دكتور محمد سيف الدين فهمى

التخطيط التعليمى

أسسه وأساليبه ومشكلاته

مكتبة الأنجلو المصرية

التخطيط التعليمى

أسسه وأساليبه ومشكلاته

تأليف

دكتور محمد سيف الدين فهمى

الناشر

مكتبة الأنجلو المصرية

أســم الكتاب : **التخطيط التعليمى أسسه وأساليبه ومشكلاته**
أسم المؤلف : **د. محمد سيف الدين فهمى**
أســم الناشـر: **مكتبة الأنجلو المصرية**
سنــة الطبع : **2008**
أســم الطابـع: **مطبعة محمد عبد الكريم حسان**
رقـم الإيداع : **14821**
الترقيم الدولي: **I.S.B.N 977 - 05 - 1772 - 0**

الإهداء

إلى من علمتني حب العمل

والإخلاص فيه

أهدى هذا الكتاب

تقـــديم

الطبعـــات الأولـــى

تتخذ الدول النامية التخطيط أسلوبا لها لكى تنظم حياتها وترسم طريق مستقبلها . وقد مرت كثير من تلك الدول بخبرات متعددة أوضحت الطريق لغيرها من الدول التى بدأت فى اتخاذ هذا الأسلوب حديثاً . وقد أوضحت جميع تلك الخبرات أن التخطيط لكى يؤتى ثماره لابد وأن يكون تخطيطا شاملا بحيث يتناول التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية فى كافة مجالاتها تعليمية وثقافية وصحية وغيرها من الميادين ومجالات الحياة .

وأيا كان المجال الذى نتحدث عنه فسنجد أنه مرتبط كل الارتباط بإعداد العاملين فى المجال ، وتلك هى مهمة المعاهد التعليمية فى مختلف مستوياتها ويعنى ذلك أن جوهر التخطيط هو التخطيط التعليمى واعداد القوى العاملة .

وقد ازدادت هذه المشكلة وضوحا فى السنوات الأخيرة وكان من نتيجتها عقد المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية فى جميع أنحاء العالم لتدارس المشكلة والقاء الأضواء على مختلف جوانبها ، فحرصت هيئة الأمم المتحدة والمنظمات التابعة لها على التعاون فى الدراسة والبحث ، وقد أقيم فى الجمهورية العربية المتحدة فى السنوات الأخيرة بعض المؤتمرات وحلقات الدراسة الخاصة بتخطيط التعليم وتنمية القوى العاملة وقد حضرها أساتذة مختصون وخبراء دوليون ناقشوا بحوثهم مع الخبراء العرب من أساتذة معهد التخطيط القومى بالقاهرة ومع غيرهم من المختصين فى هذا البلد .

وكان أن لجأت منظمة العمل الدولى بجنيف إلى معهد التخطيط القومى بالقاهرة وعهدت اليه عام ١٩٦٢ للقيام ببحث عن العمالة والبطالة بين المتعلمين ، فشكلت لجنة لهذا الغرض تناولت الموضوع من جميع النواحى الاحصائية والتربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية وأتبعت الأساليب العلمية الدقيقة بحيث خرج البحث فى صورة مشرفة وكتبت عنه المنظمة الدولية بأسلوب لنا أن نفخر به حقيقة .

وبمجرد الانتهاء من هذا البحث عهدت منظمة العمل الدولى إلى معهد التخطيط للقيام ببحث آخر عن العمالة فى الريف . وهو موضوع أكثر تعقيدا من

سالفه نظرا لما يتميز به الريف من ظروف زراعية متعددة ، وقد شكلت مرة أخرى لجنة علمية للقيام بهذا البحث وجمع البيانات اللازمة من ٤٨ قرية فى ست محافظات فى الوجهين البحرى والقبلى ، واتخذت كافة الاجراءات التى تضمن صحة وسلامة البيانات المجموعة . وقد عهد إلى السيد الزميل الدكتور محمد سيف الدين فهمى بالإشراف على هذا الجانب قبل البدء فى عمليات التحليل والاستنتاج .

ولما أنشأت هيئة الأمم المتحدة معهدا للتخطيط فى داكار بالسنغال فى عام ١٩٦٢ لخدمة الدول الأفريقية فى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية تقرر إجراء البرامج المتخصصة فى معهد التخطيط القومى بالقاهرة . وتنفيذا لذلك بدأت الحلقة الدراسية الأولى فى القاهرة فى فبراير ١٩٦٣ واستمرت لمدة ثلاثة شهور حضرها دارسون من خمس عشرة دولة أفريقية من المسئولين الذين رشحتهم حكوماتهم لحضور هذه الحلقة . ورؤى أن تخصص الحلقة الأولى لأهم الموضوعات التخطيطية واتفقوا على أن تكون فى «التخطيط التعليمى وتخطيط القوى العاملة » ، وقد اشترك فى هذه الحلقة أساتذة متخصصون من مختلف جهات العالم وممن يمثلون معظم الهيئات الدولية .

وقد اشترك من الجمهورية العربية المتحدة عدد مماثل كان من بينهم السيد الدكتور محمد سيف الدين فهمى ، وقد بذل جهودا كثيرة فى اعداد المحاضرات والمناقشات وكتابة المذكرات مما جعل المسئولين عن تلك الحلقة يثنون على جهوده ثناء عاطرا .

ويقينى أن الدكتور سيف انتهز هذه الفرصة وتعلم الكثير جدا فى مجال التخطيط التعليمى وتخطيط القوى العاملة . وحسنا فعلا أنه حاول تجميع بعض تلك الخبرات فى مؤلفه هذا والذى يسعدنى أن أقدمه للقراء حيث يسد حاجة ماسة فى المكتبة العربية . . وعلى قدر ما أعرف لا أظن أن هناك مؤلفا آخر بالعربية يتناول تلك الموضوعات التى تناولها المؤلف . فقد عرض المشكلة وحدد أبعادها والوسائل العلمية للتخطيط التعليمى ، ثم أبرز فى فصلين دور القوى العاملة ووسائل تقدير الاحتياجات من كل نوع من أنواع التعليم ومن كل مرحلة من مراحله فى ضوء الاتجاهات الاقتصادية والانتاجية والوظيفية وما اليها .

ثم أوضح فى الفصل الخامس ما يتطلبه ذلك من تكاليف مالية ، وأخيراً أبرز الصعوبات التى تقابل المخطط فى مجال التعليم ولم يتركه دون ابداء الرأى فى بعض وسائل مواجهة تلك الصعوبات .

وبذلك أرى أنه قام بواجبه خير قيام فى تقديم معلوماته القيمة وخبراته المتنوعة للعاملين فى هذا المجال حاليا ومن سيعملون فيه مستقبلا .

ونرجو للجميع التوفيق فى خدمة وطننا العزيز .

القاهرة ١٩٦٥

دكتور مختار حمزة

أستاذ التخطيط الاجتماعى والقوى العاملة

بمعهد التخطيط القومى بالقاهرة

تقديم

الطبعة الخامسة

صدر كتاب التخطيط التعليمى أول ما صدر عام ١٩٦٥ ، وكان لعلمى أول كتاب يصدر بالعربية فى هذا المجال . وقد لقى الكتاب عند صدوره قبولا حسنا واستخدمته كثير من كليات التربية فى مصر وفى غيرها من البلاد العربية وأعتبرته كتابا ومرجعا مناسبا فى حجمه ومحتواه لمقرر التخطيط التربوى الذى أصبح مقررا أساسيا من المقررات التربوية لإعداد المعلم فى جميع كليات التربية .

وبعد صدور الطبعة الأولى من الكتاب حدثت تطورات سريعة فى علم التخطيط التربوى وخاصة بالنسبة لأساليبه ومناهجه وتقنياته الأمر الذى جعلنى لفترة طويلة عازفا عن إحداث أى تعديل فى الكتاب على اعتبار أنه صار قاصرا عن ملاحقة النمو الذى حدث فى مجال التخطيط التربوى وما يرتبط به من دراسة للمستقبليات .

إلا أن الكتاب صدر منه بعد ذلك ثلاث طبعات تالية الأمر الذى أكد لى أن الكتاب وما به من معلومات مازال صالحا للاستخدام على الأقل بالنسبة لطلاب وطالبات كليات ومعاهد إعداد المعلم . وأنه مازال قادرا على تقديم المعلومات والمهارات الأساسية التى يحتاجها المعلم فى مجال التخطيط التربوى . وقد دفعنى ذلك إلى اعادة النظر فى هذا الكتاب والسعى إلى اجراء بعض التعديلات والاضافات فيه بمايجعله قادرا لحد ما على ملاحقة التطور فى علم التخطيط التربوى . وفى نفس الوقت لا يخرجه تماما عن صورته الأولى ، وهى صورة أعتز بها ، باعتبارها صورة أول كتاب يصدر لى وأول كتاب يصدر بالعربية فى مجال التخطيط التربوى .

ومن ثم فقد أعدت تبويب الكتاب ، كما جددت بعض بياناته واحصاءاته دون أن ألغى الاحصاءات القديمة التى وردت فيه والتى تعبر عن أوضاع ماضية خاصة بالتعليم وما يرتبط به . وقد اهتممت اهتماما خاصا بأن أقدم فى هذه الطبعة بعض التقنيات الحديثة فى مجال التخطيط التعليمى والتى استخدمت بكثرة فى عقد السبعنيات ، ومازالت صالحة للاستخدام فى الثمانينيات والتسعينيات ، وهى فى جميع الأحوال أساليب وتقنيات يجب أن يعرفها المعلم والباحث التربوى .

كما أهتممت أيضا بأن أدعم جانب اقتصاديات التعليم فأفردت فصلا عن علاقة التعليم بالتنمية ونظرية رأس المال البشرى . اضافة لذلك فقد أدخلت اضافات كثيرة على فصول الكتاب بما يجعله أكثر وفاء بحاجات طلاب وطالبات كليات التربية فى مجال التخطيط التربوى . وقد ساعدنى على اجراء هذه التعديلات والاضافات بعض الوقت الذى انتزعته للكتاب أثناء عملى مستشارا تربويا لكليات البنات بالمملكة العربية السعودية .

أرجو أن يكون الكتاب بصورته الجديدة محققا لبعض الآمال ، كما أرجو أن يكون أكثر فائدة لطلاب وطالبات التخطيط التربوى بكليات ومعاهد إعداد المعلم .

والله الموفق ،،

الرياض ١٩٨٩

أ. د. محمد سيف الدين فهمى

تقديم

الطبعة السابعة

صدرت الطبعة الخامسة من هذا الكتاب عام ١٩٨٩ ، ثم صدرت بعد ذلك بعدة سنوات الطبعة السادسة دون أن يحدث فيها تغيير يذكر . وبالنظر إلى الحاجة للكتاب من قبل طلاب كليات التربية الذين يدرسون مقرر التخطيط التعليمى فى الوطن العربى فقد وجدت من المفيد أن تصدر الطبعة السابعة للكتاب بعد إحداث بعض التغييرات فيه ، وقد تمثلت هذه التغييرات فى حذف عدد من الجداول الإحصائية التى لم تعد لها دلالة كما أن تجديد بيانات هذه الجداول لن يضيف شيئا ذا قيمة بالنظر إلى سرعة تقادم البيانات بما يجعلها ذات قيمة علمية قليلة . كما تمثلت هذه التغييرات أيضا فى إضافة فصلين جديدين أحدهما عن أسلوب السيناريو كتقنية جديدة لتخطيط التعليم أو استشراف مستقبله ، ومن المهم أن يكون طالب التخطيط التربوى على علم به ، كما أضفت فصلا بعنوان التخطيط التعليمى واستراتيجيات التنمية ، وقد حاولت فيه عرض بعض استراتيجيات التنمية ، وانعكاس هذه الاستراتيجية على توجهات التخطيط التعليمى .

وأرجو أن يكون الكتاب بصورته الجديدة أكثر وفاءً باحتياجات طلاب كليات التربية الذين يدرسون مقرراً فى التخطيط التربوى .

والله ولى التوفيق ،

مصر الجديدة ٢٠٠٠ **أ. د. محمد سيف الدين فهمى**

محتويات الكتاب

الموضـــــوع

الإهداء ٣

تقـديم ٥

الباب الأول : التخطيط التعليمى - مفهومه وضرورته وأهدافه وخصائصه ومحدداته وأساليبه وأنواعه ١٥

الفصل الأول : مفهوم التخطيط التعليمى وضرورته وأهدافه ١٧

الفصل الثانى : خصائص التخطيط التعليمى ومحدداته ٥٧

الفصل الثالث : أساليب التخطيط التعليمى ومراحله وأنواعه . .. ٧٣

الباب الثانى : التخطيط التعليمى والقوى العاملة ١٠١

الفصل الرابـع : دور القوى العاملة فى التخطيط التعليمى ١٠٣

الفصل الخامس : مدخل القوى العاملة للتخطيط التعليمى ١٢١

الباب الثالث : بعض تقنيات التخطيط التعليمى ١٦٩

الفصل السادس : الخريطة التعليمية ١٧١

الفصل السابع : أسلوب دلفاى ١٨٧

الفصل الثامن : أسلوب السيناريو ٢٠٣

الباب الرابع : أولويات التخطيط التعليمى ومشكلاته ٢٢٥

الفصل التاسع : أولويات التخطيط التعليمى ٢٢٧

الفصل العاشر : مشكلات التخطيط التعليمى ٢٤٧

الباب الخامس : اقتصاديات التعليم ٢٦٣

الفصل الحادى عشر : التعليم والتنمية الاقتصادية ٢٦٥

الفصل الثانى عشر : التخطيط التعليمى واستراتيجية التنمية
فى العالم الاسلامى ٢٩١
الفصل الثالث عشر : مصروفات التعليم ٣١٣
الفصل الرابع عشر : تكلفة التعليم ٣٢٧

****

الباب الأول

التخطيط التعليمى

مفهومه وضرورته وأهدافه وخصائصه

ومحدداته وأساليبه وأنواعه

الفصل الأول

مفهوم التخطيط التعليمي وضرورته وأهدافه

الفصل الأول
مفهوم التخطيط التعليمي وضروراته وأهدافه

نشأة فكرة التخطيط :

التخطيط مفهوم جديد نسبيا . فهو لم يستخدم بصورة شائعة فى كتابات رجال الاقتصاد أو الاجتماع أو الإدارة أو التربية إلا منذ سنوات قليلة بدأت فى النصف الثانى من القرن العشرين ، اللهم إلا فى الدول الاشتراكية التى اتخذت من التخطيط أسلوبا عاما للتنمية فى جميع قطاعات النشاط الاقتصادى .

ويرجع استعمال اصطلاح التخطيط إلى عام ١٩١٠ حيث استعمله الاقتصادى النمساوى «كريستيان شويندر» فى مقال عن النشاط الاقتصادى . إلا أن اللفظ لم يكتسب شهرته الواسعة إلا بعد أن أخذ الاتحاد السوفييتى بمنهج التخطيط الشامل عام ١٩٢٨ .

على أننا إذا تتبعنا مفهوم التخطيط كمنهج للعمل الانسانى يستهدف اتخاذ اجراءات فى الحاضر لجنى ثمار مستهدفه فى المستقبل نجد أن هذا المفهوم يرجع إلى بداية التفكير الدينى للإنسان . فالأفكار الخاصة بالثواب والعقاب ، وارتباط الحياة الدنيا بالحياة الآخرة ، وأن عمل الإنسان فى الحياة الدنيا له نتائجه فى الحياة الآخرة ، فإن عمل صالحا فى الحياة الدنيا فسيجنى خيرا فى الحياة الآخرة ، وإن عمل شرا فى الحياة الدنيا فجزاءه العذاب فى الحياة الآخرة ، ترتبط ارتباطا واضحا بفكرة التخطيط .

ويتأكد هذا الفكر بوجه خاص فى تعاليم الاسلام . فالتخطيط فى الحياة الاسلامية له مكانة كبيرة على عكس ما يزعمه أعداء الاسلام من أن الدين الحنيف يتعارض مع مفهوم التخطيط والتدبير ، وأنه يدعو إلى التواكل وترك الأمور لتصريف القدر . يقول الله تعالى «يا أيها الذين أمنوا اتقوا الله ولتنظر نفس

ما قدمت لغد»(١) . ويقول تعالى «وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل»(٢) ، كما يقول تعالى «إن الله يدخل الذين آمنوا وعملوا الصالحات جنات تجرى من تحتها الأنهار ، والذين كفروا يتمتعون ويأكلون كما تأكل الأنعام ، والنار مثوى لهم»(٣) .

كما يظهر التخطيط كتدبير له قيمته ومكانته فى الفكر الاسلامى فى القصص القرآنى كقصة يوسف عليه السلام . يقول الله تعالى فى سورة يوسف «يوسف أيها الصديق أفتنا فى سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف ، وسبع سنبلات خضر وأخر يابسات لعلى أرجع إلى الناس لعلهم يعلمون . قال تزرعون سبع سنين دأبا فما حصدتهم فذروه فى سنبله إلا قليلا مما يأكلون . ثم يأتى من بعد ذلك سبع شداد يأكلن ما قدمتم لهم الا قليلا مما تحصنون»(٤) .

إلا أن فكرة التخطيط لم يكتسب قيمتها وأهميتها الكبيرة إلا بعد الحرب العالمية الثانية خاصة بعد نجاح نموذج التخطيط الذى تبناه الاتحاد السوفييتى وأثبت فعاليته فى تطوره اقتصاديا واجتماعيا وتماسكه فى الحرب العالمية الثانية . كما وجدت الدول النامية والتى حصلت على استقلالها بعد الحرب وفى بداية النصف الثانى من القرن العشرين أنها فى مواجهة تحديات التنمية بعد نجاحها فى تحديات الحصول على الاستقلال السياسى . وأن سبيلها للتقدم والنمو هو تبنى مفاهيم التخطيط فى مختلف المجالات . وبنجاح التخطيط كأسلوب للعمل انتقلت الفكرة إلى جميع دول العالم النامى والمتقدم حتى صار هناك اعتراف عالمى بفكرة التخطيط باعتبار عملية أساسية لا غنى عنها لتحقيق أهداف التنمية .

مفاهيم التخطيط :

ولكى يتضح مفهوم التخطيط بوجه عام نستعرض فيما يلى استخدام هذا المفهوم فى مجالات العلوم الاجتماعية كعلوم الإدارة والاقتصاد والاجتماع والثقافة قبل الحديث عن استخدام هذا المفهوم فى مجال التربية والتعليم .

فالتخطيط عند رجال الإدارة هو العمل الذهنى الذى يسبق اصدار القرار ، أو هو مرحلة التفكير والتدبير التى تسبق تنفيذ أى عمل والتى تنتهى باتخاذ

(١) سورة الحشر : ١٨ .
(٢) سورة الأنفال : ٦٠ .
(٣) سورة محمد : ١٢ .
(٤) سورة يوسف : ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ .

قرارات حول تنفيذ هذا العمل . لذلك فالتخطيط فى مجال الإدارة مرحلة أولى من مراحل العملية الإدارية حيث يمثل التخطيط نقط البدء فى سلسلة من العمليات الإدارية تبدأ بالتخطيط وتنتهى بالمتابعة والتقويم مرورا على عمليات التنظيم والتوجيه والرقابة . التخطيط عند رجل الإدارة إذن أسلوب علمى وعملى يستهدف تحديد الأهداف وتدبير الوسائل ورسم معالم الطريق لتحقيق هذه الأهداف مستغلا مختلف الوسائل بما فى ذلك وضع القرارات أو رسم السياسات أو تجنيد الامكانيات لوضع الأهداف موضع التنفيذ .

والتخطيط عند رجال الاقتصاد هو المنهج العلمى والعقلانى الذى يستهدف تحقيق أهداف اقتصادية للدولة أو المجتمع . ويتضمن ذلك حصر الموارد البشرية والمادية المتاحة والممكنة وتوجيهها بطريقة علمية مرشدة لسد احتياجات المجتمع. وبحيث يتحقق أقصى قدر ممكن من التنمية الاقتصادية ممثلا فى زيادة الإنتاج أو نصيب الفرد من الدخل القومى أو ارتفاع مستوى المعيشة فى أقصر فترة ممكنة ، وبأقل قدر من الكلف الاقتصادية والاجتماعية .

والتخطيط عند رجال الاجتماع هو العمل المنظم القائم على التفكير العلمى والبحث الاجتماعى الذى يستهدف إحداث تغييرات اجتماعية مقصودة فى هدى فلسفة اجتماعية ارتضاها وتبناها المجتمع بحيث يسير المجتمع فى طريق مرسوم ونحو غاية محددة تضمن استمراره وتماسكه وتقدمه وتمكنه من تحقيق أهدافه الاجتماعية ، وبحيث لا يترك التغيير الاجتماعى لعوامل الصدفة أو الخضوع والاستسلام لقوى ومؤثرات داخلية أو خارجية تعمل على تفككه أو تأخره أو ضياع آماله وأحلامه .

والتخطيط الثقافى هو العمل المنظم والمرسوم سلفا الذى يستهدف تنظيم شئون الثقافة فى المجتمع ، ورفع مستوى ما تقدمه المؤسسات الثقافية من كتاب أو مسرح أو سينما أو فن من خدمات ، وتوزيع هذه المؤسسات توزيعا عادلا يضمن رفع المستوى الثقافى للأفراد وتنمية تذوقهم للفن والجمال وتكوين رأى عام مستنير ثقافيا .

والتخطيط للاسكان يعنى مجموعة العمليات النظرية التمهيدية التى تستند إلى الدراسة العلمية والمعتمدة على مجموعة كبيرة من البيانات الإحصائية الخاصة بنمو السكان واتجاهات الهجرة ونمو المجتمعات الجديدة ، ونمو الصناعة والخدمات وتوطينها ، وتطور احتياجات الأفراد وتغير أنماطها فيما يختص

بالسكن، وتوفر الأراضى والخامات المحلية والمستوردة للبناء وغير ذلك من بيانات مناسبة ، والتى تهدف إلى وضع الحلول وتنفيذها لحل مشكلات الإسكان وتوفير سكن مناسب لجميع أفراد المجتمع .

والتخطيط للأسرة يعنى مجموعة العمليات النظرية التمهيدية التى تهدف إلى تحسين أوضاع الأسرة والوفاء بمطالبها وسد احتياجاتها مثل تنظيم عمليات الإنجاب ، وتوفير الخدمات الصحية للأم والطفل ، وترشيد الإنفاق وتوجيهه لصالح الأسرة . ويعتمد هذا التخطيط أيضا على مجموعة كبيرة من البيانات الاحصائية ، كما يتطلب القيام به توفر مجموعة كبيرة من الخبراء والمختصين فى عدد من التخصصات .

ويتضح من ذلك العرض لمفاهيم التخطيط فى مختلف المجالات أن التخطيط يعنى ببساطة مجموعة العمليات الذهنية التمهيدية القائمة على اتباع المنهج العلمى والبحث الاجتماعى وأدواته والتى تستهدف تحقيق أهداف معينة محددة وموضوعة بقصد رفع المستوى الاقتصادى أو الاجتماعى أو الثقافى أو هذه المستويات جميعا بما يحقق سعادة الفرد ونمو المجتمع أو هو المحاولة العلمية الجادة والمرشدة من الفرد أو المجتمع لاستثمار ما يتوافر لهما من موارد وطاقات لتحقيق أهداف معينة فى فترة زمنية معلومة وفى ظل فلسفة اجتماعية خاصة .

التخطيط إذن سلوك موجه يتضمن مفهوما للنمو المقصود لا النمو التلقائى أو الطبيعى الذى يسمح بحدوث التغيرات أو التطورات الطبيعية والذى يعتمد على تكيف النظام تبعا لهذه التغيرات أو التطورات الطبيعية . فالتخطيط يهدف بذاته إلى إحداث تغيير مقصود فى البيئة المحيطة . والتخطيط يتضمن أيضا نظرة إلى المستقبل تهدف إلى التنبؤ باحتياجات المستقبل فى ضوء امكانات الحاضر والقوى المؤثرة فيه . والتخطيط يتضمن ثالثا مفهوما للعمل الايجابى الهادف نحو تحقيق احتياجات المستقبل . ولم تتضح هذه المفاهيم جميعا لعملية التخطيط إلا حديثا عندما بدأت الدول فى إعداد خططها للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

التخطيط الشامل :

إن الأنواع السابقة للتخطيط وغيرها تستهدف نموا أو تنمية فى مجالات معينة . فالتخطيط الاقتصادى يستهدف تنمية اقتصادية ، والتخطيط الاجتماعى يستهدف تنمية اجتماعية ، والتخطيط الثقافى يستهدف تنمية ثقافية . وكذلك مختلف أنواع التخطيط بما فيها التخطيط التعليمى فهى تستهدف تنمية فى جوانب

معينة يستهدفها نوع التخطيط المعنى . إلا أن التنمية بطبيعتها لابد أن تكون تنمية شاملة لارتباط التنمية فى مجال بالتنمية فى المجالات الأخرى . فأى تنمية اجتماعية تعتمد على تنمية اقتصادية والعكس صحيح أيضا ، وكذلك الأمر بالنسبة لأى مجال آخر للتنمية . فالتنمية التربوية أو الثقافية تعتمد على تنمية اقتصادية واجتماعية . وأى تنمية اقتصادية أو اجتماعية فى حاجة إلى تنمية تربوية أو ثقافية تسبقها أو تواكبها . لذلك فإن التنمية فى أى مجال يجب أن تكون ضمن اطار للتنمية الشاملة . وينسحب ذلك على التخطيط ، فالتخطيط لأى مجال يجب أن يكون ضمن إطار ما يسمى بالتخطيط الشامل .

وعليه فالعلاقة بين التخطيط الشامل والتنمية الشاملة علاقة واضحة وأكيدة، فلا مجال لإحداث تنمية شاملة إلا بتخطيط شامل . والتنمية كما يعرفها رجال الاجتماع مفهوم شامل يعنى تغييرا حضاريا بالغ الصعوبة والتعقيد ، ويتضمن تغييرا فى مختلف جوانب الحياة الاجتماعية . فالتنمية تعنى تغييرا فى أساليب الإنتاج وزيادة فى معدلاته ، وهى تعنى تغييرا فى أسس البناء الاقتصادى والاجتماعى ، وتعديلا فى الأدوار والمراكز الاجتماعية للأفراد والمؤسسات . وهى تعنى أيضا تغييرا فى القيم وأنماط السلوك ومناهج التفكير وأساليب العمل وتفضيلات الأفراد والجماعات ومستويات طموحهم . وبمعنى آخر فإن التنمية تعنى تغييرا وتعديلا شاملا لأنماط الحياة من مختلف جوانبها الاقتصادية والاجتماعية .

إلا أن التنمية لا تعنى تغيير أو تعديل الأوضاع من حال إلى حال ، إنما تعنى تغييرا وتعديلا إلى الأفضل من وجهة نظر الأفراد والجماعات ، ولذلك فهى عملية محملة بالقيم . والتنمية عملية دينامية يصحبها تغيير متصل فما يعتبر تقدما فى الحاضر قد يكون تخلفاً فى المستقبل . وما يعتبر تقدما فى مجتمع من المجتمعات قد يكون تخلفا فى مجتمع آخر .

والتنمية بمفهومها الشامل إذن يمكن تعريفها بأنها مجموعة العمليات الاقتصادية والاجتماعية المتكاملة والتى تتحرك ضمن فلسفة أو أيديولوجية معينة تستهدف تحقيق مستويات أفضل للحياة بما فى ذلك من ارتفاع لمستوى الدخول ومستوى المعيشة للأفراد والجماعات وتوزيع أفضل لنصيب الفرد من الدخل القومى ، واستقرار للحياة السياسية والاجتماعية وأمن وأمان وتمتع بالحقوق الانسانية لجميع الأفراد فى المجتمع وغير ذلك من جوانب تعكس حياة أفضل

للجميع . وهذه التنمية بمفهومها الشامل تحتاج إلى تخطيط شامل يستهدف تنمية المجتمع والمواطن فيه من جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

وعليه فإن التخطيط الشامل يهدف إلى استغلال جميع الموارد المالية والطبيعية والبشرية لإحداث التنمية المقصودة فى جميع قطاعات النشاط الاقتصادى والاجتماعى بقصد توفير الخير والسعادة للمجتمع . فالتخطيط الشامل لا يعنى بإحداث تنمية فى قطاعات بعينها أو فى جميع القطاعات منفصلة بعضها عن بعض . فغالبا ما يؤدى مثل هذا التخطيط الجزئى إلى تضارب المصالح أو الضياع أو التبديد . فالفكرة الأساسية في التخطيط الشامل هو أن تتناسق عمليات التنمية فى جميع القطاعات بحيث تحقق الهدف النهائى ألا وهو سعادة الفرد ورفاهية المجتمع . فأهداف التخطيط لأى قطاع يجب أن ينظر اليها ضمن إطار الأهداف العامة للخطة . ففى نظر التخطيط الشامل ليس هناك حق للتعليم أو حق للرعاية الصحية أو حق للعمل كحقوق مستقلة بعضها عن بعض ، ولكن هناك حق لكل فرد فى المجتمع أن يحيا حياة كريمة بكل ما يتضمنه ذلك من زيادة فى الدخل أو الاستهلاك ، وارتفاع فى مستويات التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية وغير ذلك ، ولا شك أن هذا المفهوم للتخطيط الشامل سيؤدى إلى أن ينظر لأهداف التخطيط للتعليم لا على أنها أهداف مستقلة فى حد ذاتها ولكن على أنها مكونات لهدف عام واحد هو تحقيق الرفاهية والسعادة للفرد والمجتمع .

والحق أن هذا المفهوم لتخطيط التعليم على أنه لبنة فى بناء التخطيط الشامل هى الفكرة الحديثة تماما فى تخطيط التعليم . فلطالما وضعت أهداف للتعليم روعى فيها لحد كبير احتياجات المستقبل ، وامكانيات الحاضر . إلا أن هذه الأهداف لم تكن أبدا موضوعة ضمن اطار الأهداف العامة للتنمية القومية .

تعريف التخطيط الشامل :

ويمكن تعريف التخطيط الشامل بأنه الأسلوب العلمى أو مجموعة الوسائل التى تستطيع بها الدولة أن تكشف عن موقفها الحاضر وترسم سياستها للمستقبل بحيث تحقق الاستفادة الكاملة بما لديها من موارد وامكانيات بما يحقق الارتفاع المستمر فى مستوى المعيشة لجميع المواطنين . أو هو العلمية المقصودة المبنية على أساس من الدراسة العلمية والتفكير والتدبير التى تهدف إلى الوصول إلى تحقيق أهداف تنمية معينة سبق تحديدها فى ضوء احتياجات المستقبل وامكانيات الحاضر.

ومن المهم التفرقة بين عملية التخطيط ووضع الخطة سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط الشامل أو التخطيط التعليمى . فالتخطيط ليس كتابا عن خطة مهما كان هذا الكتاب على درجة من التفصيل والدقة ، إنما هو العملية المتصلة المستمرة التى تشمل اعداد الخطة وتحديد الوسائل لتنفيذها والاشراف على هذا التنفيذ ، ومتابعته ، ثم تقييم مشروعات الخطة ، واعادة النظر فيها بما يتلاءم مع ما يجد من ظروف وما يتحقق من أهداف . وهو فى ذلك يحتاج إلى تنظيم وتعبئة جهود الأفراد وجهود الحكومات لاحداث التقدم السريع حتى تتحقق أهداف المجتمع فى الرفاهية والعدالة الاجتماعية .

التخطيط التعليمى :

لم تظهر فكرة التخطيط للتعليم كنوع خاص من التخطيط إلا مع نشأة النظم القومية للتعليم ، واعتبار التعليم مسئولية أولى من مسئوليات الدولة . ذلك أن التعليم ظل لقرون طويلة من عمر الانسان الحضارى حتى بداية الثورة الصناعية أو ما بعدها مسئولية فردية يتولاها الآباء للأبناء ، أو يقوم بها الأفراد يعلمون أنفسهم بأنفسهم ، أو يتولى أمره رجال الدين أو مؤسساته ، أو أصحاب الطوائف والمهن يقومون بتعليم أبناء ملتهم أو أطفال وشباب طوائفهم ومهنهم .

الا أنه مع بزوغ الثورة الصناعية وامتدادها وظهور مفهوم الدولة القومية الحديثة فى أوربا بدا واضحا لرجال التربية والتعليم ، وكذلك لرجال الدولة والاقتصاد والسياسة أن التعليم يجب أن يتلاءم مع ظروف واحتياجات المجتمعات الجديدة ، وأن نظم التعليم ومناهجه يجب أن تطور وتعدل بحيث تنتج أفرادا يستطيعون خدمة أنفسهم ومجتمعاتهم ومدينون بولاءاتهم للدولة التى ينتسبون لها. ولا شك أن نشوء نظم التعليم الحديثة فى أوربا خلال القرن التاسع عشر كان نتيجة اقتناع المسئولين عن التعليم فى ذلك الوقت بأن نظم التعليم فى عصر ما قبل الثورة الصناعية لم تعد تتلاءم مع ما أحدثته الثورة من تغيرات اقتصادية وثقافية واجتماعية ، وأن على التعليم أن يتكيف بحيث يوفى باحتياجات هذا المجتمع الجديد .

ويمكن القول أيضا بأن نشأة نظام التعليم الحديث فى مصر فى أوائل القرن التاسع عشر كان عملية هدفها الوفاء باحتياجات المجتمع الجديد الذى أراد محمد على تحقيقه فى مصر . فلقد أراد محمد على أن يكون دولة حديثة وجيشا قويا يستطيع به تحقيق مطامعه . لذلك فقد بدأ بانشاء المدارس العالية مثل مدرسة

الطب أو مدرسة الهندسة لتستطيع امداده بالأطباء والمهندسين اللازمين لدولته وجيشه الحديثين . ولما وجد أن تحقيق أهدافه فى تخريج الأعداد المطلوبة به من الأطباء والمهندسين وغيرهم لا يمكن أن يتم بدون نظام حديث للتعليم الثانوى والابتدائى بدأ فى إنشاء هذين النوعين من التعليم .

على أن نشوء نظم التعليم الحديثة وتطورها تبعا لاحتياجات المجتمع لم يكن فى الحقيقة عملية تخطيط بالمعنى الكامل أو المفهوم الحديث لهذه الكلمة . ذلك أن التخطيط كما سبق القول مفهوم يحمل نظرة للمستقبل تستهدف التنبؤ باحتياجاته من التعليم ، ومفهوما للعمل الايجابى لتحقيق احتياجات المستقبل من خلال تدبير وتجنيد جميع الموارد المتاحة والممكنة ، ورؤية للتعليم فى علاقته بمختلف جوانب النشاط الاجتماعى ضمن اطار التخطيط الشامل والتنمية الشاملة . ولعل هذه العناصر السابقة هى التى جعلت مفهوم التخطيط التعليمى الحديث تختلف جذريا عن محاولات الاصلاح أو التحديث التعليمى التى نشأت فى أوربا وفى غيرها من الدول خلال القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين .

تعريف التخطيط التعليمى :

يمكن فى ضوء ما سبق تعريف التخطيط التعليمى بأنه العملية المتصلة المستمرة التى تتضمن أساليب البحث الاجتماعى ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والمالية ، وغايتها أن يحصل التلاميذ على تعليم كاف ذى أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديدا تاما ، وأن يمكن كل فرد من الحصول على فرصة تعليمية ينمى بها قدراته وأن يسهم إسهاما فعالا بكل ما يستطيع فى تقدم البلاد فى النواحى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية .

ومن الواضح أن هذا التعريف للتخطيط التعليمى يتمشى مع مفهومنا العام عن التخطيط . فالتخطيط التعليمى أيضا عملية مقصودة تهدف إلى استخدام طرق البحث العلمى فى تحقيق الأهداف التى سبق تحديدها فى ضوء احتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر . كما يتضمن هذا التعريف أن يكون التخطيط للتعليم ضمن الاطار العام للتخطيط القومى للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بحيث يساهم التعليم أقصى مساهمة ممكنة فى تحقيق التقدم الاجتماعى والثقافى والاقتصادى فى البلد الذى يتم فيه التخطيط .

التخطيط التعليمى والتخطيط التربوى :

ومن المهم أن نفرق بين التخطيط التعليمى والتخطيط التربوى . والتفرقة بين الاثنين ليست تفرقة بين مفهومين للتخطيط بقدر ما هى تفرقة بين مفهوم للتعليم ومفهوم للتربية . فالتخطيط كما سبق أن ذكرنا أسلوب أو وسيلة فى العمل ، أو هو مجموعة من التدابيرات والاجراءات فى النشاط العام يراد منها الوصول إلى تحقيق هدف محدد ، وينطبق هذا سواء كان العمل تخطيطا للتربية أو تخطيطا للتعليم . وإذا كان تعريفنا للتعليم بأنها العملية المقصودة التى تؤدى بواسطة مؤسسات أنشأت خصيصا لهذا الغرض ويقوم بها أفراد اختيروا ودبروا خصيصا للقيام بهذه العملية بهدف الحصول على معرفة أو اكتساب مهارة أو تنمية قدرات أو طاقات خاصة فإن عملية التربية أوسع من هذا وأعظم . فالتعليم يكون جانباً من جوانب العملية التربوية أو عمقا من أعماقها . والتربية لا تهدف فقط إلى توصيل معرفة أو اكساب مهارة أو تنمية قدرة أو طاقة ولكنها بالإضافة لهذا وفوق هذا تهدف إلى تنمية الفرد من جميع جوانبه الروحية والخلقية والفكرية والمهارية والبدنية ، واعداده اعدادا سليما لكى يكون عضوا نافعا فى المجتمع الذى يعيش فيه . بل إن التربية لاتهدف عن طريق وسائلها إلى تنمية هذا المجتمع وتطويره وتحسينه بما يحقق الأهداف والقيم الانسانية العليا . لهذا فمؤسسات التربية أوسع وأعظم من مؤسسات التعليم . فالأسرة والجامع والكنيسة والسينما والمسرح والتليفزيون ودور النشر والثقافة كلها مؤسسات أو وسائل للتربية ، والتخطيط لها بهذا المعنى يشمل تخطيطا للأسرة وتخطيطا للثقافة وتخطيطا للترويح وتخطيطا لنشر الدين وتنظيم العلاقات الاجتماعية .

على أنه من الخطورة تماما النظر إلى التعليم نظرة منفصلة عن التربية(*) . فقد ينشأ عن هذا أن تهتم المدرسة بالتحصيل وأن تتخم مناهجها بالمادة العلمية وأن تهمل النواحى التربوية الأصلية باعتبارها وظيفة مؤسسات أخرى . وعلى أى حال فسنتبنى فى بحثنا هذا عن التخطيط التعليمى مفهوما للتعليم على أنه العملية التربوية التى تتم ضمن اطار المدرسة أو المؤسسات التعليمية البحتة دون أن نتطرق إلى تخطيط المؤسسات الأخرى التى تشترك اشتراكا فعالا فى العملية التربوية بمعناها الواسع مثل الأسرة أو الجامع أو الكنيسة أو المكتبة أو السينما أو التليفزيون أو غير ذلك من المؤسسات التربوية أو الثقافية .

(*) فى فرنسا يعتبر التعليم Instruction وظيفة المدرسة ، أما التربية Education فهى مهمة المنزل أو الأسرة أو الكنيسة.

ضرورة التخطيط التعليمى

التخطيط للتعليم ضرورة حتمتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى يعيش فيها مجتمعنا الحديث . ولعل السبب الحقيقى الذى حتم اتخاذ اتجاه واضح نحو التخطيط للتعليم هو حدوث عدم اتزان بين متطلبات هذا المجتمع الحديث من التعليم ، وما يمكن أن يوصف بالنمو الطبيعى أو التلقائى لنظم التعليم الحالية فى أغلب الدول . وقد جعل هذا من الضرورى اتخاذ تدبيرات واجراءات خاصة تتصل بسياسية التعليم واتجاهات نموه كما وكيفا بحيث تعيد الاتزان بين متطلبات المجتمع من التعليم وقدرة أجهزة التعليم على الوفاء بهذه المتطلبات .

ويمكن تحديد العوامل التى حتمت ضرورة تبنى التخطيط التعليمى فيما يلى:

١ - عامل الزيادة فى السكان :

تعتبر الزيادة فى السكان عاملا أساسيا فى زيادة الطلب على التعليم . فمن المعلوم أن هناك زيادة سريعة فى السكان خصوصا منذ نهاية الحرب العالمية الثانية سواء بالنسبة للزيادة المطلقة فى أعداد السكان أو بالنسبة لمعدلات النمو . ويظهر ذلك بشكل واضح بالنسبة للدول النامية أو الأقل تقدما حيث وصل معدل الزيادة الطبيعية فى عدد السكان فى بعض البلاد إلى حوالى ٢,٨ كما يتضح من الجدول رقم (١) الذى يوضح النمو السكانى ومعدلاته خلال الفترة ١٩٥٠ - ١٩٨٠ فى المناطق المختلفة من العالم .

وترجع الزيادة السريعة فى السكان إلى أن معدلات الوفيات قد انخفضت انخفاضا سريعا فى حين أن معدلات المواليد قد ظلت ثابتة أو انخفضت بصورة ضعيفة تقل كثيرا عن معدلات الوفيات . وقد كان الانخفاض السريع فى معدلات الوفيات ثمرة من ثمار الاهتمام بالصحة وخاصة صحة الأطفال ، والنجاح الكبير الذى أصاب حملات مكافحة الأمراض المعدية الرئيسية مثل الملاريا والكوليرا والجدرى وغيرها . فبفضل هذه ما أعقبها من تحسن فى الأوضاع الصحية تمكن العالم الثالث من أن تصل معدلات الوفيات فيه إلى معدلات تتراوح بين ١٠ و ٢٠ لكل ألف من السكان وهى معدلات لم تبلغها الدول المتقدمة حتى عام ١٩٠٠ وفى بعض الحالات حتى عام ١٩٢٥ .

وفى مصر وفى الفترة من ١٩٤٢ - ١٩٦١ ارتفعت معدلات المواليد من

جـــــدول (١)
المؤشرات الديموغرافية الرئيسية ١٩٥٠ – ١٩٨٠

المنطـقـــــة	السكان (بالمليون)		معدل المواليد الخام (لكل ألف)		معدل الوفيات الخام (لكل ألف)		معدل الزيادة الطبيعية (لكل ألف)	
	١٩٥٠	١٩٨٠	١٩٦٠ – ١٩٦٥	١٩٧٥ – ١٩٨٠	١٩٦٠ – ١٩٦٥	١٩٧٥ – ١٩٨٠	١٩٦٠ – ١٩٦٥	١٩٧٥ – ١٩٨٠
العالم	٢٥١٣	٤٤١٥	٣٤,٥	٢٨,٩	١٤,٤	١١,٣	١٩,٦	١٧,٦
المناطق الأكثر تقدما	٨٣٢	١١٣١	٢٠,٣	١٥,٦	٩,٠	٩,٤	١١,٣	٦,٢
المناطق الأقل تقدما	١٦٨١	٣٢٨٤	٤٠,٠	٣٣,٦	١٦,٨	١٢,٠	٢٣,٢	٢٠,٤
أفريقيا	٢١٩	٤٦٩	٤٧,٦	٤٦,٠	٢٢,٤	١٧,١	٢٥,٢	٢٨,٩
أمريكا اللاتينية	١٦٤	٣٦٨	٣٩,٩	٣٥,٤	١١,٥	٨,٤	٢٨,٤	٢٧,٠
أمريكا الشمالية	١٦٦	٢٤٦	٢٢,٨	١٥,٣	٩,٢	٩,٠	١٣,٦	٦,٣
شرقي آسيا	٦٧٣	١١٣٦	٣٢,٢	٢١,٧	١٢,٨	٨,٦	١٩,٤	١٣,١
جنوبي آسيا	٧٠٦	١٤٢٢	٤٤,١	٣٨,٩	١٩,٨	١٤,١	٢٤,٣	٢٤,٨
أوروبا	٣٩٢	٤٨٤	١٨,٧	١٤,٥	١٠,٢	١٠,٦	٨,٣	٣,٩
أو قيانيا	١٣	٢٣	٢٦,٧	٢١,٦	١٠,٥	٩,٠	١٧,٣	١٢,٦
اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية	١٨٠	٢٦٧	٢٢,٣	١٨,٣	٧,٢	٨,٩	١٤,٤	٩,٤

المصدر : الأمم المتحدة The World Population Situation in 1979 (نيويورك ، ١٩٨٠)

٣٧,٧ لكل ألف من السكان إلى ٤٥,٧ فى الآلف عام ١٩٥١ ثم انخفضت إلى ٤٣,٧ فى الألف عام ١٩٦١ ، أما معدلات الوفيات فقد انخفضت من ٢٨,٣ فى الألف عام ١٩٤٢ إلى ١٩,١ فى الألف عام ١٩٥١ ثم إلى ١٥,٧ فى الألف فى عام ١٩٦١ . وقد نشأ عن ذلك زيادة فى معدلات النمو الطبيعى للسكان من ٩,٤ فى الألف عام ١٩٤٢ إلى ٢٦,٦ فى الألف عام ١٩٥١ ثم إلى ٢٨ فى الألف عام ١٩٦١ . وقد نتج ذلك زيادة سريعة فى السكان من الفترة من ١٩٣٧ إلى ١٩٦٠ . فازداد سكان مصر من حوالى ١٦ مليون نسمة إلى حوالى ٢٦ مليون نسمة . وبالرغم من الجهود التى بذلت طوال العشرين سنة الأخيرة فى مجال تنظيم الأسرة فى محاولة للحد من النمو السكانى فإن الانخفاض فى معدلات المواليد ظل قليلا جدا فى حين انخفضت أيضا معدلات الوفيات وخاصة بين الأطفال بصورة كبيرة نتيجة العناية بصحة الطفل .

وترتب على ذلك زيادة مستمرة وسريعة فى عدد سكان مصر فوصل إلى حوالى ٤٤ مليون عام ١٩٨٢ ، وتجاوز الخمسين مليونا عام ١٩٨٨ ، ووصل إلى حوالى ٦٥ مليونا عام ٢٠٠٠ .

وقد أدت الزيادة السريعة فى معدلات المواليد مع الانخفاض السريع فى معدلات الوفيات خصوصا بين الأطفال وصغار السن إلى تغير واضح فى التراكيب العمرية للسكان بحيث صار مجموع السكان فى سن التعليم أو دون سن الاشتراك فى قوة العمل يكونون جزءا كبيرا من المجموع العام للسكان . ولما كانت هذه التغيرات فى معدلات المواليد والوفيات تظهر بوضوح فى الدول النامية مثل دول أسيا وأفريقيا ، فإن هذه الدول تقع تحت ضغط شديد لطلب التعليم بسبب ارتفاع نسبة السكان فى سن التعليم فى حين أن حجم قوة العمل القادرة على الإنتاج قليل نسبيا . ويتضح هذا من الجدول التالى الذى يبين تطور نسبة السكان فى مصر تحت سن الخامسة عشرة إلى المجموع الكلى للسكان خلال الفترة بين ١٩٢٧ و١٩٧٦ .

جـــدول (٢)

تطور نسبة السكان فى مصر تحت سن الخامسة عشرة إلى المجموع الكلى للسكان فى الفترة ١٩٢٧ – ١٩٧٦ .

السنة	ذكور	إناث	جملة
١٩٢٧	٣٩,٦	٣٧,٦	٣٨,٦
١٩٣٧	٣٩,٧	٣٨,٥	٣٩,١
١٩٤٧	٣٨,٦	٣٧,٣	٣٨,٠
١٩٦٠	٤٣,٩	٤١,٦	٤٢,٨
١٩٧٠	--	--	٤٢,٢
١٩٧٦	--	--	٤٠,١

المصدر : الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء : السكان والتنمية في مصر . سبتمبر ١٩٧٨ .

كما يوضح الجدول رقم (٣) تطور التركيب العمرى لسكان العالم فى عامى ١٩٧٠ و ١٩٧٥ والإسقاطات المتوسطة العام ٢٠٠٠ .

جدول (٣)

التركيب العمري لسكان العالم في عامي ١٩٧٠ . ١٩٧٥ والاسقاطات المتوسطة للعام ٢٠٠٠

المنطقة	العام	النسبة المئوية للسكان				المجموعات العربية «المعالة» لكل ١٠٠ شخص بين الخمسة عشرة والخامسة والستين	
		المجموع	أقل من الخامسة عشرة	بين الخامسة عشرة والخمسة والستين	أكثر من الخامسة والستين	أقل من الخامسة عشرة	أكثر من الخامسة والستين
العالم	١٩٧٠	١٠٠,٠	٣٦,٦	٥٧,٩	٥,٥	٦٣	٩
	١٩٧٥	١٠٠,٠	٣٦,٤	٥٨,٠	٥,٦	٦٣	١٠
	٢٠٠٠	١٠٠,٠	٣١,٨	٦١,٩	٦,٣	٥١	١٠
المناطق الأكثر تقدماً	١٩٧٠	١٠٠,٠	٢٧,١	٦٣,٤	٩,٥	٤٣	١٥
	١٩٧٥	١٠٠,٠	٢٤,٨	٦٤,٦	١٠,٦	٣٨	١٥
	٢٠٠٠	١٠٠,٠	٢١,٥	٦٥,٣	١٣,٢	٣٣	٢٠
المناطق الأقل تقدما	١٩٧٠	١٠٠,٠	٤٠,٧	٥٥,٦	٣,٧	٧٣	٧
	١٩٧٥	١٠٠,٠	٤٠,٦	٥٥,٦	٣,٨	٧٣	٧
	٢٠٠٠	١٠٠,٠	٣٤,٤	٦١,٠	٤,٦	٥٦	٨

المصدر : الأمم المتحدة ، The World Population in 1979 (نيويورك ، ١٩٨٠)

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع نسبة السكان دون الخامسة عشرة فى الدول الأقل تقدما إلى حوالى ٤٠ ٪ فى حين تنخفض إلى أقل من ذلك كثيرا (حوالى ٢٥ ٪) فى الدول الأكثر تقدما . وقد ترتب على ذلك اختلاف معدلات الاعالة أى نسبة عدد السكان لكل ١٠٠ شخص فى سن العمل فحيث ترتفع هذه المعدلات فى المناطق الأقل تقدما فى العالم نجدها تنخفض فى المناطق الأكثر تقدما .

على أن الأمر الذى له علاقة بالزيادة السكانية والذى كان له أثره فى ضرورة تبنى منهج التخطيط التعليمى هو ما ترتب على الزيادة السكانية فى دول العالم الثالث من انفجار فى معدل النمو الحضرى . فمنذ ثلاثين عاما فقط كان سكان الحضر فى هذه البلدان حوالى ٢٥٠ مليونا ، أما اليوم فقد كاد يصل إلى حوالى ألف مليون . وبسبب حركة نزوح من الريف لا مثيل لها فى التاريخ كان هذا النمو الحضرى أسرع كثيرا من النمو فى مجموع السكان . ففى عام ١٩٥٠ كان هناك شخص من كل خمسة أشخاص يعيشون فى المدن ، وفى عام ١٩٧٥ وصلت هذه النسبة إلى واحد لكل ثلاثة ، ومنذ ثلاثين عاما كانت هناك ست مدن فقط فى العالم بأسره يتجاوز عدد سكان كل منها خمسة ملايين منها واحدة فقط فى دول العالم الثالث ، أما فى سنة ١٩٧٥ فقد بلغت هذه المدن احدى وعشرين مدينة من بينها عشر مدن فى البلدان النامية .

ولا شك أن النمو الصناعى وزيادة الخدمات فى المدن وضعفها فى الريف قد ساهمت مع الزيادة السكانية فى هذه الهجرة من الريف إلى الحضر وهذه الحدة فى معدل النمو الحضرى . ففى الدول الصناعية المتقدمة جاء النزوح إلى الحضر مبكرا مع بدايات الثورة الصناعية ، أما فى الدول النامية فقد جاء متأخرا فى العقود الأخيرة .

والجدولان التاليان يوضحان تطور توزيع السكان بين الريف والحضر فى كل من الولايات المتحدة ومصر .

جدول (٤)

تطور توزيع السكان بين الريف والحضر فى الولايات المتحدة فى الفترة من ١٩٥٠ – ٢٠٠٠

السنة	السكان مجموع (بالمليون)	سكان الحضر (بالمليون)	نسبة سكان الحضر ٪
١٩٥٠	١٥,٢,٢	٩٧,٧	٦٤,٢٥
١٩٦٠	١٨٠,٧	١٢٦,٥	٦٩,٩٩
١٩٧٠	٢٠٤,٩	١٥٠,٨	٧٣,٥٩
١٩٨٠	٢٢٣,٢	١٧١,٨	٧٦,٩٨
١٩٨٥	٢٣٤,٥	١٨٤,٥	٧٨,٦٧
*١٩٩٠	٢٤٥,٥	١٩٧,٢	٨٠,٣٢
١٩٩٥	٢٥٥,٠	٢٠٨,٩	٨١,٩١
٢٠٠٠	٢٦٣,٧	٢٢٠,١	٨٣,٤٢

(*) تقديرات

المصـــدر : U.N. Department of International Economic and Social Affairs, Estimates and Projections of Urban, Rural and City Populations 1950 - 2025, New York, 1982 .

جدول (٥)

تطور توزيع السكان فى مصر بين الريف والحضر
فى سنوات التعدادات ١٩٠٧ – ١٩٧٦

السنة	السكان مجموع (بالمليون)	سكان الحضر (بالمليون)	نسبة سكان الحضر ٪
١٩٠٧	١١,٢	٢,١	١٩
١٩١٧	١٢,٧	٢,٦	٢١
١٩٢٧	١٤,١	٣,٧	٢٦
١٩٣٧	١٥,٨	٤,٤	٢٨
١٩٤٧	١٨,٨	٦,٢	٣٣
١٩٦٠	٢٥,٨	٩,٧	٣٧
١٩٦٦	٢٩,٧	١٢,٠	٤٠
١٩٧٦	٣٦,٨	١٦,٢	٤٤
١٩٨٠*			٤٥
١٩٩٠			٤٩
٢٠٠٠			٥٢

(*) تقديرات

المصدر : الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : السكان والتنمية مصر . القاهرة ١٩٧٨ .

كما يوضح الجدول التالى (جدول ٦) نمو سكان الريف والحضر على مستوى العالم وذلك خلال الفترة ١٩٥٠ – ٢٠٠٠ .

جدول (٦)

نمو سكان الريف والحضر فى العالم

١٩٥٠ – ٢٠٠٠

مجموع الدول	النسبة المئوية لسكان الحضر			متوسط النسبة المئوية للنمو السنوي ١٩٥٠ – ١٩٨٠	
	١٩٥٠	١٩٨٠	٢٠٠٠	حضر	ريف
الدول النامية					
باستبعاد الصين	٢٢,٢	٣٥,٤	٤٣,٣	٣,٨	١,٧
الدول منخفضة الدخل					
آسيا	١٠,٧	١٩,٥	٣١,٣	٤,٤	٢
الهند	١٦,٨	٢٣,٣	٣٥,٥	٣,٢	١,٨
أفريقيا	٥,٧	١٩,٢	٣٤,٩	٧	٢,٥
متوسط الدخل					
شرق آسيا	١٩,٦	٣١,٩	٤١,٩	٤,١	١,٨
الشرق الأوسط	٢٧,٧	٤٦,٨	٥٩,٩	٤,٤	١,٦
أفريقيا	٣٣,٧	٤٩,٤	٥٥,٢	٣,١	١
أمريكا اللاتينية	٤١,٤	٦٥,٣	٧٥,٤	٤,١	٠,٨
الدول الصناعية	٦١,٣	٧٧,٠	٨٣,٧	١,٨	٠,٧-

المصدر : البنك الدولى للإنشاء والتعمير ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٤ .

ويتضح من الجداول السابقة النمو الكبير فى عدد سكان الحضر عاما بعد آخر وازدياد معدلات الهجرة من الريف إلى الحضر حيث يفوق متوسط النسبة المئوية للنمو السنوى للسكان فى الحضر معدل النمو السنوى للسكان . وهذا يستتبع حتما ازدياد الطلب على التعليم ، ذلك أن سكان الحضر أكثر رغبة وطلبا للتعليم من

سكان الريف بالنظر إلى تعقد الحياة الاقتصادية فى المدينة وطبيعة الظروف الاجتماعية فيها مما يحتم على جميع الأفراد الحصول على حد أدنى من التعليم العام .

٢ - عامل التغير فى التركيب الاقتصادى :

كان لظهور حركات التصنيع وتطورها خصوصا القرن العشرين أثر عظيم فى احداث تغير هائل فى التركيب الاقتصادى سواء أكان ذلك فيما يتصل بمدى مساهمة كل قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادى فى قيمة الانتاج العام أو بحجم قوة العمل التى تعمل فى كل منها . ففيما يتصل بالإنتاج نجد أن قطاع الصناعة يساهم بالقسط الأكبر فى الإنتاج العام فى الدول المتقدمة اقتصاديا ، بينما نجد الدول المتخلفة اقتصاديا تعتمد على الزراعة فى بناء اقتصادها القومى .

أما فيما يتصل بالعمالة فنجد أن الدول النامية تتميز بأن الجزء الأكبر من قوة العمل بها تشغل بالزراعة فى حين يقل المشتغلون بالزراعة كثيرا فى الدول الصناعية أو المتقدمة اقتصاديا . وقد يعزى هذا إلى أن النمو الصناعى قد جذب شطرا كبيرا من فائض القوى العاملة المشتغلة بالزراعة للعمل فى الصناعة . كما أن استخدام أساليب الميكنة فى الزراعة قد أدى إلى أن تحل الآلة محل العامل الزراعى فى كثير من الأعمال التى كان يقوم بها فى هذا القطاع ، وبالتالى دفعت إلى الصناعة بأعداد كبيرة ممن كانوا سابقا يشتغلون بالزراعة . والحقيقة أنه من الصعب الحكم عما إذا كان استخدام أساليب الميكنة فى الزراعة سببا فى هروب القوى العاملة من الزراعة أو أنه كان نتيجة له ، إلا أن الحقيقة الواضحة مازالت قائمة وهى أن التطور الصناعى والتكنولوجى قد ارتباطاً واضحا بنقص كبير فى القوى العاملة المشتغلة بالزراعة .

ولم يؤد التطور الصناعى إلى نمو قطاع الصناعة فقط ، بل أدى خصوصا فى السنوات الأخيرة إلى نمو هائل فى قطاع الخدمات . فبالإضافة إلى أن ازدياد استخدام الآلة فى الصناعة قد أدى إلى اعتماد الصناعة الحديثة على المعدات الرأسمالية الموفرة للعمل أكثر من اعتمادها على الجهد البشرى ، فإن ارتفاع مستوى المعيشة الناتج عن نمو الصناعة والإنتاج الصناعى قد أدى إلى زيادة احتياجات الأفراد من الخدمات مثل التعليم والصحة والثقافة والترفيه وغيرها مما نتج عنه نمو هائل فى العمالة فى مختلفة أنشطة قطاع الخدمات .

ولا شك أن طبيعة النمو الاقتصادى الحالى واحتمالاته فى المستقبل تؤكد أنه سيحدث انكماش مستمر فى القوى العاملة المشتغلة بالزراعة والصناعة وتضخم هائل فى القوى العاملة المشتغلة بالخدمات خصوصا فى الدول المتقدمة اقتصاديا . وتتضح هذه الاتجاهات من الجداول التالية التى توضح التغير فى توزيع قوة العمل تبعا للقطاعات الاقتصادية فى بعض الدول المتقدمة اقتصاديا .

جدول (٧)

تطور نسب توزيع القوى العاملة بين القطاعات الاقتصادية فى فرنسا فى الفترة ١٩٠٦ – ١٩٨٠

السنة	الزراعة	الصناعة	الخدمات ٪
١٩٠٦	٤٣,١	٢٧,٨	٢٩,١
١٩٢١	٤٢,٦	٢٧,٣	٣٠,١
١٩٢٦	٣٨,٧	٣٠,٧	٣٠,٦
١٩٣١	٣٦,٤	٣١,٠	٣٢,٦
١٩٣٦	١٧,٠	٢٧,٧	٣٧,٣
١٩٤٦	٣٦,٠	٢٧,٨	٣٦,٢
١٩٥٤	٢٧,٢	٣٣,٧	٣٩,١
١٩٦٠	٢٢,٠	٣٩,٠	٣٩,٠
١٩٨٠	٨,٠	٣٩,٠	٥٣,٠

المصدر : 1. I.L.O. Why Labour Leaves the Land, 1960.

٢ – البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٤ .

جدول (٨)

تطور نسب توزيع القوى العاملة بين القطاعات الاقتصادية

فى المملكة المتحدة فى الفترة ١٨٨١ – ١٩٨٠

السنة	الزراعة	الصناعة	الخدمات ٪
١٨٨١	١٣	٥٠	٣٧
١٨٩١	١١	٤٩	٤٠
١٩٠١	٩	٤٧	٤٤
١٩١١	٩	٥١	٤٠
١٩٢١	٧	٤٩	٤٤
١٩٣١	٦	٤٧	٤٧
١٩٥١	٥	٤٩	٤٦
١٩٦٠	٤	٤٨	٤٥
١٩٨٠	٢	٤٢	٦٥

المصدر : 1. I.L.O. Why Labour Leaves the Land, 1960-

٢ – البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٤ .

وما يحدث فى الدول المتقدمة اقتصاديا يحدث أيضا فى الدول النامية . فعلى البرغم من الزيادة المستمرة فى اجمالى عدد السكان الذين يعيشون فى الريف ويشتغلون بالزراعة فى هذه الدول النامية فإن هناك تغيرا واضحا فى نسب من يعملون فى القطاعات الاقتصادية المختلفة . فمن الملاحظ حدوث انكماش نسبى فيمن يعملون بقطاع الزراعة فى حين أن هناك زيادة عددية ونسبية فيمن يعملون بقطاعى الصناعة والخدمات . ومن الواضح أن حجم الدول بالتصنيع وزيادة استثماراتها فيه . والجدول التالى يبين نسب توزيع السكان العاملين فى

مصر تبعا للنشاط الاقتصادى فى الفترة فيما بين ١٩٢٧ – ١٩٧٤ .

جدول (٩)

التوزيع النسبى لقوة العمل فى مصر حسب ميادين النشاط الرئيسية

١٩٣٧ – ١٩٧٤

النشاط الاقتصادى	١٩٣٧	١٩٤٧	١٩٦٠	١٩٧٠	١٩٧٤
الزراعة	٦٩,٠	٦٢,٤	٥٨,٠	٥١,٣	٤٣,٦
الصناعة	١٠,٦	١٢,٣	١٢,٦	١٨,٦	١٨,٧
الخدمات	١٠,٠	١٣,٢	١٧,٧	١٦,٦	١٧,٥
التجارة والنقل	١٠,٤	١٢,١	١١,٧	١٣,٥	١٦,٢
المجموع	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

المصدر : الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، التنمية فى مصر سبتمبر ١٩٧٨ .

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة المشتغلين بالزراعة قد انخفضت من ٦٩,٠ ٪ عام ١٩٣٧ إلى ٤٧,٦ ٪ عام ١٩٧٤ . أما نسبة المشتغلين فى قطاع الصناعة قد ارتفعت فى المدة نفسهامن ١٠,٦ ٪ إلى ١٨,٧ ٪ ، كما ارتفعت نسبة المشتغلين بقطاع الخدمات خلال المدة نفسها من ١٠,٠ ٪ إلى ١٧,٥ ٪ من مجموع المشتغلين .

ومن الواضح أن نمو قطاعى الصناعة والخدمات يستتبع زيادة الطلب على التعليم ، ذلك أن العمل فى هذين القطاعين يتطلب عادة مستويات تعليمية عالية وتخصصات على درجة كبيرة من التنوع الأمر الذى يدعو إلى ضرورة الاستعانة بأساليب التخطيط التعليمى لتوفير احتياجات هذين القطاعين .

٣ – عامل التغيير فى التركيب الوظيفى :

ولم يؤد التطور الاقتصادى الحديث إلى نمو فى أنشطة الصناعة أو الخدمات من حيث الانتاج أو العمالة ، أو زيادة سريعة فى سكان الحضر وانكماش مقابل فى

سكان الريف فحسب ، بل أدى فوق ذلك إلى تغيير فى التركيب الوظيفى لجميع القطاعات الاقتصادية . فالصناعة الحديثة تحتاج إلى قوى عاملة على درجة عالية من المهارة والتعليم من المستويات والتخصصات المختلفة . فهى تحتاج أولا إلى آلاف من العمل المهرة فى مختلف التخصصات والمهارات ، كما تحتاج أيضا إلى أعداد كبيرة من العلماء والفنين والمختصين القادرين على اغناء الصناعصة بالاختراعات العلمية والتكنولوجية الجديدة وادخال التحسينات المستمرة على الإنتاج ، فالخبرة المكتسبة عن طريق الوراثة أو عن طريق النشأة فى مجال العمل والتى قد تصلح فى مجتمع زراعى بدائى أو مجتمع حرفى لم تعد صالحةر لعالم صناعى طبيعته التغير والتطور وأهم صفاته التخصص والتنوع .

كما أن نمو الصناعة وفقا لأساليب الانتاج الحديثة قد تطلب مزيدا من خريجى كليات ومعاهد الدراسات الانسانية مثل الاداريين والمحاسبين والاقتصاديين والمخططين والأخصائيين الاجتماعيين والمتخصصين فى مشاكل العمال والحركات العمالية .

هذا بالإضافة إلى أن نمو الاتجاهات الاشتراكية فى العالم وتزايد مسئوليات الدولة وسلطاتها فى توفير الخدمات العامة أدى إلى نمو كثير من الخدمات لم تكن تحظى قبل ذلك باهتمام مثل خدمات الارشاد والاعلام والاشراف الفنى والإدارى مما فتح أفاقا جديدة للمشتغلين فى هذه المجالات مثل المتخصصين فى الارشاد والاعلام والاذاعة والتليفزيون وغيرها ، وكذلكر المختصين فى مشاكل التعاون والإدارة والتموين والاستهلاك العائلى وغير ذلك .

وأخيرا فإن الاتجاه نحو تنمية نظام الحكم المحلى وتعزيز الحكومات المحلية بالأجهزة الفنية والإدارية قد خلق مجالات جديدة للتوظف للمختصين فى شئون الحكم المحلى والإدارة والتخطيط الأقليمى وغيرهم .

كل هذه التغييرات فى التركيب الوظيفى قد أدتز إلى زيادة الطلب على التعليم خصوصا فى مراحله الثانوية والعالية ، كما أدت إلى ضرورةر تعدد أنواعه وتنوع تخصصاته . وقد حتم هذا أحداث تخطيط التعليم المواجهة الاحتياجات التعليمية المختلفة التى حتمتها هذه التغيرات فى التركيب الوظيفى .

٤. - عامل ارتفاع مستوى المعيشة

من الواضح أن هناك علاقة قوية بين ارتفاع مستوى المعيشة والطلب على التعليم . فلكما ازداد دخل الفرد كلما ازدادت رغبته فى التعليم ، أو اعطاء أبنائه

الفرصة للاستزادة منه . ففى المجتمعات الريفية أو الفقيرة يضطر الفرد إلى دخول سوق العمل فى أقرب وقت ممكن لكسب الرزق ، كما يحتاج رب الأسرة إلى معاونة أبنائه الصغار للعمل معه فى زراعته والحصول على القوت الضرورى . لذلك فإن مساهمة الأطفال فى قوة العمل ظاهرة واضحة فى المجتمعات الزراعية. هذا بالإضافة إلى أن طبيعة العمل الزراعى نفسه تساعد على استخدام الأطفال حيث يوجد مجال كبير لأعمال لا تحتاج إلى مهارة فنية أو مستوى عال من التعليم أو إلى قدرة عضلية كبيرة . أما فى المجتمعات الغنية حيث يرتفع مستوى الدخل للأفراد وحيث يستطيع الآباء الاستغناء عن مساعدات أبنائهم فى المعيشة فإن الآباء غالبا ما يرغبون بل يطالبون باعطاء أبنائهم فرصا أعظم للتعليم وسنوات أطول للدراسة . ولا شك أن هذا ناتج أيضا عن اقتناع الآباء والأبناء بأن كل زيادة فى التعليم هى فى الحقيقة نوع من الاستثمار الجيد سيعطى فى النهاية عائدا أكثر مما أنفق فيه . لهذا فلم تكن زيادة الطلب على التعليم سواء فى صورة زيادة أعداد طالبى الالتحاق بالمدارس أو المعاهد والكليات أو فى زيادة عدد سنوات التعليم الاجبارى سوى تعبير عن رغبة الشعوب فى منح أبنائها فرصا أعظم ومستويات أعلا من التعليم . وقد أدى هذا إلى زيادة الأعباء الملقاه على الأجهزة التعليمية فى جميع الدول ، كما أدى إلى نمو الميزانيات المخصصة للتعليم نموا سريعا مما حتم ضرورة وضع تخطيط معين لنمو التعليم لكى يستطيع الوفاء بالاحتياجات منه والاستغلال الكامل للمخصصات الكبيرة له .

٥ - عامل التقدم العلمى والتكنولوجى :

وضع التقدم العلمى والتكنولوجى فى أيدى القائمين على الحكم وواضعى السياسات العليا فى الدولة طاقات لا حدود لها لتنظيم أحوال شعوبهم ورسم طرائق معاشهم وأساليب تفكيرهم وتحديد اتجاهاتهم نحو الأشياء والحوادث والافكار . فنحن نعيش فى عصر السينما والاذاعة والتليفزيون والصحافة وغيرها من وسائل الاعلام التى هى نتاج مرحلة متطورة جدا للعلم والتكنولوجيا . وإذا كانت هذه المنتجات العلمية التكنولوجية قد أحدثت تقدما هائلا فى طريقة الاتصال والاعلام حيث أصبح الاتصال والاعلام يتم عن طريقها على نطاق جماهيرى ورسم الأطر الفكرية والثقافية لهم ، وتوجيههم توجيها جماعيا نحو الأهداف العامة التى ترسمها الدولة بغرض تحقيق هذه الأهداف فى أقصر وقت ممكن .

ومن الواضح أن إدراك القائمين على الحكم فى الدولة وواضعى السياسات العليا فيها للامكانيات الهائلة التى قدمها ويقدمها العلم والتكنولوجيا فى صورة

تليفزيون واذاعة وسينما وصحافة ، وايمانهم بأهمية هذه المنتجات العلمية والتكنولوجية فى تعبئة الجماهير وتوجيهها نحو الأهداف التى يرسمونها ويريدون تحقيقها جعلهم أكثر اجتذاباً نحو السياسة المعتمدة على التخطيط والتنظيم وتحديد الأهداف والغايات .

وبالإضافة لهذا فإن تقدم العلم والتكنولوجيا وتأثيره المتعاظم على جميع نواحى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أكسب رجال العلم والتكنولوجيا مكانة أعظم فى هذا العالم ودفعهم دفعا إلى تحمل مسئوليات أضخم فى تسيير شئونه ، مسئوليات ما كانت مطلوبة منهم من قبل . ففى عالم يعتمد لحد كبير فى بقائه واستمراره ونموه على تقدم العلوم والتكنولوجيا يجب أن يكون لرجال العلم والتكنولوجيا دور أعظم ومسئوليات أكبر فى تسيير دفة الحياة فيه . ومن الواضح أن هؤلاء الرجال وقد أخذوا فى معظم دول العالم مناصب قيادية فى جميع المجالات ومنها التعليم قد أصبحوا بحكم تدريبهم وثقافتهم وتكوينهم العقلى والنفسى أكثر اجتذابا نحو السياسة المعتمدة على التنظيم والتخطيط والأسلوب العلمى فى التفكير .

ولا شك أن كل هذا الأثر العظيم الناتج عن تقدم العلوم والتكنولوجيا قد أدى بالضرورة إلى أن تنظر الدولة للتخطيط التعليمى كأداة لازمة لتعبئة الجماهير نحو العلم والانتاج والمساهمة فى تحقيق أهداف البلاد فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية والايمان بفلسفة الدولة ونظامها فى الحكم .

٦ - عامل النمو الديموقراطى والاشتراكى :

يتميز عصرنا الحديث بظهور الديموقراطية . ونحن نرى اليوم أشكالا متعددة من نظم الحكم كل منها يصف نفسه بالديموقراطية بحيث أصبح من الصعب وضع مفهوم موحد لها يمكن أن تنطوى داخله مختلف صور الديموقراطيات . على أن الشئ المميز لجميع الديموقراطيات الاشتراكية أو الشعبية هو انتقال مراكز الثقل من الطبقات الرأسمالية والاقطاعية إلى جمهرة الشعب بحيث أصبحت قوى الشعب ممثلة فى منظماته أو اتحاداته أو نقاباته القوى الحقيقية فى الدولة . وقد نتج عن هذا أن أصبحنا نعيش فى مجتمعات توصف الآن عادة بأنها مجتمعات جماهيرية ، القوى فيها مستمدة من الشعب والخدمات فيها موجهة للشعب . وبظهور هذا المفهوم الجماهيرى للديموقراطيات أصبحت عدالة توزيع ثمرة الجهد الإنسانى بما فيها الثقافة الإنسانية أهم مميزات هذه الديموقراطيات .

وأصبح تكافؤ الفرصة بين جميع أفراد الشعب نصا صريحا فى دساتيرها . وكان من اللازم لذلك أن تأخذ هذه المجتمعات والدول بسبيل التخطيط فى جميع تنظيماتها ، فحيث يكون العمل على نطاق الجماهير ، فلابد أن يكون التخطيط سبيل هذا العمل . وإذا كان تكافؤ الفرص فى التعليم هو أوضح مجال لتطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية فإن التخطيط للتعليم هو الطريق الوحيد لتحقيق فكرة المساواة العادلة بين الأفراد على مستوى الجماهير .

٧ - عامل التطور الاجتماعى والنفسى :

إن تجارب الانسان خلال تاريخه المعروف قد أثبتت أن تطوره المادى والاجتماعى قد نتج عن طريق تبنى سياسات اقتصادية واجتماعية تهدف إلى ادخار جزء من انتاجه واعادة استثماره لزيادة دخله وتحسين مستوى معيشته . وقد تم هذا منذ نشوء المجتمعات الحديثة وخصوصا أبان حركات التصنيع الأولى فى أواخر القرن الثامن وأوائل القرن التاسع عشر على مستوى الفرد أو على نطاق الأسرة . إلا أن التطور الاقتصادى الرأسمالى خلال القرن التاسع عشر قد أدى إلى تجميع الاستثمارات عن طريق البنوك أو الشركات المساهمة فى أيدى فئة قليلة من الرأسماليين والاحتكاريين التى تملكت بالتالى وسائل الانتاج حتى جاء ماركس فطالب بأن يشترك جميع أفراد الشعب فى ملكية وسائل الانتاج وذلك عن طريق نقل ملكيتها إلى الدولة . والتفسير الاجتماعى لذلك هو أن الانسان قد وجد أخيرا أن تحسين نصيبه من الحياة على أساس من العدل والمساواة لن يتم عن طريق العمل الفردى أو المنافسة والكفاح فى سبيل الربح ، ولكن عن طريق تجميع جهود أفراد الشعب فى عمل موحد أهدافه واضحة ووسائله مرسومة وبأن يوزع عائد هذه الجهود على الجميع كل حسب حاجته وكل حسب انتاجه أو طاقته .

ومن الواضح أن هذا السلوك الاجتماعى يعكس اتجاها نفسيا يرى سعادة الفرد من سعادة المجتمع الذى يعيش فيه ، وأن لذة العمل ليست فى الربح الناتج عن العمل وانما فى العمل مع الجماعة والعمل من أجل الجماعة . وأن السلوك الفردى المتطرف ما هو إلا نتاج رأسمالية القرن التاسع عشر وروح المنافسة القاتلة التى تفشت فيه ، وأن مستقبل الانسان الحديث لن يشرق إلا إذا حل محل السلوك الفردى البغيض سلوك جماعى نابع من ضمير الجماعة هادف إلى تحقيق حياة أفضل للجميع .

ولا شك أن نمو هذه الاتجاهات الاجتماعية والنفسية قد خلق جوا مناسبا للايمان بالتخطيط واتخاذه سبيلا وطريقا لرسم اطارات العمل فى المستقبل على

المدى القصير والبعيد . وإذا كانت التربية والتعليم هى أداة تربية وتقويم للسلوك الانسانى فإن التخطيط لهما هو السبيل لتحقيق أهداف الفرد والجماعة فى الرفاهية والعدالة الاجتماعية .

عامل النمو التعليمى :

إن العوامل السابقة مجتمعة من نمو سكانى وتطور فى الهياكل الاقتصادية والوظيفية ونمو فى الاتجاهات العلمية والديمقراطية قد أدت إلى ظاهرة شهدتها جميع الدول بعد نهاية الحرب العالمية الثانية ألا وهى النمو الشديد فى أعداد المقبولين والمقيدين فى النظم التعليمية وهى ما عرفت بالانفجار التعليمى . وقد ساعد على بروز هذه الظاهرة حصول الكثير من الدول التى كانت مستعمرات للدول المتقدمة على استقلالها ، ورغبة حكومات هذه الدول فى اللحاق بركب الدول المتقدمة وتقديم خدمات اجتماعية حرم أبناؤها منها طوال سنوات القهر والاحتلال وعلى رأسها الخدمة التعليمية . وقد حققت الدول النامية بالفعل انجازات كبيرة فى مجال التعليم بدت جلية فى نمو سريع فى أعداد التلاميذ المقيدين فى مختلف مراحل التعليم ، وارتفاع نسبة الكبار الملمين بالقراءة والكتابة .

كما شهدت البلاد العربية نموا شبيها بالنمو الذى حدث فى الدول النامية .

ولقد كان لهذا النمو السريع فى التعليم بالدول النامية أسبابه التى من أهمها الزيادة السريعة فى السكان وزيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ، كما كان له أيضا مشكلاته من ناحيتى الكم والكيف . فمن ناحية الكم ظهرت مشكلات توفير المبانى المدرسية والمدرسين المؤهلين المطلوبين ، وارتفاع نسب الرسوب والتسرب وقصور الموارد المالية عن تلبية حاجات التعليم ومن ناحية الكيف ظهرت مشكلات انخفاض مستويات التعليم وعدم ملاءمة التعليم المقدم لاحتياجات المجتمع والبيئات المحلية . ووجهت إلى التعليم الابتدائى تهمة تشجيع الهجرة من الريف إلى الحضر ، كما وجهت للتعليم الثانوى ابتعاده عن متطلبات التنمية . ووجهت كذلك للتعليم العالى تهمة انتاج خريجين متعطلين غير صالحين لاحتياجات ومطالب المجتمع إلى القوى العاملة . وظهرت بشكل واضح مشكلات المنهج المدرسى وأساليب التعليم وتحديد الهدف من التعليم ومدى توجهه نحو تحقيق حاجات التنمية . وكل هذه الأمور جعلت من التخطيط التعليمى أمرا لازما لمواجهة مشكلات التعليم القائمة والتصدى لها فى المستقبل على المدى القصير والمدى البعيد .

أهداف التخطيط التعليمى

سبق أن أوضحنا أن التخطيط يعنى رسم صورة معينة للمستقبل ثم إخضاع النظام الحاضر لمجموعة من الخطط والبرامج المحددة حتى يستطيع هذا النظام سواء بتطويره أو تعديله تحقيق هذه الصورة التى سبق تحديد معالمها وأبعادها . ولما كان التعليم عملية لا يمكن أن تتم فى الفراغ ، ولا يمكن أن تتم بمعزل عن المجتمع الذى يعد أبناءه للحياة فيه ، ولما كانت المجتمعات البشرية ذات طبائع متميزة كل له نظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى يتميز بها أو يتشابه فيها مع غيره من المجتمعات ، فإنه من المهم جدا عند وضع أى تخطيط للتعليم تحديد الأهداف العامة لهذا التخطيط ضمن الاطار العام لأهداف هذا المجتمع وضمن اطار خططه القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

١ - الأهداف الاجتماعية للتخطيط التعليمى :

تهدف أى سياسة تعليمية ضمن نطاق السياسة القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية نحو هدفين :

١ - مقابلة احتياجات الأفراد نحو نمو شخصياتهم وقدراتهم وطاقاتهم .

٢ - مقابلة احتياجات المجتمع فى تطوره الاقتصادى والاجتماعى والسياسى .

وقد يبدو أن هناك تعارضا بين احتياجات الأفراد واحتياجات المجتمع ، ففى أى مجتمع ديمقراطى يجب أن يهدف التخطيط التعليمى نحو اتاحة الفرص لجميع أفراد الشعب للحصول على أقصى درجات التعليم كل تبع امكاناته وطاقاته، وأن تتاح لكل الفرصة لاختيار نوع التعليم الذى يناسبه ويرغب فيه . وفى نفس الوقت يجب أن يهدف التخطيط التعليمى نحو مقابلة احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطوره الاقتصادى والاجتماعى والسياسى . وقد يعنى هذا الهدف تنظيم فرص الأفراد من التعليم أو تحديد نوع التعليم ومستواه الذى يجب أن يحصلوا عليه وفقا لاحتياجات المجتمع من الأنواع والمستويات المختلفة منه .

إلا أن هذا التعارض قد يكون وهما أكثر منه حقيقة . فقد يكون الغرض من نوع معين من القوى العاملة سببا فى إثارة الطلب عليه حيث إن وجود هذه القوى العاملة يشجع الصناعة على الاستفادة منها ، أو أن وجودها قد يؤدى إلى ظهور اختراعات واكتشافات تكنولوجية جديدة تدفع التنمية الاقتصادية فى القطاع الذى

تتوافر فيه هذه القوى العاملة . ولعل أحسن مثل على ذلك هو نمو الصناعات الكيميائية فى ألمانيا فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر . فلقد غمرت الجامعات الألمانية سوق العمل وقتئذ بعدد كبير من الكيميائيين المتخصصين مماساعد على النمو الهائل للصناعات الكيميائية فى ألمانيا .

بالإضافة لهذا فإن الفرد يساهم بأقصى جهد فى سبيل المجتمع الذى يعيش فيه إذا أعطى حرية كاملة ليختار فرع الدراسة الذى يتلاءم مع قدراته ومواهبه وميوله ، وليختار نوع العمل الذى يتلاءم مع هذه القدرات والمواهب والميول .

ومن الواضح أن اختيارات الأفراد لنوع من التعليم يتحدد لدرجة كبيرة باعتبارات العرض والطلب . فمنذ خمسة عشر أو عشرين عاما كان هناك إقبال كبير على كليات الطب وكانت هذه الكليات تختار النخبة من خريجى المدرسة الثانوية العامة ثم انتقل هذا الاقبال إلى كليات الصيدلة ثم اتجه نحو كليات الهندسة وما ذلك إلا نتيجة لتطور احتياجات المجتمع لهذه الفئات المتخصصة من الأفراد العلميين .

وتؤكد هذه الاعتبارات جميعا عدم تعارض احتياجات الفرد مع احتياجات المجتمع ولكنها قد تكون أيضا حجمًا فى صف دعاة عدم التخطيط للتعليم على اعتبار أن المجتمع قادر على الاستفادة من الطاقات المعروضة فى سوق العمل كما أن الأفراد على استعداد لإعادة تكييف اتجاهاتهم نحو التعليم تبعا لاحتياجات المجتمع . إلا أنه من الواضح أن ترك اتجاهات التعليم تتحدد على ضوء التقلبات فى سوق العمل أو على مدى تواؤم الأفراد لاحتياجات المجتمع قد يؤدى إلى أضرار وخسائر جسيمة . فاحتياجات المجتمع من التعليم تتغير دائما بطريقة سريعة فى حين أن عملية التعليم نفسها تستغرق وقتا طويلا . وقد يزداد الاقبال على نوع معين من التعليم نتيجة لاحتياجات المجتمع للحاصلين على هذا النوع من التعليم فى الظروف الحاضرة ، إلا أن هذه الاحتياجات قد تتغير قبل أن تستطيع أجهزة التعليم بطريقة التكيف أو التطور الطبيعى أن تفى بهذه الاحتياجات الجديدة . وينتج عن ذلك أن تطرح أجهزة التعليم إلى سوق العمل أفرادا لا يحتاجهم المجتمع . فى حين تقصر هذه الأجهزة فى الوقت المناسب عن امداده بما يحتاج اليه من أفراد . لذلك فإن التخطيط التعليمى ضرورة لازمة فى هذه الحالة لكى يستطيع المسئولون عن التعليم وضع الخطط والسياسات لتطوير النظام التعليمى لتحقيق الاحتياجات من التعليم فى المستقبل فى الوقت المناسب .

وكما يهدف التخطيط التعليمى إلى توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتنميته اقتصاديا واجتماعيا وإلى توفير احتياجات الأفراد إلى تنمية شخصياتهم وقدراتهم وطاقاتهم فإنه يهدف أيضا إلى تطوير المجتمع وتحويله إلى أعلا مراحل النمو الاجتماعى . ففى الدول النامية يجب أن يهدف التخطيط التعليمى نحو تحويل مجتمعات هذه الدول من أشكالها التقليدية العتيقة إلى مجتمعات حديثة تتمتع بدرجة كبيرة من المرونة والحركة الاجتماعية ، وأن يهدف فى الوقت نفسه إلى الحفاظ على تقاليد المجتمع ومثله وقيمه دون أن تأخذ هذه المحافظة صورة مقاومة التغير أو التطور الاجتماعى الذى تحتمه طبيعة المجتمعات الحديثة .

وعليه فيمكن تلخيص الأهداف الاجتماعية للتخطيط التعليمى فيما يلى :

١ – منح جميع أفراد الشعب رجالا ونساء فرصا متكافئة للتعليم .

٢ – اعطاء كل فرد نوع التعليم الذى يتناسب مع قدراته وامكاناته وميوله .

٣ – توفير احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطوره الاقتصادى والاجتماعى .

٤ – المساهمة فى تطوير المجتمع وتحويله إلى مجتمع حديث يتميز بالمرونة والحركة الاجتماعية .

٥ – الحفاظ على الجيد من تقاليد المجتمع وتراثه ومثل أفراده وما يعتقدون أنه خير وجميل .

الأهداف السياسية للتخطيط التعليمى :

التعليم أداة مهمة فى توجيه الأفراد نحو الأهداف السياسية التى تتبناها الدولة وترسمها السلطات العليا فيها . لذلك فمن الواضح أن الأهداف السياسية للتخطيط التعليمى تتوقف على الاتجاهات السياسية للمجتمعات الذى يحدث فيها مثل هذا التخطيط للتعليم .

فالتخطيط للتعليم فى مجتمع ديمقراطى يقدس حرية الفرد ويحترم آراءه وأفكاره ومعتقداته ويؤمن بأن الناس متساوون فى الحقوق والواجبات لا امتياز لعنصر على عنصر أو طبقة على طبقة أخرى يهدف إلى جعل نظام التعليم مرنا وشاملا حيث يسمح لكل فرد بأن يحصل على نوع ومستوى التعليم الذى يتناسب مع امكاناته وطاقاته وقدراته لا يعوقه فى ذلك أى عائق اقتصادى أو اجتماعى .

وعليه فالتخطيط التعليمى فى مجتمع ديمقراطى يهدف إلى تثبيت دعائم الديمقراطية وتنمية مفاهيمها بين الأفراد والجماعات والايمان بهذه المفاهيم كسبيل وطريقة للحياة .

والتخطيط للتعليم فى مجتمع غير ديمقراطى يتشكل وفقا للنمط السياسى لهذا المجتمع . ففى مجتمع اقطاعى أو رأسمالى تحكمه فئة اقطاعية أو رأسمالية قليلة ، يهدف التخطيط للتعليم إلى اعطاء أبناء الفئة الحاكمة نوعا من التعليم يمكنهم دائما من الاحتفاظ بمراكزهم ووظائفهم العالية فى هذا المجتمع واعطاء أغلبية الشعب نوعا آخر من التعليم يؤهلهم للقيام بالوظائف الدنيا فيه . وبذلك يهدف التخطيط التعليمى إلى تثبيت الأوضاع السياسية والاقتصادية فى هذا المجتمع والحيلولة دون اقامة نظام تسوده الديمقراطية والعدالة الاجتماعية .

والتخطيط للتعليم فى مجتمع اشتراكى يهدف إلى اعطاء كل فرد فرصا متكافئة للتعليم . ولا يعنى تكافؤ الفرص فى مجتمع اشتراكى أن يحصل الجميع على مستويات واحدة من التعليم أو أن يحصلوا جميعا على نوع واحد منه ، بل أن يحصل كل فرد على نوع التعليم الذى يتناسب مع طاقاته وامكاناته ضمن اطار الأهداف العامة للمجتمع . لذلك فإن التخطيط للتعليم فى مجتمع اشتراكى يجب أنى هدف إلى ازالة التناقضات الموجودة بين احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع من التعليم بحيث يتحقق أقصى تواؤم ممكن بين الفرد والمجتمع . وبازالة هذه التناقضات يستطيع التعليم أن يثبت دعائم الاشتراكية ويحمى أهدافها ويؤكد انتصاراتها .

