نموذج مقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية
في ضوء الخبرة الأمريكية

إعداد

د/ خولة بنت عبدالله محمد المفيز♦

أستاذ مشارك بقسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

♦ ORCID ID (https://orcid.org/0000-0002-6544-293X)

نموذج مقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية

خولة بنت عبدالله محمد المفيز
بقسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
البريد الالكتروني: kalmufeez@ksu.edu.sa

الملخّص:

هدفت الدراسة إلى تعرّف الأطر النظرية للتمويل المبني على الأداء في مؤسسات التعليم العالي، ونماذج التمويل المبني على الأداء لكليات المجتمع الأمريكية؛ لتقديم نموذج مقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية، وبما يتلاءم وطبيعة المجتمع السعودي. وقد اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لتحقيق أهدافها. وقد سار البحث وفقًا للإجراءات التالية: المحور الأول: والذي اعتنى بتعرّف الأسس والأطر النظرية للتمويل المبني على الأداء. المحور الثاني: وتناول وصف الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية (كليات المجتمع -سابقًا-). المحور الثالث: استعراض الخبرة الثرية للولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق تمويل كليات المجتمع بناء على الأداء من خلال تعرّف نماذج لعدد من الولايات تجاوزت خبرة معظمها 20 عامًا. المحور الرابع: تقديم النموذج المقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية؛ استنادًا إلى أدبيات البحث، وتحليل الخبرات الرائدة في هذا المجال، وبما يتسق وواقع الكليات التطبيقية وإمكاناتها، بالإضافة للاستفادة من آراء عدد من الأساتذة المهتمين بالكليات التطبيقية والذين أسهموا في تحكيم النموذج، ومن ثم في صياغته بصورته النهائية.

الكلمات المفتاحية: التمويل المبني على الأداء، التمويل المبني على النتائج، تمويل الأداء، الكليات التطبيقية.

Performance-based Funding; an entry point for the development of applied colleges in Saudi Arabia in light of American models: a proposed model

Khawla Abdullah Almufeez
Associate Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.
Email: kalmufeez@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to identify the theoretical frameworks for performance-based financing in higher education institutions, and performance-based financing models for American community colleges. To present a proposed performance-based financing model for the applied colleges in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of American models, and in a way that is compatible with the Saudi society. The study followed the descriptive approach for its suitability to achieve its objectives. The research proceeded according to the following parts: The first part: which was concerned with identifying the theoretical foundations and frameworks for performance-based financing. The second part: dealing with the description of applied colleges in the Kingdom of Saudi Arabia (community colleges – previously -).The third part: reviewing the rich experience of the United States of America in implementing performance-based funding in community college by identifying the application policy of the states, most have 20 years of experience. The fourth part: presenting the proposed performance-based funding model for the applied colleges in the Kingdom of Saudi Arabia; Based on the research literature, analyzing the leading models in this field, and in a manner consistent with the reality and capabilities of applied colleges, in addition to benefiting from the opinions of a number of professors interested in applied colleges who contributed to the arbitration of the model, and then to its final formulation.

Keywords: Performance-Based Funding, Results-Based Funding, Performance Funding, Applied Colleges.

المقدمة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي في السنوات الأخيرة المزيد من الضغوط لفرض نظم مساءلة أقوى مما كانت عليه في الماضي؛ وسط الإحباط من نتائج الطلاب وضعف الموائمة مع متطلبات المجتمع، في ظلّ شحّ الموارد والارتفاع المضطرد في التكاليف. الأمر الذي دفع المشرّعين للعمل على مبادراتٍ مختلفة لتحسين إكمال الطلاب ونجاحهم، كان منها تطبيق التمويل المبني على الأداء، والمعروف أيضًا باسم تمويل الأداء أو نظم التمويل القائم على الأداء أو النتائج. وقد ازدادت شعبية تلك النظم لإسهامها في تحفيز الجامعات والكليات على تحسين أدائها بربط الحصول على جزء من تمويل الحكومة بتحقيق أهدافها.

ويعدّ أسلوب التمويل المبني على الأداء أحد الأساليب الحديثة لتمويل التعليم التي تحقق التوازن بين مناسبة التمويل وجودة التعليم. ويعرّف كيلدرمان Kelderman (2019) التمويل المبني على الأداء بأنه وسيلة لتطوير التعليم العالي من خلال منح أموال الدولة للجامعات الحكومية التي تحقق أداء جيدًا، وفق عددٍ من المقاييس المحددة، مثل: عدد الدرجات العلمية الممنوحة، ومعدل الخريجين، ومعدل الاحتفاظ بالطلاب. بحيث تُكافأ الجامعات ذات الأداء الجيّد، مما يدفع الجامعات الأخرى للسعي للحاق بمنافسيها الأكثر نجاحًا.

ويمثل هذا الأسلوب تحولًا من التمويل التقليدي، حيث يركّز على الكيف بدلًا من الكمّ وعلى نتائج الطلاب بدلًا من عددهم (Ahmad et al., 2019)؛ مما جعل له أثرًا إيجابيًا على أداء الجامعات عامة. حيث أظهرت نتائج دراسة أغاسيستي وآخرون .Agasisti et al (2019) أن التمويل المبني على الأداء أحدث تأثيرًا إيجابيًا على جميع مؤشرات أداء الجامعات الحكومية الروسية تقريبًا، كما وجدت الدراسة أن سياسة التمويل المبني على الأداء أوجدت بيئة تنافسية بين الجامعات. ويذكر أحمد وسيوك Ahmad & Siok (2020) أن أسلوب التمويل المبنى على الأداء يعمل كتخطيط استراتيجي من قِبل الحكومة لمواءمة الأهداف المؤسسية مع أهداف الحكومة، فقد كشفت نتائج دراستهما عن وجود علاقة مهمة وإيجابية بين تحقيق أهداف الحكومة وتطبيق سياسة التمويل المبنى على الأداء.

وقد بدأ تطبيق سياسة التمويل المبني على الأداء في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام 1979 مُستبدِلًا التسجيل (العدد الإجمالي للطلاب الملتحقين في الفصل الدراسي) بتحقيق مقاييس معينة مرتبطة بالأداء كمعيارٍ لتقديم الاعتمادات المالية لمؤسسات التعليم العالي. حيث تمكّن هذه السياسة الهيئات التشريعية في الولاية من الإشراف على الأداء المؤسسي مع تحفيز المؤسسات للتركيز أكثر على رفع الأداء ومنه رفع نتائج الطلاب بدلًا من الاكتفاء بمعدلات الالتحاق وحدها (Okerblom, 2019).

وقد كانت ولاية تينيسي أول ولاية تتبنى سياسة التمويل المبني على الأداء (Performance-Based Funding (PBF)، ثم بدأت هذه السياسة في الانتشار في التسعينيات كتمويل إضافي للمؤسسات، ولكن توقفت معظم الولايات عن العمل بتلك السياسة لعدة أسباب أهمها الركود الاقتصادي، ثم عاودت سياسة التمويل المبني على الأداء الانتشار في أواخر العقد الأول من القرن الحادي والعشرين كجزء من التمويل الأساسي. وقد زاد عدد الولايات المطبقة لسياسة التمويل المبني على الأداء مع بداية عام 2010 لتصل إلى (41) ولاية في عام 2020، تُطبّق كل منها نموذجًا مختلفًا يتفق وأهداف الولاية (Ortagus et al., 2020). وفيما تطبّق بعض

الولايات نموذجًا موحدًا لمقاييس تمويل الأداء بين كليات المجتمع والجامعات؛ تحدّد بعضها نماذج مخصصة لكلٍ منهما بما يتفق ورسالتهما (Olmstead, 2021).

ويعود التخصيص بينهما لاختلاف أداور ووظائف كلٍ منهما، حيث جاء إنشاء كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية لتوفر وصولًا مفتوحًا للتعليم بتكلفةٍ معقولة، يتلقّى فيها الطلاب مقررات تعليمية عامة وبرامج مهنية وتقنية وتدريبًا وظيفيًا، إضافة لدورها في توفير برامج تنموية (علاجية) لتأهيل الطلاب المحتاجين للدراسة في الكلية، وتقديم مقررات التعليم المستمر للجميع (Sanders, 2017).

وتسلّط الدراسة الضوء على كليات المجتمع تحديدًا؛ وذلك لما أكّد عليه عددٌ من الباحثين ومنهم أوكربلوم Okerblom (2019) حيث ذكر أن أهمية كليات المجتمع تنبع من أهمية دورها المرتبط بسوق العمل ومتطلبات التنمية، وأهميتها في توفير فرص التعليم للجميع بما فيهم الطلاب من ذوي الدخل المنخفض، أو منخفضي التحصيل الدراسي، أو من الطلاب الأكبر سنًا أو من الأقليات، أو من غير المتفرغين للدراسة ومنهم الذين يقومون بمسؤوليات متعددة بين الأسرة والوظيفة والدراسة؛ مما يجعل الكليات أمام تحدٍّ أكبر في تحقيق النتائج المرجوة منها (Sanders, 2017).

ورغم وجود الكثير من التساؤلات حول فعالية تطبيق هذا الأسلوب من التمويل على نتائج كليات المجتمع الأمريكية؛ وجدت العديد من الدراسات آثارًا إيجابية لتطبيقه على أداء كليات المجتمع حيث زادت المعرفة المؤسسية بشكل ملحوظ فيما يتعلق بأهداف وأولويات الولاية، كما ازداد الوعي بالأداء المؤسسي وازدادت الشراكات مع المدارس الثانوية، وأسهم في توفير برامج جديدة وموسعة للتعليم التنموي (العلاجي)، وتحقيق معدلاتٍ أعلى في التوظيف؛ وبذل مزيد من الجهود في التقييم والتحسين لإكمال الشهادات والدرجات العلمية (Thornton, 2015).

وليس أدلّ على ذلك من استمرار وتزايد تطبيق هذا النوع من التمويل في العديد من الولايات المتحدة الأمريكية لتصل إلى أكثر من أربعين ولاية، وخبرة في التطبيق تتجاوز العشرين عامًا، خضعت خلالها سياسة التمويل للعديد من التحوّلات والتعديلات من أجل زيادة فعاليتها وكفاءتها؛ مما يشجع على محاولة الاستفادة من هذا الأسلوب في تحسين نتائج الكليات التطبيقية (كليات المجتمع –سابقًا-) في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

تعدّ كليات المجتمع أحد أشكال مؤسسات التعليم العالي في المرحلة ما بعد الثانوية ودون الجامعية، وتقدّم درجة الدبلوم أو درجة المشارك كأعلى درجة علمية. وتعدّ هذه الكليات فكرة أمريكية المنشأ والفلسفة؛ لكنها انتشرت في كثير من دول آسيا وأوروبا لما تسهم به من تنمية القوى العاملة، وتحقيق التكافل والتضامن الاجتماعي، وتوفير فرص تعليمية متنوعة ومتكافئة للأفراد. وقد حققت كليات المجتمع الأمريكية الريادة مما جعلها تمثّل إطارًا مرجعيًا، يتمثل مبادئ وفلسفة كليات المجتمع، إضافة لاهتمامها بالتقييم وجودة الأداء من خلال تفعيل آليات للمتابعة والإفادة منها في التحسين والتطوير المستمر.

وتركّز سياسات التمويل المبني على الأداء على المخرجات بدلًا من المدخلات، وقد توصلت دراسة العقيل والعيسى (2019) إلى أن التمويل المبني على الأداء يمثّل أحد أبرز الاستراتيجيات

التمويلية التي تستخدمها الجامعات الأوربية لتحقيق الكفاءة المالية، والتي يمكن لمؤسسات التعليم العالي الحكومية بالمملكة العربية السعودية الاستفادة منها في تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية.

وقد استقت المملكة العربية السعودية نظام كليات المجتمع الأمريكية في مفهومه ومساراته ووظائفه والدرجات التي يمنحها رغم اختلافها عنه في مبررات النشأة؛ حيث كانت بداية ظهورها لحل مشكلة القبول والاستيعاب بالتوسع في قبول الطلاب، وتلبية احتياجات المجتمع من الكفاءات المهنية والفنية والتقنية، فقامت المملكة العربية السعودية بإنشاء كليات المجتمع (سميت في السابق بالكليات المتوسطة)؛ باعتبارها أحد المسارات الأساسية لتنويع مخرجات التعليم العالي، وتحقيق أهدافه، في ضوء متطلبات التنمية (الطريف، 2019).

ورغم جهود وزارة التعليم العالي (وزارة التعليم حاليًا) والجامعات لتطوير كليات المجتمع، من خلال توجيه سياسات القبول فيها في ضوء احتياجات سوق العمل، وإعادة هيكلة كثير من المراكز والكليات والأقسام الجامعية؛ إلا أن كليات المجتمع تواجه معوقاتٍ متعددة منها عدم وضوح هويتها وضعف نظمها التعليمية غير التطبيقية، وبرامجها المكررة، وضعف ارتباطها بالقطاع الخاص، إضافة لمعوقات تتصل بالهيكلة والمدخلات والمخرجات، مما يهدد كفاءة الإنفاق ورأس المال البشري (وزارة التعليم، 2020)، وأكدت الدراسات التي قام بها كل من: (الحربي2012؛ وساعاتي، 2008؛ والسلمي وصالح، 2020؛ والغامدي، 2018) على أن كليات المجتمع لا زالت تعاني الكثير من المشاكل التي تتصل بالتخطيط والتنسيق، والتقويم، والتأهيل.

مما دعا مجلس شؤون الجامعات إلى إصدار قرار يتضمن تحويل كليات المجتمع وكليات الدراسات التطبيقية وكليات خدمة المجتمع في الجامعات لتصبح جميعها كليات تطبيقية بتاريخ 1442/9/14هـ؛ وتطوير برامجها وفقًا لاحتياجات سوق العمل ضمن مبادرة في برنامج تنمية القدرات البشرية والتي أُعلنت في 1443/2/8هـ (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021).

ودعمًا لتحقيق عناصر المبادرة في رفع جاهزية الطلاب لسوق العمل وتحقيق كفاءة الإنفاق، والتحوّل التدريجي إلى اللامركزية والتحرر من القيود التشغيلية مع الجامعة، والتحوّل من المقاييس القائمة على المدخلات للمقاييس القائمة على الأداء والنتائج، وتفعيل دور الشراكات الاستراتيجية مع القطاع الخاص، ونظرًا لندرة الدراسات العربية التي ربطت الكليات التطبيقية (كليات المجتمع سابقًا) بالتمويل المبني على الأداء، بالإضافة إلى عدم توافر دراسات أو بحوث محلية -على حدّ علم الباحثة- حول نماذج التمويل المبني على الأداء للكليات التطبيقية (كليات المجتمع سابقًا) بالمملكة العربية السعودية. وبالاستفادة من الخبرة الأمريكية؛ فقد سعت الدراسة لتقديم نموذج مقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية.

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ما الأسس النظرية للتمويل المبني على الأداء في مؤسسات التعليم العالي؟
- ما واقع الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية؟
- ما نماذج التمويل المبني على الأداء لكليات المجتمع الأمريكية؟

- ما النموذج المقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة في تعرّف الأسس النظرية للتمويل المبني على الأداء في مؤسسات التعليم العالي، وتعرّف نماذج التمويل المبني على الأداء لكليات المجتمع الأمريكية. واستعراض واقع الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية، وأخيرًا تقديم نموذج مقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية.

منهج الدراسة

اتّبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، لملائمته طبيعة وأهداف البحث وذلك من خلال جمع وتحليل أدبيات حول نماذج التمويل المبني على الأداء لكليات المجتمع الأمريكية بهدف بناء النموذج المقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية. ويعرف البياتي (2018) المنهج الوصفي بأنه أسلوب يعتمد على وصف الظاهرة وصفًا دقيقًا كما هي في الواقع، والتعبير عنها، وبيان خصائصها ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها؛ وذلك للتوصل إلى تصور قد يقود إلى إحداث تغيير جزئي أو جذري على الظاهرة (ص.92). ولا يكتفي المنهج الوصفي بجمع البيانات؛ بل يتجاوزه إلى تصنيفها وتحليلها وربطها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات.

وقد ساعد استخدام هذا المنهج في تعرّف نموذج التمويل المبني على الأداء من خلال جمع وتحليل الأدبيات النظرية ذات الصلة وفي وصف ممارسات بعض الولايات العريقة في تطبيق النموذج. وقد مهّد كل ما سبق لوضع نموذج نظري وصفي مقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة الأمريكية، ومن ثم تم عرضه على عدد من المختصين المهتمين بالكليات التطبيقية لتحكيم النموذج وإخراجه بصورته النهائية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية الكليات التطبيقية ودورها في التأهيل لسوق العمل ودعم تحقيق التطوير الذاتي والمهني بتوفير فرص التعلم المستمر وتعليم الكبار.
- الإفادة من الخبرة الأمريكية في تطبيق أسلوب التمويل المبني على الأداء في رفع مستوى أداء الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية، وذلك في ضوء التوجّه نحو استقلالية الجامعات وما ينتج عنها من تنافسية تستلزم تجويد المخرجات لتتواءم مع متطلبات التنمية وسوق العمل.

الأهمية التطبيقية

- تقديم نموذج مقترح للمساءلة عن النتائج يساهم في تطوير أداء الكليات التطبيقية من خلال الربط بين التمويل المقدم لها ونتائج الأداء المطلوبة منها.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية**

اقتصرت الدراسة الحالية على تقديم نموذج مقترح للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية في ضوء ما أسفرت عنه أدبيات البحث والتي تناولت الأطر النظرية للتمويل المبني على الأداء وتحليل خبرة الولايات الأمريكية في تطبيق هذا الأسلوب، وفي ضوء واقع الكليات التطبيقية (كليات المجتمع سابقًا) والمشكلات التي واجهتها والدور المأمول منها.

- **الحدود المكانية:**

تتمثل الحدود المكانية في الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية.

-الحدود الزمانية

تم اجراء هذه الدراسة في العام (2023-2022).

مصطلحات الدراسة:

- **التمويل المبني على الأداء:** استراتيجية لتوزيع الموارد الحكومية وتستخدم في التعليم لمكافئة مقدمي الخدمة على النتائج التي حققوها، فتحصل المؤسسات التعليمية التي تحقق نتائج أداء فوق المعدل على تمويل إضافي، بينما تحصل المؤسسات التي نتائج أدائها أقل من المعدل على المساعدة والتوجيه، وبذلك تتحقق المحاسبية وكفاءة الأداء في التعليم (Klein, 2015). وهو مقياس يستخدم من قبل مؤسسات التعليم العالي لإثبات مسؤوليتها أمام الحكومة والطلاب من خلال الإعلان عن النتائج (Burke, 2001).

ويعرف إجرائيًا بأنه أسلوب يقوم على ربط جزء من تمويل الدولة بشكل مباشر بأداء الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية وفقًا لمجموعة متنوعة من المقاييس المتعلقة بالمخرجات.

- **كليات المجتمع:** هي مؤسسات ذات وصول مفتوح لها مهام وخصائص مختلفة عن نظيراتها ذات الأربع سنوات. تتضمن مهمة كلية المجتمع في التعليم التنموي (العلاجي)، وتنمية القوى العاملة، ونقل التعليم، والتعليم المستمر، وخدمة المجتمع، والتي تؤثر على السكان الذين تخدمهم، وتعرف أيضًا باسم الكليات المتوسطة وهي المؤسسات المعتمدة إقليميًا وغير الهادفة للربح التي تمنح درجة الدبلوم في شهادات الآداب أو العلوم (Cohen et al., 2013).
- **الكليات التطبيقية (كليات المجتمع -سابقًا-):** هي "إحدى وحدات الجامعة التعليمية، تقدّم البرامج والدورات التدريبية والتعليمية التطبيقية للمرحلة التي تلي مرحلة الثانوية العامة، وتسبق مرحلة البكالوريوس، بالشراكة مع القطاع العام والقطاع الخاص والقطاع غير الربحي، وترتبط مناهجها وخططها الدراسية بسوق العمل الحالي والمستقبلي، مناطقيًا ووطنيًا، ويكون لها آليات اعتماد خطط دراسية ومناهج، وطريقة إدارة وحوكمة خاصة بها وفقًا لأحكام اللائحة." (مجلس شؤون الجامعات، 2022، ص.1).

