RRSHC

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية

ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⵉ ⵏⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵏⵎⵓⵔⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ

Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

مجلة علمية دولية محكمة تصدر بشكل دوري



جميع حقوق النشر محفوظة للناشر وللمجلة

الإيداع القانوني	الترقيم الدولي (رقمي)	الترقيم الدولي (ورقي)	رقم الصحافة	البريد الإلكتروني
2024PE0032	3009-5581	3085-4857	07/2024	contact@crshc.com

مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵖⴼ ⵜⵎⴰⵡⴰⵙⵉⵏ ⵜⵉⵏⵎⵓⵔⴰⵏⵉⵏ ⴷ ⵜⵙⵏⵜⵉⵏⵉⵏ
Revue de Recherche en Sciences Humaines et Cognitives

RRSHC

المدير المسؤول:
محمد بوغوتة

رئيس التحرير:
جمال الدين السراج

مدير التحرير:
سعيد الاشعري

أعضاء هيئة التحرير:
فريد أمعضشو
محمد البوزيكي
عبد الله بوغوتة
وسام شهير

مجلة البحث
في العلوم الإنسانية والمعرفية

الإيداع القانوني: 2024PE0032

ردمد (الرقمي) : 3009-5581

ردمد (الورقي) : 3085-4857

رقم الصحافـــة: 07/2024

رقم الواتســـــاب: +212 6 14 02 45 44

البريد الإلكترونـــي: centre.rshc@gmail.com

العنوان الإلكتروني:
https://journals.imist.ma/index.php/rrshc/index

جميع حقوق النشر محفوظة للناشر وللمجلة
المغرب © 2024

مواقع التواصل الاجتماعي للمجلة

Tiktok Youtube Facebook

مسجلة ومفهرسة في قواعد بيانات عالمية

ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER INTERNATIONAL CENTRE
Google Scholar
المكتبة الوطنية للمملكة المغربية Bibliothèque Nationale du Royaume du Maroc
CNRST
IMIST Institut Marocain de l'Information Scientifique et Technique المعهد المغربي للإعلام العلمي والتقني

الهدر الجامعي في المغرب:
من تعثر المسار الأكاديمي إلى هدر رأس المال البشري

د. عز الدين حدو
أستاذ عرضي بالمدرسة العليا للتربية والتكوين بوجدة
جامعة محمد الأول وجدة
المغرب

الملخص

تتناول هذه الدراسة ظاهرة الهدر الجامعي في المغرب من منظور يتجاوز اختزالها في الانقطاع عن الدراسة أو الرسوب أو التأخر في التخرج، إلى النظر إليها بوصفها اختلالا يصيب مسار تحويل الموارد والمدخلات الجامعية إلى مخرجات أكاديمية وبشرية منتظرة. وتنطلق من فرضية مفادها أن الهدر الجامعي ظاهرة مركبة تتشكل بفعل تفاعل عوامل أكاديمية وبيداغوجية ومؤسساتية واجتماعية واقتصادية، وأن آثارها تتجاوز المسار الفردي للطالب لتطال كفاءة المؤسسة الجامعية والعائد من الاستثمار في التعليم العالي، وصولا إلى هدر جانب من رأس المال البشري. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بالاستناد إلى الاستقراء النقدي للأدبيات والدراسات السابقة والتقارير والمعطيات ذات الصلة، وتحليل مظاهر الهدر والعوامل المتداخلة في إنتاجه ومآلاته. وخلصت إلى أن التعثر والفشل الدراسي والتأخر في التخرج والانقطاع عن الدراسة تمثل حلقات مترابطة ضمن دينامية أوسع للهدر الجامعي، وأن فهم الظاهرة يقتضي استحضار العوامل المرتبطة بالتوجيه والتكوين والمواكبة والبيئة الجامعية، إلى جانب العوامل الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالطالب. كما تبين أن الهدر الجامعي لا يمثل خسارة في الزمن والجهد والموارد فحسب، بل يرتبط أيضا بعدم اكتمال الاستثمار في القدرات والكفايات البشرية، بما يجعل الحد منه مرتبطا بكفاءة بناء رأس المال البشري والعائد التنموي للتعليم العالي.

الكلمات المفتاحية:

الهدر الجامعي؛ الجامعة المغربية؛ التعثر الأكاديمي؛ التسرب الجامعي؛ رأس المال البشري؛ التعليم العالي.

الاستشهاد المرجعي بالدراسة:

حدو، عز الدين. (2026). **الهدر الجامعي في المغرب: من تعثر المسار الأكاديمي إلى هدر رأس المال البشري**. مجلة البحث في العلوم الإنسانية والمعرفية، 3 (10)، 46-81.

مقدمة:

لم يعد النظر في أداء الجامعة مقتصرا على قياس قدرتها على استيعاب أعداد الطلبة أو حجم الموارد التي تُرصد لها، وإنما أصبح مرتبطا بمدى قدرتها على تحويل هذه المدخلات إلى مخرجات أكاديمية وبشرية تحقق الغايات التي من أجلها أنشئت مؤسسات التعليم العالي. فالجامعة، بما هي مؤسسة للتكوين وإنتاج المعرفة وتأهيل الموارد البشرية، لا تقاس فاعليتها بما تستقبله من طلبة وما تعبئه من إمكانات فحسب، وإنما بقدرتها على تحويل الزمن الدراسي، والجهد البيداغوجي، والموارد المالية، والطاقات البشرية إلى تعلم فعلي، وتكوين نوعي، وكفاءات قادرة على الاندماج في الحياة المهنية والاجتماعية والإسهام في التنمية. ومن ثم، فإن الاختلال الذي يصيب هذه العملية لا ينبغي أن يُقرأ فقط بوصفه تعثرا فرديا في المسار الدراسي، وإنما باعتباره سؤالا يتعلق بكفاءة المنظومة الجامعية ذاتها في أداء وظيفتها التكوينية.

في هذا السياق يبرز مفهوم الهدر الجامعي باعتباره من المفاهيم التي تستدعي إعادة النظر في حدودها ودلالاتها؛ إذ إن اختزاله في الانقطاع عن الدراسة أو الرسوب أو عدم الحصول على الشهادة في الزمن القانوني يحصر الظاهرة في نتائجها الظاهرة، ولا يكشف بالضرورة عن مسار تشكلها ولا عن حجم الموارد التي استُنزفت قبل بلوغ تلك النتائج. فالهدر قد يتجلى في الانقطاع، وقد يظهر في التكرار والتأخر في التخرج، وقد يتصل بضعف المردودية الدراسية أو بعدم تحقق المخرجات التكوينية المنتظرة، بما يجعل منه مفهوما أوسع من مجرد "التسرب" أو "الفشل" بوصفها صورتين من صور الظاهرة.

تزداد أهمية هذا التحديد المفاهيمي حين ننظر إلى الهدر الجامعي من زاوية العلاقة بين المدخلات والمخرجات؛ فالمشكلة لا تتمثل فقط في أن طالبا لم يحصل على شهادته، وإنما في أن سنوات من التكوين، وجهودا تعليمية وبيداغوجية، وموارد مالية ومؤسساتية، وطاقات بشرية، قد لا تنتهي إلى المخرج الذي كان يفترض أن تنتجه العملية الجامعية. ومن هذه الزاوية يصبح الهدر اختلالا في مسار تحويل الاستثمار التعليمي إلى مخرجات أكاديمية وبشرية فعالة، وتصبح مظاهره المختلفة حلقات في مسار أوسع يمكن أن يبدأ بالتعثر، ثم يتخذ شكل التكرار أو التأخر، وقد ينتهي إلى الانقطاع، دون أن يعني ذلك أن هذه السلسلة تتحقق بالضرورة في كل حالة.

الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات التي بحثت الهدر الجامعي في المغرب أن الظاهرة ليست وليدة عامل واحد، وأن مقاربتها تقتضي تجاوز التفسير الفردي الضيق إلى مساءلة مختلف الشروط التي يتشكل داخلها المسار الجامعي. فقد قدم إدريس بنديان في دراسته «**الجامعة المغربية من الأزمة إلى الهدر الجامعي**» قراءة سوسيولوجية لمسار

شعبة علم الاجتماع بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة خلال الفترة الممتدة من 2003 إلى 2013، وربط بين ضعف التخرج وطول المسار الدراسي وبين سياق الإصلاحات البيداغوجية وأزمة الجامعة، كما أبرز ما يترتب عن ذلك من أبعاد اجتماعية واقتصادية. وتكتسب هذه الدراسة أهميتها بالنسبة إلى بحثنا من كونها لا تنظر إلى الهدر باعتباره مجرد انقطاع فردي، وإنما تربطه بأداء الجامعة وبالشروط التي ينتظم فيها المسار الدراسي، غير أن مجالها التطبيقي ظل مرتبطا بمسلك جامعي ومؤسسة محددة، وهو ما يترك الحاجة قائمة إلى بناء تصور أوسع للظاهرة يتجاوز الحالة الجزئية إلى تحليل بنيتها ومسار إنتاجها.

في الاتجاه نفسه، بحثت دراسة نور الدين غزوان ونور الدين الروامي «**دراسة سوسيولوجية لعلاقة الهدر الجامعي بطرق التدريس وأساليب التقويم في شعبة السوسيولوجيا: جامعة محمد الخامس نموذجا**» العلاقة بين الهدر والممارسات البيداغوجية، واعتمدت في ذلك على استمارة شملت مائة طالب، ومقابلات مع أساتذة وطلبة منقطعين، فضلا عن الملاحظة داخل المدرجات. وقد أبرزت الدراسة وجود علاقة وثيقة بين الهدر الجامعي وطرق التدريس وأساليب التقويم، مع إرجاع هذه الاختلالات إلى أزمة أوسع في النسق الجامعي. وتفيد هذه النتيجة في الكشف عن أن الهدر لا يتشكل خارج العملية التعليمية، وإنما يمكن أن يرتبط بكيفية تنظيمها وممارستها وتقويمها. إلا أن حصر التحليل في الممارسات البيداغوجية، على أهميته، لا يستوعب بمفرده شبكة العوامل التي تتداخل في تشكيل المسار الجامعي، وهو ما يقتضي إدراج التوجيه والمواكبة والظروف الاجتماعية والاقتصادية والبيئة الجامعية ضمن التحليل نفسه.

أما دراسة محمد سالمين «**اندماج الشباب بالنسق الجامعي والهدر: دراسة سوسيولوجية لظاهرة الهدر لدى طلبة السوسيولوجيا بجامعة شعيب الدكالي بالجديدة**»، فقد نقلت النقاش إلى مستوى الاندماج الفكري والمؤسساتي للطالب داخل النسق الجامعي، من خلال دراسة عينة من الطلبة بمستويات دراسية مختلفة، وانتهت إلى إبراز أثر ضعف الاندماج في مسار التعثر والتكرار والانقطاع. تكمن قيمة هذه الدراسة بالنسبة إلى موضوعنا في أنها تساعد على فهم الهدر باعتباره مسارا لا مجرد نتيجة نهائية؛ فالطالب لا ينتقل بالضرورة بصورة مباشرة من الولوج إلى الجامعة إلى الانقطاع عنها، وإنما قد تتوسط ذلك درجات من التكيف والاندماج والتعثر. غير أن هذه المقاربة، رغم أهميتها، تركز أساسا على الاندماج بكونه مدخلا للتفسير، في حين يحاول بحثنا تركيب هذا العامل ضمن شبكة أوسع من العوامل الأكاديمية والمؤسساتية والاجتماعية والاقتصادية.

من جهة أخرى، قدم نور الدين غزوان في دراسته «**الهدر الجامعي: مقاربات نظرية مفسرة**» معالجة نظرية للظاهرة، مستعرضا عددا من النماذج المفسرة للهدر، من بينها نماذج سبادي، وتينتو، وبين وميتزنر، وكابريرا، بما يكشف عن تعدد المداخل التي يمكن من خلالها تفسير الهدر الجامعي، وتداخل عوامل الاندماج

والوضع المالي والفاعلية الذاتية والعوامل التنظيمية والمؤسساتية. تفيد هذه الدراسة في تأكيد الطبيعة المركبة للظاهرة، غير أن غايتها الأساسية تتمثل في بناء واستعراض المقاربات النظرية المفسرة، بينما ينصرف بحثنا إلى استثمار هذا التعدد في بناء قراءة تركيبية للهدر الجامعي في السياق المغربي، تربط بين مظاهره وشروط إنتاجه ومآلاته.

كما يعد كتاب عبد الله لخلوفي «**أزمة الجامعة المغربية: الهدر الجامعي**» عملا ذا صلة وثيقة بالموضوع؛ لكونه يتجاوز النظر إلى الهدر باعتباره مجرد ضعف في المسار الدراسي، ويفتحه على أزمة الجامعة ووظيفتها التكوينية ومخرجاتها. وتنبع أهمية هذا العمل بالنسبة إلى بحثنا من توسيعه مجال النظر في الهدر ليشمل وظيفة الجامعة وما تنتجه من كفاءات، وهو ما يقترب من المنظور الذي نعتمده في الانتقال من هدر المسار الجامعي إلى السؤال المتعلق بما يفقده المجتمع من طاقات بشرية نتيجة عدم تحقق الاستثمار التكويني على الوجه المنتظر.

تكشف هذه الدراسات، على اختلاف مداخلها، عن ثلاث حقائق أساسية: أولها أن الهدر الجامعي في المغرب ظاهرة متعددة المداخل لا يمكن ردها إلى قصور فردي محض؛ وثانيها أن مظاهر الهدر، من تعثر ورسوب وتأخر وانقطاع، ترتبط بمسار جامعي تتداخل فيه عوامل أكاديمية وبيداغوجية ومؤسساتية واجتماعية واقتصادية؛ وثالثها أن آثار الظاهرة لا تتوقف عند حدود الطالب، وإنما تمتد إلى الجامعة والمجتمع والاقتصاد. غير أن استقراء هذه الأعمال يكشف، في المقابل، أن هذه المستويات ظلت في جانب مهم منها موزعة بين دراسات تتناول المظهر، وأخرى تركز على عامل محدد، وثالثة تنصرف إلى بناء النماذج النظرية، دون أن تنتظم كلها ضمن تصور تحليلي واحد يجعل من كفاءة تحويل الموارد والمدخلات الجامعية إلى مخرجات أكاديمية وبشرية محورا لتفسير الهدر.