على أن أهم أهداف التعليم فى أى نظام من النظم السياسية ، هو تكوين المواطن الصالح للمجتمع الذى يعيش فيه ، المواطن الذى يؤمن بوطنه وبالأهداف العليا التى يسعى اليها ؛ لذلك فإن جميع الأجهزة التعليمية فى جميع الدول تهدف عن طريق بنيتها أو عن طريق المنهج المدرسى الذى توفر إلى بث الروح القومية بين أطفالها وشبابها وتنميتهم على حب الوطن والبذل فى سبيله . إلا أن المشكلات والحروب التى عانى منها العالم نتيجة تزايد الروح القومية التى نمتها الاتجاهات الرأسمالية والفاشية قد أكدت أنه لا بقاء لهذا العالم سوى بالتعاون بين دوله وتنمية التفاهم المتبادل بين شعوبه . ولقد تأكدت جميع دول العالم أن التربية والتعليم أهم وسيلة لتحقيق هذا التفاهم والتعاون على النطاق الدولى .

وعليه فيمكن تحديد الأهداف السياسية للتخطيط التعليمى فيما يلى :

١ – المحافظة على الكيان السياسى والاجتماعى للدولة .

٢ – تنمية الروح الوطنية والقومية بين أفراد المجتمع .

٣ – تطوير المجتمع بما يحقق مزيدا من الانسجام بين الفرد والمجتمع .

٤ – تربية المواطن الصالح وإعطاؤه جميع الفرص التعليمية لكى يستفيد من مواهبة وامكاناته وقدراته ضمن الاطار العام للمجتمع الذى يعيش فيه .

٥ – زيادة التفاهم والتعاون بين جميع الأفراد والشعوب على المستوى العالمى .

الأهداف الثقافية للتخطيط التعليمى :

ترتبط أهداف التعليم ارتباطا وثيقا بثقافة الانسان فى مجتمع معين . فالتعليم هو الأداة التى يحفظ بها الانسان ثقافته الانسانية وذلك عن طريق نقلها من جيل إلى جيل آخر . حقيقة أن هناك عدة وسائل لحفظ ونقل الثقافة الانسانية إلا أن التعليم هو أهم هذه الوسائل ، والمدرسة أهم مؤسسات الانسان للقيام بهذه المهمة .

والتعليم ليس أداة لحفظ ثقافة الانسان فحسب بل إنه يعمل كمصفاة لهذه الثقافة يخلصها من الشوائب وينتقى منها الصالح ثم ينقلها إلى الجيل التالى ، وهو فى ذلك لا يعمل على استمرار الثقافة وانتشارها فقط بل يعمل أيضا على تحسينها وتطويرها . وعليه فيمكن القول بأن للتعليم وظيفتين :

وظيفة محافظة هدفها صيانة ثقافة الجنس البشرى واتصالها ونشرها ، ووظيفة تطويرية هدفها تغيير ثقافة الانسان وتطويرها وتنميتها . وغالبا ما يحدث صراعات بين هاتين الوظيفتين للتعليم . فالقوة المحافظة للتعليم تعمل على تثبيت ثقافة الانسان بما فيها من تقاليد وعادات ومثل وطرائق للتفكير والحياة ، فى حين أن القوة التطويرية للتعليم تعمل على تطوير ثقافة الانسان وفقا لاحتياجات العصر وتبعا لما أحدثه التقدم العلمى والتكنولوجى الحديث من تغيرات فى ثقافة الانسان .

وقد أكدت التقدمات العلمية والتكنولوجية وما تضمنته من تغيرات ثقافية واجتماعية واتجاهات نحو مزيد من التخصص وتقسيم العمل الصراعات بين

القوى المحافظة والقوى التقدمية أو التطويرية فى التعليم ويمكن تلخيص هذه الصراعات فيما يلى :

أولاً:صراع بين فكرة التعليم العام والتعليم التقني والتكنولوجي:

كان التعليم العام الذى يهدف إلى تنشئة الانسان الحر والمواطن الصالح عن طريق اطلاعه على مصادر الفكر الانسانس من ثقافة وأدب وتاريخ ولغة وتربية أخلاقية وتنمية قوى تفكيره المثل الأعلى للتعليم . ولا شك أن هذا المثل كان نتاج ثقافة القرن التاسع عشر وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية . إلا أن التطور الصناعى والتكنولوجى وشدة الاحتياجات إلى أفراد ذوى تعليم تقنى ومهارة فنية للعمل فى الانتاج الزراعى والصناعى والبحث العلمى والتكنولوجى قد أوجد مفهوما جديدا للتعليم يضع فى الاعتبار الأول أهمية التعليم للمهنة والعمل والانتاج.

ثانياً:صراع بين فكرة التعليم المتخصص والتعليم غيرالمتخصص:

ارتبطت فكرة عدم التخصص بفكرة التعليم العام التى كانت المثل الأعلى لرجال التربية والتعليم طوال القرن التاسع عشر والتى مازالت تجد أنصارها والداعين لها . إلا أن تزايد الثقافة الانسانية بطريقة سريعة واستحالة العقل البشرى الاحاطة بجميع فروع المعرفة الانسانية قد حتم الاتجاه نحو التخصص حتى يستطيع الفرد الالمام بفرع من فروع العلم أو ناحية من نواحى المعرفة على درجة معقولة من العمق . وقد نشأ عن زيادة التخصص أن أصبح الأفراد من ذوى التخصصات المختلفة غير قادرين على فهم بعضهم بعضا ، كما أصبح عندهم أيضا نوع من الضحول الفكرى نتيجة عدم قدرتهم على متابعة التطور فى فروع المعرفة الأخرى . إن المشكلة التى يواجهها الآن المهتمون بالتربية والتعليم فى هذا المجال هى كيفية الاحتفاظ بمبدأ وحدة المعرفة الانسانية فى الوقت الذى لايتعارض ذلك مع الاتجاهات الحتمية نحو التخصص .

ثالثاً : صراع بين فكرة التعليم للجماهير والتعليم للخاصة :

إن التطور الاجتماعى وتزايد الاتجاهات الاشتراكية والديمقراطية ، والاعتراف بمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم ، واعتبار التعليم فى جميع الدساتير حقا من حقوق الانسان ، قد أوجد للتعليم مفهوما جماهيريا ، بمعنى أن يعطى كل فرد فى المجتمع قسطا مشتركا من التعليم لمدة تسع سنوات أو اثنى عشر عاما أو تزيد ، وأن يسمح لكل تبعا لقدراته وطاقاته أن يصل إلى أعلا درجات التعليم لايعوقه عن

ذلك عائق اجتماعى أو مادى . هذا على نقيض دعوى التعليم للخاصة التى تقوم على مبدأ أن التعليم حق للذين يستحقونه ، أما لأنهم قادرون على شرائه كسلعة أو لأنهم قادرون على الاستفادة منه لكفاءتهم وقدراتهم الخاصة .

ويتهم دعاة التعليم للجماهير فكرة التعليم للخاصة بأنها دعوة برجوازية غير ديمقراطية تحابى فئات خاصة لعلوها الاجتماعى والمادى أو لامتيازها الذهنى والفكرى . أما دعاة التعليم للخاصة فيعتبرون تعليم بين الأفراد الممتازين وغير الممتازين وتؤدى فى النهاية إلى تدهور ثقافة الآنسان كنتيجة لتدهور مستوى التعليم . ولعل احدى المشكلات التى تشغل بال رجال التعليم الآن هى كيفية تطبيق مبادئ العدالة والمساواة فى فرص التعليم للجميع فى الوقت الذى يعطى فيه عناية خاصة بذوى القدرات المتميزة من أبناء الشعب .

وفى ضوء هذه الصراعات والاتجاهات المتناقضة فى التعليم نستطيع أن نلمس أن هذه الصراعات فى أساسها صراع بين قوى المحافظة على القديم وقوى التغيير والتطوير كما حتمتها ضرورات التطور الاجتماعى والتكنولوجى . ولن يكون حل هذه الصراعات عن طريق الأخذ باتجاه والاعراض عن آخر ، ولكن عن طريق عمل توليفة بين القوى المتصارعة تؤدى إلى بناء فلسفة جديدة للتعليم تقضى على هذه الاتجاهات المتضادة .

ويمكن الآن تلخيص الأهداف الثقافية للتخطيط التعليمى فيما يلى :

١ – المحافظة على الثقافة الانسانية ونشرها .

٢ – تنمية الثقافة وتطويرها وتنويعها عن طريق البحث العلمى مع الاحتفاظ بوحدتها وكليتها .

٢ – نشر التعليم وازالة الأمية بجعل التعليم حقا لكل مواطن لايعوقه عن ذلك أى عائق اجتماعى أو مادى .

٤ – رفع مستوى الثقافة بين أبناء الشعب عن طريق رفع مستوى التعليم فى جميع مراحله وزيادة امكانات وصول كل فرد إلى أعلا درجات السلم التعليمى.

٥ – حل مشكلات الثقافة الانسانية وازالة التعارض بين الأهداف المختلفة للسياسة التعليمية بما يحقق وحدة الثقافة وانتشار المعرفة ونموها والقضاء على امتياز نوع من الثقافة أو التعليم على نوع آخر .

الأهداف الاقتصادية للتخطيط التعليمى :

سبق أن أوضحنا أن التخطيط للتعليم يجب أن يتم ضمن اطار التخطيط الشامل للدولة بهدف تحقيق أهداف معينة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . وبالرغم من أن كثيرين من رجال الاقتصاد قد أوضحوا أن التعليم عامل هام فى إحداث التنمية الاقتصادية إلا أنه عادة ما نظر اليه سواء من الأفراد أو الحكومات على أنه بند من بنود من الاستهلاك مثله فى ذلك مثل أى سلعة استهلاكية يحتاجها الفرد أو الدولة .

فضمن نطاق أى ميزانية محددة للفرد أو الدولة يمكن النظر للتعليم على أنه بديل لأنواع أخرى من الاستهلاك التى تدور حولها عمليات مفاضلة واختيار . ففى المجتمعات التى يقوم فيها الأفراد بالصرف على التعليم فإن أى زيادة تصرف عليه ستكون خصما من ميزانية هؤلاء الأفراد أو على حساب أنواع أخرى من الاستهلاك . وكذا الحال بالنسبة للمجتمعات التى تقوم فيها الدولة بالصرف على التعليم ، فإن ما يصرف عليه يكون جزءا من الأموال العامة التى يمكن أن تخصص لأنواع أخرى من الاستهلاك العام أو لمصادر أخرى من مصادر الانتاج.

إلا أن التعليم كسلعة استهلاكية يتميز عن السلع الاستهلاكية الأخرى بأربع صفات رئيسية هى :

١ – أنه سلعة استهلاكية معمرة ، فالتعليم ليس كوجبة غذائية تستهلك بمجرد استخدامها ولكنه سلعة تستمر مع الفرد طوال العمر تغنى حياته وتنمى شخصيته وتزوده بالخبرات والتجارب .

٢ – أنه استهلاك له تأثير كبير على أنماط الاستهلاك الأخرى . فنوع التعليم ومستواه يؤثران تأثيرا كبير على اختيار الفرد لأنواع السلع التى يستهلكها ؛ فأنماط الاستهلاك للشخص ، وزيادة الدخل مع انخفاض مستوى التعليم قد تؤدى إلى أنماط من الاستهلاك فيها كثير من الخسارة والضرر المادى والأدبى .

٣ – أنه استهلاك يؤدى إلى تغير فى طبيعة العمل الذى يقوم به الفرد فكلما ازدادت درجة التعليم زادت فرص الفرد للقيام بأعمال تحتاج إلى مجهود ذهنى أكثر والى مجهود عضلى أقل . ومن الواضح كذلك أن التطور العلمى والتكنولوجى – وهو نتاج التعليم والبحث والاختراع – هو السبب فى تغيير طبيعة الأعمال التى يقوم بها الأفراد . فكلما زاد

استخدام الآلة فى الانتاج قلت الأعمال التى تحتاج إلى مجهود عضلى وكثرت الأعمال التى تحتاج إلى ذكاء وفهم ومعرفة وعلم ، أى التى تحتاج إلى مجهود ذهنى .

٤ – وأخيرا فإن التعليم استهلاك له قيمة فى حد ذاته بصرف النظر عن أى عائد اجتماعى أو اقتصادى ؛ فالتعليم يؤثر فى شخصية الانسان ويمنحه الثقافة والمعرفة ويعلمه كيف يحيا الحياة الكاملة ويتمتع بما فيها من مباهج من صنع الله أو صنع الانسان .

إلا أن التطورات الاقتصادية الحديثة وازدياد الاهتمام بإحداث تنمية اقتصادية واجتماعية سريعة فى الدول النامية والمتخلفة قد وجه الأنظار أكثر من ذى قبل نحو دور التعليم كعامل من عوامل الإنتاج . فقد أوضحت الدراسات الحديثة بجلاء أن التحسن فى «العامل الانسانى» يكون النصيب الأكبر فى النمو الاقتصادى . ولا يعنى التحسن فى «العامل الانسانى» فقط زيادة كفاء العامل عن طريق التدريب والتعليم ، ولكنها تعنى جميع صور التقدم فى الإنتاج الناشئ عن قوى الانسان سواء كانت عضلية أو مهارية أو عقلية ؛ فأى تقدم علمى أو تكنولوجى يؤدى إلى تطوير فى الآلة أو الجهاز الذى يقوم بالإنتاج ، أو إلى اكتشاف عناصر ذات كفاءة إنتاجية كبيرة أو ظهور منتجات صناعية أو زراعية جديدة ، هو فى الحقيقة نتاج تحسين فى «العامل الإنسانى» الذى ينشأ غالبا عن التعليم والتدريب .

وإذا كانت زيادة التعليم والتدريب تزيد من كفاءة العامل بحيث تجعله أكثر قدرة على الانتاج وأكثر قابلية لتعلم مهارات جديدة ، فإنهما بهذا الوضع يجب اعتبارهما عاملا هاما من عوامل الانتاج ، وأن قيمة ما يخصص لهما من أموال بواسطة الأفراد أو الحكومات نوع من أنواع الاستثمار له عائد فى صورة زيادة فى الدخل القومى ورفع فى مستوى المعيشة . وإذا نظرنا إلى التعليم على أنه نوع من الاستثمار فإن أى تخطيط للتعليم يجب أن يكون مبنيا على أساس دراسة للاحتياجات من أنواع ومستويات التعليم المختلفة التى يتطلبها النمو الاقتصادى كما تحددها الخطط العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . فبدون تقدير لأنواع ومستويات المهارة المختلفة التى ينتظر أن يحتاجها مجتمع معين لعدد من السنين فى المستقبل وكذا الاحتياجات من الأفراد من أصحاب هذه المهارات خلال هذه السنين ، فإن الاستثمار فى التعليم يمكن أن يكون مخاطرة لها نتائجها السيئة . فقد

يؤدى ذلك إلى عجز أو فائض فى الأفراد فى فروع معينة من التخصصات وهو ما يحدث عادة فى كثير من الدول خصوصا النامية منها حيث يدفع الجهاز التعليمى إلى سوق العمل أعداداً كبيرة من خريجى الكليات النظرية أكثر كثيرا مما يحتاجه سوق العمل بها ، فى حين يوجد عجز فى بعض التخصصات الأخرى مثل الأطباء أو المهندسين أو الفنيين والعمال المهرة . لذلك فإن تحقيق الناحية الانتاجية فى التعليم لا يمكن أن يتم إلا عن طريق وضع خطة للتعليم تقوم على أساس دراسة للاحتياجات المستقبلة من أنواع ومستويات التعليم المختلفة من نواحيها الكمية والكيفية .

على أن هناك صعوبة واضحة فى الفصل بين اهتمام الأفراد أو الحكومات بالتعليم كبند من بنود الاستهلاك أو كعامل من عوامل الانتاج . فمن المعلوم أن الاستثمار فى التعليم لا يقوم فقط على أساس أن التعليم عنصر من عناصر الانتاج أو عامل فى زيادة دخل الأفراد أو الجماعات ، فإن ما يصرفه الفرد أو الدولة على التعليم يتوقف على مستوى الدخل بالنسبة للفرد أو مجموع الدخل القومى بالنسبة للدولة ، فكلما زاد دخل الفرد أو دخل الدولة ازدادت قدرة كل منهما على تخصيص جزء أكبر من هذا الدخل للتعليم ، كما أنه من المعلوم أنه كلما زاد المستوى المادى والاجتماعى للأفراد ازدادت رغبتهم فى الحصول على مستويات أعلا من التعليم . وقد يكون هذا لشعورهم بأن التعليم له قيمة فى حد ذاته بصرف النظر عن أى اعتبارات مادية ، أو لتأكدهم من أن التعليم هو السبيل للصعود فى السلم الاجتماعى والوظيفى .

وفى النهاية فيمكن تلخيص الأهداف الاقتصادية للتخطيط التعليمى فيما يلى :

١ – مقابلة احتياجات البلاد على المدى القصير والبعيد من القوى العاملة ذات المستويات الوظيفية المختلفة .

٢ – زيادة الكفاية الانتاجية للفرد عن طريق اكسابه المهارة والخبرة .

٣ – زيادة قدرة الفرد على التحرك الوظيفى بحيث يستطيع تغيير عمله أو وظيفته بسهولة تبعا لظروف الانتاج أو التغيرات فى الاقتصاد .

٤ – مواجهة مشكلات البطالة بين المتعلمين وغير المتعلمين وغير المتعلمين بحيث يتم استغلال كامل لجميع القوى العاملة المتوفرة .

٥ – المساهمة فى الاسراع فى عملية التطوير الاقتصادى والصناعى عن طريق تنشيط البحث العلمى والتكنولوجى واعداد الأفراد القادرين على القيام به .

٦ – تنسيق سياسة الصرف على التعليم ليس فقط بين أنواع ومستويات التعليم المختلفة بل بين قطاع التعليم والقطاعات الاقتصادية الأخرى .

٧ – رسم السياسات الخاصة باستغلال مخصصات التعليم أقصى استغلال ممكن عن طريق اتباع الطرق العلمية لتقليل تكاليف التعليم مع زيادة كفاءته وانتاجيته إلى أقصى حد .

الفصل الثانى

خصائص التخطيط التعليمى ومحدداته

الفصل الثاني

خصائص التخطيط التعليمى ومحدداته

خصائص التخطيط التعليمى

إن فهم معنى التخطيط التعليمى يتطلب التعرف على عدد من الخصائص أو الصفات التى تميز التخطيط التعليمى . وتثار عادة تساؤلات عما إذا كان هناك حقا خصائص تميز التخطيط التعليمى عن غيره من المجالات الأخرى للتخطيط كالتخطيط الاقتصادى أو الاجتماعى أو الاسكانى أو غيره ، ولا شك أن العمر القصير للتخطيط التعليمى كعلم يضم مجموعة معينة من المعارف الخاصة به ، علاوة على اعتماد التخطيط على مناهج للعمل والتفكير تستخدم فى علوم أخرى فى مجال التخطيط وغيره ، وقد أدى بالبعض للشك فيما اذا كان هناك علم أو مجال للمعرفة يمكن تسميته بالتخطيط التعليمى (أو التربوى) . إلا أن التقدم الذى حدث أخيرا فى مجال التخطيط التعليمى والذى صنع له اطار نظريا خاصا به ، وإن كان معتمدا أو مستفيدا من علوم أخرى كثيرة ، كعلوم الاقتصاد والاجتماع ، وضع التخطيط التعليمى فى مرتبة العلوم المعتمدة وجعل له مكانه المعروف على خريطة العلوم الاجتماعية ، وفيما يلى أهم خصائص أو سمات التخطيط التعليمى .

١ - العقلانية :

الخاصية الأولى للتخطيط التعليمى أنه عملية عقلانية . فالتخطيط التعليمى يستهدف أهدافا اجتماعية معينة وله وسائله الخاصة لتحقيق هذه الأهداف ، كما أن له أدواته لضبط نواتجه والتحكم فيها . والتخطيط التعليمى عملية ذهنية تمهيدية تسبق الفعل وتستهدف وضع قرارات واتخاذ تدبيرات وأعمال . وهو إضافة لذلك عمل مرشد يستهدف تحقيق نتائج اجتماعية معينة مستخدما الامكانات المتاحة له أو التى يمكن توفيرها أفضل استخدام ممكن .

٢ - المستقبلية :

والخاصية الثانية للتخطيط التعليمى أنه يعنى بالدرجة الأولى بالمستقبل فالواقع بالنسبة للتخطيط التعليمى نقطة بداية وانطلاق ، وهدفه نقل هذا الواقع إلى حالة مستقبلية تتحقق فيها الأهداف مستخدما فى ذلك أساليب التنبؤ والتقدير ووضع النماذج والاستفادة من خبرات الدول الأخرى ، ثم تجنيد واستغلال جميع الامكانات المتاحة . ولأن التخطيط التعليمى - ومثله فى ذلك أنواع التخطيط الأخرى - يعنى بالمستقبل ، فإنه يتطلب درجة من الخيال وتجاوز الواقع ووضع التصورات التى تستشف وتستشرف ملامح المستقبل .

٣ - الدينامية :

والتخطيط التعليمى مفهوم دينامى يعتمد بشدة على الأطر النظرية للسيبرناطيقية (علوم الاتصال والتحكم) التى تؤكد أن الخطة التعليمية لا يمكن بناؤها بطريقة جامدة لا تتيح الفرصة للتعديل والتغيير . وبالرغم من أن أهداف الخطة التعليمية يجب تحديدها بوضوح ، وأن اجراءات تنفيذها يجب أن تؤسس بدرجة تفصيل معقولة ، إلا أن عملية التخطيط يجب أن تسمح باستمرار بالتعديل والتغيير - ضمن الأطر والأهداف الموضوعية وفقا للمعلومات التى ترتد للمخططين والمنفذين عن نتائج تنفيذ الخطة فى المراحل المختلفة . إن مجال التخطيط التعليمى هو النظام التعليمى فى كليته وهو تنظيم اجتماعى يتحرك وفق المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به والتى تؤثر فيه وتتفاعل معه . ولذلك فإن من أهم خصائص التخطيط التعليمى أن يكون ديناميا مرنا .

٤ - الانسانية :

التربية والتعليم نشاط انساني يقع على الانسان طوال حياته ، ووسيلته الانسان فى كل الأحيان أو فى معظمها . وليس هناك جهد أو نشاط يمكن وصفه بالإنسانية أكثر من التربية والتعليم . فهدف التربية هو الانسان ووسيلتها أيضا هى الانسان . والتربية تؤمن أن الإنسان هو غاية التنمية ولما كان التخطيط التعليمى يستهدف أولا تنمية الانسان ، كان من الضرورى أن يكون التخطيط التعليمى انسانيا بالدرجة الأولى . ومن ثم فإن التخطيط التعليمى الجيد يجب أن يراعى حاجات الانسان ومطالبه وميوله ورغباته وقدراته وآماله . وأن هذه الجوانب جميعا يجب ألا تضيع أو تهمل تحت ما يسمى مطالب المجتمع أو سد حاجات القوى العاملة .

٥ - الشمولية :

التخطيط التعليمى يجب أن يكون شاملا ، وتنبع خاصية الشمول فى التخطيط التعليمى من شمولية العملية التعليمية أو التربية . فالتربية تستهدف النمو الشامل المتكامل للانسان ، النمو الذى يشمل الجوانب العقلية والمعرفية والوجدانية والروحية والجسمية للانسان فى كل واحد . والتربية تستهدف أحداث الانسجام بين طمالب الفرد وحاجات المجتمع وتنظيم العلاقات بين الفرد والمجتمع فى كل واحد. والنظام التعليمى نظام شامل متكامل . فالنمو فى أى مرحلة يرتبط بالنمو فى المراحل الأولى يؤثر فيها ويتأثر بها . والنظام التعليمى أو التربوى لا يتوقف عند حد النظام المدرسى وإنما يتعداه إلى النظم أو التنظيمات الأخرى التى تساهم فى تربية الانسان وتعليمه . وإذا كان الأمر كذلك فالتخطيط التعليمى يجب أن يكون شاملا تتكامل عناصره ومكوناته من بلورته لفلسفة التعليم ورسم لسياساته وتحديد لأهدافه وتدبير وتنظيم لموارده وأساليبه وتقويم لمنجزاته ونتائجه .

٦ - العلمية :

التخطيط للتعليم عمل علمى . فهو من جانب يعتمد على نتائج البحث الاجتماعى فى مجال علوم التربية والنفس وعلوم الاجتماع والاقتصاد وغيرها . ثم أن منهج التخطيط هو منهج البحث العلمى الذى يقوم على أساس تحديد المشكلات واستكشاف أبعادها وجوانبها والعوامل المؤثرة فيها . وترتيب وتصنيف المعلومات الخاصة بالمشكلة تصنيفا يساعد على فرض الفروض أو استخلاص النتائج . والتخطيط التعليمى يقدم بدائل لحل المشكلة ، وهذه البدائل ، فى حقيقة الأمر ، نوع من الفرضيات التى يضعها العالم لحل المشكلة ، وبمزيد من البحث والاختبار يمكن وضع قرارات معينة بأولويات هذه البدائل أو اختيار بديل معين . والتخطيط التعليمى يهتم بتقويم نتائجه واستخلاص الدروس والعبر فى ضوء نتائج التطبيق التى تعود مرة أخرى فى صورة تغذية مرتدة تساهم فى تحسين عملية التخطيط أو اختيار البدائل .

والتخطيط التعليمى كالعلوم الطبيعية يهتم بوضع النماذج أو استخلاصها ، ويستهدف استنباط بعض القوانين الخاصة بالنمو التعليمى أو التربوى ، ويستخدم أساليب المحاكاة وغيرها ، وله نظرياته المستمدة من سيل المعرفة المتجدد فى مجالات التخطيط التعليمى ، وهى كلها : نماذج أو قوانين أو نظريات أو زساليب تتميز بمحتواها وصياغاتها العلمية .

٧ - التطبيقية :

إذا كان التخطيط التعليمى أو التربوى علما من العلوم ، فهو بالضرورة ليس علما بحتا ، وإنما هو أقرب إلى أن يكون علما تطبيقا . فهو من جانب يعتمد على قدر كبير من نتائج العلوم الأخرى كعلوم الاقتصاد والتربية والاجتماع والسيبرناطيقا وغيرها . وهو من جانب آخر يستهدف أحداث تغيير أو تعديل فى النظام التربوى أو التعليمى بقصد تقدم الانسان أو المجتمع . لذلك فإنه رغم موضوعيته كعلم فإن له هدف نفعى على المستوى الفردى والاجتماعى . أنه من هذا المنظور لا يهدف إلى وصف الظاهرة أو تحليلها وتفسيرها ووضع اطار أو تصور نظرى لها ، ولكنه يستهدف فعلا حددت له أهداف معينة فى التقدم أو التغيير ارتضاها الانسان موضع هذا الفعل .

٨ - الاستمرارية :

التخطيط التعليمى عملية مستمرة ، ولا يمكن إلا أن تكون كذلك . واستمرارية التخطيط التعليمى لها مصدران . المصدر الأول هو طبيعة العملية التربوية أو التعليمية . فالتعليم أو التربية عملية متصلة مستمرة تبدأ بالميلاد أو قبله وتستمر مع الانسان طوال حياته . وما دام التعليم خبرة ، والخبرة يحصل عليها الانسان فى بيئته ومجتمعه ومدرسته ومؤسسته الدينية ووسائل أعلامه ومجموعات اصحابه وأقربائه ، فالتخطيط للتعليم محاولا استيعاب مساهمات كل هذه المؤسسات فى التربية والتعليم لابد أن يكون عملية مستمرة متصلة . والمصدر الثانى من مصادر استمرارية التخطيط التعليمى هو طبيعة العملية التخطيطية نفسها . وقد سبق أن أن أوضحنا أن التخطيط ليس معناه وضع الخطة . إنما التخطيط مجموعة من العمليات المتصلة المستمرة التى تنتظم كجهات العقد بدءا من العمليات التمهيدية لموضع الخطة ثم وضع الخطة أو اعدادها ثم الاشراف على تنفيذها ومتابعتها ثم تقويمها ، ثم الاستعداد لوضع الخطة التالية وهكذا .

٩ - الواقعية :

الصفة الأخيرة من صفات التخطيط التعليمى هو الواقعية . وإذا كان التخطيط التعليمى يستهدف استشراف المستقبل ومحاولة تغيير الواقع فى ضوء أهداف سبق تحديدها استجابة لمطالب المستقبل وتقديرا لحاجاته وحاجات أبنائه ، فإن التخطيط التعليمى الجيد يجب أن يكون واقعيا بمعنى أنه إذا كانت أحلامه فى السماء فإن أقدامه يجب أن تكون على الأرض ، وإذا كانت نهاياته أو غاياته فى

المستقبل المتجدد القريب أو البعيد ، فإن منطلقاته يجب أن تكون فى الواقع . أن مهمة التخطيط التعليمى ليست رسم الصور الوردية لمستقبل التعليم أو وضع خيالات أو يوتوبيات لا محل لها سوى فى ذهنيات الفلاسفة ، أو طموحات بعض رجال التربية أو السياسية ، وأنما مهمة التخطيط محاولة نقل الواقع الحاضر إلى واقع أفضل منه فى المستقبل بصورة تضمن النجاح ويتحقق لها الاستمرارية ، ولا تؤدى إلى العجز الكامل أو خيبة الأمل . وكم من خطط للتعليم وضعتها دول متقدمة ونامية ولم يكن نصيبها سوى الفشل لانفصالها عن الواقع وطموحها الشديد الذى أبعدها عن امكانات التحقيق .

محددات التخطيط التعليمى

التخطيط لا يتم من فراغ ، والمخطط ليس صاحب عصا سحرية يستطيع بها أن يصيغ المجتمع كما يحلو له أو يتصوره . والتخطيط للتعليم أو لغيره من النشاطات يقع فى مجتمعات لها واقعها السياسى والاقتصادى والاجتماعى والثقافى، وعلى النخطط أنى نطلق من هذا الواقع . لذلك فإن عملية التخطيط التعليمى يصادفها الكثير من المحددات أو الحدود ، ويقابلها الكثير من الضغوط والمؤثرات التى يجب أن يواجهها المخطط التعليمى والتى تؤثر تأثيرا كبيرا على طبيعة عمله ونتائجه . وأى مخطط للتعليم يتجاهل هذه المحددات أو الحدود ويغض البصر عن هذه الضغوط والمؤثرات سوف لا يرى نجاح خططه . ذلك أن هذه المحددات لها تأثيراتها فى اختيار الأهداف أو الاستراتيجيات ، كما أن لها تأثيراتها فى اختيار النماذج أو المداخل التخطيطية ، كما أن لها تأثيراتها أيضا فى وضع برامج تنفيذ هذه الخطط . ولعل أهم هذه المحددات أو الحدود .

١ – السياسة .

٢ – الثقافة .

٣ – الاقتصاد .

٤ – الزمن .

١ – السياسة :

يرتبط التخطيط التعليمى ارتباطا واضحا بالسياسة على مستوى التنظيمات السياسية أو الاجتماعية فى الدولة أو المجتمع ، أو على مستوى سياسات التعليم أو غيره . فالتخطيط التعليمى كأى صورة أخرى من النشاط فى المجتمع تتأثر

بالأوضاع السياسية والتنظيمات الحزبية أو الشعبية ومصالح الفئات أو الجماعات المختلفة فى المجتمع . فالتخطيط التعليمى فى المجتمعات الشمولية يتطلب بالضرورة مركزية لهذا التخطيط بحيث تكون سلطة وضع القرارات أو تحديد الأهداف ، أو اختيار الأولويات مهمة سياسية لسلطة تقع على قمة البناء التنظيمى ، وتعكس أفكار وأهداف القمة السياسية ويكون التخطيط التعليمى فى هذه الحالة فى حركة دائبة رأسية نازلة صاعدة، فهى توصل دائما الأفكار الرئيسية والتى تتضمن الأهداف والاستراتيجيات من أعلى إلى أسفل ، ثم بعد ذلك يوصل نتائج التنفيذ أو المعلومات المساعدة على وضع القرارات من أسفل إلى أعلى . وفى جميع الأحوال فإن التخطيط التربوى فى مثل هذه النظم محكوم ومقيد باعتبارات الدولة العليا وتوجهاتها وأهدافها وتصوراتها بالنسبة للفرد أو المجتمع .

وفى المجتمعات التى تتميز بالتعددية الحزبية أو المجتمعات الديمقراطية يخضع التخطيط التعليمى لاعتبارات الصراعات والتناقضات بين سياسات الأحزاب المختلفة أو تصوراتها عن أهداف التعليم وسياساته . ولما كانت التربية عملية محملة بشدة بجوانب ومعانٍ سياسية ، كان من الضرورى أن يستجيب التخطيط التعليمى لما يمكن أن تسفر عنه لعبة السياسة بين القوى المختلفة فيما يختص بالتعليم . وقد رأينا فى بعض الدول الديمقراطية أن بعض الحكومات قد تسقط بسبب سياستها التعليمية . وفى فرنسا مثلا كانت قضية التعليم الدينى أو سياسات إعانة المدارس الأهلية وخاصة المدارس الكاثوليكية قضية ساخنة بين أنصار الكاثوليكية ومؤيدى الدولة العلمانية .

بل إن انجراف التخطيط التعليمى فى لعبة السياسة وخضوعه لها قد يصل إلى مستوى اختلاف وجهات النظر بين الطوائف المهنية المختلفة بالنسبة لسياسات التعليم . وقد شاهدنا مدى تأثير التخطيط للتعليم العالى فيما يختص بسياسات التوسع أو القبول فيه بمطالب الفئات المهنية المختلفة . فكثيرا ما تطالب نقابات الأطباء مثلا بالحد من القبول فى كليات الطب لاعتبارات يصرحن بها مثل الحفاظ على مستوى التعليم الطبى وضمان تخريج أطباء على مستوى عال من الكفاءة واعتبارات لا يصرحن بها مثل تحديد العرض من الأطباء فى سوق العمل.

وتظهر القيود الموضوعة على التخطيط التربوى فى تفصيلاته كاختيار الكتاب أو وضع المناهج أو التخطيط لنظم الامتحانات أو تحديد مواقع المدارس فى المجتمعات التى تتمتع بقدر كبير من اللامركزية أو الحكم المحلى . وهنا فى هذه

الحالة يخضع التخطيط التعليمى لكثير من الضغوط والقيود التى تفرضها القوى المؤثرة على المستوى المحلى من تنظيمات شعبية أو مجالس محلية أو تنظيمات للآباء أو المعلمين أو غيرهم .

والتخطيط التعليمى – وفى الحقيقية أى نوع آخر من التخطيط – يرتبط بشدة بسياسات التعليم . وكما قيل ، فإن عملية التخطيط – تلعب دورا هاما فى تقديم بدائل للسياسات ، ولعلها تضغط أيضا لصالح بعض السياسات بدءا من مستوى السياسات المحلية وحتى مستوى السياسات التعليمية العليا حيث إنه يقدم لصاحب القرار فى المستويات المختلفة لمتخذى القرارات بدائل مختلفة يختار منها صاحب القرار البديل الأمثل . وعندما يتم الاختيار ويصبح هذا الاختيار مسار العمل المعتمد للسياسة التعليمية إلى التخطيط . وفى هذه الحالة الأخيرة تصبح السياسة سابقة للتخطيط توجهه وتحدد له مسار العمل .

معنى ذلك أن «السياسة» و «التخطيط» فى علاقة تبادلية متصلة وليس عنصرين فى تنظيم بنائى وحيد الاتجاه من السياسة إلى التخطيط . فالسياسة قد تسبق التخطيط فتوجه مساره وتحدد اتجاهه ، والتخطيط من جانب آخر قد يسبق السياسة حيث يقدم من جانبه بدائل مختلفة يكون اختيار واحد منها بمثابة وضع للسياسات المعتمدة التى توجه التخطيط بعد ذلك . ولذلك فإن التمييز أو التفرقة بين السياسة والتخطيط على اعتبار أن الأولى محملة بالقيم وأن الآخر مجرد تقنية يبدو أنه يعانى من فشل فى رؤية أن الغايات والوسائل هى فى الحقيقة أجزاء من متصل . فما دامت الوسائل مرتبطة بالغايات وأن الأخيرة بدورها مهتمة بالقيم ، فإن التخطيط والسياسة بالضرورة يكونان مرتبطين بعضهما البعض . ولعل هذا يضع قيودا على التخطيط التربوى من قبل السياسة التعليمية بطريقة تبدو فريدة من نوعها حيث لا توجد فواصل محددة بينهما . فعلى خلاف أصحاب المهن الأخرى كالمهندسين أو الأطباء ، فإن المخطط ليس لديه منطقة محددة ومعترف بها كونيا لخبرته الفنية ، فهو مضطر باستمرار لاختراع نماذج وطرائق للتعامل مع اختيارات قيمية لا يوجد لها بعد حدود واضحة من الناحية التقنية .

الثقافة :

الثقافة من أهم العناصر التى تحدد طبيعة التخطيط التعليمى وأهدافه وأساليبه واتجاهاته ، ومن ثم فإن الثقافة تكون الاطار العام الذى يتحرك التخطيط التعليمى فى اطاره . والثقافة فى تعريفها العريض هى ذلك الكل المركب الذى

يشمل المعارف والعقائد والفنون والقيم التى يكتسبها الانسان من كونه عضوا فى مجتمع معين . أو هى ذلك التنظيم الذى ينشأ نتيجة التفاعل الانسانى مع المحيط الاجتماعى والمادى . وهو الذى يوجه سلوك الأفراد مع هذا المحيط . إنها فى النهاية الأسلوب الكلى لحياة المجتمع ، وهى ما يتبقى بعد فناء الأشياء المختلفة فيه من بشر أو مادة ، إنها الفكر الذى يتمثل فى المعانى والمثل والقيم ، والمعتقدات والنظم التى يتمسك بها أفراد المجتمع .

والثقافة كتنظيم بشرى يوجه السلوك وتعبر عما يقبله أفراد المجتمع وما لايقبلونه ، وهى تتكون بفعل عناصر كثيرة كالدين والتارخ والجغرافيا . وكل منها بذاتيته أو باعتباره عنصرا من عناصر الثقافة يكون عاملا محددا لنوع التخطيط التربوى وأهدافه وأساليبه .

فالتخطيط التعليمى فى مجتمع مسلم لا يستطيع أن يغفل القيم الاسلامية التى تكون النسيج الأساسى لهذا المجتمع . وهو لا يستطيع أن يتجاهل فى أهدافه تربية الانسان المؤمن المسلم الصالح الذى يعرف دينه ويلتزم بتعاليمه ويقدس تراثه ويحافظ على قيمه . فالدين يضع حدودا للتخطيط التربوى يجب ألا يحيد عنها ويظهر بعض ذلك بوضوح فى خطط التنمية والتعليم . فخطط التنمية فى المملكة العربية السعودية مثلا تؤكد دائما على التزام خطط التنمية فى أهدافها وأساليبها بالمحافظة على العقيدة .

والتخطيط التعليمى فى المملكة وغيرها من الدول الإسلامية يلتزم بفصل البنين عن البنات فى معظم مراحل التعليم أو كلها ، أو يتيح للبنات تعليما فى مجالات معينة تتناسب مع طبيعتها والأعمال والوظائف المناسبة لها كالتعليم والتطبيب والتمريض وغيرها ، وأن الهدف الرئيسى للتعليم فى المملكة هو اعدادها لتكون أما مثالية وزوجة صالحة وربة بيت ناجحة . والتخطيط للتعليم لا يستطيع أن يهمل قيمة وأهمية التعليم الدينى فى بعض المجتمعات . فالتعليم الدينى عنصر أساسى من عناصر محتوى المناهج فى مختلف مراحل التعليم ، والتعليم الدينى كنوع معين من التعليم له مكانته وأهميته فى النظام التعليمى ، وله مؤسساته الخاصة التى تعنى به كالتعليم الأزهرى فى مصر والمعاهد العلمية والجامعات الاسلامية فى المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول الاسلامية .

والفصل بين الدين والدولة ، أو «العلمانية» بمختلف مظاهرها كعنصر ثقافى فى بعض المجتمعات وخاصة المجتمعات الأوربية لها تأثيراتها على التخطيط

للتعليم . فالمدارس فى الدول التى تفصل الدين عن الدولة يقوم التخطيط فيها على مبدأ أن المدارس المدنية مسئولية الدولة ادارة وتمويلا وتخطيطا ، أما التعليم الدينى أو المدارس الدينية فهى مسئولية الكنيسة أو السلطة الدينية دونما اتصال أو تعاون بينهما .

والجغرافيا كعنصر ثقافى لها تأثيراتها على التخطيط للتعليم . فتفرض مثلا نمطا معينا من الابنية المدرسية أو تفرض سنا معينا يبدأ فيه القبول الالزامى للأطفال ، أو تفرض نمطا معينا للإدارة المركزية أو اللامركزية للتعليم . فدولة صغيرة كالبحرين تحتم جغرافيتها أن يكون التخطيط للتعليم فيها مركزيا ، ودولة كبيرة كالولايات المتحدة أو استراليا تفرض أن تكون إدارة التعليم والتخطيط له ادارة وتخطيطا لا مركزيا .

والتاريخ كعنصر أساسى مكون لثقافة المجتمع يضع حدودا معينة على التخطيط التعليمى سواء فى تنظيم ادارته أو طريقة تمويله أو وضع مناهجه فالتعليم فى المجتمعات الأنجلو ساكسونية كإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية أو كندا قام تاريخيا بمبادأة من الأفراد وبإشراف وتمويل منهم ، لذلك لم يقبل التخطيط التعليمى فيها فكرة التخطيط الشامل والاشراف المباشر من الدولة على التعليم فى ادارته وتمويله ووضع مناهجه . وفى مصر حيث كانت طوال تاريخها القديم دولة محكومة من المركز للحكومة المركزية مكانتها الكبيرة التى لا تقاوم ولا تعارض ، صارت فكرة التخطيط المركزى الشامل أكثر قبولا ، وصارت المدارس والمعاهد التعليمية والجامعات أكثر خضوعا وطوعا لمطالب الحكومة المركزية وتنظيماتها . وبالتالى أكثر تقبلا لما تفرضه عليها من مطالب للتخطيط التعليمى المركزى .

من هذه الأمثلة وغيرها كثير ، يتضح أن ثقافة المجتمع بمكوناتها المختلفة تمثل محورا كبيراً وهاما من محددات التخطيط التعليمى .

الاقتصاد :

يعتبر الاقتصاد سواء من حيث قوته أو ضعفه (متقدم أو متخلف) من حيث نوعه (اقتصاد حر أو رأسمالى ، أو غير حر أو اشتراكى) ، أو من حيث طبيعته (صناعى أو زراعى أو تجارى) من المحددات الأساسية للتخطيط العلمى . ذلك أن النظام الاجتماعى فى مجمله ومن ضمنه النظام التعليمى يخضع لقوة النظام الاقتصادى ونوعه وطبيعته . فمن ناحية قوة النظام الاقتصادى ، فإن التخطيط للتعليم من حيث أهدافه والامكانات المتاحة له ومناهجه تخضع بشكل مباشر لقوة

النظام الاقتصادى . فالاقتصاد القوى المتقدم يتطلب إعداد أفراد على مستوى عال من الكفاءة العلمية والمهنية لا يتيحيها سوى تعليم عال متقدم يهتم بوجه خاص بالتعليم العلمى والتكنولوجى وتربية الذكاء والمبادأة . وعليه فالتخطيط التعليمى فى ظل هذا الاقتصاد يعطى اهتماما خاصا بالتعليم العالى والتكنولوجى والبحث العلمى وتنمية الفكر والابداع والابتكار لدى الانسان . والاقتصاد المتقدم يستطيع أن يوفر للتخطيط التعليمى المتطلبات المناسبة لتقديم تعليم جيد فى صورة مدارس يتوفر فيها جميع الامكانات التعليمية ، ومدرس على قدر عال من مستويات التعليم والتدريب ، وادارة ناجحة من حيث الأفراد المؤهلين أو التكنولوجيات الإدارية المتقدمة ، أو من حيث المناهج والكتب الجيدة . كما أن الاقتصاد المتقدم يستطيع أن يؤجل عمل الأطفال إلى سن متأخرة نسبيا تتيح لهم فرصة طويلة للانتظام فى البرنامج التعليمى . بالمقابل فكلما تخلف الاقتصاد الوطنى ، زادت حاجته إلى عمالة الأطفال فى أعمار مبكرة ولساعات طويلة من العمل الشاق ذى الانتاجية المنخفضة مما يجعل من الصعب للتخطيط التربوى تحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال حتى سن معين ، أو يخلق لهذا التخطيط مشكلات يصعب حلها كمشكلات التسرب والاحجام عن التعليم وغيرها ، كما يثير هذا النوع من الاقتصاد المختلف مشكلات كثيرة نحو تعليم المرأة وتعليم الكبار ومحو الأمية بنوعيها المختلفة .٦٧٦٧

كما يضع نوع الاقتصاد من حيث كونه حرًّا أو غير حر ، أو رأسماليًا أو اشتراكياً ، قيودا ومحددات كبيرة على التخطيط التعليمى . فالنظام غير الحر أو الاشتراكى قد يسهم بدرجة أكبر فى ربط التخطيط التعليمى بأنواع التخطيط الأخرى أو بحكم ربطه بالتخطيط الشامل . ذلك أن أهداف التخطيط التعليمى فى هذه الحالة يمكن ربطها بسهولة بأهداف التخطيط الاقتصادى أو التخطيط الشامل كتحديد سعات القبول فى كل مرحلة تعليمية وكل نوع من أنواع التعليم بما يسد حاجات الاقتصاد ونشاطاته أو قطاعاته المختلفة ، أو بما يسمح بأن يوجه كل خريج نحو الوظيفة أو العمل المعد له ضمن اطار من التخطيط القومى الشامل . كما أن التخطيط التعليمى فى ظل النظام غير الحر أو المخطط من أعلا إلى أسفل يستهدف أن تكون مخرجات النظام التعليمى متطابقة مع حاجات القطاعات الاقتصادية ومستوى كفاءتها وتخصصها . وهو من جانب آخر يتيح للنظام التعليمى وفق حسابات مقدرة سلفا ما يحتاج من تمويل . وفى ظل هذا الاقتصاد الموجه غير الحر يكون من السهل لفئة مركزية متخصصة تقع على أعلا السلم التقنى أو التخطيطى القيام بتخطيط شامل للتعليم فى المجتمع .

ومن جانب آخر فإن قوة الاقتصاد أو ضعفه يضع حدودا على أهداف التخطيط التعليمى أو استراتيجياته وأولوياته ، فالاقتصاد القومى مقدرا بضخامة انتاجه وعظم العائد منه للدولة أو الأفراد يزيد من قدرة الدولة والأفراد من الصرف على التعليم وزيادة مخصصاته بما يمكن التخطيط التعليمى من تحقيق نمو سريع فى القبول بالتعليم فى مراحله المختلفة أو تحسين نوعيته بتحسين ادارته ورفع مستوى معلميه وتطوير مناهجه وتنمية امكاناته وتجهيزاته وغير ذلك من عناصر مدخله فى التعليم . كما أن قوة الاقتصاد أو ضعفه أو طبيعة هذا الاقتصاد ومستوى تقدمه يضع حدودا على التخطيط التعليمى بما يخص بالأولوية المعطاةلتعليم معين أو بمعايير توزيع المخصصات المالية على بنود الصرف المختلفة للتعليم ، ففى ظل اقتصاد مختلف قد تكون الأولوية المعطاة فى التعليم لبرامج محو الأمية أو التعليم الحرفى أو المهنى . أما بالبنسة لاقتصاد فتقدم فقد تتنبى استراتيجات التعليم مد التعليم الالزامى وتحقيق فكرة التعليم الثانوى للجميع ، أو فتح التعليم الجامعى لكل من يرغب فيه . كذلك ففى ظل نظام اقتصادى حر لا يستطيع التخطيط التعليمى سوى أن يلتزم بتحقيق رغبة المتعلم فى الحصول على نوع التعليم الذى يرغبه مادام مستوفيا لشروط القبول بهذا النوع من التعليم . وفى المقابل ففى ظل نظام اقتصادى موجه يخضع التخطيط للتعليم لمطالب خطط التنمية الاقتصادية ، ويكون عدد المقبولين فى أنواع أو مستويات معينة من التعليم مربوطا بحاجات القطاعات الاقتصادية المختلفة إلى قوى عاملة مدربة فى التخصصات التى تحتاجها هذه القطاعات . ففى الاتحاد السوفيتى مثلا يكون القبول فى تخصصات معينة فى التعليم العالى مرتبطا بحاجات القطاعات المختلفة لهذه التخصصات بحيث يوزع الخريجون مباشرة بعد التخرج على القطاعات أو المنشآت الاقتصادية التى هى فى حاجة اليهم . وبالمقابل ففى الولايات المتحدة الأمريكية حيث يسود نظام الاقتصاد الحر تفتح الجامعات أبوابها لمن يريد أن يتعلم فى أى تخصص مادام مستوفيا شروط هذه الجامعات ويترك أمر التوظيف وتعيين الخريجين إلى مطالب وحاجات المؤسسات الاقتصادية المختلفة .

وفى بلد مثل المملكة العربية السعودية يثور الجدل الكبير بين أنصار حرية التعليم الجامعى لمن يقدر عليه أكاديميا وبين أنصار تحديد القبول فى الجامعات وفق مطالب التنمية وحاجات الاقتصاد ، إلا أن طبيعة النظام الاقتصادى الحر الذى تتبعه المملكة تجعل من الصعوبة تبنى فكرة التخطيط التعليمى الملتزم بحاجات الاقتصاد فقط دون النظر إلى الاعتبارات الأخرى .

والأمثلة كثيرة على أثر العامل الاقتصادى كمحدد للتخطيط التعليمى ، ففى دول الخليج العربى التزمت الجامعات بتقديم خدمات معينة لطلاب وطالبات التعليم الجامعى فى سنوات الطفرة البترولية كتقديم مكافآت شهرية للطلاب والطالبات وتقديم منح مالية عند التخرج ، أو تقديم الكتاب الجامعى مجانا لجميع الطلاب وفى جميع المقررات . وعند انقضاء سنوات الطفرة وانخفاض العائدات النفطية بدأت الجامعات فى التراجع عن تقديم هذه الامتيازات أو البعض منها . كما أن انخفاض عائدات النفط كان له أثر كبير فى مراجعة خطط التعليم بمختلف صوره ومراحله وتضييق فرص القبول بالتعليم العالى بعد أن كانت سياسات التعليم تستهدف التوسع المستمر فيه .

٤ - الزمن :

يمثل الزمن عنصرا هاما من العناصر المحددة للتخطيط التعليمى وعاملا له اعتباره فى الخطط التعليمية . ويمكن النظر إلى عنصر الزمن كمحدد فى عملية التخطيط التعليمى من ناحيتين : ناحية المدة المطلوبة لوضع الخطة والناحية الأخرى هى مدة الخطة التعليمية نفسها . فمن الناحية الأولى يتطلب وضع الخطط التعليمية وقتا طويلا بالنظر إلى طبيعة عملية التخطيط التعليمى . فالتخطيط التعليمى تقنية معقدة متشابكة ، وهو كنشاط بحثى تطبيقى لا ينتمى إلى مجال معين ، وانما تتداخل المجالات العلمية المختلفة فيه كالاقتصاد والثقافة والاجتماع وعلم السكان والإحصاء والتربية . والمخطط التعليمى ليس كأصحاب المهن الأخرى كالمهندس أو الطبيب له مجال محدد من الخبرة التقنية المعترف به عالميا . فهو مضطر دائما للعمل مع أخصائيين فى مجالات أخرى للوصول إلى ثمرة معينة فى التخطيط ، وعمله لا يتم إلا بمساهمة ومعاونة هؤلاء فى الوقت المناسب . وهذا ولا شك يضع قيودا عليه فى انجاز عملية التخطيط التعليمى . اضافة لذلك فهو مضطر باستمرار لاختراع واستحداث نماذج وطرائق جديدة تتناسب مع الاختيارات القيمية الاجتماعية والمعطيات المعرفية المقدمة له . وهذا أيضا يمثل محددات هامة لإنجاز مهمته فى التخطيط التعليمى .

ومن ناحية ثانية فإن زمن الخطة مرتبط باعتبارات كثيرة منها نوع التعليم المخطط له ، وارتباط خطة التعليم بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فالتعليم - كما نعرف - يمثل قطاعا هاما من القطاعات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع ، وبالتالى فإن خطط التنمية الشاملة يجب أن تضم هذا القطاع بجانب

القطاعات الأخرى فى صورة متكاملة . فإذا كانت خطط التنمية لفترة زمنية معينة خمس سنوات مثلا ، كانت خطة التعليم لمدة خمس سنوات أيضا شأنها فى ذلك شأن خطة التنمية للقطاعات الأخرى . إلا أن التخطيط للتعليم من مدخل الاحتياجات من القوى العاملة يتطلب أن يكون التخطيط طويل المدى لفترة لا تقل عن خمسة عشر عاما تقريبا هى مدة اعداد الطفل الذى يدخل المدرسة الابتدائية فى سن الخامسة أو السادسة ليخرج من الجامعة أو مؤسسات التعليم العالى . ومن هنا يحدث التناقض وعدم التناسق بين الخطط الخمسية للتعليم ضمن اطار الخطط الشاملة والتخطيط طويل المدى للتعليم . ولعل ذلك ما يجعل خطط التعليم الخمسية غير قادرة فى معظم الأحيان على توجيه التعليم بما يخدم احتياجات المجتمع إلى قوى بشرية ، وأن هذه الخطط تعتمد فى معظم الأحيان على مداخل ثقافية أو سكانية للتخطيط التعليمى ، أو أنها تعتمد أساسا على ما يتوفر ، أو يمكن توفيره ، لقطاع التعليم من إمكانات مالية .

الفصل الثالث

أساليب التخصيص التعليمي ومراحله وأنواعه

الفصل الثالث

أساليب التخطيط التعليمى ومراحله وأنواعه

فى فصل سابق تحدثنا عن الأهداف المختلفة لتخطيط التعليم ، وبينا أن التطور الاجتماعى والثقافى والاقتصادى يحتم القيام بتخطيط التعليم ضمن اطار التخطيط القومى الشامل بهدف تحقيق أقصى درجة ممكنة من سعادة الفرد ورخاء المجتمع .

وسنتحدث فى هذا الفصل عن الأساليب والمراحل المختلفة للتخطيط التعليمى ثم نختم الفصل بذكر الأنواع المختلفة لخطط التعليم .

أساليب التخطيط التعليمى

أسلوب التخطيط التعليمى هو المدخل أو الطريقة التى يتبعها المخططون للتعليم عند محاولتهم وضع تخطيط له . وليس هناك أسلوب وحيد ذهبى للتخطيط التعليمى . فقد يتحدد هذا الأسلوب تبعا للأهداف والغايات التى ينظر اليها عند وضع الخطة . كما قد يتحدد أيضا تبعا لنوع البيانات التى يمكن الحصول عليها والتى على أساسها يمكن وضع خطة التعلم . ويمكن حصر أساليب التخطيط التعليمى فى الأنواع التالية :

أولاً : أسلوب الدراسة المقارنة .

ثانياً : أسلوب تقدير الاحتياجات من التعليم .

ثالثاً : أسلوب تقدير الامكانيات للتعليم .

أولاً : أسلوب الدراسة المقارنة :

يعتمد هذا الأسلوب أو المدخل للتخطيط التعليمى على أخذ النظام التعليمى لبعض الدول خصوصا الدول المتقدمة اقتصاديا واجتماعيا مثل الولايات المتحدة أو

روسيا أو انجلترا أو فرنسا واعتباره نموذجا لتطور نظام التعليم فى المستقبل فى الدولة التى يراد وضع خطة للتعليم فيها . فيمكن مثلا أخذ نمط التعليم فى فرنسا من حيث طول مدة التعليم الإلزامى أو نسبة من يدخلون من خريجى مدارس المرحلة الأولى إلى التعليم الثانوى العام أو الفنى بها ، أو نسبة من يدخلون الجامعة إلى خريجى المدرسة الثانوية العامة واعتباره هدفا لخطة التعليم فى البلد الآخر . أو قد يتم هذا عن طريق تركيب نظام التعليم من عناصر منتقاة من نظم التعليم فى بعض الدول المتقدمة ثم اعتبار هذا التركيب نموذجا لمستقبل التعليم فى البلد التى يتم له التخطيط للتعليم . فقد يؤخذ مثلا نظام المدرسة المهنية فى ألمانيا ونظام المدرسة الثانوية الشاملة فى انجلترا ونظام التعليم العالى فى روسيا ثم يؤلف من هذه العناصر جميعا نظام للتعليم يوضع كهدف لتخطيط التعليم فى البلد الذى يتم له هذا التخطيط . ومن الواضح أن اتخاذ هذا الأسلوب فى التخطيط التعليمى يحتاج إلى دراسة مقارنة عميقة لنظم التعليم فى مختلف الدول حتى يمكن اختيار نموذج النظام التعليمى الذى يكون أكثر صلاحية للدولة التى يتم لها التخطيط . ويجب الاشارة إلى أن نجاح هذا الأسلوب يتوقف على مدى تفهم المخطط لارتباط هذا النموذج بالواقع التعليمى والظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فى الدولة الأخيرة .

إلا أنه غالبا ما يفشل مثل هذا الأسلوب أو المدخل للتخطيط التعليمى . فالتعليم عملية شديدة الارتباط بتقاليد الناس ومعتقداتهم ، وهو جزء من الثقافة العامة للشعب وأكثر الأشياء تعبيرا عن روحه وقيمه وآماله . لذلك فاستعارة نظام معين للتعليم يلائم ظروفا اقتصادية واجتماعية معينة أو تأليف نظام للتعليم من عناصر متفرقة مقتبسة من نظم كثيرة ثم محاولة غرسه فى بيئة جديدة تختلف تماما عن البيئة التى نشأ فيها هذا النظام أو النظم التعليمية غالبا ما يقابل بمعارضة شديدة ، أو على الأقل بحماس قليل من المستفيدين من هذا التخطيط للتعليم .

ثانياً - أسلوب تقدير الاحتياجات من التعليم :

يعتمد هذا الأسلوب فى التخطيط التعليمى على أساس تقدير الاحتياجات من التعليم خلال فترة زمنية معينة ولتكن هى سنوات خطة التعليم . وبمعرفة نوع وضخامة هذه الاحتياجات توضع خطة للتعليم وما يتضمنها من وسائل توفير الموارد المالية والقوى العاملة للوفاء بهذه الاحتياجات التعليمية .

ويمكن النظر إلى مدى احتياجات المجتمع من التعليم من إحدى الزاويتين التاليتين :

١ – الاحتياجات الثقافية للمجتمع .

٢ – الاحتياجات من القوى العاملة .

١ – الاحتياجات الثقافية للمجتمع :

يمكن تحديد الاحتياجات من التعليم على أساس وضع أهداف ثقافية معينة للنمو فى الجهاز التعليمى فى مختلف مراحله ومستوياته تتناسب مع الأهداف العامة للدولة فى التطور الاجتماعى والثقافى . وقد تتحدد هذه الاحتياجات عن طريق تبنى أهداف أو مستويات للتعليم فى بعض الدول المتقدمة اقتصاديا واجتماعيا ، أو عن طريق الارتباط بمبادئ معينة للتوسع فى التعليم كجعل تعليم المرحلة الأولى الزاميا لجميع الأطفال دون سن معين ، أو منح فرص التعليم الثانوى والعالى بنسب معينة لخريجى مدارس المرحلة الأولى أو المرحلة الثانوية ، أو إزالة الأمية فى بحر فترة زمنية معينة وهكذا . ومن الواضح أن تحديد الأهداف فقط لا يكفى لوضع خطة للتعليم ، بل يجب أن يؤخذ فى الاعتبار التغيرات المنتظرة فى عدد السكان والتوزيع العمرى لهم والأهداف النهائية للتطور الاجتماعى والاقتصادى والثقافى على المدى الطويل . وأغلب خطط التعليم مازالت توضع على هذا الأساس المعتمد على تحديد أهداف ثقافية للتوسع فى التعليم . فقد وضعت خطط التعليم فى مصر باتخاذ أهداف عامة للتطور التعليمى مثل جعل تعليم المرحلة الأولى عاما لجميع الأطفال فى سن الإلزام فى ميعاد غايته ١٩٧٠ ، وإدخال نسبة معينة من خريجى المرحلة الأولية إلى المرحلة الاعدادية أو نسبة معينة من خريجى المرحلة الاعدادية إلى المرحلة الثانوية وهكذا آخذين فى الاعتبار تقديرات النمو السكانى وتوزيعهم على المحافظات .

ويتوقف نجاح هذا الأسلوب فى تخطيط التعليم لحد كبير على مدى بصيرة وواقعية القائمين بوضع الخطة التعليمية . فطالما فشلت خطط التعليم لا لسبب سوى أنها كانت على درجة كبيرة من الطموح بحيث عجزت مصادر التمويل عن جعل هذه الخطط موضع التنفيذ . وليس أدل على ذلك من الخطة التى وضعت منذ عشرات السنين لإزالة الأمية فى مصر فى عشرين عاما . ومازالت نسبة الأمية

حتى الآن كبيرة بحيث لا تكفى عشرات السنين فى المستقبل لازالتها . كما أثير شك كبير فى بعض دوائر التعليم عن امكانية تنفيذ الخطة العشرية لاستيعاب جميع أطفال الجمهورية فى سن الالزام فى عام ١٩٧٠ بمدارس المرحلة الأولى الأمر الذى لم يتحقق حتى هذه اللحظة .

٢ - الاحتياجات من القوى العاملة :

يمكن النظر إلى احتياجات المجتمع من التعليم من زاوية حاجاته إلى القوى العاملة من مختلف المستويات والتخصصات الوظيفية اللازمة لتحقيق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية . ولن نتطرق الآن لشرح هذا الاتجاه فى تقدير الاحتياجات من التعليم فسيأتى بحث هذا بالتفصيل فى فصل قادم إلا أننا يجب أن نشير هنا إلى نوعين من القصور يرتبطان بهذا الاتجاه .

الأول : أن تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة خصوصا على المدى الطويل غالبا ما يجانبها الصواب والدقة نظرا لاعتمادها عن تنبؤات للنمو الاقتصادى على المدى الطويل مما قد يتسبب عنه بالتالى خطأ فى تقديرات الاحتياجات من التعليم .

الثانى : أن توفير الاحتياجات من القوى العاملة ليس كل أهداف تنمية التعليم فرفع مستوى التعليم والثقافة للشعب ، وإتاحة الفرص لجميع المواطنين للحصول على أقصى درجات التعليم كل حسب امكانياته وطاقاته وقدراته هو كما سبق أن ذكرنا هدف فى حد ذاته .

ويجب الاشارة إلى أن اتجاها جديدا قد ظهر لتقدير الاحتياجات من التعليم يعتمد على ايجاد علاقة مباشرة بين درجة النمو التعليمى وحجم الانتاج فى مختلف قطاعات النشاط الاقتصادى دون المرور على مرحلة تقدير الاحتياجات من القوى العاملة فى هذه القطاعات . ويمكن استخدام عدة مؤشرات لتحديد درجة النمو التعليمى مثل عدد التلاميذ المقيدين فى المرحلة الأولى بالنسبة لمجموع السكان فى سن هذا التعليم ، أو عدد التلاميذ المقيدين فى المرحلة الثانوية بالنسبة لمجموع السكان فى سن هذه المرحلة ، أو مجموع التلاميذ المقيدين فى المرحلة العالية بالنسبة لمجموع السكان فى سن هذه المرحلة أيضا ، أو عدد المدرسين أو المهندسين أو الأطباء لكل ١٠,٠٠٠ من السكان ، أو نسبة ما يخص

الفرد من مصروفات التعليم أو غير ذلك من المؤشرات . وبتحديد أهداف الانتاج خلال سنوات الخطة وتطبيق العلاقات بين درجة النمو التعليمى وأهداف الانتاج فى القطاعات المختلفة يمكن تحديد الاحتياجات من التعليم فى المستويات المختلفة خلال سنوات الخطة .

ولا يخفى أن هذا الاتجاه يحتمل درجات كبيرة من الخطأ نظرا لأن العلاقة بين درجة النمو التعليمى والنمو الاقتصادى ليست علاقة بسيطة وأن هناك عوامل كثيرة تؤثر فى التنمية الاقتصادية . هذا بالإضافة إلى أن التغيرات التى تحدث فى معدلات الانتاج بالنسبة للقطاعات المختلفة تكون دائما على درجة من السرعة أعظم كثيرا من التغيرات التى يمكن احداثها فى التعليم .

ثالثاً - أسلوب تقدير الامكانات للتعليم :

الأسلوب الثالث لتخطيط التعليم هو تقدير الامكانات للتعليم ، ويعتمد هذا الأسلوب على تقدير الموارد من المال والقوى العاملة التى يمكن توفيرها لتنفيذ خطة التعليم بافتراض أن جمع هذه الموارد ستستغل إلى أقصى درجة ممكنة سواء كانت هذه الموارد من الدولة أو من الأفراد ، أو كانت فى صورة قروض أو اعانات من الخارج . ومن الواضح أن أى خطة للتعليم توضع على هذا الأساس يجب أن تأخذ فى اعتبارها العوامل الآتية :

(أ) نوع الخدمات التعليمية التى يمكن أن تقدمها الدولة أو الأفراد .

(ب) مدى ضخامة هذه الخدمات .

(حـ) أولوية تقديم هذه الخدمات .

وفى حالة قلة الامكانيات التى يمكن توفيرها للتعليم ، فإن أهم المشكلات التى يجب أن يواجهها القائمون بالتخطيط التعليمى هو تحديد الأولويات فى التعليم. فتحديد هذه الأولويات سيكون فى حالة اتباع هذا الأسلوب من التخطيط التعليمى مفتاح وضع الخطة التعليمية .

ومن الواضح أن الخطة التعليمية المبنية على أساس تحديد الامكانات ستكون أكثر واقعية وأكثر قابلية للتنفيذ . إلا أنها بالرغم من ذلك قد لا تثير الحماس أو الاهتمام بين واضعى السياسات العليا فى الدولة أو المستفيدين من الخدمات

التعليمية نظر لأن مثل هذه الخطة قلما تساهم مساهمة فعالة فى دفع حركة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، كما أنها قد لا تساعد فى اتاحة أعظم قدر ممكن لفرص التعليم لأبناء الشعب . إن التخطيط كما يقولون ليس فقط عملية حساب الممكن ولكنه عملية تحقيق الأمل .

ويتبين من هذا العرض السريع للأساليب أو المداخل المختلفة للتخطيط التعليمى خطورة استخدام الأسلوب الأول ، وأن على المسئولين عن هذا التخطيط أن يختاروا بين الأسلوب الثانى الذى تحكمه تقديرات الاحتياجات من التعليم والأسلوب الثالث الذى تحدده اعتبارات الامكانات من الأموال والقوى العاملة المتوفرة . ولا شك أن خير سبيل يسلكه مخططو التعليم هو أن يدرسوا خطة التعليم واضعين فى اعتبارهم كلا من جانبى الاحتياجات والامكانات . وهذا يستلزم أن يجلس رجال التربية والتعليم جنبا إلى جنب بجوار رجال الاقتصاد . ومن خلال دراستهم معا يصبح رجال التعليم أكثر وعيا باقتصاديات التعليم ، كما يصبح رجال الاقتصاد أكثر تقبلا للاعتبارات الثقافية والاجتماعية فى التعليم ، وكلاهما فى النهاية سيؤمن بأهمية التعليم كحجر الأساس فى عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

مراحل التخطيط التعليمى

سبق أن أوضحنا أن التخطيط التعليمى ليس فقط اعداد خطة التعليم ، فهذا فى الحقيقة ليس إلا مرحلة واحدة من مراحل عملية التخطيط التعليمى . كما سبق أن ذكرنا أيضا أنه قد يكون هناك خطة للتعليم وقد تكون خطة مفصلة دقيقة ، ومع هذا فعملية التخطيط بمفهومها الواسع لا وجود لها . إن العملية التخطيطية للتعليم بمفهومها المتكامل يجب أن تشمل المراحل التالية :

أولاً : مرحلة اعداد الخطة .

ثانياً : مرحلة مراقبة تنفيذ الخطة ومتابعتها .

ثالثاً : مرحلة تقييم الخطة والإعداد لوضع الخطة الجديدة .

أولاً : مرحلة إعداد خطة التعليم

تهدف هذه المرحلة إلى اعداد خطة متكاملة للتعليم ضمن اطار الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . ومن الواضح أن طريقة اعداد هذه الخطة تتوقف على الأسلوب التى سيتبناه مخططو التعليم عند وضع الخطة . على أنه يمكن القول بصفة عامة أن اعداد خطة التعليم يستلزم اتباع الخطوات التالية :

١ - تحديد الأهداف العامة لخطة التعليم :

تحديد الأهداف العامة لخطة التعليم هو أول خطوة فى اعدادها . ومن المعلوم أن تحديد هذه الأهداف يجب أن يتم على النطاق القومى ، ووفقا للمبادئ والتقاليد والمثل التى تسود المجتمع ومرحلة النمو التى يمر بها ، وضمن اطار الصورة التى يريد المجتمع تحقيقها فى المستقبل . والأهداف العامة للخطة يجب أن تستمد أصولها من الأهداف العامة للتربية . فأحد الأهداف العامة لخطة التعليم يجب أن يكون تنشئة المواطن الصالح الذى يستطيع كسب عيشه واغناء حياته وثقافته وفكره والمساهمة فى تطوير مجتمعه والمحافظة على قيمه ومثله . وأحد الأهداف العامة للخطة التعليمية يجب أن يكون تدعيم النظام الاجتماعى والمحافظة على قيمه واتجاهاته نحو الأفراد والجماعات . كما يجب أن تهدف الخطة نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع أفراد الشعب بحيث يحصل كل تلميذ على أقصى درجة من التعليم كل تبع قدراته وامكانياته ، وكل هذا ضمن الاحتياجات العامة للمجتمع وأحد الأهداف العامة للتخطيط للتعليم فى الدول النامية هو تحويل مجتمعاتها من الحالة البدائية التقليدية إلى مجتمعات حديثة حضرية صناعية . وقد سبق أن حددنا الأهداف العامة للتخطيط التعليمى إلا أننا

نريد أن نؤكد هنا أن تحديد هذه الأهداف يجب أن يتم فى ضوء الظروف الخاصة التى تمر بها الدولة التى يتم فيها هذا التخطيط .

٢ - دراسة الموقف التعليمى القائم :

بعد تحديد الأهداف العامة للخطة التعليمية تبدأ الخطوة الثانية وهى دراسة الموقف التعليمى الراهن ضمن الاطار الاجتماعى والثقافى والسياسى والاقتصادى للمجتمع . وهذه الدراسة أو المسح يجب أن تبرز أوجه القوة أو الضعف فى النظام التعليمى القائم من حيث غاياته وأهدافه واتجاهات نموه وأنواع مؤسساته المختلفة ومناهجه ومقرراته الدراسية وغير ذلك من نظم للادارة والتمويل واعداد للمعلمين. ومن المهم أيضا دراسة الخدمات التعليمية والتدريبية التى تقوم بها أجهزة ومؤسسات ليس التعليم أو التدريب وظيفتها الأساسية مثل الأجهزة والادارات والمؤسسات المسئولة عن تطوير الزراعة أو تحسين الصحة أو زيادة الانتاجية وتنمية الصناعات وغيرها . وفى ضوء هذه الدراسة الشاملة للخدمات التعليمية والتدريبية التى يجب أن تكون مدعمة بالاحصائيات والبيانات ، وفى ضوء الأهداف العامة لخطة التعليم يمكن تحديد الأهداف التفصيلية للخطة التعليمية .

٣ - تحديد الأهداف التفصيلية لخطة التعليم :

فى ضوء الموقف التعليمى القائم وباعتبار الأهداف العامة لخطة التعليم تبدأ الخطوة الثالثة وهى تحديد الأهداف التفصيلية الخاصة بنمو التعليم خلال فترة الخطة . وكما سبق أن ذكرنا فإن تحديد الأهداف الخاصة بنمو التعليم قد يتم عن طريق الارتباط بأهداف معينة للتطور الثقافى والاجتماعى فى الدولة التى يتم فيها التخطيط للتعليم ، أو عن طريق تقديرات للاحتياجات من القوى العاملة خلال سنوات الخطة كما تحددها أهداف الانتاج فى القطاعات الاقتصادية المختلفة كما سيأتى ذكره بالتفصيل فيما بعد .

ويتضمن تحديد هذه الأهداف التفصيلية لنمو التعليم تقدير أعداد التلاميذ والطلبة المطلوبة قيدهم فى سنوات الدراسة المختلفة من مراحل التعليم وأنواعه خلال فترة الخطة بحيث تصبح أجهزة التعليم والتدريب قادرة على الوفاء بأهداف الخطة التعليمية . ومن الواضح أن حساب المقيدين فى السنوات الدراسية فى مراحل التعليم المختلفة خلال فترة الخطة يتطلب الأخذ بكثير من الاعتبارات مثل النمو فى أعداد السكان فى مجموعات السن المختلفة أثناء فترة الخطة ، ونسب النجاح والرسوب فى السنوات المختلفة . كما يتطلب اعتبار بعض العوامل الأخرى

التى تؤثر فى ناتج تعليم أثناء فترة الخطة مثل الرسوب والتسرب ، والتحركات التى تحدث للتلاميذ أثناء فترة الدراسة أو بعد التخرج ، وكذلك كثير من العوامل الأخرى مثل الوفاة أو ترك الخدمة أو الهجرة أو غير ذلك .

٤ - تحديد التغيرات الهيكلية والمنهجية في نظام التعليم :

بتحديد أهداف النمو الكمى للتعليم خلال سنوات الخطة يبدأ مخططو التعليم فى دراسة التغيرات التى يجب إحداثها فى نظام التعليم لتحقيق أهداف هذا النمو . ولا تضمن هذه التغيرات الناحية الكمية فقط مثل حساب إعداد الفصول أو المدارس المطلوبة أو عدد المدرسين تبعا لتخصصاتهم ومستوياتهم الوظيفية فحسب ، بل انه يتضمن كذلك دراسة التغيرات فى نظام التعليم من ناحية تركيبه ونوع مناهجه . فقد لا يكون الجهاز التعليمى بتركيبه القائم قادرا على مواجهة الاحتياجات التعليمية المستقبلة ، لذلك ينظر فى بناء هيكل جديد له قد يتضمن انشاء مرحلة تعليمية جديدة أو اطالة أو تخفيض سنوات مرحلة تعليمية معينة أو تغيير نظام التعليم فى مرحلة معينة كإحلال نظام التلمذة الصناعية محل المدارس الفنية لتخريج العمال المهرة وهكذا . كما يجب أن تتسع النظرة نحو تطوير النظام التعليمى إلى تغيير المناهج أو تطويرها أو اعادة النظر فى طرق التدريس أو تحسين نظام إعداد المعلمين أو غير ذلك .

٥ - تقدير تكلفة الخطة التعليمية :

بعد وضع الاطار العام للتغيرات الهيكلية والمنهجية للنظام التعليمى وتحديد النمو الكمى له خلال سنوات الخطة ، يبدأ مخططو التعليم فى دراسة تكلفة الخطة وما تحتاجه من مخصصات مالية لتنفيذها . وتتحدد تكلفة الخطة فى ضوء معدلات خاصة لتكلفة الوحدة التى قد تكون التلميذ أو الفصل أو المدرسة فى كل مرحلة تعليمية مما سيأتى ذكره فى فصل قادم عن تكلفة التعليم . إلا أنه يجب الاشارة إلى أنه على مخططى التعليم بالاشتراك مع المسئولين عن الخطة الشاملة أن يدرسوا مقدار هذه المخصصات فى ضوء الامكانات المالية التى يمكن توفيرها للتعليم من ميزانية الخطة الشاملة آخذين فى الاعتبار احتياجات القطاعات الاقتصادية الأخرى من مخصصات بحيث لايحدث عدم توازن بين النمو فى التعليم والنمو فى القطاعات الأخرى . وفى حالة عدم قدرة المخصصات المالية التى يمكن توفيرها لتمويل الخطة المقترحة فإنه يجب اعادة النظر فى الخطة مرة ثانية من حيث أهدافها التفصيلية والتوسع فى القبول أو القيد فى المراحل المختلفة بحيث تخرج الخطة فى النهاية قابلة للتنفيذ .

٦ - تحديد وسائل الخطة :

الخطوة الأخيرة لإعداد الخطة هو تحديد الوسائل الواجب استخدامها لوضع الخطة موضع التنفيذ مثل انشاء الادارات والأجهزة الادارية والتنفيذية وامدادها بالأفراد المؤهلين الصالحين للعمل بها ، أو انشاء أجهزة للارشاد التربوى والمهنى لتوجيه التلاميذ أو الطلاب نحو الدراسات والمهن التى تهدف خطة التعليم نحو التوسع فيها لمقابلة احتياجات البلاد من قوى عاملة . كما تشمل هذه الوسائل أيضا دراسة نظم التمويل أو الاقتصاد فى نفقات التعليم أو تحسين ادارته وزيادة انتاجيته أو غير ذلك من وسائل .

ثانياً : مرحلة مراقبة تنفيذ الخطة ومتابعتها

بعد اعداد الخطة التعليمية واعتمادها من السلطات العليا المسئولة تبدأ مرحلة التنفيذ . ومن الواضح أن مسئولية تنفيذ الخطة تقع على عاتق الأجهزة التنفيذية ، إلا أن مراقبة تنفيذ الخطة ومتابعتها تقع على عاتق جهاز آخر هو جهاز المتابعة . ولما كان من المهم أن تكون عملية متابعة الخطة مرتبطة تمام الارتباط بعملية التخطيط حتى يكون تنفيذ الخطة مطابقا ما أمكن للخطة الموضوعة فإن جهازى التخطيط والمتابعة يجب أن يكونا ضمن اطار واحد . وعملية المتابعة عبارة عن التعرف على مدى الالتزام بالبرنامج المحدد لخطوات التنفيذ وفقا للأهداف والأسس التى وضعت عند اعداد الخطة ، وهذا يعنى تسجيل كل خطوة من خطوات التنفيذ ومعرفة مدى مطابقتها ماليا وزمنيا لما سبق الاتفاق عليه فى الخطة . ويستدعى هذا من القائمين بعملية المتابعة الحصول على بيانات دورية عن مراحل تنفيذ الخطة ثم تجميع هذه البيانات وتبويبها وتحليلها فى صورة تقارير للمتابعة تصدر سنويا أو كل نصف أو ربع سنة يوضح فيها خطوات تنفيذ الخطة وما تم منها وما لم يتم وفقا للبرنامج الزمنى المعد لتنفيذ الخطة ، كما يبين فيها الوسائل والاجراءات الواجب اتخاذها لتحقيق الخطة كاملة ، وهذا يستدعى ولاشك وجود اتصال وثيق بين القائمين بالتنفيذ والقائمين بالمتابعة والتخطيط .

وتشمل عملية المتابعة متابعة تنفيذ المبانى والتجهيزات المدرسية ومتابعة تنفيذ المناهج ، ومتابعة النمو فى اعداد التلاميذ أو هيئات التدريس تبعا للخطة الموضوعة . كما تشمل أيضا متابعة الانفاق الجارى والاستثمارى وغير ذلك مما تتضمنه خطة التعليم .

ويجب الاشارة إلى أن وظيفة المتابعة السليمة ليست مجرد الإشراف على تنفيذ الخطة أو التعرف على مراحل تنفيذها ماليا وزمنيا . إن عملية المتابعة يجب

أن تتعدى ذلك إلى تحليل مراحل تنفيذ الخطة فى ضوء أهدافها العامة والتفصيلية تحليلا يهدف إلى اكتشاف مواطن النقص أو القصور فى الخطة والاشارة إلى وسائل معالجة هذا النقص والقصور ، وهى فى هذا تهدف دائما إلى مساعدة المخطط على تعديل الخطة على أساس من تجربة الواقع .

ثالثاً : مرحلة التقويم والاعداد للخطة الجديدة

تقويم خطة التعليم هى المرحلة الأخيرة من مراحل التخطيط التعليمى وهى بمثابة اعطاء كشف الحساب الختامى عن مدى نجاح الخطة أو عدم نجاحها وفقا للأهداف والغايات التى وضعها المخططون مسبقا للخطة التعليمية . والتقويم يجب أن يتم فى ضوء الأهداف العامة والتفصيلية للخطة وليس فقط فى ضوء النتائج التى انتهى اليها تنفيذ الخطة .

وعملية التقويم يمكن أن تتم عند انتهاء مراحل تنفيذ الخطة أو خلالها إذا كان هذا التقويم منحصرا فى الناحية الكمية للخطة فقط . إلا أن التعليم عملية تستغرق وقتا طويلا وآثار أى تطور أو تحسين فى جهاز التعليم أو فى نوعه لا تظهر إلا بعد فترة طويلة . لذلك فإن تقويم خطة التعليم يجب ألا يتم إلا بعد الانتهاء من تنفيذ جميع أجزائها بحيث تمضى فترة مناسبة تكفى للحكم على نتائج تنفيذ الخطة فى أهدافها العامة والتفصيلية . ومن مشكلات التعليم فى هذا الوطن أنه قد يحدث تعديل فى ادارة التعليم أو فى بنيته أو فى مناهجه ثم لا يعطى الوقت الكافى الذى يجب أن يمتد إلى سنوات عديدة لكى تقوم فيه هذه التعديلات ويثبت صلاحيتها أو عدم صلاحيتها . إن أى تطوير فى التعليم يجب ألا يتم إلا بعد دراسة عميقة ووافية يقوم فيها الوضع التعليمى القائم ، وعند اتمام هذا التطوير يجب أن يعطى الوقت الكافى ليثبت هذا التطوير صلاحيته أو عدم صلاحيته .

ويجب أخيرا الاشارة إلى أن أى خطة للتعليم لن تحل جميع المشكلات المتصلة به مهما كانت الخطة شاملة متكاملة مفصلة . فمشكلات التعليم أبدا متجددة متطورة ولذلك فالتخطيط يجب أن يكون عملية متصلة مستمرة . فأى خطة للتعليم يجب أن تكون دائما قابلة للتعديل ، كما يجب أن تتلوها خطط أخرى تتلافى الأخطاء التى وقع فيها المخططون فى الخطة الأولى أو تعالج مشكلات جديدة أفرزتها الظروف الاجتماعية أو الاقتصادية الجديدة . وتقويم الخطة القديمة هو السبيل إلى وضع خطط جديدة للتعليم فى ضوء أهداف وغايات جديدة تكون أكثر واقعية وأكثر قابلية للتنفيذ وأكثر قدرة على تحقيق الاحتياجات الحقيقية للمجتمع .

أنواع الخطط التعليمية

يتحدد نوع الخطة التعليمية تبعا للزاوية التى ينظر اليها عند وضع التخطيط للتعليم . فمن زاوية فترة التخطيط للتعليم يمكن تقسيم خطط التعليم إلى خطط طويلة المدى وخطط قصيرة المدى . وإذا نظر إلى تخطيط التعليم من زاوية درجة شموله فيمكن تقسيم خطط التعليم إلى خطط شاملة وخطط نوعية أو جزئية . أما إذا أريد عند التخطيط للتعليم أخذ الاعتبارات الجغرافية أو الاقليمية فإن خطط التعليم يمكن تقسيمها إلى خطط قومية تهدف إلى تخطيط التعليم فى الدولة كلها أو خطط اقليمية تهدف إلى تخطيط التعليم فى اقليم بذاته . ومن الواضح أن الاقليم قد يكون جزءا من دولة كأن يتم تخطيط للتعليم لمحافظة أسوان مثلا ، أو يتم لاقليم يضم عددا من الدول كأن يوضع تخطيط للتعليم لدول الجامعة العربية أو دول غرب أفريقيا أو دول السوق المشتركة بصفتها تكون أقاليم جغرافية أو اقتصادية أو اجتماعية معينة . وسنتكلم فيما يلى عن كل من أنواع خطط التعليم .

(١) الخطط الطويلة المدى والمتوسطة والقصيرة المدى للتعليم

التخطيط للتعليم بطبيعته يجب أن يكون تخطيطا طويل المدى . فإعداد طفل فى سن السادسة لكى يكون مهندسا أو طبيبا أو مدرسا فى الجامعة يحتاج إلى خمسة عشر أو عشرين سنة من الدراسة المتصلة . ولما كان توفير الاحتياجات من الفنيين من خريجى الجامعة مرتبطاً تمام الارتباط بالنمو فى مراحل التعليم السابقة حيث إن مراحل التعليم تكون سلسلة مرتبطة ببعضها لا يمكن التحكم فى مرحلة منها بدون التحكم فى المراحل الأخرى أيضا ، لذلك فمن الطبيعى أن تمتد خطط التعليم لتغطى عددا من السنين هو عدد سنوات التعليم اللازمة لاعداد خريج من الجامعة . وتسمى مثل هذه الخطط للتعليم التى تمتد إلى عشرة أو خمسة عشر أو عشرين عاما خططا طويلة . فقد وضع مؤتمر الدول الأفريقية للتخطيط التعليمى المنعقد فى أديس أبابا عام ١٩٦١ خطة لنمو التعليم فى أفريقيا تمتد لعشرين عاما حتى ١٩٨٠ . كما أن خطة التعليم الابتدائى فى الهند تمتد لعشرين عاما وتهدف إلى جعل التعليم الابتدائى لكل طفل فى سن الالزام عند نهاية الخطة .

والخطط طويلة المدى ذات أهمية كبيرة من حيث أنها ترسم الاتجاهات العامة للنمو فى التعليم مما يساعد المسئولين عن التعليم على التحكم فى توجيه أبناء الأمة منذ الصغر نحو أنواع التعليم المختلفة وفقا للخطة المرسومة وتبعا

للاحتياجات التعليمية على المدى الطويل . ومن الواضح أنه لا يمكن التحكم فى حجم القوى العاملة التى يعرضها الجهاز التعليمى فى سوق العمل إذا كانت خطة التعليم قصيرة المدى . فأعداد الأطباء أو المهندسين الذى ينتظر تخرجهم خلال السنوات الخمس القادمة قد تتحدد فعلا بأعداد الطلبة المقيدين فى الفرق المختلفة فى المعاهد والكليات التى تخرج هذه الفئات من القوى العاملة . كذلك فإن أى توسع فى التعليم العالى لسد حاجة البلاد من الفنين العاليين لا يمكن أن يتم بدون توسع سابق فى التعليم الثانوى وهكذا . وبالإضافة إلى هذا فإن الخطة الطويلة المدى تعطى الاطار الواسع الذى ضمن حدوده يمكن وضع خطط للتعليم قصيرة المدى على درجة أعظم من الدقة والتفصيل وبحيث تكمل كل خطة قصيرة الخطة القصيرة السابقة ضمن الاطار العام للخطة الطويلة . وإذا كانت ميزة الخطة الطويلة المدى أنها ترسم الاطار العام للنمو التعليمى لسنوات كثيرة فى المستقبل وتضع الاتجاهات العامة لهذا النمو وتربط النمو فى مراحل التعليم المختلفة ببعضها كما تربط الخطة التعليمية كلها بخطط التنمية الاقتصادية فإن لها أيضا عيوبا كثيرة .

وتتلخص عيوب الخطة الطويلة فى أنها غير دقيقة ولا يمكن أن تكون تفصيلية ، وأنها تهتم بالاتجاهات والسياسات العامة أكثر من اهتمامها بطرق التنفيذ أو وسائل التدبير . فكلما كانت الخطة طويلة كانت قائمة على افتراضات وتنبؤات تحتمل درجات كبيرة من الخطأ أو المبالغة . كما أن طول فترة الخطة التعليمية يجعلها دائما فى حالة تغيير وعدم استقرار ، سواء كانت الخطة مبنية على تقديرات للاحتياجات الثقافية للمجتمع أو كانت قائمة على تقديرات للاحتياجات من القوى العاملة . فاحتياجات المجتمع الثقافية تتغيرا تغيرا سريعا بحيث يصعب تحديد هذه الاحتياجات على المدى الطويل .

كذلك فإن تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة على المدى الطويل معرضة أيضا لأخطاء كثيرة نظرا لأن هذه التقديرات تعتمد على فروض للنمو الاقتصادى فى القطاعات المختلفة أو تغيرات فى الانتاجية أو التركيب الوظيفى وهى كلها فروض قد لا يكون لها أساس كبير من الواقع الحقيقى .

