تخطيط التعليم واقتصادياته

دار الآفاق العربية
نشر - توزيع - طباعة

الدكتور محمد منير مرسي

١٩٩٨

عالم الكتب

عالم الكتب

نشر ★ توزيع ★ طباعة

الإدارة :

١٦ شارع جواد حسني
تليفون : ٣٩٢٤٦٢٦
فاكس : ٣٩٣٩٠٢٧

المكتبة :

٣٨ ش عبد الخالق ثروت
تليفون : ٣٩٢٦٤٠١
ص.ب : ٦٦ محمد فريد
الرمز البريدي : ١١٥١٨

الإهداء

« ونريد أن نَمُنَّ على الذين استضعفوا في الأرض
ونجعلهم أئمة ونجعلهم الوارثين »

صدق الله العظيم

دعاء

اللهم إليك أشكو ضعف قوتي ، وقلة حيلتي، وهواني على الناس ، يا أرحم الراحمين ، أنت رب المستضعفين وأنت ربي ، إلى من تكلني ، إلى بغيض يتجهمني ، أم إلى عدو ملكته أمري ، إن لم يكن بك علي غضب فلا أبالي ولكن عافيتك هي أوسع لي .أعوذ بنور وجهك الذي اشرقت له الظلمات وصلح عليه أمر الدنيا والآخرة من أن تنزل بي غضبك ، أو يحل عليّ سخطك ، لك العتبى حتى ترضى ، ولا حول ولا قوة إلا بك .

من دعاء النبي عليه السلام

نبذة تفصيلية عن المؤلف

* الاسم بالكامل : محمد منير مرسي البري ، وشهرته منير مرسي .
* ولد في ١٩٣٣/٩/٢١ ببركة السبع ، محافظة المنوفية .
* كان والده رحمه الله من رجال التعليم .
* حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة العياط الابتدائية بمحافظة الجيزة عام ١٩٤٧، وعلى شهادة التوجيهية من مدرسة الإبراهيمية الثانوية بجاردن سيتي بالقاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى ليسانس كلية دار العلوم - جامعة القاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى الدبلوم العامة في التربية ١٩٥٧ والدبلوم الخاص في التربية ١٩٥٨ ودرجة الماجستير في التربية ١٩٦١ من كلية التربية - جامعة عين شمس . وحصل على درجة الفلسفة في التربية من جامعة لندن - إنجلترا عام ١٩٦٩ .
* عمل مدرساً بمدرسة النقراشي النموذجية الإعدادية في بداية حياته المهنية ، ثم عمل بإدارة تعليم الكبار وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم .
* أعير للعمل أستاذاً للغة العربية بجامعة تاجيكستان بالاتحاد السوفيتي سابقاً في الفترة من ١٩٦٠- ١٩٦٢ . وبعد عودته كتب كثيراً من المقالات عن الثقافة العربية وعن تجربته العلمية والدراسات العربية في مجلة " المجلة " ومجلة " الرسالة ، ومجلة "الثقافة " .وكان لتشجيع الكاتب الكبير يحي حقي أثر كبير في ذلك . وترجم وقتها إلى العربية بعض الكتب القيمة بالروسية عن الأدب والشعر والثقافة العربية منها : " مع المخطوطات العربية " لكراتشكوفسكي" ، و" الشعر العربي في الأندلس " له أيضاً ، وأراجيز الملاح العربي لفاسكودي جاما أحمد بن ماجد" وهي أطروحة علمية لشوموفسكي ، والرسالة الثانية لأبي دلف من تأليف أنس خالدوف .
* حصل عام ١٩٦٥ على بعثة حكومية لكلية التربية جامعة عين شمس لدراسة الدكتوراه بجامعة لندن بانجلترا . وحصل على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية تخصص تربية مقارنة منها عام ١٩٦٩ . وكان أستاذه المشرف عليه هو عالم التربية المقارنة المعروف " جوزيف لاواريز" . كما تعلم وقتها أيضاً من نجوم مرموقين يعتبرون

الأن رواداً يشار إليهم بالبنان في الميدان من أمثال " نيقولا هانز" ، و" برايان هولمز" و " إدموندكنج" ، والمؤرخ العربي المشهور عبد اللطيف الطيباوي رحمه الله ، الذي حصل على أرفع الدرجات العلمية من جامعة لندن (D.Lit .) وصاحب المؤلفات العربية والانجليزية القيمة في تاريخ العرب والإسلام . ومن أحدث كتبه باللغة الإنجليزية كتابه عن التربية الإسلامية بين التقليد والمعاصرة . وبلغ من ثقته العلمية في شخصية صاحب النبذة أن طلب منه قراءة أصول الكتاب قبل طباعته . ولم ينس أن يشكره على ذلك في مقدمة الكتاب بعد صدوره باللغة الانجليزية .

* بعد عودته إلى مصر عام ١٩٦٩ التحق بالعمل مدرساً بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس . ثم لم يلبث أن انتقل إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بنفس الكلية .ثم رقي إلى أستاذ مساعد بنفس القسم عام ١٩٧٤ ثم إلى أستاذ بنفس القسم عام ١٩٧٩ بناء على قرار اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجلستها بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢٧ . ثم عين أستاذاً بجامعة قطر بقرار مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٧٩/١٢/٢٦.

* عند عودته من البعثة الدراسية أحس بحاجة ميدان التربية بصفة عامة وميدان التربية المقارنة والإدارة التعليمية بصفة خاصة إلى المصادر العربية الحديثة التي يستعين بها في تدريس مقرراته للطلاب . وبدأ بالتدريج في توفير هذه المصادر عن طريق الترجمة من الانجليزية مبتدئا بترجمة جزء من رسالته للدكتوراه صدر بعنوان إدارة وتنظيم التعليم العام . وفي نفس الوقت إتجه إلى ترجمة مجموعة حديثة مختارة من الكتب الإنجليزية بالتعاون أحياناً مع بعض زملائه . منهاكتاب المدرسة الشاملة " لروبين بيدلي " ومدارس بلا فشل " لجلاسر " والتعليم والتنمية القومية من تحرير آدامز " وانثروبولوجيا التربية " وفلسفة التربية " لجورج نيللر " والتاريخ الاجتماعي للتربية لروبرت بك . واتجه أيضا إلى التأليف فألف وقتها كتاب " الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها " و " التعليم العام في البلاد العربية " و " الإدارة المدرسية الحديثة " .

* أعير للعمل بجامعة قطر ابتداء من العام الجامعي ١٩٧٦/٧٥ . وعمل بها أستاذاً مساعداً ثم أستاذاً طيلة فترة عمله بها حتى عام ١٩٩٠ .

* كان المدير المؤسس لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر منذ تأسيسه عام ١٩٨٠ حتى

انتهاء عمله بجامعة قطر في أكتوبر ١٩٩٠.

* ألف خلال حياته العلمية والمهنية كثيراً من الكتب ، وقام بكثير من الدراسات والبحوث ، ونشر كثيرا من المقالات باللغة العربية والإنجليزية مما يتضح من قائمة المؤلفات في نهاية الكتاب .

* أشرف على عدة رسالات علمية لدرجة الماجستير والدكتوراه ، كما اشترك في مناقشة كثير من الرسائل العلمية .

* قام بتحكيم كثير من الدراسات والبحوث والأعمال العلمية والأكاديمية في ميدان التخصص منها أعمال علمية للترقية إلى وظائف أعلى لهيئة التدريس (أستاذ مساعد - أستاذ) في عدة دول عربية منها الأردن والعراق والسعودية واليمن والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة .

* شارك في أعمال استشارية ومهمات علمية تطويرية تجديدية وتدريبية كثيرة في مختلف الدول العربية منها اليمن وليبيا والسعودية والبحرين والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة ومصر وقطر وماليزيا .

* أشترك في كثير من المؤتمرات التربوية الدولية في كثيرمن بقاع العالم منها أمريكا وانجلترا وفرنسا والفليبين والمكسيك وماليزيا ، وشارك في أعمال هذه المؤتمرات بالجهود العلمية كتابة وتحدثا . وله صلات علمية بالجامعات البريطانية والأمريكية .

* حاضر في كثير من الجامعات الأجنبية والمصرية منها جامعات الاتحاد السوفيتي سابقاً وبريطانيا وجامعات والاسكندرية وطنطا والزقازيق والمنصورة والأزهر وكلية التربية وكلية البنات بجامعة عين شمس وكلية التربية بجامعة قطر .

* قام بزيارة بلاد أخرى كثيرة منها تركيا وباكستان والهند وهونج كونج وماليزيا وتايلاند ودول بحر البلطيق وإيطاليا وهولندا وألمانيا وسويسرا وفرنسا وبريطانيا وأمريكا والمكسيك والفيلبين .

* اسمه مدرج في الموسوعة القومية للشخصيات المصرية الهامة التي أصدرتها مصلحة الاستعلامات في مصر عام ١٩٩٢. وهي تتضمن معلومات وبيانات تفصيلية أخرى عنه .

مقدمة

يحظى ميدان التربية والتعليم بأهمية متزايدة في المجتمعات المعاصرة على اختلاف شاكلتها ، وقد شهد عدة تطورات هامة في السنوات الأخيرة كان في مقدمتها اجتذابه لأناس من شتى التخصصات لاسيما رجال الاقتصاد . وقد ساعدت العوامل المختلفة على استقطاب هذه التخصصات منها نمو حجم التعليم بصورة هائلة وما ترتب على ذلك من تضخم النظم التعليمية وزيادة الأعباء المالية اللازمة لقيام هذه النظم بواجباتها . وأصبح التعليم صناعة كبرى يخصص لها أموال هائلة تصل إلى ما يقرب من ربع الميزانية القومية في بعض الأحيان . وكان من الطبيعي أن يبرز الاهتمام بتوجيه هذه الصناعة على أسس علمية موضوعية لتحقق الغاية المنشودة منها . كما كان من الضروري وضع بعض الضمانات التي تكفل ترشيد الأموال المستثمرة فيها وحسن استخدامها .

ومن هنا كان الاهتمام بالتخطيط التعليمي ودراسة الجوانب الاقتصادية للتعليم . فالتخطيط التعليمي أسلوب علمي منظم لتوجيه التعليم في ضوء أهدافه المنشودة وإمكانياته المادية والبشرية المتاحة . كما أن اقتصاديات التعليم مهمة في تكوين النظرة الصحيحة إلى التعليم باعتباره إستثماراً في الموارد البشرية إلى جانب أنها تمكننا من الاستفادة بالأموال المستثمرة في التعليم .

وهذا الكتاب يتناول تخطيط التعليم واقتصادياته في محاولة تستهدف نشر الوعي التخطيطي والاقتصادي بين العاملين في ميدان التربية والتعليم ، وتقريب المفاهيم المستخدمة وتوضيح الطرق المنهجية والأساليب العملية الحديثة في هذا الميدان .

وقد صدر هذا الكتاب بهذا العنوان عام ١٩٧٧ بالاشتراك مع زميل آخر . وهو يخرج في هذه الطبعة الجديدة بنفس العنوان لكن مع تغيير كبير في مضمونه ومحتواه وجدة معلوماته بما يتناسب مع التطور العلمي الذي حدث في الميدان منذ صدور الكتاب الأول ، وبما يتناسب مع انفرادي بتأليفه .

والكتاب يهم كل المشتغلين بالتخطيط التربوي ورسم السياسة التعليمية والمديرين العاملين في ميدان التعليم . كما أنه يهم بصورة عامة المهتمين بالدراسات التربوية والتعليمية والباحثين فيها والمتتبعين لتطورها .

فإلى كل هؤلاء نقدم هذا الكتاب عسى أن يجدوا فيه بعض ما قصدنا إليه من الفائدة . وعلى الله قصد السبيل . إن شعاري في حياتي العامة والمهنية كان دائما وما يزال قوله عز وجل : " إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب " . صدق الله العظيم .

أ . د . محمد منير مرسي

أول يناير ١٩٩٨

الفهرس

		الصفحة
	الإهداء	
	نبذة عن المؤلف	
	مقدمة الكتاب	
	الباب الأول : تخطيط التعليم	
الفصل الأول	: مفهوم التخطيط وتطوره والعوامل المؤثرة عليه .	١٣
الفصل الثاني	: أساليب التخطيط التعليمي واستراتيجيته ومجالات الاختبار	٣٢
الفصل الثالث	: تقدير الاحتياجات التعليمية .	٤٢
الفصل الرابع	: إعداد الخطط التعليمية .	٥٤
	الباب الثاني : اقتصاديات التعليم	
الفصل الخامس	: التعليم بين الاستثمار والاستهلاك .	٦٣
الفصل السادس	: التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية .	٧٤
الفصل السابع	: الإنسان هدف التنمية وأداتها .	٨٩
الفصل الثامن	: التكلفة والعائد الاقتصادي للتعليم.	١٠٧
الفصل التاسع	: الإنفاق على التعليم وتمويله .	١٢٠
الفصل العاشر	: الكفاءة والانتاجية في التعليم .	١٣٢

الباب الأول

تخطيط التعليم

الفصل الأول

مفهوم التخطيط وتطوره والعوامل المؤثرة عليه

مقدمة :

على الرغم من أن فكرة التخطيط قديمة قدم الحضارة البشريةنفسها فإن مفهوم التخطيط بالمعني العلمي حديث النشأة ، إذ يرجع إلى أوائل الربع الثاني من القرن العشرين عندما خرج الاتحاد السوفيتي على العالم بأول خطة خمسية للتنمية (١٩٢٨ - ١٩٣٣) وبعد الحرب العالمية الثانية انتشرت فكرة التخطيط ، وأخذت كثير من الدول بأسلوب التخطيط من أجل إحداث التقدم الاقتصادي والاجتماعي المنشود .

وتعتبر فترة الستينيات والسبعينيات من هذا القرن ، العصر الذهبي للتخطيط فقد أصبح اتجاها علميا أخذت به كثير من الدول النامية وعم استخدامه بينها كوسيلة فعالة للإسراع بتنميتها الاقتصادية والاجتماعية وفي مقدمتها التعليم . فقد شهد التعليم في هذه الدول نمواً لم يسبق له مثيل سواء من حيث نمو أعداد التلاميذ أو نمو الميزانيات المخصصة للتعليم . وقد ساعد على الاهتمام بالتعليم من جانب هذه الدول تحررها من الاستعمار ورغبتها في بناء شعوبها وتحقيق تقدمها ورخائها . يضاف إلى ذلك تأثير نظريتين سادتا في هذه الفترة وكان لها تأثير قوي على كل الشعوب . النظرية الأولى هي « نظرية الحداثة » Modernisation Theory التي أكدت على أهمية التعليم في بناء الدول العصرية . والنظرية الثانية هي نظرية رأس المال البشري Human Capital Theory التي أكدت على أهمية العنصر البشري لإحداث التنمية واعتبار رأس المال البشري استثماراً في الموارد البشرية وأنه لا يقل أهمية عن رأس المال المادي * . وهو ما سيأتي تفصيل الكلام عنه وليس من الغريب أن نجد نمواً كبيراً في حجم التعليم في هذه الدول خلال هذه الفترة . فحسب إحصاءات اليونسكو عن التعليم في هذه الدول النامية في الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٧٥ زاد أعداد الملتحقين في

---

* لمزيد من التفصيل عن هاتين النظريتين انظر لنفس المؤلف كتاب الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . عالم الكتب القاهرة ، ١٩٩٦ .

التعليم الإبتدائي من ١٢٢ مليون تلميذ إلى حوالي ٢٤٧ مليون . وفي التعليم المتوسط والثانوي زاد عدد التلاميذ من ٢٢ مليون إلى حوالي ٧٢ مليون .

كما انخفضت نسبة الأمية في هذه الدول خلال تلك الفترة من ٤٤٪ إلى ٣٢٪ . ووصل حجم التعليم العالي إلى ١٢ مليون طالب . ويصدق هذا الموضوع على البلاد العربية . فقد شهدت خلال تلك الفترة نموا في حجم التعليم بها بدرجة لم يسبق لها مثيل وتعتبر هذه الفترة فترة العصر الذهبي للتعليم في البلاد العربية بلا جدال شأنها في ذلك شأن باقي الدول النامية .

مفهوم التخطيط :

التخطيط في جوهره لا يخرج عن كونه عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة للوصول إلى أهداف معينة . أو بعبارة أخرى هو عملية ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة . وينبغي هنا أن نفرق بين التخطيط والخطة . فالتخطيط عملية مستمرة أما الخطة فهي وضع التخطيط في صورة برنامج موقوت بمراحل وخطوات وتحديد زمني ومكاني ، والتخطيط قد يكون طويل المدى أو قصير المدى وقد يكون شاملا لكل القطاعات الاقتصادية والاجتماعية أو جزئيا أو خاصا بقطاع معين كقطاع الصناعة أو التعليم أو الخدمات وهكذا . وقد يكون التخطيط على المستوى القومي أو الأقليمي أو المحلي .

ويعرف « بيتي» التخطيط التعليمي بأنه استخدام البصيرة في تحديد سياسة وأولويات وتكاليف النظام التعليمي مع الأخذ في الاعتبار الواقع السياسي والاقتصادي وإمكانية نمو النظام وحاجة البلاد والتلاميذ الذين يخدمهم.

إن التخطيط التربوي ممارسة يعرفها المخططون . وهو يعتبر تطوراً جديدا لا يستغنى عنه هؤلاء المخططون . وقد يأخذ شكل تخطيط للبرامج التعليمية أو إعداد للميزانية اللازمة لها . ومع أن التخطيط لا يعتبر بلسما ناجعا لكل قضايا التعليم ومشكلاته فلا يعني ذلك رفضه أو التخلي عنه . ذلك أن التخطيط بصفة عامة أصبح ضرورة من ضرورات الحياة .

التخطيط قضية إيمانية :

هذا العنوان كان موضوع حديث العالم الإسلامي الكبير الشيخ محمد متولي الشعراوي في جريدة الأخبار بتاريخ ٢٢ أغسطس ١٩٩٧ . وقد ذكر في حديثه لو أن الدول الإسلامية أخذت بالتخطيط لمستقبلها وجعلته قضية إيمانية لوفرت في سنين الرخاء ما ينفعها ويسد حاجتها في سنوات الشدة . وليس ذلك واجب دول بعينها فقط ولكنه واجب كل المسلمين ليفيد بعضهم بعضا . ويقول إن قضية التخطيط الغذائي وقضية الإدخار ترتبطان بالايمان وكذلك قضية الرزق وقضية التخطيط . وضرب مثلا ليكون عبرة وعظة للإنسان هو مثل النمل الذي يلهمه الله ليجمع في فترة الصيف الغذاء الذي يكفيه لفصل الشتاء عندما لا يستطيع الخروج من مكانه خشية أن يسقط عليه المطر فيقتله . كما ضرب مثلا آخر من سورة يوسف وما تشير إليه من تفسير سيدنا يوسف للحلم الذي رآه فرعون مصر. والذي تشير إليه الأية الكريمة : « إني أرى سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف وسبع سنبلات خظر وأخر يابسات » . وكان تأويل سيدنا يوسف لهذه الرؤيا كما تحكي ذلك سورة يوسف : « قال تزرعون سبع سنين دأبا فما حصدتم فذروه في سنبله إلا قليلا مما تأكلون ثم يأتي من بعد ذلك سبع شداد يأكلن ما قدتم لهن إلا قليلا مما تحصنون » . وهكذا أنقذت مصر من المجاعة التي كانت تتنظرها بادخارها في سنوات الرخاء ووفرة المحصول ما كفى مؤونتها وسد جوعها في سنوات الجدب والقحط . وهذا هو لب فكرة التخطيط الذي تعكسه الحكمة الخالدة « القرش الأبيض ينفع في اليوم الأسود » .

وقد ورد في نفس الجريدة خبر بعنوان بالتمسك بالاسلام وراء نجاح خطة التنمية الاقتصادية في ماليزيا . وقد أشار الخبر إلى قول وزير الخارجية الماليزي في افتتاح سلسلة من الندوات في لندن كان موضوعها « فهم الاسلام في ماليزيا » فأشار إلى أن زيادة التمسك بالاسلام تؤدي إلى النمو الاقتصادي في مختلف المجالات وأن عدة دول إسلامية أبدت اهتماماً كبيراً بدراسة تجربة ماليزيا في هذا المجال . وقال أيضا إن بلاده اتجهت إلى وضع خطط التنمية وتنفيذها على أساس التمسك بالعقيدة الإسلامية مع الأخذ في الحسبان مشاعر واحتياجات جميع طوائف الشعب وتلبية رغبات مواطني ماليزيا المسلمين وهم الأغلبية . واختتم حديثه بقوله إن المجتمع الإسلامي المتمسك بدينه يمكنه أن يحقق التنمية

في بلد متعدد الأعراق والأديان .

انواع التخطيط :

عندما تتأمل أنواع التخطيط التي استعملت عبر السنوات الماضية نستطيع أن نميز بين ثلاثة أنواع رئيسية :

النوع الأول :

هو التخطيط الذي توفر له البيانات الكافية والإحصائيات المختلفة اللازمة مع توفر درجة كبيرة من الصحة والدقة لهذه البيانات والإحصائيات . وهذا النوع من التخطيط هو أكثر الأنواع شيوعا وتقبلا ، لكنه من الصعب استخدامه استخداما كاملا لعدم توفر البيانات والإحصائيات بالدرجة المطلوبة .

النوع الثاني :

هو التخطيط الذي أسماه ستوبلر W . Stopler التخطيط بدون بيانات ، وهو عنوان كتاب له ألفه بعد أن مضى سنتين وضع فيهما خطة التنمية لدولة نيجيريا الاتحادية . وعنوان الكتاب واقعي لأنه يتناول نوعا واقعيا من التخطيط حيث يكون من المستحيل التأكد من البيانات اللازمة للتخطيط .

النوع الثالث :

هو التخطيط الذي أطلق عليه بانت Pant الهندي أنه « التخطيط بلا هدف » أي التخطيط من أجل التخطيط . ومن سوء الحظ أنه يوجد كثير من هذا النوع من التخطيط حيث تستعمل فيه أساليب فنية مشكوك فيها أو يقوم على استهواء نظريات معينة أو استعراض مناهج وأساليب نظرية .

تصنيفات أخرى للتخطيط :

إلى جانب الأنواع الثلاثة السابقة من التخطيط هناك تصنيفات أخرى له من حيث البنية والتنظيم ، ومن حيث المدى والشمول ، ومن حيث المجال والقطاع، نعرض لها في السطور الآتية

أولا : من حيث البنية أوالتنظيم : يقسم زونج Zwing التخطيط إلى نوعين :

أ - هيكلي أو بنائي Structural وهو عبارة عن مجموعة من الإجراءات تتخذ بقصد إحداث تغييرات أساسية في البناء الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع

وإقامة أوضاع جديدة يسير وفقا له كل النظام الاجتماعي والاقتصادي للدولة . ولا يقتصر هذا النوع من التخطيط على مجرد الإصلاح والترميم في البنيان القائم ، وإنما يتعدى ذلك إلى التغيير الجذري في بناء المجتمع وظواهره ونظمه .

ب ـ وظيفي « Functional » ويختلف عن سابقة في أنه يقوم ضمن نطاق الإطار القائم مكتفياً بإحداث التغيير في الوظائف التي يؤديها النظام آخذ في ذلك مبدأ التطوير البطيء والإصلاح التدريجي دون أية محاولات لإحداث تغييرات جذرية في النظم القائمة .

ثانيا : من حيث المدى أو الشمول يقسم التخطيط إلى نوعين :

أ ـ جزئي Partial وهو الذي يتناول جزءاً أو مجالا أو قطاعاً واحداً من قطاعات المجتمع مثل الزراعة والصناعة والتعليم .

(ب) كلي أو شامل Integral الذي يتم على مستوى المجتمع بكل أنشطته وقطاعاته .

ثالثا : من حيث المجال أو القطاع يقسم لورفين Lorvin التخطيط إلى أربعة أنواع هي :

أ ـ التخطيط الطبيعي Pysical الذي يهدف إلى المحافظة على الموارد الطبيعية الزراعية والمعدنية والبترولية وغيرها .

ب ـ التخطيط الاقتصادي Economic الذي يهدف إلى رفع مستويات المعيشة وتوفير الاحتياجات الضرورية لمختلف طبقات المجتمع واستغلال القوى المنتجة وتوجيهها الوجهة الصالحة وتوفير الاستقرار الدائم للعمال والعمل مع ضمان دخل ثابت لكل فرد ، وتوزيع الدخل القومي توزيعاً تراعي فيه المساواة والعدالة .

جـ ـ التخطيط الثقافي Cultural الذي يهدف إلى تنظيم الثقافة وتشجيع تكوين المؤسسات العلمية والهيئات الثقافية وتوزيعها بطريقة عادلة .

د ـ التخطيط الاجتماعي Social ويشمل التربوي والصحي والإسكان . إلخ ويهدف إلى تنمية المجتمعات المحلية والعناية بالصحة العامة ونشر الطب العلاجي والوقائي وتحقيق تكافؤ الفرص في التعليم والعناية بشئون الإسكان.

رابعا : أنواع أخرى :

إن الأخذ بالتخطيط كأسلوب لم يكن موحدا بين الدول لعدم اتفاقها على تصور واحد بشأنه ، أو التزامها بنمط واحد في ممارسته . أو بلوغها مستوى واحد من الاتفاق عليه . فقد أخذت كل دولة بالتخطيط بالصورة التي تتفق مع فلسفتها الاجتماعية والسياسية ، وأوضاعها وتركيبها الإداري . كما أن كل دولة مارست عملية التخطيط بحسب ما توافر لها من خبرة وخبراء وما بلغته من مستوى علمي وتكنولوجي وما تيسر لها من إمكانيات في توفيير الإحصاءات وجمع المعلومات والقيام بالبحث العلمي واستخدام الأساليب الرياضية المتطورة .

فالاتحاد السوفيتي سابقا مثلا تبنى أسلوب التخطيط الإلزامي Imperative الذي شمل كل قطاع حيث يفرض عليه الالتزام بما تحدده الخطة من الأهداف وذلك بحكم فلسفته الاشتراكية وسيطرة الدولة على جميع أدوات الإنتاج . أما الولايات المتحدة الأمريكية فقد اكتفت في هذا المجال بدراسات تنبؤية في الاقتصاد والتكنولوجيا وتركت للمؤسسات ورجال الأعمال حرية التصرف لأنها تدين بمبدأ الاقتصاد الحر .

وبين الطرفين السابقين - التخطيط الإلزامي ، وحرية التخطيط - وجدت أنواع أخرى من التخطيط منها « التخطيط البياني Indecative أو بالمؤشرات » وهو الذي اتبعته فرنسا فحددت بموجبه الأهداف والمرامي القومية ، ثم وضعت المؤشرات إلى ما ينبغي اتخاذه لتحقيقها تاركة للمؤسسات المستقلة حرية التصرف والمبادرة الذاتية أو التلقائية . ومنها كذلك التخطيط التشجيعي أو المحفز الذي تكتفي فيه الدول بالالتجاء إلى بعض أساليب الثواب والعقاب (عن طريق الضرائب وغيرها) من أجل تحقيق مرامي الخطة وأهدافها بدلا من أن تقوم هي بإجراءات التنفيذ . وكذلك تفاوتت الدول فيما بينها في التخطيط من حيث مركزيته أو لا مركزيته وشموله أو جزئيته وطول مداه أو قصره . وهناك التخطيط المكبر Macro الذي يهدف إلى الملاءمة بين نظام التعليم برمته وبين حاجات البلاد من المتعلمين . والتخطيط المصغر Micro وهو على نطاق أصغر ويهدف إلى تحقيق كفاءة نوع التعليم المطلوب لتحقيق أهداف معينة .

وفي ضوء العرض السابق لتصنيفات التخطيط نرى أن البلاد النامية في تخطيطها للتنمية ينبغي أن تتجه إلى التخطيط البنائي لتحدث تغييرات جوهرية

في البناء الاجتماعي والظواهر والتنظيم والعلاقات الاجتماعية السائدة وأن تأخذ بالتخطيط الشامل الذي يتم على مستوى المجتمع بكل أنشطته وقطاعاته لتحدث تغييرات أساسية في كافة ميادين الحياة ، كما ينبغي أن تأخذ بنظام التخطيط القومي بحيث توضع الخطط القومية على مستوى الدولة كلها .

دواعي التخطيط التعليمي وتحدياته :

تواجه مصر والدول العربية شأنها شأن المجتمعات النامية مشكلات متعددة تمثل تحديا للتربية والتعليم . من أهمها :

أ - مشكلة النمو السكاني :

فمن المعروف أن الدول العربية تزداد فيها معدلات المواليد بنسبة أكبر من غيرها من كثير من البلاد . وهي تعتبر نسبة عالية بالمقارنة بغيرها من الدول. وزيادة المواليد في حد ذاتها لا تمثل مشكلة لدولة يسمح اقتصادها باستيعاب المواليد الجدد . لكنه يمثل مشكلة بالنسبة للدول التي تنخفض فيها مستويات معيشة أفرادها وتتدنى دخولها القومية . ومثل هذه الدول تسعى جاهدة لتحسين مستوى معيشة أبنائها بمصادرها المتاحة وهي في الأغلب والأعم مصادر محدودة. وقد يحدث أن معدل الزيادة السكانية يلتهم أي جهود لتحسين الخدمات التي تقدم للأفراد في مجال التعليم والصحة والثقافة والخدمات الاجتماعية الأخرى . ويفرض هذا الوضع تحديا أمام المسئولين يحاولون أن يتغلبوا عليه بكل السبل . وفي مجال التربية والتعليم يصبح التخطيط الرشيد لمواجهة الزيادة السكانية عملية ضرورية ملحة لا سيما فيما يتعلق بالتعليم الأساسي وتعليم الكبار . لنتصور دولة مثل مصر عليها أن توفر أماكن في مدارسها لحوالي مليون وربع طفل سنويا في سن التعليم وما يتطلبه ذلك من إعداد وترتيب لاستيعابهم في المدارس . يضاف إلى ذلك مشكلة التركيب العمري للسكان الذي يمثل فيه الأطفال ومن هم دون سن الخامسة عشر ما يقرب من نصف مجموع السكان في البلاد العربية مع تفاوت بين الدول في هذه النسبة .

وواضح أن هذا الوضع يضيف مشكلات وتحديات أخرى أمام السلطات التعليمية للعمل على توفير التعليم المناسب لهذه الجماهير العريضة من الشباب .

ومن المعروف أن الدول العربية جميعها قد التزمت بتوفير حد أدنى من التعليم لكل أبنائها بتراوح في مدته ويختلف من دولة لأخرى (ما بين ست سنوات إلى ١٥ سنة) . وهذه الفئة العمرية من الأطفال والشباب ليست في سن العمل والإنتاج . وتصبح المعادلة الصعبة في كيفية تلبية احتياجاتهم من التعليم وفي نفس الوقت تلبي حاجة التنمية الاقتصادية والاجتماعية من القوى البشرية التي يتوقف عليها دولاب العمل والانتاج . وهي قوى موزعة بين التعليم العالي والفني وتعليم الكبار . فهل تعطي الأولوية للتعليم الأساسي على حساب أنواع التعليم الأخرى المشار إليها . أم هل تعطي الأولوية لحاجات الاقتصاد القومي على حساب حاجات الأطفال الصغار وهم مستقبل الأمة ؟ هنا يكمن التحدي الذي تفرضه المشكلة السكانية على السلطات التعليمية والقائمين بتخطيط التعليم .

ويرتبط بالمشكلة السكانية في مصر ضيق المساحة الجغرافية التي يعيش فيها السكان . فمن المعروف أننا نعيش فيما يقرب من ٥ ٪ من المساحة الكلية لأرض مصر وهي الشريط الأخضر الضيق المزروع على جانبي النيل والذي يزداد ضيقا كلما اتجهنا جنوبا . ومع تزايد عدد السكان يضيق المكان بأهله . ويترتب على ذلك ظهور نزعات عدوانية بين الأفراد . ومن المعروف من دراستنا لمملكة الحيوان أن الحيوانات تحمي مناطقها التي تعيش بها وتقاتل من يحاول اقتحامها . وهناك تجارب معملية أجريت على الفئران تبين منها أن زيادة عدد الفئران في مكان واحد يولد لديها النزعة العدوانية والقتالية بسبب ضيق المكان . فضيق المكان يولد ضيق الخلق وضيق الخلق يولد العنف والعدوان . ويرتبط بالمشكلة السكانية أيضا عوامل تؤثر على الفرص التعليمية للفرد وبالتالي تحدد مستقبله ووضعه في المجتمع . من هذه العوامل حجم الأسرة التي نشأ فيها الفرد . ففي الأسر محدودة الدخل ذات العدد الكبير من الأفراد قد يدفع الابن الأكبر الثمن عندما تحتم عليه الظروف الاقتصادية للأسرة أن يضحي بمواصلة تعليمه في سبيل كسب مزيد من العيش لعائلته لا سيما إذا فقدت الأسرة عائلها في وقت مبكر من حياة الأبناء . كما أن حجم الأسرة قد يؤثر على مستوى ذكاء الأبناء . فقد أشارت كثير من الدراسات الأجنبية إلى أنه يوجد ارتباط سلبي أو علاقة سلبية بين حجم الأسرة ومستوى ذكاء أبنائها وأن أسر الطبقة العاملة والأسر في الريف

أكبر حجما بصفة عامة من أسر الطبقة المتوسطة والأسر في المدن . وكلما زاد حجم الأسرة قلت فرصة الأطفال في الاحتكاك بالكبار في طفولتهم المبكرة . وهذا بدوره يؤدي إلى تأخر النمو اللفظي عند الطفل. وذلك يؤدي بدوره أيضا إلى إعاقة نمو التفكير الذي يعتمد بصفة أساسية على اللغة (Hurd : P. 187) وكل هذا بالطبع يؤثر على فرصة تعليمه بالمدارس . وهكذا نجد أن حجم الأسرة محدودة الدخل يؤثر تأثيراً كبير على فرص تعليم أبنائهم وبالتالي كسب معيشتهم وشق طريقهم في الحياة .

من العوامل التي تؤثر على فرص التعليم أيضا أثر البيئة المنزلية . فقد اثبتت نتائج الأبحاث والدراسات السابقة أن افتقار بيئة الطفل للمثيرات التي تساعد نموه في السنوات الأولى من عمره تؤدي إلى نتائج وخيمة يترتب عليها تأخر تعليمه لدرجة لا يمكن تلافيها أو تعويضها بأي تحسينات في البيئة فيما بعد . كما أكدت الدراسات التي أجريت على الأطفال اليتامى أنهم عندما ينقلون في سن مبكرة من بيئاتهم الفقيرة المحرومة إلى بيئة ثقافية غنية مثل رياض الأطفال يتحسن مستوى ذكائهم بدرجة ملحوظة . وتتوقف درجة الزيادة في ذكائهم على عدة عوامل منها مدة بقائهم في رياض الأطفال وأعمارهم عندما نقلوا إليها . ووجد أنه كلما كانت أعمارهم صغيرة وكلما زادت مدة بقائهم في رياض الأطفال زادت نسبة ذكائهم (Fraser : 1959) وتوصلت دراسات أخرى لنتائج مماثلة مؤكدة أهمية غنى البيئة التي يربى فيها الطفل في السنوات الأولى من عمره قبل سن السابعة . ووجد أيضا أنه إذا وصل الطفل إلى هذه السن فإن تحسين البيئة يكون قليل التأثير في زيادة نسبة ذكائه . (Pickering : P . 53) ومع أنه يمكن توجيه النقد لهذه الدراسات على أساس بعض المتغيرات التي لا يمكن ضبطها أو التحكم فيها فإننا لا نستطيع أن نختلف مع النتيجة العامة التي توصلت إليها وهي أن بيئة الطفل عامل جوهري محدد لذكاء الطفل وقدراته وامكانيات تعليمه لاسيما في السنوات الأولى من عمره حتى سن السادسة . وهي الفترة التي تسمى عند علماء النفس بمرحلة الطفولة المبكرة .

كما أن الأطفال المحرومين يحتاجون إلى رعاية تعوضهم عن الحرمان الذي يعانون منه في بيئاتهم حتى يستفيدوا من التعليم الذي يقدم لهم في المدارس . وفي الدول المتقدمة وجدت مشروعات من هذا النوع . ونشير هنا إلى المشروع

الشهير المعروف بمشروع هيد ستار « Head Star » الذي بدأ عام ١٩٦٥ في أمريكا كجزء من الحملة على الفقر . هذا المشروع استهدف رعاية وخدمة الأطفال بين سن الثالثة والخامسة بتقديم الرعاية الطبية والثقافية والتربوية التي يحتاجون إليها حتى تزداد فرصتهم في مواكبة الأطفال الآخرين عندما يلتحقون بالمدارس . وقد رصدت الحكومة له ميزانية بملايين الدولارات كما اعتمد على جهود المجتمعات المحلية . وفي مصر كان هناك مشروع التربية الأساسية للكبار في سرس الليان في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين كجزء من الحملة على الفقر والجهل والمرض .

ومن المعروف عند المربين أن أثر الآباء على الأبناء لا سيما الأمهات يكون أقوى تأثيرا في اكتساب العادات والاتجاهات والآداب والفضائل كلما كان الطفل صغيرا حتى سن الطفولة المتأخرة (سن الثانية عشرة) . وأن تأثير المدرسة والجامعة يكون فعالا لا سيما في تنمية العقل والتفكير في سن المراهقة وما بعدها حتى نهاية مرحلة الدراسات العليا (١٦ سنة - ٣٠) تقريبا . وهكذا نجد أن المدرسة في تعليمها للطفل تبني عادة على ما اكتسبه وتعلمه في المنزل كما أن الجامعة تبني على ما تعلمه الفرد في المدرسة . ومن هنا يتضح الدور الهام لأثر البيئة المنزلية في تعليم الفرد .

ب - الصراع ضد التخلف :

التخلف ضد التقدم . وكل دولة في العالم تحاول أن تنفي عن نفسها صفة التخلف وذلك بسيرها في اتجاه التقدم . ولقياس التخلف معايير من أهمها ضعف الإنتاج ووسائله وأدواته ومعدلاته واقتصار الاقتصاد القومي على ناتج واحد هو غالبا الانتاج الزراعي وغلبة النمط التقليدي عليه . يضاف إلى ذلك ضآلة قطاع الصناعة وانخفاض الدخل القومي الذي يمثل مجموع دخول الأفراد وانخفاض مستوى الخدمات المختلفة من تعليمية وصحية واجتماعية . ومثل هذه الدول تحاول جاهدة مواجهة مظاهر التخلف والقضاء عليها أو التخفيف منها . لكنها ليست عملية سهلة ودونها صعوبات كثيرة . ومن هنا كان عليها أن تتبع أسلوب التخطيط لترتيب أولوياتها في ضوء الامكانيات المادية والبشرية المتاحة لها . ومن المعروف أن الشعوب تختلف في ثرواتها وبعض الشعوب تنتج من

الثروات أكثر مما تستهلك والعكس صحيح . أمريكا وكندا على سبيل المثال تنتج من القمح بما يفيض عن حاجتها وتعطيه للدول المحتاجة مثل مصر والهند . وقس على ذلك الكثير . وقد تكون الدولة غنية في جانب وفقيرة في جانب آخر . وينبغي على الشعوب أن توفر لنفسها من الثروات ما تحتاج إليه أو تستهلكه وإذا اختل أحد الطرفين في هذه المعادلة كانت المحصلة غني إذا كانت الزيادة في جانب الثروة وفقرا إذا كانت الزيادة في جانب الاستهلاك . ومن المنطقي أن الثروة يجب أن تتوفر أولا قبل أن يتم توزيعها أو استهلاكها .

ومن مظاهر التخلف انتشار الأمية بين السكان وما يتصل بها من انخفاض الدخل القومي للبلاد . وتصنف الدول حسب دخلها القومي إلى ثلاث مجموعات حسب تصنيف البنك الدولي . وهي الدول منخفضة الدخل والدول متوسطة الدخل والدول المرتفعة الدخل . والواقع أن انتشار الأمية لا يرتبط فقط بانخفاض الدخل القومي وإنما يرتبط أيضا بتدني المستويات الصحية والغذائية والسكنية ومختلف أنواع الخدمات . ومنذ أزمان بعيدة اعتبر الفقر والجهل والمرض ألد أعداء الإنسان الثلاثة التي تركزت الجهود الدولية على محاربتها في شتى بلاد العالم . والفقر عدو بغيض للإنسان يجلب عليه كثيرا من أنواع البؤس ويفرض عليه ألوانا مختلفة من التخلف . وقد ورد عن سيدنا على كرم الله وجهه قوله « لو كان الفقر رجلا لقتلته » . وفي مثال شعبي معروف « إذا دخل الفقر من الباب خرج الحب من الشباك » . وهناك حد أو حزام للفقر تأخذ به المنظمات العالمية كمعيار للمقارنة بين الدول فبعض الدول فوق حزام الفقر ودول أخرى تحت حزام الفقر وهي الدول الفقيرة . ويعتبر الفقر حلقة مفرغة لكل مشكلات التخلف الاقتصادي والاجتماعي . و يحلو للبعض التساؤل عما إذا كان الفقر هو أساس هذه المشكلات أم أن المشكلات هي أساس الفقر . ويعكس هذا التساؤل العلاقة الجدلية بين الفقر والتخلف في كل مظاهره .

جـ - الصراع ضد التناقضات الاجتماعية .

من التطورات الهامة التي يشهدها هذا العصر انفتاح العالم على من فيه . وكان لهذا الانفتاح وما صحبه من تطور هائل في وسائل الإعلام وسرعة الاتصال أن تقاربت الشعوب بعضها لبعض . ومع هذا التقارب دخلت عناصر ثقافية

جديدة وافدة امتزجت مع الثقافات القومية للبلاد . وقد يكون هناك تناقض بين العناصر الثقافية الوافدة والقومية . يضاف إلى ذلك أن مثل هذا التناقض قد يوجُد في الثقافة القومية نفسها نظرا لتفاوت الناس في كسب معيشتهم واختلاف الثقافات النوعية لسكان البلد الواحد من منطقة لأخرى . كل هذا عمل على وجود تناقضات ثقافية وإجتماعية في دخل البلد الواحد . فهناك ثقافة الريف والبدو والحضر . وهناك ثقافة الغني والفقير . وهناك الراكبون المرتاحون والسائرون التائهون وسط الزحام . ويترتب على ذلك اختلاف الاحتياجات التعليمية للسكان بحسب ظروفهم المعيشية والاجتماعية . والمخطط التعليمي في مواجهته لمثل هذه التناقضات الثقافية عليه أيضا أن يراعي الاحتياجات التعليمية لمختلف قطاعات السكان . وأن يضع الخطط الكفيلة بالقضاء على عدم تكافؤ الفرص التعليمية من ناحية وتحقيق الانسجام الثقافي والاجتماعي من ناحية أخرى . وهذا يعني أن تتركز جهود المخططين التعليميين على العمل على صهر أبناء المجتمع في بوتقة واحدة لتوحيد مشاربهم والتقريب بين عقولهم وأحوالهم المعيشية .

تأثير التخطيط التعليمي على التعليم :

كان للتخيط التعليمي تأثيرا واضح على التعليم في الدول المختلفة . فقد كان للربط بين التخطيط للتعليم في إطار خطة عامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية دور واضح في تنمية التعليم وتطويره . فقد أصبح من أهداف التخطيط التعليمي تحقيق تكافؤ الفرص بين أبناء الشعب وعدالة التوزيع الجغرافي للمدارس والمؤسسات التعليمية ومواجهة الاحتياجات التعليمية للمجتمع والوفاء بمطالب الاقتصاد القومي والتنمية القومية . بل إن نجاح الخطة التعليمية أصبح يقاس بمقدار تحقيقها لهذه الأهداف . كما أن عملية التخطيط التعليمي نفسها قد عملت على تكامل النمو في النظام التعليمي وتوحيد سياساته وأساليب مواجهة المشكلات التعليمية المختلفة . يضاف إلى ذلك أن التخطيط التعليمي بما استهدفه من تحقيق مطالب التنمية الاقتصادية من القوى العاملة قد أدى إلى بروز الاهتمام بالتعليم بالتكنولوجي والفني والمهني والتدريب العملي والتخفيف من سيطرة التعليم النظري والأكاديمي التي كان يحظى بها في

الماضي . وبرز أيضا الاهتمام بأنواع جديدة من التعليم غير الرسمي لإتاحة الفرص التعليمية أمام مجموعات من مختلف الأعمار تحتاج لهذا النوع من التعليم لشق طريقها في الحياة . وهكذا بفضل التخطيط التعليمي تعزز الارتباط بين التعليم والعمل وأخذ يشق طريقه بكل قوته في هذا الاتجاه .

من ناحية أخرى نجد أن التخطيط التعليمي قد عمل على تحقيق الاستمرارية والثبات في السياسة التعليمية نظرا لأن التخطيط بطبيعته يقوم على أهداف بعيدة المدى قد تتحقق بعد عشر سنوات قد توزع على خطتين مدى كل منهما خمس سنوات . وكان للتخطيط التعليمي تأثير واضح على الإدارة التعليمية وتطويرها سواء من حيث عملياتها وإجراءاتها أو من حيث الأجهزة الادارية الجديدة التي أنشئت لتقوم بمهام التخطيط التعليمي ومتابعة الخطط التعليمية . وبرزت الحاجة إلى لا مركزية الإدارة نتيجة للاتجاه السائد في التخطيط وهو مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ . كما أن الأجهزة المسئولة عن الاحصاءات وجمع المعلومات وتحليلها وهي أدوات ضرورة لإتخاذ القرار والتخطيط التعليمي قد لقيت اهتماما كبيرا بتطويرها وزيادة كفاءتها للوفاء بالمطالب الجديدة المناطة بها .

هناك تأثير آخر للتخطيط التعليمي على التعليم يتمثل في زيادة الاهتمام بكفاءة النظام التعليمي وزيادة انتاجيته من خلال ترشيد الانفاق على التعليم وحسن استخدام مصادره وتفادي الفاقد في التعليم المترتب على الرسوب والإعادة والتسرب . وأخيرا فإن التخطيط التعليمي قد عمل بصفة عامة على استقرار الميزانيات المخصصة للتعليم وتحقيق اطراد نموها وزيادتها لتحقق الأهداف المتنامية باستمرار للخطط التعليمية .

تطور التخطيط والعوامل المؤثرة عليه :

هناك عدة عوامل يشير إليها أهل الاختصاص على أنها مسئولة عن تطور التخطيط التعليمي . من أهم هذه العوامل .

١ ـ الأهداف الخارجية والداخلية للنظم التعليمية .

٢ ـ التغيير في السياسات التعليمية .

٣ ـ تشعب البنى الادارية للأنظمة التعليمية .

٤ ـ ضغوط المشكلات الملحة .

٥ ـ القصور في بنية أجهزة التخطيط التعليمي .

٦ ـ الاهتمامات الخاصة للمسئولين عن التخطيط التعليمي .

وسنفصل الكلام عن بعض هذه العوامل في السطور التالية

١ ـ الأهداف الخارجية والداخلية للنظم التعليمية :

يقصد بالأهداف الخارجية مسئولية النظام التعليمي في الاستجابة للمطالب والاحتياجات التعليمية لبيئته ومجتمعه . أما الأهداف الداخلية فيقصد بها ما يحدث عادة داخل النظام التعليمي من أجل بقائه ونموه وازدهاره . والتمييز بين هذين النوعين من الأهداف مفيد لأنه يوضح التأثير الكبير للأهداف الداخلية سواء كانت معلنة أو مستترة على عمل النظام وأدائه وما قد يعوق تحقيق الأهداف الخارجية أو العمل على تعديلها .

