمان التعلم العادل – بصفتها عضوًا في منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA) – نظرا لارتباطها بالتزامات عملية بولونيا، والتى تتمثل فى:

- استكمال الجهود المبذولة لتحقيق المساواة في التعليم الجامعى من خلال حزمة إجراءات في أجزاء أخرى من النظام التعليمي.
- تعزيز سياسات رفع معدلات إكمال التعليم الجامعى .
- زيادة مشاركة المجموعات ناقصة التمثيل في التعليم الجامعى.
- دعم الاستراتيجيات والسياسات وخطط العمل والإجراءات الوطنية وتقييم فعاليتها في مجال البعد الاجتماعي.
- ضمان سياسات العدالة الاجتماعية.
- تحفيز مشاركة الروما في مستويات التعليم الأعلى.
- زيادة القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة وإعادة بناء التماسك الاجتماعي من خلال تطوير البدائل التعليمية، وتدريب الشباب من خلال الرياضة، وإعادة بناء المخيمات للتلاميذ والطلاب، وإضفاء الطابع المؤسسي على المشاركة في المشاريع والبرامج التي تتعامل مع المجالات المكملة للمناهج الدراسية.
- تحفيز الشباب من أصول ريفية للذهاب إلى التعليم الجامعى.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف فى ضوء مفهوم العدالة الاجتماعية حيث يقصد بالعدالة الاجتماعية في التعليم الجامعي بأنها: توفير فرص تعليمية متكافئة لطلاب الجامعة من حيث مستوي المعاملة داخل المنظومة الجامعية لتنمية قدراتهم واستعداداتهم إلي أقصي ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات والاستعدادات بما يضمن العدالة في مخرجات العملية التعليمية وذلك بصرف النظر عن الأحوال المادية أو المستوي الاجتماعي والاقتصادي للطلاب. [359]

ومن ناحية أخرى، تختلف البرازيل عن كل من رومانيا والنرويج فى أهمية ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى، من خلال دوره فى الحد من عدم المساواة في الفرص

التعليمية للطلاب في المناطق الأكثر فقراً في البرازيل، وألا تكون العوامل المرتبطة بتعليم الوالدين والوضع الاجتماعي والاقتصادي سببا لعدم المساواة في الفرص التعليمية بين طلاب التعليم الجامعى.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف فى ضوء مفهوم المناطق الأكثر فقرا، حيث يشير إلى المناطق التى تفتقر الى الظروف الطبيعية، وتظهر على اطراف المدن كانتشار العشوائيات فى المناطق الحضرية، او قلب المناطق الرفية التى تعانى نقص الخدمات الأساسية كالمدارس والجامعات والمستشفيات والمراكز الثقافية والمياة النقية، وهى مرتبطة بشدة بالاستبعاد الاجتماعى والسياسي، والتفاوت فى الدخول[360].

ثانيا – مقارنة آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى:

يمكن عرض أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة فيما يتعلق آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى رومانيا والنرويج والبرازيل، على النحو الآتي:

أ – مقارنة تبنى إجراءات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب:

يمكن عرض أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة فيما يتعلق تبنى إجراءات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب فى رومانيا والنرويج والبرازيل، على النحو الآتي:

1 – أوجه التشابه وتفسيرها:

ثمة تشابة فى آلية تمويل التعليم وتقليل تكاليف الطلاب لدى دول المقارنة، فجميعها يعتمد على مصادر تمويل متعددة، ومن ناحية أخرى، تحصل مؤسسات التعليم الجامعى الحكومية على دخل من عدة مصادر تشمل، الحصة من المخصصات المستندة إلى ميزانية الدولة كمصدر رئيس للتمويل، بالاضافة إلى التمويل التكميلي والتمويل الإضافي، وصناديق التطوير المؤسسي المخصصة على أساس تنافسي، وصناديق الإدماج المخصصة على أساس تنافسي، والمنح، والحماية الاجتماعية للطلاب، وكذلك من الدخل الخاص، ونسب الفائدة، والتبرعات، والرسوم الخاصة بالكفالة والرعاية، الأمر الذى ينعكس فى سعى دول المقارنة لإيجاد مصادر تمويل غير تقليدية لمؤسساتها التعليمية، مما يتعكس على جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم الجودة، إذ يعبر عنها بأنها شيء ما يناسب غرضًا منتجًا، أو خدمة مطلوب تقديمها أو تحقيقها، خاصة عندما يتحدد هذا الغرض أو المنتج[361]. وبالتالى، فإنه لتحقيق الجودة المنشودة فى الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب، يجب أن تتضافر الجهود وتتعدد المصادر التمويليةالتى يمكن الاعتماد عليها لتمويل التعليم الجامعى، لتوفير الأجهزة والخدمات وكافة المتطلبات التى يتطلبها الطالب.

كما تتشابة دول المقارنة فى السعى لزيادة معدل الإنفاق على التعليم الجامعى، ففى رومانيا، هبطت حصة التمويل الأساسي المخصص للجامعات من المالية العامة من 0.41 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2007 إلى 0.29 ٪ في عام 2013، بينما انخفضت حصة التمويل الإجمالي بسرعة من 1.20 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2009 إلى 0.85 ٪ في عام 2011 قبل أن يتباطأ التخفيض، الأمر الذى أدى لحدوث تخفيضات كبيرة فى الرواتب التي بدأتها سياسات التقشف الشديدة في رومانيا.

أما النرويج، فتنفق بقدر متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على التعليم الجامعى ومؤسساته الأخرى، لكن توزيع الإنفاق العام والخاص أكثر تفاوتًا مما هو عليه في معظم البلدان الأخرى، حيث يعد الإنفاق العام على التعليم الجامعى بالنرويج من بين أعلى المعدلات في العالم حيث أنفقت النرويج 2.1 ٪، من الناتج المحلى الإجمالى، وهو ما أدى إلى أن معدلات المشاركة في التعليم الجامعى هي من بين أعلى المعدلات في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

فى حين، يعد الإنفاق العام على التعليم الجامعى فى البرازيل أقل من متوسط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، حيث يمثل إجمالي الإنفاق العام في البرازيل على المؤسسات التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي ٪5 من الناتج المحلي الإجمالي للبلاد. ويعكس هذا المستوى المرتفع نسبيًا من الإنفاق العام في الغالب الإنفاق المرتفع نسبيًا على التعليم الابتدائي إلى ما بعد الثانوي، والذى يصل إلى٪4 من الناتج المحلي الإجمالي، ولا تأخذ هذه البيانات في الاعتبار الإنفاق الخاص والعام على خطط دعم الطلاب (على عكس الإعانات المؤسسية)، من خلال مساعدة الطلاب على دفع الرسوم، تشكل دعمًا غير مباشر لمؤسسات التعليم العالي الخاصة.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم سياسات التقشف والذى يشير إلى تعرف سياسات التقشف بأنها تلك السياسات التي تهدف إلى الحد من العجز في موازنة دولة ما، أي الفرق بين ما تنفقه الحكومة وما تحصله من إيرادات، و شمل تدابير التقشف مزيجا من إجراءات تخفيض الإنفاق العام وزيادة الضرائب وبطبيعة الحال تخضع كل دولة لظروف سياسية واجتماعية مختلفة عن الأخرى والتي يجب أن تأتي في إطارها سياسة التقشف أي أن الإجراءات المتخذة تختلف من دولة لأخرى[362] .

كما تتشابة دول المقارنة فى تبنى مجموعو من الآليات فى تمويل التعليم الجامعى، ففى رومانيا، وتتبنى رومانيا التمويل القائم على الصيغ منذ عام 1999 – على الرغم من تلقيه الاستياء والانتقاد، حيث كانت الطلبات المالية المقدمة من الجامعات، مدفوعة بزيادة الطلب من الطلاب، مرتفعة لدرجة أن وزارة التعليم لم تعد قادرة على الوفاء بها. علاوة على ذلك، لم يكن هناك سيطرة على تقديرات الميزانية التي وضعتها الجامعات، والتي لم يكن لديها حوافز للحد من تكاليفها. كما اضطرت السلطات الوطنية إلى تغيير بعض السياسات؛ فبدءًا من عام 1999، قدمت المجلس الوطني لتمويل التعليم الجامعى (CNFIS) آليات تمويل جديدة، باستخدام صيغة تستند أساسًا إلى عدد الطلاب، ولكن مع مراعاة الاختلافات في التكاليف بين مختلف مجالات الدراسة وكذلك بين أنواع مختلفة من برامج الدرجات العلمية.

كما تم إدخال مفهوم "الطالب المكافئ/ الموازى" لخلق تماثل معين بين مختلف مجالات التعليم العالي، بحيث يعتمد منح التمويل التكميلي من قبل وزارة التعليم والبحث والشباب والرياضة للجامعات الحكومية بناءً على مشاريع التطوير المؤسسي، التى اقترحتها المجلس الوطني لتمويل التعليم العالي، والتى توصي بالتمويل التكميلي فقط لمشاريع التطوير المؤسسي وتراقب تنفيذها.

هذا بالإضافة إلى ذلك، فقد اتخذت النرويج على الهيكل الأساسي لهيكل التمويل الحالي، من خلال إدخال آلية تمويل قائمة على اتفاقيات الأداء متعددة السنوات ("العقود") بين وزارة التعليم والبحث وكل مؤسسة للتعليم العالي، بهدف تحفيز

التمايز وتحسين الجودة، وذلك من خلال إدخال مؤشر يعكس عدد الخريجين، إلى جانب المؤشر الحالي لأرصدة الطلاب، بالاضافة إلى ما قامت به البرازيل من طرائق التمويل الحكومى للقطاع الخاص، مثل البرامج العامة الرئيسية لتمويل الطلاب في القطاع الخاص، منها برنامج القروض الطلابية بأسعار الفائدة المفضلة (FIES) وبرنامج الجامعة القائمة على المنح الدراسية للجميع (ProUni)، وكلاهما يساعد في تمويل الطلاب ذوى الدخل المنخفض فى مؤسسات التعليم الجامعى الخاصة.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مفهوم التميز المؤسسي والذى يشير إلى حالة من الإبداع الإداري والتفوق المؤسسي تحقق مستويات عالية غير عادية من الأداء والتنفيذ للعمليات الإنتاجية والتسويقية والمالية وغيرها في المؤسسة، بما ينتج عنه نتائج وانجازات تتفوق على ما يحققه المنافسون، وترضي عنها الفئة المستهدفة وأصحاب المصلحة كافة في المؤسسة[363].

2 – أوجه الاختلاف وتفسيرها:

ومن ناحية أخرى تختلف النرويج عن كل رومانيا والبرازيل فى نمط الادارة السائد، وهو ما انعكس على المخصصات الحكومية فى تمويل التعليم الجامعى، حيث تتبنى النرويج نظام التمويل المركزي؛ فخلال فترة ما بعد الحرب، حيث تم تطوير نموذج حكم مركزي للغاية، ومن هنا تأتي معظم عائدات مؤسسات التعليم الجامعى فى النرويج – حوالي ٪80 – كمنحة كبيرة من الحكومة المركزية. ومن هنا يمكن تفسير ذلك فى مفاهيم المركزية واللامركزية، حيث تشير المركزية إلى حصر السلطة فى يد المستوى الادارى الأعلى، حيث يكون لة وحدة الحق فى اتخاز كافة القرارات بمعزل عن المستويات الإدارية الأخرى[364]، بينما تعنى لامركزية التعليم على أنها:" قيام السلطات المحلية التي ينتخبها أفراد الشعب بإدارة التعليم فى كل منطقة، فالسلطات المحلية هي التي تستثمر في الإنسان وهى التي تشرف على هذا الاستثمار وتديره وتوجهه، فهي توزيع للسلطات و حرية صنع واتخاذ القرارات حيث يجرى العمل الفعلي، وتتحدد معالم اللامركزية في إعطاء كل فرد سلطات وصلاحيات تعينه على القيام بعمله وصدور قرارات من جهات مختلفة وإتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة فى اتخاذها[365].

كما تختلف رومانيا عن كل من النرويج والبرازيل، فى فرض الرسوم الدراسية، فلا تزال تعتمد الجامعات الرومانية اعتمادًا كبيرًا على التمويل الناتج عن رسوم الطلاب، حيث يتم تحديد الرسوم الدراسية بالجامعات الحكومية من قبل مجلس الشيوخ وفقًا لتكاليف التعليم المقدم، وفي الجامعات الخاصة يتم تحديد الرسوم الدراسية من قبل المجلس الإداري، وفقًا لتكاليف التعليم والرسوم المطبقة في الجامعات الحكومية، وعلى الرغم من تقاضي الجامعات الخاصة مبالغ مالية، على غرار الرسوم الدراسية فى الجامعات الحكومية، فإن الرسوم الدراسية في الجامعات الخاصة أقل من الرسوم في الجامعات الحكومية.

أما فى النرويج، فحوالى ٪70 من الاستثمار في التعليم الجامعى هو حكومى، في حين يأتي ٪30 إما من الأسر أو الكيانات الخاصة الأخرى، ويرجع ذلك لعدم وجود رسوم دراسية لمؤسسات التعليم الجامعى الحكومية، بينما تفرض المؤسسات الخاصة رسوماً دراسية ؛ ومع ذلك، يمكن للطلاب التقدم بطلب للحصول على قروض طلابية إضافية لتغطية تكاليف هذه الرسوم، ومن هنا حافظ الإنفاق على التعليم الجامعى على مواكبة النمو في إلتحاق الطلاب بالبقاء على اتساق جيد مع معدل الإنفاق لكل طالب.