وتتبنى الباحثة التعريف نفسه للكليات التطبيقية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض مرتب تصاعديًا وفق التاريخ لعدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تتصل بموضوع البحث:

استهدفت دراسة إليس Ellis (2015) تقييم المعايير المشتركة للتمويل المبني على الأداء الجامعات الحكومية ذات الأربع سنوات في ولاية تكساس، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن عدد الشهادات الممنوحة كان مقياس الأداء الأكثر شيوعًا، تلاه درجات اعتماد STEM (درجات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات)، كما وجدت الدراسة أنه كلما عانى الاقتصاد وانخفضت ميزانيات الولايات، زاد الاهتمام بالتمويل المبني على الأداء، والذي يؤثر بدوره على الجامعات من خلال زيادة فهمها لأولويات الولاية، ويسهم في زيادة الوعي ورفع التنافسية بينها.

واعتنت دراسة أحمد وآخرون .Ahmad et al (2019) باستكشاف أسس التمويل المبني على الأداء بالجامعات العامة الماليزية من خلال مناقشة مبررات تطبيق تمويل الجامعات الحكومية الماليزية لهذا الأسلوب، واتبعت المنهج النوعي، والمقابلات مع المسؤولين عن إعداد الميزانية في عدد من الجامعات الحكومية الماليزية. وأظهرت النتائج مناسبة أسلوب التمويل المبني على الأداء للتطبيق في الجامعات الحكومية الماليزية، كما أظهرت أن أهمية استقلالية الجامعة في نجاح تنفيذ هذا الأسلوب.

فيما كان هدف دراسة أغاسيستي وآخرون .Agasisti et al (2019) تقييم أثر تطبيق الآلية الحديثة للتمويل المبني على أداء الجامعات الحكومية الروسية، واتبعت المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج الدراسة أن للتمويل المبني على الأداء تأثير إيجابي على أداء الجامعات، كما وجدت أن سياسة التمويل المبني على الأداء أجبرت الجامعات لتكون أكثر انتقائية في قبول الطلاب، وحفزت في إيجاد بيئة تنافسية للجامعات.

وتمثّل هدف دراسة أوغونكويا Ogunkoya (2019) في تحديد العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي دفعت ولاية كونيتيكت الأمريكية إلى التفكير في تبني سياسة التمويل المبني على الأداء عام 2015، وتحديد العوامل التي أدت إلى التخلي عن هذه السياسة، واتبعت المنهج النوعي، بتحليل الوثائق والمقابلة لعدد من الخبراء بالولاية، وتوصلت إلى أن الركود الاقتصادي العام للولايات المتحدة الأمريكية كان الدافع لتبني التمويل المبني على الأداء عام 2015.؛ فيما كان أبرز عوامل عدم تبني التمويل المبني على الأداء لاحقًا هو تقاعد أحد أعضاء مجلس نواب الولاية والذي كان صاحب المقترح؛ الأمر الذي يدل على أهمية وجود تحالف بين الحكومة والجامعات لتشكيل السياسة جنباً إلى جنب مع صانعيها.

فيما سعت دراسة أوكربلوم Okerblom (2019) لتقييم تأثير نموذج تمويل أداء تكساس على إتمام درجة الزمالة وإكمال الشهادة ومعدلات التحويل. واستخدمت بيانات IPEDS من 2010 إلى 2017 وقارنت الاختلافات السابقة واللاحقة في تكساس إلى كاليفورنيا، ووجدت النتائج أن تمويل الأداء لم يكن له أي تأثير ذي دلالة إحصائية على إتمام درجة الزمالة، أو إكمال الشهادة، أو معدلات التحويل.

أما دراسة نيري Neary (2019) فتناولت التعرف على طريقة مساءلة مؤسسات التعليم العالي في كل ولاية تطبق التمويل المبني على الأداء بالولايات المتحدة الأمريكية، وإجراء تحليل كمي مقارن لسياسات التمويل المبني على الأداء المتبعة. متبعة المنهج الوصفي الوثائقي، وتوصلت إلى أن الولايات التي تنفذ التمويل المبني على الأداء في قطاع كليات العامين تميل إلى التركيز بشكل أكبر على تقدم الطلاب ونجاحهم، فيما تكافئ الولايات كليات الأربع سنوات بناء على نتائج الطلاب ومخرجات البحث.

وكذلك سعت دراسة أورتاجوس وآخرون Ortagus et al. (2020) لتحليل الدارسات التجريبية المحكمة التي تناولت سياسات التمويل المبني على الأداء في التعليم العالي الأمريكي المنشورة خلال الفترة (1998-2019)؛ لفهم العلاقة السببية بين تنفيذ التمويل المبني على الأداء والمخرجات والنتائج. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أنه رغم ما توصلت له بعض الدراسات من عدم تحسين التمويل المبني على الأداء لنتائج الدرجة العلمية؛ إلا أن هناك بعض الآثار الإيجابية لبعض نماذج التمويل المبني على الأداء طويلة الأمد والتي تحتوي مقاييس خاصة لمجالات علمية معينة -مثل درجات STEM-، كما أظهرت النتائج أن المنظمات تستجيب غالبًا بشكل أسرع للتمويل المبني على الأداء، وتكون هذه الاستجابة أحيانًا مفيدة في تحسين نجاح الطلاب بأقل التكاليف.

وقد عملت دراسة أحمد وسيوك Ahmad & Siok (2020) على تحديد العلاقة بين آلية التمويل المبني على الأداء في الجامعات الحكومية وأهداف الحكومة الماليزية والاستقلالية ومستوى الفهم، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، ووجدت أن هناك علاقة إيجابية بين تحقيق أهداف الحكومة وتطبيق أسلوب التمويل المبني على الأداء، حيث يعمل الأسلوب كتخطيط استراتيجي يواءم الأهداف المؤسسية مع أهداف الحكومة.

وفي محاولة لتحليل تاريخ أسلوب التمويل المبني على الأداء في جامعات ولاية فلوريدا خلال الفترة (1996-2018)، أجرت أليسنك Alesnik (2020) دراسة لتحديد العوامل الحرجة التي أدت إلى تطور هذا الأسلوب في جامعات الولاية، واتبعت المنهج التاريخي النوعي، والمقابلات وتحليل الوثائق والمقابلات كأدوات للدراسة، ووجدت أن الاقتصاد كان العامل الرئيس الذي أدى إلى اعتماد التمويل المبني على الأداء، بالإضافة إلى العوامل السياسية والمناداة بالمساءلة.

وفي العالم العربي كانت الدراسات التي تناولت مفهوم التمويل المبني على الأداء في التعليم العالي محدودة، حيث تفردت أميمة (2021) بدراسة هدفت إلى تطوير منظومة تمويل التعليم الجامعي في مصر في ضوء صيغة التمويل المبني على الأداء، من خلال تقديم رؤية مقترحة لكيفية تطبيق تلك الصيغة التمويلية على ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة واستخدمت المنهج الوصفي؛ لتحديد الأسس النظرية لصيغة التمويل القائم على الأداء بالتعليم الجامعي، واستعراض خبرة كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا بوصفهما من الخبرات المتقدمة في مجال تطبيق صيغة التمويل القائم على الأداء بالتعليم الجامعي، كما رصدت الدراسة واقع تمويل التعليم الجامعي المصري، وقدّمت رؤية مقترحة من شأنها تطوير منظومة تمويل التعليم الجامعي المصري في ضوء صيغة التمويل القائم على الأداء.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة الحالية، وبناء الإطار النظري، واختيار منهج الدراسة. وتتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في تناولها مفهوم التمويل المبني على الأداء لكليات المجتمع، وتتفق مع معظمها في

استخدام المنهج الوصفي؛ فيما تختلف عنها بالتركيز على الكليات التطبيقية (كليات المجتمع - سابقًا-) في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: التمويل المبني على الأداء Performance-Based Funding

مفهوم التمويل المبني على الأداء:

ظهر النموذج التمويلي الأول لمؤسسات التعليم العالي وهو النموذج المبني على التسجيل في الخمسينيات من القرن الماضي، بعد نهاية الحرب العالمية الثانية، حين ازدهر التسجيل في الكليات والجامعات في جميع أنحاء الولايات المتحدة، وحيث حقق وصول الطلاب إلى التعليم ما بعد الثانوي مكاسب وطنية كبيرة؛ فقد أصبح تحسين الوصول إلى التعليم ما بعد الثانوي خلال الستينات أولوية سياسية لكل من الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات (Hearn,2015).

ومن عام 1979 وحتى أواخر التسعينيات، تبنّى عدد من الولايات نماذج التمويل بناء على الأداء، والمعروفة عادةً باسم "نماذج تمويل الأداء 1.0 " (PBF1.0)، والتي يتم فيها تخصيص ما بين 1% و5% من تمويل الولاية كمكافأة إضافية لتمويل الولاية الأساسي عند تحقيقها نتائج رئيسية معينة في المقاييس (Ortagus et al., 2020)، مثل معدلات التخرج المتزايدة أو معدلات التوظيف. ومن الجدير بالذكر أن المقاييس الأساسية التي تركز على الأداء في أواخر التسعينيات ركّزت على معدلات التخرج، ومعدلات التحويل، وإنتاجية أعضاء هيئة التدريس/ عبء العمل، ورضا الطلاب، والبحوث الممولة من الخارج (Forrest, 2021).

وبحلول عام 2007، بدأت الولايات في تبني موجة ثانية من نماذج تمويل الأداء وهي نماذج تمويل الأداء 2.0 (PBF 2.0) التي تضمّن مقاييس الأداء في تمويل الولاية الأساسي وأصبحت تُعرف باسم نماذج التمويل القائمة على النتائج (Hearn, 2015).

ويعد التمويل المبني على الأداء للكليات والجامعات العامة هو الأحدث في سلسلة الجهود التي تبذلها حكومات الولايات لزيادة المساءلة. فقد سبقت الجهود الحالية جهود سابقة انتقلت خلالها المساءلة من المحاسبة عن النفقات إلى إظهار الأداء من خلال إعداد التقارير، وأخيرًا إلى التمويل المبني على الأداء (Burke & Modarresi, 2001).

ويُعرّف التمويل المبني على الأداء بأنه استراتيجية لتوزيع الموارد الحكومية، حيث يكافأ مقدمي الخدمة التعليمية على النتائج التي حققوها؛ فتحصل على التمويل المؤسسات التعليمية التي تحقق نتائج أداء فوق المعدل، وتتلقى المساعدة والتوجيه المؤسسات التي نتائج أدائها أقل من المعدل، وبذلك تتحقق كفاءة الأداء والمحاسبية في التعليم (Klein, 2015). وعرّفت مصطفى (2021) هذا الأسلوب بأنه " صيغة تمويلية لتخصيص الموارد المالية المخصصة من قبل الدولة لدعم مؤسسات التعليم الجامعي الحكومية، تعتمد على ربط التمويل الذي تحصل عليه تلك المؤسسات أو جزء منه بمدى تحقيقها لمستوى معين في ضوء معايير ومؤشرات محددة مسبقا" (ص 80).

كما يُشار إليه بأنه نظام تمويلي يقوم على ربط جزء من تمويل الدولة أو الولاية بشكل مباشر بأداء المؤسسات الجامعية وفقًا لمجموعة متنوعة من المقاييس المتعلقة بالمخرجات (Birdsall, 2019)، ويُعرّف كذلك بأنه سياسة تمويلية تتبناها الحكومة المختصة لتخصيص الاعتمادات المالية للكليات والجامعات تقوم على ربط نسبة من هذه الاعتمادات بمدى استيفاء المؤسسة لمعايير محددة للأداء (Boland, 2020)، ويوصف التمويل المبني على الأداء بأنه طريقة لتمويل مؤسسات التعليم العام بناءً على نتائج محددة مثل الاحتفاظ، وإكمال الشهادة والتقدّم في الساعات المكتسبة والتعيين الوظيفي، وليس على مدخلات مثل التسجيل (Alesnik, 2020).

ويمنح التمويل المبني على الأداء جزءًا محددًا مسبقًا من المخصصات الحكومية بناء على النتائج المؤسسية باستخدام صيغة مقاييس الأداء، تُستخدم كنموذج يحفز كل من الوصول والإكمال، وفهم أكثر لكيفية استخدام اعتمادات الدولة من أجل صنع تأثير مباشر على تقدم الطالب وإكماله (Thornton, 2015).

وتتداخل مع التمويل المبني على الأداء مصطلحات أخرى مثل تقارير الأداء (Performance Reporting) وموازنة الأداء (performance budgeting)، وقد فرّق بورك ومودريسي Burke & Modarresi (2001) بينهما حين ذكر أن تقارير الأداء تعتمد على النتائج المؤسسية المسجلة وفق مجموعة من المقاييس لتقييم أداء المؤسسات العامة. وتستخدم هذه التقارير للتشجيع على تحسين الكفاءة والفعالية فقط وبالتالي تفتقر إلى انعكاس النتائج على تمويل المؤسسات سواء كان الأداء جيدًا أو ضعيفًا (Hurtado, 2015)، في حين أن موازنة الأداء تعتمد تحقيق المقاييس كأحد عوامل تخصيص الاعتمادات المالية، ولكنها لا تربط التمويل بمقاييس محددة؛ بينما يربط تمويل الأداء تمويل الولاية بشكل مباشر بأداء المؤسسة وفقًا لمقاييس معينة (Okerblom, 2019).

وللتمويل المبني على الأداء ثلاث طرق مرتبطة بتمويل الولاية ونتائج الطلاب يذكرها هارنيش Harnisch (2011) وهي:

- التمويل القائم على المخرجات: ويعني الطلاب الذين يكملون المقاييس المحددة والمرتبطة بتمويل الولاية، مثل إكمال عدد محدد من الساعات و/ أو إكمال الدرجة.
- عقود الأداء: وتعني عقد يُلزم الكلية بتبني عملية لتحسين أدائها بناءً على مقاييس الولاية للحصول على مخصصات التمويل الحكومية.
- مخصصات الأداء (وتسمى أيضًا صندوق المكافآت): حيث يتم تخصيص تمويل من الولاية لتعزيز المنافسة بين الكليات لتحسين أدائها.

ويطبّق التمويل المبني على الأداء من خلال آليتين هما صيغ التمويل وعقود التمويل؛ تقيس صيغ التمويل مدخلات الجامعة في فترة زمنية سابقة، في حين تركز عقود الأداء على الأهداف والغايات المستقبلية (العقيل والعيسى، 2019). وقد صُنّفت وحدات قياس الأداء داخل مقاييس صيغ التمويل المبني على الأداء إلى أربعة أنواع من المؤشرات هي (Thornton, 2015):

- مؤشرات تقيس النتائج النهائية العامة مثل التخرج والدرجات الممنوحة والوظيفة، وامتحانات الرخص، وقياس التقدم التدريجي في الساعات المكتسبة.

- مؤشرات تقيس نتائج التقدم والاحتفاظ التي قد تتضمن الانتهاء والنجاح في الدورات التأهيلية، أو الانتهاء من المستوى الأول، وإكمال التقدم في الساعات المعتمدة 12 و24 و48 و72ساعة.
- مؤشرات خاصة تضمن الوصول والإكمال لذوي الدخل المنخفض و/ أو الحالة المعرضة للخطر، والطلاب الكبار، ومجموعة الأقليات.
- مؤشرات لضمان التوافق مع متطلبات سوق العمل والتنمية الاقتصادية في المجالات ذات الحاجة العالية في سوق العمل مثل مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ((Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) أو برنامج التمريض.

وأشارت ساندرز Sanders (2017) أن أكثر المقاييس شيوعًا في نماذج التمويل المطبقة في الولايات هي: التسجيل والساعات المعتمدة ومعدلات التخرج والدرجات العلمية الممنوحة وإكمال الدورات التنموية (العلاجية) والاحتفاظ، وأضافت ولاية تينيسي في نموذج التمويل مقياسًا إضافيًا هو عدد الطلاب البالغين ذوي الدخل المنخفض الذين يؤدون أداءً جيدًا في الكلية، ويحقق هذا المقياس مكافأة تمويل بنسبة 40% مقابل إكمال الشهادة لهذه الفئة المعينة من السكان.

أهداف وأهمية التمويل المبني على الأداء:

تتصاعد النداءات من الحكومات وواضعي السياسات داعية لتطبيق سياسات التمويل المبني على الأداء بمؤسسات التعليم الجامعي؛ حيث تسمح للمؤسسات بمزيد من الحرية والتي يمكن أن تخفف من البيروقراطية والروتين، كما تتيح لها قدرًا من المرونة لممارسة العمليات التي تحقق الأهداف (Favero & Rutherford, 2020). كما أنها أحد الاستراتيجيات المستخدمة لمساءلة المؤسسات الجامعية الحكومية حيث يمكن من خلالها مراقبة تلك المؤسسات، ومكافأتها، وحتى معاقبتها بناءً على درجة استيفائها لمعايير ومقاييس محددة للأداء (مصطفى، 2021).

وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الأوائل في تبني التمويل المبني على الأداء بالتعليم الجامعي بهدف زيادة المساءلة وتحسين النتائج، وتحقيق كفاءة وفعالية الأداء الجامعي في ظل التضخم، وقلة المخصصات المالية (مصطفى، 2021). وقد وجدت العديد من الدراسات أن الدافع وراء تطوير واعتماد أساليب التمويل المبني على الأداء هو زيادة كفاءة مؤسسات التعليم العالي وفعاليتها وإنتاجيتها واستجابتها لاحتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلباته واهتماماته (Alshehri, 2016).

وقد حقق هذا الأسلوب نجاحًا متباينًا على مدار الثلاثين عاما الماضية، حيث توصلت نتائج البحث الذي أجراه مركز أبحاث كلية المجتمع بجامعة كولومبيا، إلى أن مسؤولي الكليات اكتسبوا وعيًا أكبر بأولويات الولاية والأداء المؤسسي بسبب أنظمة التمويل المبني على الأداء (Harnisch, 2011). كما أشارت دراسة إلى وجود تأثيرات واضحة على كليات المجتمع تمثّلت في زيادة الشراكات مع المدارس الثانوية؛ وبرامج جديدة وموسعة للتعليم التنموي والإرشاد والتوجيه وزيادة معدلات التوظيف، بالإضافة إلى جهود تقييم وتحسين مستوى إكمال

المسارات؛ وإلغاء البرامج والدروات ذات معدلات الإتمام المنخفضة و/ أو معدلات التوظيف المنخفضة (Thornton, 2015).

كما ساهم التمويل المبني على الأداء في تغيير السياسات والبرامج وتحسين نتائج الطلاب، وزيادة الوعي بأهداف الولاية التعليمية، ومعرفة الأداء المطلوب لتحقيق هذه الأهداف، وزيادة المنافسة، كما يعد أحد سياسات المساءلة الشعبية في التعليم العالي، وتستخدمه الولايات كأداة لتحفيز أداء المؤسسات كالحوافز المالية ونشر معلومات الأداء، وتحفيز سلوك القادة المؤسسيين ليصبحوا أكثر إنتاجية وكفاءة مع ميزانياتهم المتعلقة بنتائج الطلاب (Olmstead, 2021).

كما يتيح تطبيق التمويل المبني على الأداء للمجالس التشريعية في الولاية وواضعي السياسات ودافعي الضرائب فرصة مراقبة أداء المؤسسة. ويجعل أهداف الولاية وأولوياتها لمؤسسات التعليم العالي واضحة؛ الأمر الذي ينعكس ايجابًا على تعديل أولوياتهم وخططهم الاستراتيجية. بالإضافة إلى تعزيز المساءلة والشفافية بين الكليات (Harnisch, 2011).

مبادئ التمويل المبني على الأداء:

ركّزت الأدبيات التي تناولت مبادئ أسلوب التمويل المبني على الأداء على وصف صيغ التمويل والمقاييس أو المؤشرات التي تدلّ على الأداء، فُحددت أربعة مبادئ لضمان نجاح صيغ التمويل بناءً على الأداء وهي كالتالي (Metzger, 2021):

- الواقعية: وتعني الملائمة والقابلية للتطبيق.
- السهولة: أي لا تحتوي على صيغ معقدة يصعب فهمها وتطبيقها.
- الدقة: وتعكس مقاييس تقيس الأداء الفعلي وبدقة عالية.
- القابلية للمراجعة: وذلك للتحقق من صحتها.

