



مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، ١٩ (٣)، (سبتمبر، ٢٠٢٦)، ص ص (١٠٧٧-١١١٠)

تحليل كلفة الفاقد التعليمي لدى خريجي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية

Analysis of the Cost of Learning Loss among Graduates of the Islamic University of Madinah

Dr. Mansour Saad Farghal

Associate Professor of Educational Administration and Planning

College of Arabic Language and Humanities, Islamic University of Madinah, KSA

 <https://orcid.org/0009-0009-6421-4239>

 D-mansour2@hotmail.com

Abstract: This study analyzes the cost of educational loss among graduating students at the Islamic University of Madinah, based on actual data from a full cohort of on-campus, regular undergraduate students admitted in the academic year 1438 AH. Educational loss is measured through a composite indicator combining academic (time-based) and financial (cost-based) dimensions. A descriptive-analytical comparative methodology was adopted, utilizing real cohort data to assess students' progression and graduation outcomes across different colleges. Findings show that the university's overall internal efficiency rate is 81%, with notable disparities between colleges. Theoretical colleges like Sharia and Hadith reported higher efficiency (85%), whereas scientific colleges such as Computer Science (48%) and Sciences (40%) exhibited significantly lower levels, reflecting structural differences in academic performance. The average actual cost per graduate was calculated at 239,877 SAR, exceeding the expected normative cost of 207,223 SAR. This results in an average financial loss of 32,654 SAR per student (15% overrun), rising to 28% in the College of Computer Science and 25% in the College of Sciences, but registering 0% in Engineering—highlighting a direct correlation between extended study duration and higher cost.

Keywords: Educational loss; Internal efficiency; Student cost; Educational economics; Islamic University.

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحليل كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، من خلال منظور مقارن بين الكليات، واستناداً إلى بيانات فعلية تمثل كامل للطلاب المقبولين في عام ١٤٣٨هـ في مرحلة البكالوريوس (انتظام حضوري)، مع اعتماد المنهج الوصفي التحليلي المقارن، واستخدام أسلوب "الفوج الحقيقي" لتحليل الأداء الفعلي للطلاب حتى التخرج، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الداخلية الكمية الكلية للجامعة بلغت (٨١٪)، مع تباين ملحوظ بين الكليات؛ حيث حققت الكليات النظرية نسب كفاءة مرتفعة (الشرعية والحديث ٨٥٪)، بينما سجلت الكليات العلمية نسباً متدنية (الحاسب ٤٨٪، العلوم ٤٠٪)، وقد تُعزى هذه الزيادة نتيجة لقله الإعداد بالكلية العلمية مقارنة بالكليات الشرعية والنظرية ما يشير إلى فجوة بنيوية في الأداء الأكاديمي بين التخصصات. كما بينت الدراسة أن متوسط كلفة الطالب الخريج الفعلية بلغ (٢٣٩,٨٧٧ ريالاً)، مقابل كلفة نظامية مقدرة بـ (٢٠٧,٢٢٣ ريالاً)، مما يعني وجود فاقد مالي قدره (٣٢,٦٥٤ ريالاً) لكل خريج، أي بنسبة (١٦٪) من الإنفاق المتوقع. وقد ارتفعت هذه النسبة لتصل إلى (٢٨٪) في كلية الحاسب، و(٢٥٪) في كلية العلوم، مقابل (٠٪) في كلية الهندسة، ما يعكس العلاقة الطردية بين مدة الدراسة الفعلية والتكلفة الاقتصادية النهائية.

الكلمات المفتاحية: الفاقد التعليمي، الكفاءة الداخلية، كلفة الطالب الخريج، الجامعة الإسلامية.

توثيق البحث (APA Citation):

فرغل، منصور سعد. (٢٠٢٦). تحليل كلفة الفاقد التعليمي لدى خريجي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩ (٣)، ١١١٠-١٠٧٧.

نُشر في: ١٩ / ٠٣ / ١٤٤٨هـ

قُبل في: ٢٦ / ٠٦ / ١٤٤٧هـ

استُلم في: ١٨ / ٠٤ / ١٤٤٧هـ

Received on: 10/10/2025

Accepted on: 17/12/2025

Published on: 01/09/2026

المقدمة:

ييدي الكثير من التربويين اهتماماً كبيراً بالفاقد التعليمي؛ لأنه من القضايا المهمة والمؤثرة على جودة التعليم وكفاءته بشكل عام، وفي الجامعات بشكل خاص، ويشير إلى الفجوة بين ما يجب أن يكتسبه الطلاب من قيم ومهارات ومعارف أثناء دراستهم الجامعية، وما يكتسبونه فعلياً. فالفاقد التعليمي الجامعي له آثار سلبية كبيرة على الطالب؛ من جهة إهدار وقته وجهده، إلى جانب تعرضه للإحباط، وفقدان دافعيته نحو التعليم، بالإضافة إلى تأخر دخوله في سوق العمل. أما آثاره السلبية على مستوى الجامعة؛ فتتمثل في انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية والنوعية، التي لها أيضاً آثار سلبية في زيادة التكاليف التشغيلية للجامعة، وبالتالي تقليل فرص القبول للطلاب الجدد. أما على مستوى الاقتصاد فأثاره السلبية تتمثل في ضعف إنتاجية القوى البشرية المؤهلة، وزيادة معدلات البطالة بين الشباب، وتأخير في تحقيق التنمية الشاملة، وتعظيم كلفة الفرص البديلة. ولا شك أن هناك عوامل تؤدي إلى الفاقد التعليمي، ومنها: ضعف تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس، وضعف الإرشاد الأكاديمي، بالإضافة إلى ضعف تأقلم بعض الطلاب مع البيئة الجامعية لاختلافها الكبير عن البيئة المدرسية، وتؤكد هذه القضية في الجامعة الإسلامية خصوصاً؛ لأن أغلب طلابها من جنسيات مختلفة، وبالتالي هناك اختلاف كبير بين بيئة الطالب في دولته وبيئته التعليمية الجديدة. ومن هذه التحديات التي تواجه الطلاب، كما يشير الحري (٢٠٢٣)، ومرسي (٢٠٢١)، التوسع في استخدام أساليب التعليم غير التقليدية، وما رافقه من تحديات تقنية وصعوبات في تكيف بعض الطلاب مع نمط التعلم المستقل والرقمي. وتشير الدراسات إلى أن الفاقد التعليمي يظهر بشكل أكثر حدة في الكليات التي تعتمد على الجانب العملي والتطبيقي، كالكليات العلمية والهندسية، مقارنة بالكليات النظرية؛ نظراً لصعوبة تعويض الفجوات التعليمية التي تنتج في التخصصات التي تتطلب مهارات تطبيقية مباشرة. إن الفاقد التعليمي الناتج عن هذه التحديات له تداعيات خطيرة على الخريجين، حيث يجدون أنفسهم غير مجهزين بالمهارات الكافية التي تلبى احتياجات سوق العمل، مما يزيد من صعوبة اندماجهم في الوظائف المتاحة (الرشدي، ٢٠٢٢). ومن ثم تهدف هذه الدراسة إلى قياس كلفة الفاقد التعليمي.

مشكلة البحث:

تُعد مشكلة الفاقد التعليمي واحدة من أبرز القضايا التي تؤثر بشكل كبير على جودة مخرجات التعليم في المؤسسات التعليمية، وخاصة في التعليم العالي، وقد أصبح هذا الفاقد أكثر وضوحاً في ظل التحديات التي فرضتها جائحة كورونا، التي أجبرت العديد من الجامعات حول العالم، بما في ذلك الجامعة الإسلامية، على الانتقال إلى التعليم عن بُعد.

وتشير الدراسات السابقة إلى وجود تأثير بالغ للفاقد التعليمي على جاهزية الخريجين لمتطلبات سوق العمل، فقد كشفت دراسة الأنصاري (٢٠٢١) أن التحول المفاجئ نحو التعليم الإلكتروني أدى إلى ظهور فجوة تعليمية واضحة بين المخرجات المتوقعة والمتحققة فعلياً، حيث بلغت نسبة الفاقد التعليمي في بعض التخصصات ما يقارب

(٤٠٪)، وهذا ما يؤكد مرسى (٢٠٢١) في دراسته التي أشارت إلى أن جائحة كورونا مثلت صدمة تعليمية حقيقية أحدثت شخراً في العملية التعليمية.

وتظهر الدراسات الحديثة أن تأثير الفاقد التعليمي يختلف باختلاف التخصصات الأكاديمية، ففي الكليات العملية؛ مثل: الهندسة والعلوم التطبيقية، يتجلى الفاقد التعليمي في ضعف المهارات التطبيقية والقدرات التقنية، وذلك بسبب عدم تمكن الطلاب من الاستفادة من المختبرات والمرافق العملية، بينما في الكليات النظرية، يظهر الفاقد في ضعف المهارات التحليلية والنقدية، وقد أظهرت دراسة شوشة (٢٠٢٢) أن (٦٨٪) من الخريجين يعانون من ضعف في المهارات التطبيقية، وأن (٥٥٪) يفتقرون إلى المهارات التحليلية الأساسية.

ومن أجل معالجة هذه المشكلة، تبرز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات شاملة تعتمد على نتائج الدراسات السابقة، حيث تشير دراسة الحربي (٢٠٢٣) إلى أهمية تطوير البنية التحتية الرقمية وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الأدوات التقنية المتقدمة، كما تؤكد دراسة شوشة (٢٠٢٢) ضرورة تصميم برامج تعويضية تركز على سد الفجوات المهارية لدى الخريجين. وبحسب الدراسات الحديثة؛ مثل: دراسة أخضير (٢٠٢١)، ودراسة البسامي (٢٠٢١)، ودراسة شعشاعة (٢٠٢٢)، والمستريحي (٢٠٢٢)، فإن الفاقد التعليمي لا يتوقف فقط عند حدود التحصيل الأكاديمي، بل يمتد ليؤثر في كفاءة الخريجين، ويؤدي إلى عدم التكيف مع متطلبات سوق العمل بسبب ضعف المهارات المكتسبة مقارنة بالتوقعات، وفي الكليات التي تعتمد على التعليم العملي والتطبيقي؛ مثل: كليات الهندسة والعلوم، يعد الفاقد التعليمي أكثر حدة نظراً لعدم قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة في البيئات العملية؛ مثل: المختبرات والمشاريع التطبيقية (شوشة، ٢٠٢٢؛ الحربي، ٢٠٢٣).

وتناولت بعض الدراسات الفاقد التعليمي في مختلف السياقات التعليمية، حيث أظهرت أن الاختلافات بين الكليات في تأثرها بالفاقد التعليمي تعتمد بشكل أساسي على طبيعة التخصصات الأكاديمية، وجودة آليات التعليم عن بُعد، وتوافر الموارد التقنية. ففي الكليات الإنسانية، مثل الآداب والشرعة، كان الفاقد متأثراً بالقراءة والكتابة والتحليل، بينما في الكليات العلمية كانت التحديات تركز على التدريب العملي في المختبرات والمشروعات التطبيقية (الأنصاري، ٢٠٢١؛ شوشة، ٢٠٢٢).

وقد أظهرت دراسة شوشة (٢٠٢٢) أن استخدام الأدوات التقنية والبرمجيات المتخصصة يمكن أن يقلل من هذه الفجوة بشكل كبير، بشرط أن تتوفر آليات تدريس مرنة تدعم التفاعل المستمر بين الأساتذة والطلاب. وعليه، فإن معالجة الفاقد التعليمي في التعليم العالي، خصوصاً في الجامعة الإسلامية، يتطلب استراتيجيات متعددة، تشمل تحسين بيئة التعليم الرقمي، وتوفير الأدوات المناسبة لتعويض الفجوات التعليمية، بالإضافة إلى التعاون بين الطلاب والأساتذة (الحربي، ٢٠٢٣).

وعند رجوع الباحث إلى الخطة الاستراتيجية للجامعة الإسلامية وتشخيص واقعها لم يجد أي تحليل للفاقد التعليمي للطلاب الخريج أو حساب الكفاءة الداخلية الكمية للجامعة مع أهمية هذا الموضوع لأنه يعد من القضايا الأساسية للجامعة الإسلامية.

وبناءً على ما تقدم، فإن مشكلة البحث تتمثل في قياس كلفة الفاقد التعليمي في الجامعة الإسلامية حسب الكليات.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس للبحث في: ما كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حسب الكلية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما كلفة الطالب الخريج في الجامعة الإسلامية حسب الكلية؟
٢. ما كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج في الجامعة الإسلامية حسب الكلية؟
٣. ما نسبة الكفاءة الداخلية الكمية للجامعة الإسلامية حسب الكلية؟

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في: الكشف عن كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريجي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة حسب الكلية.

ويتفرع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على كلفة الطالب الخريج في الجامعة الإسلامية حسب الكلية.
٢. حساب كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج حسب الكلية.
٣. تحديد نسبة الكفاءة الداخلية الكمية للجامعة الإسلامية حسب الكلية.

أهمية البحث:

يمكن تقسيم الأهمية لشقيها العلمي والعملية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

١. إثراء المعرفة الأكاديمية حول الفاقد التعليمي في التعليم العالي من خلال تقديم إطار نظري شامل لتحليل أسبابه وتأثيراته.
٢. توفير نموذج نظري لفهم كلفة الفاقد التعليمي وأسباب تفاوت تأثيره بين الكليات المختلفة، مما يعزز من الدراسات المستقبلية.

٣. إثراء الأدبيات العلمية بمفاهيم وتقنيات يمكن استخدامها لدراسة الفاقد التعليمي في مؤسسات تعليمية أخرى أو في تخصصات أكاديمية متنوعة.