أما البرازيل، فيتم تمويل التعليم الجامعى فى البرازيل، من خلال القطاعين العام والخاص، حيث توفر الحكومة الفيدرالية الأموال اللازمة للمؤسسات التعليم الجامعى من الخزانة الوطنية، وبالتالى تقدم هذه المؤسسات التعليم بدون رسوم دراسية في المرحلة الجامعية والدراسات العليا. أما القطاع الخاص، فيأتي التمويل من خلال الرسوم الدراسية المفروضة على التعليم، حيث تختلف الرسوم الدراسية اعتمادًا كبيرًا على المنطقة، ونوع البرنامج. كما يسمح القانون البرازيلي لمؤسسات التعليم العالي الخاصة والكليات المستقلة بتحديد رسومها الشهرية، ومع ذلك، هناك العديد من المصادر غير المباشرة كالإعفاءات المالية والضمان الاجتماعي والإعفاءات الضريبية، والبرامج الجامعية القائمة على المنح الدراسية للجميع.

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء مدخل المحاسبة عن استهلاك الموارد، والذى يعد أداة من أدوات إدارة التكلفة التى تعمل على الاستغلال الأمثل لموارد المنشأة من خلال

تعيين التطكلفة المخططة والفعلية على اساس ما يستهلك من موارد لخدمة أغراض التكلفة مقاسة فى شكل كمى، وهذه التكلفة تتدفق من مجمعات الموارد إلى موضوعات القياس التكاليفى المختلفة، مع مراعاة العلاقات التشابكية المتداخلة بين الموارد[366].

ب – مقارنة التوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب:

يمكن عرض أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة فيما يتعلق ببرامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب فى رومانيا والنرويج والبرازيل، على النحو الآتي:

1 – أوجه التشابه وتفسيرها:

ثمة تشابة بين دول المقارنة فى وجود تشريع قانونى يحدد سياسات برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم الطلاب، بموجب قانون التعليم الوطني (2011/ 1) وبموجب قرار حكومي سابق، حيث يتكون الدعم المالي المباشر للطلاب من المنح الدراسية أو القروض الدراسية، كما يستفيد الطلاب من القروض والمنح الدراسية وفقا للجدارة أو مستوى الأداء، حيث تهدف المنح الدراسية إلى تشجيع التميز، أما المنح الدراسية الاجتماعية فتهدف إلى دعم الطلاب ذوي الدخول المنخفضة.

هذا بالاضافة إلى ما تقوم به النرويج، حيث لا تفرض مؤسسات التعليم الجامعى العامة النرويجية رسومًا دراسية؛ وبالتالي، فإن الدعم المالي المقدم من الدولة مخصص لتمويل سكن الطلاب ونفقات المعيشة، كما تفرض المؤسسات الخاصة رسوماً دراسية؛ ومع ذلك، يمكن للطلاب التقدم بطلب للحصول على قروض طلابية إضافية لتغطية تكاليف هذه الرسوم. فى حين أصدرت وزارة التعليم فى البرازيل قانونًا لوضع سياسة للمساعدات المالية من أجل الاستفادة من تسجيل الطلاب ذوي الدخل المنخفض في مؤسسات التعليم الجامعى في عام 1999.

ويمكن تفسير أوجه التشابة بين دول المقارنة فى ضوء مفهوم الجدارات، حيث يشير إلى مجموعة مترابطة من القدرات والالتزامات والمهارات والمعارف التى تمكن الفرد أو المؤسسة من العمل بفعالية[367].

2 – أوجه الاختلاف وتفسيرها:

كما تختلف دول المقارنة فى آلية المنح الدراسية والمساعدات المالية للطلاب، حيث يقوم وزير التعليم فى رومانيا بتوزيع صندوق المنح الدراسية على الجامعات استنادا إلى العدد الإجمالي للطلاب في الأماكن التي تمولها الدولة، إضافة إلى تمتع الجامعات بالحرية فى تحديد قيمة وعدد المنح الدراسية الممنوحة وفقا للاحتياجات الاجتماعية ووفقًا للمعايير القائمة على الجدارة، حيث تم توزيع 81 ٪ من إجمالي عدد المنح الدراسية للطلاب ذوي الأداء الأكاديمي الأفضل و19 ٪ فقط للطلاب ذوي الاحتياجات الاجتماعية، بينما يدفع الطلاب في الجامعات الخاصة، الرسوم الدراسية، رغم أن مجلس الشيوخ يمكن أن يقرر تغطية التكاليف من إيرادات المؤسسات.

فى حيث تأخذ آلية تتكون مساعدة الطلاب فى النرويج من مزيج من المنح والقروض لتغطية تكاليف المعيشة حيث لا يتم تحصيل رسوم الدراسة في المؤسسات الحكومية، حيث لا يتم اختبار المنح والقروض على الدخل الأبوي، بل يتم اختبارها على الدخل أو الزوجة، وتكون القروض بدون فائدة خلال فترة الدراسة ويحق لجميع الطلاب الحصول على مساعدة مالية لمدة أقصاها ثماني سنوات، حيث يتم تقديم المبلغ الأساسي كقرض فى بداية الدراسة، ولكن عند الانتهاء من الدراسة، يتم تحويل جزء منه إلى منحة، بحيث يحصل الطلاب الذين يحصلون على قروض أقل من الحد الأقصى على حصة أعلى من الدعم في المنح، وتعتمد النسبة الفعلية على نجاح الطلاب في إكمال دراستهم.

أما فى البرازيل، تعد القروض الطلابية للطلاب الأكثر فقراً وغير المستعدين لاجتياز امتحانات القبول في القطاع الحكومى، وكأداة أساسية للطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض للحصول على التعليم الجامعى، والتى تعرف باسم FIES، والمنح الدراسية التي يقدمها البرنامج الفيدرالي ProUni.

كما تختلف دول المقارنة فى أشكال المنح الدراسية والمساعدات المالية للطلاب، ففى رومانيا، توفر الحكومة الرومانية نوعان رئيسان من المنح الدراسية، أولهما المنح القائمة على الجدارة merit scholarships وتتضمن فئات فرعية مختلفة (المنح

الدراسية القائمة على الجدارة ومنح الأداء)، وثانيهما، المنح الدراسية القائمة على أساس الاحتياجات الاجتماعية (المنح الاجتماعية) وتتضمن فئات فرعية مختلفة (المنح الاجتماعية، المنح الطبية). أما النرويج، فقد قامت باعادة هيكلة نظام دعم الطلاب في عام 2002 عددًا من التغييرات، أهمها أنه ازداد دعم الطلاب السنوي (القروض والمنح)، بالإضافة إلى زيادة منح الطلاب من حوالى ٪30 من الطلاب إلى ٪40 من الطلاب.

ولعل محاولة البرازيل، يوجد نظامان لتمويل الطلاب فى البرازيل، يوفر النظام الأول، والمعروف باسم برنامج تمويل الطلاب Programa de Financiamento Estudantil FIES، والذي بدأ في عام 1999، ليحل محل مخطط سابق يعرف باسم Creduc، حيث يوفر FIES قرضًا بنسبة ٪70 من الرسوم ويتم دفعه واحدة مباشرةً إلى المؤسسة بدلاً من الطالب. كما اتيح برنامج المساعدات المالية للطلاب FIES فقط للطلاب ممن لديهم ضامن يبلغ دخله ضعف إجمالي الرسوم، وفى عام 2004 تم إلغاء متطلبات الضامن، وإدخال وزن في تخصيص القروض لصالح مجموعات الأقليات العرقية، أما برنامج المنح الدراسية للجميع (ProUni)، فهو يتضمن منح دراسية جزئية وكاملة، حيث يستفيد منه حوالي نصف مليون طالب.

كما تختلف دول المقارنة فى قيمة ومخصصات المنح الدراسية والقروض الطلاب، ففى رومانيا هناك حوالى 389،037 طالبًا على مستوى البكالوريوس والماجستير في الجامعات الحكومية في عام 2013، مما يعني أن الميزانية الوطنية للمنح الدراسية تبلغ حوالي 6 ملايين يورو شهريًا. مع الأخذ في الاعتبار أنه، في المتوسط، يتم تخصيص 15 ٪ من ميزانية المنح الدراسية للمساعدة القائمة على الحاجة، ومعرفة متوسط المبلغ المحسوب للمنحة الدراسية القائمة على الحاجة (50.33 يورو)، وهو ما يعنى أنه على المستوى الوطني، يستفيد حوالي 17،975 طالبًا سنويًا من هذا النوع من الدعم المالي.

أما النرويج، فهى من أكثر الدول سخاءً في تقديم المساعدات المالية للطلاب، حيث تشكل حوالى 33 ٪ من إجمالي الإنفاق العام على التعليم الجامعى (12 ٪ في المنح و 21 ٪ في القروض)، والتى تعد أعلى نسبة مئوية في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

كما تعتمد نسبة الدعم المالى الذي يتلقاه الطالب على الحوافز، ويتم منحها بمجرد الإنتهاء من الدراسة، كما تم رفع العتبة إلى 100000 كرونة نرويجية، بالإضافة إلى أنه تم إلغاء حد الدخل للحصول على قرض الطالب، حيث تم تخفيض منحة الطالب فقط إذا كان الطالب لديه دخل مرتفع وسيظل الطالب مؤهلاً للحصول على قرض الطالب السنوي، حتى 80000 كرونة نرويجية.

أما البرازيل، يستفيد حوالي ثلث طلاب الجامعة المسجلين في القطاع الخاص من نوع من التمويل الحكومى وفقا لعام 2014. كما أن حوالي 41 ٪ من الطلاب المسجلين في البرامج الجامعية لديهم تمويل من FIES و22 ٪ من المنح الدراسية ProUni. ويمكن تفسير أوجه الاختلاف فى ضوء مفهوم إدارة التنوع والذى يشير الى تطوير مجموعة من الأنشطة وتوجيهها نحو المستقبل، من خلال القيادة الإستراتيجية، واستخدام عمليات الإدارة والاتصال واستخدام بعض أوجه الشبه والاختلاف باعتبارهما مصدراً محتملاً في المؤسسة، وهي العملية التي تخلق قيمة مضافة للمؤسسة[368].

ج – مقارنة تبنى سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى:

يمكن عرض أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة فيما يتعلق برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب فى رومانيا والنرويج والبرازيل، على النحو الآتي:

1 – أوجه التشابه وتفسيرها:

تتشابة دول المقارنة فى اهتمامها بتبنى سياسات للقبول فى التعليم الجامعى، ففى رومانيا يتم تنظيم عملية القبول من قبل الجامعات وفقًا لإطار عام معتمد من وزير التعليم، وعند حساب درجة القبول النهائي لكل طالب، يمكن للجامعات استخدام معايير إضافية مثل الدرجات فى امتحان البكالوريا، ودرجات الطلبة فى الامتحانات التي تنظمها الجامعات، والتى يتناول بعضها تقيم المعرفة في مجالات الدراسة المختلفة، والمقالات المكتوبة، والامتحانات العملية فى مجال الرياضة والتربية العسكرية. أما النرويج، فهناك فتعتمد معيار وحيد للقبول بالتعليم الجامعى وهو الدرجات الى يحصل عليها الطلاب فى التعليم الثانوى، أما مقدمي الطلبات الأجانب عادة ما يتعين إجراء

تعديلات، بحيث يتم تقييمهم بشكل منفصل، لأن درجاتهم ليست في قاعدة البيانات الوطنية، وإنما من خلال إجراء تقييم فردي لكل متقدم.

أما البرازيل فيتم تنظيم الوصول إلى الجامعات البرازيلية عن طريق امتحان القبول المعروف باسم الدهليزي، وهو عادة ما يكون فريدًا لكل مؤسسة وتنافسيا لدرجة كبيرة، ويختار المرشحين على أساس الأداء الأكاديمي.

ويمكن تفسير أوجه التشابة بدول المقارنة فى ضوء مفهوم التنافسية والذى يشير إلى مجموعة من المؤسسات والسياسات الاقتصادية الداعمة لمعدلات نمو اقتصادي عالية في الأمد المتوسط، حيث تؤدي معدلات معدلات النمو الموجبة في الدولة المتقدمة إلى زيادة الأجور ورفع الربحية وخلق مزيد من فرص العمل، في حين تساعد تلك المعدلات في الدول النامية على التخفيف من حد الفقر وضمان تحسن مجالات التنمية البشرية، ومن ثم توفير البنية الأساسية للاستثمار وتنتهي بارتفاع مستوى معيشة المواطن[369].

2 – أوجه الاختلاف وتفسيرها:

كما تختلف دول المقارنة فى آلية تطوير سياسات ونظم القبول فى التعليم الجامعى، حيث تختلف رومانيا عن كل من النرويج والبرازيل، حيث تقوم الجامعات الرومانية، وفقا لقانون التعليم2011/ 1 من بتخصيص أماكن للدراسة في الميزانية، إضافة إلى المعايير الإلزامية للحصول على التعليم الجامعى والتى تتمثل فى اجتياز البكالوريا في نهاية الثانوية العليا. ومن ناحية أخرى لا يلتحق جميع خريجي البكالوريا بالجامعات فى رومانيا؛ حيث يختار البعض منهم الدخول إلى سوق العمل، والبعض الآخر يذهب للدراسة في الخارج والبعض الآخر لا يلتحقون بالتعليم أو العمل.

كما تختلف رومانيا عن النرويج والبرازيل، من خلال تأكيد الأولى على أن تكون المؤهلات الثانوية للطلاب الوافدين من الاتحاد الأوروبي والوكالة الأوروبية والطلبة السويسريين معترف بها من قبل المركز الوطني للاعتراف ومعادلة الدبلومات في رومانيا CREDR، وذلك استنادا لمشاركة رومانيا في نظام تحويل وتراكم الائتمان الأوروبي (ECTS) والذي يسمح للطلاب من دول الاتحاد الأوروبي باستخدام الاعتمادات من الجامعات الأخرى للحصول على شهادة في رومانيا.