والأهداف الخارجية التقليدية المعروفة للنظم التعليمي تتمثل في تربية أفراد المجتمع والعمل على تنمية إمكانياتهم وقدراتهم من ناحية وتنمية المعرفة والثقافة من ناحية أخرى . ومنذ منتصف القرن العشرين ولمدة عقد تال من الزمان برز الاهتمام على المستوى العالمي بثلاثة أهداف خارجية أخرى هي مواجهة متطلبات واحتياجات الاقتصاد القومي من القوى العاملة ، وتحقيق العدالة والمساواة في الفرص التعليمية ، وزيادة كفاءة وفعالية الأنظمة التعليمية . ولقى الهدف الأول من هذه الأهداف الثلاثة الأولوية الكبرى عند المسئولين لأهميته الحيوية للتنمية القومية للبلاد . أما الهدف الثاني فقد برز نتيجة لتحرر الشعوب من محتليها وتحقيق استقلالها القومي ورغبتها في رفع مستوى معيشة أبنائها . كما جاء أيضا نتيجة لتعالي الصيحات في المجتمعات الغربية بضرورة تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لأبنائها لا سيما بعد خروجها ظافرة من الحرب العالمية الثانية وماثلا ذلك من إعادة بناء كيانها السياسي والاجتماعي والاقتصادي . كما أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في هذه البلاد كان مطلبا ملحا من مطالب ديمقراطيتهم التي يفخرون بها .

أما الهدف الثالث فقد جاء بعد تجارب مريرة مع المشكلات التي واجهتها النظم التعليمية كما جاء لضمان تحقيق الهدفين السابقين وما يتطلبانه من نمو مستمر فعال للنظم التعليمية . وقد أثرت هذه الأهداف الثلاثة على التخطيط التعليمي وأدت إلى ظهور ثلاثة أساليب تقليدية معروفة في التخطيط التعليمي هي : أسلوب القوى العاملة وأسلوب الطلب الاجتماعي وأسلوب معدل العائد . والأسلوب الأخير وهو معدل العائد يأخذ في اعتباره ما يتحقق من زيادة فيما يحصل عليه الفرد من عمله نتيجة لكل سنة إضافية من الدراسة على مدى امتداد عمله طول حياته . وهذا الأسلوب نادراً ما استخدم في القرارات التعليمية العامة من أجل التخطيط التعليمي . أما الأسلوبين الآخرين فقد سيطرا على التخطيط التعليمي وشاع استخدامهما فيها لا سيما خلال الستينات . وقد أدى استخدام هذين الأسلوبين إلى التمييز بين راسمي السياسة التي تتركز مهمتهم على وضع الأهداف الاستراتيجية وبين المخططين الذين تتركز مهمتهم على ترجمة هذه الأهداف إلى خطة تعليمية .

وخلال الستينات من القرن العشرين حدث تحول هام أدى إلى الاهتمام بأسلوب الطلب الاجتماعي على التعليم . وبدأ الأسلوب الأول وهو أسلوب القوى العاملة يتراجع إلى الوراء . ويرجع هذا التحول فيما يرجع إلى أن الوفاء بالمطالب الاجتماعية التعليمية يساعد تلقائيا على مواجهة احتياجات سوق العمل من القوى البشرية . كما أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية يعتمد على مواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم . وشهدت النظم التعليمية في الدول النامية والمتقدمة على السواء نموا مطرداً في أنظمتها التعليمية لدرجة يمكن أن نصفها بأنها عصر ازدهار التعليم بصورة لم يسبق لها مثيل . بيد أن هذا الازدهار الهائل ترتبت عليه آثار متوقعة غير مرغوبة نتيجة لعدم التحكم في نمو الأنظمة التعليمية . فكانت هناك زيادة في مخرجات أنواع معينة من هذه النظم كما كان هناك نقص في مخرجات أنواع أخرى . وهو أمر ترتب عليه فيما بعد ظهور مشكلات اقتصادية واجتماعية في مقدمتها ضعف الاقتصاد القومي وتفشي البطالة . أما بالنسبة للأهداف الداخلية فإن النظم التعليمية شأنها شأن النظم الأخرى في المجتمع تعمل على استمرار بقائها وازدهارها . بل إن حرص هذه النظم على تحقيق هذه الأهداف الداخلية يفوق حرصها على تحقيق الأهداف الخارجية . وقد يكون على حسابها . والواقع أنه قد يحدث صراع أو تعارض بين

كلا النوعين من الأهداف نظرا للفصل بين جهة الاختصاص المسئولة عن كل منهما أي بين الادارة العليا المسئولة عن رسم السياسة العامة وتحديد الأهداف الخارجية وبين الادارة التنفيذية المسئولة عن وضع هذه السياسة العامة موضع التنفيذ . وفي ظل هذا الفصل تميل النظم الاجتماعية بما فيها التعليم إلى تحقيق استقلالها الذاتي لتحقيق أهدافها الداخلية . ومن هنا فإن التخطيط ببنيته القائمة يميل إلى أن يرتبط بالأجهزة التنفيذية أكثر من ارتباطه بالإدارة العليا .

٢ ـ التغير في السياسات التعليمية

يتضح من كلامنا السابق أن الاتجاه العام الذي كان يحكم السياسات التعليمية في مختلف بلاد العالم خلال الستينات والسبعينات من القرن العشرين هو التسليم بأهمية التعليم في إحداث النمو الاقتصادي للبلاد وتحقيق المساواة الاجتماعية بين طبقات الشعب . كما أن النمو الاقتصادي المستمر لمختلف الدول قد ساعد حكوماتها على تدبير الأموال اللازمة لمواجهة الزيادة المستمرة في الطلب الاجتماعي على التعليم بما تترتب عليه نمو النظم التعليمية في الدول المختلفة بصورة هائلة لم تشهدها من قبل كما أشرنا. وكانت هذه الفترة بحق أزهى عصور التعليم وازدهاره في العصر الحديث .

ومنذ أواخر السبعينات بدأ المناخ العام للتعليم وسياساته يتغير . فدوام الحال من المحال . ولكل شيء إذا ما تم نقصان كما يقول الشاعر العربي . وكان أهم التغييرات التي حدثت هو التشكك في دور التعليم في النمو الاقتصادي وتحقيق العدالة الاجتماعية وما صاحب ذلك من انخفاض سريع في النشاط الاقتصادي وتفاقم مشكلة البطالة . وقد أدى ذلك تراجع الأهمية والأولوية التي كانت تعطي للتعليم وتمويله في الدول المختلفة . وفي الثمانينيات استمر الاتجاه السابق . وزاد انخفاض وتدني النشاط الاقتصادي للدول وزاد مستوى التضخم كما زادت معدلات البطالة لا سيما بين الشباب .

وتغيرت النظرة إلى أهمية التعليم ودوره للفرد والمجتمع مما ترتب عليه تراجع أولويته وانخفاض الميزانيات المخصصة له في كثير من الدول . وزاد على ذلك بالنسبة للدول الغربية بصفة خاصة انخفاض أعداد التلاميذ الجدد نظرا لانخفاض معدلات الوفاة . وظهرت بالتالي الحاجة إلى أنواع جديدة من التعليم للوفاء

باحتياجات المجموعات الجديدة من السكان . وقد امتدت هذه التغيرات إلى التسعينيات في كثير من دول العالم . وتحكمت في وجهة التخطيط التعليمي في هذه الدول .

٣ـ تشعب البنية الإدارية للأنظمة التعليمية :

من المعروف أن كل الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم تنظم أفقيا في أنظمة تحتية تعرف بالمراحل التعليمية مثل مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي أو المتوسط والثانوي . وقد تتشعب هذه المراحل إلى أنظمة تحتية أصغر حسب نوع التعليم الذي تختص به مثل التعليم الثانوي الذي قد يتشعب أو يتنوع إلى فني تجاري وزراعي وصناعي ونسوي وهكذا ... وهذه النظم التحتية الأصغر تنقسم أو تتشعب بدورها إلى نظم تحتية صغرى تتمثل في المدرسة أو المؤسسة التعليمية . كما أن الأجهزة الادارية المسئولة عن التعليم تنقسم أفقيا أيضا إلى مستويات تختلف في مستوياتها التعليمية بحسب اختلاف أنظمة الحكم في الدول . منها المستوى الفيدرالي أو القومي والمستوى الإقليمي والمستوى المحلي . وتتفاوت هذه المستويات فيما بينها من حيث مركزية النظام أو لا مركزيته حسب النظام المتبع في الدولة . ومن هنا يتضح لنا مدى تشعب البنية الادارية للأنظمة التعليمية وما يترتب على ذلك من تعقد عملية اتخاذ القرار لا سيما عندما يصل القرار إلى المستوى الأدنى . وفي ظل النظم التعليمية المركزية تتخذ أهم القرارت المتصلة بالتخطيط التعليمي على المستوى المركزي . أما في النظم اللامركزية فمثل هذه القرارات الهامة تتخذ مشاركة بين الأجهزة المركزية والمحلية. ونظر للتغير الحادث في نظم الادارة التعليمية سواء كانت مركزية أو لا مركزية من حيث ميل كل منها إلى التحرك نحو الوسط لتحقيق توازن بين السلطات العليا والدنيا بما يحقق كفاءة اتخاذ القرار . نقول نظرا لهذا التغيرو فإن عمليات التخيط التعليمي ووضع الخطط التعليمية لا بد وأن تتأثر بهذا التغير في ظل تشعيب البنية الادارية التعليمية التي سبقت الإشارة إليها .

القيادة القوية :

تعتمد الإدارة الفعالة على القيادة القوية التي تستطيع استخدام سلطاتها استخداما رشيداً فعالا . كما أن قادة المنظمة يستطيعون التأثير على الأحداث

ومجريات الأمور في عملهم من خلال سلطاتهم والقرارات التي يتخذونها . وتعني السلطة القدرة على عمل القرارات التي توجه عمل الآخرين . والقادة في ممارستهم لعملهم يمارسون أنواعا مختلفة من السلطة أولها السلطة القانونية المخولة لهم بحكم منصبهم والسلطة الشخصية أو الكاريزماتية التي يتمتعون بها بحكم قوة شخصياتهم وتأثيرها على الأخرين ، والسلطة المعرفية أو المهنية بحكم ما يتوفر لهم من معرفة ومهارات متراكمة خلال سنوات خبراتهم الطويلة . وقد يستخدم القادة سلطتهم القانونية بطريقة قسرية جبرية لإرغام الأخرين على الانصياع لهم. وقد يستخدمون طريقة الثواب والعقاب لتحقيق أهدافهم . وقد يستخدمون طريقة الاقناع والمجادلة بالتي هي أحسن وقد يستخدمون طريقة التشاور والمناقشة المتنورة وقد يسخدمون غير ذلك من الأساليب . وهذا بالطبع يتوقف على شخصية القائد وأسلوب قيادته . ومن أهم مقومات نجاح القادة الإدارين قدرتهم على كسب ثقة السلطات العليا لاسيما السياسية منها وضمان تأييدهم ومساندتهم للمنظمة . فمن المهم لمديري إدارات التعليم في وزارة التربية والتعليم على سبيل المثال أن يحصلوا على تأييد الوزير ومساندته لمشروعات إدارتهم وبرامجها وتخصيص الميزانية المناسبة لها . وبالمثل يتوقف نجاح وزير التربية والتعليم كقائد للوزارة على مدى قدرته على اقناع السلطات السياسية العليا بجدوى برامج وزارته وتخصيص الأموال اللازمة لها .

اتجاهات جديدة في التخطيط التعليمي :

إن الأساليب التقليدية في التخطيط قد عفا عليها الزمن وتشير إحدى الدراسات إلى أنه قد برزت اتجاهات جديدة في النظرية والتطبيق للتخطيط التعليمي في السنوات الأخيرة . من أهمها .

- اتساع منظوره إلى ما هو أبعد من الأمور التعليمية البحتة .
- اتساع إطاره النظري ليشمل عناصر من البحوث في مختلف الميادين .
- تغير كبير في النظرة إلى التخطيط على أنه وظيفة إدارية .

هذه العناصر السابقة ليست منفصلة عن بعضها ولها غرض مشترك يجمع بينها . فالتخطيط التعليمي كوظيفة سياسية إدارية قد أصبح أكثر نضجا وأكثر تكيفا وتأقلما مع الواقع الذي يتعامل معه . وكما أن المخططين الممارسين قد

حسنوا من قدرتهم وأصبحوا أكثر مهارة فإن منظري التخطيط وأصحاب نظرياته قد أخذوا في اعتبارهم بعض الخبرات المستفادة من الممارسة والتطبيق .

والتخطيط التعليمي شأنه شأن التخطيط في الميادين الأخرى كان في الماضي يركز اهتمامه على ضبط المدخلات والمخرجات للنظام التعليمي . وكان يفترض أن العلاقة بينهما فنية بحتة يختص بها أهل الخبرة والاختصاص في الميدان . وتشير الدراسات الأحدث في الميدان إلى أن أي مشورة أو تصور في التخطيط تقوم على هذا الأفتراض يترتب عليه بالضرورة سوء الفهم وسوء التصرف لأنها بتجاهل عناصر رئيسية في العملية بأكملها . فمن المعلوم لدى رجال التعليم والمسئولين عن سياسته أن الأداء التعليمي لا يمكن قياسه بمؤشرات المخرجات وحدها . ذلك أن الطريقة التي تتحول بها المدخلات إلى مخرجات هي في حد ذاتها عامل هام في تقويم الأداء . وفي تقويم أي نشاط من الأنشطة الرئيسية في علمية التخطيط ينبغي أن يوخذ في الاعتبار الجوانب النوعية والكيفية . وهي ليست عملية سهلة . وقد يقاومها المخططون . وقد يستعينون بالباحثين وأهل الاختصاص من الخبراء في اختبار ومعرفة هذه الجوانب

بعض صعوبات و مشكلات التخطيط التعليمي :

هناك صعوبات ومشكلات يواجهها التخطيط التعليمي في البلاد العربية بصفة عامة من أهمها :

١ ـ عدم توفر الاحصاءات بما فيها الاحصاءات العامة للسكان والاحصاءات التعليمية والاقتصادية بما يمكن المخطط التربوي من عمله بيسر وسهولة . وتتفاوت البلاد العربية في مقدار ما يتوفر لديها من هذه الاحصاءات الحيوية وبعض الدول أفضل من غيرها في هذه الناحية . والاحصاءات كما هو معروف هي لبنات التخطيط

٢ ـ قصور أجهزة التخطيط التربوي وافتقادها إلى العناصر البشرية المدربة التي تستطيع القيام بما تطلبه الخطة من إعداد ومتابعة وإجراء بالبحوث اللازمة وتنسيق عمل الهيئات المشتركة وتقويم النتائج ومراجعتها والاستفادة منها .

٣ ـ قصور النظام التعليمي وعجزه عن الوفاء بمطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية وغلبة جانب الكم على الكيف فيما يخرجه من التلاميذ .

٤ ـ عدم وجود خطط أو أهداف كبرى واضحة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

الفصل الثاني

أساليب التخطيط التعليمي واستراتيجيته

ومجالات الاختيار

١- أساليب التخطيط :

تأكدت منذ منتصف القرن العشرين العلاقة القوية بين التعليم وبين أداء الاقتصاد القومي لوظيفته بصورة مرضيه . ومن هنا برز الاهتمام بالتخطيط على المستوى القومي ككل . وقد عزز هذا الاتجاه أيضا ضخامة جهاز التعليم سواء من حيث أعداد التلاميذ الملتحقين بالمدارس أو أعداد الطلاب في الجامعات والتعليم العالي أو المصادر المادية والأموال المرصودة له . وهذا تطلب بدوره ضرورة استخدام أساليب تخطيط متطورة لتحسين دقة التنبؤ بالأعداد المطلوبة من التلاميذ والمعلمين لكل مرحلة وترشيد استخدام الأموال والمصادر المادية المخصصة للإنفاق على التعليم .

وهناك ثلاثة أساليب معروفة في التخطيط التعليمي يستخدمها رجال الاقتصاد هي أسلوب التنبؤ بالقوى البشرية Manpower approach وأسلوب التكلفة والعائد Cost - benefit approal وأسلوب الطلب الاجتماعي Social Demand Approach ويقوم أسلوب التنبؤ بالقوى البشرية كما هو واضح من اسمه على التنبؤ بالطلب من القوى البشرية المتعلمة اللازمة للعمل في المستقبل .

فقد تغيرت النظرة التقليدية التي نادى بها رجل الاقتصاد المشهور " كينز" أثناء الأزمة الاقتصادية خلال ثلاثينيات هذا القرن التي ترى أن رأس المال المادي من أهم مجالات الانطلاق في التنمية الاقتصادية . وأصبح من المسلم به بين رجال التربية والاقتصاد على السواء أن رأس المال البشري لا يقل أهمية عن رأس المال المادي في التنمية إن لم يزد عليه .

وهذا يعني أن القوى البشرية المتعلمة أو المدربة عنصر هام في النمو الاقتصادي لأي دولة . ذلك أن الاقتصاد القومي ومعدلات نموه تعتمد بصورة مباشرة على توفر العمالة الماهرة المدربة المتعلمة . وقبول وجهة النظر هذه أو

التسليم بها يتطلب نوعا من التخطيط التعليمي . لأن النظام التعليمي هو المسئول عن إعداد القوى البشرية المؤهلة . ويتطلب تخطيطا سليما على المدى الزمني الطويل . ومن الطبيعي أن يكون هذا التخطيط قائما على احتياجات الاقتصادي القومي من القوى البشرية . وهذا يتطلب بالطبع تقدير هذه الاحتياجات في المستقبل . ومن هنا سيطر أسلوب التنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية على التخطيط القومي في الدول المتقدمة والنامية على السواء . ويعتمد هذا الأسلوب كما أشرنا على افتراض أنه من الممكن تحديد احتياجات البلاد من القوى البشرية الماهرة وذلك بالتنبؤ بالعدد المطلوب من هذه القوى للوفاء بمطالب هدف اقتصادي معين ، يشار إليه عادة على أنه معدل النمو الاقتصادي . وهكذا أصبح ينظر إلي أهمية الاستثمار في التعليم على أنه استثمار في الموارد البشرية بيد أن هناك رأيا يقول بأن الاستثمار الزائد عن الحد في التعليم قد يعوق أو يؤخر التنمية أو النمو الاقتصادي نتيجة سوء توزيع رأس المال المتاح للدولة . وكثير من الاقتصاديين المعاصرين يرون أن الاستثمار المباشر في الصناعة يؤدي إلى عائد أعلى من أي استثمار مماثل في مجال التعليم (Hurd : p. 179) وهذا يعني في نظرهم ضرورة عدم المبالغة في الاستثمار في التعليم على حساب الصناعة .

ومن الانتقادات التي توجه إلى أسلوب القوي العاملة أنه يتجاهل تكلفة التعليم . كما أنه يتجاهل المستويات المتدنية في المهارة من القوى العاملة . يضاف إلى ذلك أنه يعتبر أو يفترض أن مواصفات العمل ومتطلباته لكل وظيفة هي مواصفات ثابتة وجامدة . وأخيرا فإنه يصعب في بعض الحالات معرفة ما إذا كانت الخطة ناجحة أم لا . ومن هنا يصعب تحسين أي خطة تالية أو لاحقة .

أما أسلوب التكلفة والعائد فيقوم على أساس أن التعليم مجال من المجالات الاستثمار وأن الفائدة الاقتصادية لمختلف مستويات التعليم يمكن مقارنتها بتقدير معدلات العائد أو المردود الفردي والاجتماعي منها . وسنفصل الكلام عنه فيما بعد . أما الأسلوب الثالث فلا يعني بالمردود أو العائد الاقتصادي . وانما يعني بالنظرة الإنسانية التي ترى أن للتعليم أهداف أخرى غير الأهداف الاقتصادية ومعياره هو تلبية الاحتياجات الثقافية للمجتمع برمته .

وهنا يعني التعرف على الاحتياجات المستقبلية من التعليم تبعا لقدار الطلب

الاجتماعي عليها ، وتقدير هذا الطلب على التعليم على أساس سكاني أو ديموغرافي من حيث عدد الأماكن الدارسية المطلوبة في مختلف أنواع التعليم ومستوياته ، وتقدير نسبة التلاميذ الملتحقين بالمدارس أو المطلوب الحاقهم بها . ويعني أسلوب الطلب الاجتماعي على التعليم بتوفير مختلف أنواع التعليم لكل تلميذ حسب قدراته وامكانياته ورغباته . وبينما يركز أسلوب متطلبات القوى البشرية على حاجة الاقتصاد القومي من هذه القوى نجد أن أسلوب الطلب الاجتماعي يقوم على أساس التخطيط لتوفير قوة بشرية متعلمة بصرف النظر عن متطلبات أو حاجة سوق العمل .

ومن أبسط أساليب التخطيط التي تستخدم في عمل ذلك هو اتخاذ معدل الزيادة السنوية في عدد السكان أساساً للتوسعات التعليمية في كل المراحل والمستويات . ولما كانت الدول النامية بصفة خاصة لا تستطيع لأسباب معروفة توفير مكان لكل راغب في التعليم لا سيما في مراحل التعليم الثانوي والجامعي فإن الطلب الاجتماعي يخضع للقرارات السياسية الاستراتيجية التي تحدد الأولويات وحدود التوسعات في ظل الظروف الاقتصادية والأوضاع الاجتماعية للبلاد . وسنفصل الكلام عن الاحتياجات التعليمية وطريقة تقديرها فيما بعد .

ومن أهم المشكلات التي تواجه هذا الأسلوب صعوبة تقدير الطلب الاجتماعي لما يتطلبه ذلك من تحليل المتغيرات الاقتصاديه والاجتماعية والعوامل التي تحدد التحاق التلاميذ بالمستويات التعليمية المختلفة والعوامل التي تؤثر على الاختيار الدراسي والمهني . ويميل بعض الباحثين إلى ضرورة التكامل بين هذا الأسلوب وبين أسلوب القوى البشرية . والتكامل أيضا بين هذا الأسلوب وأسلوب التكلفة والعائد . وبمعنى آخر يرى بعض الباحثين التكامل بين أسلوب وآخر أو بين الأساليب الثلاثة .

والنقد الذي يوجه إلى الأساليب الثلاثة السابقة للتخطيط هو أنها معينة بالكم لا بالكيف في التعليم وتهمل ما يعنيه هذا الكيف بالنسبة للتنمية معنية والنقد الثاني أن جميعها تهتم بالتعليم الرسمي الذي يتم في المعاهد والمدارس العامة ولا تعني بالأنواع الأخرى من التعليم غير الرسمي مثل الدراسة بالمراسلة والتلمذة الصناعية وتعليم الكبار (Rogers and Ruchlin : p . 230)

ومن الأساليب المعروفة التي يتزايد استخدامها في التخطيط لاسيما

التخطيط المدرسي المصغر أسلوب المماثلة Simulation. وهي طريقة فنية يمكن استخدامها في تخطيط البرنامج التعليمي وإعداد الميزانية . والمماثلة تمثل في أبسط صورها نموذج المدرسة أو النظام المدرسي وما يتضمنه من علاقات بين المقررات الدراسية والطلبة والمعلمين والإدارة والزمن والمباني والمواد والأرض .. ومن هنا كانت التسمية بالمماثلة تقوم على النموذج المماثل . ومن خلال التعديل في العلاقات المكونة له يمكن التوصل إلى الطريقة الأفضل التي تتوافق بهاهذه العلاقات المكونة له يمكن التوصل إلى الطريقة الأفضل التي تتوافق بها هذه العلاقات مع بعضها . ويمكن استخدام طريقة المماثلة في كل وجه من وجوه تخطيط البرنامج التعليمي .

ويمكن استخدام الحاسب الآلي في عمل نماذج المماثلة في النظم التعليمية لمعرفة البدائل الممكنة والتطورات المتوقعة للبرنامج من خلال إدخال تغييرات على السياسة أو التطوير المتوقع في النموذج حتى نصل إلى أفضل البدائل . فقد تكون المشكلة على سبيل المثال تحديد الموارد التي نحتاج إليها لتعليم أعداد معينة من التلاميذ . هذه الموارد تمثل المباني والتجهيزات والمعلمين والتمويل .

وباستخدام أسلوب أو طريقة المماثلة يمكن أن نعرف التأثير الذي يحدثه وضع حد أقصى لعدد التلاميذ في الفصل أو زيادة اليوم المدرسي مدة ساعتين أو جعل مقرر دارسي معين اجباريا على جميع التلاميذ . وقد نتوصل إلى النموذج المرغوب لمدة عام أو أكثر وما يتطلبه من تكاليف وتمويل . وأسلوب المماثلة يمكننا من تقويم بدائل السياسة وخطوات التطوير لفترات طويلة . وبذلك نتوصل إلى البديل الأفضل أوالأكثر كفاءة . وقد يبو البديل فعالا على مدى عام وقد يكون غير فعال لأكثر من ذلك . ويساعدنا أسلوب المماثلة على التوصل إلى العدد الأمثل من المدارس وحجمها الأمثل وبهذا تتحقق اقتصاديات الحجم واستخدام المباني المدرسية استخداما رشيدا ، مما يساعدنا على ترشيد الإنفاق على التعليم.

ب - استراتيجية التخطيط

بصرف النظر عن الدخول في تعريف معنى الاستراتيجية وتكرار ماهو معروف عادة في هذا الشأن نود الدخول في الموضوع مباشرة بالقول بأن المديرين ورجال التخطيط يستخدمون نوعين من التخطيط : استراتيجي واجرائي . ويتعلق

التخطيط الاستراتيجي بالقرارات التي تمكن المنظمة من تحقيق أهدافها المنشودة بطريقة فعالة وزيادة كفاءتها الانتاجية . أما التخطيط الإجرائي فهو يختص بتفصيل عمليات تنفيذ القرارات الاستراتيجية فيما يتعلق بالبرامج التنفيذية وعمليات الاتصال والتنسيق وتخصيص الأموال والميزانية .

وللتخطيط التعليمي شأنه شأن غيره من الميادين استراتيجية معينة تستند إلى أسس علمية واعتبارات نظرية . هذه الأسس والاعتبارات تنطبق على تخطيط البرامج التربوية والثقافية كما تنطبق على غيرها . ومن أهمها :

أولا : تحديد الأهداف بوضوح على أساسها تبنى الخطة .

ثانيا : ترتيب الأولويات أي اختيار القطاعات والعمليات التي تعطي أولوية على غيرها في الخطة ، وهو عنصر حيوي في استراتيجية التخطيط ويتحكم فيه بالدرجة الأولى الإمكانيات المادية .

ثالثا : التنبؤ باحتمالات المستقبل والظروف المختلفة التي ستعمل فيها الخطة واحتمالات التغيير في الظروف والشروط والإمكانيات .

رابعا : « الشمول » أي تقدير الجوانب المختلفة من حساب الإمكانيات المادية والبشرية والظروف الاجتماعية .

خامسا : « الواقعية » أي أن تكون تقديرات وحسابات الخطة مراعية لظروف الواقع ومتمشية مع ظروف الفعلية والعملية .

سادسا : « المرونة » بمعنى وجود قدر يسمح بالحركة ومواجهة التغيرات غير المتوقعة التي يمكن أن تحدث للخطة .

سابعا : المتابعة والتقويم بمعنى ملاحظة الخطة في واقع تطبيقها والتغلب على ما يواجهها من مشاكل والاستفادة من الخبرة الماضية في مستقبل عمل الخطة .

وتتوقف استراتيجية التخطيط التربوي على حجم التعليم وأعداد التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية . كما تتوقف على درجة النمو النسبي في هذه المرحل ونمو الاقتصاد القومي ومطالبه من القوى البشرية .

أنواع القرارات في التخطيط :

يتصل بالكلام عن استراتيجية التخطيط أنواع القرارات المتصلة بها . ويمكن القول بصفة عامة بأن القرارات المتضمنة في التخطيط تنقسم إلى الأنواع التالية

١ - القرارات المعيارية Normative Decisions وهي القرارات التي تتعلق بما يجب عمله .

٢ - القرارات الاستراتيجية Strategic Decisions وهي تتعلق بما يمكن عمله ، ومتى وكيف يتم عمله .

٣ - القرارات الإجرائية Operational Decisions وهي تتعلق بما سيعمل في المستقبل القريب ومتى وكيف يتم ذلك .

٤ - القرارات الإدارية Administrative Decisions وهي تتعلق بما تم عمله بالفعل .

ومن خلال عمليات التخطيط واتخاذ القرار يمارس رجال الإدارة سلطاتهم لتحقيق الأهداف المنشودة وحل المشكلات التي يواجهها العمل . ويتضمن اتخاذ القرار الاتجاه الذي يأخذه العمل في المستقبل كما يتطلب إجراءات فورية لوضعه موضع التنفيذ .

بين الأولويات والأسلوب :

تعتبر عملية الأولويات وترتيبها جزءاً لا ينفصل من أي استراتيجية للتخطيط . ومن المؤكد أن الاستثمار في ميدان التعليم كعنصر هام في هذه الاستراتيجية يتطلب أموالا كثيرة لا يجنى عائدها إلا في المستقبل البعيد . ومن هنا كان من المهم أن نكون على وعي بتجنب عمل ما قد يكون مصيره الضياع أو الهباء المنثور . فإذا كان على التعليم أن يتمشى مع مطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية والإمكانيات المالية للدولة فمن الواجب إذن أن نعطي عناية كبيرة للأولويات في التعليم ، وهذا يعني تخطيط التعليم في ضوء هذه الأولويات والاعتبارات .

لقد أشار التقرير النهائي لليونسكو عن التنمية التعليمية في الدول الإفريقية إلى أن الدول النامية التي حققت تقدما كبيرا في محو الأمية والتركيز على التصنيع (وهي مصر وغانا ونيجيريا) هي نفسها الدول التي واجهت نقصا

كبيرا في القوى العاملة على المستوى العالمي وزيادة كبيرة في المتعطلين .

وهذا يوضح لنا أهمية أسلوب القوى البشرية في تخطيط التعليم . ولا يقل عن ذلك أهمية ما يعرف بأسلوب الاحتياجات الاجتماعية أو المنهج الثقافي في تخطيط التعليم ، وهو الذي ينظر إلى التربية والتعليم كغرض في حد ذاته ، وينبغي لكل مجتمع أن يتأكد من أن نظامه التعليمي قادر على إعداد المواطن الصالح الذي يتمتع بحياة أفضل بكل جوانبها المادية والعقلية والروحية . ومن الأفضل المزج بين الأسلوبين كما أشرنا .

مجالات الاختيار :

يتصل أيضا بالكلام عن استراتيجية التخطيط مجالات الاختيار المتاحة أمام المخطط التربوي .

وعلى قدر ما تعني به التنمية التعليمية ، يواجه المخطط التعليمي دائما بعمل الاختيارات . ويهمنا هنا أن نشير إلى مجالات الاختيار المختلفة . دون أن نشير إلي تفضيل أحدها ، لأن ذلك يتوقف عموما علي الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأي دولة .

١ - الإختيار بين المستويات التعليمية :

يتعلق الاختيار بين المستويات التعليمية بالمراحل التي يجب التأكيد عليها والتوسع فيها عند الاستثمار في التعليم . أهي المرحلة الابتدائية أم الثانوية أم التعليم العالي ؟ فمن الممكن إعطاء أولوية كبرى لتوفير تعليم ابتدائي لجميع التلاميذ . ولكن ذلك يكون على حساب المرحلة الثانوية ، أو إعطاء الأولوية الأولى للتعليم الثانوي وتعطى الأولوية الثانية للتعليم الابتدائي . ولكن لا يمكن أن تعطي أولوية فائقة الأهمية في وقت واحد للاثنين . والواقع أن هناك اتجاهين للاختيار أحدهما يمثل سياسة الدول النامية التي تعطي الأولوية للتعليم الابتدائي، والاتجاه الثاني هو الذي نادى به الخبراء الدوليون في التعليم بإعطاء الأولوية للتعليم الثانوي لأنه يمثل المصدر الكبير للقوى البشرية . وعلى كل حال فإن استراتيجية التخطيط لا تكون كاملة مالم تتم عملية الاختيار في هذه المجالات .

٢ - الاختيار بين الكيف والكم :

الاختيار الثاني هو الاختيار بين الكم والنوع أو الكيف . ففي ميدان التعليم الابتدائي مثلا هل تهدف الدولة إلى توفير تعليم إلزامي عام لجميع الأطفال مع كتب مدرسية رديئة ومناهج مدرسية متواضعة رخيصة على يد معلمين غير مؤهلين ؟ أم ترغب في توفير معلمين مؤهلين تأهيلا حسنا وكتب مدرسية جيدة ومناهج جيدة عالية التكاليف ؟ فإذا اختير البديل الثاني فإن ظروف الدولة الاقتصادية قد تفرض التضحية بالكم لبلوغ الكيف . وهذا يعني التضحية بتوفير تعليم ابتدائي لجميع الأطفال في سن المدرسة .

والواقع أن المعضلة الرئيسية لأي نظام تعليمي للدول النامية هي التوفيق بين اثنين لا يجتمعان : الكم والكيف ، بمعنى : كيف نوفر التعليم للأعداد المتزايدة باستمرار مع المحافظة في نفس الوقت على مستوى معقول ؟ وهنا نواجه بالصخرة التي تتحدى المخططين التربويين أو المعادلة الصعبة التي يمثل طرفاها الكم والكيف .

٣- التعليم المدرسي والتدريب اللامدرسي :

مجال الاختيار الثالث هو مجال تنمية المهارات الفنية ، ولاسيما على مستوى الحرف ، بمعنى : هل توضع مسئولية التدريب على عاتق نظام التعليم المدرسي أو يوضع العبء على مؤسسات التشغيل أو على منظمات العمل ؟ . لقد ظهر بوضوح شديد في معظم الدول أن تدريب الحرفيين في المدارس الثانوية المهنية يعتبر استثمارا ضئيل القيمة . ومن المفيد جداً أن يوفر للحرفيين تعليم ثانوي عام ثم تنمى بعدئذ مهاراتهم أثناء العمل . وبعبارة أخرى فإن مهمة التعليم المدرسي هي إعداد أفراد مدربين إلى حد ما . بينما تقع مهمة التدريب على مهارات معينة على عاتق أصحاب العمل أشخاصا كانوا أم هيئات حكومية أم مؤسسات خاصة .

وقد حلت هذه المشكلة في بعض الدول في أمريكا اللاتينية بإجراء فريد . فلدى كولومبيا - مثلا - جهاز للتدريب يسمى sena مستقل تماماً عن وزارة التربية والتعليم ، يقوم بتدريب العاملين في المصانع كما يقوم بتدريب الأفراد لإعدادهم للالتحاق بمختلف الصناعات ، ويمول جهاز التدريب هذا بحصيلة ضرائب تفرض لهذا الغرض طبقا لجدول معين يدفعها أصحاب المصانع الذين يستخدمون أكثر

من عشرة أفراد . وتوجد أجهزة للتدريب شبيهة بهذا النظام في كل من فنزويلا والبرازيل . وهي فكرة معقولة مطروحة للبلاد العربية . وينبغي أن نشير هنا إلى أن تحميل عبء التدريب على أكتاف أصحاب الأعمال ومؤسسات التشغيل يوفر موارد كثيرة يمكن الانتفاع بها في التعليم المدرسي العام . ومهما كان الأمر فإن الاختيار بين التعليم المهني قبل الالتحاق بالعمل وبين التدريب أثناء الخدمة يعتبر دائما مهمة صعبة ، وإن ايجاد التوازن بينهما قد أثار جدلا عنيفا في بلاد مختلفة ومازال الجدل محتدما .

٤ - اختيار الحوافز :

مجال الاختيار الرابع الذي يعتبر ذا أهمية عظمى للمخططين عامة وأيضا بالنسبة للمخطط التعليمي بصفة خاصة ، هو الاختيار بين الحوافز ، أي كيف نقنع الناس ليمارسوا أعمالا أو مهنا معينة ؟ هل نعتمد اعتمادا كليا على إيجاد الحوافز التي تحمل الناس على ممارسة أنواع النشاط التي تشتد حاجة التنمية إليها ؟ أم نخلق حوافز متنوعة حسب مايتطلبه الموقف مثل رفع مرتبات المهن الوسطى التي تشتد الحاجة إليها ؟ ومجال الاختيار هنا حيوي وصعب بالنسبة لدول عديدة .

وفي بعض البلاد على سبيل المثال نجد أن نسبة عدد الأطباء إلى عدد المرضات هي ١٠ : ١ بينما يجب أن تكون هذه النسبة ١ : ١٠ . والسبب في هذا أن مرتب المرضة بسيط ومنزلتها الاجتماعية منخفضة جدا حتى أن الكثيرات لا يرغبن في العمل في مهنة التمريض . والوضع مشابه لهذا بالنسبة للمساعدين الفنيين والمساعدين الزراعيين في بلاد كثيرة . ولذلك يكون من المهم جدا بالنسبة للجهاز التعليمي في هذه الحالة وفي غيرها أن يخرج ممرضات أكثر من الأطباء وأن يوفر المساعدين الفنيين والمساعدين الزراعيين بأعداد أكبر من المهندسين والأخصائيين الزراعيين من خريجي الجامعات .

وعند مواجهة موقف من هذا النوع يمكن أن ننحي جانبا مسألة الاختلاف في الأجر وفي المنزلة الاجتماعية ، وأن نستخدم نظاما جديدا للمكافآت يكافأ بمقتضاه المساعد الفني الذي تتسخ يداه في المصنع بقدر ما يكافأ المهندس الميكانيكي الجامعي الذي يرفض التزحزح من مكتبه . ويكافأ المساعد الفني الطبي الذي يذهب إلى الأحراش لعلاج الناس بالمضادات الحيوية قدر ما يكافئ

الطبيب الذي يرفض أن يتحرك خارج المدينة .

هذه مجالات اختيار مختلفة لا بد من القيام بها بعد تفكير عميق وإلا أنفقت الأموال سدى . إن دراسة الحوافز تعتبر جزءا مكملا وضروريا للتخطيط التعليمي والمخطط الذي يتجاهل تركيب الحوافز في مجتمعه يكون كالنعامة التي تخفي رأسها في الرمال .

٥ - الهدف من التعليم :

المجال الخامس والأخير للاختيار يتعلق بالهدف الحقيقي للتعليم . هل يهدف التعليم إلى إشباع حاجات ورغبات وآمال الأفراد أم يجب أن يوجه لمقابلة احتياجات الدولة ؟

إن البلاد التي تؤمن بما يسمى « الفلسفة التحريرية » سوف تفضل بالطبع النوع الأول . أما تلك التي تؤمن بالفلسفة الاشتراكية فسوف تختار الثاني . ولكن المسألة ليست بهذه السهولة في البلاد النامية . ففي كثير من هذه الدول يمكن لأي مواطن أن يتعلم في الخارج على حساب الدولة ثم يجد أمامه الباب مفتوحا للتوظف في الدول الأجنبية والوكالات الدولية . هل نسمح لمثل هؤلاء الطلبة الذين أوفدوا للخارج على حساب الدولة بحرية الاختيار كاملة ، على أساس النظرية التي تقول إن كل ماهو خير بالنسبة للفرد يصبح خيرا للدولة . أو هل تتخذ خطوات لعلاج مثل هذا الموقف الحرج ؟ هذا سؤال يجب على كل دولة وكل مخطط أن يجيب عليه . ولكنه سؤال لا يمكن تجاهله . ويبدو أن الاتجاه السائد الآن بين كثير من الدول هو المزج بين الاختيارين .

إن جوهر إستراتيجية التخطيط يتعلق بالقيام بعملية الاختيار في المجالات التي سبق وصفها . وينبغي على المخطط التعليمي أن يقوم بهذه المهمة بحكمة لكي يتحقق توازن فعال بين الأولويات . وتتوقف طبيعة هذا التوازن على أهداف المجتمع الاجتماعية والاقتصادية كما تتوقف أيضا على سياسة الدولة وتوجهاتها العامة .

الفصل الثالث

تقدير الاحتياجات التعليمية

مقدمة :

يسود الخلط في الكتابات عن اقتصاديات التعليم بين استخدام مفهوم الاحتياجات أو الحاجات Needs والمتطلبات Requirement والطلب Demand وتستخدم بعض الكتابات هذه المفاهيم على أساس الترادف . في حين يميز البعض الآخر بينها . فالاحتياجات تعني ما ينبغي أن يحدث أما الطلب فيعني ما يحدث بالفعل .

ويرتبط بمفهوم الطلب مفهوم العرض فهما يرتبطان معا ارتباطا وثيقا في التخطيط التعليمي . ويستخدم أسلوب العرض أو الطلب Supply & Demand في تخطيط القبول بمستويات التعليم المختلفة. وأكثر قطاعات التعليم استفادة من هذا الأسلوب قطاع إعداد المعلمين. وذلك لارتباط الإعداد بالوظيفة ارتباطا مباشرا. وهو أمر لايتوفر بهذه الصورة أو الدرجة لقطاعات التعليم الأخرى. ومن أحسن التصنيفات لمفهوم الحاجات ما يقدمه لنا برادشو في السطور التالية.

تصنيف برادشو Bradshow للحاجات :

لعل أهم مناقشة علمية موضوعية لمفهوم « الحاجات » ـ Needs وما تضمنه من معنى ما يقدمه لنا برادشو Bradshaw في تصنيفه للحاجات الاجتماعية. وهو يحدد في هذا التصنيف أربعة معاني لمفهوم الحاجة على النحو التالي :

أ ـ الحاجات المعيارية Normative وهي الحاجات التي يقوم عالم الاجتماع أو رجل الإدارة أو الرجل المهني بتحديدها وفقا لمعايير أو مستويات معينة. وفي ضوء هذه المعايير يمكن بحديدما إذا كان الفرد في حاجة أم لا.

ب ـ الحاجات المحسوسة Felt وهي الحاجات التي يحس بها الأفراد أو يشعرون بها وهي تعادل في المعنى «الرغبات » أو ما يرغب الأفراد في تحقيقة.

جـ ـ الحاجات المعلنة أو المعبر عنها Expressed وهي الحاجات المحسوسة في الكلام السابق عندما تتحول إلى طلب معلن أو معبر عنه فالحاجات المعلنة إذن هي حاجات محسوسة معبر عنها .

د ـ الحاجات المقارنة Compartive وهي الحاجات التي يمكن التوصل إليها بالتساؤل عما إذا كان الأفراد في ظروف مشابهة لغيرهم يتلقون نفس الخدمات المقدمة لهم أم لا ؟

ومن هذا التصنيف يتضح أن الحاجات التعليمية تتضمن هذه الأنواع الأربعة من الحاجات. فالحاجات المحسوسة أو المعبر عنها تظهر عادة عند الآباء عندما يشعرون بأن أبناءهم في حاجة معينة إلى نوع معين من التعليم ثم يعبرون عن ذلك في صورة حاجة معلنة . فمطالبة الأمهات أو الآباء بإنشاء دور حكومية للحضانة أورياض الأطفال مثلا تعبر عن هذين النوعين من الحاجات .

أما الحاجات المعيارية والمقارنة فهي عادة تتخذ أساسا عقلانيا في رسم السياسة التعليمية . فهذه السياسة تعتمد على أساس الحاجات المعيارية في تقديم التعليم المناسب لمختلف أعمار التلاميذ حسب قدراتهم و كفاءاتهم وميولهم وفي تحقيق مستويات تعليمية معينة أو التوسع فيها . وتعتمد أيضا على الحاجات المقارنة لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين المناطق الجغرافية المختلفة وإنشاء المدارس في المناطق الفقيرة أو المحرومة وتقديم العون المادي والعوني لها. وينبغي أن نشير إلى أن الحاجات المعيارية قد تستخدم أيضا من جانب المربين والمعلمين لتقدير الحاجات الفردية للتلاميذ ويعتمدون في ذلك عادة على الاختبارات بما فيها الاختبارات الموضوعية . وبناء على ذلك يعملون على مواجهة هذه الحاجات وفق الحاجات الخاصة بكل تلميذ على حدة . وقد يستخدم ذلك في توجيه التلميذ إلى نوع معين من الدراسة سواء كانت أكاديمية أم علمية أم مهنية أم عملية .

أو توجيهه لنوع معين من التعليم الخاص إذا كان معاقا . أو عمل برنامج تعليمي علاجي له إذا كان متخلفا في دراسته . و هكذا .

والواقع أن الحاجات نسبية وقد تختلف من شخص لآخر . والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : من المخول أو الذي بيده السلطة لتحديد حاجات فرد ما ؟

إن القرار خطير وله جوانب شائكة . ولتوضيح ذلك نستعين بما يذكره أهل الاختصاص من أن التوسع في التربية الخاصة للمعاقين يمكن أن ينظر إليه على أنه بصفة عامة يخدم مصالح المهنيين العاملين في هذا الميدان كما أنه يخدم عملية الأطفال « المتعبين » والسيطرة عليهم بطريقة تحول دون الاخلال بعمل نظام

التعليم العام . ويستطرد أهل الاختصاص في القول بأن الطريقة التي يستخدم بها مفهوم الحاجة هنا يثير بالتأكيد التساؤل حول الحاجة في مفهومها المعياري . ذلك أن طريقة التقويم الذي يعتمد عليها المهنيون في تحديد مثل هذه الحاجات تدعونا إلى التفكير مليا في الأساس الذي قام عليه الحكم أو القرار ومن المستفيد منه. (Finch : p.102) .

معنى النقص أو العجز Shortage :

إن أهم أهداف التخطيط التعليمي للقوى البشرية هو تفادي العجز أو الزيادة في المهن المختلفة؛ بيد أن العجز أو الزيادة في المفهوم الاقتصادي له معنى محدد فمن جانب الاحصاءات الاقتصادية يكون هناك عجز عندما يزيد المطلوب من القوى البشرية لإحدى الصناعات عن المعروض منها . وسد هذا العجز أو النقص لايكون بالضرورة بزيادة المعروض من القوى البشرية المطلوبة. ولكن نظرا لأنه يصعب عمل ذلك في بعض المهن ومنها مهنة التعليم. لما يتطلبه زيادة أجور المعلمين على سبيل المثال من أموال ضخمة. فإن التخطيط التعليمي الذي يهدف لزيادة المعروض من المعلمين للعمل بأجور معينة يكون له ما يبرره.

هناك معنى آخر للعجز أو النقص. فهو لا يقتصر على الوضع الراهن كما في المعنى السابق وإنما يمتد إلى المستقبل. فيكون هناك عجز عندما يكون المعروض المتوقع من القوى البشرية لمهنة ما في المستقبل أقل من الطلب المتوقع عليها. ويحدث ذلك عادة بالنسبة للمعلمين في معاهد إعدادهم وما يتوقع من أعدادهم في ظل المطلوب المتوقع للتوسعات التعليمية.

وقد يعني العجز أو النقص أيضا الاختناقات التي تحدث في بعض المناطق دون الأخرى لاسيما في المناطق الريفية أو النائية. وهذا يحدث كثيرا بالنسبة للأطباء بصفة خاصة. فعلى حين يكون المعروض من الأطباء في المدن مناسبا للمطلوب منهم نجد أن المعروض منهم للعمل في الريف أو المناطق النائية يقل عن المطلوب. وقد يحدث نفس الشئ في حالة المعلمين وبعض المهن الأخرى. ويمكن التغلب على هذه المشكلة بتوفير حوافز مادية وعينية للعاملين في مثل هذه المناطق مثل توفير المسكن المناسب والخدمات الضرورية أو وسيلة المواصلات ومنحهم حوافز مادية وتشجيعية مثل ترقيتهم إلى الوظيفة الأعلى في زمن أقل من أقرانهم العاملين في المدن أو احتساب مدة خدمتهم في الريف أو المناطق

الناتية مضاعفة بالنسبة لمعاشهم الذي يحصلون عليه بعد نهاية خدمتهم.

العوامل المحددة :

تتحدد الاحتياجات التعليمية في أي مجتمع من المجتمعات بمجموعة من العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية. في مقدمتها العوامل الآتية :

١. الأهداف الكبرى للمجتمع : وهي تمثل الضرورة التي يحددها المجتمع لنفسه في ظل ظروفه الماضية والحالية والمستقبلية . ومن المعروف أن الأهداف الكبرى للمجتمع هي التي تحدد أهداف التعليم وفلسفته وبالتالي تحدد احتياجاته.