٤. تعميق الفهم العلمي لتأثير الفاقد التعليمي على مخرجات التعليم وجودة الخريجين، مما يساهم في تحسين الاستراتيجيات الأكاديمية.

الأهمية التطبيقية:

١. توجيه استراتيجيات فعالة للتقليل من الفاقد التعليمي وتحسين جودة التعليم، مما يساهم في تعزيز قدرة الخريجين على التكيف مع متطلبات سوق العمل.

٢. تحسين استراتيجيات إدارة الموارد في الجامعة الإسلامية من خلال إعادة توجيه الموارد بشكل أكثر فعالية لتعزيز التعليم وتوفير الأدوات التكنولوجية اللازمة.

٣. مساعدة الجامعة الإسلامية في رفع كفاءة الإنفاق من خلال تحديد الفاقد التعليمي وتحويل الموارد إلى الأنشطة التعليمية الأكثر فاعلية.

٤. دعم الجامعة الإسلامية في اتخاذ قرارات استراتيجية لمعالجة الفاقد التعليمي في مختلف الكليات، بناءً على نتائج هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج

الحدود المكانية والبشرية: طلاب الجامعة الإسلامية في مرحلة البكالوريوس المنتظمين حضوري (النظرية والعلمية) بالمدينة المنورة.

الحدود الزمانية: اقتصرَت الدراسة على الطلاب المقبولين في العام الجامعي ١٤٣٨ هـ.

مصطلحات الدراسة

١. كلفة الطالب الخريج

التعريف الاصطلاحي: تُشير كلفة الطالب الخريج إلى جميع الموارد التي تُستثمر من قبل المؤسسة التعليمية لتحقيق التعليم للطالب حتى تخرجه، بما في ذلك الوقت، والمال، والجهد المبذول من قبل الجامعة، والأساتذة، والطلاب أنفسهم. هذه الموارد تشمل أيضاً التكلفة الاقتصادية المرتبطة بتقديم البرامج التعليمية والدعم الأكاديمي للطلاب (الحري، ٢٠٢٣).

التعريف الإجرائي: في هذا البحث، يتم تعريف كلفة الطالب الخريج على أنها المبالغ المالية والموارد البشرية والتقنية المستثمرة من قبل الجامعة الإسلامية لتقديم التعليم للطلاب حتى تخرجهم.

٢. الفاقد التعليمي

التعريف الاصطلاحي: الفاقد التعليمي هو الفجوة بين ما كان يُفترض أن يحققه الطالب من تحصيل علمي خلال فترة دراسته وما تحقق فعليًا من تعلم، ويشمل هذا الفاقد المهارات المعرفية التي لم يتم اكتسابها بشكل كامل، ويُعتبر مؤشرًا على عدم فعالية الأنظمة التعليمية في تلبية احتياجات الطلاب (شوشة، ٢٠٢٢؛ الرشيد، ٢٠٢٢).

التعريف الإجرائي: الفجوة بين ما يجب أن يكسبه الطلاب من قيم ومهارات ومعارف أثناء دراسته في الجامعة الإسلامية وما يكتسبه فعليًا.

٣. كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج

التعريف الاصطلاحي: كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج تشير إلى التكلفة الاقتصادية والاجتماعية التي تتحملها الجامعة، المجتمع، والطلاب بسبب الفاقد التعليمي، ويشمل هذا الفاقد الخسائر المرتبطة بعدم تمكن الطلاب من اكتساب المهارات والمعرفة اللازمة والتي كانت ستُسهم في تحسين فرصهم في سوق العمل (الأنصاري، ٢٠٢١؛ شوشة، ٢٠٢٢).

التعريف الإجرائي: جميع التكاليف المباشرة وغير المباشرة التي تتحملها الجامعة الإسلامية بسبب التسرب والرسوب والتأخر في التخرج.

٤. الكفاءة الداخلية الكمية

التعريف الاصطلاحي: الكفاءة الداخلية الكمية تشير إلى مدى الفعالية في استخدام الموارد التعليمية (مثل: الوقت، الجهد، المال) داخل المؤسسة التعليمية من خلال البرامج الأكاديمية والأنشطة التعليمية، ويعكس هذا المصطلح القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية بأقل تكلفة وأعلى جودة، ويُعتبر هذا المقياس مؤشرًا رئيسيًا على أداء الجامعات (الأنصاري، ٢٠٢١).

التعريف الإجرائي: مدى ما تحققه الجامعة الإسلامية لأهدافها التعليمية والمالية الداخلية بناء على معايير كمية محددة مسبقًا ومن خلال معادلات معينة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

في سياق هذا البحث الذي يتناول كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريجين في الجامعة الإسلامية، يعد فهم كلفة التعليم أمرًا أساسيًا للتمكن من قياس تأثيرات الفاقد التعليمي على الطلاب، وتحديد التكلفة الاقتصادية والاجتماعية لهذه الظاهرة. ويوفر الإطار النظري في هذه الدراسة الأسس اللازمة لفهم مفهوم كلفة التعليم وأنواعها، بالإضافة إلى الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها حساب كلفة التعليم في مؤسسات التعليم العالي.

أولاً: مفهوم كلفة التعليم

الكلفة هي مفهوم اقتصادي يشير إلى الموارد التي يتم استثمارها أو استهلاكها لتحقيق هدف معين، وفي سياق التعليم، يمكن تعريف الكلفة على أنها: جميع الموارد المالية والبشرية التي يتم استخدامها لإتمام عملية تعليمية أو لتقديم خدمة تعليمية ما. ويشمل مفهوم الكلفة في التعليم العديد من الجوانب؛ مثل: الموارد المالية التي تُستثمر في تطوير المناهج الدراسية، وصرف رواتب الأساتذة، وأيضاً تكلفة الصيانة، والمواد التعليمية، والتقنية المستخدمة في التعليم.

ويعرفها الحربي (٢٠٢٣) بأنها: مجموع الموارد المالية، البشرية، والمادية التي تُستثمر في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف الأكاديمية. ويشمل مفهوم الكلفة في التعليم مختلف الأبعاد الاقتصادية، بما في ذلك التكاليف المباشرة مثل الرسوم الدراسية، تكاليف البنية التحتية، والرواتب، بالإضافة إلى التكاليف غير المباشرة التي تشمل تكلفة الفرصة البديلة للطلاب والتأثيرات الاجتماعية للفاقد التعليمي (الحربي، ٢٠٢٣).

وعلى سبيل المثال، في التعليم العالي، تتوزع الكلفة بين التكاليف الثابتة التي تشمل الإنفاق على البنية التحتية مثل المباني الجامعية، وتكاليف الأنشطة الأكاديمية؛ مثل: التدريس والمختبرات، وكذلك التكاليف المتغيرة التي تتعلق بعدد الطلاب المسجلين، مثل: شراء المواد التعليمية والتوسع في استخدام التقنية (الأنصاري، ٢٠٢١).

إن مفهوم الكلفة يتعدى مجرد الحسابات المالية ليشمل تقييم العوائد الاجتماعية التي يمكن أن تحققها العملية التعليمية. بعبارة أخرى، لا تقتصر الكلفة فقط على التكاليف المباشرة المترتبة على تقديم التعليم، بل تشمل أيضاً الأثر طويل المدى الذي تتركه هذه العملية على المجتمع والاقتصاد ككل (شوشة، ٢٠٢٢).

وتعد الكلفة من المفاهيم الأساسية في إدارة التعليم، حيث تستخدم المؤسسات التعليمية هذا المفهوم لتحديد كيفية تخصيص الموارد المتاحة بكفاءة من أجل تحسين الفعالية التعليمية. وبذلك، تساهم دراسة الكلفة في تسليط الضوء على كيفية تحقيق الأهداف التعليمية بأقل تكلفة، مع الحفاظ على الجودة العالية للمخرجات التعليمية.

ومن الناحية الاقتصادية، تُعرف كلفة التعليم بأنها: مجموع الموارد المالية، والبشرية، والمادية المُستثمرة في العملية التعليمية لتحقيق أهداف أكاديمية محددة، حيث تشمل هذه التكاليف كافة الجوانب بدءاً من البنية التحتية من مباني ومختبرات وصولاً إلى تكاليف التدريس والبحث العلمي (شوشة، ٢٠٢٢).

أما من المنظور المؤسسي، فتمثل كلفة التعليم التكاليف التشغيلية التي تتحملها المؤسسة التعليمية مقابل العائد الأكاديمي والمجتمعي المتحقق، والتي يتم قياسها من خلال مقارنة الأموال المُستثمرة في التعليم مع العوائد المتمثلة في أعداد الخريجين وجودة التعليم ومعدلات التوظيف (مرسي، ٢٠٢١).

ثانيًا: العوامل المؤثرة في ارتفاع كلفة التعليم

تُشكل ظاهرة ارتفاع كلفة التعليم تحديًا متعدد الأبعاد، تتقاطع فيه عوامل داخلية وأخرى خارجية، فمن أبرز العوامل الداخلية المؤثرة، ووفقاً للأنصاري (٢٠٢٣)، ضعف كفاءة الإدارة التعليمية الذي يؤدي إلى سوء استغلال الموارد وترشيد الإنفاق، وضعف إنتاجية البحث العلمي الذي يستنزف الموارد دون تحقيق عوائد ملموسة، بالإضافة إلى التوسع غير المدروس في التخصصات الذي يزيد العبء المالي دون مبرر أكاديمي واضح. كما تساهم قلة الموارد البشرية المؤهلة في مجالات الاستدامة والكفاءة المالية، إلى جانب ضعف اعتماد التقنيات الحديثة في المجالين الإداري والأكاديمي، في تفاقم هذه المشكلة.

أما على الصعيد الخارجي، فيُعد التضخم الاقتصادي من العوامل الرئيسة التي ترفع تكاليف المدخلات التعليمية من مواد وتقنيات. كما تفرض متطلبات سوق العمل المتسارعة ضغوطاً مستمرة على الجامعات لتعديل برامجها الأكاديمية، مما يستدعي استثمارات إضافية. ويتطلب التطور التقني السريع بدوره تحديثاً مستمراً للمرافق والأدوات التعليمية. ويضاف إلى هذه التحديات النمو السكاني المتزايد وتشتت السكان الجغرافي، حيث تزداد التكاليف مع انتشار السكان في مناطق متباعدة، وتفاوت حسب طبيعة الجغرافيا، إذ تتطلب المناطق الجبلية استثمارات أكبر من المناطق المنبسطة. وأخيراً، تدفع المنافسة الدولية المؤسسات التعليمية إلى مضاعفة استثماراتها للحفاظ على موقعها التنافسي عالمياً (مرسي، ٢٠٢١).

ثالثاً: أهمية دراسة كلفة التعليم في البحث العلمي

تكتسب دراسة كلفة التعليم أهمية متزايدة في حقل الاقتصاد التربوي والإدارة التعليمية، حيث تشكل أداة تحليلية حاسمة لتقييم الكفاءة المؤسسية وضمان الاستدامة المالية، وفي ظل التحديات المعاصرة التي تواجه نظم التعليم العالي، تبرز الحاجة الماسة لتحليلات دقيقة للتكلفة تمكن صناع القرار من تحقيق التوازن الأمثل بين الجودة الأكاديمية والموارد المتاحة (Johnstone & Marcucci, 2010).

أ. أهمية دراسة كلفة التعليم

تكتسب دراسة كلفة التعليم أهمية متزايدة في ظل التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية في العالم، وخاصة في مؤسسات التعليم العالي، فهي لا تقتصر على الجانب المالي فقط، بل تتعداه لتشمل الجوانب التخطيطية، والتنموية والاستراتيجية، ويمكن تفصيل هذه الأهمية في المحاور الآتية:

١. تخصيص الموارد المالية بكفاءة

تلعب دراسات كلفة التعليم دوراً حاسماً في تمكين المؤسسات التعليمية من تحديد أولويات الإنفاق بناءً على بيانات واقعية وتحليلات كمية دقيقة، ومن خلال هذا النوع من الدراسات، يمكن تحسين كفاءة توزيع الميزانيات بين البرامج الأكاديمية المختلفة، لا سيما تلك التي تعاني من فجوات في الكفاءة أو تعاني من هدر واضح في الموارد،

وتوفر هذه الدراسات أساسًا علميًا لاتخاذ القرارات التمويلية الاستراتيجية، مما يدعم عملية صنع القرار المالي في المؤسسات التعليمية (Bowen, 1980).

٢. قياس العائد على الاستثمار التعليمي

إن كلفة التعليم ليست مجرد رقم ثابت يُسجّل في الميزانية، بل هي أداة لتقييم الفعالية الاقتصادية للبرامج التعليمية، ومن خلال تحليل العلاقة بين المدخلات المالية والمخرجات الأكاديمية، تستطيع المؤسسة تحديد ما إذا كانت الموارد المصروفة تعود بنتائج تعليمية ملموسة أم لا؟ كما تسهم هذه التحليلات في تحديد البرامج ذات الجدوى الاقتصادية العالية، أي تلك التي تقدم مخرجات أكاديمية قوية بتكاليف مناسبة (Psacharopoulos, 2006).

٣. تحسين الجودة الأكاديمية

يُعتبر ربط التكاليف بمؤشرات الجودة التعليمية أحد الركائز الأساسية في إدارة المؤسسات الأكاديمية الحديثة، فعندما تتمكن المؤسسة من تحديد مجالات الهدر المالي وأثره على جودة المخرجات، فإنها تصبح أكثر قدرة على تطوير العمليات الأكاديمية والبرامج التعليمية لتكون أكثر كفاءة وفعالية. ويُعد هذا الارتباط بين الكلفة والجودة أحد مؤشرات الحوكمة المؤسسية الفعالة (Massingham & Herrington, 2006).