كما تختلف النرويج عن كل من رومانيا والبرازيل من خلال وجود عدة مسارات للقبول للالتحاق بالتعليم الجامعى، فعلى مستوى البكالوريوس، وبالنسبة لبعض برامج الماجستير المتكاملة، يجب على الطلاب الجدد إثبات أنهم حصلوا على معيار التسجيل العام (Generell studiekompetanse)، والذى يمكن أن يتحقق من خلال استكمال المسار العام للتعليم الثانوي العالي أو من خلال استكمال المسار المهني، والذى يستند إلى أن النرويج تتبنى قاعدة 5/ 23، للتحقق من إتاحة الدراسة والقبول فى التعليم الجامعى، بحيث يمكن أيضًا قبول الأفراد الذين تزيد أعمارهم عن 23 عامًا في التعليم العالي دون إكمال التعليم الثانوي العالي مع إثبات الكفاءة الخبرة العملية أو التدريب، واجتياز الاختبارات فى مجالات بعينها، بالاضافة إلى شروط للقبول فى بعض التخصصات.

ويمكن تفسير ذلك الاختلاف فى ضوء مفهوم تدويل التعليم، والذى يشير الى إحداث نوع من الحراك الدولي المتبادل والمتوازن بين مؤسسات التعليم العالي المصري وبين غيرها من نظم التعليم العالي العالمية، من خلال مجموعة من الآليات والأنشطة التي تضمن حراك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والبرامج التعليمية، والمناهج والمقررات الدراسية، والبحث العلمي، وبرامج خدمة المجتمع [370] .

كما تختلف البرازيل عن كل من رومانيا والنرويج فى تبنى القطاع العام فى البرازيل لمجموعة من سياسات الوصول إلى التعليم الجامعى هي نظام الحصص Quotas في المؤسسات الحكومية، حيث أصدرت الحكومة الفيدرالية قانونًا في عام 2012 يضمن تخصيص 50 ٪ من الأماكن للطلاب من المدارس الحكومية، ونسبة كبيرة من هذه الأماكن للذين هم من أصل أفريقي أو من السكان الأصليين، كما يرتبط امتحان المدرسة الثانوية الوطنية ENEM، بمتطلبات الالتحاق بالجامعات، في الإصلاح الجامعي المقترح، حيث يتم استبدال الامتحان الدهليزي بالاختيار من خلال النتائج في الامتحان الوطني التعليم الثانوي، أو ما يسمى بامتحان المدرسة الثانوية الوطنية National Ex-amination of Secondary Education، وهو يستخدم بالفعل من قبل ما يقرب من ربع مؤسسات التعليم الجامعى فى البرازيل.

وبناء على ما سبق، يتضح من المقارنة التفسيرية لآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى كل من رومانيا والنرويج والبرازيل، وجود عدة اعتبارات تفيد فى تبنى آليات لضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى البيئات الثقافية المختلفة، وفى ذات الوقت فإن هذه الاعتبارات يمكن الإفادة منها فى وضع الحلول العلمية للمعوقات التى تحول دون تبنى آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم العالى فى مصر، وبناء على ذلك فإنه تم التأكد من صحة الفرض الحقيقي والمتمثل فى: « قد يؤدى الأخذ بآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى المصرى، استنادا للدراسة المقارنة فى رومانيا والنرويج والبرازيل إلى وضع الحلول العلمية لتبنى آليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى مصر».

الجزء الرابع

الإطار المقترح للدراسة

أجاب الإطار المقترح للدراسة عن السؤال الأخير ونصه: ما الإجراءات المقترحة لضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى فى ضوء خبرة رومانيا والنرويج والبرازيل؟، وللإجابة عنه جاءت مكونات الإطار المقترح على النحو الآتي:

أولا – الاعتبارات الحاكمة للإجراءات المقترحة:

- النظر إلى ضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى باعتباره ظاهرة اجتماعية واقتصادية وتعليمية متعددة المستويات، وذلك لأن النظام الحالي لضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى المصرى، في حاجة لأن يكون كاف وفعال ومنصف، ويساعد على إدامة الهيكل الطبقي الجامد، وخلق حلقة مفرغة من الفقر واختلال التوازن الإقليمي بدلاً من المساهمة في الحراك الاجتماعي وتكافؤ الفرص.
- حاجة مصر إلى مواجهة تحديات التمويل العادل للتعليم الجامعى، مع تلبية معايير الإنصاف والكفاءة والجودة، ولتحقيق ذلك، هناك حاجة إلى نظام تعليمي تم إصلاحه، حيث تحد الحكومة من إعاناتها، وتستهدف الطلاب المحتاجين.
- يجب أن يشجع على التوسع في التعليم الجامعى الخاص غير الربحي في إطار منظم جيدًا يهتم أيضًا بالإنصاف والجودة، بحيث يجب السماح للمؤسسات العامة والخاصة بتوليد أموالها الخاصة.
- المساعدة على تنفيذ تقاسم التكاليف أثناء تطوير برامج ومنح قروض الطلاب على ضمان التعلم العادل، حيث سيدفع الطلاب الأثرياء مبالغ دراسية تعكس التكاليف الفعلية للتعليم الجامعى، بينما يمكن للطلاب المحرومين التقدم للحصول على قروض أو منح، الأمر الذى من شأنه أن يساعد في توسيع نطاق الوصول إلى التعليم

الجامعى ليشمل أولئك ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض الذين يلتحقون حاليًا بالتعليم الجامعى.

- اتخاذ الإجراءات التى تضمن نشر ثقافة التعلم العادل – ومن ثم آلياته – لتصبح ثقافة شائعة فى العصر الحالي، ومن ثم دوره فى تغيير الثقافات والقناعات الخاصة بالأفراد والمؤسسات التعليمية بصفة عامة والجامعية بصفة خاصة، فى اعتبار ضمان التعلم العادل أداة لتغيير أساليب تفكير الأفراد ليصبحوا أكثر قدرة على تعزيز المساواة العلائقية، مثل تحقيق تكافؤ الفرص، إضافة إلى إنهاء جميع أشكال الاستبعاد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي.
- تضمين آليات ضمان التعلم العادل فى عمليات الإعداد والتأهيل لرأس المال البشري بمؤسسات التعليم الجامعى، ومن ثم تنمية قدرات الطلاب والموظفين بشكل يجعلهم مواطنين صالحين مساهمين فى بناء الوطن وخدمته والتفاعل مع بيئة الأعمال المحيطة به بشكل إيجابي.
- إعلام المجتمع الجامعى بفوائد ضمان التعلم العادل وأهدافه، وتأثيراته على التنمية المستدامة؛ لأنه سيساعد على تحسين فهم التكاليف الحقيقية لتوفير الخبرات التعليمية الكافية، وتحديد أوجه عدم المساواة وأوجه القصور في هياكل التمويل الحالية بشكل أفضل.
- أهمية تغيير اتجاهات التعليم الجامعى، من أجل ضمان أن هؤلاء الطلاب يحققون إمكاناتهم إيجاد طرق جديدة وفعالة لتسوية الملعب، وتقليل العوائق التي تحول دون إكمال الكلية من خلال تحديد التدخلات القابلة للتكرار والمستدامة.

ثانيا: مقترحات خاصة بمحاور المقارنة

ترتبط الإجراءات الخاصة بمحاور المقارنة لعناصر ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى، وفيما يلي تحديد آلياتها:

1 – مقترحات خاصة بمفهوم ضمان التعلم العادل وأهدافه وأهميته:

يمكن تناول هذه المقترحات على النحو الآتى:

- التأكيد على مفهوم ضمان التعلم العادل، باعتباره أولوية للتغلب على أوجه عدم المساواة المجتمعية في البرامج الحكومية، من خلال دوره فى تنمية الموارد البشرية والقدرة على الحصول على المنافع الاقتصادية والاجتماعية.
- التأكيد فى مفهوم التعلم العادل، على عدالة المشاركة عبر الأعراق أو الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية، بحيث ينبغي للهيئة الطلابية في التعليم الجامعى أن تعكس توزيع الحالة الاجتماعية والاقتصادية والجنس والعرق داخل مجتمع السكان الذى ينتمى إليه الطلاب، وبما يعكس المدى الذي يمكن الأفراد من الاستفادة من التعليم والتدريب، وفرص الإتاحة وإمكانية الوصول، والعمليات والنتائج، بحيث تكون نتائج التعليم مستقلة عن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية وغيرها من العوامل التي تؤدي إلى الحرمان من التعليم.
- يوفر مفهوم ضمان التعلم العادل فى رومانيا، فرصا متساوية للوصول والنجاح في التعليم الجامعى، بحيث لا تؤثر الظروف الخارجة عن سيطرة الفرد، مثل مكان الميلاد أو الجنس أو العرق أو الدين أو اللغة أو الإعاقة أو دخل الوالدين على وصول الفرد إلى فرص التعليم الجامعى وقدرته على الاستفادة منها
- ربط مفهوم ضمان التعلم العادل، بمفهوم الجودة، واعتبارها دالة للمساواة، وذلك من منطلق أن تحسين الجودة في التعليم سوف يقلل من عدم المساواة في التعليم، حيث يتم التعامل مع الاهتمام بقضايا المساواة، من خلال مضامين العدالة الاجتماعية أو الوصول الديمقراطي أو الإدماج / الاستبعاد، وتبنى مناهج اجتماعية وسياسية تضع ضمان التعلم العادل فى سياق أوسع من الفصل الدراسي أو المدارس.
- تحقيق نوع من التوازن بين مفهوم ضمان التعلم العادل، وتوفير درجة معقولة من تكافؤ الفرص للمشاركة في التعليم الجامعى، وبين دفع التكاليف والحصول على الفوائد من التعليم الجامعى.
- أن تتمحور هداف ضمان التعلم العادل، حول تحسين وضع التعليم الجامعى، من خلال زيادة معدلات وصول الطلاب، وألا يقتصر دعم التعليم الجامعى على أغنى

شرائح المجتمع من السكان. إضافة إلى الوفاء بكافة الالتزامات على المستوى القومى فيما يتعلق بضمان التعلم العادل في التعليم الجامعى، وزيادة معدلات مشاركة الطلاب من الفئات المحرومة مثل الطلاب الريفيين، وطلاب الأسر ذات الدخل المنخفض، والطلاب المعوقين أو غيرهم.

- أن تعكس الأهداف المتعلقة بالإنصاف والوصول إلى التعليم الجامعى، من خلال مرجعيتها العربية والإسلامية بعد التزامات، هي:

- استكمال الجهود المبذولة لتحقيق المساواة في التعليم الجامعى من خلال حزمة إجراءات في أجزاء أخرى من النظام التعليمي.
- تعزيز سياسات رفع معدلات إكمال التعليم الجامعى .
- زيادة مشاركة المجموعات ناقصة التمثيل في التعليم الجامعى.
- دعم الاستراتيجيات والسياسات وخطط العمل والإجراءات الوطنية وتقييم فعاليتها في مجال البعد الاجتماعي.
- ضمان سياسات العدالة الاجتماعية.
- زيادة القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة وإعادة بناء التماسك الاجتماعي من خلال تطوير البدائل التعليمية.
- إضفاء الطابع المؤسسي على المشاركة في المشاريع والبرامج المكملة للمناهج الدراسية.
- تحفيز الشباب من أصول ريفية للذهاب إلى التعليم الجامعى.

- تضمين أهداف ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى، إعادة هيكلة وتوسيع الجامعات، وتهيئة الظروف لتوسيع مشاركة الطلاب والاحتفاظ بهم، والاستفادة بشكل أفضل من الهياكل المادية والموارد البشرية داخل الجامعات. إضافة إلى الحد من معدلات التسرب، وتحسين برامج مساعدة الطلاب، وتوسيع المنح الدراسية في المؤسسات الخاصة للطلاب ذوي الدخل المنخفض وتمويل الطلاب، وتوسيع المشاركة النسبية للمجموعات المستبعدة تاريخيا من التعليم الجامعى.

- التأكيد على أهمية ضمان التعلم العادل من خلال دوره في دعم القدرة التنافسية للتعليم الجامعى، خاصة فى ظل الحاجة لزيادة التدفقات من الطلاب الدوليين، إضافة إلى دوره فى إحداث توازن سوق العمل، والتغلب على الاختلالات في العرض والطلب على سوق العمل المحلي، ودعم التوقعات الخاصة باحتياجات القوى العاملة، وهو ما يتطلب صياغة سياسات تعليمية تتوافق مع المتطلبات المجتمعية.
- تعظيم الفوائد الاجتماعية والخاصة الواسعة النطاق الناتجة عن التعليم الجامعى، وتحقيق الوصول الشامل وضمان تحقيق الإمكانات الكاملة لجميع الشباب، والتغلب على التفاوتات في التعليم الجامعى، حيث يمكن أن تقدم التحسينات في الإنصاف على مستوى التعليم الجامعى إمكانات تنمية هادفة ومستدامة.
- التأكيد على أهمية ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى، من خلال دوره فى الحد من عدم المساواة في الفرص التعليمية للطلاب في المناطق الأكثر فقراً والمناطق الحدودية، وألا تكون الأسباب المرتبطة بتعليم الوالدين والوضع الاجتماعي والاقتصادي سببا لعدم المساواة في الفرص التعليمية بين طلاب التعليم الجامعى.