٢. الطلب الاجتماعي على التعليم : ويعني ذلك مدى رغبة السكان أو أفراد المجتمع في التعليم والإقبال عليه والاستفادة منه. ومن الطبيعي أنه كلما زاد اقبال السكان على التعليم وازداد الطلب الاجتماعي عليه زاد تقدير الاحتياجات. وقد تكون هناك مجموعات صغيرة من السكان تعيش في أماكن محرومة ثقافية أومتخلفة أو في بيئة منعزلة بعيدة كالوديان والصحاري والجبال. مثل هذه المجموعات ينبغي وضعها في الاعتبار في تقديرنا للاحتياجات التعليمية.

٣. النظرة إلى تعليم المرأة : تختلف المجتمعات في نظرتها للمرأة تبعا لأوضاعها الاجتماعية. والمرأة نصف المجتمع. وبعض المجتمعات تعطيها حقوقها كاملة بما فيها حق التعليم. ونظرا لتقارب المجتمعات في ذلك فإن تقدير الاحتياجات التعليمية يتفاوت أيضا. وينبغي وضع الاحتياجات التعليمية للمرأة في اعتبارنا عند تقدير الاحتياجات التعليمية للمجتمع ككل.

٤. تعدد المجموعات العرقية واللغوية: توجد في كثير من البلدان مجموعات عرقية ولغوية متعددة من السكان تنتمي إلى ثقافات متعددة وقوميات متنوعة وطوائف دنيية مختلفة . ولمثل هذه المجموعات احتياجاتها التعليمية الخاصة التي يجب أن توضع في الاعتبار. وتوفير مثل هذه النوع من التعليم يساعدهذه المجموعات على تحمل غربتها واغترابها من ناحية وتأقلمها وتكيفها مع المجتمعات التي تعيش فيها من ناحية أخرى .

التنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية:

من الموضوعات التي شغلت بال رجال الاقتصاد واستحوذت على تفكيرهم الطريقة التي يمكن بها التنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية. وكانت هذه من المشكلات التي واجهتهم في عملهم في دول مختلفة. واستخدموا طرقا مختلفة. من الطرق الأولى التي استخدمت ما قام به أشبي Ashby في تقريره عن نيجيريا عام ١٩٦٠. وقد اعتمد في طريقته على قاعدة وضعها لنفسه تقوم علي افتراضه أن أعلى مستوى للقوى البشرية ينبغي أن تزيد سرعة نموه مرتين على معدل النمو الاقتصادي المستهدف وأن المستوى المتوسط للقوى البشرية وهم - العمال الذين أنهوا التعليم الثانوي وأمضوا سنة على الأقل في التعليم العالي - يجب أن تزيد سرعة نموه ثلاث مرات. و من السهل توجيه النقد إلى هذه الطريقة على اعتبار أنها لا تقوم على أساس موضوعي أو دراسة علمية وإنما هي على أساس افتراض شخصي.

هناك طريقة أخرى استخدمت في نيجيريا أيضا عام ١٩٦٣ و ١٩٦٥ قامت على أساس سؤال أرباب العمل عن عدد العمال اللازمين لهم في القطاعات المختلفة في الأعوام التالية أو السنوات القادمة. بيد أن المعلومات المتحصلة عن هذه الطريقة ثبت أنه لا يمكن الاعتماد عليها لأسباب كثيرة تتعلق بانعدام الأساس العلمي الذي تقوم عليه أية حسابات لمثل هذه الاحتياجات من جانب أرباب العمل.

ومن الطرق التي استخدمت للتنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية طريقة المقارنات الدولية. وهي تقوم على أساس مقارنة القوى العاملة والبنى التعليمية لدول تختلف فيما بينها في مرحلة أو درجة نموها. وبدراسة العلاقة بين المدخلات والمخرجات في هذه الدول يتوصل إلى مؤشرات موجهه عن الإنتاج والتوزيع المهني والتعليمي . ومن أهم الدراسات التي استخدمت طريقة المقارنة الدولية ما قامت به المنظمة الأوروبية للتعاون الاقتصادي والتنمية - OECD عام ١٩٧٠ من دراسة على ٥٣ دولة من دول العالم .

هناك طريقة أخرى تعتمد على دراسة النسبة بين نوع معين من القوى البشرية وقطاع معين أو قطاعات معينة من السكان . مثل التنبؤ بالاحتياجات من المعلمين على أساس حساب النسبة بين المعلمين والتلاميذ أو حساب معدل عدد

التلاميذ لكل معلم. ويصدق ذلك أيضا على التنبؤ بالاحتياجات من الأطباء، بحساب معدل عدد الأطباء لمختلف قطاعات السكان في الأماكن المختلفة.

بيد أن الأمر بالنسبة للمعلمين والأطباء يختلف عن بقية قطاعات المهن الأخرى من حيث ارتباط المؤهل الدراسي بالمهنة والعمل ارتباطا مباشرا وهو ما يمثل سهولة نسبية في حساب الاحتياجات والتنبؤ بها . وليس الأمر كذلك بين المهن الأخرى لتداخل المؤهلات الدراسية وتداخل المهن فيما بينها.

وأخيرا وليس آخرا ينبغي أن نشير إلى طريقة أخرى شاع استخدامها في التنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية في كثير من الدول النامية والمتقدمة هي طريقة حساب النسبة بين القوى البشرية وبين المخرجات التعليمية . وقد استخدمت هذه الطريقة للتنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية كأساس للتخطيط التعليمي في ست دول من دول البحر الأبيض المتوسط هي اليونان وإيطاليا والبرتغال وأسبانياوتركيا ويوغوسلافيا. (OECD - 1965) . وهو المشروع الذي عرف باسم المشروع الإقليمي لحوض البحر الأبيض المتوسط . Mediterrenean Regional project(MRP).

وكان لهذا المشروع تأثير كبير على التخطيط التعليمي في مختلف البلاد. وقد استخدمت طريقة مماثلة فيما بعد في دول أمريكا اللاتينية. ولم تسلم هذه الطريقة أيضا من النقد الذي وجه إليها لاسيما ما أثاره هوليستر Hollister ١٩٦٧ في تقييمه للمشروع الإقليمي لحوض البحر الأبيض المتوسط. وفي مقدمة هذه الانتقادات أن المعدلات الجامدة للارتباط بين القوى العاملة و المخرجات مضللة ، وأن فكرة وجود علاقة جامدة بين المهن وبين التعليم هي أضعف الحلقات في حساب الاحتياجات من القوى العاملة ، وأنه من الصعب التنبؤ بالتحولات التكنولوجية وما يلزمها من قوى بشرية.

وهكذا ظهر من استخدام الطرق المختلفة للتنبؤ باحتياجات الاقتصاد القومي من القوى العاملة أنها تفتقر إلى المصداقية وتكتنفها مشكلات كثيرة .

الحاجة أم الإختراع :

هناك مثل يقول «الحاجة أم الإختراع» . ويصدق هذا المثل على التربية كما يصدق على غيرها من المجالات. فالحاجة إلى المهارات التكنولوجية والفنية أدت

إلى إنشاء المدارس الفنية بأنواعها المختلفة. والحاجة إلى عدد كبير من المعلمين أدت إلى وجود أنظمة جديدة من إعداد المعلم مثل الاعداد المتناوب أو المتبادل أي تبادل الدراسة والعمل والإعداد المتسارع أي اختصار مدة الاعداد المهني أو استكماله بألوان أخرى من التدريب أثناء الخدمة . والحاجة إلى توحيد أنواع المدارس التي كانت قائمة في مصر حتى عام ١٩٥٢ في مدرسة إبتدائية واحدة قد أدى إلى إلغاء اللغة الإنجليزية التي كانت تدرس فيما عرف باسم المدرسة الإبتدائية دون غيرها من أنواع المدارس الأخرى، الأولية والإلزامية والكتاتيب. ومع أن إلغاء اللغة الإنجليزية من المدرسة الابتدائية في مصر وغيرها غالبا ما يبرر على أنه حماية لتعليم اللغة القومية إلا أن هذا التبرير لا يستند إلى أساس علمي موضوعي ولا إلى الممارسات الموجودة في كثير من نظم العالم المعاصر المتقدم منه والنامي على السواء لاسيما في الدول ثنائية اللغة أو متعددة اللغات. والحاجة إلى تعليم أعداد كبيرة من التلاميذ مع عدم وجود العدد الكافي من المدارس أدى إلى استخدام المدارس لتعليم أكثر من مجموعة واحدة من التلاميذ على فترتين أو ثلاث فترات كما أدى إلى استخدام ما يعرف بالفصول المتحركة وهي الفصول التي يتعلم فيها مجموعة من التلاميذ أثناء إنشغال المجموعة الأصلية بأعمال أخرى في مكان آخر مثل التدريب العملي في الورش أو المعامل أو الزيارات أو الأنشطة الرياضية والموسيقية والفنية وما شابه ذلك. وعدم وجود أعداد كافية من التلاميذ في المناطق البدوية أو الصحراوية أو النائية بما يسمح بقيام مدرسة كاملة وجد نظام المدرسة ذات الفصل الواحد ونظام المدرسة المتدرجة التي تضم صفوفا مختلفة من التعليم بل وقد تضم نوعين من التعليم معا كالتعليم الابتدائي والمتوسط معا، أو المتوسط والثانوي معا . وهكذا.

إن انتشار الكتاتيب قديما في بلادنا الإسلامية لم يكن نتيجة آمال وأحلام المربين وإنما كان نتيجة لحاجة ومطلب اجتماعي ديني. ولذلك كان تعليم الدين يحظى بأولوية التعليم قبل تعليم القراء والكتابة. وإن ما نجده اليوم من جيوب قليلة مترسبة في مجتمعاتنا حيث يعزف الآباء من ارسال أبنائهم إلى المدارس لحاجتهم إلى تشغيلهم وهم صغار يعكس صورة المجتمع الريفي القديم الذي لم يكن في حاجة إلى قيام المدارس.

احتياجات الفرد واحتياجات الدولة :

إن الصراع بين احتياجات الفرد واحتياجات الدولة له جذور عميقة في الماضي البعيد. ومن الأمثله التقليدية المعروفة التربية الاسبرطية التي ترجع إلى عدة آلاف سنة قبل الميلاد فكانت تربي أبناءها جسميا لا فكريا ليكونوا محاربين يدافعون عنها. وكانت حياة الفرد من الطفولة حتى الكبر محكومة بإرادة الدولة سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وكان الطفل عند ولادته يخضع لاختبار جسمي فإذا كان عليل الجسم حكم عليه بالموت. ونجد مثل هذا الصراع في العصور الحديثة في فرنسا وألمانيا وإيطاليا خلال القرن الثامن عشر والتاسع عشر وامتد حتى القرن العشرين. وانتهى الأمر بقيام حربين عالميتين أهلكتازهرات في الشباب قبل الأوان وقدر قاس لم يمهل ذلك الريعان.

وكان ظهور دولة الرفاهية ثورة ضد انعدام المساواة في الماضي لاسيما ضد البطالة المزمنة أثناء الحربين العالميتين . وكانت ثورة ضد أعداء الإنسان الثلاثة: الفقر والجهل والمرض . والدولة منظمة تقوم على أكتاف رجال السياسة وموظفي الحكومة بما لهم من قوة ونفوذ على حياة المواطنين بحكم موقعهم في مراكز السلطة .

وفي عبارة مشهورة للويس الرابع عشر امبراطور فرنسا في الماضي «الدولة أنا» والأمر الآن ليس بهذه الدرجة من البساطة. فقد أصبح للدولة نظامها ومؤسساتهاوقوانينها وتشريعاتها التي يقوم عليها تسيير دفة الأمور في البلاد في كل المجالات المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وما من دولة في العالم المعاصر إلا وتعاني من المشكلات التي تستعصي على الحل وفي مقدمتهامشكلة التعليم وعلاقته بالبطالة بين خريجي مؤسساته. وهو ما يعتبر لب الأزمة التعليمية في الدول على اختلاف شاكلتها. وقد تفاقمت بصورة خطيرة في عالمنا المعاصر . وتوصف حضارة اليوم أو الحضارة العالمية المعاصرة بأنها مادية في طابعها العام أكثر منها روحية. ويحلو للبعض أن يصف هذه الحضارة المعاصرة بأنها حضارة الوسائل لا الغايات.فهي أغنى فيما وفرته لنفسها من وسائل اكثر من أي وقت مضى . لكنها تسئ استخدام هذه الوسائل لأنها تفتقد المثل الأعلى الذي يوجهها. إنها حضارة الجسم الكبير والروح الصغيرة . ومن هنا يكون لمشكلة البطالة بعداً جديداً. ففي ظل غلبة القيم المادية على الروحية تصبح

البطالة عاملا مدمرا للشعوب ونفسيات الشباب. وكل ما نشهده في عالمنا المعاصرمن جريمة وإرهاب وعنف وإدمان ترجع في أساسها إلى مشكلة البطالة.

وقد وجدت مشكلة البطالة في الماضي ولها جذور تاريخية في بعض البلاد. منها بريطانيا. ففي مطلع القرن التاسع عشرقام العمال المتعطلون عن العمل في الفترة من ١٨١١م إلى ١٨١٦ بتدمير المصانع وآلات النسيج لأنهم اعتبروها مسئولة عن البطالة و انخفاض الأجور. وسمي هؤلاء العمال باللوديين Luddites نسبة إلى إسم زعيمهم Ned Ludd وقد دمرت المصانع في يورك ولانكشير وأسيلت الدماء وأعدم ١٧ لوديا في يورك عام ١٨١٣.

وهناك مثال آخر لمشكلة البطالة في الماضي نورده عن مصر. فقد ورد في مذكرة وزير المالية عام ١٩٣٨ـ ١٩٣٩ إشارة إلى مشكلة المتعلمين أو الخريجين المتعطلين عن العمل جاء فيها:

« ولا بد لي من تقرير حقيقة ملموسة . . هي تعذر توفير العمل لكافة الشباب العاطلين في الوقت الحاضر. وذلك لضيق ميدان العمل الحكومي أو الحر» (عبد العزيز فهمي مطر . ص ١٤٥)

واقترحت المذكرة حلا لهذه المشكلة بوضع سياسة تعليمية تقوم على أساس موازنة العرض والطلب بين عدد الخريجين والمتوفر من الوظائف. وهذا يعني تحديد عدد الملتحقين بالمعاهد العلمية مع تعديل برامج التعليم الخاصة بها بحيث يتوفر منها ما تتطلبه الحياة العملية من هؤلاء الشباب. أي أن يعني بالكفاءة قبل العدد.

وحيثما تستشري البطالة يكون الصراع على الحصول على لقمة العيش من أجل البقاء صفة مميزة لأسلوب الحياة قد تصل إلى حد التقاتل والتناحر لضيق الفرص . وهو ما يفت في عضد المجتمع ويفكك أوصاله. وتختفي الكلمة الطيبة من على الألسنة وتنتزع الرحمة من القلوب وتقل المعاملة الحسنة بين الناس. ويزدهر العنف والجريمة والإرهاب والبلطجة و«الشمحطة» وما شابه ذلك من الأساليب الإجرامية.

ومن قبيل المقارنة نعرض لمشكلة البطالة بين الشباب في الدول الأوروبية. وبلغة الأرقام يبين الجدول التالي نسب البطالة في دول السوق الأوروبية المشتركة

عام ١٩٨٦ (Debeauvais: 1992,P.62).

الدولة	النسبة المئوية للبطالة	
	سن ١٨ ـ ٢٥	سن ٢٥ فما فوق
كل دول السوق	٢١	٩,٥
بلجيكا	٢٠	١٠
الدانمارك	١٠	٨
فرنسا	٢٢	٨,٥
ألمانيا	٩,٥	٨
اليونان	٢٢	٦
أيرلندة	٢٤	١٧
إيطاليا	٣٣	٥
لوكسمبورج	٦	١,٥
هولندا	١٦	٩
البرتغال	٢١	٧
أسبانيا	٤٧	١٦
بريطانيا	١٨	١٠

ومن هذا الجدول يتضح أن ما يقرب من ثلث القوى العاملة في دول السوق الأوروبية متعطلة عن العمل، وأن البطالة بين الشباب(سن ١٨ـ ٢٥) أعلى منها بالنسبة للفئات الأخرى. وغني عن القول أن البطالة تدمر الشباب وتقتل فيهم التطلع الطموح وتولد في نفوسهم الإحساس بالظلم والثورة والتمرد والعنف وكل مظاهر الإنحلال والإنحراف.

انواع التدريب المتاحة للشباب :

يبين الجدول الآتي أنواع التدريب المتاحة للشباب من سن ١٦- ١٨ في بعض الدول الأوربية عام ١٩٨٤. (Dcheauvais : 1992,P.63)

الدولة	التعليم الثانوي	التنمية الصناعية	تعليم الكبار	غير الملتحقين بأي برنامج تدريبي	
	٪	٪	٪	٪	عددهم بالآلاف
فرنسا	٦٠	٨	٥	٢٧	٢٥٥٧
ألمانيا	٣٥	٤٠	٢	٢٣	٢٩٠٦
إيطاليا	٦٠	٧	٤	٢٩	٢٧٢٠
هولنده	٥٣	١٥	٤	٢٨	٧٣٠
السويد	٧٤	-	٨	١٨	٣٧٠
بريطانيا	٣٣	١٥	١٥	٣٨	٢٧٧١

ويتضح من هذا الجدول أنه على الرغم من وجود برامج تدريبية وتأهيلية للشباب بعد سن الإلزام وهي السن التي يتركون عندها المدرسة فهناك ما يتراوح بين الربع والثلث غير ملتحقين بأي برنامج تدريبي أو تأهيلي. وهذه النسبة إذا ما ترجمت إلى أعداد وأرقام فإنها تصل إلى ملايين الخريجين كما هو مبين بالجدول.

خطوات الاصلاح :

من بين الخطوات التي تقوم بها الدول الاوربية بتخاذها حاليا القيام بعدة إصلاحات تربوية للنظام التعليمي بها. من بينها استحداث أنظمة فرعية ومؤسسات تعليمية جديدة وتطوير محتوى التعليم و طرائقه وأساليبه وزيادة

فعاليته في إكساب المعرف والمهارات. واتخذت الدول إجراءات مختلفة كحلول للموقف. ففي فرنسا على سبيل المثال أنشئت حديثا لجنة الاقتصاد والتربية. وفي بريطانيا قامت برامج مختلفة أشرنا إليها في مكان آخر من مؤلفاتنا *.

وإلى جانب الجهود الفردية للدول قامت الجهود العالمية التي حملت لواءها منظمة اليونسكو. فقامت بإنشاء تعاون عالمي في برامج معينة مثل برنامج التربية من أجل التفاهم العالمي والتربية من أجل حقوق الإنسان والتربية البيئية والتربية السكانية. ويجب أيضا أن نشير إلى جهود المجلس الأوربي Council of Europe ومنظمة التعاون الاقتصادي للتنمية الأوربية OCED. وهناك الجهود المتعددة بين الحكومات والدول لا سيما دول أوربا الغربية. ووجدت برامج للتعاون والتبادل بين هذه الدول في مجال التعليم والتدريب منها البرنامج المعروف باسم إرازموس Erasmus وكوميت Comett وبيترا Petra ولينجوا Lingua وأريون Arion وسيديفوب Celeto ويوريديكا Eurydica وتيمبس Tempus.

وهذه البرامج تهدف أساسا إلى رفع مستوى أداء النظم التعليمية في الدول الأوربية المختلفة وزيادة فاعليتها وكفاءتها في إعداد الشباب وتربيتهم وتأهيلهم للحياة وسوق العمل. ومنها ما يركز على تعليم اللغات الأوربية مثل برامج إيرازموسى ولينجوا.

* أنظر لنفس المؤلف كتاب الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. ١٩٩٦. عالم الكتب، القاهرة.

الفصل الرابع

إعداد الخطط التعليمية

إن التخطيط التعليمي كما هو معروف نشاط يتطلب استخدام مهارات مختلفة كثيرة وتعاون أفراد من شتى التخصصات . فهو يستدعي خدمات الوظائف الإدارية والتربوية والجامعية وعلماء الاقتصاد وعلماء الاجتماع ورجال الإحصاء والمدرسين المدربين وأنواع كثيرة من المتخصصين . وتعتمد الخطة التعليمية وإمكانية تنفيذها ونجاحها على مدى التعاون والتفاهم بين المخططين وبين المشتركين في عملية التخطيط وإعداد الخطة . فمن خلال المناقشات والحوار واللقاءات يمكن التقريب بين وجهات النظر المختلفة . ويمكن قبول وجهات النظر أو رفضها عندما تتوفر لغة مشتركة مفهومة بين رجال الاقتصاد وبين التربويين ، وعندما يستطيع رجل الإدارة متابعة التحليل الاقتصادي واستيعابه .

وعملية إعداد الخطط التعليمية تختلف من بلد لآخر ، وتتوقف على عوامل كثيرة في مقدمتها مدى وجود تقاليد ثابتة في التخطيط ، ومدى التكامل بين الخطط الاقتصادية وخطط التعليم ، ومدى توفر الخدمات الإحصائية اللازمة للتخطيط ولاسيما الإحصاءات الحيوية ، ومدى التقدم الإداري في البلاد ، وأخيراً وضع النظام التعليمي القومي نفسه .

بيد أنه يمكن الإشارة إلى بعض الخطوات الأساسية العامة لإعداد الخطط التعليمية التي تتفق مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية لأي بلد ، وتشمل هذه الخطوات ما يلي :

١ـ تحليل الحالة الحاضرة للنظام التعليمي على أساس المعلومات المتوفرة ، والتي يمكن توفيرها من حيث : نوع الخدمة التعليمية ، الفصول ، حجم المدارس ، معدل التلاميذ لكل مدرس . . . الخ .

٢ـ تحديد الأبعاد الزمنية من حيث اتجاهات المستقبل لأعداد السكان في سن المدرسة وحركة الهجرة ، والمطلوب من القوى البشرية الماهرة . وإعداد الخريجين من معاهد إعداد المعلمين ، والتغييرات التي تطرأ على المستويات المهنية للمعلمين ، والأداء المدرسي والمناهج الدراسية ، وتحديد الأهداف

الكمية والنوعية المنشودة .

٣- تحديد تكلفة الخطة وما يتطلبه ذلك من تحديد لاتجاه أسعار التكلفة التعليمية.

٤- تقدير تكلفة الخطة يجب أن يتحدد بمميزات معينة توضح مدى واقعيتها وأولوياتها وتزايد الإنفاق نظراً لارتفاع الأسعار إلى جانب التوسعات المحتملة .

٥- الموازنة النهائية للاحتياجات المالية من مصادر التمويل المختلفة للخطة . ومراجعة تفاصيلها وأهدافها.

حساب تكلفة الخطة :

يتم حساب وحدة تكلفة الخطة على أساس مستوى الأسعار الثابتة . أي أن وحدة تكاليف الخدمة التعليمية يجب أن تتم في ضوء هذا الاتجاه ، ويستخدم في ذلك مؤشرات خاصة بالأسعار الثابتة تسمى عادة بمؤشرات علاقات الأسعار . وفي المجال التعليمي تكون الأسعار الافتراضية قائمة على أساس معدلات معينة من الإنفاق مثل :

١- مرتبات المدرسين تبعاً للأسعار الثابتة والدخل القومي .

٢- تكلفة المواد والمعدات الرئيسية .

٣- التكاليف الاجتماعية الدائمة (المقاصف والإقامة) وتتبع مؤشرات الأسعار العامة للخدمات .

٤- تكلفة الأرض : وهي غير ذات أهمية في المناطق الريفية حيث تقدم أحياناً من الأهالي ، ولكنها هامة في المناطق الحضرية . لذلك فإن خطط التنمية يجب أن تراعي ذلك وتضعه في اعتبارها .

ومن المهم أن يتوفر لدينا معلومات كافية لاتجاهات الأسعار والمرتبات حيث يكون لها أهمية بالنسبة لتحديد التكلفة الكلية للخطة . ومن المهم أيضاً أن يتحقق التوازن للتكلفة الكلية في كل سنوات الخطة ، وأن تحدد هذه التكلفة الكلية على أساس الخطة القومية الشاملة . وأخيراً من المهم التمييز بين التكاليف المطلوبة من المصادر القومية ، وتلك التي تؤخذ من المصادر الأجنبية . وفي كثير من البلدان النامية جزء كبير من مصروفات التعليم يعتمد على

المساعدات الخارجية ويكون من المهم هنا دراسة وحدة التكلفة الكلية حسب مصدر التمويل ، وهو أمر ضروري وإن كانت تقابله بعض الصعوبات خصوصاً من الناحية السياسية والفنية .

مراحل اعداد الخطة التعليمية :

يمكن القول بصفة عامة بأن هناك عدة مراحل رئيسية تمر بها الخطة التعليمية في سبيل إعدادها وهي :

أولا : تحديد الأهداف الكبرى للخطة .

لاشك أن الخطة التعليمية الجيدة تستمد أهدافها واتجاهاتها من الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع ، ولابد قبل الانطلاق في عملية التخطيط أن تتضح في أذهان واضعيها الأسس الكبرى للسياسة التربوية في صلتها وعلاقتها بالسياسة الاقتصادية والاجتماعية للبلاد .

ومن الواضح أن تحديد هذه الأهداف لابد أن يأخذ بعين الاعتبار جملة من العوامل بعضها قومي وبعضها ديني وبعضها سياسي وحزبي وبعضها اقتصادي وبعضها ثقافي . كما أن تحديد هذه الأهداف لابد أن يكون نتيجة تأمل عميق في أوضاع البلاد وفي حاضرها ومستقبلها وفي النظام التربوي الجدير بها .

ثانيا : تحديد متطلبات الخطة :

إن إعداد الخطة التعليمية عملية علمية من الدرجة الأولى ، ولها متطلبات وئيسية يمكن أن نعرض لها في السطور التالية :

١. دراسة الوضع الاجتماعي والاقتصادي :

لابد إن تمر أي عملية تخطيطية سليمة بهذه الخطوة الأولى الأساسية ، وهي دراسة الوضع الاجتماعي والاقتصادي في شتى جوانبه ، وجمع المعلومات والبيانات اللازمة حول هذا الوضع . وتشمل هذه الدراسة الجوانب السكانية والجوانب الاقتصادية والجوانب الاجتماعية المرتبطة بالخطة .

٢. دراسة الوضع التعليمي :

تأتي مثل هذه الدراسة لوضع التعليم قبل الانطلاق في تحديد جملة الحاجات

التربوية ، تلك الحاجات التي يحددها عادة الفرق بين الوضع القائم وبين الأهداف البعيدة المرجوة ، وتشمل دراسة الوضع التعليمي جوانب أربعة أساسية : الجانب الكمي ، والجانب الكيفي ، والجانب الإداري ، والجانب المالي . وينبغي أن تدخل الدراسة في حسابها الجوانب التالية :

أ ـ أهداف النظام التعليمي .

ب ـ خطط الدراسة ومناهجها في مختلف مراحل التعليم وفروعه .

جـ ـ الطرائق والأساليب التربوية .

د ـ الإدارة التربوية على المستوى القومي والإقليمي والمحلي .

هـ ـ التوجيه التربوي .

و ـ الهيئة التعليمية والهيئة الإدارية والموظفين .

ز ـ الأبنية المدرسية من حيث أنواعها وأعدادها وأحجامها وسعتها .

ح ـ خدمات التجهيزات بما فيها الكتب المدرسية والتجهيزات المدرسية والأثاث .

ط ـ الوسائل التعليمية .

ك ـ معاهد التعليم من حيث اتساعها وأعدادها ومراحلها وطلابها .

ل ـ تمويل التعليم : ويشمل مصادر التمويل وبيان أوجه الإنفاق .

٣. تحديد حاجات التعليم ومشكلاته وإعداد الحلول الممكنة :

يمكن على أساس المعلومات والبيانات السابقة تحديد حاجات التعليم ومشكلاته الكيفية والكمية والإدارية والمالية التي تستلزم تدابير قصيرة المدى ومتوسطة المدى وطويلة المدى . وذلك استناداً إلى الدراسات التي أشرنا إليها ، واستناداً إلى الأهداف الكبرى للخطة .

٤. تنظيم جهاز التخطيط التربوي :

من الخطوات التمهيدية لوضع الخطة أن يكون هناك تصور واضح لجهاز التخطيط التعليمي ولأسلوب عمله ، ويمكن توضيح ذلك بذكر الاعتبارات الآتية:

أ ـ يجب أن يحدد التنظيم القانوني لجهاز التخطيط التربوي عمله الداخلي وأعضاءه ومهماتهم واختصاصات أجزائه المختلفة .

ب ـ كما يجب أن يتبين بوضوح الصلات العضوية والوظيفية لهذا الجهاز مع جهاز التخطيط الاقتصادي للدولة .

جـ ـ ومن اللازم معرفة كيف يتم إعداد الأفراد الفنيين والإداريين العاملين في التخطيط التربوي ليستعان بهم في القيام بوظائف الجهاز وواجباته .

٥ـ وضع التشريعات اللازمة :

وهي تعتبر الأساس القانوني للإصلاحات والاجراءات التي تعتزم الخطة تطبيقها ، وتتضمن هذه التشريعات بوجه خاص القوانين المتصلة بالخطة وتنفيذها ، والقوانين المتعلقة بطرائق تصحيح الخطة وتقويمها .

ثالثا : اعداد مشروع الخطة :

نتيجة للخطوات السابقة يولد مشروع الخطة ويمكن اجمال هيكل المشروع على النحو التالي :

أ ـ مقدمة تتضمن خلفية الخطة والنشأة التاريخية لها والطريقة التي اتبعت في إعدادها .

ب ـ عرض للأهداف العامة للسياسة التربوية التي تأخذ بها الدولة .

جـ ـ عرض للأهداف التفصيلية مصحوبة ببيانات كمية عن كل مرحلة من مراحل التعليم ، وعن كل فرع من فروعه ، وبالمعايير التي اتبعت . ويقصد بالأهداف التفصيلية الأسس التي قامت عليها تقديرات أرقام الخطة وبياناتها .

د ـ المراحل الزمنية المختلفة لتحقيق الأهداف بعد ترجمتها إلى خطة عمل .

هـ ـ تحدد اختصاصات الأجهزة المسئولة عن تنفيذ الخطة .

و ـ وضع نظام للمتابعة والتقويم يسمح بالتغذية العكسية Feedback وتصحيح مسار الخطة على أساس الظروف الواقعية لتطبيقها ، والدروس المستفادة منها .

رابعاً : اشراك الرأي العام في الخطة :

تختلف وجهات النظرفي التربية والتعليم اختلافاً كبيراً ، ويخضع تطور التربية والتعليم لتأثير المصالح المتباينة والتيارات المتعددة التي توجد في كل مجتمع ، بيد أن أي نظام تربوي لايمكن أن يعمل وسط فراغ اجتماعي ، ولا يستطيع أن ينمو إذا لم يصبح جزءاً من خطة اجتماعية شاملة يسهم فيها معظم أفراد المجتمع ويؤمنون بأغراضها . ومن هنا كان من الطبيعي أن تعنى مختلف قطاعات المجتمع بمصير التربية والتعليم . ومن العسير بالطبع أن تحل المشكلات التربوية من فوق المنابر أو كتابة الأوراق . ولابد في هذا كله من اللجوء إلى شتى وسائل الإعلام والنشر من أجل اطلاع رجل الشارع على السياسة التعليمية التي تنتهجها الخطة . ونقول مرة أخرى إن نجاح الخطة مرهون بهذه المهمة ويتطلبها اشتراك الرأي العام في وضع الخطط و نشر بعض المعلومات المتصلة بالوضع الحالي لنظام التعليم القائم وبحاجاته وأهدافه المقبلة . ذلك أن الإنسان عدو ما يجهل . وكثير من الشكوك والظنون تثور لدى الجماهير عندما لاتتضح الأمور ، وعندما تعجز عن فهم بعض المشكلات المطروحة .

ولهذا تحتاج الخطة قبل إقرارها النهائي إلى عرضها على الجمهور وإشراك أكبر عدد ممكن من المعنيين في مناقشتها والحوار حولها من أجل فهمها وقبولها ، ويحسن لهذه الغاية أن تستخدم وسائل الإعلام المختلفة كما أشرناأو عن طريق عقد بعض المؤتمرات أو الندوات أو المحاضرات أو تأليف بعض اللجان وغير ذلك من وسائل الدراسة والحوار ، سواء كان ذلك على المستوى القومي أوعلى المستوى المحلي أو مستوى المناطق والمحافظات ، أو على مستوى المعاهد والمؤسسات التعليمية .

خامساً : وضع الخطة في صورتها النهائية :

يتم وضع الخطة في صورتها النهائية بعد عرضها على الرأي العام والأجهزة السياسية والتنفيذية العليا للدولة وإدخال التعديلات اللازمة على مشروع الخطة في ضوء ما أسفرت عنه هذه الإجراءات .

سادساً : تنفيذ الخطة ومتابعتها :

يجب أن يتم تنفيذ الخطة وفق خطة زمنية وتوقيت زمني مرسوم ووفق ميزانية محددة ، ووفق مشروع عمل مفصل . وتقع مسئولية تنفيذ الخطة بالدرجة الأولى على عاتق الموظفين التنفيذيين في التعليم قبل أن تقع على عاتق المخططين ، غير أن لهؤلاء المخططين دوراً ينبغي أن يقوموا به في هذه المرحلة . وأهم عناصر هذا الدور المراقبة والمتابعة . وهذا يعني أن تقوم أجهزة التخطيط التربوي بمراقبة التطبيق والتنفيذ ، ومتابعة ما يتحقق ، وتراقب أيضاً أساليب العمل . وتتم هذه الرقابة عن طريق تقديم المشورات والتوجيهات الفنية ، وعن طريق متابعة الأعمال متابعة دائمة مستمرة .

سابعاً : تقويم الخطة واعداد الخطة التالية :

يمكن اجمال خصائص هذه المرحلة في الأمور الآتية :

١- وضع معايير للتقويم : يجب أن يتم تقويم النتائج على أساس التنبؤات أو الأهداف التي وضعتها الخطة . ومن شأن التقويم أن يحدد أجزاء الخطة التي لم تؤد إلى نتائج مرضية ، وأن يبين بالتالي ما ينبغي أن ينالها من تعديل .

٢- المتابعة : ومن شأنها أن تشيع في جو التخطيط الحرارة والتجدد ، وأن تحول دون سيطرة العمل الآلي والروتيني . وأهم مقومات هذه المتابعة وأهدافها الإبقاء على جو واحد من العمل والحماسة خلال مراحل التخطيط جميعها ، وخلال المرحلة الأخيرة .

٣- التغذية العكسية أو المرتدة : وهي عملية يتم بها الاستفادة من التجارب والخبرات السابقة في تعديل مسار الخطة وتكييفها وفقاً للأوضاع والمتطلبات الجديدة والظروف المتغيرة ، وقد سبق أن اشرنا إلى ذلك .

٤- وضع الأهداف الجديدة : من مهام هذه المرحلة تهيئة الظروف للخطة الجديدة وذلك عن طريق تحدد أهداف جديدة ينبغي بلوغها ، مع الاستناد إلى النتائج السابقة للخطة بعد أن يتم تقويمها . فأي خطة - كما ذكرنا - لايمكن أن تكون كاملة ، ولا تستطيع أن تزعم أن في وسعها حل جميع المشكلات . ووضع خطة جديدة يعني تصحيح الأخطاء السابقة وتحديد أهداف جديدة توسع الأهداف الأصلية أو تنمي بعضها وتجعلها أوضح وأكثر واقعية .

الباب الثاني

اقتصاديات التعليم

الفصل الخامس

التعليم بين الاستثمار والاستهلاك

ثار الجدل بين أهل الاختصاص حول مسألة كون التعليم استثمارا أو استهلاكا. ومن المعروف لدى رجال الاقتصاد أنه من الصعب التمييز بصورة قاطعة بين السلع المستهلكة والسلع المستثمرة لأن تصنيفها في جانب دون آخر يخضع لاعتبارات كثيرة منها عامل الزمن وليست الاعتبارات خاصة بالسلعة نفسها. (Sheehan: P.21) وبصفة عامة يمكن أن نميز بين السلع والخدمات التي تؤتي ثمارهابصورة فورية خلال فترة قصيرة من الزمن كالأفلام والمسرحيات والمجلات والجرائد وما شابهها، وبين السلع والخدمات التي تؤتي ثمارها بصورة آجلة أو خلال فترة طويلة من الزمن مثل المنازل، والسيارات والملابس والأثاث. وشرائط الفيديو وما شابهها. كما يمكن أن نميز بين السلع والخدمات التي تنتج أوتسهم في انتاج أشياء يمكن بيعها في الأسواق مثل المنتجات الصناعية وتلك التي تنتج أشياء لا يمكن بيعهافي الأسواق مثل التعليم والصحة وغيرهما.

ويميز أهل الاختصاص بين السلع المستهلكة خلال فترة زمنية معينة بما فيها السلع المعمرة التي تعود فائدتها على المشتري بعد فترة طويلة من الزمن مع أن قيمتها تتعلق بزمن أو وقت شرائها، وبين السلع الاستثمارية التي تضاف إلى رأس المال المستثمر لتساعد في زيادة بيع المنتج في المستقبل (المرجع السابق).

والتعليم يعامل كسلعة استهلاكية لأغراض المحاسبة المالية القومية باستثناء الأموال التي تنفق على الأمور المعمرة مثل المباني والتجهيزات الدراسية. وهذه مسألة تتعلق بالأمور الاحصائية والمحاسبية المستخدمة. من ناحية أخرى نجد أن التعليم يؤتي ثماره على المدى البعيد الذي يمتد على عمر الإنسان بأكمله. ومن هنا يعتبر استثماراً في ضوء ما سبق أن أشرنا إليه. لكن التعليم لاينتج سلعا تباع في السوق بصورة مباشرة، وإن كانت تباع بصورة غير مباشرة. وفي بعض الأحيان قد يكون التعليم استهلاكا فقط وذلك عندما يطلب كغرض في حد ذاته، أو عندما يكون لشغل وقت الفراغ أو لاستمتاع الشخص بنفسه عقليا أو جسمياً أو روحيا.

وبالمثل يكون التعليم استثماراً بصورة واضحة عندما يهدف إلى مساعدة الفرد على زيادة كفاءته وقدرته ومهارته مما يترتب عليها زيادة دخله في وظيفته أو عندما يوفر المجتمع أنواعاً من التعليم تهدف إلى تكوين الثروة البشرية اللازمة لقطاع العمل والانتاج على المستوى القومي ،أو رفع وزيادة كفاءة المصادر البشرية والقوى العاملة بما يترتب عليه زيادة الناتج القومي .

والواقع أن التعليم استثمار في أهم ثروات الأمم وهم البشر ، وهذا هو لب نظرية رأس المال البشري ، والاستثمار سواء كان في التعليم أو في غيره يتطلب الانتظار بعض الوقت حتى تجني ثماره . ففي الصناعة على سبيل المثال نجد أن أي مشروع صناعي يتطلب رأس مال مادي وبشري قبل أن تبدأ عملية الانتاج ، وحتى مع بداية الانتاج يتطلب الأمر مرور بعض الوقت حتى يتم تسويق هذا الانتاج وتصبح له قيمة مادية أو نقدية يمكن على أساسها تقدير المكسب أو الخسارة . وكذلك الأمر في الزراعة ، فالفلاح يشتري الحبوب ويزرعها ويتولاها بالرعاية والعناية حتى أوان حصادها . وهذا يعني أنه يستثمر أرضه وماله وجهده انتظاراً لحصاد يعود عليه في المستقبل بعائد يتفاوت تبعا للمحصلة النهائية لعملية الاستثمار . وينبغي أن نشير هنا إلى أن عائد أي استثمار يشمل جوانب اقتصادية مرئية يمكن تقديرها كميا وكيفيا ، وأخرى غير مرئية لايمكن تقديرها كميا ، وإن كان من الممكن لمسها أو تقديرها كيفيا . ففي الأمثلة السابقة يكون العائد الاقتصادي المرئي هو المنتج أو السلعة أو المحصول . وهذا العائد في حد ذاته ليست له قيمة مادية ما لم يسوق أو يستفاد منه . أما العائد غير المرئي فيتمثل في المعرفة أو الخبرة العملية المكتسبة نتيجة الممارسة والتجربة السابقة التي تعمل بدورها علي تحسين عملية الانتاج فيما بعد . ومن هنا فإن هذه الخبرة الجديدة المضافة لرأس المال البشري تعتبر أيضاً استثمارا ومدخلا جديدا من مدخلاته .

وهناك عدة تساؤلات تثار عادة عند الكلام عن التعليم كاستثمار منها : هل يعتبر التعليم استثمارا مفيدا للفرد والمجتمع ؟ وإذا كان الأمر كذلك هل يضع الآباء الأبناء هذا الأمر في اعتبارهم عند اختياراتهم المهنية أو التعليمية ؟ هل تتساوى كل أنواع التعليم في عائدها الانتاجي ؟ هل يمكن مقارنة التعليم بمجالات الاستثمار القومية الأخرى ؟ هذه الأسئلة في الواقع تدور حول الجوانب

الاقتصادية للتعليم وعلاقة التكاليف أو الإنفاق عليه بالعائد المتحصل منه . أي تحليل علاقة المدخلات بالمخرجات لمعرفة المحصلة النهائية لها من حيث المكسب أو الخسارة . وقد طبق هذا الأسلوب أولا على رأس المال المادي ثم استخدم فيما بعد في دراسة رأس المال البشري في التعليم والتدريب والصحة لمعرفة عائده الاقتصادي . لكن المربين لم يتحمسوا لهذا الأسلوب لأنه في نظرهم لا يمكن تطبيقه على التعليم لتنوع وتعدد أغراضه ، ولأن عائده غير مرئي . والواقع أن أهم نقد يوجه إلى هذا الأسلوب هو أنه يتجاهل العائد أو المردود الاقتصادي غير المباشر أو غير الملموس . كما أنه يعتمد على معلومات مختلفة لدراسة ظروف العرض والطلب في الماضي والحاضر وهو ما يثير الشك في جدوى استخدامه كموجه لاتخاذ القرار في المستقبل .

وهكذا يعتبر التعليم استثماراً أو استهلاكاً تبعاً للغرض المستهدف منه . فهو استثمار عندما يستهدف تكوين القوى العاملة المدربة الماهرة المؤهلة وما يتصل بذلك من زيادة دخل الأفراد تبعاً لمستوى التعليم الذي وصلوا إليه . وهو استهلاك من حيث أنه غرض في ذاته ، ويكون الهدف منه التثقيف والتأديب والمتعة وشغل وقت الفراغ كما أشرنا. بيد أنه يمكن المحاجة بأن ما يعتبره البعض جانبا استهلاكيا في التعليم هو في واقع الأمر استثمار أيضا في البشر من حيث تحسين نوعيتهم كمواطنين يسعدون بحياتهم ويمارسون حقوقهم الديمقراطية والمدنية والاجتماعية . ويكون التعليم في هذه الحالة مشابها للخدمات الصحية في رعايتها وعنايتها بصحة الأفراد . فهذه الخدمات وإن بدت أنها خدمات استهلاكية إلا أنها في حقيقتها استثمار في تحسين نوعية البشر .

والواقع أن التعليم في أوائل الستينات من هذا القرن - وهي الفترة التي شهدت نموا كبيرا في الأنظمة التعليمية في الدول النامية بصفة خاصة لأسباب معروفة منها الاستقلال والرغبة في تحقيق التنمية القومية السريعة - كان ينظر إليه على أنه حق أساسي لكل إنسان وهو ما نص عليه ميثاق حقوق الإنسان من قبل . ومن ثم كان ينظر إلى التعليم على أنه نوع من الخدمات الاستهلاكية . وفيما بعد بدأ يعترف بدور التعليم في زيادة انتاجية البلاد وإحداث تنميتها القومية وذلك عندما بدأ رجال الاقتصاد يؤمنون بأهميته في تكوين القوى العاملة المدربة المؤهلة . وبدأ عندئذ ينظر إلى رأس المال البشري على أنه عنصر

هام من عناصر الانتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادي .

عائد الاستثمار في التعليم :

من الموضوعات التي اهتم بها رجال الاقتصاد على مدى سنوات طويلة دراسة معدل العائد المادي أو المردود الفردي والاجتماعي من الاستثمار في التعليم . واعتمدت المحاولات الأولى لقياس مدى إسهام التعليم في النمو الاقتصادي على أسلوبين . أحدهما أسلوب حساب النمو Growth accounting approach الذي استخدمه دنيسون وغيره ، ويعتمد هذا الأسلوب على مفهوم أن الانتاجية أو المخرجات (Y) هي محصلة أو وظيفة (F) لكل من رأس المال المادي (K) والعمل (L) . والمعادلة الآتية تلخص ذلك : $Y = F(K, L)$

والثاني أسلوب معدل العائد لرأس المال البشري Rate of Return to Human Capital وهو الأسلوب الذي استخدمه "شولتز" وغيره وقارن فيه بين معدل عائد رأس المال البشري ومعدل رأس المال المادي . وقد توصل من ذلك إلى نفس النتيجة التي توصل إليها دينيسون وهي أن نسبة كبيرة من معدل النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية ترجع إلى الاستثمار في التعليم . وقد استخدم هذا الأسلوب لدراسة مدى إسهام التعليم في النمو الاقتصادي في بعض الدول النامية في أفريقيا وآسيا . وكانت النتيجة واحدة بالنسبة للدول النامية والمتقدمة على السواء ، وهي أن زيادة تعليم القوى العاملة يسهم بجزء كبير في النمو الاقتصادي للبلاد . وقد تأكدت هذه النتيجة في دراسات وبحوث أخرى تالية منها دراسات هيكس (١٩٨٠) وهويلر (١٩٨٠) التي سبقت الأشارة إليها وماريس Marris (١٩٨٢) الذي توصل إلى أن التعليم له تأثير قوي على النمو الاقتصادي . بل إن الاستثمار العام له تأثير أقل على معدل النمو عندما لا يصاحبه استثمار في التعليم . وهكذا أكدت نتائج الدراسات والبحوث ما كشف عنه التاريخ الاقتصادي وهو أن الاستثمار في التعليم يسهم في النمو الاقتصادي. وأمكن استخصال بعض النتائج العامة الآتية :

- العائد الاجتماعي أو ما يعود على المجتمع أقل من العائد الفردي أو الشخصي أو ما يعود على الفرد .

- العائد الفردي والاجتماعي للتعليم الابتدائي أعلى منه بالنسبة للتعليم الثانوي.
- عائد أو مردود الاستثمار في التعليم أعلى بالنسبة للدول النامية منه بالنسبة للدول المتقدمة .
- عائد أو مردود الاستثمار في التعليم أعلى من عائد رأسي المال المادي بالنسبة للدول النامية وليس الأمركذلك بالضرورة بالنسبة للدول المتقدمة .

وقد أجريت دراسات أخرى فيما بعد لنفس الغرض منها دراسة البنك الدولي (١٩٨٠) وتوصلت إلى نفس النتائج مما يؤكد صحتها ومصداقيتها . ولاشك في أن هذه النتائج تعتبر مؤشرات مفيدة لساسة البلاد ومخططي التعليم وواضعي سياسته ومتخذي القرار فيه .