ب. أهداف دراسة كلفة التعليم

تُسهم دراسة كلفة التعليم في تحقيق مجموعة من الأهداف التي تُوزّع على أربعة محاور رئيسية: تحليلية، وتخطيطية، وتنموية، واستراتيجية، كما يلي:

١. الأهداف التحليلية

تهدف إلى تحليل هيكل التكاليف التعليمية بدقة، سواء كانت ثابتة أو متغيرة، مما يمكن المؤسسة من إعادة توزيع الموارد بشكل أمثل، كما تُسهم في قياس تكلفة الوحدة التعليمية، سواء أكانت طالبًا، مقررًا، أو ساعة معتمدة، وهو ما يساعد في فهم التكلفة الحقيقية لكل مكون من مكونات العملية التعليمية، بالإضافة إلى ذلك، تسعى هذه الدراسات إلى تقييم كفاءة استخدام الموارد البشرية والمادية، بما يحقق التوازن بين التكلفة والعائد.

٢. الأهداف التخطيطية

على مستوى التخطيط المالي، تهدف دراسات الكلفة إلى تطوير نماذج تمويل مستدامة قادرة على الصمود في ظل التحولات الاقتصادية. كما تُساعد في تحسين عملية إعداد الموازنات التقديرية، عبر الاستناد إلى بيانات واقعية تعكس التكلفة الحقيقية للتعليم. ومن خلال هذه الدراسات، يمكن كذلك توقع الاحتياجات التمويلية المستقبلية، مما يُجنب المؤسسات التعثر المالي أو العشوائية في التوسع الأكاديمي.

٣. الأهداف التنموية

من حيث التنمية المؤسسية، تسهم دراسة كلفة التعليم في تعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية، من خلال تقديم برامج تعليمية عالية الجودة وبتكلفة معقولة. كما تساعد هذه الدراسات على تحسين جودة الخدمات التعليمية عبر تقليل الهدر المالي وتوجيه الموارد نحو الأنشطة التعليمية ذات القيمة المضافة. وتهدف كذلك إلى تحقيق التوازن بين التكاليف وجودة المخرجات، بما يضمن فاعلية الاستثمار في رأس المال البشري.

٤. الأهداف الاستراتيجية

على المدى الطويل، تدعم هذه الدراسات عملية اتخاذ القرارات الاستثمارية المتعلقة بالتوسع أو تقليص البرامج التعليمية. كما تساعد في تطوير آليات تمويل بديلة تُقلل الاعتماد على التمويل الحكومي أو رسوم الطلاب، وتُعزز من إمكانية الشراكة مع القطاع الخاص في تمويل البرامج التعليمية أو تطوير البنية التحتية، مما يُسهم في تنويع مصادر الدخل واستدامة النظام التعليمي.

رابعاً: أنواع كلفة التعليم وأثرها على كفاءة النظم التعليمية

تشكل كلفة التعليم مؤشراً أساسياً لقياس كفاءة النظم التعليمية وتخصيص الموارد بشكل أمثل، وتنقسم هذه الكلفة إلى عدة أنواع رئيسية تختلف في طبيعتها وتأثيرها على العملية التعليمية، حيث تشمل التكاليف المباشرة وغير المباشرة، الثابتة والمتغيرة، الرأسمالية والتشغيلية، بالإضافة إلى التكاليف المرتبطة بالمستوى التعليمي وطبيعة التخصص.

١. التكاليف المباشرة وغير المباشرة

تشمل التكاليف المباشرة جميع النفقات القابلة للقياس التي تتحملها المؤسسة التعليمية أو الطلاب. فمن الناحية المؤسسية، تتضمن هذه التكاليف الإنفاق الرأسمالي على البنية التحتية من مباني ومختبرات (شوشة، ٢٠٢٢)، وتكاليف التشغيل الدورية مثل الصيانة والمرافق، بالإضافة إلى استثمارات الموارد التعليمية وأجور الكوادر التعليمية. أما على مستوى الطالب، فتتمثل في الرسوم الدراسية ومصاريف الكتب والمواد الدراسية (الأنصاري، ٢٠٢١)، وكذلك مصاريف السكن والمواصلات. في المقابل، تظهر التكاليف غير المباشرة كعامل خفي يؤثر بشكل كبير على جودة التعليم. ومن أبرزها تكاليف الفرصة البديلة التي تمثل القيمة الاقتصادية للأرباح الضائعة أثناء فترة الدراسة، وكذلك التكاليف النفسية والاجتماعية الناتجة عن الضغوط الدراسية (مرسي، ٢٠٢١)، دون إغفال التكاليف البيئية المصاحبة لتشغيل المؤسسات التعليمية.

٢. التكاليف الثابتة مقابل المتغيرة

يمكن تصنيف التكاليف التعليمية حسب مرونتها وتأثيرها بحجم النشاط إلى تكاليف ثابتة ومتغيرة. فالتكاليف الثابتة تشمل رواتب أعضاء هيئة التدريس الدائمين وإهلاك المباني والتجهيزات، بينما تشمل التكاليف المتغيرة المواد

الاستهلاكية وأجور المحاضرين المتعاقدين حسب عدد الساعات، هذا التقسيم يساعد في التخطيط المالي الفعال للمؤسسات التعليمية.

٣. التكاليف الرأسمالية والتشغيلية

تمثل التكاليف الرأسمالية استثمارات طويلة الأجل تهدف لتطوير البنية التحتية التعليمية، مثل تشييد المباني الجديدة وشراء الأجهزة المتطورة. أما التكاليف التشغيلية فتتربط بالأنشطة اليومية التي تضمن استمرارية العملية التعليمية، بما في ذلك فواتير المرافق والنفقات الإدارية وتكاليف الأنشطة الطلابية (الحري، ٢٠٢٣).

٤. التكاليف حسب المستوى التعليمي وطبيعة التخصص

تختلف الهيكلية التكلفة بشكل ملحوظ بين المستويات التعليمية المختلفة. فمرحلة التعليم الأساسي تركز على تكاليف البنية التحتية الأساسية، بينما تحتاج المرحلة الجامعية إلى استثمارات أكبر في البحث العلمي والتخصصات الدقيقة. كما تتفاوت التكاليف بين التخصصات الأكاديمية، حيث تتطلب الكليات العلمية والطبية استثمارات ضخمة في المختبرات والمعدات المتخصصة (شوشة، ٢٠٢٢)، مقارنة بالكليات النظرية التي ترتفع فيها النفقات المكتبية والإدارية.

٥. التكاليف الخفية

تشمل هذه الفئة النفقات غير المباشرة التي يصعب قياسها بدقة لكنها تؤثر بشكل كبير على فاعلية النظام التعليمي. ومن أمثلتها تكاليف الدورات التدريبية غير المخططة، والنفقات الناتجة عن الأخطاء الإدارية، وكذلك التكاليف المصاحبة للتغييرات المفاجئة في السياسات التعليمية.

خامساً: طرق حساب كلفة التعليم

تعدد طرق حساب كلفة التعليم وتعتمد على الأسس التي يُبنى عليها النظام التعليمي وأهدافه المالية، ومن بين أبرز الطرق المستخدمة:

١. حساب الكلفة الإجمالية للتعليم:

يوضح مرسى (٢٠٢١) أن هذه الطريقة من أبسط الطرق التي تُستخدم في تقدير الكلفة التعليمية، حيث يتم حساب جميع التكاليف المرتبطة بتقديم التعليم، بما في ذلك التكاليف المباشرة وغير المباشرة، ومن ثم تقسيم هذه الكلفة على عدد الطلاب. هذه الطريقة تُستخدم لتحديد الكلفة الكلية لكل طالب وتساهم في تحديد كفاءة تخصيص الموارد في المؤسسة التعليمية.

٢. حساب الكلفة الحدية

يشر العساف (٢٠٢١) أن حساب الكلفة الحدية تعني تقدير مقدار الزيادة في التكاليف التي تتحملها المؤسسة التعليمية نتيجة قبول طالب إضافي واحد، مع افتراض ثبات باقي عناصر العملية التعليمية. وتُعد هذه

الطريقة أداة مهمة في تحليل كفاءة استخدام الموارد، إذ تساعد صُنَّاع القرار في الجامعات على تقدير مدى قدرة المؤسسة على التوسع في القبول الطلابي دون إحداث ضغط كبير على البنية التحتية أو الموارد البشرية والمالية المتاحة، كما تُسهم في ترشيد قرارات التوسع أو الاستيعاب وفق اعتبارات اقتصادية تعليمية دقيقة.

٣. طريقة العائد على الاستثمار التعليمي

تعتمد طريقة العائد على الاستثمار التعليمي على مقارنة التكاليف المالية التي تنفقها المؤسسة التعليمية على العملية التعليمية بالعوائد المتوقعة منها، سواء على مستوى الفرد أو المجتمع، مثل تحسين كفاءة الخريجين، وزيادة إنتاجيتهم، وتعزيز فرص توظيفهم في سوق العمل. وتُسهم هذه الطريقة في تقدير القيمة الاقتصادية للتعليم، وقياس جدواه بوصفه استثمارًا طويل الأجل في رأس المال البشري، كما تساعد متخذي القرار على تقييم كفاءة البرامج التعليمية ومدى إسهامها في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية (الشمري، ٢٠٢١).

سادسًا: مفهوم الفاقد التعليمي

يشير الأنصاري (٢٠٢١) أن الفاقد التعليمي هو الفرق بين المخرجات التعليمية التي يتم تحقيقها فعليًا والنتائج التي كان من المفترض تحقيقها وفقًا للأهداف التعليمية الموضوعة. هذا الفاقد يشمل الفجوة المعرفية بين ما تم تعلمه فعليًا وما كان يُفترض أن يتم تعلمه في فترة زمنية معينة. يمكن أن يظهر الفاقد التعليمي في عدة أشكال، ويُعتبر أحد أبرز التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية في مختلف أنحاء العالم، خاصة في ظل الظروف الاستثنائية مثل التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا، التي أدت إلى تزايد الفجوات في التحصيل العلمي.

ومن أسباب الفاقد التعليمي يذكر شوشة (٢٠٢٢) ما يلي:

- التوقف المفاجئ للنظام التعليمي، مثلما حدث في فترة الجائحة.
- نقص الموارد التعليمية والتكنولوجية.
- ضعف التنسيق بين الأساليب التعليمية المختلفة، خاصة بين التعليم التقليدي والتعليم عن بُعد.
- الفجوة في المهارات التي تساهم في عدم استفادة الطلاب بشكل كامل من المقررات الدراسية.

سابعًا: صور الفاقد التعليمي

يشير الحري (٢٠٢٣) أن الفاقد التعليمي مجموعة من الصور التي يمكن أن تظهر في مختلف المراحل التعليمية، وأهمها:

١. **الفاقد الأكاديمي:** يُعبر عن الفجوة بين ما كان يُتوقع أن يتعلمه الطالب في فترة زمنية معينة وما تم تعلمه بالفعل. يتضمن ذلك ضعف التحصيل الأكاديمي في المقررات الدراسية.
٢. **الفاقد المهاري:** يظهر عندما لا يتمكن الطلاب من اكتساب المهارات العملية اللازمة، مثل المهارات التقنية أو مهارات التعامل مع أدوات البحث العلمي.

٣. **الفاقد الاجتماعي:** يتمثل في التأثيرات الاجتماعية الناتجة عن قلة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب بسبب نظام التعليم عن بُعد، مما يؤدي إلى فقدان القدرة على تطوير القدرات الاجتماعية والمهارات التعاونية.
٤. **الفاقد الإداري:** يحدث عندما تكون الأنظمة الإدارية في المؤسسات التعليمية غير فعالة، مما يؤدي إلى إهدار الموارد وزيادة التكاليف بسبب البيروقراطية أو عدم التنسيق بين الأقسام الأكاديمية والإدارية.
٥. **الرسوب:** يتمثل في غم قدرة الطالب على اجتياز المستوى التعليمي الذي يدرسه لعدم حصوله على الدرجة التي تؤهله لاجتياز هذا المستوى.
٦. **التسرب:** يحدث عندما ينقطع الطالب عن الدراسة بشكل كامل، أو لفترة طويلة قبل اكتمالها المرحلة الدراسية التي كان يدرس بها؛ مثل المرحلة الابتدائية أو المتوسطة الخ.
٧. **الغياب المتكرر:** من الطالب أو المعلم كامل اليوم الدراسي أو جزء منه يحدث هذا عندما يزيد غياب الطلاب أو المعلمين عن معايير الغياب المقبولة.

ثامناً: طرق خفض كلفة الفاقد التعليمي

يشمل خفض كلفة الفاقد التعليمي مجموعة من الاستراتيجيات التي تساهم في تحسين استخدام الموارد في المؤسسات التعليمية، وتقليل الفجوات الأكاديمية الناتجة عن الهدر في العملية التعليمية، وهناك عدة طرق عملية لتحقيق ذلك، نذكر منها:

١. تبني منهجية الإدارة الخالصة: (Lean Management)

هذه المنهجية تركز على تحليل الأنشطة التعليمية لاستبعاد ما لا يضيف قيمة للعملية التعليمية. يشمل ذلك تطبيق مبادئ "القيمة المضافة" التي تهدف إلى تحسين الكفاءة وتقليل التكاليف من خلال إزالة التكرار والهدر في العمليات التعليمية. على سبيل المثال، خرائط تدفق القيمة تُستخدم لتحديد مسارات العمليات التعليمية التي تحتاج إلى تحسين، مما يساهم في تقليل التكاليف المتعلقة بالأنشطة غير الفعالة (شوشة، ٢٠٢٢).