لهذا فمن المهم أن تقسم أى خطة طويلة المدى للتعليم إلى خطط متوسطة وقصيرة المدى ، ويتراوح مدى الخطط المتوسطة بين أربع وثمان سنين . إلا أن أغلب الخطط المتوسطة خططا خمسية كما هو الحال فى خطط التعليم فى مصر أو المملكة العربية السعودية وكثير غيرها من الدول النامية . ولما كان من المهم أن تكون خطط التعليم ضمن الاطار العام للخطط القومية للتنمية الاقتصادية

والاجتماعية لذلك فمن الواضح أن يكون مدى خطة التعليم هو نفس مدى الخطة القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

تمتاز الخطط المتوسطة عن الخطط الطويلة بأنها أكثر اتصالا بالواقع، والتنبؤات فيها أكثر احتمالا للصحة حيث إن الرؤيا على المدى القصير ولا شك أوضح من الرؤيا على المدى الطويل . كما تمتاز الخطط المتوسطة أنها لا تعنى كثيرا بالعموميات أو تحديد الاتجاهات والخطوط العريضة ولكنها تعنى أكثر بالتفاصيل مثل تحديد أعداد المنتظر قيدهم أو تخرجهم فى المستويات أو الأنواع المختلفة للتعليم ، كما تهتم برسم خطط ومناهج الدراسة أو توزيع مخصصات التعليم على بنود الصرف أو أنواع التعليم المختلفة وغير ذلك .

وبالرغم من ذلك فقد تبدو الخطط الخمسية طويلة نسبيا خصوصا بالنسبة لاجراء عمليات المتابعة والتنفذ وكذلك لاعتبارات توزيع الميزانية السنوية للدولة خلال سنوات الخطة بين قطاع التعليم والقطاعات الأخرى أو بين بنود الصرف المختلفة التعليم . لذلك فمن المهم أن تقسم الخطط الخمسية إلى خطط قصيرة سنوية تحقق فى مجموعها الأهداف الموضوعة للخطة الخمسية .

(٢) الخطط الشاملة

والخطط النوعية للتعليم

تنقسم خطط التعليم من ناحية درجة شمولها إلى خطط شاملة وخطط نوعية. والخطة الشاملة للتعليم تهدف إلى تنمية التعليم كله كوحدة بحيث تتناول الخطة تنمية جميع مراحل التعليم وأنواعه وتعديل المناهج الدراسية وإعداد القوى العاملة من المدرسين وتنظيم ادارة التعليم وتوزيع المخصصات له بين فروعه المختلفة وحساب تكلفته وغير ذلك من شئون تتصل بالعملية التعليمية . ومن الواضح أهمية الخطة الشاملة لارتباط النمو فى مرحلة أو نوع معين من التعليم بالنمو فى المراحل والأنواع الأخرى . فالخطة الشاملة تهدف إلى إحداث نمو متوازن فى الهيكل التعليمى ، والنمو المتوازن يستلزم أن يرتبط النمو فى مرحلة معينة بالنمو فى المراحل الأخرى . فأى نمو فى التعليم الثانوى يستلزم بالضرورة نموا فى التعليم الابتدائى ، والنمو فى التعليم الجامعى يستلزم كذلك نموا فى التعليم الثانوى ، والتوسع فى التعليم الابتدائى يتطلب نموا فى معاهد اعداد المعلمين وهكذا.

كما أن الخطة الشاملة للتعليم تهدف إلى ربط التعليم بالخطط العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . فما يصرف على التعليم يرتبط بما يمكن تخصيصه من ميزانية الدولة أو الخطة للتعليم ، وهذا يرتبط بسياسة الدولة فى توزيع ميزانية الدولة أو الخطة بين القطاعات الاقتصادية المختلفة وسياستها فى تحديد الأولويات بين هذه القطاعات بهدف تحقيق أهداف تنمية معينة . كما أن النمو فى مرحلة أو فرع معين من التعليم يرتبط باحتياجات الدولة من قوى عاملة من المستويات التعليمية والوظيفية المختلفة . والتعليم كما سبق أن ذكرنا عامل من عوامل الانتاج مثله فى ذلك كمثل عامل من عوامل الانتاج الأخرى . لذلك فأى استثمار فى التعليم يجب أن ينظر اليه فى ضوء السياسة العامة للاستثمار فى القطاعات الأخرى . فالخطة الشاملة للتعليم تعنى بذلك الصورة المتكاملة لتخطيط التعليم فى جميع مراحله وأنواعه كما تعنى أيضا تحديد جميع الاجراءات اللازمة لتنفيذ هذه الخطة من توفير أموال أو مبان أو فصول أو مدرسين أو أجهزة لمباشرة التنفيذ ومتابعته بحيث تؤدى هذه الخطة إلى نمو متوازن فى التعليم ضمن الاطار الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

إلا أنه من المهم أيضا تقسيم هذه الخطة الشاملة إلى خطط نوعية لكل مرحلة أو نوع من التعليم كوضع خطة للتعليم الابتدائى أو الثانوى أو خطة للتعليم العالى أو الجامعى أو خطة لمحو الأمية وغير ذلك . وقد يكون هذا ضروريا بسبب التنظيم الإدارى والفنى للتعليم وتبعية كل نوع أو مرحلة من التعليم لإدارة خاصة مسئولة سواء من ناحية التخطيط والمتابعة أو من ناحية التنفيذ . أو قد يكون ذلك ضروريا لأن نوعا أو مرحلة معينة من التعليم تحتاج إلى تنمية سريعة نظرا للاحتياجات الشديدة من القوى العاملة ذات المؤهلات أو التخصصات أو المهارات التى يمنحها هذا النوع أو المرحلة من التعليم ، أو لأن هذا النوع أو المرحلة من التعليم قد عانى فى السنوات السابقة من إهمال شديد . وعليه فقد توضع خطة خاصة لتنمية التعليم الصناعى بمختلف مستوياته من تدريب للعمال المهرة إلى اعداد للمهندسين نظرا لشدة الاحتياجات من القوى العاملة ذات المهارة الفنية الصناعية .

وقد اتبع هذا التخطيط النوعى فى إعداد الخطط الشاملة للتعليم فى مصر . فقد قسمت الخطة الخمسية الأولى للتعليم مثلا (١٩٦٠/١٩٦١-١٩٦٤/١٩٦٥) إلى خطة للتعليم العام ، وخطة للتعليم الفنى وخطة لمعاهد المعلمين والمعلمات وخطة للتعليم العالى وخطة للقوى البشرية (المدرسون والمعلمون والإداريون

وغيرهم) وخطة للبعثات وخطة للمبانى .

وفى خطة التعليم العام وضعت خطط للتعليم الابتدائى والاعدادى العام والثانوى العام . وفى خطة التعليم الفنى وضعت خطة للتعليم الصناعى بمراحله الاعدادية والثانوية والعالية (ما عدا الجامعة) وخطة للتعليم التجارى بمراحله المختلفة والزراعى بمراحله المختلفة أيضا . وفى كل خطة من هذه الخطط حددت الأهداف ووضعت الأسس التى بنيت عليها الخطة ثم قدرت أعداد التلاميذ المنتظر قيدهم فى جميع سنوات الدراسة خلال فترة الخطة ثم قدرت أعداد الفصول اللازمة وتكلفة المبانى والتجهيزات وأعداد المدرسين اللازمين للقيام بالتعليم خلال سنوات الخطة .

(٣) الخطط القومية والخطط الاقليمية للتعليم

يمكن تقسيم خطط التعليم أيضا إلى خطط قومية تهدف إلى تنمية التعليم على مستوى الدولة ، وخطط اقليمية تهدف إلى تنمية التعليم فى اقليم أو منطقة معينة . لذلك فيمكن تقسيم التخطيط التعليمى من ناحية المستوى إلى :

١ – التخطيط التعليمى على المستوى القومى .

٢ – التخطيط التعليمى على المستوى الاقليمى .

١ – التخطيط التعليمى على المستوى القومى :

التخطيط للتعليم على المستوى القومى ظاهرة واضحة فى الدول التى تتبع نظاما مركزيا فى الادارة والتعليم . لذلك فمن الطبيعى أن يكون التخطيط القومى للتعليم تخطيطا مركزيا صادرا من الأجهزة المركزية المسئولة عن التخطيط فى الدولة . وتتضح أهمية التخطيط التعليمى على المستوى القومى مما يلى :

١ – ضرورة ربط خطة التعليم بالخطة القومية الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٢ – ضرورة القيام بعمليات الحصر والاحصاءات للقوى العاملة الموجودة وتحديد العرض والطلب منها على نطاق البلد كله . حيث إنه يكون وحدة اقتصادية واجتماعية . وقيام التخطيط على المستوى القومى يتمشى مع مبدأ الشمول ، الذى لابد منه لنجاح عملية التخطيط .

٢ – ضرورة إحداث توازن فى الخدمات التعليمية فى جميع أجزاء الوطن بحيث لايتمتع جزء من البلاد بهذه الخدمات أكثر من الجزء الآخر . فالتخطيط على المستوى القومى هو السبيل لضمان توزيع الخدمات التعليمية بصورة شاملة وعادلة تحقق تكافؤ فرص التعليم لجميع أبناء الأمة .

٤ – إسراع التنمية التعليمية فى المناطق والأقاليم المتخلفة تعليميا ، أو التى لا تستطيع مواردها احداث هذه التنمية . فهذه المناطق والأقاليم تحتاج دائما إلى معونة السلطة أو الحكومة المركزية لزيادة مخصصات التعليم بدرجة تسمح لها بتحقيق أهداف التنمية فيها .

٥ – ضرورة تحديد الأهداف العامة لتطور الخدمات التعليمية بحيث تلتزم بها أجهزة الحكم الاقليمى أو المحلى . وبهذا السبيل فقط تستطيع السلطات التعليمية الاقليمية أو المحلية أن ترى أهدافها بوضوح ضمن نطاق الأهداف العامة للتعليم على المستوى القومى .

٦ – ضرورة تنسيق عمليات التخطيط التعليمى على مستوى الاقليم أو المحافظة داخل الاطار العام للخطة التعليمية القومية وما حدد لها من أهداف وغايات .

٧ – ضرورة الاشراف على تنفيذ مشروعات التعليم الواردة فى الخطة العامة بالنسبة لجميع المحافظات ومتابعتها وتقويم نتائجها للوقوف على نواحى النقص والقصور فيها وتلافيها عند وضع الخطط التعليمية الجديدة .

٢ – التخطيط التعليمى على المستوى الاقليمى :

إذا كانت الدولة على درجة كبيرة من الاتساع مثل الهند أو الصين أو كانت الاختلافات بين اقليم واقليم جوهرية مثل اختلاف العنصر أو الدين أو اللغة أو طبيعة الموارد الاقتصادية أو النظم الاجتماعية كما هو الحال فى الهند أو الاتحاد السوفيتى أو سويسرا ، فمن الضرورى أن يكون لكل اقليم خطته التعليمية التى تتناسب وظروفه الاقتصادية والاجتماعية . كذلك إذا كانت الدولة دولة اتحادية (فيدرالية أو كونفدرالية) يتمتع كل اقليم فيها بنوع من الاستقلال الذاتى فى الشئون الإدارية والتشريعية والقضائية فمن الطبيعى أن يكون هناك استقلال ذاتى أيضا من ناحية سياسة التعليم . بل إن الاستقلال فى ادارة التعليم هو أكثر مظاهر ممارسة

الأقاليم أو الولايات لاستقلالها الذاتى ضمن الاطار العام للدولة الاتحادية ، ويظهر هذا بوضوح فى الولايات المتحدة وسويسرا وألمانيا الغربية . ومن الواضح أنه إذا كانت سياسة التعليم وادارته وتمويل تتم على نطاق الاقليم أو الولاية فإن التخطيط له يجب أن يتم ضمن هذا الاطار أيضا .

وفى بعض الأحيان قد تأخذ صورة الحكم المحلى اتجاها متطرفا بحيث تصبح كل محلية صغيرة مسئولة عن ادارة التعليم وتمويله كما هو الحال فى انجلترا(١) . وقد ينتج عن هذا أن يصبح التقسيم الإدارى للمحليات عقبة فى سبيل رسم خطة التعليم لاقليم أو منطقة تكون فى ذاتها وحدة اقتصادية أو صناعية معينة. وقد صادفت انجلترا هذه المشكلة بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة حين واجهت نقصا شديدا فى القوى العاملة المدربة اللازمة لدفع حركة التنمية الاقتصادية بها . وقد وجدت أن ترك سياسة التعليم خصوصا التعليم التقنى ترسم على النطاق المحلى لن يؤدى إلى توفير احتياجاتها من القوى العاملة المدربة . لذلك فقد قسمت البلاد إلى عدد قليل من المناطق وقد روعى فى هذا التقسيم أن تكون كل منطقة وحدة اقتصادية أو صناعية معينة ، ثم وضعت لكل منطقة خطة للتعليم التقنى تتناسب واحتياجات هذه المنطقة من التعليم .

أما فى مصر فقد راعت الخطة الخمسية الأولى توزيع الخدمات التعليمية على المحافظات بحيث ينال كل قطاع منها نصيبه العادل من هذه الخدمات فى ضوء احتياجاته وعدد السكان ودرجة اقبالهم على التعليم . فقد أوضحت الخطة الأولى تباين نسبة عدد التلاميذ بالمرحلة الأولى لكل ألف من السكان . ففى مناطق القاهرة وبورسعيد والسويس مثلا تزيد هذه النسبة على ١٤٠ تلميذاً لكل ألف من السكان ، فى حين أنه فى مناطق طنطا وشبين الكوم وبنها وأسوان تزيد قليلا عن ١٠٠ وهى المتوسط العام ، بينما نجد أقل النسب فى مناطق سوهاج وقنا وكفر الشيخ فهى أقل من ٧٠ تلميذاً لكل ألف من السكان . لذلك فقد راعت الخطة زيادة الخدمات التعليمية فى المناطق المختلفة بحيث تتحقق عدالة توزيع خدمات التعليم الأولى بين المحافظات المختلفة . إلا أن الخطة قد أوضحت أنه فى محاولة ايجاد عدالة كاملة فى توزيع الخدمات التعليمية للمرحلة الأولية لم تغفل عاملا آخر

(١) منذ أن صدر قانون التعليم لعام ١٩٤٤ حدث اتجاه واضح نحو مركزية التعليم فى انجلترا ، وتحملت وزارة التربية التى أنشئت بموجب هذا القانون مسئوليات كبيرة فى التعليم من حيث ادارته وتمويله .

وهو مدى العائد من التوسع فى التعليم فى هذه المرحلة فى ضوء التكلفة ومدى استيعاب المدرسة من التعليم . وتقول الخطة فى ذلك «ليس فتح المدرسة فى حد ذاته هو الهدف ، ولكن الهدف هو الخدمة التى تؤديها المدرسة لأبناء الشعب وعددهم فى القطاع ..... فإذا فتحت مدرسة فى كفر الشيخ مثلا فسوف لا تجد من الملزمين العدد الذى يتناسب مع تكاليف فتح المدرسة وتبقى الفصول مخلخلة والنتيجة الحتمية لهذا الوضع أن توسع الوزارة رقعة القطاع الذى تخدمه المدرسة فى الجهات قليلة الكثافة وبذلك يجتمع عدد من القرى التى يكون نصيبها مدرسة واحدة» .

على أن هذا الأساس فى توزيع الخدمات التعليمية قد أدى بالضرورة إلى عدم زيادة نسبة التعليم الابتدائى فى المناطق قليلة الكثافة السكانية كما كان مقدرا نظرا لأن المدرسة التى تخدم مجموعة من القرى لا تجد اقبالا من تلاميذ هذه القرى بسبب بعد المدرسة عن مسكن التلميذ مع صعوبة الانتقال والتكلفة التى يتحملها ولى الأمر . لذلك فقد رسمت خطة التعليم الابتدائى فى مشروع الخطة الخمسية الثانية على أساس عدالة التوزيع لا على مستوى المحافظة ولكن على مستوى القرية بحيث توجد فى كل قرية مدرسة تستطيع توفير التعليم الابتدائى بها، وبحيث لا يقبل بالمراكز وعواصم المحافظات أعداد من التلاميذ خارج السن المقرر وتختزل هذه الأعداد من حساب القرية .

أما بخصوص مراحل التعليم الأخرى مثل الاعدادى والثانوى العام فإنه نظرا لازدياد الحاجة لهذا التعليم فى المدن والمناطق الحضرية نتيجة لشدة رغبة السكان بها فى الحصول على مراحل عالية من التعليم ، فإن الخطة راعت أن تلبى احتياجات المناطق التى على استعداد لإرسال أولادها إلى المدارس ، على أن تأتى المرحلة التالية وهى توزيع الخدمات على باقى المناطق بالعدل والتنسيق بينها بحيث يجد كل تلميذ مكانا فى نوع التعليم الذى يرغبه ويتفق مع ظروفه وبيئته .

وفى التعليم الفنى فقد رسمت الخطة للتعليم الصناعى بهدف توفير القوى العاملة من مستوى المهارات التى تتطلبها الصناعات بما يكفل سد احتياجات الأقاليم واكتفائها ذاتيا وبما يتفق وبيئتها الصناعية لذلك راعت الخطة فى انشاء المدارس والمعاهد الصناعية توزيع الصناعات فيها بما يتمشى مع سياسة التصنيع المقررة فى مشروع الخطة الخمسية الأولى للتنمية الاقتصادية ووفقا لتوزيع هذه الصناعات على المحافظات المختلفة .

أما فيما يختص بالتعليم الزراعى والتجارى فقد وضعت الخطة على أساس استكمال المدارس الاعدادية والثانوية بعواصم المحافظات وتوزيع خدمات هذا التعليم تبعا لتعداد السكان بالمحافظات .

أما بالنسبة لدور المعلمين والمعلمات الابتدائية والريفية فقد هدفت الخطة إلى توفير الاكتفاء الذاتى للمناطق بحيث يتفق توزيع الفصول بها على أساس تخريج مدرسين ومدرسات لكل منطقة وحتى تتلاشى ظاهرة الاغتراب التى كانت سائدة .

ومما يجدر ذكره أن تطبيق نظام الإدارة المحلية فى المحافظات ونقل مسئولية الاشراف على التعليم من القاهرة إلى المحافظات قد أدى إلى قيام كل محافظة بوضع مقترحاتها بخصوص خطتها التعليمية مراعية فى ذلك احتياجاتها الحقيقية ومشكلاتها الخاصة . لذلك روعى فى اعداد مشروع الخطة الخمسية الثانية للتعليم اشراك المحافظات فى دراسة أسسها مقدما ، ثم طلب منها وضع ما تراه من اقتراحات بشأن مشروعاتها للتعليم بها ، ثم روجعت مقترحات المحافظات لأكثر من مرة مع مندوبيها حتى انتهى الأمر إلى اتفاق بشأن مشروعات المحافظات بحيث تستجيب الخطة إلى الاحتياجات الواقعية للمحافظات وبحيث يتفق مع عدالة التوزيع على نطاق الجمهورية .

يتضح من هذا أن التخطيط الاقليمى للتعليم ضرورة يحتمها اختلاف الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فى الدولة الواحدة وأنه يهدف إلى تحقيق الأغراض الآتية :

١ – تكييف الأهداف العامة لخطط التعليم ووسائل تحقيق هذه الأهداف وفقا لظروف كل محافظة أو اقليم وتبعا لاحتياجاته وامكانياته .

٢ – اثارة حماس الجماهير بالاقليم نحو مسئولياتهم نحو التعليم ودفعهم للاشتراك والمساهمة فى الجهود التى تبذل نحو تطويره وتنميته فى مجتمعهم ، وتشجيع المنافسة الكريمة بين الأقاليم حتى يبذل كل اقليم أو محافظة كل جهده لتحقيق أقصى قدر من الخدمات التعليمية لسكانه ضمن الاطار العام للخطة التعليمية .

٣ – تكييف المحتوى التعليمى فى كل اقليم تبعا لظروف الأقليم واحتياجاته بما يجعل برامج التعليم ومناهجه متمشية مع هذه الظروف والاحتياجات .

٤ – جعل خطط التعليم أكثر تفصيلا وأكثر ابتعادا عن العموميات . فالتخطيط على النطاق القومى تخطيط يهدف بالضرورة إلى وضع الأسس العامة والخطوط العريضة للسياسة التعليمية ويتحاشى بقدر الامكان التفصيلات والدقائق التى قد تبعد الخطة التعليمية عن مبادئ التكامل والشمول . أما التخطيط على مستوى الاقليم أو المحافظة فإنه يسمح ببحث التفصيلات والدقائق بحيث تكون خطة العمل لتحقيق أهداف الخطة واضحة أمام المسئولين عن التعليم فى كل اقليم أو محافظة .

٥ – جعل الخطة التعليمية أكثر تفهما للعوامل الانسانية وأكثر تقديرا للاعتبارات التى تميز كل اقليم على حدة . فلكما كان التخطيط مركزيا، خصوصا إذا كانت الدولة بالغة الاتساع ، كان المخطط أبعد ما يكون عن ادراك المشكلات الانسانية والاقليمية التى قد تؤثر فى امكانية تحقيق الخطة وتقلل من احتمالات نجاحها .

٦ – التخطيط على المستوى الاقليمى تخطيط لامركزى يتمشى مع مبادئ الديمقراطية والحكم المحلى واشراك الشعب فى الحكم .

وقد تبين مما سبق أن التخطيط الاقليمى يجب أن يتم ضمن اطار الخطة الشاملة للتعليم حتى يمكن احداث توازن فى الخدمات التعليمية فى جميع المناطق والأقاليم بحيث تتحقق العدالة الاجتماعية ومبادئ تكافؤ الفرص على نطاق الدولة كلها . ولإحداث تناسق كامل بين التخطيط القومى والتخطيط القومى والتخطيط الاقليمى فإن اعداد الخطة القومية الشاملة يجب أن يمر بالمراحل التالية :

١ – تعد الحكومة المركزية أو جهاز التخطيط المركزى للتعليم بها اطار مشروع خطة شاملة للتعليم تحدد فيها الخطوط العريضة للأهداف العامة للخطة وأولوياتها ومصادر تمويلها .

٢ – ضمن اطار هذه الخطة الشاملة يضع كل اقليم خطته للتعليم على النطاق الاقليمى وتوضع فيها الأهداف التفصيلية للخطة الاقليمية وأولوياتها وتكلفتها .

٣ – تعاد دراسة هذه الخطط الاقليمية على المستوى القومى ، وفى ضوء هذه الخطط الاقليمية توضع الخطة الشاملة للتعليم ومكوناتها من الخطط الاقليمية ضمن اطار الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

مراجع الباب الأول

المراجع العربية :

١ – ابراهيم حلمى عبد الرحمن ، مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ ، ملاحظات بشأن الخطة العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وصلتها بالإدارة المحلية ونظم عملها ، معهد التخطيط القومى مذكرة ١٢ ، القاهرة ، ١٩٦٥ .

٢ – ابراهيم عصمت مطاوع ، التخطيط التربوى ، مجلة التربية الحديثة فبراير ١٩٦٨ القاهرة ، ص ص ١٩١ – ٢٠٠ .

٣ – ابراهيم عصمت مطاوع ، أساسيات التخطيط التربوى ، مجلة التربية الحديثة يناير ١٩٦٦ ، القاهرة ص ص ١٦٩ – ١٧٥ .

٤ – ابراهيم عصمت مطاوع ، التخطيط للتعليم الريفى . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة ، ١٩٦٤ .

٥ – ابراهيم عصمت مطاوع ، التخطيط للتعليم العالى ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٧٣ .

٦ – البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٧٨ .

٧ – البنك الدولى . تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٠ .

٨ – البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ١٩٨٤ .

٩ – جاك لوب . العام الثالث وتحديات البقاء (ترجمة أحمد فؤاد بلبع) عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٦ .

١٠ – الجهاز المركزى للتعبئة العامة والأحصاء ، التنمية فى مصر ، سبتمبر ١٩٧٨ .

١١ – حامد عمار ، أسس التخطيط الاجتماعى فى النطاق القومى والمحلى ، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ، سرس الليان ، ١٩٥٩ .

١٢ – راسل ج دافيز ، تخطيط تنمية الموارد البشرية (نماذج ومخططات تعليمية (ترجمة سمير لويس سعد د. أحمد محمد التركى ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ١٩٧٣) .

١٣ – فردريك هاربسون (ترجمة ابراهيم حافظ) التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٦ .

١٤ – عبد الباسط محمد حسن ، التنمية الاجتماعية ، مكتبة وهبة ، القاهرة ١٩٦٧ .

١٥ – عبد العزيز خير الدين ، التخطيط القومى والتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، دار الكتاب العربى ، القاهرة .

١٦ – عبد الله عبد الدائم ، التخطيط التربوى ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٢ .

١٧ – عبد الله عبد الدائم ، التربية فى البلاد العربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٨٣ .

١٨ – على السلمى ، التخطيط والمتابعة ، مكتبة غريب ، القاهرة ١٩٧٨ .

١٩ – محمد طلعت عيسى ، دراسات فى التخطيط الاجتماعي ، مكتبة القاهرة الحديثة . القاهرة ١٩٦٨ .

٢٠ – محمد على حافظ ، التخطيط للتربية والتعليم ، الدار المصرية للتأليف القاهرة ١٩٦٥ .

٢١ – محمد منير مرسى ، وعبد الغنى النورى ، تخطيط التعليم واقتصادياته ، دار النهضة ، القاهرة ١٩٧٥ .

٢٢ – هـ . ل . جريفث ، التخطيط التربوى فى البلاد العربية (ترجمة محمد نبيل نوفل) مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٦٩ .

المراجع الأجنبية :

1 . Adams, R., Educational Planning, Towards a Qualitative perspective, UNESCO, Paris, 1978 .

2 . Banghart, Frank W. & Trull, Albert, Educational Planning, The Mcmillan Com. New York, 1973 .

3 . Hencley, S. P. & Yates, J.R., Futurism in Education, McCutchan Pub. Corp., California, 1974.

4. I.L.O., Why Labour Leaves Land, A Comparative Study of the Movement of Labour out of Agriculture, Geneve, 1960 .

5. Kerr, Clark & Dunlop, J.T.V., Harbison, M. & Meyers, Industrialism and Industrial Man, the Problems of Labour and Management in Economic Growth, Harvard Univ. Press, Cambridge, 1960.

6. Machlup, Fritz, The Production and Distribution of Knowledge in the U.S. Princeton, 1962 .

7. UNESCO, Manual of Eduction Statistics, Paris 1961.

8. UNESCO, Element of Educational Planning, Studies and Documents, Paris 1963.

9. UNESCO, International Bureau of Education, Educational Planning, Paris, 1963.

الباب الثانى

التخطـيط التعـــليمى والقــوى العاملـــة

الفصل الرابع

دور القوى العاملة في التخطيط التعليمى

الفصل الرابع
دور القوى العاملة في التخطيط التعليمي

تخطيط القوى العاملة كأساس للتخطيط التعليمي :

إعداد القوى العاملة المدربة مشكلة ليست جديدة على المجتمعات الانسانية، فأى مظهر من مظاهر الحضارة الانسانية يحتاج إلى العنصر البشرى ، إلا أن مشكلة القوى العاملة المدربة لم تظهر بوضوح وعلى نطاق كبير حتى اندلاع الثورة الصناعية وبدء حركات التصنيع فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر . فحتى ذلك الحين كانت الصناعة حرفية وكان عدد الحرف قليلا نسبيا ، وكان التدريب لها يتم ضمن نطاق الأسرة أو ضمن نطاق النقابة التى تضم فئة معينة من الحرفيين . وقد كان عدد الذين يتعلمون الحرف قليلا ، فنادرا ما كانت تخرج هذه الحرف عن حيز أفراد الأسرة أو أعضاء النقابات الذين كانوا يعملون بها ، بل كان لهذه النقابات الحرفية شبه امتياز حددته القوانين فى كثير من البلاد بحيث لم يكن لأى فرد أن يتعلم الحرف بدون موافقة هذه النقابات ووفقا للشروط التى وضعتها .

إلا أن مظاهر الصناعة الحديثة من حيث استخدام الآلات فى الانتاج وتقسيم العمل والتخصص فيه قد أدى إلى ظهور احتياجات شديدة من القوى العاملة المدربة فى مستوياتها وتخصصاتها المختلفة . ولكن للأسف لم يصحب ظهور هذه الاحتياجات من القوى العاملة فى المجتمعات الصناعية احداث أى تخطيط لإعدادها أو تدريبها ، فنشأ عن ذلك مشكلات اجتماعية وسياسية واقتصادية خطيرة يحدثنا عنها تاريخ نمو حركات التصنيع فى أوربا الغربية وأمريكا الشمالية .

والتخطيط للقوى العاملة وربط التخطيط للتعليم بمشكلات هذه القوى شئ حديث نسبيا . فلقد أحدث التطور العلمى والتكنولوجى فى السنوات الأخيرة ثورة هائلة فى تركيب الاقتصاد وفى نموه وسرعة تغييره . كما احدث انقلابا فى

تركيب الوظائف والمهن وفى محتوياتها التعليمية ومستوياتها المهارية . وأصبح التعليم والتدريب المنظم والمعطى فى مؤسسات خاصة به السبيل الأول للحصول على المهارة والخبرة . وأصبح من الواضح أن عدم الانتباه إلى مشكلات القوى العاملة يمكن أن يؤدى إلى انخفاض فى مستويات الانتاجية ، وبطء فى معدلات النمو الاقتصادى ، وعجز فى القوى العاملة المدربة ، وكثير من المشكلات الاجتماعية من بطالة وفقر وغير ذلك .

تخطيط القوى العاملة أو تخطيط التعليم على ضوء الاحتياجات من القوى العاملة فى المستقبل أصبح إذن ضرورة لكى يقوم الجهاز التعليمى بوظائفه فى تحقيق رخاء المجتمع ورفاهيته .

والتخطيط للقوى العاملة يحتم أن يكون التخطيط للتعليم تخطيطا طويل الأمد . إن بناء القوى العاملة المدربة يحتاج إلى زمن طويل . فكما سبق أن ذكرنا، أن تدريب طفل فى السادسة ليكون مهندسا أو عالما أو مديرا يحتاج إلى خمسة عشر أو عشرين عاما . كما أن أى تخطيط يهدف إلى زيادة المتعلمين لتوفير الاحتياجات من القوى العاملة يجب أن يأخذ فى الاعتبار توفير المدرسين اللازمين لتعليمهم أولا . لذلك فإن أى خطة للتعليم فى ضوء اعتبارات القوى العاملة يجب أن توضع لخمسة عشر أو عشرين عاما فى المستقبل .

وتخطيط التعليم على ضوء الاحتياجات من القوى العاملة يقابله كثير من الاعتراضات ، كما يكتنفه غير قليل من الشكوك حول مدى «العلمية» من ربط التربية والتعليم بعجلة الاقتصاد القومى ويعتبرون أن توجيه خطط التعليم على أساس احتياجات المجتمع من القوى العاملة تجاهلا لذاتية الفرد واحتياجاته الذهنية والثقافية . التربية والتعليم فى نظرهم هدف فى حد ذاته ولا هدف لهما خير من أن يكون الفرد شخصا مثقفا . أما الناحية المنفعية والمهنية للتعليم فهى بالضرورة تأتى تباعا . فالشخص المثقف قادر على كسب رزقه بصورة أو بأخرى ، قادر على مواجهة مختلف مشكلات الحياة وتكييف نفسه تبعا للظروف المختلفة التى تقابله .

وفريق آخر من رجال التربية والتعليم ، بالرغم من ايمانهم بأهمية التعليم من الناحية الاقتصادية ، يتخوفون من ربط التعليم بالتنبؤات طويلة المدى عن الاحتياجات من القوى العاملة . فهم يتشككون فى قيمة هذه التنبؤات ويصفونها بأنها غير عملية ، ويؤكدون استحالة الوصول منها إلى حقائق ثابتة تسمح بأن

يبنى عليها تخطيط لسياسة التعليم . فقد تكون التنبؤات خاطئة ، وهو احتمال فى نظرهم قوى جدا ، مما يجعل تخطيط التعليم على أساسها شئ خطير قد يؤدى إلى ضياع مستقبل الأفراد ، كما يؤدى إلى خسائر عظيمة بالنسبة للدولة .

وكلا الرأيين قاصر لحد كبير .

فمن ناحية ، لا يمكن بحال فصل أهداف التعليم بالنسبة للفرد عن أهدافه بالنسبة للمجتمع . فوظيفة التربية من حيث مساهمتها فى تنمية شخصية الفرد وذاتيته لا يمكن فصلها عن الدور الذى تقوم به لسد احتياجات المجتمع من قوى عاملة مدربة قادرة على المساهمة فى تنميته ورخائه . كما أن القول بأن التعليم المهنى لا يضم محتوى ثقافيا بكل معانى هذه الكلمة قول يجانبه العدل والانصاف. فالمهنة يمكن أن تكون محورا تدور حوله جميع صور التعليم العام ، ومركزا تتجمع حوله ثقافة الانسان . كما أن القول بأن الاعداد المهنى لا يساعد على تنمية ذاتية الفرد قول خاطئ أيضا . فالفرد عقل وبدن وميول وقدرات واتجاهات ، وإذا كان هناك من تنمى ذاتيته عن طريق دراسة عامة نظرية فهناك من تنمى ذاتيته عن طريق تعلم حرفة أو مهنة . وإذا كانت ميول فرد تدفعه إلى التعمق فى دراسة الفلسفات والفنون والتاريخ والأدب والشعر فهناك من تدفعه ميوله إلى دراسة بعض الحرف والفنون أو التدريب على بعض الأعمال اليدوية الفنية .

أما المتشككون فى تخطيط التعليم على أساس تنبؤات طويلة المدى للاحتياجات من القوى العاملة فهم على جانب غير قليل من الحق . فمن الطبيعى أن تعتمد التقديرات طويلة المدى على قدر كبير من الحدس والتخمين ، وأن تبنى على كثير من الفروض والاحتمالات . ولكن تنبؤات الاحتياجات من القوى العاملة على المدى الطويل غالبا ما تكون تنبؤات عريضة لا تهتم بالتفصيلات الدقيقة . فليس المطلوب من هذه التنبؤات ، ولا هو فى الحقيقة من الممكن ، تقدير الأعداد المطلوبة من القوى العاملة فى كل مهنة بالذات (مثلا عدد الكاتبين على الآلة الكاتبة) خلال خطة طويلة ولتكن مدتها عشرين عاما . وبالتالى فالتخطيط للتعليم لمواجهة الاحتياجات من القوى العاملة على المدى الطويل تخطيط يهدف بالضرورة إلى وضع الخطوط العريضة لسياسة التعليم فى المستقبل بما يكفل نجاح وتحقيق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

كما يجب التنبيه إلى أن الخطة طويلة المدى للتعليم لتوفير الاحتياجات من

القوى العاملة ليست قرآنا لا يمكن تعديله أو تغييره . فبجانب الخطة طويلة المدى توجد دائما خطط خمسية وسنوية أكثر تفصيلا وأكثر واقعية ، وتستخدم هذه الخطط القصيرة المدى كمعايير لاحداث أى تعديلات فى الخطة طويلة المدى .

نستنتج مما سبق أن ربط التخطيط للتعليم بتوفير الاحتياجات من القوى العاملة ضرورة يحتمها التطور الاقتصادى والثقافى للمجتمع . وأن التخطيط طويل المدى للاحتياجات من القوى العاملة يمكن أن يكون أساساً للتخطيط التعليمى لايتأثر يكون تقديرات هذه الاحتياجات تحتمل كثيرا من عدم الدقة والشمول .

أهمية تخطيط القوى العاملة :

تمثل القوى العاملة العمود الفقرى للاقتصاد القومى والدعامة القوية التى يستند عليها أى تطور اقتصادى أو اجتماعى . وتوفير قوة عاملة مدربة على مستوى عال من المهارة والكفاءة أحد الأركان الرئيسية فى تحقيق أهداف أى خطة شاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وقد جذب تخطيط القوى العاملة انتباها فى العالم أجمع خلال حقبة الستينيات . ففى الدول المتقدمة أصبح تحقيق زيادة أكبر فى الانتاجية وايجاد حالة من العمالة العاملة فى سوق العمل أحد الأهداف الكبيرة لهذه الدول . كما أن السيل المتدفق من الاختراعات والاكتشافات العلمية والتكنولوجية فى هذه الدول أدى إلى زيادة الحاجة إلى قوى بشرية مدربة لاستخدام هذه الاختراعات والاكتشافات فى الانتاج . وقد دعا هذا إلى تخطيط بعيد المدى للقوى العاملة لمواجهة الاحتياجات القائمة والمنتظرة من الأفراد العاملين المدربين .

أما فى الدول النامية فرغبتها فى دفع حركة نموها الاقتصادى بأقصى سرعة ممكنة للحاق بركب الدول المتقدمة قد أدت إلى خلق موقف أصبح فيه توفير الاحتياجات من القوى العاملة المدربة العامل الأول فى تحقيق أهدافها من خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ومن المعلوم أن توفير الاحتياجات من القوى العاملة فى البلاد النامية يتضمن كثيرا من المشكلات . فعلى المدى القصير نجد أن التطور العلمى والتكنولوجى يسير بخطوات أسرع بكثير من تراكم الخبرات والمهارة فى القوى العاملة الموجودة . وقد أدى هذا إلى زيادة هائلة فى الاستثمارات فى معدات وآلات وأجهزة على جانب كبير من التطور والتعقيد تحتاج لعمال على درجة كبيرة من المهارة والتعليم لتشغيلها . ولما كانت القوى العاملة فى هذه البلاد

ينقصها الكثير من المهارة والخبرة ، فقد حتم هذا الموقف ضرورة استيراد المهارة من الخارج ، كما حتم ضرورة الاهتمام ببرامج التدريب السريع . وعلى المدى الطويل نجد أن الزيادة السريعة فى السكان التى تواجهها هذه الدول بالإضافة إلى المشكلات المترتبة على حركات التصنيع من هجرة من الريف نحو الحضر أو تغيرات فى التركيب الاجتماعى والأوضاع الاقتصادية ، قد حتم ضرورة وضع تخطيط طويل المدى للقوى العاملة والتعليم .

تعريف تخطيط القوى العاملة :

يمكن تعريف تخطيط القوى العاملة بأنه العملية المنتظمة المستمرة التى يتم بها حصر وتقدير موارد مجتمع ما من القوى البشرية ، ثم تصنيف هذه القوى واستغلالها أو تشغيلها وتوجيهها أو توزيعها بين القطاعات الاقتصادية المختلفة بواسطة هيئة مركزية وفقا لخطة محددة بقصد تحقيق أهداف اقتصادية واجتماعية معينة فى أقصر وقت ممكن وبأقل تكلفة اجتماعية أو اقتصادية .

وتخطيط القوى العاملة يتطلب فهما كاملا لأهداف الدولة وسياساتها وبرامجها لتحقيق هذه الأهداف . كما يتضمن معرفة للاحتياجات المستقبلة من القوى العاملة من جميع المستويات والفئات لكل قطاع من قطاعات الاقتصاد القومى . فمعرفة هذه الاحتياجات يحدد لدرجة كبيرة طاقات التعليم والتدريب التى يجب تعبئتها للوفاء بهذه الاحتياجات ، ومتى وأين يجب التوسع فى هذه الطاقات . ولا شك أن هذا يتطلب دراسة وتحليلا عميقين للظروف الاقتصادية والاجتماعية فى الدولة التى يتم فيها هذا التخطيط ونمطها فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمستقبل .

أهداف تخطيط القوى العاملة :

يهدف تخطيط القوى العاملة إلى تحقيق حالة من التوازن بين الاحتياجات من القوى العاملة كما تحددها خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والغرض منها كما تحدده الامكانيات الموجودة من الموارد البشرية والطاقات القائمة لأجهزة التعليم والتدريب . على أن هذا التخطيط يجب أن يؤدى إلى اقتراح وسائل ورسم سياسات يمكن بواسطتها الاستفادة من الزيادة المطردة فى السكان وبالتالى الزيادة فى القوى العاملة لمقابلة الاحتياجات منها الناشئة عن عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

على أنه يجب الاشارة إلى أنه لما كان تخطيط القوى العاملة فرعًا جديداً من الدراسات ، فإن أساليب هذا التخطيط لا يزال ينقصها الكثير من الموضوعية أو العلمية فى البحث . فتخطيط القوى العاملة يعتمد على فروض وتنبؤات واحصائيات تحتمل كثيرا من الخطأ أو سوء التقدير . وقد يقال إن تقدير حجم القوى العاملة فى الحاضر أو فى المستقبل على أساس بيانات ديموجرافية شئ سهل نسبيا ، ولحد كبير يمكن الاعتماد عليه . ولكن الصعوبة تتضح فى عمل أى تقديرات لتوزيع هذه القوى العاملة بين القطاعات الاقتصادية أو فروع الصناعة المختلفة . ومع هذا فالعناصر الأساسية المؤلفة لتخطيط القوى العاملة يمكن تحديدها بوضوح ويمكن عمل تقديرات لها فى المستقبل بدرجات متفاوتة من الدقة، وهى على العموم تسمح بوضع أساس سياسة للقوى العاملة والتعليم تهدف إلى احداث حالة من التوازن بين العرض والطلب منها .

المفاهيم المستخدمة فى تخطيط القوى العاملة :

من الأهمية بمكان لعمل أى دراسة للقوى العاملة سواء من جهة حصرها أو لأغراض تخطيطها معرفة المفاهيم المستخدمة فى هذا المجال . ويمكن تحديد هذه المفاهيم أو التعاريف فيما يلى :

القوى البشرية :

هى ذلك الجزء من السكان الذى يمكن استغلاله فى النشاط الاقتصادى ، وهو عبارة عن عدد جميع السكان مستبعدا منهم غير القادرين على العمل وهم :

الأطفال : الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات .

كبار السن : أكبر من ٦٥ سنة ما داموا لا يمارسون عملا مستمرا .

العجزة : وهم الذين لا يمكنهم أداء عمل مثمر بسبب عاهة معقدة أو أمراض مزمنة استعصى علاجها .

وتنقسم القوى البشرية إلى قسمين :

أولاً : الأفراد الداخلون فى قوة العمل .

ثانياً : الأفراد الخارجون عن قوة العمل .

أولاً : الأفراد الداخلون فى قوة العمل :

هم جميع الأفراد الذين يساهمون بمجهودهم الجسمانى أو العقلى فى أى عمل يتصل بإنتاج السلع أو الخدمات أو الذين يقدرون على أداء هذا العمل

ويرغبون فيه ويبحثون عنه .

وتنقسم قوة العمل تبعا لهذا التعريف إلى قسمين :

١ - **المشتغلون** : وهم الذين يباشرون عملا مثمرا سواء كانوا يعملون بأجر أو يعملون بدون أجر أو يعملون لحسابهم أو أصحاب الأعمال .

٢ - **المتعطلون** : وهم الأفراد القادرون على دخول سوق العمل ولكنهم لايجدون العمل المثمر رغم رغبتهم فيه وبحثهم عنه .

ثانياً : الأفراد الخارجون عن قوة العمل :

هم الأفراد القادرون على العمل ولكنهم لا يعملون ولا يبحثون عن العمل المثمر سواء بسبب عدم رغبتهم فيه لاستغنائهم عن التكسب عن طريق العمل أو بسبب عدم امكانهم الدخول فى سوق العمل .

ويدخل تحت هذه الطائفة :

١ - **ربات البيوت وغيرهم من النساء المتفرغات للأعمال المنزلية:**

وتشمل هذه الفئة جميع النساء اللاتى تفرغن تماما لأعمال المنزل المتعلقة بالأسرة التى ينتمين اليها حسب التعريف المحدد للأسرة .

٢ - **الطلبة** : وهم المتفرغون للتعليم من الجنسين الملتحقون بإحدى المدارس أو الجامعات أو غيرهم .

٣ - **أرباب المعاشات** : وهم الأفراد (أقل من ٦٥ سنة) الذين تركوا أعمالهم وأصبحوا يعتمدون بصفة أساسية على معاشات أو مكافآت أو تعويضات عن المدة التى قضوها فى عملهم السابق ولا يزاولون عملا مثمرا خلال فترة البحث .

٤ - **الزاهدون عن العمل** : وهم أولئك الأفراد الذين لا يزاولون عملا مثمرا ولا يبحثون عنه رغم قدرتهم وذلك بسبب اكتفائهم بما يحصلون عليه من دخول خاصة أو اعانات دورية .

٥ - **نزلاء السجون ومؤسسات الخدمات العامة** : كالمصحات والمستشفيات والملاجئ وغيرهما .

الإحصاءات المستخدمة
لتخطيط القوى العاملة

يلزم لعمل أى تخطيط للقوى العاملة كأساس لتخطيط التعليم مجموعة ضخمة من البيانات الاحصائية . فإعداد تقديرات للعرض أو الطلب من القوى العاملة يحتاج إلى توافر مادة احصائية على درجة كبيرة من الشمول والدقة عن الوضع الحاضر . وفى السنوات السابقة حتى يمكن استنتاج اتجاهات يمكن على أساسها عمل تنبؤات أو تقديرات للمستقبل . ويمكن تقسيم هذه البيانات الاحصائية إلى الأقسام الآتية :

١ - احصاءات سكانية :

يحتاج المخطط للقوى العاملة أن يكون على علم تام بالأوضاع السكانية وتطورها خلال السنوات الماضية واحتمالات تطورها فى المستقبل . والاحصاءات الخاصة بالأوضاع السكانية يجب أن تشمل ما يأتى :

(أ) نمو السكان خلال السنوات الماضية :

إن الاحصاءات الخاصة بنمو السكان خلال عدة سنوات ماضية تعطى المخطط فكرة عن معدلات الزيادة السنوية فى السكان واحتمالات هذه الزيادة فى المستقبل .

(ب) تطور تركيب السكان تبعا للنوع وفئات السن :

تعتبر هذه البيانات ذات أهمية خاصة لتقدير حجم قوة العمل الموجودة واحتمالات تغيرها فى المستقبل . هذا بالإضافة إلى أهمية هذه البيانات عند تقدير التوسعات المطلوبة فى الجهاز التعليمى وكذا مقدار ما سيطرح إلى سوق العمل سنويا من الموارد البشرية .

(جـ) تطور توزيع السكان تبعا للريف والحضر :

وهذه البيانات ذات أهمية كبيرة لدراسة التغيرات التى حدثت فى توزيع السكان بين الريف والحضر ، فإنها تعطى مخطط القوى العاملة معلومات عن ظاهرة الهجرة التى تتميز غالبا بأنها من الريف إلى الحضر . كما تعطيه فكرة عن احتمالات زيادة الطلب على الخدمات العامة مثل التعليم والاسكان والصحة وغيرها . هذا بالاضافة إلى أنها تبين له احتمالات تطور قوة العمل التى يمكن

استخدامها فى التصنيع والتى تتم غالبا فى المدينة ، واحتمالات زيادتها أو نقصها فى الريف مما يؤثر على موقف العمالة هناك .

(د) التنبؤ بزيادة السكان فى المستقبل :

البيانات الاحصائية الخاصة بتنبؤات الزيادة فى السكان خلال سنوات الخطة تكون عنصرا هاما من عناصر التخطيط للقوى العاملة . فعن طريق هذه التنبؤات يمكن تقدير العرض من القوى العاملة خلال سنوات الخطة ، وكذا تقدير الاحتياجات من خدمات التعليم والتدريب وغيرها . وتبنى تقديرات زيادة السكان فى المستقبل دائما على أساس الاتجاهات الحاضرة والماضية فى نمو السكان . فيمكن مثلا افتراض ثبات معدل الزيادة فى السكان بمعنى ثبات معدلات المواليد والوفيات خلال سنوات الخطة ، أو افتراض حدوث تغيير فى هذه المعدلات مثل انخفاض نسبة الوفيات أو انخفاض نسبة المواليد أو غير ذلك . ومن المهم أن تكون هذه التقديرات الخاصة بنمو السكان خلال سنوات الخطة موزعة تبعا للنوع وفئات السن وتبعا لتوزيعها الجغرافى بين الريف والحضر وبين المحافظات أو الأقاليم المختلفة .

٢ - إحصاءات خاصة بحجم قوة العمل :

البيانات الاحصائية الخاصة بحجم قوة العمل يمكن تجميعها عن طريق عمليات المسح الاحصائى للقوى العاملة . وتتوافر هذه البيانات فى التعداد العام للسكان وبيانات احصاء القوى العاملة بالعينة أو احصائيات الأجور وساعات العمل. ويمكن الاستفادة من هذه البيانات فى إعداد جداول شاملة لتوزيع القوى العاملة فى كل نشاط اقتصادى أو فرع من فروع الصناعة وفقا لفئات السن والحالة التعليمية والنوع وكذا التوزيع الجغرافى لهذه القوى على مستوى الأقاليم أو المحافظات أو على مستوى الريف والحضر .

ومن المهم جدا الانتباه إلى العوامل التى توثر فى حجم قوة العمل . فرفع سن الالزام الكامل إلى ١٥ سنة مثلا يحتم اعتبار كل من دون هذا السن خارج قوة العمل . وفى الماضى كانت احصائيات القوى العاملة فى جمهورية مصر تعتبر الأفراد من سن ٦ فأكثر ضمن قوة العمل . وقد كان لزيادة نسبة الالزام أثر فى صدور القانون رقم ٩١ سنة ١٩٥٩ الذى نص على عدم تشغيل الأحداث تحت سن ١٢ سنة مما أدى إلى الاستبعاد التدريجى لهذه الفئة من قوة العمل .

على أن هناك أهمية خاصة فى تحديد من يعتبرون داخل قوة العمل

خصوصا بالنسبة للمشتغلين فى قطاع الزراعة الذين يعملون لحساب الأسرة بدون أجر ، وهؤلاء هم أعضاء الأسرة المشتركون فيها فى معيشة واحدة والذى يقتصر نشاطهم الاقتصادى على العمل لحساب الأسرة فى مهنتها أو حرفتها التى تكسب منها عيشها دون أن يتقاضوا أجرا نظيرا ذلك . والدول تختلف فيما بينها اختلافا كبيراً فيما إذا كانت النساء اللائى يعملن لحساب الأسرة يعتبرن داخل أو خارج قوة العمل . فبعض الدول تعتبرهن ضمن قوة العمل والبعض الآخر تعتبرهن خارجها. على أى حال يجب الانتباه جيدا إلى هذا عند محاولة اجراء أى دراسة مقارنة على النطاق الدولى .

ويمكن الاستفادة من اتجاهات توزيع قوة العمل خلال السنوات الماضية بين قطاعات الاقتصاد وفروع الصناعة المختلفة فى التنبؤ بهذا التوزيع فى المستقبل . إلا أنه من الصعب الاعتماد على هذه الطريقة حيث إن التطورات العلمية والتكنولوجية وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية تؤثر تأثيرا كبيرا على احتمالات توزيع القوى العاملة بين القطاعات الاقتصادية وفروع الصناعة المختلفة فى المستقبل . لذلك فإن هذا التوزيع يجب أن يعتمد بصفة أساسية على التنبؤات بالنمو الاقتصادى فى المستقبل والتغيرات المنتظرة فى الانتاجية . وسنأتى لشرح هذا عند الحديث عن عمليات التخطيط للقوى العاملة فى الفصل التالى .

٣ - احصاءات خاصة بالعمالة والبطالة والعمالة غير الكاملة :

يحتاج تخطيط القوى العاملة إلى بيانات احصائية عن المدى الذى تنتفع به الموارد البشرية الموجودة ، أو بمعنى آخر نسب العمالة والبطالة والعمالة غير الكاملة لحجم قوة العمل كلها . وقد سبق أن عرفنا من هم العاملون أو المشتغلون ومن هم المتعطلون . والحقيقة أن جميع المشتغلين ليسوا كاملى التوظف ، فالكثير منهم فى حالة عمالة جزئية فقط . ويمكن تعريف العمالة الجزئية Under employment بأنها الفرق بين كمية العمل المنجز بواسطة عدد معين من الأفراد العاملين وكمية العمل الذى يستطيعه هذا العدد من العمال ويرغبون فى انجازه . وتأخذ العمالة الجزئية ثلاث صور مختلفة هى :

(أ) عمالة جزئية صريحة :

وهى تحدث للأفراد الذين يعملون عددا أقل من ساعات العمل اليومية أو الأسبوعية العادية ، وهم مستعدون بل ويبحثون عن عمل لعدد أطول من الساعات.

(ب) عمالة جزئية مقنعة :

وهذه تحدث للأفراد الذين يشتغلون العدد الكامل من ساعات العمل اليومية أو الأسبوعية فى وظائف أو أعمال احتياجاتها من الجهد والعمل أقل من طاقة وامكانيات العاملين بها فى هذا العدد من الساعات بحيث يمكن أن تنجز مثلا فى عدد أقل من ساعات العمل .

(جـ) عمالة جزئية كامنة :

وهذه تحدث للأفراد الذين يشتغلون العدد الكامل من ساعات العمل الأسبوعية فى وظائف أو اعمال تستنفذ كل طاقتهم وامكانياتهم ، ولكن انتاجيتهم قليلة نتيجة لصعوبات تنظيمية أو فنية فى الأعمال التى يشتغلون فيها .

وإذا كانت نسبة البطالة معقولة لا تجاوز مثلا ١ ٪ ، أو إذا كانت المدة التى يقضيها العامل فى حالة بطالة قصيرة ، فليس هناك مشكلة بالنسبة لتخطيط القوى العاملة . فنسب البطالة الصغيرة وحالات البطالة قصيرة الأمد ظواهر موجودة فى جميع المجتمعات الصناعية حتى ما كان منها فى حالة عمالة كاملة . أما إذا كانت هناك حالات بطالة طويلة الأمد أو كانت نسبة العاطلين كبيرة، أو إذا كانت هناك حالات مزمنة من العمالة غير الكاملة كما هو الحال فى أغلب المجتمعات الزراعية، فإن تقديرات هذه البطالة أو العمالة الجزئية ذات أهمية كبيرة فى أى تخطيط للقوى العاملة . وقد يقال إن مشكلات البطالة أو العمالة غير الكاملة أكثر اتصالا بالتخطيط الاقتصادى العام منها بالتخطيط أو تخطيط القوى العاملة ، إلا أنه من الصعب وضع تقديرات مقبولة للامكانيات من القوى العاملة التى يمكن استغلالها فى المستقبل دون معرفة أبعاد مشكلة البطالة أو العمالة الجزئية القائمة واحتمالاتها فى المستقبل .

ويمكن الحصول على البيانات الاحصائية الخاصة بالعمالة والبطالة والعمالة غير الكاملة من بيانات التعداد العام للسكان واحصاء القوى العاملة أو قيودات مكاتب العمل أو مكاتب الضمان الاجتماعى والتأمينات الاجتماعية إذا كان هناك مثل هذه التنظيمات .

٤ - احصاءات خاصة بالتوزيع الوظيفى للقوى العاملة :

البيانات الاحصائية الخاصة بتوزيع قوة العمل تبعا للوظيفة أو المهنة ذات أهمية خاصة فى تخطيط القوى العاملة . فعن طريق هذه البيانات يمكن معرفة التركيب الوظيفى للقوى العاملة بصورة اجمالية ، وكذلك التركيب الوظيفى

للمشتغلين فى كل قطاع . وإذا كانت هذه البيانات لسلسلة زمنية معقولة فإنه يمكن الحصول على معلومات هامة عن الزيادة أو النقص فى القوى العاملة تبعا للوظائف والمهن كما يمكن استخلاص الاتجاهات السائدة والمتوقعة فى التوزيع الوظيفى للقوى العاملة . وعلى أساس التركيب الوظيفى فى الوقت الحاضر واحتمالات نموه الطبيعى والتركيب الوظيفى المطلوب فى المستقبل خلال سنوات الخطة ، يمكن تقدير الاحتياجات من القوى العاملة وكذلك الاحتياجات من التعليم والتدريب .

ويمكن الحصول على هذه البيانات الاحصائية من التعداد العام للسكان أو احصاء القوى العاملة بالعينة . إلا أنه يجب معالجة هذه البيانات التى تتبع دائما تقسيمات وتعاريف دولية بحيث تتمشى مع التقسيمات الملائمة للتركيب الوظيفى فى البلد الذى يتم فيه التخطيط للقوى العاملة أو التعليم .

٥ - احصاءات خاصة بالتوزيع الجغرافى للقوى العاملة :

البيانات الاحصائية الخاصة بالتوزيع الجغرافى للقوى العاملة المقسمة تبعا للنشاط الاقتصادى أو فروع الصناعة وكذلك تبعا للمهنة أو الوظيفة ذات أهمية كبيرة لتخطيط القوى العاملة . فمن الملاحظه فى جميع الدول أن هناك سوء توزيع فى الوظائف والمهن خصوصا العالية مثل الأطباء والمهندسين والمحامين بين الريف والحضر أو بين الأقاليم بعضها وبعض . فبينما تتكدس هذه الوظائف والمهن فى المدينة نجد أن الريف يعانى نقصا شديدا فيها . كما أن جميع الشواهد تثبت أن هناك هجرة مستمرة من الريف إلى الحضر وخصوصا إلى المدن الكبيرة . ومن المعلوم أن هذه الهجرة ناتجة عن أسباب كثيرة منها عدم قدرة الزراعة على استيعاب الزيادة فى الأيدى العاملة الناشئة عن نمو السكان أو عن استخدام وسائل تكنولوجية حديثة فى الزراعة . ولا شك أن هذه الهجرة تؤثر على حجم العرض من قوة العمل فى كل من الريف والحضر . ولكن لما كانت الزيادة فى حجم قوة العمل الناشئة عن الهجرة من الريف هى فى أغلبها زيادة فى الأيدى غير المدربة فإن هذا سيضع أعباء ثقيلة على أجهزة التعليم والتدريب لتحويل هذه الزيادة فى الأيدى العاملة غير المدربة وغير الصالحة للعمل الماهر إلا قوة عاملة مدربة يمكن الاستفادة بها فى عملية الإنتاج فى قطاعى الصناعة أو الخدمات . وفى البلاد التى ليس بها فائض كبير من الايدى العاملة أو هى فى حالة عمالة كاملة أو شبه كاملة فإن الهجرة من الريف إلى الحضر تسبب نقصا فى الأيدى العاملة المشتغلة فى

قطاع الزراعة مما ينتج عنه قلة الانتاج الزراعى أو يؤدى إلى ضرورة استنباط وسائل جديدة للانتاج الآلى لمقابلة هذا النقص فى الأيدى العاملة المشتغلة فى القطاع . وفى كلتا الحالتين فإن هذه البيانات عن الهجرة من الريف إلى الحضر تلقى ضوءا على مدى احتياجات قطاع الزراعة من قوى عاملة وكذا على مستويات التدريب والمهارة المطلوبة من هذه القوى العاملة لمواجهة استخدام الوسائل الحديثة فى الزراعة .

ويجب أن تكون البيانات الاحصائية الخاصة بتوزيع قوة العمل تبعا للمحافظات أو بين الريف والحضر لفترة زمنية معقولة حتى يمكن الوصول إلى اتجاهات لتطور هذا التوزيع يمكن الاعتماد عليها عند تقدير توزيع قوة العمل بين الريف والحضر أو على مستوى المحافظات خلال سنوات الخطة ، ولا شك أن مثل هذه التقديرات ذات قيمة كبيرة عند وضع خطة توزيع الخدمات التعليمية فى المستقبل ، كما أنها ذات أهمية عند وضع أى خطة للتنمية الاقتصادية حيث إنها تعين المسئولين على تحديد مكان إقامة المنشآت الصناعية الجديدة فى الخطة .

٦ - احصاءات خاصة بمستويات الأجور :

البيانات الاحصائية الخاصة بتطور مستويات الأجور تبعا للأنشطة الاقتصادية أو فروع الصناعة المختلفة ذات أهمية كبيرة أيضا لحساب تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة . فمن الواضح أن أى ارتفاع فجائى فى مستوى الأجور للعمالة فى قطاع اقتصادى أو فروع الصناعة يشير إلى ارتفاع سريع فى قوه الطلب على العمالة فى هذا القطاع أو هذه الصناعة بالذات . فالارتفاع الكبير الذى نلمسه الآن فى مستويات ومرتبات وأجور المهندسين أو الفنيين أو العمال المهرة ناتج عن زيادة الطلب على هذه الفئات من القوى العاملة عن المعروض منها ، كما قد تكون الزيادة فى مستويات الأجور ناشئة عن ارتفاع مستوى مهارة العامل كنتيجة للتوسع فى امكانيات التعليم والتدريب . وعلى ذلك فإن البيانات الاحصائية عن تطور مستويات الأجور تعطى ضوءا على قوة الطلب من قوة العمل بالنسبة للعرض منها ، وكذا على التغيرات فى مستويات المهارة الناتجة عن التعليم والتدريب . ومن الواضح أن هذه البيانات يجب أيضا أن تكون لفترة زمنية مناسبة حتى يمكن تبين الاتجاهات فى تطور علاقات العرض والطلب فى المهن والمهارات المختلفة وكذا فى تطور مستويات التعليم والتدريب لهذه المهن والمهارات .

٧ - احصاءات خاصة بتطور الاقتصاد القومى :

يجب على مخطط القوى العاملة والمخطط التعليمى أن يكون ملماً بالتطورات الرئيسية الحادثة فى الاقتصاد القومى . فالبيانات الاحصائية الخاصة بتطور الاقتصاد القومى فى كل قطاع أو فرع من فروع الصناعة مقدرة فى صورة قيمة مضافة أو فى صورة انتاج عام ذات أهمية كبيرة لتخطيط القوى العاملة . فمن المعلوم جيدا أن الزيادة فى العمالة تتوقف أساسا على زيادة الانتاج عن طريق زيادة الاستثمار أو زيادة معدلات الانتاجية أو عن كليهما معا . ومن البديهى أن الاستثمار الرأسمالى فى صورة مبانٍ أو آلات أو أجهزة أو معدات جديدة يخلق فرصا جديدة للعمل . كما أن فرصا أخرى تخلق عن طريق زيادة الانتاج فى المؤسسات والمنشآت الصناعية القائمة .

والبيانات الاحصائية الخاصة بتوزيع الانتاج القومى بين أوجه الاستهلاك والاستثمار وأوجه مصروفات ميزانية الدولة تعطى ضوءا على الاحتياجات من القوى العاملة . فمن الواضح أن اتجاهات الإنفاق بالنسبة للأفراد أو الدولة تعتبر مؤشرات إلى أشكال الطلب على سلع أو خدمات معينة ، وبالتالى على مقدار العمالة فى القطاعات المنتجة لهذه السلع أو الخدمات . ومن المهم هنا أيضا أن تكون هذه البيانات لسلسلة زمنية مناسبة حتى تعطى ضوءا على احتمالات التغيرات المنتظرة فى العمالة فى مختلف القطاعات الاقتصادية وفروع الصناعة .

٨ - احصاءات خاصة بتوزيع القوى العاملة حسب الحالة التعليمية :

البيانات الاحصائية الخاصة بتوزيع القوى العاملة فى القطاعات الاقتصادية وفروع الصناعة المختلفة تبعا للحالة التعليمية ذات أهمية كبيرة لرسم أى سياسة طويلة الأجل لتخطيط القوى العاملة وتخطيط التعليم . فمن المعلوم أن كثيرا من المشتغلين فى مختلف المهن والحرف لا يحملون مؤهلات تعليمية مناسبة تجعلهم قادرين على مزاولة مهنهم أو حرفهم بالكفاءة المطلوبة . ويظهر هذا بوضوح أكثر فى الدول النامية أو المتخلفة اقتصاديا . وقد يقال إن كثيرا من المهن والحرف التى تحتاج إلى مهارة يدوية عالية ذات علاقة قليلة بمستوى التعليم العام ، وأن كثيرا من العمال الذين على درجة كبيرة من المهارة قد يكونوا غير حاصلين على أى مؤهلات تعليمية . ولكن لما كانت طبيعة المهارة قد تغيرت كبيرا تحت ظروف الصناعة الحديثة ، فإن المهارة بجميع صورها ومستوياتها أصبحت تتطلب حدا

أدنى من التعليم العام . كما أنه لما كانت الصناعة نفسها دائمة التطور والتغيير سواء من ناحية منتجاتها السلعية أو طرق الانتاج نفسها ، فإن ذلك يستتبع حتما أن يتعرض الفرد العامل باستمرار لتغيير مهنته وتعلم مهنة جديدة أو التدريب على الوسائل الحديثة فى الانتاج . ومن الواضح أن هذا يتطلب أيضا حدا أدنى من التعليم العام والتعليم التقنى يجب أن يحصل عليه كل عامل ماهر . لذلك فإن البيانات الاحصائية الخاصة بالمستوى التعليمى للمشتغلين فى القطاعات المختلفة ذات أهمية كبيرة حيث إن احتياجات المستقبل من نتاج الجهاز التعليمى سوف تتأثر تأثرا كبيرا بالحالة التعليمية للمشتغلين فى الوقت الحاضر . فإذا كان هناك عدد كبير من العمال الماهرين غير حاصلين على مستويات تعليمية عامة أو تقنية مناسبة فلا شك أن الجهاز التعليمى سيكون مضطرا لإحلال هؤلاء العمال بغيرهم ممن حصلوا على مستويات مناسبة من التعليم التقنى والعام بالإضافة إلى الزيادة فى أعداد العمال الماهرين الجدد اللازمين لمقابلة احتياجات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٩ - احصاءات خاصة بنمو التعليم العام والتقنى :

لما كانت أجهزة التعليم والتدريب تحمل المسئولية الأولى عن تكوين الأفراد العاملين المدربين ، فإن البيانات الاحصائية الخاصة بتطور هذه الأجهزة فى مستوياتها وأنواعها المختلفة ذات أهمية كبيرة فى تخطيط القوى العاملة وتخطيط التعليم . ويجب أن تشتمل هذه البيانات الاحصائية على جداول تبين تطور أعداد التلاميذ والطلبة المقبولين والمقيدين فى مختلف معاهد التعليم ومراكز التدريب ، وكذا اعداد المتخرجين فى هذه المعاهد والمراكز تبعا لتخصصاتهم المختلفة . كما يجب أن تشتمل على معلومات عن نسب المتخلفين سنويا وعن نسب النجاح والتسرب فى كل مرحلة تعليمية ، وعن نسب المقيدين فى كل مرحلة بالنسبة لعدد السكان فى فئات السن المقابلة لمراحل التعليم المختلفة . ومن المهم جدا أن تضم هذه البيانات معلومات عن أعداد المدرسين فى كل مرحلة وكل نوع من أنواع التعليم حتى يمكن استنتاج ما يخص كل مدرس من تلاميذ فى كل مرحلة أو نوع من التعليم .

ويجب أن تمتد هذه البيانات الاحصائية لفترة مناسبة من السنين حتى يمكن الحصول على الاتجاهات الحديثة فى التوسع فى التعليم والتدريب . فعن طريق هذه الاتجاهات يمكن عمل الإسقاطات الخاصة بالتقديرات من العرض من القوى العاملة الناتجة من أجهزة التعليم والتدريب فى المستقبل ومن المهم أيضا

الحصول على بيانات إحصائية مماثلة لعدد من الدول الأجنبية حتى يمكن عمل مقارنات تفيد من تحديد الأهداف المستقبلة للتعليم والتدريب .

يتضح من هذا أن تخطيط التعليم من منظور العرض والطلب من القوى العاملة ضرورة تحتمها عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى تتم فى جميع الدول تقريبا ، وأن تخطيط القوى العاملة بصفته العملية الهادفة إلى استغلال الموارد البشرية الموجودة أو المنتظر تواجدها أقصى استغلال ممكن لتحقيق أهداف التنمية يكون أسلوبا أو أساسا قويا لتخطيط التعليم .

إن تخطيط التعليم على أساس اعتبارات العرض والطلب من القوى العاملة يحتاج إلى ثروة من البيانات الاحصائية عن جميع أوجه النشاط الاقتصادى والاجتماعى عن الحاضر وعن الماضى والمستقبل . ولا شك أن هذا يجعل من عملية تخطيط التعليم على هذا الأساس عملية متشابكة متشعبة يجب أن يشترك فيها رجال التعليم جنبا إلى جنبا مع رجال الاقتصاد والاحصاء وممثلى النشاطات الاقتصادية المختلفة .

ومن الواضح أن تجميع هذه المادة الاحصائية بهدف ترتيبها وتحليلها يكون مرحلة أساسية أولية يمكن على أساسها القيام بالعمليات المختلفة الخاصة بتخطيط القوى العاملة توطئة لرسم سياسة التعليم والتدريب لمواجهة حالة العمالة القائمة وتطوراتها فى المستقبل بقصد إيجاد حالة من التوازن بين العرض من القوى العاملة والاحتياجات منها خلال سنوات الخطة .

الفصل الخامس

مدخل القوى العاملة للتخطيط التعليمى

الفصل الخامس

مدخل القوى العاملة للتخطيط التعليمى

من الصعوبة بمكان وضع منهج شامل لتخطيط القوى العاملة ، فليس هناك طريق ذهبى وحيد لمعالجة هذه المشكلة . وحتى فى حالة وجود مثل هذا المنهج ، فلا زالت هناك صعوبات كثيرة عند محاولة تنفيذه . فالمشتغلون بتخطيط القوى العاملة يواجهون دائما مشكلات ناشئة عن نقص فى البيانات الإحصائية الأساسية . ومن الواضح أن عدم وجود بيانات إحصائية من جهة معينة قد يجعل من غير الممكن استخدام منهج معين لتخطيط القوى العاملة . كما أن لطبيعة النظام الاقتصادى (رأسمالى أو اشتراكى) وتركيب الصناعة (متقدمة أو حرفية) ونوع التعليم (تخصصى أو عام) فى بلد معين تأثيراً كبيراً فى المنهج المستخدم فى تخطيط القوى العاملة . لهذا فإن أهم ما يحتاجه مخططو القوى العاملة هو حسن التقدير وسعة الحيلة والقدرة على التصرف والتكييف والحدس الذكى .

على أن أى منهج علمى لتخطيط القوى العاملة أو تخطيط التعليم باعتبار الاحتياجات من القوى العاملة يجب أن يعتمد على العلاقات الناشئة بين النمو الاقتصادى فى القطاعات المختلفة والطلب على القوى العاملة .

لذلك فعند تقدير الاحتياجات من القوى العاملة يجب اعتبار عوامل ثلاثة أساسية هى :

(أ) أنماط التنمية للمستقبل فى القطاعات الاقتصادية المختلفة وفقا للخطط أو الأهداف القومية .

(ب) أساليب الانتاج الفنية وتطور انتاجية العمل فى هذه القطاعات الاقتصادية .

(حـ) تطور الهيكل الوظيفى فى القطاعات المختلفة .

ويجب الاشارة إلى أن هذا المنهج فى تقدير الاحتياجات من القوى العاملة المعتمد على ربط الطلب من القوى العاملة بأنماط التنمية الاقتصادية فى مختلف القطاعات الاقتصادية لا يدخل فى الاعتبار المشكلات المتصلة بتنفيذ السياسات الخاصة بتحقيق أنماط هذه التنمية الاقتصادية ، والتى قد تظهر عند توجيه قوة العمل بالمجتمع نحو الأنشطة المستهدفة . فمن الواضح مثلا أن سياسة الأجور الخاصة بالمهن المختلفة يمكن أن تتخذ وسيلة لتحقيق التوازن بين الطلب على المهن والعرض من الأفراد الملائمين للعمل فى هذه المهن .

ويمكن تلخيص العمليات التى تتم لتخطيط القوى العاملة أو لتخطيط التعليم وفقا لهذا المدخل فيما يلى :

أولاً : التنبؤ بالنمو الاقتصادي :

وتهدف هذه العملية إلى تحديد أحجام الانتاج فى القطاعات الاقتصادية المختلفة خلال سنوات الخطة وفقا للأهداف العامة للخطة .

ثانياً : التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة :

وتهدف هذه العملية إلى اعداد تقديرات الطلب على القوى العاملة خلال سنوات الخطة موزعة تبعا للنشاط الاقتصادى وفئات المهن ومستويات التعليم .

ثالثاً : تقدير العرض من القوى العاملة :

وتهدف هذه العملية إلى اعداد تقديرات للعرض من القوى العاملة خلال سنوات الخطة موزعة تبعا للنشاط الاقتصادى وفئات المهن وما يقابلها من مستويات تعليمية .

رابعا : الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة :

وتهدف هذه العملية إلى اقامة موازنة بين اجمالى الاحتياجات من القوى العاملة خلال سنوات الخطة موزعة تبعا للنشاط الاقتصادى وفئات المهن ، والعرض المنتظر توافره من هذه القوى بواسطة أجهزة التعليم والتدريب . كما تهدف أيضا إلى الموازنة بين العرض من هذه القوى العاملة على النطاق القومى كما تحدده اعتبارات النمو السكانى ، وبين اجمالى الطلب من القوى العاملة كما تحدده احتياجات خطط التنمية .

خامساً : وضع خطة التعليم والتدريب :

وتهدف هذه العملية إلى اعداد خطة للتعليم والتدريب تتحدد فيها أهدافها ونموها خلال سنوات الخطة فى ضوء الموازنة بين الاحتياجات من القوى العاملة والغرض المنتظر توافره منها .

وسنبحث فيما يلى كل عملية على حدة .

أولاً : التنبؤ بالنمو الاقتصادى واتجاهاته :

لما كان نمو العمالة يتوقف أساسا على زيادة الانتاج فى مختلف قطاعات الاقتصاد وفروع الصناعة كان من اللازم اعداد تقديرات مستقبلية للنمو الاقتصادى خلال سنوات الخطة . ولا شك أن هناك صعوبات كثيرة لاعداد هذه التقديرات على درجة كبيرة من الدقة لعدم امكانية التحكم تماما فى العوامل المؤثرة فى اتجاهات هذا النمو وضخامته .

فعلى المدى القصير نجد أن الذبذبات فى الاقتصاد القومى قد تكون عظيمة وسريعة بحيث لا تسمح باتخاذ معدلات ثابتة للنمو حتى فى الصناعات التى يمكن التنبؤ بدرجة كبيرة من الثقة بأنها ستقوم بدور هام فى النمو الاقتصادى . فصناعة السيارات مثلا من الصناعات التى ينتظر أن تقوم بدور هام جدا فى التنمية الاقتصادية لدول كثيرة فى العالم ، وعلى ذلك فتدريب أعداد كافية من العمال المهرة لهذه الصناعة شئ ضرورى . ومع هذا فالذبذبات المستمرة فى هذه الصناعة قد ترمى فجأة عددا كبيرا من العمال المهرة بها خارج سوق العمل . فقد أدى مثلا انتاج نوع من السيارات الصغيرة فى الولايات المتحدة منذ عدة سنوات إلى بطالة كبيرة فى صناعة السيارات فى انجلترا وفرنسا .

ولكن لما كانت هذه الذبذبات دائما لمدة قصيرة فتأثيرها على سوق العمل فى المدى القصير قد يكون كبيرا ، أما تأثيرها على الجهاز التعليمى وأهداف خطط التعليم فهو بالضرورة سيكون قليلا .

أما على المدى الطويل فمشكلة التنبؤات الاقتصادية هى فى الحقيقة مشكلة التنبؤ بسرعة واتجاهات التطور العلمى والتكنولوجى . لذلك فمن المهم دراسة الاتجاهات أو التقدمات المنتظر حدوثها للمعرفة نفسها والتى بدورها ستؤثر فى اتجاهات النمو الاقتصادى وسرعته .

على أن اعداد تقديرات للنمو الاقتصادى على المدى الطويل يمكن أن يتم فى ضوء اتجاهات نمو الاقتصاد القومى فى القطاعات وفروع الصناعة المختلفة خلال السنوات الماضية . ولا شك أن وجود خطط متوسطة المدى (خطط خمسية مثلا) للتنمية الاقتصادية والاجتماعية يساعد كثيرا على إعداد هذه التقديرات . فيمكن مثلا افتراض استمرار الاتجاهات القائمة فى هذه الخطط المتوسطة على المدى الطويل الذى يتم له تخطيط القوى العاملة . على أنه يؤخذ فى الاعتبار عاملان هامان عند عمل اسقاط للنمو الاقتصادى :

الأول : معدل الزيادة السنوية فى السكان خلال فترة الخطة .

الثانى : أهداف خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية كمضاعفة الدخل القومى كل عشر سنوات مثلا .

ومن المهم جدا عند التنبؤ بالنمو الاقتصادى أن تكون اسقاطات هذا النمو لكل قطاع اقتصادى أو فرع من فروع الصناعة على حدة . وهذا يستلزم ضرورة اقامة نظام لتقسيم الأنشطة أو القطاعات الاقتصادية . ولا شك أن أى قرار يتخذ بصدد مثل هذا النظام يجب أن يبنى فى ضوء البيانات الاحصائية المتاحة وبمعرفة كاملة بخصائص الاقتصاد القومى . ومن الملاحظ أن هذا التقسيم سيكون عديم الفائدة إذا كان التركيب الوظيفى لكل قطاع اقتصادى أو فرع من فروع الصناعة متماثلا أو ينتظر أن يستمر هكذا وهو شئ لا يمكن تصوره أو الأخذ به . أو إذا كان اجمالى الزيادة فى العمالة سيوزع بنسبة ثابتة على القطاعات والصناعات المختلفة طوال فترة الاسقاط وهو شئ لا يمكن تصوره أو الأخذ به أيضاً .

وتتضح أهمية اقامة نظام لتقسيم الأنشطة أو القطاعات الاقتصادية من الحقائق التالية :

١ – اختلاف معدلات النمو للقطاعات أو الأنشطة الاقتصادية ذات التركيب الوظيفى المختلف .

٢ – اختلاف الاتجاهات المستقبلية للتغير فى التركيب الوظيفى بين القطاعات أو الأنشطة الاقتصادية المختلفة .

ولا يعنينا هنا كيفية عمل اسقاط للنمو الاقتصادى فهذه ولاشك وظيفة رجال الاقتصاد ، وكل ما يعنينا هو أن نوضح أن تقديرات النمو الاقتصادى مبينة

فى صورة ارتفاع فى الانتاج العام أو زيادة فى القيمة المضافة [١] خلال سنوات الاسقاط تعتبر أساساً لحساب الاحتياجات من القوى العاملة. فكلما كانت الخطة الاقتصادية أكثر طموحا زادت الاحتياجات من القوى العاملة هذا بفرض ثبات معدلات الانتاجية ، فإذا كانت الزيادة فى الانتاج ناشئة فقط عن زيادة الانتاجية فلاتكون هناك حاجة إلى مزيد من القوى العاملة .

ثانياً : التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة :

للتنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة على أساس تقديرات النمو الاقتصادى خلال سنوات الخطة يجب اتباع الخطوات التالية :

١ – التنبؤ بحجم قوة العمل خلال سنوات الخطة .

٢ – التنبؤ بالتغيرات فى معدلات الانتاجية .

٣ – التنبؤ بالتركيب الوظيفى للقوى العاملة .

٤ – التنبؤ بالاحتياجات من القوى العاملة تبعا للمؤهل التعليمى .

وسندرس كل خطوة من هذه الخطوات على حدة .

١ – التنبؤ بحجم القوى العاملة خلال سنوات الخطة :

تقدير حجم قوة العمل المنتظر توافرها خلال سنوات الخطة عملية أساسية فى تخطيط القوى العاملة . فحجم قوة العمل المنتظر توافرها يكون اجمالى العرض من القوى البشرية فى سوق العمل ، أو بعبارة أخرى الحد الأعلى لما يمكن توافره من قوى عاملة من الموارد البشرية القومية المنتظرة خلال سنوات الخطة . كما أنه

(١) الإنتاج هو مجموعة السلع والخدمات التى تخرجها العملية الانتاجية خلال فترة معينة من الزمن ، أما القيمة المضافة فى أى عملية انتاجية فهى «الناتج» الذى يتولد عن نشاط الانتاج الذى توظف لاجراء هذه العملية وهى فى ذلك تساوى قيمة الانتاج مستبعدا منه قيمة مستلزمات الانتاج.

ويستحسن استخدام القيمة المضافة فى حساب تقديرات النمو الاقتصادى حيث إن مستلزمات الانتاج فى أى مرحلة من المراحل الانتاجية تمثل الناتج الذى يتولد فى مجموع المراحل الانتاجية السابقة ، فاذا احتسب ناتج أى نشاط انتاجى بالقيمة الاجمالية للانتاج الذى يخرجه هذا النشاط ، فإن هذا التقدير ينطوى على ازدواج فى تقدير الناتج ، حيث يحتسب الناتج مرة فى النشاط الذى يخرج الموارد ومرة أخرى فى النشاط الذى يستخدم هذه الموارد ، وهذا الازدواج له أثر تراكمى إذ يتكرر احتساب الناتج عددا من المرات يعادل عدد العمليات التى تمر بها الموارد حتى تصبح صالحة للاستخدام النهائى .

فى نفس الوقت الحد الأعلى لما يجب أن تصل اليه الاحتياجات منها . فمن الواضح أن اجمالى الطلب على القوى العاملة من مستوياتها وتخصصاتها المختلفة يجب ألا يزيد عن اجمالى العرض من القوى العاملة والا اضطرت البلاد إلى استيراد قوى عاملة من الخارج ، كما أنه يجب ألا يقل عنه بصورة كبيرة وإلا كان معنى ذلك حدوث حالة بطالة أو بطالة جزئية على نطاق كبير .

والتقديرات المبدئية لحجم قوة العمل خلال سنوات الخطة يمكن أن تحسب بناء على تقديرات نمو السكان خلال هذه الفترة . وعلى أساس فروض معينة خاصة بثبات أو تغير معدلات الدخول لسوق العمل تبعا للنوع وفئات السن . ولما كانت قوة العمل تضم فقط الأفراد الذين يساهمون بمجهودهم الجسمانى أو العقلى فى أى عمل يتصل بالانتاج أو الخدمات أو من يقدرون على أداء هذا العمل ويرغبون فيه ويبحثون عنه ممن يزيد سنهم عن ١٢ سنة (فى البلاد المتقدمة اقتصاديا ١٥ أو ١٦ سنة) فإن تقديرات حجم قوة العمل لفترة الاثنى عشر عاما (أو الخمسة أو الستة عشر عاما) المستقبلة ستعتمد على عدد المواليد خلال الاثنى عشر عاما (أو الخمسة أو الستة عشر عاما) الماضية . ولذلك لن تكون هناك أخطاء فى هذه التقديرات ناشئة عن سوء تقدير فى معدلات المواليد .

على أن اختيار فروض معينة خاصة بثبات أو تغير معدلات الدخول لسوق العمل تبعا للنوع وفئات السن خلال سنوات الخطة ذو أهمية خاصة حيث إن أى تغيير فى حجم قوة العمل خلال الاثنى عشر عاما (أو الخمسة أو الستة عشر عاما) القادمة سيعتمد فى هذه الحالة على مدى ثبات أو تغير هذه المعدلات . ومن الممكن اختيار هذه الفروض على أساس تطور اتجاهات هذه المعدلات خلال السنوات الماضية . إلا أن تقديرات المعروض من قوة العمل بناء على هذه الفروض يجب تعديلها أو تحسينها على ضوء التغيرات المنتظرة فى التركيب الاقتصادى والاجتماعى خلال سنوات الاسقاط فتقليل عدد ساعات العمل الأسبوعية أو زيادة الفرص للعمل بعض الوقت قد يؤدى إلى زيادة فى معدل دخول المرأة سوق العمل . كما أن تغيير فى نظام المعاشات أو المكافآت للأفراد العاملين عند اعتزالهم الخدمة قد يؤدى أيضا إلى تغيير فى معدل الدخول لسوق العمل . فزيادة المعاشات لمن وصلوا سن اعتزال الخدمة قد يؤدى إلى تقليل معدل اشتراك هؤلاء من الرجال والنساء فى سوق العمل . كما أن أى تغير فى طبيعة الاقتصاد القومى وخاصة أى تحول فى الانتاج من انتاج زراعى إلى صناعى قد يؤثر فى معدل اشتراك الأحداث أو الشيوخ أو النساء فى سوق العمل . وكما سبق أن

ذكرنا أن أى رفع لسن الالزام أو زيادة فى معدلات القيد فى مختلف مراحل التعليم يؤثر فى حجم المعروض من القوى العاملة . لذلك فمن الضرورى أخذ هذه العوامل فى الاعتبار عند حساب اجمالى العرض من القوى العاملة خلال سنوات الخطة .

٢ - التنبؤ بالتغيرات فى معدلات الانتاجية :

الخطوة الثانية فى تقدير الاحتياجات من القوى العاملة بعد حساب اجمالى العرض منها هو التنبؤ بهذه الاحتياجات موزعة تبعا للنشاط الاقتصادى . ومن الواضح أن اجراء مثل هذه التقديرات يحتمل غير قليل من الخطأ نظرا لكثرة العوامل الموثرة فى توزيع الاحتياجات من القوى العاملة بين الانشطة الاقتصادية المختلفة فى المستقبل أو بسبب عدم امكانية التحكم فى هذه العوامل أو حتى معرفتها خصوصا إذا كان التنبؤ لفترة طويلة وكماسبق أن ذكرنا أن البيانات الاحصائية الخاصة بتطور توزيع القوى العاملة تبعا للنشاط الاقتصادى لفترة زمنية كافية قد تفيد فى عمل هذه التقديرات . فعلى أساس اتجاهات هذا التطور فى السنوات الماضية يمكن التنبؤ باحتمالات توزيع القوى العاملة فى المستقبل . ومن الطبيعى أن تعدل أو تحسن هذه التقديرات فى ضوء التغيرات المتوقعة فى التركيب الاقتصادى ، على أن هذه الطريقة للتنبؤ لا يمكن الاعتماد عليها للاحتمالات الكثيرة التى يمكن أن تحدث للاقتصاد القومى فى المستقبل ، والتى لا شك ستؤدى إلى تغيير فى توزيع الاحتياجات من القوى العاملة تبعا للنشاط الاقتصادى تغييراً تاماً بهذا فإن تقدير الاحتياجات من القوى العاملة تبعاً للنشاط الاقتصادى يجب أن يبنى على أساس التنبؤات بالنمو الاقتصادى وعلى أساس التنبؤات الخاصة بالتغير فى معدلات الانتاجية .

وتقديرات التغير فى معدلات الانتاجية ذات أهمية خاصة لا لأنها تؤثر تأثيراً كبيراً على الانتاج القومى ومن ثم على حجم العمالة فى قطاعات الاقتصاد المختلفة ، بل لأن تطور الانتاجية سوف يؤثر تأثيرا كبيراً على التركيب الوظيفى داخل أى قطاع أو صناعة معينة ومن ثم على مستويات التعليم وطاقاته اللازمة لتدبير الأعداد المطلوبة من القوى العاملة المدربة .

ومن المعلوم أن التنبؤ بمعدل الزيادة فى الانتاجية فى المستقبل لأى قطاع أو نشاط اقتصادى من الأمور الصعبة التى لا يمكن عملها بصورة تحقق الثقة الكاملة فى النتائج التى يحصل عليها . فزيادة الانتاجية بالرغم من كونها ظاهرة واضحة

ومن السهل قياسها ، فإنها ليست شيئاً ثابتا دواما . كما أن قيمتها تختلف باختلاف الصناعة أو القطاع الاقتصادى . وأهم من ذلك فإن العوامل المسئولة عن زيادة الانتاجية ليست معلومة تماما أو على الأقل غير معروف مدى مساهمة كل منها فى زيادة الانتاجية . ولما كنا نعيش فى عصر يتميز بتطور سريع جدا فى وسائل الانتاج ، وتغير دائم فى أنماط الاستهلاك وخامات الانتاج ، ولما كان من الصعب التنبؤ بمدى هذا التطور واتجاه هذا التغير فمن الواضح أن التنبو بمعدلات الزيادة فى الانتاجية فى المستقبل عمل يحتمل كثيرا من الشك فى قرب نتائجه من الصواب .

على أنه يمكن القول بأن اتجاهات تطور الانتاجية خلال السنوات الماضية يمكن أن تؤلف نقطة بداية يعتمد عليها عند محاولة التنبؤ بالتغيرات المنتظرة فيها بكل صناعة أو نشاط اقتصادى بشرط توافر البيانات الاحصائية عن حجم العمالة والانتاج فى كل من هذه الصناعات أو الأنشطة الاقتصادية خلال هذه السنوات. فإذا عرفت الانتاجية لقطاع معين بأنها تساوى $\frac{\text{الانتاج مقدرا بالقيمة المضافة}}{\text{العمالة}}$ فإنه يمكن معرفة تطور الانتاجية سنويا مع ملاحظة حساب القيمة المضافة بقيمتها الحقيقية لسنة أساس معينة .