وينبغي أن نشير إلى أن تفاقم مشكلة البطالة بين المتعلمين وخريجي الجامعات في الدول النامية والمتقدمة على السواء قد ساعد على إثارة الشكوك حول جدوى الاستثمار في التعليم . وتعالت الصيحات بأن هذا النوع من الاستثمار أصبح غير مجد . ولكن علينا أن نتذكر أن للبطالة أسبابا كثيرة في مقدمتها الركود الاقتصادي والتنافس العالمي الشديد . وهذا لايقلل بأي حال من الأحوال أهمية وضرورة الاستثمار في التعليم . ولنتساءل هنا : هل يتحسن الوضع إذن إذا أوقفنا أو قللنا من الاستثمار في التعليم ؟ وواضح أن الإجابة بالنفي مما يؤكد دعوى الاستثمار ويبطل أيه دعوى أخرى سواها . وهناك وجهة نظر أخرى ترى بأنه من الصعب القول بما إذا كان من الأفضل الاستثمار في البشر أو في الوسائل المادية للإنتاج . ذلك أن النتائج المستخلصة من الدول النامية تتناقض مع مثيلتها من الدول المتقدمة . ففي حين كانت النتائج موجبة بالنسبة للأولى كانت سلبية بالنسبة للثانية . وقد سبق أن أشرنا إلى وجهة النظر التي تقول بعدم الاستثمار في التعليم بدرجة تزيد عن الحد على حساب الأوجه الأخرى للاستثمار .

التعليم وسوق العمل :

شهدت الستينات اهتماما كبيرا من جانب المخططين التعليميين بدراسة العلاقة بين التعليم وسوق العمل . وكان الهدف إعداد القوى العاملة المدربة التي

تستطيع الوفاء بمطالب النمو الاقتصادي السريع . ولكن تأتي الرياح بما لاتشتهي السفن . وجاءت رياح التغيير بما لا تشتهي الدول . فقد شهدت كثير من الدول لاسيما الدول الغربية ركوداً اقتصاديا كانت له نتائجه الوخيمة على الاقتصاد القومي وتفاقم مشكلة البطالة لاسيما بين الشباب . ويتصل بذلك ما شهدته بعض قطاعات الصناعة من تغيرات تكنولوجية سريعة كان لها تأثيرها الكمي والنوعي على سوق العمل من حيث الأعداد المطلوبة للعمل ونوعياتها ومهاراتها. ونتيجة لهذه التغيرات فقد أسلوب التنبؤ بالقوى العاملة فعاليته وأهميته . وبرز من جديد أسلوب تخطيط القوى العاملة الذي يعتمد على المعلومات المتحصلة عن متطلبات سوق العمل وعن نوعية المتخرجين من النظام التعليمي . ووجد من تجارب كثير من الدول أن الشباب المتخرج حديثا من التعليم يصعب عليه الحصول على وظيفة أو الاحتفاظ بالوظيفة التي حصل عليها . وذلك لنقص إعدادهم وتأهيلهم للوظائف . ووجهت الاتهامات إلى النظام التعليمي وأنه عاجز عن إعداد الصغار لحياة الكبار ومطالبها المتغيرة . وأشارت أصابع الاتهام إلى انخفاض المستويات التعليمية والمهارات الأساسية وعدم مناسبة المناهج الدراسية والتعليمية ، وضرورة العمل على تطويرها لتواجه الاحتياجات المتغيرة لسوق العمل .

وفي دراسة العلاقة بين التعليم والتنمية وسوق العمل حظي محتوى المنهج باهتمام كبير وتركز الاهتمام حول ما ينبغي أن تعلمه المدرسة لتلاميذها من أجل التنمية القومية للبلاد . وهناك وجهتا نظر بالنسبة لمحتوى المنهج إحداهما تقليدية تركز على تدريس المواد التقليدية.والأخرى حديثة تنادي بتدريس العلوم الحديثة . وأهم صعوبات المزاوجة بين المدارس والوظائف أو سوق العمل يكمن في نظر بعض المربين في الازدواجية القائمة بين وجهتي النظر السابقتين . وبدأت كثير من الدول تعيد النظر في علاقة التعليم بسوق العمل ، وتقوم بمحاولات وتجارب للربط بين التعليم والعمل . منها بريطانيا التي بدأت في عام ١٩٧٦ "برنامج خبرات العمل للشباب" بين سن ١٦ و ١٨ سنة و"برنامج فرص الشباب" الذي بدأ تنفيذه عام ١٩٨٧ ثم حل محله مشروع تدريب الشباب وغير ذلك .

هل من الممكن المزاوجة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل ؟

إن الإجابة على هذا السؤال ليست سهلة ويشوبها الغموض . وقد حاولت بعض الدراسات سبر غور هذا التساؤل منها الدراسة التي أشرف عليها المعهد الدولي للتخطيط التربوي (I I E P) في أربع دول هي : بنما وأندونيسيا وكينيا وفرنسا . وقام بهذه الدراسة جاك حلاق J . Hallak وفرانسواز كيلودزF.Caillods عام ١٩٨٠ . وبعد دراسة مستفيضة لهذه الدول الأربع لم يستطع القائمان بالدراسة التوصل إلى مؤشرات قاطعة الدلالة للمزاوجة بين نظام التعليم واحتياجات سوق العمل . وعجزت الخلاصة العامة التي توصلا إليها عن حل المعضلة التي تواجه المربين والاقتصاديين ورجال السياسة في الدول الصناعية وغيرها من الدول . بيد أن التعليم يسهم بصورة غير مباشرة في تحقيق طريقة التفكير واتجاهات الأفراد نحو العمل . وهناك جانبان رئيسيان للعلاقة بين التعليم ومتطلبات القوى العاملة أحدهما يتعلق بالمنهج الرسمي الذي يستهدف تخريج أفراد متعلمين مهرة لسوق العمل ، والثاني يتعلق بالمنهج غير الرسمي الذي يتعلق بالاتجاهات والقيم التي يكتسبها الأفراد وتكون الإطار الفكري العام نحو العمل .

ولكن ماذا عن التعليم الفني والمهني ؟ يرى بعض المربين أن التعليم الفني والمهني مهم في المزاوجة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل . والتعليم الفني أو المهني المبكر قصير المدى على غرار التلمذة الصناعية يعتبر قليل الجدوى من حيث إسهامه في النمو الاقتصادي . ولذلك تتجه دول العالم المتقدم في ضوء خبراتها السابقة إلى تأخير التخصص في التعليم العام إلى نهاية المرحلة الثانوية. وحتى يكون التعليم الفني أو المهني مجديا فإنه يجب أن يستند إلى قاعدة رصينة من التعليم العام الأكاديمي كما يجب أن يؤدي في النهاية إلى العمل في المجالات الفنية والمهنية لا إلى الوظائف المكتبية كما هو حادث في كثير من الدول النامية . ويرى بعض المربين في هذا الصدد أن التعليم الفني والمهني يكون عديم الجدوى في تحقيق الهدف منه طالما أن التركيب الاقتصادي للمجتمع يولي تقديره المادي للوظائف المكتبية أو وظائف أصحاب الياقات البيضاء كما يسمون أحياناً . ولذلك يجب أن يرتبط التعليم الفني والمهني بمشروعات تنمية حقيقية في المجتمع في إطار خطط تنمية ومراكز متكاملة لخدمة المجتمع الريفي أو المحلي. إن إصلاح التعليم الزراعي على سبيل المثال يتصل في جانب منه بحسن

إعداد معلمه وجودة مناهجه وبرامجه . كما يتصل في الجانب الآخر بإصلاح الملكية الزراعية ونظام التمليك والتملك للأراضي والتطور الفني والتكنولوجي في أساليب الزراعة والميكنة الزراعية ، ومعرفة أصول التسويق للمنتجات الزراعية ومجالاته وفرصه مع وجود إغراءات مادية لبيع المحصولات الزارعية بأسعار مجزية .

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن هناك طرقاً غير التعليم تؤدي إلى تحسين الإنتاجية الاقتصادية للمجتمع لاسيما في قطاع الزراعة . وذلك من خلال التوسع في التكنولوجيا واستخدام أساليب حديثة في الزراعة لاسيما في مجال الري والتسميد والمخصبات الزراعية وانتقاء نوعية المحاصيل .

مخرجات التعليم :

إن القيمة الحقيقية للتعليم وأهميته للفرد والمجتمع قد تقاس بمعايير مادية نفعية مثل كسب العيش في الحياة وزيادة الدخل المادي للفرد وزيادة كفاءته ومهاراته الفنية بما يترتب عليه زيادة الانتاجية العامة للبلاد وزيادة الدخل القومي والنمو الاقتصادي . ولكن الأهم من ذلك كله هو دور التعليم في تحسين نوعية حياة الفرد بصفة عامة وزيادة آماله وطموحه وتطلعاته في الحياة ، وما يترتب على ذلك من تفجير طاقات الفرد ، وبالتالي تفجير طاقات المجتمع وتقدمه بخطى سديدة في طريق التقدم والرقي .

ويمكن تصنيف المخرجات التعليمية إلى جانبين : جانب استثماري وجانب استهلاكي . أما الجانب الاستثماري فيتضمن مجموعة من المخرجات تتصل بزيادة المهارات الانتاجية للفرد والقدرة الانتاجية للمجتمع . وتشمل هذه المهارات مهارات أساسية مثل مهارات الاتصال والحساب ومهارات مهنية متصلة بالعمل ومهارات ابتكارية وقيما واتجاهات مرغوبة نحو نفسه وعائلته وأقرانه والمجتمع ككل . وهو ما يؤهله للمواطنة الصالحة المنتجة ، ويتعلق الجانب الاستهلاكي بالاستمتاع وجلب السعادة وما شابه ذلك من الأمور التي يحبها التلاميذ وأسرهم والمجتمع ككل . والأنشطة التي يمارسها التلميذ في المدرسة من عمل فكري وأنشطة تعليمية ترفيهية ترويحية مثل الفنون والرسم والموسيقى والأشغال والرياضة والألعاب والهوايات العملية وما شابه ذلك كلها أنشطة تجلب له المتعة

والسعادة في المدرسة . وهي بهذا فوائد استهلاكية . يضاف إلى ذلك أن أسرة التلميذ تتخفف من الأعباء والمسئوليات نحوه خلال فترة تواجده بالمدرسة . وهي فائدة استهلاكية كبيرة بالنسبة للأسرة ، لأنها ترتاح في الواقع من كثير من المتاعب والمشكلات التي كان عليهم أن يواجهوها لو أن أبنهم (أو بنتهم) لم يكن بالمدرسة . كما أن المجتمع أيضاً يجني فوائد استهلاكية من وراء وجود التلاميذ في المدرسة مثل انخفاض نسبة العنف والشغب والجريمة وذلك نتيجة للتربية وآداب السلوك التي يتعلمونها . كما أن أفراد المجتمع على اختلاف شاكلتهم يتحصل لهم نوع من السعادة والمتعة عندما يشاهدون الصغار وهم يتعلمون ويمرحون ويسلكون بصورة مهذبة رشيدة . من ناحية أخرى نجد أن التنافس على الوظائف يقل بوجود التلاميذ في المدرسة لعدة سنوات على الأقل . (Cohen , P . 168) .

نقد نظرية رأس المال البشري :

تعرضت نظرية رأس المال البشري كغيرها من النظريات إلى أوجه عديدة من النقد . كما أن ظلال الشك بدأت تحوم حولها كاستراتيجية لتنمية لمجتمع . ولم يعد مقبولا على المستوى العالمي بصفة عامة سواء في الدول الصناعية أو في غيرها أن زيادة الإنفاق على التعليم والتوسع فيه ضروري لتحسين الانتاجية وزيادة الانتاجية الاقتصادية . وفي السبعينيات أصبحت فكرة أن التعليم هو البلسم الناجع للتنمية موضع شك وشبهة . وتركز النقد على لب فكرة النظرية أن النمو الاقتصادي يمكن أن يعزى إلى الاستثمار في التعليم . وظهر متحدون لهذه الفكرة من أمثال بيرج (١٩٧٣) الذي عارض الدعوة بأن التعليم يرتبط بزيادة القدرة الانتاجية وهي لب فكرة النظرية التي ترى أن الشعب المتعلم هو شعب منتج . وأن الفرد الذي يتمتع بمهارة كبيرة تكون قدرته على الانتاج أكبر ويستطيع أن يجد وظيفة أفضل . وعيب على النظرية أنها لم تأخذ في اعتبارها عوامل أخرى ضرورية في زيادة الانتاجية مثل ظروف العمل والرضا عنه ونظام الحوافز ودافعية الفرد واتجاهاته وما شابهها من الأمور التي يمكن أن تسهم في زيادة الانتاجية بدون أية زيادة في درجة التعليم أو المهارة .

إن نظرية رأس المال البشري تقول بأن بناء المجتمع الحديث يكمن في

الخصائص أو السمات الفردية للبشر لكنها تركز على الانتاجية لا العوامل الاجتماعية . كما أثير أيضاً جدل كبير حول ارتباط التعليم أو أي صورة أخرى من الاستثمار البشري ارتباطا مباشرا بتحسين دخل الفرد أو مهنته . ذلك أن تحسين مستوى التعليم في المجتمع قد يترتب عليه في ظل ظروف معينة توسيع فجوة عدم المساواة في توزيع الدخل . ويرجع ذلك بصفة خاصة إلى الطريقة التي تخصص بها ميزانيات التعليم والتي قد يترتب عليها عدم تحقيق العدالة في توزيع الخدمات التعليمية . كما أتضح أيضاً أن هناك عوامل أخرى في التعليم لها دور مهم في النجاح المهني وزيادة الدخل منها الخلفية الأسرية للفرد وقدراته الفطرية . يضاف إلى ذلك النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع ، وما قد يشوبه من تمييز أو تقصير ضد بعض طبقات المجتمع وتفاوت الخدمات التعليمية المقدمة لها . من ناحية أخرى نجد أنه على الرغم من بريق نظرية رأس المال البشري وجاذبيتها فإنه سرعان ما برزت مشكلاتهاالمنهجية لاسيما فيما يتعلق بقياس أو تحديد العائد ، ومعرفة اسهام التعليم في تحسين نوعية العمل . كما أن هناك نقاداً آخرين للنظرية من أمثال بولز BOWLES وجنبيس GINTIS (١٩٧٦). ورغم نقدهم الشديد لاينكرون أهمية الاستثمار في التعليم في تحسين الانتاجية البشرية . وهم يؤكدون على ضرورة تمحيص العلاقة بين التعليم والتنمية تمحيصا دقيقا . هذه الأوجه العديدة من النقد قد أدت في النهاية إلى فتور الحماس لنظرية رأس المال البشري والتردد في تقبلها . وانتهى بها الأمر الآن إلى أنها أصبحت لاتخرج عن كونها إحدى الطرق التقليدية لدراسة القيمة الاقتصادية للتعليم . لكن على الرغم من ذلك لايمكن تجاهل أثرها الذي لا يمحوه الزمن في تأكيدها على جانب هام يهم كل المشتغلين بالتقدم الاجتماعي هو أنه مهما تعددت مداخل التنمية القومية فإن التعليم يعتبر أحد مداخلها الرئيسية إن لم يكن أهم مداخلها على الإطلاق . كما أنها قد ساعدت مع " نظرية الحداثة" على تركيز استراتيجيات بناء المجتمع الحديث على الاهتمام بالتعليم وتقديم المبرر الكافي لزيادة الإنفاق عليه لاسيما خلال فترة الستينيات والسبعينيات على المستوى العالمي بصفة عامة .

وما نلاحظه بعد ذلك منذ الثمانينيات انخفاض ميزانيات التعليم لاسيما في الدول النامية . ولايعني ذلك تحول الاهتمام بالتعليم أو أفول نجمه . فسيظل

التعليم بلا منازع من أهم مجالات بناء المجتمع الحديث مهما تعددت صوره وتنوعت أشكاله لأنه يعتبر أساس كل تنمية وقاعدتها التي ترتكز عليه بصرف النظر عن تعدد وتنوع صور هذه التنمية ونماذجها . لكن الجديد في الأمر في التحول الراهن هو أن قطاعات أخرى من قطاعات التنمية في المجتمع اصبحت تطالب بحقها بإلحاح في الاستراتيجية الجديدة لبناء المجتمع الحديث . ومن هنا بدأ اتجاه جديد في التنمية القومية للمجتمعات يعتمد على الاستثمار في كل البشر من مختلف الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والصحية والخدمات العامة وغيرها . وهذا يعني الأخذ بالأسلوب التكاملي في مختلف جوانب الاستثمار البشري .

الاعتراض على أن البشر رأس مال أوثروة الشعوب :

على الرغم من أن رجال الاقتصاد يسلمون منذ فترة طويلة كما أشرنابأن البشر يمثلون جزءاً رئيسياً هاما من ثروة الشعوب ، فإن هذه النظرية الاقتصادية للثروة البشرية لم تسلم من النقد والتجريح لاسيما من جانب أصحاب النظرة الإنسانية الذين يشقيهم اعتبار البشر ثروة أو رؤس أموال مجردة من خاصيتها الإنسانية . وقد أكد الفيلسوف المعروف جون ستيوارت ميل أنه لا ينبغي أن ينظر إلى الناس على أنهم ثروة لأن الثروة إنما وجدت من أجل الناس . ويرى آخرون أن النظرة إلى البشر كثروة لا تتعارض مع كون الثروة للبشر منهم " فون ثيونن " الذي يرى أن اعتبار الإنسان رأس مال أو ثروة لا يجرده من إنسانيته ولا يقلل من حريته وكرامته .

والواقع أن الاتجاه الرئيسي للتفكير الاقتصادي يعتبر أنه من غير المناسب بل وليس عمليا أن نطبق مفهوم الثروة أو رأس المال على الكائنات البشرية . فرجل الاقتصاد الأمريكي المعروف الفريد مارشال يقول : إنه على الرغم من أن الأفراد يعتبرون رأس مال من الناحية المجردة ووجهة النظر الرياضية فإنه لايمكن معاملتهم كرأس مال عند التحليل العلمي . وهو ما سبق أن أشرنا إليه .

الفصل السادس

التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية

في مصر كما هو الحال في غيرها من الدول يوجد اعتقاد قوي في التربية والتعليم كمدخل أساسي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . وقد برزت العلاقة بين التعليم والاقتصاد منذ زمن ليس بالقريب . فآدم سميث Adam Smith وهو من فلاسفة الاقتصاد في القرن الثامن عشر أكد أهمية الاستثمار في الموارد البشرية، وأهمية التعليم للنمو الاقتصادي وفي إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي وتهيئة الظروف البيئية . وهو ما يعتبر شرطا ضروريا للتنمية الاقتصادية . واعتقد أنه بدون توفير التعليم لجماهير الشعب العاملة فإنها تغترب عن مجتمعاتها ، ويتهدد مبدأ تقسيم العمل . كما أكد على أهمية تعليم طبقات الشعب الفقيرة لتفادي الفساد وسوء الخلق بين جماهير عريضة من الناس .

ومالتس A.Malthus صاحب النظرية التشاؤمية المشهورة عن السكان في أواخر القرن الثامن عشر يتفق مع آدم سميث في تأكيد أهمية التعليم في إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي وتهيئة الظروف المناسبة للتنمية الاقتصادية ، إلا أنه كان أكثر اهتماما بمشكلة السكان ، ومن ثم وجه اهتمامه إلى أهمية زيادة الوعي بهذه المشكلة والعمل على تخفيفها عن طريق تنظيم الأسرة وتحديد النسل. فكلما زاد مستوى التعليم زاد الوعي بتنظيم الأسرة وزاد بالتالي احتمال رفع مستوى المعيشة .

ويعتبر ألفريد مارشال A . Marshall أول من أشار بصورة مباشرة إلى اعتبار التعليم نوعا من «الاستثمار» وأكد ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم في التنمية الاقتصادية، وأشار أيضا إلى أن ما ينفق على التعليم ينبغي ألا يقاس بالعائد المباشر منه . فهناك فائدة عظيمة تتأتى من إعطاء أفراد الشعب فرصا متزايدة من التعليم حتى تتكشف مواهبهم وقدراتهم، ولقد يفطي إكتشاف نابغة في ميدان الصناعة مثلا تكاليف المنصرف على مدينة بأسرها.

أما كارل ماركس C . Marx(١٨١٨ـ ١٨٨٢) فكان أكثر فلاسفة الاقتصاد وضوحا في علاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهو يتفق مع

سابقية في أن استثمارات التعليم لها عائد اقتصادي كبير، وقد أكد أهمية التعليم والتدريب في زيادة وترقية مهارات العمل وإكساب الفرد القدرة والمرونة على الانتقال من مهنة إلى أخرى.

ومع مطلع الستينات أكد شولتز Shultz (١٩٦١) وديتيسون Denisonأن التعليم يسهم بصورة مباشرة في نمو الاقتصاد القومي من خلال تحسين مهارات القوى العاملة وزيادة قدرتها الانتاجية. ونتيجة لذلك بدأ الاهتمام بدراسة أهمية الاستثمار في التعليم وقد امتدت هذه الدراسات خلال السبعينات. وبدأ البنك الدولي خلال الثمانينات يهتم من جديد بالتنمية البشرية لاسيما فيما يتعلق منها بجانب التعليم وأصدر عام ١٩٨٠ تقريرا عن التنمية الدولية بعنوانWorld Development Report الذي اعتمد على الدراسة التي قام بها كل من هيكسHicks (١٩٨٠) وهويلر Wheeler (١٩٨٠) . وقد أعاد هذا التقرير من جديد التأكيد علي أهمية التعليم في زيادة النمو الاقتصادي(World Bank : 1986 P.16)

وتشيرالكميات الكبيرة من المؤلفات والدراسات المتعلقة باقتصاديات التعليم والتي بدأت تظهر بوضوح في السنوات الأخيرة إلى الاهتمام الكبير بهذا الجانب الاقتصادي في التعليم مما وجه أنظار رجال التربية والتعليم إلى التساؤل عن أهمية ما يسهم به ميدانهم في التنمية الاقتصادية .

ومع أننا حاليا لا نعرف إلا القليل عن دور التربية والتعليم في تطوير الاقتصاد الذي مازال في مراحلة الأولى من التنمية إلا أن هناك دلائل كثيرة على أن التربية والتعليم من أهم مطالب الوصول إلى اقتصاد قوي وأنه مهم وضروري للنمو الاقتصادي للبلاد.

ومن أهم الأمثلة التاريخية على ذلك ما حدث في كل من اليابان و الدنمارك فكلا البلدين كان ينقصه المصادر والثروات الطبيعية. ومع هذا استطاعا أن يحققا نموا اقتصاديا أسرع وأعلى من جيرانهما من الدول التي كانت تتمتع بمصادر طبيعية غنية . وبينما نجد أن العامل الرئيسي لازدهار الدنمارك كان وراء إنشاء المدارس التي تسمى Folkhigh School فقد كان السبب بالنسبة لليابان هو إنشاء نظام عام شامل للتعليم الابتدائي.

ونحن عندما نتحدث عن التنمية الاقتصادية فإنما نعني بزيادة الرخل القومي للبلاد . ومع أن البعض يرى أن تقسيم التنمية إلى اقتصادية وأخرى إجتماعية

هو تقسيم مصطنع فإن هذا التقسيم مفيد ومهم في معرفة وقياس النمو الذي حدث في مختلف النشاط الإنساني في المجتمع . وعندما نتحدث عن التنمية الاقتصادية أو النمو الاقتصادي فنعني بذلك زيادة الدخل القومي ويجب أن تتحق في زيادة هذا الدخل عدالة التوزيع بحيث تستفيد منه قطاعات الشعب المختلفة .

فالتنمية الاقتصادية تؤدي إلى رفع مستويات المعيشة للأفراد و تحسين أحوالهم التعليمية والصحية والاجتماعية . وهذا بدوره يؤثر على جوانب التنمية الاجتماعية . وبالمثل يمكن القول بأن ما يحدث للأفراد من خلال التنمية الإجتماعية من ترشيد لسلوكهم الاجتماعي ولدخلهم واستهلاكهم ونظام حياتهم الأسرية وممارسة المواطنة الصالحة المستنيرة يترتب عليه فوائد اقتصادية محققة للمجتمع وتؤثر في التنمية الاقتصادية . وهكذا يكون الارتباط الوثيق بين هذين الجانبين من التنمية . والفصل أو التميز بينهما هو من قبيل المعالجة العلمية مثل عالم وظائف الأعضاء الذي يدرس وظيفة وعمل كل عضو من أعضاء الإنسان على حدة مع أن هذه الأعضاء تعمل متكاملة في واقع الأمر.

أبعاد التنمية :

ينبغي أن نميز بين كلمة تنمية وكلمة نمو. فالتنمية عملية مقصودة أما النمو فهو عملية طبيعية . وينظر إلى التنمية في الفكر الاجتماعي على مدى التاريخ الطويل بأنها تغيير في الاتجاه المرغوب. وهي تتضمن بعض الأبعاد حددها بعض المفكرين بالأبعاد الثلاثة الآتية:

١ـ زيادة كفاءة نظام الإنتاج في المجتمع.

٢ـ إشباع الحاجات الأساسية للفرد.

٣ـ تحقيق الأهداف التي تسعى إليها مختلف المجموعات في المجتمع والتي تتصل باستخدام المصادر النادرة .

ومن المعروف أن أشيع طرق قياس الزيادة أو النمو في كفاءة الانتاج في المجتمع هو باستخدام معيار إجمالي الناتج القومي Gross National product (GNP) *

* إجمالي الناتج القومي يمثل إجمالي الناتج المحلي مضافا إليه الأموال الوافدة من الخارج في صورة تحويلات مواطنين عاملين في الخارج وفي صورة المساعدات والاعانات الخارجية ومخصوماً منه الديون الخارجية التي تدفع للدول الأخرى . وقد تستخدم الدخل القومي National Income لنعني به الناتج القومي العام (GDP)

أوالمعيار المتصل به المعروف باسم إجمالي الناتج المحلي** Gross Domestic product (GDP).

ويرى بعض المفكرين أن هذا المعيار الذي طوره الخبراء لكي يستخدمه الخبراء هام ومفيد طالما أن التنمية يقتصر تحديدها أو تعريفها في إطار النمو الاقتصادي فقط . بيد أن التنمية تعني أكثر من بعدها الاقتصادي . ولذلك وجه نقد شديد إلى استخدام المؤشرات الاقتصادية باعتبارها البعد الوحيد للتنمية . فهذه المؤشرات إلى جانب كونها غير دقيقة لا تتناول غير زاوية واحدة لموضوع متعدد الزوايا. فقد يصاحب ارتفاع مستوى النمو الاقتصادي تدهور أو انخفاض في مستوى المعيشة للسكان نتيجة استخدام طرائق وتقنيات أكثر فعالية . كما أنه قد يحدث ارتفاع في مستوى معيشة الأفراد دون تغيير في النمو الاقتصادي أوزيادة كفاءة الانتاج كما هو الحال على سبيل المثال بالنسبة للدول التي تكتشف مصادر طبيعية لزيادة الدخل كالبترول والثروات المعدنية المختلفة. وهذا بدوره يعتمد على قدرة هذه الشعوب في استغلال هذه الثروات والاستفادة منها . وهناك شبه اجماع بين جمهرة المفكرين على أن مستوى معيشة السكان يعتبر مؤشرا أفضل من المؤشرات الاقتصادية للدلالة على التنمية . وتقسم ظروف الحياة المعيشية للأفراد إلى احتياجات أساسية ذات طابع مادي مثل الغذاء والماء والكساء والمسكن والطاقة وغيرها . واحتياجات أساسية ذات طابع نفسي وإشباعي مثل الأمن والترويح و التعليم والرعاية الصحية و الاتصال .

ويرى بعض المهتمين بالكتابة عن التنمية القومية أن من الضروري للنمو الاقتصادي توفر نسبة ٤٠٪ كحد أدنى من التعليم بين جميع أفراد المجتمع وإن كان ذلك غير كاف ، و أن التصنيع أو التوسع الاقتصادي السريع لا يمكن حدوثهما إلا عندما يصبح ما بين ٧٠٪ إلى ٨٠٪ من أبناء الشعب متعلمين . وبعض المفكرين يضربون المثل على نجاح برامج تعليم الكبار في التنمية القومية بالتجربة الدانمركية في إنشاء نوع من المدارس الشعبية المعروفة باسم :Folk (People) High School التي أشرنا إليها وهي مدارس أنشئت عام ١٨٤٤م .

---

* يعني إجمالي الناتج المحلي أو الوطني العام (GDP) كل ما ينتجه جميع أفراد الشعب من سلع وخدمات خلال عام واحد .

وما كانت تقدمه من تعليم يُعتبر السبب الرئيسي لتحويل الدانمارك من مجتمع يخيم عليه الفقر إلى مجتمع مزدهر. وكان طلابها من المزارعين الصغار وأصحاب الحرف الصغيرة ممن تلقوا تعليما فوق الابتدائي .

وهناك مثال تاريخي مهم من أعمال رجل مشهور يعتبر رائد الحركة التعاونية ومؤسس الاشتراكية البريطانية هو روبرت أوين R .Owen (١٧٧١م - ١٨٥٨) . وقد كان يملك مصانع النسيج في نيولانارك في اسكتلندا . نشر في عام ١٧٩٣ كتابا له بعنوان « نظرة جديدة للمجتمع » A New View of society. أكد فيه أن شخصية الفرد تتشكل بالبيئة . وقد عمل على تحسين ظروف العمل في مصانعه. ووفر المسكن و الرعاية الصحية و التعليم للأطفال أبناء العاملين في مصانعه . وذلك في مجتمع القرية النموذجية التي أنشأها في لانارك . وقد وضعت أفكاره التعاونية موضع التنفيذ في مجتمعات تجريبية أخرى في نيو هارموني في ولاية إنديانا بأمريكا عام ١٩٢٥ وأوربيستون Orbiston قرب جلاسجو عام ١٨٢٦ وغيرها . وكان له تأثير في صدور قانون المصنع The Factory Act عام ١٨١٩ في بريطانيا . وهو من أبرز القوانين التي نظمت ظروف العمل في المصانع وحرم استخدام الأطفال دون سن التاسعة في مصانع القطن ومن يزيد أعمارهم عن ذلك حدد لهم ١٢ ساعة عمل في اليوم .

التعليم و التقدم :

يرتبط الكلام بالتقدم بالكلام عن التنمية في مفهومها العام ذلك أن التنمية ترتبط في مفهومها بمفاهيم أخري مشابهة منها إلى جانب التقدم والتطور والتغيير والتحديث . ومن هنا ينبغي أن نشير إلي التقدم و علاقته بالتعليم .

والتقدم مفهوم نسبي يختلف معناه باختلاف الزمان والمكان وإذا أردنا تعريفه بصورة مبسطة نقول إنه يعني الانتقال من نقطة إلى نقطة أبعد منها . فالإنسان يتقدم في العمر بمعنى أنه ينتقل من مرحلة عمرية إلى أخرى . والتلميذ يتقدم في الدراسة بمعنى أنه ينتقل من مستوى تعليمي إلى مستوى أبعد منه . والدولة تتقدم أي تنتقل من مرحلة نمو إلى مرحلة أعلى منها . والتقدم بمعناه المجرد المحايد لا يحمل أي معنى قيمي بمعنى أننا لا نستطيع أن نصفه بالخير أو الشر أو الحسن أو القبيح . وإنما يستمد مثل هذه الأحكام القيمية من الموقف

الذي نستخدمه فيه . فقد يكون التقدم إيجابيا عندما نصف تقدم المتسابق في السباق وقد يكون سلبيا عندما نقول تقدم به العمر أو المرض . وقد تطلق إطلاقا عاما يحدد معناها عندما نقول بلادنا تتقدم أو الدول المتقدمة . وقد نتساءل من الناحية الفلسفية هل التقدم مطلوب لذاته ؟ وهل كل تقدم مرغوب ؟ وهل هناك تقدم أفضل من آخر ؟ وإلى أي حد يكون التقدم مرغوبا ؟ ومتى نقول نعم أو لا للتقدم ؟ ولا شك في أن الإجابة على مثل هذه الأسئلة تختلف باختلاف الثقافات والمجتمعات . وتختلف باختلاف تقديرنا للظروف والأوضاع الاجتماعية للمجالات المحتملة للتقدم واتجاهاتها المرغوبة .

والنجاح مفهوم يرتبط بالتقدم لكنه يتضمن بالضرورة التغلب على صعوبة أو مشكلة . فنجاح التلميذ يعني تغلبه على الامتحان ونجاح الفرد في حياته يعني تغلبه على صعوبات الحياة . ونجاح العملية الجراحية يعني نجاحها في التغلب على المرض ، ونجاح العلماء في التوصل إلى اكتشاف ما يعني تغلبهم على المشكلات والصعوبات في التغلب على المرض ، ونجاح العلماء في التوصل إلى اكتشاف ما ، يعني تغلبهم على المشكلات والصعوبات التي كانت في الطريق . وتنطبق المناقشة والتساؤلات الفلسفية السابقة لمفهوم التقدم على مفهوم النجاح. ولكلاهما نقيض فهناك التأخر في مقابل التقدم وهناك الإخفاق أو الفشل في مقابل النجاح .

ونحن إذا تأملنا حضارات الأمم عبر العصور نجد أن الدول التي كان لها فضل السبق على غيرها في هذا المضمار كانت أكثر من غيرها في قدراتها الإبداعية الخلاقة . فالحضارات الكبرى القديمة في مصر والصين والفرس واليونان والرومان قد تميزت بأنها استطاعت أن توفر لنفسها تكنولوجيات أكثر تقدما من جيرانها من الدول في زمانها . فكانت تتوفر لها مصادر من المعرفة لم تتوفر لغيرها آنذاك . وكانت لها جيوش أقوى وثروات أكثر . واستطاعت أن تقدم للعالم والإنسانية جمعاء قيما حضارية وإنجازات ضخمة في مجال العلوم والآداب والفنون عاشت عبر التاريخ آلاف السنين حتى بعد اندثار هذه الحضارات . وما يقال عن الحضارات القديمة يمكن أن يقال عن الحضارات الأخرى عبر التاريخ بما فيها الحضارة الإسلامية وحضاراتنا المعاصرة .

ومن الملاحظ في كل هذه الحضارات قديمها وحديثها أنها كانت أكثر من

غيرها اهتماما بالتربية والتعليم وأكثر وعيا وإدراكا بأهميتها ولذلك قامت المدارس وظهر المعلمون في الحضارات القديمة وظهرت أيضا الفلسفات التربوية ومختلف الآراء والنظريات في أمور التربية والتعليم امتد تأثيرها في الفكر والتطبيق التربوي آلاف السنين حتى العصور الحديثة .

واستطاعت الحضارات المتعاقبة أن تبني على هذا التراث التربوي التليد وأن تتخذ منه لنفسها زاداً لتطوير أنظمتها التربوية والتعليمية . ونجحت دول وتقاعست أخرى . وهكذا نصل إلى الخلاصة التي نريد تأكيدها وهي أننا إذا أردنا أن نبني على حضارات أجدادنا وإذا كنا نعتقد أن حضاتهم جديرة بالتقدير والإحترام فعلى أجيالنا المعاصرة وما يليها من الأجيال أن تبني على هذا الصرح وأن تضيف إليه بما تطور لنفسها من قدرات إبداعية خلاقة وأهم أداة متاحة لنا للوصول إلى ذلك هو بلا شك من خلال نظامنا التربوي والتعليمي .

التقدم والتطور والتغير :

يرتبط مفهوم التقدم بمفاهيم أخرى مثل التطور والتغير ينبغي أن نتعرض لها لارتباطها بموضوع التنمية والتغير الاجتماعي .

وقد شغل الفلاسفة القدماء بقضية التقدم والتغير والتطور ويقول أحد الباحثين إن الإغريق كانوا من الناحية التاريخية أول من اهتم بهذه القضايا بل وأقاموا علماً من دراسة التغيّر . فكلمة Physis عندهم تعني حرفيا النمو بمعنى التفتح في النبات . وأطلقوا ذلك مجازاً على كل الكائنات الحية من النبات والحيوان والإنسان (Fägerlind : P. 7) . وإذا أخذنا على سبيل المثال نظرية أرسطو في نمو الدولة وتطورها نجد أنه يعتبر أن العائلة أو الأسرة هي أساس الدولة وأصلها الأولى والعائلة في نظره صورة من النظام الاجتماعي الذي يعتمد على نفسه في كسب العيش والحياة .. وعندما انضمت مجموعة من العائلات معا تكونت القرية التي تمثل المرحلة الثانية في النمو والتطور . وبانضمام مجموعة من القرى معا تكونت الدولة . وهذا يعني أن الدولة في نظره قامت نتيجة عملية نمو طبيعية للمجتمع من النواة الأصلية وهي الأسرة .

لقد نظر المفكرون التقليديون القدماء إلى التغير الاجتماعي على أنه يحدث

في دورات تبدأ بنمو الحضارات وازدهارها ثم اندثارها ثم قيام حضارات غيرها وهكذا وهو مايعرف أحيانا بدوره التاريخ أو أن التاريخ يعيد نفسه .

والنظرة الدينية في الاسلام والرسالات السماوية الأخرى ترى أن الحياة البشرية بدأت بخروج آدم من الجنة ونزوله إلى الأرض أو الحياء الدنيا لتعميرها بما حباه الله من عقل وجسم وقدرات مختلفة هو وذريته من بعده حتى تنتهي هذه الحياة لتبدأ دورة حياة أخرى هي حياة الأخرة . فهذه الدورة البشرية من الحياة دورة تاريخية لكنها لاتتكرر . وقد يختلف المفكرون ورجال الدين وغيرهم تفاؤلا وتشؤما فيما يتعلق بفناء الحياة الدنيا ونهاية العالم . ولكنهم يتفقون في التفاؤل فيما يتعلق بالحياة الآخرة التي وُصفت بأن فيها مالاعين رأت ولاأذن سمعت ولاخطر على قلب بشر . وقد وصفها الله عز وجل في قرآنه الكريم بقوله « ولكم فيها ماتوعدون » .

بيد أن هذه الأرض التي نطؤها بأقدامنا ليست كتلة من جسد أموات كما وصفها المعري والخيام في أشعارهما . بل إنها كائن حي يتدفق قوة وحيوية تبذر فيها البذور فتترعرع نباتا غضا طريا يتغذى به الإنسان والحيوان .

إن قدرة الله وعظمته تتجلى في مظاهر الطبيعة والكون . وقد أمرنا عز وجل أن نتأمل هذه المظاهر وأن نفكر فيها حتى يزداد إيماننا به بدلا من التفكير في ذاته فنضل . وهذا الكون هو مجال عمل الإنسان عليه أن يرعاه وأن ينميه وأن يحافظ عليه وأن يشكر الله على ماحباه من نعم وخيرات فيه .

وبالنسبة لعالمنا الإسلامي تجدر الإشارة إلى أبن خلدون الذي يعتبر أول عالم إجتماع على المستوى العالمي إلى جانب كونه مؤرخا عربيا عظيما . وهذا باعتراف الكتاب الغربين أنفسهم (أنظرا Fägerlind : P.10) بل إنه باعتراف هؤلاء الكتاب الغربين يعتبر أو مفكر اجتماعي يعتبر الصراع عاملا رئيسيا في تفسير التغير (انظر Becker and Barnes,1961)

لقد اعتقد ابن خلدون بفكرة التغير الإجتماعي الذي يقوم على الأسس والقواعد لا مع العشوائية . وهو يرى الاستمرارية في قيام الدول والامبراطوريات وسقوطها . وأن الماضي والمستقبل يتشابهان كما أنه يرى أن التغير الإجتماعي يحدث في إطار ظروف مناخ المكان وجغرافيته لا سيما من خلال تجربته التي عاشها في وطنه شمال إفريقيا . فالبدو بحكم الحياة الجافة القاسية التي

يعيشونها لهم نظام قبلي قوى ورح تضامن عالية . أما سكان المدينة بحكم رفاهية العيش والحياة الوديعة اللينة فإنهم تنقصهم الشجاعة والجرأة . ولذلك من السهل على مجموعة من البدو أن تغزو مجتمعا مدنيا له نفس القوة والعدد . وسرعان ما يتأقلم البدو لحياة المدينة وينعمون بحياتها الهانئة . ولذك يصبح من السهل على مجموعة أخرى من البدو أن تغزوها . وبهذه الطريقة فإن الإمبراطوريات التي يقيمها البدو سرعان ما تهوى وتسقط مكونة بذلك سلسلة من التغير .

ويعتبر الفيلسوف الفرنسي المعروف أوجيست كومت A . Comte الذي يشار إليه أحيانا على أنه أبو علم الاجتماع الحديث من أوائل الذين تناولوا نظرية التطور بصورة منهجية علمية تقوم على أساس ما يعرف بعلم الاجتماع الوضعي Positivistic Social Science . وقد نظر إلى التقدم والنمو البشري على أنه صادر عن الانجازات العلمية للبشر . وحدد ثلاث مراحل لهذا النمو في قانونة المعروف بقانون المراحل الثلاث التي مر بها الجنس البشري في تطوره : المرحلة الأولى وهي ما سماها Theological بالمرحلة اللاهوتية أو الدينية عندما كان يحكم المجتمع برجال الكهنوت والقساوسة ويسيطر عليه العسكريون . وكانت نواته الأسرة باعتبارها أهم وحدة إجتماعية فيه . المرحلة الثانية أسماها ما وراء الطبيعة Mera-physical عندما كان المجتمع قائما على تصور وتفكير الفلاسفة من الرجال . المرحلة الثالثة وهي المرحلة النهائية وهي المرحلة التي أسماها المرحلية العلمية أو الوضعية Positive Or Scientific وهي التي يصل إليها المجتمع بدراسة قوانين الطبيعة والقيام بالتجارب العلمية وهكذا يرى كومت أن التطور يتضمن أساسا النمو الخلقي وتقدم الفكر . وكان كومت يعتقد بأن تدخل الإنسان ضروري لتوجيه التطور . والمعرفة العلمية في نظره تؤدي إلى التقدم الأخلاقي للمجتمع . وهو يرى أنه يمكن لهذه المعرفة أن يخطط لها . ومن المصطلحات التي تتردد عند كومت « الهندسة الاجتماعية » Social Engineering والصحة الإجتماعية .

وفي القرن التاسع عشر ظهرت نظرية التطور من خلال أعمال الفيلسوف البريطاني وعالم الاجتماع المشهور هربارت سبنسر . وتعتبر رسالة الرد على الدهريين التي ألفها جمال الدين الأفغاني الرد الاسلامي على هذه النظرية ودعاتها . ويرى سبنسر أن مبدأ البقاء للأصلح يجب أن يؤخذ به في المجتمع .

فالفقير فقير لأنه أقل صلاحية والغني غني لأنه أكثر صلاحية ويستحق هذا الغني . وهذا يعني تأبيد الغنى والفقر في المجتمع وهو أمر يختلف عليه الكثيرون ولا يتفقون معه . لكنه يمثل لونا من التفكير يتمشى مع الجو السياسي العام الذي كان سائدا في عصره والذي كان يعتمد على نظام ترك الحبل على الغارب Laissez Faire . ولقد تغيرت نظرية التطور في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين لا سيما من خلال أعمال عالم الاجتماع الفرنسي المعروف إميل دوركايم وغيره من علماء الاجتماع . وتقوم هذه النظرية الجديدة إلى المجتمع على أساس أنه كائن حي يتطور من المرحلة البدائية البسيطة إلى مرحلة حديثة أكثر تعقيدا . وهذا يعني أن المجتمعات الفقيرة غير الصناعية ينظرا إليها على أنها تمثل مرحلة أولية من التطور بينما ينظر إلى المجتمعات الصناعية على أنها مرحلة أكثر تقدما . وأصبحت المجتمعات التي قطعت شوطا بعيداً في الحضارة والتقدم النموذج الذي يمكن أن تصل إليه المجتمعات الفقيرة في مستقبل تطورها . ولا يعني هذا وجود نهاية أو حد أعلى للتقدم . وإنما تتقدم المجتمعات إلى ما شاء الله وقد اتخذت هذه النظرية في وقتها أساسا لتبرير سيطرة الدول المستعمرة على مستعمراتها واستغلال ثرواتها والإبقاء على تخلفها لخدمة أغراض المستعمر في الحصول على المواد الخام الرخيصة وتصنيعها في بلاده ثم تصديرها إلى أسواق الدول تحت سيطرته .

ويعتقد بعض الفلاسفة والمفكرين أن الحضارة الانسانية قامت في الماضي وتقدمت ومازالت حتى الآن تتقدم وستظل في المستقبل تتقدم إلى ما شاء الله . وكان لبعض الفلاسفة وعلى رأسهم الفيلسوف الألماني المعروف "إيمانيول كانت" في نهاية القرن الثامن عشر إيمان قوي بقدرة الإنسان غير المحدودة على التقدم وإنماء حضارته . وقد يصيب هذا التقدم بعض فترات الانقطاع إلا أنه يعود إلى المسيرة ثانية ولا يتوقف .

وفي بداية القرن العشرين وجه النقد إلى نظرية التطور في تفسيرها لعملية التنمية على أساس أنه لا أساس لافتراض استمرارية التطور التاريخي لأي مجتمع ، لا سيما بقيام المجتمعات الإشتراكية . كما انتقدت بأنها قاصرة عن شرح مراحل التطور التي تمر بها المجتمعات وتفسير كيف يتطور المجتمع من مرحلة لأخرى . يضاف إلى ذلك أن حتمية التقدم البشري أصبحت محل تشكك كبير بقيام الحربين العالمتين الأولى والثانية . فقد أصبح واضحا نتيجة هذين

الحربين أن المجتمعات المزدهرة أو النامية يمكن أن تواصل ازدهارها وتقدمها كما يمكن أن تنهار بين عيشة وضحاها .

التعليم والقوى البشرية

على نقيض النظرة التقليدية التي ترى أن الوظيفة الأساسية لنظام التعليم وظيفة ثقافية ، تتزايد باستمرار الأهمية الحيوية لدوره في إعداد القوى البشرية. وإن ضرورة تحقق الصلة الوثيقة بين حاجة الاقتصاد من القوى البشرية والنظام التعليمي قد أصبحت عملية ملحة بصورة متزايدة في السنين الأخيرة . ونتيجة للتغير التكنولوجي السريع والتوسع الهائل في أعمال التنمية ، تتغير اطوار العمالة ومحتواها . ولما كانت عملية التخطيط لإعداد الخرجين أو الفنيين هي عملية طويلة فإن الأفواج اللازمة من القوى البشرية يجب أن تحدد بوقت كاف مسبقاً . ويجب أن يكون لنظام التعليم برنامج يعيد النظريتطلع إلى المستقبل بحيث يوجه بعناية إلى الوفاء بمطالب القوى البشرية اللازمة للنمو الاقتصادي. وبدون تجاهل الأغراض الأساسية الأخرى لنظام التعليم فإن الوفاء بمطالب واحتياجات الاقتصاد من القوى البشرية قد أصبح بصورة متزايدة جزءاً مهماً معترفاً به يدخل في نطاق الدور الذي يقوم به .

لقد أصبحت النظرة إلى النظام التعليمي نفسه هي أنه أهم جهاز لإعداد القوى البشرية المدربة ، ومن ثم يمكن عن طريقه التحكم في الفائض من العمال غير المدربين . وهذه النظرة إلى النظام التعليمي يبدو أنها على درجه كبيرة من الأهمية لا سيما بالنسبة للدول النامية . فمثل هذه الدول تواجه بصفة عامة مشكلتين أساسيتين في قواها البشرية : فهناك فائض في الأيدي العاملة غير المدربة وهناك أيضا نقص كبير في كل الأنواع الحيوية تقريبا من القوى البشرية

---

* يعرف مكتب العمل الدولي بجنيف القوى البشرية بأنها ذلك الجزء من السكان الذي يمكن استغلاله في النشاط الاقتصادي . وهو يشمل كل السكان باستثناء غير القادرين عن العمل كالأطفال والعجزة وكبار السن . وتقسم القوى البشرية إلى قسمين : القوى العاملة وتشمل كل الأفراد الذين يعملون بالفعل عقليا أو جسميا في انتاج السلع والخدمات أو الذين يقدرون على أداء هذا العمل ويبحثون عنه . والقسم الثاني يشمل الأفراد القادرين على العمل ولكنهم لا يعملون ولا يبحثون عن عمل .