٢. تحسين كفاءة العمليات الأكاديمية:

من خلال تحديث المناهج الدراسية بشكل دوري لضمان ملاءمتها لسوق العمل، وتوحيد نظم التقويم والتقييم لتقليل التكاليف الإدارية. كما يساهم دمج التخصصات المتقاربة في تقليل التكرار في المحتوى التعليمي، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتخفيض التكاليف المرتبطة به (الحري، ٢٠٢٣).

٣. الاستفادة المثلى من الموارد:

استخدام أسلوب التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني يمكن أن يساهم في تحقيق التوازن في التكاليف من خلال تقليل الاعتماد على التعليم التقليدي المكلف. كما يمكن للمؤسسات التعليمية أن تشارك الموارد بين الأقسام والكليات مثل المختبرات والمكتبات لزيادة الاستفادة من هذه الموارد (مرسي، ٢٠٢١).

تاسعاً: أنواع كفاءة التعليم

إن فهم كفاءة التعليم يُعد أمراً حيوياً في إدارة الأنظمة التعليمية، خاصة في سياق خفض كلفة الفاقد التعليمي . يمثل الفاقد التعليمي التحدي الكبير الذي يواجهه النظام التعليمي في تحقيق أقصى استفادة من الموارد المتاحة، وفي هذا السياق، يتم تصنيف الكفاءة التعليمية إلى أنواع متعددة يمكن قياسها وتقييمها باستخدام مؤشرات وآليات محددة. في هذا الجزء، سيتم دمج استراتيجيات عملية لخفض كلفة الفاقد التعليمي مع الأسس الأكاديمية التي تشرح أنواع الكفاءة التعليمية.

وتُعرف الكفاءة التعليمية بأنها القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية بأقل الموارد الممكنة مع الحفاظ على جودة المخرجات، وفي هذا الإطار، يمكن تقسيم الكفاءة التعليمية إلى ثلاث زوايا رئيسية، يوضحها الأنصاري (٢٠٢١) في النقاط التالية:

ويمكن تقسيم الكفاءة التعليمية إلى عدة أنواع رئيسية، كل منها يقاس باستخدام مؤشرات محددة:

١. الكفاءة الداخلية: (Internal Efficiency)

هي فعالية تحويل المدخلات إلى مخرجات داخل المؤسسة التعليمية. يتم قياس الكفاءة الداخلية باستخدام مؤشرات؛ مثل: معدلات الرسوب، والتكرار، والتسرب، وطول مدة الدراسة، وأدوات القياس الرئيسة تتضمن تحليل التكلفة لكل طالب ومعدل الاستفادة من الموارد (مرسي، ٢٠٢١).

٢. الكفاءة الخارجية: (External Efficiency)

تتعلق بكفاءة مدى مواءمة المخرجات التعليمية لاحتياجات المجتمع في جميع مجالاته و . مؤشرات قياسها تشمل قلة الحوادث الأمنية تحسن صحة الافراد التزام افراد المجتمع بأنظمتهم، وتشريعاته معدلات توظيف الخريجين وفترات الانتظار للتوظيف... الخ.

عاشراً: طرق حساب الكفاءة التكلفة الكمية وطرق رفع الكفاءة التعليمية

من خلال الخبرة الميدانية للباحث في مجال التعليم والتدريب حول طرق قياس الكفاءة التعليمية والفاقد التعليمي، والاطلاع على دراسة أخضير (٢٠٢١)، ودراسة البحيري (٢٠١٢)، ودراسة البسامي (٢٠٢١)، ودراسة شعشاعة (٢٠٢٢) يمكن تقسيم طرق حساب الكفاءة التعليمية على النحو الآتي:

أ. الفوج الحقيقي والظاهري وإعادة تركيب الفوج في العملية التعليمية

في سياق النظم التعليمية المعاصرة، تبرز ثلاثة أنماط أساسية لتشكيل الفصول الدراسية، لكل منها خصائصه، ومزاياه التربوية التي تخدم أهدافاً تعليمية مختلفة.

ب. الفوج الحقيقي (التقليدي):

يمثل النموذج الكلاسيكي للفصل الدراسي حيث يجتمع الطلاب والمعلم في مكان مادي واحد، وهذا النموذج يقوم على التفاعل المباشر وجهاً لوجه الذي يعد أساسياً للعملية التربوية. وفي هذا السياق، يتمكن المعلم من ملاحظة استجابات الطلاب الفورية وتعديل أساليبه التعليمية وفقاً لذلك، كما يسهل هذا النموذج تنفيذ الأنشطة التفاعلية والعملية التي تتطلب وجوداً مادياً، مثل التجارب المعملية أو المناقشات الجماعية. ومن الجوانب المهمة، قدرة الفوج الحقيقي على بناء مجتمع تعليمي متماسك، حيث تتطور العلاقات بين الطلاب بشكل طبيعي خلال التفاعلات اليومية. ومع ذلك، فإن هذا النموذج يفرض قيوداً مكانية وزمانية، كما أن تكلفته التشغيلية عالية مقارنة بالبدائل الأخرى.

ج. الفوج الظاهري (الإلكتروني):

ظهر كاستجابة للتطورات التقنية واحتياجات التعلم المرن. وفي هذا النموذج، تنتقل العملية التعليمية إلى الفضاء الرقمي عبر منصات التعلم الإلكتروني، ويتميز بالقدرة على تخطي الحواجز الجغرافية، مما يوسع نطاق الوصول إلى التعليم. كما يوفر مرونة زمنية تمكن الطلاب من إدارة تعلمهم وفقاً لظروفهم الشخصية. ومن الناحية التربوية، يمكن لهذا النموذج أن يدعم التعلم الذاتي ويوفر سجلات دقيقة لتقدم الطلاب، لكنه يواجه تحديات في تحقيق التفاعل الاجتماعي الغني الذي يميز الفصول التقليدية، وقد يعاني بعض الطلاب من صعوبات في الحفاظ على الدافعية دون البيئة المدرسية المنظمة.

د. إعادة تركيب الفوج (المهجين):

تمثل نهجاً تكاملياً يجمع بين مزايا النموذجين السابقين، وفي هذا الإطار، يعاد تصميم العملية التعليمية لدمج الجلسات الحضورية مع المكونات الإلكترونية بشكل مدروس. تخصص الجلسات الحضورية للأنشطة التي تتطلب تفاعلاً مباشراً، بينما تنقل بعض العناصر النظرية إلى البيئة الافتراضية، وهذا النموذج يتطلب إعادة نظر شاملة في تصميم المنهج، وآليات التقييم، وأساليب التفاعل لضمان تجربة تعليمية متكاملة لجميع الطلاب بغض النظر عن طريقة مشاركتهم.

وعلى الرغم من التوسع في خيارات التعلم الإلكتروني، يظل الفوج الحقيقي حجر الزاوية في العملية التعليمية، خاصة في المراحل الأساسية. تكمن قوته في قدرته على توفير بيئة تعلم غنية بالتفاعلات الإنسانية الحقيقية التي تسهم في التنمية الشاملة للطلاب. فبالإضافة إلى الجانب الأكاديمي، يوفر الفوج الحقيقي فرصاً لا غنى عنها للتطور الاجتماعي والعاطفي من خلال التفاعلات اليومية مع الأقران والمعلمين. في مواد مثل العلوم والرياضيات، حيث يكون التطبيق العملي أساسياً، يصبح وجود المعمل أو القاعة الدراسية التقليدية ضرورة تربوية. كما أن البيئة المدرسية المنظمة تساعد في غرس الانضباط الذاتي وإدارة الوقت، وهي مهارات حياتية أساسية (فياض، ٢٠٢٤).

الحادي عشر: طرق رفع الكفاءة التعليمية

تُعد الكفاءة التعليمية أحد المؤشرات الجوهرية لفاعلية النظم التعليمية، إذ ترتبط بقدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها بأفضل استثمار ممكن للموارد البشرية والمادية والتقنية، مع الحد من الهدر التعليمي والمالي. وقد أظهرت الأدبيات الحديثة أن التحديات التي فرضتها جائحة كورونا، وما نتج عنها من فاقد تعليمي وفجوات مهارية، أبرزت الحاجة الملحة إلى تبني سياسات واستراتيجيات شاملة لرفع الكفاءة التعليمية وضمان جودة المخرجات (السامح، ٢٠٢١؛ مرسى، ٢٠٢١؛ محمود، ٢٠٢٢). وفي هذا الإطار، يمكن تحديد أبرز طرق رفع الكفاءة التعليمية على النحو الآتي:

١. تحديث المناهج الدراسية ومعالجة الفاقد التعليمي

يُعد تطوير المناهج الدراسية أداة محورية في رفع الكفاءة التعليمية، لا سيما في مرحلة ما بعد الجائحة، من خلال مراجعة المحتوى التعليمي بصورة دورية، والتركيز على معالجة الفاقد التعليمي المتراكم، خصوصاً في المواد الأساسية مثل الرياضيات. وتشير الدراسات إلى أن البرامج الموجهة لمعالجة الفاقد التعليمي تسهم بفاعلية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي وتقليل الفجوات المعرفية بين الطلاب (شعشاعة، ٢٠٢٢؛ فياض، ٢٠٢٤). كما يؤكد الباحثون أهمية مواءمة المناهج مع متطلبات سوق العمل، بما يعزز الكفاءة الوظيفية للخريجين ويحد من الفجوة مهارية (شوشة، ٢٠٢٢).

٢. تحسين إدارة الموارد التعليمية وترشيد التكلفة

ترتبط الكفاءة التعليمية ارتباطاً وثيقاً بمدى كفاءة إدارة الموارد التعليمية، حيث تؤكد اقتصاديات التعليم أن الاستخدام الرشيد للموارد يسهم في تعظيم العائد التعليمي مقابل التكلفة. ويشمل ذلك الاستخدام الأمثل للقاعات الدراسية، والمعامل، والتقنيات التعليمية، والتوسع في الموارد الرقمية، بما يقلل من التكاليف التشغيلية ويرفع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي (العساف، ٢٠٢٠؛ محمود، ٢٠٢٢).

٣. إعادة النظر في سياسات القبول والتسجيل

تُعد جودة المدخلات التعليمية أحد العوامل المؤثرة في الكفاءة الكلية للنظام التعليمي، حيث تسهم سياسات القبول الدقيقة والمتوازنة في تقليل الهدر التعليمي ورفع مستوى المخرجات. كما أن مراعاة الطاقة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية، وتطبيق أنظمة مرنة للتحويل بين التخصصات، يساعد في الحد من التعثر الأكاديمي والتسرب، ويعزز الكفاءة التعليمية على المدى المتوسط والطويل (العساف، ٢٠٢٠).

٤. تطوير أساليب التقويم والتقييم

أظهرت الدراسات أن الاعتماد المفرط على الاختبارات التقليدية لا يعكس بدقة مستوى التحصيل الحقيقي ولا يسهم في معالجة الفاقد التعليمي. وعليه، فإن تبني أساليب تقييم شمولية تجمع بين الاختبارات، والمشروعات،

والتقويم المستمر، واستخدام أدوات التقييم الإلكتروني، يُعد مدخلاً أساسياً لرفع الكفاءة التعليمية وتحسين نواتج التعلم (مرسي، ٢٠٢١؛ شعشاعة، ٢٠٢٢).

٥. إدارة كثافة الطلاب والحد من آثارها التعليمية

تشير الأدبيات إلى أن ارتفاع كثافة الطلاب في الشعب الدراسية يُضعف فاعلية التدريس ويحد من فرص التفاعل التعليمي، مما ينعكس سلباً على التحصيل الدراسي. وتُعد إدارة كثافة الطلاب من خلال تحديد سقف عددي مناسبة، وتوظيف التعليم المدمج والفصول الافتراضية، من الآليات الفاعلة في تحسين جودة التعليم ورفع كفاءته، خاصة في البيئات التي تعاني من آثار الفاقد التعليمي (مشرف، ٢٠٢١؛ السامح، ٢٠٢١).

٦. تعزيز التعلم الإلكتروني والتكنولوجي

أثبت التحول نحو التعلم الإلكتروني خلال الجائحة أن توظيف التكنولوجيا التعليمية يمكن أن يسهم في رفع الكفاءة التعليمية إذا ما تم بصورة مخططة ومدروسة. غير أن الدراسات نبهت إلى ضرورة معالجة أوجه القصور المصاحبة لهذا التحول، مثل ضعف المهارات الرقمية لدى المتعلمين، وذلك من خلال التدريب، وتوفير محتوى تفاعلي، ودعم التعلم الذاتي، بما يحد من الفجوة المهارية ويرفع جودة المخرجات التعليمية (مرسي، ٢٠٢١؛ شوشة، ٢٠٢٢).

٧. تنمية الكوادر التعليمية وتحسين أدائها

يُعد المعلم محور العملية التعليمية، وتشير الدراسات النوعية إلى أن تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين والمشرفين التربويين يمثل عاملاً حاسماً في معالجة الفاقد التعليمي ورفع الكفاءة التعليمية. ويشمل ذلك تنفيذ برامج تدريبية مستمرة، وتبني أنظمة موضوعية لتقويم الأداء، وتحفيز الممارسات التدريسية الفاعلة التي تركز على تشخيص مواطن الضعف لدى الطلاب ومعالجتها (العنزي، ٢٠٢١؛ فياض، ٢٠٢٤).

ثانياً: الدراسات السابقة

هدفت دراسة فياض (٢٠٢٤) إلى تقييم فعالية برامج معالجة الفاقد التعليمي في لواء الكورة بالأردن من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مع تطبيق استبانة إلكترونية على عينة مكونة من ٢٣٧ معلماً. أظهرت النتائج أن فعالية البرنامج كانت متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع المدرسة (لصالح المدارس الخاصة) وعدد سنوات الخبرة (لصالح المعلمين الأقل خبرة). التوصيات ركزت على تنويع استراتيجيات التدريس، وتدريب المعلمين، وتفعيل حصص النشاط لتعويض الفاقد التعليمي.