إلا أن تقديرات الزيادة فى الانتاجية المبنية على أساس الاتجاهات فى السنين السابقة يجب أن تبحث أيضا فى ضوء التطورات التكنولوجية المتوقعة فى كل صناعة أو نشاط اقتصادى . وللوصول إلى هذا يمكن أن يسأل مديرو الشركات والمؤسسات الصناعية الكبيرة عن الطرق والوسائل التى يستخدمونها أو يزمعون استخدامها لزيادة الانتاجية . أو يسأل المنتجون للسلع الانتاجية مثل الآلات عن التحسينات التى أدخلوها أو بصدد ادخالها على منتجاتهم والتى حتما ستؤثر على تطور الانتاجية فى الصناعات التى تستخدم هذه المنتجات .

على أن الدراسات المقارنة فى مجال تقدير الزيادة فى الانتاجية ذات فائدة كبيرة . فمقارنة معدلات الانتاجية فى بلد معين بمعدلاتها فى بعض الدول الأخرى يمكن أن يعطى ضوءا على احتمالات تطور الانتاجية فى هذا البلد . فيمكن أن يؤخذ معدل الانتاجية لبلد كفرنسا فى صناعة النسيج مثلا عام ١٩٦٠ كنموذج لتطور معدل الانتاجية فى هذه الصناعة لبلد كإيطاليا عام ١٩٧٥ . إلا أنه من المهم جدا عند اتخاذ هذه الفروض أن تبحث الظروف التى تحيط بهذه الصناعة فى كلا البلدين ، ليس فقط من ناحية التفاوت فى وسائل الانتاج بل فى

كثير من النواحى الأخرى المؤثرة مثل درجة المهارة للعامل ، والقوانين المنظمة للعمل ، والعلاقات الاجتماعية فى المصنع من حيث الإدارة وتنظيمات العمال وتقاليد المهنة وغير ذلك .

ولكن لما كانت ظروف العمل الصناعى تختلف من بلد لآخر اختلافاً كبيراً أو قليلا ، فمن المستحسن اجراء مثل هذه المقارنات محليا بين المصانع الحديثة المتطورة والغالبية الأخرى الأقل تطورا من الناحية التنظيمية التكنولوجية . وبدراسة معدلات الانتاجية فى هذه المصانع المتفاوت درجة تطورها ، يمكن التنبؤ بالزيادة المتوقعة فى معدل الإنتاجية للقطاع الاقتصادى كله ، فيمكن مثلا اعتبار معدل الانتاجية فى مصنع للنسيج عام ١٩٦٠ مثلا نموذجا لتطور معدل الانتاجية فى قطاع النسيج كله عام ١٩٧٥ . ولا شك أن هذه الطريقة من المقارنات المحلية تمتاز عن مثيلاتها من المقارنات الدولية فى أن اختلاف وسائل الانتاج يكون هو العامل الرئيسى المؤثر فى اختلاف معدلات الانتاجية ، أما العوامل الخاصة بظروف العمل فيمكن اعتبارها لحد كبير ثابتة .

وهناك شواهد كثيرة تثبت أن معدل الزيادة فى الانتاجية يتناسب تناسبا طرديا مع معدل الزيادة فى الانتاج بالرغم من الصعوبة الواضحة فى الجزم بأن أى زيادة فى الانتاج هى بالضرورة زيادة فى الانتاجية .

كما أن هناك شواهد كثيرة تثبت وجود علاقة قوية بين مدى الاهتمام بالبحث العلمى والتطبيقى فى صناعة معينة وزيادة الانتاجية فى هذه الصناعة . لذلك تخصص كثير من الدول المتقدمة اقتصاديا جزءا كبيراً من ميزانياتها للصرف على البحوث العلمية البحتة والتطبيقية المتصلة بأوجه النشاط الاقتصادى المختلفة ، خصوصا تلك الأبحاث المتصلة بالصناعات سريعة التطور مثل الصناعات الكيميائية والالكترونية . ولا شك أن هذه العلاقات تخدم كمؤشرات يمكن الاستعانة بها فى تقدير التطورات المستقبلة فى الانتاجية فى قطاعات الاقتصاد المختلفة .

ويجب الاشارة هنا إلى العوامل الرئيسية التى توثر فى رفع معدل الزيادة فى الانتاجية :

(أ) ظهور واستخدام مصادر جديدة للطاقة أكثر كفاءة وأقل تكلفة مثل استخدام الغاز الطبيعى أو البترول بدلا من الفحم ، أو استخدام الكهرباء أو الطاقة الذرية بدلا من البترول أو الفحم .

(ب) ادخال تحسينات مستمرة فى وسائل الانتاج مما يتسبب عنه ظروف أكثر مناسبة للعمل المنتج أو إزالة ظروف تسبب نقصا فى الانتاجية . ومن هذه التحسينات :

- استخدام وسائل انتاج أكثر تطورا مثل تحويل وسائل الانتاج اليدوى إلى انتاج آلى أو انتاج تام الآلية .
- استخدام الآلية فى الإدارة والرقابة مثل استعمال الآلات الحاسبة الالكترونية فى الأعمال المكتبية وأعمال البنوك .
- ادخال تحسينات فى ظروف العمل مثل توفير الاضاءة المناسبة ، أو ازالة الصوت الناشئ عن الآلات ، أو تحسين تصميم الآلة نفسها بحيث تناسب العامل أو غير ذلك .

(جـ) ادخال تحسينات فى الإدارة والاهتمام بالعلاقات الانسانية داخل المصنع . فلا شك أن لحسن العلاقة بين العمال بعضهم وبعض أو بين العمال ورؤسائهم والمديرين أثر كبير فى زيادة الانتاجية .

(د) استخدام آلات يمكن بسهولة تحويلها من انتاج سلعة معينة إلى انتاج سلعة أخرى بمجرد التثبت من أن السلعة الأولى أصبحت غير مطلوبة فى السوق ، أو استخدام الآت تستطيع العمل بنوع آخر من الوقود فى حالة عدم امكانية الحصول على النوع الأصلى منه .

(هـ) زيادة العناية بالخدمات الاجتماعية للعمل ، أو ادخال نظام جديد للتأمينات أو زيادة العناية بالنواحى الترفيهية والاعلامية وغيرها .

(و) زيادة مهارة العامل عن طريق التدريب والتعليم أثناء العمل أو فى مراكز خاصة للتدريب ، واتاحة الفرصة للترقى فى السلم الوظائفى تبعا لازدياد مهارته وخبرته .

ومن الواضح أن دراسة جميع هذه العوامل تحتاج إلى بحوث مستفيضة بالإضافة إلى ما يكتنفها من أخطار ناشئة عن صعوبة التنبؤ باتجاهات هذه العوامل فى المستقبل . إلا أن أى تنبؤ لزيادة معدل الانتاجية مبنى على أساس مقارنات خارجية أو داخلية يجب أن يؤيد بدراسة لهذه العوامل حتى تكون التنبؤات أقرب ما تكون من الصحة .

وعند الوصول إلى تحديد معدلات الانتاجية للقطاعات الاقتصادية المختلفة

خلال سنوات الخطة يمكن حساب اجمالى الاحتياجات من القوى العاملة بمعرفة تقديرات القيمة المضافة لهذه القطاعات خلال سنوات الخطة بفرض أن العمالة

$$\text{الانتاج مقدرا بالقيمة المضافة} = \frac{\text{الانتاج مقدرا بالقيمة المضافة}}{\text{انتاجية العامل}}$$

٣ - التنبؤ بالتركيب الوظيفى للقوى العاملة :

بعد تقدير اجمالى الاحتياجات من القوى العاملة يلزم تحديد التركيب الوظيفى لهذه الاحتياجات من القوى العاملة بمعنى تقسيم هذه الاحتياجات تبعا للمستويات الوظيفية المختلفة فى كل قطاع أو نشاط اقتصادى خلال سنوات الخطة . وتستخدم عادة كثير من الأساليب الفنية المباشرة لتقدير هذه الاحتياجات تبعا للمستويات الوظيفية من بينها :

(أ) سؤال أصحاب الأعمال عن احتياجاتهم المستقبلة من القوى العاملة تبعا للوظيفة أو المهنة .

(ب) استعراض الاتجاهات السابقة لتوزيع القوى العاملة فى القطاعات الاقتصادية المختلفة تبعا للوظيفة أو المهنة .

(جـ) الربط بين عدد العاملين فى وظيفة أو مهنة معينة واجمالى العاملين فى قطاع اقتصادى معين أو اجمالى السكان أو متوسط الدخل القومى للفرد أو غير ذلك .

فيمكن مثلا تقدير الاحتياجات من الأطباء أو أطباء الأسنان على أساس ارتباط هذه الاحتياجات باحتمالات تطور الخدمات الطبية أو احتمالات الزيادة فى السكان . فإذا كانت نسبة ما يخص كل طبيب من مجموع السكان نسبة حسنة ، فإن الزيادة المطلوبة فى اعداد الاطباء يمكن حسابهما بسهولة بتطبيق هذه النسبة على الزيادة المنتظرة فى عدد السكان . أما إذا كانت هذه النسبة سيئة وأريد تحسين الخدمات الطبية عن طريق تقليل نصيب كل طبيب من السكان ، فإنه يجب اعتبار هذه العامل عند تقدير الاحتياجات من الأطباء بالإضافة إلى اعتبارات الزيادة المنتظرة فى السكان . ولا شك أن نسبة ما يخص كل طبيب من السكان فى بعض الدول المتقدمة اجتماعيا واقتصاديا يمكن أن يتخذ نموذجا لتطور هذه النسب فى الدول المتخلفة أو النامية اقتصاديا .

والاحتياجات من الجهاز الطبى المعاون (حكيمات - ممرضات -

اخصائيين طبيين) لا تتوقف على أهداف ومستويات الخدمات الطبية فقط خلال سنوات الخطة ، بل تتوقف أيضا على تقسيم الواجبات بين الأطباء من جانب والجهاز الطبى المعاون من جانب آخر . لذلك فالاحتياجات من الفئات الطبية المعاونة يمكن تقديرها على أساس الزيادة المنتظرة أو المستهدفة من أطباء وعلى أساس نسب معينة موجودة أو مستهدفة لما يخص كل طبيب من هذه الفئات.

وكذا الحال بالنسبة للمدرسين ، فالاحتياجات منهم تتوقف على الزيادة المنتظرة أو المطلوبة فى أعداد التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة وعلى التطورات المتوقعة أو المستهدفة فى نسبة ما يخص كل مدرس من تلاميذ فى مرحلة تعليمية معينة .

إلا أن هذه الأساليب الهادفة إلى تقدير الاحتياجات من القوى العاملة فى وظائف أو مهن معينة لا يمكن أن تعطى صورة متكاملة عن جملة الاحتياجات من القوى العاملة لاستحالة عمل مثل هذه التقديرات لجميع الوظائف والمهن . هذا بالإضافة إلى أن هذا المدخل لتقدير الاحتياجات لا يمكن أن يزودنا بأساس متين يمكن أن يبنى عليه منهج معين للتخطيط التعليمى خصوصا على المدى الطويل .

لذلك ، فلكى نصل إلى هدفنا يجب أن تبنى التقديرات للاحتياجات من القوى العاملة على أساس دراسة للتركيب الوظيفى الحاضر ، والتغيرات المنتظرة فى هذا التركيب فى المستقبل ، وعلاقة هذا التركيب الوظيفى بمختلف مستويات وأنواع التعليم . ولعل تقديرات هذه الاحتياجات فى ضوء المستويات التعليمية له ميزة فى تجنب المشكلة الصعبة التى تفرضها التحركات التى تتم بين الوظائف بعضها وبعض . فالتقديرات المستقبلة للاحتياجات من القوى العاملة على أساس فئات وظيفية ذات مستويات تعليمية معينة لن يتأثر بأى حركة انتقال بين الوظائف والمهن ذات المستوى التعليمى الواحد .

وإذا قبلنا وجهة النظر الأخيرة فإن العناصر التى تدخل فى التنبؤ بالتركيب الوظيفى للقوى العاملة خلال سنوات الخطة يمكن تلخصيها فيما يلى .

١ – تحديد أنواع المهن وتوصيفها وتصنيفها .

٢ – اقامة هيكل وظيفى مناسب .

٣ – التنبؤ بالتغيرات فى التركيب الوظيفى .

تحديد أنواع المهن وتوصيفها وتصنيفها :

لتقدير الاحتياجات من القوى العاملة تبعا للوظائف والمهن يجب أولا تحديد أنواع الوظائف والمهن الموجودة فى كل صناعة أو قطاع اقتصادى على مستوى من التفصيل الكافى يسمح بأن يكون أساسًا لعملية التوصيف . ولعملية التوصيف وجهان يرتبط كل منهما بهدف يختلف عما يرتبط به الآخر . الوجه الأول يهدف إلى تحديد بما يسمى وصف المهنة Job description وهذا يتعلق بذكر الخصائص الرئيسية للمهن والوظائف التى تساعد على التعرف على الأفراد المشتغلين فيها فى مجال حصر القوى العاملة . والوجه الثانى يهدف إلى تحديد بما يسمى متطلبات المهنة Job requirements وهذا يتصل بالمهارات والمعارف التى يجب على الفرد اكتسابها ليعمل فى مهنة معينة ، وعلى ضوء هذا الوجه الاخير يمكن وضع برامج التدريب للمهنة أو الوظيفة .

وبهذه المناسبة يلزم التفريق بين مفهوم المهنة ومفهوم النشاط الاقتصادى . فالمهنة هى مجموع الوظائف والمهمات والواجبات التى يجب أن يؤديها من يقوم بالعمل فى هذه المهنة . أما النشاط الاقتصادى فهو الميدان الذى فيه الفرد بصرف النظر عن مهنته . وعلى ذلك فصاحب المهنة قد يبقى فى مهنته بغض النظر عن القطاع الاقتصادى الذى يشتغل فيه . فالكاتب على الآلة الكاتبة قد يعمل فى النشاط الحكومى أو فى قطاع من قطاع الخدمات أو الصناعة الا أنه يحتفظ دائما بمهنته وهى الكتابة على الآلة الكاتبة. ويمكن أيضا لصاحب مهنة معينة أن يغير مهنته دون أن يغير النشاط الاقتصادى الذى يعمل فيه .

ولما كان عدد المهن التى يمكن تمييزها كبيراً جدا لدرجة يستحيل معها تقدير الاحتياجات من القوى البشرية لكل منها ، فقد ظهرت الحاجة إلى تجميع المهن فى فئات أوسع ، وقد تم هذا عن طريق ما يسمى بنظام التصنيف المهنى Occupational classification . وقد أتمت كثير من الدول عمل تصانيف للمهن خاصة بها تتمشى مع أوجه نشاطها الاقتصادى وخصائص المهن الموجودة بها ومع طبيعة العلاقات الموجودة بين المهن بعضها وبعض . وقد نتج عن تعدد التصانيف المهنية الخاصة بكل بلد أن تعقدت عمليات المقارنة الدولية ، كما كان بعض هذه التصانيف قليل النفع نظرا لما احتوته من تحيز واضح تجاه بعض المهن، ولما اكتنف مجموعات فئاتها المهنية من غموض وتباين .

ومنذ عدة سنوات أصدر مكتب العمل الدولى الدليل الدولى للتصنيف

المهنى (International Classification of occuptions) ويمدنا هذا الدليل بتصنيف للوظائف والمهن مؤسس على عنصر التشابه فى العمل ومتحرر لدرجة كبيرة من التحيز الوظيفى . وبالإضافة إلى هذا فإن تصنيف المهن على أساس دولى جعل من السهولة اجراء عمليات المقارنة الدولية مما يعتبر ذا أهمية كبيرة فى مجالات تخطيط القوى العاملة وتخطيط التعليم .

ومن مزايا التصنيف المهنى الدولى أنه اعتمد على تعريفات وظيفية مستقلة تسمح بتقسيم الوظائف والمهن على أساس محتوياتها الوظيفية الفعلية بصرف النظر عن المستويات المختلفة من التنمية الاقتصادية ، وبذلك تقل العقبات التى تظهر من الاختلاف فى معانى الأسماء القومية للوظائف .

وليس معنى وجود التصنيف الدولى للمهن انتفاء الحاجة لعمل دليل قومى للمهن والوظائف خاص بكل بلد . على العكس ، فإن الدليل الدولى سيمد البلاد التى يظهر بها الحاجة إلى تنصيف قومى ملائم للظروف المحلية لكل بلد . وقد وضعت كثير من الدول المتقدمة والنامية اقتصاديا - ومازالت تضع - نظما جديدة للتصنيف مؤسسة على هذا الدليل الدولى . ويحوى هذا الدليل حوالى ١,٥٠٠ مهنة تجمع فى حوالى ٢٠٠ وحدة ، وهذه بدورها تجمع سويا فى حوالى ٧٥ مجموعة تجمع نهائيا فى عشر مجموعات رئيسية .

إقامة هيكل وظيفى مناسب :

يكون التصنيف المهنى السابق الذكر أساسا مناسبا لوضع اطار يستخدم للقيام بعملية حصر شامل للحرف والمهن الموجودة فعلا ، أو لأغراض اعداد تقديرات للاحتياجات من القوى العاملة على المدى القصير ولمهن معينة ، وذلك عن طريق استمارة احصائية تستوفى محليا . ولكن هذا التصنيف لا يمكن استخدامه بطريقة مباشرة فى تخطيط القوى العاملة على المدى الطويل فى رسم سياسة تعليمية متكاملة . فمن عيوب هذا التصنيف كثرة المهن المدرجة فيه بحيث يصعب استعماله للتنبؤ . كما أن هذا التصنيف لا يرتب الوظائف والمهن فيه تبعا لمستويات المهارة أو مستويات التعليم . لذلك كان من الصعوبة مقارنة مسميات الوظائف والمهن فى مختلف القطاعات حسب المستوى المهارى أو المستوى التعليمى اللازم لكل مهنة أو وظيفة . ولما كان الهدف النهائى لتقدير الاحتياجات من القوى العاملة على المدى الطويل هو رسم سياسة تعليمية مناسبة ، فإن التصنيف المهنى للاحتياجات من القوى العاملة يجب أن يعبر عنه فى شكل

مستويات أو فئات تعليمية أكثر مما يعبر عنه فى شكل فئات مهنية . ولما كانت المستويات أو الفئات التعليمية بطبيعتها محدودة كان من اللازم تجميع الوظائف والمهن فى مجموعات بشكل يسمح بمقابلة هذه المجموعات الوظائفية بمستويات تعليمية معينة . ومن هنا ظهرت أهمية بناء هيكل وظيفى يعكس الخطوط الرئيسية للتدرج الوظيفى فى نواحى الانتاج حسب التنظيمات الصناعية الحديثة ، وفى نفس الوقت يتمشى مع المستويات أو الفئات المختلفة التى يخرجها الجهاز التعليمى .

ويشترط عند اقامة أى هيكل وظيفى ثلاثة عناصر أساسية :

(أ) أن يكون قابلا للتطبيق فى جميع القطاعات والانشطة الاقتصادية .

(ب) أن يسمح بالاستفادة من البيانات الاحصائية الموجودة .

(جـ) أن يسمح بترجمة فئاته بسهولة لمستويات تعليمية معينة .

وبدراسة تركيب الصناعة الحديثة ومتطلباتها الوظيفية وما يقابلها من مستويات تعليمية ، لوحظ أن التقسيم التالى للهيكل الوظيفى يوجد فى أغلب المؤسسات الصناعية الكبيرة التى تسير على النظم الانتاجية الحديثة . وهو أيضا التقسيم الذى ينتظر أن يسود المجتمع الصناعى خلال العشرين أو الثلاثين سنة القادمة .

(أ) المديرون Managers

(ب) الاخصائيون High Professionals

(حـ) التقنيون Technicians

(د) الفئات المساعدة Co-ordinating staff

(هـ) العمال المهرة Skilled labour

(و) العمال متوسطى المهارة Semi-skilled labour

(ز) العمال غير المهرة Unskilled labour

ومن المهن جدا وضع تعريفات محددة لكل فئة من فئات الهيكل الوظيفى وتحديد المستوى التعليمى اللازم لكل فئة .

المديرون :

هؤلاء هم الأفراد الذين يكونون قمة الهيكل الوظيفى ، فهم يشغلون المراكز الرئيسية والإدارية العالية فى الحكومة وفى المؤسسات الصناعية والمالية وغيرها ، وهم واضعو السياسة العليا لها ومتخذو القرارات الرئيسية بشأن أعمالها وادارتها . لذلك فهم يقومون بالأدوار القيادية بالنسبة للأفراد الذين يشتغلون معهم ، كما أنهم يتحملون المسئولية الكبرى عن نجاح أو فشل ادارتهم . لذلك يجب على هؤلاء أن يكونوا حاصلين على أعلا مستويات التعليم ، وبالإضافة إلى ذلك يتعين أن يكون لديهم الخبرة والمعرفة بشئون الإدارة والتخطيط والقدرة على إدارة الأعمال وتنسيق العمل بين الجماعات .

الاخصائيون :

هؤلاء هم الخبراء فى فروع تخصصاتهم ، ويشغلون مع المديرين قمة الهيكل الوظيفى . ويضم هؤلاء المهندسين والعلميين والأطباء وغيرهم من ذوى المؤهلات العليا من محاسبين وأساتذة للتعليم الجامعى والثانوى ورجال الصحافة والأدب .. ولا شك أن هذه الفئة تكون القاعدة التى يخرج منها المديرون . لذلك فهم بحكم أعمالهم يجب أن يكونوا حاصلين على أعلا مستويات التعليم فى فروع تخصصاتهم .

التقنيون :

فئة التقنيين فئة أكثر اتساعا بحيث يصعب تحديدها تحديدا واضحا . على أنه يمكن تعريف هذه الفئة بأنهم الأفراد يشغلون فى الهيكل الوظيفى المكان الذى يقع بين الاخصائى والعامل الماهر . فهم بذلك يكونون حلقة الوصل بين الأخصائيين من ذوى المؤهلات الفنية العالية والعمال المهرة ذوى الخبرات والمهارات الرئيسية . ومن الواضح أن هذه الفئة تشمل أكثر من مستوى بحيث يمكن تقسيمها إلى طائفتين رئيسيتين تبعا لطبيعة الأعمال التى توكل اليهم .

١ - التقنيون من الطبقة العليا :

ويضم هؤلاء مساعدى المهندسين ورؤساء الأقسام والفنيين فى دراسة الوقت والحركة والفنيين فى العمليات الكيمائية والرسامين وغيرهم ممن يساعدون الأخصائيين فى النواحى المتصلة بالإدارة أو الانتاج المباشر . وبعض هؤلاء التقنيين يحملون شهادات جامعية أو تقنية عالية إلا أن الغالبية منهم يجب أن

يكونوا على ثقافة وخبرة تقنية نتيجة دراسة تخصصية لمدة سنتين أو ثلاث فى معهد تقنى عال بعد اتمامهم التعليم الثانوى العام أو التقنى .

٢ - التقنيون من الطبقة الدنيا :

ويضم هؤلاء ملاحظى الأقسام وهم الأشخاص الذين يقومون بالإشراف والتوجيه والمساعدة لعدد من الملاحظين فى أقسامهم المختلفة ، والملاحظين أو الأسطوات ، وهم الذين يتولون الاشراف المباشر على ذوى الخبرات والمهارات الأساسية من العمال المهرة . كما يضم هؤلاء وغيرها . ويجب أن يحصل هؤلاء الأفراد على تعليم تقنى متخصص من المستوى الثانوى . كما يمكن تكوين أفراد هذه الفئة عن طريق تدريب العمال المهرة ممن حصلوا على قدر مناسب من الثقافة والتعليم ومن تتوفر فيهم صفات القيادة والتنظيم .

الفئات المساعدة :

تضم هذه الفئات جميع الأفراد الذين يكونون الجهاز الإدارى والكتابى فى الحكومة والمؤسسات المختلفة ، والذين يقومون بتنسيق العمل بين مختلف المستويات من الأفراد العاملين فى القطاعات الاقتصادية المختلفة مثل الكتبة ، السكرتيرين ، كتبة الحسابات ، مديرى المستخدمين والحسابات وغيرهم . ومن الصعب تحديد مستوى تعليمى معين لهذه الفئات فقد يتفاوت تعليم أفرادها بين المستوى الجامعى العالى والتعليم الثانوى العام أو التقنى . ومن الواضح أن التطور الصناعى والتكنولوجى الحديث ونمو العمالة والاستثمار فى قطاع الخدمات سيؤدى حتما إلى زيادة أفراد هذه الفئات زيادة كبيرة .

العمال المهرة :

من الصعب وضع تعريف محدد للعامل الماهر . فمن المعروف أن هناك درجات متفاوتة من المهارة لا يمكن تمييزها بسهولة على الأقل بالنسبة للأغراض الاحصائية . كما أنه لا يوجد دائما توافق بين المهارة ودرجة التعليم الذى حصل عليه العامل . فالصلة بين المهارة والتعليم وإن كانت قوية إلا أنها ليست أبدا محددة باعتبارات فنية . فكثير من العمال على درجة عالية من المهارة قد اكتسبوا مهارتهم عن طريق الخبرة المباشرة دون أن يكونوا قد حصلوا على أى قسط من التعليم العام أو المهنى .

إلا أن التطورات التكنولوجية والصناعية الحديثة قد حتمت أن يكون العامل

الماهر قد حصل على حد أدنى من التعليم العام بالإضافة إلى قسط مناسب من المعرفة والثقافة التقنية . فالعامل الماهر فى الصناعة الحديثة محتاج لأن يقرأ الرسم المعطى له ويفهمه وينفذه وأن يكون حسن التصرف سريع التكيف قادرا على تغيير مهنته فى أى وقت من الأوقات .

بناء على ذلك فيمكن تعريف العامل الماهر بأنه الشخص الذى يلم بجميع الخبرات والمهمات العملية فى مهنته بالإضافة إلى المامه بالمعرفة والثقافة التقنية والعامة المتصلة بمهنته مما يجعله قادرا على التصرف وتحمل مسئولية العمل الذى يقوم به ، وهو بذلك يحتاج إلى تدريب تقنى نظرى وعملى لمدة سنتين على الأقل بعد حصوله على تعليم عام لسن الرابعة عشر أو الخامسة عشر .

العمال متوسطو المهارة :

إن تحول الانتاج اليدوى إلى انتاج آلى وحديثا إلى انتاج تام الآلية (أوتوماتيكى) قد أوجب ظهور طبقة جديدة من العمال يعرفون الآن عادة باسم العمال متوسطى المهارة . ومهارة هؤلاء العمال ليست مهارة يدوية بمعناها التقليدى . فالجزء الأكبر من وظيفتهم هو مراقبة الآلات أثناء عملها واجراء العمليات البسيطة المتصلة باستمرار هذا العمل ، وتسيير الآلات وايقافها وابلاغ ملاحظيهم عند حدوث أى عطل بها . لذلك فيمكن تعريف العامل متوسط المهارة بأنه الشخص الذى يعرف القدر الكافى من الخبرة العملية التى تؤهله للعمل فى عملية انتاجية معينة مع المامه بمعلومات تقنية بسيطة تساعده على تفهم طبيعة عمله ، ويحتاج لتدريب لمدة عدة شهور تصل إلى ستة فى المتوسط بعد اتمامه تعليما عاما حتى سن الرابعة عشر أو الخامسة عشر .

العمال غير المهرة :

هؤلاء هم الأفراد الذين يشتغلون فى المهن والوظائف التى لا تحتاج إلى مهارة خاصة أو التى يمكن تعلمها عن طريق الخبرة فى بضع ساعات أو أيام بدون الحاجة إلى تعليم خاص . ولا شك أن هذه الفئة تؤلف الغالبية العظمى من القوى العاملة فى الدول النامية ، ومن الواضح أن التطور العلمى والتكنولوجى سيؤدى إلى تقليل الحاجة إلى هؤلاء العمال نتيجة لإحلال الآلات محلهم ، وبالمقابل إلى زيادة الطلب على العمال المهرة ومتوسطى المهارة .

التنبؤ بالتغيرات فى التركيب الوظيفى للقوى العاملة :

بعد اقامة الهيكل الوظيفى المناسب الذى يمكن استعماله فى جميع القطاعات أو الأنشطة الاقتصادية والذى يتمشى أيضا مع المستويات المختلفة للجهاز التعليمى يمكن توزيع اجمالى القوى العاملة لسنة الأساس فى كل قطاع تبعا لفئات هذا الهيكل الوظيفى . ويمكن الاستعانة فى ذلك ببيانات التعداد أو احصاء القوى العاملة بالعينة (جداول توزيع المشتغلين تبعا للمهنة) . ولما كان من الطبيعى أن تحدث تغيرات فى التركيب الوظيفى للقوى العاملة أو بمعنى آخر فى نسب توزيع القوى العاملة تبعا لفئات هذا الهيكل الوظيفى ، فمن المهم جدا التنبؤ بالتغيرات المنتظر أن تحدث فى هذا التركيب فى المستقبل . وأهمية ذلك بالنسبة إلى تخطيط القوى العاملة وتخطيط التعليم واضحة فأى تغيير فى التركيب الوظيفى يستتبع حتما تغيراً فى طبيعة الاحتياجات من القوى العاملة وبالتالى تغيرا فى خطة التعليم . ومن الناحية الاقتصادية فأى تغير فى التركيب الوظيفى سوف يؤثر تأثير كبيراً على معدلات النمو الاقتصادى .

والتغيرات فى التركيب الوظيفى للقوى العاملة تتم غالبا نتيجة عاملين :

(أ) تغير فى توزيع القوى العاملة بين القطاعات أو الأنشطة الاقتصادية ذات الهياكل الوظيفية المختلفة .

(ب) تغير فى التركيب الوظيفى داخل القطاع الاقتصادى الواحد . والعامل الثانى هو الذى له وزن أكبر فى حدوث التغيرات فى التركيب الوظيفى للقوى العاملة .

وهناك عدة طرق للتنبؤ بالتغيرات المنتظرة فى التركيب الوظيفى للقوى العاملة فى القطاعات الاقتصادية المختلفة نذكر منها :

١ - طريقة اسقاط الاتجاهات الماضية :

يمكن التنبؤ بالتغيرات المستقبلة فى التركيب الوظيفى للقوى العاملة اعتمادا على اتجاهات هذا التغير فى السنوات الماضية . فبأخذ نسب ما تؤلفه كل فئة من فئات الهيكل الوظيفى إلى مجموع المشتغلين فى قطاع اقتصادى معين لعدة سنوات ماضية واسقاطها على المستقبل يمكن التنبؤ بالتغير فى التركيب الوظيفى للقوى العاملة فى هذا القطاع خلال سنوات الخطة . وهناك صعوبات كثيرة تعترض تطبيق هذه الطريقة منها :

أولاً : عدم وجود بيانات احصائية كافية لتحديد اتجاهات التغير فى الماضى مما يجعل تطبيق هذه الطريقة قاصرا على الدول التى لديها نظام احصائى متقدم.

ثانياً : أن عملية الاسقاط تعكس فى الحقيقة اتجاهات التغير بالنسبة للعرض وليس بالنسبة للطلب .

ثالثاً : اتجاهات التغير فى التركيب الوظيفى خصوصا فى حالة الاقتصاديات التى تمر بمرحلة التنمية الاقتصادية قد تكون جذرية مما يصعب معه اسقاط اتجاه التطور فى الماضى على اتجاهات التغير فى المستقبل .

ومع هذا فيبدو أن طريقة اسقاط الاتجاهات الماضية تكون بوجه عام العمود الفقرى لكى تنبؤ . فكل الأحكام بالنسبة للمستقبل يجب أن تؤسس على الخبرة السابقة . وعلى ذلك فمن المحتمل أن تكون المشكلة – بالنسبة للدول التى لديها جهاز احصائى متقدم – هى أن تعثر على طرق مكملة لهذه الطريقة أكثر من أن تعثر على طرق بديلة لها .

٢ – طريقة المقارنات الدولية :

يمكن معالجة مشكلة التنبؤ بالتركيب الوظيفى للقوى العاملة فى المستقبل باستخدام أسلوب المقارنات الدولية . وتعتمد هذه الطريقة على دراسة التركيب الوظيفى للقوى العاملة فى مختلف القطاعات الاقتصادية ومعدلات نمو العمالة فى هذه القطاعات حسب فئات الهيكل الوظيفى لعدد من الدول الاجنبية ذات المستويات المختلفة من النمو الاقتصادى . فعلى أساس هذه الدراسة يمكن مثلا اعتبار التركيب الوظيفى للقوى العاملة فى الوقت الحاضر لبلد ما فى قطاع اقتصادى معين نموذجا لما سيكون عليه الحال فى بلد آخر فى نفس القطاع بعد خمسة عشر أو عشرين عاما ، إلا أن هذه الطريقة قد تكون بعيدة عن الواقع بل قد تكون مضللة إلى درجة كبيرة إذا لم يعتمد على تحليل المتغيرات الخاصة بالتركيب الاقتصادى والتركيب الوظيفى اللقوى العاملة فى البلاد التى تتم بينها المقارنة تحليلا دقيقا . على أن هذا لا يجعلنا نذكر أنه يمكن استخدام هذه الطريقة المعتمدة على المقارنات الدولية بنجاح كبير فيما يتعلق بالتركيب الوظيفى لقطاعات معينة.

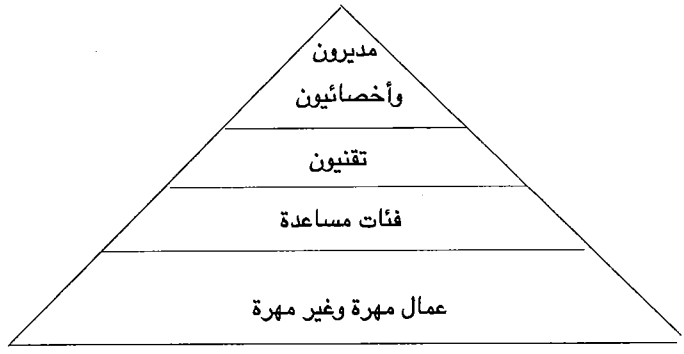
٣ – طريقة المقارنات المحلية :

تعتمد هذه الطريقة على دراسة التركيب الوظيفى فى بعض المصانع والمؤسسات المتصفة بالكفاية الانتاجية العالية داخل البلد الواحد ومقارنة بالتركيب

الوظيفى لإجمالى القوى العاملة فى القطاع الذى تقع فيه هذه المصانع أو المؤسسات . وتمتاز هذه الطريقة عن طريقة المقارنات الدولية بأن النتائج التى نصل إليها تكون أقرب إلى الصحة والصواب . فمن المعلوم أن المصانع أو المؤسسات الانتاجية فى أى بلد نام أو متقدم من الوجهة الاقتصادية تتفاوت تفاوتا كبيرا فى درجة تطورها من الناحية التكنولوجية . فبجانب المصانع التى تضم أعداداً كبيرة من العمال ويتم الانتاج فيها بصورة متطورة جدا من الناحية التكنولوجية ، يوجد عديد من المصانع الصغيرة التى تضم عددا صغيرا من العمال ويتم العمل فيها بصورة حرفية أو بصورة آلية بسيطة . ويوصف النوع الأول من المصانع دائما بأنها مصانع نموذجية أو طليعية .

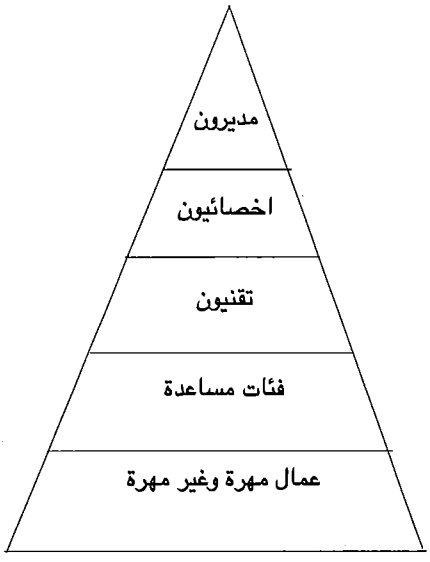
ومن البديهى أن يختلف التركيب الوظيفى فى كل من النوعين من المصانع . فإذا كان العمل فى المصانع الصغيرة أو الحرفية يتم بواسطة عدد قليل من العمال المهرة تحت اشراف أحد الملاحظين الذى غالبا ما يكون مدير العمل أيضاً ، فإن المصانع الضخمة تضم أعدادا كبيرة من المديرين والعلماء الباحثين والمهندسين والفئات المساعدة بجانب العمال المهرة ومتوسطى المهارة .

ومن المعلوم أيضاً أن التقدم التكنولوجى وتطور وسائل الانتاج وتعقد عمليات الإدارة والتنظيم قد حتم زيادة عدد من يشغلون فئات القمة فى الهيكل أو الهرم الوظيفى فى حين أنه قد ضمر نسبيا عدد من يشغلون قاعدة هذا الهرم من عمال مهرة وغير مهرة . والشكلان التاليان يوضحان تطور الهيكل أو الهرم الوظيفى من الصناعة المتخلفة إلى الصناعة المتقدمة تكنولوجيا .



شكل (١)

الهيكل الوظيفى فى صناعة متخلفة تكنولوجيًا



شكل (٢)
الهيكل الوظيفى فى صناعة متقدمة تكنولوجيًا

يتضح مما سبق أن التركيب الوظيفى فى المؤسسات الصناعية المتقدمة تكنولوجيا قد أدى إلى زيادة الطلب على القوى العاملة ذات المستويات الوظيفية العالية وبالتالى ذات المستويات العالية من التدريب والتعليم . وبافتراض أن المؤسسات الصناعية فى المستقبل ستستفيد استفادة أعظم من المزايا والفرص التى قدمها تقدم العلوم والتكنولوجيا – وهو افتراض يتمشى مع الاتجاهات الحاضرة – فإنه يمكن القول بأن التركيب الوظيفى للمؤسسات الصناعية المتقدمة تكنولوجيا سيكون لحد بعيد نموذجا للتركيب الوظيفى للقوى العاملة فى القطاع الاقتصادى الذى يضم هذه المؤسسات فى المستقبل .

٤ – طريقة الدراسة التحليلية لتأثير التطور التكنولوجى على الهيكل الوظيفى والاحتياجات من القوى العاملة :

سبق أن أوضحنا أن التطور التكنولوجى يؤثر تأثيرا كبيرا على التركيب الوظيفى للقوى العاملة . كما أوضحنا أن نسبة المديرين أو الاخصائيين أو الفنيين والفئات المساعدة إلى العمال المهرة وغير المهرة تتغير تبعا لدرجة التطور التكنولوجى فى المصنع أو الوحدة الانتاجية . وعلى ذلك فبالدراسة التحليلية

الدقيقة للعوامل التى تساهم فى التطور التكنولوجى وتأثيرها على الهيكل الوظيفى يمكن التنبؤ بالاتجاهات طويلة المدى لتطور الاحتياجات من الفئات الوظيفية المختلفة من القوى العاملة عند الوصول إلى مرحلة معينة من التطور التكنولوجى فى صناعة أو قطاع اقتصادى معين . فمثلا إذا أظهرت الدراسة أن جزءا معينا من ارتفاع الانتاج فى صناعة تحويلية معينة قد نشأ عن زيادة الاهتمام بالبحوث فى العلوم البحتة والتطبيقية المتصلة بهذه الصناعة ، فإن هذا يلقى ضوءا على الاحتياجات المستقبلية للمشتغلين فى هذه البحوث أو العاملين فى هذه التخصصات فى هذه الصناعة المعينة . ولا شك أن هذه الطريقة مازال ينقصها الكثير من التطور والتحسين وهى وإن كانت لم تستخدم إلا فى حالات قليلة فإن النتائج المستخلصة منها تثبت أن لها مستقبلا كبيرا فى المساعدة على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية فى التركيب الوظيفى للقوى العاملة .

وباستخدام طريقة من الطرق السابقة أو جميع الطرق السابقة مجتمعة يمكن التنبؤ بدرجة كبيرة من الصواب – بالرغم من العيوب والقصور فى كل من هذه الطرق – بالتركيب الوظيفى للقوى العاملة فى المستقبل ، أو بمعنى آخر تحديد نسبة كل فئة من فئات الهيكل الوظيفى فى كل قطاع اقتصادى إلى مجموع المشتغلين فى هذا القطاع . وبتطبيق هذه النسب على التقديرات المعدة لاجمالى الاحتياجات من القوى العاملة فى كل قطاع الناتجة من دراسات التنبؤ بالنمو الاقتصادى والتغيرات فى معدلات الانتاجية يمكن الحصول على تقديرات لاعداد المشتغلين فى كل قطاع تبعا لفئات الهيكل الوظيفى خلال سنوات الخطة .

٥ – تقدير الاحتياجات من القوي العاملة تبعا للمؤهل التعليمى :

الخطوة الأخيرة فى تقدير الاحتياجات من القوى العاملة هى ترجمة هذه الاحتياجات تبعا لفئات الهيكل الوظيفى إلى احتياجات تبعا للمستوى أو المؤهل التعليمى . إلا أن هذه العملية ليست سهلة أو ميكانيكية كما تبدو . ويرجع ذلك إلى أسباب كثيرة أهمها أنه ليس هناك طريق واحد للاعداد للمهنة الواحدة فى البلد الواحد . فإذا كان على الطبيب أو المحامى أن يكون حائزا على درجة جامعية فليس هذا هو الحال بالنسبة للمهندسين أو المديرين . كما نجد فى كثير من دول العالم أن تدريب العامل الماهر قد يتم عن طريق نظام التلمذة الصناعية التقليدى أو عن طريق اتمام دراسة منتظمة فى احدى المدارس المهنية ، وبذلك قد يكون هناك تفاوت كبير فى المستوى التعليمى لعمال على درجة واحدة من المهارة .

كما أن هناك كثيرا من الوظائف لها نفس الاسم ولكن لها مستويات متفاوتة من المهارة وتتطلب مستويات مختلفة من التعليم . فوظيفة سكرتير مثلا قد يشغلها بدرجة كبيرة من الكفاءة أفراد حصلوا فقط على النوع المناسب من التعليم الثانوى العام . إلا أن هناك مستويات أعلا فى هذه الوظيفة لا يستطيع شغلها إلا من أمضى سنة أو أكثر فى دراسة تخصصية فى السكرتارية علاوة على اتمام مرحلة التعليم الثانوى العام وفى بعض الأحيان مرحلة التعليم الجامعى .

يتضح من هذا أن تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة تبعا لفئات الهيكل الوظيفى لا يمكن تحويلها مباشرة إلى احتياجات من مستويات مختلفة من الجهاز التعليمى . وعلى هذا فمن الضرورى اتخاذ فروض معينة بخصوص نسب كل ما تحتاجه كل فئة من فئات الهيكل الوظيفى من مستويات وأنواع من التعليم والتدريب .

ولكن على أى أساس يمكن اختيار مثل هذه الفروض ؟ حقيقة أن بعض الفئات الوظيفية لا تثير صعوبات بهذه الخصوص حيث إن الأفراد الذين يؤلفون هذه الفئات يشترط فيهم أن يكونوا متجانسين فيما يختص بالمؤهلات التعليمية التى يجب أن يحصلوا عليها . فمثلا فئة الاخصائيين تتطلب فى الغالبية العظمى مستوى جامعيا أو عاليا من التعليم . أما لو أخذنا فئة مثل المديرين فلأى حد يمكن أن يقال إن نسبة معينة من المديرين يجب أن يكونوا حاصلين على مؤهل جامعى؟ كذلك الحال بالنسبة للعمال المهرة أو الفئات المساعدة ، فلأى حد مثلا يمكن أن يقال أن نسبة معينة من العمال المهرة يجب أن يكونوا خريجى مدرسة ثانوية فنية وأى نسبة يجب أن يكون تدريبها عن طريق التلمذة الصناعية أو عن طريق برامج التدريب فى أثناء العمل (On job training) .

ومن الواضح أن هذه أسئلة يصعب الاجابة عليها . ولكن يمكن الاستفادة من البيانات الاحصائية الخاصة بتوزيع المشتغلين داخل كل فئة من فئات الهيكل الوظيفى تبعا للمستوى التعليمى . ولكن هذه البيانات ستكون ذات قيمة محدودة حيث إن تطبيق نسب هذا التوزيع على الاحتياجات المستقبلة من القوى العاملة يتضمن أن الوضع الحالى لتوزيع المشتغلين من فئة وظيفية معينة تبعا للحالة التعليمية سيعتبر نموذجا للتوزيع فى المستقبل ، وهذا فى أغلب الأحيان فرض لايمكن قبوله خصوصا فى الدول النامية . فمن المعلوم أن بعض الوظائف تحوى نسبا عالية من الأفراد غير المؤهلين تأهيلا مناسباً لشغلها . كما أن هناك كثيراً من

الوظائف والمهن يشغلها أفراد يحملون مؤهلا أعلا بكثير مما تتطلبها احتياجات هذه الوظائف والمهن . وتظهر هذه الحالة الأخيرة بوضوح فى البلاد التى لا يوجد بها توازن فى التعليم العالى كان يكون عدد الخريجين فى الكليات النظرية أكبر بكثير من الاحتياجات الحقيقية للسوق المحلى .

إلا أن هناك عدة طرق للتغلب على هذه المشكلة نذكر منها ما يلى :

١ – الطريقة الأولى هى تحليل جميع الوظائف والمهن الموجودة داخل كل فئة من فئات الهيكل الوظيفى من حيث المحتوى الوظيفى ومدى طبيعة التعليم والتدريب والخبرة اللازمة لادائها . ثم فرض الفروض الخاصة بمستوى التعليم المناسب فى صورة عدد سنوات الدراسة اللازمة ونوع هذه الدراسة . وتضمن هذه الطريقة عددا من المشكلات أهمها أنها تأخذ وقتا طويلا وتتطلب بيانات ضخمة بالإضافة إلى الصعوبة الناشئة عن ايجاد علاقة بين المحتوى الوظيفى لكل مهنة وعدد سنوات الدراسة اللازمة ، وكذا تقسيم عدد السنوات الدراسية بين التعليم العام والتعليم الفنى .

٢ – الطريقة الثانية هى تطبيق استبيان على أصحاب الأعمال يتضمن أسئلة عن النقاط الآتية :

(أ) المؤهلات التعليمية للأفراد الذين يشغلون فى الوقت الحاضر بعض الوظائف والمهن المعينة .

(ب) مستوى الكفاءة للأفراد الذين يشغلون هذه الوظائف والمهن والذين يحملون مؤهلات دراسية مختلفة .

(حـ) المؤهلات أو المستويات التعليمية التى يعتقد أصحاب الأعمال أنها أكثر مناسبة ليقوم هؤلاء الأفراد بأعمالهم بالمستوى المطلوب من الكفاءة .

(د) آراء أصحاب الأعمال عن التغيرات المنتظرة فى المحتويات الوظيفية لهذه الوظائف والمهن وما يستتبع ذلك من تغيرات فى المحتوى التعليمى اللازم لها سواء من ناحية المستوى أو النوع .

ومن الواضح أن مثل هذا الاستبيان يعطى ضوءا على نوع المؤهلات التعليمية اللازمة لفئات معينة من الوظائف . وإذا كان الاستبيان على نطاق واسع من حيث عدد الوظائف فإنه قد يعطى ضوءا على نسب الأفراد داخل أى فئة من

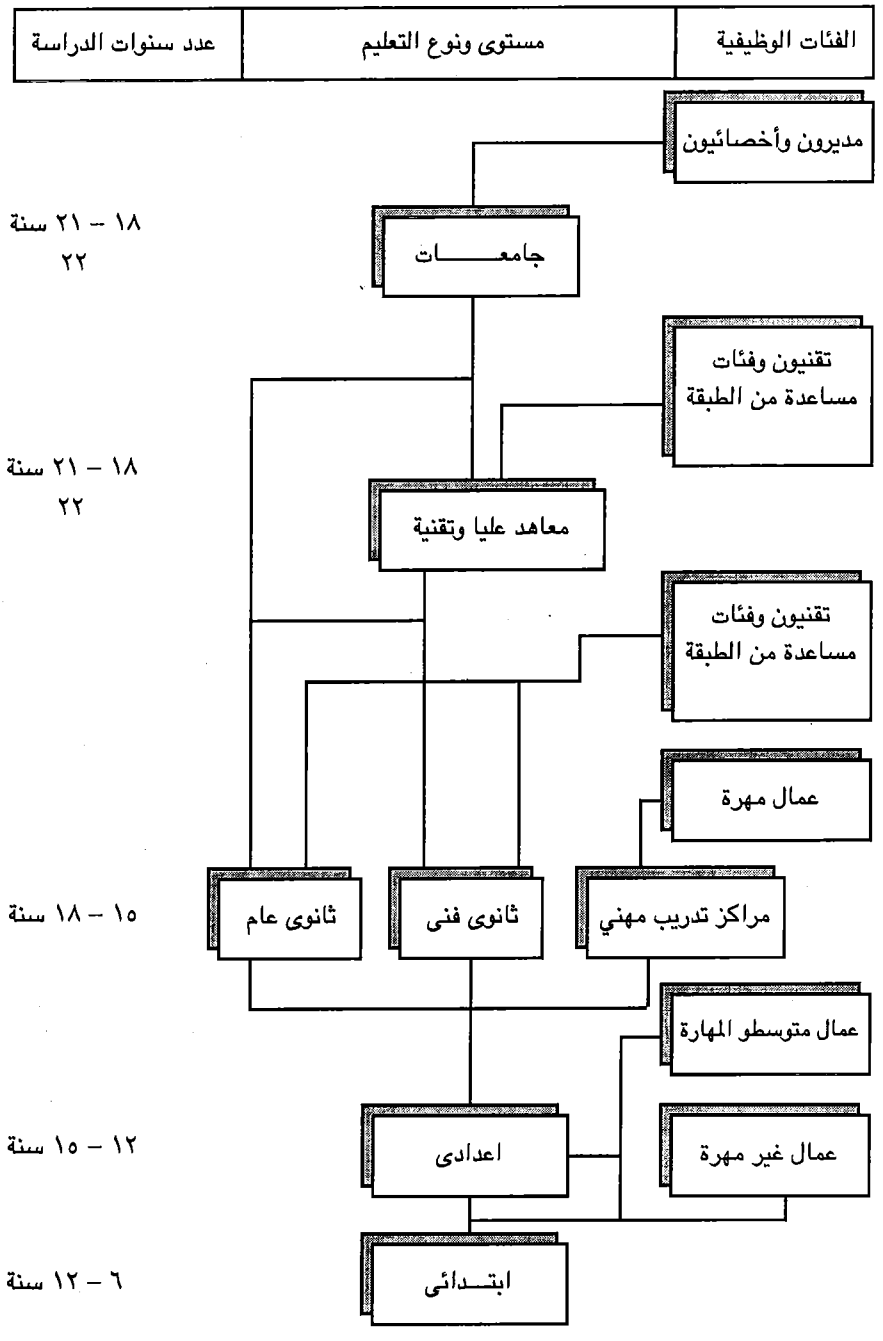
فئات الهيكل الوظيفى الذين يجب أن يحصلوا على مستوى أو نوع معين من التعليم أو التدريب .

٣ – الطريقة الثالثة وهى طريقة مقارنة تعتمد على الاستفادة من البيانات الخاصة بتوزيع المشتغلين فى الفئات الوظيفية المختلفة تبعا للمستوى التعليمى فى بعض الدول الأجنبية . فمثل هذه البيانات تعطى ضوءا على احتمالات تغير المستويات التعليمية لفئات الهيكل الوظيفى فى المستقبل . على أنه إذا أخذت البيانات الاحصائية الخاصة بتوزيع المشتغلين فى الفئات الوظيفية المختلفة تبعا للمستوى التعليمى لبعض الدول المتقدمة اجتماعيا واقتصاديا واعتبرت كنماذج لتطور علاقة المستوى التعليمى بفئات الهيكل الوظيفى لدولة ما ، فإنه يجب أن يؤخذ فى الاعتبار الاختلافات الخاصة بتركيب النظم التعليمية فى هذه الدول .

فمن المعلوم أن تركيب نظم التعليم والتدريب تختلف اختلافا كبيرا من بلد إلى آخر . ولا يوجد ضمان كاف بأن مدد الدراسة المتساوية فى الدول المختلفة تمثل مستويات متماثلة من التعليم أو مستويات متساوية من المهارة أو الخبرة . كما أن طريقة إعداد الأفراد لمهنة معينة تختلف اختلافا كبيرا من بلد إلى آخر . فبينما يتم تدريب العامل الماهر فى انجلترا مثلا بواسطة نظام التلمذة الصناعية الذى يستغرق خمس سنوات ، يتم هذا التدريب فى فرنسا فى مراكز التدريب المهنى فى مدة سنتين أو ثلاث . وبنما نجد فى انجلترا أن تدريب الأفراد ليكونوا محاسبين قانونيين يتم عن طريق نظام يشبه لحد كبير نظام التلمذة أو التدريب فى أثناء العمل بعد حصولهم على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، نجد أن الدراسة الجامعية هى الطريق لتدريب هؤلاء المختصين فى أغلب دول العالم .

وباستخدام طريقة من هذه الطرق ، أو باستخدام هذه الطرق مجتمعة ، الواحد منها مكمل للآخر ، فإنه فى النهاية يمكن ترجمة الأعداد الخاصة بالاحتياجات من القوى العاملة فى الفئات الوظيفية المختلفة إلى أعداد خاصة بالاحتياجات من مستويات تعليمية معينة . ويحسن أن تقسم الاحتياجات من مستوى التعليم الجامعى أو العالى تبعا لفئات التخصص مثلا إلى أطباء مهندسين كيمائيين ، محاسبين .... الخ ، وإذا لم يكن هذا ممكنا فيجب على الأقل أن يكون التقسيم ثنائيا بمعنى تقسيم الاحتياجات من هذا المستوى إلى قسمين أحدهما خاص بالدراسات النظرية والآخر بالدراسات العملية .

وفيما يلى نموذج لربط الهيكل الوظيفى بالهيكل التعليمى فى الجمهورية العربية المتحدة موضحا به عدد السنوات اللازمة ونوع الدراسة لكل فئة من فئات الهيكل الوظيفى .



ثالثاً : تقدير العرض من القوى العاملة :

الآن وقد قدرت الاحتياجات من القوى العاملة تبعا لفئات الهيكل الوظيفى وتبعا للمستويات التعليمية المقابلة ، يجب تقدير العرض من هذه القوى تبعا لهذه الفئات الوظيفية والمستويات التعليمية حتى يمكن تحديد العجز الذى يجب على أجهزة التعليم والتدريب توفيره ، أو الفائض الذى يجب العمل على التخلص منه لتحقيق أهداف خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وكمية العرض من القوى العاملة لأى فئة من فئات الهيكل الوظيفى فى أى سنة من سنوات الخطة يتوقف على ما يأتى :

(أ) إعداد الأفراد من القوى العاملة فى هذه الفئة الوظيفية فى سنة الأساس موزعة تبعا للمستويات التعليمية .

(ب) الإضافات أو المدخلات من القوى العاملة عن طريق أجهزة التعليم والتدريب لهذه الفئة من فئات الهيكل الوظيفى خلال سنوات الخطة .

(حـ) الخارجون من سوق العمل من أفراد القوى العاملة من هذه الفئة من فئات الهيكل الوظيفى نتيجة الوفيات أو الاحالة للمعاش أو الهجرة أو غير ذلك من أسباب خلال سنوات الخطة .

وأول خطوة لتقدير العرض من القوى العاملة من الفئات الوظيفية المختلفة هو التنبؤ بما ينتظر أن تخرجه الأجهزة التعليمية من قوى بشرية مدربة من مستويات وأنواع التعليم المقابلة لهذه الفئات الوظيفية خلال سنوات الخطة وفقا للنمو الطبيعى أو التلقائى لهذه الاجهزة التعليمية .

ويمكن عمل هذه التقديرات اعتمادا على البيانات الاحصائية الخاصة بنمو التعليم والتدريب خلال السنوات الماضية والاتجاهات المستخلصة من هذا النمو . فيمكن مثلا تحديد أعداد المقبولين فى معاهد التعليم والتدريب المختلفة خلال سنوات الخطة على أساس ثبات أعداد المقبولين لسنة ماضية أو على أساس متوسط أعداد المقبولين لعدة سنوات ماضية ، أو تحدد أعداد المقبولين خلال سنوات الخطة على أساس ثبات معدل النمو فى أعداد المقبولين خلال عدد من السنين الماضية . وبتطبيق معدلات النجاح والرسوب المتستخلصة من البيانات الاحصائية لعدة سنوات ماضية على أعداد المقبولين أو المقيدين بالسنة الأولى لمراحل وأنواع التعليم المختلفة خلال سنوات الخطة . يمكن حساب أعداد الخريجين فى مختلف

مستويات وأنواع التعليم ، هذا بفرض أن هيكل النظام التعليمى سيبقى ثابتا طوال سنوات الخطة .

وبمعرفة أعداد الخريجين فى كل مرحلة تعليمية أو نوع من أنواع التعليم (تعليم جامعى هندسى أو علمى أو حقوق أو ثانوى عام أو ثانوى فنى أو اعدادى ... الخ) تبدأ الخطوة التالية وهى تقدير أعداد الداخلين إلى سوق العمل من هؤلاء الخريجين خلال سنوات الخطة . فليس المفروض أن يدخل سوق العمل جميع الخريجين فى مراحل التعليم المختلفة . ويمكن اعداد هذه التقديرات بخصم أعداد الذين ينتظر أن يواصلوا دراستهم لمرحلة تعليمية تالية من جملة الخريجين فى المرحلة التعليمية السابقة . فمثلا عدد الذين يدخلون سوق العمل بعد حصولهم على شهادة اتمام الدراسة الثانوية هو جملة الحاصلين على هذه الشهادة مطروحا منه عدد الذين يواصلون تعليمهم للمرحلة الجامعية أو العالية .

وبمعرفة الموجود من القوى العاملة فى الفئات الوظيفية المختلفة وبإضافة الداخلين سوق العمل من أجهزة التعليم والتدريب إلى هذه الفئات من القوى العاملة خلال سنوات الخطة وطرح الخارجين من سوق العمل من الفئات الوظيفية المختلفة بسبب الوفاة أو الاحالة إلى المعاش أو الهجرة أو غير ذلك ، يمكن حساب العرض من القوى العاملة خلال سنوات الخطة لكل فئة وظيفية .

ويجب الاشارة إلى أن هناك عوامل كثيرة أخرى تؤثر فى مقدار العرض من القوى العاملة فى الفئات الوظيفية المختلفة . فالتركيب الوظيفى للقوى العاملة ليس تركيبا جامدا ، وإنما تشمله ديناميكية واضحة . فكثير من الأفراد يغيرون مهنهم لأسباب كثيرة وهنا يجب اعتبار العوامل المحفزة للانتقال من فئة وظيفية معينة إلى فئة أخرى مثل الأجور وطبيعة العمل والظروف الاجتماعية المحيطة به وغير ذلك . كما أن كثيرا من الأفراد يرتقون فى السلم الوظيفى أثناء العمل نفسه أو عن طريق التدريب فى أثناء العمل ، وبذلك يغيرون مكانهم من فئة وظيفية معينة إلى فئة أخرى . هذا بالإضافة إلى أن كثيرا ممن يشملهم الجهاز التعليمى الآن يشغلون وظائف أو مهناً معينة وقد يغيرونها أو يحتفظون بها بعد تخرجهم فى المعاهد والمؤسسات التعليمية .

كما أنه توجد هجرة إلى داخل البلاد كما توجد هجرة إلى خارجها ولا شك أن هذا يؤثر أيضا على حجم قوة العمل فى الفئات الوظيفية المختلفة أثناء سنوات الخطة . ومن الضرورى مراعاة جميع هذه العوامل لوضع صورة أدق للعرض من

قوة العمل خلال سنوات الخطة .

رابعاً : الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة :

الآن وقد أمكن تحديد النقاط التالية :

١ – بيان بإجمالى الاحتياجات من القوى العاملة على المستوى الوظيفى والمستوى التعليمى خلال سنوات الخطة كما حددتها أنماط التنمية الاقتصادية فى مختلف القطاعات وفقا للأهداف القومية للخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٢ – بيان بإجمالى العرض من القوى العاملة على المستوى الوظيفى والتعليمى كما حددتها الاتجاهات السائدة والمنتظرة فى نمو أجهزة التعليم والتدريب خلال سنوات الخطة .

٣ – بيان بإجمالى تطور حجم قوة العمل خلال سنوات الخطة .

فإنه يمكن اجراء عمليات الموازنة بين جملة العرض والطلب من القوى العاملة وتقدير العجز أو الفائض منها :

ويمكن اجراء عملية الموازنة على مستويين :

(أ) الموازنة بين اجمالى الاحتياجات من القوى العاملة تبعا لمستوياتها الوظيفية والتعليمية واجمالى العرض منها على أساس النمو المنتظر فى أجهزة التعليم والتدريب خلال سنوات الخطة .

(ب) الموازنة بين اجمالى الاحتياجات من القوى العاملة واجمالى حجم قوة العمل على النطاق القومى خلال سنوات الخطة .

ومن عملية الموازنة هذه يمكن التعرف على مدى مطابقة العرض من القوى العاملة كما تحددها الاتجاهات السائدة فى أجهزة التعليم والتدريب وجملة الاحتياجات من القوى العاملة خلال سنوات الاسقاط كما تحددها أنماط التنمية الاقتصادية والاجتماعية . كما يمكن التعرف على مدى ملاءمة خطط التنمية لامتصاص الزيادة فى الأيدى العاملة التى تدخل سوق العمل كما تحددها احتمالات النمو الديموجرافى خلال سنوات الخطة .

ولا شك أنه على أساس عملية الموازنة هذه يمكن اقامة أهداف جديدة لخطط التعليم والتدريب . وقد يستلزم تحقيق الأهداف تغيير شامل فى الهيكل

التعليمى أو تكييف امكانياته وطاقاته تبعا لمتطلبات الاحتياجات المستقبلة من القوى العاملة .

خامسا : وضع خطة التعليم والتدريب :

على أساس عملية الموازنة بين العرض والطلب من القوى العاملة ذات المستويات الوظيفية المختلفة يمكن النظر فى اقامة أهداف جديدة للتعليم والتدريب بحيث تقابل الاحتياجات المستقبلة من القوى العاملة . وكما سبق أن ذكرنا أن تحقيق الأهداف المستقبلة للتعليم قد يتطلب تغيرا شاملا فى تركيب أجهزة التعليم والتدريب التى هى المصدر الرئيسى لتخريج القوى العاملة المدربة . إلا أننا لن نتعرض لذلك وسنقصر بحثنا على كيفية وضع خطة للتعليم تتحدد فيها أهداف التوسع الكمى فى الجهاز التعليمى بحيث يستطيع الوفاء باحتياجات البلاد من قوى عاملة خلال سنوات الخطة ويشمل إعداد هذه الخطة الخطوات التالية :

(أ) تقدير أعداد المطلوب تخرجهم فى الجهاز التعليمى خلال سنوات الخطة .

(ب) تقدير اعداد التلاميذ والطلبة المطلوب قيدهم بالجهاز التعليمى خلال سنوات الخطة .

(حـ) تقدير اعداد المدرسين المطلوبين خلال سنوات الخطة .

(د) تقدير تكلفة الخطة ومصروفات التعليم خلال سنوات الخطة .

وسنقصر الحديث فى هذا الفصل على الخطوات الثلاث الأولى ، أما تقدير تكلفة الخطة ومصروفات التعليم للوفاء بالتزامات الخطة فقد خصص له فصل تال لأهميته الخاصة .

تقدير أعداد المطلوب تخريجهم من الجهاز التعليمى :

إن المدخلات من القوى العاملة اللازمة للوفاء بالاحتياجات منها فى المستويات الوظيفية والتعليمية المختلفة لا تساوى عدديا الأعداد المطلوب من الجهاز التعليمى أن يخرجها من هذه المستويات الوظيفية والتعليمية . لذلك فمن الضرورى أن يعمل التوسع فى الجهاز التعليمى حسابا للعاملين الآتيين :

١ – ليس كل الخريجين من مستوى تعليم معين يدخلون قوة العمل فى الوظائف والمهن المقابلة لهذا المستوى التعليمى . فليس كل الخريجين من المدرسة

الثانوية العامة أو الفنية مثلا يدخلون سوق العمل مباشرة بعد تخرجهم فالبعض منهم ولا شك يواصل دراسته لمرحلة أعلا من التعليم .

٢ – ليس كل الخريجين من مستوى تعليمى معين يدخلون قوة العمل بالرغم من أنهم لا يواصلون دراستهم لمرحلة أعلا من التعليم . فلا شك أن عددا من المتخرجين يتركون البلاد للعمل فى الخارج ، كما أن عددا كبيرا من النساء المتخرجات لا يدخلن سوق العمل اطلاقا أو يبقون فيه فترات تتفاوت قصرا أو طولا .

لذلك فمن المهم جدا اعتبار هذين العاملين عند تقدير أعداد المطلوب تخرجهم فى مرحلة تعليمية معينة لمواجهة الاحتياجات من القوى العاملة عند هذه المرحلة من التعليم .

فبالنسبة للعامل الأول إذا فرض أن تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة أثبتت أن هناك حاجة إلى ٥٠,٠٠٠ شخص من الأفراد الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة لدخول سوق العمل حتى عام ١٩٧٠ ، وإذا فرض أن ثلثى من يحصلون على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة يواصلون دراستهم فى الجامعات والمعاهد العليا فإن العدد الحقيقى الذى يجب على الجهاز التعليمى تخريجه عند مستوى هذه الشهادة هو ٥٠,٠٠٠ + ١٠٠,٠٠٠ = ١٥٠,٠٠٠ شخص هذا بفرض أن الـ ٥٠,٠٠٠ شخص يدخلون جميعا سوق العمل .

أما بالنسبة للعامل الثانى فإذا فرض أن توزيع الذكور إلى الإناث من حملة شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة ممن لن يواصلوا دراستهم فى مرحلة أعلا من التعليم كنسبة ٣ : ٢ ، وإذا فرض أيضا أن نسبة اشتراك الذكور فى القوى العاملة هى ٩٠٪ وللبنات ٣٠٪ فإن عدد الخريجين فى المدرسة الثانوية العامة اللازمين للحصول ٥٠,٠٠٠ منهم لدخول سوق العمل يمكن استنتاجه من المعادلة التالية :

$$\left(\frac{٩}{١٠} \times \frac{٣س}{٥}\right) + \left(\frac{٣}{١٠} \times \frac{٢س}{٥}\right) = ٥٠٠,٠٠٠$$

$$٠,٥٤ س + ٠,١٢ س = ٥٠,٠٠٠$$

$$٠,٦٦ س = ٥٠,٠٠٠$$

∴ س = ٧٥,٨٠٠ تقريباً

وعلى ذلك فللحصول على ٥٠٠,٠٠٠ من حملة شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة لدخول سوق العمل حتى عام ١٩٧٠ يجب على الجهاز التعليمى تخريج ٧٥,٨٠٠ + ٢ (٧٥,٨٠٠) = ٢٢٧,٤٠٠ شخص من حملة شهادة اتمام الدراسة الثانوية .

فإذا فرض أن عدد الأفراد المنتظر تخرجهم من المدارس الثانوية العامة حتى عام ١٩٧٠ هو ١٢٧,٤٠٠ فإن العجز المطلوب وفاءه حتى هذه السنة هو ١٠٠,٠٠٠ شخص . وقد يظن أن مداركة هذا العجز عملية سهلة تتم بتوزيعه على سنوات خطة التعليم بحيث إذا كانت سنة الأساس للخطة هى ١٩٦٠ فيكون المطلوب هو تخريج ١٠,٠٠٠ شخص زيادة سنويا حتى عام ١٩٧٠ من حملة هذه الشهادة ولكن الحساب على هذا الأساس بعيد عن الصواب . فالمنتظر تخريجه فى الثلاث سنوات الأولى من الخطة قد تحدد بالفعل حيث أنه يتوقف على عدد المقيدين سلفا فى الصفوف المختلفة من المرحلة الثانوية ، ولذلك لا يمكن التحكم فى أعداد الخريجين خلال هذه السنوات هذا بفرض أن مدة الدراسة بهذه المرحلة ثلاث سنوات . وحيث أنه يمكن التحكم فقط فى اعداد الذين يقبلون بالمرحلة الثانوية ابتداء من السنة الأولى من الخطة (١٩٦٠) وهم الذين سيتخرجون فى عام ١٩٦٣ لينخرطوا فى سوق العمل ابتداء من سنة ١٩٦٤ . لذلك فإن العجز المطلوب وفاءه يجب مداركته فى ست أو سبع سنوات فقط ، أى بزيادة عدد الخريجين من حملة شهادة اتمام الدراسة الثانوية بحوالى ١٥,٠٠٠ سنويا ابتداء من سنة ١٩٦٤ .

تقدير أعداد التلاميذ والطلبة المطلوب قيدهم بالجهاز التعليمى :

الخطوة الثانية التى تلى تقدير أعداد المطلوب تخريجهم فى الجهاز التعليمى من مستوياته وأنواعه المختلفة للوفاء بالاحتياجات من القوى العاملة هى ترجمة هذه الأعداد إلى أعداد تلاميذ وطلبة مقيدين فى مختلف مراحل ومعاهد الجهاز التعليمى . وتتضمن هذه الخطوة عددا كبيرا من المشكلات حيث إنه لا توجد علاقة صريحة واضحة بين أعداد المتخرجين فى مرحلة تعليمية معينة فى سنة ما وأعداد المقيدين بها فى نفس السنة ، فأعداد المتخرجين عند نهاية مرحلة تعليمية معينة يتوقف على عدد المقبولين فى السنة الأولى لهذه المرحلة وعلى نسب الرسوب والتسرب واعادة القيد خلال سنوات الدراسة .

ولا شك أن هناك صعوبة فى توفير البيانات الاحصائية الكافية الخاصة بنسب الرسوب والتسرب واعادة القيد . لذلك فمن اللازم اتخاذ فروض معينة بهذا

الخصوص ، ويجب استشارة المسئولين عن التربية والتعليم عند اختيار هذه الفروض ، وعلى أساس افتراض نسبة معينة للتسرب من الجهاز التعليمى فى مرحلة معينة نتيجة للرسوب والتخلف والوفاء وترك المدرسة وغير ذلك طوال سنوات الدراسة ، يمكن حساب عدد التلاميذ المطلوب قبولهم فى أى مرحلة تعليمية باعتبار أن من سيتخرج فى سنة ما فى مرحلة معينة سيدخل هذه المرحلة بثلاث أو أربع أو خمس سنوات قبلها تبعا لطول هذه المرحلة التعليمية . وبمعرفة أعداد المطلوب قبولهم يمكن حساب المنتظر قيدهم خلال سنوات الخطة بتطبيق المعادلة الآتية :

$س_{م}$ ت = عدد المقيدين فى المرحلة التعليمية م فى سنة الأساس ت .

$ص_{م}$ ت = عدد الخريجين في المرحلة التعليمية م فى سنة الأساس ت

$غ_{م}$ (ت + ١) = عدد التلاميذ المطلوب قبولهم في المرحلة التعليمية م فى السنة (ت + ١)

$\alpha_{م}$ ت = نسبة التسرب في المرحلة التعليمية م في سنة الأساس ت

∴ عدد التلاميذ المنتظر قيدهم في المرحلة التعليمية م في السنة (ت + ١) =

$س_{م}$ ت − $\alpha_{م}$ ت − $س_{م}$ ت + $غ_{م}$ ت (ت + ١)

∴ $س_{م}$ (ت + ١) = $س_{م}$ ت − (α − ١) − $ص_{م}$ ت + $ص_{م}$ (ت + ١)

وبمعرفة عدد المقيدين والخريجين لمرحلة تعليمية معينة لسنة الأساس ، وعدد التلاميذ المطلوب قبولهم فى السنة التالية لسنة الأساس يمكن معرفة عدد المقيدين فى هذه السنة التالية ، ويأخذ السنة التالية كأساس يمكن تقدير أعداد التلاميذ المقيدين فى السنة التى تليها وهكذا .

تقدير أعداد المدرسين المطلوبين :

بعد اتمام التقديرات الخاصة بأعداد التلاميذ والطلبة المطلوب قيدهم فى مختلف مراحل وفروع النظام التعليمى يجب إعداد تقديرات خاصة بأعداد

المدرسين اللازمين للقيام بتعليم هذه الأعداد من التلاميذ والطلبة . وتقديرات المدرسين تعتبر عملية أساسية فى التخطيط التعليمى حيث إن أهداف أى خطة للتوسع فى التعليم لمواجهة الاحتياجات من القوى العاملة المدربة لا يمكن أن تتم بدون توفير المدرسين من التخصصات المختلفة اللازمين لتنفيذ أهداف الخطة .

وهناك حلقة مفرغة عند وضع أى خطة للتوسع فى التعليم فى ضوء الاحتياجات من المدرسين . فمن ناحية لا يمكن احداث أى توسع سريع فى اعداد الطلبة فى التعليم العالى والجامعى دون أن تكون هناك زيادة كبيرة فى أعداد المتخرجين فى التعليم الثانوى . ومن ناحية أخرى فإنه لا يمكن إحداث توسع سريع فى التعليم الثانوى دون أن يكون ذلك مسبوقا بتوسيع فى التعليم العالى والجامعى حيث إن مدرسى المرحلة الثانوية هم جميعا من خريجى هذه المرحلة من التعليم .

على أى حال فتقديرات الاحتياجات من المدرسين خلال سنوات الخطة التنظيمية ترتبط بعاملين هما :

(أ) الزيادة المتوقعة أو المطلوبة فى أعداد التلاميذ أو الطلبة فى مختلف مراحل التعليم .

(ب) التغير فى نسبة ما يخص كل مدرس من تلاميذ أو طلبة فى مراحل التعليم المختلفة .

فإذا فرض مثلا أن الزيادة فى عدد التلاميذ بمرحلة التعليم الابتدائى حتى عام ١٩٧٠ هى ٥٠٠,٠٠٠ وأن مايخص كل مدرس فى هذه المرحلة من تلاميذ هو ٤٠ ، فإن الزيادة المطلوبة فى عدد المدرسين حتى عام ١٩٧٠ = $\frac{٥٠٠,٠٠٠}{٤٠}$ ١٢,٥٠٠ مدرس هذا بفرض أن نسبة (تلاميذ/مدرس) ستبقى ثابتة طوال هذه المدة . فإذا اعتبر هدفا من أهداف الخطة التعليمية تحسين نسبة ما يخص كل مدرس من تلاميذ بحيث تصبح ١/٢٥ بدلا من ١/٤٠ كان معنى ذلك أن عدد المدرسين المطلوبين حتى عام ١٩٧٠ سيرتفع إلى $\frac{٥٠٠,٠٠٠}{٢٥}$ = ٢٠,٠٠٠ مدرس.

من هذا يتضح أن أى تحسين فى نسبة مايخص كل مدرس من تلاميذ قد تؤدى إلى زيادة كبيرة فى العبء الواقع على معاهد تخريج المدرسين ، وقد يكون الوفاء بهذه الزيادة صعب التحقيق . لذلك فمن الضرورى لمخططى التعليم أن يأخذوا فى الاعتبار النتائج المترتبة على تحسين نسبة ما يخص كل مدرس من

تلاميذ قبل الارتباط بمثل هذه السياسة . وإذا كان على المسئولين عن سياسة التعليم إحداث توسع سريع فيه مما يؤدى إلى ارتفاع شديد فى الاحتياجات من المدرسين بحيث يصعب توفير هذه الاحتياجات مع الاحتفاظ بالنسبة الحاضرة لما يخص كل مدرس من تلاميذ فإن عليهم أن يأخذوا بعين الاعتبار احتمال زيادة هذه النسبة بشرط تأكدهم أن مثل هذا الاجراء لن يضر ضررا بالغا بمستوى التعليم. فإذا كان من الصعب مثلا توفير ١٢,٥٠٠ مدرس اللازمين للتوسع فى مرحلة التعليم الابتدائى حتى عام ١٩٧٠ فإن زيادة نسبة ما يخص كل مدرس من تلاميذ هذه المرحلة من ٤٠ إلى ٥٠ سيخفض عدد المدرسين المطلوبين من ١٢,٥٠٠ إلى ١٠,٠٠٠ أى بما يعادل الخمس تماما .

ولا يكفى أن تقدر الاحتياجات من المدرسين لمواجهة التوسع فى التعليم بصفة اجمالية أى على أساس مراحل التعليم وأنواعه فقط ، بل يجب أن تقدر هذه الاحتياجات خصوصا بالنسبة للتعليمين الثانوى والعالى تبعا لفروع التخصص أيضا . فالحصول على تقديرات مفصلة للاحتياجات من المدرسين تبعا للتخصصات المختلفة أمر هام للأسباب الآتية :

(أ) أن المدرسين من التخصصات المختلفة غالبا ما يتخرجون فى معاهد مختلفة أو أقسام مختلفة من المعاهد الواحدة .

(ب) أن هناك اتجاها واضحا نحو زيادة الساعات المخصصة لتدريس العلوم فى المدارس الثانوية ونحو توسع سريع فى التعليم التقنى وزيادة ملموسة فى فروع تخصصاته .

على أنه يبدو أن هناك صعوبة كبيرة للوصول إلى تقديرات على درجة كبيرة من الدقة والتفصيل عن اعداد المدرسين اللازمين لكل مادة تخصص تدرس فى المدارس الثانوية او الجامعات والمعاهد العالية . وفى الحقيقة لا توجد ضرورة لاجراء التقديرات على هذه الدرجة من التفصيل خصوصا اذا كانت خطة التعليم طويلة المدى . لذلك يستحسن عند تقدير الاحتياجات من المدرسين تصنيفهم فى المرحلة الواحدة الى مجموعات مثل مدرسى لغات علوم رياضيات... وغير ذلك ؛ ولا داعى لان يقسم مدرسو العلوم الى مدرسى طبيعة ومدرسى كيمياء او احياء ،ا و مدرسى الكيمياء الى مدرسى كيمياء معدنية ، وعضوية ، وحيوية ... الخ

على أنه اذا كانت الخطة متوسطة او قصيرة المدى ، فيمكن عمل تقديرات

المدرسين المطلوبين فى التخصصات المختلفة لكل مرحلة او نوع من التعليم باتباع الخطوات الاتية :

١ – حساب عدد الساعات المخصصة أسبوعيا مادة فى كل سنة دراسية من سنوات الدراسة المختلفة وذلك بضرب عدد الفصول فى هذة السنة الدراسية فى عدد الساعات المخصصة اسبوعيا لهذة المادة فى الجدول المدرسى . ويمكن حساب عدد الفصول فى سنة دراسية معينة بقسمة عدد التلاميذ المنتظر او المطلوب قيدهم فى هذة السنة الدراسية على سعة الفصل فى هذه المرحلة او النوع من التعليم .

٢ – حساب جملة عدد الساعات المخصصة أسبوعيا لهذه المادة فى مختلف السنوات الدراسية .

٣ – حساب عدد المدرسين المطلوبين خلال سنوات الخطة فى التخصصات المختلفة بقسمة $\frac{\text{جملة عدد الساعات المخصصة أسبوعيا لمادة معينة}}{\text{نصاب المدرس الأسبوعى لهذه المادة}}$

ويجب ملاحظة الاعتبارات الآتية عند تقدير الاحتياجات من المدرسين خلال سنوات الخطة :

١ – اعتبار نسبة معينة من المدرسين للاحلال محل هؤلاء الذين يتركون الخدمة نتيجة الوفاة أو الاحالة إلى المعاش أو الهجرة أو الاعارة الخارجية أو غير ذلك.

٢ – اعتبار نسبة معينة من المدرسين للاحلال محل هؤلاء الذين سيتركون مهنة التدريس إلى وظائف اشرافية أو وظائف ادارية فى التعليم كوظائف موجهين أو وكلاء نظار أو نظار أو غير ذلك .

٣ – تقدير النقص القائم فى أعداد المدرسين فى التخصصات المختلفة .

٤ – تقدير أعداد المدرسين غير المؤهلين فى التخصصات المختلفة للعمل على إحلالهم بأفراد مؤهلين للقيام بالتدريس فى هذه التخصصات خلال سنوات الخطة .

ومن المهم عند عمل تقديرات للاحتياجات من المدرسين أن تكون هذه

التقديرات مصنفة أيضا تبعا للنوع . ففى كثير من الدول يقوم التعليم فيها على مبدأ الفصل بين الجنسين . وعلى ذلك فأى توسع فى تعليم البنات يتطلب بالتبعية زيادة فى الاحتياجات من المدرسات . وعن طريق تقديرات أعداد البنات المنتظر قيدهن فى مراحل التعليم المختلفة خلال سنوات الخطة ونسب ما يخص كل مدرس من تلاميذ فى هذه المراحل التعليمية يمكن حساب أعداد المدرسات المطلوب تخريجهن لمقابلة الزيادة المنتظرة فى تعليم البنات .

ومن المعلوم أن عددا كبيرا من المدرسات لا يدخلن مهنة التعليم بعد تخرجهن كما أن أغلبهن لا يستمر طوال حياته العملية يزاول المهنة بسبب الزواج أو العناية بالأبناء ورعاية شئون المنزل . لذلك فمن المهم عند عمل تقديرات للاحتياجات من المدرسات أخذ هذا العامل فى الاعتبار بالإضافة إلى العوامل الأخرى مثل الاحالة إلى المعاش أو الوفاة أو العمل فى الخارج أو غير ذلك .

ولما كان من مشكلات استخدام المدرسات كثرة تغيبهن بسبب اجازات الوضع والأجازات المرضية وغير ذلك مما يؤدى دائما الى استخدام عدد أكبر من المدرسات الاضافيات لسد العجز الناشئ عن تغيب المدرسات الأصليات ، فإن من الضرورى أخذ هذا العامل أيضا فى الاعتبار عند تقدير الاحتياجات من المدرسات خلال سنوات الخطة . وقد وجد من احصائيات وزارة التربية والتعليم فى مصر أن متوسط نسبة الغياب للمعلمات الآنسات فى المرحلة الثانوية العامة هى ٤,٣ ٪ وللسيدات ٩,٥ ٪ فى حين أن هذه النسبة لا تزيد عن ٣,٦ ٪ للمدرسين .

لذلك فمن المنتظر أن يزيد عدد المطلوب تخريجه من المدرسات للعمل فى مراحل التعليم المختلفة وزيادة كبيرة عن الأعداد الدالة على الاحتياجات منهن .

فإذا فرض مثلا أن عدد المدرسات المنتظر تواجده فى سنة ١٩٩٠ هو ٤٠٠٠ مدرسة ، وأن جملة الاحتياجات من المدرسات فى هذه السنة هو ٥٠٠٠ مدرسة كان العجز المبدئى المطلوب توفيره من المدرسات ١٠٠٠ مدرسة .

ولكن إذا اتفق أن نسبة من يترك العمل من الأفراد العاملين بصفة عامة هو ٢,٥ ٪ سنويا بفرض أن متوسط عمر العمل للمدرس أو المدرسة ٤٠ سنة ، فإن هذه النسبة تزداد للمدرسات زيادة كبيرة بسبب تركهن الخدمة بعد مضى عدد أقل من السنين بسبب الزواج أو رعاية أولادهن .

فإذا فرض أن متوسط عمر العمل بالنسبة للمدرسة هو ٢٠ سنة فإن نسبة من يترك العمل منهن سنويا هو ٥ ٪ تقريباً . وعلى ذلك فإن الفاقد من مجموع

وأعداد المدرسات الموجودات فى سنة ١٩٧٠ = ٤٠٠٠ × ٠,٠٥ = ٢٠٠ مدرسة .

وإذا فرض أن متوسط غياب المدرسات بصفة عامة هو ٥٪ وأن جزءا من هذه النسبة وليكن ٢,٥٪ يمكن التغلب عليه داخل المدرسة عن طريق الحصص الاضافية كان من اللازم توفير ما يعادل ٢,٥٪ من أعداد المدرسات المطلوبات فى سنة ١٩٩٠ وهو يقابل ٥٠٠٠ × ٠,٠٢٥ = ١٢٥ مدرسة .

وعلى ذلك فجملة العجز الحقيقى المطلوب توفيره يزيد بمقدار ١٣٢٥ مدرسة .

فإذا كانت نسبة من يدخل سوق العمل من المدرسات المتخرجات هو ٨٠٪ كان العدد الكلى المطلوب تخريجه للوفاء بالعجز فى المدرسات حتى سنة ١٩٩٠ مساويا ١٣٢٥ × $\frac{١٠٠}{٨٠}$ = ١٦٥٠ مدرسة تقريباً .

مراجع الباب الثانى

المراجع العربية :

١ – راسل ج. دافيز ، تخطيط وتنمية الموارد البشرية (نماذج ومخططات تعليمية (ترجمة سمير لويس سعد وأحمد محمد التركى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٣) .

٢ – فردريك هاربسون (ترجمة ابراهيم حافظ) ، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، استراتيجيات تنمية الموارد البشرية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٦٦ .

٣ – أدمز ، التعليم والتنمية القومية (ترجمة محمد منير مرسى) عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧١ .

٤ – محمد منير مرسى ، تخطيط التعليم واقتصادياته ، دار النهضة ، القاهرة ١٩٧٥ .

٥ – محمد سيف الدين فهمى ، محاضرات فى احصاءات التعليم ، المعهد العربى للتخطيط ، الكويت ١٩٨٠ .

٦ – عبد المجيد العبد ، تنظيم عملية تخطيط القومى العاملة ، معهد التخطيط القومى ، مذكرة ١١٠ ، القاهرة ١٩٦١ .

٧ – عبد المغنى سعيد ، تخطيط القوى العاملة ، لجنة التخطيط القومى ، القاهرة ١٩٦٠ .

٨ – محمد محمد حسان ، ملخص التقرير الخاص بتقدير احتياجات القوى العاملة المدربة للتنمية الاقتصادية بإيطاليا عام ١٩٧٥ ، وزارة التعليم العالى ، القاهرة ١٩٦٢ .

Bancroft, Gertrude,

The American Labour Force, its Growth and Changing Composition, New York, 1958.

Bettelheim, C.,

Some Basic Planning Problems, New York, Asia Publishing House, 1961 .

Correa, H.,

Quantitative Methods of Educational Planning, Scranton, Penn. International Book Comp. 1969.

Das, Nabagopal,

Unemployment, Full Employment and India, London, 1960.

Dension, Edward, F.,

The Sources of Economic Growth in the United States, and the Alternatives before U.S. New York, 1962.

Döös, S.,

Forcecasting Manpower Requirements by Occupational Categories, O. E. C.D., 1962.

Fitzgerald, Walter,

Africa, A Social, Economic and Political Geography of its Major Regions, London, 1961.

Galensen, Walterm (ed.),

Labour and Economic Development, New York, 1959.

Goldstein, Harold,

Methods of Forceasting Demand and Supply of Scientists and Engineers, O. E.C.D., 1958 .

Harbison, Fredrick, and Ibrahim Abdel Kader Ibrahim,

Human Resources for Egyptian Enterprise, New York, 1958.

Harbison, Fredrick, and Charles A. Myers,

Education Magpower and Economic Growth :

Strategies of Human Resource Development, New York, 1964.

I.L.O.,

Employment Objectives in Economic Development, Geneva, 1961.

I.L.O.,

Why Labour Leaves the Land, A Comparative Study of the Movement of Labour out of Agriculture, Geneva, 1960.

I.L.O.,

Employment Objectives and Policies, Geneva, 1963.

I.L.O.,

Manpower Information Training Guide, Geneva, 1960.

Internatoion Institute for Labour Studies,

Lectures on Labour and Economic Development, Geneva, 1962.

I N C P,

Regional Seminar on Problems of Planning the Labour Force and its Employment, Cairo, 1963.

Kerr, Clark, John T. Dunlop, Fredrick Harbison, and Charies .

A. Myeres,

Industrialism and Industrial Man, the Prolems of Labour and Management in Economic Growth, Cambridge, Harvard University Press, 1960.

Machlup, Fritz,

The Production and Distribution of Knowledge in the U.S., Princetion, 1962 .

O.E.C.D.,

Forecating Manpower Needs for the Age of Science, Paris, 1960 .

O.E.C.D.,

Employment Forecasting

International Seminar on Employments Forecasting Techniques. Final Report, Paris, 1960 .

O.E.C.D.,

Forecasting Educational Needs for Economic Development, Paris 1962.

O.E.C.D.,

Economic Aspects of Higher Education, Paris, 1964.

O.E.C.D.,

Planning Education for Economic and Social Development, Paris, 1960.

O.E.C.D.,

Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education ,Washington, October 1961, 5 Vol., Paris, 1962.