وبالمقابل أضافت أليسنيك Alesnik (2020) أربعة مبادئ أخرى للاسترشاد بها في نموذج التمويل المبني على الأداء وهي كالتالي:

- استخدام المقاييس التي تتوافق مع أهداف الولاية.
- مكافأة التميز أو التحسين.
- تحديد مقاييس واضحة وبسيطة.
- الاعتراف بالمهمة الفريدة لكل مؤسسة.

فيما ركّز البنك الدولي في مبادئه للتمويل بناءً على النتائج على الكفاءة والفعالية بحيث يكون وزن كل مقياس من مقاييس التمويل يعتمد على تحقيق التوازن بين أربع محددات وهي: تكلفة المقياس، والجهد المبذول لتحقيقه، والتحفيز الناتج، وجدواه (Lee & Medina, 2019).

متطلبات نجاح التمويل المبني على الأداء:

ذكر كلين Klein (2015) أن هناك عددٌ من الضوابط لتطبيق أسلوب التمويل بناءً على الأداء تتمثل في:

- مرونة صيغة التمويل لتناسب رؤية ورسالة كل مؤسسة تعليمية فلا تكون عائقًا لها في تحقيق أهدافها الخاصة.

- الحرص على جمع التغذية الراجعة من المؤسسات التعليمية والمسؤولين خلال السنة الأولى للتطبيق للوصول إلى صيغة صحيحة ومناسبة للتمويل.
- تنويع صيغ التمويل بين الأرقام والمقارنات والنسب لتحقيق العدالة بين المؤسسات التعليمية الصغيرة والكبيرة.
- عدم مقارنة المؤسسات التعليمية على المستوى الوطني حيث تختل العدالة فالمناطق التعليمية تختلف فبعضها في الأرياف أو مناطق نائية. واقتصار المقارنات على المستوى المحلي، أو نوع التعليم، أو المرحلة، أو مقارنة أداء المؤسسة الحالي بأدائها الماضي.
- مشاركة المؤسسات التعليمية وأصحاب المصلحة في صياغة سياسات وصيغ التمويل لتسهيل نجاح تطبيقها ميدانيًا.
- مراعاة صيغ التمويل لظروف الطلاب المحرومين (محدودي الدخل، ذوي الاحتياجات الخاصة، ذوي الأداء المتدني) وضمان حقهم بالتعليم الجيد.
- عدم اتخاذ قرارات صارمة في السنوات الأولى، أو زيادة نسبة التمويل بناءً على الأداء. حيث إن آثار تطبيق هذا الأسلوب على الأداء قد يأخذ بضع سنوات ولا يتّضح مباشرة.
- الحصول على دعم القيادة العليا والقيادات التربوية والدعم الإعلامي لضمان دعم الرأي العام لتطبيق هذا الأسلوب.
- تركيز صيغ التمويل على أولويات الحكومة وتحقيق أهدافها الاستراتيجية.

وحدد كيلشين Kelchen (2022) أمورًا لا بدّ من مراعاتها عند وضع صيغ التمويل وهي:

- أن تكون صيغ التمويل متسقة ويمكن التنبؤ به بحيث يكون لدى المؤسسات القدرة على إجراء تحسينات. فالتقلب في التمويل يمكن أن تعيق العمليات المؤسسية التي تكون ملتزمة بالفعل بالتكاليف الجارية مثل المرافق والعمالة.
- تصميم الصيغ للتعامل مع الأمور المهمة لتحقيق أهداف الولاية مثل تحقيق زيادة التعليم، تعزيز الكفاءات التشغيلية، ودعم الطلاب المحرومين.
- تقييم فعالية صيغ التمويل القائمة على التسجيل في تلبية أهداف الولاية.
- نماذج التمويل القائمة على الأداء وسيلة للمساءلة والشفافية ولكنها تحدث تحسينات محدودة في نتائج الطلاب.
- من الأهمية بمكان الاحتراس من العواقب غير المقصودة والتي يمكن أن تحد من وصول الطلاب من المجموعات الممثلة تمثيلا ناقصا لكليات المجتمع.

كما وضع كلين Klein (2015) أيضًا متطلبات يجب اتباعها لنجاح تطبيق التمويل المبني على الأداء على مستوى الولايات وهي:

1. التزام الولاية: ويُقصد به الحصول على دعم القيادات العليا الحكومية والأكاديمية في الولاية لتطبيق أسلوب التمويل المبني على الأداء، مما يشكل قوة في مواجهة المعارضة.
2. تأييد أصحاب المصلحة: من خلال الحصول على دعم العاملين في القطاع التعليمي كافة وتأييدهم، من مديرين ومعلمين وطلاب وأولياء أمور وغيرهم على هذا النوع من التمويل.

3. تحديد أولويات الولاية: وتنطلق أولويات الولاية من أهدافها التربوية وخططها الاستراتيجية.

ويكشف مايو Miao (2012) بعد فحصه العديد من تجارب الولايات مع التمويل المبني على الأداء أفضل الممارسات في عملية تصميم نموذج التمويل المعتمد على الأداء وتنفيذه. ويحدد الدروس الموجهة للدول التي تبحث عن طرق لجعل مؤسسات التعليم العالي مسؤوله أكثر عن النجاح وهي كالتالي:

- إشراك أصحاب المصلحة الرئيسيين إشراكًا حقيقيًا في تصميم نموذج التمويل. فقد حققت البرامج الأحدث في أوهايو وبنسلفانيا وواشنطن الكثير من النجاح نتيجة الدعم واسع النطاق الذي تلقته تلك الولايات من قيادات مؤسسية لضمان تمثيل المقاييس بشكل عادل.
- ضمان تخصيص أموال كافية للتمويل لخلق حوافز قوية. حيث إن تحديد تمويل مبني على الأداء كافي للمؤسسة من شأنه تغيير السلوك المؤسسي بشكل كبير. فنماذج التمويل التي تخصص تمويل عن الأداء من الميزانية الأساسية، بدلًا من التمويل التكميلي، يفترض أن تؤدي إلى حوافز أقوى.
- تعد كليات وجامعات المجتمع فريدة من نوعها في طلابها والرسالة والأهداف، لذلك تتطلب صيغ تمويل منفصلة أو مقاييس بوزن مختلف اعتمادًا على خصائص محددة.
- دمج جميع المقاييس والأحكام في صيغة تمويل التعليم العالي بالولاية، وليس كمجموعة أحكام إضافية، مما يجعل النظام العام أكثر ديمومة عند مواجهة الدول لتخفيضات في الميزانية.
- استخدام المقاييس التي تؤكد التقدم. فنماذج التمويل المبكرة القائمة على الأداء وضعت الكثير من التركيز على الإكمال بدلًا من التقدم، مما أدى إلى خلق فرص غير عادله وأهداف غير مرنة للكليات التي تخدم أعدادًا كبيرة من الطلاب المعرضين للخطر.
- استخدام الدرجات العلمية الممنوحة وإكمال البرنامج في سياق التقدم من خلال السماح للمؤسسات بإظهار تحسنها بمرور الوقت.
- تضمين أحكام وقف الخسارة التي تمنع المؤسسات من خسارة أكثر من مستوى معين من التمويل كل عام. فتوفير وقف الخسارة يسهم في تهدئة قلق الكليات من أن النظام الجديد سيخلق تقلبات كبيرة في التمويل. مما يوفر مساحة أكبر للتكيف مع النموذج الجديد.
- التدرج في إدخال الإجراءات الجديدة خلال مرحلة التنفيذ، حيث ينبغي للدول تقلل من حالة عدم اليقين المالي للكليات. فالعديد من النماذج تتيح عامًا تعليميًا تجريبًا قبل أن تدخل السياسة حيز التنفيذ، وقد عملت ولايات مثل أوهايو بشكل وثيق مع الكليات لمساعدتهم على فهم تأثيرات نموذج التمويل الجديد. كالبدء في التكيف مع مقاييس الأداء الجديدة.
- إخضاع النظام للتقييم المتكرر. حيث تواجه الكليات صعوبات غير متوقعة في تحقيق أداء معين في الأهداف بعد دخول النموذج الجديد حيز التنفيذ، كما تواجه المؤسسات التي تحقق المعايير الوطنية أو تتجاوزها أيضًا صعوبة في تحقيق تقدم مستمر على مدى فترات زمنية طويلة. لذا لابد أن يخضع النموذج لمراجعة متكررة ويجب إجراء التعديلات المناسبة عليه.

وبشكل مختصر قدّم هيلمان وآخرون .Hillman et all (2013) توصيات لتطبيق منصف وفعّال للتمويل المبني على الأداء في مؤسسات التعليم العالي، منها: العناية بوضوح الأهداف والغايات والالتزام بها، واختيار مقاييس متعددة للأداء تشمل مقاييس على المدى القصير (مقاييس الاحتفاظ والتقدّم) وعلى المدى الطويل (مقاييس الإكمال)، وتنويع المقاييس وأوزانها طبقًا لاحتياجات المجتمع وأهداف المؤسسة، وأكد على أهمية التدرج واستمرار دعم التطبيق ومتابعته.

تحديات وسلبيات تطبيق سياسات التمويل المبني على الأداء:

تناولت عدد من الدراسات أثر تطبيق سياسة التمويل المبني على الأداء في مؤسسات التعليم العالي ومنها كليات المجتمع؛ لتكشف عن عوائد التطبيق وسلبياته وأسباب كلٍ منهما. وقد كشفت دراسة استقصائية للأدبيات حول هذه السياسة عن وجود عدد من المميزات النظرية كونها تحدد معايير إخضاع مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي للمساءلة، وتشجع على مزيد من الشفافية في النتائج المؤسسية وفي مناقشات ميزانية الولاية والمؤسسات؛ الأمر الذي يزيد ثقة الجمهور في التعليم ما بعد الثانوي والذي جعله يحظى بشعبية بين العديد من صانعي السياسات، ويحفز تركيز المؤسسات على النتائج بدلاً من التركيز فقط على المدخلات، كما يوجهها لمواءمة إجراءاتها واستراتيجياتها مع أهداف وأولويات الولاية. إلا أن هذه الدراسات كشفت عن وجود عدد من العقبات والعيوب المحتملة لتطبيق التمويل المبني على الأداء، ومنها: أن له تأثيرًا سلبيًا على الابتكار؛ إذ قد تتردد المؤسسات عن تجربة الجديد الذي لا تضمن نتائجه أو عواقبه، كما قد يؤثر تطبيق المفهوم على ممارسات المؤسسات في القبول والاحتفاظ بالطلاب مثل: انخفاض المعايير أو عدم الرغبة في قبول أنواع معينة من الطلاب، ومن العقبات أيضًا أنه يضع المؤسسات التعليمية موضع عدم اليقين المالي بسبب ارتباط جزء كبير من التمويل بالأداء (McCready, 2013).

كما كان من الدراسات التي تتبعت الآثار المقصودة وغير المقصودة لهذه السياسة بما فيها الآثار السلبية دراسة نوعية لخمس كليات مجتمعية في شمال كارولينا مشيرة إلى تأثيرات مؤسسية متباينة لتطبيق سياسة التمويل المبني على الأداء للولاية، وتضمنت التأثيرات السلبية الواردة في الدراسة ضرورة تعيين موظفين إضافيين وأعضاء هيئة تدريس لبرنامج التطوير. وإيقاف البرنامج بسبب معدلات النجاح المنخفضة في امتحان الترخيص، وعدم الفهم لسياسة التمويل المبني على الأداء وإجراءاتها، بالإضافة إلى انفصال سياسة التمويل المبني على الأداء عن التدريس والتعلم الذي يحدث داخل قاعات الدراسة (Thornton, 2015).

وذكر هارنيش Harnisch (2011) أن للتمويل المبني على الأداء سلبيات تتمثل في:

1. لا يقدم نموذج التمويل المبني على الأداء أي بدلات لأي شيء خارج نطاق المقاييس المحددة.
2. أثر اهتمام الكليات بتحقيق مقاييس نموذج التمويل المبني على الأداء على أدائها لدورها ورسالتها في المجتمع، فربط بعض المقاييس بنجاح الطلاب أدى إلى تغيير شروط القبول وبالتالي استبعاد الطلاب المعرضين للخطر من أجل الحصول على أقصى تمويل من الولاية.

3. قد تقلل بعض المؤسسات من الصرامة الأكاديمية لتحقيق أقصى قدر من التمويل لها من نتائج الطلاب، كما تسعى لتعديل البرامج الأكاديمية لزيادة معدلات التخرج والتمويل.

4. عدم قبول أعضاء هيئة التدريس والموظفين بمقاييس الأداء لاعتقادهم أنها كانت صارمة غير أخلاقية.

5. المؤسسات التي تخدم الطلاب المحرومين لا تملك الموارد الكافية لإنشاء البرامج اللازمة لخدمة هؤلاء الطلاب والتي تؤثر بشكل مباشر على معدلات نجاحهم.

كما يمكن أن يؤثر اعتماد التمويل المبني على الأداء سلبًا على مبدأ الوصول والإنصاف لصالح خدمة الطلاب الذين من المرجح نجاحهم بدون دعم وخطط علاجية، فقد تستجيب المؤسسات لسياسات التمويل المبني على الأداء من خلال رفع معايير القبول مما يسبب ضررًا على الطلاب المحرومين. وبالتالي يتفاوت التمويل بين الكليات والجامعات الانتقائية والأقل انتقائية.

ويضيف لينـدن Linden (2022) عوامل أخرى تُعدّ تحدياتٍ تحدّ من استجابة كليات المجتمع للتمويل المبني على الأداء تتضمن:

- التشكيك بصحة مقاييس الطلاب كفشل المقاييس في التقاط الإنجاز الحقيقي للطلاب.
- عدم كفاية التمويل وعدم استقراره لارتباطه بالأداء.
- فهم متفاوت لآليات التمويل في المؤسسات، وقدرات متفاوتة لتنفيذ الإصلاحات و"التلاعب بالنظام"، وضعف المعايير الأكاديمية كانخفاض متطلبات منح الدرجة وتضخّم الدرجات.
- تأثيرات جانبية غير مقصودة لسياسات التمويل المبني على الأداء قد تشمل زيادة التكاليف كتحويل الموارد لجمع البيانات، وإهمال بعض المهام المؤسسية كإيقاف البرامج التي تقدم القليل من الحوافز المالية.

بالإضافة إلى ذلك، فقد كشفت الدراسات عن عدة عواقب غير مقصودة من جراء تطبيق التمويل المبني على الأداء وذلك من خلال المقابلات مع الإدارة وأعضاء هيئة التدريس، حيث وجد الباحثون ممارسات تتعارض مع مهمة كلية المجتمع للوصول المفتوح، كقبول المزيد من الطلاب المتوقع حصولهم على معدلات نجاح أعلى، مثل الطلاب من عائلات ذات دخل مرتفع، أو تطوير الكليات لمعايير قبول أعلى لجلب طلاب أقوى أكاديميًا، ونتيجة لذلك، تتحسن النتائج (Lahr et al, 2014).

كما وجد ماكيني وهاجدورن McKinney & Hagedorn (2017) أن الطلاب غير المعرضين للخطر يمثلون فرصة لحصول الكليات على تمويل متزايد بناءً على مقاييس تمويل الأداء. بينما المعرضون للخطر مثل الأقليات العرقية/ الإثنية، وطلاب بدوام جزئي، وطلاب ذوي خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة- وهم الأكثر عرضة لعدم النجاح في السياق- يمثلون عبء على الكلية مما قد يحدّ من احتواء الكليات لهم وتقديم الدعم اللازم لهم، ووجد هجود Hagood (2019) أيضًا أن المؤسسات ذات الموارد العالية تستفيد من هذه السياسات بينما المؤسسات ذات الموارد المنخفضة تتحمل المزيد من الأعباء، مما قد يعني أن تمويل الأداء لا يغير المؤسسات بقدر ما يفيد أولئك الذين هم بالفعل أكثر فعالية في معالجة النتائج.

كما أعرب المسؤولون عن احتمال حدوث ضعف في المعايير الأكاديمية. ناتج عن شعور أعضاء هيئة التدريس بالضغط لزيادة درجات الطلاب، أو التقليل من متطلبات المناهج الدراسية، أو اختصار المناهج الدراسية لزيادة احتمالية إكمال الطالب للمقرر، وذلك على حساب المحتوى المهم، وتتمثل العاقبة الأخيرة غير المقصودة لتمويل الأداء في تقليص صوت أعضاء هيئة التدريس في الحوكمة الأكاديمية. فقد كان لهم مشاركة محدودة في تخطيط وإنشاء نماذج تمويل الأداء (Okerblom,2019).

المحور الثاني: واقع الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية

في حين ترجع جذور كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية إلى عام 1892متمثلة في إنشاء كليات الشعب ليدرس فيها العامة؛ حيث كان القبول في الجامعات القائمة انتقائيًا يركز على النخب دون عامة الشعب، ثم تمّ تطويرها إلى كليات متوسطة كامتداد للمدارس الثانوية في عام 1901، فكليات للمجتمع في 1929 ترتبط بمؤسسات التعليم العالي وتطبّق عليها المعايير المهنية (Adams & Slate, 2013; Jepsen et al., 2014)؛ إلا أن جذور نشأة كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية جاءت متأخرة حيث أنشأت أول كلية متوسطة في عام 1397هـ استجابة لتزايد الطلب على التعليم الجامعي وعدم قدرة الجامعات على استيعابه لمحدودية عددها وتمركزها في المدن الرئيسية (الشثري، 2013؛ الطريف، 2019).

فيما تعود النشأة الفعلية لكليات المجتمع في المملكة العربية السعودية إلى عام 1418هـ حيث صدر قرار مجلس الوزراء رقم (33) بتاريخ 18/ 2/ 1418هـ بالموافقة على افتتاح ثلاث كليات للمجتمع في كل من تبوك وحائل وجازان؛ باعتبار كليات المجتمع أحد مسارات تنويع مخرجات التعليم العالي وتحقيق أهدافه في ضوء متطلبات التنمية، من خلال الإسهام في معالجة المعوقات التي تواجه التنمية البشرية وإحلال العمالة الوطنية محل العمالة الوافدة، وتشجيع القطاع الخاص على إتاحة المزيد من فرص العمل للمواطنين. ثم صدر الأمر السامي باعتماد افتتاح كلية المجتمع بحفر الباطن تابعة لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران في تاريخ 25/ 3/ 1420هـ (الطريف، 2018).

وبعد ذلك شهدت المملكة العربية السعودية نموًا في عدد كليات المجتمع وزيادةً في عدد الملتحقين بها ودعمًا ماديًا وبشريًا وفنيًا لها خلال الفترة (1420هـ-1425هـ) حيث ضمّنت خطة التنمية السابعة أولوياتها توسيع قاعدة التعليم العالي وتوجيه سياسة القبول وتطور المناهج والبرامج التعليمية بما يتفق واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ فتم افتتاح (13) كلية للمجتمع وفقًا لقرار مجلس الوزراء رقم 73 بتاريخ 5/ 3/ 1422هـ (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1420هـ).

واستجابة لمتطلبات التنمية المتغيرة واحتياجات المجتمع وسوق العمل؛ استمرت حكومة المملكة العربية السعودية في سياسة التوسع في إنشاء كليات المجتمع، فافتتحت سبع كليات جديدة للمجتمع خلال العامين الأولين من فترة خطة التنمية الثامنة (1425هـ-1430هـ) (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1425هـ). وتلا هذا التوسع الكمّي في كلٍّ من خطتيّ التنمية التاسعة والعاشرة تطلعاتٍ للنمو النوعيّ في تلبية متطلبات سوق العمل (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1430هـ؛ وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1435هـ). فاستمر تطور أدوار كليات المجتمع واتساع برامجها في المملكة العربية السعودية سعيًا للارتقاء بمستواها. فعملت الكليات على تحديث

الخطط الدراسية لبرامج الدبلوم، ومراجعة الدورات التدريبية، وتجاوز بعضها تقديم برامج الدبلوم أو الدورات القصيرة إلى برامج بكالوريوس فقد استحدثت كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود أول برنامج بكالوريوس في الحوسبة التطبيقية عام 1436هـ (جامعة الملك سعود، 2022). كما تم تحويل بعض كليات المجتمع إلى عمادات ومنها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الملك عبد العزيز؛ للتأكيد على مفهوم خدمة المجتمع والتعليم المستمر للجميع (جامعة الملك عبد العزيز، 2022). وفي آخر إحصائية معلنة حول كليات المجتمع السعودية بلغ عدد الكليات (31) كلية مجتمع، يلتحق بها (29372) طالب و(1248) عضو هيئة تدريس، و(587) إداري، بمعدّل (948) طالب في الكلية الواحدة، ومعدّل (23.5) طالب لكل عضو هيئة تدريس، ومعدّل (50.03) طالب لكل إداري (وزارة التعليم، 2020).