وسعت دراسة السبيعي (٢٠٢٢) إلى تقديم تصور متكامل للحد من الفاقد التعليمي في المملكة العربية السعودية عبر تعاون الجهات المعنية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستكشافي، مع تحليل آراء ٢٥ خبيراً تربوياً. أبرز النتائج أكدت أهمية التكامل بين وزارة التعليم والمدارس والأسر، مع التركيز على تحسين جودة التدريس

واعتماد منصات تعليمية تفاعلية. التوصيات شملت زيادة التمويل الحكومي، وتقليل كثافة الفصول، وإعداد المعلمين عبر برامج تدريبية مكثفة.

في حين كشفت دراسة المسترجحي (٢٠٢٢) آثار الفاقد التعليمي خلال جائحة كورونا وسبل تحسينه في الأردن. اعتمدت الباحثة على تحليل تجارب المعلمين والطلاب عبر الملاحظة الميدانية. خلصت النتائج إلى أن التركيز على المواد الأساسية (كالعربية والرياضيات) ساعد في تعويض الفاقد، لكنه أثار مخاوف حول إهمال مواد أخرى مثل التربية الإسلامية. التوصيات دعت إلى تقنين برامج الفاقد التعليمي قانونيًا، وتوسيع نطاقها ليشمل جميع المواد، مع تدريب المعلمين على استراتيجيات تدريس فعالة.

واستهدفت دراسة محمود (٢٠٢٢) تحليل العلاقة بين كفاءة النظام التعليمي وتحليل الكلفة في ضوء التحديات المتزايدة التي تواجه الإنفاق على التعليم في مصر. اعتمدت الباحثة على استعراض نظري دقيق لأدوات قياس الكفاءة التربوية، مثل تحليل مغلف البيانات ومؤشر مالمكويست، وربطها بأساليب تحليل الكلفة-العائد والكلفة-الفعالية. أظهرت النتائج أن قياس الكفاءة التعليمية لا يُعد رفاهية إدارية، بل ضرورة استراتيجية للحد من الهدر، وتحقيق أقصى استفادة من الموارد التعليمية. كما تم التأكيد على أن التوسع الكمي في التعليم لا يضمن كفاءة نوعية ما لم يصحبه تحليل مالي دقيق يوجه السياسات التربوية. أوصت الدراسة باستخدام أدوات التحليل الاقتصادي في التخطيط التربوي، مع ضرورة مواءمة سياسات القبول الجامعي واحتياجات سوق العمل، وتطوير آليات تمويل مستدامة للنظام التعليمي تتلاءم مع متغيرات التكنولوجيا ومتطلبات التنمية.

وتوصلت دراسة السامح (٢٠٢١) إلى تحليل تأثير الفاقد التعليمي الناتج عن جائحة كورونا على المنظومة التعليمية العالمية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة البيانات المستمدة من تقارير الأمم المتحدة والبنك الدولي، مع التركيز على إغلاق المدارس في ١٩٠ دولة وتأثيره على تعلم الطلاب، وتناولت الدراسة المجتمع التعليمي العالمي، حيث تم تحليل سياسات التعليم عن بُعد وتداعياتها على التحصيل الأكاديمي. أبرز النتائج كشفت أن الفاقد التعليمي تسبب في خسارة تعليمية تعادل ٠,٦ سنة دراسية، مع تفاقم التأثير لدى الطلاب ذوي الإعاقات. التوصيات تضمنت تعزيز دعم التعليم عن بُعد، وتوفير برامج تعويضية للفئات الأكثر تأثرًا، مثل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما توصلت دراسة الحبيشي (٢٠٢١) إلى تحديد الأشكال المختلفة للفاقد التعليمي الذي نشأ في التعليم العالي نتيجة لتعطيل العملية التعليمية بسبب جائحة كورونا. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لفحص تأثيرات الفاقد التعليمي عبر تحليل بيانات تم جمعها من مجموعة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. تم استخدام استبيانات ومقابلات مع المشاركين للحصول على بيانات شاملة عن تأثيرات الفاقد التعليمي في مختلف التخصصات الأكاديمية. كان المجتمع يتكون من طلاب في الجامعات المحلية، وتم اختيار عينة عشوائية من ٢٠٠ طالب من مختلف الكليات. أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة تشير إلى أن الفاقد التعليمي كان أكثر وضوحًا في التخصصات

العملية حيث تبين ضعف في التحصيل الأكاديمي وفقدان بعض المهارات التي لا يمكن تعلمها بسهولة عبر التعليم عن بُعد. كما أظهرت الدراسة زيادة في نسبة التسرب الأكاديمي بسبب نقص التواصل الفعال بين الطلاب والأساتذة. أما بالنسبة للتوصيات، فقد أكدت الدراسة على تحسين البنية التحتية الرقمية في الجامعات، توفير الدعم التقني المناسب للطلاب، تطوير المناهج الدراسية لدمج الأدوات الرقمية والتعلم عن بُعد بشكل أكثر فعالية. وهدفت دراسة العنزي (٢٠٢١) إلى تقديم مقترحات لحل مشكلة الفاقد التعليمي التي نشأت نتيجة لجائحة كورونا في المدارس والجامعات. استخدم الباحث المنهج النوعي في دراسته، حيث اعتمد على المقابلات الشخصية التي أجراها مع ١٧ من المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الحكومية والخاصة. المجتمع الذي تناولته الدراسة شمل المعلمين والمشرفين التربويين في مختلف المناطق التعليمية، حيث تم جمع البيانات عبر المقابلات التي هدفت إلى تسليط الضوء على المشكلات التي سببها الفاقد التعليمي. العينة المأخوذة كانت مكونة من ١٧ مشاركاً تم اختيارهم من مدارس مختلفة في المملكة العربية السعودية. أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة كانت أن الفاقد التعليمي تمثل في نقص في التحصيل الأكاديمي نتيجة لغياب التعليم التقليدي، خاصة في المواد التي تحتاج إلى تفاعل مستمر مثل العلوم والرياضيات. بالإضافة إلى ذلك، تم ملاحظة تأثيرات نفسية على الطلاب بسبب التغير المفاجئ في أساليب التعليم. التوصيات التي قدمتها الدراسة كانت تحسين استخدام التكنولوجيا في التدريس، وتوفير برامج تدريبية مكثفة للمعلمين على كيفية التعامل مع التعليم عن بُعد، بالإضافة إلى إعادة النظر في المناهج لتشمل تقنيات التعليم الإلكتروني بكفاءة أكبر.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة حول الفاقد التعليمي

أوجه الاتفاق: اتفقت الدراسات السابقة على أن الفاقد التعليمي ليس مجرد تراجع مؤقت في التحصيل، بل هو تحدٍ هيكلي مستمر يؤثر بشكل كبير على النظام التعليمي. كما أبرزت الدراسات دور المعلم المهم في معالجة الفاقد التعليمي من خلال تحسين أدواته المهنية وبرامج التدريب المستمر. وتوافقت أيضاً على ضرورة اعتماد التعليم المدمج كأداة استراتيجية لتحسين مرونة النظام التعليمي. كذلك، أكدت الدراسات أن الفاقد يكون أكثر تأثيراً على الفئات الأضعف أكاديمياً، مثل طلاب التخصصات التطبيقية وذوي الاحتياجات الخاصة.

أوجه الاختلاف: على الرغم من اتفاق الدراسات في العديد من النقاط، فإنها اختلفت في زاوية المعالجة للفاقد التعليمي؛ فقد ركزت بعض الدراسات على الجوانب التربوية المباشرة، بينما تناولت دراسات أخرى الفاقد من منظور اقتصادي وتحليلي للكلفة. من حيث المنهجية، تفاوتت الدراسات بين المنهج الكمي والنوعي والاستكشافي/الاستشراقي. كما اختلفت مجتمعات الدراسة بين المعلمين، والطلاب، والخبراء التربويين، والمصادر الدولية. بالنسبة للمجال الجغرافي، تركزت بعض الدراسات محلياً في السعودية والأردن، بينما تناولت دراسات أخرى المجال الدولي.

تميز الدراسة الحالية:

تُتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تعتمد على منهج اقتصادي دقيق، حيث تقارن الكلفة المالية الفعلية للطالب الخريج بالكلفة النظامية لكل طالب خريج ومن تم استخراج الفاقد التعليمي. كما تعتمد على بيانات فعلية من عمادة القبول والتسجيل، وهو ما يعطيها طابعاً إدارياً وتحليلياً. تركز الدراسة على الفاقد في التعليم الجامعي النظامي الحضور، مقارنة بالدراسات التي تناولت التعليم العام أو عن بُعد، مما يوفر فهماً أعمق للفجوة التعليمية في الجامعات.

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن وهو أحد المناهج البحثية التي تعتمد على جمع البيانات وتحليلها لوصف الظاهرة المدروسة ومقارنتها بين مجموعات أو فئات مختلفة. وفي هذه الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لتحليل الفاقد التعليمي بين كليات الجامعة الإسلامية، مع التركيز على:

- مقارنة كلفة الطالب الخريج بين الكليات النظرية (مثل الشريعة) والعلمية (مثل الهندسة).
- تحديد الفروق في نسبة الفاقد التعليمي بناءً على نوع التخصص.

طريقة الفوج الحقيقي (Cohort Analysis)

طريقة الفوج الحقيقي هي أداة تحليلية تُستخدم لتتبع مجموعة محددة من الأفراد (الفوج) عبر فترة زمنية لدراسة التغيرات في مؤشرات معينة. في هذه الدراسة:

آلية وإجراءات تنفيذ الفوج الحقيقي:

جمع البيانات الواقعية وإجراء مقارنات منهجية بين المجموعات المختلفة، حيث تمت مقارنة كلفة الطالب الخريج بين الكليات النظرية (ككلية الشريعة) والعلمية (ككلية الهندسة)، وكذلك تحديد الفروق في نسب الفاقد التعليمي بناءً على نوع التخصص وطبيعة الكلية.

أما فيما يتعلق بآلية العمل التفصيلية، فقد تم استخدام أسلوب تحليل الفوج الحقيقي (Cohort Analysis) الذي يُعد من الأدوات التحليلية المتقدمة في البحث التربوي، حيث يعتمد على تتبع مجموعة محددة من الأفراد عبر فترة زمنية طويلة لدراسة التغيرات في مؤشرات محددة. وقد تم تطبيق هذه الطريقة من خلال تحديد فوج الدراسة الذي شمل جميع الطلاب المقبولين في عام ١٤٣٨ هـ في مرحلة البكالوريوس بنظام الانتظام الحضور، وبلغ عددهم ١٨٩٥ طالباً وطالبة. وتم تتبع مساراتهم الأكاديمية بدءاً من تاريخ قبولهم وحتى تاريخ تخرجهم، مع تغطية فترة متابعة امتدت إلى ١٣ فصلاً دراسياً كحد أقصى، مما أتاح رصد حالات التخرج المبكر والمتأخر بدقة عالية.

ولضمان شمولية التحليل، تم تتبع عدة متغيرات أساسية شملت عدد الفصول الدراسية الفعلية لكل طالب حتى التخرج، والمدة النظامية المقررة لكل تخصص، والتكلفة السنوية للطالب وفقاً للتقارير المالية للجامعة. واعتمدت آلية حساب المؤشرات على معادلات محددة، حيث تم حساب كلفة الطالب الخريج الفعلية من خلال ضرب متوسط الفصول الفعلية في التكلفة السنوية، بينما تم حساب الكلفة النظامية بضرب المدة النظامية في التكلفة السنوية، ليتم بعد ذلك استخلاص الفاقد التعليمي من خلال حساب الفرق بين الكلفة الفعلية والكلفة النظامية.

وقد اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على المصادر الرسمية المتمثلة في سجلات عمادة القبول والتسجيل بالجامعة الإسلامية، إلى جانب البيانات المالية المستمدة من التقارير السنوية للجامعة. كما استخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية والمقارنة في تحليل البيانات، مع الاعتماد على مؤشري المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لتقديم الصورة الكمية للظاهرة المدروسة.

ومن الجدير بالذكر أن استخدام طريقة الفوج الحقيقي في هذه الدراسة يأتي انسجاماً مع الإطار النظري للبحث الذي يؤكد على أهمية تتبع المسارات الأكاديمية الفعلية للطلاب كمؤشر دقيق لقياس الكفاءة التعليمية، حيث تتيح هذه الطريقة تحويل البيانات الأكاديمية إلى مؤشرات كمية قابلة للقياس والمقارنة، مما يساهم في تقديم رؤية واضحة حول حجم الفاقد التعليمي وتكاليفه المالية على مستوى الكليات والتخصصات المختلفة.

- الفوج المستهدف: طلاب البكالوريوس المقبولين في عام ١٤٣٨ هـ (١٨٩٥ طالباً).
- فترة التتبع: من القبول حتى التخرج، مع حساب عدد الفصول الدراسية التي قضاها كل طالب.

البيانات المستخدمة:

- عدد الفصول الدراسية الفعلية لكل خريج.
- المدة النظامية المقررة للتخرج (٨ فصول للكليات النظرية، ١٠ فصول للكليات العلمية).
- التكلفة السنوية للطالب (٥٠,٢٣٦ ريال حسب التقرير السنوي للجامعة).

تطبيق المنهج في الدراسة:

أ. جمع البيانات:

استُخرجت البيانات من سجلات عمادة القبول والتسجيل بالجامعة الإسلامية، وشملت البيانات: عدد المقبولين، عدد الخريجين، عدد الفصول الدراسية لكل خريج، والتكلفة السنوية للتعليم.