O.E.C.D.,

The Mediterranian Regional Project, Education for Economic and Social Development, Reports on Greece, Italy, Yugoslavia, Spain.

SVIMES

Trained Manpower Requirements for the Economic Development in Italy, Rome, 1961.

UNESCO

Manual of Education Statistics, Paris, 1961.

INSTITUTE OF NATIONAL PLANNING MEMORUNDUMS

1. Education for national planning by Dr. I.H. A bdel Rahman Memo3.
2. Analysis of educational needs and priorities for specialized manpower in relation to economic development, by O.E.D.D. Memo. 39.
3. Forecasts of educational needs & expenditure on education, by Prof. Edding, Memo. 46.
4. Methods of techniques for forecasting specialized manpower requirments, by Dr. Moberg, Memo. 42.
5. Manpower resources in economic development, by Mr. J.F. Hilliard, Memo. 49.
6. Planning for balanced social and economic development in the U.A.R., by Dr. I.H. Abdel Rahman, Memo. 63.
7. Elements of Manpower planning for economic development by Mr. J. Hillard, Memo. 134.
8. Some experience & problems of manpower planning, by Dr. E. Sachase. Memo. 152.
9. Manpower and economic development in Nigeria, by T.M. Yesfu. Memo. 154.
10. Economic and social development, manpower planning and eduction, by Dr. P. Pant. Memo. 155 .
11. Manpower planning and education, by Dr. P. Pant. Memo. 156.
12. Manpower planning and training tropics for consideration, Eng. A.M. El-Abd, Memo. 161.
13. Impact of technology on eduction, by Dr. M.S. Fahmy Memo. 276.
14. Long-term manpower planning research. A note on an occupational structure for the U.A.R. its ojectives, definitions and problems, by Dr. S. Rofail, Dr. S. Weheba and Dr. M.S. Fahmy. Memo. 277.

15. Long-term manpower planning research. A note on first attempt for building up balances between supply & demand for different occupational, by Dr. S. Rofail, Dr. S. Weheba Dr. M.S. Fahmy, Memo. 287.

16. Manpower planning in the U.A.R., by Dr. J.H. Abdel-Rahman. Memo. 296.

17. Some problems of planning higher education in the U.A.R., by Dr. M. Hassan. Memo. 299.

18. Manpower planning in Great Britiain in the Post-war period, by Mr. J.L. Edwards. Memo. 303.

19. Problems of forecasting requirements of skilled manpower, by Dr. J. Auerhan. Memo. 305.

20. Manpower policy problems in accelerated national development, by Mr. J.F. Hilliard, Memo. 312.

21. Techniques of manpower planning, by Dr. M. Hamza and Dr. M.S. Fahmy. Memo. 340.

22. Planning of Social Development, by Prof. B. Higgins. Memo. 345.

23. A Lterntative plan for the future development of educational system in the U.A.R., by Dr. Fahmy. Memo. 398.

24. Manpower problems in economic development-Integrating manpower planning with general planning, by Mr. Ayo Ogunsheye. Memo. 416.

25. The objectives, machinery and methodology of manpower planning, by F. Harbison. Memo. 418.

26. Manpower Requirements for the U.A.R. for the period 1960-1985 by Dr. M. Hamdy. Memo. 431.

الباب الثالث

بعض تقـــنيات التخطـــيط التعـــليمى

الفصل السادس

الخريطة التعليمية

الفصل السادس

الخريطة التعليمية

إن أسلوب التخطيط التعليم القائم على رصد الاحتياجات الثقافية وترجمتها إلى احتياجات تعليمية فى صورة اجماليات للنمو فى أعداد الطلاب المقبولين أو المقيدين فى مراحل التعليم المختلفة على المستوى القومى أو المستوى الاقليمى أو المحلى لا يساعد كثيرا منفذى السياسات والخطط التعليمية فى تحديد مواقع النمو التعليمى أو مواقع المدارس المطلوب إقامتها لاستيعاب النمو المطلوب أو المنتظر فى أعداد الطلاب المقبولين أو المقيدين خلال سنوات الخطة .

اضافية إلى ذلك فإن وقوف خطط التعليم عند حد التنبؤ بالأعداد المتوقعة للقبول أو القيد فى المدارس بالمراحل المختلفة للتعليم يغفل لحد كبير العلاقة القائمة بين النمو التعليمى وحركة النمو السكانى وتوزيع السكان بين المناطق أو الأحياء المختلفة فى الاقليم أو المنطقة التى يتم لها التخطيط ، كما يغفل كذلك علاقة النمو التعليمى بخصائص البيئة من حيث مواقع النشاطات الاقتصادية ونوعياتها وحركتها ومطالبها المختلفة من التعليم .

ومن جانب ثالث فإن التخطيط الكمى للتعليم فى صورته الاجمالية على المستوى القومى أو المستوى الاقليمى والمحلى يغفل جوانب التخطيط العمرانى والاسكانى ، ومواقع المدن أو الامتدادات السكانية الجديدة . ذلك أن ربط النمو المستقبلى للتعليم بالنمو السكانى يتطلب معرفة مسبقة بمواقع المدن أو المستوطنات السكنية الجديدة وقدراتها الاستيعابية والتغيرات التى ينتظر أن تحدث فى موقعها حتى تؤخذ فى الاعتبار عند تحديد الاحتياجات التعليمية لهذه المدن أو التجمعات السكانية .

ومن جانب آخر فإن الشكوى المتزايدة من المركزية الشديدة للتخطيط والذى تبعده عن رؤية المشكلات المحلية فى واقعها ، والمطالبة بالمزيد من الاعتماد على مبدأ المشاركة فى التخطيط للتعليم تحقيقا لمبادئ ديمقراطية التعليم ولامركزيته جعلت من الضرورى البحث عن تقنيات جديدة للتخطيط التعليمى

تعمل بوجه خاص على تصحيح مواطن القصور التى كشفت عنها تجربة الأسلوب الكمى الشامل المتبع فى التخطيط للتعليم وخاصة فى عقد الستينيات ، كما تعمل على تدعيم عملية المشاركة فى تخطيط التعليم بوجه خاص .

ومن هذه المنطلقات نشأت فكرة الخريطة التعليمية كتقنية جديدة فى التخطيط للتعليم وابتدأت تكتسب أهمية كبيرة فى نهاية عقد الستينيات وبداية عقد السبعينيات وكرد فعل لفشل عمليات التخطيط الكمى المركزى الشامل .

وقد قامت المنظمات التربوية الدولية المختلفة كمنظمة اليونسكو الدولية ، والمعهد الدولى للتخطيط فى باريس ، ومكتب اليونسكو الاقليمى للدول العربية فى بيروت بجهود كبيرة على المستوى التنظيمى وعلى مستوى التنفيذ فى نشر فكرة الخريطة التعليمية كتقنية جديدة للتخطيط التعليمى ، ووضع خرائط تعليمية لأقاليم أو محليات أو دول(*) . كما شرعت بعض الدول فى استخدام هذه التقنية فى تخطيط التعليم لبعض أقاليمها أو محلياتها .

(*) من النماذج التي وضعت الخريطة التعليمية للبحرين ١٩٧٨ – ١٩٩٢ التي قام بوضعها المؤلف أثناء عمله خبيرا لليونسكو في البحرين ١٩٧٤ – ١٩٧٧ .

مفهوم الخريطة التعليمية وأهدافها

يقصد بالخريطة التعليمية خطة متكاملة للنمو التعليمى لإقليم أو منطقة أو مدينة ، وعادة ما تكون خطة طويلة المدى لمدة خمسة عشر عاما أو أكثر . بحيث تتضمن هذه الخريطة تحديدا لعدد المدارس وأنواعها والمراحل التى تنتمى لها ومواقع هذه المدارس بما يحقق أهداف الخطة التعليمية على مدى سنوات الخطة . كما يعنى أسلوب الخريطة التعليمية تقنية خاصة للتخطيط التعليمى تضمن تحديد مواقع المدارس المطلوب اقامتها بما يحقق تطور الاحتياجات التعليمية للمناطق المختلفة وتوزيع فرص التعليم توزيعا عادلا يحقق مبادئ تكافؤ فرص التعليم وربط النمو التعليمى ربطا وثيقا بحاجات الإقليم أو المنطقة .

إن أسلوب الخريطة التعليمية – كتقنية جديدة للتخطيط التعليمى – يستهدف تنسيق القرارات الخاصة بانشاء الشبكة المستقبلية للمدارس من حيث عددها وأنواعها والمراحل التى تنتمى اليها وسعاتها ومواقعها مع القرارات الخاصة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية ومواقع الخدمات الاجتماعية والتوسعات الاسكانية ومطالب النمو السكانى وتوزيعه بحيث يحقق هذا التخطيط الأغراض التربوية التالية :

١ – تحسين الخدمة التربوية المقدمة .

٢ – تحقيق مبدأ تكافؤ الفرصة التعليمية بحيث يحصل كل فرد فى الإقليم أو المنطقة على نصيبه العادل من التعليم الذى يناسبه وتضييق الشقة بين الامكانات التعليمية المتاحة وبين طلب المناطق المختلفة للتعليم .

٣ – ربط النمو التعليمى ربطا وثيقا بمختلف جوانب التنمية الاقتصادية والاجتماعية للاقليم أو المنطقة .

٤ – استغلال الامكانات التعليمية المتاحة أفضل استغلال ممكن .

ويختلف مفهوم الخريطة التعليمية وفقا للنظام التعليمى السائد فى المجتمع الذى يتم فيه وضع الخريطة التعليمية . ففى النظم التعليمية المركزية – كما هو الحال فى فرنسا وكثير من الدول النامية – يكون التأكيد على هذه التقنية فى التخطيط على المستوى المركزى ، ويكون الهدف الرئيسى للخريطة توزيع الامكانات والفرص التعليمية على جميع أنحاء البلاد بطريقة عادلة ومنسقة . أما فى النظم التعليمية الأكثر لامركزية كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية

أو انجلترا ، فإن الاهتمام بالخريطة التعليمية يكون على مستوى المحلية أو الإدارة التعليمية ، ويجئ استخدامها بغرض تنمية التعليم فى هذه المحلية أو المنطقة الجغرافية التى تشرف عليها الإدارة التعليمية وربطه ربطا قويا بحاجات المنطقة أو المحلية .

وعليه يمكن القول أن الخريطة التعليمية عبارة عن خطة تعليمية مجسدة للتطور المستقبلى المستهدف للتعليم على مستوى اقليم أو مجتمع محلى . وهذه الخطة يتم تحضيرها فى اطار الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة ، وفى اطار الخطة القومية الشاملة للنمو التعليمى . وحتى فى حالة غياب خطة قومية للتعليم لسبب أو لآخر ، فإن استخدام الخريطة التعليمية كأسلوب لتخطيط التعليم يمكن أن يكون أسلوبا ممتازا لتحسين الخدمة التعليمية فى اقليم ما أو منطقة معينة تعانى من قصور فى الخدمات التعليمية أو خلل فى علاقة التعليم بحاجات ومطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ومن الجدير بالذكر أن الخرائط التعليمية قد اقتصرت فى أهدافها على التعليم النظامى فى مراحل ما دون التعليم الجامعى ، وتحديد مواقع مؤسسات هذا التعليم من مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية بأنواعها المختلفة ، ولذلك عرفت هذه الخرائط عادة باسم «الخرائط المدرسية» . على أن هذا لا يمنع أن يمتد هذا الأسلوب ليشمل جميع المؤسسات التى تسهم فى العملية التربوية وهو المعنى الأشمل للخريطة التعليمية أو التربوية .

البيانات المطلوبة لوضع الخريطة التعليمية

يحتاج وضع الخريطة التعليمية إلى مجموعة كبيرة من البيانات التى يتطلبها التخطيط للتعليم عادة وتشمل هذه البيانات ما يلى :

١ - بيانات تشريعية :

وتشمل هذه البيانات القوانين والقرارات التى تنظم التعليم وتحكم سياسته . فهذه البيانات توضح اتجاهات السياسة التعليمية كتعميم التعليم فى مرحلة ما ، أو التوسع - أو عدم التوسع - فى مرحلة أخرى كالتوسع فى التعليم التقنى ، أو تضييق القبول فى التعليم الثانوى العام . كما تتضمن بيانات هامة لوضع الخريطة التعليمية كتحديد سن القبول فى كل مرحلة تعليمية ، ومدة الدراسة فيها ، والحد الأقصى لسنوات القيد أو مرات الرسوب أو شروط مواقع المدارس ، وشروط اقامتها ومعايير أبنيتها أو سعاتها . كما تتضمن هذه البيانات التشريعات والقرارات الخاصة بتنظيم التعليم كاقامة المدارس الشاملة ، أو ادخال الدراسات المهنية فى التعليم الأساسى ، أو التوسع فى انشاء المدارس المختلفة أو تشجيع انشاء المدارس الأهلية وغير ذلك من قوانين أو تشريعات ذات أهمية كبيرة فى تحديد صورة التعليم فى المستقبل واتجاهات نموه .

٢ - بيانات حيوية :

وتشمل هذه البيانات ما يلى :

- اجمالى حجم السكان موزعين تبعا للمتغيرات المختلفة كالسن والجنس ، والريف والحضر ، والنشاط الاقتصادى .
- تطور معدلات النمو السكانى ، والخصوبة ، والمواليد والوفاة .
- معدلات الهجرة من الريف إلى الحضر ، أو من المنطقة التى تشملها خريطة التعليم أو اليها .
- اسقاطات النمو السكانى تبعا للسن والجنس .

ويستفاد من هذه البيانات فى استخراج كثير من البيانات المرتبطة بالحالة التعليمية فى المنطقة أو الاقليم مثل معدلات التسجيل أو القيد وفى وضع الخرائط التى تتضمن توزيع الكثافات السكانية فى المناطق المختلفة خلال سنوات الخطة التى تغطيها الخريطة التعليمية .

٣ - بيانات اقتصادية واجتماعية :

وتشمل هذه البيانات مجموعة المعلومات التى تصف حالة المنطقة من الناحيتين الاقتصادية والاجتماعية وتتضمن ما يلى :

- بيانات عن الموارد الاقتصادية والطبيعية .
- بيانات عن النمو الاقتصادى فى المنطقة أو الاقليم من حيث تطور الانتاج فى القطاعات المختلفة . ويمكن التوصل إلى تقديرات فى هذا المجال من الخطة الاقليمية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية اذا وجدت مثل هذه الخطة ، أو بالاستفادة من المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية فى تحديد احتمالات النمو فى القطاعات الاقتصادية المختلفة .
- بيانات عن مواقع المؤسسات الاقتصادية وعدد العاملين فيها ونوع النشاط الذى تقدمه .
- بيانات عن مواقع المؤسسات الاجتماعية المختلفة كالنوادى والجميعات الثقافية والاجتماعية والمكتبات وغيرها .
- احصاءات عن القوى العاملة موزعة تبعا للنشاط الاقتصادى ومجموعات المهن.
- شبكة الطرق والمواصلات الموجودة فى المنطقة .

ويستفاد من هذه البيانات فى وضع الخرائط التى تبين مواقع الصناعات الرئيسية ومراكز الانتاج الأخرى ومواقع المؤسسات الاجتماعية التى يمكن الاستفادة منها فى تقديم بعض النشاطات التربوية . كما يستفاد من هذه البيانات فى وضع التقديرات الخاصة بمستقبل الاستخدام أو العمالة فى القطاعات المختلفة من حيث حجم العمالة المطلوبة ومستواها المهنى ونوع النشاط الذى تقوم به خلال سنوات الخطة التى تغطيها الخريطة التعليمية .

٤ - بيانات تعليمية :

تستهدف هذه البيانات وصف الحالة التعليمية فى المنطقة أو الإقليم الذى تغطيه الخريطة التعليمية وصفا شاملا ، وتشمل هذه البيانات المعلومات التالية :

١ - تطور أعداد الطلاب المقيدين بالمراحل التعليمية المختلفة وتوزيعهم تبعا لمتغيرات الجنس ونوع التعليم (عام أو تقنى) ، ونوعية المدارس (داخلية أو

خارجية) وحالة القيد (صباحى أو مسائى) ، ونوع الدوام (دوام كامل أو جزئى) ... الخ .

٢ – معدلات المشاركة لكل مرحلة تعليمية ، وهى نسبة الطلاب المسجلين فى مرحلة تعليمية إلى الفئة العمرية المقابلة لهذه المرحلة .

٣ – معدلات القبول وهى نسبة عدد التلاميذ المستجدين أو المقبولين فى الصف الأول لمرحلة تعليمية إلى عدد الخريجين فى مرحلة تعليمية سابقة . وفى حالة التعليم الابتدائى يكون معدل القبول هو نسبة عدد التلاميذ المستجدين فى الصف الأول الابتدائى إلى مجموع الأطفال فى سن هذا الصف .

٤ – معدلات النجاح والرسوب ، وهى عبارة عن نسبة عدد التلاميذ الناجحين فى صف دراسى إلى عدد التلاميذ المقيدين فى هذا الصف فى عام معين . وبالعكس يكون معدل الرسوب هو نسبة التلاميذ الراسبين فى صف دراسى إلى عدد التلاميذ المقيدين فى هذا الصف فى عام معين .

– معدلات التسرب ، وهى عبارة عن عدد التلاميذ المتسربين فى صف دراسى أو مرحلة تعليمية خلال عام دراسى منسوبا إلى عدد التلاميذ المسجلين فى هذا الصف أو تلك المرحلة فى نفس العام الدراسى .

وباستخدام هذه البيانات يمكن التعرف على واقع الحالة التعليمية فى المنطقة أو الإقليم ومدى تقدم هذه الحالة أو تأخرها ، كما يمكن تحديد مراحل الخطة التعليمية ومدى طموحها ، كما يستفاد فيها أيضا فى التعرف على معدلات التدفق والتى يقصد بها حركة التلاميذ من صف إلى صف آخر فى النظام التعليمى . وبناء على هذه المعطيات يمكن وضع تقديرات لنمو حجم المتقدمين فى النظام التعليمى خلال فترة الخطة التى تغطيها الخريطة التعليمية .

٥ – نقل التلاميذ :

يمثل نقل التلاميذ فى كثير من النظم التعليمية خدمة أساسية تتولاها السلطات المسئولة عن التعليم ، كما هو الحال فى المملكة العربية السعودية وغيرها. ومن أجل ذلك فإن وضع الخريطة التعليمية على أسس عقلانية يتطلب تحليل النمط القائم لكيفية انتقال التلاميذ من محل إقامتهن إلى المدارس ثم العودة . بحيث يراعى وضع مواقع المدارس فى الخريطة التعليمية تسهل مهمة نقل

التلاميذ وترشيد نفقاتها . ويتطلب هذا التحليل بيانات عن مواقع تجمعات التلاميذ وشبكة الطرق والمواصلات ، والمسافات بين التجمعات السكانية والمدارس ، والوقت اللازم لوصول التلاميذ من مواقع تجمعاتهم إلى المدارس ، ووسائل النقل العام المتاحة ، والمساحة الجغرافية التى تخدمها كل مدرسة من المدارس وهى ما تسمى «بحوض المدرسة» .

٦ - شبكة المدارس بالمنطقة :

إن وضع خريطة التعليم أو لمنطقة أو اقليم يتطلب بالإضافة مجموعة من البيانات عن شبكة لمدرس القائمة وتتضمن هذه البيانات ما يلى :

- عدد المدارس بالمنطقة أو الاقليم وتوزيعها تبعا للمرحلة التعليمية والجنس ونوع التعليم ونوع الداوم فى المدرسة (صباحى أو مسائى) وعدد الفترات الدراسية بالمدرسة .
- مواقع المدارس المختلفة والطرق المؤدية اليها ، ونوع هذه الطرق والأراضى المسفلتة المحيطة بها والمعدة لوقوف السيارات .
- حالة كل مدرسة من حيث نوع المبنى (مسلح أو طين) ومساحتها وعدد الصفوف وعدد الفصول ومساحة كل فصل والأفنية والملاعب والمزارع أو الحدائق وغرف الإدارة والمكتبات ودورات المياه وغيرها من امكانيات فيزيقية .
- الخدمات المتوافرة فى المدرسة كالمياه والاضاءة والتدفئة والتليفونات وحالة التجهيزات الخاصة بها .
- الأوضاع الخاصة بكل مبنى مدرسى من حيث عائدتيه أو ملكيته (حكومى أو مستأجر) وعمره الافتراضى وامكانات التوسع فيه أو التشييد عليه .
- الأراضى الفضاء القريبة من المدارس أو التى خصصت لإقامة مبانى مدرسية .

وفى أغلب الأحيان لا تتوفر بيانات جاهزة عن هذه الجوانب الخاصة بالمبنى المدرسى ، لذلك من الضرورى فى هذه الحالة اجراء دراسة مسحية لحالة المبانى المدرسية فى المنطقة أو الاقليم يجند لها مجموعة من الباحثين ويستخدم فيها استمارة خاصة لجمع هذه البيانات .

٧ - التجهيزات :

يتطلب أيضا وضع الخريطة التعليمية جمع بيانات عن التجهيزات الخاصة بكل مدرسة ، كحالة الأثاث ونوعه وعمره الحقيقى والافتراضى ، وكذلك التجهيزات الخاصة بالوسائل السمعية والبصرية لأجهزة الراديو أو التليفزيون وتكنولوجيات التعليم الحديثة كالشبكات التليفزيونية أو الاذاعية أو أجهزة الكمبيوتر أو معامل اللغات وغيرها . كما تتضمن هذه البيانات معلومات عن حالة المكتبات وأعداد الكتب ، ومدى استعمال هذه التجهيزات وسائر الامكانات التعليمية بالمدرسة .

٨ - الكلفة والتمويل :

أن أى خطة تعليمية وخاصة إذا كانت ستخرج فى صورة خريطة تعليمية يجب أن تنتهى بوضع تقديرات عن كلفة تنفيذ هذه الخطة والأموال التى يجب أن ترصد لها فى ميزانية الدولة أو المنطقة . ولذلك فمن المهم أن يتوافر لدى المخطط التربوى أو واضع الخريطة التعليمية بيانات عن كلفة وتمويل التعليم فى المنطقة التى يتم لها وضع الخريطة التعليمية . ومن أهم البيانات المطلوبة فى هذا المجال ما يلى :

- تطور الانفاق على التعليم مصنفا وفقا للانفاق الجارى والانفاق الرأسمالى.
- توزيع الانفاق الجارى على التعليم على بنود الصرف الدورية كالأجور والتجهيزات الدورية والخدمات (مياه ، كهرباء ، صيانة . . إلخ) . والتجهيزات المعمرة (أثاث ومختبرات . . إلخ) .

  وكذلك توزيع الانفاق الرأسمالى بين الانشاء الرأسمالى (المبانى) والتجهيزات المعمرة (أثاث ومختبرات . . إلخ) .
- المعايير الخاصة بالكلف الرأسمالية للوحدات التعليمية وفقا لسعاتها المختلفة ونوعها وموقعها ، حيث إن كلفة الوحدة (سواء كانت الوحدة مدرسة أو فصلاً أو تلميذاً) فى المدرسة الصغيرة يختلف عن كلفتها فى المدرسة الكبيرة وكلفتها فى المدرسة الثانوية تزيد عن كلفتها فى المدرسة الابتدائية ، كما أن كلفة الوحدة لمدرسة فى وسط المدينة قد تزيد عن كلفة نفس الوحدة فى منطقة نائية (فى حالة ارتفاع سعر

الأرض التى تقام عليها المدرسة) أو تقل عنها (فى حالة رخص الأيدى العاملة فى المدينة وانخفاض كلفة النقل) .

ومن المهم تحليل هذه المعايير باستمرار تحليلا نقديا بالنظر إلى التغير المستمر فى الأسعار الخاصة بالمبانى والتجهيزات أو التغير فى لوازم البناء ونوعية التجهيزات .

٩ - الخرائط :

يتطلب وضع خريطة التعليم مجموعة من الخرائط ذات مقاييس مختلفة للمنطقة التى يراد وضع خريطة تعليمية . وأنسب مقاييس لرسم الخرائط على المستوى العام هو ١/٢٥٠٠٠٠ ، أما بالنسبة للمدينة أو المنطقة الصغيرة فالحاجة تكون إلى خرائط أكثر تفصيلا توضع فيها الشوارع والمعالم الرئيسية للمدينة ومقياس الرسم المناسب فى هذه الحالة هو ١/١٠٠٠٠ .

خطوات وضع الخريطة التعليمية

إن الهدف الرئيسى لوضع الخريطة التعليمية هو التوصل إلى وضع مقترحات محددة واضحة لانشاء وتطوير شبكة المدارس بالمنطقة لوضع الدراسة بحيث تتحقق أهداف الخطة التعليمية . ومن أجل ذلك فإن الخريطة التعليمية كأسلوب أو تقنية للتخطيط التعليم يتطلب اتباع الخطوات التالية :

١ - تشخيص الوضع التعليمى بالمنطقة وشبكة المدارس بها .

٢ - التنبؤ بنمو الطلب على التعليم خلال سنوات الخطة فى اطار خطة التنمية للمنطقة أو الاقليم .

٣ - تقديم المقترحات بشأن تطوير شبكة المدارس بالمنطقة أو الاقليم . وفيما يلى موجزا عن كل خطوة من هذه الخطوات :

أولاً : التشخيص :

يستهدف التشخيص وصف الواقع التعليمى فى المنطقة أو الاقليم الذى يجرى له إعداد الخريطة التعليمية . ويتضمن هذا الوصف جانبين هما : جانب العرض من التعليم ويقصد به الامكانات التعليمية المتاحة لهذه المنطقة أو الاقليم ، وجانب الطلب ويقصد به حجم الطلب الاجتماعى على التعليم كما يكشف عنه حجم الفرص المطلوب توفيرها لسد الاحتياجات التعليمية فى المنطقة أو الإقليم .

ويتطلب تشخيص جانب العرض تحليل البيانات الخاصة بالنمو التعليمى القائم أو بمعنى آخر حجم الفرص المقدمة فى التعليم بمراحله وأنواعه المختلفة ، وتحليل البيانات الخاصة بشبكة المدارس القائمة والتمويل المتاح لها بما يعطى صورة تفصيلية عن حالة التعليم المقدم لهذه المنطقة أو الاقليم .

أما جانب الطب فيتطلب تحليل البيانات الخاصة بالنمو السكانى وحجم فئات السكان فى سن التعليم وفقا للجنس والمراحل المختلفة ، وكذلك تحليل البيانات الخاصة بالنمو الاقتصادى وتوزيع مؤسسات الانتاج وحجم العمالة بها وغير ذلك من بيانات بما يعطى صورة لحجم الطلب على التعليم فى هذه المنطقة أو الإقليم . وبمقارنة جانبى العرض والطلب يمكن تحديد العلاقة بينهما والمدى الذى استطاع العرض من التعليم مقابلة الطلب عليه ، وأوجه القصور فى الخدمة التعليمية وفقا للمرحلة التعليمية ونوع التعليم والجنس وغير ذلك من متغيرات .

ثانياً : التنبـــؤ :

الخطوة الثانية من خطوات وضع الخريطة التعليمية هى التنبؤ بالنمو فى حجم الطلب على التعليم وفقا لمتغيراته المختلفة (مرحلة تعليمية ، نوع التعليم ، الجنس ... الخ) خلال سنوات الخطة التى تغطيها الخريطة التعليمية ، ويجب التأكيد على أن تكون التقديرات الخاصة بالنمو التعليمى ضمن الإطار العام لخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية . ولذلك فمن الضرورى الالتزام بالأهداف الموضوعة فى الخطة من حيث النمو الكمى والتطور الكيفى للتعليم وربط هذا النمو والتطور بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وتتضمن هذه الخطوة الاجراءات التالية :

١ - دراسة خطة التنمية الشاملة :

إن دراسة الخطة الشاملة للتنمية واتجاهاتها ومؤشراتها أمر لابد منه للتنبؤ بحجم الطلب المستقبلى على التعليم . وبمعنى ذلك تحليل البيانات الخاصة بالخطة والنمو المنتظر أو المستهدف فى القطاعات الاقتصادية المختلفة ، وحجم العمالة المطلوبة لها ، ومواقع المؤسسات الانتاجية المدرجة فى الخطة ، وكذلك حجم ومواقع التوسع العمرانى ومشروعات الإسكان والمخصصات الموضوعية لنمو التعليم ، وغير ذلك من بيانات .

٢ - تقديرات النمو السكانى :

تعتمد التقديرات الخاصة بنمو التعليم فى المنطقة أو الاقليم على التقديرات الخاصة بنمو السكان خلال الفترة التى تغطيها الخريطة التعليمية . وتستخدم البيانات الخاصة بتحليل الأوضاع السكانية كتوزيع السكان تبعا للجنس والعمر ، والاتجاهات نحو الهجرة الداخلية والخارجية فى تحديد الخصائص السكانية للمنطقة أو الاقليم . كما تستخدم البيانات الخاصة بمعدلات الخصوبة والوفاة والمواليد والهجرة فى اجراء اسقاطات سكانية . وعادة ما تكون هناك اسقاطات سكانية متوافرة وضعها بعض المختصين لتقدير النمو السكانى فى المستقبل على المستوى القومى ، ووفقا لبدائل مختلفة من حيث التغير فى معدلات المواليد أو الوفاة أو الهجرة . ولكن يظل اختيار البديل المناسب مشكلة تواجه المخطط التعليمى. كما لايتوافر عادة تقديرات للنمو السكانى على مستوى الاقليم أو المنطقة التى تغطيها الخريطة التعليمية .

وفى حالة عدم وجود اسقاطات سكانية جاهزة يمكن وضع تقديرات سكانية بناء على المعادلة التالية :

السكان فى السنة المرتقبة (سنة الهدف) =

(السكان فى سنة الأساس + التقديرات الخاصة بعدد الولادات حتى السنة المرتقبة + الهجرة إلى المنطقة) - (التقديرات الخاصة بعدد الوفيات حتى السنة المرتقبة + الهجرة من المنطقة) .

ومن الضرورى - كما سبق الاشارة - توزيع الاسقاطات الخاصة بالنمو السكانى اجمالا تبعا لفئات العمر التى تقابل المراحل الدراسية (٦ - ١١ مثلا لابتدائى ، ١٢ - ١٤ لمتوسط ، ١٥ - ١٧ للثانوى فى معظم البلاد العربية) . وفى حالة عدم وجود احصاءات للنمو السكانى لكل سنة عمرية على حدة ، يصبح من الضرورى تكييف التوزيع السكانى حسب الفئات العمرية الخمسية (صفر - ٥,٤ - ١٠,٩ ، ١٤ .....) باستخدام المعالجات الاحصائية المناسبة كاستخدام المنحنى الصاعد أو المنحنى النازل ، أو باستخدام مضاعفات سبراج Sprague Multipiers وذلك فى حالة توافر البيانات الاحصائية السكانية لعدد سابق من السنين .

وعادة ما تستخدم الاتجاهات السابقة فيما يختص بمعدلات المواليد والوفيات والهجرة فى اجراءات الاسقاطات السكانية ، إلا أن الاعتماد على الاتجاهات السابقة عرضة دائما للتغيير السريع فى ضوء البرامج الخاصة بضبط

المواليد أو خفض معدلات الوفيات نتيجة الاهتمام بالصحة الوقائية والعلاجية وبالذات بالنسبة للأطفال ، وحركات الهجرة الداخلية والخارجية . ولا شك أن القائمين بوضع التقديرات المستقبلية للنمو السكانى لابد وأن يأخذوا هذه الأمور فى الاعتبار .

٣ - التنبؤ بأعداد المسجلين :

فى ضوء التقديرات المستقبلية للسكان وتوزيعها على فئات العمر المقابلة للمراحل التعليمية يمكن أن تبنى تقديرات لأعداد المسجلين فى المراحل التعليمية خلال سنوات الخطة التى تغطيها الخريطة التعليمية وذلك باتباع طريقتين :

(أ) الطريقة الأولى :

وتقوم على أساس معدلات التسجيل أو المشاركة القائمة فى سنة الأساس بالوضع المستهدف فى سنوات الخطة ، كتعميم التعليم الابتدائى ، أو مد الالزام حتى نهاية المرحلة المتوسطة ، أو رفع معدلات المشاركة أو التسجيل بالتعليم الثانوى العام أو رفع نسبة الاستيعاب بالتعليم الثانوى الفنى بقدر معين ، أو زيادة نصيب البنت من فرص التعليم فى مراحله المختلفة .

(ب) الطريقة الثانية :

وتقوم على أساس وضع أهداف معينة للنمو بمعدلات القبول بالصف الأول الابتدائى من النظام التعليمى ، ثم استخدام معدلات التدفق للوصول إلى تقديرات لأعداد الطلاب والطالبات المنتظر قيدهم فى المراحل المختلفة ، مستعينا فى ذلك بالبيانات الخاصة بنسب النجاح والرسوب والتسرب .

وهناك أسلوب سهل للغاية ، إلا أنه أقل دقة ، ويقوم على أساس حساب نسبة المقيدين بالتعليمين المتوسط والثانوى إلى عدد المقيدين بالتعليم الابتدائى . وبمعرفة نسبة التسجيل فى التعليم الابتدائى والاهداف التى تتضمنها الخطة بشأن التوسع فى نسبة التسجيل بهذا التعليم ، يمكن حساب عدد المسجلين فى المرحلتين التاليتين .

ثالثاً - تقديم المقترحات بشأن تطور شبكة المدارس :

إن تحليل الوضع التعليمى القائم ، والتنبؤ بالنمو المستهدف أو المطلوب فى عدد الطلاب المسجلين فى مراحل التعليم المختلفة فى ضوء خطط التنمية التعليمية وضمن اطار خطط التنمية الشاملة يمكن وضع المقترحات الخاصة بتطوير شبكة

المدارس وتحديد أنواعها وأحجامها ومواقعها سواء من ناحية المدارس الجديدة المطلوب اقامتها أو المدارس التى يجب اغلاقها أو تصفيتها مستعينا فى ذلك بالدراسة التحليلية لشبكة المدارس القائمة .

ولذلك فإن المقترحات الخاصة بتطوير شبكة المدارس يجب أن تتضمن حصراً لهذه المدارس على مستويين :

١ - مدارس إحلال :

وهو المدارس التى يجب اغلاقها وتصفيتها واحلال مدارس جديدة تحل محلها تتوافر فيها مواصفات الخدمة التعليمية المناسبة .

٢ - مدارس نمو :

وهى المدارس التى يجب اقامتها لسد حاجات النمو التعليمى المنتظر خلال سنوات الخطة التى تغطيها الخريطة التعليمية .

ومن الواضح أن تحديد شبكة المدارس الجديد سواء كانت مدارس احلال أو نمو على خريطة الاقليم سوف يسهم مساهمة كبيرة فى تحسين عملية التخطيط التعليمى ، كما أنها سوف تساعد المسئولين فى اتخاذ الاجراءات المناسبة فى الوقت المناسب لتدبير مواقع المدارس ووضع برامج انشاء المدارس المطلوبة . كما أنها سوف تسهم أيضا فى تدبير المخصصات المالية لتنفيذ برامج شبكة المدارس المطلوبة .

الفصل السابع

أسلوب دلفاى

الفصل السابع
أسلوب دلفاى

سبق أن أوضحنا أن عملية التخطيط لا تستهدف الواقع بقدر ما تستهدف المستقبل ، فهى تعنى بالدرجة الأولى بوضع صورة للمستقبل ومحاولة جعل هذه الصورة موضع التنفيذ ، وذلك عن طريق تدبير الامكانات المادية والبشرية وتنسيقها وترشيدها لخدمة أغراض التنمية ، فالتفكير المستقبلى عنصر أساسى وهام من عناصر عملية التخطيط . فالتخطيط كما سبق القول جهد يتضمن التفكير فى المستقبل فى ضوء امكانات الحاضر ، ومنهج نظرى وعملى للتنبؤ بما يمكن أن تكون عليه صورة المستقبل واستقراء حاجاته وظروفه ، ثم وضع برنامج عمل أو مخطط لسد هذه الحاجات ومواجهة هذه الظروف .

ولذلك فإن التخطيط – فى مجال التربية وغيره – ينتمى إلى مجموعة من الدراسات الحديثة التى أصبحت تعرف عادة باسم الدراسات المستقبلية أو علوم المستقبل والتى تهتم باستشفاف المستقبل ومشكلاته والتنبؤ بالقوى المؤثرة فيه ، والحوادث التى يمكن أن تحصل فيه ، ثم محاولة توجيه حركة سير الاحداث فى المستقبل والتحكم فى القوى والعوامل المؤثرة لخدمة أغراض المجتمع والفرد . وهذه المحاولة للتحكم فى صورة المستقبل هى ما تسمى بالهندسة Social Engineering أو التكنولوجيا الاجتماعية Social Technology . وتعرف الدراسات المستقبلية بأنها مجموعة الدراسات والبحوث التى تهدف إلى تحديد اتجاهات الاحداث وتحليل مختلف المتغيرات التى يمكن أن تؤثر فى ايجاد هذه الاتجاهات أو حركة مسارها ، أو أنها مجموعة الدراسات والبحوث التى تكشف عن المشكلات أو التى بات من المحتمل أن تظهر فى المستقبل ، وتتنبأ بالأولويات التى يمكن أن تحددها كحلول لمواجهة هذه المشكلات والتحديات .

كما سبق أن أوضحنا فى فصول سابقة أن أحد أهم الأساليب المستخدمة فى التخطيط – التربوى وغيره – هو أسلوب التنبؤ الاسقاطى Trend Extrapolation Forcasting الذى يعتمد على فكرة أن المستقبل هو امتداد للماضى والحاضر ، أو

أن اتجاهات المستقبل يمكن تحديدها فى ضوء اتجاهات الماضى . فللتنبؤ بالمستقبل ما علينا سوى مد الخط أو المنحنى المعبر عن اتجاهات الماضى إلى المستقبل . فإذا كان نصيب الفرد من الدخل القومى قد زاد فى السنوات الماضية فى بلد ما بمعدل قدره ٢ ٪ سنوياً ، فيمكن افتراض أن هذا المعدل سيستمر فى المستقبل لعدد من السنوات . وإذا كان معدل الزيادة فى عدد المقبولين فى التعليم العالى فى بلد ما قد زاد فى السنوات الأخيرة بمعدل قدره ٦ ٪ سنويا فإنه يمكن افتراض استمرار هذا المعدل فى المستقبل لسنوات قادمة أيضاً . وقد أوضحنا أن هذه الطريقة تقابلها كثير من المشكلات ، وأنها تتعرض لكثير من النقد بما يجعل التنبؤ للمستقبل بواسطة هذا الأسلوب عملية حافلة بالمخاطر والاخطار بسبب التغيرات الكثيرة التى تحدث فى المستقبل تحت تأثير عوامل التقدم التكنولوجى السريع.

وقد كانت تجربة التخطيط فى الستينيات والسبعينيات مؤكدة لفشل هذا المدخل خاصة بالنسبة للدول النامية . فقد اتضح أن معظم التقديرات أو التنبؤات التى اتبعت هذا المنهج فيما يختص بالنمو السكانى ، أو النمو التعليمى أو النمو الاقتصادى قد جانبت الحقيقة أو أنها باءت بالفشل فى تصوير المستقبل حيث إن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التى حدثت فى المستقبل جعلت جميع التنبؤات التى استندت إلى اتجاهات الماضى عديمة المعنى .

من أجل ذلك فقد كان من الضرورى للمهتمين بعلوم المستقبل والتخطيط البحث عن تقنيات جديدة أو تطوير تقنيات قائمة تجعل التنبوءات المستقبلية أقرب ما تكون إلى الصدق . اضافة إلى ذلك فإن المحاولات التخطيطية لوضع صورة للمستقبل – فى مجال التربية أو غيره – فى صورة تقديرات كمية تفصيلية قد واجهت مشكلات على مستوى التنظير ، كما واجهت مشكلات على مستوى الصدق . فبالنسبة لمستقبل التربية ظهر الاهتمام بجانب الكيف واتجه الرأى إلى أن يكون التنبؤ فى صورة اتجاهات عامة ليتحرك التخطيط الكمى والكيفى فى اطارها . أو بمعنى آخر أن يكون العمل التنبؤى فى صورة استراتيجيات ذات مدى زمنى طويل ، وأن تتسم بدرجة كبيرة من السعة والثبات وتعطى العمل التخطيطى درجة أكبر من المرونة أو التحرك فى بدائل بما يزيد من قدرة التخطيط على التكيف وفقا للمتغيرات السريعة أو الطارئة والتى لا يمكن التنبؤ بحدوثها وهو ما يعرف الآن بالتخطيط الاستراتيجى .

وقد ظهرت فى السنوات الأخيرة أساليب كثيرة للتنبؤ الاستراتيجى كأسلوب

السيناريوهات أو ما يعرف باسم أسلوب الحوار المحسوب والذى يتلخص فى بناء عدد من الحوارات أو السيناريوهات والتى يمثل كل واحد منها متغيرا محتمل الحدوث فى المستقبل وتحدد القضايا أو المشكلات الرئيسية التى يحتمل أن تظهر نتيجة هذه المتغيرات ، وفى ضوء ذلك تبنى صورة كلية للمستقبل فى ضوء هذه السيناريوهات أو تبنى صور بديلة للمستقبل فى حالة ظهور أو سيادة أى متغير من هذه المتغيرات .

كما ظهر أيضا أسلوب المحاكاة والذى يقوم على أساس وضع نموذج افتراضى لمستقبل ، ووضع استراتيجية لتسيير الاحداث فى المستقبل وفقا لهذا . ويعد هذا النموذج فى ضوء دراسة الواقع ودراسة احتمالات التغير المستقبلى استنادا إلى المتغيرات المختلفة التى يمكن أن توثر فى هذا المستقبل .

إلا أن أكثر الأساليب شيوعا وخاصة فى الدراسات والبحوث التربوية هو أسلوب دلفاى Delfi للتنبؤ المستقبلى .

متطلبات أسلوب دلفاى فى التنبؤ :

تقوم الفكرة فى أسلوب دلفاى فى التنبؤ على أخذ تصورات عدد من الخبراء فى مجال التخصص أو التخصصات القريبة عن التغيرات التى ينتظر أن تحدث فى المستقبل من واقع خبراتهم ورؤاهم ، أو استشافهم لحركة المجتمع فى المستقبل. وتجمع هذه التصورات وتصنف يوضوح مواقع الاتفاق أو الاختلاف فى آراء هؤلاء الخبراء ، ثم ترسل النتائج مرة ثانية إلى الخبراء لتوضيح موقع أو رأى كل واحد منهم تجاه رأى الآخرين . ثم يطلب من كل خبير مرة أخرى ابداء الرأى فى ضوء ما أحيط به من علم بآراء الزملاء . وتمتد هذه العملية لعدد من الجولات حتى يتم الوصول إلى مجموعة التصورات التى يتفق عليها جميع أو أغلب الخبراء. فيكون هذا الرأى الذى وصل اليه الإجماع أو شبه الإجماع أقرب صورة للحقيقة التى يمكن أن تحدث فى المستقبل .

ويعتبر هذا الأسلوب تطويراً لأسلوب عمل اللجان التى تضم مجموعة كبيرة من الخبراء والمتخصصين لبحث موضوع ما أو لوضع تصوراتهم لما يمكن أن يحدث لمؤسسة أو شركة أو مجتمع فى المستقبل . فاجتماعات هذه اللجان والتى تعرف عادة بما يسمى اجتماعات الطاولة المستديرة يواجهها كثير من الصعوبات والعقبات التى تجعل الوصول فيها إلى اتفاقات فيما يختص بتصورات المستقبل عملية صعبة أو يشوبها الكثير من الاخطاء أو التحيزات .

فمن المعلوم أنه فى مثل اجتماعات اللجان يطرح كل عضو تصوراته بشأن المستقبل ، وقد يحاول كل عضو اقناع الآخرين بوجهة رأيه ، ومن خلال تناول الآراء قد يعدل كل عضو عن رأيه ، أو قد يعدل البعض عن آرائهم أو يتنازلون عنها، أو تتولد أفكار جديدة نتيجة تكامل الآراء المطروحة بما يؤدى إلى الوصول إلى نوع من الاتفاق أو الاجماع على رأى أو تصور معين .

إلا أن اجتماعات الطاولة المستديرة قد لا تؤدى إلى اجماع أو اتفاق فى الرأى ، أو قد تؤدى الى اتفاق هش سرعان مايعود كل عضو الى رأيه السابق . فقد يتشبث كل عضو أو فريق من الاعضاء برأيه ، أو قد يستطرد بعض الأعضاء فى حديث خارج عن الموضوع ، أو قد لا يستوعب بعض الأعضاء لسبب أو آخر الافكار التى يطرحها البعض الآخر . كما قد يخضع بعض الأعضاء إلى تأثير بعض الأعضاء الآخرين لأنهم مسئولون كبار فى الدولة ، أو لأن لهم هالة اجتماعية أو اعلامية . أو قد يكون اتفاقهم فى الرأى مع الآخرين لمؤثرات سيكلوجية أخرى كالإجهاد من المناقشة أو الاحساس بعدم جدوى الحوار ، أو للانتماء إلى شلة معينة أو جماعة لها مذهب فكرى معين . ونحن نعرف أن كثيرا من عمل اللجان قد يكون له تكاليفه الكبيرة التى قد لا تتحملها المؤسسة أو الجهة التى تقوم بعمل الدراسة المستقبلية .

إن استخدام أسلوب دلفاى يمكن أجهزة البحث والتخطيط من التغلب على كثير من الصعوبات التى أشرنا اليها والتى تواجهها اللجان أو اجتماعات الطاولة المستديرة حيث أن الخبراء فى هذه الحالة يعبرون عن آرائهم بحرية كبيرة دون أن يتأثروا بآراء الخبراء الآخرين والتى يزيد من أثرها عامل المواجهة ، ذلك أن كل عضو يعبر عن رأيه فى معزل عن الآخرين ودون أن يعرف الخبراء الآخرون الذين يشتركون فى اعطاء الرأى .

نشأة وتطور أسلوب دلفاى :

يرجع استخدام اسم دلفاى لهذه الطريقة فى التنبؤ بالمستقبل إلى أساطير اليونان القديمة حيث كان يوجد معبد يسمى معبد دلفاى . وكان هذا المعبد مخصصاً لعبادة الاله أبولو الذى يرمز إلى قوة العقل . وكان الناس أصحاب الحاجة يلجأون إلى كاهنة هذا المعبد يسألونها عن الغيب ، أو ما يمكن بلغة العلم الحديث المستقبل ، فتطلعهم الكاهنة بتنبؤاتها ، وغالبا ما تكون هذه التنبؤات بصورة عامة غامضة فيتولى بعض حاشية الكاهنة أو مساعديها ترجمة هذه

التنبؤات لأصحاب السؤال وتفسيرها لهم .

ويرجع تاريخ استخدام أسلوب دلفاى فى التنبؤ إلى عام ١٩٥٠ حيث استخدمته مؤسسة راند Rand Corporation لحل بعض المشكلات التى تواجهها قبل أن يكون الاسلوب الذى استخدمته معروفا بأسلوب دلفاى . فقد قامت مؤسسة راند بجمع الآراء التى قدمها مجموعة من الخبراء عن أنسب السبل لحل هذه المشكلات ، والتى ما كان من الممكن الوصول اليها عن طريق البحث العلمى التجريبى .

إلا أن أول استخدام لهذا الأسلوب تم عام ١٩٥٣ عندما استخدمه هيملر Hemler ودالكى Dalkey فى بحث لحساب البحرية الامريكية للتعرف على آراء بعض الخبراء فى قضايا تتعلق بخطة للدفاع النووى .

وفى عام ١٩٥٩ نشر هيملر Hemler وريسشر Rescher ورقة عن نظرية المعرفة فى العلوم غير الدقيقة Inexact Sciences تمييزا لها عن العلوم الدقيقة Exact Sciences كالعلوم الطبيعية التى تحكمها قوانين عامة على درجة كبيرة من الضبط والدقة والتى يمكن من خلالها التنبؤ بدرجة كبيرة من الدقة بسلوك المادة الفيزيائية فى المستقبل عند تأثرها بمؤثرات خارجية . هذا بعكس العلوم غير الدقيقة التى تنتمى اليها العلوم الاجتماعية كالاقتصاد والاجتماع والتربية وعلوم النفس والتى يصعب الوصول فيها إلى قوانين عامة على درجة كبيرة من الدقة تحكم السلوك الانسانى الذى هو العامل المشترك فى جميع هذه العلوم والمحور الذى تدور جميعها حوله . وقد أوضح هيملر وزميله أن أدوات القياس المستخدمة فى العلوم الدقيقة لا يمكن تطبيقها فى العلوم غير الدقيقة . وبهذه الورقة وضعا الخطوط العريضة لأسلوب دلفاى فى التنبؤ فى مجال العلوم الاجتماعية . فقد أوضحا أن الخبير لديه احساس جيد بالاتجاهات فى مجال تخصصه والقوانين التى تحكم مجاله والمتغيرات التى تؤثر والتى يمكن أن تؤثر فى هذه الاتجاهات ، وهو مدرك للابحاث التى انجزت فى مجال تخصصه . وهو لذلك فى وضع أفضل للحكم على مسار هذه الاتجاهات فى المستقبل والقدرة على التوقع أو التنبؤ فى مجال تخصصه .

ومنذ ذلك التاريخ نما استخدام أسلوب دلفاى وبدأ استخدامه للتنبؤ فى المجالات التكنولوجية ثم المجالات الاقتصادية والاجتماعية ، ثم نما استخدامه فى مجالات التنبؤ فى قطاع العلوم التربوية وظهرت كثير من البحوث التربوية

باستخدام هذا الأسلوب . ويعتبر أسلوب دلفاى (*)من أفضل الأساليب المستخدمة للتنبؤ فى مجال العلوم غير الدقيقة ، كما أنه أكثرها فاعلية فى الحصول على تصورات واتجاهات آراء الخبراء على التغيرات التى ينتظر أن تحدث فى المستقبل، كما أنه أقصرها وقتا للوصول إلى هذه التصورات والاتجاهات وأقلها كلفة فى نفس الوقت .

وبهذا يمكن تحديد أهم مميزات أسلوب دلفاى فى التنبؤ فيما يلى :

١ – الوصول إلى اتفاق بين آراء أكبر مجموعة من الخبراء فى أقصر وقت ممكن.

٢ – قلة تكاليف هذه الطريقة بالمقارنة مع الطرق التقليدية الأخرى .

٣ – عزل عامل التحيزات أو المجاملات فى ابداء الرأى والتى يفرضها مواجهة الخبراء بعضهم ببعض أو اجتماعهم حول طاولة مستديرة .

٤ – سهولة تصنيف الآراء وترتيبها بما يساعد على الوصول إلى قرارات أدق وبطريقة أسرع .

تعريف أسلوب دلفاى :

تقوم الفكرة الأساسية فى أسلوب دلفاى على أن نتائج تفكير الجماعة أفضل كثيرا من نتائج تفكير أى فرد فيها ، وتمشيا مع المبدأ النفسى المعروف بأن مستوى ذكاء المجموعة أكبر من مستوى ذكاء أى فرد فيها . ذلك أن التفكير الجمعى لمجموعة من الخبراء أو المختصين فى مجال ما يمتاز بعدد من المميزات لعل أهمها :

١ – أن حجم المعلومات المتاح لمجموعة من الخبراء هو بالضرورة أكبر من حجم المعلومات المتاحة لأى فرد فيها مهما كان هذا الفرد الواحد على علم كبير فى ميدان التخصص .

٢ – أن القضايا والمشكلات الاجتماعية تتميز بكثرة العوامل والمتغيرات التى توثر فيها . وأن معالجة هذه القضايا أو المشكلات من منظور واحد أو زاوية واحدة، أو محاولة فهمها أو ايجاد حلول لها استنادا لمدخل فكرى معين قد يؤدى إلى

(*) لعل أوضح استخدام لهذا الأسلوب في البحوث التى أجريت فى مصر هى رسالة الماجستير المقدمة من الطالب يوسف سيد محمود إلى كلية التربية جامعة الأزهر عام ١٩٨٤ وموضوعها «خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مصر حتى عام ٢٠٠٠ وقد أجيزت الرسالة بتقدير امتياز .

خطأ فى الفهم أو خلل فى التشخيص أو العلاج .

٣ – أن مجموعة الخبراء الذين يؤخذ رأيهم فى قضية ما وفق أسلوب دلفاى غالبا ما تكون لهم رؤاهم الخاصة لأبعاد القضية وطريقة حلها ، وذلك من منطلق اختلاف تخصصاتهم ومدارسهم الفكرية . وهذا يزيد من احتمالات الرؤية الشاملة لأبعاد القضية وكشف الجوانب المختلفة لمضامينها ، كما يزيد من احتمالات شمولية الحلول وتناولها لمختلف جوانب القضية والعوامل المؤثرة فيها .

٤ – أن المجموعة عادة ما تكون أكثر قدرة على مواجهة المخاطر والتحديات ، وإن الحلول التى تتخذها المجموعات تكون عادة أكثر جرأة من الحلول التى يتخذها الأفراد وذلك من منطلق التدعيم والمؤازرة التى يقدمها الخبراء كل منهم للآخر .

ومن هذه المقترحات يمكن تعريف أسلوب دلفاى على أنه :

١ – طريقة أو منهج لتنظيم الاتصالات بين مجموعة من الخبراء بما يسمح لهذه المجموعة من الخبراء من التعامل ككل دون الجلوس مجتمعين مع مشكلة أو قضية يراد حلها أو وضع تصورات مستقبلية بشأنها .

٢ – طريقة تتضمن سلسلة من العمليات المتتابعة لجمع المعلومات أو الآراء من عدد من الخبراء عن مشكلة أو قضية يصعب تجميع معلومات منظمة عنها أو يؤثر فيها متغيرات كثيرة غير ملموسة أو لا يمكن ادراكها أو التنبؤ بها بسهولة.

٣ – منهاج حدس يقوم على مشاركة مجموعة من الخبراء للتنبؤ بالمستقبل ، ويستخدم أساسا لتحديد الأحداث المتوقعة علمية كانت أو تكنولوجية أو اجتماعية من خلال تخمينات ذكية لخبراء لهم اتصال بمجال الدراسة المراد الوصول إلى تنبؤات عنها .

٤ – طريقة للتنبؤ يمكن الحصول بواسطتها على بيانات أو أحكام تتعلق بأحداث مستقبلية مستخدما فى ذلك مجموعة من الخبراء بحيث لا يعرف أيا منهم أسماء بقية المجموعة المشتركة .

٥ – أسلوب تتخلص به من أنشطة اللجنة أو مجموعة الخبراء كنشاط جماعى مباشر ، ونستبدل به برنامجا مصمما بعناية يشمل عددا من الاستبيانات

المتتالية يتخللها تغذية مرتجعة مضبوطة ، وعن طريق تحليل نتائج هذه الاستبيانات واعادتها إلى مجموعة الخبراء مع بيان نقاط الاتفاق والاختلاف، يمكن أن تصل المجموعة إلى صقل آراء أفرادها ، ومن ثم إلى قرار بشأن المشكلة موضوع الدراسة .

٦ – برنامج مصمم بطريقة علمية لاستطلاع رأى مجموعة من الخبراء حول موضوع ما للدراسة ، واستطلاع الرأى يتم من خلال عمل مناقشة غير مباشرة بين الخبراء بشرط أن كلا منهم لا يعرف شخصية الأعضاء الآخرين، وانما يعرف فقط آراءهم . ويتم هذا فى أكثر من دورة للوصول إلى النتيجة التى يطمح الباحث فى الوصول اليها .

الخصائص العامة لأسلوب دلفاى :

فى ضوء التعريفات السابقة لأسلوب دلفاى فى التنبؤ أو التخطيط يمكن استخلاص الخصائص العامة التالية التى تميز هذا الأسلوب وهى :

١ – أنه أسلوب حدسى يعتمد على حدس مجموعة من الخبراء الذين يطبق عليهم الأسلوب ، ولا يمكن أن يدعى أن هذا الحدس نوع من التخمين غير العلمى ، ذلك أن الحدس أو ظن هؤلاء الخبراء بما لديهم من خبرة ودراية فى مجال التخصص يكون على درجة كبيرة من الصدق والموضوعية والدقة .

٢ – أنه أسلوب علمى موضوعى يلغى عامل التأثير المباشر للأشخاص على نوع الرأى أو اتجاهه . ذلك أن هذا الأسلوب باتباعه السرية فيما يختص بأسماء الخبراء المشاركين واستخدام الاستبيانات للتعرف على الرأى يحول دون التأثير بالعلاقات الشخصية فى تكوين الرأى أو التأثير بفكر بعض الخبراء والمختصين الذين لهم هالة اعلامية معينة .

٣ – أنه أسلوب نظامى يستخدم منهج تحليل النظم ، فهناك مدخلات تأتى من خلال تطبيق الاستبيانات وهناك مخرجات تكشف عنها نتائج التطبيق ، ثم هناك تغذية راجعة من خلال اعادة تقديم المخرجات فى صورة مدخلات بحيث يرى الخبير رأيه فى ضوء آراء الآخرين بما يجعله يعيد النظر فى رأيه لتوجيهه نحو الوجهة الأكثر صوابا .

٤ – أنه أسلوب أمبيريقى لا يعتمد على انطباعات أو تأملات ، أو على رؤية

شخصية خبرية أو منطقية ، وإنما الوصول إلى الرؤية أو الرأى يعتمد على تطبيق استبيان أو مجموعة من الاستبيانات أكثر من مرة على نفس المجموعة من الخبراء لضمان الوصول إلى أكبر درجة من الإجماع على الرأى أو الرؤية .

٥ – أنه أسلوب احصائى يقوم على استخدام مناهج الاحصاء فى تحليل النتائج بما يعطى هذه النتائج قدرا أكبر من الموضوعية ويخضعها إلى الوصف الاحصائى والذى غالبا ما يكون فى صورة قياس للنزعة المركزية والتشتت .

ضمانات نجاح أسلوب دلفاى :

أن استخدام أسلوب دلفاى فى التنبؤ العلمى يمكن أن يقود إلى نتائج غير سليمة أو إلى تنبؤات يجانبها الدقة والصواب إذا لم يراعى عند تطبيقه مجموعة من الضمانات لعل أهمها :

١ – أن يتسع نطاق مجموعة الخبراء والمختصين الذين يشاركون فى الرأى أو يطبق عليهم مجموعة الاستبيانات المستخدمة بحيث لا يكونون من مدرسة فكرية واحدة ، أو من تخصص ضيق واحد . ذلك أن انتماءهم إلى مدرسة فكرية واحدة أو تخصص معين قد يقلل من فرص التنوع فى الرأى وتصادم الافكار والآراء وهو أول أساس لنجاح طريقة دلفاى فى التنبؤ .

٢ – أن يكون الباحث الذى يستخدم أسلوب دلفاى على درجة كبيرة من الدقة والموضوعية والبعد عن التحيز ، ذلك أن عدم الاشارة إلى الخلافات فى الرأى أو اهمال بعضها مهما كان غريبا قد يؤدى إلى نوع من الاتفاق فى الرأى فى غيبة عن رؤية الآراء الأخرى .

٣ – أن يعطى الباحث الوقت الكافى للخبراء فى التعبير عن آرائهم ، وعدم استعجاله لهم بطريقة قد تؤدى إلى اهمال الخبير الاجابة عن الاستبيانات ، أو إلى أن يقدم معلومات فيها قليل من الفكر مما قد يؤدى إلى نتائج غير صادقة . إن أسلوب دلفاى يتطلب جهدا ومتابرة من الباحث قد لا يتطلبه أسلوب آخر فى البحث الاجتماعى .

أنواع الاستبيانات المستخدمة في أسلوب دلفاي :

يستخدم فى أسلوب دلفاى فى التنبؤ نوعان من الاستبيانات عادة هما :

١ - استبيانات مفتوحة :

وهى استبيانات تتضمن سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة توجه إلى مجموعة الخبراء المختارين ويطلب منهم الإجابة على هذه الأسئلة والتعبير عن آرائهم أو رؤاهم وتصوراتهم المستقبلية بحرية . وتضم هذه الاستبيانات نوعين :

(أ) استبيانات استقرائية :

وفيها يقدم للخبراء سؤالا أو أكثر عن الموضوع الذى يطلب من كل خبير وضع تصوراته أو تقديم آرائه نحوه . وعادة ما يتم تطبيق الاستبيان بطريقة مكتوبة أو تقدم الأسئلة بطريقة شفوية وتسجل استجابات الخبراء على شرائط استرجاعها بطريقة مكتوبة .

(ب) استبيانات استنتاجية :

وفيها يقدم للخبراء معلومات كافية عن المجال موضع الدراسة وآخر التقدمات أو البيانات عنه ، ثم يطلب من كل خبير الاجابة على أسئلة مفتوحة ليعبر كل خبير عن رأيه أو تصوراته أو تنبؤاته فى ضوء المعطيات التى قدمت له .

وعادة ما يستخدم هذا النوع من الاستبيانات المفتوحة فى الدورة الأولى من أسلوب دلفاى تمكينا للخبير للتعبير عن رأيه أو تصوراته المستقبلية بحرية وتلقائية .

٢ - استبيانات مقفولة :

وهى استبيانات يعدها الباحث فى ضوء تحليل بيانات الاستبيان الأول المفتوح ، وتستخدم هذه الاستبيانات فى الدورات التالية أى الثانية والثالثة والرابعة إذا احتاج الأمر إلى ذلك . وفيها يقوم الباحث بتحليل البيانات المستقاة من الاستبيان الأول المفتوح ويضع هذه البيانات فى صورة عبارات ويطلب من الخبير الاجابة على هذه العبارات فى صورة مقياس ثنائى (موافق - غير موافق) أو صورة مقياس متدرج من عدة درجات لتحديد الوزن النسبى لأهمية العبارة .

نماذج من أسلوب دلفاى :

يوجد أكثر من نموذج لاستخدام أسلوب دلفاى فى التنبؤ . وسوف نعرض

لأهم هذه النماذج وهى :

١ – دلفاى التقليدى .

٢ – دلفاى السياسات .

١ – دلفاى التقليدى :

وهو أكثر أساليب دلفاى استخداما ، ويستهدف الوصول إلى اجماع الرأى بشأن موضوع معين سواء بالنسبة لملامحه أو نتائجه أو أى قرار بشأنه . ويتضمن هذا الأسلوب اتباع الخطوات التالية :

١ – يصمم استبيان مفتوح من سؤال واحد أو أكثر عن الموضوع الذى يراد دراسته .

٢ – تحدد مجموعة الخبراء الذين سوف يرسل لهم الاستبيان ممن تتوافر فيهم الشروط المناسبة من حيث الأهلية والخبرة والتخصص .

٣ – ترسل الاستبيانات إلى أعضاء هذه المجموعة بالبريد أو تسلم باليد .

٤ – تستلم اجابات الخبراء المشاركين عن أسئلة الاستبيان وتفرغ بواسطة الباحث أو فريق البحث القائم بالدراسة .

٥ – تجهز البيانات الواردة فى الاستبيان موضحة استجابات أعضاء مجموعة الخبراء ، وموقع استجابة الخبير أو مجموعة من الخبراء بالنسبة لاستجابات الخبراء الآخرين .

٦ – يعاد ارسال نتائج الاستبيان الأول ، أى استجابات أفراد مجموعة الخبراء بعد تجميعها وفقا للآراء المختلفة وتنسيقها مرة أخرى إلى أفراد مجموعة الخبراء لكى يراجع كل خبير اجابته التى تتضمن رأيه فى ضوء اجابات الآخرين ويعيد النظر فيها كمحاولة للوصول إلى تقارب فى الآراء بين أفراد المجموعة من الخبراء .

٧ – تستلم استجابات الخبرة للمرة الثانية وتفرغ البيانات الواردة بنفس الطريقة السابقة ، فإذا تم الوصول إلى اتفاق أو اجماع فى الآراء تنتهى دورات دلفاى التقليدية عند هذه الدورة .

٨ – فى حالة عدم الوصول إلى اتفاق أو اجماع على الرأى بين الخبراء ، يطلب من الخبراء الذين لا يتفقون فى الرأى مع الأغلبية تبرير استجاباتهم المختلفة ،

ويرسل الاستبيان مرة ثالثة أو لمرات تالية عند الحاجة مع بيان استجابات أفراد العينة فى الدورة الثانية وتوضيح تبريرات الخبراء الذين يختلفون فى الرأى . ويستمر العمل حتى يصل الباحث أو الفريق القائم بالدراسة إلى اتفاق أو اجماع فى الرأى بين الخبراء .

٢ - دلفاي السياسات :

يختلف هذا النموذج لدلفاى عن النموذج التقليدى فى أنه لا يسعى إلى الوصول لاتفاق أو اجماع فى الرأى بين مجموعة الخبراء ، ولكنه يسعى إلى استقطاب آراء الخبراء فى وجهات نظر متقابلة تكون بمثابة بدائل أو خيارات مختلفة للسياسات لمواجهة القضايا موضع الدراسة . تقدم هذه الخيارات أو السياسات البديلة أمام المسئولين فى المجتمع - فى الدولة أو الشركات أو المؤسسات العامة والخاصة - لمناقشتها واختيار أفضلها فى ضوء الاعتبارات المختلفة فى نظرهم .

ولا تختلف اجراءات دلفاى السياسات عن دلفاى التقليدى . فهو يقوم أيضا على اعداد استبيان به سؤال مفتوح أو عدة أسئلة مفتوحة ، ويرسل هذا الاستبيان إلى مجموعة من الخبراء المختصين والمؤهلين لابداء الرأى فى القضية أو القضايا المطروحة فى الاستبيان ، ثم يستلم الاستبيان بعد الاجابة عليها من مجموعة الخبراء والمختصين ، وتحلل الاستجابات وتصنف لتحديد مواقع الخبراء ازاء هذه القضايا وتجمعهم فى مجموعات تمثل كل مجموعة رأيا معينا تجاه القضايا المطروحة . ثم يعاد ارسال استجابات المجموعة المختلفة للخبراء والتى تمثل تصوراتهم أو تنبؤاتهم تجاه القضايا المطروحة إلى مجموعة الخبراء مع الطلب اليهم بابداء الرأى التى دعت كل مجموعة إلى الموافقة أو عدم الموافقة على الآراء المطروحة تجاه القضايا التى تضمنها الاستبيان وتدعيم وجهات نظرهم تجاه هذه القضايا ، ثم تجمع الاستبيانات للمرة الثانية فى محاولة لاستقطاب آراء مجموعة الخبراء أو المختصين إلى خيارات أو بدائل للسياسات متقابلة ومحددة المعالم والقسمات . وبذلك فإن دور الخبير أو المختص فى هذا النموذج لدلفاى السياسات يتمثل فى ابداء الرأى نحو مدى فعالية سياسة معينة فى الوصول إلى نتائج ايجابية لحل مشكلة أو قضية ، وليس فقط فى تقدير نوع الحدث الذى ينتظر حدوثه أو تقدير تاريخ الحدوث كما يتبع عادة عند استخدام دلفاى التقليدى .

وقد طور البحث اجراءات أسلوب دلفاى التقليدى وأسلوب دلفاى السياسات

باستخدام المقابلات الشخصية مع الاستبيانات . فيقوم الباحث فى الدورة الأولى بتوجيه سؤاله المفتوح أو أسئلته المفتوحة فى الاستبيان الذى يوجهه إلى مجموعة الخبراء والمختصين يسألهم فيه عن أهم المتغيرات أو المشكلات التى ينتظر أن تواجه المجتمع فى المستقبل . ثم يجمع الباحث أو الفريق البحثى الاستبيانات ويقوم بدراستها ، ثم يتوجه إلى الخبراء ويجرى معهم مناقشة من خلال مقابلة شخصية مستوضحا الآراء والأفكار أو التنبؤات التى أوضحها فى الاستبيان ، وعادة ما تسجل هذه المناقشات ليمكن الرجوع اليها عند الحاجة . ومن خلال ما جاء من آراء فى الاستبيانات مدعمة بنتائج المناقشة يصل الباحث إلى ترتيب وتصنيف الاستجابات التى قدمها الخبراء والمختصون وبذلك تنتهى الدورة الأولى من دلفاى.

وتبدأ الدورة الثانية – كما هو متبع – بعرض نتائج الدورة الأولى على الخبراء والمختصين دون أن يعرف أحدهم استجابات أسماء الخبراء والمختصين الآخرين واستجاباتهم من خلال استبيان يعد لذلك ، ويطلب منهم ابداء الرأى بالموافقة أو عدم الموافقة على هذه الآراء . ثم عند استلام الباحث أو الفريق البحثى لهذه الاستبيانات يقوم مرة أخرى باجراء مقابلة شخصية مع الخبراء للتعرف على مبررات موافقتهم أو عدم موافقتهم على الآراء المطروحة من قبل الخبراء والمختصين الآخرين . وتفيد هذه المقابلات فى تصحيح مواقف بعض الخبراء أو توضيح آرائهم بما يساعد على صياغة نتائج الدورة الثانية تمهيدا لإجراء الدورة الثالثة .

وفى ضوء نتائج الدورة الثانية تعاد صياغة الاستبيان للدورة الثالثة التى تعرض على مجموعة الخبراء والمختصين للوصول إلى اتفاق عام كما فى حالة دلفاى التقليدى أو للوصول إلى استقطاب للبدائل المختلفة كما فى حالة دلفاى السياسات .

نقد أسلوب دلفاى فى التنبؤ :

ومن الواضح أهمية أسلوب دلفاى كمنهج للبحث والوصول إلى قرارات سليمة عند التخطيط أو محاولة رسم الاستراتيجيات والسياسات سواء فى المجال الاقتصادى أو الاجتماعى أو التربوى . إلا أن هذا الأسلوب يواجه مجموعة من الانتقادات تتمثل فيما يلى :

١ – تحيز بعض الخبراء وعدم موضوعيتهم لأسباب نفسية أو أيديولوجية .

٢ – عدم ادراك الخبراء للجوانب المختلفة للقضايا أو الموضوعات التى يتعرضون لابداء الرأى فيها . وذلك بسبب شدة تخصصهم الدقيق الذى يحول بينهم وبين الرؤية المتكاملة للقضايا وأبعادها وتكاملها مع القضايا والمشكلات الأخرى ، أو لعدم متابعتهم التطورات الحديثة فى المجال الذى يتحدثون فيه ، أو لسرعة التغير الحادث بتأثير التطورات التكنولوجية والعلمية والاجتماعية .

٣ – صعوبة الابقاء على اهتمام الخبراء والمختصين بالقضايا التى تطرحها استبيانات دلفاى ، واستمرارهم بنفس الفعالية والحماسة للإجابة على الاستبيانات أو اجراء المناقشات من خلال المقابلة الشخصية . فقد لوحظ فى الدراسات والبحوث التى اعتمدت أسلوب دلفاى أن مجموعة الخبراء تكون متحمسة للاجابة فى المرحلة الأولى من استخدام الطريقة ، إلا أن حماسها وموضوعيتها تهبط باستمرار بما يؤدى إلى ضعف النتائج التى يمكن الوصول اليها فى المراحل التالية .

٤ – طول الفترة التى تستغرقها الخطوات المختلفة لتطبيق أسلوب دلفاى . وطول هذه الفترة يتيح الفرصة للكثير من الخبراء للتسرب وعدم استمرارهم فى المساهمة فى استكمال خطوات دلفاى بسبب السفر أو ضيق الوقت أو ضعف الاهتمام .

٥ – عدم استقرار أو ثبات المفاهيم لدى مجموعة الخبراء المختصين الذين يطبق عليهم أسلوب دلفاى فالخلط بين مجموعة المصطلحات التى يستخدمها هؤلاء المختصون والخبراء وارد ، والخلط يمكن أن يحدث لديهم بين ما ينتظر حدوثه وما يستهدف وقوعه . ولا شك أن عدم وحدة المصطلحات والمفاهيم لدى مجموعة الخبراء يمكن أن يؤدى إلى نتاجئ خاطئة .

٦ – صعوبة التنبؤ بالمتغيرات الحادثة فى مجالات العلوم التكنولوجية بالنظر إلى التطورات المتسارعة فى هذا المجال وتزداد هذه الصعوبة فى مجال العلوم الاجتماعية حيث تكون التنبؤات والتوقعات أشد صعوبة بالنظر إلى كثرة المتغيرات التى يمكن أن تؤثر فى التغيرات الحادثة وتناقضها وتباين اتجاهاتها مما يؤثر على دقة أو صدق التنبؤات .

الفصل الثامن

أسلوب السيناريو

الفصل الثامن

أسلوب السيناريو

تقديم :

سبق أن أوضحنا أن التخطيط كمنهج للعمل يستهدف الانتقال بالمجتمع أو بقطاع فيه من حالة حاضرة أو واقعة إلى مستقبل مرغوب فيه يعتبر نوعا من الدراسات المستقبلية التى تعنى بوضع صورة للمستقبل . وأن هناك آليات للتخطيط يعتمد عليها كأساليب التنبؤ والإسقاط التى تستخدم النماذج الرياضية أو غيرها وعمل الخرائط المدرسية أو أساليب دلفاى وغيرها ، وأوضحنا أن لكل من هذه الآليات والتقنيات مناهجها فى العمل ، ولكل منها نقاط القوة والضعف .

إلا أن التغيرات المتلاحقة السريعة التى تمر بها المجتمعات الحديثة – والتى تعتبر سمة جديدة إلى حد كبير – على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية نتيجة التطورات المذهلة فى العلوم والتكنولوجيا ووسائط الاتصال والتسارع الرهيب فى المعرفة والمعلومات أدت إلى تغيرات شديدة فى المفاهيم المرتبطة بالتخطيط وأساليب استشراف المستقبل مما تطلب إعادة النظر فى هذه المفاهيم والأساليب الأمر الذى فتح مجالا جديدا من العلوم والمعارف عرف بعلوم المستقبل أو الدراسات المستقبلية Futurologies .

وقد كان لهذه التغيرات السريعة والمتلاحقة فى جميع مجالات العمل الإنسانى أثره الكبير فى تطور مفاهيم التخطيط وظهور مناهج جديدة للعمل المستقبلى . وبالنسبة للتخطيط صارت المفاهيم القديمة له غير قادرة على ملاحقة التطورات المتسارعة فى المجتمعات الحديثة . ففى الخمسينيات والستينيات من هذا القرن كان هناك إيمان عميق بقدرة التخطيط على رؤية ملامح المستقبل والوصول بالمجتمع إلى أوضاع جديدة يستهدفها التخطيط خلال فترة معينة قد تكون على مدى خمس أو سبع سنوات كما هو الحال فى الخطط متوسطة المدى أو على مدى خمسة عشر عاما فى الخطط الطويلة ، وكانت هذه الخطط على درجة عالية من التفصيل ويزداد التفصيل كلما قصر مدى الخطة فبالنسبة للتعليم مثلا كانت هناك

تقديرات لكل عناصر العملية التعليمية كعدد الفصول وعدد الطلاب والمعلمين والمبانى المدرسية وغيرها . وكانت أهداف الخطة محددة تحديدا واضحا ، وكانت هذه الأهداف والتقديرات معتمدة أساسا على دراسة للتطورات التى حدثت فى الماضى واستجلاء المستقبل فى ضوء ما حدث فى الماضى بمعنى أن صورة المستقبل كانت ترى بمنظار الماضى أو أن مرجعية المستقبل كانت كامنة فى أحشاء الماضى .

وقد أدت التطورات المختلفة التى حدثت فى بدايات السبعينيات وفشل الخطط الرقمية القائمة على مد الحاضر إلى المستقبل مستعينا فى ذلك بالتطورات الماضية أن ظهرت مفاهيم التخطيط التأشيرى الذى يستهدف من الخطط وضع مؤشرات للنمو فى المستقبل تاركا هامشًا كبيراً للتعديل والتغيير داخل الخطة التأشيرية وفقا لما تكشف عنه الظروف المتغيرة . كما ظهر أيضا الاهتمام بوضع الاستراتيجيات ، وما عرف باسم التخطيط الاستراتيجى . والاستراتيجية تعنى مجموعة الأفكار والمبادئ التى تتناول ميدانا من ميادين النشاط الانسانى بصورة شاملة متكاملة وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلبات مساره بقصد إحداث تغييرات وصولا إلى أهداف معينة ، وهى بذلك مسار عمل يلتزم به المجتمع أو كيانه السياسى لتحقيق أهدافه المستقبلية . أما التخطيط الاستراتيجى فهو التخطيط الذى يعنى بتحديد المسارات الأساسية المختلفة للعمل التخطيطى ، ووضع الملامح الرئيسية لحركة المجتمع المستقبلية دون اعتبار كبير للجوانب التفصيلية ، كما يهتم هذا التخطيط بما يحيط بالمؤسسة المراد التخطيط لها من قوى وعوامل مؤثرة بما يجعل المؤسسة قادرة على الاستخدام الأمثل لمواردها والاستجابة التامة للفرص التى تتاح لها فى بيئتها الخارجية . وهو بذلك نوع من التخطيط الذى يشتمل على مجموعة من العمليات المنهجية والخطوات المتتابعة بدءا من جمع المعلومات وتحديد الأهداف ، مرورا بإجراء المسوح الشاملة للبيئة بعناصرها الداخلية والخارجية ، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغيرات حاليا ومستقبلا وانتهاء بنتائج هذا التخطيط متمثلا فى عدد من البدائل المستقبلية .

وفى جميع الأحوال ومهما كان نوع التخطيط، فإنه عمل اصلاحى يستهدف تحسين صورة الواقع القائم إلى واقع جديد مرغوب فى المستقبل . وهو بذلك معنى أولا بوضع أهداف مستقبلية لحركة المجتمع ، ثم وضع الوسائل الممكنة لنقل هذا المجتمع أو قطاع معين له من الواقع الذى يعيش فيه إلى وضع أفضل يحقق التنمية المطلوبة ، وبذلك يمكن القول بأن التخطيط عمل محمل بقيم معينة يرضاها

المجتمع أو يحرص عليها ويود تحقيقها مستقبلا .

إضافة لذلك فإن التخطيط عادة ما يكون عملا تقوم به أجهزة الدولة المركزية كأجهزة التخطيط الشامل أو التخطيط القطاعى أو أحد الأجهزة البحثية التابعة لها . والخطة نتيجة هذا العمل عادة ما تعرض علي الأجهزة التشريعية لاعتمادها لأنها تمثل اوضاعا مستهدفة من قبل الدولة باعتبارها مسئولة عن التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

هذه التطورات لمفاهيم التخطيط أدت إلى اعتماد أساليب جديدة تصب فى النهاية فى غايات تخطيطية وإن كانت تختلف عنها فى الهدف والوسيلة ، ولعل أهم هذه الأساليب أسلوب السيناريو أو السيناريوهات .

السيناريوهات والدراسات المستقبلية :

السيناريو أسلوب من أساليب استشراف المستقبل . ولقد أصبحت الدراسات المستقبلية ضرورة لابد منها فى العصر الحديث لما لها من أهمية فى مساعدة متخذ القرار على اتخاذ القرار المناسب ، ولما لها من قيمة فى تصور الاحتمالات الممكنة للمستقبل على المستوى الاجتماعى الشامل أو على مستوى قطاع فيه .

وقد نمت الدراسات المستقبلية نموا واضحا فى العقدين السابع والثامن من هذا القرن بما جعل لها مكانا واضحا فى تطور العلوم الاجتماعية ، وذلك نتيجة الاهتمام بالمستقبل بوجه عام ، وللتداخل الشديد للقوى المختلفة فى تشكيل المستقبل بما يجعل من الضرورة إخضاع المستقبل وتشكيلاته لقواعد المنهج العلمى . والدراسات المستقبلية أو علوم المستقبل بالرغم من حداثتها فإن لها روافدها التاريخية المتمثلة أساسا فيما عرف بالخيال العلمى . فما كتبه H. G. Wells فى قصته عن آلة الزمان Time Machine أو ما كتبه الدوس هكسلى Aldos Huxely عن عالم جديد شجاع Brave New World نوع من أدب الخيال العلمى الذى يعتمد على تصورات للمستقبل مبنية فى جزء منها على فكرة علمية معينة . ولعل ما كتبه أيضا كالفن توفلر C. Tophler وجوت نسيبت J. Naisbit فى العقدين الأخيرين من كتب عن رؤى مستقبلية علمية محددة المحتوى ومحددة المدة هما نوع من السيناريوهات العلمية التى تعتمد على تحليل للواقع واتجاهاته والقوى المؤثرة فيه ثم محاولة استقراء الممكن والمحتمل فى المستقبل فى ظل هذه الاتجاهات والقوى .

السيناريوهات إذن أسلوب من أساليب الدراسات المستقبلية ، وهى كالتخطيط محاولة رسم صورة معينة للمستقبل ، إلا أنها تختلف عن التخطيط فى بعض الجوانب . فمن ناحية ، السيناريوهات ليست فى الأساس عملا اصلاحيا ، بل هى فى الحقيقة متحررة تماماً من الرغبة الاصلاحية فهى لا تستهدف بالضرورة إحداث تنمية معينة ، أو تحقيق أهداف خاصة ، وإنما هى أسلوب يستهدف الوصول إلى صياغة تصور معين أو عدد من التصورات المستقبلية الايجابية منها أو السلبية المتفائلة منها أو المتشائمة وذلك من خلال البحث الموضوعى والتأمل الفكرى . وأساليب التحليل الكمى والكيفى مع بيان كلفة أو عائد كل تصور من هذه التصورات ، والهدف منها تزويد صانع القرار باحتمالات مختلفة للوضع الاجتماعى أو الاقتصادى أو الثقافى أو الوضع العام بمختلف مكوناته بحيث يستهدى بها صاحب القرار عند اتخاذه قراراً ما سياسياً أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو تعليميا وبما يجعل قراره على أعلا درجة من الرشد .

إضافة لذلك فصناعة التخطيط – كما سبق القول – صناعة تقوم بها الدولة أو اجهزتها ، أما صناعة السيناريو فهى عادة ما تكون صناعة مؤسسات بحثية على درجة عالية من الاستقلالية والحرية ، فهى معنية بوضع تصورات أو رؤى مستقبلية لا تستهدف الاصلاح ، ولكن تكشف عن الاحتمالات المختلفة للوضعيات المستقبلية . وكذلك فمن الضرورى أن يشترك أفراد المجتمع وفئاته المختلفة فى ضوء هذه التصورات . ونظرا لما تلعبه المؤثرات والقوى الإقليمية والعالمية فى تحديد اتجاهات المستقبل ، وأن هذه القوى والمؤثرات على درجة عالية من التنوع والقوة والتضاد ، فمن المتوقع أن تكون هنا أكثر من صورة محتملة للمستقبل ، وأن هذه الصور قد تتغير باستمرار بالنظر إلى التغيير الذى يمكن أن يحدث لهذه القوى، فما هو شديد التأثير الآن قد يصبح ضعيف التأثير فى المستقبل والعكس صحيح أيضا . وقد يختفى تأثير بعض القوى وتظهر قوى جديدة لم تكن موجودة أو قائمة ولعل هذا ما يجعل من السيناريوهات أسلوبا هاما فى استجلاء صورة أو صور المستقبل .

تعريف السيناريو :

إن الدراسات المستقبلية عادة ما تنتهى بإعداد سيناريو أو أكثر . السيناريو إذن قصة عن المستقبل وقد يكون السيناريو قصة وحيدة بمعنى أن تنتهى الدراسة بسيناريو وحيد أو عادة ما تنتهى الدراسة بأكثر من سيناريو أو بأكثر من قصة عن

البدائل الممكنة أو المحتملة للمستقبل ، وكل قصة أو بديل تتضمن مكونات مختلفة للأحداث المحتملة أو الممكنة . وعادة ما تتضمن القصة وصفا للحاضر وخلفيته التاريخية ، كما تتضمن أيضا أهدافا وقيما معينة قد تكون مرغوبا . فيها أو مرغوباً عنها . وقد تتضمن هذه القصة توصيات صريحة أو غير صريحة . ولكن من المهم أن تكون الصورة التى يظهر عليها السيناريو على أكبر درجة من الحيوية والتأثير حتى تحفز أصحاب القرار على انجاز هذه الصورة بالفعل أو تبنيها أو تكون شديدة القسوة والعنف بما يجعلها أشبه بالكابوس المزعج بحيث تجعل الناس يجاهدون للحيلولة دون حدوثها . ومن المهم أن يكون السيناريو متماسكا داخليا ، ولعله من أشد العيوب للسيناريو أن يكون متناقضا داخليا ، وإذا كان هناك أكثر من سيناريو ، فيجب أن تكون الفروق واضحة بين هذا السيناريو أو ذاك . فمبدأ الاستقطاب أساس مهم من بناء السيناريوهات . فالسيناريو تعبير عن وجهات نظر مختلفة عن المستقبل على درجة عالية من الوضوح والترابط . وقد تكون السيناريوهات شاملة بما يجعلها تعبر عن صورة مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها محتملة أو ممكنة عن مجتمع بأسره مثلا صورة لمصر فى المستقبل ، أو صورة للعالم مستقبلا) أو صورة عن مستقبل شركة أو مؤسسة ما أو عن قطاع ما كقطاع الزراعة أو النفط فى بلد ما .

ومن الشائع أن تكون هناك سيناريوهات متناقضة يمكن بناؤها جنبا إلى جنب ، وكل سيناريو من هذه السيناريوهات قائم على مجموعة من البيانات والافتراضات والأفكار . فالبيانات السكانية مثلا يمكن استخدامها كمصدر لوضع سيناريو عن مستقبل الأسرة والحياة الأسرية ، وأرقام عن استهلاك الطاقة يمكن أن تكون أساسا لوضع رؤى مستقبلية عن مستقبل امدادات الطاقة ، وتطور أعداد السيارات يمكن أن يكون أساسا لوضع قرارات حول بناء الطرق فى المستقبل . كما أن بعض الافتراضات القائمة على أساس السؤال «ماذا إذا What If » تكون أساساً لوضع سيناريو معين أو سيناريوهات مختلفة كما أن بعض الأفكار الخاصة بالاختراعات التكنولوجية أو التغيرات الاجتماعية أو التحولات الاقتصادية تكون أساساً لبدايات لصياغة سيناريوهات معينة .

وعادة ما تقدم السيناريوهات فى صورة قصة مكتوبة بأسلوب وصفى مدعمة بأشكال ورسوم وبيانات ، وبعض أكثر السيناريوهات امتاعا تلك التى تجمع بين نماذج متعارضة صارخة ، وأن يكون السيناريو فى صورة مسار مستقبلى يبدأ من الوضع القائم أو ما يسمى بلحظة فتح الستار ويسير حتى نهاية المدة المحددة

للسيناريو واضعا التطورات المختلفة من منطلق مجموعة الافتراضات أو الأفكار المبدئية وهو ما يسمى عادة التأريخات المستقبلية Future Histories .

ونخلص من ذلك إلى أن السيناريو فى أبسط صورة وصف أو قصة لوضع مستقبلى ممكن الحدوث عند توافر شروط معينة فى مجال معين ، أو هو مجموعة من الافتراضات المتماسكة لأوضاع مستقبلية محتملة الوقوع فى ظل معطيات معينة ، أو هو حدث مستقبلى ممكن الوقوع أو محتمل الوقوع مرغوب فيه أو مرغوب عنه مع توضيح ملامح المسار أو المسارات التى يمكن أن تؤدى إلى هذا الوضع المستقبلى ، وذلك انطلاقا من وضع واقع راهن أو وضع ابتدائى مفترض، ومعنى ذلك أن السيناريو يتضمن ثلاثة عناصر أساسية :

أ – وضع ابتدائى واقع أو مفترض ويقصد به الوضع عند نقطة الانطلاق أو عند رفع الستار ، هو الوضع الذى يبدأ فيه السيناريو ويكون المرجع الأول له . ومن هذا الوضع ينطلق السيناريو حتى نهايته عند نقطة النهاية له . وهذا الوضع المبدئى قد يكون مجموعة الوقائع والافتراضات والعوامل الخارجية والداخلية المؤثرة فيها ، وقد تكون هذه المؤثرات سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية أو غير ذلك ، وقد تكون هذه الوقائع وقائع كمية أو كيفية .

ب – وضع مستقبلى ويعنى ذلك الصورة المستقبلية للمجتمع فى نهاية فترة الاستشراف أو وصف الحالة التى تكون عليها الظاهرة موضع الدراسة المستقبلية ، كالوضع الاقتصادى أو الاجتماعى عام ٢٠٢٠ ، أو الوضع التعليمى المستقبلى عام ٢٠١٠ أو غير ذلك .