وتقوم فلسفة كليات المجتمع الأساسية التي بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية على توفير فرص التعليم العالي لمن لم يجد هذه الفرصة في الجامعات التقليدية لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو أكاديمية (الأحمدي والجابري، 2015)، ويذكر آدمز وسليت Adams & Slate (2013) أنه مع تزايد حدة التطورات تحولت تلك الكليات إلى مؤسسات مجتمعية للتأهيل الذاتي والمهاري وأصبحت فلسفتها تقوم على: التأهيل لسوق العمل ودعم تحقيق التطوير الذاتي والمهني بتوفير فرص التأهيل المعرفي والمهاري في التخصصات غير الأكاديمية، وتقديم برامج انتقالية تستهدف تأهيل الراغبين في إكمال التعليم الجامعي، إضافة لتوفير فرص التعلم المستمر وتعليم الكبار. وعليه تمثلت فلسفة البرامج التي تقدمها كليات المجتمع في (Belfield, 2011): الارتباط بين برامجها وتلبية متطلبات مجتمعاتها المحيطة بها (التعليم المنفعي)، وتقديم برامج دراسية في تخصصات تخدم سوق العمل بالدرجة الأولى، وتقديم برامج دراسية مبسطة ومتوسطة الدرجة، والمرونة في اختيار التخصصات وتصميم المناهج وإعداد الخطط الدراسية وإقرارها وانتقاء الأساتذة والمدربين، كما تميّزت بالاهتمام بالتدريس الجامعي والتركيز عليه أكثر من البحث العلمي فعرّفت نفسها بأنها بيئة تدريسية بالدرجة الأولى، إضافة لتقديم الخدمة الإرشادية للطلبة لتمكينهم من اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، وتقديم الخدمات الاجتماعية لتنمية المجتمعات في ضوء حاجاتها المتجددة.

ولذا ذكر جبسون وآخرون Jepsen et al. (2014) أن هناك عدد من الأسس الفلسفية والنظرية التي تقوم عليها كليات المجتمع وتتمثل في: الارتباط الوثيق بالمجتمع المحلي وخدمته، وتقديم برامج أكاديمية وتطبيقية في تخصصات تخدم سوق العمل بالدرجة الأولى، والتجاوب السريع مع متغيرات سوق العمل، إضافة لتقديم برامج دراسية تمكّن من الحصول على درجة البكالوريوس، والاهتمام بالتدريس والتركيز عليه دون التركيز على البحث العلمي، واتّباع سياسة الباب المفتوح في قبول الطلاب، مع انخفاض تكلفة الدراسة فيها، إضافة لتوفير برامج وخدمات لتعليم الكبار والتعليم المستمر والمرونة والتنوع في المحتوى وأدوات وأساليب ووقت التعلم.

وقد انطلقت تجربة كليات المجتمع السعودية كحل سريع لاستيعاب الطلب المتزايد على التعليم الجامعي، ونحت منحًا مهنيًا منذ البداية من أجل توفير القوى العاملة المدربة وضخها لسوق العمل. ويذكر الحطاب والحبيب (2016) أن هناك قناعات تامة في المرحلة الحالية بجدوى هذا النوع من التعليم للمبررات الفلسفية التي يستند إليها ومنها: الطفرة الصناعية والتجارية التي تمر بها المملكة العربية السعودية وما تزامن معها من الحاجة لأيدي حرفية مدربة تسهم في تسيير عجلة التقدم والتنمية، إضافة لإسهامها في ضمان الأمن القومي بتقليل

أخطار المواطنين الأميين غير المثقفين الذين يمكن أن يصبحوا خطرًا على الصالح العام، لما توفّره من إتاحة الفرص لطلاب الجامعة الذين لم يتمكنوا من مواصلة دراستهم لأسباب أكاديمية للحصول على درجة تؤهلهم وظيفيًا عن طريق الالتحاق بالبرنامج التأهيلي في إحدى كليات المجتمع، وإتاحة الدراسة الجامعية للطلاب في برامج انتقالية بكفاءة اقتصادية عالية.

ولذا عرّفت الموسوعة الدولية للتعليم العالي (في: الطريف، 2019) كلية المجتمع بأنها "مؤسسة تقدّم للطلبة الملتحقين بها عددًا من البرامج والتخصصات الدراسية لمدة عامين دراسيين على المستوى المتوسط بين المرحلتين الثانوية والجامعية، وتمتاز برامج هذه المؤسسة بالشمول والمرونة حتى تتلاءم مع حاجات الأفراد والمجتمع ومع حاجات خطط التنمية من الكوادر البشرية" (ص.20).

ووفقًا للفلسفة التي تقوم عليها كليات المجتمع فإنها تسعى لتأدية رسالتها وتفعيل دورها بتحقيق الأهداف التالية: إنشاء نظام تعليمي يتميز بالمرونة والتكيف مع التقنيات الحديثة ومؤشرات سوق العمل، وإعداد كوادر متوسطة لتأمين متطلبات التنمية من القوى البشرية ذات الكفاءات الفنية، والإسهام في تنشيط التدريب والتأهيل للارتقاء بالمستوى العلمي والمهاري، وترسيخ مبدأ مشاركة المجتمع في نشر التعليم (العيسى، 2011). وبصورة مقاربة يذكر الريمي (2012) أن كليات المجتمع تعمل على تحقيق عددٍ من الأهداف العامة منها: العمل على رفع كفاءة العاملين في أجهزة الدولة ومؤسسات القطاع العام والخاص التعاوني وذلك من خلال المساهمة في تنظيم برامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة وإعادة التأهيل أيضًا بحسب احتياجات ومتطلبات سوق العمل، كما تهدف لتوطيد العلاقات مع الجامعات التطبيقية ومؤسسات التدريب المهني وغيرها من الجهات ذات العلاقة لتحقيق التكامل، وتسعى لتطوير التعليم التقني وتحديثه بما يتناسب ومتطلبات التنمية، وتزويد الدارسين بالمهارات التي يحتاجون إليها في سوق العمل، بالإضافة إلى منحهم قاعدة عريضة من المعلومات ذات الاستخدام المتعدد الأغراض مثل العلوم الأساسية واللغة الإنجليزية ومهارات الاتصال واستخدامات الحاسب الآلي، وتعمل على تأهيل الطالب لمهنة محددة تؤكد إجادته لتخصصه وإلمامه بمهارة يمكنه أن يصقلها بالخبرة المناسبة في الميدان العملي والتدريبي.

ولذا فقد ارتبط التوسّع في إنشاء كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية بعددٍ من العوامل الديموغرافية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية. حيث شهدت المملكة العربية السعودية ارتفاعًا ملحوظًا في معدل النمو السكاني انعكس على التركيبة العمرية للسكان لتوصف بأنها تركيبة عمرية شابة، تزامن معها تنامي الوعي الاجتماعي والثقافي للمجتمع السعودي بما أدى لتزايد مستمر في الطلب على الخدمات التعليمية، لا سيما التعليم العالي الذي لم تتمكن مؤسساته من استيعاب الراغبين في استكمال تعليمهم الجامعي (المدبش، 2019). إضافة للتغييرات الاقتصادية التي تطلبت توفير فرص تأهيل وتدريب العمالة الوطنية؛ مواءمةً بين المخرجات التعليمية واحتياجات سوق العمل (المطوع، 2011).

وقد كانت أهداف إنشاء كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية متسقة مع ما سبق عرضه وفقًا للتقرير الوطني الشامل عن كليات المجتمع الذي حدّد وظائف كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في: الاستيعاب الأكبر لطالبي التعليم العالي، وتوفير التعليم الجامعي الأولي، والتدريب على المهنة خلال فترة دراسية تتراوح بين فصل دراسي إلى سنتين من خلال

برامج تستجيب سريعًا لمتغيرات سوق العمل، إضافة لتوفير فرص التعليم المستمر (وكالة وزارة التعليم العالي للشؤون التعليمية، 2002).

ويحدد عدد من الباحثين، منهم الأغبري (2002) وحنفي وآخرون (2010) والحطاب والحبيب (2016)، الوظائف التي تقوم بها كليات المجتمع فيما يلي:

- وظيفة التعليم الانتقالي، حيث تقدم كليات المجتمع برامج دراسية مدتها سنتين تماثل السنتين الأوليتين للبرامج التي تقدمها الجامعة، بحيث يستطيع الطالب الانتقال من كليات المجتمع بعد إتمام السنتين بنجاح إلى السنة الثالثة في الجامعة لاستكمال دراسته الجامعية .
- وظيفة التدريب المهني (الوظيفة الختامية)، وتتمثل في تقديم كليات المجتمع برامج مهنية لمدة سنتين أو أقل في ميادين متنوعة تتطلبها التنمية، وبعدها يباشر الطالب العمل في مهنته فور انتهائه من الدراسة، ولذا يتوجب أن يتم اختيار تلك البرامج وفق حاجات المجتمع المحلي ويشترك في التخطيط لها لجان استشارية ممثلة لأصحاب العلاقة.
- وظيفة التعليم المستمر وتعليم الكبار، حيث تقدم كليات المجتمع خدمات تعليم للكبار كبرامج رفع الكفاءة في المهن المختلفة، والبرامج التثقيفية المتعددة التي تستهدف طاقات المجتمع المختلفة.
- وظيفة التطوير التعليمي، وتسمى سابقًا من خلال برامج علاجية تقدم مقررات تهيئة وإعداد تستهدف معالجة مشكلات بعض الطلبة المستجدين.
- وظيفة التربية العامة والوطنية (الوظيفة التثقيفية)، من خلال تقديم مقررات دراسية تشكل نواة يحتاج إليها الجميع، حيث يتمثل جوهر البرنامج التثقيفي في اعتراف كليات المجتمع بأن لكل طالب شخصية خاصة من حيث قيمتها واستقلالها واحتياجها للمعارف العامة حتى يسهم إسهاماً فعالا في المجتمع الذي يعيش فيه.

وتتطلب وظائف وأهداف كليات المجتمع تقديم برامج تعليمية تتناسب وخصوصية وطبيعة أهدافها، وتتسم بطابع أكاديمي وتقني ومهني يربط بين الجوانب النظرية والعملية ويتناسب وطبيعة المنطقة والمجتمع المحلي الذي تخدمه (الأغبري، 2002). ولذا فإن كليات المجتمع تقدّم برامج متنوعة متعددة، اختصرها عدد من الباحثين بتصنيفها وفقًا لوظائفها في (الأغبري، 2002؛ الحبيب، 2004؛ الرشود، 2010):

- البرنامج التأهيلي، وفيه يحصل الطالب على شهادة دبلوم مهنية تؤهله لمزاولة مهنة معينة. وينتهي هذا البرنامج بمنح الخريج الدرجة العلمية المتوسطة أو ما يسمي درجة المشارك Associate Degree وهي درجة تعادل دبلوم الكليات المتوسطة.
- البرنامج الانتقالي، حيث ينتقل الطالب بعد اجتيازه بنجاح -ووفق معايير محددة- إلى الجامعة لمواصلة دراسته في التخصص المماثل للحصول على درجة البكالوريوس.
- البرامج العلاجية Remedial Programs (البرامج التطويرية/ التنموية)، وتقدم برامج لمعالجة مظاهر الضعف الأكاديمي في اللغة قراءة وكتابة والرياضيات ومعالجة بعض العادات الدراسية السيئة. ثم ظهرت مؤشرات التوسّع في مفهوم تلك البرامج في أواسط الستينيات ليشمل التعامل مع عموم المشاكل التي يأتي بها الطلاب معهم.

- البرامج أو الدورات القصيرة، وتقدّم لمعالجة حاجات طارئة أو لرفع كفاءات وقدرات الموظفين، وبعضها تكون لفئات خاصة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة، وبعضها موجه لتقديم التعليم المستمر للجميع، وتقدم هذه البرامج غالبًا في الفترة المسائية.

وبصورة مشابهة فإن لكليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية مسارات تتمثل في: المسار التأهيلي والمسار الانتقالي، بحيث يحصل خريج المسار الأول على شهادة الدبلوم في العلوم التطبيقية في مجال تأهيله (التخصص)، ويتراوح إجمالي مدة المسار بين سنتين وثلاث سنوات. فيما يتحوّل الطالب في المسار الثاني للدراسة الجامعية بعد إنهائه السنة الثانية في كلية المجتمع وتحقيقه شروط الجامعة من حيث المعدل التراكمي ومعدلات المقررات وغير ذلك، بحيث لا تزيد مدة الدراسة في المسار الانتقالي عن سنتين ولا تقل عن سنة، وفي حال لم يتمكن الطالب من التحوّل والانتقال فإن بإمكانه تصحيح مساره إلى المسار التأهيلي، واستكمال المقررات اللازمة في نفس كلية المجتمع التي ينتمي إليها ويحصل منها على شهادة التأهيل (الحطاب والحبيب، 2016؛ الغامدي، 2018).

وقد أثّرت فلسفة كليات المجتمع ووظائفها وأهدافها على نوعية طلابها، حيث أكّد الحبيب (2004) أن لطلاب كليات المجتمع سمات اجتماعية واقتصادية ونفسية وأكاديمية، تؤثر سلبًا على مسيرتهم التعليمية في هذه الكليات، حيث ذكر أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي عند غالبية طلاب كليات المجتمع منخفض، وأشار أن هذا الانخفاض في المستوى الاقتصادي والاجتماعي يرتبط به سمات نفسية وأكاديمية سلبية مثل سمة عدم الثقة بالنفس وهي من أكثر السمات التي تؤثر على طلاب كليات المجتمع أكثر من غيرها.

وبشكل أكثر تفصيلًا تؤكد بعض الدراسات أن غالبية طلاب كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية هم من أبناء الطبقة العاملة والمستويات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا؛ لأسباب منها انخفاض رسومها الدراسية مقارنة بغيرها، وبالنظر إلى السمات الاجتماعية لطلاب الكليات من خلال مستوى الوالدين التعليمي يلحظ انخفاضه بالنسبة لطلاب كليات المجتمع، حيث إن أكثر من 85% من طلاب الكلية لم يتجاوز تعليم والديهم المرحلة الثانوية (الحبيب والصقري، 2016). ويشير الحبيب (2004) إلى أن انخفاض مستوى الوالدين التعليمي يمثل أحد عوامل نقص دعم النفسي والمادي للطالب، والذي يؤثر على الطلبة خاصة في مجال الدعم المعنوي للأبناء وفي وتوضيح الطريق أمامهم ومساعدتهم على الاختيار. إضافة إلى أن حجم الأسرة عند طلاب كليات المجتمع -كأحد مؤشرات السمات الاجتماعية- بلغ معدله أربعة من الإخوة والأخوات وهو ما يعتبر حجمًا كبيرًا، يؤثر أيضًا سلبًا إذا اقترن بمحدودية الدخل على ما يحتاجه الطالب من دعم مادي ومعنوي من والديه، وترتبط هذه السمات الاجتماعية المشتركة بين طلاب كليات المجتمع بشكل كبير بالسمات النفسية لهم وقد كان من أكثرها تواترًا بين الباحثين اتفاقهم على سمة عدم الثقة بالنفس والتي ترتبط بتوافر الشكوك لدى الطلبة حول قدرتهم على الدراسة والتعلم (الحبيب والصقري، 2016). إضافة للشعور المتكرر بالعجز أو عدم القدرة على العناية بالنفس والاهتمام بها الذي قد يكون نتيجة تكرار الفشل (الحبيب، 2004)، ويتصل بهذه السمة ضعف مستوى الدافعية الذاتية لدى طلاب كليات المجتمع خاصة لدى الشباب حديثي التخرج من الثانوية، وضعف ارتباط الطلاب بالحياة الاجتماعية داخل الكلية، حيث لا يكوّنون علاقات مع زملائهم ولا مع مدرسيهم. وتؤثر معظم السمات السابقة على السمات الأكاديمية لطلاب الكليات متمثلة في انخفاض القدرات العلمية لنسبة عالية من

طلاب كليات المجتمع وضعف مستويات التحصيل العلمي لدى معظمهم، وضعف المهارات الدراسية التي تزيد من استفادة الطالب مما يقرأه أو يسمعه أو يراه من معلومات وخبرات ومواقف تعليمية، كمهارة الإصغاء والكتابة السريعة الواعية وتلخيص الأفكار الرئيسية، إضافة لانخفاض مستوى المشاركة في الأنشطة التعليمية الجماعية أو المشاركة الصفية (الحبيب والصقري، 2016). وتذكر الأحمدي والجابري (2015) أن من السمات العامة لطلاب كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية كون معظمهم هم في العمر المتوقع لتلك المرحلة من التعليم؛ مقابل انحدارهم من أسر ذات مستويات اقتصادية واجتماعية منخفضة؛ مما قد يعتبر مؤشرًا على عدم تكافؤ الفرص.

وتتراوح مدة الدراسة في كليات المجتمع السعودية بين عامين وثلاثة أعوام (بحد أقصى)، تتضمن سنة إلزامية تكاملية مكثفة يدرس خلالها الطالب المقررات الأساسية قبل البدء في المقررات الدراسية للبرامج التخصصية، ثم ينتقل الطالب في السنة الثانية للمقررات التخصصية، مع إمكانية أن تكون هناك مدة إضافية (فصل أو فصلين) للتدريب التعاوني في المسار التأهيلي. ورغم انتشار كليات المجتمع السعودية إلا أنه يؤخذ عليها القصور في تقديم برامج علاجية رغم حاجة طلابها الواضحة لذلك كونهم مثلًا الأقل تحصيلًا في المرحلة الثانوية (الحطاب والحبيب، 2016؛ الشثري، 2013).

وتغطي برامج كليات المجتمع السعودية أقسامًا رئيسة خمسة هي: تقنيات العلوم الطبية، وتقنيات العلوم الهندسية، وتقنيات العلوم الإنسانية، والعلوم الإدارية وتقنياتها، وتقنيات العلوم الأساسية. ويندرج تحت كل قسم منها تخصصات فرعية متعددة، بحيث تختار كل كلية قسمًا رئيسًا أو أكثر والتخصصات الملائمة لسوقها ومجتمعها، كما يجوز للكلية استحداث برامج تستهدف خدمة القطاع الخاص أو الحكومي بتمويل خارجي أو حسب اتفاق مع القطاع المعني وفق ضوابط محددة (الحبيب، 2004؛ والحطاب والحبيب، 2016؛ الشثري، 2013).

وحول الارتباط الإداري لكليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية فإنها ترتبط أكاديميًا وإداريًا بالجامعات بهدف ضمان النوعية والتميز في الخطط الدراسية التي تقدمها، وكتأكيد للنوعية الأكاديمية لخريجها (الغامدي، 2018)، فيما يكون للكليات كامل الصلاحية في إبرام العقود، لبرامج التدريب أو البرامج التأهيلية الخاصة والتي تطلب من أرباب العمل مباشرة وتوجّه لقطاع محدد، حسب رغبة صاحب العمل والكلية وذلك في ظل التنظيمات الرسمية لكليات المجتمع (الشثري، 2013).