أهمية البحث:

من هنا تتحدد المساحة التي يتحرك فيها هذا البحث؛ فهو لا يدعي أن الهدر الجامعي موضوع لم يُدرس من قبل، ولا ينطلق من البحث عن عامل واحد يمكن تحميله مسؤولية الظاهرة، وإنما يسعى إلى إعادة تركيب مفهوم الهدر الجامعي ومساره انطلاقا من العلاقة بين مدخلات العملية الجامعية ومخرجاتها. وبذلك لا ينظر إلى التسرب والرسوب والتأخر في التخرج باعتبارها أنواعا منفصلة بالضرورة، وإنما باعتبارها مظاهر قد تتفاعل داخل مسار واحد، تبدأ فيه بعض حالات التعثر الأكاديمي، وتتراكم آثارها عبر التكرار والتأخر، وقد تنتهي في بعض الحالات إلى الانقطاع. ومن ثم فإن السؤال لا يقف عند عدد الذين انقطعوا أو تأخروا، وإنما يمتد إلى الكيفية التي يُنتج بها المسار الجامعي هذه المظاهر، وإلى الموارد التي تُستنزف خلالها.

تنبع أهمية هذا الانتقال من أن الهدر الجامعي لا يمثل خسارة في الزمن الدراسي وحده، وإنما قد يعني فقدان جزء من العائد المنتظر من الاستثمار في التعليم العالي. فالطالب الذي لا يستكمل مساره أو يستنزف سنوات إضافية في التكوين لا يفقد وحده فرصة تعليمية، وإنما تتصل حالته بموارد مالية وبشرية وبيداغوجية سبق توظيفها في تكوينه، كما يتصل الأمر بتأخر دخوله إلى الحياة المهنية، وبمدى الاستفادة من الكفاءة البشرية التي كان يفترض أن يسهم التعليم الجامعي في بنائها. وهنا ينتقل البحث من سؤال الهدر الجامعي إلى سؤال أوسع يتعلق بهدر رأس المال البشري، باعتبار أن عدم كفاءة تحويل الاستثمار التعليمي إلى تكوين وكفاءة وإنتاجية يمثل أحد أوجه الخسارة التي تتجاوز الفرد إلى المجتمع.

إشكالية البحث:

على هذا الأساس، نصوغ إشكالية البحث في السؤال الآتي:

إلى أي حد يمكن النظر إلى الهدر الجامعي في المغرب باعتباره نتيجة لاختلالات في تحويل الموارد والمدخلات الجامعية إلى مخرجات أكاديمية فعالة، وما العوامل الأكاديمية والاجتماعية والاقتصادية المتداخلة في إنتاجه، وما مآلاته على رأس المال البشري والتنمية؟

يتفرع عن هذه الإشكالية عدد من الأسئلة، من أهمها: ما المقصود بالهدر الجامعي، وما حدوده المفاهيمية مقارنة بالتسرب والرسوب والتعثر والتأخر في التخرج؟ وما أبرز مظاهره في السياق المغربي؟ وكيف تتفاعل الاختلالات الأكاديمية والبيداغوجية والمؤسساتية مع العوامل الاجتماعية والاقتصادية في إنتاجه؟ وما المآلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية المترتبة عنه؟ ثم كيف ينتقل أثر الهدر من مستوى المسار الفردي إلى مستوى هدر رأس المال البشري والعائد التنموي للاستثمار الجامعي؟

وينطلق البحث من فرضية مفادها أن الهدر الجامعي في المغرب ليس مجرد نتيجة لفشل فردي أو لانسحاب بعض الطلبة من الدراسة، بل هو مخرج مركب لخلل في العلاقة بين الطالب والتوجيه والتكوين والبيئة الجامعية والدعم الاجتماعي، بحيث يتحول التعثر الفردي، في ظل استمرار الاختلالات وتراكمها، إلى هدر مؤسسي للموارد، ثم إلى خسارة في رأس المال البشري والتنمية. ولا يعني ذلك إلغاء مسؤولية الطالب أو العوامل الفردية، وإنما وضعها ضمن شبكة من الشروط التي تسهم في تشكيل المسار الجامعي وتحديد مآلاته.

منهج البحث:

لمعالجة هذه الإشكالية، اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، مستفيدا من الاستقراء النقدي للأدبيات والدراسات السابقة والتقارير والمعطيات ذات الصلة بالهدر الجامعي في المغرب، مع تحليل العلاقات بين مظاهر الظاهرة والعوامل المتداخلة في إنتاجها ومآلاتها. ولا يتجه البحث إلى بناء علاقة سببية إحصائية مستقلة بين

كل عامل والهدر الجامعي، وإنما إلى تركيب المعطيات المتاحة في إطار تفسيري يسمح بفهم الظاهرة ضمن بنيتها ومسارها، والكشف عن انتقال آثارها من مستوى التعثر الدراسي إلى مستوى هدر الموارد والطاقات البشرية.

خطة البحث:

تأسيسا على ذلك، ينتظم البحث في ثلاثة عناصر؛ نبحث في الأول: الهدر الجامعي: المفهوم والمظاهر، من خلال ضبط المفهوم وحدوده الاصطلاحية، ثم الوقوف على أبرز مظاهر الهدر الجامعي في المغرب. وننتقل في الثاني إلى: دينامية إنتاج الهدر الجامعي في الجامعة المغربية إلى تحليل الاختلالات الأكاديمية والبيداغوجية، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المتداخلة في إنتاج الظاهرة. أما الثالث: من الهدر الجامعي إلى هدر رأس المال البشري، فنتتبع المآلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية للهدر، وصولا إلى بيان دلالته التنموية بوصفه خسارة في الطاقات البشرية وفي العائد المنتظر من الاستثمار الجامعي.

أولا: مفهوم الهدر الجامعي وحدوده الاصطلاحية

لا يبدو مفهوم الهدر الجامعي من المفاهيم التي يمكن ضبط دلالتها بالاقتصار على صورة واحدة من صور الإخفاق الدراسي؛ ذلك أن لفظ الهدر، في أصله، يحيل إلى معنى أوسع من مجرد عدم بلوغ النتيجة المتوقعة، إذ يتضمن معنى الفقد والإضاعة والتبديد، وهو ما يجعل نقله إلى المجال الجامعي مقتضيا النظر فيما يُفقد أو يُبدَّد داخل المسار التعليمي، وفي العلاقة بين ما يُعبَّأ من موارد وإمكانات وما يتحقق منها في صورة مخرجات أكاديمية وبشرية. وبالتالي فإن ضبط المفهوم يقتضي البدء من دلالته اللغوية، قبل النظر في كيفية تشكله داخل المجال التربوي، ثم تحديد الحدود التي يعتمدها البحث في استعماله.

الهدر في اللغة متصل بالإضاعة والإبطال وعدم الانتفاع بما كان يمكن الانتفاع به؛ جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: "هَدَرَ دَمُهُ بَطَلَ..."[1]، كما يقال: "هدَر الأموالَ: أضاعَهَا، فقَدها. هدَر طاقَتَهُ/ الجُهْدَ"[2]. تكشف هذه الدلالة عن عنصرين أساسيين سيظلان حاضرين في المفهوم الاصطلاحي: وجود مورد أو طاقة قابلة للاستثمار، ثم عدم تحقق الانتفاع المتوقع منها أو ضياع جزء منها. وبذلك لا يتعلق الهدر بالنتيجة السلبية في ذاتها فحسب، وإنما بالعلاقة المختلة بين الإمكانات المتاحة وما ينتهي إليه استعمالها.

لعل هذه الدلالة تفسر حضور مفهوم الهدر في الأدبيات الاقتصادية والتربوية، حيث يُنظر إلى التعليم من جهة كونه موردا يستلزم تعبئة موارد بشرية ومادية وزمنية، ومن جهة أخرى بكونه استثمارا يُنتظر أن يفضي إلى تكوين قدرات ومهارات ومخرجات تحقق وظائف فردية ومجتمعية. في هذا السياق، يُعرَّف التعليم بكونه

[1] معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد عمر، عالم الكتب، ط2008/1م، ج 3، ص 233.

[2] مختار الصحاح، الرازي، تح: يوسف الشيخ محمد، لمكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا، ط1999/5م، باب الهاء، ص325.

استثمارا عندما يستهدف "استثمارا عندما تستهدف تكوين القوى العاملة المدربة الماهرة المؤهلة، وما يتصل من زيادة دخل الأفراد تبعا لمستوى التعليم الذي وصلوا إليه"[1]. من هذه الزاوية، يصبح الهدر الوجه المقابل لعدم تحقق العائد المنتظر من الاستثمار التعليمي، لا بمعنى الخسارة المالية وحدها، وإنما بمعنى اختلال عملية تحويل الموارد التعليمية إلى مخرجات تحقق الأهداف المقصودة.

إذا كان التعليم في عمومه يمثل استثمارا في الإنسان، فإن التعليم الجامعي يمثل مرحلة أكثر تخصصا في هذا الاستثمار؛ إذ لا يقتصر دوره على إتاحة المعرفة، وإنما يتجه إلى بناء الكفايات والتخصصات وإعداد الموارد البشرية المؤهلة لممارسة وظائف مهنية وعلمية ومجتمعية. وقد عرّف المشرع المغربي التعليم العالي في إطار القانون رقم 00.01 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، بما يبرز تعدد وظائفه وأبعاده، ويضعه ضمن منظومة مؤسساتية تتداخل فيها التكوينات والموارد والغايات والنتائج[2]. وبالتالي فإن اختلال المخرجات الجامعية لا ينبغي أن يُقرأ بوصفه شأنا فرديا محضا، ما دام المسار الذي أفضى إليه قد استند إلى موارد مؤسسية ومادية وبشرية وزمنية جرى تعبئتها لأجل غاية محددة.

من هنا تكتسب التعريفات التي ربطت الهدر التعليمي بالخسارة الناتجة عن عدم تحقق المردود المنتظر من الإنفاق على التعليم دلالتها؛ فقد عُرِّف بأنه "الخسارة الناتجة من الإنفاق على تعليم الطلبة الراسبين او المتسربين سواء كانت خسارة في المال أم في الجهد أم في الوقت"[3]. يكشف هذا التعريف عن اتساع مفهوم الخسارة التعليمية ليشمل إلى جانب المال، الجهد والوقت، وهي عناصر لا يمكن فصلها عن العملية الجامعية؛ لأن الطالب لا يستثمر في دراسته الموارد المالية فحسب، وإنما يستثمر سنوات من عمره، وجهدا ذهنيا وتكوينيا، كما تستثمر المؤسسة الجامعية موارد بشرية ومادية من أجل بلوغ مخرجات محددة.

غير أن الاقتصار على هذه الصورة قد يفضي إلى تضييق مفهوم الهدر الجامعي؛ فعدم الاستفادة من الاستثمار الجامعي لا يظهر بالضرورة في صورة الانقطاع النهائي عن الدراسة، لأنه قد يتخذ صورة أخرى تتمثل في استمرار الطالب في الدراسة مع تأخره عن المدة الزمنية المفترضة للحصول على الشهادة، بما يعني استمرار استهلاك الموارد والجهد والوقت دون تحقق المخرج في الأجل المتوقع. وفي هذا الاتجاه، ورد تعريف للهدر يربطه بـ "انقطاع طلاب وطالبات الدراسات العليا عن الدراسة وعدم حصولهم على الدرجة العلمية أو تأخرهم

[1] تخطيط التعليم واقتصاداته، مرسي محمد منير، عالم الكتب، ط1998/2م، ص 65.

[2] صدر بالجريدة الرسمية بموجب ظهير شريف رقم 199.00.1 صادر في 15 من صفر 1421 (19 ماي 2000م)، تحت رقم 4798-21 صفر 1421 (25 ماي 2000م)، المادة:01.

[3] اقتصاديات التعليم، عبد الله الرشدان، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط 2001م، ص 248.

في الحصول عليها وما يترتب على ذلك من اختلال في التوازن الوظيفي وتكدس المدخلات مقابل المخرجات المتوقعة"[1].

اللافت في هذا التعريف الأخير أنه ينقل النظر في الهدر من مصير الطالب إلى العلاقة بين المدخلات والمخرجات؛ فالمشكلة لا تكمن فقط في أن طالبا لم يحصل على الشهادة، وإنما في أن المدخلات التي عبئت من أجل تكوينه لا تتحول بالقدر والزمن المتوقعين إلى مخرجات أكاديمية. وهذه النقلة مهمة في نظرنا؛ لأنها تسمح بإعادة وضع ظواهر الرسوب والانقطاع والتأخر الدراسي داخل بنية أوسع، بدل التعامل معها بوصفها وقائع منفصلة لا يجمع بينها سوى كونها نتائج سلبية.

على هذا الأساس، لا نرى أن من الدقيق اختزال الهدر الجامعي في التسرب وحده، ولا في الرسوب وحده، ولا حتى في التأخر في التخرج منفردا؛ فهذه كلها صور أو مؤشرات لخلل أوسع قد يصيب المسار الجامعي في مراحل مختلفة. فقد يهدر الطالب جزءا من الزمن الجامعي دون أن ينقطع، وقد تتكرر سنوات دراسته دون أن يخرج منها بالمؤهلات المنتظرة، وقد ينقطع نهائيا بعد أن تكون المؤسسة والأسرة والطالب قد استثمروا موارد متعددة في مساره. وفي جميع هذه الحالات، لا يتعلق الأمر بخسارة تعليمية في معناها الضيق فحسب، وإنما بإهدار متدرج للوقت والجهد والموارد والطاقات والقدرات التي كان يمكن أن تتحول إلى قيمة علمية ومهنية ومجتمعية.

وعلى ذلك كله، فإننا نميل إلى النظر إلى الهدر الجامعي بكونه اختلالا يصيب مسار تحويل المدخلات والموارد الجامعية إلى مخرجات أكاديمية وبشرية منتظرة؛ وهو اختلال قد يظهر في التعثر الدراسي، أو الرسوب المتكرر، أو التأخر عن التخرج، أو الانقطاع عن الدراسة، وقد يتخذ صورا أخرى لا تستنفدها هذه المظاهر. وبهذا المعنى، لا يكون السؤال المركزي هو: لماذا يفشل بعض الطلبة أو ينقطعون عن الدراسة؟ وإنما يصبح السؤال الأوسع: كيف يُنتج المسار الجامعي حالات التعثر والتأخر والانقطاع، وكيف تتحول هذه الحالات من تعثرات فردية إلى هدر في الموارد والطاقات ورأس المال البشري؟

انطلاقا من هذا التصور، نتبنى في هذه الدراسة الهدر الجامعي بكونه اختلالا يصيب مسار تحويل المدخلات والموارد الجامعية إلى مخرجات أكاديمية وبشرية منتظرة، ويظهر في صور متعددة، من أبرزها التعثر الدراسي، والرسوب المتكرر، والتأخر في التخرج، والانقطاع عن الدراسة، بما يترتب عنه فقدان أو تبديد للوقت والجهد والموارد والطاقات البشرية، وعدم تحقق الغايات التعليمية والتكوينية بالقدر أو الكفاءة المنتظرة.