مثل المديرين المدربين تدريبا عاليا والمهندسين والأطباء والخبراء والفنيين . وإن أهم وظائف التعليم أن يواجه الاحتياجات المتزايدة من القوى البشرية ذات المستويات المختلفة من المهارات والمعارف في شتى الميادين . وإلى مثل هذا يشير « هاربيسون » Harbison مبينا أن تكوين هذه الكفاءات العليا هو المفتاح الذهبي للنمو الاقتصادي في البلدان النامية والسائرة منها في طريقة النمو .

إن مدى إسهام التعليم الفني والعالي في تنمية القوى البشرية قد بحث بدرجة كبيرة على ما يبدو . وليس الأمر كذلك بالنسبة للتعليم العام . ومع هذا يمكن القول بأن التعليم العام يسهم في تنمية القوى العاملة بصورة مستمرة وموزعة . فمن المسلم به بصفة عامة أن التعليم يساعد على تنمية التعلم والتكيف وكلاهما يساعد العامل أو الفرد على التقدم في عمله باستمرار ومتابعة ما يستجد في ميدان عمله . وكذلك تعلمه لمهارات جديدة وتأهيله لوظائف جديدة بناء على ما تقتضيه الظروف . وهذه الكفاءة العامة إنما ترجع إلى المعرفة والمهارات المكتسبة في التعليم ، وترجع كذلك إلى الأساسيات المعرفية الضرورية في العلوم والتكنولوجيا وتطبيقاتها وفي الرياضيات والمهارات العامة الأخرى العلمية والمعرفية . ولا يمكن أن ننكر أو نتجاهل الدور الذي يسهم به التعليم في رفع مستوى آمال وطموح المجتمع وفي تكوين اتجاهات العمال نحو عملهم ونحو أنفسهم ونحو رؤسائهم أو مرءوسيهم بل ومسئولياتهم نحو المجتمع. وكل هذه الجوانب تساعد على إعداد الإطار الاجتماعي العام والفكري لتنمية القوى البشرية بل وتؤثر أيضا على دوافع الفرد ومن ثم تسهم في تنمية مهاراته.

التعليم وزيادة الانتاج :

لعل من أهم الحقائق المعروفة المسلم بها من جانب رجال التربية والاقتصاد على السواء أن الثروة البشرية بالنسبة لعملية الإنتاج لا تقل أهمية عن رأس المال المادي نفسه ، وهو ما أشرنا إليه أكثر من مرة من قبل . والواقع أنه من الصعب أن نعزل مقدار الزيادة في الإنتاج المترتبة على التعليم نظرا لأن العوامل التي تساعد على تحسين القدرة البشرية تشمل ميدانا أوسع بكثير عما يقصد بالتعليم كما تحدده الميزانية أو المخصصات المالية له . ولكن على الرغم من ذلك فإن

التقديرات الاحصائية الحديثة تشير إلى أن تراكم رأس المال المادي مسئول عن،أو يؤدي إلى أقل من نصف الزيادة السنوية في الإنتاج في الدول النامية . أما الباقي وهو ما يزيد على نصف الزيادة في الإنتاج فيرجع إلى زيادة الكفاءة والمهارة البشرية وتحسين تنظيم الإنتاج .

ويؤكد عالم الاقتصاد السوفيتي « كوماروف » وجود الصلة الوثيقة بين التنمية الاقتصادية والتعليم قائلاإن التحسين المستمر المنتظم في المستويات التعليمية للعمال السوفييت يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقدم الفني والتكنولوجي الذي حققه الاقتصاد السوفييتي في السنوات الماضية وأن حوالي ٧٥ ٪ من الزيادة الإجمالية في الإنتاج الصناعي خلال الخطة السبعية الأخيرة إنما يعود إلى التحسن الظاهر في نوعية التعليم والتأهيل المهني الذي حصل عليه العمال السوفييت في العقود الاخيرة .

التعليم وزيادة الدخل القومي :

لا شك في أن التعليم يساعد الفرد على زيادة دخله عن طريق ما يكتسبه من مهارات معرفية وعملية ، وكلما زاد مستوى تعليم الفرد في هذه النواحي زاد دخله . ولذلك يعتبر التعليم من أهم العوامل المساعدة على إذابة الفوارق الطبقية عن طريق ما يحدث من تقارب اقتصادي واجتماعي بين أفراد الأمة لا سيما في مجتمع التحول الاجتماعي حيث يكون التركيب الاقتصادي والاجتماعي نفسه عاملا هاماً في إحداث هذا التقارب ، وفي دراسة ميللر الأمريكي H . Miller (١٩٥٨) وجد أن متوسط دخل الفرد من التعليم طول الحياة يقدر بحوالي ١٨٢ ألف دولار لمن أنهى التعليم الابتدائي و ٣٥٨ ألف دولار لمن أنهى التعليم الثانوي ، و٤٣٥ ألف دولار لمن أنهى التعليم الجامعي ، وزيادة دخل الفرد تعني بالطبع زيادة الدخل القومي لأن الدخل القومي في أساسه هو مجموع دخول الأفراد . وقد أشارت دارسات شولتز Schultz على الاقتصاد الأمريكي إلى أن معدلات الدخل تزيد كلما زاد المستوى التعليمي وأشارت إحدى دراسات أكاديمية العلوم السوفيتية إلى أن حوالي ٢٣ ٪ من الزيادة في الدخل القومي سنة ١٩٦٠، ترجع إلى أسباب تعليمية .

ويؤكد ذلك أيضا ما قام به الاقتصادي البلجيكي أود أوكهرست Odd Aukhurst من دراسات إجراها في الاقتصاد الأمريكي على فترة تزيد عن نصف قرن (١٩٠٠ - ١٩٥٥) . وقد أثبتت هذه الدراسات أنه بينما لم تؤد زيادة رأس المال بنسبة وهي ١ ٪ إلا إلى زيادة الإنتاج القومي ٢ ٪ أدت الزيادة في القوى العاملة بنفس النسبة ١٪ وخلال نفس الفترة إلى زيادة الإنتاج بمعدل ٧ ٪ وأن تحسين كفاءة القوى البشرية أدى إلى زيادة عامة في الإنتاج القومي مقدارها ١,٨ ٪ .

وقد دلت الأبحاث العديدة التي أجريت لدراسة النمو الاقتصدي في كثير من بلدان العالم على أن التعليم عامل أساسي من عوامل ذلك النمو ، وأنها أكبر أثراً من رأس المال المادي . هكذا تنتهي الأبحاث التي قام بها « دينسون » Denison إلى أن ٢١ ٪ من النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة بين عام ١٩٢١ ، ١٩٥٧ يرجع إلى أثر التعليم .

التعليم والتنمية الاجتماعية :

ينطوي مفهوم التنمية الاجتماعية على مشكلات معينة تتعلق بتحديده وتعريفه . فهذا التعبير ليس واضحا وضوح مفهوم التنمية الاقتصادية . وترجع هذه الصعوبة في تحديد مفهوم التنمية الاجتماعية إلى عدم وضوح كلمة «الاجتماعية» والخلط في استخداماتها . فأحياناً يقصد بها كما التغيير الاجتماعي الذي يحدث نتيجة للتصنيع تحت تأثير التقدم العلمي والتكنولوجي . ويشير آدامز وفيريل (١٩٦٦) Adams and Ferrel إلى التنمية الاجتماعية بأنها أساس تنمية المجتمع ويشير إليها آرون وهوزلتز (١٩٦٥) Aron and Hoselitz بأنها زيادة أخلاقيات السلوك البشري وفكره . وأحيانا تستخدم بمعنى تحسين الخدمات الاجتماعية .

ويلعب التعليم دوراً هاماً في عملية التنمية الاجتماعية بجوانبها المتعددة التي تؤثر بدورها بصورة مباشرة أو غير مباشرة في التنمية الاقتصادية . ومن ثم قد يكون من الصعب أن نتصور حدوث تنمية اقتصادية دون أن يصاحبها تنمية اجتماعية . والواقع أن التخطيط الحديث يسعى دائما إلى تحقيق توازن بينهما . وعلى الرغم من أنه يصعب وضع حدود فاصلة بين كل من التنمية الاقتصادية

والاجتماعية فإنه يمكن القول بأن التعليم أهم عامل محدد للنجاح الاقتصادي والاجتماعي وأنه مهم ومفيد للفرد والمجتمع معا . ويمكن أن نحدد أهم جوانب التنمية الاجتماعية فيما يلي :

١ ـ الممارسة الصحيحة للحقوق والواجبات . فالديموقراطية الحقيقية تقوم على أساس المواطن المتنور الذي يعرف حقوقه وواجباته كما تكفلها له دساتيرَ الدولة وتشريعاتها وقوانينها ، وأن يمارس هذه الحقوق والواجبات بطريقة فعالة . وفي عبارة مشهورة « إن الأمية تفسد سرية الاقتراع في الانتخابات العامة » وهي بهذا تشير قضية تربوية على درجة كبرى من الأهمية تتعلق أساساً بالتنمية الاجتماعية .

٢ - الاستفادة من الخدمات الاجتماعية . فالدولة بمسئولياتها الاجتماعية نحو الأفراد تقوم بالعديد من الخدمات الصحية والتعليمية والإرشادية وغيرها . وهي في سبيل ذلك تفتح المستشفيات وتنشئ المدارس وتقيم المؤسسات وتعدها وتنفق عليها لتستمر في أداء وظيفتها . ولاشك في أن الاستفادة الكاملة من هذه الخدمات تتطلب درجة معينة من الوعي من جانب المواطن . وواضح أن المشكلة في جوهرها تربوية وتتصل اتصالا مباشراً وثيقاً بالتنمية الاجتماعية .

٣ - تنمية الاتجاهات الصحيحة لدى الفرد نحو الأمور الحيوية التي تؤثر بصورة مباشرة على التنمية الاقتصادية . فتكوين الاتجاهات السليمة نحو الاستهلاك وتنظيمه والادخار وأهميته وتحديد النسل وضرورته ومراعاة العادات الصحية السليمة في الغذاء والمسكن والملبس والآثار الاجتماعيّة المترتبة على كل هذه الأمور بالنسبة للفرد والمجتمع تمثل كلها مشكلات تربوية هامة لها أهميتها بالنسبة للتنمية الاقتصادية .

٤ - تنشيط عملية الحراك الاجتماعي Social Mobility في المجتمع . وذلك بتمكين الأفراد من خلال تحسين مستوياتهم التعليمية والحصول على وظائف مرموقة ، من الترقي في السلم الاجتماعي . ويتصل بذلك أيضا ما سبق أن أشرنا إليه من دور التعليم في إذابة الفوارق الطبقية بين الناس والتقريب بين مستويات معيشتهم . وسنفصل الكلام عن هذه النقطة في كلامنا عن تفاوت الناس في كسب معيشتهم.

الفصل السابع

الإنسان هدف التنمية وأدائها

مقدمة :

من المعروف أن التنمية في أي مجتمع من المجتمعات وفي أي صورة من الصور تهدف إلي تنمية الإنسان أولا وأخيراً . فهدفها الأول هو خير الانسان وصالحة . وهي في سبيل تحقيق ذلك تستخدم الإنسان كوسيلة وأداة . وبدونه لا يمكن أن تتحقق التنمية المنشودة . فالانسان إذن هو هدف التنمية وأدائها . ويهمنا هنا أن نذكر كملة عن هذا الإنسان الذي وصفه القرآن الكريم بقوله « وكان الإنسان أكثر شئ جدلاً » ومن ناحية النشأة الأولى تتفق الأديان السماوية على أن آدم أبو البشر وأنه خرج من الجنة ليبدأ دورة حياته الدنيوية بعد تلقية الوحي من ربه وغفران ذنبه .

وبصرف النظر عن اختلاف وجهة النظر الدينية عن الخطيئة الكبرى لآدم وخروجه من الجنة تبعا لذلك وتحمل أبنائه من بعده وزر التكفير عن هذه الخطيئة كما تقول المسيحية ، أو كما يقول الإسلام « لا تزر وازرة وزر أخرى » ، وأن الله عز وجل قد غفر لآدم وأن أبناء من بعده ليسوا مسئولين عن ذنبه ، نقول بصرف النظر عن ذلك ، فإن الإنسان هو خليفة الله على الأرض يستعمرها ويستنبت خيراتها ويتولاها بالعناية والرعاية لكي ينميها ويعيش ، ويأكل من عمل يده . والعمل قيمة أساسية في حياة الإنسان وعليها تعتمد كل مقومات حياته وبدونها تتوقف الحياة . وقد أوصانا النبي (ﷺ) بذلك في قوله : « خيركم من أكل من عمل يده وإن نبي الله داود كان يأكل من عمل يده » كما أن الله سبحانه وتعالى قد كرم الإنسان وفضله على كثير من خلقه وجعل الملائكة تسجد له تعظيما وتبجيلا إلا إبليس الذي عصى ربه وأبى واستكبر أن يسجدله لأنه اعتبر نفسه مخلوقا من طينة أفضل . قال تعالى على لسان إبليس « خلقتني من نار وخلقته من طين » .

والله سبحانه وتعالى في مشيئته باستخلاف الإنسان في الأرض قد ميزه عن سائر الخلق بالعقل والذكاء . وجعل له قدرات إدراكية وبصرية تفوق غيره . وزوده

بعدد هائل من الامكانيات العقلية والجسمية التي يصعب حصرها .

فله قدره هائلة على تغيير سلوكه في ضوء خبرته الماضية وله قدرة على التصور والتجريد والتخيل والابتكار والاختراع لايدانيه فيها أحد ، وله قدرة على التذكر والحفظ والاسترجاع مما سهل نقل خبراته وثقافته لأجيال من بعده . وهذا بدوره مكن الإنسان من أن يصبح كائنا اجتماعيا . وفي مملكة الحيوان والطير نجد معظم الكائنات تتواصل وتتفاهم فيما بينها عن طريق الأصوات والحركات والإشارات . أما الإنسان فقد توصل إلى اختراع الرموز واللغة واستخدامها وسيلة للتخاطب والكتابة . فهو مستخدم للرمز على حد تعبير "كاسيرر" . وهذه الوسيلة اللغوية طورها الإنسان إلى درجة كبيرة من الدقة والمرونة لتعبرعن أدق الأشياء وأكثرها تجريداً وصعوبة وتعقيدا لا لفرد أو شخص واحد ، وإنما لملايين الأفراد الآخرين . وتوصل الإنسان إلى وسيلة أخرى لحفظ ثقافته عن طريق الكتابة للأجيال التالية المتعاقبة . ونظم المعارف في علوم وأضاف إليها . وللإنسان قدرة هائلة على تغيير عالمه الذي يحيط به ، وعلى صنع الأدوات والأشياء واستخدامها ، وتوصل إلى عمل أشياء كثيرة تجلب السعادة والبهجة والسرور لعينه وسمعه وروحه ، كما تجلب الشقاء والمعاناة لجسمة ونفسه . جاب العالم وآفاقه ، وشق بحوره وأنهاره ومحيطاته وكشف في قيعان هذه البحور والمحيطات . وجاب الفضاء واكتشفه ووصل إلى القمر والمريخ، و اخترع الكمبيوتر أو الحاسب الآلي بقدرته الهائلة على تخزين المعلومات واسترجاعها وتحليلها وحل أصعب المشاكل وأكثرها تعقيداً . خلق أدوات تدميره بالقنبلة الذرية والهيدروجينية وغيرها من الأخطار التي تتهدده بالموت والفناء كالتلوث البيئي والأمراض القاتلة والحروب الطاحنة ، والبطالة العارمة ، والجريمة والعنف ، والمخدرات بدرجة لم يسبق له مثيل في الماضي .

والآن أصبح الإنسان قادراً على تعديل قوانين الوراثة بحكم التحكم في الجينات وقاردراً على تغيير أمور أخرى بحكم الهندسة الوراثية . وهكذا توصل الإنسان لقيام ثقافات وبناء صروح من الحضارات جيلا عبر جيل في المشرق والمغرب . في مصر القديمة واليونان وبلاد فارس والصين وبابل وآشور ، في العراق و ما بين النهرين ، وفي مملكة سبأ وأرض الجزيرة العربية ، وأرض الكنانة، وفي دمشق الأموية وبغداد العباسية ، في الأندلس العربية ، وفي الدنيا الجديدة.

إنها ثقافات وصروح من الحضارات فيها كثير من الإيجابيات وكثير من التناقضات . وهذا هو الإنسان ، إنه حقاً كما وصفه القرآن الكريم بأنه أكثر شيء جدلا .

لقد مضى ما يقرب من ثلاثمائة عام على استخدام المنهج العلمي أو الطريقة العلمية في الكشف عن المعرفة وتحسين فهمنا لعالمنا الذي نعيش فيه . ومع ذلك فإن الإنسان نفسه مازال لغزاً مجهولا . وكثير من جوانب شخصيته وطبعه وتطبعه مازال يكتنفها الغموض ويحتاج إلى مزيد من سبر أغواره حتى نعرفه - أي الإنسان - وندرك أبعاده .

عدم المساواة :

يولد الإنسان حراً ، وعلى درجة من المساواة مع بقية بني جنسه من البشر . لكن منذ المولد يختلف كل فرد عن الآخر في قدراته وامكانياته الجسمية . ومن هنا كان الأصل في عدم المساواة راجعاً إلى اختلاف في الجوانب الجسمية والبيولوجية من إنسان لآخر . والإنسان في سعيه إلى تحقيق مكانته في المجتمع، وفي دأبه الحثيث على السيطرة والتحكم ، تتسع فجوة عدم المساواة بين البشر . بل إن تفاوت البشر في الأخلاق والصفات المعنوية والقيم يؤدي إلى اتساع فجوة عدم المساواة في الفرص المتاحة لهم في الحياة سواء في مجال العمل أو في مجال التعامل الاجتماعي . وقد أشار القرآن الكريم في بعض آياته على لسان بنت النبي شعيب عليه السلام « قالت إحداهما يا أبت استأجره إن خير من استأجرت القوي الأمين » . فهاتان الصفتان إحداهما جسمية وهي القوة والأخرى خلقية وهي الأمانة . كلتا الصفتين أهلت صاحبها إلى أن يكون أفضل من غيره في الاستخدام والتقبل الاجتماعي . وهو بهذا يتميز عن غيره في الدخل المادي الذي يحصل عليه والذي يؤهله لأن يحقق مكانة أفضل في المجتمع . بل إن الإنسان قد يستخدم العنف لتحقيق عدم المساواة في محاولته للكسب ، وتنافسه في الوصول إلى الهدف . وهذا يعتبر شيئاً طبيعيا في الإنسان . والنزعة إلى السيطرة تظهر بصورة أكبر عند الرجل إذا قورن بالمرأة . وكل المجتمعات على اختلاف شاكلتها تصنف أفرادها على أساس الجنس والعمر. فالرجال يتحكمون في النساء والكبار في الصغار . ومن خلال انعدام المساوة يتولد سلم متدرج من

الفرص المتاحة أمام الفرد في الوصول إلى المصادر المادية والمعنوية والاجتماعية . وقد يؤدي التسابق إلى الوصول إلى هذه المصادر إلى استخدام العنف والعدوان كما أشرنا. وتزداد فجوة عدم المساواة بين البشر في المجتمع الصناعي الحديث . ذلك أن التقدم التكنولوجي في هذا المجتمع قد أدى إلى زيادة الانتاج . وكلما زاد الانتاج زاد التنافس في الحصول على المصادر المادية . ومن هنا تتسع الفجوة في عدم المساواة . هناك مثل يقول إن قيمة الفرد هي في مقدار ما يجيد معرفته وعمله . ومن المعروف أن التعليم يرفع المستوى الثقافي للفرد ويكسبه ألواناً من المعرفة والمهارات التي تمكنه من زيادة دخله وزيادة قدرته على كسب العيش ، وبهذا يتقدم في السلم الاجتماعي . وعدم المساواة بين الأفراد ينجم أساسا عن إتاحة فرصة التعليم والعمل لفرد دون آخر .

وقد قام عالم الأنثروبولوجيا جون أوجبورن J . Ogburn (١٩٧٨) بدراسة الفرص التعليمية والتحصيل الدراسي في ست مجتمعات منها بريطانيا ونيوزيلنده ووجد عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين المجموعات المختلفة في هذه المجتمعات . وقد وجد أن عامل العنصر أو الجنس أو السلالة هو أساس تميز مجموعة على أخرى في فرصها التعليمية . لكنه وجد من دراسته أن في مجتمعات أخرى مثل الهند واليابان يرجد عدم تكافؤ الفرص التعليمية لأسباب أخرى تتعلق بنظام الطبقات الاجتماعية والدينية . ولكن على الرغم من وجود هذا التباين في الفرص التعليمية بين الطبقات المختلفة في هذه المجتمعات وفي غيرها ، فلا شك في أن غلبة النظم الديمقراطية وتزايد الضغوط السياسية والاجتماعية في الدول المختلفة قد عمل على إتاحة مزيد من الفرص التعليمية للطبقات المحرومة ، والعمل باستمرار علي تحقيق المساواة في الفرص التعليمية في داخل المجتمع الواحد .

التعليم وقيم التعاون والتنافس :

من المعروف أن النظام الاقتصادي الاشتراكي يقوم على التعاون . أما النظام الاقتصادي الرأسمالي فإنه يقوم على التنافس . ومن المعروف أيضاً أن نظام التعليم في أي مجتمع يعكس ثقافته الخاصة وتقاليده الموروثة والقوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تسيطر عليه أوتؤثر فيه . ففي الاتحاد السوفيتي

سابقاً على سبيل المثال كان المنهج التعليمي موجها نحو تنمية الأيديولوجية الاشتراكية عند التلاميذ وتنشئتهم على الروح الجماعية والعمل الجماعي والتعاوني منذ السنوات الأولى لتعليمهم . ولذلك كانت بعض مدارس رياض الأطفال تضع حجرا ضخما في ملعبها لا يستطيع أي تلميذ بمفرده أن يحركه ، ولكن بتضافر مجموعة من التلاميذ معا يستطيعون تحريكه من مكانه عدة خطوات . وهكذا يتعلمون قيمة العمل الجماعي كما يتعلمون قيمة التعاون في سبيل تحقيق الهدف المنشود . وكان المعلمون السوفيت يوجهون في إعدادهم نحو مكافأة المجموعة ككل على أدائها لا مكافأة فرد واحد مهما كان دوره . كما أن التلميذ المتخلف أو بطئ التعلم كان يساعده بقية أقرانه أومجموعة فصله حتى يحققوا جميعا الهدف العام . وخلال العطلات الصيفية كان التلاميذ يشاركون جماعيا في جمع المحاصيل الزراعية كالقطن والفواكه المختلفة . وهكذا يؤكد التعليم على قيم التعاون التي تميز المجتمع الاشتراكي . أما في الولايات المتحدة الأمريكية فيتعلم التلاميذ التنافس والتفوق الفردي . ففي مثال الحجر السابق يتعلم التلاميذ كيف يتنافسون فيما بينهم لمعرفة أقدرهم على تحريك الحجر من مكانه . وفي هذا مجال للابتكار وإظهار القدرات العقلية لمختلف التلاميذ في توصلهم إلى طريقة لتحريك الحجر من مكانه . كما يعمل المعلمون على مكافأة التميز الفردي ومدح وإثابة التلميذ المتفوق . وهكذا يؤكد التعليم على قيم التنافس التي تميز المجتمع الرأسمالي .

وفي بلادنا العربية كما في غيرها نجد ألوانا متابينة من الحوار والنقاش عبر وسائل الاعلام المختلفة حول ما ينبغي أن يتضمنه المنهج المدرسي وما الذي يجب أن يشتمل عليه مضمونه ومحتوياته هذا النقاش والحوار يعكس في جوهره وجهات النظر المختلفة نحو جوانب الثقافة التي يرى الكبار أنها جديرة بأن تنقلها المدرسة للصغار وأن تعلمهم إياها . وأوضح الأمثلة على ذلك ما أثير في مصر عام ١٩٩٤ حول منهج التربية الدينية والمواد الاجتماعية . وبصرف النظر عن هذا الحوار أو النقاش فإن ديننا الاسلامي يحث على التعاون والتنافس معا . قال تعالى « وتعاونوا على البر والتقوى » وقال عز وجل « وفي ذلك فليتنافس المتنافسون » فلكل منها مواقفة التي يتطلبها .

فالتعاون يكون في مجال الخير لا الشر . ويكون موجها نحو أعمال البر

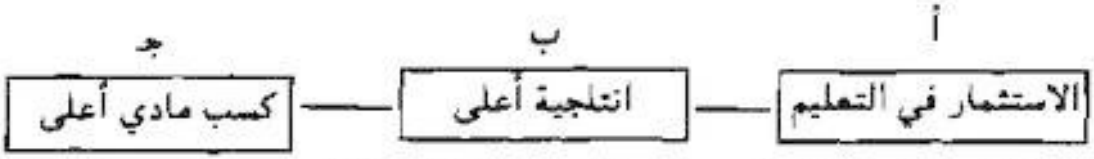
والخيرات حثيما يكون تكاتف الجماعة مؤثرا وعندما يكون العمل التعاوني مطلوبا . كما أن التعاون مطلوب أيضا في الأعمال المتصلة بخشية الله وعبادته وتقواه وحماية الفرد والمجتمع ضد ما يتهدده من أخطار . أما التنافس فيكون مرغوبا عندما يتطلب الموقف إجراء أو تصرفا فرديا لا جماعيا . أي أن الفرد يستطيع القيام به وحده دون حاجة إلى تضافر أو تعاون الجماعة . ويكون في مجال الخير لا الشر مثله مثل التعاون . ويبدو ذلك بوضوح في تنافس الأفراد في أعمال البر وتسابقهم إلى إغاثة الملهوف والعطف على الفقير والإحسان لمن يستحق وإقامة المؤسسات الخيرية والتعليمية من مستشفيات ومبرات ومساجد ومدارس ودور لإيواء اليتامى وما شابه ذلك .

لماذا يتفاوت الناس في كسب معيشتهم ؟

لقد تأكدت أهمية التربية والتعليم منذ قديم العصر والأوان . ونظر إليهما على أنها أهم محدد لنجاح الفرد اقتصاديا واجتماعيا . والسؤال الذي يطرح نفسه هو : لما يتفاوت الناس في كسب معيشتهم ؟ : وعلى الرغم من وضوح هذا التساؤل للعيان فإن الإجابة عليه ليست بهذه الدرجة من الوضوح . واختلفت إجابة الباحثين وأهل الاختصاص تبعا لاختلاف أساليبهم ونظرياتهم . من هذه الأساليب والنظريات : أسلوب رأس المال البشري والمؤهلات الدراسية وتجزئة سوق العمل أو تصنيفاته ووجهات النظر الراديكالية . وسنحاول تفصيل الكلام عن هذه الأساليب والنظريات في السطور التالية .

١ - أسلوب رأس المال البشري :

تعتمد منطقية هذا الأسلوب علي أن التباين والاختلاف في دخول الأفراد من العمل ، يرجع فيما يرجع إلى الفروق في نوعية العمل من حيث مقدار ما يكسبونه من كم أو مجموع رأس المال البشري . وعلي هذا فإننا إذا أردنا أن نخفف من عدم المساواة في الدخول علينا أن نخفف من عدم المساواة فيما يستثمره الناس في رأس المال البشري سواء في التعليم أو الصحة أو التدريب المهني أو التدريب أثناء العمل أو الخدمة . والشكل التخطيطي التالي يصور هذا الأسلوب :

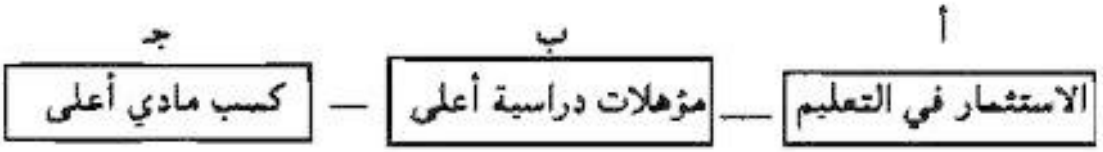


فالاستثمار في التعليم يؤدي إلى زيادة انتاجية الفرد وبالتالي زيادة مقدار مايكسبه من عمله . ويتفق هذا الأسلوب مع النظرية الاقتصادية المعروفة باسم «نظرية حد الانتاجية » التي تدعى أن الأجور تتحدد تبعا لمدى اسهام العامل في دخل وكسب جهة العمل . بمعنى أن العمال الأكثر إنتاجا يحصلون على أجر أعلى عندما يتساوى الجميع في الشروط الأخرى .

هناك جانب آخر لأسلوب رأس المال البشري يتعلق بالاستثمار في التدريب أثناء الخدمة أو أثناء العمل . كما يتعلق بالمعايير التي تحدد من الذي يتحمل نفقات هذا التدريب ومن المستفيد منه فيما بعد . ومن الدراسات الرائدة في هذا الموضوع ما قام به بيكر Becker عام ١٩٦٢ و ١٩٦٤ . وقد ميزت هذه الدراسة بين التدريب العام والتدريب الخاص. ويقصد بالتدريب العام التدريب الذي يزود المتدرب بالمعلومات والمهارات المفيدة المستخدمة في عمله الحالي حيث يتم التدريب وكذلك في الأعمال أو الشركات الأخرى . أما التدريب الخاص فيقتصر على فائدته للعمل الحالي دون أن يمتد إلى العمل في الشركات أو الهيئات الأخرى . وهو لا يتعلق بزيادة انتاجية العمل في أعمال أخرى خارج عمله الحالي. وما تتنبأ به هذه النظرية هو أن العامل يكون على استعداد لتحمل نفقات تدريبه العام وذلك بتخفيض أجره طوال مدة التدريب . كما يكون رب العمل على استعداد لزيادة أجر العامل بعد تدريبه . أما بالنسبة للتدريب الخاص فان العامل الذي تدرب على هذا النحو . بيد أن هذا التنبؤ قد أدخل عليه تعديل فيما بعد عندما اتضح أن أرباب العمل الذين يستثمرون في التدريب الخاص لعمالهم زو مستخدميهم لا يسمحون لهم بترك العمل ويكونون على استعداد لزيادة أجورهم بدرجة تمكنهم من الاحتفاظ بهم في مواجهة منافسة هيئات العمل الأخرى . وهذا يتوقف على مدى قوة الموقف التفاوضي لكل طرف وبالمثل قد لا يرفض العامل أن يدفع نفقات تدريبه الخاص عندما يتضح له أن مثل هذا التدريب سيعود عليه بالنفع بزيادة أجره وتأمينه في العمل ضد الطرد أو الفصل أو الاستغناء عنه . وقد أكدت هذه النتيجة دراسات أخرى لاحقة منها ما قام به مينسر Mincer عام ١٩٧٠ و ١٩٧٤ (Cohn , P : 38) .

أسلوب المؤهلات الدراسية :

وهو أسلوب يدعى أن العلاقة بين التعليم والدخل قد تكون في صورة أخرى غير ما ذهب إليه الأسلوب السابق . وقد تبنى هذا الأسلوب كل من بيرج I . Berg (١٩٧٠) ، وأرو (Arrow) (١٩٧٣) ، وسبنس Spence (١٩٧٣) ، وتوبمان و ويلز Taubmam and Wales (١٩٧٣) ، وستيجليتز Stiglitz ١٩٧٥ : وذهبوا إلي القول بأن العامل المحدد لزيادة الدخل هو الحصول على شهادة أو مؤهل دراسي أعلى . ذلك أن التعليم أو التدريب في حد ذاته قد لايكون له تأثير واضح على إنتاجية الفرد . ونظرا إلى أن الفرد الذي يختار لبرنامج للتدريب أو التعليم يتوفر لديه أصلا الامكانيات التي ينشدها صاحب العمل والتي اختاره من أجلها فإن أجره يزيد حتى ولو لم تزداد انتاجية . ومن هنا فإن التعليم يصبح مجرد وسيلة للاختيار . والشكل التالي يوضح هذا الأسلوب (المرجع السابق ص ٣٠) .



وقد اعترض بعض الباحثين وأهل الاختصاص على هذا الأسلوب ووجهوا إليه النقد على أساس أن اطراد ثبوت العلاقة بين التعليم والدخل على مدى حياة الإنسان في كسب معيشته يناقض هذا الأسلوب . وعلى الرغم من هذا النقد فمازال الجدل محتدما .

٣ - أسلوب سوق العمل المزدوج أو الثنائي :

وهو أسلوب يمثل تحديا آخر لأسلوب رأس المال البشري . ويدعى هذا الأسلوب أن أسلوب رأس المال البشري لا يصدق إلا علي شريحة معينة من القوى العاملة . أما الشريحة الاخرى وهي الخاصة بالفقراء والأقليات فلا يصدق عليها . ذلك أن سوق العمل في نظر أصحاب هذا الرأي ينقسم إلى جزءين : جزء رئيسي يتكون من الأفراد الذين دربوا ودخلوا في السلم الوظيفي ولديهم امكانية الحراك الاقتصادي والوظيفي أي الانتقال من وظيفة إلى أخرى . وجزء ثانوي يتكون من العمال المأجورين المؤقتين الذين لا يتاح لهم التدريب الجيد ولا يتولون وظيفة

جيدة بصرف النظر عما يحققونه لأنفسهم من تعليم أو تدريب وتبعا لهذا الأسلوب فإن العلاقة بين التعليم والدخل لا ترتبط بانتاجية العامل في حد ذاتها كما صورها الأسلوب الأول وإنما ترتبط ببعض الخصائص الهامة التي تميز العامل الذي دخل سوق العمل الرئيسي عن العامل الأخر الذي لم يحالفه الحظ . ومن هنا فإن التعليم يرتبط بالدخل لا بسبب انتاجية العامل وإنما بسبب استخدام أرباب العمل للمؤهلات الدراسية كأساس للانتقاء والاختيار . بيد أن هذا الارتباط لا يصدق على العمال العاملين في سوق العمل الثانوي .

٤ - الأسلوب الراديكالي :

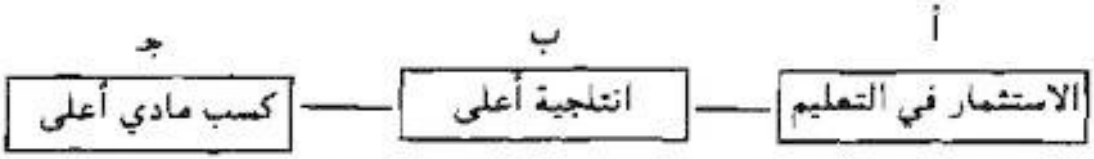
وهو أسلوب يدعى أن عدم المساواة في دخول الأفراد يعود إلي خلفياتهم الاجتماعية والأسرية أو طبقاتهم الاجتماعية . ذلك أن التربية والتعليم هي الوسيلة التي تنتقل بها ثروة الطبقات العليا أو الفنية من جيل لأخر . والتعليم العام في نظر هذا الأسلوب الراديكالي يعلم جماهير الشعب على السلوك وفقا لرغبات الرأسماليين . ومن ثم فالمدرسة تعلم الانضباط والنظام والأخلاق وقد لا تهتم بتعليم التفكير الحر المستقل أو الابداعي . وفي حين يذهب أبناء الصفوة إلى التعليم الخاص المتحرر من القيود فإن التعليم العام أو الحكومي يخدم أغراض هذه الصفوة لكي تظل متميزة . ومن ثم لا يعتبر هذا النوع من التعليم العام وسيلة للتغيير الاقتصادي والاجتماعي . وواضح أن هذا الأسلوب قد عفا عليه الزمن ومن الصعب تقبله في ظل التطور الكبير الذي حدث في المجتمعات وأنظمتها التعليمية في الوقت الراهن ولا يصدق إلى على استثناءات محدودة .

المرأة والتعليم والعمل :

لئن كانت المرأة في أصل الخليقة من ضلع الرجل فإن رجال اليوم هم من صنع النساء . ولعل هذا يؤكد الأهمية الحيوية لدور المرأة في المجتمع . ومع ذلك ظلت المرأة رهينة المنزل بعيدة عن مجريات الأمور في المجتمع في الشرق والغرب على السواء . قديما وحديثا وعلي مر العصور مع استثناءات قليلة . وقد عبر شاعرنا عن ذلك بقوله :

يقولون نصف الناس في الشرق عاطل ... نساء قضين العمر في الحجرات

وهذا يعني أن بغياب المرأة عن مجريات الحياة الاجتماعية تعطل نصف



فالاستثمار في التعليم يؤدي إلى زيادة انتاجية الفرد وبالتالي زيادة مقدار مايكسبه من عمله . ويتفق هذا الأسلوب مع النظرية الاقتصادية المعروفة باسم «نظرية حد الانتاجية » التي تدعى أن الأجور تتحدد تبعا لمدى اسهام العامل في دخل وكسب جهة العمل . بمعنى أن العمال الأكثر إنتاجا يحصلون على أجر أعلى عندما يتساوى الجميع في الشروط الأخرى .

هناك جانب آخر لأسلوب رأس المال البشري يتعلق بالاستثمار في التدريب أثناء الخدمة أو أثناء العمل . كما يتعلق بالمعايير التي تحدد من الذي يتحمل نفقات هذا التدريب ومن المستفيد منه فيما بعد . ومن الدراسات الرائدة في هذا الموضوع ما قام به بيكر Becker عام ١٩٦٢ و ١٩٦٤ . وقد ميزت هذه الدراسة بين التدريب العام والتدريب الخاص. ويقصد بالتدريب العام التدريب الذي يزود المتدرب بالمعلومات والمهارات المفيدة المستخدمة في عمله الحالي حيث يتم التدريب وكذلك في الأعمال أو الشركات الأخرى . أما التدريب الخاص فيقتصر على فائدته للعمل الحالي دون أن يمتد إلى العمل في الشركات أو الهيئات الأخرى . وهو لا يتعلق بزيادة انتاجية العمل في أعمال أخرى خارج عمله الحالي. وما تتنبأ به هذه النظرية هو أن العامل يكون على استعداد لتحمل نفقات تدريبه العام وذلك بتخفيض أجره طوال مدة التدريب . كما يكون رب العمل على استعداد لزيادة أجر العامل بعد تدريبه . أما بالنسبة للتدريب الخاص فان العامل الذي تدرب على هذا النحو . بيد أن هذا التنبؤ قد أدخل عليه تعديل فيما بعد عندما اتضح أن أرباب العمل الذين يستثمرون في التدريب الخاص لعمالهم زو مستخدميهم لا يسمحون لهم بترك العمل ويكونون على استعداد لزيادة أجورهم بدرجة تمكنهم من الاحتفاظ بهم في مواجهة منافسة هيئات العمل الأخرى . وهذا يتوقف على مدى قوة الموقف التفاوضي لكل طرف وبالمثل قد لا يرفض العامل أن يدفع نفقات تدريبه الخاص عندما يتضح له أن مثل هذا التدريب سيعود عليه بالنفع بزيادة أجره وتأمينه في العمل ضد الطرد أو الفصل أو الاستغناء عنه . وقد أكدت هذه النتيجة دراسات أخرى لاحقة منها ما قام به مينسر Mincer عام ١٩٧٠ و ١٩٧٤ (Cohn , P : 38) .

على المرأة وما يتعلق به من حمل وإنجاب الأطفال وإرضاعهم وتربيتهم في المهد . وقد وضع ذلك قيوداً على قدرة المرأة في الاشتراك كاملا في الحياة العامة كالرجل لاسيما في فترات معينة من حياتها . ونحن حتي الآن لا نعلم على سبيل اليقين أو التأكيد ما إذا كانت الفروق البيولوجية عند المرأة تؤثر على قدراتها وسلوكها أم لا . وإذا كان ينظر للمرأة بصفة عامة علي أنها أضعف من الرجل وأنها أكثر سلبية وأكثر عاطفية فإن تفسير ذلك عند كثير من العلماء يرجع إلى عوامل ثقافية وتربوية أكثر منها بيولوجية .

ومن المعروف من الدراسات الأنثروبولوجية المختلفة أن دور كل من الرجل والمرأة يتحدد في أي مجتمع بما يسوده من عادات وتقاليد وقيم واتجاهات متوارثة على مر الأزمان . ومع ذلك فقد حاولت بعض النظريات خلال العقود الماضية أن تربط بين الفروق البيولوجية والفروق الاجتماعية بين كل من الرجل والمرأة . وعلى كل حال يلاحظ بصفة عامة أن سلوك المرأة في المجتمع يفضل سلوك الرجل . فهي أكثر انضباطا وأكثر التزاما بالقواعد والأصول والقوانين . كما أنها أفضل أيضا في مجالات كثيرة . فهي أقل ارتكابا للجرائم وأقل استخداما للعنف وتعاطي المخدرات وما شابه ذلك .

المرأة والتعليم :

يرى بعض المربين أن زيادة فرص التحاق البنات بالتعليم ليست كافية في حد ذاتها من وجهة نظر التنمية ، و إنما يجب أن يكون تعليمهن إلى أقصى ما تسمح به قدراتهن واستعداداتهن لتتحقق الفائدة لهن وللمجتمع على السواء . وهناك قضية أخري تتعلق بتعليم المرأة وما يترتب عليه من تمييز الرجل عليها . فهناك ما يسمى بالمنهج الخفي في كل النظم التعليمية على اختلاف شاكلتها . هذا المنهج يؤكد على تمييز الرجل عن المرأة . فهو يؤكد على الجوانب الإيجابية عند الرجل والجوانب السلبية عند المرأة . و يؤكد على دورها في المنزل كأم أو زوجة أكثر من تأكيده على دورها خارج المنزل كعضو فعال في المجتمع . وهكذا يعزز المنهج المدرسي سيادة الرجل ودوره الغالب في المجتمع ، في حين أنه يولد عند المرأة خنوعا واستسلاما للرجل والقنوع بدورها التلقيدي في المنزل . وكثير من الكتب المدرسية تعطي دور البطولة والزعامة للرجل . في حين أنها لاتعطي المرأة

إلا أدواراً ثانوية هامشية في أغلب الأحيان . وكذلك الأمر بالنسبة للمواد الدراسية . فهناك مواد يخصص تعليمها تقليديا لكل من الذكر والأنثى . فالرياضيات والعلوم مثلا وأنواع معينة من الأنشطة الرياضية والترفيهية مقصورة على الرجل . وهناك أنشطة أخرى تختص بدراستها المرأة مثل الاقتصاد المنزلي والفنون الجميلة والأشغال اليدوية والرقص والموسيقى والغناء .

ومع ذلك فإذا كان من أهداف تربية المرأة إعدادها لتكون زوجة صالحة وأما واعية . فإن المنهج المدرسي لابد أن يتضمن مواداً دراسية تحقق هذا الهدف . لكن الأمر الواقع أن هذا المنهج ما زال بعيداً عن الهدف ، ومازال منهج تعليم المرأة قاصراً عن إعداد المرأة لمستقبل حياتها . لقد كان من أهم قرارات مؤتمر المرأة العالمي الرابع الذي عقد في بكين في سبتمبر ١٩٩٥ تعزيز الجهود في كافة انحاء العالم للقضاء على الأمية بين النساء والفتيات في موعد أقصاه عام ٢٠٠٠ . وهذا الموعد كما يبدو حلم وأمل أكثر منه واقع يمكن تحقيقه .

الفروق بين الجنسين في التحصيل :

الواقع أن الفروق بين الجنسين في المهارات الاكاديمية والمعرفية قد لقيت كثيرا من اهتمام الباحثين والدراسين . ويبدو من هذه الدراسات أن البنات لديها القدرة والمهارة في تعلم القراءة واللغات بدرجة أكبر من البنين . وتعزى الصعوبة النسبية لدى الأولاد في تعلم القراءة إلى عوامل بيولوجية تتعلق بالسرعة النسبية والنضج الجنسي لديهم بالنسبة للبنات . ويترتب على ذلك أن الأولاد تقل عندهم مدة فترات الانتباه ، ويزداد عندهم مستوى النشاط وتحول الانتباه . هذا بالإضافة إلى مشكلات أخرى إدراكية . وهي أمور كلها تؤثر على تعلم الأولاد في الفصل المدرسي (Marland , P . 24) . أما بالنسبة لتعلم الرياضيات والعلوم فتشير الدراسات إلى أن كثيرا من البنات تتفادى تعلمها في السنوات العليا من التعليم الثانوي وما بعده . وهذا أمر أثار اهتمام المربين وعلماء النفس وغيرهم من المهتمين بالعلوم السلوكية . ولا شك في أن انصراف البنات عن تعلم الرياضيات والعلوم يترتب عليه تحديد فرص التعليم والعمل أمامهن في المستقبل .

وفي دراسة شاملة على المستوى العالمي قامت بها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل الأكاديمي International Asseciation For the Education of Academic Achievement (I E A) وجد تفوق البنين على البنات في كل الدول وفي داخل

الدولة نفسها . وفي دراسة حديثة ١٩٨٨ قامت بها الرابطة عن التحصيل في مادة العلوم في ١٧ دولة وجد أن البنين حصلوا على درجات أعلى من البنات في كل مستويات التعليم ، وأن الفجوة بينهم تزداد عند سن العاشرة حتى الرابعة عشر . ومع أنه توجد بعض اختلافات في بعض المواد وفي بعض الدول إلا أن الخلاصة العامة التي توصلت إليها الدراسة أنه يبدو منذ السبعينيات أنه لايكاد يوجد تغيير في تفوق البنين على البنات عند سن الرابعة عشرة . وهذا يعني أنه لاتوجد فروق في التحصيل الدراسي بين البنين والبنات في المرحلة الابتدائية ، أما في المرحلة الثانوية فيبدأ ظهور الفروق بينهما . فيتميز البنون عن البنات في تحصيل الرياضيات والعلوم ، وتتميز البنات على البنين في القدرة على القراءة وتعليم اللغات . وهذه الفروق قد تأكدت في نتائج دراسات متعددة .

وتجدر الاشارة هنا إلى نتائج الدراسة الشاملة التي قامت بها اليانور ماكوبي وكارول ماكلين عن الفروق بين الرجل والمرأة . فقد كشفت هذه الدراسة عن أربعة مجالات توجد بها شواهد وأدلة على وجود فروق جنسية بين الرجل والمرأة هي مجالات : العدوان والقدرة البصرية المكانية والقدرة اللفظية والقدرة الرياضية . ولقد تركزت معظم الدراسات عن الفروق بين الجنسين في تعلم الرياضيات في فترة السبعينيات على اكتشاف العوامل البيئية التي تجعل المرأة تحجم عن دراسة الرياضيات . وفي الثمانينيات تحول الاهتمام إلى دراسة العوامل الفطرية والبيولوجية . وقد كشفت بعض هذه الدراسات على الموهوبين من الطلاب أن الفروق بين الجنسين في تعلم الرياضيات ترجع إلى موهبة فطرية لدى الذكر في القدرة الرياضية . وقد ثار كثير من النقد حول نتائج مثل هذه الدراسة . وذهب بعض علماء النفس إلى أنه على الرغم من احتمال وجود فرق بين الجنسين فإن هذا الفرق ضئيل . وبعض الدراسات توصلت إلى أن الفرق بين الجنسين في القدرة الرياضية يمكن إرجاعه إلى الفرق بين الجنسين في القدرة المكانية . وإذا صح وجود مثل هذه الفروق بين الذكور والاناث في بعض جوانب القدرة على التعلم فإن المنهج الخفي له ما يبرره .

لقد أكدت الدراسات التي قامت بها كل من ليزا ساربين Lisa Sarbin وباربرا ليخت Barbara Licht وكارول دويك Carol Dweck وديل سبيندر Dale Spender قوة تأثير المنهج الخفي في تأكيد الفروق بين الذكر والأنثى . وقد تنتقد هذه الدراسات

على أنها ربماتكون متحيزة لأن من قام بها كلهن من النساء . ومن الطبيعي أن ينحزن إلى بنات جنسهن . لكن هذا النقد لاينفي أن المدرسة بممارساتها ومنهجها تعمل بلا شك على تأكيد الفروق بين الجنسين . لقد أشارت بعض الدراسات إلى أن البنات اللائي يتعلمن في مدارس منفصلة خاصة على أيدي معلمات يكون أداؤهن أفضل عن البنات في المدارس المختلطة ، وهذه نتيجة لها مغزاها بالنسبة لما يقال عن المنهج الخفي) (Fägerlind , P . 176 .