وبالنظر إلى وظيفة التمويل لدورها الرئيس في تشغيل كليات المجتمع ودعم تحقيقها الأهداف المرجوّة منها، فإن مؤسسات التعليم العالي في شتى دول العالم تعتمد على مصادر متنوعة ومختلفة للتمويل تصنّف بين تمويل حكومي وخاص ومختلط، وتتصل تلك المصادر بطبيعة النظام السياسي للدولة وتتأثر فيه بشكل بارز، فعلى سبيل المثال في سياق الدراسة فإن لامركزية النظام الأمريكي انعكست في اعتماد موازنة كليات المجتمع الأمريكية على ميزانية حكومة الولاية، وجزء بسيط من الحكومة الفيدرالية، بالإضافة لمصادر محلية كالضرائب والمساعدات، والرسوم الدراسية التي تعدّ عمومًا أقلّ بكثير من رسوم التعليم في الكليات التقليدية (الحربي، 1429هـ). وبشكل عام فإن مصادر تمويل كليات المجتمع الأمريكية تختلف من ولاية لأخرى، ومع ذلك فإنها تعتمد في الغالب على الدعم الحكومي من الولاية التي تربط جانبًا من هذا التمويل بالأداء لضمان الإنصاف والابتكار (وزارة التعليم، 2020). في حين

انعكست مركزية النظام السعودي على كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية، فاعتمدت كغيرها من مؤسسات التعليم على التمويل الحكومي بشكل رئيس، كما انطبق عليها ما ينطبق على الجامعات من الأنظمة الإدارية، فوفقًا للفصل الخاص بالنظام المالي للجامعة من نظام الجامعات الصادر عن مجلس شؤون الجامعات (2020) فإن لكل جامعة ميزانية سنوية مستقلة، يتم إقرارها من مجلس الأمناء وفق القواعد العامة التي يقرها مجلس شؤون الجامعات بعد التنسيق مع الجهات ذات العلاقة، ويتولى الديوان العام للمحاسبة إجراء المراجعة للحساب الختامي للجامعة- وفق قواعد مراقبة الشركات والمؤسسات العامة -، كما يعين مجلس الأمناء مراجعًا خارجيًا أو أكثر لحسابات الجامعة ممن تتوافر فيهم الشروط النظامية -مع عدم الإخلال بمراقبة الجهة المختصة-، وتتكون إيرادات الجامعة من: الإعانة التي تخصصها الدولة لها وفق القواعد المنظمة لبرنامج تمويل الجامعات، إضافة للمقابل المالي للبرامج الدراسية والدبلومات والدورات والخدمات التي تقدمها، والتبرعات والهبات والمنح والوصايا والأوقاف، وريع أملاكها واستثماراتها وأوقافها، والموارد المالية الأخرى التي يقرها مجلس الأمناء، بما لا يتعارض مع أهداف نشاط الجامعة وطبيعته. ويوضح النظام أن للجامعة أن تتقاضى مقابلًا ماليًا لتنمية إيراداتها الذاتية.

وفي حين يشكك بعض الباحثين حول جدوى استمرارية كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية، لأسباب منها ضعف رغبة جهات التوظيف بمخرجات الكليات والتي تتصل بانخفاض ثقتها بمستوى خريجيّ الكليات وما يمتلكونه من مهارات؛ إلا أن هناك من يؤكد الحاجة لاستمرارها والحاجة لخريجيها من الكوادر الوطنية المؤهلة تأهيلًا متوسطًا في المجالات المهنية والفنية (الأحمدي والجابري، 2015؛ الخليوي، 2020). وقد يتصل هذا الجدل بعدد من المعوقات التي تحدّ من أداء كليات المجتمع العربية والسعودية لوظائفها وأدوارها، ذكر منها الشثري (2013): الافتقار إلى البيانات والمعلومات المحدثة حول حجم العمالة ومستوياتها المطلوبة في سوق العمل، وضعف إدراك القطاع الخاص لدور مخرجات كليات المجتمع في تطوير الإنتاج ورفع جودته، واكتفاءهم بالعمالة الوافدة الرخيصة، إضافة للتأثير السلبي لبعض الأنماط الإدارية والهياكل التنظيمية والتشريعات المالية التي لا توفر مرونة كافية لكليات المجتمع في الانفتاح على المجتمع المحلي والسوق، ومن المعوقات أيضًا القصور في الاعتماد على التوصيف والتصنيف المهني كمرجعية لإشغال الوظائف ومزاولة المهن وتحديد المستويات المهنية للعمالة، واختلاف وجهات النظر حول الأهداف والأولويات التي تحكم إعداد الفنيين بين الكلية وأصحاب العمل، وانخفاض حماس القطاع الخاص لتطوير كليات المجتمع نتيجة تغلّب العرض على الطلب ووجود بطالة واضحة بين خرجي كليات المجتمع. وذكرت الطريف (2019) أن كليات المجتمع السعودية تواجه صعوبات تتركز في: ضعف التنسيق بين كليات المجتمع وسوق العمل، وعدم وضوح أهداف البرامج لمنسوبي الكلية، وعدم تناسبها مع الاحتياجات التعليمية والتدريبية، وعدم تفرغ نسبة من الدارسين، إضافة لضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تخطيط البرامج، إضافة لضعف التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي، وقصور أساليب ووسائل التدريس، ونقص الإمكانات والتجهيزات اللازمة. كما أشارت وزارة التعليم (2020) أن كليات المجتمع تواجه معوقات متعددة منها ما يتصل باستراتيجيتها وعدم وضوح هويتها وضعف ارتباطها الجغرافي ونظمها التعليمية غير التطبيقية، وبرامجها المكررة غير المرنة، وضعف ارتباطها بالقطاع الخاص، إضافة لمعوقات تتصل بالهيكلة والمدخلات والمخرجات، وأضافت

الوزارة أن هذا الأمر ينبأ بمخاطر مستقبلية متعددة تهدد كفاءة الإنفاق ورأس المال البشري وفرص مشاركة القطاع الخاص في حال استمر وضع كليات المجتمع على ما هو عليه.

ومما يؤكد أهمية الدور الذي يؤمل أن تقوم به كليات المجتمع السعودية، ما أصدره مجلس شؤون الجامعات في قراره بتاريخ 1442/9/14هـ والذي تضمن تحويل كليات المجتمع وكليات الدراسات التطبيقية وكليات خدمة المجتمع في الجامعات لتصبح جميعها كليات تطبيقية؛ وذلك في إطار السعي لتحسين مخرجات منظومة التعليم والتدريب بجميع مراحلها. ولذا تضمنت مبادرات الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية التي أعلنت في 1443/2/8هـ مبادرة لتحويل كليات المجتمع في الجامعات السعودية بأنواعها المختلفة (دراسات تطبيقية، خدمة مجتمع، كليّات مجتمع) إلى كليات تطبيقية وتطوير برامجها وفقًا لاحتياجات سوق العمل (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021)، وقد أطلقت هذه المبادرة النوعية من أجل معالجة وضع كليات المجتمع السعودية والاستفادة من إمكاناتها لتوسيع مجالات الإعداد والتدريب المهني الموجه؛ بالاستفادة من مكامن قوتها المتمثلة في ارتباطها بالجامعات، وتوزعها الجغرافي في جميع المناطق وتوفر البنية الأساسية لها والخبرة التراكمية. فجاءت المبادرة سعيًا لمواءمة مخرجات الكليّات التطبيقية مع احتياجات التنمية ومستهدفاتها، والإسهام في تقليل الانكشاف المهني في التخصصات التطبيقية. ولذا ركّزت استراتيجية المبادرة على أن يكون ارتباط الكليات التطبيقية بالجامعة بهوية وحوكمة مختلفة عن بقية الكليات بما يجعلها أكثر مرونة واستجابة لمتغيرات ومتطلبات التنمية (وزارة التعليم، 2020).

وقد عرّفت اللائحة المنظمة للكليات التطبيقية في الجامعات الكلية التطبيقية بكونها "إحدى وحدات الجامعة التعليمية، تقدّم البرامج والدورات التدريبية والتعليمية التطبيقية للمرحلة التي تلي مرحلة الثانوية العامة، وتسبق مرحلة البكالوريوس، بالشراكة مع القطاع العام والقطاع الخاص والقطاع غير الربحي، وترتبط مناهجها وخططها الدراسية بسوق العمل الحالي والمستقبلي، مناطقيًا ووطنيًا، ويكون لها آليات اعتماد خطط دراسية ومناهج، وطريقة إدارة وحوكمة خاصة بها وفقًا لأحكام اللائحة." (مجلس شؤون الجامعات، 2022، ص.1).

ولتعزيز جاهزية الطلاب لسوق العمل وتحقيق كفاءة الإنفاق ركّزت المبادرة على عدد من العناصر تمثلت في التحوّل إلى نظام تعليمي تطبيقي يركّز على الخبرات العملية مع تقليص مدة الدراسة، والتحوّل التدريجي إلى اللامركزية والتحرر من القيود التشغيلية مع الجامعة، والتحوّل من المقاييس القائمة على المدخلات للمقاييس القائمة على الأداء والنتائج. كما عملت المبادرة على رفع الطاقة الاستيعابية للكليات بعد تحويلها لتصل لأكثر من 20% من خريجيّ الثانوية العامة في عام 2025 وذلك بتفعيل دور الشراكات الاستراتيجية مع القطاع الخاص، ومنح الملتحقين بالكليات -ممن هم في عمر الدراسة- مكافأة مالية أسوة بطلاب الجامعة (وزارة التعليم، 2020). ووفقًا لقرار مجلس شؤون الجامعات بتاريخ 1443/9/13هـ فإن الكليات التطبيقية تقتصر على تقديم الدبلومات (دبلوم مشارك، دبلوم متوسط) وفقًا للتصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية.

وقد عملت المبادرة في سياق البرامج المقدمة في الكليات التطبيقية على تطوير أكثر من (70) برنامجًا نوعيًا في (9) مجالات رئيسة هي: مجال التعليم، ومجال الأعمال والإدارة والقانون، ومجال الزراعة والبيطرة، ومجال الصحة والرفاه، ومجال الخدمات، ومجال الفنون والعلوم الإنسانية، ومجال الهندسة والتصنيع والبناء، ومجال العلوم الطبيعية والرياضيات والإحصاء،

ومجال تقنية الاتصالات والمعلومات. وقد تم تحديد البرامج من خلال مدخلات عدة في مقدمتها واقع سوق العمل والباحثين عن عمل، والتصنيف السعودي للمهن. كما تم تحديد البرامج بالاعتماد على مرتكزات أبرزها توفير رحلة تعليمية مرنة بنقاط خروج لتقليل معدلات التسرب، وربط البرامج بالتدريب الميداني والشهادات المهنية، وتوطين الوظائف الحرجة وتحقيق الأمان المهني، إضافة لتوفير برامج إعداد في اللغة الإنجليزية والربط الجغرافي بالبيئة المحيطة واحتياجاتها الحالية والمستقبلية، بحيث يتم اختيار البرامج المناسبة للكليات في ضوء معايير تشمل احتياج المنطقة للبرنامج، وتوفّر المناهج، والكادر التعليمي، والبنية التحتية؛ بما يضمن بناء وتوزيع قاعدة عريضة وفعّالة من الموارد البشرية المؤهلة للوظائف الآنية والمتوقعة في المستقبل (وزارة التعليم، 2020).

وتلا ذلك في 1444/1/24هـ إقرار مجلس شؤون الجامعات للائحة المنظمة للكليات التطبيقية في الجامعات، والتي تستهدف تنظيم الكليات التطبيقية، وآليات اعتماد برامجها وخططها الدراسية ومناهجها، وكيفية إدارتها وحوكمتها بمشاركة القطاع العام والقطاع الخاص والقطاع غير الربحي بما يُسهم في تحقيق احتياجات سوق العمل مناطقيًا ووطنيًا، والتوسّع في التدريب التعليمي التطبيقي في المملكة العربية السعودية (مجلس شؤون الجامعات، 2022).

وقد تضمّنت توجهات الهيكلة في مبادرة التحوّل الحفاظ على علاقة الكلية بالجامعة مع وضع ضوابط للمرونة والاستقلالية المنضبطة للكليّات التطبيقية، والتأكيد على الربط بسوق العمل من خلال لجان ومجالس شراكة على عدة مستويات (وزارة التعليم، 2020). ولذا فإن الكلية التطبيقية وفقًا للائحة المنظمة للكليات التطبيقية في الجامعات تتكون تنظيميًا - باعتبارها وحدة من وحدات الجامعة- مما يلي: مجلس تنفيذي للكلية التطبيقية، ورئيس تنفيذي لها، ووحدات فنية وتخصصية حسب البرامج التي تقدمها الكلية التطبيقية ووفقًا للهيكل التنظيمي المقرّ لها، إضافة للإدارات والوحدات المساندة المعتمدة وفق الهيكل التنظيمي. وتضيف اللائحة أنه يجوز للجامعة -مع مراعاة الأنظمة واللوائح المعمول بها في الجامعة- أن تتقاضى مقابلًا ماليًا على الدورات التدريبية المقدمة من الكلية التطبيقية للعموم أو للقطاعات أو الجهات الراغبة، كما يجوز لها أن تتقاضى مقابلًا ماليًا على البرامج المشتركة مع المؤسسات التعليمية أو التدريبية من خارج المملكة، والاتفاق مع جهات الشراكات الاستراتيجية على دفع المقابل المالي للبرامج المخصصة لتلك الجهات أو جزء منها، إضافة لإمكانية تقاضي مقابل مالي على قيمة الشهادات والرخص الاحترافية المهنية بما لا يتجاوز قيمتها الفعلية إذا لم تجد الجامعة مصدرًا لتغطيتها (مجلس شؤون الجامعات، 2022).

المحور الثالث: نماذج تمويل كليات المجتمع الأمريكية بناء على الأداء

بدأت كليات المجتمع في الولايات المتحدة، والمعروفة أيضًا باسم الكليات المتوسطة أو الكليات ذات العامين في عام 1901، وتم تأسيسها لتعليم رجال الدين والمواطنين المحليين، وكانت كلية جوليت جونيور الواقعة في ولاية إلينوي هي الأولى والأقدم من كليات المجتمع. كان الدور الأساسي لكليات المجتمع، منذ بدايتها، هو تزويد الطلاب بالوصول إلى تجربة الكلية بتكلفة معقولة؛ بتقديم مقررات تعليمية عامة ودورات مهنية وتقنية وتدريبًا وظيفيًا. بالإضافة إلى دورات تنموية للطلاب المحتاجين للتأهيل للدراسة في الكلية، وتقديم مقررات التعليم المستمر لمن يرغب في أخذ مقرر غير معتمد بتكلفة معقولة (Sanders, 2017).

وبالنظر إلى انتشار تلك الكليات نجد أن هناك ما يقرب من (1044) كلية مجتمع في الولايات المتحدة، و(936) كلية مجتمع عامة، و(73) كلية مجتمع خاصة، و(35) كلية قبلية. واعتبارًا من خريف 2019 تم تسجيل ما يقرب من (11.8) مليون طالب في برامج الدرجات العلمية. يمثل البيض لا يزالون أكبر عدد من الملتحقين بكليات المجتمع بنسبة (44%)، في حين أن ذوي الأصول الإسبانية (27%) والسود (13%) كانوا متأخرين بشكل كبير (AACC, 2021).

وتعتبر كليات المجتمع مؤسسات ذات وصول مفتوح ومهامها وخصائصها مختلفة عن نظيراتها من الجامعات حيث تبرز مهمة كلية المجتمع في: تقديم التعليم العلاجي (التطويري/ التنموي)، وتنمية القوى العاملة، ونقل التعليم، والتعليم المستمر، وخدمة المجتمع (Cohen et al., 2013). وخلال النصف الأول من القرن العشرين، تلقت كليات المجتمع تمويلها من الضرائب العقارية والرسوم الدراسية وأجور الخدمات، بهيكل تمويلي مشابه لهيكل أنظمة التعليم العام من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر. وفي منتصف الستينيات، تم فصل كليات المجتمع وبدأت في تلقي تمويلها بشكل مباشر من الولاية (Sanders, 2017)، شأنها في ذلك شأن الكليات والجامعات العامة في الولايات المتحدة التي تتلقى التمويل عادة بشكل تقليدي على أساس مزيج من الاعتمادات السابقة وعدد الطلاب المسجلين، إلا أن هذه الأساليب لا توفر حافزًا مباشرًا للمؤسسات لتحسين نتائج الطلاب (Li & Kennedy, 2018).

وفي السنوات الخمسة عشر الماضية وبدافع من حركة المساءلة العامة راج التمويل المبني على الأداء واصبح ذا زخم كبير (Li & Kennedy, 2018)، فقد استخدم صناع السياسات في جميع الولايات آليات وطرق مختلفة لتمويل مؤسسات التعليم العالي ذات السنتين أو الأربع سنوات. هذه الاستراتيجيات تتراوح من أولئك الذين يعتمدون بشدة على المخصصات التقليدية إلى أولئك الذين ينفذون الصيغ المعقدة، ويمكن للولاية أن تختار نمط التمويل الخاص بها من خلال المجلس التشريعي للولاية، والذي في الغالب يكون أحد الآليات التالية:

1. لا توجد صيغة تمويل محددة (No Funding Formula)، حيث يكون المجلس التشريعي/مجلس التنسيق هو من يقرر مخصصات التمويل كما يراه مناسبًا، بدون آلية واضحة.
2. نموذج التمويل التزايدي (Incremental Only) والذي يكون فيه تمويل جميع الكليات على بنفس النسبة المئوية للزيادة أو النقصان عن السنوات السابقة، بغض النظر عن التغييرات في التسجيل، فتحت هذه النماذج تتلقى كليات المجتمع عادةً زيادة أو نقصان في حدود نقطة مئوية واحدة عن تمويل العام الماضي.
3. نموذج التمويل القائم على التسجيل (Enrolment Only) والذي يربط التمويل بالتسجيل، ويعتمد هذا النموذج في التمويل على عدد الطلاب المسجلين بدوام كامل، مع وجود الاختلافات في الحساب وفقًا لمستوى الطالب (مثل جامعي أو خريج)، أو مجال الدراسة.
4. نموذج التمويل المبني على الأداء (Performance Only) (PBF) وبربط التمويل بالنتائج مثل عدد الشهادات الممنوحة، ونتائج سوق العمل وغالبًا ما يوضع وزن إضافي على نجاح الطلاب من المجموعات الممثلة تمثيلًا ضعيفًا من الأقليات أو المعرضين للخطر (الفئات الحرجة).

5. نموذج التمويل (الأساسي+ التسجيل) (Base+ Enrolment): يعتمد هذا النموذج على التسجيل ويتضمن شرط حماية المخصصات الأساسية من الخسارة والذي يضمن ألا تخسر المؤسسات أكثر من مبلغ معين من الأموال من تخصيص العام السابق في حال تأثر التسجيل.
6. نموذج التمويل (الأساسي+ الأداء) (Base+ Performance) بحيث يكون جزء من تمويل الولاية قائم على الأداء، مع ضمان التمويل الأساسي لحماية المؤسسة من الخسارة.
7. نموذج التمويل (التسجيل + الأداء) (Enrolment+ Performance) يعتمد هذا النموذج من التمويل على مزيج من الاعتمادات بناء على التسجيل وعلى مقاييس الأداء التي حددتها الولاية.
8. نموذج التمويل (الأساسي + التسجيل + الأداء) (Base+ Enrolment+ Performance) يعتمد هذا النموذج من التمويل على مزيج من المحددات للميزانية تشمل عدد التسجيل ومقاييس الأداء التي حددتها الولاية بالإضافة إلى الاعتمادات الأساسية التي تحمي المؤسسة من الخسارة (Li & Kennedy, 2018).

ويظهر الجدول التالي مزيد وصفٍ يُقدمه أولمستيد Olmstead (2021) حول مراحل تطبيق صيغ التمويل في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية:

نوع تمويل التعليم *Education* Funding Type	تاريخ التطبيق Dates and Prominence	وصف التمويل Funding Description
التمويل الأساسي والإضافي Base-plus funding	1800s-1970s	نوع الموازنة المتزايدة حيث تنتقل ميزانية السنة السابقة إلى السنة التالية، بالإضافة إلى أي اعتمادات جديدة. Incremental type budgeting where the prior year's budget rolls to the succeeding year, plus any new appropriations.
التمويل على أساس التسجيل Enrollment-based funding	After World War II (1950s)	يعتمد التمويل على عدد الطلاب أو ساعات الاتصال بالطلاب التي تم إنشاؤها. Funding based on the number of students or student contact hours generated.
التمويل المبني على الأداء 1.0 Performance-based funding 1.0	1979 - Present	التمويل المبني على الأداء الذي يتم منحه للكليات أو الجامعات كمكافأة أو بالإضافة إلى مخصصات الدولة العادية. Performance-based funding that is awarded to colleges or universities as a bonus or in addition to the normal state appropriation

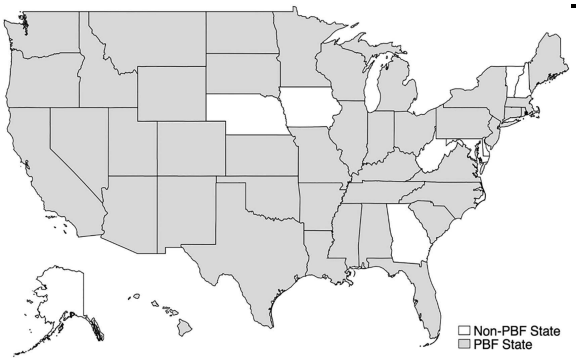
نوع تمويل التعليم *Education* Funding Type	تاريخ التطبيق Dates and Prominence	وصف التمويل Funding Description
التمويل المبني على الأداء 2.0 Performance-based funding 2.0	2012 - Present	التمويل المبني على الأداء الذي يتم منحه للكليات أو الجامعات كجزء من الاعتمادات العادية للدولة. Performance-based funding that is awarded to colleges or universities as a part of the normal state appropriation.