2 – مقترحات خاصة بآليات ضمان التعلم العادل فى التعليم الجامعى:

يمكن تناول هذه المقترحات على النحو الآتى:

أ – بتبنى إجراءات مناسبة للتمويل وتقليل تكاليف الطلاب:

- زيادة قدرة الجامعات المصرية على التمتع بالحكم الذاتي، بما يمكنها من وضع وتنفيذ سياسات التنمية الخاصة بها، وتحقيق بالاستقلالية فى القيادة وهيكل المؤسسة وسير عملها وأنشطة التدريس والبحث العلمي والإدارة والتمويل، بحيث يحق للجامعة، إدارة أموالها، سواء كانت من ميزانية الدولة أو من مصادر أخرى.
- ضرورة التنوع فى مصادر تمويل مؤسسات التعليم الجامعى، بحيث تشمل عدة مصادر تشمل، حصة من المخصصات المستندة إلى ميزانية وزارة التعليم الوطني كمصدر للتمويل الأساسي، والتمويل التكميلي الإضافي، وأهداف الاستثمار، وصناديق التطوير المؤسسي المخصصة على أساس تنافسي، وصناديق الإدماج

المخصصة على أساس تنافسي، والمنح، والحماية الاجتماعية للطلاب، وكذلك من الدخل الخاص، ونسب الفائدة، والتبرعات، والرسوم الخاصة بالكفالة والرعاية، والتى تتوافق مع الأحكام القانونية السارية.

- التأكيد على أهمية الرسوم الدراسية، كأحد المصادر الرئيسة لتمويل الجامعات اعتمادًا كبيرًا على التمويل الناتج عن رسوم الطلاب، بحيث يتم تحديد الرسوم الدراسية بالجامعات الحكومية وفقًا لتكاليف التعليم المقدم.
- إمكانية إدخال مفهوم "الطالب المكافئ/ الموازى" لإيجاد نوع من التماثل بين مختلف مجالات التعليم الجامعى، بحيث يعتمد منح التمويل التكميلي من قبل وزارة التعليم العالى بناءً على مشاريع التطوير المؤسسي، وتراقب تنفيذها. كما يمكن منح التمويل التكميلي على أساس تنافسي أو وفقًا لعقد إضافي، بحيث يغطي الصندوق إعانات الإقامة والصعود إلى الطائرة، والأموال المخصصة بناءً على الأولويات والمعايير المحددة للهبات والتكاليف الأخرى للاستثمار والإصلاح الشامل، والأموال المخصصة على أساس تنافسي للبحث العلمي الأكاديمي.
- يمكن تخصيص متساوي لكل طالب "مكافئ"، وتطوير منهجيات مناسبة لتخصيص أموال تنافسية للجامعات ضمن التمويل الأساسي، واقامة شراكة نشطة مع مؤسسات التعليم الجامعة، وتشجيعها على توسيع قدراتها الإدارية وممارسة استقلاليتها في إدارة الأموال المخصصة، وإعداد ونشر تقرير سنوي عن الوضع المالي للتعليم الجامعى، يتضمن توصيات لوزارة التعليم العالى.
- أن تستند التمويل الاساسي للجامعات على مجموعة من الأولويات المحددة للمؤسسة، كالتمويل القائم على الأداء أى ما تشمل حوافز التعليم والبحث، والذى يحدده عده مؤشرات مثل نقاط الائتمان الدراسية، وتبادل الطلاب مع المؤسسات الأجنبية والمنشورات البحثية.
- اتخاذ خطوات لتحسين الكفاءة والقيمة مقابل التمويل في التعليم الجامعى من خلال تقديم الحوافز للطلاب والمؤسسات على حد سواء لتقليل معدلات عدم

الانتهاء والطول الكلي لوقت الدراسة، مع ضمانة استمرار الدعم مع ضمان استمرار الايرادات من صناعة النفط مستقبلا.

- تعديل التشريعات الخاصة بتمويل التعليم الجامعى، بحيث يسمح لمؤسسات التعليم الجامعى الخاصة والكليات المستقلة بتحديد رسومها، إضافة إلى المصادر غير المباشرة كالإعفاءات المالية والضمان الاجتماعي والإعفاءات الضريبية، والبرامج الجامعية القائمة على المنح الدراسية للجميع. كما يتم دعم مؤسسات التعليم الجامعى الخاص من الحكومة من خلال مجموعة من المصادر المباشرة والتى تشمل المنح التعليمية / القروض الطلابية بأسعار الفائدة المفضلة.

ب – مقترحات خاصة بالتوسع فى برامج المنح الدراسية والمساعدات المالية لدعم للطلاب:

- أن يتكون الدعم المالي المباشر للطلاب من المنح الدراسية أو القروض الدراسية بحيث تتعدد أدوات دعم الطلاب من خلال المنح الدراسية، وعنابر النوم والمقاصف، والنقل المحلي، وبرامج المشورة والتوجيه المهني.
- أن يستفيد الطلاب من القروض والمنح الدراسية وفقا للجدارة أو مستوى الأداء، بحيث تهدف المنح الدراسية إلى تشجيع التميز، إضافة إلى المنح الدراسية الاجتماعية التى تهدف إلى دعم الطلاب ذوي الدخول المنخفضة.
- أن يتم توزيع صندوق المنح الدراسية على الجامعات استنادا إلى العدد الإجمالي للطلاب في كل جامعة على حدة، بحيث تتمتع الجامعات بالاستقلالية في تحديد قيمة وعدد المنح الدراسية الممنوحة وفقا للاحتياجات الاجتماعية أو وفقًا للمعايير القائمة على الجدارة.
- أن يتم توزيع عدد المنح للدراسة على مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وبأمر من وزير التعليم، على أماكن الدراسة الجامعات الحكومية، وذلك بعد نهاية إجراءات القبول، وبعد السنة الأولى من الدراسة، يتم إعادة توزيع أماكن الدراسة التي تمولها الدولة سنويًا على أساس النتائج الأكاديمية التي حصل عليها الطلاب في العام الجامعي السابق.

- أن يتم تنظيم المنح الدراسية للطلاب بحيث يتم تنظيم المعايير العامة لمنح المنح الدراسية على المستوى الوطنى ويتم تحديد المعايير المحددة على المستوى المؤسسي.
- أن توفر الحكومة المصرية نوعان رئيسان من المنح الدراسية، أولهما المنح القائمة على الجدارة وتتضمن فئات فرعية مختلفة كالمنح الدراسية القائمة على الجدارة ومنح الأداء، وثانيهما، المنح الدراسية القائمة على أساس الاحتياجات الاجتماعية (المنح الاجتماعية) بحيث تتضمن فئات فرعية مختلفة (المنح الاجتماعية، المنح الطبية).
- أن يتاح للطالب نفسه الحصول على أنواع مختلفة من المنح الدراسية إذا استوفى معايير الأهلية، بحيث تُمنح هذه المنح الدراسية لمدة عام دراسي كامل، مع بعض الاستثناءات التي تشمل سنة تقويمية كاملة في حالة المنح الطبية، ومنح الأداء، والمنح الدراسية الخاصة بالأيتام، بحيث تُمنح المنح الدراسية على أساس تنافسي.
- أن يستفيد الطلاب من المنح الدراسية للأداء أو الجدارة لتحفيز التميز وأيضًا من المنح الاجتماعية التي تدعم الطلاب ذوي الدخل المنخفض ماليًا، بحيث يتضمن الحد الأدنى من المنح الاجتماعية سنويًا الأخذ في الاعتبار تغطية الحد الأدنى من نفقات الطعام والإقامة.
- أن يتم تحديد قيم المنح الدراسية من قبل كل مؤسسة للتعليم الجامعى على حدة، وهي مصممة لتغطية تكاليف الإقامة والطعام، بحيث تحدد الجامعة عدد المنح الدراسية من إجمالي مبلغ الإنفاق الممول من التعليم الجامعى، كما يتم تخصيص الأموال سنويا من قبل الوزارة.
- أن تكون القروض بدون فائدة خلال فترة الدراسة وأن يحق لجميع الطلاب الحصول على مساعدة مالية لمدة أقصاها ثماني سنوات، حيث يتم تقديم المبلغ الأساسي كقرض فى بداية الدراسة، وعند الانتهاء من الدراسة، يتم تحويل جزء منه إلى منحة، بحيث يحصل الطلاب الذين يحصلون على قروض أقل من الحد الأقصى على

حصة أعلى من الدعم في المنح، وأن تعتمد النسبة الفعلية على نجاح الطلاب في إكمال دراستهم.

- أن يعتمد دعم الطلاب على دخل الطالب وأصوله، فالطلاب الذين لديهم دخل (أو أصول)، يتم زيادة مستوى الدعم، بحيث يصبح الطلاب ذوو الدخول المرتفعة غير مؤهلين للحصول على أي دعم على الإطلاق.
- أن يسمح برنامج المساعدات المالية للطلاب بالدراسة بتمويل من الحكومة حتى الانتهاء بحيث يكون لديهم فترة سماح لسداد المبلغ المقترض لمدة زمنية بعد التخرج، بحيث يتقدم الطلاب بطلب للحصول على برنامج المساعدات المالية، عبر الإنترنت ويتم سداد القروض بأسعار فائدة منخفضة.

ج – مقترحات خاصة بتبنى سياسات ونظم القبول في التعليم الجامعى:

- أن يتم تنظيم عملية القبول من قبل الجامعات وفقًا لإطار عام معتمد من وزير التعليم، وأن يتم احتساب درجة القبول النهائي لكل طالب، يبحيث يمكن استخدام معايير إضافية مثل الدرجات فى امتحان الثانوية، ودرجات الطلبة فى امتحانات القبول التي تنظمها الجامعات، وبعد نشر نتائج امتحانات القبول، يتم ترتيب المرشحين ويتم تقديم المنح الدراسية لأفضل المرشحين.
- أن توفر وزارة التعليم العالى أداتين رئيسيتين كمسارات أو شروط للقبول فى التعليم الجامعى، أولاهما: توزيع أماكن الدراسة التي تمولها الدولة، أما ثانيهما: المعايير الإلزامية للحصول على التعليم الجامعى والتى تتمثل فى اجتياز الثانوية.
- أن يكون القبول في الجامعات الحكومية والخاصة، مفتوح للدول الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية والاتحاد الأفريقى، بحيث يمكن لهؤلاء الطلاب الخضوع لامتحانات القبول بموجب نفس الأحكام القانونية مثل المواطنين المصريين، والتى تشمل الرسوم الدراسية. كما يجوز لمؤسسات التعليم الجامعى، بموجب الأحكام القانونية، فرض رسوم التسجيل والقبول، من خلال مبلغ يوافق عليه مجلس التعليم

بمؤسسة التعليم الجامعى، كما يقرر مجلس الشعب إجراءات محددة للتنازل عن الرسوم أو تخفيضها.

- إضافة متطلبات قبول إضافية بشكل عام في شكل امتحانات مكتوبة تضعها مؤسسة التعليم الجامعى، بحيث يعد اجتياز امتحان البكالوريا شرطا لدخول الطلاب مؤسسات التعليم الجامعى، إضافة إلى قيام الجامعات التي تقدم برامج باللغة الإنجليزية أو الفرنسية ليس لديها امتحانات القبول بنظام القبول القائم من خلال البرنامج ذاته.
- أن تكون المؤهلات الثانوية للطلاب الوافدين من دول اتحاد الجامعات العربية والاتحاد الأفريقى، معترف بها من المجلس الأعلى للجامعات.
- أن يتسم نظام القبول بالمرونة بحيث يسمح النظام للطلاب الانتقال إلى التعليم الجامعى أو الخروج منه بسهولة استجابةً لالتزامات العمل والحياة، وأن ينتقل الطلاب بين البرامج.
- أن تتبنى وزارة التعليم العالى مجموعة من سياسات الوصول إلى التعليم الجامعى كنظام الحصص Quotas في المؤسسات الحكومية، بما يضمن تخصيص نسبة من الأماكن للطلاب من المدارس الحكومية، بحيث تخصص نسبة منها لسكان المناطق النائية .

قائمة المراجع

1 . Hans Jørgen Braathea & Ann Merete Otterstada: “Education for All in Norway: Unpacking Quality and Equity”، 5th World Conference on Educational Sciences، Social and Behavioral Sciences،Issue (116)، 2014، pp.1193- 1194.

2 .Tristan McCowan:”Equity of access to higher education”، HEART،Institute of Education، University College London، April 2016، p.1.

3 . Ibid.، p.1.

4 . Vibeke Opheim: «Equity in Education- Country Analytical Report Norway”، NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning، center for innovasjonsforskning Hegdehaugsveien، Oslo، 2004،p.13.

5 . Ibid.، p.13.

6 . Mel West & Others:”Promoting equity in education”، Revista de Investigación en Educación، nº 11 (3)، 2013، p.38.

7 . Ana Pesikan& Ivan Ivic:”The sources of inequity in the education system of Serbia and how to combat them”، CEPS Journal، Vol.6.، No.2.، 2016، p.104.

8 . Jamil Salmi: « All around the world – Higher education equity policies across the globe”، Global Tertiary Education Expert، November 2018، p.38.

9 . Ibid.، pp.17- 18.

10 . Ariane de Gayardon:”Free Higher Education: Mistaking Equality and Equity”، International Higher education، No.91.، Fall 2017، p.12.

11 . OECD:"Education policy outlook 2015: Making reforms happen"، Paris،OECD Publishing، 2015.

12 . سلوى محمد عبد العزيز:" تمويل التعليم العالي في مصر لتحقيق النمو الاحتوائي ودعم التنمية المستدامة»، المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي «نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر»، في الفترة من 6 – 8 مايو 2017، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 2017، ص 1.

13 . Teboho Moja، Thierry M. Luescher، Birgit Schreiber:" Equity and social justice in higher education"، Journal of Student Affairs in Africa | Volume 3(2) 2015، p.6.