[1] الهدر التعليمي في برامج الدراسات العليا بجامعة طيبة في المدينة المنورة، د. علي حسين حورية، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، ج2، أبريل 2018م، ص 127، بتصرف يسير.

ولا يعني هذا التعريف أن كل تعثر أو تأخر يمثل بالضرورة هدرا بالدرجة نفسها، وإنما يتيح إطارا تحليليا لفحص مدى كفاءة المسار الجامعي في تحويل موارده ومدخلاته إلى مخرجات فعلية، وهو ما يفتح الطريق للانتقال من سؤال المفهوم إلى سؤال مؤشرات الهدر الجامعي وكيفية ظهوره داخل الواقع الجامعي المغربي.

ثانيا: مظاهر الهدر الجامعي وديناميةإنتاجه

أ- مظاهر الهدر الجامعي

إذا كان الهدر الجامعي، في التصور الذي انتهينا إليه، لا ينحصر في صورة واحدة من صور الإخفاق الأكاديمي، فإن تحديد مظاهره يصبح مدخلا ضروريا للكشف عن الكيفية التي يتجسد بها هذا الاختلال داخل المسار الجامعي. غير أن هذه المظاهر، وإن بدت متمايزة من حيث صورتها الخارجية، ليست بالضرورة ظواهر مستقلة بعضها عن بعض؛ فقد يكون الفشل الدراسي بداية لمسار من الإعادة والتعثر، وقد يقود التعثر المتكرر إلى تمديد مدة الدراسة، كما قد ينتهي في بعض الحالات إلى الانقطاع النهائي. وبالتالي فإننا نتعامل مع هذه الأشكال بوصفها حلقات متداخلة في دينامية الهدر الجامعي، تختلف في مآلاتها المباشرة، لكنها تلتقي في دلالة أساسية هي عدم تحقق المخرج الأكاديمي في صورته أو مدته أو كفاءته المنتظرة.

على هذا الأساس، نقف عند ثلاثة من أبرز تجليات الهدر الجامعي: التسرب الأكاديمي، والتأخر عن التخرج، والفشل الدراسي.

1. التسرب الأكاديمي

يشكل التسرب الأكاديمي أكثر صور الهدر الجامعي مباشرة من حيث علاقته بانقطاع المسار الدراسي قبل بلوغ غايته؛ إذ ينتهي المسار الجامعي هنا قبل تحقق المخرج الذي استُثمرت من أجله موارد زمنية ومادية وبشرية. ولذلك يعد التسرب أحد المؤشرات الأساسية للهدر التربوي الجامعي، وإن كان لا يستنفد مفهوم الهدر في مجمله.

يأخذ التسرب صورتين أساسيتين: التسرب الكامل، ويتمثل في "انقطاعه انقطاعا كاملا عن الدراسة وتركه لها قبل استكمال الفترة المقررة للمرحلة الدراسية المسجل بها"[1]؛ والتسرب المؤقت، حيث يغادر الطالب الدراسة خلال فترة معينة مع احتمال العودة إليها لاحقا. غير أن التمييز بين الصورتين لا ينبغي أن يحجب المسار المحتمل الذي قد يجمعهما؛ فالتوقف المؤقت قد يتحول، إذا لم تستأنف الدراسة، إلى انقطاع نهائي، وبذلك يصبح التسرب مسارا متدرجا أكثر منه واقعة لحظية.

[1] تسرب الطلبة الكويتيين في التعليم العام الحكومي، جاسم الحمدان، المجلة التربوية، مج 16، عدد 2002/62م، ص 105.

تكتسب هذه الظاهرة أهميتها في السياق المغربي بالنظر إلى ما تكشف عنه المعطيات المتاحة من اتساع الفجوة بين أعداد الملتحقين بالتعليم الجامعي وأعداد من يتمكنون من بلوغ الشهادة. فقد أظهرت دراسة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أنجزت سنة 2018م حول الهدر الجامعي من خلال تتبع ستة أفواج من المسجلين في الإجازة الأساسية بثلاث جامعات، انطلاقا من سنة 2007، أن 32% فقط من الطلبة حصلوا على شهاداتهم، في حين انقطع 65% من الطلبة الباقين عن الدراسة دون الحصول على شهاداتهم الجامعية[1]. كما صرح وزير التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار سنة 2022م بأن 49.4% من الطلبة يغادرون الجامعة دون الحصول على أي شهادة[2].

لا تكمن دلالة هذه المعطيات في ارتفاع نسبة الانقطاع فحسب، وإنما في كونها تدفعنا إلى إعادة طرح السؤال حول قدرة النظام الجامعي على تحويل الولوج إلى التعليم العالي إلى مسار تكويني مكتمل. فالانتقال من وضعية الطالب المسجل إلى وضعية الخريج لا يتحقق بمجرد إتاحة مقعد جامعي، وإنما يتطلب شروطا أكاديمية وبيداغوجية وتنظيمية واجتماعية تسمح باستمرار الطالب في المسار إلى نهايته. والتالي لا ينبغي أن يقرأ التسرب بوصفه إخفاقا فرديا للطالب وحده، لأن ظهوره على نطاق واسع قد يكون مؤشرا على وجود اختلالات في البيئة التي يجري داخلها المسار الجامعي.

من هذه الزاوية، يصبح التسرب مدخلا إلى مساءلة عدد من الشروط المحيطة بالطالب: طبيعة التوجيه الذي تلقاه، ومدى ملاءمة التكوين الذي التحق به، ومستوى الدعم الأكاديمي والاجتماعي المتاح له، فضلا عن العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي قد تؤثر في قدرته على الاستمرار. ولذلك فإن التعامل مع التسرب بكونه مجرد قرار فردي بالانسحاب يحجب جانبا من البنية التي قد تنتج هذا القرار أو تزيد من احتماله.

2. التأخر عن التخرج

إذا كان التسرب يمثل حالة ينقطع فيها المسار الجامعي قبل بلوغ الشهادة، فإن التأخر عن التخرج يكشف عن صورة مختلفة للهدر؛ إذ يستمر الطالب داخل المؤسسة الجامعية، لكنه لا يحقق المخرج الأكاديمي في المدة الزمنية التي حُددت له. فوجود الطالب في الجامعة لا يعني بالضرورة غياب الهدر؛ فقد يتحقق الهدر أيضا من خلال إطالة المسار، وما يترتب عليها من استهلاك إضافي للوقت والجهد والموارد، وتأخير الانتقال إلى المرحلة المهنية أو العلمية اللاحقة.

[1] رابط التقرير: https://lakome2.com/politique/5123/، تم الاطلاع عليه يوم: 2024/06/28م.
[2] اجتماع مع لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس المستشارين، يوم الثلاثاء يناير 2022م.

يظهر هذا الشكل عندما يحتاج الطالب إلى مدة تتجاوز المدة القانونية أو المتوقعة لإتمام برنامجه الدراسي؛ فقد يمتد مسار الإجازة في الجامعة المغربية إلى أربع أو خمس أو ست سنوات بدل المدة الأصلية المحددة في ثلاث سنوات. ولا ينبغي النظر إلى هذا التأخر باعتباره مجرد فرق زمني بين المدة القانونية والمدة الفعلية، إذ قد يكون مؤشرا على تعثرات متراكمة داخل المسار، سواء اتصلت بالتحصيل أو بإعادة الوحدات أو بتنظيم الدراسة أو بظروف الطالب المحيطة.

تكشف المعطيات المتاحة عن اتساع هذه الفجوة بين المدة المفترضة والمدة الفعلية، فقد أظهرت دراسة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي حول فوج من سلك الإجازة بلغ عدده 46537 طالبا من ثلاث جامعات، خلال موسم 2014/2013، أن نسبة الطلبة الذين حصلوا على الشهادة في المدة القانونية لم تتجاوز 9%. كما كشف وزير التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي سنة 2019 أن 13.3% فقط من مجموع الطلبة الجدد المسجلين بمؤسسات الولوج المفتوح يحصلون على دبلوم الإجازة في مدة ثلاث سنوات[1].

لا تكمن أهمية هذه المعطيات في تسجيل انخفاض نسبة التخرج في الأجل القانوني فقط، وإنما في كونها تجعل الزمن الجامعي نفسه مؤشرا على كفاءة المسار التكويني. فكل سنة إضافية يقضيها الطالب في المؤسسة لا تمثل زمنا محايدا؛ بل ترتبط بموارد إضافية يتحملها الطالب وأسرته والمؤسسة، فضلا عن تأخير استفادة المجتمع من الكفاءة التي يفترض أن ينتجها التكوين الجامعي.

وبذلك يتقاطع التأخر عن التخرج مع مفهوم الهدر من جهتين: جهة استهلاك الموارد بما يتجاوز ما كان مقررا للمسار، وجهة تأخر المخرجات عن الزمن الذي يفترض أن تتحقق فيه. ومن هنا، فإن الارتفاع النسبي في مدد الدراسة لا يمكن تفسيره بمجرد ضعف التحصيل الفردي، وإنما يستدعي فحص العوامل التي تجعل المسار الجامعي أكثر عرضة للتعثر والإعادة والتمديد، وفي مقدمتها طبيعة البرامج الدراسية، وفاعلية التوجيه الأكاديمي، وأنماط التدريس والتقويم، وشروط الدعم والمواكبة.

3. الفشل الدراسي

يختلف الفشل الدراسي عن التسرب والتأخر من حيث كونه يتصل، في الأصل، بمستوى الإنجاز الأكاديمي داخل المسار الجامعي؛ فهو يظهر عندما يعجز الطالب عن تحقيق المتطلبات الدراسية اللازمة للانتقال أو النجاح في الوحدات والمقررات المكونة لبرنامجه. غير أن أهميته في دراسة الهدر الجامعي لا ترجع إلى كونه

[1] انظر: التعليم العالي بالمغرب فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التقرير القطاعي/2018م، ص 22.

نتيجة سلبية في ذاته فحسب، وإنما إلى ما قد يترتب عليه من إعادة وتراكم للتعثر، بما يحول الفشل الجزئي إلى تأخر في التخرج، وقد يدفع في بعض الحالات إلى الانقطاع.

في هذا السياق، يُقاس "الفشل الأكاديمي تقليديا بالعناصر المحسوبة مثل النقاط الضعيفة، والترتيب السيئ، الرسوب والتأخر، عدم الاهتمام، واضطراب الامتحانات، عدم الرغبة في الدراسة، والرسوب في الامتحان"[1]. يكشف هذا التحديد عن تعدد العلامات التي يمكن أن يظهر من خلالها الفشل، بحيث لا ينبغي اختزاله في نقطة ضعيفة أو رسوب في امتحان بعينه، وإنما النظر إليه باعتباره نمطا من التعثر قد تتراكم مؤشراته وآثاره عبر المسار الدراسي.

يتخذ الفشل الدراسي، من الناحية العملية، صورا متعددة، من أبرزها الدرجات المتدنية التي تعكس عدم بلوغ الطالب مستوى الأداء المطلوب في بعض المواد، والإعادة التي تفرض عليه إعادة وحدات أو مواد لم يتمكن من اجتيازها، وما ينتج عن ذلك من تباطؤ في تقدمه داخل المسار. وهنا تتضح الصلة بين الفشل والتأخر؛ فالإعادة المتكررة لا تظل واقعة أكاديمية محدودة، وإنما قد تتحول إلى عامل في تمديد مدة الدراسة، كما قد يؤدي تراكم الإخفاقات إلى تقليص قدرة الطالب على الاستمرار وصولا إلى التسرب.

تؤكد بعض المعطيات المتاحة هذا التداخل بين ضعف الإنجاز وإطالة المسار؛ ففي دراسة المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، انخفضت نسبة الإشهاد لفوج 2012-2013 إلى 27.6%، مع العلم أن قرابة خمس طلبة هذا الفوج ظلوا مسجلين بالإجازة الأساسية في السنة الجامعية 2017-2018، أي ما يتجاوز خمس سنوات بعد التسجيل الأول[2]. تكشف هذه المعطيات عن مسارين متلازمين: ضعف القدرة على تحقيق الشهادة من جهة، واستمرار عدد من الطلبة في المسار لمدة تتجاوز المدة القانونية من جهة أخرى.

ومن ثم، لا يبدو الفشل الدراسي، في إطار تحليل الهدر الجامعي، مجرد مشكلة تتعلق بقدرة الطالب على النجاح في الامتحان، وإنما يمثل حلقة في سلسلة قد تتفاعل فيها عوامل متعددة. فقد يرتبط التعثر بمستوى الاستعداد السابق، أو بصعوبات الانتقال إلى التعليم الجامعي، أو بضعف التوجيه الأكاديمي، أو بعدم كفاية الدعم والمواكبة، كما قد تتدخل فيه عوامل اجتماعية واقتصادية تؤثر في قدرة الطالب على التفرغ للدراسة والاستجابة لمتطلباتها. ولا يعني ذلك إرجاع الفشل إلى عامل بعينه، وإنما يقتضي النظر إليه ضمن شبكة من الشروط التي قد تتفاعل في إنتاجه.

[1] المخططات المبكرة المختلة كعوامل سببية كامنة من عوامل الفشل الأكاديمي، د. زبيدة الحطاح، المجلّة الجزائرية للطفولة والتربية، مجلد 1، العدد 2013/2م، ص 71.

[2] التعليم العالي بالمغرب فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، مرجع سابق، ص 20.

يضاف إلى ذلك أن تنظيم البرامج الدراسية وملاءمتها مع حاجات الطلبة وقدراتهم يمثلان عنصرا جديرا بالفحص؛ إذ إن استمرار التعثر وإعادة المواد والسنوات قد يؤدي إلى إطالة المسار ورفع كلفته الزمنية والمادية. ومن هنا، فإن معالجة الفشل الدراسي لا تبدأ فقط من لحظة ظهور النتيجة السلبية، وإنما تستدعي مساءلة الشروط السابقة والوسطى التي شكلت المسار الذي انتهى إليها.

بهذا المعنى، فإن الأشكال الثلاثة التي توقفنا عندها لا ينبغي أن تُفهم بكونها ثلاثة أنماط منفصلة للهدر؛ فالعلاقة بينها قد تكون دينامية ومتدرجة: يبدأ المسار بتعثر أو فشل دراسي، ويتحول إلى إعادة وإطالة في مدة الدراسة، وقد ينتهي في بعض الحالات إلى الانقطاع. وفي المقابل، قد يكون الانقطاع نفسه نتيجة لتراكم سابق من التعثرات والصعوبات. لذلك فإن قيمة هذه الأشكال، في التحليل، لا تكمن في مجرد تصنيفها، وإنما في الكشف عن المسار الذي ينتقل فيه الهدر من تعثر في الأداء إلى استنزاف للزمن والموارد، ثم إلى فقدان المخرج الجامعي المنتظر.