جـ – وصف المسار أو المسارات البديلة : ويعنى ذلك وصف المسار أو المسارات البديلة التى تؤدى إلى الصورة المستقبلية وذلك فى صورة مشاهد أو تداعيات متتالية للظاهرة موضع الدراسة المستقبلية ، وذلك انطلاقا من الوضع الابتدائى الفعلى أو المفترض . ويتشكل هذا المسار المستقبلى أو المسارات المستقبلية من خلال عملية تحليل لجملة الاحداث والتصرفات والتفاعلات المحتملة بين هذه الأحداث والتصرفات . ويجب التمييز بين الأحداث والتصرفات حيث الأحداث وقائع قائمة من الصعب على متخذ القرار أن يغير فيها أو يتحكم فيها طوال المدة التى يغطيها السيناريو ، أما التصرفات فهى مجموعة

التغيرات المقصودة التى يمكن إحداثها على الظاهرة بما يؤدى إلى الصورة المستقبلية المتوقعة أو الممكنة .

أهمية وضع السيناريوهات

تتضح أهمية وضع السيناريوهات مما يلى :

١ – أن دراسة المستقبل من خلال السيناريوهات تعتبر مناسبة ليس فقط لاستطلاع الآفاق المستقبلية لمجتمع ما أو لقطاع فيه ، وإنما هى مناسبة أيضا للتأمل فى واقع هذا المجتمع أو القطاع الآن ، وكيف وصل إلى الحالة التى هو عليها . وبعبارة أخرى فإن الدراسة المستقبلية تتيح للمجتمع أن يعرض نفسه ، وأن يتعمق فى فهم تاريخه وأن يستخلص منه الدروس والعبر من مجمل حركته ، وأن يتعرف على القوى والعوامل التى أثرت فيه سواء كانت قوى وعوامل داخلية ، أو قوى وعوامل خارجية مفروضة عليه ، وعليه أن يتعايش معها ، وبالتالى تكون قاعدة يعتمد عليها لتحديد الاختيارات المتاحة له فى المستقبل. إن استشراف ماسوف تكون عليه مصر سنة ٢٠٢٠ مثلا قد يكون سبيلاً لزيادة معرفتنا بأوضاع مصر فى الحاضر واستكشاف ما يحمله الواقع الراهن من مضامين يكتنفها الغموض والالتباس .

٢ – أن دراسة المستقبل من خلال وضع السيناريوهات عمل تنويرى فى المقام الأول ، فمن خلال السيناريوهات يمكن للمجتمع أن يميز بين ما هو موضوعى وحتمى ، وما هو ذاتى وإرادى فى تحديد ملامح المستقبل. ومن خلال ذلك يمكن الوقوف على مدى امكانية حركة المجتمع المستقبلية فى حالة تغير المعطيات سواء كانت موضوعية أو افتراضية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية .

٣ – أن دراسة المستقبل من خلال السيناريوهات عمل توجيهى أو إرشادى . فهى ترشد رجل السياسة أو الاقتصادى أو الاجتماعى المسئول عن أتخاذ القرار إلى ما هو ممكن وما هو محتمل ، كما ترشده إلى نوع التغيير الذى يمكن إحداثه، وهل هو تغيير جذرى أو تطويرى .

٤ – أن دراسة المستقبل من خلال صنع السيناريوهات يجعل التنمية وتحديد آفاقها المستقبلية عملا تشاركيا ديموقراطيا شعبيا حيث لا تكون التصورات المستقبلية حكراً على فئة من التكنوقراط (المخططين) أو من رجال السياسة المحترفين ، وأن تكون نتائج جهة وفكر فئات متخصصة وغير متخصصة (شعبية) ومن

بين اصحاب التخصصات أفراد ينتمون إلى تخصصات مختلفة . وبذلك يمكن اعتبار السيناريوهات أدوات علمية تساعد على استقراء الواقع المجتمعى ، والتعرف على التغيرات الجوهرية التى يتعرض لها المجتمع فى حركته ، واستكشاف الاحتمالات المنتظرة والممكنة فى مسارات مستقبلية ، مع حساب ما ينطوى عليه كل مسار من منافع وتكاليف ، بما يساعد متخذ القرار على اتخاذ قراره المناسب .

أنواع السيناريوهات :

توجد السيناريوهات فى أشكال مختلفة ذات استخدامات متنوعة ، ويمكن تصنيفها وفقا للمعايير أو الأبعاد التالية :

١ - من حيث الشمول :

تنقسم السيناريوهات من حيث الشمول إلى :

أ - سيناريوهات شاملة وقد تكون هذه السيناريوهات خاصة بالعالم كله أو إقليم أو بلد فيه . فقد يختص السيناريو العالمى بوضع تصورات عن مستقبل هذا العالم أو مستقبل الأرض فى ضوء التقدم التقنى ، أو التغير السياسى وظهور أقطاب جديدة فيه أو فى ضوء انتشار الأسلحة النووية أو ظاهرة البيوت الزجاجية أو اتساع ثقب الأوزون . وقد يكون السيناريو المستقبلى خاصاً بتصورات عن بلد معين كمصر مثلا فى سنة ٢٠٢٠ .

ب - سيناريوهات متخصصة ، وقد تكون هذه السيناريوهات خاصة بالنمو المنتظر أو الممكن لصناعة معينة أو مؤسسة صناعية خاصة فيمكن مثلا وضع تصورات مستقبلية لمشكلة المياه فى الشرق الأوسط أو صور التنمية الزراعية فى توشكى ، أو مستقبل صناعة الأسمنت فى المملكة العربية السعودية ، أو مستقبل النفط فى دول الخليج العربى .

٢ - من حيث الهدف :

تنقسم السيناريوهات من حيث الهدف إلى

أ - سيناريوهات استهدافية أو معيارية Normatvie وهذه السيناريوهات تكتب لوصف مستقبل مرغوب فيه للمساعدة على صنعه أو تحقيقه . ونقطة البدء فيها وضع مجموعة من الأهداف التى يرجى أو يستهدف تحقيقها فى

المستقبل ، وتصاغ هذه السيناريوهات فى صورة قصة متناسقة متماسكة لشكل المستقبل الخاص بظاهرة معينة . ومن هذه الصورة المستقبلية يرجع إلى الحاضر لرؤية واكتشاف المسار أو المسارات الممكنة لتحقيق هذه الصورة المستقبلية المبتغاة . وتسمى هذه السيناريوهات أيضا سيناريوهات مرجوة Anticipatory أو سيناريوهات مرتدة الاتجاه Backcasting، حيث يبدأ السيناريو بوضع التصور المستقبلى المأمول ، ثم تتم عملية تتبع خلفية من الوضع المستقبلى إلى الوضع المبتدئ والقوى والعوامل المؤثرة فيه . وهذا يكشف عن المنطلقات المبدئية فى الحاضر والتى يمكن أن تكون مفاتيح المستقبل .

ب – سيناريوهات استطلاعية Exploratory ونقطة البدء فى هذه السيناريوهات الواقع القائم والقوى المؤثرة فيه أو التى أدت له . ومن هذا المنطلق يكتب السيناريو الاستطلاعى الذى يحدد ملامح صورة المستقبل . فبالكشف عن حقائق الواقع والعوامل والقوى المؤثرة فيه ، وبإعمال العقل والفكر وبعض الخيال فى الأوضاع القائمة والقوى المؤثرة والتصرفات المحتملة والممكنة توضع ملامح الصورة أو الصور المستقبلية ، وذلك دون التزام مسبق بصورة معينة موضوعة سلفا للمستقبل . ومثل هذا السيناريو أو السيناريوهات تعطى فرصة واسعة لاستخدام حقائق الواقع وابتكارات الخيال التى يمكن أن تؤدى إلى عدد كبير من الاحتمالات .

والبدائل وتوجد أنواع من هذه السيناريوهات الاستطلاعية ، منها :

١ – السيناريوهات المرجعية Reference ، وتسمى أيضا السيناريوهات الاسقاطية Extrapolatory أو سيناريوهات استمرار الاتجاهات السابقة . ولا تحمل كلمة مرجعية هنا أى مدلول قيمى معين . إنما تعنى المرجعية أن يكون هذا السيناريو مرجعا يقارن به السيناريوهات الأخرى . ذلك أن هناك حاجة إلى وجود مسطرة أو مقياس يقاس به أويرجع إليه لتحديد موقع هذه السيناريوهات الأخرى . وقد جرى العرف فى الدراسات المستقبلية على اعتبار أن السيناريو الذى يمثل الامتداد الطبيعى للاتجاهات الراهنة ممثلا لهذه المسطرة . وتمثل السيناريوهات المرجعية أقل السيناريوهات قابلية للاستمرار بالنظر إلى التغير السريع الذى تواجهه المجتمعات الحديثة وأن التغير هو السمة الأساسية لهذه المجتمعات .

٢ – السيناريوهات المحتملة Propable ، وهى سيناريوهات اسقاطية إلا أنها تختلف عن السيناريوهات المرجعية فى أنها تدخل فى الاعتبار بعض التعديلات فى صورة المستقبل فى ضوء ما يحتمل أو ينتظر من تغيرات تفرضها الاعتبارات المختلفة على المستويات العالمية أو الإقليمية أو المحلية ، وما يتوافر بالفعل من امكانات للتعديل أو التغيير . وبالتالى فعادة ماتكون هناك فروق طفيفة بين السيناريو المحتمل والسيناريو المرجعى .

٣ – السيناريو الممكن Possible ، وهو سيناريو إسقاطى أيضاً . ولكنه يتميز بإحداث تغييرات ممكنة فى الواقع بتجنيد الإمكانات وخلق الظروف وتركيز الجهود وضبط إيقاع المؤثرات التى يمكن توفيرها . ومن الواضح أن هذه السيناريوهات تختلف بدرجة أكبر من السيناريوهات المرجعية .

وهناك تصنيفات أخرى للسيناريوهات . فقسم سلوتر Slaughter 1994 السيناريوهات إلى أربعة أنواع هى :

أ – **السيناريو المرجعى** أو سيناريو استمرار الوضع القائم .

ب – **سيناريو الانهيار** Collapse ، وهو يمثل عجز النظام عن الاستمرار أو فقدانه لقدرته على الاستمرار .

حـ – **سيناريو الماضى المجيد** (السيناريو السلفى) وهو مبنى على العودة إلى الماضى العظيم ، أو عصور الازدهار القديمة .

د – **سيناريو التحول الجوهرى** Fundamental changes وهو المبنى على حدوث نقلة نوعية كبيرة فى المجتمع سواء كانت نقلة اقتصادية أو تكنولوجية أو سياسية .

كما قسم جوديه Godet 1986 السيناريوهات إلى ثلاثة سيناريوهات هى :

أ – **السيناريو المرجعى** : وهو القائم على استمرار الوضع القائم .

ب – **السيناريو المتفائل** وهو السيناريو القائم على تحسن الوضع القائم .

حـ – **السيناريو المتشائم** وهو السيناريو القائم على تدهور الوضع القائم، وهو نقيض للسيناريو المتفائل .

وقد وضع منتدى العالم الثالث فى دراسته عن مصر ٢٠٢٠ أربعة سيناريوهات لصورة مصر سنة ٢٠٢٠ وهذه السيناريوهات هى :

١ - **السيناريو المرجعى** ، وهو يمثل الامتداد المنطقى للتطورات الراهنة وذلك فيما لو استمر النمط الحالى لردود فعل السلطة الحاكمة والقوى الاجتماعية الأخرى تجاه التغيرات .

٢ - **السيناريو الشعبى** ، وهو يمثل التصور المتولد من استطلاع رؤى القوى الاجتماعية والتشكلات السياسية القائمة للمستقبل المرغوب فيه بصرف النظر عن تكامل أو تناسق هذا التصور .

٣ - **السيناريو الوسيط** ، وهو يمثل مسار المجتمع لو طرأت عليه بعض التعديلات غير الجوهرية فى تركيبة القوى الفاعلة فى المجتمع .

٤ - **السيناريو الابتكارى** ويصور هذا السيناريو المسار الذى يمكن أن يسلكه المجتمع فيما لو اطلقت طاقات الإبداع والابتكار الكامنة فيه من خلال تغيير جوهرى فى التركيبة الطبقية أو فى توزيع السلطة والثروة ونسق القيم ومستويات العلم والتكنولوجيا ومن ثم تغيير جوهرى فى السياسات التنموية والتركيبات المؤسسية .

أهداف السيناريوهات :

ترتبط أهداف السيناريوهات والغرض منها بنوع السيناريو ، ففى حالة السيناريوهات الاستطلاعية ، يستهدف هذه السيناريوهات تقديم صورة للاحتمالات والخيارات البديلة التى تنطوى عليها التطورات المستقبلية كما تكشف عنها هذه السيناريوهات ، وهى بذلك تقدم لصاحب القرار مجموعة من البدائل فى ضوئها ، ويمكن لصاحب القرار اتخاذ ما يراه مناسبا لتحسين الأوضاع فى المستقبل بالنسبة لمجتمع ما أو مؤسسة معينة . كما أن السيناريو يستدعى الناس للتفكير فى احتمالات المستقبل واستثارة النقاش حوله ، واستدعاء ردود الأفعال حول صورة هذا المستقبل .

أما فى حالة السيناريوهات الاستهدافية ، فإن السيناريوهات تستهدف استجلاء صورة معينة مرغوبة فيها فى المستقبل ، وهى بذلك ذات قيمة فى تحويل المجتمع إلى صورة أفضل . فالدراسات المستقبلية ليست دراسات علمية محايدة ، وانما هى مزيج من العمل والاستهداف ، فهى من ناحية تعتمد على إعمال العقل والمنطق فى التعامل مع الحاضر والمستقبل ، وهى استهدافية من حيث انها لا يمكن أن تكون متحررة تماما من القيم أو الأحكام القيمية . وإنما هى أداة لأحداث تغير مقصود . وبالتالى فمن الضرورى أن ينتهى السيناريو ، إلى

توصيات صريحة بشأن الاختيارات والقرارات التى ينبغى اتخاذها للوصول إلى وضع مرغوب فيه .

مواصفات السيناريوهات الجيدة :

لعل من أهم ما يجب أن يتصف به السيناريو الجيد ما يلى :

١ – أن يتصف السيناريو بالاتساق الداخلى ، أى بالتناسق بين مكوناته . ويعنى ذلك عدم وجود تناقضات بين مكونات السيناريو . ومن أمثلة التناقضات فى سيناريوهات التعليم أن يستهدف السيناريو تحسين كيف التعليم ، وفى نفس الوقت التوسع الكمى فيه مع ثبات موارد التعليم ، أو تحقيق تكافؤ الفرص وإلغاء مجانية التعليم أو تحقيق الانتماء الوطنى ، وترك التعليم الخاص ينمو بدون ضوابط ، أو تأكيد مركزية التعليم وإطلاق حرية اختيار المناهج والكتب .

٢ – أن يكون السيناريو سهل الفهم . فمن الضرورى أن تكون قصة السيناريو سهلة الاستيعاب بالنسبة للمسئولين وغيرهم هذا إذا كان من المهم من الأفراد جميعا أن يتواءموا مع متطلبات السيناريو ويتوجهوا بأنظارهم إلى النقاط الحرجة فيه لاتخاذ القرارات المناسبة لمواجهة المستقبل والاستعداد له .

٣ – أن يكون السيناريو معقولا ممكن الحدوث ، وليس مجرد تحليق فى الخيال. فلا معنى لأى سيناريو إذا كان خارج نطاق إمكان الحدوث أو التحقيق. فالسيناريو – كما سبق القول – فى نهاية الأمر رؤية لأوضاع محتملة أو ممكنة التحقيق باستنفار الجهود والامكانات المتاحة أو التى يمكن تجنيدها .

٤ – من خصائص السيناريو الجيد أنه يلقى الضوء شديدا على نقاط التحول الرئيسية فى المسار ، وأن يكون قادرا على توقع الأحداث واقتراح التصرفات التى تجعل السيناريو ينحرف عن المسار الطبيعى إلى المسار المستهدف أو الممكن . وبذلك فإن جودة السيناريو ترتبط بالاهتمام الذى يعطيه للتغيرات الكيفية فى بنية المجتمع والتحولات الاقتصادية والتنظيمات والتحالفات السياسية ، وانماط القيم والتحولات فيها وطبيعة النظام التعليمى وأهداف المؤسسات المختلفة ، والنمط البيروقراطى والإدارى وغير ذلك من تغيرات فى القوى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية .

٥ – أن يكون السيناريو فى نهاية الأمر قادرا على المساهمة أو المساعدة فى تشكيل مجموعة من التوصيات التى تعين على اتخاذ قرارات معينة وتنفيذها . فالسيناريو بالرغم من كونه ليس تخطيط أو خطة – يجب أن يكون ذا فائدة تخطيطية بما يعين على تحقيق أهداف مستقبلية معينة ، أو أن يكون عونا فى تحديد الاستجابات المتوقعة لمعطيات أو مدخلات معينة يمكن التنبؤ بها .

٦ – السيناريو الجيد هو السيناريو الذى يشارك فى وضعه أفراد من تخصصات مختلفة بالنظر إلى تداخل وتشابك القوى المؤثرة فى الظاهرة فى واقعها واحتمالات مستقبلها . فالسيناريوهات الخاصة بالتعليم مثلا يجب الا يتولى وضعها رجال التربية والتعليم فقط ، وإنما هى تحتاج أيضا إلى مساهمة متخصصين آخرين من رجال الاقتصاد والمال ورجال الاجتماع والثقافة وغيرهم . وهى محتاجة إلى المتخصصين الأكاديميين فى علوم التربية ، كما هى محتاجة للتعرف على وجهة نظر المعلمين والتنفيذيين .

٧ – من المهم التأكيد أيضا على أهمية أن يكون عدد السيناريوهات محدودا بحيث تتضح الاختلافات والتمايزات فيما بينها . فلا معنى لكثرة عدد البدائل إذا كانت الفروق بينها قليلة . وفى الحقيقة فإن تقليل عدد السيناريوهات لا يعنى تضييق عدد الخيارات أو الاحتمالات فى حركة المستقبل ، وإنما هو يساعد على إطلاق طاقات الخيال والإبداع لدى واضعى السيناريوهات .

٨ – السيناريو الجيد يجب أن يتضمن تحديد ما ينطوى عليه تنفيذه من أعباء وكلف يتعين على المجتمع تحملها ، كما يجب أن يتضمن تحديد آليات التغيير التى تكفل الانتقال من المسار القائم إلى المسارات البديلة المستقبلية التى يمكن تصورها .

منهجية بناء السيناريوهات :

بناء السيناريوهات عملية تتسم بدرجة عالية من التعقيد ، فهى تعتمد على عمل الفريق حيث يشارك فيها أعداد كبيرة من المختصين من رجال التخطيط والتنمية ورجال السياسة والاقتصاد والاجتماع والتربية ومن غير المختصين من أفراد الشعب والمعلمين وغيرهم . ويراعى عند بناء السيناريوهات عدد من المبادئ، أهمها :

١ – أن بناء السيناريو عملية تطورية متصلة ، بمعنى أن يطرح أولاً تصور مبدئى، ويطور هذا التصور من خلال الدراسة والحوار وجمع المعلومات على مدى

عدة دورات حتى تصل فى النهاية إلى تحديد واضح لملامح السيناريو أو البدائل المختلفة له .

٢ – من الضرورى أن يراعى فى كل سيناريو درجة عالية من الاتساق المنطقى وعدم التناقض . فوجود التناقض داخل السيناريو يضعفه ويجعله غير قادر كأداة لتحديد ملامح المستقبل .

٣ – أن تكون منطلقات السيناريو الواحد أو السيناريوهات البديلة قائمة بالفعل فى الواقع . فلا معنى لسيناريو غير ذى صلة بالواقع ، أو غير مدرك للقوى الفاعلة فيه .

وتتضمن عملية بناء السيناريوهات العمليات أو الخطوات التالية :

١ – دراسة الواقع وتطوره على مدى فترة معينة لمدة عشرة أعوام أو أكثر وتتضمن هذه الدراسة وصف الواقع فى صورة كمية بحيث يظهر الوضع القائم كمحصلة لتطورات مختلفة على مدى عدد من السنين . ومن المهم أن تكون صورة هذا الواقع مستمدة من وثائق كتب أو دراسات أو تقارير أو تشريعات أو احصائيات على درجة عالية من الشمول والدقة .

٢ – دراسة القوى والعوامل المختلفة التى أثرت على الظاهرة موضع الدراسة (التعليم مثلا أو أوضاع الأسرة ، أو النسق الاجتماعى) ولأى مدى تأثرت هذه الظاهرة بهذه المؤثرات والمتغيرات على المستويات العالمية والإقليمية والمحلية . وقد يستدعى ذلك تكليف بعض المختصين بإعداد بعض الدراسات أو كتابة بعض التقارير حول المتغيرات الخاصة بالظاهرة موضع الدراسة . وقد يتطلب الأمر القيام ببعض الدراسات الميدانية .

٣ – إعداد دراسات تستهدف استشراف المستقبل ، ويمكن فى هذا الصدد إستخدام أساليب تحليل النظم والنمذجة وورش العمل والدراسات الميدانية وأسلوب الحوار التفاعلى بين الأكاديميين والممارسين وصناع القرار من السياسيين والاقتصاديين وغيرهم وذلك بقصد الاقتراب قدر الإمكان إلى بلورة صور متباينة للاوضاع المستقبلية ويتم فى هذه المرحلة عادة تحديد السيناريوهات البديلة أو التى يمكن اقتراحها .

٤ – لتطوير صورة المستقبلات أو السيناريوهات البديلة يستخدم أيضا أسلوب الدائرة المستديرة حيث يتحاور أفراد ذوى تخصصات مختلفة وتوجهات

فكرية متباينة ويؤدى ذلك إلى تأمين أعلا درجة من الشمولية والواقعية فى المعـالجـات . وتنتـهى هذه المرحلة بوضع تصـورات مـبـدئيـة لملامح السيناريوهات المقترحة .

٥ – تعاد مناقشة التصورات المبدئية من قبل القائمين بوضع السيناريوهات وقد يدعى إلى هذه المناقشة أفراد آخرين متخصصون وخبراء فى المجالات المختلفة. كما قد يحتاج الأمر إلى جمع بيانات جديدة وقد تؤدى هذه المناقشة إلى وضع تصورات جديدة واستبعاد بدائل أخرى . وقد يستمر الأمر لأكثر من دورة حتى يستقر الأمر على السيناريوهات النهائية .

إن هذه المنهجية لوضع السيناريوهات تتميز بعدد من الميزات لعل أهمها :

١ – أنها تجمع بين أساليب مختلفة فى التنبؤ والبحث المستقبلى .

٢ – أنها تتميز بميزة التفاعل بين فكر مجموعات مختلفة من المهتمين بالموضوع الخاص بالبحث ، ومن مدارس فكرية مختلفة .

٣ – أنها تتضمن الإنجاز السريع لوضع السيناريوهات ، وتتفادى التورط فى مناقشات تستمر لفترة طويلة أو لا تنتهى .

٤ – أنها تؤدى إلى تكوين ثروة معرفية كبيرة تعتبر إضافة للعلم والمعرفة قد تفيد فى مجالات بحثية أخرى .

٥ – أنها منهجية تؤكد أهمية العمل الجمعى التشاركى أو العمل بالفريق ، وهو أسلوب يفرضه التنوع الشديد والحجم الكبير للمعرفة .

صعوبات بناء السيناريوهات :

إن بناء السيناريوهات كأداة تنبؤية للمستقبل تواجه عددا من الصعوبات على المستويين النظرى والتنفيذى ، ولعل أهم هذه الصعوبات ما يلى :

١ – هناك صعوبات ناجمة عن ضعف الأساس النظرى الذى تستند إليه الدراسات المستقبلية ، وبخاصة فيما يختص بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية . فهناك صعوبات جمة فى صياغة أنواع التشابكات بين مختلف الظواهر الاقتصادية من ناحية ، وبينها وبين الظواهر الاجتماعية والسياسية والبيئية والتكنولوجية الأخرى ، وينعكس ذلك فى صعوبة التعبير عن السيناريوهات المستقبلية البديلة .

٢ – أن الافتراضات الأولية التى تنطلق منها السيناريوهات قد لا تكون صحيحة تماما ، أو قد لا تعبر بدرجة كافية عن تعقيدات الواقع .

٣ – أن القصور فى المعلومات ، وضعف أجهزة ومؤسسات الحصول عليها ، وتشتت هذه الأجهزة وعدم التنسيق بينها تمثل عقبة كأداء تواجه القائمين ببناء السيناريوهات . ولا ينطبق ذلك على البيانات الخاصة بالماضى أو الحاضر ، ومما ينسحب أكثر على البيانات التى تتعلق بالمستقبل . كما أن القصور فى الحصول على البيانات قد يرجع إلى رغبة بعض الأجهزة خاصة أجهزة الدولة . فى عدم السماح بإعطاء البيانات لأسباب تراها هى وجيهة ، أو ترى أن خروج هذه البيانات يسبب مشكلات على المستوى الأمنى .

٤ – أن السرعة الكبيرة التى تحدث بها التغيرات على المستويات العالمية والإقليمية، أو على مستوى الدولة الواحدة نتيجة التطورات المذهلة فى مجالات العلوم والتكنولوجيا ، وحالات عدم الاستقرار الاقتصادى والسياسى والاجتماعى التى تواجه العالم كله يثير صعوبات شديدة لواضعى السيناريو حيث إن ذلك يزيد من ضبابية الاتفاق على منطلقات معينة لوضع السيناريوهات .

٥ – أن الدراسات المستقبلية ، وعلى رأسها السيناريوهات ، تعتمد كما سبق القول ، على عمل الفريق وتعدد التخصصات وتداخلها وتفاعلها ، وفى ظل الكم الهائل من المعرفة فى التخصص الواحد ، واضطرار صاحب التخصص لصرف جانب كبير من دقته وجهده فى التعرف على جوانب المعرفة المتصلة بتخصصه ، ظهرت صعوبة التفاعل بين أصحاب التخصصات المختلفة ، وضعف قدرة أصحاب التخصص الواحد على فهم الطروحات المختلفة لأصحاب التخصصات الأخرى ، مما قلل من درجة المشاركة فى استجلاء طبيعة التطورات المستقبلية ، كما زاد من الوقت الذى يجب أن يصرفه أصحاب التخصص الواحد للتحاور مع زملائهم الآخرين لتكوين أرضية مشتركة للتفاهم أو للوصول إلى تصورات عامة مشتركة لبناء السيناريوهات .

٦ – أن بناء السيناريوهات عمل مكلف حيث إنه يحتاج إلى إنفاق أموال كثيرة فى صورة أجور ومكافآت واجتماعات وزيارات واستقدام خبراء أجانب . وقد يؤدى ذلك إلى أن يضطر القائمون على وضع السيناريوهات إلى استقطاب

جهات معينة داخلية أو خارجية ، حكومية أو خاصة ، للمساهمة فى تمويل العمل ، مما يثير شبهات معينة حول القائمين بالعمل ، كما يثير الشبهات حول نوع السيناريوهات البديلة ومدى مناسبتها وعواقبها الإيجابية والسلبية .

٧ – ولعل من أهم الصعوبات المنهجية التى تواجه بناء السيناريوهات تحديد كيفية الاتفاق على التأثيرات النسبية للقوى والعوامل المختلفة المؤثرة فى الحاضر والماضى أو المستقبل فى تشكيل التصورات المستقبلية أو السيناريوهات . فليس معلوما تماما درجة التأثير النسبى للعوامل الاقتصادية أو الثقافية أو السياسية أو الاجتماعية أو لتقنية ، وليس هناك سبيل للاتفاق عليها .

٨ – لما كان بناء السيناريوهات يتطلب النزول إلى عامة الناس للتعرف على احتياجاتهم وتصوراتهم المستقبلية ، فإن الصعوبة فى بناء السيناريوهات تظهر واضحة فى الدول النامية والمختلفة حيث تزاد حدة الأمية ، ويضعف الوعى الاجتماعى وتقل الثقافة العامة ، ويصعب على الناس متابعة التطورات السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية .

٩ – أن بناء السيناريوهات لا يمكن أن يغفل التحولات العنيفة التى تعترى العالم الخارجى حيث وصلت هذه التحولات إلى درجة غير مسبوقة ، وفى ظرف تاريخى يميزه إحساس متفاقم باختزال الزمن وانكماش العالم وتغير كل المقاييس بشكل يتحدى أخصب الخيال . ففى ظل العولمة ، وسيادة قوة كونية كبرى تتحدى العالم كله وتكيل بأكثر من معيار يصبح من المتعذر التنبؤ سلفا بما يمكن أن يكون عليه المستقبل ، إضافة لذلك فهناك المستجدات المتواصلة فى العلم والتكنولوجيا وهى أيضا مصدر مفاجآت متجددة يتعاظم شأنها وتأثيرها . ونخص بالذكر الثورة الإعلامية المعاصرة وقدرتها على خلق عوامل ظاهرية لا وجود لها فى الواقع الموضوعى مما يؤدى إلى تعقيد سيناريوهات المستقبل واضافة أبعاد وهمية تبدو كما لو كانت حقائق موضوعية .

مراجع الباب الثالث

المراجع العربية

١ – إبراهيم العيسوى ، السيناريوهات ، بحث فى مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها فى مشروع مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، منتدى العالم الثالث ، مكتب الشرق الأوسط ، القاهرة ، العدد (١) ١٩٩٨ .

٢ – ابراهيم العيسوى وآخرون ، بدايات الطرق البديلة إلى عام ٢٠٢٠ ، الشروط الابتدائية للسيناريوهات الرئيسية لمشروع مصر ٢٠٢٠ .

٣– أميل فهمى شنوده ، القرار التربوى بين المركزية واللامركزية ، دراسة مستقبلية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٩ .

٤ – عبد الله عبد الدائم ، الثورة التكنولوجية فى التربية ، دار العلم للملايين بيروت ١٩٧٥ .

٥ – محمد رشاد الحملاوى ، إدارة الازمات – تجارب محلية وعالمية ، القاهرة ، ط١ ، ١٩٩٣ .

٦ – محمد سيف الدين فهمى – خارطة تعليمية للبحرين ١٩٧٦ – ١٩٩١ ، إدارة التخطيط التربوى ، وزارة التربية والتعليم البحرين ١٩٧٥ .

٧ – منتدى العالم الثالث ، مصر ٢٠٢٠ ، نوفمبر ١٩٩٧ .

٨ – همام بدراوى زيدان ، التخطيط الاستراتيجى فى مجال التربية ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة المجلد (١٠) الجزء (٧٤) ١٩٩٥ .

٩ – يوسف سيد محمود ، خريطة مقترحة للبحوث التربوية فى مصر حتى عام ٢٠٠٠ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ١٩٨٤ .

المراجع الأجنبية :

1. Cornish, Edward, the study of the Future-World Future Society, Washington 1978 .

2. Cyphert, Fredrick R. and Gant, Walter L., The Delphi Technique- A Case Study, Dhi Delta Kappan Vol. L II, No. 5 January 1971 .

3 - Geoge T. Kurian, & Graham, R. Molitor, ed. Encyclopedia of the Future, Vol 2. Scenarios, Macmillan Library Reference, N. Y U. S.A 1996 .

4 - Godet, M. From Anticipation to Action. A Handbook of Strategic Prospcetive, UNESCO Paris 1994 .

5 - Hemler Olaf, Analysis of the Future of Delphi Method. Santa Monica, California, Rand Corporation, March 1967 .

6 - Hemler, O., The Use of The Delfi Technique in Problems of Educational Innovations, Santa Monica, California, Rand Corp. 1966 .

7 - I. Elissawy, Exploring the Future of the Arab Nation, Arab Economic Journal No.1 Autumn 1992 .

8 - James Ogilvy, Scenario Planning, Critical Theory and the Role of Hope, Richard A Slaughter Ed. the Knowledge Base of futures Studies, Futures Study Centre, Victoria 3122 Australia 1996

9. Kaufman, Roger A., Educational System Planning, N. Y. Prentice-Hall Inc. 1972.

10- Linston, Harold A., and Turoff, Murray, The Delphi Method-Techinques and Applications, N. Y. Wesley Publishing Company, 1975 .

11- Martino; Joseph P. Technological Forcasting for Dicision

Making, N.Y. American Elsevier Publishing Comp. Inc. 1972.

12 - Richard A. Slaughter, Futures, Tools and Techniques, Futures Study Centre, Victoria 3122 Australia, 1996 .

13 - Richard A. Slaughter. Ed., The Knowledge Base of Futures Studies. Vol 1, Foundations, Futures Study Centre, Victoria 3122 Australia .

14 - R. Slaughter, Futures tools and Techniques, 2 ed, the Futures Study Centre, Victoria 3122 Austrialia, 1996.

15 - Ute Von Reibnitz, Scenario Techniques, McGraw. Hill Book Com Hamburg

الباب الرابع

أولويات التخطيط التعليمى ومشكلاته

الفصل التاسع

أولويات التخطيط التعليمى

الفصل التاسع
أولويات التخطيط التعليمي

يعتبر تحديد الأولويات فى التعليم من أهم المشكلات التى يواجهها المسئولون عن التخطيط التعليمى . فالتخطيط كما سبق أن ذكرنا هو العملية المقصودة التى تهدف إلى احداث تطورات أو تغيرات بقصد الوصول إلى تحقيق أهداف تنمية معينة ، وهى بذلك تتضمن عمليات اختيار وتحديد أولويات على أساس من دراسة امكانيات الحاضر واحتياجات المستقبل .

وكلما كانت موارد الدولة قاصرة عن الصرف على جميع المشروعات التى تحتاجها التنمية الاقتصادية والاجتماعية بها ، ازدادت مشكلة الأولويات أهمية . فالدولة شأنها فى ذلك شأن الفرد عندما تواجه مشكلة الصرف على عدد من المشروعات ، فإن عليها أن تسأل نفسها عن أى من هذه المشروعات تختار أو لأى منها تكون له الأولوية فى التنفيذ بحيث يتحقق أقصى عائد اقتصادى واجتماعى .

ومشكلة الأولويات فى التعليم يجب أن ينظر اليها من زاويتين : الزاوية الأولى أولوية التعليم بالنسبة للقطاعات الاقتصادية الأخرى ، والزاوية الثانية أولوية نوع أو مرحلة معينة من التعليم بالنسبة لأنواع ومراحل التعليم المختلفة .

فمن الزاوية الأولى تقع مسئولية الاختيار أو تحديد الأولويات بين التعليم والقطاعات الاقتصادية الأخرى على عاتق المخططين على النطاق الشامل ، وعليهم لذلك تحديد حجم المخصصات للتعليم بالنسبة للقطاعات الاقتصادية الأخرى . فجميع القطاعات الاقتصادية أو جميع المشروعات المقامة لإدراجها فى الخطة الشاملة تنافس على الموارد المالية المخصصة لتنفيذ الخطة ، واعطاء أولوية لقطاع أو مشروع معين يحتاج إلى دراسة عميقة لاحتياجات التنمية فى كل قطاع، ومدى العائد الاقتصادى أو الاجتماعى لكل مشروع ، والمدى الزمنى الذى يظهر فيه هذا العائد . ومن المهم أيضاً دراسة الارتباطات بين المشروعات الاقتصادية المختلفة ، فقد تعطى أولوية فى الخطة لإنشاء مصنع للحديد والصلب على أساس أن العائد الاقتصادى لهذا المشروع كبير ، إلا أن هذا المشروع يفشل فشلا كبيرا

لعدم توفير الامكانيات التعليمية فى الخطة لتدريب القوى العاملة اللازمة لإدارة هذا المشروع . كما أنه قد يحدث أن تعطى أولوية كبيرة للتعليم على أساس أن التعليم عامل أساسى فى زيادة انتاجية العامل أو أنه حق من حقوق الانسان نصت عليه لائحة حقوق الانسان ، إلا أنه قد ينتج عن ذلك تخريج أفواج من المتعلمين وما يصاحب هذا الموقف عادة من قلق نفسى بين الأفراد وقلق اجتماعى أو سياسى بين الجماعات . لذلك فإن رسم أى سياسة للتعليم لا يمكن أن يتم بمعزل عن السياسة الاقتصادية والاجتماعية العامة للدولة ، وأن اعطاء أى أولوية للتعليم أو لأى مشروع أو قطاع اقتصادى آخر يجب أن تبحث ضمن اطار التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وغالبا مايحدث فى الدول النامية أن تعطى أولوية للتعليم بحيث يخصص له ميزانية أكبر مما تتحمله ميزانية الدولة من منطلق أهميته فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فبعض دول أفريقيا كنيجيريا مثلا تصرف جزءا كبيرا من ميزانتها يصل فى بعض الأحيان إلى الخمس على التعليم ، بحيث أصبح الجزء المخصص للاستثمار فى الانتاج الصناعى أو الزراعى أضعف من احداث تنمية سريعة للاقتصاد القومى أو توفير فرص للعمل تستطيع استيعاب ماينتجه التوسع فى التعليم من قوى عاملة مدربة .

وقد يحدث تحيزضد التوسع فى التعليم فى بعض الدول الأخرى على اعتبار أن الاستثمار فى الصناعة أو الزراعة يؤدى إلى زيادة سريعة فى الدخل القومى تساعد فى النهاية على زيادة المخصصات للتعليم والتوسع فيه . وقد يتبع المخططون خطأ الاتجاه الأول نتيجة ارتباط الحكومة بسياسة جماهيرية أو حزبية معينة ، أو تحت اعتقاد بأن التعليم عصا سحرية يمكن أن تحل جميع المشكلات الاقتصادية والاجتماعية فى الدولة ، كذلك قد يتبع المخططون خطأ الاتجاه الثانى على اعتبار أن الاستثمار فى التعليم استثمار طويل المدى وأن العائد الاقتصادى له غير مباشر ، وبالتالى لا يمكن تقديره أو التنبؤ به . ولصعوبة التنبؤ بعائد التعليم أو لأن العائد من التعليم لا يحدث قبل مضى عدد طويل من السنين فإن المخططين ، خصوصا إذا كانوا من رجال الاقتصاد ، يكونون أقل اقتناعا بإعطاء التعليم أولوية بالنسبة لغيره من القطاعات الاقتصادية .

ويتضح من هذا أن أى دراسة لأولويات التعليم يجب أن تبحث أولا ضمن الاطار الشامل لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية واعتبارات احتياجات القطاعات المختلفة بحيث يؤدى تنفيذ الخطة إلى توازن فى التنمية الاقتصادية

والاجتماعية . لذلك فأى تخطيط للتعليم يبنى على أساس شعارات سياسية معينة دون النظر إلى الاعتبارات الاقتصادية أو دون الاعتماد على الأساليب العلمية الموضوعية قد يؤدى إلى نتائج اقتصادية واجتماعية خطيرة .

ومن ناحية ثانية يجب أن تبحث مشكلة أولويات التعلم من زاوية كيفية توزيع مخصصات التعليم فى الخطة على أنواع ومراحل التعليم المختلفة . وواضح أن المشكلة هنا تهم أولا رجال التعليم ، إلا أنها يجب أيضا أن تبحث ضمن نطاق التخطيط الشامل للدولة . فالتوسع فى نوع أو مرحلة معينة من التعليم دون النظر إلى اعتبارات الاحتياجات من القوى العاملة أو مشكلات واتجاهات التنمية الاقتصادية قد يؤدى أيضا إلى نتائج خطيرة .

وتتعرض مشكلة الأولويات فى التعليم من هذه الزاوية الأخيرة أيضا إلى تحيزات كثيرة تؤثر تأثيرا كبيرا فى تخصيص الأموال لمختلف مراحل وأنواع التعليم، وذلك لارتباط التعليم بعادات الناس وتقاليدهم ونظرتهم إلى الوظيفة ونوع المعرفة ، وارتباط كل هذا بالمكانة الاجتماعية للأفراد فى مجتمع معين ، وكذلك لارتباط التعليم بالشعارات السياسية التى تتبناها الدولة والبرامج الاقتصادية التى تدعو لها .

فقد يحدث تحيز لتعميم مرحلة التعليم الأولى على أساس أن التعليم فى هذه المرحلة حق إنسانى لكل فرد من أفراد الشعب بصرف النظر عن أى شئ آخر . أو قد يحدث تحيز نحو التعليم الثانوى العام ضد التعليم الثانوى الفنى على اعتبار أن التعليم الثانوى العام يعد للجامعة ، فى حين أن التعليم الثانوى الفنى لحد كبير طريق مسدود لا يؤدى إلى مراحل أعلا من التعليم . أو قد يحدث تحيز للتعليم الجامعى ضد التعليم العالى غير الجامعى بسبب مايعيطه تعليم الجامعة من مكانة وقيمة ثقافية واجتماعية ، وما يعد له من مهن حرة وعالية لا تستطيع المعاهد الأخرى أن تعد طلبتها لها .

العوامل المحددة للأولويات في التعليم :

يتضح مما سبق أن تحديد الأولويات فى التعليم القائم على أساس من التخطيط العلمى الموضوعى لا على أساس من الشعارات السياسية أو النعرات القومية أو التحيزات الاجتماعية يجب أن يتم فى ظل عاملين :

العامل الأول :

هو درجة النمو أو التطور فى المراحل والأنواع المختلفة من التعليم .

العامل الثانى :

هو مدى الحاجة للتوسع فى المراحل المختلفة من التعليم لتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

فقد تعطى الأولوية لتعميم التعليم الأولى فى الدول التى تتفشى فيها الأمية على اعتبار أن خير السبل لمحو الأمية فى أى دولة من الدول هو إقامة نظام كفء للتعليم الأولى الإلزامى . والجهل مشكلة خطيرة فى الدول النامية بسبب ما يترتب عليه من نتائج اجتماعية وسياسية . وبصرف النظر عن الآثار الاجتماعية والسياسية لمشكلة الجهل ، فإنه عقبة كبرى فى احداث أى تنمية اقتصادية . فالعامل فى أى صناعة حديثة يجب أن يكون على حد أدنى من التعليم الأساسى يجب ألا يقل من مستوى المرحلة الأولى ليستطيع القيام بوظائفه فى الصناعة أو فى الحياة الحضرية . وليس الجهل عقبة للتصنيع فقط وانما هو أيضا عقبة لإحداث أى تطوير فى الزراعة قائم على النظم الحديثة .

وقد تعطى الأولوية للتعليم الثانوى إذا كان التوسع فى هذه المرحلة قليلاً جدا بالنسبة لانتشار التعليم الأولى بحيث لا تستطيع سوى فئة قليلة من خريجى المدرسة الأولية الحصول على فرص للتعليم الثانوى .

أو قد تعطى أولوية للتعليم التقنى الصناعى أو الزراعى إذا كان هذا النوع من التعليم قد عانى كثيرا من نسيان واهمال فى السنوات السابقة . وكذلك الحال بالنسبة لتعليم البنات ، فقد يعطى له أولوية اذا كانت فرص البنات للتعليم قليلة جدا بالنسبة لزملائهن من الذكور .

هذا بالنسبة للعامل الأول ، أما بالنسبة للعامل الثانى فقد تعطى الأولوية للتعليم التقنى الصناعى أو الزراعى إذا كانت البلاد فى حاجة شديدة إلى قوى عاملة ماهرة فى الصناعة أو الزراعة لتحقيق الأهداف الموضوعة لتنمية الصناعة أو الزراعة ، أو تعطى الأولوية لأعداد المعلمين إذا كانت البلاد فى حاجة شديدة لهم لمقابلة التوسع المطلوب فى التعليم الأولى ، أو قد تعطى الأولوية لتخرج أعداد كبيرة من الأطباء أو المهندسين نتيجة لزيادة الاحتياجات لهذه الفئات من القوى العاملة وهكذا .

وقد سبق أن ذكرنا أن رسم أى سياسة للتعليم دون النظر إلى تحديد الأولويات على أساس من الدراسة العلمية الموضوعية قد يؤدى إلى مشكلات اقتصادية أو اجتماعية عنيفة ، إلا أن ذلك يؤدى أيضاً إلى انهيار الخطة التعليمية نفسها . وما حدث فى نيجيريا يعطى مثلا حيا لهذا . ففى الإقليم الشرقى من نيجيريا صدر قانون ١٩٥٧ القاضى بجعل التعليم الأولى اجباريا لمدة ثمان سنوات لجميع الأطفال فى سن الالزام . وقد أدى تنفيذ هذا القانون إلى ضائقة مالية شديدة ، فقد امتص التعليم نتيجة لذلك أكثر من خمس ميزانية الاقليم تاركا القليل للصرف على القطاعات الأخرى مما عوق حركة التنمية الاقتصادية فى هذا الاقليم . كما أدى التوسع السريع فى التعليم الأولى دون احداث توسع نسبى فى التعليم الثانوى أو تطوير حديث فى الزراعة يمكن أن يمتص خريجى المدارس الأولية إلى إحداث بطالة كبيرة بينهم فى الريف وهجرة غير مرغوب فيها إلى الحضر حيث لم يستطع هؤلاء الخريجون العمل أيضاً فى الصناعة لعدم حاجتها اليهم لأنهم غير مؤهلين للعمل بها .

أما بالنسبة للتعليم نفسه فالضائقة المالية التى نتجت عن تطبيق هذا القانون قد أدت إلى اعادة النظر فى الخطة التعليمية كلها ، فانقصت عدد سنوات الالزام إلى ست سنوات بدلا من ثمان وأدخلت المصروفات ابتداء من السنة الثالثة مما أدى إلى انهيار قانون التعليم الأولى الالزامى من أساسه .

احتياجات التعليم وأولوياته فى الدول الأفريقية :

يواجه المسئولون عن التعليم فى دول أفريقيا صعوبات كبيرة فى تحديد أولويات التعليم فى القارة نظرا لشدة الاحتياجات من التعليم فى جميع مراحله وأنواعه ولقلة امكانيات هذه الدول من ناحية القوى البشرية أو المصادر المالية للوفاء بجميع هذه الاحتياجات . وقد دعا احساس المسئولين فى هذه الدول بمدى ضخامة احتياجات التعليم بالقارة وضرورة تحديد الأولويات منها إلى عقد مؤتمر للدول الأفريقية لتنمية التعليم بالقارة . وقد عقد هذا المؤتمر فى أديس أبابا فى الفترة من ١٥ إلى ٢٥ مايو سنة ١٩٦١ وكان الهدف منه اعطاء الفرصة للدول الافريقية لتناقش احتياجاتها من التعليم وتحدد أولوياته منها ، ولتضع اطار خطة لتنمية التعليم بالقارة تمتد حتى عام ١٩٨٠ .

كما هدف المؤتمر إلى اعطاء الدول الأفريقية الفرصة لتحدد فى ضوء ظروفها الخاصة الجزء من دخلها القومى الذى يجب تخصيصه للتعليم لتحقيق

أهداف هذه الخطة ولتحدد أيضا التغيرات الهيكلية والتحسينات المنهجية التى يجب ادخالها فى نظم التعليم بالقارة لجعل التعليم عنصرا فعالا فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

احتياجات التعليم فى الدول الأفريقية :

أوضح المؤتمر أن الاحتياجات من التعليم فى أفريقيا على درجة كبيرة من الضخامة ، وأن على الدول الافريقية أن تواجه هذه المشكلة اذا كان لها أن تقطع بسرعة مراحل التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فقد تبين أن ١٦ ٪ فقط من الأطفال فى سن المرحلتين الأولى والثانوية يجدون اماكن فى مدارس هاتين المرحلتين ، وأن النسبة فى بعض دول القارة تصل فقط إلى حوالى ٢ ٪ كما تبين أن نسبة المقيدين فى معاهد التعليم العالى فى دول وسط القارة التى تؤلف مجموع دول القارة فيما عدا شمال القارة واتحاد جنوب القارة واتحاد جنوب أفريقيا تصل فقط إلى حوالى ٠,٢ ٪ من السكان فى سن التعليم العالى .

كما أوضح المؤتمر أن مشكلة الأمية تكون عقبة كبيرة فى احداث أى تنمية اقتصادية واجتماعية حيث إن أغلبية سكان القارة أميون لم يحصلوا على أى درجة من التعليم . كما دلت الاحصائيات التى تقدمت بها دول افريقيا أن تعليم البنات على درجة كبيرة من الإهمال وأن البنات يؤلفن ٣٠ ٪ فقط من مجموع الأطفال المقيدين فى مدارس المرحلة الأولى وحوالى ٢٢ ٪ فقط من مجموع المقيدين فى المرحلة الثانوية وتصل هذه النسبة فى بعض الدول إلى حوالى ١٠ ٪ فقط من مجموع المقيدين .

لذلك فقط أكد المؤتمر ضرورة التوسع فى جميع مراحل التعليم الأولى والثانوى والعالى . كما أكد أن هناك ضرورة كبيرة للتوسع فى تعليم البنات والعناية بتعليم الكبار ، وأن لا ينظر إلى تعليم الكبار على أنه مجرد ازالة الأمية أو تعليم القراءة والكتابة . فبرامج تعليم الكبار وخصوصا إذا كانت موجهة للأفراد الذين حصلوا على قسط أولى من التعليم يجب أن تقدم خبرات جديدة ترتبط بنشاط هؤلاء الأفراد فى بيئاتهم المحلية ، وأن تساعدهم على تفهم وتقبل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى تأخذ طريقها سريعا فى القارة الأفريقية وأن تجعلهم قادرين على المساهمة فى توجيه هذه التغيرات لما فيه صالح المجتمع الأفريقى .

كما أوضح المؤتمر أن الاحتياجات من التعليم ليست احتياجات كمية فقط ، فبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية بالقارة تحتاج إلى احداث تغيرات جوهرية

فى برامج التعليم . فهناك ضرورة إلى العناية بالتعليم التقنى فى مختلف مراحله وأن يكيف المحتوى الثقافى لهذا التعليم بما يسد احتياجات البلاد من القوى العاملة المدربة . كما أن هناك حاجة كبيرة للعناية بتدريس العلوم فى مناهج المدرسة الثانوية حتى تتلاءم المدرسة الثانوية العامة مع متطلبات عصر جديد يعتمد على العلم والمهارة الفنية والتكنولوجية . كما أكد المؤتمر أن هناك حاجة شديدة إلى تكييف المحتوى التعليمى فى مدارس المرحلة الأولى وفقا لاحتياجات البيئة الريفية فى أفريقيا . فاقتصاديات أفريقيا مازالت ، كما ينتظر أن تستمر لفترة طويلة ، اقتصاديات زراعية . لذلك يجب أن يعطى ثقل من منهج هذه المرحلة لاحتياجات الزراعة بحيث تساعد المدرسة فى احداث التغيرات المطلوبة فى أساليب الزراعة ونظم الحياة الريفية بالقارة .

ولا شك أن هذا التطوير الكمى والكيفى فى التعليم يحتاج إلى قوى عاملة كبيرة فى صورة مدرسين ، كما يحتاج إلى امكانيات مالية طائلة لبناء المدارس وتجهيزها لدفع مرتبات وأجور المدرسين . إن التعليم فى أفريقيا بالرغم من تخلفه فى معظم دول القارة يستنفذ جزءا كبيرا من ميزانيتها ، فبعض الدول تصرف حوالى ٢٣ ٪ من مجموع ميزانيتها على التعليم ، ومن الواضح أن أى توسع جديد فى التعليم يستلزم زيادة المصروفات عليه .

لذلك فإن دول القارة تحتاج إلى مساهمة الدول الأجنبية المتقدمة اقتصاديا فى تمويل برامج التنمية التعليمية بها كما تحتاج قبل كل هذا إلى تبنى سياسة لتخطيط التعليم على المدى القصير والطويل تعتمد على تحديد الأولويات فيه ، وأن يرتبط هذا التخطيط للتعليم ارتباطا وثيقا بالتخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية فى هذه الدول .

أولويات التعليم فى الدول الأفريقية :

أكد مؤتمر أديس أبابا ضرورة إحداث نمو متوازن فى التعليم فى جميع دول القارة يؤدى إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع شعوبها ويساهم أقصى مساهمة ممكنة فى احداث تنمية اقتصادية واجتماعية سريعة . على أن جميع دول وسط القارة قد أجمعت على أن احداث تنمية سريعة للتعليم فى جميع مراحله قد يؤدى فى المدى القصير إلى مشكلات كثيرة بسبب الحاجة إلى أنواع معينة من التعليم فى الوقت الحاضر ، وعلى أن بناء هيكل تعليمى متوازن يحتاج إلى تكاليف باهظة لاتقدر عليها الدول الافريقية فى المدى القصير .

لذلك فقد رأت الدول الأفريقية أن تحدد أولوياتها من التعليم على المدى القصير ، وأن يكون تحديد هذه الأولويات موجها توجيها مباشرا نحو الاسراع فى عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وقد حدد المؤتمر أولويات التعليم فى الدول الافريقية فيما يلى :

١ - التعليم الثانوى :

أوضح المؤتمر أن بعض الدول الأفريقية قد أهملت تنمية التعليم الثانوى وما بعد الثانوى بالنسبة لاهتمامها بالتوسع فى التعليم الأولى . وأكد المؤتمر أن التطور الاقتصادى للدول الافريقية ، كما هو الحال فى سائر الدول الأخرى ، يعتمد اعتمادا كاملا على المهارات والخبرات التى تعطى فى المؤسسات التعليمية التى تستقبل تلاميذها ابتداء من سن الخامسة عشر . لهذا فإن الأولوية يجب أن تعطى للتوسع فى تعليم المرحلة الثانوية وما بعدها قبل تعميم التعليم الأولى . هذا بالطبع إذا كانت الموارد الاقتصادية للدولة لا تستطيع تحقيق الهدفين فى نفس الوقت . وأوضح المؤتمر أيضا أن الدول الأفريقية فى حاجة شديدة إلى قوى عاملة ماهرة من المستوى الثانوى وما فوق الثانوى من التعليم أكثر كثيرا من حاجتها إلى قوى عاملة ذات تعليم جامعى . فإن تحقيق خطط هذه الدول للتنمية الاقتصادية والاجتماعية يتطلب أعداداً عظيمة من المعلمين والمدرسين والتقنيين ومساعدى المهندسين والممرضات والكتبة والعمال المهرة وغيرهم من ذوى المهارات التى تتطلب تعليما متوسطا أكثر من حاجتها إلى أطباء أو مهندسين أو مصممين أو علميين من خريجى الجامعة . وتوفير الأعداد القليلة المطلوبة من هذه الفئات الأخيرة قد يتم باستيرادها من الخارج بتكاليف قليلة نسبيا ، أما العجز فى الفئات الأولى فإنه من الضخامة بحيث لا يمكن توفيره أبدا من الخارج مما يكون عاملا كبيرا فى اعاقة النمو الاقتصادى والاجتماعى لأفريقيا .

(ب) تطوير مناهج الدراسة :

وفى نفس الوقت الذى أعطى فيه المؤتمر أولوية للتعليم الثانوى أوصى بإعادة النظر فى مناهج الدراسة لجميع مراحل التعليم بحيث تستجيب هذه المناهج إلى الاحتياجات المتغيرة لمجتمعات أفريقيا . فبالنسبة للمرحلة الثانوية والعالية يجب أن تعطى أولوية لتطوير مناهج التعليم التقنى وذلك لتوفير الاحتياجات من القوى العاملة المدربة تدريباً فنيا لتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وفى التعليم الثانوى العام يجب أن يعطى اهتمام أعظم لتدريس العلوم . أما بالنسبة

للمرحلة الأولى فقد أوضح المؤتمر أنه لا يمكن إحداث تكامل بين التعليم فى هذه المرحلة ومتطلبات التنمية الاقتصادية إلا بتكييف منهج المدرسة الأولية وفقا لاحتياجات المجتمعات الزراعية الحديثة . لذلك يجب ألا تعطى الأولوية لتعميم التعليم الأولى فى هذه المرحلة من التطور الاقتصادى والاجتماعى للدول الافريقية، ولكن إلى تطوير منهج المدرسة الأولية فى الريف التى يكون أبناؤها غالبية تلاميذ هذه المرحلة بحيث تخرج شبابا من التعليم الثانوى تحقق مبادئ التنوع والشمول ، وعلى رأسها صيغة بوسائل استخدام طرق الزراعة الحديثة .

(جـ) إعداد المعلم :

أوصى المؤتمر أيضا بأن يعطى اعداد المعلم أولوية خاصة ، ومن الواضح أن التوسع فى أعداد المعلمين مرتبط ارتباطا وثيقا بالتوسع فى التعليم الثانوى حيث أن تلاميذ هذا النوع من التعليم هم خريجو المدرسة الثانوية . وترجع أهمية اعطاء الأولوية لإعداد المعلمين إلى أن أى تطوير فى نوع التعليم بالمرحلة الابتدائية يتوقف توقفا كاملا على نوع المعلم الذى سوف يقوم بالعمل فى هذه المرحلة . ومن الناحية الكمية فلا يمكن إحداث أى توسع فى التعليم الأولى قبل توفير الأعداد اللازمة من المعلمين الذين سيقومون بالتدريس فى مدارس هذه المرحلة .

(د) تعليم الكبار :

أوصى المؤتمر كذلك بأن يعطى تعليم الكبار أولوية خاصة فى الدول الأفريقية . فقد أثبتت خبرة الدول المتقدمة أن الارشاد الزراعى حتى بين المزارعين الجهلاء يمكن أن يؤثر تأثيرا عظيما على زيادة انتاجيتهم . ولما كان من الصعوبة خصوصا على المدى القصير توفير الأعداد المطلوبة من العمال الماهرين من الجهاز التعليمى ، فإن أسرع السبل لزيادة انتاجية العامل سواء فى الزراعة أو الصناعة هو العناية بتعليم الكبار تعليما سريعا فى أثناء العمل وهو نوع التعليم الذى أهملته الدول الافريقية حتى الآن إهمالا تاما .

وفى ضوء أولويات التعليم فى القارة حدد المؤتمر أهداف خطة تنمية التعليم فى أفريقيا على المدى الطويل فيما يلى :

١ – جعل التعليم الأولى لمدة ٦ سنوات عاما ومجانا وإلزاميا لجميع الأطفال فى ميعاد غايته ١٩٨٠ .

٢ – يقبل التعليم الثانوى فى نهاية الخطة ٣٠٪ من مجموع التلاميذ الذين أكملوا

دراستهم فى المرحلة الأولى .

٣ – يقبل التعليم العالى والجامعى فى نهاية الخطة ٢٠ ٪ من مجموع التلاميذ أكملوا تعليمهم الثانوى .

٤ – يؤلف المقيدون فى الكليات العلمية والعملية ٦٠ ٪ من مجموع المقيدين فى التعليم العالى والجامعى .

٥ – تحسين مستوى التعليم والمنهج المدرسى فى جميع المراحل بما يتلاءم مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى أفريقيا .

أولويات التعليم فى الدول العربية :

وكما حدث بالنسبة للدول الافريقية ، فقد واجه المسئولون عن التعليم فى البلاد العربية مشكلة عظم الاحتياجات التعليمية على نطاق العالم العربى وضرورة وضع استراتيجية للتعليم للبلاد العربية يتحدد فيها وبواسطتها مسار التعليم وأولوياته بما يحقق التنمية الشاملة للمجتمعات العربية . فصدر فى عام ١٩٧٢ قرار عن المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب الذى عقد فى صنعاء باليمن فى ديسمبر ١٩٧٢ بوضع استراتيجية للتطوير التربية فى البلاد العربية . ودعا هذا القرار إلى تشكيل لجنة عربية تضم عددا من كبار المفكرين والمربين العرب لوضع استراتيجية لتطوير التربية العربية يمكن أن يستهدى بها كل قطر عربى فى وضعه لخططه التربوية . وانطلقت هذه اللجنة فى عملها لمدة أربع سنوات حيث تم انجاز مشروع التقرير النهائى ، وقدم للمؤتمر الرابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الذى عقد بالقاهرة فى المدة من ١٩٧٥/١٢/٢٧ إلى ١٩٧٦/١/١ . وفى أكتوبر ١٩٧٧ قدمت اللجنة تقريرها النهائى ، وهو التقرير الذى أجازه المؤتمر العام الاستثنائى للمنظمة فى دورته غير العادية بالخرطوم عام ١٩٧٨ .

وقد حدد تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية الأولويات التالية للتعليم فى البلاد العربية ضمن نطاق الاستراتيجية المقترحة فى العناصر التالية :

١ – التعليم الأساسى : لإقرار الأصول الديمقراطية فى التربية العربية ومعالجة الفئات المحرومة .

٢ – تنويع التعليم الثانوى : لتوفير الأطر المتوسطة اللازمة للتنمية الشاملة .

٣ – النهوض بنوعية التربية : لتجنب الفقد فى التربية بأسبابه ومظاهره .

٤ – تطوير مؤسسات التعليم العالى : لقطع مسافات التخلف بسرعة وتوجيه المستقبل العربى نحو الأهداف المنشودة وربطه بمطالب التنمية الشاملة .

٥ – تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم : للرفع من نوعية التعليم .

٦ – تطوير الإدارة التربوية : لضمان سرعة الحركة وجودتها على مستوى العمل التربوى كله .

١ – التعليم الأساسى :

ترجع الأهمية التى أعطتها استراتيجية التربية العربية للتعليم الأساسى ووضعه فى المرتبة الأولى من الأولويات إلى الاعتبارات التالية :

١ – بروز أهمية التعليم الابتدائى على قمة الأسبقيات فى الوقت الحاضر بعد أن أحتل المرتبة التالية بعد التعليمين الثانوى والعالى خلال الستينيات ، وكما تقول الاستراتيجية ، «ففى تلك السنوات ساد الاعتقاد بأن لهذين التعليمين بالذات الدور الأول فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية واقترن ذلك بظهور ميدان جديد أسهم فيه المربون والاقتصاديون هو التخطيط التربوى . وركز هذا الميدان على التخطيط لهذين النوعين من التعليم فى محاولة لربطهما بالتنمية . غير أن تأكيد الجوانب الاجتماعية للتربية . واسهام هذا التعليم فى تحقيق توزيع أفضل للدخول، وإدراك أهمية اقرار الأصول الديموقراطية للتربية والحياة الاجتماعية قد عاد بهذا التعليم إلى مكان الصدارة فى ترتيب الأسبقيات » .

٢ – اعتماد مبدأ تكافؤ الفرص واقراره كحق أصيل فى التعلم لكل مواطن مع توفير الظروف الاقتصادية والاجتماعية التى تمكنه من ذلك .

٣ – التحول فى التنمية بمفهومها الاقتصادى البحت إلى مفهومها الشامل والادراك المتزايد بأن التوزيع العادل للدخول لا يأتى نتيجة آلية للنمو الإقتصادى ، وانما نتيجة توجه استراتيجية التنمية إلى خلق مشاركة أوسع فى عوائدها ونتائجها . فالتعليم الأساسى فى ظل هذا المفهوم الشامل للتنمية ضرورة اقتصادية واجتماعية ، فهو السبيل إلى تمكين الجماهير التى لم تتأثر بنمو القطاع الحديث من الاقتصاد من المشاركة الايجابية فى عملية التنمية .

وقد أخذت استراتيجية التربية العربية بمفهوم شامل للتعليم الأساسى باعتباره التعليم الذى يمثل الحد الأدنى للحاجات التعليمية والذى يمكن الانسان العربى من المشاركة الايجابية فى الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

وهذا التعليم يتضمن بالضرورة التعليم الوظيفى للقراءة والكتابة والحساب ، والمعرفة والمهارة اللازمة للانتاج وقواعد الصحة والمهارات العملية والتخطيط الأسرى وأساليب التغذية السليمة والمعارف والمهارات المطلوبة لممارسة حقوق وواجبات المواطنة . وهذا المفهوم الشامل للتعليم الأساسى يجعل برامج محو الأمية تقع ضمن اطاره العريض وبالتالى يكون له أسبقية أولى كذلك .

إلا أن هذا يعنى أن تتحول برامج محو الأمية من مفهومها التقليدى إلى مفهوم أشمل ويجنبها القصور الذى تعانى منه حاليا .

٢ - تنويع التعليم الثانوى :

احتل هذا التعليم بحكم تاريخه وتطوره فى السياق الاجتماعى مكانه كبيرة فى السلم التعليمى ، وتحكمت فيه فى البلاد العربية عوامل تاريخية وجهته نحو مسار أكاديمى نظرى . فمن ناحية اقتصر هذا التعليم على نخبة من المنتهين من التعليم الابتدائى ، وهذه النخبة عادة ما كانت نخبة اقتصادية واجتماعية . ومن ناحية ثانية ارتبط هذا التعليم بالتعليم العالى والجامعى أكثر من ارتباطه بالتطورات الاقتصادية والاجتماعية .

وفى ضوء هذه الأوضاع بالنسبة للتعليم الثانوى أكدت استراتيجية تطوير التربية العربية على أهمية تنويع هذا التعليم كأولوية لمواجهة لزوم ارتباط التعليم بحاجات التنمية فى المجتمعات العربية . كما أكدت الاستراتيجية على ضرورة النهوض بالتعليم التقنى والمهنى بالنظر إلى أهمية تنمية الموارد البشرية التقنية المدربة والقادرة على استيعاب تكنولوجيات العصر . كما أشارت الاستراتيجية إلى أهمية تغذية التعليم العام بالدراسات التطبيقية التكنولوجية انطلاقا من أن العصر الحديث يتميز بتقدم كبير فى مجال العلم والتكنولوجيا ، وأن العناصر العلمية والتكنولوجية أصبحت عنصرا هاما من عناصر الثقافة العامة التى تمكن الفرد من المشاركة الفعالة فى الحياة المعاصرة واستخدام وانتاج الأدوات التى أبدعتها التكنولوجيا الحديثة وفهم العالم المحيط به . ويعنى ذلك اجرائيا تجريب نماذج جديدة من التعليم الثانوى مبادئ التنوع والشمول ، وعلى رأسها صبغة المدرسة الشاملة .

٣ - النهوض بنوعية التربية :

أعطت استراتيجية تطوير التربية العربية اهتماما خاصا وأولوية واضحة للنهوض بنوعية التعليم المقدم . وأشارت إلى أن النهوض بالنوعية يتطلب تحقيق

الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم واحداث التكامل بينهما . ذلك أن الأخذ بمبدأ التنمية الشاملة اطارا للاستراتيجية يعنى الترابط بين النواحى الكمية والنواحى الكيفية . فالسعى مثلا نحو ديموقراطية التعليم يدعو إلى تعميم التعليم ، لا لمجرد اتاحة الفرصة أمام الجميع ، ولكن لضمان فرص مكافئة للنجاح والتقدم والنمو لأكبر عدد منهم . كما أن التركيز فقط على الكفاية الداخلية ، بمعنى زيادة قدرة النظام التعليمى على تخريج أكبر قدر من الطلاب الداخلين فيه ، قد يعوق التعليم عن القيام بوظائفه الاقتصادية والاجتماعية وهو ما نقصده بالكفاية الخارجية . ولذلك فإن البنى التربوية فى البلاد العربية لابد من اعادة تشكيلها وتحديد وتنمية محتوياتها وأساليبها حتى يتحقق لهذه البنى كفايتها الداخلية والخارجية ، فالكفاية الداخلية للنظم التعليمية تأتى أساسا من ارتفاع نسب الرسوب والتسرب ، وانخفاض الكفاية الخارجية ترجع فى الأساس إلى عدم ملاءمة المناهج وطرق التدريس والنقص فى الأجهزة العلمية وسيادة اللفظية والتلقين والنقص فى تأهيل المعلمين وسوء ادارة المدرسة وعدم كفاية المبانى التعليمية .

وهذه النظرة المتكاملة لجوانب الكم والكيف ، وللكفاية الداخلية والخارجية ، تعنى الاهتمام بعدة جوانب أهمها :

١ – تغيير فلسفة التربية ومحتواها وأدواتها وتعديل علاقاتها بالمجتمع لكى تحسن من وظيفتها الأساسية وهى المساهمة فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٢ – العمل على تحقيق التوازن فى التربية العربية ، بمعنى التوازن بين الدراسات الانسانية والأدبية والدراسات العلمية والتقنية ، والتوازن بين أحجام التعليم وفروعه ، والتوازن بين مخرجات التعليم فى كل مراحله ومدخلاته فى مرحلة تالية ، والتوازن بين مخرجات التعليم واحتياجات المجتمع .

٣ – اتخاذ «الخبرة» محورا لتطوير المناهج فى جميع مراحل التعليم ، واستثمار العلاقات بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية .

٤ – توجيه عناية خاصة بتعليم اللغة العربية بحيث تحتل مكانها الطبيعى فى مناهج التعليم فى مختلف المراحل .

٥ – العناية باللغات الأجنبية فى مختلف مراحل التعليم .

٦ – توجيه عناية خاصة لتدريس العلوم والرياضيات الحديثة .

٧ – اعطاء اهتمام خاص بتوفير الكتب المدرسية الصالحة باعتبارها من أهم أدوات التعليم .

٨ – الاهتمام بالبحوث التربوية الأساسية منها والميدانية .

٩ – الاهتمام بالتخطيط التعليمى من حيث أساليبه واتجاهاته .

٤ – تطوير التعليم العالى :

احتل تطوير التعليم العالى أولوية واضحة فى استراتيجية تطوير التربية العربية . وكما تقول الاستراتيجية «إن مستقبل الأمة العربية على المدى القريب والبعيد على السواء يتوقف على هذا التعليم باعتباره السبيل إلى اعداد القوى البشرية المتخصصة ، واعداد الباحثين والقادة فى مجالات العمل والانتاج ، وأداة تجديد الثقافة . وهذا يتطلب أن نجعل من هذا التعليم أسبقية من الأسبقيات التى ينبغى البدء بها» . ويتطلب ذلك الأخذ بعدة اعتبارات أهمها :

١ – تنسيق الجهود المبذولة للتوسع فيه بين البلاد العربية بما يمنع التكرار بين المؤسسات ويجنب الفقد فى الجهود المبذولة فيه .

٢ – اعادة النظر فى التخصصات المقدمة فيه فى ضوء مسوح شاملة لاحتياجات الوطن العربى فى مسيرته نحو التنمية الشاملة .

٣ – طرح نماذج جديدة من التعليم العالى كالكليات المتوسطة والكليات البيئية والجامعات المفتوحة والتعليم بالمراسلة والتعليم المتناوب .

٤ – ممارسة جهود مركزة لتكون الجامعات العربية مراكز فكر وتأهيل فتضطلع بدور خلاق فى تحقيق الأصالة والتجديد .

٥ – ايجاد علاقات ايجابية بين الجامعات العربية بعضها وبعض واستحداث صيغ فعالة لذلك .

٥ – تطوير إعداد المعلمين وتدريبهم :

إن الارتقاء بمهنة التعليم من أولى الاسبقيات فى نظر استراتيجية تطوير التربية العربية . ويتحقق هذا الارتقاء بتطوير اعداد المعلمين وتدريبهم وتحسين مستوياتهم المعرفية والمهنية . ويتم ذلك بعدة طرق أهمها :

١ – توحيد مصادر إعداد المعلم وتحقيق التكامل بين الإعداد والتدريب .

٢ – وضع شروط مناسبة لاجتذاب أفضل العناصر للالتحاق بكليات التربية .

٣ – وضع نظام يكفل متابعة مناهج كليات التربية وأساليبها فى التعليم وتقويمها وتطويرها واتصالها بالجديد باستمرار واستثمارها للمستحدثات والتقنيات الحديثة فى الإعداد والتدريب .

٤ – عدم وقوف مسئوليات كليات التربية عند حد إعداد معلم التعليم العام ، فهناك حاجة إلى معلم تعليم المعاقين ، وإلى المعلم الموجه وإلى معلمى التعليم التقنى فى مختلف التخصصات .

٦ – تطوير الادارة التربوية :

إن تطوير التربية العربية يتوقف – كما تقول استراتيجية تطوير التربية العربية – على تطوير إدارة التعليم لما لها من تأثير مباشر على اتخاذ التدابير اللازمة بشأن الأسبقيات المشار اليها سابقا . فتنفيذ التعليم الأساسى وتحقيق أهدافه وتنويع التعليم الثانوى وتحريك التعليم التقنى والعناية به والنهوض بنوعية التعليم وتطوير مؤسسات التعليم العالى والجامعى وتمكين المعلمين من الارتقاء بمهنتهم يعنى تطورا شاملا للإدارة التربوية واعتبار ذلك أسبقية ولازمة للاسبقيات الأخرى. ويعنى ذلك جوانب ادارية مختلفة ، منها :

١ – توحيد الإشراف والتوجيه لجميع مؤسسات التعليم الجامعى فى كل قطر حتى تتضح الأهداف الكبرى والرؤية المستقبلية . وتجنيب هذه المؤسسات الغموض والتكرار فى الجهد .

٢ – توثيق العلاقات بين أجهزة التخطيط والمتابعة على المستوى القطرى .

٣ – اقرار مبادئ اللامركزية وأشكالها ووسائلها تحقيقا للديموقراطية وتأصيلا لمبدأ المشاركة .

٤ – الربط بين السلطة والمسئولية على شتى المستويات لضمان السرعة فى الحركة والإنجاز وتشجيع المبادرات .

٥ – اعتماد الأساليب الحديثة فى الإدارة واتخاذ الوسائل الكفيلة بجمع البيانات واذاعتها والافادة عنها لتكون أساساً سليماً لاتخاذ القرارات .

أولويات التعليم فى مصر :

حددت استراتيجية التعليم فى مصر الموضوعة فى يولية ١٩٨٧ أولويات تطوير التعليم فى مصر تحت عنوان محاور الاستراتيجية .

وتتضمن هذه الأولويات العناصر الأساسية الأربعة التالية :

١ – زيادة فعالية ديموقراطية التعليم .

٢ – التوسع فى التعليم التقنى والارتقاء بمستواه .

٣ – حسن إعداد المعلم وتأهيله .

٤ – زيادة فعالية الإدارة التعليمية .

١ – زيادة فعالية ديموقراطية التعليم :

أكدت استراتيجية التعليم لعام ١٩٨٧ أهمية توفير الامكانات المادية لتوفير فرص التعليم المتكافئة لجميع الأطفال فى سن الالزام كتوفير الاعتمادات المالية ، وزيادة معدل انشاء المدارس والفصول وتوفير المدرسين وتجشيع دور الجهود الذاتية فى توفير الامكانات . كما أكدت أيضا أهمية اتاحة فرص متساوية لمختلف الجماعات والبيئات للحصول على النوعيات المختلفة من التعليم ، واستيعاب كل الأطفال بمرحلة التعليم الأساسى ، ودعم التعليم غير النظامى لتقديم فرص متكافئة للصغار والكبار الذين فاتتهم فرص التعليم أو رسبوا فيه ، وإحكام الإشراف على التعليم الخاص وعلاج ظاهرة الدروس الخصوصية .

٢ – التوسع فى التعليم التقنى والارتقاء بمستواه :

أكدت استراتيجية تطوير التعليم فى مصر لعام ١٩٨٧ أولوية التوسع فى التعليم التقنى والمهنى توفيرا للقوى البشرية القادرة على الانتاج وتحقيق التنمية والارتفاع بمستوى هذا التعليم وصولا إلى إقامة المجتمع المنتج . ومن أجل ذلك نادت الاستراتيجية بأهمية التخطيط لهذا التعليم وتطوير محتواه ووسائله التعليمية وتوفير مدارسه ومعاهده والعناية بإعداد معلميه وتأهليهم التأهيل الرفيع ، والربط الوثيق بينه وبين قطاعات الانتاج والخدمات ، وتوفير مصادر مالية فعالة لتمويله .

٣ – حسن إعداد المعلم وتأهيله :

أكدت الاستراتيجية أهمية دور المعلم فى العملية التعليمية باعتباره حجر الزاوية فى تطوير التعليم . ومن أجل ذلك ترى الاستراتيجية ضرورة توحيد مصادر اعداد المعلم من حيث المستوى ، وأن يكون هذا المستوى هو التعليم العالى سواء تمثل ذلك فى كليات جامعية للتربية أو كليات عليا تابعة لوزارة التعليم العالى . كما ترى الاستراتيجية أهمية تطوير دور المعلمين والمعلمات على نحو

يحقق التوازن بين محتوى المادة الدراسية والاعداد التربوى والمهنى حتى يتم اعداد المعلمين وفق الأسس المهنية والتربوية السليمة . كما أكدت الاستراتيجية على ضرورة اتباع أسلوب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بهدف رفع مستوى ثقافتهم العامة ومعلوماتهم العلمية والتربوية وتحديثها وتحسينها على أساس منتظم ومتواتر .

٤ - زيادة فعالية الإدارة التعليمية :

أوضحت استراتيجية التعليم فى مصر لعام ١٩٨٧ أن نجاح العملية التربوية يتطلب أن تشرف عليها إدارة تعليمية واعية وقادرة . ومن أجل ذلك أكدت الاستراتيجية على ضرورة اتباع مبدأ مركزية التخطيط والمتابعة بحيث تتولى وزارة التعليم ، وعليها متابعة الجهات التى تتولى تنفيذ هذه الخطط وهى المديريات التعليمية . كما أكدت الاستراتيجية أهمية تدعيم ادارات التعليم وتنظيم العلاقات بينها وبين المديريات التعليمية بالمحافظات والمجالس الشعبية المحلية . وتدعيم إدارة المدرسة باعتبارها الوحدة الأساسية للتعليم بما يعنى اعطاء المديرين والنظار صلاحيات أوسع فى الإدارة . كما أشارت الاستراتيجية إلى أهمية تحديث الإدارة التعليمية على اختلاف مستوياتها المركزية واللامركزية بحيث تستطيع أن تؤدى عملها طبقا لمعلومات صحيحة وكافية .

الفصل العاشر

مشكلات التخطيط التعليمي

الفصل العاشر

مشكلات التخطيط التعليمي

يواجه مخططو التعليم خصوصا فى الدول النامية صعوبات أو مشكلات كثيرة فى محاولاتهم وضع الخطط التعليمية أو متابعة تنفيذها . وقد كان لهذه المشكلات أثر كبير فى عدم احراز تقدم واضح فى تخطيط التعليم على أسس علمية سليمة متكاملة . وكثير من هذه المشكلات مازالت تقابل الدول المتقدمة، الا أن الامكانيات البشرية والمادية التى لديها تجعلها أكثر قدرة على حل المشكلات والتغلب على الصعوبات التى تعترضها . لذلك فإننا سنوجه اهتمامنا فى هذا الفصل على مشكلات التخطيط التعليمى فى الدول النامية .

ويمكن تلخيص أهم هذه المشكلات التى تعترض الدول النامية فيما يلى :

١ – نقص البيانات والاحصائيات الأساسية للتخطيط التعليمى .

٢ – قلة الخبراء والأفراد والمدربين على التخطيط التعليمى .

٣ – عدم وجود وعى تخطيطى مناسب .

٤ – عدم كفاءة التنظيمات والأجهزة المسئولة عن التخطيط التعليمى .

٥ – تغير الظروف والأحوال قبل الانتهاء من اعداد الخطة أو اثناء تنفيذها .

٦ – قلة المخصصات المالية لتنفيذ الخطة التعليمية .

٧ – عدم توافر القوى البشرية لتنفيذ الخطة التعليمية .

سنتحدث عن كل هذه المشكلات بشىء من التفصيل .

أولاً : نقص البيانات والاحصاءات الأساسية للتخطيط التعليمى :

من الصعوبة بمكان وضع أى خطة للتعليم بدون امداد مخططى التعليم بيانات تعداد السكان ، وتوزيعهم تبعا للسن والجنس ، وتقديرات الزيادة بالبيانات والاحصاءات الأساسية اللازمة لوضع الخطة . وتشمل هذه فى السكان خلال سنوات الخطة تبعا للسن والجنس تبعا للريف والحضر وغير ذلك من البيانات

الديموجرافية . كما تشمل هذه البيانات بيانات عن القوى العاملة وتوزيعها تبعا للمهن والقطاعات الاقتصادية وتبعا للسن والجنس . ومن المهم أن تكون هذه البيانات على سلسلة زمنية لفترة معقولة حتى يمكن استنتاج اتجاهات بخصوص التغيرات السكانية أو التغيرات فى تركيب القوى العاملة . كما يجب أن تشمل هذه البيانات احصائيات عن الاقتصاد القوى مثل الدخل القومى ، معدل الزيادة فى الانتاج وتراكم رأس المال ومعدلات التغير فى الانتاجية وغير ذلك . ومن الطبيعى أن تشمل هذه البيانات الاحصائيات الخاصة بالتعليم مثل أعداد التلاميذ المقيدين بالسنوات المختلفة والخريجين فى مراحل التعليم المختلفة على سلسلة زمنية معينة، وكذلك احصائيات عن أعداد المدرسين ونسب التسرب وتكلفة التلميذ فى المراحل المختلفة وغير ذلك من الاحصاءات الأساسية الخاصة بالتعليم .

ومن جميع هذه البيانات لا يتوافر فى الدول النامية غالبا سوى البيانات الخاصة بالتعليم ، وحتى هذه البيانات قد لا تكون على درجة كبيرة من الدقة . أما البيانات الأخرى فغالبا ما تكون غير موجودة ، وإن وجدت فلا يمكن الاعتماد عليها تماما . فتقديرات السكان تعتمد على أسس مهتزة ، كما أن قيودات المواليد والوفيات لا يمكن الوثوق منها تماما . هذا بالإضافة إلى أن الدراسات الخاصة بتقدير الاحتياجات من القوى العاملة على المدى القصير والطويل مازالت فى المهد بحيث لا يمكن على أساسها رسم سياسة للتعليم ، هذا إن وجدت هذه التقديرات أصلا .

لذلك فإن من أهم البرامج التى يجب على الدول النامية البدء فى تنفيذها هو انشاء الأجهزة المسئولة عن جمع هذهالبيانات ودراستها وتحليلها وجعلها فى الصورة التى يمكن للقائمين على أجهزة التخطيط التعليمى الاستفادة منها . وكلما أسرعت هذه الدول فى انشاء هذه الأجهزة كان ذلك من الأفضل حيث إن هذه الأجهزة تحتاج لوقت طويل حتى تستطيع أن تثبت أقدامها وتقوم بوظائفها على الوجه الأكمل .

ثانياً : نقص الأفراد المدربين على التخطيط التعليمى :

يمثل نقص الأفراد المدربين للقيام بعملية التخطيط مشكلة أخرى أمام المسئولين عن التخطيط التعليمى . فلا يوجد فى كثير من الدول معاهد تعليمية تقوم بالأبحاث الخاصة بالتخطيط التعليمى أو تقوم بإعطاء دراسات ومناهج خاصة به . ولما كان مفهوم التخطسط التعليمى مفهوما جديدا ، كما أنه ليس دراسة

تخصصية أو أكاديمية بالمعنى المعروف بل هو عمل جماعى يقوم به مجموعات من الأفراد ذوى تخصصات مختلفة ، لذلك فإنه لم يجد مكانا مناسبا حتى الآن فى مناهج الجامعات . فلا يوجد مثلا فى كلية التربية بالقاهرة فى مصر مناهج خاصة بالتخطيط التعليمى ولا يوجد بمكتبتها مراجع ذات وزن فى هذا المجال التربوى الحيوى(*) . وبسبب تجاهل الجامعات للدراسات التخطيطية التطبيقية ، فقد وجد التخطيط مكانا مناسبا له فى معاهد خاصة اقيمت لهذا الغرض ، وحتى هذه اللحظة لا يوجد العدد الكافى من هذه المعاهد لمواجهة الاحتياجات التخطيطية للبلاد النامية . فلا يوجد فى أفريقيا سوى معهد التخطيط القومى بالقاهرة الذى يحوى شعبة للتخطيط الاجتماعى والقوى العاملة ، ويكون التخطيط التعليمى جزءا هاما من برنامج التدريب والبحوث فى هذه الشعبة . كما أنشئ حديثا (عام ١٩٦٢) المعهد الأفريقى للتنمية الاقتصادية والتخطيط .

African Institute for Economic Development and Planning.

واختيرت له داكار مقرا . وقد انشئ المعهد تحت رعاية اليونسكو ويقوم بالتدريس فيه خبراء من اليونسكو ومكتب العمل الدولى . وينظم هذا المعهد دراسات وبحوث فى التخطيط التعليمى والقوى العاملة بالإضافة فى الدراسات والبحوث فى التخطيط الاقتصادى والصناعى وغير ذلك من مجالات التخطيط . ويحضر هذه الدراسات موظفون فى الدول الافريقية ممن يشغلون مناصب تخطيطية فى بلادهم ، كما أنشأ اليونسكو ابتداء من عام ١٩٦٢ فى بيروت وفى نيودلهى مركزين اقليميين لتدريب المخططين والمديرين للتعليم الأول لخدمة الدول العربية والثانى لخدمة الدول الآسيوية وينظم كل مركز دورات تدريبية طويلة لكبار موظفى وزارات التعليم فى الدول التى يخدمها كل مركز لتدريبهم على القيام بالبحوث فى تخطيط وإدارة التعليم .

وتحتاج الدول النامية إلى نوعين من برامج التخطيط التعليمى :

١ - برامج طويلة :

المدى لمدة سنة مثلا لتدريب عدد قليل من كبار الموظفين فى أجهزة التخطيط بالدولة ، ويتحدد هذا العدد تبعا لظروف الدولة الخاصة . ويحتاج هذا العدد القليل من الموظفين إلى دراسة عميقة فى أسس التخطيط العام والتخطيط

(*) لم يعد الحال الآن كما كان في الستينيات ، وأصبح للتخطيط التعليمي أقسام ومقررات في جميع كليات التربية في مصر وغيرها .

التعليمى وما يتصل بذلك من مبادئ الأحصاء التربوى والإدارة المدرسية والتمويل بحيث يصبحون قادرين على وضع خطط التعليم فى بلادهم . ويستحسن أن تكون هذه الدراسات فى المراكز الاقليمية الخاصة بالتخطيط التعليمى التابعة لليونسكو أو فى معاهد دولية أو قومية مثل معهد داكار أو معهد التخطيط القومى بالقاهرة وذلك للاستفادة من الخبرات المختلفة التى يجلبها معهم الدارسون من دولهم ومن خبرات القائمين بالتدريس بهذه المعاهد وجلهم من مستويات عالية .

٢ - برامج قصيرة المدى:

لصغار الموظفين العاملين فى أجهزة التخطيط التعليمى تستمر لعدة أسابيع . فلايكفى للقيام بالتخطيط التعليمى إعداد مجموعة صغيرة من المسئولين الكبار مهما كانوا على درجة عظيمة من القدرة والكفاءة ، فإن هذه المجموعة القائدة تحتاج إلى صف ثان مؤمن بأهمية العملية التخطيطية وعلى علم بأسسها وأساليبها حتى يتهيأ الجو المناسب للتخطيط التعليمى . ولما كان هذا التدريب يتم لأعداد كبيرة فخير له أن يتم فى البلد الذى يعمل فيه هؤلاء الموظفون وأن يكون على يد كبار الموظفين الذى يعملون فى أجهزة وادارات التخطيط الذين حصلوا أنفسهم على دراسة عميقة فى التخطيط التعليمى حتى يكون التدريب أقرب ما يكون إلى المواقع . وقد يكون من الضرورى أن يشترك فى تدريب هؤلاء بعض الخبراء الأجانب ممن لهم معرفة وخبرة بعمليات التخطيط فى الدول الأجنبية .

وبرامج التدريب للتخطيط التعليمى يجب أن تشمل المواضيع الثلاثة الأساسية التالية :

(أ) التنمية الاقتصادية والاجتماعية:

وهذه تشمل دراسة نظريات التنمية الاقتصادية والاجتماعية مع الاهتمام بالعلاقات والارتباطات المتبادلة بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، كما تشمل هذه الدراسة المبادئ والأسس الخاصة بتعبئة وتنسيق الجهود لإحداث التوافق بين التعليم وبين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والاجتماعية فى الدولة المعينة .

(ب) التربية والتعليم :

وهذه تشمل دراسة نظم التعليم وفلسفته والمشكلات الخاصة به عامة ، والمشكلات الخاصة بمراحله المختلفة . كما تشمل دراسة الاحتياجات وحل المشكلات الخاصة بالتعليم سواء من الناحية الكمية أو الكيفية . ويجب الاشارة هنا

إلى أهمية الدراسات المقارنة فى التربية لما لهذه الدراسات من أهمية كبيرة فى تبين العلاقات الموجودة بين أنماط المجتمعات وعاداتها وتقاليدها وفلسفتها ونظم التعليم السائدة فيها ، ولأهمية هذه الدراسات أيضا فى مساعدة الدارسين فى تعرف الطرق التى استطاعت بها كل دولة حل مشكلاتها التعليمية وفقا للظروف المحيطة بها .

(حـ) ادارة التعليم وتمويله :

وهذه تشمل ادارة التعليم وتنظيمه والمشكلات الخاصة بالإدارة وتوفير الأفراد وتنفيذ الخطط ومتابعتها وتقويمها وغير ذلك من المشكلات الادارية والتنظيمية . كما تشمل دراسة اقتصاديات التعليم ونظم تمويله واعداد ميزانيته ودراسة تكلفته وحساباته .