14 . Pesikan، Ana; Ivic، Ivan:"The sources of inequity in the education system of Serbia and how to combat them"، CEPS Journal، Vol.6.، No.2.، 2016، p.104.

15 . Harper، S.، Patton، L.، & Wooden، O.: «Access and equity for African American students in higher education: A critical race historical analysis of policy efforts"، The Journal of Higher، 80 (4)،2009، p. 389.

16 . Hans Jørgen Braathea & Ann Merete Otterstada:Op.Cit.، pp.1194 - 1195.

17 . Jane Knight:"Financing Access and Equity in Higher Education"، Global Perspectives on Higher Education، Journal of Higher Education in Africa، Vol.17.، 2009، p،12.

18 . Elsie Hewlett- Thomas:"Access and Equity in Higher Education in Antigua and Barbuda"، Dissertation abstracts، Seton Hall University، 2009، p.35.

19 . Peter D. Hershock:"Equity and Higher Education in the Asia- Pacific"، in: C.S. Collins et al. (eds.)، The Palgrave Handbook of Asia Pacific Higher Education، Education Program، East- West Center، Honolulu، HI، USA،2016،p.335.

20 . سلوى محمد عبد العزيز:مرجع سابق، ص 1.

21 . سلوى فتحي محمود المصري:"التعليم الالكتروني رؤية مساهمة نحو تحقيق العدالة في التعليم الجامعي»، مؤتمر ومعرض الإسكندرية الدولي للتكنولوجيا والمحتوى والكتاب، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، القاهرة، 2011، ص ص 1 – 2.

22 . المرجع السابق، ص ص 1 – 2.

23 . Jane Knight:Op.Cit.، p،12.

24 . علاء زهران وآخرون: «تطوير منظومة التعليم العالى في مصر»، سلسلة قضايا التعليم والتنمية (286)، معهد التخطيط القومى، القاهرة، 2017، ص 135.

25 . Jane Knight:Op.Cit.، p،12.

26 . سلوى فتحي محمود المصري:مرجع سابق، ص ص 1 – 2.

27 . المادة 19 من دستور مصر الصادر عام 2014.

28 . وزارة التعليم العالى: «استراتيجية الحكومة لتطوير التعليم العالى في مصر 2015 – 2030 (مصر تستثمر في المستقبل)، وحدة التخطيط الاستراتيجى ودعم السياسات، القاهرة، 2015، ص6.

29 . محسن المهدي سعيد:" نظرة عامة على منظومة التعليم العالي في مصر»، في: أسماء البدوى:"التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟»، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص6.

30. أنظر كل من:

- محمد مصطفى آخرون:" الطريق إلى التعليم العالي – قراءة في نظم الالتحاق بالتعليم العالي، وإشكاليات نظام التعليم العالي في مصر»، المفوضية المصرية للحقوق والحريات، القاهرة، 2018، ص 29.
- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2020

31 . نبيل سعد خليل: «التربية المقارنة – الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي»، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص ص 195 – 198.

32. مجمع اللغة العربية: «المعجم الوسيط»، ط4، دار الشروق، القاهرة، 2004، ص 33، وص 544، وص 558.

33 . Joyce M . Hawkins &Others:AL- Muhit Oxford Study Dictionary "، Oxford University Press، 1996، p.335، p.463، p.547.

34 . Elsie Hewlett- Thomas:"Access and Equity in Higher Education in Antigua and Barbuda"، Dissertation abstracts، Seton Hall University، 2009، p.21.

35 . Elsie Hewlett- Thomas:Op.Cit.، p.34.

36 . Nina Volckmar: «The Enduring Quest for Equity in Education: Comparing Norway and Australia"، Scandinavian Journal of Educational Research، January 2018.

37 . سلوى محمد عبد العزيز:مرجع سابق.

38 . Zarrin Seema Siddiqui:"Higher Education Reforms in Pakistan: Issue of Access and Equity"، The Education Centre، University of Western Australia، 2016.

39 . Tristan McCowan:"Three dimensions of equity of access to higher education"، Compare، Vol.46.، No.4.، 2016.

40 . فيروز رمضان عبد الباري الوكيل: «العدالة الاجتماعية في العملية التعليمية بالجامعات الحكومية المصرية – رؤية نقدية»، مجلة كلية التربية ، ع57، جامعة طنطا – كلية التربية، 2015.

41 . Pauline Rose and Benjamin Alcott:" How can education systems become equitable by 2030?"، DFID think pieces – Learning and equity، August 2015.

42 . Renato H. L. Pedrosa &Others:"Access to higher education in Brazil "، Widening Participation and Lifelong Learning، Vol.16.، No.1.، May 2014.

43 . ابتسام الجعفراوي: «الاستثمار الاجتماعي وتحقيق العدالة الاجتماعية: دراسة ل أدوار الأطراف الفاعلة»، المؤتمر السنوي الثالث عشر: الاستثمار الاجتماعي ومستقبل مصر، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 2011.

44 . منى البرادعى:" الوصول والمساواة والتنافسية – حالة التعليم العالي في مصر»، المجلس الوطني المصري للتنافسية، نحو فضاء عربي للتعليم العالي: التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية: أعمال المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، فى 31 أيار/ مايو – 2 حزيران/ يونيو، القاهرة، 2009.

45 . Elsie Hewlett- Thomas:Op.Cit..

46 . Ben Levin: «Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning"، A paper commissioned by the Education and Training Policy Division، OECD، for the Equity in Education Thematic Review، August 2013،p.5.

47 . "Best Practices in Educational Equity"، Hanover Research، April 2017، p.3.

48 . Tristan McCowan:"Three dimensions of equity of access to higher education"، Compare، Vol.46.، No.4.، 2016، p. 647.

49 . Luciana Castellia&Others:"Equity in education: a general overview"، International Conference on Education and Educational Psychology، Procedia- Social and Behavioral Sciences، Issue (69)، 2012، p.2248.

50 . Tristan McCowan:"Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil"، Higher Education،Vol.53.، No.5.، 2007، pp.579- 598.

51 . Tristan McCowan:"Three dimensions of equity of access to higher education"،Op.Cit.، p. 649.

52 . Ben Levin: «Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning"، A paper commissioned by the Education and Training Policy Divi-

sion، OECD، for the Equity in Education Thematic Review، August 2013،p.5- 6.

53 . Ibid.، p.5.

54 . Luciana Castellia&Others:Op.Cit.، p.2248.

55 . G. J. van der Westhuizen:"Learning equity in a university classroom"، SAJHE،Vol.26.،No.3.،2012، p.625.

56 . Luciana Castellia&Others:Op.Cit.، p.2244.

57 . G. J. van der Westhuizen:Op.Cit.، p.624.

58 . Eisner، E. W.:"What really counts in schools?"، Educational Leadership، Issue(48)، 1991،p.10.

59 . McShay، J. and P. R. Leigh.:"Reconceptualising equity pedagogy in technology teacher education: A double infusion model"، Multicultural Perspectives، 7(3)، 2005،p.12.

60 . Ana Pesikan& Ivan Ivic:"The sources of inequity in the education system of Serbia and how to combat them"، CEPS Journal،Vol.6.، No.2.، 2016،p.104.

61 . G. J. van der Westhuizen:Op.Cit.، pp.625- 526.

62 . Jamil Salmi: « All around the world – Higher education equity policies across the globe"،Op.Cit.، p.6.

63 . Ibid.، p.34.

64 . Ben Levin:Op.Cit.، pp.5- 6.

65 . OECD: «Education Policy Analysis"، Paris:، OECD، 2011a،p.73.

66 . B Ben Levin:Op.Cit.،pp.11- 13.

67 . John N. Hawkins&Others:"Higher Education in China: Access، Equity and Equality"، in: D.B. Holsinger and W.J. Jacob (eds.):"Inequality in Education: Comparative and International Perspectives"، Comparative Education Research Centre، University of Pittsburgh، 2009، pp.233- 234.

68 . Ibid.، p.234.

69 . Bruce Johnstone:"Worldwide Trends in Financing Higher Education "، Journal of Higher Education in Africa، Vol.17.، 2009، pp.2- 3.

70 . Thomas Owen Eisemon & Jamil Salmi:"Increasing Equity in Higher Education: Strategies and Lessons from International Experience"، in:Tom Schuller(Ed):"The Changing University?"، Society for Research into Higher Education، Ltd.، London، 1995، p.78.

71 . John N. Hawkins&Others:Op.Cit.، p.234.

72 . Jane Knight:"Financing Access and Equity in Higher Education"، Global Perspectives on Higher Education، Journal of Higher Education in Africa، Vol.17.، 2009، pp.5- 11.

73 . Ibid.، pp.5- 11.

74 . Pundy Pillay:"Challenges and Lessons from East and Southern Africa"، Journal of Higher Education in Africa، Vol.17.، 2009، p،12. 25.

75 . Jane Knight:Op.Cit.، p،10.

76 . Ariane de Gayardon:"Free Higher Education: Mistaking Equality and Equity"، International Higher education، No.91.، Fall 2017، p.12.

77 . Ibid.، pp.12- 13.

78 . OECD: «Education Policy Analysis"، Paris:، OECD، 2011a،p.73.

79 . G. J. van der Westhuizen:"Learning equity in a university classroom"، SAJHE،Vol.26.،No.3.،2012، p.622.

80 . Ibid.، pp.623- 624.

81 . Liana Badea& Angela Rogojanu:"Controversies concerning the connection higher

education – human capital – competitiveness"، Theoretical and Applied Economics، Vol.19.، No.12(577)،2012،p.135.

82 . Salmi، J.، & Bassett، R. M.: «The equity imperative in tertiary education: Promoting fairness and efficiency"، International Review of Education،Vol.60.،No.3.،2014، p.361.

83 . S.Harper &Others: «Access and equity for African American students in higher education: A critical race historical analysis of policy efforts"، The Journal of Higher، 80 (4)،2009، p. 389.

84 . Jamil Salmi &Others: «Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System"، In:Adrian Curaj&Others(eds):" Higher Education Reforms in Romania Between the Bologna Process"، Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London، p.65.

85 . Ibid.، p.63.

86 . Diane P. C. Vancea: « Challenges and trends in financing Romanian higher education - Will the reform be driven by the report of theRomanian Court of Accounts?"، REVISTA DE POLITICA ŞTIINTEI SI SCIENTOMETRIE – SERIE NOUA Vol. 5، No. 3، Septembrie 2016، pp.214- 215.

87 . Jamil Salmi &Others: Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System"، Op.Cit.، p.64.

88 . Diane P. C. Vancea:Op.Cit.، p.214.

89 . You can see:

CNFIS – National Council for Higher Education Funding (2013). Raportul public anual: Starea finanțării învățământului superior românesc și măsurile de optimizare ce se impugn [Annual public report: The state of Romanian higher education funding and the required optimization measures]. Bucharest: CNFIS.

CNFIS – National Council for Higher Education Funding (2014). Raportul public anual: Starea finanțării învățământului superior românesc și măsurile de optimizare ce se impugn [Annual public

report: The state of Romanian higher education funding and the required optimization measures]. Bucharest: CNFIS.

90 . Daniela Alexe - Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"، in: Mitja Sardoč & Slavko Gaber(eds):"Fifty Years of the Coleman Report"، University of Ljubljana، Faculty of Education، 2017،p.182.

91 . Diane P. C. Vancea:Op.Cit.، pp.214- 215.

92 . Daniela Alexe - Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"Op.Cit.، p.183.

93 . Ibid.، p.183.

94 . You can see:

Comunique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. (2012). Making the most of our potential: Consolidating the European higher education area. Bucharest.

Comunique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Leuven and Louvain - la - Neuv.

95 . Government of Romania:"Government program 2013–2016"، 2013.

96 . Carmen Sirbu:" Critical Analysis of Higher Education Structure، Financial Policies، Revenue Sources and Expenditures. Study Case: Romania"، European Integration - Realities and Perspectives. Proceedings 2015،p.89.

97 . Adrian Miroiu:"Higher education funding and necessary improvement actions"، Annual Public Report - 2013، UEFISCDI – CNFIS، July 2014، p.6.

98 . Article 223 from LAW OF NATIONAL EDUCATION، Romania، 2011، p.6.

99 . You can see:

CNFIS – National Council for Higher Education Funding (2013). Raportul public anual: Starea finanțării învățământului superior românesc și măsurile de optimizare ce se impugn [Annual public report: The state of Romanian higher education funding and the required optimization measures]. Bucharest: CNFIS.

CNFIS – National Council for Higher Education Funding (2014). Raportul public anual: Starea finanțării învățământului superior românesc și măsurile de optimizare ce se impugn [Annual public report: The state of Romanian higher education funding and the required optimization measures]. Bucharest: CNFIS.

100 . Eurydice/European Commission/EACEA (2013). Funding of Education in Europe 2012: The impact of the economic crisis. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

101 . CNFIS – National Council for Higher Education Funding (2013). Raportul public anual: Starea finanțării învățământului superior românesc și măsurile de optimizare ce se impugn [Annual public report: The state of Romanian higher education funding and the required optimization measures]. Bucharest: CNFIS.

102 . Adrian Miroiu:Op.Cit.، p.28.

103 . INS، reporting for the beginning of the academic year، 2013.

104 . Adrian Miroiu: Op.Cit.، p.10.

105 . Diane P. C. Vancea: « Op.Cit.، p.219.

106 . Carmen Sirbu:" Critical Analysis of Higher Education Structure، Financial Policies، Revenue Sources and Expenditures. Study Case: Romania"، European Integration - Realities and Perspectives. Proceedings 2015،p.89.

107 . Diane P. C. Vancea: « Op.Cit.، pp.223- 224.

108 . Carmen Sirbu:Op.Cit.، p.90.