إذا كانت هذه المظاهر تكشف عن الوجه الظاهر للهدر الجامعي، فإن الوقوف عندها لا يجيب بعد عن السؤال الأهم: ما الذي يجعل هذه المظاهر تتكرر وتتخذ هذا الحجم؟ فالتسرب، والتأخر، والفشل ليست أسبابا للهدر بقدر ما هي، في جانب مهم منها، مخرجات لمسار تتداخل في تشكيله شروط أكاديمية وبيداغوجية ومؤسسية، إلى جانب عوامل اجتماعية واقتصادية وبيئية. ومن هنا ينتقل البحث من تحديد صور الهدر إلى مساءلة دينامية إنتاجه والعوامل المتداخلة في تشكيله.

ب- دينامية إنتاج الهدر الجامعي

إذا كانت مظاهر الهدر الجامعي تكشف عن صور الاختلال في المسار الأكاديمي، فإن الوقوف عندها لا يكتمل دون مساءلة الشروط التي تجعل هذا الاختلال ممكنا وقابلا للتكرار. فالتسرب، والتأخر، والفشل الدراسي ليست، في الغالب، وقائع منفصلة عن السياق الذي يحتضن المسار الجامعي، وإنما تتشكل عند تقاطع عوامل متعددة، بعضها يتصل ببنية التكوين وآليات التوجيه والمواكبة، وبعضها الآخر يتصل بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للطالب وبالبيئة التي يتحرك داخلها.

إن البحث عن أسباب الهدر الجامعي لا ينبغي أن ينطلق من افتراض وجود سبب واحد يمكن أن تُرد إليه الظاهرة، ولا من اختزال المسؤولية في الطالب أو أسرته؛ ذلك أن تعدد مستويات الهدر يقتضي، بالضرورة، تعدد مستويات تفسيره. وقد أشارت الأدبيات إلى جملة من العوامل التي تتصل بانفصال ما يتعلمه الطالب عن تطبيقاته العملية، وعدم انسجامه مع التخصص الذي يدرسه، وضعف التوجيه الأسري، فضلا

عن النظر إلى الشهادة باعتبارها الغاية الأساسية من التعليم بدل قيمته المعرفية والتكوينية[1]. كما رُبطت الظاهرة بتدني الدخل الأسري، وبُعد الجامعة عن سكن الطالب، والانشغال بأمور أخرى غير الدراسة، وضعف بعض مكونات هيئة التدريس، ومحدودية التنويع في طرائق التدريس، إلى جانب عوامل تتصل بالمناهج[2]. وصنفت بعض الدراسات هذه العوامل إلى داخلية، من قبيل ضعف توجيه الطلبة والإرشاد الأكاديمي وصعوبة المقررات، وخارجية ترتبط بالظروف الاقتصادية للأسرة وموقفها من مواصلة الأبناء لتعليمهم[3].

تكشف هذه التصنيفات، على اختلاف منطلقاتها، عن حقيقة منهجية أساسية، هي أن الهدر الجامعي لا ينتج عن خلل في الطالب وحده، وإنما عن تفاعل بين الطالب والمسار الذي يلجه، والمؤسسة التي تستقبله، والموارد التي تتيحها له، والبيئة الاجتماعية والاقتصادية التي يعيش فيها. ولذلك سنركز في الدراسة على مستويين متكاملين من العوامل: الأسباب الأكاديمية والمؤسسية من جهة، والأسباب الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى، مع استحضار ما بينهما من تفاعل؛ لأن الفصل الحاد بين هذه المستويات قد يحجب الكيفية الفعلية التي تتشكل بها حالات التعثر والتأخر والانقطاع.

1. الأسباب الأكاديمية والمؤسسية

يبدو من الصعب فهم الهدر الجامعي دون مساءلة الشروط التي يؤطر بها الطالب مساره منذ لحظة اختياره للتخصص إلى غاية اندماجه في الحياة الجامعية. فكلما اختل التوجيه، أو ضعفت المواكبة، أو لم تعد البرامج الدراسية ملائمة للطالب واحتياجاته، أصبح المسار أكثر عرضة للتعثر، بما قد يفضي، عند تراكم العوامل، إلى التأخر أو الانقطاع. ولذلك لا نتعامل مع الأسباب الأكاديمية باعتبارها مجرد صعوبات تواجه الطالب أثناء الدراسة، وإنما باعتبارها عناصر تتصل بكفاءة المسار الجامعي نفسه وقدرته على تهيئة شروط الاستمرار والنجاح.

- **ضعف التوجيه الأكاديمي**

يحتل التوجيه الأكاديمي موقعا متقدما في تفسير مسارات التعثر الجامعي؛ لأن اختيار الطالب لتخصصه ليس قرارا عابرا، بل يؤسس لمسار تكويني ومهني قد يمتد سنوات. ومن ثم، فإن غياب المعلومات الكافية عن

[1] انحراف الشباب وطرق العلاج على ضوء الكتاب والسنة، خالد الجريسي، مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، ط 2008/1م.

[2] أسباب تسرب طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية من الدراسة بالأقسام العلمية من وجهة نظرهم: دراسة وصفية، عبد الله غازي العتيبي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز -كلية الآداب والعلوم الإناسية، جامعة الملك عبد العزيز، مج24، عدد 2016/01م.

[3] التسرب الدراسي وسط طلاب الجامعات: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، الدحيلان سليمان بن صالح والمصطفى عمر أحمد، مجلة المؤتمر السنوي للدراسات الإنسانية والتربوية جامعة الخرطوم www.mmacpanel.mahdi.sd/includes.

طبيعة التخصص ومتطلباته وآفاقه، أو عدم ملاءمة الاختيار لقدرات الطالب وميوله، قد يجعل الولوج إلى الجامعة بداية لمسار غير منسجم، يظهر أثره لاحقا في ضعف الدافعية، أو تغيير التخصص، أو التعثر، وربما الانقطاع.

تكتسب هذه المسألة أهميتها من كون التوجيه، في التصور التربوي الرسمي، ليس إجراء إداريا سابقا للالتحاق بالتعليم العالي، وإنما وظيفة ملازمة للمسار التكويني؛ فقد عدّه الميثاق الوطني للتربية والتكوين "جزءا لا يتجزأ من سيرورة التربية والتكوين، بوصفها وظيفة للمواكبة وتيسير النضج والميول وملكات المتعلمين واختياراتهم التربوية والمهنية"[1]. إذا كان التوجيه بهذه الوظيفة، فإن اختلاله لا يقتصر أثره على لحظة الاختيار، وإنما يمكن أن يمتد إلى جودة التوافق بين الطالب وتخصصه ومساره الأكاديمي.

لهذا جاء التأكيد على أن "التوجيه التربوي له من الأهمية ما يبوئه مكانة وازنة سواء في مضمار تجويد مستوى الحياة المدرسية.. أو في مجال تصحيح اختلالات المنظومة التربوية"[2]. بما يفيد أن التوجيه لا ينبغي أن يُفهم بوصفه خدمة هامشية، وإنما باعتباره إحدى الآليات التي تمكن المنظومة من تصحيح الاختيارات غير الملائمة، ومواكبة المتعلم في بناء مشروعه الدراسي والمهني.

غير أن الإشكال لا يتعلق فقط بالمكانة النظرية التي يحتلها التوجيه، وإنما بمدى ترجمة هذه المكانة إلى ممارسة مؤسسية فعالة. ففي هذا السياق، "كشف المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008م اختلالات بنيوية عابت السير العادي لإرساء منظومة متراصة للتوجيه، الأملا الذي حدا بالبرنامج الاستعجالي على تخصيص مشروع من مشاريعه لهذا المكوّن رغبة في تحسين أداء البنيات والفاعلين في هذا المجال"[3]. تكتسب هذه الشهادة أهميتها من كونها تنقل النقاش من مستوى الدعوة إلى أهمية التوجيه إلى مستوى الكشف عن اختلالات بنيوية في منظومته.

لم يتوقف النقاش عند هذا الحد؛ فقد عاد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2021 إلى نظام التوجيه من خلال وثيقة رأي بشأن مشروع مرسوم حول التوجيه المدرسي والمهني والإرشاد الجامعي، داعيا إلى مراجعة شروط بناء النظام الجديد بما ينسجم مع مقتضيات الإصلاح البيداغوجي والقانون-الإطار[4].

---

[1] الدعامة السادسة: التوجيه التربوي والمهني.

[2] [2] التوجيه التربوي وسوء التوافق الدراسي: أوضاع الراهن وانتظارات المستقبل، بولحيا مصطفى، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية -بيروت، عدد 457/آذار 2017م، ص 113-114.

[3] نفسه، ص 115.

[4] صدرت الوثيقة في يوليوز 2021م، رأي رقم 2021/7.

وبذلك يتضح أن ضعف التوجيه لا يمكن التعامل معه كخلل تقني محدود، بل باعتباره مسألة تتصل بقدرة المنظومة على تحقيق التوافق بين اختيارات المتعلم ومتطلبات المسار الجامعي.

من هنا، فإن الصلة بين التوجيه والهدر لا ينبغي أن تصاغ في صورة سببية مبسطة من قبيل أن ضعف التوجيه يؤدي آليا إلى التسرب، وإنما ينبغي النظر إليه بوصفه عاملا من عوامل زيادة قابلية المسار للتعثر؛ إذ إن الاختيار غير الملائم قد يتفاعل مع صعوبات الدراسة، وضعف المواكبة، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، فينتج في النهاية مسارا أكثر عرضة للهدر.

- **عدم ملاءمة المناهج والبرامج الجامعية**

إذا كان التوجيه يؤثر في نقطة الدخول إلى المسار الجامعي، فإن المنهاج يحدد، إلى حد بعيد، طبيعة التجربة التي يعيشها الطالب بعد الولوج. ولذلك فإن مساءلة الهدر تقتضي ألا يُنظر إلى البرنامج الدراسي بوصفه إطارا محايدا، وإنما بوصفه أحد المحددات التي قد تدعم استمرار الطالب أو تزيد من صعوبة اندماجه في الدراسة.

تزداد أهمية هذه المسألة عندما يكون المحتوى الدراسي منفصلا عن حاجات الطالب واهتماماته، أو عن التحولات العلمية والمهنية التي يعرفها المجتمع. وقد خلصت بعض الأدبيات إلى أن المناهج المعتمدة "يتصف بالجمود وعدم ملائمة قدرات الطالب، وعدم ارتباطه بحاجات المجتمع الأساسية والضروّرية، وعدم تلبيته ميول الأطفال والطالب ورغباتهم وحاجاتهم وهواياتهم الخاصة، وتوجهاتهم الشخصية، إضافة إلى عدم اهتمام هذه المناهج بالظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه الطالب والأسرة، مما يؤدي إلى خفض رغبة الأطفال والطلبة ودوافعهم في متابعة الدراسة والتعلم والإقبال على المدرسة -والجامعة- والاستمرار في التعلم"[1].

لا تتعلق المشكلة إذن، بمجرد حداثة المحتوى أو قدمه، وإنما بالسؤال الأعمق المتصل بملاءمة التكوين: هل يجد الطالب فيما يدرسه امتدادا لقدراته وحاجاته، واتصالا بمحيطه، وأفقا يمكن أن يترجم فيه ما يتعلمه إلى كفايات ذات معنى؟ فكلما اتسعت الفجوة بين المعرفة المقدمة وتجربة الطالب وحاجات المجتمع، أمكن أن تتراجع الدافعية نحو الاستمرار، خصوصا إذا ترافقت هذه الفجوة مع صعوبات أخرى.

تكشف معطيات المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي عن جانب من هذه المشكلة؛ إذ أفاد تقرير الطلبة والحياة الجامعية بأن 62.3% من الطلبة عبروا عن عدم رضاهم عن التكوين وتجهيزات المؤسسات

[1] تسرب الطلبة في محافظة القدس الشريف في الأعوام 2002م – 2008م، د. سمير إسماعيل شقير وعمر عبد الرحيم نصر الله، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عدد 18/كانون الثاني 2010م، ص 191.

الجامعية[1]. كما أشار التقرير نفسه إلى هيمنة المحاضرة على أنماط التدريس، إذ بلغت نسبة الدروس التي تتخذ هذا الشكل 98.5%[2]. لا تكمن أهمية هذه المعطيات في الأرقام ذاتها، وإنما فيما تثيره من سؤال حول مدى تنوع الخبرات التعليمية، وقدرتها على الانتقال من نقل المعرفة إلى بناء الفهم والمهارة والمشاركة.

يضاف إلى ذلك البعد اللغوي الذي يطرح نفسه في عدد من التخصصات العلمية؛ إذ يمكن أن يجد بعض الطلبة أنفسهم أمام انتقال من لغة التدريس التي ألفوها في التعليم المدرسي إلى لغة مختلفة في الجامعة، بما يضيف صعوبة إلى الصعوبات الأكاديمية الأصلية. ولا يصح، مع ذلك، تحويل العامل اللغوي إلى تفسير منفرد للهدر، وإنما ينبغي إدراجه ضمن شبكة العوامل التي قد تجعل الانتقال إلى الجامعة أكثر تعقيدا بالنسبة لبعض الطلبة.

وعليه، فإن عدم ملاءمة البرامج والمناهج لا يُنظر إليه هنا باعتباره سببا مباشرا وحتميا للهدر، وإنما بكونه اختلالا في البيئة البيداغوجية قد يسهم، حين يتقاطع مع ضعف التوجيه والمواكبة وصعوبات الطالب الذاتية والاجتماعية، في إطالة المسار أو تغيير التخصص أو الانقطاع.

2. الأسباب الاجتماعية والاقتصادية

لا تكتمل قراءة الهدر الجامعي من داخل الجامعة وحدها؛ فالطالب الذي يدخل المؤسسة الجامعية لا يدخل إليها منفصلا عن شروط حياته الأسرية والمادية والاجتماعية. وبالتالي تكون قدرة الطالب على الانتظام في الدراسة والاستفادة من التكوين لا تتحدد فقط بما توفره الجامعة من برامج وخدمات، وإنما تتأثر أيضا بقدرته على تحمل تكاليف الدراسة والمعيشة، وبالدعم الذي يتلقاه من أسرته، وبمدى استقرار البيئة التي يعيش فيها.

لهذا تبرز العوامل الاجتماعية والاقتصادية باعتبارها مستوى آخر من مستويات إنتاج الهدر، لا باعتبارها بديلا عن العوامل الأكاديمية، وإنما باعتبارها عوامل قد تتفاعل معها وتضاعف آثارها. فإذا كان الطالب يعاني أصلا من صعوبة في الاندماج الأكاديمي، ثم يجد نفسه في الوقت نفسه أمام أعباء مالية أو أسرية أو اجتماعية، فإن احتمال استمرار التعثر يصبح أكبر.