منهجان مختلفان :

على الرغم من تساوي الجنسين في القدرة العقلية والتحصيلية نجد أن كثيرا من دول العالم تتبع منهجين دراسيين مختلفين لتعليم كل من الأولاد والبنات لاسيما على مستوى التعليم الثانوي والعالي . فقد دلت الدراسات التي عملت على الصعيد العالمي أن سبعا وخمسين دولة تستخدم منهجين دراسيين مختلفين لكل من البنين والبنات على مستوى ما بعد المرحلة الابتدائية في حين أن ستا وخمسين دولة تستخدم منهجا دراسيا موحدا للجنسين . وفي بلجيكا وفنلندا أو المانيا توجد مدارس أو أقسام ملحقة بالمدارس الثانوية تقدم دورسا متخصصة للبنات . وفي سويسرا تتعلم البنات أعمال الأبرة بدلا من موضوعات أخرى كالرياضيات أو الرسم . وفي بعض الدول منها المانيا والنمسا وسويسرا والهند يدرس الأولاد عدداً أكبر من الساعات في مقررات الرياضيات أكثر من البنات.وفي كثير من الدول تكون أعمال الأبرة مقصورة على البنات وأعمال الخشب والمعادن مقصورة على الأولاد . وبالمثل نجد أن البنات يدرسن مقررات أدبية وفنية في حين أن الأولاد يدرسون مقررات تقنية ومهنية ويدربون على الألعاب الرياضية التي يكون بعضها مقصوراً عليهم تماما مثل لعبة كرة القدم أو المصارعة أو الملاكمة وهي الألعاب التي تحتاج إلى قوة جسمية ولياقة بدنية كبيرة . ويمكن القول على وجه العموم بأن الاختلاف بين منهج البنين ومنهج البنات في كثير من الدول يتعلق بموضوعات معينة مثل الأشغال اليدوية والفنون والرياضة البدنية . وهناك اتجاه متزايد في كثير من الدول نحو توحيد المنهج الذي يدرسه البنون والبنات على السواء .

المرأة والعمل :

من الشواهد التي لايمكن أن ينكرها أحد هو تزايد دخول المرأة إلى ميدان العمل في كل دول العالم في الشرق والغرب على السواء . فالبيانات الإحصائية تشير إلى أن ثلث القوى العاملة عام ١٩٨٠ على المستوى العالمي كان من النساء. لكن في البلاد العربية تقل النسبة عن ذلك بكثير لاسيما في دول الخليج العربية التي تصل النسبة إلى حوالي ٥٪ من قوى العمل .

وفي الدول النامية يتركز حوالي ثلثي أعداد المرأة العاملة في قطاع الزراعة . وهذا يعني أنه بالنسبة لمعظم النساء العاملات في الريف يعملن في ظروف قاسية لساعات طويلة وبأجر زهيد . هذا بالإضافة إلى القيام بأعمالهن المنزلية . وما يزيد من صعوبة الظروف بالنسبة للمرأة العاملة في الزراعة في الريف أن إدخال التكنولوجيا الحديثة في ميدان الزراعة يقوم بها الرجال غالباً.وتترك الأعمال الوضيعة للمرأة . ومع انتشار تعليم المرأة وضيق فرص العمل في الريف فإن كثيراً من الفتيات الريفيات تهاجرن إلى المدن القريبة أو العاصمة للعمل في الصناعات التي تناسبها مثل الغزل والنسيج أو التريكو أو التمريض أو الخدمات أو صناعة الأغذية والإلكترونيات .

ولعل أهم المجالات المتاحة لعمل المرأة هو ميدان التعليم . ولهذا ما يبرره ، فالتربية والتعليم يتعبر امتداداً طبيعياً لدور المرأة في الأمومة وتربية الطفل . بل إن التربية المدرسية في جميع صورها وأشكالها ـ حتى وإن قام بها رجال ـ تعتمد اعتماداً رئيسياً على التربية التي تقوم بها المرأة أو الأم في المنزل . وكل الدلائل تشير إلى أن المرأة ستحتل النصيب الأوفى في العمل في مجال التعليم . وقد تحتكر العمل لنفسها دون الرجال في بعض المراحل التعليمية مثل دور الحضانة ورياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. وهذا الاتجاه واضح بالفعل منذ الآن . ففي أمريكا وانجلترا ينظر إلى التعليم الابتدائي على أنه مجال المعلمات لا المعلمين . وتشير الاحصاءات إلى أن ما يزيد عن ٨٠ ٪ من المعلمين في هذه المرحلة من الإناث . وفي فرنسا نجد أن الغالبية العظمى من معلمي التعليم العام هم من الإناث (مايقرب من الثلثين) ، وما يزيد عن ذلك في التعليم الابتدائي . وفي الدول الاسكندينافية معظم المعلمين من الإناث ، فهم يمثلون أربعة أضعاف الذكور في التعليم الابتدائي ، وضعف الذكور في التعليم الثانوي . ومع أن دولة مثل

اليابان معظم المعلمين من الرجال ، إلا أن المرأة تحتل أكثر من النصف في التعليم الابتدائي . وفي الدول العربية الخليجية يعتبر مجال التعليم أهم مجال لعمل المرأة حتى ولو كانت مؤهلة لغير مهنة التعليم . ويرجع ذلك إلى الظروف الاجتماعية في هذه البلاد . وقد ترتب على تشغيل الخريجات في مجال التعليم رغم عدم الحاجة إليهن إلى ضرورات أباحت محظورات حيث كان يقتصر تعليم الذكور على الذكور من المعلمين . أما في ظل الوضع الراهن ، وتحت ضغوط الأعداد الكبيرة الزائدة من المعلمات أنشئت في دولة قطر مدارس ابتدائية للبنين سميت بالنموذجية كل أعضاء إدارتها وهيئة التدريس بها من المعلمات . وينبغي أن نشير إلى أن مايقرب من ثلثي النساء العاملات في الدول الغربية المتقدمة يعملن في قطاع الخدمات . كما ينبغي أن نشير أيضا إلى أن المرأة حتى في حال اشتغالها وعملها تعاني من عدم مساواة أجرها بأجر الرجل في نفس العمل . وحتى عهد قريب و مازال في الدول الأوروبية نشاهد أو نقرأ في اعلانات الوظائف أجراً أقل للمرأة عن نفس العمل .

وهناك مشكلات مرتبطة بطبيعة المرأة وأدوارها تعوقها أو تحد من قدرتها على العمل مثل الزواج ودورها كزوجة والحمل والرضاعة والأمومة ودورها كأم، ودورها كربة منزل وراعية لشئونه وإدارته . ولذلك نجد كثيراً من الفتيات العاملات في الدول الأوربية يحجمن عن الزواج أو الارتباط بعلاقة زواج رسمية لأنها تفضل أن تشق له طريقاً مهنيا في العمل ولها طموحات تريد أن تحققها فيه. ولهذا النوع من المرأة إسم معروف يطلق عليها هو Carcer Woman أي إمرأة الوظيفة أو العمل المهني .

القيمة أو الجدوى الاقتصادية لعمل المرأة :

إن إسهام عمل المرأة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ليس من السهل حسابه ، فكثير من عمل المرأة الذي لا تأخذ عليه أجراً في المنزل وفي خدمة الأسرة ، هام وله قيمة كبيرة في حياة الأسرة والمجتمع ، وليس من السهل حساب قيمة هذا الإسهام بلغة اقتصادية . ولكن إحدى الدراسات الهامة الحديثة (١٩٨٥) التي اعتمدت على نتائج البحوث في ٦١ دولة من دول العالم ووجدت أن معدل عائد الاستثمار في تعليم المرأة يفوق نظيره عند الرجل لاسيما في الدول

النامية . فقد وجدت هذه الدراسة أنه بالنسبة لكل مستويات التعليم مجتمعة كان معدل عائد الاستثمار بالنسبة للمرأة ١٥٪ مقارناً بنسبة ١١٪ عند الرجل . وخلصت هذه الدراسة إلى القول بأن توسيع فرص تعليم المرأة تبرره عوامل الكفاءة إلى جانب العدالة الاجتماعية .

وبالإضافة إلى دور المرأة وإسهامها في التنمية الاقتصادية فإن المرأة تسهم أيضاً في التنمية الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة في المجتمع ، فقد أثبتت نتائج البحوث في كثير من الدول المتقدمة والنامية منها على السواء أن مستوى تعليم الأم أكثر أهمية من مستوى تعليم الأب في تحسين تحصيل الأبناء في المدرسة ، وإعدادهم لها لا سيما في مرحلة ما قبل التحاقهم بالمدرسة . كما أثبتت الدراسات أيضاً أن المرأة أكثر تأثيراً من الرجل من حيث تحسين المستوى الصحي والغذائي للأطفال وأنه كلما زاد مستوى تعليم المرأة زاد هذا المستوى الصحي الغذائي عند الأطفال . وهذا يؤكد أهمية تعليم المرأة تعليماً جيداً على أعلى المستويات .

من العرض السابق يتضح أهمية تعليم المرأة اجتماعياً واقتصادياً . ولهذه الأهمية يجب أن نولي أمر تعليمها كثيراً من الاهتمام منذ السنوات الأولى من الدراسة لاسيما فيما يتعلق بأدوارها الاجتماعية ، ويطالب دينيس جابور (Dennis Gabor) الحائز على جائزة نوبل في الفيزياء عام ١٩٧١ في كتابه المجتمع الناضج (The Mature society (1972)P. 113) بأن تكون التربية الوالدية مادة إجبارية يتحتم على كل فتى وفتاة في سن المراهقة دراستها قبل ترك المدرسة ، وأنه يجب تعميق الوعي بمسئولياتهم الملقاة على عاتقهم لإسعاد أبنائهم .

ويثير عمل المرأة بعض التساؤلات التي تتعلق بمدى جدواه أو قيمته الاقتصادية بالنسبة للمرأة . ولا شك في أن العمل في حد ذاته قيمة لها أهميتها في حياة الإنسان . كما أن عمل المرأة يعود بالنفع والفائدة على المجتمع . ويعود بالنفع والفائدة عليها أيضا . والسؤال الذي يطرح نفسه هنا : هل يتكافأ ما تأخذه المرأة عن عملها مع المشقة والمجهود الذي تبذله فيه . وهل يفضل عملها خارج المنزل عملها في داخله . وما هي الجدوى الاقتصادية النهائية التي تعود على المرأة من عملها ؟ لقد سبق أن أشرنا إلى عدم تكافؤ فرص العمل للمرأة مع الرجل ، وأشرنا أيضا إلى عدم تكافؤ أجرها مع أجر الرجل حتى ولو قام كل

منهما بنفس العمل . ومع أن الوضع بدأ يتغير في السنوات الأخيرة لصالح المرأة، إلا أن الشوط ما زال بعيدا أمامها . وقد أجريت بعض الدراسات على المرأة المصرية العاملة لمعرفة الجدوى الاقتصادية لعملها . وتبين من بعض هذه الدراسات أن معظم الأجر الذي تحصل عليه المرأة من عملها تنفقه في المواصلات بين المنزل ومكان العمل ، وفي متطلبات أناقتها وزينتها للخروج ، وفي تدبير خادمة بالمنزل تعوض خروجها للعمل في بعض الأحيان ، وفي أبواب شراء متطلبات الضيافة في العمل التي تعتبر امتداداً للمنزل من مشروبات ساخنة أو باردة أو ساندوتشات أو حلوى أو ما شابه ذلك . وما يتبقى لها بعد ذلك قد يكون غير ذي قيمة كبيرة أو قد لا يتكافأ مع الوقت الذي تقضيه خارج المنزل ، ومع المجهود الذي تبذله . وإذا ما أدخلنا التكاليف الزائدة التي تتحملها الأسرة مقابل خروج الزوجة إلى العمل من تدبير خادمة أو شغالة أو من ضياع أمر ترتيب الأمور والحياة المنزلية نجد أن المحصلة النهائية هي قلة أو عدم جدوى عمل المرأة بالنسبة لها من الناحية الاقتصادية . هذا ما توصلت إليه بعض الدراسات الميدانية في هذا الشأن . ولكن علينا أن نتذكر أيضا ما أشرنا إليه من أن العمل قيمة في حد ذاته ، وقد تكون هناك اعتبارات لدى المرأة التي تفضل العمل تفوق ما تحصل عليه من أجر أو دخل ، فقد تجد فيه إشباعا لحاجة نفسية لديها أو تحقيقا لذاتها وتطلعاتها في الحياة .

الفصل الثامن

التكلفة والعائد الاقتصادي للتعليم

يواجه مخططو التعليم في الدول النامية ومنها الدول العربية بصورة مستمرة مشكلات تتعلق بميزانيات التعليم والأموال المخصصة له ورصدها أو توزيعها بالنسبة لمختلف مراحل التعليم وأنواعه . ومن المعروف أن هذه الدول بصفة خاصة تولي أهمية كبرى لأغراض التنمية الاقتصادية وما تتطلبه من نظام التعليم بها ، كما أنها أيضا تعنى بترشيد إنفاقها وحسن استخدامه لتحصل من ورائه على أكبر عائد اقتصادي واجتماعي ممكن . وقد توصل رجال الاقتصاد إلى أساليب يهتدى بها في هذا الشأن منها أسلوب تحليل التكلفة والعائد Cost-Benefit Analysis . ويعرف أيضا بمعدل العائد Rate of Return وهو نوع من أسلوب التكلفة والعائد يستخدم عادة في التعليم . وبه يمكن قياس مدى العائد أو الفائدة المتحصلة في المستقبل في ضوء التكاليف التي تنفق ، وذلك كمؤشر عقلاني لتبرير ما ينفق من أموال .

مفهوم حساب التكلفة والعائد :

يقصد بحساب التكلفة والعائد مقارنة تكلفة أي مشروع استثماري بالعائد المنتظر منه بقصد تحديد مدى فائدته . والواقع أن أسلوب التكلفة والعائد قد امتد إلى كل ميادين الاستثمار في رأس المال البشري كالتعليم والصحة والتدريب أثناء الخدمة ، مما أعطى مثالا واضحا على فائدته . بيد أننا نواجه عند استخدامه بمشكلة أن العائد من التعليم يتضمن فوائد غير اقتصادية يصعب قياسها ، بل إن الفوائد الاقتصادية نفسها من الصعب قياسها .

وقد استخدم هذا الأسلوب كأداة أو وسيلة للأسلوبين الآخرين المعروفين في التخطيط وهما أسلوب القوة البشرية ، وأسلوب الطلب الاجتماعي . ويستفاد من هذا الأسلوب في معرفة معدل العائد لكل مرحلة تعليمية . وفي ضوء المفاضلة بين معدل عائد كل مرحلة تعليمية يمكن تحديد أولويات الاستثمار في التعليم ،

وتحديد الميزانيات والأموال المطلوبة في ضوء مايرصد للتعليم في الميزانية القومية للبلاد

ففي دراسة في الهند على معدل عائد المراحل التعليمية المختلفة وجد أن العائد من التعليم الابتدائي يفوق العائد في المراحل المختلفة الأخرى ، وأن عائد التعليم الجامعي في الآداب والعلوم منخفض بصفة خاصة .(Woodhall , P . 43)

وفي دراسة أخرى في الولايات المتحدة الأمريكية وجد أن معدل عائد التعليم الابتدائي ١٥٪ والتعليم الثانوي ١١ . ٤ ٪ والتعليم العالي ١٠ . ٢ ٪ (Rogers and Ruchlin , P . 225). وهناك دراسات أخرى مماثلة . مثل هذه الدراسات توجه مخططي التعليم إلى زيادة نسبة الاستثمار في التعليم الابتدائي بدرجة تفوق مثيلتها في المراحل التعليمية الأخرى . وهذا يعني إعطاء الأولوية على غيره من المراحل الأخرى . بيد أن ما حدث في الهند أن سياستها التعليمية كانت على عكس ذلك وترتب عليها نمواً سريعاً في التعليم العالي ، وزيادة كبيرة في الميزانيات المخصصة له . وتوضيح السبب في ذلك ، بالاستعانة بأسلوب تحليل التكلفة والعائد ، هو استمرار الطلب الاجتماعي على التعليم العالي رغم وجود مشكلة البطالة بين خريجيه . لأن العائد أو المردود الشخصي لهذا النوع من التعليم مرتفع لدرجة تفوق مردوده أو عائده الاجتماعي . ويصدق ذلك على التعليم الجامعي أو العالي في البلاد العربية . وقد واجهت مصربدرجة متزايدة استمرار الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي والعالي لدرجة أن سياسة التعليم العالي في العقود الماضية قد اضطرت تحت الضغوط الاجتماعية إلى إنشاء المعاهد العالية لتخفيف الضغط على الجامعات من ناحية ، ولمواجهة الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم الجامعي من ناحية أخرى . ومع أن هذه المعاهد العليا في بداية إنشائها كانت أقل في مستواها من الجامعات من حيث نوعية الطلاب الملتحقين بها لأنها قبلت نسباً مئوية في درجات امتحان الثانوية العامة - وهو أساس القبول بالجامعات - أقل من النسب التي قبلتها الجامعات . كما أن مستويات التعليم بها لأسباب معروفة كانت متدنية عن مثيلتها بالجامعات . وهذا يعني أن خريجيها كانوا أقل في مستواهم التعليمي من مستوى أقرانهم في الجامعات . ومع هذا فما إن تخرجت أول دفعة من هذه المعاهد وحصلت على دبلومات تخرجها حتى بدأ أصحابها يطالبون بإلحاح

بمساواتهم بخريجي الجامعات ومساواة الدبلوم بالليسانس أو البكالوريوس ومساواتهم أيضاً في المرتبات والامتيازات المادية .

وقد تحقق لهم ذلك تحت الضغط المتزايد على السلطات العليا للتعليم الجامعي والعالي .

ومن المعروف من تجارب الدول المتقدمة والنامية على السواء ، أن تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي والعالي يمكن التحكم فيه بوضع سياسة للقبول تعتمد فيما تعتمد على تحمل الطالب من المستوى المتدني أو دون المستوى المطلوب للجامعات مصاريف ونفقات تعليمه . وهناك أساليب معروفة تتبعها الدول في هذا الشأن يمكن الرجوع إليها في كلامنا عن تمويل التعليم الجامعي والعالي في هذا الكتاب . والمبرر الأساسي لذلك هو ما سبق أن أشرنا إليه هو أن العائد أو المردود الشخصي من التعليم الجامعي والعالي على الفرد يفوق مردوده أوعائده بالنسبة للمجتمع . وهذا يعني أن المستفيد الأول هو الفرد . ومن هنا كان عليه أن يتحمل نفقات تعليمه دون أن يمس ذلك مبدأ العدالة الاجتماعية . فليس من العدل أن يتساوى المجد بغيره . وهل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون. كما أن ديننا الحنيف يأمرنا بأنه إذا عمل أحدنا عملا أن يتقنه . فلماذا لايتقن الطالب عمله ليحصل بجدارة على مكان في الجامعة . والواقع أن إنشاء الجامعات والمعاهد الخاصة في مصر في السنوات الأخيرة حيث يدفع الطلاب مصاريف ونفقات تعليمهم كاملة تعتبر مخرجاً لمواجهة تزايد الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم . ونظراً لحداثة نشأتها يصعب القول بمدى نجاحها . وهذا ما سنعرفه في المستقبل مع تطور ونمو هذه الجامعات ومدى نجاح خريجيها في شق طريقهم إلى دنيا العمل والحياة .

فائدة أسلوب التكلفة والعائد :

مع أن أسلوب التكلفة والعائد لا يقدم حلا شافيا كافيا لمشكلة تخصيص ميزانيات التعليم وتوزيعها على الأغراض المختلفة ، فإنه يفيد مخططي التعليم في عدة جوانب من أهمها :

١- ما يقدمه من معلومات عن أفضلية الاستثمار في نوع أو مرحلة من التعليم

على نوع آخر أو مرحلة أخرى .

٢- أنه يساعدهم في ترشيد ميزانيات التعليم الجامعي والعالي في ضوء ما يقدمه عن العائد الفردي والاجتماعي لهذا النوع من التعليم ، وما يتصل بذلك من تنظيم تمويله فرديا من جانب الطلاب واجتماعيا من جانب الدولة والحكومة .

٣- أنه يوجههم إلى مواضع التغييرات المطلوبة في الميزانيات المخصصة لمختلف أنواع التعليم مراحله .

٤- أن أهم فوائد تحليل التكلفة والعائد في نظر أهل الاختصاص أنه يقدم للمخططين إطاراً فكرياً لدراسة تكاليف التعليم في علاقتها بالدخول النسبية للقوى البشرية المتعلمة .(Woodhall , P . 47)

٥- أنه يقدم الوسيلة لتقيم الموقف الراهن للعرض والطلب بالنسبة للقوى العاملة. وهو ما يساعد على عمل التغيرات أو التعديلات اللازمة للمعروض من القوى العاملة .

٦- أنه يحدد المجال الذي يجب أن تعمل فيه الدولة لإغراء الأفراد على طلب أنواع معينة من التعليم باستخدام الحوافز، كما يوضح أثر تغييرنظام المرتبات والأجور على الطلب على التعليم .

وفي كلمة موجزة نقول إن أسلوب التكلفة والعائد في التعليم يخدم غرضين رئيسيين : أولهما تشخيصي كأداة لتحليل الجوانب الاقتصادية في التعليم . وثانيهما تبصيري بمعنى أنه يمدنا بالبصيرة ويفتح أمامنا النافذة التي ننظر منها إلى النظم التعليمية

حساب التكلفة :

أشرنا في مكان آخر من هذا الكتاب إلى أن مفهوم التكلفة في عرف رجال الاقتصاد يتضمن إلى جانب النفقات الرأسمالية الفعلية ما يعرف باسم تكلفة الفرصة البديلة Opportunity Cost. وهذا يعني بالنسبة لحساب التكلفة في التعليم الدخول التي كان من الممكن أن يكسبها الطلاب لو أنهم دخلوا إلى سوق العمل بدلا من التحاقهم بالتعليم . فناك فائدة مفترضة ضائعة بالنسبة لدخل الفرد إلى جانب الفوائد الأخرى المتعلقة بنمو الاقتصاد القومي وزيادة القدرة الانتاجية

للبلاد بصفة عامة . وقد ضحى بهذه الفوائد استناداً إلى أن مواصلة التعليم تزيد من قدرة الأفراد الانتاجية ، وبالتالي تعمل على زيادة الانتاج القومي . وتدخل تكاليف الفرصة البديلة في حساب التكلفة الكلية لأنها تمثل تضحية بموارد حقيقية وإضاعتها في سبيل تعليم الطلاب . ويدخل في الحسبان أيضاً ما يتحمله الطالب من مصروفات دراسية وثمن الكتب وأجرة المواصلات . كما أن مفهوم الفرصة البديلة يمتد ليشمل تقدير قيمة ووقت المعلمين . وأسهل طريقة لعمل ذلك هو معرفة مرتباتهم . فإذا كانوا يتقاضون مرتبات أقل من سعر سوق العمل وجب تقدير السعر أو القيمة الحقيقية لوقتهم . وفي بعض البلاد النامية نجد المعلمين يتبرعون بجزء من وقتهم مجانا للتدريس في فصول محو الأمية وتعليم الكبار . ونظرا لأن هذا الوقت مخصص لشكل من أشكال التنمية الاجتماعية فإنه يعتبر في هذه الحالة ذا قيمة ، ويدخل في الحساب وليس سلعة مجانية . كما أن ثمن الأراضي والمباني التي يهبها الأهالي مجانا للمؤسسات التعليمية يدخل أيضاً في حساب التكلفة الفعلية للتعليم لأن لهذه الأراضي والمباني ثمنا ، ويمكن أن يكون لها استعمالات بديلة في مشاريع إنتاجية أخرى . وعند عمل الميزانيات لاتدخل أثمان هذه المباني والأراضي الموهوبة ضمن المصروفات أو التكاليف . ولكن بالنسبة لأغراض حساب التكلفة والعائد في التعليم يدخل حساب ثمنها كجزء من التكلفة الفعلية للتعليم . ويصدق ذلك أيضاً على الكتب الدراسية والأدوات المدرسية ، فإذا كانت ممولة عن طريق التبرعات الأهلية وتوزع مجانا على التلاميذ وجب إضافة أثمانها إلى حساب التكلفة الفعلية للتعليم .

وعناصر التكلفة السابقة يمكن جمعها بسهولة لحساب مقدار التكلفة السنوية لكل تلميذ لكل نوع من أنواع التعليم . وهذه الطريقة تعتبر كافية لحساب التكلفة إذا لم يكن هناك فاقد أو رسوب . ولكن حينما تكون نسبة الفاقد مرتفعة فإن تقدير التكلفة على أساس التكلفة السنوية على مدى سنوات الدراسة يصبح غير دقيق وفي هذه الحالة لابد من عمل حساب تكلفة المتسربين والراسبين أو الباقين للإعادة . والجدول التالي يلخص عناصر تكلفة التعليم الاجتماعية والفردية .

التكلفة الاجتماعية	تكلفة الفرد
المباشرة :	
١- مرتبات المعلمين .	١- المصروفات المدرسية .
٢- المصروفات الجارية على الخدمات والتجهيزات والأدوات .	
٣- المصروفات الجارية على الكتب .	٢- ثمن الكتب .
٤- إيجار المبنى أو مقابل استهلاكه .	
غير المباشرة :	
٥- الدخول الضائعة من الفرصة البديلة .	٣- الدخول الضائعة من الفرصة البديلة .

حساب العائد :

يترتب على اعتبار التعليم استثماراً في في المصادر البشرية افتراض زيادة في دخل الفرد والانتاج القومي نتيجة لما يكتسبه الأفراد من معارف ومهارات. لأن الفرد المتعلم يفترض فيه أن يكون أكثر انتاجا من الأقل تعليما . ونحن نحتاج إلى وسيلة تمكننا من تقدير الزيادة في دخول الأفراد المتعلمين التي نفترض حدوثها بسبب تعليمهم. وبالطبع يصعب جمع هذه البيانات بتتبع دخل الأفراد طوال سني عمرهم ومقارنة دخل المتعلم بغير المتعلم . لأن ذلك قد يستغرق أكثر من أربعين عاما .

والواقع أن أول مشكلة نواجهها عند حساب معدل العائد لاسيما في الدول النامية تتعلق بجمع المعلومات . وتتمثل هذه المعلومات فيما يأتي :

أ ـ معلومات عن أجور عينة ممثلة من العمال مصنفين حسب العمر ومستوى التعليم والمهنة والجنس والخلفية الاجتماعية ومحل العمل ، ومعلومات أخرى عن القدرة العامة للفرد ومستوى ذكائه .

ب ـ معلومات عن الإنفاق الحالي على التعليم حسب نوعه ومراحله .

جـ ـ معلومات عن القيمة الرأسمالية للأبنية التعليمية والتجهيزات حسب مراحل التعليم .

د ـ معلومات عن الإنفاق الشخصي للفرد على مصاريف الدراسة وشراء الكتب والأدوات الكتابية حسب كل مرحلة تعليمية .

هـ ـ معلومات عن الإنفاق العام أو الحكومي على المنح الدراسية حسب كل مرحلة.

و ـ متوسط معدلات ضريبة الدخل .

ز ـ معلومات عن ظروف سوق العمل بما في ذلك معدلات البطالة ونسبة التشغيل أو العمالة وتركيب القوة العاملة من حيث العمر والجنس والمستوى التعليمي.

من هذه المعلومات يمكن التوصل إلى عمل بروفيل العمر والأجر قبل ضريبة الدخل وبعدها . وهذا ما نحتاج إليه لحساب ما يتعلق بالإنفاق والعائد وحساب التكاليف الفردية الشخصية والاجتماعية للتعليم . بيد أنه من الناحية الواقعية الفعلية كما يقول أهل الاختصاص مثل هذه المعلومات لاتتوفر بهذه الدرجة التفصيلية في أية دولة (Woodhall , P . 35) . ولكن يمكن الحصول على معظم المعلومات الضرورية اللازمة لحساب معدل التكلفة والعائد . وأية فجوات في المعلومات يمكن التغلب عليها ببعض الافتراضات . ومن المعروف أن الدراسات الأمريكية لحساب معدل التكلفة والعائد قد اعتمدت على معلومات مستمدة من الاحصاءات السكانية . الخطوة التالية لحساب معدلاتالتكلفة والعائد هي اخضاع هذه المعلومات للجدولة اللازمة والمعاملة الاحصائية وحساب هذا المعدل تبعا للمعادلة الرياضية الخاصة به والتي يمكن الرجوع إليهافي الكتب المتخصصة حتى لانثقل على القارئ هنا . فمثل هذه المعاملة الرياضية ضرورية للمتخصص وليست ضرورية لغيره .

وقد أمكن عن طريق حساب العائد التوصل إلى النتائج الآتية :

١ ـ يرتبط دخل الفرد ارتباطا عاليا بمستوى تعليمه ، فكلما زادت درجة تعليمه زاد دخله .

٢ـ يزيد الدخل ويبلغ أعلى مستوى له في متوسط العمر ثم يثبت وأحيانا يتناقص حتى بلوغ سن التقاعد .

٣ـ تكون دخول الأفراد ذوي التعليم العالي مرتفعة جداً بالنسبة لمن هم أقل تعليما .

٤ـ يبلغ الدخل أعلى مستوى له بالنسبة لذوي التعليم العالي في سن متأخرة

وأحياناً كانت تستمر دخولهم في الارتفاع المطرد حتى بلوغهم سن التقاعد .

وهكذا يمكن حساب الزيادة في الدخل التي تنسب إلى التعليم ، وذلك بمقارنة دخل الفرد المتعلم بدخل غير المتعلم في سن معينة . والفرق بين دخليهما يعزى لأثر التعليم . ويستعمل الدخل الإضافي في كل سنوات العمر عند حساب العائد الاقتصادي من التعليم .

تفسير معدل العائد :

بعد حساب معدل العائد من التعليم كيف يمكن تفسيره ؟ وما فائدته ؟

إن العائد من مشروع ليس له معنى ما لم يقارن بمعدل العائد من مشاريع استثمارية أخرى . وعلى هذا الأساس يستعمل المخطط التعليمي معدل العائد من الاستثمار في التعليم ككل ، أو معدل العائد من الاستثمار في مراحل معينة ليقوم بمقارنات مختلفة منها :

١- مقارنة معدل العائد من التعليم بمعدل العائد من مشروعات استثمارية اجتماعية أخرى .

٢- مقارنة معدل العائد من كل مرحلة من المراحل التعليمية ومقارنة بعضها ببعض.

٣- مقارنة معدل العائد الاجتماعي من التعليم في دولة ما بأخرى .

٤- مقارنة معدل العائد الفردي والاجتماعي في التعليم بما يماثلها في مشروعات استثمارية أخرى .

٥- مقارنة معدل العائد من التعليم في أمور مختلفة في وقت واحد .

ومن الأهداف الرئيسية لأسلوب التكلفة والعائد هو مقارنة معدل العائد من الاستثمار في التعليم بمعدل العائد من أشكال الاستثمار الاقتصادي الأخرى حتى يمكن الإجابة على السؤال : هل خصصت للتعليم موارد مالية كافية ؟

وفي الدول النامية حيث يوجد عجز في الموارد المالية فإننا نجد أن المخططين يأملون في استثمار الموارد المالية في المشروعات الاستثمارية التي تحقق أعلى معدل من الفائدة . وقد دلت التجارب على أن معدل العائد من الاستثمار في الصناعة في الدول النامية غالبا ما يكون منخفضاً . وإذا كان حساب التكلفة والعائد دقيقاً موثوقاً به يكون على المخطط زيادة الاستثمار في المشروعات

الاستثمارية ذات المعدل المرتفع للعائد .

وهكذا يمكننا أسلوب التكلفة والعائد من تحديد منزلة المشروع الاستثماري من الاستثمارات البديلة في ضوء مقارنة معدل العائد في كل مشروع . وبهذه الوسيلة يمكننا تحديد الفائدة النسبية لأنواع التعليم ومراحله المختلفة في ضوء معدل العائد من كل نوع وكل مرحلة .

فلو فرضنا أننا بحساب معدل العائد في التعليم وجدنا أنه ١٥ ٪ بالنسبة للتعليم الابتدائي ، و١١ ٪ للتعليم الثانوي ، و٩ ٪ للتعليم الجامعي . فما معنى هذه النسب ؟ وكيف نفسرها ؟ أول تفسير لها هو المقارنة بينها لمعرفة الأهمية النسبية لعائد كل مرحلة . ومن الواضح أن التعليم الابتدائي يحتل المقدمة يليه التعليم الثانوي ثم الجامعي . وهذا يعني بالنسبة لمخططي التعليم أنه يجب إعطاء التعليم الابتدائي الأولوية على غيره في الاستثمار ، وإعطاء أولوية ثانية للتعليم الثانوي ، وثالثة للتعليم الجامعي . بيد أنه لظروف سياسية واجتماعية معينة قد لا تسير الأمور بهذا المنطق الاقتصادي ، وبالتالي يختلف ترتيب الأولويات كما حدث في بعض الدول النامية منها الهند كمثال سبقت الإشارة إليه .

من الطرق الأخرى التي يمكن بها تفسير نسبة العائد من التعليم مقارنة هذه النسبة بمثيلتها في مجالات الاستثمار الأخرى . وبهذا يتبين مدى فائدة الاستثمار في التعليم بالنسبة لهذه المجالات . وهذا يفيد رجال السياسة وصناع القرارات القومية عند النظر في إعداد الميزانية العامة للدولة وتوزعي بنودها المختلفة على مختلف الأنشطة والمجالات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية .

وينبغي أن نشير هنا إلى أن أهل الاختصاص يرون أن المقارنة بين معدلات العائد لايقدم سوى مؤشرات للتغيير . فالعائد العالي أو المرتفع قد يفسر على أنه يعني زيادة الاستثمار ، لكنه لايحدد مقدارهذه الزيادة . ولهذا فإن الأمر يتطلب إعادة حساب معدل العائد بعد إحداث تغيير معين لتقدير التأثير الذي أحدثه هذا التغيير على العرض والطلب .

أما إذا زاد معدل العائد الفردي من التعليم عن معدل العائد الاجتماعي ، أو إذا كان معدل العائد الفردي من التعليم أعلى من معدل العائد من استثمارات

فردية بديلة فإننا نتوقع أن يزداد طلب الأفراد على التعليم . وبالمثل إذا كان معدل العائد الفردي من نوع معين من التعليم منخفضا في بلد ما ومرتفعا في بلاد خارجية أخرى فإننا نتوقع هجرة الأفراد المتعلمين إلى الخارج .

وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب قد لا يمد المخططين دائما بمؤشرات واضحة لرسم السياسة كما أشرنا ، فإنه يزودهم بمعلومات مفيدة لاتخاذ القرارات على أساس موضوعي عقلاني . ذلك أن هذا الأسلوب يجمع بين المعلومات المتعلقة بتكاليف مختلف أنواع التعليم وبين المعلومات المتعلقة بالتوازن بين العرض والطلب لكل فئة من فئات القوى البشرية المتعلمة . كما أن هذا الأسلوب من ناحية أخرى يركز الاهتمام على متغيرات رئيسية معينة في نظام التعليم ونظام الاقتصاد القومي مثل التكاليف النسبية لكل نوع من أنواع التعليم والدخول النسبية لمختلف فئات القوى العاملة . (Woodhall , P . 13)

نقد أسلوب التكلفة والعائد :

إن النقد الذي يوجه إلى استخدام أسلوب التكلفة والعائد في التعليم هو اهماله قياس الفوائد الاقتصادية غير المباشرة التي تعزى إلى التعليم لأن مثلها مثل الفوائد غير الاقتصادية . كما يوجه النقد إليه أيضاً بسبب طريقة حصوله على بيانات الدخل من عينة مقطعية تعكس حالات العرض والطلب الحاضرة والماضية. ويثار التشكك حول إمكانية اتخاذه كمرشد أوموجه لاتخاذ القرارات الخاصة باحتياجات المستقبل .

التكلفةوالفاعلية : Cost-effective

يمكن تعريف مفهوم التكلفة والفاعلية بأنه الاستثمار الذي يحقق أفضل نتيجة ، بمعنى الوصول إلى المستوى الأمثل أو الحدي للانتاج . وهو أسلوب يستخدم لمعرفة أفضل الطرق لتحقيق هدف ما . فصناع السياسة على سبيل المثال قد يستخدمون هذا الأسلوب بعد أن يحددوا لأنفسهم هدفاً معينا ويقومون بتجريب بدائل تحقيق هذا الهدف ويفاضلون بينها من حيث التكلفة ومقدار فعالية العائد أو الفائدة التي تحققت ويختارون أفضلها . وكذلك رجال الإدارة يستخدمون هذا الأسلوب عندمايكون لديهم ميزانية محددة لمشروع معين ويريدون معرفة أفضل الطرق لترشيد استخدام الأموال . أو قد يطالبون بخفض الميزانية

والاقتطاع منها في حدود معينة ويريدون معرفة أفضل الوسائل لعمل ذلك . ففي مثل هذه الأحوال يستخدم أسلوب التكلفة والفاعلية للمقارنة بين البدائل أو الاستراتيجيات المختلفة لتحقيق الهدف واختيار أفضلها . وينبغي أن نشير إلى أن أفضل بديل لايعني الأرخص دائما ، ولنوضح ذلك بمثال :

لنفرض أن وزارة التربية والتعليم قررت إدخال مادة الحاسب الآلي في المنهج المدرسي وتريد معرفة أفضل البدائل لتنفيذ ذلك . عندها يمكن استخدام أسلوب التكلفة والفاعلية في الخطوات الآتية :

الخطوة الأولى : تحديد البدائل أو الاستراتيجيات لتحقيق الهدف في البدائل الآتية :

أ ـ استخدام معلم .

ب ـ استخدام برنامج للتعليم الذاتي حيث يقوم كل تلميذ بتعليم نفسه بنفسه .

جـ ـ شراء كتب في الموضوع وقيام التلاميذ بقراءتها بأنفسهم .

الخطوة الثانية : دراسة تكلفة كل بديل :

أ ـ البديل " أ " يبدو أنه يتطلب تكلفة أكثر لأنه يتطلب دفع أجر شهري للمعلم . ولنفرض أن تكلفة كل تلميذ حسب هذا البديل هي مائه جنيه في السنة .

ب ـ البديل "ب " يبدو أنه أرخص نسبيا لأنه يحتاج فقط إلى المكان والمادة التعليمية ولنفرض أن تكلفة كل تلميذ هي أربعون جنيها في السنة .

جـ ـ البديل "ج" يبدو أنه الأرخص ، ولنفرض أن تكلفة كل تلميذ هي عشرون جنيها في السنة .

الخطوة الثالثة حساب التكلفة والفاعلية لكل بديل :

يمكن تحديد مدى فعالية كل بديل بمقارنة الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الامتحان النهائي ونحسب متوسط درجاتها . ولنفرض أن متوسط درجات البديل الأول عشر درجات والبديل الثاني متوسط درجاته ثمانية ، والبديل الثالث متوسط درجاته خمس درجات .

الخطوة الرابعة : تجمع هذه البيانات في جدول على النحو التالي :

البدائل والاستراتيجيات	التكلفة لكل تلميذ أ	الفاعلية متوسط الدرجات ب	التكلفة والفاعلية قسمة أ ÷ ب
استخدام معلم	١٠٠جنيه	١٠	١٠
التعليم الذاتي	٤٠ جنيه	٨	٥
الكتب تعليمية	١٠ جنيه	٥	٢

لخطوة الخامسة : تحليل النتائج :

من الجدول السابق يتضح أن التعليم الذاتي هو أفضل بديل من حيث حساب التكلفة والفاعلية لأنه حقق متوسطّ درجات مناسب مع تكلفة مناسبة . وهذا يعني أن البديل الأفضل ليس بالضرورة هو الأرخص .

والواقع أن حساب التكلفة والفعالية ليس بهذه السهولة لاسيما في مجال التعليم ، حيث يصعب تقدير التكلفة لتغير الأسعار وبالتالي تغير قيمة التكاليف ، ولتدخل عوامل أخرى ولعدم إدخال تكاليف أخرى في الحسبان مثل المباني المدرسية والامكانيات المادية والتسهيلات والخدمات المتاحة. بل إنه يصعب حساب تكلفة مثل هذه الأمور . كما أن تعليم مادة دراسية معينة قد يسهم أو يحسن في تعليم مادة أخرى . ففي المثال السابق مثلا قد يسهم تعليم الرياضيات في تعليم الكومبيوتر . ومع أن هذا الاسهام جزء من تكلفة تعليم الكومبيوتر إلا أنه يدخل في تكاليف مادة الرياضيات . يضاف إلى ذلك أن من الصعب أيضاً حساب العائد بدقة لأن تعليم الكومبيوتر كما في المثال السابق لا يقاس عائده باختبار يحسب متوسط درجاته ليكون دالة على الفعالية . وإنما هناك مهارات عقلية عليا ومهارات عملية متضمنة ليس من السهل قياسها . وعلى كل حال يمكن القول بصفة عامة إن أهم اعتبار ينبغي أن يعطى الأولوية في أسلوب التكلفة والفاعلية هو الاستخدام الأمثل للمال والجهد والوقت والاهتمام بزيادة الكفاءة والفعالية في التنفيذ .

كيف يمكن تحسين التكلفة أو الفاعلية ؟

يمكن تحسين التكلفة أو الفاعلية بوسائل مختلفة من أهمها :

١- استخدام الأبنية التعليمية لأغراض مختلفة . وهذا يتطلب مراعاة ذلك عند البناء . فالبناء المدرسي قد يخدم أغراضا أكاديمية وأغراضا عملية للأنشطة التي تتطب ذلك مثل تدريس العلوم والاقتصاد المنزلي والأعمال الخشبية أو المعدنية . وبالنسبة للأبنية المخصصة للأنشطة العملية يراعى فيها أن تكون المقاعد أو الترابيزات والتوصيلات الكهربائية وتوصيلات الغاز يمكن تحريكها ونقلها حسب ماتتطلبه الظروف ، كما أن استعمال الفواصل أو الحوائط المتحركة يساعد في مرونة استخدام البناء أو المساحة المتاحة . وهذه أمور ينبغي مراعاتها عند بناء المؤسسة التعليمية أو المدرسة . كما ينبغي أن يراعى أيضا احتمالات التوسع في المستقبل وما قد يتطلبه ذلك من ترتيبات واحتياطات .

٢- الاستخدام الصحيح للبناء المدرسي . وذلك من حيث الغرض الذي يخدمه البناء . فالمواد النظرية يمكن تدريسها بسهولة في حجرات الدراسة . كما يمكن أيضا تدريسها في ورش العمل إذا كانت هذه الورش غير مشغولة .

٣- بالنسبة للبناء لغرض خاص الذي يتطلب نفقات كبيرة أوباهظة التكاليف مثل القبة القمرية أوالفلكية أومعامل العلوم أومعامل اللغات المتطورة . يفضل ألا تبنى في كل مدرسة وإنما تختار مدرسة معينة تركز فيها الخدمات والتسهيلات بحيث يستفيد منهاعدة مدارس . وهذا يتطلب أن تكون هذه المدارس متقاربة أو متجاورة حتى يسهل على التلاميذ الانتقال إليها .

٤- بالنسبة للأجهزة التعليمية باهظة التكاليف مثل بعض الأجهزة العلمية للمعامل أوالحاسبات الآلية أو كاميرات تصوير الفيديو أو ماشابه ذلك يمكن تركيزها في مبنى واحد يستخدم كمركز خدمات للمدارس المختلفة في المنطقة.

٥- تركيز استخدام المبنى المدرسي والاستفادة من طاقاته وامكانياته ما أمكن. وذلك باستخدام الفصول الدراسية إلى حدها الأمثل من عدد التلاميذ . والاستفادة من أوقات فراغ الفصول الدراسية في التدريس بها أثناء الفسح وأوقات الاستراحة وفي المساء ونهاية الأسبوع والإجازات الدراسية في أنشطة تعليمية مختلفة مثل تعليم مجموعات أخرى من التلاميذ أو تعليم الكبار أو أنشطة أخرى لخدمة المجتمع المحلي . وهو ما سنفصل الكلام عنه في الفصل الخاص بالكفاءة والانتاجية في التعليم .

الفصل التاسع

الإنفاق على التعليم وتمويله

يشار إلى ماينفق على التعليم بمصطلح معروف عند رجال الاقتصاد باسم التكلفة . ويقصد به عادة المصروفات الجارية على التعليم . ومن أشهر الذين عنوا بدراسة نفقات التعليم وتطورها في عدد من البلدان على مدى سنوات مختلفة الباحث الألماني « فردريك إيدنج F. Edding » رائد المدرسة الألمانية التي عنيت باقتصاديات التعليم . وينطلق « إيدنج » في هذه الدراسة من الحقيقة التالية وهي : أن التعليم يمثل المفتاح الذهبي لرفاهية المجتمع الأدبية والمادية ، وأن الجهود التي تبذل من أجلها ما تزال قاصرة عن بلوغ المدى المطلوب . فنفقات التعليم إذا قيست إلى جمله الدخل تكاد تكون ثابتة لا تتطور تطوراً يذكر . في حين أنه ينبغي أن تزداد هذه النفقات إذا أردنا أن نتمشى مع حركة التقدم الاقتصادي المنشود .

وعلى الرغم من ذلك فقد تزايد الاهتمام بالتعليم وبالانفاق عليه خلال الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية ، عندما بدأت دول أوربا وأمريكا واليابان في إعادة بناء هيكلها الاقتصادي والاجتماعي الذي دمرته الحرب .

وتشمل تكاليف التعليم أو الإنفاق عليه تكاليف الأبنية وتجهيزاتها وصيانتها وأجور المعلمين والموظفين والعاملين الآخرين ، وتكاليف المواد التعليمية والماء والكهرباء وما شابه ذلك . وتشمل التكاليف عند رجال الاقتصاد بما في ذلك تكاليف التعليم ما يسمى بتكاليف أو نفقات الفرصة البديلة Opportunity Cost ويقصد بها النفقات المتضمنة أو غير المرئية . فالإنفاق على الطالب في التعليم الجامعي على سبيل المثال يشمل التكاليف غير المرئية لما كان يستطيع أن يكسبه فيما لو التحق بالعمل بدلا من التعليم .

وهناك أسلوبان لتحليل التكلفة التعليمية : أسلوب التحليل الشامل الذي يتناول تحليل وضع التعليم بالنسبة للاقتصاد القومي ومقارنة التعليم بالدخل القومي وبالميزانية العامة للبلاد ، ومثل هذا الأسلوب مفيد لعمل الدراسات المقارنة بين الدول المختلفة .

والأسلوب الثاني يتعلق بالتحليل التفصيلي للتكاليف الكلية ووحدة التكلفة حسب نوع التعليم ومستواه والغرض من الإنفاق . أما بالنسبة لنوع التعليم فإن هذا الأسلوب يميز بين تحليل التكلفة بالنسبة للتعليم العام والتعليم الخاص . فقد وجد أن متوسط التكلفة لايكون واحداً في كلا النوعين من التعليم، وبالتالي فإن نوعية الخدمة المرتبة على هذا الفرق يجب أن تؤخذ في الاعتبار . ففي بعض البلاد تكون المدارس الخاصة أقل في المستوى من المدارس العامة . وفي بعض الحالات يكون العكس . أما تحليل التكلفة حسب مراحل التعليم المختلفة فإنه يقوم على أساس حساب تكلفة التلميذ في كل مرحلة تعليمية على حده في التعليم الابتدائي وفي المتوسط وفي الثانوي . أما تحليل التكلفة حسب الغرض فهو يتوقف على الغرض من تحليل التكلفة ، هل هو دراسة التكاليف المباشرة للتعليم مثلا ، أو التكاليف غير المباشرة أو التكاليف الاجتماعية ؟ وهناك أيضا التكلفة حسب طبيعة الإنفاق ذاته .