ب. تحليل البيانات:

حساب كلفة الطالب الخريج الفعلية:

كلفة الخريج الفعلية = متوسط الفصول الفعلية × التكلفة السنوية

حساب الفاقد التعليمي:

الفاقد التعليمي = كلفة الخريج الفعلي — كلفة الخريج النظامية

التحديات

— البيانات الناقصة: مثل أسباب انسحاب بعض الطلاب (٣٩١ طالباً) التي لم تُذكر في البيانات.

— تعميم النتائج: قد لا تنطبق النتائج على فوج طلابي مختلف أو جامعة أخرى.

مجتمع الدراسة:

جميع الطلاب المقبولين في العام الجامعي ١٤٣٨ هـ، في مرحلة البكالوريوس وعددهم (١٨٩٥) طالباً (حسب افادة عمادة القبول والتسجيل بالجامعة)، وتم اختيار هذه السنة بحيث يمكن تتبع الفوج حيث إن بعض الطلاب تخرجوا في (١٣) فصلاً دراسياً؛ أي أن هناك طلاب تخرجوا في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٥ هـ.

أداة الدراسة:

جاءت استمارة جمع بيانات على الشكل التالي:

جدول ١

استمارة جمع البيانات

الكلية	اجمالي المقبولين	خريج ٧	خريج ٨	خريج فصل صيفي	خريج ٩	خريج ١٠	خريج فصل صيفي	خريج ١١	خريج فصل	خريج ١٢	خريج فصل	خريج ١٣	خريج فصل صيفي
--------	------------------	--------	--------	---------------	--------	---------	---------------	---------	----------	---------	----------	---------	---------------

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

جدول ٢

يوضح اجمالي الطلاب المنتهين في مرحلة البكالوريوس (انتظام حضوري) في عام ١٤٣٨ م واجمالي المتخرجين منهم حسب عدد الفصول والكلية

الكلية	مقبولون	خ* ٧	خ* ٨	خ** ٩	خ ١٠	خ.ص ١١	خ ١٢	خ.ص ١٣	اجمالي الخرجين
الشريعة	998	68	365	39	136	20	30	10	850
الدعوة	368	1	94	16	50	1	24	7	283
القرآن	67	0	16	0	22	0	4	2	56
الحديث	277	0	66	2	54	0	23	5	236
اللغة	111	0	27	0	18	0	7	2	74
الأنظمة	0	0	0	0	0	0	0	0	0
الهندسة	25	0	0	0	4	0	1	0	14
العلوم	28	0	0	1	0	0	1	0	11
حاسب	21	0	0	2	0	0	3	0	10
الاجمالي	1895	69	568	60	284	21	93	26	1534

* خريج في ٧ فصول ** خريج في فصل صيفي

يعرض جدول (١) التوزيع التفصيلي لأعداد الطلاب الذين التحقوا في الجامعة الإسلامية عام ١٤٣٨ هـ في مرحلة البكالوريوس (انتظام حضوري)، وعدد من تخرج منهم مصنفين حسب عدد الفصول التي استغرقها كل منهم حتى التخرج. يوضح الجدول أن إجمالي المقبولين كان (١٨٩٥) طالبًا، في حين بلغ عدد المتخرجين منهم خلال الفترة المحددة (١٥٣٤) طالبًا، ما يشير إلى وجود فاقد عددي بلغ (٣٦١) طالبًا لم يكملوا دراستهم لأسباب متعددة، يُرجّح أن تشمل: التحويل الخارجي، الانسحاب، الفصل الأكاديمي، أو الانقطاع.

هذا الفاقد العددي يمثل قرابة (١٩٪) من إجمالي المقبولين، وهي نسبة تتقاطع مع نتائج دراسة محمود (٢٠٢٢) التي أكدت أن التسرب الأكاديمي والتعثر في التخرج يشكّلان أحد مصادر الفاقد التعليمي الأساسي في التعليم العالي، لا سيما في ظل غياب أنظمة رقابة أكاديمية فعّالة، أو ضعف منظومات التوجيه والدعم.

التحليل النوعي للتوزيع حسب الكليات

يُلاحظ أن كلية الشريعة تصدرت من حيث عدد الطلاب المقبولين (٩٩٨ طالبًا) وعدد الخريجين (٨٥٠ خريجًا)، وهو ما يمكن تفسيره تاريخيًا بأن هذه الكلية هي الأقدم في الجامعة، وتشكّل جوهر تخصصها الشرعي الذي عليه إقبال كبير، وتدعم ذلك سياسة القبول في الجامعة الإسلامية التي تُولي التخصصات الشرعية أولوية. كذلك أظهرت الشريعة توزيعًا متدرجًا في سنوات التخرج؛ حيث تخرج منها طلاب في ٧ وحتى ١٣ فصلًا دراسيًا، وهو مؤشر على مرونة النظام الأكاديمي وإمكانية التخرج المبكر أو المتأخر بحسب قدرات الطالب.

تتفق هذه النتيجة مع ما طرحه الأنصاري (٢٠٢١)، الذي بيّن أن المرونة في التعليم الجامعي ينبغي أن تُقرن بأنظمة دعم تضمن تقليل الفاقد، حيث إن بعض الطلاب يتخرجون قبل أو بعد المدة النظامية نتيجة الفروق الفردية، أو بسبب تراكم بعض المقررات، وهو ما انعكس بوضوح في الجدول. أما الكليات العلمية؛ مثل: الهندسة، العلوم، والحاسب، فقد كانت الأقل من حيث أعداد المقبولين والخريجين، ويبدو واضحًا أن طلاب هذه الكليات يتخرجون غالبًا خلال (١٠) فصول أو أكثر، بما يتماشى مع طبيعة هذه التخصصات التي تتطلب عبئًا أكاديميًا ومهاريًا أعلى، وهو ما ذكرته دراسة الحبيشي (٢٠٢١) حين أشارت إلى أن الفاقد الأكاديمي في التعليم العالي يتفاقم في التخصصات العملية بسبب الاعتماد المكثف على التدريب، والمختبرات، والمشاريع التطبيقية، التي غالبًا ما تتأثر بعوامل خارجية عن إرادة الطالب (مثل تأخر في توفر الموارد أو تعثر في تنفيذ المتطلبات العملية).

ولعل عدم تسجيل أي طالب في كلية الأنظمة يرجع إلى وضعها المؤسسي في ذلك العام؛ إذ كانت لا تزال قسمًا ضمن كلية الشريعة ولم تُفصل إداريًا بعد، وهو ما يبرر غياب البيانات عنها من هذا الجدول تحديدًا.

توزيع الخريجين حسب عدد الفصول الدراسية

من الملفت في الجدول أن هناك طلابًا تخرجوا في (٧) فصول فقط، وهو أقل من المدة النظامية في الكليات النظرية (٨) فصول، ويمكن تفسير هذه الظاهرة عبر:

— التحاق هؤلاء الطلاب بفصول صيفية مكثفة.

— رغبة بعضهم في زيادة العبء الدراسي في الفصول العادية لتقليل مدة التخرج، وهو ما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة في تسريع التخرج لدى الطلاب ذوي الدافعية العالية، كما أشار إلى ذلك مشرف (٢٠٢١) في مناقشته للسيناريوهات المستقبلية لمعالجة الفاقد التعليمي.

في المقابل، نجد طلاباً قضوا (١١) إلى (١٣) فصلاً دراسياً قبل التخرج، وهو ما يشير إلى وجود عوامل تعثر أكاديمي جزئي؛ مثل: الرسوب في بعض المواد، أو إعادة مقررات، أو انخفاض المعدل التراكمي مما يحد من إمكانية تسجيل عدد كبير من الساعات في الفصل. هذه الحالات تساهم في رفع الكلفة الفعلية للتخرج (كما بين ذلك جدول ٢ لاحقاً)، وتؤثر سلباً على كفاءة التعليم، وهو ما عاجلته دراسة فياض (٢٠٢٤) التي ربطت بين ضعف فعالية البرامج الأكاديمية وغياب استراتيجيات التوجيه المستمر، ما يؤدي إلى تمديد سنوات التخرج.

مناقشة وتفسير التساؤل الأول والثاني والذي نصه:

١. ما كلفة الطالب الخريج في الجامعة الإسلامية حسب الكلية؟

٢. ما كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج في الجامعة الإسلامية حسب الكلية؟

جدول (٣)

يوضح كلفة الطالب الخريج وكلفة الفاقد التعليمي

الكلية	اجمالي الفصول الدراسية التي قضاها اجمالي الخرجين	متوسط الفصول الدراسية الفعلية لكل خريج	المدة النظامية * متوسط كلفة الخريج الطالب السنوية (فصل دراسي)	كلفة الطالب الخريج الفعلية (ريال)	كلفة الطالب حسب المدة النظامية (ريال)	الفاقد التعليمي للطلاب الخريج (ريال)	نسبة الفاقد التعليمي للخريج
الشريعة	7456	8.77	8	50236	220285	200944	9.62%
الدعوة	2610	9.22	8	50236	231587	200944	15%
القرآن	520	9.28	8	50236	233095	200944	16%
الحديث	2264	9.59	8	50236	240881	200944	20%
اللغة	685	9.25	8	50236	232341	200944	15.60%
الأنظمة	0	0	8	50236	0	200944	0
الهندسة	139	10	10	50236	251180	251180	0
العلوم	111	10	8	50236	251180	200944	25%
الحاسب	103	10.3	8	50236	258715	200944	28%
الاجمالي	13888	9.55	8.25	50236	239877	207223	15%

* (التقرير السنوي للجامعة الإسلامية ١٤٤٠/١٤٤١هـ)

يعكس جدول (٢) من الدراسة الحالية إحدى أهم النتائج التي تُسلط الضوء على البعد الاقتصادي للفاقد التعليمي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك من خلال حساب الكلفة الفعلية التي تتحملها الجامعة لتخرج الطالب، مقارنة بالكلفة التي يُفترض أن تُصرف عليه إذا التزم بالمدة النظامية. تم احتساب الكلفة السنوية لكل طالب منتظم بمبلغ (٥٠,٢٣٦ ريال)، ومن ثم ضرب هذا الرقم في عدد الفصول التي قضاها كل خريج للحصول

على الكلفة الفعلية، ثم مقارنتها بكلفة التخرج النظامية. تشير النتائج إلى أن متوسط كلفة الطالب الخريج فعلياً بلغ (٢٣٩,٨٧٧ ريال)، بينما الكلفة المقررة نظامياً حسب الخطة الدراسية هي (٢٠٧,٢٢٣ ريال)، أي أن الفرق بين الرقمين يمثل الفاقد المالي، والذي بلغ في المتوسط (٣٢,٦٥٤ ريالاً لكل خريج)، بنسبة فاقد تعليمي كلية تُقدَّر بـ (١٥٪) وهذا الرقم يُعدّ مؤشراً مقلقاً على الهدر المالي الناتج عن ضعف الكفاءة الأكاديمية والداخلية في بعض الكليات.

وهذه النسبة لا يمكن النظر إليها كرقم مالي فقط، بل تمثل فاقدًا في رأس المال البشري وزيادة في كلفة التعليم دون عائد متكافئ، كما يؤكد محمود (٢٠٢٢)، الذي أشار إلى أن الهدر في التعليم العالي لا يظهر فقط في أعداد الخريجين أو في نسب الرسوب، بل يتجلى كذلك في الزيادة غير المبررة في الإنفاق التعليمي بسبب تكرار السنوات أو تمديد مدة الدراسة، وهو ما ينعكس مباشرة على قدرة المؤسسات التعليمية على الاستدامة المالية والتخطيط الاستراتيجي السليم.

وتُظهر النتائج أيضاً تبايناً كبيراً بين الكليات من حيث نسبة الفاقد التعليمي. فبينما حققت كلية الهندسة نسبة فاقد = ٠٪، نظراً لالتزام خريجائها بالمدة النظامية (١٠) فصول، سجلت كلية الحاسب أعلى نسبة فاقد بلغت ٢٨٪، وهو ما يُعزى إلى أن متوسط فصول التخرج بلغ (١٠,٣) فصل دراسي، على الرغم من أن المدة النظامية هي (٨) فصول، وقد تُعزى هذه الزيادة نتيجة لقله الإعداد بالكلية حيث أن عنصر الفاقد أو التسرب الواحد يشكل رقماً كبيراً مقارنة بالكليات الشرعية والنظرية التي يمثل أعداد خريجائها نسبة كبيرة وأن أي فاقد صغير لا يشكل نسبة كبيرة بجوار الإعداد الكثيرة بتلك الكلية، وتُعدّ هذه الزيادة مؤشراً على وجود اختناقات أكاديمية أو تحديات تعليمية خاصة بالتخصص، سواء من حيث صعوبة المقررات، أو ضعف الخلفية التحضيرية للطلبة، أو قلة الدعم الأكاديمي. هذه النتائج تتفق بشكل مباشر مع دراسة الحبوشي (٢٠٢١) التي أوضحت أن التخصصات العملية والتقنية تأثرت أكثر من غيرها بجائحة كورونا، حيث كانت الأكثر عرضة للفجوات التعليمية، وبالتالي الأعلى في الفاقد الكمي والمعرفي.