109 . Silvia Florea & Peter J. Wells:" Monographs on Higher Education - HIGHER EDUCATION IN ROMANIA"، Bucharest، 2011، pp.79-80.

110 . Jamil Salmi، Cezar Mihai Hâj& Daniela Alexe: «Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System"،Op.Cit.، p.74.

111 . Carmen Sirbu:Op.Cit.، p.90- 91.

112 . Ibid.، p.91.

113 . Daniela Alexe- Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"،Op.Cit.، pp.186- 187.

114 . Ibid.، p.188.

115 . Ibid.،p.187.

116 . Order no. 558/1998 on the amendments to annexes 1 and 2 of the Order no. 455/1997 on the establishment of the general criteria regarding the distribution of scholarship and other financial support for high school students، students and learners from the day to day state education.

117 . Daniela Alexe - Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"،Op.Cit.، pp.184- 86.

118 . See:

National Education Law no. 1/2011.

Explanatory memorandum for the education law no.1/2011.

119 . Ala Cotelnic:" Comparative Analysis of University Financial Autonomy in Lithuania، Scotland، Sweden، Denmark and Romania"، Project 530740- TEMPUS- 1- 2012- 1- DK- TEMPUS- SMGR:"Enhancing the University Autonomy in Moldova (EUniAM)"، Academy of Economic Studies of Moldova، 2015، pp.59- 60.

120 . Daniela Alexe& Others:"Struggling with Social Polarization. Student Financial Support in Romania in the Framework of

the Bologna Process"، In:Adrian Curaj&Others(eds):" Higher Education Reforms in Romania Between the Bologna Process"، Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London، p.513.

121 . Daniela Alexe - Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"،Op.Cit.، pp.184- 86.

122 . Jamil Salmi، Cezar Mihai Hâj& Daniela Alexe: «Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System"، In:Adrian Curaj&Others(eds):" Higher Education Reforms in Romania Between the Bologna Process"، Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London، p.70- 71.

123 . Daniela Alexe- Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"، Op.Cit.، pp.184- 186.

124 . World Bank. (2013). Functional Review of the Higher Education Sector..

125 . Jamil Salmi، Cezar Mihai Hâj& Daniela Alexe: «Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System"،Op.Cit.، p. 71.

126. See:

- Ministry of Education، Research، and Innovation. Order no. 3331/ 4 Mar 2009، regarding the general criteria for the organization of admission examinations to higher education cycles in the 2009/2010 academic year.
- Ministry of Education، Research، Youth، and Sports (MECTS). Order no. 4061/15 Apr 2011، on the general framework for organizing and conductingadmission exams for bechelors، masters and doctoral degree studies، for the 2011/2012 academic year.

127 . Silvia Florea & Peter J. Wells:" Monographs on Higher Education - HIGHER EDUCATION IN ROMANIA"، Bucharest، 2011، p.135.

128 . “Higher Education in Romania- Funding Overview”، “Admission Procedures”، http://www.european - funding - guide.eu/articles/funding- overview/higher- education- romania.

129 . Comunique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. (2007) Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London.

130 . Daniela Alexe& Others:”Struggling with Social Polarization.Student Financial Support in Romania in the Framework of the Bologna Process”،Op.Cit.، p.505.

131 . Ibid.، p.510.

132 . Diane P. C. Vancea:” Challenges and trends in financing Romanian higher education- Will the reform be driven by the report of theRomanian Court of Accounts?”، REVISTA DE POLITICA ŞTIINTEI SI SCIENTOMETRIE – SERIE NOUA Vol. 5، No. 3، Septembrie 2016، p.215.

133 . Ibid.، p.215.

134 . Ibid.، p.216.

135 . Daniela Alexe- Cotet & Robert Santa:”The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case”، Op.Cit.، p.176.

136 . Ministry of Education:”Data collected by the Ministry of Education from the public universities”، through its online platform، 2015/2016،2016.

137 . Ministry of Education:”Evaluarea Națională [National Evaluation]”، 2017.Retrieved from https://www. edu.ro/sites/default/files/2017- 06- 26%20Dosar%20EN%202017%20v1.pdf.

138 . Economy of Romania، From Wikipedia، the free encyclopedia، https://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_Romania.

139 . Diane P. C. Vancea:Op.cit.، pp.218- 219.

140 . Eurostat (2015a). At - risk - of - poverty rate and threshold. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/ statistics - explained/index.php/File:At - risk - of - poverty_rate_and_threshold،_2015_YB17.png.

141 . Eurostat (2015b):"Inequality of income distribution"، Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/ statistics- explained/index.php/File:Inequality_of_income_distribution،_2015_(income_quintile_share_ratio)_YB17.png.

142 . Diane P. C. Vancea:Op.Cit.، p.219.

143 . Daniela Alexe- Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"، Op.Cit.، p.177.

144 . Government of Romania.: «National reform plan for the period 2009–2013"، 2009.

145 . The National Pact for Education،2008.

146 . Government of Romania.: «National reform plan for the period 2009–2013"،Op.Cit.

147 . Daniela Alexe- Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"، Op.Cit.، pp.183- 184.

148 . ROSE Project (2017). Romanian secondary education project. Retrieved from http://proiecte.pmu.ro/ web/guest/rose.

149 . Census (2011):"The resident population: ethnic and confessional structure"،Retrieved from http://www. recensamantromania.ro/noutati/volumul - ii - populatia - stabila - rezidenta - structura- etnica- si- confesionala/.

150. Daniela Alexe- Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"، Op.Cit.، p.178.

151. Jamil Salmi، Cezar Mihai Hâj& Daniela Alexe: «Equity from an Institutional Perspective in the Romanian Higher Education System"، Op.Cit.، p.67.

152. Ibid.، p. 72.

153. HDR. (2010). Human Development Report 2010. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development، p.58. http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_ complete_reprint.pdf

154. Stiglitz، Joseph E:"The price of inequality: How today's divided society endangers our future"، New York: W.W. Norton & Company،2012، p.90.

155. Duminică، g.، & Ivasiuc، A:"O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate – raport de cercetare [A school for everyone?"، "The access of Roma children to quality education - a research report"، UNICEF: București،2010، p.47.

156. Sergiu ȚÂRA:" Social inequalities and poverty in current Romania"، Theoretical and Applied Economics، Volume XX (2013)، No. 2(579)، pp.133- 134.

157 Daniela Alexe& Others:"Struggling with Social Polarization.Student Financial Support in Romania in the Framework of the Bologna Process"،Op.Cit.، p.503.

158. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. (2009). The Bologna process 2020—The European higher education area in the new decade، 28–29 April، Leaven and Louvain- la- Neuve.

159. Daniela Alexe& Others:"Struggling with Social Polarization.Student Financial Support in Romania in the Framework of the Bologna Process"، Op.Cit.، p.508.

160. Ibid..

161. Daniela Alexe - Cotet & Robert Santa:"The Struggle for Equity in Higher Education: The Romanian Case"، in: Mitja Sardoč & Slavko Gaber(eds):"Fifty Years of the Coleman Report"، University of Ljubljana، Faculty of Education، 2017،p.175.

162. OECD: «Education policy outlook 2015: Making reforms happen"، Paris،OECD Publishing، 2015.

163. P. O. Aamodt:"Floods، bottlenecks and backwaters: An analysis of expansion in higher education in Norway"، Higher Education، 30(1)،1995، p.63.

164. Jens Jungblut and Peter Woelert:"The Changing Fortunes of Intermediary Agencies: Reconfiguring Higher Education Policy in Norway and Australia"، In:P. Maassen et al. (eds.):"Reconfiguring Knowledge in Higher Education"، Higher Education Dynamics 50، 2018، p.34.

165. Markus J. Prutsch: «Policy Departement – Structural and Polices، Culture and Education"، Internalization of Higher Education، European Parliament's Committee on Culture and Education، Directorate – General for Internal Polices، European Parliament، 2015، p.137.

166. Nina Volckmar: «The Enduring Quest for Equity in Education: Comparing Norway and Australia"، Scandinavian Journal of Educational Research، January 2018، p.2.

167. Hans Jørgen Braathea & Ann Merete Otterstada: "Education for All in Norway: Unpacking Quality and Equity"، 5th World Conference on Educational Sciences، Social and Behavioral Sciences،Issue (116)، 2014، p.1194.

168. Markus J. Prutsch:Op.Cit.، p.137.

169. Tove Kvil: «The Norwegian Quality Reform – Will Governance Make A Difference In Higher Education?"، in: Ingemar Fagerlind، Gorel Stromqvist (Eds.):"Reforming higher education in the Nordic countries studies of change in Denmark، Finland، Iceland، Norwayand Sweden"، New trends in higher education، International Institute for Educational Planning، Unesco، 2004، p.191.

170. Jamil Salmi& Roberta Malee Bassett:" Opportunities for All? The Equity Challenge in Tertiary Education"، Former Tertiary Education Coordinator، World Bank، 2012، p.9.

171. Hans Jørgen Braathea & Ann Merete Otterstada: "Op.Cit.، p. 1196.

172. Vibeke Opheim:Op.Cit.، p.16.

173. Jamil Salmi& Roberta Malee Bassett:" Opportunities for All? The Equity Challenge in Tertiary Education"، Former Tertiary Education Coordinator، World Bank، 2012، p.5.

174. Nina Volckmar:Op.Cit.، p.8..

175. Tony Clark& Others:"OECD Reviews of Tertiary Education - Norway"،OECD، 2009، p.28.

176. OECD:"Higher Education in Norway: Labour Market Relevance and Outcomes"، OECD Publishing،Paris.، 2018، p.72.

177. Evanthia Kalpazidou Schmidt: «University funding reforms in the Nordic countries"، in: Fumihiro Maruyama، Ian R. Dobson:(eds):"Cycles of University Reform: Japan and Finland Compared"، Center for National University Finance and Management، Japan،2012، pp.31- 32.

178. Tony Clark& Others:Op.Cit.، pp.23- 24.

179. Vassiliki Koutsogeorgopoulou: « ADDRESSING THE CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION IN NORWAY"، ECONOMICS DEPARTMENT WORKING PAPERS No. 1285، OECD، 2016، p.30.

180. Tony Clark& Others:Op.Cit.، p.25.

181. Kina Edin، Luleå Tekniska:"Equity in Student Mobility in Nordic Higher Education (ESMHE)"، Norwegian national coordinator in higher education for universal design and inclusive learning environments، the Nordic Council of Ministries and the Nordic Welfare Centre، 2017، p.11.

182. Kina Edin، Luleå Tekniska:"Equity in Student Mobility in Nordic Higher Education (ESMHE)"، Norwegian national coordinator in higher education for universal design and inclusive learning environments، the Nordic Council of Ministries and the Nordic Welfare Centre، 2017، p.11.

183. Tony Clark& Others:Op.Cit.، pp.25- 26.

184. Ibid.، p.26.

185. V. Opheim:"Changing the System of Student Support in Norway: Intended and Unintended Effects on Students"، Scandinavian Journal of Educational Research Vol.55، No. 1، February 2011،pp. 39–40.

186. Ibid.، pp. 39–40.

187. Vibeke Opheim: «Equity in Education- Country Analytical Report Norway"،Op.Cit.، p.72.

188. V. Opheim:"Changing the System of Student Support in Norway: Intended and Unintended Effects on Students"، Op.Cit.، pp. 40- 41.

189. V. Opheim:"Changing the System of Student Support in Norway: Intended and Unintended Effects on Students"،Op.Cit.، pp. 40- 41.

190. Tony Clark& Others:Op.Cit.، p.26.

191. V. Opheim:"Changing the System of Student Support in Norway: Intended and Unintended Effects on Students"،Op.Cit.، p. 41- 42.

192. Elisabeth Hovdhaugen & Tone Cecilie Carlsten:" Fairness in access to higher education in Norway: Policy and practice"، Working Paper (7)، Nordic Institute for Studies in Innovation، Research and Education، 2018، p.25.

193. Vassiliki Koutsogeorgopoulou: « ADDRESSING THE CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION IN NORWAY"، ECONOMICS DEPARTMENT WORKING PAPERS No. 1285، OECD، 2016، p.7.

194. Higher education in Norway، From Wikipedia، the free encyclopedia، retrieved at: https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_in_Norway#Admission، accesed on 26/3/2020.

195. Higher education in Norway، From Wikipedia، the free encyclopedia، retrieved at: https://en.wikipedia.org/wiki/Higher_education_in_Norway#Admission، accesed on 26/3/2020.

196. OECD:"Higher Education in Norway: Labour Market Relevance and Outcomes"، OECD Publishing،Paris.، 2018، p.65- 66.

197. OECD (2017a)، Education at a Glance، http://dx.doi.org/10.1787/888933558344..

198. OECD (2017a)، "Future of work and skills"، Paper presented at the 2nd Meeting of the G20 EmploymentWorking Group، 15-17 February 2017، Hamburg، Germany، http://www.oecd.org/els/emp/wcms_556984.pdf (accessed on 16 April 2019).

199. OECD:"Higher Education in Norway: Labour Market Relevance and Outcomes"، OECD Publishing،Paris.، 2018، p. 71.

200. OECD (2016)، OECD Economic Surveys: Norway 2016، OECD Publishing، Paris،

http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys- nor- 2016- en.

201. OECD:"Higher Education in Norway: Labour Market Relevance and Outcomes"، Op.Cit.، pp.69- 70.

202. Jens Jungblut and Peter Woelert:"The Changing Fortunes of Intermediary Agencies: Reconfiguring Higher Education Policy in Norway and Australia"، In:P. Maassen et al. (eds.):"Reconfiguring Knowledge in Higher Education"، Higher Education Dynamics 50، 2018، pp.32- 33.