تمويل التعليم

من أهم المشكلات القائمة التي تواجهها النظم التعليمية المعاصرة في مختلف الدول ما يتعلق بتوفير المال اللازم للتعليم والتوسع فيه . ويصطدم طموح الدول في تحقيق آمالها التعليمية بهذه المشكلة مهماكان حظ الدولة من الغنى . لذلك قد تضطر الدول إلى التخلي عن بعض مشاريعها التربوية أو تأجيلها للمستقبل . فانجلترا على سبيل المثال لم تستطع أن تحقق أملها في مد سن الإلزام حتى السادسة عشرة في عام ١٩٧٠ ، والولايات المتحدة الأمريكية مع غناها تطمح في زيادة أعداد طلاب الكلية المختلفة ورفع مستوى مدارس الزنوج. والبلاد العربية تسعى جاهدة لتعميم التعليم الأساسي وحددت أكثر من مرة أهدافا للقضاء على الأمية ، ومازالت تسعى للقضاء عليها . وغير ذلك من الأمثلة التي نجدها في كل الأنظمة التعليمية المعاصرة . ويمكن تفسير ذلك في ضوء عاملين أساسيين :

أولا : أن المشروعات التعليمية بما تتطلبه من مبان ومعدات ومعلمين وغيرها باهظة التكاليف ، وتحتاج إلى أموال ضخمة . فما ينفق على التعليم في مصر

على سبيل المثال يصل إلى أحد عشربليونا من الجنيهات حسب ميزانية عام ١٩٩٧ .

ثانيا : أن غلبة القيم الديمقراطية ومبادئ الرفاهية والعدالة الاجتماعية وما ترتب عليه من زيادة طموح الشعوب وكبرآمالهم وتوقعاتهم في الحياة وما صاحب ذلك من زيادة التزامات الدولة بالتوسع في مجالات التنمية والخدمات على السواء قد جعل ميدان التعليم في سباق مستمر مع غيره من الميادين من أجل الحصول على التمويل اللازم .

ويرتبط بهذا العامل الثاني ما نلاحظه في النظم التعليمية اللامركزية - حيث تتسابق السلطات المركزية والمحلية على السواء في فرض ضرائب لتمويل التعليم - من تزايد دور السلطة المركزية فيما تقدمه من أموال ومساعدات للهيئات التعليمية المحلية . ففي الولايات المتحدة يتزايد تدخل الحكومة الفيدرالية في التعليم بالمساعدات المالية ومنح الأراضي وتشجيع أنواع معينة من التعليم والبحث ، على الرغم من أن الدستور الأمريكي ينكر ويغفل مسئولية هذه الحكومة في التربية والتعليم ، ولعل صدور قانون التربية للأمن القومي سنة ١٩٥٨ National Defence Education Act والقوانين اللاحقة لم يكن إلا دليلا على هذا الاتجاه ، ويرتبط بمثل هذا التدخل بالمساعدات المالية ، تخوف السلطات المحلية من وقوعها تحت سيطرة السلطات المركزية نظراً لأن المساعدات تصحب عادة بشروط أو نفوذ للسلطة المانحة لها على طريقة « من يدفع يركب » . أما في النظم المركزية للتعليم فالمشكلة تتعلق أساساً بالحكومة المركزية باعتبارها السلطة المسئولة عن شئون التعليم ومخصصاته . وتحظى المدرسة في النظم المتقدمة بميزانية خاصة بها حتى في النظم المركزية مثل الاتحاد السوفيتي حيث يكون لها ميزانية كاملة تشمل رواتب المعلمين . ولكن ليس للمدرسة في البلاد العربية ميزانية مستقلة على الرغم من أنها الوحدة الإنتاجية الرئيسية ، وهي الأرض الفعلية التي يتم عليها إنجاز العملية التربوية . ولذلك نجد شخصية المدرسة من الناحية المالية فقيرة جداً ، وقد آن الأوان لأن تخصص لكل مدرسة ميزانية مستقلة أو خاصة بها . ومع هذا تساعد المدرسة السلطات التعليمية المركزية في إعداد ميزانية التعليم . وتقوم إدارات التعليم المركزية المختلفة بتجميع هذه الميزانيات وتقديمها إلى السلطات التعليمية العليا . وهذه تقوم

بإعداد الميزانية في صورتها النهائية .

وتختلف مخصصات التعليم بالطبع من بلد لآخر حسب إمكانياته المالية وإن كانت تمثل بالنسبة للدول النامية جزءاً كبيراً من ميزانيتها القومية مع صغر هذه الميزانيات نسبياً وتوالي المطالب العاجلة الملحة عليها . والمعادلة الصعبة لهذه الدول هي كيف تحقق أكبر توسع ممكن في التعليم بالأموال المحدودة المتاحة .

ويعتبر تمويل التعليم في الدول المختلفة من أكثر موضوعات اقتصاديات التعليم جدلا . فهناك اختلافاً في وجهات النظر حول مدى ما تتحمله الحكومات من الإنفاق على التعليم وتمويله في مختلف مراحله وأنواعه . وما مدى ما تتحمله السلطات المحلية من نفقات التعليم إلى جانب ما يرصد في الميزانية العامة للدولة ؟ هل تقدم الحكومة مساعدات مالية للتعليم الخاص والتعليم الديني ؟ والواقع أن دور الحكومة في التعليم وما يترتب عليه من نفقات وأموال يعتمد على عدة عوامل من أهمها :

١- تحقيق ديمقراطية التعليم وشعبيته بالنسبة للتعليم العام لاسيما في التزامها بتوفير حد أدنى من التعليم الإجباري لكل فرد من أبنائها .

٢- تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لمواطنيها لاسيما بالنسبة للطبقات الفقيرة أو المحرومة .

٣- ما تفرضه مطالب التنمية القومية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية من التزامات الدولة تجاه نظام التعليم بمختلف أنواعه ومراحله .

مصادر التمويل

تركز اهتمام الدراسات والبحوث التي أجريت على مصادر تمويل التعليم على نقطتين رئيسيتين . إحداهما تتعلق بمن الذي يدفع تكاليف التعليم ؟ والثانية تتعلق بالمصادر البديلة للتمويل . ومن المعروف بصفة عامة أن الحكومات سواء كانت مركزية أو محلية هي التي تتحمل العبء الأكبر في تمويل التعليم إلى جانب المصادر الأخرى كالهبات والتبرعات ومصاريف الطلاب . وقد يكون مصادر التمويل كما في البلاد الغربية أفراداً أثرياء أو مؤسسات صناعية وتجارية أو الكنائس أو المنظمات الخيرية .

وتشكل الضرائب المباشرة وغير المباشرة أهم مصادر التمويل التي تعتمد عليها حكومات الدول المختلفة ومنها تتكون ميزانياتها . وهناك بعض مصادر التمويل الأخرى الجانبية مثل المصروفات المدرسية والهبات والتبرعات المحلية والمساعدات الدولية سواء من حكومات الدول بموجب اتفاقيات ثنائية أو متعددة الأطراف ، أو من المؤسسات الخيرية الكبرى ، أو من الهيئات والمنظمات الدولية . وهذه المصادر الأخيرة وإن كانت مفيدة أحياناً إلا أنها مصادر مؤقتة وغير دائمة وترتبط غالباً بقيود أو شروط معينة تحد من حرية الدولة المستفيدة في التصرف فيها . وفي كل هذه الأحوال فإن الدولة المستفيدة تساهم عادة بجزء من النفقات، وفي مصر والدول العربية بصفة عامة يمول التعليم الحكومي من الأموال العامة للدولة بصفة رئيسية ، إلى جانب بعض المصادر الأخرى التي سبق أن أشرنا إليها. وهناك مصادر أخرى للتمويل تتبعها دول مختلفة منها السلف التعليمية للطلاب والكوبونات التعليمية .

السلف التعليمية أو الطلابية : Student Loans

كان النظام السائد في كثير من الجامعات لاسيما الجامعات الأوروبية والأمريكية ما يسمى بنظام المنح الدراسية Grants التي تمنح للطلاب لمساعدتهم على الدراسة . وهي منح مالية بمبلغ معين لايرد . ولكن نظراً لزيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي والعالي في السنوات الأخيرة ، والتزايد المستمر في أعداد الطلاب الملتحقين به ، وما يترتب على ذلك من زيادة الأعباء المالية لتمويله بصورة لم تعد تتحملها ميزانيات الحكومات بدأ التفكير في مصادر بديلة للتمويل منها نظام السلف Loans .

وقد نادى بهذا النظام بعض الاقتصاديين البريطانيين منهم بريست Prest (١٩٦٦) وبيكوك Peacock ووايزمان Wiseman (١٩٦٤) وبلوج Blaug(١٩٧٠) وميشان Mishan (١٩٦٩) . والنقد الذي يوجه لهذا النظام هو أن مطالبة الطلاب بسداد السلفة بعد تخرجهم يحول دون تعليم أبناء الطبقات الفقيرة ، ولايشجع الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي والعالي . كما أنه يؤدي إلى زيادة نسبة الرسوب والاعادة بين الطلاب لاضطرارهم إلى العمل بعض الوقت لمواجهة ما يتطلبه تعليمهم ، إذ أن السلفة وحدها لاتكفي . كما أن هذا النظام يساعد على زيادة التضخم لأن الخريجين سيحملون عبء سداد سلفهم على من يقومون

باستخدامهم وتوظيفهم وذلك بمطالبتهم بأجور أعلى . وأخيراً فإن هذا النظام غير اقتصادي لما يتطلبه من أجهزة إدارية مكلفة ولما يواجهه من صعوبات ومشكلات في تحصيل السلف من الخريجين حين امتناعهم عن السداد أوهجرتهم خارج البلاد مما يعتبر هدراً للمال العام . بيد أن المدافعين عن هذا النظام يرون أنه يخفف العبء المالي عن الدولة ويحررها من تخصيص أموال عامة تنفق هباء أو في صورة منح. وهناك بديل لنظام السلف هو نظام فرض ضريبة يخصص ريعها على الانفاق على تشجيع الطلاب على الالتحاق بالتعليم الجامعي والعالي . وهذه الضريبة تتحملها الهيئات التجارية والاقتصادية وغيرها في البلاد وتسمى بضريبة الخريجين .

ومن أوائل الدول النامية التي استخدمت هذا النظام دول أمريكا اللاتينية منها كولومبيا عام ١٩٥٠ . كما استخدمته بعض دول آسيا مثل باكستان والهند وسيرلانكا ، وبعض دول أفريقيا مثل كينيا ونيجيريا وبعض الدول المتقدمة مثل الدول الاسكندنافية والأوربية بما فيها بريطانيا وأمريكا واليابان .

الكوبونات التعليمية : Educational Vouchers

هي منح مالية خاصة في صورة كوبونات تدفعها الحكومة إلى الآباء لمساعدتهم على تعليم أبنائهم في المدرسة التي يرغبونها . وترجع فكرة هذه الكوبونات إلى رجل الاقتصاد الأمريكي ميلتون فريد مان Milton Friedman . وقد تطورت الفكرة في بريطانيا على يد وايزمان Wiseman(١٩٥٩ ، ١٩٦٤) ووست West(١٩٦٥ ، ١٩٦٨) .

إن الفكرة الأساسية لنظام الكوبونات التعليمية تقوم على أساس أن كل الآباء ذوي الأطفال في سن المدرسة يستطيعون الحصول على كوبون بقيمة مالية معينة تعادل عادة تكاليف تعليم أبنائهم في المدرسة الحكومية . ويستخدم الآباء هذه الكوبونات لدفع مصاريف تعليم أبنائهم في المدرسة التي يرغبونها سواء كانت مدرسة حكومية أو خاصة . وعلى هذا تصبح المدرسة الحكومية أو الخاصة بمصروفات . وعلى الآباء أن يتحملوا أي زيادة مالية عن قيمة الكوبون إذا ما اختاروا مدرسة خاصة ذات مصروفات دراسية عالية . ويستخدم هذا النظام حاليا

في أمريكا وبريطانيا لاسيما بالنسبة لمدارس رياض الأطفال . والنقد الذي يوجه لهذا النظام عادة هو أنه يعمل على زيادة الفوارق الطبقية وعدم تكافؤ الفرص التعليمية لأنه يعتمد فيما يعتمد على قدرة الآباء المالية لتوفير تعليم أفضل لأبنائهم . ويدافع المناقحون عن هذا النظام بأنه يوفر الحرية للآباء لاختيار نوع التعليم الذي يرغبونه لأبنائهم . ويكون دور الحكومة حسب هذا النظام مقصورا على تمويل التعليم لضمان مستوى أساسي أو حد أدنى من خلال التفتيش الدوري على المدارس وفرض الانتظام في الدراسة حتى سن معينة . أما توفير التعليم نفسه فهو مسئولية المدارس الخاصة . وهي عادة مدارس تقوم على أساس الربح أو المكسب أو أنها مدارس لاتنشد هذا الربح أو المكسب .

مصادر أخرى :

من الوسائل التي استخدمت في بعض الدول لتخفيف الأعباء المالية على الدولة في تمويل التعليم قيام المجتمعات المحلية ببناء المدارس تطوعا من أبنائها ، واستخدام مواد البناء ولوازمه المقدمة مجانا أو التي يتبرع بها الخيرون . ففي دول مثل نيبال على سبيل المثال كل المدارس الابتدائية تقريبا ، وكثير من المدارس الثانوية قامت المجتمعات المحلية ببنائها وصيانتها . وفي تنزانيا وهي إحدى دول أفريقيا النامية يقوم الفلاحون ببناء المدارس الابتدائية ومنازل المعلمين وتقوم الحكومة بتقديم مواد البناء ولوازمه . ومن الوسائل الأخرى لتمويل التعليم قيام المعلمين والتلاميذ بانتاج وبيع سلع مختلفة في المدرسة . وقد أظهرت التجارب العالمية أن هناك طرقاً مختلفة لتمويل التعليم .

ومن الخطوات التي اتخذت في دعم تمويل التعليم في مصر صدور القانون رقم ٢٢٧ لعام ١٩٨٩ الخاص بإنشاء صندوق دعم وتمويل المشروعات التعليمية . والهدف من هذا الصندوق هو تمويل المشروعات التعليمية بما في ذلك إقامة المدارس والمنشأت والمراكز التعليمية وتجهيزها وصيانتها وترميمها في إطار الخطة القومية للتنمية . وحدد القانون مصادر متنوعة للصندوق منها إلى جانب ما تخصصه الدولة من ميزانية لها ، الرسوم والغرامات وبيع الطوابع وسندات بناء المدارس ، والاعانات والتبرعات والهبات والعطايا . وقد تلا ذلك عام ١٩٩٠

القانون رقم "١" بشأن إنشاء الجمعيات التعاونية التعليمية التي تقوم بمشروعات تعليمية خاصة تهدف إلى إنشاء المدارس ونشر التعليم .

الميزانية :

درجت الحكومات على تخصيص مبلغ معين من المال من ميزانية الدولة للإنفاق منه على التعليم . ولا شك في أن مثل هذه المخصصات ترتبط ارتباطاً مباشراً بالدخل القومي من جهة ، وميزانية الحكومة من جهة أخرى . ولذلك تعتبر النسبة بين ميزانية التعليم وكل من الدخل القومي والميزانية العامة من المعايير التي يستدل بها على الجهد النسبي الذي تبذله الدولة في التعليم ، وهو ما يمكن أن يتخذ أساساً للموازنة بين الدول المختلفة في هذا المضمار .

ونتيجة للتفاوت الكبير بين الدول فيما تخصصه للتعليم ، ورغبة في تبصير الحكومات بما ينبغي أن تخصصه في حدود امكانياتها ، فقد أوصت اليونسكو والمؤتمرات الدولية بمعدلات عالمية تراعيها الدول وتسترشد بها . وهي أن تكون ميزانية التعليم في حدود تتراوح من ١٤ ـ ١٧ ٪ من الميزانية العامة للدول ، وحوالي ٤ ـ ٥ ٪ من الدخل القومي ، وهي نسب تأخذ بها معظم الدول العربية وتزيد عليها في بعض الأحيان . ويشير تقرير المؤتمر الثقافي العربي السابق لجامعة الدول العربية (١٩٦٧) إلى وجود فجوة تمويلية خطيرة في البلاد العربية بين معدلات نمو التلاميذ وبين مخصصات التعليم من الدخل القومي ، واقترح التقرير عدة حلول أقل ماتوصف به أن « حلوها مر » منها استنباط مصادر إيراد جديدة أو زيادة الضرائب إستناداً إلى ما أشار به خبراء الأمم المتحدة من أن بإمكانيات الدول النامية أن ترفع نسبة ضرائبها من ١٠ ـ ١٥ ٪ من الدخل القومي إلى ٣٠ ـ ٤٠ ٪ وهي النسب التي حققتها البلاد المتقدمة كانجلترا وفرنسا . ومن هذه الحلول أيضاً خفض التكاليف التعليمية لاسيما تكاليف البناء. وعلى الرغم من مرور ثلاثين عاما على ما أشار إليه التقرير فمازالت هذه الفجوة قائمة . وتعمل الدول العربية جاهدة على سدها .

وتدل الزيادة المطردة الملحوظة في الميزانيات السنوية للتعليم على نمو النشاط التعليمي بصفة عامة . إلا أنه ينبغي أن نأخذ جانب الحذر والاحتياط في الوصول

إلى تعميمات من هذا النوع قبل التأكد من أن هذه الزيادة هي في الحقيقة زيادة في الجهد التعليمي ، فقد تكون هذه الزيادة راجعة إلى ارتفاع مستوى المعيشة أوغلاء الأسعار وسعر التكلفة أو انخفاض قيمة العملة القومية أو زيادة رواتب المعلمين . ففي بحث أجرى في الولايات المتحدة على تتبع الزيادة في ميزانيات التعليم على مدى ربع قرن وجد أن حوالي ٢١ ٪ من هذه الزيادة يرجع إلى ارتفاع الأسعار وحدها ، وأن حوالي ٢٦ ٪ منهايرجع إلى الزيادة في رواتب المعلمين وعلاواتهم وترقياتهم ، ومن هنا أيضاً يمكننا أن نفهم بسهولة السبب الرئيسي الذي يحول عادة دون تحسين الوضع المادي للمعلمين . وذلك لأن رواتب المعلمين تمثل عادة أكبر نصيب في النفقات الدورية للميزانية حيث تصل إلى ما يتراوح بين ٧٠ ـ ٨٠ ٪ من هذه الميزانية . وباقي الميزانية يوزع على أنواع التعليم المختلفة حسب أولوياتها . ويمثل التعليم الأساسي المقام الأول في مصر وغيرها من البلاد العربية .

وتمثل ميزانية التعليم الجهد النسبي للإنفاق علي التعليم وماتوليه الدولة من عناية واهتمام به . وهناك بعض المؤشرات التي يهتدى بها رجال الاقتصاد والتربية للحكم على مقدار هذا الجهد النسبي . منها علاقة ميزانية التعليم بالدخل القومي . فالنسبة بين ميزانية التعليم والدخل القومي تدل على المجهود التعليمي للمجتمع ، ومقدار ما يمكن أن يستثمر في التعليم .

وتبلغ ميزانية التعليم في العالم العربي ما يقرب من ثلاثين بليون دولار ، أي ما يعادل حوالي ٦ ٪ من الناتج القومي العام . وهو يتفق مع المعدلات العالمية التي توصي بها الهيئات الدولية . وفي مصر زادت ميزانية التعليم عام ١٩٩٧ عن أحد عشر ملياراً من الجنيهات أو مايعادل ١٥ ٪ من الميزانية العامة للدولة ، وهي تعتبر قفزة كبيرة بعد توالي انخفاضها كنسبة مئوية من الميزانية خلال السنوات السابقة . فقد كانت نسبتها ١٠.١ ٪ من الميزانية العامة عام ١٩٨١ وهبطت إلى ٨.٥ ٪ عام ١٩٨٧ . وتبلغ الميزانية الحالية تقريبا نفس النسبة المئوية من الناتج القومي العام في البلاد العربية وهو ٦ ٪ .

ومن المؤشرات التي يهتدي بها أيضاً ميزانية التعليم إلى الميزنية العامة وتمثل هذه النسبة ما توليه الدولة من اهتمام بالتعليم في علاقته بالقطاعات والأنشطة المختلفة في الصناعة والزراعة والتجارة والصحة والاسكان والمواصلات

وغيرها . ويوصي عادة بأن تكون نسبة ما يخصص للتعليم من الميزانية العامة للدولة في حدود تتراوح بين ١٢ - ١٥ ٪ .

ومن المؤشرات أيضاً ما يخص كل فرد في المجتمع من ميزانية التعليم . وذلك بقسمة مجموع الميزانية على عدد السكان . وناتج عملية القسمة يمثل نصيب الفرد من الميزانية كأن نقول مثلا إن نصيب الفرد من الميزانية هو مائه جنيها . إلا أن هذا الرقم ينبغي تفسيره في ضوء مستوى المعيشة والأجور السائدة في المجتمع حتى يكون له معنى .

ومن المؤشرات الأخرى توزيع الميزانية على مختلف مراحل التعليم وأنواعه . ويدل هذا التوزيع على الأهمية النسبية التي توليها السياسة التعليمية لكل مرحلة تعليمية ، ولكل نوع من التعليم . ويرتبط بذلك أيضاً معدل تكلفة التلميذ في كل مرحلة تعليمية . وهذا المعدل قد يتخذ أساساً للمقارنة بين الدول. إلا أن دلالته تكون مضللة وخداعة وعديمة المغزى ما لم يفسر في ضوء الأجور ومستويات المعيشة السائدة .

وتختلف الدول العربية في معدلات تكلفة كل تلميذ . وتعتبر دولة قطر في إحصائية سابقة أشرت إليها في كتابي عن التعليم في دول الخليج العربية أعلى دولة خليجية من حيث ما ينفق على تعليم كل تلميذ ، وهو وضع نادينا في وقتها بأن يكون محل اهتمام ونظر . ويبلغ متوسط ما ينفق على التلميذ الواحد في التعليم العام في العالم العربي كله حوالي ١١٤ دولاراً مقارناً بالدول الآتية :

- ٢٠٢ دولاراً لكل العالم .
- ٣٥ دولاراً للدول الأفريقية .
- ٥٢٠ دولاراً لدول أوربا .
- ٣٥٠٠ دولاراً في أمريكا .
- ٣٠٠٠ دولاراً في بريطانيا .
- ٢٥٠٠ دولاراً في فرنسا والمانيا .
- ٣٥٠٠ دولاراً في اليابان .
- ١٤٠ دولاراً في مصر .

- ٣٠٠ دولاراً في الأردن .
- ١٥٠ دولاراً في المغرب .
- ١٩٠ دولاراً في تونس .

ومن الواضح تدني ما ينفق على التلميذ في التعليم العام في الوطن العربي عن المعدل العالمي . وهو وضع يحتاج إلى تأمل ودراسة . كما أن الدول العربية تتفاوت في تكلفة تعليم التلميذ في التعليم العام بها . وهو وضع ينبغي مراجعته في كل دولة على حده وفق ما تقتضيه ظروفها . وبالنسبة للدول العربية الأغنى نسبياً وهي دول الخليج العربية ينبغي أن تستهدف هذه المراجعة ترشيد التكلفة وتلافي ما قد يكون فيها من هدر أو ضياع للمال العام بدون مبرر .

تركيب الميزانية :

أما من حيث تركيب الميزانية فإنها تتكون عادة من بنود متعددة يمكن إدراجها تحت قسمين كبيرين :

أ ـ التكاليف الرأسمالية أو النفقات الثابتة وهي تشكل تكاليف الأراضي والمباني والمعدات والأدوات والتجهيزات والأثاث .

ب ـ التكاليف والنفقات الدورية وهي تشمل مرتبات المعلمين والإدارة والإيجارات وتكاليف المياة والنور والصيانة .

ويجب ألا تكون الميزانية جامدة وغير مرنة . فهي تعتبر أداة للرقابة لأنها تحدد الأنشطة التي تدور في نطاقها وهي تحكم القرارات التي تتخذ . وأي مدير أو مسئول لابد وأن يكون لديه مبرر قوي لطلب الزيادة من المال . وهو في هذه الحالة قد يتعرض للنقد على قصور تخطيطه إذا كان في الإمكان توقع حدوث مثل هذه الزيادة ، وإذا وفرمن ميزانيته قد يتعرض أيضاً للنقد على قصور تخطيطه وعدم تحقيقه للواجبات التي حددت له بموجب الأموال المرصودة في ميزانيته . وهذا يعتبر عيبا في حقه . وينبغي أن يكون هناك تقويم لكل ميزانية ولعملياتها . ويمكن عمل ذلك بدراسة جوانب الميزانية في أبعادها الثلاثة: الإيرادات والمصروفات والخطة أو البرنامج التعليمي . وينبغي أن يكون

المعيار النهائي للحكم على الميزانية هو مقدار ما أسهمت به من أجل خدمة التلاميذ والمجتمع .

وتلعب السياسة العامة للبلاد دورا في تحديد ما يخصص للتعليم من الميزانية العامة للدولة ، فحجم هذه الميزانية يتوقف في صورته النهائية على نظرة حكام البلاد لأهمية التعليم والأولويات التي تعطى له ، ومدى نجاح وزير التربية والتعليم في عرض ميزانيته لهذه السلطات وإقناعهم بالموافقة عليها .

وفي مصر وغيرهامن البلاد العربية تمارس وزارة المالية نفوذاً كبيراً على ميزانية الوزارت المختلفة ومنها وزارة التربية والتعليم لاسيما في تحديد حجم الميزانية في صورتها النهائية . كما أنهاتضع قيوداً وشروطاً معينة على التصرف فيها والصرف منها . ويتحتم على وزارة التربية والتعليم أن ترجع إليها في بعض الأحيان لأخذ موافقتها على التصرف في بعض بنود الميزانية أو نقل أموال من بند إلى بند آخر .

وتمثل تكاليف إنشاء المدارس الجديدة في مصر وتكاليف صيانة وترميم المباني المدرسية القديمة عبئا ضخماً على ميزانية التعليم لأن تكاليف صيانة المباني القائمة فقط يقدر بما بين ١٥ إلى ٢٠ بليون جنيه . فإذا أضفنا إلى ذلك تكاليف الإنشاءات الجديدة التي تصل إلي نفس التقدير ، أمكننا أن نتصور ضخامة الأموال المطلوبة . وفي محاولة لعلاج مشكلة الأبنية المدرسية وهي مشكلة ليست قاصرة على مصر وحدها نجد أن قرار الرئيس الجمهورية رقم ٤٨٨ لسنة ١٩٨٨ الخاص بإنشاء الهيئة العامة للأبنية التعليمية في مصر قد حدد مصادر تمويلها على النحو الاتي :

- ما يخصص منها في الميزانية العامة للدولة .
- المنح والقروض المحلية والأجنبية التي تعتمد لصالح الهيئة .
- ما يؤول إليها مقابل ما تؤديه الهيئة للغير من خدمات .
- عائد استثمار أموال الهيئة .
- الاعانات والهبات والوصايا والتبرعات .

وهي مصادر جيدة وفعالة لو أحسن استخدامهاسواء في جلب الموارد أو انفاقها .

الفصل العاشر

الكفاءة [١] والإنتاجية في التعليم

مقدمة :

لقد أصبح التعليم صناعة كبرى في جميع أنحاء العالم ، وهو أمر يبدو من تزايد الأموال الضخمة التي تنفق على التعليم . وأصبحت الكفاءة التعليمية في ارتباطها بالقيمة الاقتصادية للتعليم ذات أهمية كبرى بالنسبة للكفاءة الاقتصادية للدول المختلفة . ويقصد بالكفاءة التعليمية في مفهومه الاقتصادي الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفي أسرع وقت . وبمعنى آخر الحصول على أكبر قدر من المخرجات التعليمية مع أكبر اقتصاد في المدخلات ، أو الحصول على مقدار معين من المخرجات باستخدام أدنى حد من المدخلات . ومن هنا يتضح ارتباط الكفاءة التعليمية بالإنتاجية ارتباطا وثيقا . إذ أن الإنتاجية تعني نسبة المخرجات إلى المدخلات . وسنفصل الكلام عن المدخلات والمخرجات والمشكلات المرتبطة بها في تناولنا لموضوع تحليل النظم .

وتتشابه مشكلات الكفاءة التعليمية واحتمالاتها تشابها كبيرا في النظم التعليمية المتقدمة والنامية على السواء . إذ أن هناك جوانب رئيسية مشتركة تسهم في تحديد هذه الكفاءة وأولها يتعلق بما يسمى باقتصاديات الحجم ، ومنها ما يتعلق بالأساليب التي تساعد على الوصول بصناعة التعليم إلى أقصى حد للكفاءة .

ويعتبر مفهوم الكفاءة والإنتاجية التعليمية من أكثر المفاهيم التربوية التي شاع استخدامها في السنوات الأخيرة . ولعل مما يفسر ذلك تزايد النظرة الاقتصادية إلى التعليم ، وبروز الاهتمام بضرورة ترشيد الأموال التي تنفق على

١- يشيع الخلط والخطأ في استخدام كلمة الكفاية والكفاءة . فالكفاية بمعنى Sufficiency وفعلها كفى يكفي كفاية ، أي استغنى به عن غيره (أنظر المعجم الوسيط جـ ٢ ص ٩٧٣) . أما الكفاءة فهي بمعنىEfficeincy ويقصد بها في العمل القدرة عليه وحسن تصريفه ، (أنظر المعجم الوسيط جـ ٢ ص ٧٩١) . وهذا يعني أن الكفاية تتعلق بالناحية الكمية ، أما الكفاءة فتتعلق بالناحية الكيفية أو النوعية .

التعليم كما أشرنا ، ويرتبط كل من مفهوم الكفاءة والإنتاجية بالقضية الاقتصادية الأساسية في التعليم وهي كيف نحقق أكبر عائد تعليمي بأقل مال وجهد ، وفي أقصر وقت ؟

ولكن هل الكفاءة هي الإنتاجية ؟ أي أنهما يعنيان شيئا واحدا كما يستخدمان أحيانا ؟ الواقع أن الكفاءة تختلف عن الانتاجية وإن كان هناك ارتباط وثيق بينهما . فالإنتاجية هي محصلة الكفاءة ، ومن ثم فهي دالة عليها .

وهكذا فإن الكفاءة والإنتاجية فكرتان بينهما قرابة وثيقة . فالكفاءة تعرف بأنها الحصول على أكبر قدر من المخرجات من مجموعة معينة من المدخلات ، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات . والإنتاجية من ناحية أخرى هي مقدار الوحدة من المخرجات بالنسبة للوحدة من المدخلات . والإنتاجية في التعليم فكرة يصعب الاستحواذ عليها بصورة عامة ، لأنه لايوجد مقياس للمخرجات متفق عليه ، وحتى إذا كان هناك مقياس للمخرجات في متناول اليد ، فسيظل هناك مقاييس مختلف للإنتاجية . وعلى الرغم مما يحيط بمفهومي الكفاءة والإنتاجية من بعض الغموض فإنهما مفيدان في التحليل الموضوعي لفاعلية النظم التعليمية .

مفهوم الكفاءة التعليمية :

يقصد بالكفاءة في التعليم مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه . ولهذه الكفاءة جوانب أربعة : الجانب الأول منها يتعلق بالكفاءة الداخلية . والجانب الثاني يتعلق بالكفاءة الخارجية ، والجانب الثالث يتعلق بالكفاءة الكمية ، والجانب الرابع يتعلق بالكفاءة النوعية .

ويقصد بالكفاءة الداخلية مدى قدرة النظام التعليمي الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منها . وتشمل الكفاءة الداخلية كل العناصر البشرية الداخلية في التعليم التي تتولى تنفيذ البرامج التعليمية والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة والإدارية وغيرها . وهو ما يعرف عند تالكوت بارسونز « بالتكامل » أي التكامل بين الأدوار الوظيفية المختلفة في داخل النظام التعليمي من أجل تحقيق توقعات هذه الأدوار . وتتطلب الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي وجود

تفاهم بين جميع العاملين ، واتفاق على الأدوار والأهداف التي تسعى لتحقيقها هذه الأدوار. كما تتطلب تعاونا وتكاتفا من جانب العاملين جميعا . وعلى الرغم من أن ذلك قد يبدو سهلا من الناحية النظرية ، فإن واقع الأمر مختلف . ذلك أننا نجد الأمور قد تسير على عكس ذلك في النظم التعليمية . ويرجع ذلك أساسا إلى انعدام الاتفاق حول الأهداف والغايات المنشودة . ويمكن أن نضرب مثلا لتوضيح هذه النقطة ، من المعروف أن الأصل في أي منظمة هو العمل الفني، فالغرض من المستشفى هو العلاج . وهي ناحية فنية والغرض من المصنع هو الإنتاج وهي عملية فنية . وكذلك الغرض من المدرسة هو التربية والتعليم وهي عملية فنية .

وهذا يعني أن العمل الفني هو الأساس ، وأن العمل الإداري خادم للغرض للغرض الفني . فالشئون المالية والإدارية في أية منظمة ومنها التعليم يجب أن يكون دورها في خدمة مطالب العملية التربوية الفنية ، وأن توفر لها كل ما تحتاجه . وهذا يتطلب تفهما تاما من جانب كل من العاملين في الشئون المالية والإدارية بهذا الدور . ولكنا نجد أن الواقع هو العكس . فبدلا من أن تكون الإدارة في خدمة التعليم أصبحت قيدا عليه وتحديدا لقدرته . ويترتب على ذلك في النهاية تحديد قدرة النظام التعليمي ومدى كفاءته الداخلية . ويعتبر انعدام هذا التفاهم والتكامل في الأدوار الوظيفية الداخلية دالة أو مؤشرا موضوعيا على ضعف الكفاءة الداخلية للنظام .

أما الكفاءة الخارجية فيقصد بها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي الذي وجد النظام من أجل خدمتها . ولكن كيف يعرف النظام التعليمي أنه نجح أو فشل في تحقيق أهداف مجتمعه ؟ الواقع أن الإجابة على هذا السؤال ليست سهلة لتشابك عناصرها . ولكن هناك بعض المؤشرات التي يمكن بها الحكم على مدى نجاح أي نظام تعليمي في خدمة المجتمع . من هذه المؤشرات مايقدمه النظام التعليمي من خريجين لهذا المجتمع ، ومدى ما يسهم به هؤلاء الخريجون في مجالات النشاط المختلفة في المجتمع ، ومدى رضا أصحاب العمل في هذه المجالات عن نوعية الخريج . وهناك أيضاً القدرة الاجتماعية للخريج في القيام بدور المواطنة الصالحة ، وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية المرتبطة بهذا الدور .

أما الكفاءة الكمية فيقصد بها عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام بنجاح . ويرتبط بهذا الجانب من الكفاءة دراسة حالات التسرب والإعادة والرسوب ، أي التلاميذ الذين تسربوا أو أعادوا أو رسبوا في نفس السنة مرة أو أكثر . ويعتبر بعض المشتغلين بالتربية أن هذا الجانب من الكفاءة التعليمية هو ما يعرف بالإنتاجية لديهم . وهذه في الواقع نظرة جزئية تختلف عن النظرة التي نعرضها هنا . وهو ما سنفصله بعد قليل .

أما الكفاءة النوعية فيقصد بها نوعية التلميذ الذي يخرجه النظام التعليمي. ولكن كيف نحكم على هذه النوعية ؟ المقياس الوحيد الذي تستخدمه النظم التعليمية بلا استثناء هو الامتحانات . وهي دليلنا على هذه النوعية . لكن هناك أيضاً مؤشرات أخرى يمكن أن نستدل بها على هذه النوعية ، منها نوعية البرامج والمناهج والكتب والمعلمين وغيرها من المؤشرات الموضوعية ذات الصلة المباشرة بتحديد النوعية . وهناك معايير للحكم على كل واحدة منها ، ومعرفة مدى جودتها وكفاءتها ، فلا شك أن مدى تطور البرامج والمناهج والكتب ومؤهلات المعلمين ومستوياتهم تعتبر من المعايير التي يمكن على أساها تقدير الكفاءة النوعية للنظام . وعلى الرغم من هذا يبقى أيضاً أن الوسيلة المتاحة لنا للحكم النهائي على هذه النوعية هي الامتحان كما سبق أن أشرنا . وهي وسيلة لاتكشف لنا عن كل جوانب النوعية المطلوبة .

الكفاءة واقتصاديات الحجم :

يلعب عامل الحجم دوراً هاماً بالنسبة للكفاءة التعليمية . فحجم الوحدات التعليمية وأقسامها ، والمدارس وما بها من فصول وحجرات ومعامل وغيرها كلها أمور ترتبط بالكفاءة التعليمية . والاتجاه الواضح في النظم التعليمية بصفة عامة هو نحو زيادة الحجم ، وبالتالي زيادة ما يخص كل تلميذ من الأقدام المربعة في الأبنية المدرسية الحديثة . وتواجه الإدارة التعليمية دائما بالمسائل المرتبطة بعلاقات الحجم لاختلاف وجهات النظر حول أيهما أفضل : الحجم الأكبر أم الحجم الأقل ؟ فلكل وجهة نظر مبرراتها . ذلك أن كبر الحجم يترتب عليه هبوط بمستوى الكفاءة التعليمية ونوعيتها وله صعوبات إدارية ومالية إلى جانب أنه قد لا

يترتب عليه بالضرورة توفير في النفقات التعليمية . أما صغر الحجم فقد يترتب عليه ضياع في الوقت والجهد والمال ، وقد لا يساعد على تنويع التعليم أو البرامج .

والواقع أن اقتصاديات الحجم هي أحد المجالات التي يمكن أن تزداد فيها كفاءة النظم التعليمية . لأن اقتصاديات الحجم تقوم على الفكرة الأساسية للكفاءة وهي الحصول على أكبر عائد بأقل مال وجهد ممكن وفي أسرع وقت .

ويأتي الفصل الدراسي في مقدمة اقتصاديات الحجم باعتباره أصغر وحدة في التعليم ، وأكبر إنفاق مرتبط بكل فصل هو أجر المعلم . ومن ثم فإن نسبة عدد التلاميذ لكل معلم هي من أهم محددات نفقة التعليم وتكلفته . وهذا يؤدي بنا إلى التساؤل عن النسبة المثلى لعدد التلاميذ لكل معلم بمعنى : ما هي أحسن نسبة من عدد التلاميذ لكل معلم يتوافر عندها أكبر عائد تعليمي ؟ طبعا الإجابة على هذا السؤال ليست سهلة لأن المتغيرين الأساسيين لهذه النسبة لا يمكن التحكم فيهما . فنهاك المعلم الجيد والمعلم المتوسط والمعلم الردئ ، وهناك أيضاً التلميذ الجيد والتلميذ المتوسط والتلميذ الردئ . بل إن المعلم الواحد قد تختلف نسبة عدد التلاميذ له باختلاف نوعيتهم ومستواهم . ومع ذلك فقد جرت التجربة العملية للدول المتقدمة على أن الفصل العادي يضم ما يقرب من ٣٠ و ٣٥ تلميذا . وعلى كل حال فالفصول الصغيرة يقال إنها أفضل من الناحية التربوية لأن زيادة عدد التلاميذ في الفصل يترتب عليه أيضاً اكتظاظ حجرة الدراسة بما يضعف قدرة التلميذ على التركيز . أما الفصول الكبيرة من الناحية الاقتصادية فتعتبر أفضل لما يترتب عليه من تقليل التكلفة التعليمية .

وهناك جانب آخر لاقتصاديات الحجم ينصب على المدرسة ذاتها ، فكلما كبر حجم المدرسة زادت إمكانياتها وكفاءتها وقلت تكاليفها . وفي الدول المتقدمة يوجد مثل هذا الاتجاه لبناء المدارس الكبيرة الضخمة . ووجد أن التكاليف تنخفض بالنسبة لكل تلميذ نتيجة لزيادة الانتفاع بخدمات المكتبات والمعامل وقاعات الألعاب الرياضية وقاعات الاستماع ، بالإضافة إلى تنوع الدراسة مما يساعد على تحسين نوعية التعليم في نفس الوقت . كما أن المدارس الكبرى تؤدي إلى تخفيض تكاليف الهيئة الإدارية . فهيئة الإداريين اللازمة لمدرسة كبرى قد تكون مماثلة في العدد للهيئة اللازمة لعدد كبير من المدارس الصغرى نتيجة

لحذف ما قد يكون هناك من ازدواج في الوظائف كما تؤدي أيضاً إلى الاستفادة من الكفاءات التدريسية وإمكانيات المعلمين ، وذلك لتَوفُّر أعداد التلاميذ ولوجود شبكة متطورة من المواصلات . أما في الدول النامية فإن الأمر على العكس من ذلك يتمثل في انخفاض نسبة الأطفال الملتحقين بالمدرسة أو نتيجة لغلبة طابع الحياة الريفية . يضاف إلى ذلك أيضاً وجود شبكة متواضعة للمواصلات أو عدم وجودها بالمرة .

مفهوم الإنتاجية التعليمية :

يقصد بالإنتاجية التعليمية حساب المكسب والخسارة في صورته النهائية . ويتطلب ذلك معرفة حجم الأموال المستثمرة في التعليم ومقدار العائد منها . وبمعنى آخر دراسة العلاقة بين المدخلات والمخرجات التعليمية .

وإذا كانت الإنتاجية التعليمية كما أشرنا هي النسبة بين المدخلات والمخرجات فإن هذه النسبة تتغير بتغير المدخلات أو المخرجات أو العملية التربوية وهي العناصر الثلاثة المكونة للنظام التعليمي . وأبسط طريقة لحساب الإنتاجية في صورتها الاقتصادية هي قسمة ناتج صناعة ما على عدد الناس المستخدمين فيها . فلو فرضنا أن صناعة البترول في مكان ما مثلا تستخدم ألف رجل وأن ناتج هذه الصناعة هو مائه ألف طن من البترول في العام ، فإن ما ينتجه الرجل الواحد هو مائه طن ، فإذا كان كل طن يباع مثلا بعشرة دنانير فإن ناتج كل رجل يساوي ألف دينار . ولكن كما قلت هذه طريقة بسيطة لحساب الإنتاجية قد تكون مضللة أحيانا ولا سيما بالنسبة للمجالات التي تعتمد على التشغيل الذاتي ويقل فيها استخدام القوى البشرية كما هو الحال في الصناعات النووية والإلكترونية . ففي مثل هذه الصناعات قد يصل إنتاج الفرد إذا طبقنا الطريقة البسيطة السابقة لحساب الإنتاجية إلى مليون جنيه سنويا . وفي هذا مغالطة واضحة . والطريقة التي يمكن حساب الإنتاجية على أساسها في هذه الحالة هي تقدير وحدات رأس المال المادي والبشري الداخل في العملية أي المدخلات وتقدير قيمة الناتج الكلي للإنتاج أي المخرجات .

وبالنسبة للتعليم هناك صعوبة في تحديد المدخلات والمخرجات لعدم

تجانسهما ولصعوبة إعطاء تقدير حقيقي للمخرجات ، ففي قطاع الاقتصاد هناك سعر للسلعة تحدده سوق العرض والطلب ، أما في قطاع التعليم فليس للسلعة التي ينتجها - إذا صح هذا التعبير - سعر معروف ، وليست لها قيمة سوقية لأنها بالطبع لا تباع في أسواق . وهناك بعض الجهود التي تزعم صراحة أو ضمنا أنه يمكن قياس مخرجات النظام التعليمي ككل أو بصورة كاملة . ولا شك في أنه لو كانت المخرجات التعليمية محددة بمقياس رقمي بسيط نسبيا مثل عدد الطلاب الذين يجتازون الامتحانات بنجاح، ولو أن هذا المقياس لا يتغير بمرور الزمن ، لكان من الممكن عندئذ القول بأن المخرجات التعليمية قد هبطت أو ارتفعت وزادت أونقصت . ولكن هل لمثل هذا المقياس معنى إجرائي ؟ إن هذا المقياس الذي يعتمد على نتائج الامتحانات ليس إلا جزءا من نتائج عملية اجتماعية شديدة التعقيد هي التربية . وهي عملية يشترك فيها أكثر من جانب ، وتتداخل فيها قوى وعوامل متشابكة من الصعب الفصل بينها .

وقياس المدخلات التعليمية صعب أيضاً لعدم تجانسها كما سبق أن أشرنا ، ولتغير القيمة الحقيقية لرأس المال والاستثمارات الداخلة في التعليم . ولكن مما لا شك فيه أن مدخلات التعليم في تزايد مستمر لتزايد أعداد التلاميذ وتزايد أعداد المعلمين وتزايد حجم التعليم بصورة مستمرة .

قياس الإنتاجية التعليمية :

على الرغم من صعوبة تقدير المدخلات والمخرجات التعليمية توجد محاولات يمكن بها إعطاء صورة تقديرية عن الإنتاجية . ومن الطرق المعروفة التي تتبع لقياس الإنتاجية أن تكون عن طريق تتبع التدفق الطلابي لفوج معين من الطلاب أو لمدرسة معينة أو نظام تعليمي معين . وقد يكون شاملا في النظم التعليمية المحدودة الحجم ، وقد يكون على أساس عينات مماثلة في النظم التعليمية الأخرى الكبيرة ، أو حينما توجد صعوبة في استغراق كل المدارس في العينة . وهذا الأسلوب معروف في الدول الأوربية ولاسيما الدول الإسكندنافية . ويطبق على مدارسها بالفعل . كما أن بعض البلاد العربية مارست هذا الأسلوب في تقدير الإنتاجية ومنها دولة قطر وسوريا والعراق وكان لكاتب هذه السطور دور

متواضع في دراسة الإنتاجية بدولة قطر . إلا أن المحاولات العربية اقتصرت على حساب الإنتاجية على أساس المخرجات التعليمية فقط ولم تدخل في حسابها حساب المدخلات التي يمكن بها إعطاء صورة حقيقية صادقة عن الإنتاجية . ويمكن الاستعانة بأسلوب أبسط للمدخلات في هذه الحالة وهو الاعتماد على متوسط التكلفة لكل طالب . وعلى الرغم من أن طريقة حساب هذا المتوسط يمكن أن تكون غير دقيقة فإنها بلا شك أسلوب عملي يمكننا من حساب الانتاجية . وفي هذه الحالة فإن عدد الطلاب الناجحين من الفوج مضروبا في متوسط التكلفة يعطينا الناتج الإجمالي للمخرجات التعليمية . فإذا قسم الناتج الإجمالي على جملة المال المستثمر في تعليم الفوة ككل . وهو ما يمكن حسابه بضرب العدد الكلي للفوج في متوسط التكلفة . يمكن أن نحصل على نسبة الإنتاجية .

ويمكن أيضاً استخدام أسلوب آخر عن طريقة قسمة كل المال المستثمر في تعليم فوج ما من الطلاب على العدد الكلي منذ بدء دخوله المدرسة . وهذا يعني حساب كل التكلفة الرأسمالية في تعليم هذا الفوج طيلة السنوات التي تخضع للدراسة . وبهذه القسمة نحصل على معدل للتكلفة ثم نقسم جملة التكاليف الرأسمالية لتعليم كل فوج على أعداد الطلاب الناجحين فنحصل على متوسط فعلي حقيقي لتكلفة كل طالب تخرج .

والمقارنة بين معدلي التكلفة تعطينا صورة تقديرية رقمية عن الإنتاجية . وهناك أساليب أخرى . ولكل أسلوب مزاياه وعيوبه . وكلها أساليب مفيدة. وتتوقف فائدتها على الغرض الذي من أجله ندرس الإنتاجية . فهناك أغراض لا تحتاج للدقة الكبيرة ، وإنما مجرد إعطاء صورة تقديرية تقريبية . والعلم يسمح بهذا فهو لا يطالبنا أن نزن كل الأمور بميزان الذهب . كما أنه أيضا يطالبنا بألا نترك الحبل على الغارب ، أو لا نلتزم بالدقة الموضوعية . وهي كلها اعتبارات يفكر فيها الباحث قبل أن يقدم على وضع خطته موضع التنفيذ . وسنحاول في السطور التالية أن نفصل القول عن الطرق المتبعة في قياس الكفاءة الانتاجية والتي أشرنا إليها سابقاً بإيجاز .