وقد كانت ولاية تينيسي أول ولاية تتبنى سياسة التمويل المبني على الأداء حيث تم ربط نسبة من تمويل الولاية لمؤسسات التعليم العالي بشكل مباشر بنتائج الطلاب. أما بداية انتشار السياسة فقد حدث في التسعينيات، ويشار إليها في الأدبيات باسم PBF 1.0، ويتم فيها تخصيص ما بين 1% و5% تمويل إضافي من الولاية كمكافأة لتحفيز التحسن في نتائج الطلاب (Ortagus et al., 2020).

وقد أوقفت أغلب الولايات العمل بنموذج التمويل المبني على الأداء PBF 1.0 لعدة أسباب منها: استخدام الكثير من المقاييس والنتائج غير الواضحة. ومعدل دوران المسؤولين الحكوميين بأجندات مختلفة، وتكاليف البرامج المرتفعة، وانخفاض تمويل الولاية خلال الأزمات المالية، وأخيرًا نقص الدعم لهذه البرامج من قادة التعليم العالي (Okerblom, 2019).

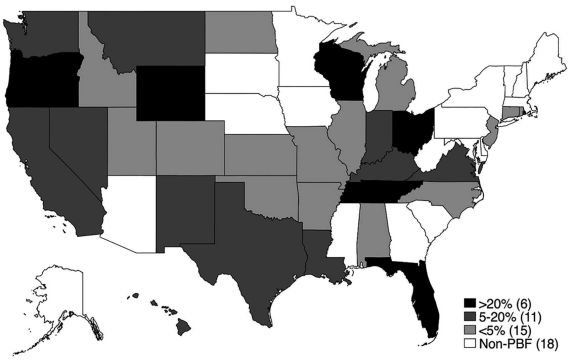
وفي أواخر العقد الأول من القرن الحادي والعشرين بدأت المرحلة الثانية من انتشار سياسات التمويل المبني على الأداء والتي يشار لها بسياسات PBF 2.0 والتي اختلفت عن السياسة السابقة التي استخدمت التمويل المبني على الأداء كتمويل إضافي للتمويل الأساسي كمحفز، وهذا يعني انخفاضًا في دعم الولاية يمكن أن تشهده الكليات إذا لم تلبِّ الأداء المؤسسي المحدد بأهداف الولاية بالإضافة إلى ربط جزء أكبر من التمويل بمقاييس النتائج، والتي قد تصل إلى أكثر من 10% من مخصصات التعليم العالي للأداء المؤسسي (Ortagus et al., 2020).

ومع بداية عام 2010 زاد عدد الولايات المطبقة لسياسة التمويل المبني على الأداء لتصل إلى 41 ولاية في عام 2020، كما يوضحها الشكل التالي (Ortagus et al.,2020):



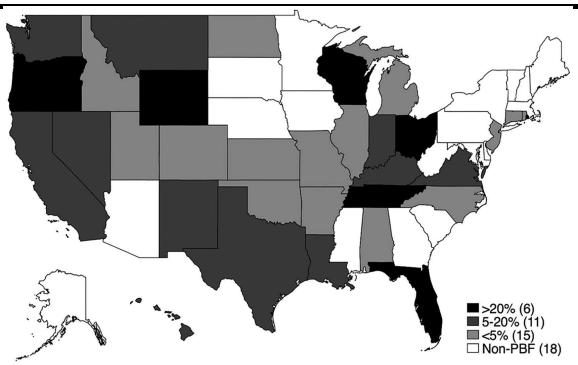
شكل (1): انتشار تطبيق سياسة التمويل المبني على الأداء في الولايات الأمريكية في عام 2020

فيما تتفاوت خبرة الولايات المطبقة لهذا النوع من التمويل لتتراوح بين أكثر من 20 عام لأربع ولايات، ومن 11 إلى 20 عام لعشر ولايات، ومن سنة إلى عشر سنوات لسبع وعشرين ولاية، فيما لم تطبق تسع ولايات هذا النوع من التمويل مطلقا في مؤسسات التعليم العالي، كما يظهر في الشكل التالي (Ortagus et al., 2020):



شكل (2): توزيع خبرة الولايات الأمريكية في تطبيق سياسة التمويل المبني على الأداء في عام 2020

كما تختلف نسبة التمويل المبني على الأداء من اعتمادات الميزانية بين الولايات، فنجد أن أغلب الولايات المطبقة لنموذج التمويل المبني على الأداء وعددها 15 ولاية تربط أقل من 5% من اعتمادات الميزانية بمقاييس الأداء، بينما تربط 11 ولاية نسبة تمويل بين 5-20% بمقاييس الأداء، و6 ولايات فقط تزيد فيها نسبة التمويل المرتبط بالأداء عن 20%. مثلًا: تربط أركنساس 3% من الاعتمادات إلى التمويل المبني على الأداء، فيما تخصص نيفادا 20%، وتزيد في ولاية كنتاكي إلى 70%، بينما تصل إلى 100% في ولاية أوهايو، كما في الشكل التالي (Ortagus et al., 2020):



شكل (3): نسبة التمويل المبني على الأداء من الميزانية في الولايات الأمريكية في عام 2020

وتصنّف سياسات التمويل المبني على الأداء إلى أربعة أنواع بحسب توفّر عناصر محددة في هذه السياسات، ويوضح الجدول التالي تصنيف سياسات التمويل المبني على الأداء المطبقة في الولايات الأمريكية توفّر حسب تلك العناصر (Li & Kennedy, 2018):

العنصر	النوع الأول Type I	النوع الثاني Type II	النوع الثالث Type III	النوع الرابع Type IV
إنجاز أهداف الولاية State completion goals	نعم / لا	نعم / لا	نعم	نعم
التمويل الأساسي (فقط أو مع التمويل الإضافي) Base funding (only or in addition) to bonus funding	لا	نعم	نعم	نعم
نسبة التمويل المقيّد للأداء Proportion of Funding Tied	أقلّ من 5%	أقلّ من 5%	5%-24.9%	أكثر من 25%
مستوى التمويل Funding Level	قليل	قليل	متوسط	عالي
كلا القطاعين ذات العامين و4 أعوام Both 2-year and 4-year sectors	لا	نعم / لا	نعم	نعم
جميع الكليات داخل القطاع All colleges within sector	نعم / لا	نعم	نعم	نعم
مقاييس متمايزة حسب المهام Mission differentiation metrics	لا	نعم / لا	نعم	نعم
مقاييس للإكمال	نعم/ لا	نعم	نعم	نعم

العنصر	النوع الأول Type I	النوع الثاني Type II	النوع الثالث Type III	النوع الرابع Type IV
Completion metrics				
مقاييس للطلاب من الفئات الحرجة (الممثلة تمثيلاً ناقصًا) Underrepresented student metrics	نعم / لا	نعم/ لا	نعم	نعم
مستدام لمدة سنتين ماليتين متتاليتين أو أكثر Sustained for 2 or more consecutive fiscal years	لا	لا	لا	نعم

وينفّذ معظم صانعي السياسات في الولايات مقاييس تمويل أداء مختلفة لكليات المجتمع مقارنة بالجامعات ذات الأربع سنوات (D'Amico et al., 2014)، فقد قامت تسع عشرة ولاية بدمج مقاييس تمويل الأداء في نماذج تمويل كليات المجتمع الخاصة بها، وكان لدى (12) ولاية من الولايات التسعة عشر إجراءات تمويل مختلفة للكليات ذات العامين مقارنة بالجامعات (Olmstead, 2021).

ويتأثر نجاح كليات المجتمع في تحقيق بعض المقاييس سلبًا بعددٍ من العوامل منها أن كليات المجتمع تضم عددًا أكبر من الطلاب غير المتفرغين، والطلاب منخفضي التحصيل، والطلاب الأكبر سنًا، والأقليات، ومتعلميّ اللغة الإنجليزية، والطلاب ذوي الدخل المنخفض، والطلاب الذين يقومون بمسؤوليات متعددة بما في ذلك الأسرة والوظيفة والمدرسة، وقد أكد الباحثون أن كليات المجتمع التي تضم أعدادًا كبيرة من طلاب الأقليات العرقية / الإثنية والطلاب غير المتفرغين لديها تكون فيها معدلات التخرج أقلّ (Okerblom, 2019).

وتعود التحديات في تحقيق هذه النتائج التي تواجهها كليات المجتمع إلى طبيعة وظائفها بالإضافة إلى نوعية الطلاب الملتحقين بها. فمعدلات النجاح في كليات المجتمع أسوأ من الجامعات، فحوالي 30 % تقريبًا من طلاب كليات المجتمع ينهون الدرجة أو الشهادة في غضون ثلاث سنوات، بينما تخرج الجامعات أكثر من نصف طلابها الجامعيين في غضون ست سنوات (Sanders, 2017).

وبالتالي فإن التمويل المقدم لكليات المجتمع غالبًا ما يكون أقلّ من ذلك المقدم للجامعات، حيث راجع رابوفسكي Rabovsky (2012) بيانات التعليم ما بعد الثانوي المتكامل The Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) من 1998 إلى 2009 فيما يتعلق بالكليات والجامعات ذات الأربع سنوات ووجد أن زيادة التمويل الحكومي ترتبط بشكل إيجابي بنتائج الأداء. ووجد الباحث أيضًا أن الجامعات البحثية المنتجة والكليات الانتقائية تتلقى اعتمادات حكومية أكثر من المؤسسات العامة الأخرى (Okerblom, 2019).

وقد أطلقت الرابطة الأمريكية لكليات المجتمع American association of community colleges performance funding (AACC) مبادرة القرن الحادي والعشرين في عام 2011، والتي أوصت بزيادة معدلات إتمام الطلاب الذين يكملون الدرجة أو الشهادة بنسبة 50% بحلول عام

2020، مع الحفاظ على الوصول، وتعزيز الجودة، والقضاء على فجوات التحصيل المرتبطة بالدخل والعرق والجنس. كما طوّرت الهيئات التشريعية للولايات نماذج حديثة لمعالجة إخفاقات النماذج السابقة باتباع الممارسات الموصى بها مثل إنشاء نظام منفصل لكليات المجتمع، من أجل ربط أوثق بالرؤية والرسالة المؤسسية، وزيادة مشاركة أصحاب المصلحة، وتفعيل نماذج التدرج في التطبيق (Okerblom, 2019).

كل ذلك دفع كليات المجتمع لتبني عدة استراتيجيات لتحسين أدائها للوفاء بأهداف الولاية. لتشمل زيادة استخدام البيانات في التخطيط التعليمي، وإجراء التحسينات في السياسات والممارسات الأكاديمية كخفض حجم الفصول، وتوفير أكثر للبرامج، والتغيير على الخدمات المقدمة للطلاب كتقليل الحواجز أمام تسجيل الطلاب والتخرج، زيادة الخدمات الاستشارية (Linden, 2022). كما يتم التعديل على التخصصات بشكل متكرر، اعتمادًا على الاحتياجات الحالية للولاية، ولكن العديد منها يشمل مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات أو برنامج التمريض والاحتفاظ بالتخرج، أو معدلات التوظيف ضمن المجالات ذات الحاجة العالية المحددة داخل الولاية (Thornton, 2015).

وقد استخدمت الولايات في نماذج تمويل الأداء أنواعًا مختلفة من مقاييس الأداء داخل صيغ التمويل المبني على الأداء؛ ويظهر من مراجعة الأدبيات أربعة أنواع من المقاييس: مؤشرات **النتائج العامة التي تقيس النتائج النهائية** مثل التخرج والدرجات الممنوحة والتعيين الوظيفي وامتحانات الترخيص. **مؤشرات نتائج التقدم** وهي مقاييس الاحتفاظ التي قد تشمل إكمال المقررات التطويرية والنجاح اللاحق في المقررات، وإكمال مقررات مستوى الكلية بعد التحويل وإكمال مقررات التسجيل المزدوج، ونقاط التحقق من التقدم في رصيد الساعات المعتمدة في الفصل الدراسي 12 و24 و48 و72. ومن أجل تقليل الآثار السلبية على الوصول والإنصاف، غالبًا ما يتم ترجيح **مؤشرات نتائج المجموعات الفرعية** ضمن معادلة التمويل المبني على الأداء. والتي تشمل مؤشرات حالة الدخل المنخفض و/ أو المعرضة للخطر، والطلاب البالغين غير التقليديين، وطلاب الجيل الأول، وتحديد مجموعة الأقليات. وأخيرًا، يتم تضمين **مؤشر التخصصات ذات الحاجة العالية** غالبًا كمؤشر مرجح من أجل ضمان التوافق مع متطلبات القوى العاملة للولاية وأهداف التنمية الاقتصادية (Thornton, 2015).

إلا أنّ التركيز على مقاييس أداء محددة غير ملزم حيث تختلف تفاصيل سياسات التمويل المبني على الأداء فبعض الولايات تطبق سياسات تمويل مختلفة للمؤسسات ذات 4 سنوات عن سياسة التمويل لكليات المجتمع، وغالبية الولايات تطبق سياسة تمويل متماثلة على كليات المجتمع العامة والمؤسسات ذات الأربع سنوات. كما أن المقاييس المستخدمة للتمويل المبني على الأداء ليست متسقة بين الولايات، عدا عدد الطلاب الذين أكملوا درجتهم حيث يمثل المقياس الأكثر شيوعًا في صيغ تمويل الأداء. بالإضافة إلى قياس عدد الطلاب الذين تحتفظ بهم المؤسسة، وعدد طلاب كلية المجتمع الذين انتقلوا لمؤسسة مدتها 4 سنوات، وعدد الطلاب الذين جمعوا عددًا محددًا مسبقًا من الساعات المعتمدة، وعدد الطلاب الذين تخرجوا في مجالات مطلوبة في سوق العمل، ومتوسط أجور الخريجين، كما تضيف عدد كبير من الولايات معيار العدالة مثل: عدد الخريجين من ذوي الدخل المحدود أو من عرق معين أو الخريجين من كبار السن أو من منخفضي التحصيل الأكاديمي (Ortagus et al., 2020).

وقد وجد رابوفسكي Rabovsky (2012) أن المقياسين الأكثر استخدامًا يشملان معدلات التخرج، في 15 ولاية من أصل 20 ولاية تمت دراستها، والاحتفاظ بالطلاب، في تسع من الولايات العشرين. بالإضافة إلى ذلك، تضمنت النتائج المقاييس الشائعة المرتبطة بالأقلية العرقية / الإثنية أو نتائج الطلاب من ذوي الدخل المنخفض، وعدد الشهادات التي تم الحصول عليها، ومقاييس كفاءة التكلفة، وإنتاجية البحث، والتمويل الخارجي للبحث، وتنوّع الطلاب/ أعضاء هيئة التدريس، ومعدلات النجاح في اختبارات الترخيص أو الاختبارات الأخرى. وجد تاندبرج وهيلمان Tandberg and Hillman (في: Okerblom, 2019) أن مقاييس تمويل الأداء الشائعة تشمل إكمال الشهادة، والاحتفاظ بالطلاب، ومعدلات التخرج، ومعدلات التحويل، ودرجات امتحانات الترخيص، ومعدلات التوظيف، وإنتاجية أعضاء هيئة التدريس، وتنوع الحرم الجامعي.

وتذكر أليسنيك Alesnik (2020) أن أحد أوجه التشابه الرئيسية في مقاييس الأداء المستخدمة للتمويل بين الولايات هي معدل الإكمال، والحصول على عمل خلال فترة زمنية محددة. تشمل المقاييس الأخرى الحصول على الوظائف، والحصول على درجة ما بعد الدبلوم، وعدد الحاصلين على المساعدات المالية كذلك دخل الخريجين من الوظائف بعد الانتهاء من الدرجة العلمية.

وما زال التطوير على بعض النماذج الحديثة مستمرًا، مثل نموذج نقاط نجاح الطلاب في تكساس، والمخصص لكليات المجتمع والذي يستخدم مقاييس أكثر ملاءمة لمهمة كلية المجتمع (McKinney & Hagedorn, 2017). وتتضمن هذه المقاييس التقدم من خلال التعليم التنموي (العلاجي) وإتمامه، ومعدلات التخرج، ومعدلات إكمال الفئات "المعرضين للخطر"، ومعدلات التحويل (Okerblom, 2019).

وتعد تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا النوع من التمويل ثريةً بسبب اختلاف كل ولاية عن الأخرى في النموذج الذي تطبّقه، إذ يوضح الجدول التالي نماذج مختلفة للمقاييس المستخدمة في بعض نماذج التمويل المبني على الأداء في الولايات المتحدة الأمريكية مرتبة حسب أقدمية التطبيق (Alesnik, 2020; Forrest, 2021; Hurtado, 2015; Illinois Community College Board, 2017; Legislative Budget Board, 2016; Linden, 2022; McKinney & Hagedorn, 2015; Metzger, 2021; Miao, 2012; OACC, 2021; Thornton, 2015; Wisconsin Technical College System, 2022):

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
ولاية تينيسي (Tennessee State)	1979	- اجتياز (12) و(24) و(36) ساعة معتمدة، ويتم قياس تراكم الساعات المعتمدة للطالب من خلال عدد الطلاب بدوام كامل وبدوام جزئي [Student Hour Accumulations (30,60,90)].

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
		- عدد الساعات المكتملة في مقررات القيد المزدوج لطلاب الثانويات العامة [Dual Enrolment]. - عدد الطلاب المحولين لمؤسسات الأربع سنوات بـ(12) ساعة معتمدة على الأقل [Transfer Rate]. - معدلات توظيف الخريجين في مجال دراستهم [Job Placement Rates in Jobs Related to Students' Programs of Study]. - عدد ساعات تدريب القوى العاملة [Workforce Training]: العدد الإجمالي لساعات الاتصال في العام الدراسي لا تقلّ عن (50) دقيقة من نشاط التعلم للدورات أو الأنشطة التي تزوّد الأفراد بالمهارات الشخصية أو المهارات الفنية المطلوبة في العمل. - عدد الدرجات والشهادات الممنوحة [Degrees and Certificates]. - عدد الشهادات والدرجات الممنوحة لكل (100) طالب بدوام كامل، وتتضمن الصيغة أيضًا أوزانًا مخصصة للمجموعات المستهدفة بما في ذلك البالغين وذوي الدخل المنخفض وغير المستعدين أكاديميًا [100 Awards Per Full-time equivalent (FTE)].
ولاية ميسوري (Missouri State)	1993	أ/ مقاييس نجاح الطالب والتقدم - معدل إتمام الطلاب المتفرغين (بدوام كامل) خلال ثلاث سنوات، بما في ذلك الطلاب الذين أكملوا الدرجة بنجاح [Three Year Completion Rate for Students]. - معدّل إتمام جميع الساعات المعتمدة بنجاح [Successful Completion of All Credit Hours]. - النسبة المئوية للخريجين المهنيين أو الفنيين الذين يجتازون التراخيص/ الشهادات المطلوبة [Percentage of Graduates Who Pass Licensure Or Certification Exams].