- **العوائق المالية**

تعد الكلفة الاقتصادية للدراسة الجامعية أحد العناصر التي ينبغي استحضارها عند تحليل الهدر، حتى في السياقات التي لا تفرض فيها الجامعة العمومية رسوما مباشرة على الطلبة. فالكلفة الفعلية للتعليم لا تختزل

[1] الطلبة والحياة الجامعية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث وطني، 2020م، ص 39.
[2] نفسه، ص 35.

في الرسوم الدراسية، وإنما تشمل الكتب والمراجع، والأجهزة الرقمية، والاتصال بالإنترنت، والنقل، والسكن، والغذاء وغيرها من متطلبات الحياة الجامعية.

في الحالة المغربية، حيث التعليم الجامعي العمومي مجاني للطلبة المغاربة في صورته العامة، تظل هذه النفقات غير المباشرة حاضرة في تشكيل تجربة الطالب. وقد أشار المصدر المعتمد في الدراسة إلى أعباء الكتب والمقررات، والحاجة إلى الحاسوب والإنترنت، فضلا عن تكاليف النقل، مؤكدا أن النقل "يكتسي أهمية كبرة بالنسبة لأغلبية الطلبة، والصعوبات المرتبطة به هي أحد الأسباب المهمة لتغيباتهم عن الدراسة"[1].

وبالتالي فإن المسألة المالية لا ينبغي أن تُطرح فقط من زاوية قدرة الطالب على دفع رسوم جامعية، وإنما من زاوية أوسع تتعلق بكلفة الانتظام في الدراسة. فقد يستطيع الطالب الولوج إلى الجامعة دون رسوم، لكنه قد يعجز عن تحمل كلفة السكن أو النقل أو التجهيزات أو المعيشة، وهو ما قد ينعكس على حضوره وانتظامه وقدرته على تخصيص الوقت الكافي للدراسة.

يظهر ذلك بوضوح في مسألة السكن؛ إذ يضطر عدد من الطلبة إلى الانتقال إلى مدن أخرى لمتابعة دراستهم، في وقت تظل فيه الطاقة الاستيعابية للأحياء الجامعية محدودة قياسا إلى أعداد الطلبة. وقد وصف المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي هذا الوضع بقوله: "ضعف الطاقة الاستيعابية للأحياء الجامعية الوطنية -التي من المفترض أن تكون مكان سكن للطلبة ذوي الدخل المحدود خاصة- بالنظر إلى العدد الكلي للطلبة والطالبات المسجلين في الجامعة"[2]. هنا يتحول السكن من مجرد خدمة اجتماعية إلى شرط من شروط الاستقرار الجامعي، خاصة بالنسبة للطلبة القادمين من مناطق بعيدة.

لا تقف الضغوط عند السكن؛ فالغذاء والدعم المالي وانتظام المنح تمثل بدورها عناصر في البيئة المعيشية للطالب. وقد أظهرت المعطيات الواردة في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي تفاوتا في درجة رضا الطلبة عن خدمات المطاعم الجامعية، كما سجلت نسبة مهمة منهم عدم كفاية المنح الدراسية أو عدم انتظام صرفها[3]. هذه المعطيات لا تسمح وحدها بإثبات علاقة سببية مباشرة بين ضعف الخدمات أو الدعم والانقطاع، لكنها تبرز حجم البيئة المادية التي يتحرك فيها الطالب، والتي قد تصبح أكثر ضغطا كلما كان دخله أو دخل أسرته محدودا.

[1] الطلبة والحياة الجامعية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بحث وطني، 2020م، ص 54.
[2] نفسه، ص 51
[3] نفسه، ص 56.

وبذلك، فإن العائق المالي في تحليل الهدر الجامعي لا ينبغي أن يفهم باعتباره مجرد عدم القدرة على دفع تكاليف الدراسة، بل باعتباره اتساعا للفجوة بين ما يحتاجه الطالب لكي يستمر في المسار الجامعي وبين ما تسمح به موارده وموارد أسرته. وكلما اتسعت هذه الفجوة، أصبح الاستمرار أكثر كلفة، وقد يضطر الطالب إلى العمل أو تقليص حضوره أو إعادة ترتيب أولوياته، بما قد يؤثر في مساره الأكاديمي.

- **العوائق الأسرية والاجتماعية**

إذا كانت الموارد المادية تحدد جانبا من قدرة الطالب على الاستمرار، فإن البيئة الأسرية والاجتماعية تحدد جانبا آخر لا يقل أهمية. فالأسرة قد تكون مصدرا للدعم والمواكبة والتحفيز، لكنها قد تتحول، في بعض الحالات، إلى مصدر ضغط عندما لا تتوافر لديها القناعة الكافية بأهمية التعليم العالي، أو عندما تفرض على الطالب مسؤوليات تتعارض مع متطلبات الدراسة.

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن انقطاع الطالب قد يرتبط "لعدم وجود الوعي الكافي عند الأبوين الذي يمكنهم من القيام بإقناعه بالاستمرار في الذهاب إلى مواصلة الدراسة"[1]. لا تعني هذه المعطيات أن الأسرة تمثل عاملا سلبيا في ذاتها، وإنما تكشف أن اختلاف تمثلات الأسرة لقيمة التعليم قد ينعكس على مستوى الدعم الذي يتلقاه الطالب في لحظات التعثر أو التردد.

تزداد المسألة تعقيدا عندما ترتبط الدراسة بالحاجة إلى العمل أو تحمل أعباء الأسرة؛ فقد تكون الأولوية، في بعض الأسر، لتوفير دخل إضافي بدل استمرار الطالب في الدراسة، وهو ما عبرت عنه بعض الشهادات بقولها: "بل على العكس في بعض الأحيان بعض الأسر يرضون عن ذلك، خصوصا إذا ذهب الولد إلى العمل وأحضر المال"[2]. هنا لا يعود الانقطاع قرارا فرديا محضا، وإنما يصبح نتيجة لتزاحم أدوار والتزامات يفرضها الوضع الأسري والاقتصادي.

وبالتالي فإن أثر البيئة الأسرية في الهدر الجامعي ينبغي أن يقرأ في إطار العلاقة بين المساندة الأسرية والموارد المتاحة والانتظارات الاجتماعية؛ فالطالب الذي يفتقر إلى الدعم المعنوي والمادي، أو يجد نفسه مطالبا بالعمل وتحمل مسؤوليات منزلية متزايدة، قد يواجه صعوبة أكبر في الحفاظ على انتظامه الأكاديمي.

- **الضغوط الاجتماعية والاختيارات المفروضة**

لا تقتصر الضغوط الاجتماعية على الأسرة المباشرة، وإنما قد تمتد إلى التصورات الجماعية المتعلقة بالتخصصات والمهن ومسارات النجاح. فقد يجد الطالب نفسه أمام اختيارات لا تعبر بالضرورة عن ميوله

[1] تسرب الطلبة في محافظة القدس الشريف في الأعوام 2002م – 2008م، مرجع سابق، ص 167.
[2] نفسه، ص 168.

وقدراته، وإنما تستجيب لما تعتبره الأسرة أو البيئة الاجتماعية تخصصات أكثر مكانة أو أمانا من غيرها. وإذا لم يتوافق الاختيار المفروض مع استعداد الطالب واهتماماته، فقد يظهر التعثر بوصفه نتيجة محتملة لهذا التناقض.

تزداد أهمية هذا العامل في سياق ضعف خدمات التوجيه؛ إذ تشير المعطيات الواردة في المصدر إلى محدودية استفادة الطلبة من خدمة التوجيه الجامعي[1]. ومن ثم، فإن غياب التوجيه المؤسسي قد يترك مساحة أكبر لتأثير التوجيه الأسري والاجتماعي، بما قد يؤدي إلى خيارات لا تقوم دائما على معرفة كافية بمتطلبات التخصص أو آفاقه.

كما يمكن لبعض الالتزامات الاجتماعية، ومنها الزواج المبكر بالنسبة لبعض الطالبات في بعض السياقات، أن تؤثر في استمرارية المسار الجامعي، عندما تصبح المسؤوليات الأسرية الجديدة منافسة للوقت والجهد اللذين يتطلبهما التعليم العالي. ولا يعني ذلك تعميم هذه الحالة، وإنما إدراجها ضمن جملة من الضغوط الاجتماعية التي قد تعيد ترتيب أولويات الطالب وتؤثر في استمراره الدراسي.

- **العنف والتحرش في البيئة الجامعية**

ثمة عامل آخر يتصل هذه المرة بالبيئة الجامعية نفسها، لكنه يتجاوز البعد الأكاديمي المباشر، ويتمثل في العنف والتحرش وما يرتبط بهما من شعور بعدم الأمان. فالمؤسسة الجامعية لا تؤدي وظيفتها التكوينية في فضاء محايد، وإنما تحتاج إلى بيئة يشعر فيها الطالب بالأمان والاحترام والانتماء؛ ولذلك فإن اختلال هذه البيئة قد يؤثر في اندماجه في الحياة الجامعية وفي قدرته على الانتظام فيها.

أورد تقرير المجلس الأعلى معطيات حول حضور التحرش في الوسط الجامعي، حيث أفاد 9.3% من الطلبة بأنهم يشاهدونه بشكل متكرر، بينما أشار 5.7% إلى معاينته أحيانا[2]. كما ربطت إحدى الدراسات بين التحرش في الوسط الجامعي ومجموعة من الآثار النفسية والاجتماعية، من بينها الخوف والقلق والتوتر والعزلة وفقدان الثقة بالنفس والشعور بعدم الأمن، واعتبرت أن "النظرة السلبية للوسط الجامعي باعتباره وسط غير آمن، والانحراف بالجامعة كمؤسسة عن دورها الأكاديمي وتحويلها إلى جهة طاردة لهذه الحالات" يمكن أن تكون من نتائج انتشار الظاهرة"[3].

---

[1] الطلبة والحياة الجامعية، مرجع سابق، ص 26.

[2] نفسه، ص 47.

[3] التحرش الجنسي في الوسط الجامعي من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين: أشكاله، أسبابه وسبل المواجهة - دراسة ميدانية-، د. أسماء سعادو، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 8، العدد 1/مارس 2021، ص 594.

لا ينبغي مع ذلك، الانتقال من وجود التحرش إلى القول بأنه يؤدي حتما إلى الانقطاع؛ فالأدق أن ينظر إليه باعتباره عاملا مهددا للاندماج والاستقرار الجامعي، يمكن أن تتعاظم آثاره عندما يتقاطع مع هشاشة نفسية أو اجتماعية أو أكاديمية سابقة. ومن هذه الزاوية، يصبح توفير البيئة الجامعية الآمنة جزءا من شروط الوقاية من الهدر، لا مجرد مسألة منفصلة عن جودة التكوين.

وبذلك تتضح أن أسباب الهدر الجامعي لا تنتظم في سلسلة سببية بسيطة، وإنما في بنية تفاعلية تتقاطع فيها عوامل أكاديمية ومؤسسية مع عوامل اقتصادية وأسرية واجتماعية. فضعف التوجيه قد يقود إلى اختيار غير ملائم، وعدم ملاءمة البرنامج قد يعمق التعثر، في حين قد تجعل الصعوبات المالية أو الأسرية قدرة الطالب على تجاوز هذا التعثر أكثر صعوبة، وقد تأتي البيئة الجامعية غير الآمنة لتضيف ضغطا آخر إلى مسار مثقل أصلا بالصعوبات.

وعليه، فإن قيمة هذا التصنيف لا تكمن في توزيع المسؤولية بين "الطالب" و"الجامعة" و"الأسرة"، وإنما في تجاوز هذا التقابل نفسه نحو فهم الهدر بوصفه نتاجا لتفاعل مستويات متعددة من المسار الجامعي. وهذا ما يبرر الانتقال، في المبحث الموالي، من سؤال العوامل إلى سؤال دينامية إنتاج الهدر الجامعي في الجامعة المغربية: كيف تتحول هذه الاختلالات المتفرقة إلى مسارات فعلية من الفشل والتأخر والانقطاع؟ وكيف ينتقل أثرها من مستوى التجربة الفردية للطالب إلى مستوى المؤسسة والمجتمع ورأس المال البشري؟

ثالثا: مآلات الهدر الجامعي وانعكاساته على رأس المال البشري

إذا كان الهدر الجامعي يكشف في أحد وجوهه، عن اختلال في تحويل الموارد والمدخلات الجامعية إلى مخرجات أكاديمية وبشرية منتظرة، فإن آثاره لا تنحصر في الجانب التعليمي أو في الكلفة الاقتصادية المترتبة عن التعثر والانقطاع والتأخر في التخرج؛ إذ تمتد إلى الطالب نفسه، بما يمس توازنه النفسي وعلاقته بذاته وبمحيطه. فإن النظر إلى الهدر الجامعي من زاوية آثاره يقتضي تجاوز الاقتصار على ما يمكن قياسه من خسائر مادية أو مؤشرات أكاديمية، إلى استحضار ما يخلفه تعثر المسار الجامعي من آثار في البناء النفسي والاجتماعي للفرد.

ليس المقصود بذلك افتراض أن كل حالة من حالات التعثر أو الانقطاع تفضي بالضرورة إلى النتيجة النفسية نفسها؛ فالأثر يتحدد بتداخل طبيعة التجربة الجامعية مع ظروف الطالب الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، وبكيفية إدراكه لتعثر مساره وما يترتب عنه من تحولات في توقعاته ومكانته وعلاقاته. غير أن

الأدبيات التي تناولت الهدر التربوي تشير إلى أن الظاهرة يمكن أن تولد نوعا من "الإحباط النفسي البالغ تأثيره على كافة أطراف العملية التعليمية"[1]، بما يجعل بعدها النفسي مكوّنا أساسيا في فهم مآلاتها.

على هذا الأساس، يمكن مقاربة آثار الهدر الجامعي ضمن ثلاثة أبعاد مترابطة: نفسي، واجتماعي، واقتصادي؛ إذ لا يعمل كل بُعد منها بصورة مستقلة، وإنما قد ينتقل الأثر من مستوى إلى آخر، فيتحول التعثر الأكاديمي إلى ضغط نفسي، وقد ينعكس هذا الضغط على علاقة الطالب بمحيطه، ثم تتداخل هذه المآلات مع وضعه المهني والاقتصادي. ونبدأ بالبعد النفسي؛ باعتباره من أكثر الأبعاد اتصالا بالتجربة الفردية للهدر.

1. الآثار النفسية

لا يمثل الهدر الجامعي مجرد انقطاع عن مسار تكويني، بل قد يصبح تجربة ذات انعكاسات على صورة الطالب عن ذاته وعن قدرته على تحقيق ما كان يتطلع إليه. فحين ينتهي المسار الجامعي دون الحصول على الشهادة، أو يمتد على نحو يتجاوز المدة المنتظرة، لا تكون الخسارة متعلقة بالزمن الدراسي وحده، وإنما قد تمس أيضا توقعات الطالب بشأن مستقبله الدراسي والمهني، وما يرتبط بها من شعور بالكفاءة والإنجاز والقدرة على الاندماج في محيطه.