طرق قيـــاس الإنتاجيـــة
أو الكفاءة الكمية

حظي موضوع الكفاءة الداخلية للتعليم باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة، وخصصت اليونسكو لهذا الموضوع بالاشتراك مع مكتب التربية الدولي في جنيف، المؤتمر الدولي الثالث والثلاثين للتربية الذي عقد في جنيف عام ١٩٧٠ . وأولى المؤتمر اهتمامه لمشكلة التسرب والإعادة والرسوب باعتبارها إهدارا تعليميا يترتب عليه نقص في الكفاءة الكمية للتلاميذ .

طرق قياس الكفاءة الكمية :

هناك عدة طرق معروفة تتبع عادة في قياس الكفاءة الكمية للتعليم . ويتوقف استخدام أي طريقة منها على مدى توافر الإحصاءات والبيانات التعليمية في الدولة . وبعض الدول كالسويد عمدت إلى إنشاء نظام يمكن من خلاله متابعة الحياة الدراسية لكل تلميذ بتسجيل البيانات الخاصة به أولا بأول ويعرف هذا النظام باسم « نظام البيانات الفردية أو الشخصية » (IDS) Individualized Data System، ويمكن بواسطة هذا النظام متابعة الدراسة الحقيقية لفوج Cohort أو عدة أفواج من التلاميذ . إلا أن هذا النظام ليس ميسورا لأي دولة لأنه مثالي ، ولأنه يتطلب توافر إمكانيات مادية وبشرية ليس من السهل توفيرها . كما أنه مكلف لأنه يحتاج إلى استخدام نظام الحساب الإلكتروني . وهناك نظام آخر بديل يعرف بنظام ترميز الأفواج Cohort Coding في معالجة الإحصاءات التعليمية وهو نظام أكثر عملية من النظام السابق ، ويمكن على أساسه دراسة الكفاءة الداخلية للتعليم بدرجة كبيرة من الدقة .

ومن أشهر الطرق المعروفة لقياس الإنتاجية والكفاءة الكمية للتعليم وأكثرها استخداما طريقة الفوج الظاهري ، وطريقة الفوج الحقيقي والطريقة الشاملة وطريقة العينات . فكل هذه الطرق على اختلافها تعتمد في القياس على أساس التدفق الطلابي لفوج من التلاميذ أو أكثر . وقبل تناول الكلام عن كل طريقة

فإنه من المستحسن أن نتناول شرح معنى الفوج بمعنييه الحقيقي والظاهري .

معنى الفوج الحقيقي والظاهري :

يقصد بكلمة الفوج مجموعة التلاميذ المستجدين الذين يلتحقون معاً لأول مرة في الصف الأول في أي مرحلة تعليمية . ولا يعتبر التلاميذ الراسبون الباقون للإعادة في الصف الأول ضمن الفوج الجديد ، وإنما يعتبرون من الفوج السابق والمفروض أن الفوج يتدفق من الصف الأول إلى الصف الثاني ثم إلى الصف الثالث وهكذا . . . وخلال عملية التدفق للفوج يحدث غالبا وفي الأمور العادية ما يأتي :

أ ـ الغالبية من التلاميذ تنتقل إلى الصف الأعلى وهم الناجحون .

ب ـ قلة من التلاميذ قد تترك المدرسة بلا عودة وهم المتسربون .

جـ ـ قلة من التلاميذ ترسب وتبقى للإعادة بالصف وهم الراسبون .

وقد يقتصر الأمر في بعض الأحيان على الحالة الأولى ، بمعنى أن كل تلاميذ الفوج ينجحون إلى الصف الأعلى . وقد تحدث الحالة الأولى والثالثة فقط ، أي أن ينجح معظم التلاميذ وترسب قلة منهم بدون تسرب ، وقد تتفاوت بالطبع نسب النجاح والرسوب من فوج إلى فوج .

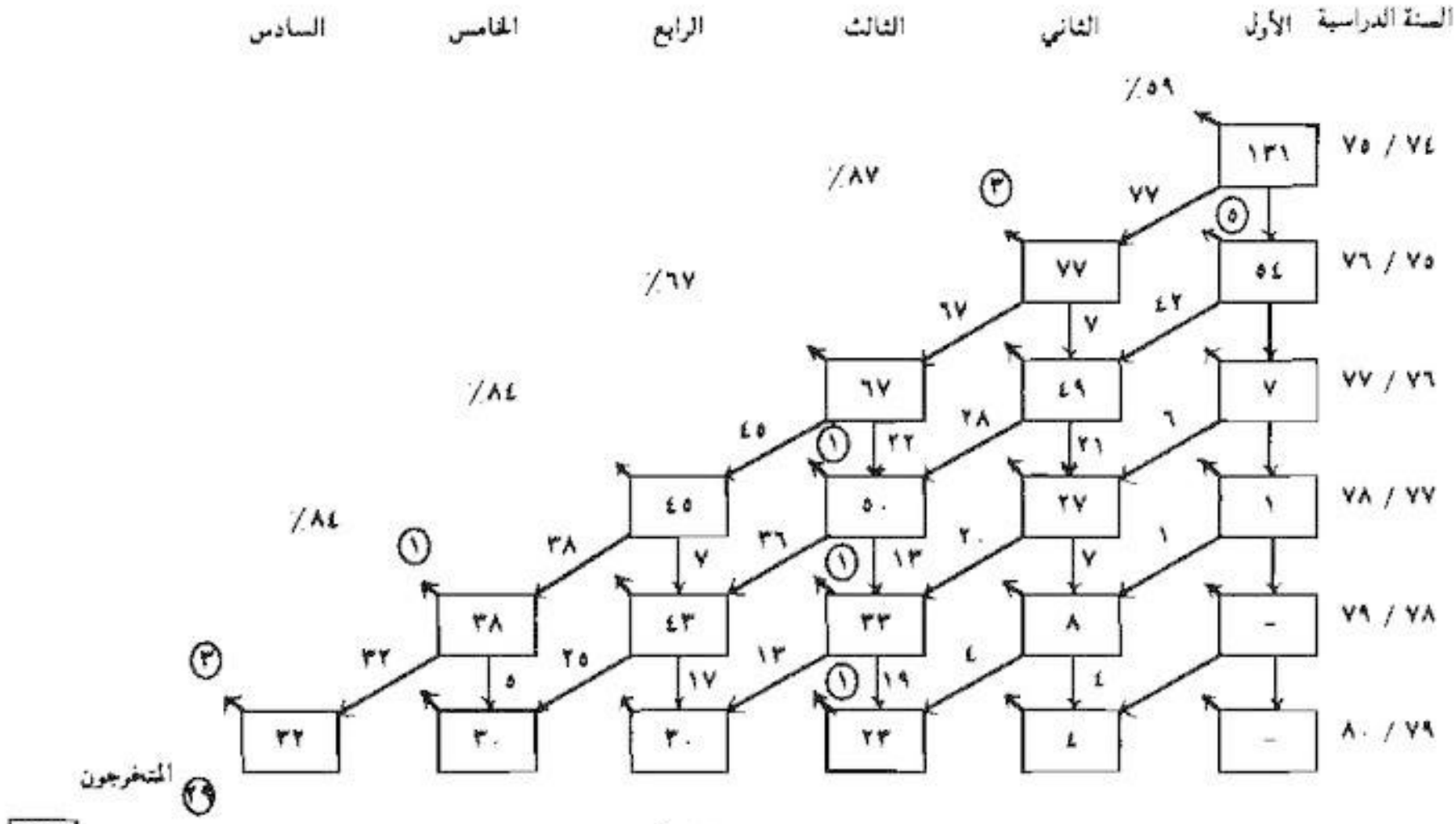
وهذا هو مفهوم الفوج بمعناه الحقيقي . أما الفوج بمعناه الظاهري فيقصد به كل التلاميذ المقيدين بالصف الأول بصرف النظر عن المستجد والراسب منهم . وفي تدفق هذا الفوج إلى السنوات الدراسية الأعلى يؤخذ تلاميذ كل سنة دراسية على أنها تمثل الفوج بصرف النظر عما يكون هناك بين تلاميذ الفوج من تلاميذ منقولين أو راسبين من أفواج أخرى أو محولين من مدارس أخرى . وهكذا يؤخذ الفوج بظاهره لا بحقيقته ، ويترتب على ذلك بالطبع الابتعاد عن الدقة والموضوعية بمقدار العناصر الدخيلة على الفوج الحقيقي ، وهو ما سنشير إليه بالتفصيل عند الكلام على طريقة الفوج الظاهري .

١- طريقة الفوج الظاهري :

تعتمد طريقة الفوج الظاهري كما هو واضح على الفوج الظاهري في قياسها للتدفق الطلابي خلال السنوات الدراسية المختلفة دون اهتمام باستقصاء الفوج الحقيقي . فهي تفترض أن نسبة الرسوب ثابتة تقريبا بين الأفواج المختلفة كما أنها لا تقيم اعتبارا للتلاميذ المتسربين أو التلاميذ المحولين من مدارس أخرى . وفي هذا مغالطة بالطبع وبعد عن الموضوعية والدقة . ففي حالات ليست قليلة قد نجد مثلا أن عدد التلاميذ في صف دراسي ما أكثر مما كانوا عليه في الصف السابق . وفي هذه الحالة ، حسب طريقة الفوج الظاهري ، يعتبر معدل الكفاءة الكمية لهذا الصف أعلى من الحد الأقصى ، وهذا سخف في التفكير أو التصور. وعلى الرغم من ذلك فإن طريقة الفوج الظاهري تعتبر من أشهر الطرق التي استخدمت في قياس الكفاءة الكمية . وربما يرجع ذلك لسهولة استخدامها وعدم حاجتها لتوافر بيانات إحصائية كثيرة .

٢- طريقة الفوج الحقيقي :

تقوم هذه الطريقة على أساس تدفق الطلاب من خلال الأفواج الحقيقية للطلاب بالمعنى الذي شرحناه . وهي لهذا تعتبر أدق بكثير من طريقة الفوج الظاهري ، إلا أنها أكثر صعوبة منها ، وتحتاج إلى بيانات دقيقة عن كل تلميذ سواء كان ناجحا أو راسباً أو متسربا . كما تتطلب تدريب القائمين في المدرسة على ملء الاستمارات الخاصة بهذه الطريقة وهي تعرف باسم استمارات التدفق الطلابي (Flow Chart) . ويوضح النموذج الآتي استخدام طريقة الفوج الحقيقي في المرحلة الابتدائية .



نموذج تدفق فوج من التلاميذ في المرحلة الابتدائية خلال الأعوام ١٩٧٤ . ١٩٨٠

٣ـ الطريقة الشاملة :

قد تطبق طريقة حساب التكلفة الكمية بطريقة شاملة لكل أفواج التلاميذ في المرحلة المراد دراستها . فعلى سبيل المثال في المدرسة الابتدائية ذات الستة صفوف دراسية من الأول إلى السادس يوجد نظريا حوالي ١٢ فوجا من التلاميذ على أساس أن بكل صف فوجين أحدهما جديد والآخر من الفوج وربما من الأفواج السابقة . وتقوم الدراسة الشاملة على دراسة كل هذه الأفواج في كل مدرسة ابتدائية في النظام التعليمي . ومن الواضح أن هذه الطريقة تكون ميسورة فقط في النظم التعليمية صغيرة الحجم . وقد تعتمد الطريقة الشاملة على طريقة الفوج الظاهري أو الفوج الحقيقي . وفي حالة اعتمادها على الفوج الحقيقي فإنها تصبح أكثر صعوبة وفي نفس الوقت أكثرها دقة لاعتبارات سبق أن شرحناها .

٤ـ طريقة ا لعينات :

تعتمد طريقة العينات على اختيار عينات من المدارس من المرحلة المراد قياس كفاءتها الكمية . وهذا يعني الاقتصار على بعض هذه المدارس وليس كلها كما في الطريقة الشاملة . ومن الطبيعي أن يكون اختيار عينات المدارس خاضعا للشروط العلمية للعينة سواء كانت العينة عشوائية أم طبقية أم عينة ممثلة أو غير ذلك . وتعتبر طريقة العينات طريقة أنسب من الطريقة الشاملة في دراسة النظم التعليمية كبيرة الحجم . وتعتمد هذه الطريقة مثلها مثل الطريقة الشاملة على طريقة الفوج الظاهري أو الفوج الحقيقي ، إلا أن طريقة العينات نظراً لاعتمادها على عينات محدودة فإن مما يزيد دقتها أن تعتمد على أسلوب الفوج الحقيقي لا الظاهري .

عوامل خفض الكفاءة والإنتاجية :

كان من نتيجة النظرة الاقتصادية للتعليم الاهتمام بضرورة ترشيد رأس المال المستثمر فيه من ناحية ، وترشيد وجوه الإنفاق من ناحية أخرى . ويعتبر الفاقد من أهم عوامل خفض الكفاءة . ومن هنا كان الاهتمام بتلافي الفاقد في التعليم. وكل ما يترتب عليه ضياع في المال أو الوقت أو الجهد المبذول في التعليم يسمى فاقداً أو هدراً . ولهذا الفاقد جوانب معروفة من أهمها التسرب والرسوب

والإعادة وتدني المستوى التحصيلي وارتفاع معدلات التكلفة لكل تلميذ وعدم الاستفادة الكاملة من اقتصاديات الحجم في المدرسة .

أولا : التسرب :

يقصد بالتسرب انقطاع التلميذ عن الدراسة وعدم العودة إليها مرة ثانية . وهو بهذا يمثل فاقداً في التعليم ، وليس التسرب ظاهرة تخص التربية والتعليم فقط ، وإنما هي ظاهرة اجتماعية بالمعنى الواسع ، تمتد جذورها في النظام التربوي أو التعليمي كله . وتمتد في النظام الاقتصادي والتركيب الاجتماعي ، ومجموعة القيم الخاصة بالعمل والتعليم . والتسرب بهذا المعنى مشكلة لايقع عبء حملها على النظام التعليمي فقط ، وإنما هي تحتاج إلى جهد شامل اقتصادي واجتماعي وثقافي وتربوي . وتبرز مشكلة التسرب بصفة خاصة في التعليم الابتدائي .

ومشكلة التسرب خطيرة من حيث نتائجها . فهي خطيرة على التلميذ الفرد وعلى أسرته وعلى البيئة التي يعيش فيها ، بل وعلى المجتمع . وتكون خطورتها على التلميذ في حرمانه من فرص التعليم ، وبالتالي من فرص الترقي في السلم الاجتماعي وهي خسارة بالنسبة للأسرة في فقدانها عاملا يضاف إلى قوتها المادية والمعنوية ، وخسارة بالنسبة للمجتمع لما يترتب عليها من ضياع في الجهد والمال .

ويختلف مفهوم التسرب المدرسي تبعا لنوع النظام التعليمي . ويخضع تحديده للشروط الخاصة بكل بلد . وقد يستند تعريف « التسرب أثناء الدراسة » إلى معايير قانونية بمعنى ترك المدرسة قبل نهاية مرحلة التعليم الإلزامي . أو اجتماعية بمعنى ترك المدرسة « قبل بلوغ المستوى أو السن المطلوب » . ويتراوح مجال التسرب بين نظام لايعتبر انقطاع تلميذ بعد إنهاء مدرسته الابتدائية متسربا ، ونظام آخر يعتبره متسربا لأنه لم يتابع دورسه في المدرسة الثانوية حتى نهايتها .

ويحسن هنا التمييز بين الأولاد الذين يتسربون قبل نهاية المرحلة الدراسية التي يتابعونها ، والأولاد الذين يتركون المدرسة بعد حصولهم على الشهادة الابتدائية أو المتوسطة . ففي بعض البلدان نجد أن من يقبل بالتعليم الثانوي من حملة الشهادة الابتدائية لا يواصلون دورسهم نتيجة لقيود النظام التعليمي وبنيته

وحلقاته ولا يمكن اعتبارهم بالتالي متسربين . ولهذا تستعمل أحياناً عبارة «تسربات نظامية» للدلالة على التلاميذ الذين يوجهون نحو مستويات ثانوية للدراسة تكون قصيرة أو نهائية ، وهذا التعبير الخاص ينطبق فقط على حالات محدودة .

أ- أسباب التسرب :

ظهرت أول البحوث الجدية عن التسرب عن الولايات المتحدة الأمريكية وحدها ونشرت عام ١٩٦٤ ، وأظهرت الدراسة أن هناك عدة أسباب ومتغيرات كبيرة تدخل في موضوع التسرب تختلف من بلد إلى آخر . ولذا يحسن بحث هذا الموضوع لكل بلد على حده . كما أن اليونسكو اهتمت بدراسة موضوع الإهدار والتسرب على المستوى العالمي . وهناك أسباب عامة للتسرب تتكيف حسب ظروف كل دولة ، وقد بينت الدراسات المختلفة أن اسباب الإهدار والتسرب في التعليم ترجع إلى مجموعات من العوامل نعرض لها في السطور التالية :

أولا : الأسباب الاجتماعية والاقتصادية :

١- إن تخلف الأسرة الاقتصادي يشكل أحد الأسباب الهامة التي تسهم في ظاهرة الإهدار والتسرب ، وقد فسر هذا السبب بطريقتين :

أ - أن التعليم يكلف الآباء ماديا بدفع الرسوم المدرسية أو شراء الكتب أو الملابس أو غيرها .

ب - أن الآباء يستخدمون أبناءهم للقيام ببعض الأعمال في البلاد الفقيرة التي تعتمد على الزراعة والحرف اليدوية ليوفر الآباء على أنفسهم استخدام عمال للقيام بالعمل . والواقع أنه وجد أن العلاقة بين دخل الآباء وظاهرة الإهدار والتسرب علاقة ضئيلة ، وظهر أنه حتّى أولاد الأغنياء يتركون المدرسة قبل إنهاء الصف الرابع مثلا .

٢- انهماك الأولاد المفرط في الأعمال المنزلية ولاسيما البنات . وهذا السبب لايترك لهم وقتا للدراسة في المنزل بالإضافة إلى ما يسبب لهم من إجهاد جسمي يعوقهم عن الدراسة .

٣- الطبقة : دلت الدراسات التي أجريت حول مشكلة الإهدار والتسرب على أن الآباء في بعض الفئات الطبقية مسئولون عن رسوب أولادهم وتسربهم أكثر

من الآباء في الطبقات الأخرى . وهذا مما يزيد الاعتقاد القائل بأن الإهدار في الطبقات العليا أقل مما يوجد في الطبقات الأدنى .

٤- المهنة : لقد دلت الدراسات على أن الذين يعملون في التجارة والوظائف يجبذون إكمال تعليم أولادهم أكثر مما يفعله أولئك الذين يعملون بالزراعة والحرف.

٥- مستوى تعليم الأسرة : لا يقل هذا العامل أهمية عن غيره من العوامل ، فإدراك الوالدين لأهمية التعليم يتوقف على مستواهم الثقافي والتربوي ، وقد دلت بعض الدراسات أن لوجود عدد كبير من أفراد الأسرة غير المتعلمين صلة إيجابية بظاهرة الإهدار والتسرب .

٦- الزواج المبكر : يشكل زواج أو خطوبة الفتيات المبكر سببا هاما من أسباب التسرب . ويبرز بصورة أكثر في مرحلة التعليم المتوسطة ، وقد دلت بعض الإحصاءات على أن الفتيات و خاصة في القرى يتركن التعليم عند الزواج أو الخطوبة في وقت مبكر .

٧- عدم مبالاة الأبوين : لعل عدم مبالاة الأبوين بتعليم أولادهم يشكل أحد الأسباب الهامة للتسرب ، ومن المحتمل أن يكون وراء عوامل الإهمال هذه الحرمان الثقافي والفقر وأمية الأبوين .

٨- معارضة الآباء : إن معارضة الآباء لمتابعة تعليم أولادهم الصغار ، وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط ، تشكل كذلك سببا للتسرب ، وبخاصة بالنسبة للبنات .

ثانيا : الأسباب التربوية :

١- الرسوب عامل رئيسي يرتبط بالتسرب : ذلك أن متوسط الفترة التي ينفقها المتسربون في الصف أطول من الفترة التي ينفقها المستمرون فيه . وقد جاء في تقرير إحدى لجان الأمم المتحدة بهذا الصدد « كلما طال بقاء الولد في الصف شعر بأنه لا يشجع وأنه مهمل ، فإن استمراره في المدرسة لايعطيه أية فائدة وقد يؤثر هذا التلميذ تأثيرا سيئا على تعليم التلاميذ الباقين » ويعود الرسوب إلى عوامل مختلفة أهمها سوء نوعية المعلمين ، وعدم المبالاة

بالتعليم ، ونظام الامتحانات وعدم جدية التلاميذ .

٢- عدم وجود علاقة بين النظام التربوي وحاجات البيئة الاقتصادية : إن كثير من الأولاد يتركون المدارس قبل الأوان ، وذلك بغرض استفادة الأسرة منهم للعمل ، ولهذا يجب تكييف النظام التربوي لترك المجال أمام الأولاد لمساعدة آبائهم أثناء تلقيهم التعليم أو ما يسمى أحياناً بالتعليم المتناوب أو المتبادل .

٣- سياسة القبول : أحياناً يترك الباب مفتوحا أمام التلاميذ لدخول الصف الأول دون أي تحديد خلال السنة . ونتيجة لذلك فإن التلاميذ الذين يلتحقون بالمدرسة قبل نهاية العام بقليل يحسبون ضمن حالات الرسوب مع أنهم لايشكلون حالات رسوب لأنهم لم يدرسوا سوى فترة قليلة من السنة .

٤- بيئة مدرسية سيئة : كثير من المدارس في البلدان النامية أبنيتها قديمة وغير جذابة للتلاميذ ، وأجهزتها غير ملائمة ، ومعلموها لايبالون ، وصفوفها مزدحمة . وكل هذه الأمور تشكل بيئة مدرسية سيئة تجعل التلميذ لا يشعر برغبته في البقاء فيها ويحاول أن يجد أول فرصة لترك المدرسة .

ثالثا : اسباب متنوعة وهي تشمل :

١- موت الأبوين أو أحدهما ، واضطرار الولد إلى تحمل مسئولية العائلة .

٢- مرض التلميذ : وبخاصة المرض المستمر أو وجود عوائق جسمية أوصعوبات عاطفية وعدم توافقه الاجتماعي أو عدم رضاء عن المدرسة .

٣- عدم الانسجام بين أعمار التلاميذ فيصبح الكبار والصغار في صف واحد .

٤- الخلافات الأسرية والعائلية .

الدراسة العلمية للتسرب :

إن الفكرة من وراء هذه الدراسة هي تقدير التسرب . لأن التقديرات الدقيقة تعطينا الفرصة للتعرف على التغيرات التي تحصل (صعودا أو انخفاضا) خلال السنوات التي تجرى عليها الدراسة . ويمكن قياس التغييرات النسبية حتى

يستفيد منها الإداريون والتربويون .

ويمكن حساب التسرب بمتابعة فوج من المسجلين في الصف الأول مثلا ولمدة ٦ سنوات حتى نعرف عدد المتخرجين وعدد التاركين أو المتسربين . وتوضع قائمة بالأسماء ويطلب من المعلمين التأكد من مصير الطلاب التاركين بالاتصال بذويهم أو جمع المعلومات عنهم من مصادر أخرى . أما الملتحقون بمدارس أخرى فلا يدخلون في الحساب . ويحسب معدل التسرب هكذا :

$$\text{معدل التسرب} = \frac{\text{مجموع عدد المسجلين في الصف}}{\text{عدد المتسربين في الصف}} \times ١٠٠$$

إن أسباب التسرب كما أشرنا تختلف من بلد ألى بلد ، ومن بيئة إلى أخرى كما أن هناك متغيرات عدة في النظام الاجتماعي والاقتصادي ، لذلك فإن طريقة الفوج لا تستطيع تحديد أسباب الإهدار في مجتمع سريع التطور . ولذلك يستعاض عنها بطريقة السنة الواحدة . وذلك لتكون الدراسات أكثر دقة حيث إن المتغيرات تختلف من سنة إلى أخرى ، وكذلك تختلف الأسباب تبعا لذلك .

التأكيد على الأهمية النسبية لأسباب الإهدار :

إن أسباب التسرب ترجع إلى متغيرات عديدة . فإذا أمكن التوصل إلى تحديد العلاقة بين جميع المتغيرات التي تستخدم في التنبؤ فإن ذلك يساعدنا على تحديد مدى إسهام كل متغير في تحديد أسباب التسرب .

الأدوات المستخدمة :

هناك عدة أدوات تستخدم لدراسة التسرب منها :

١- استبيان المعلومات المدرسية .

٢- استبيان التلميذ .

٣- استمارات التدفق الطلابي (المتسربين والمستمرين والراسبين)

٤- استفتاء آباء المتسربين والمستمرين والراسبين .

٥- استفتاء المعلمين .

العينة : هناك عدة طرق لاختيار العينة التي تجرى عليها الدراسة ، فهناك العينة العشوائية والطبقية والمقصودة. ويمكن أن تكون العينة من المدارس حسب موقعها (ريف ـ مدن) أو حسب مرحلة التعليم (ابتدائية ـ متوسطة) أو حسب جنس التلاميذ (ذكور ـ إناث) . ثم يتم بعد ذلك جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها إحصائيا .

ثانيا : الرسوب :

يمثل الرسوب والإعادة أحد جوانب الفاقد أو الهدر التعليمي . ويترتب على رسوب الطالب أحد أمرين :

الأول : أن يهجر المدرسة ، مع ما في ذلك من إهدار لما أنفق على تعليمه.

الثاني : أن يمنح فرصة أخرى فيعاد قيده بالمدرسة . وفي ذلك ضياع فرصة أمام غيره من الراغبين في التعليم ، بالإضافة إلى أن إعادة القيد ترفع من تكلفة تعليم الطالب لازدياد عدد السنوات التي يقضيها بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية التي يعاد قيده فيها .

وترجع ظاهرة الرسوب إلى عدة عوامل أهمها : ضعف التوجيه التعليمي للطلاب وقصور نظام الامتحانات السائد الذي يركز على قياس قدرة الطالب على الاستظهار أكثر من قدرته على الفهم والاستيعاب ، وافتقار بعض المناهج إلى التشويق وعدم استخدام طرق التدريس الحديثة . وكذلك الوسائل التعليمية المختلفة وضعف بعض الطلاب في الدراسة والتحصيل وعدم استقرار الدراسة في عدد كبير من المدارس إلا بعد العام الدراسي بوقت طويل ، وضعف الصلة بين الأسرة والمدرسة وما يترتب على ذلك من ضعف متابعة الآباء لسلوك الطلاب في المدرسة ، واستخدام مدرسين غير مؤهلين نفسيا ومهنيا للقيام بأعباء رسالة التدريس .

ثالثا : تدني المستوى التحصيلي :

يرتبط بالرسوب والإعادة تدني المستويات التحصيلية الذي يعتبر صورة مخففة من صور الرسوب لاسيما إذا تذكرنا أن نجاح التلميذ في المستويات

التحصيلية الدنيا قد يكون نسبيا كما هو في حالة نجاحه بالتعويض أو بالجبر أو بغير ذلك من الوسائل . وينبغي أن تنظر المدرسة إلى تدني المستويات التحصيلية نظرة جدية ، وأن تعمل على علاجها بكل ما يتسنى لها من وسائل .

رابعا : اقتصاديات الحجم :

إذا طبقنا المعايير الاقتصادية وشبهنا المدرسة بالمصنع فإنه يصبح من الضروري أن تستفيد المدرسة من كل طاقتها الإنتاجية . وعدم استغلال هذه الطاقة كاملة يمثل جانبا من جوانب الفاقد التعليمي . فإذا اعتبرنا الفصل على سبيل المثال وحدة إنتاجية بالمفهوم الاقتصادي كان من الواجب الاستفادة من طاقته الإنتاجية استفادة كاملة . وهذا يعني كما أشرنا من قبل أنه إذا كانت الطاقة الإنتاجية للفصل أربعين تلميذا فلابد أن يتوافر للفصل هذا العدد وإلا كان هناك فاقد أو ضياع في الإنتاج . وهناك عدة عوامل تحدد هذه الطاقة منها سعة الفصل وكثافته والأدوات التعليمية المتاحة ، والمعلم ومعدلات النصاب في الجدول المدرسي . وتختلف هذه الطاقة أيضا من مرحلة لأخرى . والواقع أنه ليست هناك بحوث أو دراسات تجريبية توضح لنا نسب المعدلات لكثافة الفصل الواحد في كل مرحلة تعليمية كما أشرنا ، إلا أن الممارسة العملية للدول المتقدمة درجت على أن يكون عدد التلاميذ في الفصل يتراوح بين ثلاثين وأربعين تلميذا . كما ينسحب هذا الكلام أيضا على الاستفادة من إمكانيات المدرسة ويومها المدرسي والسنة الدراسية استفادة كاملة ، وسنفصل الكلام عن اقتصاديات الحجم بالنسبة للفصل أو الصف المدرسي في السطور التالية :

حجم الفصل :

من الأمور التي تتصل اتصالا مباشرا باقتصاديات التعليم حجم الفصل الدراسي ، والعلاقة بينه وبين تحصيل التلميذ ومستواه التعليمي . ويتصل ذلك أيضا بتحليل العلاقة بين المدخلات والمخرجات التعليمية . وقد خضعت هذه العلاقة لدراسات كثيرة نظرا لأن مرتبات المعلمين تمثل الشريحة الكبرى في الميزانيات القومية للتعليم . والواقع أن هذه العلاقة قد أشار إليها مربون من

عصور مضت . فقد كتب المربي المعروف كومينيوس في القرن السابع عشر يقول : (نقلا عن : Alkinson : P . 126) :

« إنني أقول بأن معلما واحداً يمكنه أن يعلم مئات التلاميذ في وقت واحد ، بل إن ذلك ضروري طالما أنه أعظم النظم فائدة لكل من التلاميذ والمعلمين . فكلما زاد عدد التلاميذ أمام المعلم زاد اهتمامه بعمله . . وكلما زاد حرص المعلم على تلاميذه زاد حماس التلاميذ »

ومنذ ذلك التاريخ كانت هناك دراسات عديدة حول العلاقة بين حجم الفصل الدراسي وتحصيل التلاميذ . وشملت هذه الدراسات مختلف المواد الدراسية ومهارات وأعمار مجموعات التلاميذ . وقد اتضح من هذه الدراسات بصفة عامة أن الفصول الصغيرة لاتؤدي إلى زيادة المستويات التحصيلية لدى التلاميذ . وقد يبدو ذلك مخالفاً للاعتقاد الشائع بين المربين . وعلى كل حال هذا ما توصلت إليه الدراسات . منها الدراسة التي قام بها فليمنج Fleming عام ١٩٥٩ والتي استعرض فيها دراسات كثيرة سابقة وتوصل منها إلى القول بما يأتي :

« هناك استقصاءات كثيرة يبدو منها مع استثناءات قليلة أن حجم الفصل في حد ذاته وفي ظل الظروف العادية لا يمثل عاملا هاماً . إن ميزات الفصول الصغيرة مع أنها مسلم بها بصفة عامة من جانب المنظرين لم تتضح بعد في تقارير البحوث الموثوق بها » .

وقد أجريت في الولايات المتحدة عام ١٩٧٨ دراسة لخصت البحوث التي أجريت على دراسة " حجم الفصل " (أنظر : Educational Research Services Inc : Class Size : A Summary of Research , U S A , 1978 .) وقد توصلت هذه الدراسة بعد استعراضها لنتائج البحوث السابقة إلى الخلاصة التالية :

« لا يقدم البحث مؤشرات قاطعة للحجم الأمثل للفصل الدراسي في مختلف المستويات التعليمية ، ومع مختلف أنواع التلاميذ . . . هناك اجماع واتفاق عام أن نتائج البحوث على " تأثير حجم الفصل الدراسي على تحصيل التلاميذ في مختلف المستويات التعليمية " هي نتائج متناقضة وغير قاطعة . . . أن نتائج البحوث القائمة لا تؤيد الدعوى بأن الفصول الأصغر تؤدي في حد ذاتها إلى مكاسب اقتصادية أكبر في تحصيل التلاميذ . . . وفي دراسة على كثير من

الدول الأوربية الغربية عام ١٩٨٦ (OECD 1989 , P . 87) ظهر أن الفرق في تحصيل التلاميذ في الفصول التي بها ١٥ تلميذا والأخرى التي تضم أربعين تلميذا هو فرق قليل . وهذه النتائج التي توصلت إليها مختلف البحوث تتعارض بدرجة كبيرة مع الاعتقاد السائد بصفة عامة بين المنظرين والمربين والمعلمين ، وهو أن المستويات التعليمية للتلاميذ ترتفع وتتحسن عندما تكون الفصول الدراسية أصغر . وهذا يعني أنه كلما صغر حجم الفصل زاد ذلك من تفاعل التلاميذ وإيجابياتهم واشتراكهم في عملية التعلم ، وبالتالي زاد مستوى تحصيلهم وتعلمهم . والواقع أن هذا الاعتقاد تؤيده دراسة غير عادية روجعت فيها الكتابات السابقة في الموضوع . فقد قام كل من جلاس Glass وسميث Smith عام ١٩٧٠ بمراجعة نتائج حوالي ثمانين دراسة عن العلاقة بين حجم الفصل وتحصيل التلاميذ . ومن هذه الدراسات توصل الباحثان إلى ما يزيد عن سبعمائه مقارنة بين الفصول الصغيرة والكبيرة . وباستخدام طريقة الإنحدار Regression في التحليل الإحصائي توصلا إلى رسم منحنى واحد اتضح منه وجود علاقة عكسية مؤكدة بين حجم الفصل وتحصيل التلاميذ ، يعنى أنه كلما زاد حجم الفصل قل تحصيل التلاميذ . كما اتضح أيضا أن أحسن نتائج تحصيل التلاميذ من جراء خفض حجم الفصل تحققت عندما خفض حجم الفصل إلى أقل من عشرين تلميذا . وكانت آخر جملة اختتما بها تقريرهما هي أن المتعلم بلا شك يكون أفضل في الفصول الدراسية ذات الحجم الأصغر إذا ما تساوت العوامل والظروف الأخرى .

والواقع أنه توجد بعض الأسباب التي توضح لماذا كانت النتائج التي توصل إليها جلاس وسميث مناقضة لغيرها . منها ما يشير إليه بعض الباحثين أنهما لم يضمنا تحليلهما كل نتائج البحوث السابقة ، وإنما استثنيا منها نتائج البحوث التي اعتبراها غير صحيحة في نظرهما . وبهذا تكون عينة بحثهما مختارة بمعرفتهما . وهذا بالطبع يحجب الفروق الحقيقية في نوعية البحوث التي تضمنتهادراستهما . كما أن دراستهما وجه إليهانقد آخر على أساس إحصائي (Alkinson : P . 127) . ويقول أهل الاختصاص إن العلاقة بين حجم الفصل وتحصيل التلاميذ يصعب التوصل إليها لوجود كثير من المتغيرات وتداخلها . منها اختلاف تنظيم الفصول باختلاف المدارس ، واختلاف نوعيات التلاميذ ، وظروف انتظامهم في الدراسة ، واختلاف المعلمين في مستوى كفاءتهم ومهارتهم ،

واختلاف تحصيل التلاميذ باختلاف المواد الدراسية ، واختلاف ميولهم واهماماتهم وحوافزهم للتعلم ، وغير ذلك من العوامل . كما أن الحجم الأمثل للفصل يختلف باختلاف الظروف لاسيما ما يتعلق منها بعمر التلميذ وقدرته وطريقة التدريس وطبيعة المادة الدراسية ، ونوع التحصيل المطلوب أو المستهدف. فمن الفصول الدراسية ما يكون التعليم الفردي هو المناسب ، ويكون الحجم الأمثل للفصل هو تلميذ واحد مثل تعليم قيادة السيارة أو الطائرة أو القطار أو ماشابه ذلك . بينما يكون مائه أو مائتا طالب عددا مناسبا للفصل الدراسي لمحاضرة في الجامعة أو التعليم العالي . يضاف إلى ذلك أن معظم الدراسات السابقة اعتمدت على الاختبارات التحصيلية لقياس جوانب محدودة من نتائج التعلم . بينما أغفلت جوانب هامة أخرى يصعب قياسها بالاختبارات مثل العمليات العقلية العليا لعملية التعلم . والمهارات الأكاديمية على غرار تلك العمليات والمهارات العليا في التصنيف المشهور " لبلوم "وهي عمليات التحليل والتطبيق . ومثل هذه العمليات يكون من الأسهل على المعلم تحقيقها مع المجموعات الصغيرة من التلاميذ . كما أن المعلمين مع المجموعات الصغيرة من التلاميذ قد يستخدمون طرقاً تدريسية أفضل أو طرقا أخرى قد تكون غير مناسبة للمجموعات الصغيرة . والواقع أن نوعية المعلمين ومستوى كفاءتهم وتأهيلهم عامل هام محدد لأداء التلميذ ، وقد يكون بصفة عامة أكثر أهمية من حجم الفصل (World Bank 1986 , P . 318).

خامسا : تكلفة التلميذ :

وهذه أيضا من المعايير الموضوعية الاقتصادية لحساب الفاقد في التعليم من حيث دقة التقديرات وفوارق النسب المختلفة لجوانب التكلفة . وكلما كانت حسابات التكلفة أقرب إلى الواقع ساعد ذلك على نجاح الخطة التعليمية . فكثير من الخطط كما نعلم تضع تقديرات للتكلفة على الورق ، فإذا ما حان التطبيق كان هناك بون شاسع بين التقديرات التخطيطية والتقديرات الواقعية ، ومما يساعد على موضوعية التكلفة اعتمادها على تقديرات واقعية حقيقية تراعي العامل الزمني وما يترتب عليه من زيادة نسبية في التقديرات يمكن التنبؤ بها

وحساب احتمالاتها واتجاهاتها . وتختلف تكلفة التلميذ بالطبع من مرحلة لأخرى، إلا أن الرواتب والأجور تحظى بالنصيب الأوفر في كل منها . ولا شك أن الانخفاض النسبي في تكلفة التلميذ مع المحافظة على مستوى تعليمي جيد يعتبر دالة على نجاح الإدارة التعليمية وكفاءة النظام التعليمي .

أساليب زيادة الكفاءة والإنتاجية التعليمية :

هناك بعض الأساليب التي يمكن من خلالها زيادة الكفاءة والإنتاجية التعليمية وفي مقدمتها إلى جانب اقتصاديات الحجم تعديل نظام السنة الدراسية واستخدام التكنولوجيا الحديثة وجعل التعليم سلعة اقتصادية ، وهو ما سنفصله في السطور التالية :

أما بالنسبة لتعديل السنة الدراسية فيمكن من خلاله أن نؤثر في إنتاجية التعليم ذلك أن السنة الدراسية تستغرق حاليا في معظم البلاد من سبعة إلى تسعة أشهر . وهذا يعني أن الإمكانيات المدرسية لا يستفاد منها طوال مدة تمتد من ربع السنة إلى حوالي نصفها . ويمكن أن يعدل نظام السنة الدراسية بحيث يظل نشاط المدرسة طوال العام للأطفال لكي ينجزوا مقرراً دراسياً معينا في سنوات أقل أو تستخدم المدرسة يومياً لتعليم أكثر من مجموعة من التلاميذ أو تقسيم السنة الدراسية بين مجموعتين من التلاميذ : إحداهما تحضر في النصف الأول من السنة ، والأخرى تحضر في النصف الثاني . وهناك اقتراح رابع هو أن يستفاد من المدرسة في تقديم مقررات دراسية أخرى خلال الوقت الذي لا يستفاد منه في الوقت الحاضر أو في تقديم برامج لتعليم الكبار ومحو الأمية .

وهناك أسلوب ثان يمكن أن يؤدي إلى زيادة الكفاءة التعليمية هو ادخال التكنولوجيا التعليمية وهي التكنولوجيا التي طورت لخدمة التعليم مثل استخدام الإذاعة والتليفزيون التعليمي والكتب المدرسية المبرمجة والآلات التعليمية والمحاضرات أو الدورس المسجلة على الأشرطة المسموعة أو المرئية أو كليهما .

والأسلوب الثالث لزيادة الكفاءة والإنتاجية التعليمية هو اعتبار التعليم سلعة اقتصادية يدفع الناس أو على الأقل يسهمون ماديا في مقابل الحصول

عليها . وقد يلقى هذا الرأي معارضة وانتقاداً على أساس الاعتبارات الخاصة بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص واعتبار التعليم حقا لكل مواطن . ولتلافي مثل هذه الانتقادات يمكن أن يكون في ظل هذا النظام وجود إعانات مالية تقدم بموجبها قروض تعليمية تسترد من الفرد بعد إتمام تعليمه كما يمكن إعفاء التلاميذ الموهوبين غير القادرين ماليا . وأرجو ألا يفهم من هذه الدعوة أنها دعوة إلى إلغاء مجانية التعليم ، فهذه المجانية ضرورة اجتماعية وتربوية على جانب كبير من الأهمية ، والفكرة الأساسية التي أريد أن أوضحها هناهو أن ينظر إلى التعليم كسلعة اقتصادية ، وقد لا يتحمس الناس لسلعة لايدفعون لها ثمنا . إن فرض بعض النفقات الرمزية على القادرين سيترتب عليه زيادة الاهتمام من جانب التلميذ وولي الأمر ، كما يساعد السلطات التعليمية ولو جزئيا على مواجهة الإنفاق الهائل الذي تتطلبه المشروعات التعليمية ، أو على الأقل تحسين الخدمة التربوية .

References

1 - Atkinson , G . (1983) : The Economics of Education. Hodder and Stoughton. London.

2 - Bailey,J.(1975):Social Theory For Planning . Routledge & Kegan Paul. London.

3 - Barnett , R. (1992) : Improving Higher Education . Total Quality Care. The Society For Research into Higher Education & Open University Press.

4 - Baxter , C. (et.al) (1977) : Economics and Education Policy. Open University set Book. Longman and The open uviersity press.

5 - Becher , T. and Kogan , M. (1992):Process and Structure in Higher Education. Routledge. London.

6 - Benner , D. and Lenzen, D. (eds.) (1996) : Education For The New Europe. Bergahu Books . U.K.

7 - Bradshaw , J. (1972) : A Taxonomy of Social Need, in Mclachlan , G . (ed.) : Problems and Progress in Medical Care. OUP. Oxford . U.K.

8 - Bray. M.(1992): Educational Planning in Small Countries .Unesco. Paris .

9 - Blaugh , M. (ed.) (1969) : Economics of Education 2 . Modern Economics Reading. Penguin .

10 - Blaugh . M. (1976) : An Introduction to The Economics of Education . Penguin Books.

11 - Burke . W. (1982) : Organisation Development : Principles and Practices. Little Brown. Boston.

12 - Bush. T . (1995) : Theories of Educational Management. Paul Chapman Publishing Ltd. London .

13 - Campbell , P. and Southworth , P. (1993) : Rethinking Collegialty : Teachers'views. In : Bennett, N. (eds.) : Managing Change in Education. Paul Chapman Publishin. London .

14 - Chisman , D. (1987) : Practical Secondary Education : Planning for Cost-effectiveness in less Developed Countries. Common wealth Secretariat. London.

15 - Cipolla, C . (1969) : Literacy and Development in The West. Penguin Books.

16 - Cohn , E. (1979) : The Economics of Education. Ballinger Publishing Comp. Cambridge . Massachusetts. U.S.A.

17 - Davies , B. (et.al) (1990) : Education Management for the 1990s. Longman.

18 - Debauvais, M. (1992) : Out casts of the year 2000-A Challenge to Education in Europe. In : Comparative Education. Edited by King, E. vol. 28. No.1. 1992. Carfax. U.K.

19 - Evers, C. and Lakomski , G. (1991) : Knowing Educational Adminestration. Pergamon Press.

20 - Fägerlind, I. & Saha, L. (1989) : Education & National Development. Pergamon Press.

21 - Finch , J. (1984) : Education As Social Policy. Longman .

22 - Fraser, E. (1959) : Home, Enviroment and The School. University of London Press.

23 - French , B. (1989) : The Hidden Faces of Organisations : Some Alternative Theories of Managment. Sheffield city Polytechnic, Shffield. U . K .

24 - Glass , G. and Smith, M. (1970) : Meta-Analysis of Research on The Relationship of class Size and Achievement . Laboratory of

Education Research . University of Colorado.U.S.A .

25 - Hewton . E. (1986) : Education in Recession . Allen & Unwin . London .

26 - Hurd . G. (etal) (1986) : Human Societies . Routtedge & Kegan Paul . U.S.A.

27 - Landers . T . and Myers. J. (1977) : Essentials of School Managements. W.B. Saunders , Philadephia.U.S.A .

28 - Lockheed . M. (et al) (1991) : Improving Primary Education in Developing Countries. A World Band Publication.

29 - Marland . M. (ed.) (1983) : Sex Differentiation and schooling . Heinemaun Educational Books. London.

30 - McNamara . D.(1994):Classroom Pedagogy and Primary Practice. Routledge-London .

31 - O'Doroghue , M. (1971) : Economic Dimensions in Education. Gill and Macmillan Ltd. Dublin.

32 - OECD : (1976) : Public Expenditure on Education . Paris .

33 - OECD (1983) : Educational Planning. A Reappraisal . Paris.

34 - OECD (1989) : Schools and Quality. An International Report . Paris .

35 Psacharopoulos , G. (ed.) (1987) : Economics of Education . Research and Studies . Pergamon Press.

36 - Pickering . G. (1967) : The Challange to Education . Watts & Co. London.

37 - Regnolds . D. and Cuttance , P. (1992) : School Effectiveness . Research , Policy and Practice . Cassell.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٢.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٢.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩١.

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٢ .

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ وله طبعة حديثة ١٩٩٢ .

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ وله طبعة حديثة ١٩٩٨.

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ، ١٩٩٥ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧ ، وله طبعة جديدة . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٣ .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى .

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية. عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩
١٥- اختبار القيادة التربوية. عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى
١٦- مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . عالم الكتب - القاهرة . صدرت عام ١٩٧٧ ولها طبعات أخرى .
١٧- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢.
١٨- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢.
١٩- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية . القاهرة ١٩٧٧.
٢٠- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام١٩٧٧وله طبعة أخرى منقحة عام١٩٨٧عن دار الثقافة -الدوحة - قطر.
٢١- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .
٢٢- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢ . وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٦ .
٢٣- المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة . صدر عام ١٩٩٣ .
٢٤- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار. النظرية والتطبيق. عالم الكتب. القاهرة ١٩٧٧.
٢٥- كيف تتفوق في دراستك الجامعية . دليل المتعلم إلى التعلم . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٨ .
٢٦- تخطيط التعليم واقتصادياته . عالم الكتب . القاهرة . ١٩٩٨ .

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States. University of Qater Education Research Centre 1990.

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

-Islam and Contemporary Thought . Four Public Lectures . By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi . Qatar National Printing Press . Doha 1978 . (بالاشتراك)

رابعا: كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عاء ١٩٧١ .(بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عاء ١٩٧٢ .

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عاء ١٩٧٣ .

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٦- الأحلام :تفسيرها ودلالتها: نيريس دى . عالم الكتب -القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣ .(بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣ .(بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١ . (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة . ١٩٧٤

١١- المدرسة. والمجتمع العصرى :جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣ .(بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩.

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩.

٣-الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عاء ١٩٧٠.

٤-الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام١٩٧١.

رقم الإيداع ١١٠١٤ / ٩٧
الترقيم الدولى 2 - 109 - 232 - 977

دار قباء للطباعة
المنطقة الصناعية (C1)
العاشر من رمضان٠١٥/٣٦٢٧٢٧