203. Norwegian Ministry of Education and Research (2015)، Strategy for Lower Secondary Education in Norway: Motivation and Mastery for Better Learning. Joint Effort to Improve Classroom Man-

agement، Numeracy، Reading and Writing، Norwegian Ministry of Education and Research.

204. OECD (2017a)، "Future of work and skills"، Paper presented at the 2nd Meeting of the G20 EmploymentWorking Group، 15-17 February 2017، Hamburg، Germany، http://www.oecd.org/els/emp/wcms_556984.pdf (accessed on 16 April 2019).
205. "Overview of Norway - Fact Sheet"، Legislative Council Secretariat FSC21/13- 14،Research Office، 2014، p.1.
206. Vibeke Opheim: «Equity in Education- Country Analytical Report Norway"،Op.Cit.، p.17.
207. Ibid.، p.17.
208. Tove Kvil:Op.Cit.، p.198.
209. Vibeke Opheim: «Equity in Education- Country Analytical Report Norway"،Op.Cit.، p.17.
210. OECD:"Higher Education in Norway: Labour Market Relevance and Outcomes"، OECD Publishing،Paris.، 2018، pp.40- 41.
211. Norway، From Wikipedia، the free encyclopedia، https://en.wikipedia.org/wiki/Norway#Economy.
212. Tove Kvil:Op.Cit.، p.200.
213. Vibeke Opheim: «Equity in Education- Country Analytical Report Norway"،Op.Cit.، p.18.
214. Tove Kvil:Op.Cit.، p.197.
215. Vibeke Opheim: «Equity in Education- Country Analytical Report Norway"،Op.Cit.، pp.103- 104.
216. Ibid.،p.17.
217. Norwegian Ministry of Local Government and Modernisation (2015)، Digital Agenda for Norway in Brief: ICT for a Simpler Everyday Life and Increased Productivity (Meld. St. 27 (2015–2016)،

Report to the Storting (white paper)، Norwegian Ministry of Local Government and Modernisation.

218. Tove Kvil:Op.Cit.، p.192.
219. Ibid.، p.192.
220. Hans Jørgen Braathea & Ann Merete Otterstada:Op.Cit.، p.1194.
221. Vibeke Opheim: «Equity in Education- Country Analytical Report Norway"،Op.Cit.، p.18.
222. Tove Kvil:Op.Cit.، p.192.
223. Vibeke Opheim: «Equity in Education- Country Analytical Report Norway"،Op.Cit.، p.103.
224. Jens Jungblut and Peter Woelert: «The Changing Fortunes of Intermediary Agencies: Reconfiguring Higher Education Policy in Norway and Australia"، in:Peter Maassen، Monika Nerland، Lyn Yates(Eds):"Reconfiguring Knowledge in Higher Education"، Higher Education Dynamics، Vol.50.، 2018، p.33.
225. I.Bleiklie: «Norway: From tortoise to eager beaver?"، In C. Paradeise، E. Reale، I. Bleiklie، &E. Ferlie (Eds.):"University governance"، Higher Education Dynamics، Vol. 25،2009، pp. 127–152.
226. K.J. Solstad،: «Equity at risk? Schooling and change in Norway"، vhandling (dr. philos.)، Oslo، Universitetet i Oslo، 1995.
227. A.O.Telhaug& Others:"From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective"، Scandinavian Journal of Educational Research vol 48 no 2.،2004.
228. Estela Mara Bensimon، Lan Hao، and Leticia Tomas Bustillos:"Measuring the State of Equity in Public Higher Education"، Paper presented at the Harvard Civil Rights and UC Conference on:"Expanding Opportunity in Higher Education: California and the Nation"، Sacramento، California، October 2003، p.2.

229. Tristan McCowan:"Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil"،Op.Cit.، p.583.

230. Tristan McCowan:"The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality"، Journal of Education Policy، 19 (4)،2004،pp.460- 461.

231. Renato H. L. Pedrosa &Others:"Access to higher education in Brazil "، Widening Participation and Lifelong Learning، Vol.16.، No.1.، May 2014، p.8.

232. Tristan McCowan:"Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil"،Op.Cit.، p.583.

233. "National Higher Education Equity Policy"، Brazil، 2018، pp.1- 2. https://worldaccesshe.com/wp - content/uploads/2018/11/ Brazil- Higher- Education- Equity- Policy- .pdf.

234. Marcos Vinicio &Others:"Inequality of educational opportunities: Evidence from Brazil"، EconomiA، Vol.20.، Issue.2.، May– August 2019، pp.109- 120.

235. Clarissa Eckert Baeta Neves:"Higher Education Systems and Institutions Brazil"، Springer Science+Business Media Dordrecht 2017، pp.8- 9.

236. Ibid.،p.78.

237. Ibid.، pp.7- 8.

238. OECD:" Education at a Glance 2018: OECD Indicators"، OECD Publishing، Paris، 2018، http://dx.doi.org/10.1787/eag- 2018- en.

239. Nascimento، P. and R. Verhine:"Considerações sobre o investimento público em educação superior no Brasil (Reflections about public investment in higher education in Brazil)"، Radar: tecnologia، produção e comércio exterior، Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada،2017، p.19.

240. OECD:" Education at a Glance 2017: OECD Indicators"، OECD Publishing، Paris،2017. http://dx.doi.org/10.1787/eag - 2017 - en.

241. Clarissa Eckert B. Neves:Op.Cit.، p.78.

242. Tristan McCowan:"Three dimensions of equity of access to higher education"،Op.Cit.، p. 655.

243. INEP:"Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira"، Censo da educação superior، http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior، Accessed 15 Sept 2016.

244 MEC:"Financiamento estudantil"، 2004، Available online at http://www.mec.gov.br/Sesu/fies/، accessed on 14 December 2019.

245. Cintia Kussuda:"The Struggles of Financial Aid for Higher Education in Brazil"، Educational Leadership and Societal Change،eJournal of Education Policy، Special Issue 2016،p.4.

246. Ibid.،p.4.

247. You can see:

- MEC:"Financiamento estudantil"، 2004، Available online at http://www.mec.gov.br/Sesu/fies/، accessed on 14 December 2019.
- Folha de São Paulo (2004b)" Ministério Público consegue liminar para retirar fiador do Fies"، Folha de São Paulo،27 August 2020.، https://www.correioforense.com.br/poder - publico/ministerio - publico- consegue- liminar- para- retirar- fiador- do- fies/.

248. Ministério da Educação:"Prestação de Contas Ordinárias Anual: Relatório de Gestão do Exercício de 2013"، 2014. Accessed at http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15998&Item id=(5/12/2019).

249. Folha de São Paulo (2004b)" Ministério Público consegue liminar para retirar fiador do Fies"، Folha de São Paulo،27 August

2020.، https://www.correioforense.com.br/poder - publico/ministerio- publico- consegue- liminar- para- retirar- fiador- do - fies/.

250. Tristan McCowan:"Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil"، Op.Cit.،p.585.
251. Tristan McCowan:"Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil"، Op.Cit.، pp.583- 584.
252. Cintia Kussuda:Op.Cit.، p. 2.
253. Arends - Kuenning، M. P.، & Vieira، R.:"Income inequality and educational inequality: Comparing the U.S. and Brazil"، Policy Matters، March 4، 2015 Retrieved from http://policymatters.illinois.edu/income - inequality - and - educational - inequality - comparing- the- u- s- and- brazil/.5/12/2019.
254. INEP (2013) Censo da Educação Superior 2013. Brasília: INEP.
255. Tristan McCowan:"Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil"، Op.Cit.، pp.583- 584.
256. Clarissa Eckert B. Neves:"Demand and Supply for Higher Education in Brazil"، in: S. Schwartzman et al. (eds.)،"Higher Education in the BRICS Countries، - Investigating the Pact Between Higher Education and Society"، Higher Education Dynamics 44،2015،p.80.
257. A. A. Araujo:"Access to higher education in Brazil with reference to Prouni"، Higher Education Studies،2012، 2(1)،pp. 32- 37.
258. Clarissa Eckert B. Neves:Op.Cit.
259. INEP/CES (1995 - 2012):"Census of Higher Education"، 1995 - 2012، INEP/MEC، Brasília. CES data for 1995- 2012 are available at: http://portal.inep.gov.br/superior - censosuperior - sinopse (Access: March 20th، 2019).

260. INEP/CES (1995 - 2012):"Census of Higher Education"، 1995 - 2012، INEP/MEC، Brasília. CES data for 1995- 2012 are available at: http://portal.inep.gov.br/superior - censosuperior - sinopse (Access: March 20th، 2019).

261. Renato H. L. Pedrosa &Others:"Access to higher education in Brazil "، Widening Participation and Lifelong Learning، Vol.16.، No.1.، May 2014، p.18.

262. Tristan McCowan:"Three dimensions of equity of access to higher education"،Op.Cit.، p.653.

263. INEP (2013) Censo da Educação Superior 2013. Brasília: INEP.

264. C. E. B Neves:"Using Social Inclusion Policies to Enhance Access and Equity in Brazil's Higher Education"، In J. Knight (Ed.):" Financing Access and Equity in Higher Education"، Rotterdam، Sense، 2009، p.

265. Tristan McCowan:"Three dimensions of equity of access to higher education"،Op.Cit.، p. 654.

266. K.Norões and B.Costa:"Affirmative Policies in Brazil: Black Movements and Public Higher Education"، Educational Thought، 9 (1)، 2012، pp 24- 31.

267. Tristan McCowan:"Three dimensions of equity of access to higher education"،Op.Cit.، p. 655.

268. Tristan McCowan:"Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil"، Op.Cit.، p.586.

269. Tristan McCowan:"Three dimensions of equity of access to higher education"،Op.Cit.، p. 654.

270. Ibid.، p. 654.

271. Agustin Lara:"A View of Brazil: The Culture and Geography - A Lesson Plan for Grades 4–6"، Fulbright - Hays Group Project Abroad in Brazil، Summer 2010، p.6.

272. Agustin Lara:"A View of Brazil: The Culture and Geography - A Lesson Plan for Grades 4–6"، Fulbright - Hays Group Project Abroad in Brazil، Summer 2010، p.6.

273. "IBGE discloses municipal population estimates for 2019"، accessed at: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/en/agencia - press - room/2185 - news - agency/releases - en/25283 - ibge - divulga - as - estimativas - da - populacao - dos - municipios - para - 2020، 25 - 2/2020.

274. Alexandre A. Porsse & Others:" Demographic Change and Regional Economic Growth in Brazil "، TD Nereus 03 - 2012، São Paulo، 2012، p.8.

275. IBGE:"The National Census 2010"، Censo Demográfico 2010 - Educação e Deslocamento.ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/censo_ educacao_e_deslocamento.pdf (Access: March 22nd، 2020).

276. Renato H. L. Pedrosa &Others:"Access to higher education in Brazil "، Widening Participation and Lifelong Learning، Vol.16.، No.1.، May 2014، p.10.

277. IBGE:"The National Census 2010"، Censo Demográfico 2010 - Educação e Deslocamento.ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/censo_ educacao_e_deslocamento.pdf (Access: March 22nd، 2020).

278. Renato H. L. Pedrosa &Others:"Access to higher education in Brazil "، Widening Participation and Lifelong Learning، Vol.16.، No.1.، May 2014، p.10.

279. Werner Baer:"The Brazilian Economy: Growth and Development"، SIXTH EDITION ، University of Illinois، Urbana - Champaign، January 2008، p.1.

280. Clarissa Eckert Baeta Neves:"Higher Education Systems and Institutions Brazil"، Springer Science+Business Media Dordrecht 2017، pp.8- 9.

281. Alexandre A. Porsse & Others:" Demographic Change and Regional Economic Growth in Brazil "، TD Nereus 03 - 2012، São Paulo، 2012، p.7.

282. Werner Baer:"The Brazilian Economy: Growth and Development"، SIXTH EDITION ، University of Illinois، Urbana - Champaign، January 2008، p.5.

283. Preliminary Overview of the Economies of Latin America and the Caribbean، "Brazil"، 2018، p.1.

284. Ibid.، p.2.

285. Renato H. L. Pedrosa &Others:Op.Cit.، p.10.

286. C.Y.Andrade:"ProFIS: a new paradigm for higher education in Brazil"، Widening Participation and Lifelong Learning، Vol.15.، No.3.، 2013، pp.22- 46.

287. Renato H. L. Pedrosa &Others:Op.Cit.، p.11.

288. Pedro Neves:"NOTE ON THE POLITICAL AND ECONOMIC SITUATION OF BRAZIL AND ITS RELATIONS WITH THE EUROPEAN UNION"، DIRECTORATE- GENERAL FOR EXTERNAL POLICIES OF THE UNION DIRECTORATE B،Brussels، European Parliament، October 2007، October 2007، p.4.

289. Brazil:"Government and politics"، Wikipedia، the free encyclopedia، accessed at: https://en.wikipedia.org/wiki/Brazil#Government_and_politicsm at:25/3/2020.

290. Clarissa Eckert B. Neves:"Demand and Supply for Higher Education in Brazil"، in: S. Schwartzman et al. (eds.)،"Higher Education in the BRICS Countries،- Investigating the Pact Between Higher Education and Society"، Higher Education Dynamics 44،2015،p.75.

291. M.Trow:"Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of Higher Education

in Modern Societies since WWII"، In: Forest، J.J.F.; P.G. Altbach (eds.):"International Handbook of Higher Education"، Dordrecht: Springer،2007،pp. 243- 280.

292. OECD:"Education at a glance: OECD Indicators"، Paris: OECD،2010.at http://www.oecd.org/education/skills- beyond-school/45926093.pdf (Access: August 20th، 2019).