تتضح هذه الدلالة في وصف بعض الآثار النفسية المترتبة عن التخلي عن الدراسة، حيث يؤدي ذلك إلى "عدم الاستقرار النفسي، فينتابه باستمرار شعور بالنقص والعجز والفشل والقلق، وانعدام الثقة بالنفس، والحساسية المفرطة من أي نقد، لأنه يعلم جيدا أن ضعف ثقافته يحرمه من التكيف مع الظروف المحيطة بالمجتمع"[2]. ولا ينبغي أن يُفهم هذا الوصف باعتباره نتيجة حتمية لكل حالة هدر جامعي، وإنما بوصفه أحد المسارات النفسية الممكنة عندما يتزامن التعثر الأكاديمي مع الشعور بالفشل أو ضعف القدرة على الاندماج في المحيط.

- **القلق والإحباط وفقدان الأفق**

يظهر القلق بوصفه أحد الآثار الممكنة لتعثر المسار الجامعي، ولا سيما عندما ينتقل الطالب من فضاء الدراسة إلى البحث عن موقع مهني دون أن يمتلك المؤهل الذي كان يعول عليه في بناء مستقبله. فغياب الشهادة الجامعية قد يضعف، في نظر الطالب أو في تقديره لفرصه، إمكانية الوصول إلى العمل الذي كان

[1] الهدر التربوي أسبابه آثاره أساليب قياسه، سمية عبد الله القحطاني، مجلة المعرفة التربوية، الجزء 2، العدد 2018/12م، ص 55.

[2] مطبوع محاضرات في التسرب والتخلي عن الدراسة، د. خليفة زاوري أحمد، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي/الجزائر، طبعة: 2022/2021م، ص 85.

يتوقعه، وهو ما عبرت عنه إحدى الدراسات بكون المتسرب يصبح "غير مؤهل بشكل جيد للحصول على وظيفة مناسبة تضمن له العيش الكريم"[1].

من هنا، لا يرتبط القلق بالماضي الدراسي وحده، بل يمتد إلى المستقبل الذي كان التعليم الجامعي يمثل بالنسبة إلى الطالب، أحد مداخله الأساسية. وكلما اتسعت الفجوة بين التوقعات التي صاحبت الالتحاق بالجامعة والنتيجة التي انتهى إليها المسار، أمكن أن يتولد شعور بعدم اليقين بشأن المستقبل الدراسي والمهني. وقد يتحول هذا الشعور، في بعض الحالات، إلى إحباط حين يدرك الطالب أن الجهد والوقت اللذين استثمرهما في مساره الجامعي لم يفضيا إلى النتيجة التي كان ينتظرها.

لا يقف الأمر عند حدود الإحباط العابر؛ إذ تشير الأدبيات المستحضرة إلى إمكان ارتباط الضغط النفسي المستمر باضطرابات نفسية، ومنها الاكتئاب، الذي قد يظهر في صورة حزن وفقدان للاهتمام وتراجع في القدرة على أداء الوظائف اليومية، ومن ذلك "ضعف الأداء الوظيفي"[2]. وبذلك يصبح الهدر في بعض الحالات، حلقة يمكن أن تتداخل فيها الخسارة الأكاديمية مع القلق بشأن المستقبل، ثم مع تراجع الدافعية والفاعلية الشخصية.

- **الحساسية تجاه النقد وتراجع تقدير الذات**

يتصل الأثر النفسي الثاني بصورة الطالب عن ذاته وبكيفية استقباله لأحكام الآخرين، ذلك أن عدم تحقيق التوقعات الأكاديمية ينعكس على الإحساس بالكفاءة وتقدير الذات، ولا سيما إذا أصبح الطالب ينظر إلى تعثره بوصفه دليلا على العجز أو الفشل. وفي هذه الحالة، قد لا يعود النقد الموجه إليه، حتى عندما يكون نقدا بنّاء مجرد ملاحظة تتصل بالأداء، وإنما قد يُستقبل بوصفه تذكيرا بالتجربة التي أخفق في تجاوزها[3].

هنا تتخذ الحساسية تجاه النقد معناها ضمن سياق أوسع من مجرد رد فعل انفعالي؛ فهي قد تعكس هشاشة الصورة التي يكونها الطالب عن ذاته بعد تعثر مساره، وتجعله أكثر ميلا إلى تفسير المواقف الاجتماعية من خلال تجربته الأكاديمية السابقة. ولذلك قد يصبح النقاش حول الدراسة أو العمل أو النجاح مصدرا للتوتر، إذا شعر الطالب أن هذه الموضوعات تضعه في موضع المقارنة مع أقرانه الذين واصلوا مسارهم الجامعي.

---

[1] واقع الصحة النفسية لدى المتسربين مدرسيا، آمنة بوزيان، رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية/الجزائر، موسم:2013/2012م، ص 90، بتصرف يسير.

[2] نفسه، ص 90.

[3] راجع: محاضرات في التسرب والتخلي عن الدراسة، مرجع سابق، ص.85

هذه الوضعية قد تفضي إلى تكون "شعور بالقلق والدونية، وانعدام الثقة بالنفس، وفقدان الحافز إلى العمل فيصبح عنصرا غير فعال في بيئته االجتماعية، وهذا ما يدفعه أحيانا إلى العدوانية للتعويض عن مشاعر النقص"[1]. وهو ما يكشف عن انتقال الأثر من المستوى النفسي الداخلي إلى مستوى السلوك والتفاعل الاجتماعي؛ إذ يمكن أن يؤدي تراجع الثقة بالنفس وفقدان الحافز إلى تقليص مشاركة الفرد في محيطه، أو إلى اتخاذ مواقف دفاعية تجاه النقد والمقارنة.

- **الانسحاب والعزلة الاجتماعية بوصفهما امتدادا للأثر النفسي**

إذا تراكم الشعور بالفشل والقلق وتراجع تقدير الذات، فقد يميل بعض المتسربين إلى تقليص حضورهم في المواقف التي تستدعي المقارنة مع الآخرين أو تستحضر تجربتهم الجامعية. ومن ثم يتحول تجنب المواقف الاجتماعية إلى آلية لحماية الذات من الإحراج أو النقد، وقد ينتهي -إذا استمر- إلى تضييق دائرة العلاقات وتعميق الشعور بالوحدة والاغتراب.

تتضح أهمية هذا المسار في أن الأثر النفسي للهدر الجامعي لا يظل حبيس التجربة الداخلية للفرد، وإنما يمكن أن يؤثر في علاقته بأسرته وأصدقائه وأقرانه وفي درجة مشاركته في محيطه. وبذلك تتداخل الآثار النفسية والاجتماعية بدل أن تكون مجالات منفصلة: فالتعثر قد يولد شعورا بالفشل، والشعور بالفشل قد يعزز الحساسية تجاه النقد، وهذه الحساسية قد تدفع إلى الانسحاب من بعض التفاعلات، بما يضعف الاندماج الاجتماعي ويزيد من وطأة التجربة النفسية.

وعليه، فإن الأثر النفسي للهدر الجامعي لا ينبغي اختزاله في الحديث عن القلق أو الاكتئاب بوصفهما نتيجتين منفصلتين، بل ينبغي النظر إليه بكونه مسارا تراكميا محتملا يبدأ من اختلال المسار الأكاديمي، ويمر بإعادة تقييم الفرد لذاته ولمستقبله، وقد ينتهي في بعض الحالات إلى تراجع الدافعية والفاعلية والاندماج. وهذا ما يجعل معالجة الهدر الجامعي لا تتعلق فقط بإبقاء الطالب داخل المؤسسة الجامعية، وإنما كذلك بمنع تحول التعثر الأكاديمي إلى تجربة ممتدة الأثر في شخصيته وعلاقاته ومشاركته الاجتماعية.

2. الآثار الاجتماعية

لا تنتهي آثار الهدر الجامعي عند حدود التجربة النفسية للطالب، وإنما تمتد إلى موقعه داخل المجتمع وإلى قدرته على الاندماج في أدواره المهنية والاجتماعية. ذلك أن الجامعة لا تؤدي وظيفة معرفية محضة، وإنما تسهم، من خلال التكوين والتأهيل واكتساب المهارات، في إعداد الفرد للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

[1] نفسه، ص 86.

وبالتالي فإن اختلال المسار الجامعي قد تكون له آثار تتجاوز الطالب بوصفه فردا، لتطال الأسرة ومحيطه الاجتماعي، ثم بعض مؤشرات الاندماج والإنتاج الاجتماعي.

غير أن هذه الآثار لا تتخذ صورة واحدة ولا تسير بالضرورة في اتجاه سببي مباشر؛ فالهدر الجامعي يتفاعل مع ظروف اقتصادية وأسرية ومؤسسية سابقة ومصاحبة له. ولذلك، فإن ما نرصده هنا ليس نتائج حتمية لكل حالة انقطاع أو تعثر، وإنما مسارات محتملة تتعزز كلما تراكمت خسارة التكوين مع ضعف فرص الاندماج المهني والاجتماعي.

يمكن إبراز أهم هذه المسارات في ثلاثة مظاهر مترابطة: قصور التكوين والمهارات، ثم البطالة والهشاشة الاقتصادية، ثم ما قد يرتبط بهما في بعض السياقات، من مخاطر على الاندماج والاستقرار الاجتماعي.

- **قصور التكوين والمهارات وتداعياته الاجتماعية**

إذا كان التعليم الجامعي أحد مسارات بناء رأس المال البشري، فإن الانقطاع عن هذا المسار قبل استكمال التكوين قد يحرم الفرد من جزء من المعارف والمهارات التي يفترض أن يكتسبها خلال مساره الجامعي. ولا يعني ذلك أن كل من لم يكمل دراسته الجامعية يصبح فاقدا للمهارات، وإنما المقصود أن عدم استكمال التكوين قد يحد -في بعض الحالات- من الرصيد المعرفي والمهني الذي كان يمكن أن توفره الجامعة، وهو ما ينعكس على قدرة الفرد على الاستجابة لمتطلبات بعض الأدوار المهنية والاجتماعية.

في هذا السياق، يكتسب مفهوم الأمية الوظيفية دلالته بوصفه إحالة إلى العجز عن توظيف مهارات القراءة والكتابة والحساب في سياقات الحياة اليومية والعملية[1]. إذا نقلنا هذا المفهوم إلى سياق الهدر الجامعي، فإن الأهم ليس إطلاق وصف "الأمية" على كل من تعثر أو انقطع عن الدراسة، وإنما النظر إلى قصور المهارات الوظيفية بوصفه أحد المآلات الممكنة عندما يغادر الطالب مساره الجامعي دون أن يستكمل التكوين الذي يؤهله للاندماج في مجالات العمل والحياة العامة.

من هذه الزاوية، تتصل قضية الهدر الجامعي بقضية أوسع هي كفاءة استثمار رأس المال البشري؛ إذ أن فقدان جزء من الاستثمار التعليمي لا يتعلق فقط بما أنفق على الطالب من موارد، وإنما بما لم يتحول من هذا الاستثمار إلى قدرات إنتاجية ومهارات قابلة للتوظيف. وقد عُبّر عن هذا المعنى بالقول أن رأس المال البشري هو "الذي يعني الإنفاق على تطوير قدرات ومهارات، ومواهب الإنسان على نحو يمكنه من من زيادة إنتاجيته،

[1] مراجعة حول الأمية الوظيفية: التعريف والجوانب المعرفية واللغوية والعددية، ريكا فاغفولجي وآخرون، https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.01617/full، تم الاطلاع عليه يوم: 2024/07/28.

وبالتالي سيلتحق بسوق العمل أناس إنتاجيتهم ضعيفة، الأمر الذي له بالغ الأثر على الاقتصاد والمجتمع على المدى البعيد"[1].

وبذلك، فإن البعد الاجتماعي للهدر لا يتمثل في فقدان الشهادة وحدها، وإنما في احتمال بقاء جزء من الطاقات البشرية دون أن يتحول إلى كفايات منتجة وفاعلة. وكلما اتسعت هذه الفجوة بين ما كان يمكن أن يحققه المسار الجامعي وما تحقق فعليا، أصبح الهدر مسألة تتصل بكفاءة المجتمع في تنمية موارده البشرية، وليس مجرد شأن فردي يخص الطالب المنقطع.

- **البطالة والهشاشة الاقتصادية والاجتماعية**

يظهر المسار الثاني للآثار الاجتماعية في العلاقة بين التعثر الجامعي وفرص الاندماج في سوق العمل، ذلك أن عدم استكمال الدراسة قد يحرم الطالب من مؤهل كان من شأنه أن يوسع مجال الخيارات المهنية المتاحة أمامه، فيجد نفسه أمام فرص عمل أضيق أو أمام منافسة أشد على الوظائف التي لا تشترط مؤهلات جامعية. هنا تتجاوز آثار الهدر المجال التعليمي لتدخل في دائرة الاندماج الاقتصادي والاجتماعي، لأن العمل لا يشكل موردا للدخل فحسب، وإنما يشكل أحد أهم مجالات المشاركة الاجتماعية وتحقيق الاستقلال وبناء المكانة.

وعليه تكون البطالة أو العمل الهش بالنسبة إلى بعض حالات الهدر الجامعي، امتدادا لمشكلة بدأت داخل المسار التعليمي. فلا يصح اختزال البطالة في الهدر الجامعي وحده؛ لأنها ظاهرة تتدخل في إنتاجها عوامل اقتصادية وبنيوية متعددة. لكن التعثر أو الانقطاع قد يزيد من هشاشة موقع الفرد في سوق العمل، خصوصا عندما يكون الانتقال إليه قد تم دون استكمال التأهيل الذي كان يستهدفه المسار الجامعي.

تتضح أهمية هذا المسار حين ننظر إلى آثاره على الأسرة والمحيط الاجتماعي؛ فكلما تعذر على الشاب الانتقال من التعليم إلى العمل المستقر، طال أمد اعتماده الاقتصادي على أسرته أو ازدادت هشاشته المعيشية، بما قد يضاعف الضغوط الواقعة عليه وعلى أسرته. وهكذا يمكن أن تتحول الخسارة التعليمية الفردية إلى عبء اجتماعي يتجاوز حدود الجامعة، خاصة عندما تتراكم حالات التعثر والانقطاع داخل فئات واسعة من الشباب.