ومن الملفت أيضاً أن كليات الشريعة، الدعوة، واللغة—رغم طبيعتها النظرية—لم تكن بمنأى عن الفاقد، إذ تراوحت نسب الفاقد فيها بين ٩,٦٪ و ١٥,٦٪. هذه النسب تكشف عن وجود فجوة بين الأداء الفعلي والمدة الأكاديمية المحددة، ما يشير إلى أن الأسباب لا تتعلق فقط بطبيعة التخصصات، بل ربما تعود إلى عوامل مؤسسية مثل ضعف التوجيه الأكاديمي، أو ضعف إدارة الحمل الدراسي، أو ارتفاع معدلات الرسوب، وهو ما تؤكد دراسة السامح (٢٠٢١)، التي ربطت بين ضعف التخطيط الأكاديمي وازدياد الفاقد الناتج عن تمديد الدراسة في كثير من البرامج الجامعية.

وتدعم هذه النتائج ما ورد في دراسة شوشة (٢٠٢٢)، التي أكدت أن سوء استغلال الموارد البشرية والأكاديمية، وعدم مواءمة البرامج التعليمية مع قدرات الطلبة ومهاراتهم الفعلية، يؤدي إلى فاقد تعليمي مالي وأكاديمي

قد لا يبدو ظاهرًا في التقارير الأكاديمية التقليدية، لكنه يلحق أضرارًا بالغة بالكفاءة المالية للمؤسسات الجامعية. ويُعد هذا التوافق بين النتيجة المحاسبية (الفاقد المالي) والنتائج الأكاديمية (الرسوب أو تمديد الدراسة) دليلًا على أهمية توسيع نطاق مفهوم الكفاءة في التعليم العالي ليشمل مؤشرات كمية ونوعية على حد سواء. أما على مستوى السياسة التعليمية، فإن هذا الفاقد يُلقي بظلاله على ضرورة إعادة هيكلة التمويل الجامعي. فتوصيات دراسة العنزي (٢٠٢١)، التي دعت إلى ترشيد الموارد وتحسين استخدام التكنولوجيا التعليمية، تجد لها مبررًا اقتصاديًا واضحًا هنا. إذ أن اعتماد برامج دعم أكاديمي موجه، وتفعيل الإرشاد الأكاديمي الاستباقي، وربما تقديم حوافز للتخرج المبكر، قد تسهم في خفض الكلفة الفعلية وتحسين المؤشرات الكمية. كما أن الانعكاسات لا تتوقف عند حدود المؤسسة التعليمية، بل تمتد إلى سوق العمل، كما ذكرت دراسة الأنصاري (٢٠٢١)، والتي نهت إلى أن الفاقد التعليمي يُترجم أيضًا إلى فاقد في المهارات والمعرفة، مما يقلل من جاهزية الخريجين للانخراط في السوق ويُضعف من إنتاجيتهم. مناقشة وتفسير التساؤل الثالث والذي نصه: ما نسبة الكفاءة الداخلية الكمية للجامعة الإسلامية حسب

الكلية؟

جدول ٤

الكفاءة الكمية الكلية حسب كليات الجامعة

الكلية	مقبولون	اجمالي الخرجين	الكفاءة الداخلية الكمية
الشرعية	998	850	85%
الدعوة	368	283	77%
القرآن	67	56	83%
الحديث	277	236	85%
اللغة	111	74	66%
الأنظمة	0	0	0
الهندسة	25	14	56%
العلوم	28	11	40%
حاسب	21	10	48%
الاجمالي	1895	1534	81%

يشير الجدول رقم (٣) في الدراسة إلى الكفاءة الداخلية الكمية للجامعة الإسلامية حسب الكليات المختلفة، وهو مؤشر يُستخدم لقياس مدى نجاح المؤسسة التعليمية في تحويل الطلاب المقبولين إلى خريجين خلال فترة الدراسة، وفقًا للمدة النظامية المقررة. وتُحسب الكفاءة الداخلية الكمية من خلال قسمة عدد الخريجين على عدد المقبولين، ثم ضرب الناتج في ١٠٠ للحصول على النسبة المئوية. وتُعد هذه النسبة أداة حيوية لفهم مدى كفاءة النظام التعليمي من الناحية الكمية، ومدى نجاحه في تقليل الفاقد الأكاديمي. وقد بلغت الكفاءة الداخلية الكمية الكلية للجامعة الإسلامية ٨١٪، وهي نسبة تُظهر مستوى جيدًا من الفعالية في تخريج الطلاب. إلا أن هذا المتوسط يخفي

تفاوتًا واضحًا بين الكليات المختلفة، حيث تظهر الكليات النظرية (مثل الشريعة، الحديث، والقرآن) كفاءات مرتفعة تتراوح بين ٨٣٪ و ٨٥٪، بينما تتدنى هذه النسبة بشكل ملحوظ في الكليات العلمية؛ مثل الهندسة (٥٦٪)، الحاسب (٤٨٪)، والعلوم (٤٠٪) وقد تُعزى هذه الزيادة نتيجة لقله الإعداد بالكليات حيث إن عنصر الفاقد أو التسرب الواحد يشكل رقمًا كبيراً مقارنة بالكليات الشرعية والنظرية.

وهذه الفروقات تُفسّر في ضوء طبيعة البرامج الأكاديمية ومتطلبات كل كلية. فالكليات النظرية عادةً ما تكون أقل تعقيداً من حيث الجانب العملي، ولا تعتمد بشكل كبير على مختبرات أو تجهيزات تقنية معقدة. وقد أشار الحربي (٢٠٢٣) في دراسته إلى أن الكليات التي تعتمد على الطابع التطبيقي تكون أكثر عرضة للفاقد الأكاديمي، نظرًا لحساسية هذه التخصصات تجاه جودة البنية التحتية والبيئة التعليمية. كما أن الدراسة الحالية بيّنت أن كلية الشريعة، على سبيل المثال، وهي أقدم كليات الجامعة، حققت كفاءة عالية (٨٥٪) بسبب استقرار برامجها، ورسوخ تقاليد الأكاديمية، إضافة إلى إقبال الطلاب عليها بسبب طبيعتها الشرعية المرتبطة بهوية الجامعة الإسلامية.

وفي المقابل، فإن انخفاض الكفاءة في الكليات العلمية يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة الحبشي (٢٠٢١)، والتي بيّنت أن التخصصات التطبيقية شهدت أعلى نسب فاقد تعليمي خلال وبعد جائحة كورونا، بسبب تعطل الجوانب العملية التي لا يمكن تعويضها بسهولة عبر التعليم عن بعد، أو حتى في التعليم الحضوري غير المدعوم بالبنية الملائمة. وتدعم هذه النتائج أيضًا ما خلّصت إليه دراسة السامح (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن الفاقد التعليمي كان أكثر فداحة في البرامج التي تتطلب تفاعلاً مكثفًا وتدريبًا عمليًا مباشرًا.

النتائج الخاصة بكلية اللغة (٦٦٪) أيضًا تثير الانتباه، إذ تقع ضمن التخصصات النظرية، لكنها تُسجّل كفاءة منخفضة نسبيًا مقارنة بزميلاتها في الحقل الإنساني. قد يعود ذلك إلى عوامل مثل صعوبة التخصص أو ضعف الخلفية اللغوية لدى الطلاب عند القبول، أو إلى عدم تجانس استراتيجيات التدريس مع حاجات الطلاب، كما اقترحت دراسة فياض (٢٠٢٤)، التي أكدت أن فعالية البرامج التعليمية تعتمد بشكل كبير على مدى ملاءمتها لقدرات الطلبة واحتياجاتهم.

أما الكليات التي سجلت نسبًا متدنية جدًا ككلية العلوم (٤٠٪)، وكلية الحاسب (٤٨٪)، فهي تمثل تحديًا واضحًا للإدارة الجامعية، إذ إن أكثر من نصف الطلاب المقبولين لم يتخرجوا خلال فترة الدراسة النظامية، وهو ما يعكس نسبة فاقد أكاديمي واقتصادي مرتفعة. هذه النتائج تتسق مع ما أشار إليه الأنصاري (٢٠٢١) من أن عدم التوافق بين المناهج ومتطلبات سوق العمل، إضافة إلى ضعف التأهيل العملي داخل الكليات، يؤدي إلى تدني الكفاءة وخسائر اقتصادية على مستوى الطالب والمؤسسة التعليمية.

وتُعد هذه النسب المنخفضة مؤشّرًا على وجود فجوة هيكلية تتطلب تدخلات إدارية عاجلة، سواء من خلال تحسين شروط القبول بما يضمن استعداد الطلاب لمتطلبات التخصصات العلمية، أو من خلال رفع كفاءة البنية التحتية والتقنيات الداعمة للتعليم التطبيقي. كما أن ذلك يتطلب إعادة هيكلة الدعم الأكاديمي والإرشاد الطلابي

لتقليل نسب الرسوب والتسرب، وهو ما أكدته دراسة العنزي (٢٠٢١) في دعوتها إلى ضرورة رفع كفاءة المعلمين وتحديث طرق التدريس بما يتلاءم مع احتياجات الجيل الرقمي الحالي. بينما تُظهر الكليات النظرية استقرارًا نسبيًا من حيث الكفاءة، فإن الكليات العلمية والتقنية تُعاني من انخفاض في المؤشرات الكمية، وهو ما يُترجم في النهاية إلى فاقد تعليمي مرتفع وكلفة اقتصادية غير مبررة. وتدعم هذه النتائج الاتجاه الذي تبنته دراسات؛ مثل مشرف (٢٠٢١)، ومحمود (٢٠٢٢) في ضرورة ربط سياسات القبول والتمويل والتدريب الأكاديمي بتحليل دقيق لمؤشرات الكفاءة والفاقد، وصولًا إلى نظام تعليمي أكثر فاعلية واستدامة.

ملخص نتائج الدراسة:

كشفت نتائج الدراسة الحالية، والتي استندت إلى تحليل بيانات دقيقة تغطي t كامل للطلاب المقبولين في الجامعة الإسلامية في العام الجامعي ١٤٣٨ هـ، عن أبعاد متعددة ومتراكبة للفاقد التعليمي على المستويين الكمي والاقتصادي، كما تعكس تفاوتًا بنيويًا في كفاءة الأداء الأكاديمي بين الكليات. وقد تم اشتقاق النتائج من خلال الربط بين الكفاءة الداخلية الكمية، ومتوسط الفصول الدراسية الفعلية، والكلفة السنوية لكل طالب، بما يسمح بقياس دقيق لكلفة الفاقد التعليمي. وتتمثل النتائج في المحاور التالية:

أولاً: الكفاءة الداخلية الكمية وتفاوتها بين الكليات

أظهرت البيانات أن الكفاءة الداخلية الكمية الكلية للجامعة بلغت (٨١٪)، وهي نسبة تشير ظاهريًا إلى أداء مؤسسي مقبول، لكنها تخفي تفاوتًا لافتًا بين الكليات:

— الكليات النظرية مثل الشريعة (٨٥٪)، الحديث (٨٥٪)، والقرآن (٨٣٪)، سجلت مستويات مرتفعة من الكفاءة الداخلية، ما يعكس انتظامًا في التحصيل والزمن الأكاديمي.

— الكليات التطبيقية مثل الحاسب (٤٨٪)، العلوم (٤٠٪)، والهندسة (٥٦٪)، سجلت أدنى مستويات الكفاءة، وهو ما يشير إلى إشكالات هيكلية في برامجها الأكاديمية، تؤدي إلى التأخر في التخرج أو التسرب الأكاديمي. وهذه النتيجة تتقاطع مع ما توصلت إليه دراسة الحبيشي (٢٠٢١)، التي أكدت أن التخصصات العلمية تُعاني من اختناقات تطبيقية، وأن البنية التحتية غير الكافية وعدم توافق برامج التعليم عن بعد مع الطبيعة المهنية لهذه التخصصات زاد من حجم الفاقد.

ثانيًا: كلفة الطالب الخريج وكلفة الفاقد التعليمي

أظهرت التحليلات أن متوسط كلفة الخريج الفعلية بلغ (٢٣٩,٨٧٧) ريالًا، بينما الكلفة النظامية للتخرج في المدة المقررة تبلغ (٢٠٧,٢٢٣) ريالًا، مما يعني وجود فاقد مالي لكل خريج بمقدار (٣٢,٦٥٤) ريالًا، أي ما يعادل ١٥٪ من الإنفاق المخصص نظريًا لكل طالب.

- كانت أعلى كلفة فعلية للتخرج في كلية الحاسب (٢٥٨,٧١٥) ريالاً بمتوسط مدة تخرج ١٠,٣ فصول، بنسبة فاقد بلغت ٢٨٪، ما يشير إلى وجود تأخير منهجي مستمر في إتمام البرنامج.
 - بينما كانت أقل كلفة فعلية في كلية الشريعة (٢٢٠,٢٨٥) ريالاً، بنسبة فاقد ٩,٦٢٪ فقط، وهو ما يُظهر التزاماً شبه تام بالمدة النظامية (٨) فصول، ويعكس فاعلية أكاديمية وإدارية مستقرة.
- تشير هذه النتائج إلى أن الفاقد المالي في الكليات التطبيقية يتجاوز البعد الزمني، ويمس جوهر كفاءة تخصيص الموارد، وهو ما يعكس ما خلصت إليه دراسة محمود (٢٠٢٢) بضرورة ربط مؤشرات الكفاءة الأكاديمية بالتحليل المالي الاستراتيجي.

ثالثاً: الفاقد الزمني ومتوسط مدد التخرج

- تبين من تحليل توزيع عدد الفصول التي قضاها الطلاب حتى التخرج ما يلي:
- تخرج بعض الطلاب خلال (٧) فصول دراسية فقط، وهو أقل من المدة النظامية، بسبب اعتمادهم على الفصول الصيفية أو تسجيل عبء دراسي مرتفع، وهو ما يُعد مؤشراً على ديناميكية إيجابية في بعض البرامج.
 - في المقابل، تخرج طلاب آخرون بعد (١١) إلى (١٣) فصلاً دراسياً، ما يشير إلى حالات تأخر أكاديمي مزمن، يُنتج فاقدًا زمنيًا مباشرًا، ويتسبب في رفع الكلفة الكلية.
- يتفق هذا النمط مع نتائج دراسة فياض (٢٠٢٤)، التي أظهرت أن غياب أنظمة الإنذار المبكر أو التوجيه الأكاديمي يؤدي إلى تراكم التأخر في التخرج، خاصة في السنوات الوسطى من الدراسة.