ويتضح من هذا أن إعداد البرنامج التدريبى وتنفيذه لمخططى التعليم يجب أن يكون مسئولية أفراد من تخصصات مختلفة . فيجب أن يكون بينهم الأخصائيون فى مشكلات السكان والقوى العاملة والخبراء فى الاقتصاد والاحصاء ومشكلات التنمية بالإضافة إلى رجال التعليم . إلا أن جميع هؤلاء يجب أن يتجهوا بتخصصاتهم المختلفة نحو وجهة واحدة هى علاقة هذه التخصصات المختلفة بمشكلات التعليم وتخطيطه .

ثالثاً : عدم وجود الوعى التخطيطى :

لعل من أهم عوامل فشل خطط التعليم هو عدم وجود وعى تخطيطى بين المسئولين عن وضع الخطة أو المسئولين عن تنفيذها ومتابعتها أو بين المستفيدين من التخطيط التعليمى . ومن الواضح أن التوسع فى عمليات التدريب لإعداد الصف الأول والصف الثانى من مخططى التعليم سيعمل على نشر الوعى التخطيطى والايمان به كحل للمشكلات التعليمية القائمة . إلا أن هذا الوعى يجب أن ينتشر بين جميع القائمين بإدارة التعليم ومتابعته وكذلك القائمين بالعملية التعليمية نفسها من مدرسين . بل يجب أن يمتد أيضا إلى أولياء أمور الطلبة والتلاميذ أنفسهم . فحيث أن هدف التخطيط التعليمى فى النهاية هو مقابلة احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع من التعليم والتنسيق بين احتياجات كل منهما بحيث يتم أقصى استفادة للموارد البشرية الموجودة لخير الفرد وخير الجماعة ، فإن وعى الشعب جميعه بأهمية التخطيط لتحقيق هذا الهدف يساعد تماما على نجاح العملية التخطيطية . لذلك فمن المهم بالنسبة للمسئولين عن التخطيط التعليمى نشر

الوعى التخطيطى بين جميع أفراد الشعب واستخدام جميع وسائل الإعلام لتحقيق ذلك عن طريق الصحافة أو الاذاعة أو التليفزيون أو المحاضرات أو غير ذلك . إن السلبية فى كل ما يتصل بالعملية التخطيطية سواء من جانب المسئولين عن تنفيذ خطط التعليم أو من جانب المواطنين تؤدى حتما إلى فشل التخطيط التعليمى . فنجاح التخطيط التعليمى يستلزم تضافر الجهود لإعداد رأى عام مستنير يتفهم المشكلات التى تواجه التربية والتعليم ويدرك مدى التوافق الذى يتم بينهما والذى هو هدف التخطيط السليم .

رابعاً : عدم كفاءة التنظيمات والأجهزة الخاصة بالتخطيط التعليمى :

إن جزءا كبيرا من الصعوبات التى تعترض وضع الخطط التعليمية ومتابعة تنفيذها يعود فى أغلب الأحيان إلى عدم كفاءة التنظيمات والاجهزة المسئولة عن التخطيط التعليمى . . فقد أثبتت أغلب الدراسات المتصلة بتخطيط التعليم فى الدول النامية أن التنظيمات القائمة المسئولة عن تخطيط التعليم فى هذه الدول غير قادرة على القيام بوظيفتها على الوجه الكامل ، لا لعدم وجود الأفراد المدربين لهذا العمل فحسب ، بل بسبب سوء تنظيم العمل فى هذه الأجهزة فمازال الطريق طويلا لتقوم هذه الأجهزة بعملها بالكفاءة المطلوبة . كما أوضحت هذه الدراسات أنه لا يوجد ترابط بين الأجهزة المسئولة عن التخطيط التعليمى فى وزارات التعليم والأجهزة المسئولة عن التخطيط الاقتصادى أو تخطيط القوى العاملة أو الأجهزة والادارات المسئولة عن التدريب فى وزارات أخرى مثل وزارة الصناعة والزراعة وغيرها .

ومن الواضح أنه لا يكفى فقط انشاء تنظيمات أو أجهزة ذات كفاية عالية لتخطيط التعليم لكى نضمن نجاح خطة التعليم ، فنجاح الخطة مرتبط ارتباطا وثيقاً بكفاية الأجهزة المسئولة عن تنفيذ الخطة . ولن ينجح تنفيذ الخطة إلا إذا وجدت إدارة للتعليم ذات كفاية وخبرة عالية . ولعل فشل خطط التعليم فى الدول النامية وضعف انتاجية الجهاز التعليمى وكثرة الفاقد فيه يعود أولا إلى سوء الإدارة القائمة على تنفيذ خطط التعليم . إن عدم وجود إدارة للتعليم ذات كفاية عالية يمثل مشكلة حقيقية للتخطيط التعليمى .

خامساً : تغير الظروف والأحوال قبل الانتهاء من اعداد الخطة الموضوعة أو أثناء تنفيذها :

سبق أن ذكرنا أن التخطيط للتعليم يتجه بطبيعته لأن يكون تخطيطا طويل المدى . ولما كانت المجتمعات الحديثة تتميز بأنها دائمة وسريعة التغير ، فإن

الفروض والأسس التى قامت عليها الخطة التعليمية قد تصبح غير ذات موضوع قبل الانتهاء من وضعها أو أثناء تنفيذها . ولا شك أن هذا يسبب مشكلات كثيرة للقائمين بالتخطيط التعليمى . فقد تبنى الخطة على أساس التنبؤ باحتياجات معينة من القوى العاملة خلال سنوات الخطة ، إلا أن التطور التكنولوجى أو اكتشاف مصادر جديدة للطاقة ، أو نمو اتجاهات ثقافية أو اجتماعية جديدة قد يهدم كل الأساس الذى قامت عليه الخطة . أو قد تبنى حسابات تكلفة الخطة على أساس معدلات معينة لتكلفة المبانى أو التجهيزات أو المصاريف الدورية إلا أن حدوث نقص فى بعض المواد اللازمة للبناء مما يتسبب عنه ارتفاع أسعارها ، أو ارتفاع فى سعر الأرض ، أو صعوبة فى استيراد التجهيزات من الخارج نتيجة نقص فى العملة الصعبة ، أو ارتفاع فى معدلات الأجور والمرتبات ، قد يجعل المخصصات المالية الموضوعة فى الخطة العامة للتعليم غير كافية مما يوثر فى امكانية تنفيذ خطة التعليم .

وإذا أخذنا مثلا من الخطة الخمسية الأولي للتعليم فى مصر ١٩٦٠ – ١٩٦٥ ، نجد أن الخطة قد وضعت فى اعتبارها التوسع فى التعليم الإعدادى الفنى بحيث تستكمل المدارس الاعدادية الفنية فى جميع المحافظات ، إلا أنه لم يمض سوى سنتين حتى تبين عدم الحاجة لهذا النوع من التعليم فجمد عدد هذه المدارس على أن تحول بالتدريج إلى مدارس اعدادية أو اعدادية عملية أو تجريبية .

كما وضعت خطة التعليم العالى غير الجامعى فى الخطة الخمسية الأولى باعتبار أن معاهد التعليم العالى تعد طلبتها ليكونوا فى مستوى خريجى الجامعة ومدة الدراسة بها أربع سنوات ، إلا أن الدراسات الحديثة للاحتياجات من القوى العاملة قد أوضحت الحاجة إلى أعداد كبيرة من طبقة التقنيين مما اضطر المسئولين عن تخطيط التعليم العالى إلى التوسع أيضا فى التخصصات التى تعد لها هذه المعاهد مع تغيير وظيفتها وعدد سنوات الدراسة بها لتعد هذه الطبقة من العاملين .

كما تبين أن تنفيذ مشروعات المبانى فى الخطة الخمسية الأولى قد تأخر كثيرا عن التوقيت الزمنى له . وقد كان من أهم معوقات التنفيذ ارتفاع سعر التكلفة عن السعر الذى تحدد فى الخطة ؛ فقد دلت عمليات متابعة تنفيذ مشروعات المبانى فى الخطة على ما يأتى :

١ – أن تقديرات تكلفة المبانى فى الخطة الخمسية الأولى لا تتمشى مع معدلات الأسعار الجارية فى السوق .

٢ – أن وضع سعر موحد لتكلفة المبانى ذات مواصفات واحدة فى جميع المحافظات لا يستقيم مع طبيعة التنفيذ العملى لاختلاف الأسعار فى محافظة عن أخرى .

ومن الواضح أن هذه المشكلة تحتم أن يكون التخطيط عملية متصلة مستمرة بحيث يعاد النظر فى الخطة عند تغير الظروف والأحوال التى تمر بها الخطة سواء أثناء وضعها أو أثناء تنفيذها .

سادساً : قلة المخصصات المالية لتنفيذ الخطة :

من أهم المشكلات التى تواجه الدول النامية هى مشكلة توفير المخصصات المالية المطلوبة للصرف على خطة التعليم ، وترجع هذه المشكلة أساسا إلى العوامل الثلاث التالية :

١ – انخفاض مستوى الدخل القومى للفرد .

٢ – ارتفاع معدلات تكلفة التعليم .

٣ – ازدياد الحاجة إلى التوسع فى التعليم .

وسندرس فيما يلى كل عامل على حدة وعلاقته بهذه المشكلة .

١ – انخفاض مستوى الدخل القومى للفرد :

تتميز الدول المتخلفة أو النامية بأن متوسط الدخل القومى للفرد منخفض انخفاضا شديدا . ولما كانت مصروفات الدولة أو الأفراد على التعليم ترتبط ارتباطا وثيقا بالدخل القومى أو متوسط دخل الفرد ، فإننا نلاحظ انخفاض نسبة ما تستطيع الدولة النامية تخصيصه للتعليم من دخلها القومى .

إلا أنه يلاحظ أن بعض الدول النامية تصرف جزءا كبيرا من دخلها القومى على التعليم . ولا شك أن هذا يسبب لهذه الدول مشكلات أخرى حيث إن أى زيادة فى مصروفات التعليم بدون زيادة مقابلة فى الدخل القومى قد تؤدى إلى بطء فى معدلات التنمية فى القطاعات الاقتصادية الأخرى مما يتسبب عنه بالتالى مشكلات للتعليم . وقد سبق أن ذكرنا فى فصل سابق ما حدث فى نيجيريا نتيجة زيادة المنصرف على التعليم حيث أدى هذا إلى تعويق حركة التنمية الاقتصادية

وبالتالى إلى فشل خطة التنمية التعليمية .

ولما كان من المنتظر ألا يزداد متوسط الدخل القومى للفرد فى الدول النامية زيادة سريعة نتيجة الزيادة السريعة فى السكان ، لذلك فمن المنتظر أن يبقى معدل ما يمكن تخصيصه للتعليم منخفضا أيضاً . ولا شك أن هذا سيخلق مشكلات كثيرة عند مواجهة الاحتياجات المتزايدة للتعليم فى هذه الدول .

٢ - ارتفاع معدلات تكلفة التعليم :

أثبتت الدراسات الاحصائية أن ما يتكلفه التلميذ سنويا فى مراحل التعليم المختلفة فى الدول النامية أكثر كثيراً منه فى الدول المتقدمة اذا نسبت هذه التكلفة إلى متوسط دخل الفرد فى هذه الدول . فقد تبين أن إعطاء جميع الاطفال ثمان سنوات من التعليم الأولى يكلف الدولة حوالى ٠,٨ ٪ من الدخل القومى فى الولايات المتحدة فى حين أنه يكلف جامايكا ١,٧ ٪ وغانا ٢,٨ ٪ ونيجيريا ٤ ٪ . ومن الواضح أن السبب فى هذا يعود إلى عوامل كثيرة أهمها أن متوسط مرتبات المدرسين فى الدول النامية كبير بالنسبة لمتوسط دخل الفرد بها . فمدرس المرحلة الأولية يحصل على ٣ أمثال متوسط دخل الفرد فى جامايكا ، و٥ أمثاله فى غانا ، و٧ أمثاله فى نيجيريا ، فى حين أن متوسط مرتبات مدرس هذه المرحلة فى الولايات المتحدة يصل إلى أقل من مرة ونصف متوسط دخل الفرد بها .

وفى المرحلة الثانوية نجد أن متوسط دخل مدرس هذه المرحلة يصل إلى حوالى ٣٠ ضعف متوسط دخل الفرد فى نيجيريا ، ١٢ ضعف دخله فى جامايكا وضعفه فقط فى الولايات المتحدة .

بالإضافة لهذا فإن تكلفة المبانى والتجهيزات فى الدولة النامية غالبا ماتكون أكثر كثيرا من مثيلاتها فى الدول المتقدمة . كتب أرثر لويس ، وخبرته بمشكلات أفريقيا التعليمية عظيمة ، يقول « إن العقبات التى تعترض توفير التعليم الثانوى فى أفريقيا لاتعود فقط إلى إرتفاع معدل التكلفة الدورية للتلميذ بل تعود أيضا الى ارتفاع تكلفة المبانى والتجهيزات اللازمة للمؤسسات التعليمية . فيمكن انشاء مدرسة ثانوية فى انجلترا بحوالى ٥٠,٠٠٠ استرلينى فى حين أن تكاليف مدرسة مماثلة فى غانا تستوعب نفس العدد من التلاميذ الذى تستوعبه نظيرتها فى انجلترا يصل إلى حوالى ٢٥٠,٠٠٠ جنيه استرلينى . ولا شك أن هذا يعود الى اعتقاد المسئولين عن التعليم فى غرب أفريقيا بأن المدارس الداخلية هى النوع المناسب من المدارس لأفريقيا ، حيث أن مشكلة انخفاض كثافة السكان تجعل من

الصعب انشاء مدارس فى جميع المدن ، كما أن سوء المواصلات يجعل الوصول إلى هذه المدارس شيئاً عسيراً .

٣ - ازدياد الحاجة إلى التوسع فى التعليم :

تتميز الدول النامية ، كما سبق أن أوضحنا ، بشدة الطلب على التعليم فى جميع أنواعه ومراحله . ويمكن ارجاع الحاجة إلى التوسع فى التعليم فى هذه الدول إلى الأسباب التالية :

(أ) حاجة قومية :

كثير من الدول النامية قد حصل على استقلاله حديثا . فقد ورثت هذه الدول من الاستعمار مشكلات كثيرة أهمها مشكلة الأمية المتفشية بين شعوبها وانخفاض مستوى التعليم بوجه عام . وقد نتج عن ذلك أن أصبحت ازالة الأمية بالنسبة لهذه الدول شعارا قوميا ورمزا لعهد جديد تسوده الكرامة والعدل بين الناس. بل إن الساسة فى أغلب هذه الدول قد التزموا أمام شعوبهم بأن ازالة الأمية هدف رئيسى من أهدافهم السياسية . لذلك فقد بدأت هذه الدول بمجرد استقلالها فى تبنى سياسة فعالة لنشر التعليم الابتدائى فى أقل فترة ممكنة مما نشأ عنه زيادة كبيرة فى المنصرف على التعليم فى هذه المرحلة .

بالإضافة لهذا فقد وجدت هذه الدول فى انشاء الجامعة تحقيقا لهدف قومى أكثر من أى شىء أخر . ولما كانت كثير من الدول النامية خصوصا دول أفريقية تتميز باختلاف القوميات بها ، فقد نتج عن هذا أن أرادت كل حكومة اقليمية فى الدولة الواحدة انشاء جامعة خاصة بها ، بل حاولت كل جامعة اقليمية أن تكون جامعة مكتملة بحيث تضم جميع الكليات المختلفة وقد تسبب هذا فى ارتفاع تكلفة التعليم الجامعى ارتفاعا كبيرا .

(ب) حاجة إدارية :

ورثت الدول النامية أيضا ، خصوصا الدول المستقلة حديثا ، من الاستعمار مشكلة قلة الوطنين القادرين على شغل المناصب الرئيسية فى الدولة . فقد حدث فراغ هائل فى الجهاز الادارى والفنى لهذه الدول عقب حصولها على الاستقلال مباشرة بسبب تخلى الموظفين الأجانب عن أعمالهم ووظائفهم طوعا أو بسبب السياسة القومية للدولة الهادفة إلى احلال الوطنيين محل الأجانب فى ادارة البلاد. وليس أدل على ذلك مما حدث فى الكونغو البلجيكى عقب استقلاله من استدعاء

بعض الطلبة ممن كانوا يدرسون فى الخارج لشغل مناصب الوزارة فى الدولة الجديدة مما دعى إلى تسمية حكومة الكونغو وقتئذ بحكومة الطلبة . ومن الواضح أن توفير هذه الأعداد الكبيرة من المديرين وأصحاب المهن العالية يستتبع التوسع فى التعليم العالى أو التوسع فى إرسال البعثات إلى الدول المتقدمة .

(جـ) حاجة اقتصادية :

تهدف جميع الدول النامية إلى رفع مستوى معيشة شعوبها بأقصى سرعة ممكنة للحاق بركب الدول المتقدمة اقتصاديا . وتنظر جميع هذه الدول إلى التعليم على أنه العامل الأول فى زيادة القدرة الانتاجية عن طريق تكويناً رأس المال البشرى المدرب الذى يستطيع احداث التنمية الاقتصادية . وبالرغم من الصعوبة فى ايجاد علاقة حسابية بسيطة بين التعليم أو التدريب وزيادة الكفاية الانتاجية ، فقد أخذتها هذه الدول كقضية مسلمة واعتبرت هذه العلاقة قائمة ووثيقة ، وأن أشد ما تحتاج اليه هو المهارة الناتجة عن التعليم والتدريب ، لقد آمنت هذه الدول أن أى زيادة فى مخصصات التعليم هى فى الحقيقة استثمار مربح سيعود على الدولة فى صورة نمو اقتصادى .

سابعا : عدم توافر القوى البشرية لتنفيذ الخطة :

يشكل نقص القوى البشرية اللازمة لتنفيذ خطط التعليم مشكلة كبيرة فى الدول النامية . فتنفيذ خطط التعليم فى هذه الدولة يحتاج إلى أعداد كبيرة من المدرسين والاداريين والمخططين للتعليم . وقد سبق أن أوضحنا ضرورة توافر المخططين القادرين على وضع الخطط التعليمية ومتابعة تنفيذها ، إلا أن المشكلة الكبيرة التى تواجهها هذه الدول هى عدم وجود المدرسين لتحقيق أهداف خطط التنمية التعليمية . ومن المعلوم أن تحقيق الالزام فى المرحلة الأولى من التعليم يتطلب توسعا مسبقا فى أعداد المعلمين اللازمين لتعليمب أفراد الشعب الذين سيدخلون مدارس هذه المرحلة . كما أن التوسع فى التعليم الثانوى يتطلب توسعا فى التعليم العالى والجامعى من مختلف التخصصات حتى يمكن توفير المدرسين الذين سيقومون بالتدريس فى مدارس المرحلة الثانوية .

وتبرز مشكلة أعداد المدرسين والمعلمين فى الدول النامية بسبب عاملين رئيسين :

١ – أن الدول النامية تعانى نقصا كبيرا فى التعليم الثانوى بحيث لا يكفى خريجو هذه المرحلة بفرض ذهاب أغلبهم للتدريس فى مدارس

المرحلة الأولى لتحقيق أهداف النمو فى هذه المرحلة .

٢ – أن التعليم العالى والجامعى فى أغلب هذه الدول خصوصا دول وسط أفريقيا على درجة من النمو لا تمكن الجامعة أو المعاهد العالية بها أن تعد لأعداد الكافية من المدرسين اللازمين للتوسع فى التعليم الثانوى . فإذا علم أن أى توسع فى التعليم العالى والجامعى سيكون ذا تكلفة عالية جدا نظرا لأن معظم القائمين بالتدريس فيه مستوردون من الجامعات الأجنبية الأوربية والأمريكية لتبين أن الوفاء بالأعداد المطلوبة لمدرسى المرحلة الثانوية سيقابل بصعوبات كثيرة .

بالإضافة لهذا فإن مشكلة اعداد القوى البشرية اللازمة للتدريس فى معاهد التعليم المختلفة تتفاقم كثيرا بسبب النظرة إلى مهنة التعليم ذاتها . فمهنة التعليم ليست جذابة للشباب المتعلم فى كثير من الدول النامية . والشباب المتعلم فى هذه الدول ينفر من العمل فى هذه المهنة بسبب تخلف هذه المهنة عن المهن أخرى فى ظروف العمل والأجر وما تمنحه من مكانة اجتماعية ومرتبة وظيفية . وفى بعض الدول المتخلفة والنامية يكون المدرسون الوعاء الذى يخرج منه قادة الفكر والسياسة ورجال الإدارة والحكم مما يسبب دائما نقصا فى عدد المؤهلين العاملين فى مهنة التدريس .

وقد أدت كل هذه العوامل إلى عدم توافر المدرسين المطلوبين لتنفيذ خطط التوسع فى التعليم مما تسبب عنه غالبا عدم امكانية تحقيق أهداف هذه الخطط .

يتضح مما سبق أن المشكلات التى يواجهها التخطيط التعليمى فى الدول النامية على درجة عظيمة من الضخامة بحيث يلزم تضافر الجهود فى هذه الدول لتوفير الامكانيات التى يطلبها المسئولون عن التعليم فيها لتحقيق أهداف الخطط التى يضعونها . كما يجب الاشارة إلى أن الدول النامية فى حاجة كبيرة إلى مساهمة ومعاونة الدول المتقدمة فى حل مشكلات التعليم بها ، وأن مجال التربية والتعليم مجال ضخم يمكن أن تثبت فيه الدول المتقدمة رغبتها الحقيقية الصافية لمعاونة الدول المتخلفة والنامية فى سبيل عالم أفضل يسوده الثقة والتفاهم والسلام .

مراجع الباب الرابع

المراجع العربية :

١ – أحمد فتحى سرور . استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، القاهرة ١٩٨٧ .

٢ – عبد الله عبد الدائم ، التخطيط التربوى ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٢ .

٣ – محمد منير موسى وعبد الغنى النورى ، تخطيط التعليم واقتصادياته ، دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٥ .

٤ – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، القاهرة ١٩٧٨ .

٥ – جامعة الدول العربية ، الإدارة الثقافية ، مشكلات التخطيط التربوى فى البلاد العربية ، القاهرة ١٩٧٦ .

المراجع الأجنبية :

1. Dartigue, M., Needs and Problems of Education in Africa, I.N.P., Cairo, Nemos, 466-67.

2. UNESCO, Final Report of Conference of African States on the Development of Education in Africa, Addis Abeba, 1961.

3. UNESCO, The Devlopment of Higher Education in Africa, Report of the Conference on the Development of Higher Education in Africa, Tananarive, 1962.

4. UNESCO, Report of the UNESCO Educational Investment Programming Mission to Nigeria, Paris, 1963.

الباب الخامس

اقتصاديات التعليم

الفصل الحادى عشر

التعليم والتنمية الاقتصادية

الفصل الحادى عشر

التعليم والتنمية الاقتصادية

تقديم :

سبق أن أوضحنا فى فصل سابق أن التخطيط التعليمى يستهدف فيما يستهدف احداث تنمية اقتصادية . وفى هذا الفصل سوف نحاول دراسة العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية . ولدراسة هذه العلاقة ودور التربية فى إحداث تنمية الاقتصاد لابد أولا من ايضاح بعض المفاهيم المرتبطة بالتنمية الاقتصادية . ثم ندرس تطور العلاقة بين التعليم والتنمية من خلال فكر رجال الاقتصاد القديمين والمعاصرين ودور التربية فى التنمية الاقتصادية . ونعرض بوجه خاص نظرية رأس المال البشرى ونختم الفصل بوجهة نظر الاقتصاد الاسلامى لدور التربية فى التنمية الاقتصادية .

التنمية الاقتصادية :

لم يأخذ موضوع من الموضوعات أو قضية من القضايا قدرا من الاهتمام والبحث والدراسة فى العصر الحاضر كقضية التنمية . فقد أصبحت هذه القضية موضع علم خاص بها ، كما أضحت موضوعا أساسيا من موضوعات علوم الاقتصاد والاجتماع والتربية وغيرها . وقد ساد فى مطلع الستينيات أن مفهوم التنمية والنمو الاقتصادى شىء واحد . إلا أن رجال الاقتصاد وغيرهم يفرقون الآن بين النمو والتنمية ، والنمو الاقتصادى والتنمية الاقتصادية .

فالنمو مفهوم يدل على زيادة كمية أما التنمية فتعنى بالدرجة الأولى تغيير فى النوعية . وعليه فالتنمية الاقتصادية تختلف اختلافا جذريا عن عملية النمو الاقتصادى . فالنمو الاقتصادى يمكن تعريفه بأنه العملية الهادفة إلى خلق طاقة تؤدى إلى زيادة أو نمو فى الاقتصاد خلال فترة من الزمن : ويقاس هذا النمو الاقتصادى بعدد من المؤشرات الكمية مثل زيادة الناتج القومى الحقيقى ، أو نصيب الفرد من الانتاج القومى أو متوسط الدخل الحقيقى للفرد .

أما عملية التنمية الاقتصادية فتعنى أكثر من ذلك ، فهى العملية التى

تستهدف إحداث تغييرات هيكلية فى بنية الاقتصادى القومى تجعله أكثر قدرة عن الانتاج بحيث يتحقق من خلال هذه العملية زيادة مستمرة فى متوسط انتاجية الفرد أو قدرات المجتمع على الانتاج تمكنه من توفير الاحتياجات السلعية المختلفة للمجتمع . وعليه فالنمو الاقتصادى جانب من مكونات عملية التنمية اقتصادية . فمن الممكن تحقيق نمو سريع فى متوسط دخل الفرد الحقيقى ، أو فى مجمل الناتج القومى للمجتمع دون أن يواكب ذلك تنمية اقتصادية . فقد يتحقق نمو فى الدخل القومى نتيجة اكتشاف موارد جديدة فى المجتمع لم تكن موجودة من قبل ، أو نتيجة تحسن فى مستوى الأسعار العالمية لسلعة من السلع أو نتيجة زيادة فى الانتاج الزراعى بسبب توافر مناخ معين فى موسم معين أو ارتفاع مفاجئ فى قطاع السياحة نتيجة اضطراب اجتماعى أو سياسى فى بلد آخر دون حصول تغيرات هيكلية فى بنية الاقتصاد تجعله أكثر قدرة على الانتاج . فالتنمية تحدث نتيجة تغييرات وتبدلات عميقة وواسعة ولا تتم سوى عبر جهد مستمر ودؤوب لفترة طويلة وهى لا تتم بالمصادفة ، وإنما عبر ارادة مجتمعية واعية يشترك فيها المجتمع عنه بمختلف فئاته وقطاعاته .

التنمية فى قطاع معين لا تتم إلا بتكاملها مع بقية القطاعات الاقتصادية الأخرى . فالتنمية فى قطاع الزراعة ترتبط بالتنمية فى قطاع الصناعة ، والتنمية فى قطاعات الاقتصاد كلها مرتبطة بالتنمية فى قطاعات الصحة والتعليم والاسكان، وأن التغيرات الهيكلية فى بنية الاقتصاد هى تغيرات شاملة يمتد أثرها وتفاعلها مع القطاعات الأخرى فى المجتمع ، وأن التنمية الاقتصادية ترتبط بنظام قيمى وتنظيمات اجتماعية وقوى حضارية يلعب فيها العلم والتكنولوجيا والنسق الاجتماعية بما فيها التعليم والادارة السياسية وغيرها . لذلك فإن الحديث عن التنمية الاقتصادية لا ينفصل عن الحديث عن التنمية الاجتماعية والثقافية أو التعليمية ، أو بمعنى آخر فإن التنمية الاقتصادية جانب مما نسميه التنمية الشاملة أو التنمية الاقتصادية الاجتماعية ، وبذلك يمكن تعريف التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية بأنها عملية مجتمعية واعية وموجهة لإيجاد تحولات هيكلية فى المجتمع بمختلف قطاعاته ، ونشاطاته تستهدف تحقيق زيادة فى الانتاجية والانتاج وارتفاع فى مستوى الخدمات ، وتحقيق نوعية أفضل من أساليب الحياة وهى عملية تزيد من قدرة المجتمع على الانطلاق الذاتى وتعبئة جهوده المختلفة المادية والبشرية لتحقيق أهدافه ومن وحى قناعاته وضمن إطار قيمه وثقافته . إن التنمية الاقتصادية الاجتماعية الشاملة عملية ترتكز على ارادة مجتمعية ذات

غايات واضحة ، تستجيب لها ارادة سياسية ملتزمة ، تستهدف رفع قدرات المجتمع وأفراده وتمكنه من مواصلة نموه الحضارى .

دور التعليم في التنمية الاقتصادية :

وبالرغم من أن قضية التنمية لم تكن فى قلب اهتمامات رجال الاقتصاد أو التعليم إلا فى العقود الثلاثة الأخيرة حيث برزت معضلة التنمية كمشكلة أساسية للدول المتقدمة والنامية على السواء ، وبالرغم من أن التعليم لم يهتم بدوره فى قضية التنمية باعتباره عصب التنمية إلا منذ الاهتمام بقضية التنمية نفسها ، فإن العلاقة بين التعليم والتنمية علاقة قديمة تناولها رجال الاقتصاد منذ فجر عصر الثورة الصناعية . وسنحاول فيما يلى عرض أهم آراء رجال الاقتصاد قديما فى دور التعليم فى التنمية الاقتصادية قبل طرح الفكر الاقتصادى الجديد فيما يخص باقتصاديات التعليم .

آدم سميث ١٧٢٣ - ١٧٩٥ :

أهتم آدم سميث مؤسس النظام الاقتصادى الرأسمالى بالتعليم من ناحيتين : ناحية أخلاقية وناحية اقتصادية . فمن الناحية الاخلاقية اهتم آدم سميث بأهداف التعليم وغاياته . فأشار إلى أهمية التعليم كعامل للاستقرار السياسى والاقتصادى ، الأمر الذى لابد منه لاحداث أى تنمية اقتصادية أو اجتماعية . فقد كان يعتقد أنه كلما كان الشعب أكثر تعليما كان أقل قابلية للتأثر بعناصر الاثارة والتهيج ، كان أكثر ثباتاً من الناحيتين السياسية والاجتماعية . وأوضح أن الشعوب الأكثر تعلما هى دائما الشعوب الاكثر وداعة واستقرارا .

ويرى آدم سميث أن الدين هدف أساسى من أهداف التعليم ، وأن المؤسسات الدينية يجب أن تتولى أمر تربية الناس فى مختلف الأعمار . بالنسبة للأغنياء ، واتفاقا مع مبدئه الرأسمالى واتجاهه العلمانى ، فإن الدولة يجب ألا تقدم لأبنائهم أية فرصة للتعليم العام ، ذلك أنه لا توجد أى مؤسسة من مؤسسات التعليم العام تستطيع أن تقدم أفضل نوع من التعليم لهم . فهؤلاء يجب أن يكون لهم معلموهم الخصوصيون أو مؤسساتهم التعليمية الخاصة . إلا أن الفقراء وهم الجزء الأكبر من المجتمع فيجب ألا يتركوا بدون تعليم ، وعلى الدول أو الحكومة أن تقدم لهم نوعا من التعليم البسيط يحول بينهم وبين الفساد ويؤدى بهم إلى أن يكونوا قوى عاملة مدربة .

ولقد تأثر آدم سميث فى ذلك بالنظام التعليمى فى اسكتلندا الذى كان قائما

فيها لمدة ثلاثة قرون قبل أن يكتب آدم سميث كتابه «ثروة الأمم» عام ١٧٧٦م والذى كان يقدم تعليما عاما للعامة لمدة ثمانية أعوام . لقد امتدح آدم سميث النظام التعليمى فى اسكتلندا السائد فى ذلك الوقت واعتبره سبب الذكاء المتقدم لدى الاسكتلنديين ومرجع نشاطهم ونضباطهم ، واقترح أن يلزم أطفال عامة الناس بالذهاب إلى المدرسة التى تشبه المدارس الملحقة بالكنيسة Parish School ، وهى مدارس يمكن تسييرها بكفاءة دون أن تكلف الدول كثيرا ، ويتحمل أعباءها جميع أفراد المجتمع دون أن يعتبر ذلك منافيا للعدالة ، كما يمكن أن يتحملها هؤلاء الذين يستفيدون مباشرة من عائد هذا التعليم والمؤسسات التى تقدمه . فالتعليم فى رأيه هو أساس الحكومة المدنية ، وهو أساس أى تقدم اقتصادى .

أما من الناحية الاقتصادية فقد أوضح آدم سميث أهمية زيادة المهارة اليدوية الناشئة عن التعليم والتدريب فى رفع الكفاءة الانتاجية للعامل ، كما أوضح الحاجة إلى هذا التعليم والتدريب كنتيجة للتطور الصناعى والاتجاه نحو تقسيم العمل والتخصص فى الانتاج . واتفاقا مع نظرية السوق وأهمية المنافسة فى رفع الكفاءة الانتاجية وازالة أى مظهر من مظاهر التسيب والهدر ، رأى آدم سميث أهمية الحفاظ على نظام التعليم الخاص وإقامة منافسة بين المدارس والجامعات لإحداث أقصى كفاءة ممكنة ، والاستمرار فى تمويل التعليم عن طريق المنح التى يقدمها الأفراد للمؤسسات التعليمية والمصاريف التى يدفعها آباء الطلاب .

توماس روبرت مالتس :

اتفق مالتس مع آدم سميث فى تأكيد أهمية التعليم فى ايجاد حالة من الاستقرار الاجتماعى والسياسى وتهيئة الظروف للتنمية الاقتصادية فيرى أن التعليم لجميع أفراد الشعب صمام أمان ضد القابلية للإثارة والتهيج . وهو أمر عانت منه انجلترا بشدة فى صدر عملية الثورة الصناعية .

وفى هذا يقول مالتس «إن خطيبا أو محرضا فى مجتمع صغير لكاف لتقديم حجم بين الإثارة والإخلال بالنظام باختيار الفقرات الأكثر مناسبة لتدعيم دعواه للسامعين ، واختيار اللحظات المناسبة التى يكون فيها سامعوه أكثر قابلية للاثارة . ولا يمكن أن يتم ذلك إذا كان لدى كل فرد فى المجتمع القدرة على القراءة والحكم بنفسه عن ما يقدم له من حجج وآراء» .

على أن مالتس كان أكثر اهتماما بمشكلة السكان وما يمكن أن يؤدى له النمو المتسارع للسكان بالمقارنة بالنمو المحدود للموارد الغذائية من احتمالات

للثورة والهياج . لذلك فقد أثار انتباهه أهميه التعليم كعامل لتنظيم الأسرة والحد من النمو السكانى . وأوضح أنه كلما ازدادت درجة التعليم ازدادت فرص الحد من النمو السكانى وبالتالى احتمالات ارتفاع مستوى المعيشة . ففى غياب التعليم وفى ظل ضغوط سكانية عنيفة يصبح من الصعب إحداث أى تنمية اقتصادية .

إن التقدم الاقتصادى للجماهير يمكن الوصول اليه من خلال تقليل معدل النمو السكانى وبالتالى زيادة معدل تراكم رأس المال بالنسبة للفرد . ومن هنا فالتعليم له دوره الأساسى فى التنمية الاقتصادية باعتباره أداة لغرس عادات يمكن أن تؤدى إلى تحديد عدد أفراد الأسرة .

جون ستيورات ميل ١٨٠٦ - ١٨٧٣ :

أوضح جون ستيورات ميل الدور الخطير الذى يمكن أن تؤديه التربية فى عملية التنمية الاقتصادية من خلال ما يمكن أن تؤدى له من غرس عادات العمل والادخار وتنمية قدرات الانسان . وفى هذا يقول إن تربية هذه العادات وتنمية قدرات الإنسان وتعديل سلوكيات أفراد الطبقة العاملة هو أساس أى تنمية اقتصادية. ومن أجل ذلك دعا إلى تبنى نظام قوى للتعليم العام لأبناء الطبقة العاملة . والهدف من هذا التعليم العام لأبناء الطبقة العاملة هو تربية حسهم العام Common Ssense ، وتأهيلهم بحيث يكونوا قادرين على تكوين أحكام عملية رصينة لمواجهة الظروف التى تحيط بهم . ويقول جون ستيورات ميل «إن تربية تستهدف نشر حس عام جيد بين الناس مدعومة بمعارف تؤهلهم للحكم على اتجاهات أعمالهم أمر له قيمته الكبرى للارتفاع بمستوى الرأى العام بحيث يصبح أى هدف أخر لهذا التعليم شيئاً اضافيا» . ومن أجل ذلك دعاجون ستيورات ميل الحكومة إلى المساهمة فى تقديم تعليم عام للجميع حيث أن الصالح العام يتطلب أن يكون الناس جميعا على قدر من التعليم الأساسى ، وأن تحصل القلة من العقول الممتازة على تعليم أفضل . فإذا لم يستطع الآباء تحمل أعباء هذا التعليم فيجب أن تتولى الدولة أو المؤسسات الخيرية تحمل نفقات تقديم هذا التعليم ، ولا مانع من أن تفرض فى سبيل ذلك رسوم معينة . إن رؤية ميل لدول التربية فى التنمية الاقتصادية كانت رؤية انسانية ، فالهدف من كل صور التربية هو خدمة الانسان وتنميته . ولذلك فقد أصر على ألا ينظر للناس باعتبارهم ثروة اجتماعية ، حيث إن الثروة كلها توجد فقط لصالح الانسان .

ألفرد مارشال ١٨٤٢ - ١٩٢٤ :

يعتبر الفرد مارشال من أئمة رجال الفكر الرأسمالى ، وهو أول من اعتبر التعليم صراحة نوعًا من «الاستثمار القومى» . وأكد على ضرورة اهتمام رجال الاقتصاد بدور التعليم فى التنمية الاقتصادية وضرورة مساهمة الدولة فى تحمل بعض نفقات التعليم . وفى كتابه «مبادئ الاقتصاد» يقول مارشال «هناك عدد قليل من المشكلات العملية التى يهتم بها رجال الاقتصاد أكثر من تلك التى ترتبط بالمبادئ والأسس التى بموجبها يجب تقسيم نفقات تعليم الأطفال بين الدولة والآباء . وعلينا الآن أن ننظر بعناية فى الظروف التى حددت قدرة وإرادة الآباء لتحمل نصيبهم فى هذه النفقات ، مهما كان حجمها» . ويبين مارشال العائد الكبير من الصرف على التعليم ، وأنه يفوق كثيرا العائد المباشر للافراد » . وفى هذا يقول «إن قيمة ما يصرف سواء بواسطة الدولة أو بواسطة الأفراد يجب الا يقاس بالعائد المباشر من هذا الاستثمار . إن ربحا عظيما يمكن أن يأتى بإعطاء أفراد الشعب فرصا أكثر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم . وقد يغطى اكتشاف فرد نابغ فى الصناعة تكاليف ما يصرف على التعليم لمدينة بأسرها » .

وأكد مارشال أن التعليم يجب أن يرتبط بالحاجات إلى القوى العاملة وأعلى من قدر التدريب العملى والتعليم عن طريق العمل ، ولذلك اهتم بأشكال التعليم المرتبط مباشرة بالصناعة . الا أنه كان واعيا لخطورة التدريب على المهارات اليدوية التخصصية التى لا يمكن تحويلها من مهنة إلى مهنة أخرى . ولذلك نادى بضرورة إنشاء المدارس التقنية وضرورة تقديم نوع من التعليم العام لجميع الطبقات والفئات . فقد أوضح أن الملكات والقدرات التى تنمى عن طريق التعليم العام تزداد أهمية فى حين أن المهارات اليدوية التخصصية التى لا يمكن تحويلها من مهنة إلى مهنة أخرى تقل فى الأهمية . إن انسان العصر كما يقول مارشال فى حاجة إلى تعليم عام حتى لو كان عاملا ماهرا مصيره للعمل المهنى . ذلك أن التعليم العام يجعل الفرد أكثر ذكاء وأكثر قدرة وأعظم ثقة فى نفسه ، هو يرفع من طريقة الحياة وأسلوب الفرد سواء فى ساعات العمل أو خارجها . ولذلك فهو عامل هام فى تكوين وإنتاج الثروة المادية ، علاوة على كونه أداة ثقافية لها قيمتها الذاتية . وبالنسبة للفئات العالية فى مراتب الصناعة ، فإن التعليم العام هام جداً للحصول على أصحاب القدرات الخاصة وتنمية مواهبهم وقدراتهم . أنه سبيل الحصول على العباقرة .

كما كان مارشال أول من اشار إلى أن الاستثمار فى التعليم استثمار طويل المدى ، وعاب النظرة قصيرة المدى للاستثمار فى التعليم لأنها تحد من حركية

ومرونة العامل . وفى هذا يقول «إن بعض الآباء لديهم نظرة مستقبلية قصيرة لأنهم يدربون أبناءهم ليتبعوهم فى المهن التى يزاولونها وبذلك يصبح حركية ومرونة عملهم قليلة ، ويصبح سوق العمل بالنسبة لهم ضيقًا محدوداً . ويظهر ذلك بشكل واضح فى الطبقات الدنيا فى العمالة حيث تكون الرغبة فى التضحية ببعض مواردهم فى سبيل أبنائهم قليلة نتيجة ضعف مواردهم أو قصور تعليمهم . أما الطبقات المهنية العالية فهى راغبة دائما فى توفير بعض دخولهم أو رأسمالهم للصرف على تعليم أبنائهم ، وهم واعون لفرص الاستثمار فيهم » . ولذلك يعتبر مارشال من رواد فكرة رأس المال البشرى والاستثمار فى التعليم .

كارل ماركس ١٨١٨ - ١٨٨٣ :

كارل ماركس أكثر الاقتصاديين وضوحا فى الرؤية لعلاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية . وتبدو هذه العلاقة طبيعية ومنطقية فى ضوء النظرية الماركسية التى تؤكد أن سيطرة القوى العاملة على قوى الإنتاج هي السبيل إلى تحقيق الاشتراكية وازالة التناقضات والصراعات بين قوى الانتاج وعلاقات الانتاج ، أو بين هذه القوى وعلاقات الملكية التى تحتمها طبيعة النظام الرأسمالى ، ولكى تسيطر القوى المنتجة على وسائل الانتاج وتطورها لتحقيق الاشتراكية لابد لها من أن تتسلح بقوى المعرفة والمهارة وخاصة المعرفة والمهارة التكنولوجية حتى يمكن لها دفع حركة التاريخ إلى مرحلة جديدة .

اتفق كارل ماركس مع جميع من سبقوه من رجال الاقتصاد على أن الاستثمار فى التعليم له عائده الاقتصادى والاجتماعى الكبير وشارك آدم سميث فى دعواه بأهمية التعليم لمواجهة النتائج غير الإنسانية لتقسيم العمل . فالتعليم فى نظره جزء هام من النسيج الاجتماعى الذى أصابه التمزيق بسبب التناقضات الحادثة والموروثة نتيجة النظام الرأسمالى . فالتقدم فى الصناعة واختراع الآلة وانتشارها فى عملية الانتاج وتقسيم العمل أدى إلى انهيار المهن القديمة والوحدة والشمولية فى الانتاج . كما أدى إلى سوء استخدام العمالة وانتشار استخدام عمالة المرأة والأطفال واستقطاب عمالة غير ماهرة من الريف كانت دائما مستعدة للقيام بأى عمل وبأى أجر . وبالمقابل ، وبرغم المآسى الاجتماعية التى شهدتها المجتمعات الصناعية وخاصة فى انجلترا رائدة النهضة الصناعية ، فإن استمرار التقدم الصناعى والتوسع فى استخدام الآلة فى الانتاج فرض أهمية التعرف على القوانين الأساسية للانتاج ، كما فرض ضرورة تهيئة العامل للعمل فى أعمال متنوعة لزيادة فرص العمل له . وصارت قضية حياة أو موت للمجتمع والقوى

المنتجة فيه أن يكون هناك نظام تعليمى يسمح للقوى العاملة التكيف المستمر مع نظم الانتاج والقوانين التى تحكمه . وفى الحقيقة فإن الصناعة الحديثة والتطور المستمر فى أسلوب الانتاج وأهمية تمكين القوى العاملة من السيطرة على وسائل الانتاج تلزم المجتمع بأن يوفر للعامل الذى حطمه تقسيم العمل وحرمه العمل المتكرر البسيط الذى يقوم به من انسانيته ، تعليم يحوله إلى انسان متطور متقدم لأقصى درجة قادر على مواجهة أى تغير فى نظم الانتاج ، مستعد – بما لديه من قدرات ومهارات عامة وتقنية – للقيام بالعمل فى أكثر من مجال .

ويلاحظ ماركس أن نمو التعليم الالزامى فى انجلترا وانشاء المدارس المهنية كان خطوة فى سبيل تقدم الطبقة العاملة ، إلا أنه يؤكد أنه عندما يصل العمال إلى السلطة فإن التعليم التقنى النظرى والعملى سوف يأخذ مكانه الحقيقى فى مدارس الطبقة العاملة . وسوف يكون من نتائج ذلك القضاء على التقسيم القديم للعمل . إن وظيفة التربية فى مجتمع اشتراكى سوف تكون القضاء على غربة الانسان عن أدوات الانتاج . فالتعليم سوف يعمل على تنمية مهاراته العامة والخاصة وكذلك سوف يحفظه وينميه كإنسان ومنتج فى نفس الوقت .

وقد تأكد صحة هذا المفهوم لعلاقة التعليم بالتنمية فى الخطة الخمسية الأولى للاتحاد السوفيتى ، حيث يقول البيان الخاص بها ما يلى «وفيما يختص بمهمة البناء الاشتراكى ، فإن الخطة الخمسية سوف تأخذ فى اعتبارها التأكيد على النمو الكبير فى المستوى الثقافى للسكان فى المدن والقرى وتنمية الثقافة القومية للشعوب فى الاتحاد السوفيتى . وأنها سوف تربط خطة البناء الثقافى بعملية تصنيع البلاد باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الخطة العامة للبناء الاشتراكى فى المجتمع السوفيتى ، أن أساس البناء الثقافى هو مجموعة المهام المرتبطة بنظام التعليم القومى لمجموع الجماهير العمالية والتى تتضمن ازالة الأمية وتوفير التعليم العام الالزامى والتعليم المهنى والتقنى للجميع وتعليم المختصين والعلماء .

والحقيقة أن إدراك العلاقة بين التربية والتعليم والتنمية الاقتصادية لم يكن قاصرا فقط على رجال الاقتصاد ، وانما امتد هذا الادراك لرجال التربية والتعليم ورجال الادارة والسياسة . فلقد أوضح رجال التربية والتعليم فى بداية ظهور الثورة الصناعية أن التعليم يجب أن يتلاءم مع احتياجات المجتمع الجديد ، وان نظم التعليم والمناهج الدراسية يجب أن تتطور لتنتج للمجتمع أفرادا يستطيعون خدمة أنفسهم والمجتمع الذى يعيشون فيه . ولقد كانت نشأة التعليم الحديثة فى أوربا خلال القرن التاسع عشر نتيجة اقتناع المسئولين عن التعليم فى ذلك الوقت أن

نظم التعليم فى عصور ما قبل الثورة الصناعية لم تعد تتلاءم مع ما أحدثته الثورة الصناعية من تغيرات اقتصادية واجتماعية وثقافية ، وأن على التعليم أن يتكيف بحيث يقابل احتياجات المجتمع الجديد .

وفى المشرق العربى يمكن القول أن نشأة نظام التعليم الحديث فى مصر فى أوائل القرن التاسع عشر كان عملية تستهدف الوفاء باحتياجات المجتمع الجديد الذى أراد محمد على والى مصر فى ذلك الوقت تحقيقه فى مصر . فلقد أراد محمد على اقامة دولة حديثة على النظام الغربى يدعمها جيش قوى حديث يستطيع به تحقيق مطامعه . لذلك بدأ محمد على بإنشاء المدارس العالية مثل مدرسة الطب والهندسة والطب البيطرى والمدارس الحربية المختلفة لامداد دولته وجيشه بالمختصين من أطباء ومهندسين وقادة عسكريين لازمين لاقامة دولته وجيشه الحديثين . ولما وجد أن تحقيق أهدافه فى تخريج الأعداد المطلوبة من المختصين لا يمكن أن يتم بدون نظام حديث للتعليم الثانوى والابتدائى بدأ فى انشاء هذين النوعين من التعليم .

ويتبين من هذا أن العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية أو بين التعليم والاحتياجات المتطورة للمجتمع علاقة قديمة بدأت مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية الشديدة التى نشأت وصاحبت الثورة الصناعية والتطور الاقتصادى والصناعى الذى تلاها .

إلا أن الفكر الاقتصادى فيما يختص بالتربية والتعليم ودورهما فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية لم يظهر بصورة قوية وصريحة إلا فى أعقاب الحرب العالمية الثانية وبوجه خاص فى بداية الستينيات فى هذا القرن . وسوف نعرض لأهم الأفكار الاقتصادية فيما يختص بالتعليم لدى المحدثين من رجال الاقتصاد ودور التربية فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

الفكر الاقتصادى الحديث ودور التعليم فى التنمية الاقتصادية :

إن الإفادات الواضحة التى أشار إليها رجال الاقتصاد الاقدمين إلى دور التربية فى النمو الاقتصادى أو التنمية الاقتصادية كانت مجرد اشارات ، ولم تتعداها إلى اجراءات دراسات أو بحوث أو صناعة نظريات لتقويم أو تقدير دور التربية والتعليم فى التنمية الاقتصادية . ولم يأخذ هذا الموضوع اهتماما خاصا إلا بعد الحرب العالمية الثانية وخاصة فى الخمسينيات أو الستينيات من هذا القرن فظهرت مفاهيم ونظريات جديدة لمفهوم الاستثمار فى التعليم والاستثمار فى

الانسان أو الاستثمار البشرى ، والتنمية البشرية ونظرية رأس المال البشرى بل إلى نشأة علم جديد عرف باقتصاديات التعليم . وقد أدى إلى هذا الاهتمام عدة اعتبارات لعل أهمها :

١ – التزايد السريع فى نفقات التعليم ومصروفاته ، ورغبة الدول فى البحث عن معايير سلمية للصرف عليه وتحديد أولوياته بين القطاعات الأخرى التى تحتاج أيضا إلى مصروفات ومخصصات من المجتمع أو الدولة .

٢ – رغبة الدول جميعا وخاصة الدول النامية فى البحث عن مفتاح سريع يعينها فى جهودها نحو القضاء على التخلف الذى تعانى منه ، واحداث تنمية اقتصادية واجتماعية سريعة .

٣ – محاولة الكشف عن أسباب النمو الاقتصادى والاجتماعى ، وتفسير أسباب هذا النمو الذى عجزت عن تفسيره النظريات الاقتصادية التقليدية والتى تعتمد على الأرض ورأس المال وحجم العمالة فى تفسيره .

ولعل من أهم الدراسات والبحوث التى قام بها رجال الاقتصاد المحدثون فى هذا المجال تلك الدراسة التى قام بها ادوارد دينسون E. Denison والتى أوضح فيها أن ٢١ ٪ من مجموع النمو الاقتصادى الذى حدث فى الولايات المتحدة خلال الفترة من ١٩٢١ – ١٩٧٥ يعود إلى مساهمة التعليم .

وتعتبر دراسة تيودور شولتز T.W. Schultz فى هذا المجال من أهم الدراسات ، فقد حاول أن يقيس إسهام التربية فى النمو الاقتصادى فى الولايات المتحدة خلال الفترة ١٩٢٩ – ١٩٥٧ ، ووجد أن معدل العائد من الصرف على التعليم فى مختلف المراحل يصل إلى حوالى ١٣,٣ ٪ ، وأن ارتفاع مستوى التعليم لدى العامل نفسه بين ٣٦ ٪ و ٧٠ ٪ من الزيادة الواقعة فى أرباح العمال .

وتبين الدراسات التى قام بها سولو Solow عن عوامل الانتاج غير الزراعى فى الولايات المتحدة بين عام ١٩٠٠ وعام ١٩٦٠ أن عوامل الانتاج التقليدية من رأس مال مادى أو عمالة أو موارد طبيعية (الأرض) لا تفسر سوى ١٠ ٪ فقط من النمو الاقتصادى أو ما تبقى ؛ أى حوالى ٩٠ ٪ يرجع إلى عوامل متبقية ترجع إلى العنصر البشرى الذى تدخل التربية والتعليم كعامل أساسى فى تكوينه وتنميته .

وهناك العديد من الدراسات الأخرى فى هذا المجال مثل الدراسة التى قام بها أوكرست Aukrust حول عوامل زيادة الانتاج القومى فى النرويج بين عام

١٩٠٠ – ١٩٥٠ ، ودراسة ريداواى Reddaway وسميث Smith عن عوامل زيادة الانتاج الصناعى فى الفترة ١٩٤٨ و ١٩٥٤ ، وكلها تبين أن الزيادة فى الانتاج لايمكن تفسيرها بعوامل الانتاج التقليدية كرأس المال المادى والزيادة فى حجم قوة العمل ، وأن الجزء الأكبر من الزيادة تعود إلى التربية والتعليم .

ومن أهم الدراسات التى أجريت عن علاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية تلك الدراسة التى أجراها هاربسون Harbison ومايرز Mayers والتى أوضحا فيها أن هناك علاقة واضحة بين درجة النمو الاقتصادى مقيسا بمعدل الدخل القومى ، ودرجة النمو التعليمى فى دول العالم مقيسا بمتوسط عدد سنوات التعليم للسكان ، وقاما بتصنيف دول العالم إلى أربعة مستويات وفقا لمستوى نموها الاقتصادى وأوضاعها التعليمية ، وهذه المستويات هى :

١ – **بلاد متخلفة** Undeveloped Countries

وهى بلاد تتميز بانخفاض نصيب الفرد من الدخل القومى انخفاضا شديدا، وفيها يقل معدلات القيد بالتعليم الابتدائى عن ٤٠ ٪ وتنتشر ظاهرة التسرب ولاتستوعب المدارس الثانوية أكثر من ٣٠٪ ممن هم فى سن التعليم الثانوى ، والتعليم التقنى والتعليم العالى محدود جدا مثل النيجر وأثيوبيا ، وأفغانستان والسنغال والسودان .

٢ – **بلاد نامية جزئيا** Partially Developed Countries

وهى تتميز بانخفاض نصيب الفرد من الدخل القومى ، إلا أنها قطعت شوطا محدودا فى عملية التنمية الاقتصادية . ومع اهتمام هذه الدول بالتعليم الابتدائى إلا أن نسب التسرب عالية . وتعانى هذه البلاد من انخفاض فى معدلات القيد بالتعليم الثانوى والعالى . ومن هذه البلاد باكستان وايران وتونس وتركيا والبرازيل .

٣ – **بلاد شبه متقدمة** Semi advanced Countrries

وهى بلاد قطعت شوطا أكبر فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية . والتعليم فى هذه البلاد غالبا ما يكون لمدة ست سنوات وترتفع معدلات القيد لتصل إلى حوالى ٨٠٪ ، وتخف حدة مشكلة التسرب ، والتعليم الثانوى متنوع ، والتعليم العالى على درجة كبيرة من التقدم وإن كانت جامعاتها تعانى من ازدحام وفقر فى الامكانيات . ومن هذه الدول مصر والهند ويوغلاسلافيا واسبانيا والمكسيك وتشيكوسلوفاكيا .

٤ - **بلاد متقدمة** : Advanced Countris

وهى البلاد التى قطعت شوطا كبيرا فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ونصيب الفرد من الدخل القومى كبير ، والتعليم الابتدائى عام للجميع ومجانى ويمتد الالزام إلى حوالى ٨ سنوات ، ونسبة القيد فى التعليم الثانوى والجامعة كبير ، ولديها رصيد كبير من القوى البشرية المؤهلة تأهيلا عاليا كالعلماء والمهندسين والأطباء ورجال الادارة . ومن هذه البلاد الولايات المتحدة ودول أوربا الغربية وكندا واليابان والاتحاد السوفييتى .

الاستثمار في التعليم :

إن الدراسات التى أشرنا اليها سابقا وغيرها تبين العلاقة الواضحة والصريحة بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية وأن التعليم مجال جيد للاستثمار وأن عائده الفردى والاجتماعى يفوق العائد الاقتصادى للاستثمار فى كثير من عناصر الانتاج الأخرى .

وفكرة الاستثمار فى التعليم ليست فكرة جديدة ، فمن قديم الزمان كان بعض الآباء يؤجلون دخول أبنائهم سوق العمل ويصرفون على الأبناء فى تعليمهم تعليما عاما ، أو تعليما مهنيا سواء فى مؤسسات خاصة بالتعليم أو لدى معلمين خصوصيين أو عمال مهرة من منطلق أن زيادة تعليمهم أو مهاراتهم من خلال التعليم والتدريب يمكن أن يكون له عائده الذى يفوق كثيرا قيمة ما صرف على التعليم وقيمة الدخل الذى يمكن أن يتحصل عليه الابن من عمله فى الوقت الذى انقطع فيه للتعليم مجتمعين .

ولما كانت التربية أداة بناء البشر والعملية التى يكتسب الانسان من خلالها المهارات والمعارف اللازمة للانتاج ويستطيع بواسطتها تنمية قدراته وامكاناته ، فإن الاستثمار فى التعليم هو فى الحقيقة استثمار فى البشر والانسان ، ويصبح مصطلح الاستثمار فى التعليم مرادفا للاستثمار فى البشر أو الانسان .

والحقيقية أنه يمكن اجراء مقارنة بين الاستثمار فى التعليم والاستثمار فى قوى المياه فى الأنهار أو المناجم أو الطاقة الشمسية أو غيرها . فمن المعلوم أن أيا من هذه المصادر الطبيعية للثروة لا تعطى أى عائد للانسان بدون استخدامها أو تحسينها ، أى بعد أن يعمل عليها الانسان ويستغلها ويقوم بتحسينها ويبذل فيها الجهد من عمله وخبرته وارادته ووقته . فالأرض لا تنتج محاصيل أو تقدم خامات للصناعة ، أو تقدم طاقة كهربية أو حرارية أو حركية إلا إذا استغلها الانسان

وطورها وطوعها لخدمته ، وبذلك فإن الاستثمار فى هذه المصادر الطبيعية هو الذى يجعلها قادرة على تقديم منفعة للانسان . ومن الواضح أن كل مصدر من مصادر الثروة الطبيعية له خصائصه ونوع المنفعة التى يمكن أن يقدمها للانسان ، إلا أنها جميعا تشترك فى خاصية واحدة هى أنها تقدم سلعا وخدمات للإنسان على مدى فترة من الزمن بعد استثمارها بإدخال جهد انسانى معين فيها .

وما يقال عن الاستثمار فى هذه المصادر الطبيعية للثروة بما يحولها إلى قوى تسهم فى التنمية والتقدم يمكن أن يقال عن الاستثمار فى التعليم أو الاستثمار فى البشر . فالبشر دون أن يقوم التعليم بفعله فيهم ويكسبهم المهارات والخبرات ويطور من قدراتهم وامكاناتهم ، يمكن أن يكونوا قوى عاملة غير منتجة ، وقد يكونون قوى مخربة لمصادر الثروة الطبيعية شأنهم فى ذلك شأن القوى الطبيعية غير المنتجة أو غير المستغلة .

إن هذا التحليل المقارن بين الاستثمار فى مصادر الثروة الطبيعية والاستثمار فى البشر أو التعليم يمكن أن يفيد فى تطبيق بعض المفاهيم الاقتصادية عن التعليم والبشر أيضا . فمن ناحية يمكن القول أن قيمة الموارد البشرية وكذلك الموارد الطبيعية تعتمد على درجة تنميتها أو تقدمها ، فأى من النوعين من الموارد لا يمكن الاستفادة منه الا برعايته وتحسينه وبذل الجهد فيه بمختلف صوره وأشكاله . فالنفط مثلا ظل آلاف السنين فى باطن الأرض غير معروف قيمته الاقتصادية إلا بعد أن استخرج وحلل وصنع وعولج المعالجات الطبيعية والكيميائية المختلفة التى جعلته هذه السلعة الاستراتيجية الهامة . ونفس الشىء يقال عن خصوبة الأرض أو حركة الريح أو سيلان المياه فى الانهار والوديان . فالأرض لاتكون مصدرا للثروة الزراعية الا بتسميد التربة ورعايتها وتسويتها وتطبيق نظام جيد للرى فيها ، وكذلك الريح أو المياه تكون مصدرا للتخريب والتدمير إذا تركت على عواهنها ، ولكن بضبطها وتخزينها والتحكم فيها يمكن أن تكون مصدرا للتنمية والثروة ونفس الشىء يقال بالنسبة للبشر والقوى البشرية . فالتعليم والتدريب لا يعمل فقط على تنمية هذه القوى وتطويرها بما يجعلها قادرة على الانتاج ، ولكنه يعمل بالإضافة على اكتشاف القدرات الكامنة فى هذا القوى ، والتى بدون اكتشافها تطويرها تكون بمثابة الأرض التى لم تستغل أو النفط الذى لم يكتشف ويحلل ويصنع .

ومن ناحية ثانية فإن هناك وجه شبه أخر بين مصادر الثروة الطبيعية ومصادر الثروة البشرية ، فقيمة مصدر الثروة الطبيعية يرتبط بمرونتها وقدرتها على الاستجابة لعدد كبير من الاستخدامات منها . فكلما كان المصدر له مدى كبير من التطبيقات أو الاستخدامات كانت قيمته الاقتصادية أعظم . فالنفط مثلا ذو قيمة اقتصادية عظمى للمدى الواسع من الاستخدامات الصناعية التى يمكن التحصل عليها منه . فهو مصدر أساسى للطاقة ، وهو مصدر عدد من المركبات المستخدمة فى عدد من الصناعات الكيميائية والغذائية والدوائية . فى حين أن البوتاس وقد كان سلعة لها قيمتها الكبرى كسماد طبيعى فى وقت من الأوقات ، صار الآن ذا قيمة اقتصادية ضعيفة عند اكتشاف طرق تحضير الاسمدة بعمليات تثبيت النيتروجين الجوى . والأمثلة كثيرة فى هذا المجال . وإذا طبقنا ذلك على التربية والتعليم ، فإن التعليم يعتبر سلعة انتاجية على درجة كبيرة من المرونة وأن مدى استخدامه يفوق استخدام أى سلعة مادية أخرى . فالتعليم يستخدم كمدخل فى انتاج أى سلعة ، وكلما ازداد تعقد المنتج وازدادت درجة المهارة أو المعرفة اللازمة لانتاج السلعة ازدادت الحاجة إلى المدخل التعليمى . وقيمة التعليم ترتبط بقدرته على اكساب الانسان القدرة على العمل فى مجالات أكثر . فتعليم القراءة والكتابة ذو قيمة اقتصادية كبيرة بالنظر إلى عظم الاستفادة من هذا التعليم فى أى تعليم تال ، وأن هذا التعليم أساس لانتاج أى سلعة ، وبالرغم من أن التعليم الابتدائى لايكسب الانسان مهارة انتاجية معينة ، إلا قيمته الاقتصادية كبيرة جدا بالنظر إلى أنه الأساس لأى تعليم أو تدريب تال .

والتعليم العام أو التعليم التقنى العريض له قيمته الاقتصادية الكبرى التى تفضل التعليم أو التدريب المهنى المتخصص ضيق الأفق بالنظر إلى أن التعليم العام أو التقنى العريض يفتح أمام الانسان مجالات كثيرة من العمل أكثر من التدريب المتخصص الضيق . ومن هنا أهمية التعليم الجامعى الجيد حيث أنه يعطى قدرة حركية للمتخصص أكثر من العامل المتخصص فى مستويات أدنى .

اضافة إلى ذلك فإن التعليم – وخاصة التعليم الجيد –يمتاز عن أى سلعة اقتصادية مادية أخرى بأنه سلعة تجدد نفسها ذاتيا . فالتعليم الجيد هو الذى يزيد من قدرة الفرد على التعليم الذاتى ، وبالتالى فإن التعليم الجيد يستدعى مزيدا من التعليم ، وهو بذلك سلعة تنمى نفسها باستمرار . والاقتصاديون يفرقون بين السلعة الناضبة والسلعة التى تجدد نفسها ، وبالتالى تخلق باستمرار مزيدا من الثروة .

فالنفط مثلا سلعة ناضبة وإذا استخدمت استخداما غير اقتصادى أو فيه اسراف ، فسيأتى اليوم الذى تنتهى فيه هذه السلعة وتنتهى معه الثروة التى يأتى بها . فى حين أن التربة الزراعية سلعة متجددة ، فهى تعطى باستمرار العناية بها مزيدا متجددا من الثروة . ومن هنا فإن قيمة الزراعة كسلعة انتاجية يفوق كثيرا النفط .

والتعليم هنا يشبه الزراعة فهو يجدد نفسه بنفسه كسلعة انتاجية . ومن ثم فإنه قادر على الانتاج المتجدد المستمر .

إلا أن هذه القدرة الذاتية على التجدد أمر مرتبط بنوعية التعليم الذى يحصل عليه الفرد . فإذا كان التعليم المقدم جيدا ، بمعنى أنه استطاع أن ينمى قدرات الفرد ويطور ويحسن مواهبه ويزيد من فعاليته على التعليم واكتساب المهارات ويربى فيه الاتجاهات العلمية السليمة والقيم الايجابية نحو العمل والتعلم والتعليم ، كان هذا التعليم قوة تجديدية للفرد ، وكان ذلك بمثابة استثمار جيد . أما إذا كان التعليم مهتماً فقط باكتساب الفرد لمعلومات جامدة غير وظيفية أو مهارات تخصصية ، فإن التعليم فى هذه الحالة مثل كثير من السلع الانتاجية الأخرى يصيبه التقادم ويصبح بعد مرور بعض الوقت غير فعال . وهذا ينطبق بشكل واضح على التعليم المهنى فى المستويات الدنيا الذى يهتم فقط ببعض المهارات المباشـــرة ، فهنا يكون معدل التقادم كبيراً بالقياس إلى معدل التقادم فى المهن العليا . وأيضًا فى المهن العليا فإن معدل التقادم يصبح أيضا سريعا إذا كان التعليم بهذه المهن العليا مهتما فقط بالمعارف غير الوظيفية . ونحن نعرف أطباء ضعفت كفاءتهم نتيجة ضعف نوعية التعليم الطبى الذى حصلوا عليه وعدم تجديدهم لمعارفهم وخبراتهم . كما نعرف صيادلة ومهندسين فقدوا وظائفهم نتيجة التغير فى أساليب انتاج الدواء أو تغير أساليب البناء أو تغير مزاجات السوق نتيجة التقدمات العلمية والتكنولوجية ولم يستطيعوا بسبب التعليم الذى حصلوا عليه التكيف مع الظروف المهنية أو المجتمعية الجديدة .

نظرية رأس المال البشرى :

إن الدراسات والبحوث التى أجريت على دور التعليم فى التنمية الاقتصادية وقياس العوائد الاقتصادية للاستثمار فى التعليم مقارنة بعوائد الاستثمار فى مجالات الاستثمار المادى الأخرى أدت إلى ظهور نظرية سادت الفكر الاقتصادى والتربوى فى مطلع الستينيات وحتى بداية السبعينيات وأثرت كثيرا ، ومازالت ، فى الفكر الاقتصادى والتربوى على حد سواء ، كما أدت إلى نتائج اقتصادية

وتربوية كبيرة ، هذه النظرية هى نظرية رأس المال البشرى .

فقد اعتبرت النظرية الاقتصادية التقليدية التى سادت الفكر الرأسمالى فى نشأته فى نهاية القرن الثامن عشر أن عاملى الانتاج هما الأرض والعمل الانسانى، على اعتبار أن المنتج الاقتصادى النهائى هو محصلة هذين العاملين فقط . إلا أن تطور النظرية الاقتصادية التقليدية الرأسمالية أدى إلى اضافة عامل جديد إلى هذين العاملين الأولين هو رأس المال المادى ممثلا فى قيمة أرض المصنع ومنشأته وتجهيزاته والأدوات التقنية المستخدمة فى عملية الانتاج .

وقد كان ينظر لعنصر العمل فى الإنتاج من ناحية حجم العمالة المستخدمة أو قيمة الأجور المصروفة على العمالة المستخدمة . إلا أنه فى السنوات الأخيرة وفى ضوء نتائج البحوث والدراسات لدور التربية والتعليم فى النمو الاقتصادى قسمت مساهمة العمل فى الانتاج إلى جزءين : خاص بمساهمة ناتجة عن حجم العمالة المستخدمة مقيسة بعدد ساعات العمل الصافية الداخلة فى العملية الانتاجية، وجزء خاص بالمساهمة الناتجة عن المهارة والقدرة على الابداع والابتكار لدى قوة العمل والتى تدخل فى عملية الانتاج . وهذا الجزء الأخير هو ما عرف باسم رأس المال البشرى ، وقد أوضحت كثير من الدراسات الاخيرة التى سبق ذكرها أنه واحد من أهم عناصر العملية الانتاجية ، وأن ازدياد معدل تراكم رأس المال البشرى هو السبب الرئيسى فى زيادة معدل النمو الاقتصادى .

وقد سدت نظرية رأس المال البشرى فجوة معرفية كبيرة فى تفسير أسباب النمو الاقتصادى ظلت مجهولة لوقت كبير . فالدراسات التى أجراها شولتز ، وسولو واوكرست وريداواى وسميث لم تستطع تفسير أسباب النمو الاقتصادى فى الولايات المتحدة أو النرويج أو انجلترا وغيرها بالعناصر التقليدية فى النظرية الاقتصادية ونعنى بها العمالة ورأس المال المادى . واستطاعت هذه النظرية أن تفسر الفجوة بين المساهمة المحسوبة للعمالة ورأس المال المادى فى النمو الاقتصادى واجمالى النمو الاقتصادى ، وأن رأس المال البشرى المتمثل فى التعليم النظامى والتدريب المهنى ومختلف صور التعليم غير النظامى ودرجة التقدم والتكنولوجى والمعرفى والبحث العلمى والمستوى الثقافى ، هو سبب سد هذه الفجوة ، وهو ما عرف أيضا بالعامل المتبقى .

وقد كان لظهور نظرية رأس المال البشرى آثار كبيرة على مفاهيم التنمية الاقتصادية وأولوياتها ، كما كانت لها آثارها المباشرة على نمو وتطور التعليم .

ويمكن حصر هذه الآثار فيما يلى :

١ – الاعتراف بأهمية العنصر البشرى فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فلم يعد العنصر الأساسى فى عملية التنمية توافر رأس المال المادى وما يعنيه من أموال مرصودة أو تكنولوجيات متقدمة أو أدوات وتجهيزات ، انما صار العنصر الأساسى هو توافر قوى عاملة مدربة فى مختلف مستوياتها من المديرين ورجال الأعمال والمختصين نزولا إلى العمال المهرة وغير المهرة .

٢ – ادراج اعداد الكفاءات من القوى العاملة والعناية بالتعليم والتدريب كهدف أساسى من أهداف خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، واعطاء نظام التعليم وبرامج التدريب فى القطاعات والمؤسسات المختلفة الحكومية وغير الحكومية اهتماما كبيراً وميزانيات كبيرة تتناسب وأهمية التعليم والتدريب واعترافا بدورهما فى تنمية رأس المال البشرى . وقد تضمنت خطط التنمية فى جميع الدول ما يشير إلى هدف تنمية الموارد البشرية . فخطة التنمية الثالثة للملكة العربية السعودية ١٤٠٠ – ١٤٠٥ مثلا تنص على تنمية القوى البشرية عن طريق التعليم والتدريب ورفع المستوى الصحى كهدف رئيسى من أهداف خطة التنمية . كما أكدت خطة التنمية الرابعة ١٤٠٥ – ١٤١٠ هـ على ضرورة العناية بتنمية رأس المال البشرى للمجتمع فتضمنت أهداف الخطة ما يلى :

– تكوين المواطن المنتج بتوفير الروافد التى توصله لتلك المرحلة .

– تنمية القوى البشرية والتأكد المستمر من زيادة عرضها ورفع كفاءتها لتخدم جميع القطاعات .

٣ – زيادة الانفاق على التعليم فى مختلف المراحل واعطاء أولوية له فى الصرف من ميزانية الدولة وميزانيات الأفراد . إن الاعتقاد بأن التعليم هو أساس أى تنمية اقتصادية واجتماعية شجع الحكومات والأسر ودعاها إلى مزيد من الصرف على التعليم . فعلى نطاق الحكومات بلغت ميزانيات التعليم فى بعض الدول ما يصل إلى حوالى ٢٠ ـ ٢٥ ٪ من مجموع ميزانية الدولة . كما اعطت الأسر جزءا كبيراً من ميزانياتها إلى تعليم ابنائها والصرف عليهم لمستويات تعليمية أعلا .

٤ – النظر إلى التعليم باعتباره أداة انتاج واستهلاك فى نفس الوقت ، بل إن نظرية رأس المال البشرى وجهت الانظار أكثر من أى وقت مضى إلى دور التعليم

فى التنمية الاقتصادية، وإلى دور العنصر البشرى فى الانتاج . وفى الماضى كان ينظر إلى التعليم باعتباره خدمة استهلاكية ، فكان أول قطاع ينال أى استقطاع فى الميزانية عندما تضيق مواردها . فحيث تظل ميزانيات الدفاع أو التسليح أو الأمن أو الصناعة بمنأى عن الاستقطاع يتم ذلك عادة فى قطاع التعليم . أما وقد صار التعليم سلعة انتاجية ، وأن عائد رأس المال فيه يفوق عائد الاستثمار فى أى قطاع آخر ، فقد استبعد التعليم من مثل هذه الاستقطاعات أو التخفيضات .

٥ – أن نظرية رأس المال البشرى لم تخدم فقط قضية التعليم وزيادة مخصصاته ولكن امتد أثرها أيضا إلى قطاعات الخدمات الأخرى كالصحة والثقافة وغيرها باعتبارها بعض مكونات بناء وتراكم رأس المال البشرى . والتقدم المستمر فى التربية والتعليم والتحسن فى صحة الانسان ومستوى ثقافته من أهم العناصر التى تصنع التقدم للنفس البشرية . والتقدم فى هذه الجوانب يعنى زيادة قدرة الفرد على العمل والانتاج ، وهو فى نفس الوقت دليل التقدم الانسانى والاجتماعى ، وبذلك يصبح رأس المال البشرى وسيلة وغاية فى نفس الوقت . فالتنمية أداتها الانسان وغاياتها الانسان أيضا .

إن البلاد والمناطق المتخلفة فى العالم لم تحصل على نصيب جيد من التعليم ، وهى لذلك محرومة من الخير الذى تحمله صنوف الثقافة والعلوم المتميزة . ولعل ذلك بسبب مستوى التعليم المنخفض ، وأن معظم الناس غير متعلمين . إلا انخفاض مستوى التعليم هو أيضا نتيجة لدرجة التخلف التى تعيشها هذه الدول . وهذا يؤكد العلاقة التبادلية بين التعليم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية .

نقد نظرية رأس المال البشرى :

وبالرغم من أن نظرية رأس المال البشرى أعطت دفعة كبيرة للتعليم باعتباره الأداة الكبرى والوسيلة الأكثر فعالية لإحداث التنمية الاقتصادية ، وبالرغم من اثارها الايجابية الكثيرة ، إلا أن النقد قد واجهها من منطلقات عدة جعل الكثير من رجال التربية والاقتصاد يتخلون عنها . ومن أهم أوجه النقد التى وجهت لها ما يلى :

١ – أن هذه النظرية عاملت الانسان معاملة المادة ، ونظرت للاستثمار فيه نفس النظرة للاستثمار فى رأس المال المادى ، ونحن – انطلاقا من القيم الانسانية

الأساسية – نرفض النظر للانسان باعتباره موقع الاستثمار ، ونعتبر هذه النظرة انقاصا من قدر الانسان واستهانة بانسانيته . إن النظر للانسان كما لو كان نوعا من الثروة ، وأنه عنصر من عناصر الانتاج يسير فى تيار متناقض مع القيم الانسانية التى ترى فى الانسان خليفة لله فى أرضه ، وأنه فى النهاية هدف التنمية وغاياتها .

٢ – أن نظرية رأس المال البشرى أدت إلى مفاهيم خاطئة بالنسبة لمعضلة التنمية. فقد بسطت تماما هذه المشكلة وجعلت من التعليم أداة سحرية لحل مشكلات التنمية والتخلف ، وأدت إلى اهمال بعض الدول ، وخاصة المتخلفة والنامية منها ، والبحث عن الأسباب الحقيقية المتعددة لظاهرة التخلف . وبدا التعليم وتنمية الموارد البشرية مفتاح الحل لكل مشكلات التخلف ، وأن زيادة الانفاق على التعليم والتوسع فى حجم المقبولين والمقيدين بالنظام التعليمى ؟؟؟؟ التقدم والتنمية .

٣ – أن نظرية رأس المال البشرى وتركيزها على دور التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية أدى إلى تبنى المجتمعات كلها استراتيجيات موحدة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية تقوم على نشر التعليم والعناية بتنمية الموارد البشرية ، فأعطيت الأولوية لقطاعات التعليم والتدريب دون اعتبار إلى أهمية استحداث استراتيجية فريدة للتنمية لكل بلد تراعى فيها أوضاعها الاقتصادية والاجتماعية الخاصة وتركيبتها الطبيعية والبشرية والسياسية والثقافية . إن عملية التنمية تحتاج إلى تضافر مساهمات كثير من القطاعات الانتاجية والخدمية بنسب معينة تحددها طبيعة ظروف كل بلد . أن اقتباس نموذج للتنمية قائم على تعظيم دور الإنفاق على التعليم فى بلد ، أو تبنى مستويات للتعليم فى بلد ومحاولة استهدافها فى بلد آخر قد يعوق عملية التنمية لا أن يساهم فيها .

٤ – وعلى المستوى التطبيقى لنظرية رأس المال البشرى ، فإن التوسع فى التعليم وزيادة الانفاق عليه أدى فى كثير من الدول النامية أو أغلبها إلى تفاقم معضلة التنمية وإلى مزيد من مظاهر التخلف .. فكثير من هذه الدول أنفقت جانبا كبيرا من دخلها القومى أو ميزانية الدولة على التعليم لنشر التعليم الابتدائى ، أو التوسع فى التعليم الثانوى والجامعى أو تنظيم برامج تدريبية غير مدروسة أخلت بالموازنات فى الإنفاق فظهرت مشكلات جديدة للتنمية أعاقت مسيرتها ، فظهرت مثلا مشكلات الهجرة من الريف إلى الحضر ، أو

النمو الحضرى غير المخطط ، أو زيادة شهية الأفراد للاستهلاك ، أو بطالة المتعلمين والمثقفين . كما أدى هذا النمو التعليمى دون أن يقابله تقدم مماثل لفرص العمل والعمالة أو التوظيف إلى موجات من العنف الفردى والجماعى تعانى منها الآن كثير من الدول النامية ، وتعوق عملية التنمية فيها .

٥ – وتحت شعار دور رأس المال البشرى فى التنمية وفتح التعليم على مصراعيه فى جميع مراحله ومستوياته من منطلق العائد المباشر لهذا التعليم على الأفراد والمجتمعات قبلت أعداد بالجهاز التعليمى لم يتوفر لها الامكانات البشرية والتعليمية لتقديم تعليم جيد لها . فنما التعليم وخاصة فى الدول النامية احصائيا أو عدديا دون أن يتطور نوعيا وكيفيا ، فضعفت كفاءة التعليم وظهرت بقوة مشكلات الرسوب والتسرب والدروس الخصوصية التى استنفذت موارد جديدة من المجتمع وضعفت علاقة التعليم بحاجات المجتمع ، وبدلا من أن يكون التعليم أداة للتقدم والتنمية كاد أن يصبح معوقا لها .

٦ – أن المدخل التى تبناه شولتز وغيره من دعاة نظرية رأس المال البشرى تبدأ من منطلق ضمنى وهو أن كل تعليم يقدم للتلاميذ يدخل فى باب الاستعمال . وذلك فى الحقيقة غير صحيح ، وينطبق بوجه خاص بالنسبة لتعليم الفتيات ، كما ينطبق أيضا على الكثير من الذكور الذين يحصلون على نوع معين من التعليم ثم يعملون فى مجال آخر غير المجال الذى تخصصوا فيه . فقد يحدث أن يعد الطالب لكى يكون مهندسا إلا أنه عند التخرج قد يعمل فى مجال آخر غير الهندسة ، أو يعد لكى يكون معلما ، وبعد التخرج يعمل فى عمل لاعلاقة له بالمهنة التى أعد لها . اضافة لذلك فليس جميع التلاميذ والطلاب يستخدمون الحد الأقصى من التعليم الذى يحصلون عليه ، وبالتالى فإن جزءا من رأس المال البشرى يصبح غير مستخدم . وقد يرجع ذلك إلى أخطاء فى النظام التعليمى ، إلا أنه قد يحدث فى كثير من الاحيان بسبب خلل فى النظام الاقتصادى الاجتماعى الذى يتحرك داخله النظام التعليمى .

٧ – وأخيرا فإن الزيادة فى رأس المال البشرى لا تفسر الزيادة فى العائد من التعليم كما يدعى دعاة النظرية وبالأخص على المستوى الفردى . فإن الزيادة فى عائد الفرد وخاصة فى البلدان النامية قد ترجع إلى عوامل اجتماعية واقتصادية وليست إلى عوامل تعليمية أو تربوية فإن عائد التعليم من المستوى

الواحد والنوعية الواحدة يختلف من بلد آخر . فعائد التعليم الطبى فى الولايات المتحدة يفوق كثيرا عائد التعليم فى دول أخرى نتيجة للقيود التى تضعها تنظيمات الاطباء فى الولايات المتحدة ولا نظير لها فى الدول الأخرى ، والتى بموجبها يتحدد عدد الاطباء الخريجين . والعائد من التعليم الواحد يختلف داخل البلد الواحد تبعا للناحية الاجتماعية . فأبناء الطبقات المتميزة يحصلون على عائد من تعليمهم أكبر كثيرا من العائد الذى يحصل عليه أبناء الطبقات غير المتميزة اجتماعيا الذين حصلوا على نفس المستوى والنوعية من التعليم . كما أوضحت كثير من الدراسات أن عائد التعليم للزنوج فى الولايات المتحدة أقل من عائد نفس التعليم للبيض ، وأن عائد التعليم للنساء فى البلاد الأوربية أقل من عائد التعليم نفسه للرجال .

وبالرغم من النقد الشديد الذى وجه لنظرية رأس المال البشرى مما جعلها تفقد مكانتها الأولى التى احتلتها فى الستينيات من هذا القرن ، إلا أن ايجابياتها نحو مسيرة التعليم فى العالم لا تنكر ، ويكفى أنها وجهت الانظار بقوة نحو دور التعليم الكبير فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

نظرة الاسلام إلي دور التعليم في التنمية الاقتصادية :

للإسلام نظرته الخاصة إلى دور التربية والتعليم فى التنمية الاقتصادية والتى يتميز بها عن النظرات الغربية والشرقية لهذا الدور ، وتشتق هذه النظرة نفسها من منطلقات مبدئية أساسية هى :

١ – أن الانسان خليفة الله فى أرضه وأنه مسئول عن عمرانها وتقدمها . قال الله تعالى : «وإذ قال ربك للملائكة انى جاعل فى الأرض خليفة» (سورة البقرة ٣٠) ، وقال تعالى : ﴿وعد الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم﴾ (سورة النور ٥٥) .

وهذه الفكرة الاسلامية الأصيلة بأن الانسان خليفة الله فى أرضه ذات أهمية كبيرة للإنسان كقيمة ومسئولية ، كما أن لها دورها الكبير بالنسبة لدور الانسان فى عملية التنمية . فمن الناحية الأولى كرم الله الانسان فجعله منه ، وأنه نتاج خلقه ، وجعله مسئولاً أمامه وحده عن نتاج عمله . وقد أوضح الله عظم هذه المسئولية حيث يقول الله تعالى «إنا عرضنا الأمانة على السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها وحملها الانسان ، إنه كان

ظلوما جهولا» (سورة الاحزاب ٧٢) ومن الناحية الثانية فإن هذا التكريم للإنسان بأن يكون خليفة لله فى أرضه يضع على الانسان مسئولية كبيرة فى أن يعمل ويعمر فيها وأن ينشط مرضاة لربه من أجل تنميتها وجعلها مكانا سعيدا يوفر للانسان فيها حياة كريمة ومستوى مناسبا من المعيشة . يقول الله تعالى : «ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورفعناهم من الطبقات، وفضلناهم على كثير من خلقنا تفضيلا» (سورة الإسراء ٧١) .

٢ – إن الاسلام جعل العمل قرين العلم ، وأن المنافقين هم أولئك الذين يقولون مالا يفعلون . قال الله تعالى : «يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون ، كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون» (سورة الصف ٢ ، ٣) . والايمان فى الاسلام هو ما وقر فى القلب وصدقه العمل .

العمل إذن فى الاسلام موضع التقدير العظيم . يقول رسول الله ﷺ «إن الله يحب المؤمن المحترف» (اخرجه الطبرانى والبيهقى) . فالعمل وسيلة الانسان لعمارة الأرض وبناء المجتمع . ولم يفرق الاسلام بين أصناف العمل المختلفة ، فكل عمل شريف له ثوابه الذى يجزى الله تعالى به وقل اعملوا فسيري الله عملكم ورسوله والمؤمنين (سورة التوبة ١٠٥) . ويقول رسول الله ﷺ «ما من نبى إلا وقد رعى الغنم» ، كما يقول الرسول الكريم «ما أكل أحدكم طعاما قط خيرا من عمل يده » . وتقديرا للعمل جعل الله تعالى بذل الجهد والعرق فيه السبب الرئيسى للتملك والربح . وعلى أساس هذه القاعدة حرّم الربا لأن المرابى يستغل حاجة الناس ، ويأخذ ثمرة جهدهم وعرقهم بغير عمل ، مما يورث العداوة والبغضاء بين أفراد المجتمع .

٣ – أن الاسلام يعني بالموهبة ، ويعتبرها طاقة لابد أن تستثمر لصالح أمة الاسلام ، وأن مواهب الانسان واستعداداته وذكاءه وقدراته المختلفة هى هبات من عند الله يعطيها لمن يشاء وبقدر ، وأن مهمة التربية الاسلامية – فى أحد جوانبها – تنمية هذه المواهب والقدرات لخدمة غاية الوجود الانسانى . يقول الله تعالى «وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون» (سورة الذاريات ٥٦) . والمقصود بالعبادة هنا ليس فقط الصلاة فى أوقاتها واقامة شعائر التعبد ، بل أن الصلاة بمفهومها الشامل تشمل جهد الانسان كله فى عبادة الله والتى تشمل تعمير الأرض واقامة حياة سعيدة على أسس اسلامية صحيحة .

٤ – أن الاسلام قد جعل النية أو الوازع الاخلاقى قاعدة أساسية ينبنى عليها العمل

أو السلوك ، وتقويم العمل أو السلوك فى الاسلام لا ينبنى على نوعية هذا السلوك من حيث صلاحيته للانسان أو المجتمع فقط أو عدم صلاحيته، وإنما يقوم على أساس النية وراء هذا العمل أو القصد منه . ومن أجل ذلك فالعمل عند الانسان محمل بشدة بقيمة أخلاقية منبثقة من النية أو القصد وراء العمل، وليس فقط من طبيعة العمل نفسه . وهذه الاخلاقية التى يقوم عليها العمل فى المجتمع الاسلامى تختلف تماما عن الأخلاقية التى يقوم عليها العمل الاقتصادى فى المجتمعات الرأسمالية التى تتخذ من الحافز الفردى للكسب أساسا للعمل الانتاجى ، والتى تعبر عن نفسها بقوى التنافس والصراع والتحدى وبرغبات الغنى والتملك والرفاه الاقتصادى الفردى ، أو أخلاقية العمل الاقتصادى فى المجتمعات الاشتراكية والتى تتخذ من التقدم الاجتماعى أساسا للعمل الانتاجى والتى تعبر عن نفسها بالصراع الطبقى وتسلم قوى الشعب العاملة أو البروتياريا مقاليد الانتاج . وهذا الارتباط الوثيق بين النية أو الوازع الاخلاقى والعمل للتنمية والعمران أمر ذو دلالة خاصة فى المجتمع المسلم حيث جعل العمل فى الدنيا متصلا بالحياة الأخرى ، وأن العمل الدنيوى بمختلف صوره وأشكاله سبيلا لتحقيق السعادة فى الحياة الأخرى حيث يتصل فيها النعيم ويستمر إلى ما شاء الله . حين قال الله تعالى «واعدوا لهم ما استطعتهم من قوة» كانت هذه الدعوة أمرا للمسلمين باستنفار جميع ما لديهم من قوى معنوية ومادية للذود عن حياض المسلمين والدفاع عن أنفسهم وأموالهم . هنا تبرز هذه الاخلاقية المنبثقة من العقيدة الاسلامية كأساس كقوة دفع وبناء فى عمليات التنمية وانجاح أى تخطيط للحياة الاقتصادية وغيرها .