من هذه الزاوية، يصبح الفقر ليس نتيجة آلية للهدر الجامعي، وإنما احتمالا يتعزز عندما يقترن ضعف التكوين بضعف فرص العمل والدخل. كما أن استمرار البطالة أو الهشاشة قد يعيد إنتاج الهدر بصورة أخرى، إذ تقل قدرة الفرد على الاستثمار في تطوير ذاته، ويضيق مجال مشاركته الاقتصادية والاجتماعية، فتتشكل

[1] الهدر التربوي أسبابه آثاره أساليب قياسه، مرجع سابق، ص 55.

دائرة من الضعف في التكوين والفرص والاندماج يصعب كسرها دون تدخلات تتجاوز المعالجة التعليمية الضيقة.

- **ضعف الاندماج الاجتماعي ومخاطر الانحراف**

تظهر خطورة الهدر الجامعي، في مستوى ثالث، عندما يتقاطع ضعف التكوين والبطالة والهشاشة الاقتصادية مع ضعف الاندماج الاجتماعي. ولا يعني ذلك أن الانقطاع عن الجامعة يقود بذاته إلى الجريمة أو الانحراف؛ فمثل هذا الربط المباشر يتجاهل تعدد العوامل المؤثرة في السلوك الإجرامي. وإنما يمكن الحديث عن بيئة من المخاطر الاجتماعية قد تصبح أكثر حضورا عندما تجتمع البطالة والفقر والتهميش وضعف الاندماج، وهي عوامل قد تتقاطع مع التجربة التعليمية المتعثرة.

في هذا السياق، تشير إحدى الدراسات إلى أن "صلة البطالة بالإجرام صلة مباشرة وغير مباشرة في نفس الوقت، فالبطالة تعني حرمان العامل الذي توقف عن العمل من مورد رزقه، وهو ما يؤدي إلى عجزه عن إشباع حاجاته الضرورية بالطرق المشروعة، مما قد يضطره إلى سلك سبيل الجريمة لتحقيق هذا الإشباع، وبالتالي فإن معدل البطالة يمثل إحد محددات عرض الجريمة"[1]. تفيد هذه الإحالة، في سياق بحثنا، في فهم العلاقة غير المباشرة بين الهدر الجامعي وبعض المخاطر الاجتماعية: فالهدر قد يضعف التكوين، وضعف التكوين قد يؤثر في فرص الاندماج المهني، وقد ترتبط البطالة بدورها، في بعض السياقات، بمخاطر اجتماعية أخرى.

بحثت بعض الكتابات التربوية أيضا هذه المسألة من زاوية أكثر حدة، فربطت تدني التحصيل والإنجاز الدراسي ببعض مظاهر الانحراف، وذهبت إلى أن الأفراد قد يتحولون إلى "أميين غير منتجين ومنحرفين وإلى مفسدين مكونين إلى عصابات السطو والإجرام التي تزعزع أمن المجتمع ويؤدي ذلك إلى زيادة نسبة الجريمة"[2]. غير أن الإفادة من هذا القول تقتضي عدم تحويله إلى قاعدة تفسيرية عامة للهدر الجامعي، وإنما استحضاره بكونه أحد التصورات التي تربط ضعف التحصيل ببعض المخاطر الاجتماعية.

وعليه، فإن الأثر الاجتماعي للهدر الجامعي لا ينبغي أن يُختزل في القول إن الطالب المنقطع يصبح عاطلا، أو إن العاطل يصبح فقيرا، أو إن الفقير ينخرط في الجريمة؛ فهذه سلسلة سببية مبسطة لا تستوعب تعقيد الظاهرة. والأدق أن ننظر إلى الهدر بكونه عاملا يمكن أن يضعف بعض شروط الاندماج الاجتماعي عندما يترافق مع قصور التكوين، وضيق فرص العمل، والهشاشة الاقتصادية، وضعف شبكات الدعم. وفي هذه

[1] دراسة العلاقة بين البطالة والجريمة حالة الجزائر- خلال الفترة 2010/2001 -، أ.عقبة ربحي ود. سعدية قصاب، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية (جامعة الوادي-العدد السابع- المجلد الثاني)، ص 225.

[2] تدني مستوى التحصيل والإنجاز الدراسي أسبابه وعلاجه، عمر عبد الرحيم، دار ولاء للنشر والتوزيع -مصر، ط/2004م، ص 495.

الحالة، لا تعود خسارة المسار الجامعي خسارة تعليمية محضة، بل تصبح جزءا من دينامية أوسع تمس قدرة الفرد على الانتقال من التعليم إلى العمل، ومن الاعتماد إلى الاستقلال، ومن التلقي إلى المشاركة والإنتاج.

من هنا تتضح الصلة بين الهدر الجامعي والمجتمع: فالمشكلة لا تكمن فقط في أن الجامعة لم تُخرج طالبا في الزمن المتوقع، وإنما في أن مسارا من الاستثمار في الإنسان قد لا يبلغ غايته في التكوين والتمكين والاندماج. وإذا تكررت هذه الوضعية على نطاق واسع، فإن آثارها تتراكم على مستوى المجتمع في صورة طاقات بشرية غير مستثمرة بالقدر الكافي، وفئات تواجه صعوبات أكبر في الاندماج المهني والاجتماعي. وهذا يقودنا بصورة طبيعية إلى المستوى الاقتصادي من الظاهرة، حيث يظهر الهدر بوصفه خسارة في الاستثمار التعليمي وفي القيمة الإنتاجية المتوقعة من رأس المال البشري.

3. الآثار الاقتصادية

إذا كان الهدر الجامعي في مستواه الاجتماعي يشكل اختلالا في مسار اندماج الفرد وتوظيف قدراته، فإن أثره على المستوى الاقتصادي يكشف وجها آخر من وجوه هذا الاختلال؛ ذلك أن التعليم العالي لا يقتصر مردوده على تحصيل شهادة، وإنما يرتبط باستثمار موارد مادية وبشرية يفترض أن تتحول، في نهاية المسار، إلى كفاءات وقدرات إنتاجية تسهم في حياة الفرد والمجتمع. ومن ثم، فإن الهدر لا يعني فقط أن الطالب لم يبلغ نهاية المسار الجامعي، وإنما يعني أيضا أن جزءا من الموارد التي استُثمرت في هذا المسار قد لا يتحول إلى العائد التعليمي والإنتاجي المنتظر.

تتخذ هذه الخسارة الاقتصادية أكثر من صورة؛ فقد تظهر في ارتفاع كلفة التكوين عندما يمتد المسار الدراسي إلى ما وراء المدة المقررة، أو في ضياع جزء من الاستثمار التعليمي عندما ينقطع الطالب قبل استكماله، كما تظهر في انخفاض العائد الإنتاجي المحتمل عندما لا تتحول الطاقات البشرية إلى كفاءات مؤهلة، وقد تمتد آثارها إلى زيادة الأعباء التي تتحملها الدولة والمجتمع نتيجة ضعف الاندماج الاقتصادي لبعض الفئات المتضررة. ومن هذه الزاوية، يمكن تناول الآثار الاقتصادية للهدر الجامعي من خلال أربعة مستويات مترابطة.

- **ارتفاع كلفة التكوين الجامعي**

أولى صور الخسارة الاقتصادية تتصل بارتفاع كلفة التكوين عندما لا ينجز الطالب مساره في المدة المقررة. فالمؤسسة الجامعية لا تقدم تكوينا مجانيا من حيث الموارد، وإنما تستلزم العملية التعليمية إنفاقا على التأطير والتجهيز والبنيات والخدمات وغيرها. ولذلك، فإن امتداد سنوات الدراسة بسبب الرسوب أو التعثر أو التأخر في التخرج يعني استمرار توجيه الموارد نحو مسار كان يفترض أن ينتهي في مدة أقصر.

في هذا السياق، تشير الأدبيات إلى أن "الزيادة في سنوات تخريج الأفواج من المراحل الدراسية، وبالتالي زيادة في نفقات التعليم، وتأخير في التحاق الخريجين بسوق العمل، مما يؤثر سلبا على اقتصاد البلاد"[1]. تكشف هذه العلاقة عن أن التأخر في التخرج لا يمثل مجرد زيادة في الزمن الذي يقضيه الطالب داخل الجامعة، وإنما يحمل كلفة مزدوجة: كلفة مباشرة تتمثل في استمرار الإنفاق على التكوين، وكلفة غير مباشرة تتمثل في تأخر انتقال الطالب من وضعية التكوين إلى وضعية الإنتاج.

فشكلة الكلفة لا تكمن في ارتفاع الإنفاق التعليمي في حد ذاته؛ كون أن الإنفاق على التعليم استثمار في الإنسان، وإنما تكمن في انخفاض كفاءة تحويل هذا الإنفاق إلى مخرجات تعليمية في الزمن والجودة المتوقعين. وكلما اتسعت الفجوة بين الموارد الموظفة والنتائج المتحققة، أصبح الهدر مؤشرا على ضعف الكفاءة الاقتصادية للمسار الجامعي، وهو ما يجعل الحد منه جزءا من ترشيد الاستثمار في التعليم العالي.

- **خسارة العائد من الاستثمار التعليمي**

إذا كانت الكلفة المباشرة للهدر تتمثل في الموارد التي تستمر المؤسسة والأسرة والدولة في توجيهها نحو مسار متعثر أو منقطع، فإن الوجه الآخر للخسارة يتمثل في العائد الذي لم يتحقق. فالتعليم العالي يمثل استثمارا طويل المدى في رأس المال البشري، يفترض أن يرفع من قدرة الفرد على الحصول على عمل أكثر ملاءمة، وأن يوسع إمكاناته الإنتاجية والدخلية، وأن يضيف إلى الاقتصاد كفاءات جديدة.

وعليه، فإن انقطاع الطالب قبل استكمال تكوينه لا يعني فقط فقدان ما سبق إنفاقه، وإنما يعني أيضا فقدان جزء من العائد المستقبلي الذي كان يمكن أن ينتج عن استكمال التكوين. وفي هذا السياق، تستند الأدبيات الاقتصادية للتعليم إلى فكرة تفاوت العوائد بحسب المستوى التعليمي، وقد أشارت مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى فروق في مداخيل الحاصلين على التعليم العالي مقارنة بمن لم يتجاوزوا التعليم الثانوي[2]. فعدم استكمال المسار الجامعي قد يضيق بعض الفرص المرتبطة بالتعليم العالي، وإن كان ذلك لا يعني أن الشهادة الجامعية تضمن بذاتها مستوى محددا من الدخل أو أن غيابها يقود حتما إلى دخل منخفض.

هنا تظهر أهمية التمييز بين الاستثمار الذي تحقق عائده والاستثمار الذي تعطل عائده. فالطالب الذي يغادر الجامعة قبل إتمام تكوينه قد يكون قد اكتسب بالفعل بعض المعارف والمهارات، ولذلك لا يصح وصف الاستثمار كله بأنه ضائع؛ لكن جزءا من العائد المتوقع من سنوات الدراسة ومن الموارد الموظفة فيها قد لا

[1] الهدر التربوي أسبابه آثاره أساليب قياسه، مرجع سابق، ص 55.

[2] انظر: لمحة سريعة عن التعليم 2021. مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية(2021).

يتحقق. فيصبح الهدر، بهذا المعنى، مسألة تتعلق بكفاءة الاستثمار التعليمي وبمدى قدرة النظام الجامعي على إيصال أكبر عدد ممكن من طلبته إلى مخرجات تكوينية قابلة للتوظيف والإنتاج.

- **انخفاض الاستفادة من الطاقات البشرية والإنتاجية**

يتصل الأثر الاقتصادي الثالث بما يترتب عن الهدر من عدم تحويل بعض الطاقات البشرية إلى كفاءات بالمستوى الذي كان يمكن أن تبلغه من خلال استكمال التكوين. فكل طالب يغادر الجامعة قبل إتمام مساره لا يمثل فقط حالة تعثر فردية، وإنما يمثل أيضا طاقة بشرية لم تستثمر بالكامل في مسار كان يفترض أن يسهم في تطوير قدراتها ومعارفها التخصصية.

في هذا الصدد، يذهب بعض الباحثين إلى أن مغادرة الطالب الجامعة "قبل أن يتم نضجه وتكتمل خبرته، تجعله أقل كفاءة في العمل وأقل إنتاجا، وهو ضياع للطاقات البشرية في المجتمع"[1]. تكتسب هذه الفكرة أهميتها إذا نظرنا إلى الهدر من زاوية رأس المال البشري؛ فالمشكلة لا تتمثل في عدد الشهادات غير المتحصَّل عليها فحسب، وإنما في القدرات التي كان يمكن أن تتطور لو استُكمل المسار التكويني.

على مستوى سوق العمل، قد يترتب عن ذلك ضيق قاعدة الكفاءات المؤهلة في بعض المجالات، خاصة عندما تتراكم حالات التعثر والانقطاع. فالتكوين الجامعي يهدف، ضمن وظائفه، إلى تزويد المجتمع بموارد بشرية تمتلك معارف ومهارات تخصصية، ومن ثم فإن ضعف استكمال المسارات الجامعية قد يقلل من حجم الكفاءات التي تدخل سوق العمل بعد استيفاء التكوين المطلوب. وقد أشارت مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى العلاقة بين المستوى التعليمي ومؤشرات العمل والدخل والإنتاجية[2]، بما يعزز أهمية النظر إلى استكمال التعليم بوصفه أحد مكونات الاستثمار في القدرات البشرية.

وبذلك، فإن خسارة الإنتاجية لا ينبغي أن تُفهم على أنها انخفاض آلي في إنتاجية الاقتصاد بسبب كل حالة انقطاع، وإنما باعتبارها خسارة في جزء من الطاقة الإنتاجية المحتملة التي كان يمكن أن يضيفها استكمال التكوين إلى الفرد وسوق العمل والمجتمع. وكلما اتسعت الظاهرة، أصبح أثرها الكلي أكثر أهمية، لأن مجموع الخسائر الفردية في التكوين والمهارات قد يتحول إلى نقص في الكفاءات وفي القدرة على استثمار الموارد البشرية.

- **ارتفاع بعض أعباء الرعاية والحماية الاجتماعية**

يظهر المستوى الرابع من الأثر الاقتصادي عندما يتقاطع الهدر الجامعي مع ضعف الاندماج المهني

[1] الظروف غير الأكاديمية للتسرب الجامعي، د. لغراب إيمان ود يحياوي إسماعيل، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، املجلد 09 / العـدد: 02 (2023)، ص 153.

[2] انظر: لمحة سريعة عن التعليم 2019: مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2019).

واستمرار البطالة أو انخفاض الدخل. فالفرد الذي لم يستكمل تكوينه الجامعي قد يواجه، في بعض الحالات، فرصا أضيق للولوج إلى بعض الوظائف، وهو ما قد يزيد من احتمالات استمرار الهشاشة الاقتصادية. وإذا تحولت هذه الهشاشة إلى اعتماد على الأسرة أو إلى حاجة إلى بعض أشكال الدعم العمومي، فإن جزءا من كلفة التعثر التعليمي ينتقل من المستوى الفردي إلى المستوى الاجتماعي.