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
		ب/ مقاييس الكفاءة والقدرة على تحمل التكاليف - النسبة المئوية للنفقات غير الأساسية (البحث، الخدمة العامة، والدعم المؤسسي) من إجمالي النفقات [Non-Core Expenditures as Percent of Total Expenditures]. - الرسوم الدراسية كنسبة مئوية من الرسوم في المنطقة التعليمية [In-district Tuition and Fees as a Percent of Total Expenditures]. ج/ مقاييس الخريجين - مجموع الحاصلين على الدرجة العلمية والشهادات الذين حصلوا على وظائف، أو الملتحقين بالخدمة في الجيش، أو الملتحقين بمؤسسة مدتها سنتين أو أربع سنوات [Total Degree and Certificate Completers Who are Employed, Serving in Military or Attending Another Institution].
ولاية مينيسوتا (Minnesota)	1994	- الزيادة بنسبة 4% في الشهادات الممنوحة - الزيادة بنسبة 5% في معدل التوظيف - 2 مليون دولار لإعادة تخصيص التكاليف - تخفيض 10% من البرامج العلاجية (التطويرية) - زيادة بنسبة 5% في الساعات المكتسبة لإكمال الشهادة
ولاية أوهايو (Ohio State)	1995	أ/ نقاط نجاح الطالب - إكمال (12) ساعة معتمدة على مستوى الكلية. - إكمال (24) ساعة معتمدة على مستوى الكلية. - إكمال (36) ساعة معتمدة على مستوى الكلية. - إكمال المقررات التنموية الأولى (العلاجية). - إكمال مقرر تطويري في الرياضيات ثم الالتحاق بعد

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
		ذلك بمقرر الرياضيات على مستوى الكلية. - إكمال مقررات تطويرية للغة الإنجليزية ثم الالتحاق بعد ذلك بدورة اللغة الإنجليزية على مستوى الكلية. ب/ الإكمال (الإنجاز) - إتمام درجة المشارك. - الحصول على الشهادة. - الالتحاق بجامعة تتبع نظام جامعات أوهايو (USO) بعد إكمال (15) ساعة معتمدة على مستوى الكلية.
ولاية واشنطن (Washington State)	1997	أ/ نقاط القوة [Momentum Points] - الاستعداد للكلية [College Readiness]. - تحسّن درجات الطلاب في اختبارات المهارات الأساسية [Increases in Basic Skills]. - إحراز الطلاب تقدمًا في المقررات العلاجية [Completion of a Developmental Sequence]. - التحويل إلى كلية أربع سنوات [Transition to College]. ب/ النجاح في السنة الأولى [First Year College Success] - إكمال مقرر الرياضيات على مستوى الكلية [Completing College Math]. - إكمال (15) وَ(30) ساعة جامعية معتمدة [Earning First 15 and 30 Credits]. ج/ النجاح في السنة الثانية [Second Year College Success] - إكمال (45) ساعة معتمدة من الدرجة [Completing 45 Credits Towards Degree]. د/ الإكمال [Completions] - الحصول على الدرجة [Degree Completions].

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
		- الحصول على الشهادة [Certificates]. - إكمال برنامج التدريب المهني للقوى العاملة [Workforce Outcomes].
ولاية أوكلاهوما (Oklahoma)	1997	- معدلات الاحتفاظ بالطلاب - معدل الاحتفاظ بطلاب منحة "بيل" Pell Grant - إكمال (24) ساعة معتمدة خلال السنة الأولى - معدل التخرج - معدّل إكمال تحقيق أهداف الكلية الأمريكية - عدد الشهادات/ الدرجات الممنوحة - عدد البرامج المعتمدة
ولايـــة إلينـــوي (Illinois State)	1998	- إتمام الدرجة والشهادة [Degree & Certificate Completions]. - إتمام الدرجة العلمية والشهادة للطلاب المعرضين للخطر (الفئات الحرجة) [Degree & Certificate Completion of At Risk Student]. - معدّل التحويل إلى مؤسسة ذات (4) سنوات [Transfer to a-4 Years Institution Rate]. - التقدّم التنموي [Developmental Advancement]. - نقاط القوة [Momentum Points]. - معدّل التحويل إلى كلية المجتمع [Transfer to a Community College].
ولاية فلوريدا (Florida)	1998	- التقدّم في مهارات الطلاب الأساسية - معدلات النجاح في التراخيص والامتحانات - معدّل التخرج - معدّل توظيف الخريجين ودخلهم

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ (Date of policy Adoption)	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
ولايـــة تكـــساس (Texas State)	1999	- الاسـتعداد للكليـة: إكمـال التعلـيم التنمـوي (العلاجي) [College Readiness: Complete Developmental Education] مقررات الرياضيات والقراءة والكتابة. - إكمال المستوى الأول [First College-Level Course for Credit]: مقررات الرياضيات والقراءة والكتابة. - إكمال المستوى الدراسي الأول (15 ساعة معتمدة) و/ أو إكمال السنة الأولى (30 ساعة معتمدة) [Progress to Credential]. - المـؤهلات الممنوحـة: الحـصول على الـشهادة أو الدرجـة العلمية [Credentials Awarded: Earn a Degree or Certificate]. - التحويل للجامعة بـ(15) ساعة معتمدة [Transfer to University with 15 Semester Credit Hours]. - درجة الزمالة أو درجة البكالوريوس أو الشهادة المعترف بها من قبل مجلس تنسيق التعليم العالي في الولاية THECB في مجال العلوم أو التكنولوجيا أو الهندسة أو الرياضيات أو الصحة [Associate's Degree, Bachelor's Degree, or Certificate Recognized for This Purpose by the THECB in a STEM or Allied Health].
ولاية كنساس (Kansas)	1999	- زيادة نجاح الطلاب - زيادة عدد الدرجات والشهادات الممنوحة - زيادة نسبة الخريجين العاملين أو المحولين لجامعات الولاية - زيادة معدل الاحتفاظ بالطلاب - زيادة معدل التخرج بين الطلاب المحليين
ولايـــة كارولينـــا الشمالية (North Carolina)	2000	- تقدم الطلاب في المهارات الأساسية - معدل نجاح الطلاب في مقررات اللغة الإنجليزية على مستوى الكلية

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
		- معدل نجاح الطلاب في مقررات الرياضيات على مستوى الكلية - التقدم في السنة الأولى (إكمال الساعات المعتمدة في السنة الأولى) - إكمال البرنامج - معدل اجتياز الرخص والشهادات المهنية - التحويل إلى الجامعات
ولاية بنسلفانيا (Pennsylvania)	2000	- يتم قياس الكليات مقابل 10 مقاييس أداء منفصلة، نصفها خاص بالمؤسسة. أما المقاييس الخمسة المتبقية التي تطبق على كل المؤسسات فهي: - عدد الشهادات الممنوحة - معدلات التخرج - انخفاض فجوات الإنجاز لدى الطلاب - تنوع أعضاء هيئة التدريس - التبرعات الخاصة
ولاية نيو مكسيكو (New Mexico)	2003	- مجموع الطلاب الحاصلين على جائزة أكاديمية - STEMH: الطلاب المقيدين في برامج STEM أو البرامج الصحية - جوائز للطلاب المعرضين للخطر ماليًا - مجموع الساعات المعتمدة التي أكملها الطلاب - مقاييس خاصة بأهداف المؤسسة (البحث، إنجاز الطالب، القيد المزدوج، نقاط القوة)
ولاية فيرجينيا (Virginia)	2005	- التسجيل في الولاية - تسجيل الفئات الحرجة - عدد الدرجات العلمية الممنوحة

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
		- الوضع المالي للمؤسسة (القدرة على تحمل التكاليف مقارنة بالمؤسسات النظيرة، والاقتراض على أساس الاحتياجات، تقييم الرسوم الدراسية) - الدرجات العلمية الممنوحة مقابل معدل طالب (بدوام كامل) لكل عضو هيئة تدريس - القيد المزدوج - البحث - التراخيص المهنية - الشراكات مع التعليم العام K-12 - سلامة وأمن الحرم الجامعي
ولايـــة إنـــديانا (Indiana)	2007	- إتمام درجة المشارك أو الحصول على الشهادة (Change in number of degrees and certificates) - حافز استمرارية الطلاب (Student persistence incentive) - تغيّر معدل التخرج في الوقت المحدد (Change in on-time graduation rate) - إتمام الدرجة أو الشهادة في المجالات المطلوبة STEM (STEM degree completion)
ولاية هاواي (Hawaii)	2007	- عدد الدرجات والشهادات الممنوحة - عدد الدرجات والشهادات الممنوحة لسكان هاواي الأصليين - عدد شهادات STEM الممنوحة - عدد الدرجات والشهادات الممنوحة لمتلقي منحة "بيل" - معدلات التخرج خلال (3 و6 سنوات) - التحويل بين كليات المجتمع وجامعات الولاية
ولاية وايومنغ	2011	- الساعات المعتمدة للمشاركة في تدريب المجتمع

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
(Wyoming)		- معدّل لإكمال الساعات المعتمدة - الدرجات والشهادات الممنوحة - التحويل للجامعات أو التوظيف بعد التخرج
ولاية ويسكونسون (Wisconsin)	2013	- معدلات التوظيف في الوظائف المتعلقة ببرامج الطلاب الدراسية - عدد الدرجات والشهادات الممنوحة في المجالات ذات الطلب المرتفع - عدد البرامج المُصادق عليها من قبل الجهات الممثلة للمهنة - مقاييس تتعلق بتقدّم وإكمال الطلاب الكبار - المشاركة في برامج القيد المزدوج - تدريب القوى العاملة المقدم للشركات والأفراد - التعاون أو المشاركة في مبادرات محلية وإقليمية - التدريب المقدم إلى الفئات الحرجة - عدد الاعتمادات الممنوحة للطلاب ذات الصلة بتجاربهم أو التدريب الذي تلقوه، في حال إظهارهم المعرفة والمهارات التي اكتسبوها خارج غرفة الصف
ولاية يوتا (Utah)	2013	- الدرجات والشهادات الممنوحة - الدرجات/ الشهادات الممنوحة للطلاب المحرومين (الفئات الحرجة) - الدرجات العلمية الممنوحة في المجالات ذات الطلب المرتفع في سوق العمل
ولاية كاليفورنيا (California)	2018	- رفع معدلات إتمام الدرجات العلمية والشهادة - رفع معدل التحويل إلى جامعات الولاية - تقليل متوسط مدة إكمال الدرجة من حيث الوقت

الولاية (State)	تاريخ التنفيذ Date of) policy (Adoption	مقاييس الولاية للتمويل المبني على الأداء (State Specific Performance Based Funding Metrics)
		والوحدات المتبقة - رفع معدل الالتحاق بسوق العمل في مجال ذي صلة - تقليل الفجوات في النتائج السابقة المرتبطة بعرق الطلاب - تقليل الفجوات في النتائج السابقة المرتبطة بمستوى الدخل - تقليل الفجوات في النتائج السابقة المرتبطة بمستويات التحصيل العلمي

المحور الرابع: النموذج المقترح للتمويل المبني على الأداء للكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية

يعتبر التمويل المبني على الأداء أسلوبًا شائعًا في كليات المجتمع بالولايات المتحدة الأمريكية؛ أسهم في تجويد أدائها وتحسين مخرجاتها وتحقيق الموائمة بين أهداف كليات المجتمع ومخرجاتها. وفي ضوء تجربة تلك الكليات وبالاستفادة من الأدب النظري مع مراعاة السياق الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمع السعودي -والذي يظهر في مبررات النموذج المقترح، وفي تحديد وتصنيف المقاييس المقترحة له- سعت الباحثة لتقديم نموذج للتمويل المبني على الأداء للكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية.

1/ منطلقات النموذج المقترح

منطلقات عالمية

- الخبرات والنماذج الأمريكية في تطبيق تمويل كليات المجتمع بناء على الأداء، وما حققته بعض التجارب من نجاح على مدار ثلاثين عامًا، إضافة لثراء نماذج تلك التجارب ونمو خبرة معظم الولايات الأمريكية في تطبيقها وتطوير معاييرها ومراجعتها وفق نتائج الدراسات والأبحاث.
- أدبيات الدراسة المتعلقة بالتمويل المبني على الأداء، وما أشارت له من أهمية هذا الأسلوب ودوره في تحسين المخرجات والنتائج وتحقيق كفاءة وفعالية الأداء.

منطلقات محلية

- رؤية المملكة 2030 متمثلة في برنامج تنمية القدرات البشرية، وعنايته بالإعداد لسوق العمل المستقبلي محليًا وعالميًا من خلال توفير برامج تعليم وتدريب مهني والتوجّه نحو تحويل كليات المجتمع إلى كليات تطبيقية وتطوير برامجها وفق احتياجات سوق العمل.
- وقائع كلٍ من: الندوة العلمية التي نظمتها الجمعية السعودية لكليات المجتمع وجامعة حائل عام 1440هـ بعنوان *كليات المجتمع بين الواقع والمستقبل في ضوء رؤية المملكة 2030*، وملتقى *التحول الواعد لكليات المجتمع بالجامعات السعودية* المنعقد في جامعة طيبة بالمدينة المنورة عام 1441هـ، وتوصياتهما حول تطوير آليات فعّالة لتجويد أداء كليات المجتمع ودعم دورها في مقابلة احتياجات سوق العمل في كل منطقة.

2/ مبررات النموذج المقترح

انطلق بناء النموذج المقترح من عدد من المبررات التي تعكس طبيعة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع السعودي، تتمثل في:

- واقع كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية، والتحديات التي تواجهها.
- تغيّر أدوار كليات المجتمع والتوقعات المأمولة منها لتحقيق تطلعات الرؤية 2030 في المواءمة مع متطلبات التنمية وسوق العمل.
- التوجّه الوطني نحو الحوكمة ومزيد من المساءلة؛ متمثلًا في إنشاء المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة (أداء) والذي يهدف لقياس أداء الأجهزة العامة، ومدى تقدم مبادرات الجهة نحو تحقيق رؤية المملكة.
- التوجّه الوطني نحو استقلالية الجامعات، ومنها الكليات التطبيقية؛ مما يدعم تحقيق وظائفها (التحويلية، التأهيلية، التعليم المستمر).
- دعم تحقيق المبادئ التي تقوم عليها الكليات التطبيقية: تكافؤ الفرصة التعليمية (حق التعليم، المساواة، الاستمرارية).
- الطبيعة المهنية والفنية التي تمتاز بها برامج الكليات التطبيقية، وتركيزها على الإعداد المهني لسوق العمل؛ وما يحققه تطبيق أسلوب التمويل المبني على الأداء من تحسين أداء ومخرجات الكليات التطبيقية ورفع فاعليتها.
- توجّه وزارة التعليم لترشيد وتقنين القبول في البرامج والتخصصات الجامعية التي تراجعت الحاجة لمخرجاتها في سوق العمل، والتوجّه للتوسّع في برامج الكليات التطبيقية، وزيادة القبول في التخصصات النوعيّة؛ لتحقيق مخرجات تنافسية عالية، تعزّز من مكانتها وسمعتها محليًا وعالميًا.
- تصاعد الاهتمام الحكومي بكفاءة الإنفاق في كافة القطاعات، متمثلًا في استحداث هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية (اكسبرو)؛ وما يحققه أسلوب التمويل المبني على الأداء من ترشيد الإنفاق ورفع مستوى الأداء وتحقيق الوصول للجودة والتميّز في كافة الجوانب المؤسسية والأكاديمية والمجتمعية.
- الريادة التي حققتها كليات المجتمع الأمريكية، وما تميزت به من تحقيق إنجازات تتوافق مع احتياجات المجتمع الأمريكي.

3/ أهداف النموذج المقترح

- تقديم نموذج للتمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية بالمملكة العربية السعودية بالاستفادة من الخبرة الأمريكية.
- رفع جودة أداء الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية.
- تعزيز المساءلة عن أداء الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية مقابل تمويلها.
- ترشيد كفاءة الإنفاق في الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية.
- تعزيز الشفافية وتحقيق المشاركة المجتمعية الفاعلة للكليات التطبيقية.
- تعزيز التنافسية بين الكليات التطبيقية؛ لتحقيق الانسجام بين مخرجاتها ومتطلبات المجتمع وسوق العمل المحلي.

4/ المقاييس المقترحة لنموذج التمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية السعودية

في ضوء مراجعة نماذج التمويل المبني على الأداء لكليات المجتمع الأمريكية؛ تم تحديد المقاييس الأكثر شيوعًا بين الولايات الأمريكية وبما يتناسب وطبيعة المملكة العربية السعودية. وتحددت المقاييس في الآتي:

أ/ المقاييس الأساسية:

- معدّل إتمام الدرجة العلمية والحصول على الشهادة (Degree Completions)
- عدد الدرجات العلمية والشهادات الممنوحة في التخصصات المطلوبة لسوق العمل (Graduation Rates in High Demand Field)
- معدّل تحويل طلبة الكلية التطبيقية (التجسير) إلى برامج البكالوريوس في الجامعات (Transfer Rate)
- معدّل انتقال الطلبة من التعليم العلاجي إلى برامج الكلية (Development Remedial Advancement) - التعليم العلاجي: خطة علاجية لتأهيل الأفراد ذوي الأداء المتدني وتمكينهم من الالتحاق بالكلية.
- معدل إتمام الطلبة للسنة الأولى بنجاح (First Year College Success)
- معدّل التقدّم في الساعات المجتازة للفئات الحرجة (Underrepresented Students' Progress- successfully Completed Credit Hours) - الفئات الحرجة: هي فئات سكانية خاصة أو مجموعات ديموغرافية معينة، تشمل المحرومين اقتصاديًا أو ذوي الاحتياجات الخاصة أو الطلاب الكبار.
- معدّل إكمال الفئات الحرجة للدرجة العلمية والحصول على الشهادة (Degree Completions of Risk Student).

ب/ مقاييس إضافية:

- معدّل استبقاء الطلاب حتى التخرج (Student Retention).
- عدد البرامج التدريبية المقدّمة للقوى العاملة في المجتمع (Work Force Training).
- معدّل توظيف الخريجين في مجال التخصص الدراسي (Job Placement Rate).
- مستوى دخل الخريجين (Post-Graduation Socioeconomic Status).

- متوسط درجات خريجيّ الكلية التطبيقية في الرخص والاختبارات المهنية (Student Score on Licensure Exam).
- عدد المشاركات في المبادرات المجتمعية (Participation in Initiatives).
- متوسط المدة التي يتخرج فيها الطلاب (Time for Students' Graduation).
- معدّل تسجيل الفئات الحرجة في الكلية التطبيقية (Underrepresented Enrolment).
- مستوى الخدمات المقدمة للطلاب من الفئات الحرجة (Services for Underrepresented Students).
- عدد البرامج الدراسية أو التدريبية المُصادق عليها من قبل الجهات الممثلة للمهنة (Industry Validated Curriculum).
- عدد الساعات التي أكملها طلبة الثانوية العامة في برنامج القيد المزدوج (Dual Enrolment) - برنامج القيد المزدوج: شراكة بين الكليات التطبيقية ومدارس الثانوية العامة لدراسة بعض المقررات لتقليل التكاليف وتعظيم وصول الطلبة.

5/ متطلبات النموذج المقترح

يستلزم تطبيق النموذج المقترح توفير عددٍ من المتطلبات تتمثل في الآتي:

- دعم القيادات العليا لتطبيق أسلوب التمويل المبني على الأداء.
- استقلالية الكليات التطبيقية بمجلس أمناء لإدارة شؤونها، وتمكين قياداتها من اتخاذ القرار.
- وجود هيكل إداري داعم لتطبيق أسلوب التمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية.
- تطوير التشريعات والسياسات اللازمة لتطبيق أسلوب التمويل المبني على الأداء، وإقرار صيغ التمويل وتحديثها.
- مشاركة جميع أصحاب المصلحة (منسوبي الكليات التطبيقية، أرباب العمل، الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، قيادات من الجامعات، وزارة العمل، ممثلين من الهيئات الحكومية، ممثلين من الغرف التجارية، أفراد من المجتمع المحلي) في المجالس واللجان.
- تطوير نظم المراجعة الداخلية ولجان متابعة الأداء داخل الكليات التطبيقية.
- تطوير آليات فعّالة بمتطلبات عالية ونظام حوافز جذّاب لتكليف القيادات بالكليات التطبيقية.
- تطوير نظم توظيف لاستقطاب أعضاء هيئة تدريس ذوي كفاءة عالية بنظام للتوظيف جذاب ومرن بعقود الدوام الكامل أو الدوام الجزئي.
- رفع مستوى وعي جميع منسوبي الكلية وأصحاب العلاقة حول أهمية الأسلوب لضمان التزامهم ودعمهم.
- توفير نظام معلومات دقيق ومحدّث، متاح بصلاحيات وصول ملائمة لجميع منسوبي الكلية وأصحاب العلاقة.
- تبنّي مبدأ الشفافية من خلال نشر السياسات، وتقارير الأداء، وخطط التحسين.
- تفعيل قنوات تواصل متنوّعة مع المستفيدين الداخليين والخارجيين.

- التدرّج والمرونة في تطبيق أسلوب التمويل المبني على الأداء.