رابعاً: العلاقة بين المدة النظامية والفعلية والتكلفة

- التحليل المركب بين الجداول الثلاثة (١، ٢، ٣) يُظهر أن:
- أي انحراف عن المدة النظامية للتخرج، مهما كان طفيفاً، يُترجم إلى كلفة مالية إضافية يمكن قياسها بدقة.
 - وجود علاقة طردية مباشرة بين عدد الفصول الإضافية والتكلفة النهائية، لا سيما في الكليات التي تتطلب بنية تحتية متقدمة (مختبرات، برمجيات، مشروعات تخرج). ما يميز هذه الدراسة عن الأدبيات السابقة هو تحويل الفاقد الزمني والأكاديمي إلى معادل نقدي ملموس، وهو ما لم تقدمه دراسة الحبيشي أو السامح أو العنزي بهذا الشكل العددي التفصيلي، ما يجعل نتائج هذه الدراسة ذات طابع أصلي جديد في أدبيات الاقتصاد التربوي السعودي.

خامساً: الفاقد التعليمي كمؤشر مركب: أكاديمي، زمني، مالي

- تُظهر النتائج أن الفاقد التعليمي في الجامعة الإسلامية لا يمكن اختزاله في بُعد واحد:
- بل هو ناتج تراكمي من انخفاض الكفاءة الزمنية + ضعف البنية التطبيقية + قصور في المتابعة الأكاديمية.
 - وهو ما أدى إلى أن يتحول الفاقد من مجرد تأخر إلى كلفة مالية مؤسسية لا يمكن تجاهلها.

وهذا التفسير يتسق مع الإطار النظري المعتمد في الدراسة، الذي ينظر إلى الكلفة التعليمية على أنها مزيج من الموارد المستثمرة والعوائد المتحققة، كما طرحه شوشة (٢٠٢٢)، وبوين (Bowen, 1980) في الاقتصاد التربوي.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التحليلية والكمية التي توصلت إليها الدراسة حول كلفة الفاقد التعليمي للطلاب الخريج في الجامعة الإسلامية، والتمايز الواضح في مؤشرات الكفاءة الداخلية والتكاليف بين الكليات، تقدم الدراسة الحزمة التالية من التوصيات المطوّرة والقابلة للتطبيق:

أولاً: توصيات استراتيجية وهيكلية شاملة

ينبغي إنشاء نظام متكامل لإدارة الفاقد التعليمي على مستوى الجامعة، يعتمد على إنشاء وحدة متخصصة لتحليل الكفاءة التعليمية ترتبط مباشرة برئيس الجامعة. تقوم هذه الوحدة بتطوير مؤشرات أداء رئيسية (KPIs) تركز على الكفاءة الزمنية والمالية، مع إصدار تقارير ربع سنوية تُعرض على مجلس الجامعة. كما يُوصى بإعادة هيكلة الخطط الدراسية عبر اعتماد نظام الساعات المعيارية الذي يراعي التمايز بين التخصصات، حيث يتم تحديد عبء دراسي مناسب لكل تخصص بناء على تحليل منهجي للمتطلبات المعرفية والمهارية، مع إدخال مسارات تخرج مرنة تتيح للطلاب المتميزين التخرج المبكر.

ثانياً: تطوير آليات القبول والتوجيه الأكاديمي

يُقترح تطوير نظام قبول ذكي يعتمد على تنبؤات أداء الطلاب، من خلال تصميم نماذج تنبؤية تجمع بين نتائج الاختبارات القبليّة والمقابلات الشخصية والمقاييس النفسية. كما ينبغي تفعيل نظام الإرشاد الأكاديمي الاستباقي الذي يعتمد على تحليل البيانات الكبيرة (Big Data) للتنبؤ بالطلاب المعرضين للتأخر الأكاديمي، مع تخصيص مرشدين أكاديميين متخصصين في الكليات العلمية يكونون على دراية بطبيعة التخصصات التطبيقية. ويُوصى بتطبيق برنامج تأسيسي مكثف للطلاب الجدد في الكليات العلمية يركز على سد الفجوات المعرفية والمهارية قبل بدء الدراسة الفعلية.

ثالثاً: تحسين الجودة الأكاديمية والمواءمة مع سوق العمل

ينبغي إنشاء مراكز التميز الأكاديمي في الكليات التي سجلت أعلى نسب فاقد تعليمي، مع تزويدها بمختبرات متطورة وبرامج تدريبية مكثفة. كما يُوصى بتطوير شراكات استراتيجية مع القطاع الصناعي لضمان مواءمة المخرجات التعليمية مع متطلبات سوق العمل، من خلال تصميم برامج تدريب مشتركة وتحديث المناهج بشكل دوري. ويمكن تطبيق نظام التعليم التكاملية الذي يدمج بين الجانب النظري والتطبيقي عبر مشاريع عملية مستمرة طوال فترة الدراسة.

رابعاً: تحفيز الكفاءة والتميز الأكاديمي

يُقترح إنشاء صندوق حوافز الأداء التعليمي الذي يقدم مكافآت مالية وعينية للطلاب الذين ينهون دراستهم في المدة النظامية أو أقل، مع منح أولوية في الفرص التدريبية والوظيفية. كما ينبغي تطبيق نظام تمويل مرتبط بالأداء للكليات والأقسام، حيث يتم تخصيص ميزانيات إضافية للبرامج التي تحقق نسب كفاءة عالية. ويُوصى بإطلاق برنامج الاعتماد الأكاديمي الداخلي الذي يُراجع جودة البرامج التعليمية بشكل دوري.

خامساً: تطوير البنية التحتية والتقنية

ينبغي الاستثمار في منصات التعلم الذكية التي توفر محتوى تعليمياً تفاعلياً ومسانداً، مع تطوير مختبرات افتراضية متطورة تتيح للطلاب ممارسة التجارب العملية عن بُعد. كما يُوصى بإنشاء نظام محاكاة للبيئات العملية في الكليات العلمية والتطبيقية، واعتماد تقنيات التحليل التنبؤي لاكتشاف المشكلات الأكاديمية مبكراً.

سادساً: تعزيز الشفافية والمحاسبية

ينبغي إصدار تقرير سنوي للشفافية الأكاديمية يعرض مؤشرات الأداء والكفاءة لجميع الكليات، مع عقد منتديات حوارية دورية مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لمناقشة تحديات الأداء الأكاديمي. كما يُوصى بتطبيق نظام بطاقات الأداء المتوازن الذي يربط بين المؤشرات الأكاديمية والمالية. هذه التوصيات المطوّرة تمثل حزمة متكاملة يمكنها معالجة الفاقد التعليمي من جذوره، مع ضمان استدامة التحسين ومواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات العصر، حيث تجمع بين الأسس الأكاديمية الرصينة وآليات التطبيق العملي، مع مراعاة البعد الاقتصادي والكفاءة المؤسسية.

قائمة المراجع

- أخضر، منصور بن عبد الله محمد. (٢٠٢١). تعويض الفاقد التعليمي: السبل والمخرجات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٤ (١٥٦، ١٤٥ - ١٤٧).
- الأنصاري، خالد أحمد. (٢٠٢١). أثر جائحة كورونا على الفاقد التعليمي في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ٣٣ (٢)، ١٦٨-١٢٥.
- البحيري، خلف محمد، سيدان، محمد فيصل، علي، غادة محمد. (٢٠١٢). مداخل ترشيد الإنفاق في تفعيل بعض آليات الفاعلية التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. *المجلة التربوية*، ٩، ٢٧-١.
- البسامي، خالد بن سالم بن سعيد. (٢٠٢١). أثر فاقد التعلم على منظومة التعليم. *تواصل*، ٣٤، ٢٧-٤٥.
- الحبيشي، محمد محسوب النبي عطية. (٢٠٢١). أشكال الفاقد التعليمي في التعليم العالي: دراسة ميدانية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢)، ٨٧-١١٠.
- الحري، جميلة أبو رشيد حسين. (٢٠٢٣). التجارب العالمية لمعالجة الفاقد التعليمي أثناء التعليم عن بعد: دراسة مقارنة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٧ (٢٩)، ١-٥٢.

- الحري، فاطمة محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على الحوسبة السحابية لتعويض الفاقد التعليمي في المهارات العملية لدى طلاب الهندسة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٧(٤)، ٨٩-٤٥.
- الرشدي، العنود حمد مقبل. (٢٠٢٢). مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة كوفيد-١٩ ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والموجهين. *مجلة التربية*، ١٩٣(١)، ٣١٦-٣١٨.
- السيبي، هيا بنت محمد بن عبد الله. (٢٠٢٢). تصور مقترح للحد من الفاقد التعليمي لدى طلاب المملكة العربية السعودية. *شؤون اجتماعية*، ٣٩(١٥٥)، ١٦١ - ١٩٠.
- شعشاعة، سها وائل مصطفى. (٢٠٢٢). علاج الفاقد التعليمي في الرياضيات ما بعد جائحة كورونا. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٦(٢٣)، ٣٢-١٧.
- شوشة، محمد عبد الرحمن. (٢٠٢٢). الفجوة المهارية لدى خريجي التعليم عن بُعد: دراسة تحليلية على عينة من خريجي الكليات العملية والنظرية. *مجلة الدراسات التربوية*، ٢٨(١)، ٢٣٣-٢٧٥.
- العساف، عبد الرحمن بن أحمد. (٢٠٢٠). *اقتصاديات التعليم: الأسس والتطبيقات*. دار الزهراء.
- العنزي، سلامة بن عواد. (٢٠٢١). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي: دراسة نوعية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥(٢٣)، ٢٢٧-٢٥٦.
- السامح، عبد الله بن محمد. (٢٠٢١). تحليل تأثير الفاقد التعليمي الناتج عن جائحة كورونا على المنظومة التعليمية العالمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٣)، ١٢٣-١٤٥.
- فياض، ريا يوسف خليل. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج الفاقد التعليمي في تحسين مستوى الطلبة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*.
- مرسي، أحمد حامد. (٢٠٢١). الصدمة التعليمية في ظل الجائحة: تحليل أثر التحول المفاجئ للتعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي. *مجلة البحوث التربوية*، ١٩(٣)، ١٠١-١٤٥.
- مشرف، شيرين عيد مرسي. (٢٠٢١). سيناريوهات مستقبلية لمواجهة مظاهر الفاقد التعليمي في إطار جائحة كورونا. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف (العدد الثاني)*، ٣٩٢-٣٩٧.
- محمود، وفاء عبد الفتاح. (٢٠٢٢). كفاءة النظام التعليمي وعلاقتها بتحليل كلفته. *دراسات تربوية ونفسية*.

Akhdir, M. bin A. M. (2021). Compensating for learning loss: Methods and outcomes. *Arab Journal of Educational and Human Sciences*, 4(156), 145–147.

Al-Anzi, S. bin A. (2021). Teachers' and educational supervisors' suggestions for addressing learning loss: A qualitative study. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(23), 227–256.

Al-Bassami, K. bin S. bin S. (2021). The impact of learning loss on the education system. *Tawasul*, 34, 27–45.

Al-Buheiri, K. M., Seidan, M. F., & Ali, G. M. (2012). Approaches to rationalizing spending in activating some mechanisms of educational effectiveness in

- pre-university education institutions in Egypt. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 9, 1–27.
- Al-Harbi, J. A. R. H. (2023). International experience in addressing learning loss during distance education: A comparative study. Arab Journal of Special Education, 7(29), 1–52.
- Al-Hubaishi, M. M. A. N. A. (2021). Forms of learning loss in higher education: A field study. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(2), 87–110.
- Al-Mustaraihi, L. F. M. (2022). Learning loss: Its impacts and how it can be improved. Teacher's Message, 5.
- Al-Rasheedi, A. H. M. (2022). The escalating problems of learning loss during the COVID-19 pandemic and proposed solutions at the secondary education stage in Kuwait: A study from the perspectives of students, teachers, and supervisors. Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University, 193(1), 316–318.
- Al-Samih, A. bin M. (2021). Analyzing the impact of educational loss resulting from the COVID-19 pandemic on the global educational system. Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(3), 123–145.
- Al-Subaie, H. bint M. bin A. (2022). A proposed framework to reduce learning loss among students in the Kingdom of Saudi Arabia. Social Affairs, 39(155), 161–190.
- Bowen, H. R. (1980). The costs of higher education: How much do colleges and universities spend per student and how much should they spend? Jossey-Bass.
- Fayadh, R. Y. K. (2024). The effectiveness of a learning loss program in improving student performance. Arab Universities Union Journal for Research in Higher Education.
- Johnstone, D. B., & Marcucci, P. N. (2010). Financing higher education worldwide: Who pays? Who should pay? Johns Hopkins University Press.
- Mahmoud, W. A.-F. (2022). Educational system efficiency and its relationship to cost analysis. Educational and Psychological Studies.

- Musharraf, S. E. M. (2021). Future scenarios to confront manifestations of learning loss in the context of the COVID-19 pandemic. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University (Issue 2), 392–397.
- Psacharopoulos, G. (2006). The value of investment in education: Theory, evidence, and policy. Journal of Education Finance, 32(2), 113–136.
- Sha'sha'ah, S. W. M. (2022). Addressing learning loss in mathematics after the COVID-19 pandemic. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(23), 17–32.