لا يعني ذلك أن كل طالب متعثر أو منقطع سيصبح مستفيدا من برامج الرعاية الاجتماعية، وإنما المقصود أن تراكم حالات الهدر قد يوسع قاعدة الفئات التي تحتاج إلى أشكال مختلفة من الدعم الاقتصادي والاجتماعي، خاصة إذا اقترنت صعوبات التكوين بصعوبات الاندماج في سوق العمل. وهنا تتخذ الظاهرة بعدا ماليا يتجاوز كلفة التعليم المباشرة، لأن الدولة والمجتمع قد يتحملان لاحقا جزءا من آثار عدم الاندماج الاقتصادي لبعض الفئات.

وبذلك تتضح الطبيعة المركبة للخسارة الاقتصادية الناجمة عن الهدر الجامعي: فهي تبدأ من موارد تُستثمر في مسارات لا تبلغ مخرجاتها المتوقعة في الزمن المحدد، ثم تمتد إلى عائد تعليمي وإنتاجي لم يتحقق بكامل إمكاناته، وقد تتسع لتشمل تكاليف اجتماعية إضافية عندما يضعف اندماج الأفراد اقتصاديا. وبذلك لا يصبح السؤال الاقتصادي هو: كم أنفقت الدولة على طالب لم يتخرج؟ فحسب، وإنما يصبح أعمق من ذلك: إلى أي حد نجح النظام الجامعي في تحويل الموارد التي وُظفت فيه إلى رأس مال بشري منتج، وفي أي نقطة من هذا المسار يتولد الهدر؟

هذا السؤال يعيدنا إلى جوهر الإشكال الذي ينظم هذه الدراسة؛ فالهدر الجامعي، في المنظور الذي نعتمده، ليس مجرد خسارة مالية لاحقة لظاهرة الانقطاع أو الرسوب، وإنما هو اختلال في كفاءة تحويل الاستثمار التعليمي إلى مخرجات بشرية وأكاديمية وإنتاجية. ومن هنا تتصل الآثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية ببعضها: فتعثر المسار قد يترك أثرا نفسيا، وقد يضعف الاندماج الاجتماعي والمهني، ثم يفضي، على مستوى أوسع، إلى عدم استثمار كامل لرأس المال البشري. وبذلك ينتقل الهدر من كونه مشكلة في المسار الجامعي إلى كونه مسألة تتعلق بكفاءة بناء الإنسان وبالعائد التنموي من التعليم العالي.

خاتمة

خلصت الدراسة إلى أن الهدر الجامعي في المغرب لا يستقيم فهمه إذا اختزل في الانقطاع عن الدراسة أو الرسوب أو التأخر في التخرج، على الرغم من كون هذه الظواهر أبرز تجلياته المباشرة؛ ذلك أن الهدر، في دلالته الأوسع، يتصل بمدى كفاءة المنظومة الجامعية في تحويل ما يستثمر فيها من موارد مادية وبشرية، وما يُتاح للطلبة من فرص التكوين والتأهيل، إلى مخرجات أكاديمية وبشرية تحقق الغايات المنتظرة من التعليم

الجامعي. ومن ثم، فإن الظاهرة لا تمثل مجرد تعثر في المسار الفردي للطالب، وإنما تكشف، في جانب منها، عن اختلال في المسار الذي يربط بين المدخلات الجامعية ومخرجاتها.

أظهر تحليل مظاهر الهدر أن التعثر والفشل الدراسي والتأخر في التخرج والانقطاع عن الدراسة لا ينبغي النظر إليها بوصفها ظواهر منفصلة تماما، وإنما باعتبارها حلقات قد تتداخل داخل مسار واحد؛ فقد يتحول التعثر المتكرر إلى تأخر في المسار، وقد ينتهي هذا التأخر، في بعض الحالات، إلى الانقطاع النهائي. ويكشف هذا التداخل أن الهدر الجامعي ليس نقطة نهاية تظهر عند مغادرة الطالب للجامعة فحسب، بل قد يبدأ في مراحل سابقة من المسار الدراسي، حين تتراجع قدرة المنظومة على الحفاظ على استمرارية التكوين وتحقيق مخرجاته في الآجال والكفايات المنتظرة.

كما بينت الدراسة أن إنتاج الهدر الجامعي لا يمكن إرجاعه إلى عامل واحد أو إلى مسؤولية الطالب وحده، بل يتشكل من تفاعل مجموعة من الاختلالات والعوامل الأكاديمية والبيداغوجية والاجتماعية والاقتصادية والمرتبطة بالبيئة الجامعية. فضعف التوجيه والمواكبة، وعدم ملاءمة بعض البرامج والمسارات، وأنماط التدريس والتقويم، إلى جانب صعوبات السكن والنقل والموارد المالية، وبعض الضغوط الأسرية والاجتماعية، وما قد يعتري البيئة الجامعية من مظاهر تؤثر في استقرار المسار الدراسي، كلها عوامل يمكن أن تتقاطع في إنتاج التعثر وتعميقه. وعليه، فإن تفسير الهدر من خلال متغير منفرد يغفل طبيعة الظاهرة المركبة، ويحول دون إدراك ديناميتها داخل المنظومة الجامعية.

تكشف مآلات الهدر بدورها أن كلفته لا تتوقف عند حدود الطالب الذي لم يستكمل تكوينه، وإنما تمتد إلى مستويات نفسية واجتماعية واقتصادية أوسع. فالتعثر أو الانقطاع قد يرتبط بمشاعر الإحباط وفقدان الثقة وتراجع الدافعية، كما قد يضعف فرص الاندماج الاجتماعي والمهني، بحسب طبيعة المسار والظروف المحيطة بالفرد. وعلى المستوى الاقتصادي، تتجسد الكلفة في الموارد التي استُثمرت في مسار تكويني لم يحقق مخرجاته في صورتها المنتظرة، وفي العائد التعليمي والإنتاجي الذي كان يمكن أن يتحقق لو اكتمل التكوين واستثمرت الكفايات المكتسبة في الحياة المهنية والإنتاجية.

من هنا تتحدد النتيجة الأهم التي تقود إليها الدراسة، وهي أن الهدر الجامعي يشكل في عمقه شكلا من أشكال الهدر في رأس المال البشري؛ لأن الجامعة لا تستثمر في الحصول على الشهادة فحسب، وإنما تسهم في بناء معارف وقدرات وكفايات يفترض أن تتحول إلى طاقات بشرية قادرة على الإسهام في المجتمع والاقتصاد. وكلما تعذر تحويل هذه الإمكانات إلى مخرجات بشرية فاعلة، لم تعد الخسارة مقتصرة على سنوات دراسية

مهدرة أو موارد مالية مستثمرة دون مردود كاف، بل امتدت إلى جزء من القيمة الإنسانية والإنتاجية التي كان يمكن أن يضيفها هذا التكوين إلى المجتمع.

أما الإضافة العلمية التي تقترحها الدراسة تبعا لذلك، هي إعادة تركيب مفهوم الهدر الجامعي ضمن علاقة متصلة بين مسار الطالب وكفاءة المنظومة الجامعية ومآلات الاستثمار في رأس المال البشري؛ بحيث لا يُنظر إلى التسرب أو الرسوب أو التأخر باعتبارها غايات تفسيرية نهائية، وإنما باعتبارها مؤشرات على اختلال أوسع في عملية التحويل من المدخلات الجامعية إلى المخرجات الأكاديمية والبشرية. وبهذا الانتقال، يصبح الهدر مفهوما تحليليا يتجاوز وصف الظاهرة إلى مساءلة كفاءة المنظومة التي تنتجها، وحجم الفاقد الذي يترتب عنها على مستوى الفرد والجامعة والمجتمع.

لا تفضي هذه النتائج إلى اختزال معالجة الظاهرة في إجراء واحد أو حل منفرد، وإنما تفتح، استشرافيا، الحاجة إلى إعادة النظر في مسار الطالب الجامعي باعتباره سلسلة مترابطة تبدأ بالتوجيه والولوج، وتمر بالتكوين والمواكبة والدعم، وتنتهي بالتخرج والاندماج في الحياة المهنية والاجتماعية. ومن ثم، فإن الحد من الهدر يظل رهينا بقدرة المنظومة على اكتشاف مواطن التعثر في مراحلها المبكرة، وتعزيز شروط الاستمرار والنجاح، وتحسين كفاءة تحويل مواردها التعليمية إلى رأس مال بشري قادر على إنتاج القيمة. وتبقى هذه الخلاصة مدخلا لأبحاث لاحقة يمكن أن تنتقل من تشخيص الظاهرة إلى اختبار النماذج الأكثر فاعلية في الحد منها، وقياس أثرها في كفاءة الجامعة وفي تنمية رأس المال البشري.

لائحة المصادر والمراجع

باللغة العربية

- أحمد، خليفة زاوري، مطبوع محاضرات في التسرب والتخلي عن الدراسة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر، طبعة 2022/2021م.
- الحمدان، جاسم، تسرب الطلبة الكويتيين في التعليم العام الحكومي، المجلة التربوية، مج 16، عدد 62، 2002م.
- الحطاح، زبيدة، المخططات المبكرة المختلة كعوامل سببية كامنة من عوامل الفشل الأكاديمي، المجلّة الجزائرية للطفولة والتربية، مجلد 1، العدد 2، 2013م.
- الرشدان، عبد الله، اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط 2001م.
- الرازي، محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت – صيدا، ط5، 1999م.
- ريمي، عقبة، وقصاب، سعدية، دراسة العلاقة بين البطالة والجريمة حالة الجزائر خلال الفترة 2010/2001، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، جامعة الوادي، العدد السابع، المجلد الثاني.
- سعادو، أسماء، التحرش الجنسي في الوسط الجامعي من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين: أشكاله، أسبابه وسبل المواجهة - دراسة ميدانية، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 8، العدد 1، مارس 2021م.
- شقير، سمير إسماعيل، ونصر الله، عمر عبد الرحيم، تسرب الطلبة في محافظة القدس الشريف في الأعوام 2002م–2008م، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عدد 18، كانون الثاني 2010م.
- شقير، سمير إسماعيل، ونصر الله، عمر عبد الرحيم، تسرب الطلبة في محافظة القدس الشريف في الأعوام 2002م–2008م، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عدد 18، كانون الثاني 2010م.
- العتيبي، عبد الله غازي، أسباب تسرب طلاب كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية من الدراسة بالأقسام العلمية من وجهة نظرهم: دراسة وصفية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز -كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، مج24، عدد 01، 2016م.
- عبد الرحيم، عمر، تدني مستوى التحصيل والإنجاز الدراسي أسبابه وعلاجه، دار ولاء للنشر والتوزيع، مصر، ط 2004م.
- عمر، أحمد مختار عبد الحميد، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، 2008م، ج3.
- غزوان، نور الدين، والروامي، نور الدين، دراسة سوسيولوجية لعلاقة الهدر الجامعي بطرق التدريس وأساليب التقويم في شعبة السوسيولوجيا: جامعة محمد الخامس نموذجا، مجلة باحثون، العدد 6، 2019م.

- القحطاني، سمية عبد الله، الهدر التربوي أسبابه آثاره أساليب قياسه، مجلة المعرفة التربوية، الجزء 2، العدد 12، 2018م.
- الجريسي، خالد، انحراف الشباب وطرق العلاج على ضوء الكتاب والسنة، مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، ط1، 2008م.
- لخلوفي، عبد الله، أزمة الجامعة المغربية: الهدر الجامعي، ط2، مطبعة الأمنية، الرباط، 2019م.
- مكاوي علوي، مولاي إبراهيم، محددات الفشل الجامعي لدى طلبة سلك الإجازة وعلاقته بالاندماج الاجتماعي: حالة طلبة القانون باللغة العربية بكلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية بمكناس، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2022م.
- مرسي، محمد منير، تخطيط التعليم واقتصاداته، عالم الكتب، ط2، 1998م.
- المصطفى، عمر أحمد، والدحيلان، سليمان بن صالح، التسرب الدراسي وسط طلاب الجامعات: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، مجلة المؤتمر السنوي للدراسات الإنسانية والتربوية، جامعة الخرطوم.
- بوزيان، آمنة، واقع الصحة النفسية لدى المتسربين مدرسيا، رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، موسم 2013/2012م.
- بولحيا، مصطفى، التوجيه التربوي وسوء التوافق الدراسي: أوضاع الراهن وانتظارات المستقبل، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، عدد 457، آذار 2017م.
- حورية، علي حسين، الهدر التعليمي في برامج الدراسات العليا بجامعة طيبة في المدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، ج2، أبريل 2018م.
- غزوان، نور الدين، الهدر الجامعي: مقاربات نظرية مفسرة، مجلة نقد وتنوير، العدد 21، سبتمبر 2024م.
- إسماعيل، سمير، ونصر الله، عمر عبد الرحيم، تسرب الطلبة في محافظة القدس الشريف في الأعوام 2002م–2008م، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عدد 18، كانون الثاني 2010م.
- شقير، سمير إسماعيل، ونصر الله، عمر عبد الرحيم، تسرب الطلبة في محافظة القدس الشريف في الأعوام 2002م–2008م، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، عدد 18، كانون الثاني 2010م.
- لغراب، إيمان، ويحياوي، إسماعيل، الظروف غير الأكاديمية للتسرب الجامعي، مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 09، العدد 02، 2023م.
- سالمين، محمد، اندماج الشباب بالنسق الجامعي والهدر: دراسة سوسيولوجية لظاهرة الهدر لدى طلبة السوسيولوجيا بجامعة شعيب الدكالي بالجديدة، مجلة مسالك التربية والتكوين، مج6، ع2، 2023م.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لمحة سريعة عن التعليم 2019: مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2019م.

- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لمحة سريعة عن التعليم 2021: مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2021م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، التقرير القطاعي، 2018م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الطلبة والحياة الجامعية، بحث وطني، 2020م.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الدعامة السادسة: التوجيه التربوي والمهني.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رأي رقم 2021/7، يوليوز 2021م.
- القانون رقم 00.01، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.00.199 بتاريخ 15 من صفر 1421هـ (19 ماي 2000م)، المنشور بالجريدة الرسمية.
- فاغفولجي، ريكا وآخرون، مراجعة حول الأمية الوظيفية: التعريف والجوانب المعرفية واللغوية والعددية، Frontiers in Psychology، 2016م.
- اجتماع مع لجنة التعليم والثقافة والاتصال بمجلس المستشارين، يناير 2022م.
- تقرير حول التعليم العالي بالمغرب، رابط التقرير: موقع لكم، تاريخ الاطلاع: 2024/06/28م.