6/ مقومات نجاح تطبيق النموذج المقترح

يستلزم التطبيق الفاعل لأسلوب التمويل المبني على الأداء في الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية، العناية بعدد من المقومات الداعمة للأداء المطلوب من الكليات التطبيقية بما يحقق المقاييس المقترحة للنموذج، وتتمثل هذه المقومات فيما يلي:

- تضمين الخطط الاستراتيجية للكليات التطبيقية معايير ومقاييس أسلوب التمويل المبني على الأداء.
- تطوير مراكز التدريب في الكليات التطبيقية بما يتوافق مع احتياجاته، وتفعيل الشراكة مع قطاعات المجتمع في التدريب التعاوني للطلاب والخريجين وتدريب القوى العاملة؛ لتمكين الكليات من القيام بوظيفتها في التعليم المستمر.
- تطوير آليات تسويق البرامج والخدمات التي تقدّمها الكليات التطبيقية.
- المرونة في استحداث وتطوير البرامج الدراسية والتدريبية استجابة للتغيّر في حاجات المجتمع، ومتطلبات سوق العمل.
- تطوير نظام لضمان جودة البرامج الدراسية والتدريبية واعتمادها.
- العناية بمواءمة البرامج الدراسية والتدريبية مع متطلبات الجهات الممثلة للمهنة.
- تقديم برامج دورية لإعداد وتهيئة الخريجين للاختبارات المهنية.
- التنسيق لتحقيق الوظيفة التحويلية للجامعات، من خلال اعتماد خطط التجسير مع التخصصات المناظرة في الجامعات.
- تقديم برامج التعليم العلاجي لتأهيل الأفراد ذوي الأداء المتدني وتمكينهم من الالتحاق بالكلية، وتقويمها.
- توفير مراكز تقديم الدعم الأكاديمي لتطوير المهارات الأساسية وتقديم خدمات التوجيه والإرشاد للطلاب.
- تحسين النظرة المجتمعية للكليات التطبيقية؛ من خلال تفعيل الدور الإعلامي لإبراز دور الكليات والنجاحات التي تحققها.
- تفعيل دور مكاتب الخريجين بالكليات التطبيقية؛ للتواصل معهم ودعم توظيفهم في مجال تخصصهم.
- الاهتمام بتقديم خدمات متنوعة عالية الجودة للطلبة في المجال الأكاديمي والنفسي والاجتماعي.
- العمل على توسيع نطاق الخدمات التعليمية التي تقدمها الكليات التطبيقية بتضمينها داخل بعض الثانويات العامة.
- استحداث نظام لتحفيز الأداء الطلابي المتميّز.

7/ معوقات تطبيق النموذج المقترح

- تبعية الكليات التطبيقية للجامعات السعودية، وعدم استقلالها مما قد يعيق قيامها بأدوارها الخاصة ويحدّ من الصلاحيات الممنوحة لها في اتخاذ القرار.
- ضعف نوعية مدخلات الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية.

- ضعف ثقافة تجويد الأداء المؤسسي، وضعف دافعية تحسين الأداء لدى بعض منسوبي الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية.
- التخوّف ومقاومة التغيير في الانتقال من نظام التمويل التقليدي للتمويل المبني على الأداء؛ وما يتطلبه من شفافية في إعلان نتائج أداء الكليات وميزانياتها.
- توقّف البرامج الانتقالية للطلاب من كليات المجتمع (الكليات التطبيقية حاليًا) للأقسام النظيرة في الجامعات السعودية.
- الطبيعة المجانية للدراسة بالكليات التطبيقية السعودية؛ وما قد ينتج عنها من تهاون الطلاب وعدم جديّتهم.
- قصور كفايات التخطيط والإدارة المالية وتطوير الأداء المؤسسي لدى قيادات الكليات التطبيقية السعودية، وضعف البرامج التدريبية المقدمة في هذا المجال.
- ضعف التجهيزات والبنية التحتية لبعض الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية.
- قصور عمليات التوثيق وإدارة البيانات المتعلقة بكافة جوانب الأداء المؤسسي (الأكاديمي، الطلابي، الإداري،...).

8/ سبل التغلب على المعوقات

- استقلالية الكليات التطبيقية ماليًا وإداريًا، ومنح الصلاحيات اللازمة لقياداتها بما يدعم تحقيق رسالتها ويمكّنهم من اتخاذ القرار المناسب.
- منح فرص عادلة لتعلّم جميع فئات طلبة الكليات التطبيقية وذلك من خلال التأكيد على استخدام مقاييس قائمة على تقدّم الطالب الفردي (مثل: Development Remedial Advancement) بالإضافة لمقاييس الإكمال (مثل: Degree Completions).
- تخصيص عائد مالي مجزي يتناسب مع الأداء، والعناية بالإشراك الفاعل لمنسوبيّ الكليات التطبيقية في تصميم نموذج التمويل المبني على الأداء؛ وذلك لتحفيزهم وزيادة دافعيتهم.
- التغلب على مخاوف تطبيق النموذج من خلال: تفعيل السنة التجريبية الأولى في التطبيق، مع تزويد الكليات التطبيقية بنتائج مقاييس الأداء وإيضاح نسبة تأثر التمويل مقابل بالأداء في حال تطبيق النموذج، بالإضافة للتدرّج في نسبة التمويل المرتبط بالأداء لمنح الكليات فرصة التكيف مع تطبيق النموذج.
- التنسيق بين برامج الكليات التطبيقية والبرامج التي تُقدّم في الجامعات السعودية لتنظيم عملية الانتقال (التجسير) لبرامج البكالوريوس في الجامعات السعودية.
- فرض رسوم رمزية للالتحاق بالكليات التطبيقية، يتم استردادها عند تخرج الطلبة وفق ضوابط معينة.
- تأهيل قادة الكليات التطبيقية ببرامج تدريبية مختصة حول التخطيط والإدارة المالية وتطوير الأداء المؤسسي.
- المرونة في تطبيق صيغ التمويل المبني على الأداء بناء على مقاييس أساسية مشتركة وعدد من المقاييس يتم تحديدها بما يتناسب وطبيعة كل كلية وإمكاناتها.
- تطوير نظم المعلومات الأكاديمية والإدارية، ودعم تكاملها وتدفق البيانات بينها لتوفير معلومات دقيقة وواضحة عن نتائج مقاييس الأداء.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

الأحمدي، عائشة بنت سيف؛ والجابري، نياف بن رشيد. (2015). مؤشرات الجدوى الاقتصادية من الدراسة في كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتعليم العالي: وزارة التعليم - مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، 14*، 114-161.

الأغبري، عبدالصمد قائد. (2002). استراتيجية تطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية المعاصرة، 19* (61)، 5-30.

برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). *الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية 2021-2025*.

البياتي، فارس رشيد. (2018). *الحاوي في مناهج البحث العلمي* (ط.2). دار السواقي العلمية.

جامعة الملك سعود. (2022). *كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع*. https://ascs.ksu.edu.sa/ar

جامعة الملك عبد العزيز. (2022) *عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر*. https://community.kau.edu.sa/

الحبيب، عبد الرحمن محمد. (2004). دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 17* (2)، 593 - 650.

الحبيب، عبدالرحمن محمد؛ والصقري، فهد عطية عياض. (2016). تقدير الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية بجامعة الأزهر، 169* (2)، 174-209.

الحربي، محمد. (1429هـ). *تمويل كليات المجتمع*. جامعة الملك سعود.

الحطاب، أميرة بنت علي؛ والحبيب، عبدالرحمن. (2016). مدخل استراتيجي لتحقيق التكامل بين وظائف كليات المجتمع السعودية ومتطلبات خطط التنمية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 27* (105)، 387-411.

حنفي، محمد ماهر؛ والقصبي، راشد صبري؛ والسعيد، عصام سيد. (2010). دور كليات المجتمع الأمريكية في تلبية متطلبات سوق العمل وكيفية الاستفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد، 4*(7)، 208-247.

الخليوي، لينا بنت سليمان. (2020). المواءمة بين مخرجات كليات المجتمع وسوق العمل في المملكة العربية السعودية: كلية المجتمع في حفر الباطن أنموذجا. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات- جامعة عمان الأهلية، 23*(1)، 21-33.

الرشود، عبدالله. (2010). *دور كليات المجتمع في الحد من مشكلة البطالة الهيكلية في سوق العمل بالمملكة العربية السعودية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الامام محمد بن سعود: الرياض.

الريمي، حميد صغير. (2012). *كليات المجتمع ودورها المحوري في تأهيل مخرجات التعليم*. ورقة عمل مقدمة لاجتماع الخبراء الإقليمي حول التعليم والتدريب التقني والمهني في الدول العربية. مسقط: سلطنة عمان.

الشثري، عبد الرحمن سعود. (2013). صيغة مقترحة لتخطيط كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتعليم العالي، 1*، 330-337.

الطريف، وفاء بنت عبدالله. (2018). *معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي لكليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الأمريكية: نموذج مقترح* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العقيل، سيناء؛ والعيسى، إيناس. (2019). حوكمة تنويع مصادر التمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم الجامعي: دروس مستفادة من التجربة الأوروبية. *مجلة العلوم التربوية، 31*(3)، 535-560.

العيسى، أحمد. (2011). *التعليم العالي في السعودية رحلة البحث عن هوية*. دار الساقي للنشر والتوزيع.

الغامدي، أمل بنت علي. (2018). المشكلات التي تواجه طالبات البرامج الانتقالية في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود .*المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4(3)، 416-444.*

مجلس شؤون الجامعات. (2020). *نظام الجامعات الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/27) وتاريخ 1441/3/2هـ*. الأمانة العامة لمجلس شؤون الجامعات.

مجلس شؤون الجامعات. (2022). *اللائحة المنظمة للكليات التطبيقية في الجامعات الصادرة بقرار مجلس شؤون الجامعات رقم (1444/10/1)*. مجلس شؤون الجامعات.

المدبش، علي محمد. (2019). تسويق مخرجات كليات المجتمع في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية: جامعة زيان عاشور بالجلفة - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير - قسم العلوم الاقتصادية، 3*(2)، 1-12.

مصطفى، أميمة. (2021). رؤية مقترحة لتطوير منظومة تمويل التعليم الجامعي بمصر في ضوء صيغة التمويل القائم على الأداء. *مجلة البحث العلمي في التربية، 3*(22)، 71-165.

المطوع، نايف بن عبدالعزيز. (2011). معوقات قيام كليات المجتمع في جامعة شقراء بدورها المأمول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *مجلة دراسات نفسية وتربوية: جامعة قاصدي مرباح - مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 7*، 196 - 225.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1420). *خطة التنمية السابعة*. https://www.mep.gov.sa/ar/development-plans

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1425). *خطة التنمية الثامنة*. https://www.mep.gov.sa/ar/development-plans

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1430). *خطة التنمية التاسعة*. https://www.mep.gov.sa/ar/development-plans

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1435). *خطة التنمية العاشرة*. https://www.mep.gov.sa/ar/development-plans

وزارة التعليم. (2020). *الكليات التطبيقية: الخطة التفصيلية*. وزارة التعليم.

وكالة وزارة التعليم العالي للشؤون التعليمية. (2002). *تقرير شامل عن كليات المجتمع*. وزارة التعليم العالي.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Adams, J. L.; Slate, J. R. (2013). Community colleges and market responsiveness: a conceptual analysis and proposed model. *Community College Journal of Research and Practice, 37(7),* 528-540.

Agasisti, T.; Abalmasova, E.; Shibanova, E.; & Egorov, A. (2019). *The Causal Impact of Performance-Based Financing on University Performance: Quasi-Empirical Evidence from Policy in Russian Higher Education*. National Research University Higher School of Economics (HSE).

Ahmad, A.; & Siok, K. (2020). The Applicability Factors on the Implementation of Performance Based Funding Mechanism at Malaysian Public Universities. *Journal of Education and e-Learning Research, 7* (1), 76-86.

Ahmad, A.; Yee, K.; & Farley, A. (2019). Exploring the Rationale of Performance Based Funding for Malaysian Public Universities. *Journal of Education and e-Learning Research, 7*(1), 15-21. DOI: 10.20448/journal.509.2020.71.15.21

Alesnik, M. (2020). *A Policy Analysis of Performance-Based Funding in the State University System of Florida* [Ph.D. Dissertation]. University of South Florida, Curriculum and Instruction.

Alshehri, Y. M. (2016). Performance-based funding: History, origins, outcomes, and obstacles. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *16*(4), 33.

American association of community colleges performance funding (AACC). (2021). *FAST FACTS 2020*. Retrieved from https://www.aacc.nche.edu/wp-content/uploads/2021/03/AACC_2021_FastFacts.pdf

Belfield, C. (2011). The benefits of attending community college: A review of the evidence, *Community College Review, 39*(1), 46-68.

Birdsall, Ch. (2019). Policy Adoption, Innovation, and Performance Management: The Case of Performance-funding Policies in State Postsecondary Education. *State and Local Government Review, 51*(1), 34-45.

Boland, W. (2020). Performance Funding and Historically Black Colleges and Universities: An Assessment of Financial Incentives andBaccalaureate Degree Production. *Educational Policy, 34*(4), 644-673.

Burke, J.; & Modarresi, S.(2001). Performance Funding Programs: Assessing Their Stability. *Research in Higher Education, 42*(1), 51-70. https://www.jstor.org/stable/40196419

Cohen, A. M.; Brawer, F. B.; & Kisker, C. B. (2013). *The American community college*. John Wiley & Sons.

D'Amico, M.; Friedel, J.; Katsinas, S.; & Thornton, Z. (2014). Current Developments in Community College Performance Funding. *Community College Journal of Research and Practice, 38*(2-3), 231-241. https://doi.org/10.1080/10668926.2014.851971

Favero, N.& Rutherford, A.(2020). Will the Tide Lift All Boats? Examining the Equity Effects of Performance Funding Policies in U.S. Higher Education. *Research in Higher Education, 61*(1), 1-25.

Forrest, T. (2021). *Tennessee's Performance Funding Model: A Mixed Methods Study Designed to Predict Future Success* [Ph.D. Proposal]. The University of Tennessee at Chattanooga.

Hagood, L. P. (2019). The Financial Benefits and Burdens of Performance Funding in Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 41*, 189- .213 https://journals.sagepub.com/doi/ 10.3102/0162373719837318

Harnisch, T. L. (2011). *Performance-based funding: A re-emerging strategy in public higher education financing, American Association of State Colleges and Universities*, A Higher Education Policy Brief, June Washington, D.C.

Hearn, J. C. (2015). *Outcomes-Based Funding in Historical and Comparative Context*. Lumina Issue Papers. Lumina Foundation for Education.

Hillman, N.; Fryar, A.; & Crespı´n-Trujillo, V. (2018). Evaluating the Impact of Performance Funding in Ohio and Tennessee. *American Educational Research Journal, 55*(1), 144-170. DOI: 10.3102/0002831217732951

Hillman, N.; Kelchen, R.; & Goldrick-Rab, S. (2013). Recommendations for the effective and equitable implementation of performance-based funding for Wisconsin higher education. *Wiscape. wisc. edu*.

Hurtado, D. (2015). *Effects of Performance-Based Funding on Ohio's Community Colleges and on Horizontal Fiscal Equity* [Ph.D. Dissertation]. University of Dayton, Educational Leadership. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=dayton1428255521

Illinois Community College Board. (2017). *What Are The Fiscal Year 2017 Measures For Community College Performance Funding?*. Retrieved from http://www2.iccb.org/iccb/wp-content/pdfs/performance_funding/FY17_PerformanceFunding_FAQ.pdf

Jepsen, C.; Troske, K.; & Coomes, P. (2014). The labor-market returns to community college degrees, diplomas, and certificates. *Journal of Labor Economics, 32*(1), 95-121.

Kelchen, R. (2022). *State Funding Approaches for Public Colleges and Universities in the Midwest*. Midwestern Higher Education Compact.

Kelderman, E. (2019). *The Rise of Performance-Based Funding*. The Chronicle of Higher Education.

Klein, S. G. (2015). *Using Performance-Based Funding to Incentivize Change*. Occasional Paper. RTI International Press.

Lahr, H.; Pheatt, L.; Dougherty, K. J.; Jones, S.; Natow, R. S.; & Reddy, V. (2014, November). *Unintended impacts of performance funding on community colleges and universities in three states. Community College Research Center*. (Working Paper No. 78). Retrieved from http://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/unintended-impacts-performance funding.pdf

Lee, J. D.; & Medina, O. (2019). *Results-Based Financing in Education*.

Legislative Budget Board. (2016). *Financing Public Higher Education in Texas. Legislative Primer Report - ID: 3148*. Austin, TX: Legislative Budget Board Staff.

Li, A. Y.; & Kennedy, A. I. (2018). Performance Funding Policy Effects on Community College Outcomes: Are Short-Term Certificates on the Rise?. *Community College Review*, *46*(1), 3-39.

Li, A.Y. (2017). Thy Neighbor or "Reverse Policy Diffusion"? State Adoption of Performance Funding 2.0. *Res High Educ, 58*, 746-771. https://doi.org/10.1007/s11162-016-9444-9.

Linden, R. (2022). *Financial Incentives for California Community Colleges: Impacts on District Revenue, Student Financial Aid Receipt, and Degree Production* [Ph.D. Dissertation]. University Of California, Davis. https://escholarship.org/uc/item/23d5w9c4

McCready, B. (2013). Performance-based funding in Wisconsin. *Wiscape. wisc. edu*.

McKinney, L.; & Hagedorn, L. (2015). *Performance-Based Funding for Community Colleges in Texas: Are Colleges Disadvantaged by Serving the Most Disadvantaged Students?*. Bryan, TX: Greater Texas Foundation.

McKinney, L.; & Hagedorn, L. (2017). Performance-Based Funding for Community Colleges: Are Colleges Disadvantaged by Serving the Most Disadvantaged Students?. *The Journal of Higher Education, 88*(2), 159-182. https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1243948

Metzger, A. (2021). *Performance-based Funding in California Community Colleges* [Ph.D. Dissertation]. California State University, Northridge.

Miao, K. (2012). *Performance-Based Funding of Higher Education: A Detailed Look at Best Practices in 6 States*. Center for American Progress.

Missouri Department of Higher Education (MDHE). (2018). *State Of Missouri Performance Funding for Higher Education* (vol.5). performancefunding2018.pdf (mo.gov)

Neary, C. (2019). *U.S. Higher Education Performance-Based Funding Policy Diffusion and Its Association with State Political Ideologies and State Budgeting Taxonomies* [PhD thesis]. Iowa State University.

OHIO Association of Community Colleges (OACC). (2021). *College Success Institute- SSI Funding Formula Update & Institutional Analysis*. OACC.

Okerblom, M. (2019). *The Impact of Performance Funding on Community College Degree Completion, Certificate Completion, and Transfer Rate: A Difference-in-Differences Approach* [Ph.D. Dissertation]. Dominion University, Educational Foundations & Leadership, Community College Leadership. DOI: 10.25777/z1j2-q937

Olmstead, M. (2021). *Texas Performance-Based Funding: Examination of Relationships Between Success Points and Variables at Community Colleges* [Ph.D. Dissertation]. Sam Houston State University, Educational Leadership Department.

Ortagus, J.; Kelchen, R.; Rosinger, K.; & Voorhees, N. (2020). Performance-Based Funding in American Higher Education: A Systematic Synthesis of the Intended and Unintended Consequences. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 42*(4), 520-550. DOI: 10.3102/0162373720953128

Rabovsky, T. M. (2012). Accountability in higher education: Exploring impacts on state budgets and institutional spending patterns. *Journal of Public Administration Research and Theory, 22*(4), 675-700. doi:10.1093/jopart/mur069

Sanders, K. (2017). *Performance-Based Funding: Perspectives of Community College Leaders' in Texas on its influence on Student Success Initiatives* [Ph.D. Dissertation]. Texas Tech University.

TACC Board. (2020). *Texas Association of Community Colleges, Policy Priorities for the 87th Texas Legislature*. TACC Board..

Thornton, Z. (2015). *Influencing institutional change through state policy: Rural community college responses to performance-based funding models* [Ph.D. Dissertation]. Iowa State University, Education Leadership. https://lib.dr.iastate.edu/etd/14443

Wisconsin Technical College System. (2022). *Annual WTCS Outcomes-Based Funding Report*. Wisconsin Technical College.