293. Renato H. L. Pedrosa &Others:Op.Cit.، p.13.

294. Arends- Kuenning، M. P.، & Vieira، R.:"Income inequality and educational inequality: Comparing the U.S. and Brazil"، Policy Matters، March 4، 2015 Retrieved from http://policymatters.illinois.edu/income- inequality- and- educational- inequality-comparing- the- u- s- and- brazil/.5/12/2019.

295. See:

- Tristan McCowan:"Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil"، Op.Cit.، pp. 579- 598.
- OECD (2014)، Investing in Youth: Brazil، Investing in Youth، OECD Publishing، Paris، http://dx.doi.org/10.1787/9789264208988- en.

296. Portal da Câmara dos Deputados:"The House rejects proposal for constitutional amendment that would authorize public universities to charge for latu sensu degrees"، 2017.http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO- E- CULTURA/528130- CAMARA- REJEITA- PEC- QUE- AUTORIZAVA- UNIVERSIDADE- PUBLICA- A- COBRAR- POR- CURSO- LATO- SENSU.html (accessed on 5/2/2020).

297. IMF (2017)، Technical Assistance Report- Supporting Implementation of the Expenditure Rule Through Public Financial Management Reforms، International Monetary Fund. Fiscal Affairs Dept.

298. World Population Review، Retrieved from: https://worldpopulationreview.com/countries/brazil- population/، at:25/3/2020.

299. Ibid..

300. Alexandre A. Porsse & Others:" Demographic Change and Regional Economic Growth in Brazil "، TD Nereus 03- 2012، São Paulo، 2012، p.6.

301. Tristan McCowan:"Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil"، Op.Cit.، p.583.

302. INEP:"Censo do Ensino Superior 2013"، 2014،http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

303. Tristan McCowan:"Forging Radical Alternatives in Higher Education: The Case of Brazil"، The Journal of Educational Alternatives، Vol.5.، Issue.2.، p.202.

304. Tavares، M. & Romão، T.:"Emerging counterhegemonic models in higher education: The Federal University of Southern Bahia (UFSB) and its contribution to a renewed geopolitics of knowledge (interview with Naomar de Almeida Filho)"، Encounters in Theory and History of Education، 16،2015،pp.101- 110.

305. You can see:

- Tristan McCowan:"Forging Radical Alternatives in Higher Education: The Case of Brazil"، The Journal of Educational Alternatives، Vol.5.، Issue.2.، p.202.
- INEP:"Censo do Ensino Superior 2013"، 2014،http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

306. Cintia Kussuda:"The Struggles of Financial Aid for Higher Education in Brazil"، Educational Leadership and Societal Change،eJournal of Education Policy، Special Issue 2016،pp.1- 2.

307.A. A. Araujo:"Access to higher education in Brazil with reference to Prouni"، Higher Education Studies،2012، 2(1)،p.33.

308. A.De Siqueira:"Higher education reform in Brazil:Reinforcing marketization"، Journal for Critical Education Policy Studies، 7(1)،2009، p.173.

309. Ibid.،p.175.

310. Cintia Kussuda:"The Struggles of Financial Aid for Higher Education in Brazil"، Educational Leadership and Societal Change،eJournal of Education Policy، Special Issue 2016،p.3.

311. Arends - Kuenning، M. P.، & Vieira، R.:"Income inequality and educational inequality: Comparing the U.S. and Brazil"، Policy Matters، March 4، 2015، p.2. Retrieved from http://policymatters.illinois.edu/income- inequality- and- educational- inequality- comparing- the- u- s- and- brazil/.5/12/2019.

312. Araujo، A. A.:"Access to higher education in Brazil with reference to Prouni"، Higher Education Studies،2012، 2(1)، p.34.

313. سلوى محمد عبد العزيز:" تمويل التعليم العالي في مصر لتحقيق النمو الاحتوائي ودعم التنمية المستدامة»، المؤتمر الدولي لمعهد التخطيط القومي «نحو تعليم داعم للتنمية المستدامة في مصر»، مرجع سابق، ص ص 296 – 297.

314. أنظر على سبيل المثال كل من:

- برنامج الأمم المتحدة الانمائي، تقرير التنمية البشرية، المضي في التقدم: بناء المنعة لمنع المخاطر، سبتمبر 2014.
- الجهاز المركزى لتعبئة والعامة والاحصاء، الكتاب الاحصائي السنوى، أكتوبر 2010.

315. على السيد الشخيبي: « علم اجتماع التربية المعاصر»، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002، ص243.

316. حامد عمار:تقديم كتاب: « من فجوات العدالة في التعليم»، تاليف:محسن خضر، ط2، الدار المصرية اللبنانية،القاهرة، 2006، ص18.

317. ناهد رمزى وآخرون: « العدالة الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعى – دراسة للمنظومة التعليمية»، المجلد الثالث، القاهرة، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، 2007، ص45.

318. المرجع السابق، ص45.

319. ماجد عثمان:"مرجع سابق .

320. محسن المهدي سعيد:"أثر مشاريع إصلاح التعليم العالي حالة مصر»، المؤتمر الاقليمي العربي:"نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية»، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، 2009، ص ص 523 – 524.

321. ابتسام الجعفراوي: «مرجع سابق، ص ص 47 – 50.

322. المرجع السابق، ص ص 50 – 58.

323. نور الدين الدقى: «تمويل التعليم العالى فى الوطن العربي»، المؤتمر الخامس عشر لوزراء المسئولين عن التعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربي، الاكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى، فى الفترة من 22 – 36 يسمبر، 2015، الاسكندرية، 2015، ص 19.

324. علاء زهران وآخرون: «تطوير منظومة التعليم العالى في مصر»، سلسلة قضايا التعليم والتنمية (286)، معهد التخطيط القومى، القاهرة، 2017، ص ص 116 – 117.

325. نور الدين الدقى: مرجع سابق، ص 44.

326. وحدة الدراسات الاقتصادية بالتعاون مع وحدة الدراسات الدولية: «سياسات الدعم فى مصر وسبل الاصلاح فى ضوء التجارب الدولية»، مركز مصر للدراسات الاقتصادية والاستراتيجية، القاهرة، فبراير 2019، ص 8.

327. أنظر كل من:

- علاء زهران وآخرون:"مرجع سابق، ص 29.

- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2020.
- 328. مروة بلتاجى: «التعليم العالى فى مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير»، ورقة مقدمة ضمن أوراق اصلاح التعليم العالى فى مصر، عن: «تمويل التعليم العالى فى مصر»، مركز شركاء التنمية للبحوث والاستشارات والتدريب، مصطفى كامل السيد (محرر)، القاهرة، 2013، ص 37.

329. وزارة المالية: «البيان المالى لمشروع الموازنة العامة للدولة للسنة المالية 2016/ 2015»،، ص 114.

330. أنظر كل من:

- نور الدين الدقى:"مرجع سابق، ص 27.
- مصر فى أرقام، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، مارس 2020.

331. أشرف العربي: «تقييم سياسات الانفاق العام على التعليم فى مصر فى ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة، مرجع سابق، ص 13.

332. Overview of the Higher Education System:" Egypt"، European Union، February 2017، p.9.

333. وحدة الدراسات الاقتصادية بالتعاون مع وحدة الدراسات الدولية: «سياسات الدعم فى مصر وسبل الاصلاح فى ضوء التجارب الدولية»، مركز مصر للدراسات الاقتصادية والاستراتيجية، القاهرة، فبراير 2019، ص 9.

334. Overview of the Higher Education System:" Egypt"، European Union، February 2017، p.8.

335. Ibid.p.8.

336. محمد مصطفى آخرون: « الطريق إلى التعليم العالي – قراءة في نظم الالتحاق بالتعليم العالي، وإشكاليات نظام التعليم العالي في مصر»، المفوضية المصرية للحقوق والحريات، القاهرة، 2018، ص 24.

337. المرجع السابق، ص 24.

338. المرجع السابق، ص 25.

339. وزارة التعليم العالى: «استراتيجية الحكومة لتطوير التعليم العالى في مصر 2015 – 2030 (مصر تستثمر في المستقبل)، وحدة التخطيط الاستراتيجى ودعم السياسات، القاهرة، 2015، ص ص 34 – 35.

340. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the World Bank (WB):"Higher Education in Egypt: Reviews of National Policies for Education"، 2010. P.136.

341. وزارة التعليم العالى والبحث العلمى، النشرة السنوية: «االتعليم العالى حقائق وأرقام 2014/ 2013، القاهرة، 2015، ص 24.

342. مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار: « تمويل التعليم العالى في مصر: رصد الواقع دراسة التجارب ومصادر التمويل المقترحة»، برنامج القضايا الاجتماعية، 2009، ص 11.

343. ماجد عثمان: «مرجع سابق، ص 1.

344. المرجع السابق، ص 2.

345. المرجع السابق، ص ص 2 – 3.

346. علاء زهران وآخرون: «مرجع سابق، ص 129.

347. ماجد عثمان:مرجع سابق، ص3.

348. مراجعات لسياسات التعليم العالي:"التعليم العالي في مصر»، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادية والبنك الدولي للإنشاء والتعمير، البنك الدولي، ٢٠١٠، ص153.

349. الجهاز المركز للتعبئة العامة والاحصاء: «مصر فى ارقام»، القاهرة، 2014، ص ص 130 – 131.

350. سمير رياض هلال: «تمويل التعليم العالى فى مصر – التعليم العالى فى مصر: هل تؤدى المجانية الى تكافؤ الفرص «، مجس السكان الدولى، القاهرة، 2012، ص 25.

351. محمد عبد السلام راغب: « مفاهيم تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم العالى في مصر والمتطلبات المعلوماتية للتعامل مع قضايا ضعف التكافؤ»، في: أسماء البدوى:"التعليم العالي في مصر: هل تؤدي المجانية إلى تكافؤ الفرص؟»، مجلس السكان الدولي، القاهرة، 2012، ص34.

352. خديجة عبدالعزيز علي إبراهيم:"دراسة تقويمية للفجوات النوعية بالتعليم الجامعي المصري في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية: دراسة تحليلية»، المجلة التربوية، ج 49، كلية التربية، جامعة سوهاج،2017، ص 110.

353. مصطفي محمود أبو بكر؛ إدارة الموارد البشرية: مدخل تحقيق الميزة التنافسية، الأسكندرية، الدار الجامعية،2004، ص ص 58 – 59.

354. هبه عبد العظيم الحسيني: «استراتيجية إعادة هيكلة الموارد البشرية كمدخل لتحسين المركز التنافسي دراسة تطبيقية على الشركة القابضة للنقل البري والبحري»، مجلة البحوث المالية والتجارية، ع1، جامعة بورسعيد، كلية التجارة، 2012.

355. وضيئة محمد أبو سعدة وآخرون: «متطلبات تحقيق القدرة التنافسية بالجامعات المصرية – دراسة حالة على جامعة المنصورة»، مجلة كلية التربية، مج25، ع100، جامعة بنها، كلية التربية، 2014، ص 82.

356. عصام جمال سليم غانم: « الجامعات المشاركة مجتمعياً المفهوم، والأبعاد، والقيادة «دروس مستفادة من الخبرات الدولية»، مجلة البحث العلمي في التربية،، ع16، ج5، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 2015.

357. السيد عبد العزيز البهواشي: «معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي»، عالم الكتب، القاهرة، 2007.

358. شاكر محمد فتحى: « السياسة التعليمية قضية محورية»، مجلة الإدارة التربوية،س2، ع6،الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، 2015.

359. فيروز رمضان عبد الباري الوكيل:مرجع سابق، ص 299.

360. منار محمد إسماعيل بغدادي:"التعليم كمرتكز لتحقيق العدالة الإجتماعية في المناطق الأكثر فقراً في ضوء رؤية مصر2030 – دراسة تحليلية»، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج 43، ع 1، جامعة عين شمس – كلية التربية، 2019، ص ص 77 – 78.

361. السيد عبد العزيز البهواشي:مرجع سابق، ص43.

362. إبراهيم الغيطاني:"سياسات التقشف في مصر – مبررات التطبيق وضوابط النجاح»، مركز المصرى للدراسات والمعلومات، القاهرة، ديسمبر 2012، ص 3.

363. علي السلمي:"إدارة التميز نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة»، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2012،ص 96.

364. صلاح عبد الحميد مصطفى،ونجاة عبدالله النابت:"الإدارة التربوية»، دار القلم، الإمارات، ص145.

365. جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: «الإدارة المدرسية والصفية «،دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية،2008،،ص459.

366. محمد شحاته خطاب: « التكامل بين نظام التكاليف على اساس النشاط الموجه بالوقت وبطاقة القياس المتوازن للأداء لقياس تكاليف وإدارة أداء الخدمات التعليمية – دراسة ميدانية الجامعات السعودية»، مجلة البحوث المحاسبية، كلية التجارة، جامعة طنطا، العدد الأول، 2017، ص 150.

367. نهلة سيد أبو عليوة: «استراتيجية مقترحة لتحويل المدرسة المصرية الى بيئة تمكينية لجدارات مجتمع المعرفة فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية»، مجلة التربية المقارنة والدولية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع2،2015، ص52.

368. Keil، Marion، & Others، Training Manual for Diversity Management، Antidiscrimination and Diversity Training VT/2006/009،

European Year of Equal Opportunities for All September 2007، p.6.

369. عادل رزق: «مفهوم التنافسية»، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، أعمال ملتقيات: التنافسية وأثرها على الاستثمارات العربية، القاهرة، 2011، ص 351 – 352.

370. ناجي عبد الوهاب هلال، وعلي عبد الرؤوف نصار: « تدويل التعليم العالي المصري على ضوء تحديات العولمة – رؤية مستقبلية»، مستقبل التربية العربية ، مج 19، ع 77، المركز العربى للتعليم والتنمية، 2012،ص195.