كما كان لهذه الأخلاقية المنبثقة من فكرة النية كأساس للعمل ، بل هذه القيمة المنبثقة فى شعار التوحيد «أن لا اله الا الله» أثرها فى فهم التربية فى اطارها الشامل . فالتربية ليست فقط أداة لإحداث التنمية الاقتصادية ، أو أنها نوع من الاستثمار البشرى يستهدف تنمية اقتصاد الأمة انطلاقا من أهمية العنصر البشرى فى التنمية ولكنها أعظم من ذلك بكثير . فالاسلام يربط بين النية والعمل ، وبالتالى بين الانتاج والأخلاق . والتربية من هذا المنطلق تكون أداة لتكوين الإنسان المسلم الصالح عقيدة والقادر على الانتاج عملا والمتحلى لصفات المسلم خلقا .

الفصل الثانى عشر

التخطيط التعليمى واستراتيجيات التنمية فى العالم الإسلامى

الفصل الثانى عشر

التخطيط التعليمي واستراتيجيات التنمية في العالم الإسلامي

تقديم :

يشكل العالم الإسلامى جزءا كبيرا فى عالمنا المعاصر ، فهو يمثل رقعة كبيرة من كوكبنا الأرضى حيث يمتد جغرافيا من المحيط الأطلسي غربا إلى بلاد الصين شرقا ، وهو يشكل كتلة سكانية ضخمة تصل إلى حوالى خمس سكان العالم، كما أنه يمثل منطقة ذات قيمة استراتيجية عظيمة بكم مواردها المادية والبشرية وامتدادها الجغرافى وعمقها التاريخى والحضارى . إلا أن قيمة هذا العالم الكبرى تنبع من دينها الحنيف الذى تدين به ، وهو دين الإسلام ، وما يحمله من قيم ومبادئ ومعتقدات سامية ، والذى يجمع بصورة لا مثيل لها وحدات هذا العالم السياسية والاجتماعية برباط وثيق لا انفصام له .

وينتمى هذا العالم كله إلى مجموعة ما يسمى بالعالم الثالث أو العالم النامى. ويصرف النظر عن التفاوتات أو الفوارق الضخمة بين الدول أو المجموعات التى تكون العالم الإسلامى من حيث المساحة وعدد السكان ومستويات الدخول والانتاج ومستويات الثقافة والتعليم والمكانة الدولية العالمية ، فإنها جميعا تعانى من مشكلات التنمية ومظاهر التخلف ، وهى جميعا تقف فى مواجهة عديد من التحديات النابعة من داخله أو المفروضة عليه من خارجه بحكم قوى الاستعمار الذى تمكن من مقدراتها لفترات طويلة من السنين والقرون ، ورغبة هذه القوى فى استمرار السيطرة عليها تحقيقا لمصالحه الاقتصادية والثقافية والاستراتيجية ، وحصرا للإسلام فى دائرة مغلقة مستمرة من التخلف والضعف . وتتمثل هذه المشكلات والتحديات فى سيادة مظاهر الفقر والجهل والمرض والتخلف والتفتت والتجزئة وغلبة قوى الاستبداد والتبية وضعف الاهتمام بالعمل المنتج والعمل اليدوى ، والركون إلى الانهزامية وعدم الثقة بالنفس ، وسيادة مظاهر التعصب الأعمى . والسطحية فى التفكير والأنانية والمحسوبية والفوضى وقلة التنظيم ،

وتحطم شبكة العلاقات بين الناس القائمة على الاحترام والمحبة واحترام الكلمة وتقدير العلم ، وشد مبالغ فيه للماضى ونظرة ضبابية غير متفائلة وغير واثقة بالمستقبل .

ولا سبيل لحل هذه المشكلات ومواجهة التحديات إلا بتبنى مناهج التخطيط العلمى وأساليبه التى تعتمد على استقراء جزئيات الواقع والعوامل المختلفة المؤثرة فيه وتنظيمها وتقنينها فى ظواهر عامة ، ثم تحليل هذه الظواهر واستنباط ما يمكن أن تقود اليه من أساليب للمواجهة ، ثم استكشاف غياهب المستقبل والقوى الفاعلة فيه ، ومدى احتمالات تأثيراتها على مقدراتنا بغية الوصول إلى منظومة من الفاعليات تنقل العالم الإسلامى ودوله من المرحلة التى هو عليها ، وهى مرحلة تخلف واضح إلى مرحلة انطلاق ونمو يستأهلها ما يحويه هذا العالم الإسلامى من موارد مادية وبشرية وما يؤهله لها قيمه وتاريخه وحضارته المستمدة من دينه وتراثه . وهذا التخطيط للتنمية يتطلب تنسيق الجهود فى مجالات التنمية المختلفة وعلى رأسها مجال التربية والتعليم باعتبار التربية أو التعليم القوى الكبرى لإحداث تبدلات فى بناء الإنسان تدفعه وتشجعه وتساعده على المساهمة فى عملية التنمية بإيجابية ووعى ومقدرة بما يعين المجتمعات الاسلامية على حل معضلات التنمية ومواجهة تحدياتها وصولا بها إلى مستويات أفضل للحياة .

التخطيط التعليمى واستراتيجيات التنمية الشاملة :

إن العلاقة بين التربية والتنمية علاقة قوية لا حاجة لتأكيدها فالتربية باعتبارها أداة لبناء الانسان تمكنه من اطلاق طاقاته وتنمية قدراته وإبداعاته وتزوده بالمهارات والمعارف والتقنيات اللازمة للقيام بعمليات الانتاج ، وباعتبارها الأداة الأولى لتوفير القوى العاملة المدربة اللازمة لتسيير عملية التنمية ، تمثل العنصر الأساسى فى إحداث التنمية الشاملة فلا تنمية فى معناها الشامل الا بارتباطها بنظام تربوى كفء يسد حاجتها إلى القوة العاملة المزودة بالمعرفة والمهارة والخبرة والطاقة الإبداعية والإدارية .

والكتابات والدراسات المختلفة الخاصة بنظريات التنمية توضح أن هناك أكثر من مدخل أو استراتيجية لتحريك ودفع عملية التنمية الشاملة وهذه المداخل أو الاستراتيجيات التنموية تفرض بالتبعية آساليب معينة للتخطيط التربوى يتلاءم كل منها مع الاستراتيجية المتبناة للتنمية . وسوف نستعرض فيما يلى بعض استراتيجيات التنمية من حيث مبادئها أو منطلقاتها وأهدافها ، وهى استراتيجية أخذت ببعضها كثير من الدول الاسلامية والنامية ، ثم نحاول عرض ما فرضه –

ويفرضه – كل مدخل تنموى على استخدام منهج أو أسلوب معين للتخطيط التربوى بما يوضح المدى التنسيقى بين التخطيط للتنمية والتخطيط التربوى، وسوف نختار من هذه المداخل أو الاستراتيجيات ما يلى :

١ – استراتيجية التحديث .

٢ – استراتيجية تنمية الموارد البشرية .

٣ – استراتيجية الاصلاح الشامل .

٤ – استراتيجية التأصيل أو الاعتماد على الذات .

أولاً : استراتيجية التحديث :

تنطلق هذه الاستراتيجية من عدد من الأفكار والمقولات الأساسية يمكن إيجازها فيما يلى :

١ – أن الدول النامية – ومنها دول العالم الاسلامى – دول متخلفة من المناظير المختلفة : تخلف اقتصادى يتمثل فى قلة الإنتاج ، وضعف فى الإنتاجية ، وفقر ، واختلال فى الموازين الاقتصادية ، وتحيز فى توزيع الثروة ، وتخلف اجتماعى يتمثل فى عدم استغلال ما يتوفر من قوى بشرية وزيادة سريعة فى السكان ، وهياكل تنظيمية وإدارية جامدة ، وتدنى فى المستويات التعليمية والصحية وضعف فى الخدمات الاجتماعية وهجرة مستمرة للعقول والقوى البشرية ، وتخلف ثقافى يتمثل فى غلبه أنماط الثقافة التقليدية ، وسيادة قيم الثبات فى مقابل قيم التغير ، والتوجه للماضى فى مقابل النظر للمستقبل ، والقيم الذاتية فى مقابل القيم الموضوعية ، وتخلف سياسى يتمثل فى قيام نظم حكم سلطوية بعيدة عن مبادئ الشورى والديموقراطية ، وضعف فى المشاركة الشعبية وعدم وجود رأى عام قوى ، وتخلف تقنى يتمثل فى سيادة الصناعة الحرفية وضعف فى استغلال منجزات العلم والتقنية فى الانتاج .

٢ – أن التنمية عملية اقتصادية فى المقام الأول ، وأن دفع الاقتصاد هو الشرط الأول لحدوث التنمية الشاملة ، وأن زيادة الانتاج هو الحل السحرى لمشكلات التنمية .

٣ – أن التصنيع هو نموذج التنمية ، وأن الصناعة ونظامها وأساليبها وقيمها هى النموذج الذى يجب تطبيقه على مختلف قطاعات النشاط الاقتصادى من زراعة أو تجارة أو خدمات ، فالصناعة هى النظام الذى يستجيب بسرعة لقوى التحديث فى استخدام التقنيات وثمرات التقدم العلمى والقوى البشرية

المدربة ، وهى بذلك القطاع الذى يمكن أن يقود الدول النامية إلى مرحلة الانطلاق والانتاج الوفير .

٤ – أن الفكاك من أسر التخلف واللحاق بركب الدول المتقدمة يتطلب أن تمر الدول النامية بنفس مراحل التجربة الغربية الصناعية ومحاكاتها عن طريق التدخل المباشر فى عملية التنمية بحيث ينتقل المجتمع النامى من المرحلة البدائية أو المتخلفة إلى مرحلة التهيؤ للانطلاق ثم مرحلة النضج حتى يصل إلى مرحلة الانتاج والاستهلاك الوفير ، وهى غاية التنمية ونهايتها (نظرية مراحل النمو لرستو (Rostow) . ولا يتم ذلك إلا عن طريق استيراد رأس المال والمعرفة التكنولوجية من الخارج والاستعانة بالقروض والمساعدات المالية والخبرة الاجنبية .

٥ – أن التحديث يتطلب تغييرات أساسية فى منظومات المجتمع وطبيعة مؤسساته، فالصناعة ، وهى أساس التنمية الحديثة ، تحتاج إلى تنظيمات اجتماعية وسياسية جديدة تقوم على أساس تقسيم العمل والتكافؤ فى فرص التعليم والعمل ، واطلاق قوى السوق واحترام المصالح الفردية وحرية التجارة والعمل والمشاركة فى الإدارة وتسيير المجتمع ، كما تحتاج إلى نظام قيم جديد على النمط الغربى الرأسمالى يقوم على المنافسة والتحرر وتقدير الانسان وقيمة الوقت والمبادأة والتسامح فيما يختص بالخروج عن الاعراف السائدة واحترام المعتقدات المختلفة .

٦ – أن التخلف فى النهاية تخلف تقنى . ولذلك فلا سبيل للدول المتخلفة لكى تلحق بالدول المتقدمة سوى أن تسد الفجوة التقنية الضخمة القائمة ، وذلك بأن تستورد التقنية الحديثة وأن تحاول استنباتها أو توطينها ، وأن تتوسع فى إيفاد البعثات العلمية والتدريبية للخارج وأن تستعين بالخبرات الاجنبية حيث كانت ، وأن تمنح الامتيازات الاستثمارية .

وقد تبنت معظم الدول الاسلامية ، إن لم يكن كلها ، وغيرها من الدول النامية هذه الاستراتيجية التحديثية بدعوى أن النموذج المتقدم أمام هذه الدول هو النموذج الغربى الصناعى ، وصار هدف التنمية الشاملة فى هذه الدول للوصول قدر الامكان نحو هذا النموذج سداً لفجوة التخلف والسير قدما فى سبيل التنمية والتقدم الأمر الذى كان له انعكاساته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتنظيمية .

فمن الناحية الاقتصادية صار معظم النشاط الاقتصادى فى الدول الاسلامية (وينطبق ذلك على الدول النامية جميعا) مرتبطا كل الارتباط بالاقتصاد العالمى والغربى بالذات ، وصارت الدول الاسلامية دول تابعة تدور فى فلك الدول المتقدمة أو الصناعية التى عرفت باسم «دول المركز» وباتت هذه الدول بمثابة خزان استراتيجية للمواد الأولية لحساب المجتمعات المسيطرة وامتداد اسواقها للمواد المصنعة وقد بلغت هذه التبعية الاقتصادية حدا جعل من المتعذر على أى بلد نام أن يسمح لنفسه بقطع علاقاته الاقتصادية مع البلاد الصناعية المتقدمة أو حتى مجرد الامتناع عن بيع مواده الأولية لها .

ومن الناحية التقنية عملت الدول الاسلامية على استيراد التكنولوجيات المتقدمة وأهملت تطوير تكنولوجياتها البدائية أو المتواضعة ، وقد أدى ذلك إلى «تبعية تكنولوجية» بدت بصورة واضحة فى الدول الاسلامية النفطية حيث تم استيراد أكثر أنواع التقنية تقدما ، واللجوء عند التعاقدات على المشروعات الكبرى إلى نظام «تسليم المفتاح» والذى بموجبه يعهد إلى الشركات العالمية الكبرى بدراسة وتنفيذ وتجهيز وتشغيل المشروعات المقامة فى هذه الدول .

ومن الناحية الاجتماعية كان لاستراتيجية التحديث آثار خطيرة بدت فى عدد من الجوانب ، أهمها :

١ – ظهور طبقة إجتماعية معينة على صلة وثيقة بالغرب فى افكارها وأساليب حياتها وتوجهاتها المادية والنفسية ، وقد تقلد أعضاء هذه الطبقة أو الفئة مقاليد المجتمعات الاسلامية وغيرها من الدول النامية فى السياسة والحكم والصناعة والانتاج والخدمات ، وأصبحت تؤثر تأثيرا متزايداً على دفع هذه المجتمعات نحو تبنى النموذج الغربى فى التنمية وفى مختلف المجالات .

٢ – ظهور أنماط جديدة فى الاستهلاك بدت بشكل واضح لدى بعض الفئات التى تقف على قمة الهرم الاجتماعى والاقتصادى تمثلت فى سيادة النمط الاستهلاكى والتبذيرى أو الاستفزازى فى بعض الأحيان ، وقد تجد ذلك فى نظام «السوبر ماركت» واقتناء السيارات الحديثة والسريعة وبناء القصور و«الفيلات» والسفر للسياحة خارج البلاد .

٣ – نمو حركات التحرر ؛ خاصة فى نزوع المرأة للتعليم لأقصى ما تؤهله لها قدراتها وإمكاناتها ، ورغبتها فى العمل خارج البيت وفى مختلف المجالات ومساواتها بالرجل فى الحقوق والواجبات .

٤ – حدوث تصدعات فى التوجهات العامة بين فئات المجتمع ، وتعارضات وتناقضات فيما يخص سبيل التنمية ومسيرة المجتمعات بوجه عام . وقد بدت هذه التصدعات بوجه خاص فى انقسامات وشقاقات بين من ينادون بتحديث المجتمع وتوجيهه الوجهة الغربية الحديثة ، وما يتبع ذلك من استصدار تشريعات وضعية معتمدة على الفكر والعقل البشريين ، وفصل بين الدين والدولة (اتجاهات علمانية) ، وحصر للدين فى إطار التعبادات والقيم ، وبين من ينادون بالالتزام بالاسلام دينا ودنيا وعبادات ومعاملات والرجوع إلى الأصول (القرآن والسنة) مصدرا وحيدا وإطار عاما لتنظيم المجتمع وتوجيه مسيرته .

ومن الناحية التنظيمية أدت استراتيجية التحديث إلى تبنى نظريات وممارسات إدارية وتنظيمية جديدية ترتب عليها تنظيم الدولة على أسس غربية حديثة قائمة على تقسيم للعمل يقوم عليه وحدات إدارية معينة ترتبط مع بعضها فى شبكة متصلة من العلاقات تنظمها لوائح وقوانين وتعليمات ، ونمت البيروقراطية على حساب العلاقات الإنسانية المباشرة واستخدمت التقنيات الحديثة فى الإدارة ، وتأكدت مفاهيم التخطيط والتنسيق والمتابعة ، وظهرت تشكيلات سياسية مستوحاة من النظم الغربية وتأسست كثير من التنظيمات الديموقراطية وأعترف ، بدرجات متفاوتة ، بضرورة المشاركة الشعبية فى تولى زمام السلطة والحكم .

بعد هذا العرض السريع لأهم الملامح الأساسية لاستراتيجية التنمية القائمة على فكرة التحديث ، وما نجم عنها من آثار اقتصادية واجتماعية وتنظيمية ، علينا أن نعرض لنوعية التخطيط التربوى وخصائصه التى تتمشى وتتناسق مع هذه الاستراتيجية .

ويتميز هذا التخطيط التربوى بما يلى :

١ – استهدف التخطيط التربوى استحداث نظم تعليمية حديثة ذات توجهات غربية فى أهدافها ومناهجها وأساليبها ونوعية منتجاتها ، فالدولة الحديثة تحتاج إلى نظم تعليمية حديثة تستجيب لمطالب الحداثة على حساب النظم التقليدية أو الأصلية للتعليم (عادة تعليم دينى) أو نظم التعليم غير المدرسية .

٢ – استهدفت خطط التعليم تزويد المجتمع باحتياجاته من القوى العاملة والمدربة القادرة على العمل فى القطاعات الحديثة وعلى رأسها قطاعات الإدارة

والصناعة ، ومن ثم أهملت هذه الخطط برامج التعليم المرتبطة بالقطاع الزراعى باعتباره قطاعا متخلفا لا يحتاج إعداد للعاملين فيه إلى مدخل تعليمى كبير ، كما أهملت هذه الخطط محو الامية وتعليم المرأة الريفية والتدريب على الصناعات التقليدية والحرفية .

٣ – اهتمت خطط التعليم بالجوانب التقنية فى التعليم ، فسد الفجوة التقنية بين العالم المتخلف والعالم المتقدم يتطلب أن يكون التعليم مثقلا بالتكنولوجيات الحديثة أسوة بما هو متبع فى القطاعات الانتاجية الحديثة ، كما استهدف التخطيط للتعليم رفع كفاءة النظم التعليمية وفعاليتها وذلك بتحسين مدخلاتها وتيسير سبل التفاعل بين هذه المدخلات بما ينتج عنه من مخرجات مناسبة . وذلك دون اهتمام كبير بالتساؤلات التى يمكن أن تدور حول قضية الأهداف، وعما إذا كانت أهداف التعليم تتلاءم مع أهداف المجتمع وخاصة القطاعات العريضة فيه .

٤ – أن التخطيط للتعليم لم يراع الظروف والأوضاع الاجتماعية والوظيفية الخاصة بالمرأة فى الدول النامية وخاصة فى المجتمعات الاسلامية ، فنظر إلى تعليم المرأة نفس النظرة لتعليم الرجل ، وجعلت مناهجها التعليمية نفس مناهج التعليم للذكور ، وقد ترتب على ذلك مشكلات اجتماعية ووظيفية وثيقة بعمل المرأة ووظيفتها ، كما كان لهذا التعليم أثاره على توجهات المرأة الإنتاجية والاستهلاكية وانماط سلوكها واختياراتها .

٥ – أن التخطيط للتعليم ، من منظور استراتيجية التحديث ، اهتم بنوعية معينة من البحث التربوى ، حيث اتجهت البحوث التربوية نحو مشكلات رفع الكفاية النوعية للتعليم كتطوير المناهج والتعرف على الكفايات اللازمة للتدريس ودراسات الكلفة والعائد وترشيد الإنفاق على التعليم ، وتطوير الإدارة المدرسية وغير ذلك من جوانب نوعية وكمية تستهدف تحسين نوعية التعليم، أو سد احتياجات القطاعات الحديثة فى المجتمع إلا أن هذا التخطيط أهمل البحوث التى تتعلق بقضية أهداف التعليم وعلاقة التعليم بالمجتمع ، ومشكلات التغريب الثقافى والتأصيل الإسلامى ، والعدالة فى فرص التعليم وغير ذلك من قضايا تحتاج إلى دراسات نظرية تأملية أو تاريخية .

٦ – أن التخطيط التربوى ، استجابة منه لمطالب القطاعات الحديثة فى المجتمع وخاصة فى قطاعى الإدارة والصناعة اهتم بوجه خاص بما عرف «باسم خطة البعثات» والتى استهدفت إرسال بعثات كبيرة للخارج فى مختلف

التخصصات لإعداد وتأهيل ماتحتاجه القطاعات الحديثة إلى فئة للمديرين والتقنيين من المستويات العليا ، وبالرغم من نجاح سياسة الابتعاث فى توفير افراد من مستويات تعليمية مناسبة لإدارة القطاعات الحديثة فى المجتمع ، إلا أنها ساعدت على زيادة غربة اعداد كبيرة من الشباب عن مجتمعاتهم ، كما أدت فيما أدت إلى هجرة كبيرة من العقول النادرة خارج البلاد .

٧ – أن التخطيط التربوى ، مستجيبا إلى مطالب القطاعات الحديثة اهتم بأنواع ومراحل للتعليم وأهمل أخرى . فاهتم بالتعليم الجامعى والتعليم الثانوى وأهمل التعليم الإبتدائى أو التعليم الشعبى ، وأهتم بالتعليم النظرى على حساب التعليم التقنى والمهنى ، واهتم بالتعليم المدرسى وأهمل صور التعليم غير النظامى ، واهتم بتعليم اللغات الاجنبية وأهمل تعليم اللغة العربية أو القومية .. فى جميع الأحوال أدار ظهره للتعليم الدينى أو الإسلامى .

وفى النهاية فإن التخطيط التربوى فى علاقته باستراتيجية التحديث استورد نظما تعليمية نبتت فى بيئات غير اسلامية فتأثرت بقيم ومناهج وأساليب تتناقض بدرجة كبيرة مع القيم الأصلية والأساسية للمجتمعات الاسلامية ؛ مما أدى إلى ظهور تشوهات كبيرة فى بنيتها ، وفى عقلية أفرادها والقائمين عليها .

ثانياً : استراتيجية تنمية الموارد البشرية :

تنطلق هذه الاستراتيجية كمدخل للتنمية الشاملة ، إلى عدد من الاعتبارات والأفكار تتمثل فيما يلى :

١ – أن العنصر البشرى هو أساس التنمية ودعامتها الأولى ، فالقدرة الانتاجية لأى اقتصاد لا تقوم فقط على ما يتوفر لدى المجتمع من موارد طبيعية أو تقنية ، وإنما تقوم على مالديه من موارد بشرية على درجة عالية من التعليم والمعرفة العلمية والتقنية ، والتخلف الذى يعانيه العالم الاسلامى لا يرجع إلى نقص فى الموارد المادية والبشرية ، وإنما يعود إلى أن العنصر البشرى فيه لم ينله التطوير والتحسين – من خلال عمليات التربية والتعليم – بما يجعله رافدا أساسيا من روافد التنمية . فالتطور الاقتصادى والاجتماعى عمليات لاحقة لتطور النظام التعليمى .

٢ – أن التعليم ليس قطاعا خدميا أو استهلاكيا ، وإنما هو قطاع انتاجى فى المقام الأول . وحتى إذا نظر إليه باعتباره سلعة استهلاكية فهو سلعة استهلاكية معمرة تظل مع الفرد طوال حياته تسهم فى تنمية وتحسين مصيره ، وعليه

فإن الصرف على التعليم يدخل فى بند مستلزمات الانتاج وليس ضمن فاتورة العوائد والمكتسبات .

٣ – أن التعليم له عوائده الاقتصادية المباشرة . فقد أوضحت كثير من الدراسات الاقتصادية العائد الاقتصادى الكبير للتعليم ، وأن هناك علاقة إيجابية واضحة بين النمو الاقتصادى مقيسا بنصيب الفرد من الدخل القومى ، ودرجة النمو التعليمى ، وقد أوضحت هذه الدراسات أن البلاد المتخلفة والنامية تتميز بانخفاض نصيب الفرد من الدخل القومى ، وفيها تقل معدلات القيد فى التعليم الابتدائى والتعليمين الثانوى والعالى ، ويظهر فيها بوضوح بعض مشكلات التعليم مثل انتشار ظاهرات الرسوب والتسرب وانخفاض مستوى التعليم ونوعيته ، فى حين أن الدول المتقدمة التى قطعت شوطا كبيرا فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية يتمتع الأفراد فيها بمستويات أعلا من التعليم، ولديها رصيد كبير من القوى البشرية المؤهلة تأهيلا علميا .

٤ – أن التربية أو التعليم نظام شامل يضم التعليمين المدرسى وغير المدرسى ، ويشمل التعليم والتدريب قبل العمل وفى أثنائه ، وهو نظام متصل مستمر غير مقيد بحدود الزمان أو المكان ، فالتربية الهادفة إلى تنمية الموارد البشرية عملية دائمة مستمرة من المهد إلى اللحد لا تختص بعمر معين أو فئة معينة أو قطاع اجتماعى دون قطاع آخر . بل تسعى إلى تكوين «المجتمع المتعلم المعلم» حيث الفرد متعلم دوما وأبدا أيا كان مو قعه أو عمره .

٥ – أن استراتيجية الموارد البشرية تعمل على محورين :

أ – محور تحسين نوعية البشر بوجه عام ، وبذلك تكون مهمة التربية أو نظام التعليم تنمية الفرد من مختلف جوانبه الروحية والجسمية والعقلية والاجتماعية والمهارية ، وتحرير طاقاته وامكاناته بما يجعله قادرا على الابداع والابتكار مستعدا دائما للمبادرة والتصدى للظروف المستجدة .

ب – محور اعداد القوى العاملة المدربة فى مختلف المستويات والتخصصات بما يتناسب واحتياجات خطط التنمية أو احتياجات القطاعات الاقتصادية إلى قوى عاملة مدربة .

٦ – أن التربية أو التعليم حجر الأساس فى عملية التنمية . فلا تنمية شاملة بدون تربية جيدة . ومن ثم فإن أى استراتيجية للتنمية يجب أن يدخل فى صلبها التخطيط التربوى لا باعتباره عنصرا خارجيا مكملا أو مساعدا لعملية

التخطيط الاقتصادى أو الاجتماعى ، ولكن باعتباره جزءا فى بنية التخطيط للتنمية الشاملة . وهذا يجعل التخطيط التربوى أكثر شمولا من التخطيط للقوى العاملة الذى يستهدف إحداث توزانات بين الاحتياجات من القوى العاملة كما تحددها خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، والعرض من هذه القوى كما يحدده الامكانات البشرية والتعليمية المتاحة أو التى يمكن توفيرها .

وقد كان لإستراتيجية الموارد البشرية آثارها المباشرة على مفاهيم التخطيط التربوى واهدافه وتقنياته تمثلت فيما يلى :

١ – احتل التخطيط التربوى مكانة هامة فى عمليات التخطيط للتنمية الشاملة ، وصار مكونا أساسيا من مكونات التخطيط الشامل يعمل فى تناسق وتكامل مع التخطيط للقطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى .

٢ – استهدفت خطط التعليم التوسع فى مختلف مراحله ، فاستهدف تطبيق الالزام لسنوات معينة لا تقل عن ست سنوات فى معظم الأحوال ، وتحقيق مجانية التعليم فى مختلف المراحل بما فيها التعليم الجامعى والعناية بنوعية التعليم ، وتشجيع تعليم الفتاة واقامة رياض الأطفال ونشر برامج محو الأمية والعناية بالبحث التربوى وغيرها .

٣ – أنها أدت إلى زيادة الانفاق على التعليم واعطائه أولوية فى الانفاق والاستثمار مما ترتب عليه أن انفقت بعض الدول ما يصل إلى حوالى ٢٠ ٪ إلى ٢٥ ٪ من ميزانيتها على التعليم .

٤ – اهتمت خطط التعليم بتوجيه سياسات القبول فى التعليم وخاصة فى المرحلتين الثانوية والعالية نحو سد حاجات خطط التنمية أو القطاعات الاقتصادية إلى قوى عاملة متدرجة فى مستوياتها وتخصصاتها المختلفة .

٥ – اهتمت خطط التعليم بتوفير فرص التدريب المختلفة قبل العمل أو فى أثنائه من تدريب تأهيلى أو تحويلى أو انعاشى قصير المدى أو طويله . ذلك أن التطوير المستمر للموارد البشرية والقوى العاملة هو الضمانة التى بموجبها يستمر إلمام الفرد بكل المتغيرات فى مجال مهنته والظروف المحيطة بعمله .

إلا أن استراتيجية تنمية الموارد البشرية ، بالرغم من مساهمتها فى تنشيط عملية التخطيط التربوى واعطائه قيمة كبرى كعنصر أساسى فى التنمية الشاملة ، كانت لها سلبياتها، فوجهت اليها كثير من الانتقادات تركزت على ما يلى :

١ – أنها بسطت بدرجة مخلة معضلة التنمية ، وجعلت من التربية أو التعليم أداة

سحرية لسد فجوة التخلف وتحقيق التقدم الأمر الذى أدى بالكثير من القيادات السياسية والتنموية فى الدول النامية والاسلامية إلى اهمال البحث عن الأسباب الحقيقية للتخلف ، وتأكد لدى هؤلاء أن تنمية الموارد البشرية عنصر هام لحدوث التنمية ، إلا أنه ليس كافيا لتحقيق التنمية المستمرة فى الظروف الحاضرة أو المستقبلة .

٢ – أنها أدت إلى التركيز على ما عرف فى التخطيط التربوى باسم التخطيط الكمى حيث هدفت خطط التعليم إلى التوسع الكمى للتعليم وفق معدلات معينة ، وصار التخطيط نوعا من اجراء اسقاطات كمية لنمو التعليم بهدف احداث نمو متصل فيه دون مراعاة للعوامل الأخرى ، التى يمكن أن تؤثر فى قدرات المجتمع على تحقيق هذا النمو أو قدراته على استثمار مخرجاته .

٣ – أنها استراتيجية أدت إلى استنفاد موارد ضخمة فى دول هى فى الأصل فقيرة فى إمكاناتها . ولما كان الاستثمار فى التعليم يعطى عائده (أو فى حالة حسن استثماره) بعد فترة طويلة ، فإن خطط التعليم ما لبثت أن اصابها الخلل وكثر فيها الهدر ، وتخلت معظم الدول النامية عن الأهداف الطموحة التى تضمنتها خططها التعليمية .

٤ – أنها استراتيجية أدت إلى ظهور صور مختلفة من البطالة أهمها بطالة المتعلمين ، اضافة إلى صور أخرى من البطالة المقنعة ، ويظهر ذلك بشكل واضح بالنسبة لتعليم المرأة فى كثير من الدول الاسلامية حيث لم يرتبط التوسع فى تعليم المرأة بسياسات معينة لاستخدامها أو توظيفها ، كما ظهر أيضا فى دفع كثير من خريجى النظام التعليمى بعيدا عن مسار التنمية بالنظر إلى أن التعليم الذى حصلوا عليه جعلهم غير راغبين فى البقاء فى الريف أو العمل فى الزراعة أو لاختلاف نوع التعليم الذى حصلوا عليه عن الحاجات الحقيقية للقوى العاملة فى المجتمع . وقد ترتب على ذلك هجرة المتعلمين خارج البلاد بحثا عن الرزق ، كما ترتب عليه كثير من مظاهر الانحراف عند الشباب واتجاهاتهم نحو العنف والتطرف وغير ذلك من مظاهر الخلل الاجتماعى .

وبذلك فإن التخطيط التربوى فى ظل استراتيجية التوسع الكمى للتعليم ، استجابة لدعوى تنمية الموارد البشرية من خلال التعليم لم تنجح فى تحقيق أهدافها ، وسقطت تحت سنابك آلاف الخريجين الذين لم تستطع أن تستوعبهم جهود التنمية الشاملة وخططها ، وتحت ظروف الضائقات الاقتصادية التى مرت

بها – وتمر بها – المجتمعات الاسلامية والنامية .

ثالثاً : استراتيجية الاصلاح الشامل :

إن تجربة الدول الاسلامية والنامية بوجه عام فى استجلاب أساليب التنمية القائمة على التحديث وفق المفهوم الغربى الرأسمالى وتطبيقها على اقتصاديات بلادها ونظمها الإدارية ، وما أدى إليه هذا الاستجلاب من إحكام ربط اقتصاديات هذه الدول بالاقتصاد العالمى فى صورة تبعية كاملة لاقتصاديات الدول المتقدمة بحيث تتخصص دول العالم الثالث فى انتاج المواد الأولية أو نصف المصنعة اللازمة للتصنيع فى الدول الصناعية المتقدمة ، لم ينتج عنها سوى تدعيم الفقر والتخلف لدى الغالبية من أبناء الشعوب الاسلامية والنامية وزيادة الفجوة الاقتصادية والثقافية بين الدول الإسلامية ودول العالم المتقدم .

إضافة لذلك ، فإن استجلاب الدول النامية لمفاهيم وأساليب استراتيجية التنمية القائمة على التحديث ، أى إلى أن تستجلب هذه الدول مظاهر الحضارة المختلفة فى العالم الغربى الرأسمالى ، فتكونت قشرة حضارية هشة بدت أكثر ما تكون فى مظاهر الاستهلاك الوفير حيث لم تتغلغل حضارة الغرب فى النسيج الأساسى لبنية المجتمعات الإسلامية والنامية مما ترتب عليه تناقضات كثيرة وعميقة فى هذه المجتمعات أدت إلى صراعات اجتماعية ومعوقات ثقافية وتوترات فئوية وطائفية واستلابات فكرية واهتزازات عقدية وتوجهات متضادة طمست أى رؤية واضحة للتنمية .

وفى نفس الوقت ظهرت نماذج جديدة لعملية التنمية مستوحاة من التجارب الاشتراكية وخاصة تجربة الاتحاد السوفيتى استهوت أفئدة بعض صناع السياسة ورجال الادارة والمفكرين والمخططين فى بعض الدول الاسلامية والنامية وهى نماذج معادية ومناقضة للنموذج الغربى الرأسمالى . ورأى هؤلاء أن هذه النماذج القائمة على الحل الاشتراكى قد حققت نجاحات وانجازات كبيرة فى دفع حركة التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى أزمان قياسية . ولذلك فلا سبيل حقيقى للتطوير الاقتصادى والاجتماعى فى الدول النامية بوجه عام بما فيها الدول الاسلامية إلا بإحداث تغيير جذرى فى النسيج الاقتصادى والاجتماعى والثقافى للمجتمع يقوم على الثورة والتغيير الشامل مستهدفا تحقيق التنمية الشاملة فى جميع المجالات، وبما يضمن تحقيق الرفاه الاقتصادى والعدل الاجتماعى والمساواة فى الدخول وتكافؤ الفرص وجعل الثقافة زاد للمجتمع .

وقد أدى كل هذا إلى ظهور استراتيجية تنمية جديدة تدعي أن التنمية لايمكن أن تتم إلا من خلال إصلاح جذرى شامل للمجتمع يشمل جميع جوانب الحياة فيه دفعة واحدة .

وتقوم هذه الاستراتيجية على عدد من المنطلقات أو المسلمات أهمها :

١ – أن الإصلاح الشامل لا يتم إلا من خلال التغيير القوى (العنيف أو غير العنيف) الذى يستهدف تغيرا جذريا وسريعا فى المجتمع وفى مؤسساته السياسية والاجتماعية ، وفى بنيته وعلاقات الانتاجية والاجتماعية وهذا يتطلب بالضرورة تعبئة جماهيرية ، تؤازرها حملة اعلامية قوية وهادفة .

٢ – أن الاقتصاد هو عصب التنمية ، وأنه لا يمكن إحداث تنمية شاملة إلا بتغيير فى البنية الاقتصادية وعلاقات الانتاج ، فالاستقلال والتخلص من التبعية شرط ضرورى لإحداث تنمية وطنية شاملة ومستقلة .

٣ – أن النظام التعليمى جزء من النظام الاقتصادى الاجتماعى الشامل للدولة ، وعليه فلا يمكن احداث تغييرات فى النظام التعليمى ما لم يحدث تغييرات اساسية فى النظام الاجتماعى كله ، وعليه فلا يمكن احداث اصلاح تربوى حقيقى وفعال إلا إذا حدث اصلاح اقتصادى واجتماعى شامل ، والعكس غير جائز اطلاقا .

٤ – أن التربية ، بمفهومها الشامل ، تمثل مكانا هاما فى عملية التطوير أو الاصلاح الشامل ، وبالرغم من أنها لا تضع اهدافها الخاصة مستقلة عن الاطار الاقتصادى أو الاجتماعى أو الايديولوجى للمجتمع ، فهى اداته الكبرى للاصلاح لما لها من تأثيرات قوية على تشكيل الأفراد وشحنهم بالايديولوجية الجديدة ودمجهم فى النظام الاجتماعى الجديد ، والقضاء على قوى التخلف والرجعية .

٥ – أن قضية الأهداف هى القضية الكبرى فى أى اصلاح تربوى شامل ، وقد أغفلتها كثير من استراتيجيات تطوير التعليم ، فالاصلاح التربوى كجزء من عملية تنمية شاملة واجتماعية لا يقف عند حد إدخال تقنيات حديثة أو تطوير للمناهج أو توجيه للتعليم لسد احتياجات المجمع إلى قوى عاملة أو لفرض مظاهر الحداثة فى التعليم ، وانما المهم تحديد الأهداف وتوجيهها بما يجعل التعليم فى خدمة المجتمع كله وليس لخدمة فئة أو طائفة . فالتربية ليست

غاية فى حدا ذاتها وأن غايتها وأهدافها تستمدها من أهداف المجتمع الذى تخدمه وتتحرك فى اطاره ، وهى لا يمكن أن تسهم فى الاصلاح الشامل إلا إذا تمثلت المفاهيم والأهداف الأساسية للتغير الاجتماعى .

وقد كان لاستراتيجية الاصلاح الشامل تأثيرها على أهداف ومفاهيم واهتمامات التخطيط التربوى ، وتركزت هذه الآثار فيما يلى :

١ – أن يتحرك التخطيط التربوى لخدمة الجماهير العريضة للمجتمع باعتبارها الفئة التى تستهدفها استراتيجية الاصلاح الشامل . فالتخطيط التربوى فى ظل هذه الاستراتيجية يجب أن يستهدف توفير تعليم جيد لجميع أفراد المجتمع وفقا لاحتياجات وامكانات كل فرد بما يحقق تكافؤا فى فرص التعليم وعدالة فى توزيعها بين المناطق والفئات المختلفة بما يتيح للمناطق والفئات المحرومة أن تحصل على نصيبها العادل من التعليم أسوة بالمناطق والفئات الأخرى .

٢ – أن يكون التخطيط التربوى مكونا أساسيا فى بنية التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وأن تنعكس الأهداف المجتمعية لخطط التنمية فى أهداف ومرامى التخطيط التربوى .

٣ – أن يكون التخطيط التربوى مركزيا لضمان مسار توجهه ، وأن يكون هناك جهة مركزية عليا هى التى تحدد أهدافه ومراميه ، وأن تعمل هذه الجهة فى تعاون وانسجام تام مع الأجهزة الأخرى ضمن نطاق الجهاز المركزى للتخطيط الشامل .

٤ – أن يعمل الجهاز المركزى للتخطيط التربوى على ربط مخرجات النظام التعليمى ربطا قويا مع احتياجات القطاعات الاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع كما تحددها خطط التنمية الشاملة .

٥ – أن يعمل التخطيط التربوى على أن يكون التعليم بمختلف صوره وأنواعه أداة لتأكيد الايديولوجية المتبناة للاصلاح الشامل والنظام الجديد الذى نجم عنه ، وهو لذلك يعطى عناية كبيرة لصياغة المناهج صياغة جديدة تتمشى مع أهداف الأيديولوجية الجديدة ، كما يعطى عناية كبيرة لإعداد المعلم وتدريبه بما يجعل منه طليعة عملية الاصلاح والتطور والدعوة للمجتمع الجديد .

إلا أن هذه الاستراتيجية للتنمية وما ارتبط بها من تخطيط تربوى لم تحقق نجاحات تذكر على المدى البعيد لسببين أساسيين :

١ – أن النظم التى تبنت هذه الاستراتيجية ما لبثت أن تحولت إلى نظم دكتاتورية سلطوية قائمة على فكرة الحزب الواحد أو الحزب الطليعى وعلى تبنى مبدأ الرأى الواحد ، وأن أى رأى آخر هو رأى مناقض يستهدف نزع المكتسبات التى حققتها الجماهير فى النظام الجديد وايديولوجيته ، وقد أدى ذلك إلى ظهور جوانب اجتماعية قيمية سلبية كثيرة أهمها نمو الانتهازية والنفاق ، وسيطرة فئة متسلقة نفعية على مقدرات البلاد وإلى زج البلاد فى نزاعات محلية واقليمية لا مبرر لها مما أجهض جهود التنمية وفرغها من محتواها .

٢ – أن هذه النظم لم تستطع التغلغل فى النسيج الاساسى للمجتمعات الاسلامية ، ولم تتمكن سوى من استحداث تركيبات فوقية هشة سرعان ما تهاوت بالرغم من الجهود الكبيرة والعنيفة والطويلة التى مارستها هذه النظم لإحداث تغييرات جذرية لم تستطع أن تضمها ثقافة المجتمع ، ولعل ما يحدث الان فى «المعسكر الاشتراكى» التى جعلته هذا النظم نموذجا لها يدل اعظم دلالة على فشل استراتيجية الاصلاح الشامل التى تبنتها بعض الدول الاسلامية والنامية كأسلوب للعمل التنموى التربوى .

رابعاً : استراتيجية التأصيل أو الاعتماد على الذات :

تنطلق هذه الاستراتيجية من مسلمة مستمدة من مفهوم التربية بأنها مشروع مجتمعى ينبع من وجدان الشعب وما يتضمنه هذه الوجدان من مشاعر وأحاسيس قيم وأفكار ، أو بمعنى آخر من خصائص ثقافته الذاتية تستهدف تجديد هذه الثقافة وتطويرها وليس نبذها أو اقتلاعها .

كما تنطلق هذه الاستراتيجية من حقيقة أو مسلمة ثانية وهى أن التنمية – شأنها شأن الثقافة – لها خصوصياتها التى ترتبط بخصوصية المجتمع الذى تنشأ فيه ، ومن ثم فإن استيراد أساليب تنموية من نظم اجتماعية صلحت فيها هذه الأساليب لا يعنى نجاحها عند تطبيقها فى مجتمعات أخرى ، بل قد يؤدى هذا التطبيق إلى حدوث تشوهات كبيرة فى المجتمع على المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية .

كما تنطلق هذه الاستراتيجية من حقيقة أو مسلمة ثالثة ، وهى أن التخطيط للتنمية يستهدف تحقيق أهداف عامة معينة تخص مجتمعاً بذاته وهذه الاهداف

بحكم انتمائها إلى مجتمع معين تستند إلى مجموعة من القيم المستمدة من التاريخ الحضارى لذا المجتمع ، ومن ثم فإن خطة التنمية يجب أن تعكس فى جوهرها المبادئ والقيم الاساسية الخاصة بهذا المجتمع .

كما تنطلق هذه الاستراتيجية من حقيقة أو مسلمة رابعة وهى أن التنمية لاتؤسس إلا بالاعتماد على النفس وتجنيد الموارد الذاتة المتاحة ، وهى تتطلب بالضرورة ارادة مجتمعية على المستويين القيادى والشعبى ، ولذلك فلا يمكن احداث تنمية حقيقية بالاعتماد على الخبرات والاستثمارات الخارجية والديون والقروض الأجنبية نظم الإدارة والتعليم الوافدة .

وقد اتضح من العرض السابق لبعض استراتيجيات التنمية أن الاستعانة بنموذج التحديث المستورد من الغرب الاوربى الرأسمالى لم يؤد إلا إلى نوع من التنمية اكتفت بقشرة من مظاهر الحداثة أو المعاصرة دون أن تتغلغل فى نسيج المجتمعات الاسلامية بما يدفعها إلى التنمية . كما أن الاستعانة بنموذج لإصلاح الشامل المستورد من الشرق الأوربى الاشتراكى لم يؤد الا إلى سيادة نظم سياسية واجتماعية كبلت حرية الأفراد وأحبطت اراداتهم وأجهضت مبادآتهم وحولتهم إلى دمى متحركة مغيبة الوعى فاقدة الرشد مما أعاق التنمية وساهم فى التخلف . ولعل من أسباب ذلك كله أن الدعوة للتنمية عن طريق التحديث أو عن طريق الاصلاح الشامل قد تبنتها نخب ثقافية فى المجتمعات الاسلامية والنامية وبوجه عام تبنت فكر الغرب الرأسمالى وثقافته وطريقته فى البناء الحضارى أو فكر الشرق الاشتراكى وثقافته وطريقته فى البناء ، وبحكم خلفياتها الثقافية والتعليمية لم تستطع توصيل الخطاب التنموى إلى البنى التحتية للمجتمعات النامية لكونه خطابا غريبا لا جذور له فى نفسيات وأذهان الشعوب الاسلامية .

وأخيرا فإن هذه الاستراتيجية تنبع من حقيقة هى الأكثر أهمية وهى أن الإسلام قد قدم لهذه الأمة (أمة الإسلام) كتاب الله وسنة رسوله التى لو اتبعتها تماما لاهتدت ونمت وتقدمت وصارت كما قال تعالى «كنتم خير أمة أخرجت للناس» وقد حدث هذا بالفعل للأمة الاسلامية فى صدر الاسلام وخلال عصور الزهوة الاسلامية فى الشرق والغرب ، ولم تتخلف هذه الأمة إلا عندما تخلت عن مبادئ الاسلام ومفاهيمه وقيمه الأساسية ، وقصر فهم الناس له على عدد محدود من المفاهيم والعادات والسلوكيات . إن الاسلام نظام شامل للحياة وهو صالح لها فى كل مكان وزمان ، إن كتاب هذه الأمة وهو القرآن الكريم وسنة رسول الله

المنزهة هى أفضل إطار يمكن أن يتحرك فيه المجتمع المسلم مستهدفا التنمية والتقدم .

هذه الحقائق والمسلمات تدعو الأمة الإسلامية أو دول العالم الاسلامية إلى تبنى استراتيجية للتنمية تقوم على الاعتماد على النفس والاستعانة بما لديها من أصول وقواعد قيم وتراث ثقافى مستمد من الاسلام لحل معضلات التنمية فيها واجتياز حواجز التخلف من منظور الاصالة لا من منظور التحدث أو الاستعارة الثقافية .

وهذه العودة إلى الاصالة والاستنجاد بكتاب الله وسنة رسوله وما توفر لدى أمة الإسلام من تراث أصيل مبدع والاعتراف بكل هذا كمدخل للتنمية واطار لها لا يعنى التخلى عن المفاهيم والمناهج والتقنيات الجديدة المرتبطة بعمليات التنمية ، ولا أن يقام عداء بين انصار التحديث والتطور والداعين إلى الاصالة والتأصيل ، فالبلاد الاسلامية لا يمكن أن تنسلخ من تراثها وتتخلى عن عقيدتها ، وهى فى نفس الوقت لا تحتاج إلى إعادة تجربة الماضى بحذافيرها والاستعانة بمنهج الاستنساخ الآلى لمفردات التراث دونما قدرة نقدية تعين على التمييز والفصل بين حقائق التراث وجوهره الأصيل ، وبين مالحق به وما تراكم عليه من ثقل تاريخى لا يمت له بصلة عضوية أو تجانس روحى ، وعلى الداعين للأصالة أن يدركوا أن الواقع التاريخى لا يستطيع أن يمدهم بنماذج معاصرة إلا من خلال فهم غايات الاسلام ومقاصد الشريعة وحكمها وأهدافها والمنظور الحضارى لها ، وهذا أمر يستقى من الواقع التاريخى أو التصور التاريخى ، ولكنه يستقى من خلال اجتهاد اسلامى معاصر ، أن بعض قادة الفكر الاسلامى ينسون أن الاسلام دين حركة ومتفتح على العالم أجمع وأنه يشجع على اقتباس كل ما فيه من علوم وتقنيات وتنظيم عادل فى كل نواح الدنيا ، وأنه يعترف بمبادئ التطور فى الوجود وفى الحياة ، ولذلك فإن باب الاجتهاد ينبغى أن يبقى مفتوحا . وقد كان الأمر كذلك فى عصور الزهوة الاسلامية فانفتحت الحضارة الاسلامية على جميع الأفكار والفلسفات القائمة فى ذلك الوقت ولم تخش منها إنما اقتبست أفضل ما فيها من منطلق الثقة فى النفس والإيمان بشريعة الله ، اقتبستها وهضمتها بما أثرى الحضارة والفلسفة والعلوم ومختلف الفنون الاسلامية .

وهنا يجب أن أشير إلى عرف فى بعض دول العالم الاسلامى وجامعاته بأسلمة العلوم الاجتماعية ، وبدت هذه «الأسلمة» فى مصطلحاتها وتنفيذها محاولة

«لوى ذراع» هذه العلوم بحيث تتطابق مع بعض الأفكار والمعتقدات الاسلامية وجاءت «الأسلمة» فى بعض الأحيان فى صورة نقل للعلوم الاجتماعية وفق مناهجها الوضعية المستمدة من الغرب والتدليل على صحتها أو خطئها بما ورد فى القرآن الكريم والسنة ، وكأننا نريد أن نثبت أن ما عند غير المسلمين قد ورد فى الإسلام ، ولذلك نكون قد أثبتنا أن الاسلام دين تقدم وليس دين تخلف . ولا أعتقد أن هذا الاتجاه يمكن أن يثرى هذه العلوم أو يغنى التراث الاسلامى ، بل قد يكون قيدا على نموها وتطورها ، وإنما الاتجاه فى رأيى أن تشجع البحوث فى هذه العلوم وفق مناهجها ، وأن يجتهد فى نفس الوقت فى توضيح المناظير الاسلامية لهذه العلوم ومحتوياتها وحقائقها ونظرياتها مقارنة بالمناظير الأخرى وإبراز موقف الاسلام تجاه ما يكشف عنه تقدم هذه العلوم .

ومن هنا فإن استراتيجية التأصيل لعملية التنمية ، ورد التنمية إلى أصولها الثقافية والاجتماعية التى يكون الدين الاسلامى نسيجها الاساسى يتطلب من التخطيط التربوى أن يراعى عددا من المبادئ أهمها :

١ – أن تنطلق أهداف التعليم وأهداف الدولة من القرآن الكريم بالدرجة الأولى ، وأن تتكامل أهداف التعليم مع أهداف التنمية فى القطاعات الأخرى منطلقة من فلسفة واحدة ومن دستور واحد هو القرآن الكريم .

٢ – أن يؤكد التخطيط التربوى فى توجيهه للنظم التعليمية فى المجتمعات الإسلامية على القيم الاسلامية التى تدعو للعمل والانتاج واحترام الوقت وحسن الاستثمار والادخار والتحلى بالاخلاق الكريمة كتطبيق عملى للعقيدة، واستخدام العقل وتحكيمه فى أمور الدنيا والدين انطلاقا من أن العقل والحس كالوحى مصدران للمعرفة بهما تكتسب .

٣ – أن يتوخى التخطيط التربوى فى تصديه لقضية التنمية أن يؤكد على الجوانب الروحية والانسانية جنبا إلى جنب مع الجوانب المادية بما يطرح بقوة الفكر الاسلامى الصحيح بديلا عن الفكر الغربى ، والتربية الاسلامية ندا شامخا أمام التربية الغربية .

٤ – أن يعيد التخطيط التربوى والبحوث المرتبطة به النظر فى هذا الركام الهامل فيما كتب ويكتب فى مجال التربية الاسلامية ، والذى تعرض معظمه إلى المبادئ العامة والاستعراض التاريخى دون أن يواجه المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التى تعانيها المجتمعات الاسلامية ، ومحاولة إيجاد

حلول ذاتية لها مستهداة بمبادئ عقيدة الاسلام .

٥ – أن يتبنى التخطيط التربوى نظرة شمولية كونية للتنمية فى العالم الاسلامى ، فلا تنمية حقيقية فى أقطار العالم الاسلامى إلا بإحداث نوع من التكامل والتنسيق بين هذه الأقطار على المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية .

٦ – أن يعطى التخطيط التربوى فى البلاد الإسلامية اهتماما خاصا بقضية تعليم الفتاة بما يضمن تنشئتها نشأة اسلامية سليمة ، وبعدها فى نفس الوقت لممارسة دورها فى عملية التنمية الشاملة .

الفصل الثالث عشر

مصروفات التعليم

الفصل الثالث عشر

مصروفات التعليم

تقديم :

سبق أن أوضحنا فى فصل سابق أننا سنتبنى فى هذه الدراسة مفهوما التخطيط للتعليم ، على أنه العملية التى تتم ضمن اطار المدرسة أو المؤسسات التعليمية المصرفة دون أن نتطرق إلى المؤسسات الأخرى التى تشترك اشتراكا فعالا فى العملية التربوية بمعناها الكبير . وسنتبع فى دراستنا لمصروفات التعليم وتكلفته هذا المفهوم أيضا ، لذلك لن نتطرق إلى ما تصرفه المؤسسات الأخرى الخاصة أو الحكومية التى تساهم فى العملية التعليمية أو التربوية وإن كان التعليم ليس وظيفتها الأساسية مثل الاذاعة والتليفزيون والمتاحف والمكتبات ، وغير ذلك. كذلك لن نتطرق إلى ما تصرفه المصانع أو المتاجر أو الورش الصغيرة التى تقوم بتدريب الصغار على الحرف المختلفة .

والحقيقة أن الاحصائيات الخاصة بمصروفات التعليم فى أغلب الدول لاتشمل المصروفات التى تتم عن طريق هذه المؤسسات ، لذلك فإن ما تظهره هذه الاحصائيات لا يمثل سوى جزء من جملة المنصرف على العملية التربوية بمفهومها الكبير . بل إن ما تظهره هذه الاحصائيات يمثل غالبا الجزء الذى تصرفه الدولة على التعليم . وعليه فسنعرف مصروفات التعليم أو مخصصاته فى هذه الدراسة بأنها الجزء من الميزانية العامة للدولة المخصص للصرف على العملية التعليمية التى تتم فى مؤسسات وظيفتها الاساسية للتعليم مثل المدارس أو الكليات أو المعاهد التعليمية الأخرى .

أهمية دراسة مصروفات التعليم :

لدراسة مصروفات التعليم أهمية خاصة للتخطيط التعليمى . فسواء أعتبر التعليم بندا من بنود الاستهلاك أو عاملا من عوامل الانتاج بالنسبة للدولة فمن المهم جدا تقدير مصروفات التعليم ، فعلى ضوء هذه التقديرات يمكن تحديد

امكانية تحقيق أى خطة من خطط التعليم .

ولا تقتصر أهمية دراسة مصروفات التعليم فى أنها تعطينا ضوء على امكانية تحقيق أهداف أى خطة من خطط التعليم فحسب . فالدولة مسئولة عن كثير من الخدمات الأخرى مثل الإدارة والأمن والدفاع والصحة والشئون الاجتماعية والنقل والمواصلات وغيرها قدر مسئوليتها عن التعليم ان لم يكن أكثر. وهذه الخدمات جميعا تتنافس فيما بينها على نيل أكبر قسط ممكن من ميزانية الدولة . وعلى أى حكومة رشيدة أن توزع ميزانيتها على جميع هذه الخدمات بصورة عادلة بحيث تحقق أقصى درجة ممكنة من النمو الاقتصادى والاجتماعى. ومن المعلوم أن تطور الخدمات فى قطاع معين يستتبع تطورا فى كثير من القطاعات الأخرى . فأى نمو فى الخدمات التعليمية مثلا يتطلب نموا فى الخدمات الطبية . فزيادة درجة التعليم أو انتشاره تحدث زيادة فى الطلب على الخدمات الصحية وكذا رفعا لمستواها ، حيث إن المتعلم أكثر حساسية وتفهما لأهمية العناية بصحته من الجاهل . كما أن ارتفاع مستوى المعيشة أو الدخل نتيجة لزيادة درجة التعليم يستتبع نموا فى قطاع النقل والمواصلات مما يستلزم أيضا زيادة المنصرف على هذا القطاع .

ومن المهم للدول أن تعرف تكلفة التعليم لتحدد على أساسها الجزء المخصص له من الميزانية العامة أو من ميزانية الخطة الشاملة . ويهم الدول أيضا أن تعرف تكلفة التعليم فى كل مرحلة من مراحله أو كل نوع من أنواعه لتستطيع أن تحدد طريقة توزيع ميزانية التعليم بين هذه المراحل والأنواع بحيث تحقق النمو المتكامل للخدمات التعليمية .

ولا شك أن وضع أهداف معينة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية يحدد كما سبق أن بينا الاحتياجات من القوى العاملة من المستويات والتخصصات التعليمية المختلفة . وكلما كانت أهداف هذه الخطط أكثر طموحا ازداد العبء الواقع على الأجهزة المسئولة عن توفير هذه الاحتياجات من القوى العاملة المدربة. وعلى ذلك فتقدير تكاليف التعليم والتدريب اللازمة لتوفير هذه الاحتياجات يعطى رجال الاقتصاد وكذا واضعى السياسة العليا فى الدول ضوءاً على مدى امكانية تحقيق خططهم للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . فإذا كانت الأعباء المالية اللازمة للتعليم والتدريب أكثر مما تستطيع ميزانية الدولة تحمله ، كان من الضرورى تبنى خطط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية أقل طموحا ولكن أكثر فرصا للنجاح .

لهذا فإن دراسة مصروفات التعليم وتكلفته ذات أهمية كبيرة بالنسبة لرجال الاقتصاد وواضعى السياسة العليا للدولة من جهة ، وبالنسبة لرجال التربية والتعليم من جهة أخرى . فرجال الاقتصاد وواضعو السياسة العليا للدولة يهمهم أن يعرفوا أن الأموال التى يخصصونها للتعليم والتى يطال بها رجال التربية ستصرف بصورة تحقق الوفاء بالاحتياجات من القوى العاملة المدربة اللازمة لتحقيق خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية . أما من ناحية رجال التربية فدراسة مصروفات التعليم وتكلفته تعطيهم سلاحا للضغط على المسئولين عن ميزانية الدولة لتدبير الأموال اللازمة لتحقيق خططهم التعليمية . ففى مجال التنافس بين الخدمات المختلفة على أخذ أكبر قسط من ميزانية الدولة يجب على رجال التربية أن يقنعوا هؤلاء المسئولين أن المخصصات التى يطلبونها للتعليم لها عائد فى صورة مساهمات فى النمو الاقتصادى والاجتماعى سيكون لها أثر فى زيادة القدرة الانتاجية للمجتمع .

الاتجاهات التربوية الحديثة ومصروفات التعليم :

كان للاتجاهات الحديثة فى التربية والتعليم تأثير كبير على زيادة ما يصرف على التعليم سواء من الناحية المطلقة أو من ناحية نسبة ما يصرف عليه من ميزانية الدولة أو الدخل القومى . ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات التربوية الحديثة التى أدت إلى زيادة ما يصرف على التعليم فيما يلى :

١ – أن هناك اتجاها واضحا فى جميع بلدان العالم إلى زيادة نسبة الذين يبقون فى المعاهد التعليمية سنوات أطول وذلك للحصول على مستويات أفضل من التعليم . فقد رفعت انجلترا سن التعليم الالزامى حتى سن الخامسة عشر لجميع أبنائها ، وهى فى سبيل رفع هذا السن فى السنوات القليلة القادمة إلى ستة عشر عاما . وفى فرنسا رفع سن التعليم الالزامى إلى ستة عشر كما رفع سن التعليم الالزامى فى بعض مقاطعات ألمانيا الغربية إلى خمسة عشر . أما فى الولايات المتحدة فأغلبية أطفالها يبقون فى مدارسهم حتى سن الثامنة عشر .

ويرجع هذا الاتجاه نحو إبقاء الأطفال سنوات أطول فى التعليم إلى سببين رئيسيين :

(أ) أن عددا متزايد من المهن والحرف أصبح يستلزم مستويات أعلى من التعليم أو تدريبا متخصصا لها .

(ب) أن ارتفاع مستوى المعيشة وزيادة متوسط الدخل القومى للفرد جعل الآباء أكثر استعدادا ورغبة فى اعطاء أبنائهم فرصا أوسع لمواصلة دراستهم والحصول على مستويات أعلى من التعليم .

٢ – أن الاهتمام برفع مستوى الخدمات التعليمية لم يقف عند حدود الناحية الكمية منها أى زيادة أعداد المتعلمين فى جميع المستويات . فمن الواضح أن هناك اهتماما مماثلا بالتعليم من ناحيته الكيفية أيضاً . ولا شك أن هذا الاتجاه قد أوجب تقليل عدد التلاميذ فى الفصل مما استوجب زيادة عدد المدرسين اللازمين وزيادة عدد الفصول والمدارس المطلوبة .

٣ – لم يعن تحسين الناحية الكيفية فى التعليم تقليل نسبة التلاميذ للمدرس الواحد فحسب ، بل عنى أيضا رفع المستوى التعليمى والمهنى للمدرس نفسه . لذلك فقد بدأت كثير من الدول تشترط فى المدرس – حتى مدرس المرحلة الأولى – أن يكون حاصلا على شهادة جامعية أو شهادة فى مستواها ، وأن يكون حاصلا بالإضافة إلى ذلك على مؤهل تربوى قبل دخوله مهنة التعليم .

٤ – أن زيادة فروع المعرفة الانسانية أدت إلى ادخال علوم جديدة فى مناهج معاهد التعليم المختلفة . وقد أدى هذا إلى شدة الحاجة إلى مدرسين متخصصين فى هذه العلوم مما نتج عنه بالتالى زيادة فى أعداد المدرسين المطلوبين .

٥ – أن تطور الخدمات التعليمية والأخذ بطريق التربية الحديثة القائمة على الفاعلية والنشاط والخبرة الذاتية قد أدى إلى ضرورة العناية بالمبانى المدرسية وتجهيزها بالمعامل والملاعب والحدائق والوسائل التعليمية الحديثة مثل السينما والحواسب والتليفزيون ، وكل هذا أدى إلى زيادة التكاليف الرأسمالية للتعليم لبناء المدارس وتجهيزها .

٦ – أن التطور التكنولوجى والعلمى الحديث قد أدى إلى ظهور اتجاه متزايدة نحو دراسة العلوم البحتة والعلوم التطبيقية والهندسية فى المرحلة الثانوية والجامعية . وقد أدى هذا الاتجاه إلى ضرورة توفير المعامل والورش وتجهيزها بأحدث الآلات والمعدات العلمية والفنية . كما أدى إلى انشاء معاهد نوعية جديدة لدراسة هذه العلوم والفنون التطبيقية وامدادها بالمدرسين اللازمين المتخصصين لتدريس هذه العلوم والفنون . ولا شك أن هذا الاتجاه الجديد قد أضاف أعباء جديدة على مصروفات التعليم .

٧ – على أن العنصر الأساسى فى زيادة مصروفات التعليم هو زيادة الاهتمام بالتعليم العالى . فالولايات المتحدة تعطى تعليماً عاليا لحوالى ٥٠ ٪ من مجموع السكان بين سن ١٨ و ٢٢ وتكاد تصل بعض دول أوربا الغربية إلى هذه النسبة . وفى مصر يتضاعف عدد الطلبة المقيدين فى التعليم العالى كل خمس سنوات تقريباً ، وفى بعض البلاد العربية كالمملكة العربية السعودية مثلا كان معدل الزيادة أكثر من ذلك كثيراً .

أسس تقدير مصروفات التعليم :

لتقدير مصروفات التعليم يلزم اتخاذ بعض المقاييس أو المعايير التى يمكن على أساسها تقدير هذه المصروفات . ويمكن تحديد هذه المقاييس أو المعايير فيما يلى :

١ – ميزانية الدولة .

٢ – الدخل القومى .

٣ – الاحتياجات من القوى العاملة .

٤ – الاحتياجات الثقافية للمجتمع .

أولاً : ميزانية الدولة :

يمكن أن يتخذ تطور نسبة ما يصرف على التعليم إلى ميزانية الدولة مقياسا لتقدير مصروفات التعليم فى المستقبل . فمن الواضح أن كل زيادة فى ميزانية الدولة تستتبعها زيادة فى مصروفات التعليم . لذلك فيمكن اتخاذ متوسط نسب ما يصرف على التعليم إلى ميزانية الدولة لعدة سنوات ماضية نموذجا لنسبة ما يصرف عليه من ميزانية الدولة فى المستقبل ، أو اتخاذ اتجاه التطور فى هذه النسب فى السنوات الأخيرة مؤشرا لما ينتظر أن يصرف عليه فى السنوات القادمة . ولا شك أن هذه الطريقة فى تقدير ما يصرف على التعليم تترك فرصا قليلة للاختيار بين الأنماط المختلفة للتنمية التعليمية . فتقديرات ما يصرف فى سنوات الخطة يعتمد فى هذه الحالة على ما كان يصرف عليه فى الماضى بصرف النظر عما تحتمه احتياجات المستقبل من تغيير فى النظام التعليمى أو توسع كمى فيه .

كما يمكن تقدير مصروفات التعليم باتخاذ نسبة ما يصرف على التعليم إلى ميزانية الدولة فى بعض الدول المتقدمة نموذجا لتطور هذه النسب فى المستقبل

للدولة التى يتم فيها التخطيط للتعليم . فيمكن مثلا افتراض أن ما سيصرف على التعليم لميزانية الدولة (أ) عام ١٩٨٠ تمثل نسبة ما يصرف على التعليم لميزانية الدولة (ب) عام ١٩٦٠ . ومن الواضح أن هذا الفرض يعتمد أساسا على أن هناك تناسباً طردياً بين تقدم التعليم فى دولة ما ونسبة ما تصرفه الدولة على التعليم من ميزانية الدولة .

إلا أن ميزانية الدولة وتطور ما يصرف على التعليم بالنسبة لها لا يمكن أن يعتبر أساسا سليما تبنى عليه تقديرات مصروفات التعليم للأسباب الآتية :

(أ) تتفاوت نسب ما يصرف على التعليم من الميزانية العامة للدولة تفاوتا كبيرا حتى بين الدول التى لا يوجد بينها تفاوت كبير فى مستويات المعيشة . كما في بعض دول أمريكا الجنوبية .

والكثير من البلاد العربية ، فحيث وصلت هذه النسبة عام ١٩٧٠ فى بعض البلاد العربية إلى ٩,٨ ٪ فقط ، نجد أنها وصلت فى بلاد أخرى إلى ٢٣,٢ ٪ .

(ب) أن ميزانية التعليم فى أى بلد لا تمثل جملة المصروفات الحقيقية على التعليم . فما يصرفه الأفراد أو الهيئات الخاصة لا يدخل غالبا ضمن الاحصائيات الخاصة بمصروفات التعليم . ولما كانت الدول تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا فيما يتعلق بما تصرفه كل من الدولة أو الهيئات الخاصة على التعليم تبعا لنظامها الاجتماعى والسياسى ، فإن نسبة ما يصرف على التعلم كما توضحه الاحصائيات فى بلد ما إلى جملة ميزانية الدولة لا يمكن أن يعتبر مقياسا أو نموذجا عند تقدير مصروفات التعليم فى المستقبل لدولة أخرى .

(جـ) إن مسئولية الدولة عن التعليم تزداد باستمرار ، فبازدياد المد الاشتراكى والتخلى عن المبادئ الليبرالية ، فإن جملة ما يصرفه الأفراد أو الهيئات الخاصة على التعليم يتناقص باستمرار ، وعلى هذا فقد تكون زيادة مصروفات التعليم كما توضحها الاحصائيات الرسمية نتيجة من أن جزءا أكبر من الخدمة التعليمية أصبح يقدم عن طريق الدولة أكثر من كونها ناشئة عن زيادة حقيقية فى الخدمات التعليمية (*) .

---

(١) مع نمو الاتجاهات الليبرالية في كثير من الدول ومنها بعض الدول العربية مؤخرا ، بدأ التعليم الأهلى يزدهر ، وبدأت مسئولية الأفراد والمؤسسات الخاصة فى الإنفاق على التعليم تزداد (المؤلف) .

ثانياً : الدخل القومى :

يعتبر تطور الدخل القومى مقياسا أكثر ملاءمة فى تقدير مصروفات التعليم عن تطور ميزانية الدولة . فمن المسلم به أن التعليم حاجة اجتماعية ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى المعيشة ودخل الفرد . فأى ارتفاع فى مستوى المعيشة أو زيادة فى نصيب الفرد من الدخل القومى تجعل الفرد مستعدا لأن يبقى ابنه سنوات أطول فى التعليم وأن يمنحه فرصا أكبر للصعود فى السلم التعليمى . كما أن زيادة الدخل القومى تجعل الدولة قادرة على أن تخصص للتعليم جزءا أكبر من ميزانيتها سواء من الناحية المطلقة أو من ناحية نسبة هذه المخصصات إلى الدخل القومى .

وتوضح الاحصاءات المقارنة أن نسبة ما تصرفه الدول المتقدمة اقتصاديا من دخلها القومى على التعليم أكبر بصفة عامة مما تصرفه الدول المتخلفة أو النامية عليه ، وإن كان معدل الزيادة فيما يصرف على التعليم بالنسبة للدخل القومى فى بعض الدول النامية أكبر بكثير من معدل هذه الزيادة فى الدول المتقدمة اقتصاديا . على أن العلاقة بين مصروفات التعليم والدخل القومى تظهر بوضوح أكثر إذا قورن متوسط ما يصرف على التعليم للفرد بمتوسط الدخل القومى للفرد .

وتبين احصاءات التعليم فى بعض الدول أن ما يخص الفرد من مصروفات التعليم فى الدول المختلفة يتناسب تناسبا طرديا مع متوسط الدخل القومى للفرد فى هذه الدولة . فكلما زاد متوسط الدخل القومى للفرد زادت قيمة ما يخصه من مصروفات على التعليم وأن اضطراد هذه العلاقة أوضح بكثير من اضطراد العلاقة بين اجمالى ما يصرف على التعليم بالنسبة إلى قيمة الدخل القومى لهذه الدول .

وقد فسر فريدريك ايدنج هذه العلاقة الطردية بين مصروفات التعليم والدخل القومى بأن الدول الفقيرة تجد صعوبات كثيرة فى تدبير مخصصات مناسبة للتعليم أولا بسبب قلة دخلها القومى وثانيا لقلة حاجتها من الأيدى العاملة المدربة ، بعكس الدول المتطورة اقتصاديا التى تستطيع تخصيص مبالغ أضخم للتعليم بسبب ارتفاع دخلها القومى وعظم حاجتها من القوى العاملة المدربة .

على أنه من الصعب التأكد من صحة التفسير الذى أعطاه أيدنج للعلاقة بين زيادة الدخل القومى وزيادة المنصرف على التعليم ، فليست زيادة مصروفات التعليم ناتجة دائما عن زيادة فى الدخل القومى . فزيادة مصروفات التعليم فى عدد كبير من الدول مثل الولايات المتحدة وألمانيا والاتحاد السوفيتى واليابان كان

مرتبطا بعوامل أخرى غير اقتصادية وإن كانت العوامل الاقتصادية دائما فى الاعتبار .

ففى الولايات المتحدة كان تهيئة الفرصة لكل فرد فى أن يحصل على مستوى عال من التعليم أحد مبادئ الديمقراطية الأمريكية ، كما كان أحد الأهداف الكبيرة للتعليم الأمريكى إعداد الفرد ليكسب عيشه ، الشئ الذى صبغ التعليم الأمريكى لحد كبير بصبغة مهنية . ومن هنا كانت مبادئ الديمقراطية الأمريكية مقترنة بأهمية التعليم كأساس لإعداد الفرد اعدادا مهنيا لدخول سوق العمل سببا فى تبنى الدولة سياسة تعليم تدعو إلى اعداد شعب ماهر على مستوى عال من التعليم .

وفى ألمانيا كانت حركة الاصلاح الدينى سببا رئيسيا فى نشر التعليم الابتدائى حتى يستطيع كل طفل أن يقرأ ويفهم الإنجيل بنفسه . كما كانت حركات التصنيع فى أوائل القرن التاسع عشر والرغبة فى منافسة انجلترا فى مجال الصناعة والتجارة الدولية سببا فى الاهتمام الكبير بالتعليم التقنى على جميع مستوياته خصوصا التعليم التقنى العالى . وبذلك فقد كانت حركة الاصلاح الدينى مرتبطة بالتسابق على غزو الأسواق الخارجية سببا من أسباب زيادة المصروفات على التعليم .

وفى الاتحاد السوفيتى كان الاهتمام منذ قيام الثورة الشيوعية بتطوير التعليم تطويرا سريعا بحيث يلحق الاتحاد السوفيتى بركب الدول الغربية ذات المستوى العالى فى التقدم الصناعى والاجتماعى . ولم يكن هذا الاهتمام ناتجا عن الرغبة القوية لدفع حركة النمو الاقتصادى فحسب ولكنه كان أيضا منبعثا من صميم الفلسفة الماركسية التى تؤكد أهمية تعليم جميع أفراد الشعب كتعبير عن العدالة الاجتماعية فى مجتمع بدون طبقات .

أما فى اليابان فقد كان الاهتمام بالتعليم وخصوصا التعليم التقنى نتيجة سياسة مرسومة لدفع البلاد إلى مقدمة الدول الصناعية فى العالم .

وبعض الدول مثل ايطاليا واليابان تصرف جزءا كبيرا من دخلها القومى على التعليم أكثر بكثير مما تصرفه بعض الدول الأكثر تقدما مثل المملكة المتحدة أو فرنسا ، كما أن معدل النمو فى نسبة ما يخصص للتعليم من الدخل القومى فى الدول الأقل تقدما أو الدول النامية أكبر بكثير من معدله فى الدول المتقدمة .

ومن الأمثلة السابقة يتضح القصور فى الفكرة القائلة بأن أى زيادة فى مخصصات التعليم هو نتاج زيادة مقابلة فى الدخل القومى . فكثيرا ما تزداد مخصصات التعليم بنسبة أكبر من الزيادة فى الدخل القومى .

كما قد يحدث أن ينخفض معدل الزيادة فى مصروفات التعليم عن معدل الزيادة فى الدخل القومى . فقد لوحظ انخفاض تدريجى فى معدل الزيادة فى مصروفات التعليم بالنسبة لمعدل الزيادة فى الدخل القومى فى أغلب دول أوربا الغربية بعد الحرب العالمية الثانية مباشرة . وقد كان هذا بسبب النقص فى عدد السكان فى هذه الدول لانخفاض نسبة المواليد فى السنوات القليلة التى سبقت الحرب . كما أن الدخل القومى فى هذه الدول قد زاد بعد الحرب زيادة كبيرة بمعدلات غير متوقعة . هذا بالإضافة إلى أن التضخم المالى الشديد الذى صاحب التطور الاقتصادى فى هذه الدول بعد الحرب قد أدى إلى خفض القيم الحقيقية لمخصصات التعليم .

وفى عقد الستينيات ارتفعت نسبة المنصرف على التعليم إلى الدخل القومى، واستهدفت كثير من الدول أن تصل نسبة الانفاق على التعليم إلى الدخل القومى إلى ٧٪ ، وهى النسبة التى أوصت بها منظمة اليونسكو ، وذلك بسبب سيادة نظرية رأس المال البشرى ، والايمان بأن التعليم أفضل استثمار ، وأنه العامل الأول لاحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

إلا أن العلاقة بين المصروفات على التعليم والدخل القومى لم تعد ثابتة خلال السبعينيات ، فاتجهت للارتفاع عند بعض الدول ، كما اتجهت للانخفاض عند دول أخرى . وقد جاء ذلك نتيجة عدة أسباب أهمها :

١ – تأثر دخول بعض الدول تأثرا كبيرا ارتفاعا وانخفاضا بسبب الارتفاع المفاجئ والسريع فى أسعار النفط .

٢ – التفاوت الكبير فى معدلات النمو السكانى وخاصة بين الدول النامية بالمقارنة بالدول المتقدمة .

٣ – كثرة النقد الموجه إلى نظرية رأس المال البشرى ، وضعف الايمان بالتعليم لوحده باعتباره العامل الأساسى فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وعلى أى حال فسواء ارتفع معدل الزيادة فى مصروفات التعليم نتيجة

ارتفاع معدل الزيادة فى المدخل القومى ، أو كانت زيادة مخصصات التعليم وسيلة مقصـــودة لزيادة الانتاج أو الدخـــل القومى ، فلا شك أن هناك علاقة واضحة وهى أن مخصصات تزداد بصفة عامة بارتفاع متوسط الدخل القومى للفرد ، وأنه يمكن استخدام هذه العلاقة كمؤشر لتقدير مصروفات التعليم فى المستقبل .

ومن المهم عند التخطيط للتعليم محاولة وضع نسبة معينة من الدخل القومى وتخصيصها لمصروفات التعليم . إذ أن الالتزام بنسبة معينة من الدخل القومى للتعليم عامل أساسى لمنع حدوث تقلبات فى مستويات الخدمة التعليمية ، وحتى يكون التوسع فى التعليم منتظما ومطردا ومتمشيا مع النمو الاقتصادى فى جميع القطاعات .

ثالثاً : الاحتياجات من القوى العاملة :

المقياس الثالث لتقدير مصروفات التعليم هو تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة المدربة . فهدف أى خطة من خطط التعليم ضمن اطار التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية هو توفير الاحتياجات من القوى العاملة المدربة فى جميع مستوياتها وفروع تخصصاتها . ولا شك أن اتخاذ سياسة معينة للتوسع التعليمى دون اعتبار احتياجات الاقتصاد القومى من القوى العاملة قد يؤدى إلى ضياع كبير لموارد الدولة المادية والبشرية . وعلى أساس تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة من المستويات الوظيفية المختلفة ، التى يمكن بالتالى ترجمتها إلى أعداد طلبة وتلاميذ فى مراحل تعليمية مختلفة ، وعلى أساس تقديرات تكلفة الطالب أو التلميذ فى كل مرحلة تعليمية يمكن عمل تقديرات لما يجب أن يصرف على التعليم فى مراحله المختلفة طوال سنوات الخطة التعليمية .

ومن الواضح أن تقدير مصروفات التعليم على هذا الأساس سيلقى قبولا أكثر لدى المسئولين عن وضع الخطة العامة للتنمية القومية وتحديد المخصصات المالية لكل قطاع من قطاعات الاقتصاد القومى حيث إنه يمكن اقناعهم بسهولة فى هذه الحالة ، بأن ما سيصرف على التعليم خلال سنوات الخطة سيكون له عائد كبير نتيجة توفير احتياجات البلاد من القوى العاملة المدربة .

الا أنه يجب ملاحظة أن اعداد هذه التقديرات فى مرحلتها النهائية يجب أن يتم ضمن اطار الخطة العامة للتنمية القومية وباعتبار احتياجات القطاعات الاقتصادية الأخرى من مخصصات مالية . فقد تكون تقديرات مصروفات التعليم المطلوب ادراجها فى الخطة لتحقيق الاحتياجات من القوى العاملة أكثر مما

تستطيعه امكانيات تمويل الخطة ، لذلك يجب إعادة النظر فى الخطة التعليمية بحيث يحدث التناسق الكامل بين خطة التعليم والخطة العامة لتنمية القطاعات الأخرى .

على أن تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة ، على الرغم من أهميتها وصلاحيتها كمقياس لتقدير مصروفات التعليم ، تقابل بكثير من الصعوبات بما يجعل تقديرات مصروفات التعليم المبنية على أساسها على شئ غير قليل من عدم الدقة ، ويمكن تلخيص هذه الصعوبات فيما يلى :

١ – أن التقديرات طويلة المدى للاحتياجات من القوى العاملة تعتمد على كثير من التنبؤات والفروض التى لا يمكن التأكد تماما من صحتها مثل التنبؤ باحتمالات النمو الاقتصادى والتغير فى الهيكل الوظيفى والتطور التكنولوجى ومعدلات الزيادة فى الانتاجية وغير ذلك .

٢ – أن توفير الاحتياجات الوظيفية للاقتصاد القومى ليست هى كل متطلبات المجتمع من التعليم . فتقدير مصروفات التعليم على أساس تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة فقط يهمل الاعتبارات الثقافية والاجتماعية والسياسية للتعليم ، والتى لاشك تؤثر تأثيرا كبيرا فى حجم مخصصات التعليم.

٣ – أن تقديرات الاحتياجات من القوى العامة يجب ألا تؤخذ فقط كمقياس لمدى نمو طاقات الجهاز التعليمى . فأى خطة للتعليم يجب أن تدفع أيضا لسوق العمل قوى بشرية مدربة قادرة على استحداث نمو اقتصادى جديد دون إحداث مشاكل بطالة للمتعلمين .

٤ – أن تقديرات تكلفة التعليم للتلميذ أو الطالب لا يمكن أن تتم بدرجة عالية من الدقة بسبب نقص فى البيانات والاحصائيات الأساسية ، أو بسبب التغييرات المستمرة فى تكلفة المبانى والتجهيزات وأجور ومرتبات المدرسين والأفراد المساعدين القائمين بالعملية التعليمية .

الاحتياجات الثقافية للمجتمع :

من الواضح أن المقياسين الأول والثانى يعتمدان فى تقدير مصروفات التعليم على الموارد المالية التى يمكن توفيرها فى ضوء احتمالات نمو الدخل القومى أو ميزانية الدولة ، وأن المقياس الثالث يعتمد على وجود تخطيط للقوى

العاملة ضمن اطار خطة شاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . على أنه يمكن تقدير مصروفات التعليم خلال سنوات الخطة اعتمادا على وجود خطة للتعليم مبنية أساسا على احتمالات نمو السكان خلال سنوات الخطة أو أهداف معينة لنمو النظام التعليمى نفسه . ومن الواضح أن تقديرات المصروفات على التعليم فى هذه الحالة يمكن اجراؤها بدون أى اعتبار لدور التعليم فى التنمية الاقتصادية أو المنافسة القائمة بين القطاعات المختلفة من الاقتصاد القومى على الموارد المالية التى يمكن تخصيصها لمقابلة تكلفة التعليم .

ولا شك أن عدم وجود موارد مالية كافية قد يؤدى إلى تغيير فى خطة التعليم ، إلا أن معيار التغيير هنا هو نفسه المعيار الذى اتخذ فى وضع خطة التعليم الأولى ألا وهو تحديد أهداف للتعليم بصرف النظر عن أى اعتبار لوظيفة التعليم فى التنمية الاقتصادية .

الفصل الرابع عشر

تكلفة التعليم

الفصل الرابع عشر

تكلفة التعليم

وحدة تكلفة التعليم :

عند دراسة تكلفة التعليم يجب أولا تحديد الوحدة التى تنسب اليها هذه التكلفة : المدرسة أو الفصل أو التلميذ . واختيار المدرسة أو الفصل وحدة تنسب اليها التكلفة قد يؤدى إلى كثير من المشكلات الناتجة عن عدم وجود نموذج موحد للمدرسة أو الفصل . فسمات المدارس تختلف اختلافا كبيرا وتكاليفها تتوقف على عوامل كثيرة مثل عدد ما بها من فصول وعدد التلاميذ ومكان المدرسة وغير ذلك. كما أن هناك صعوبة فى أخذ الفصل كوحدة لقياس تكلفة التعليم حيث إن سعة الفصل قد تختلف اختلافا كبيرا . كما أن العملية التعليمية لا تتم فى الفصل فقط . فالاتجاهات الحديثة فى التربية تدعو إلى اتمام جزء كبير من العملية التعليمية خارج الفصل . وعلى ذلك تكلفة العملية التعليمية لا تتم فى الفصل فقط . فالاتجاهات الحديثة فى التربية تدعو إلى اتمام جزء كبير من العملية التعليمية خارج الفصل . وعلى ذلك فحساب تكلفة العملية التعليمية على أساس وحدة الفصل يهمل المرافق الأخرى فى المدرسة التى يتم فيها جزء كبير من العملية التعليمية مثل الملاعب والحدائق ، وحجرات الرسم وقاعات الاحتفالات وغيرها . بالإضافة لهذا فإن هذه الاتجاهات التربوية الحديثة تدعو إلى دراسة كثير من العلوم مباشرة فى الطبيعة أو فى المعامل والمختبرات أو عن طريق النشاط الحر .

كما أن مراعاة اعتبارات الفروق الفردية فى التعليم يحتم اذابة الفصول كوحدات مستقلة من التلاميذ وتحويلها إلى مجموعات من التلاميذ وكل مجموعة متجانسة فى مادة معينة تأخذ دروسها فى الحجرة المخصصة لهذه المادة مثل حجرات الجغرافيا والتاريخ الطبيعى والرياضيات وغير ذلك . لذلك فقد نجد أن الفصل المدرسى لسنة معينة قد يقسم أثناء درس اللغة الانجليزية مثلا إلى مجموعات معينة تبعا لمستويات الطلبة وقدراتهم الخاصة بالنسبة لهذه المادة ثم يقسم إلى مجموعات أخرى فى دروس الرياضة وهكذا . لهذا فمن الواضح أن

أفضل طريقة لحساب تكلفة التعليم هو حسابها على أساس تكلفة التلميذ لا على أساس تكلفة الفصل أو المدرسة ، فالتلميذ يكون أساسا أكثر ثباتا من الفصل أو المدرسة عند حساب التكلفة .

أنواع كلف التعليم :

ويمكن تقسيم تكاليف التعليم إلى نوعين :

١ – تكاليف دورية .

٢ – تكاليف انتاجية .

وتشمل التكاليف الدورية بندين أساسيين .

الأول : بند المرتبات والأجور والمكافآت .

الثانى : بند النفقات العامة مثل تكاليف الصيانة والاضاءة أو قيمة الايجارات أو المصروفات على أبواب النشاط المدرسى مثل الرياضة والجميعات والرحلات وغير ذلك .

أما التكاليف الانتاجية فتشمل ثلاثة بنود رئيسية :

الأول : بند المبانى الجديدة (ثمن الأرض وثمن المبانى القائمة عليها) .

الثانى : بند مبانى الاحلال محل المبانى غير الصالحة أو المستهلكة .

الثالث : بند التجهيزات مثل معدات المعامل والآلات والأجهزة والأثاث وما شابه ذلك .

أسس تقدير التكاليف الدورية للتعليم :

تعتمد تقديرات التكاليف الدورية للتعليم لسنوات خطة تعليمية معينة على أساسين :

الأول : حساب معدل تكلفة الوحدة وهى التلميذ أو الطالب سنويا فى مراحل التعليم وأنواعه المختلفة .

الثانى : حساب عدد التلاميذ والطلبة المقيدين سنويا فى كل نوع أو مرحلة من مراحل التعليم .

وقد سبق أن بينا كيفية حساب عدد التلاميذ أو الطلبة المنتظر قيدهم على أساس احتمالات الطلب من القوى العاملة خلال سنوات الخطة التعليمية أو على أساس الأهداف الاجتماعية والثقافية للتنمية التعليمية .

ولحساب معدل تكلفة التلميذ أو الطالب سنويا من النفقات الدورية يجب معرفة النفقات الدورية على كل نوع من أنواع التعليم لفترة زمنية معقولة (أربع أو خمس سنوات مثلا) .

ويمكن تحديد النفقات الدورية للتعليم لكل مرحلة أو نوع من التعليم فيما يلى:

(أ) نفقات دورية مباشرة :

وتشمل :

- أجور ومرتبات هيئات التدريس أو الهيئات المساعدة لهم فى العملية التعليمية مثل أمناء المعامل ، المحضرين ، العمال وغيرهم .
- ثمن الأجهزة والوسائل التعليمية من جميع الأنواع مثل كيماويات المعامل، المكتب ، الملابس ... الخ .

(ب) نفقات دورية غير مباشرة :

وتشمل :

- مرتبات وأجور هيئات الادارة والاشراف .
- تكلفة ادارة وتسيير المؤسسات التعليمية مثل الكهرباء والمياه والنظافة والصيانة والتجهيزات (غير التجهيزات التى تجهز بها المدارس والفصول والمؤسسات التعليمية عند بدء تشغيلها والتى تعتبر تكلفتها تكلفة رأسمالية أو انتاجية) .
- الاصلاحات الصغيرة فى المبانى (حيث إن الاصلاحات الأساسية الكبيرة تعتبر تكلفة رأسمالية) .
- النفقات التعليمية العامة على الامتحانات والمؤتمرات وغيرها .

(جـ) نفقات الخدمات الاجتماعية للتلاميذ أو الطلبة :

وتشمل :

- مرتبات وأجور القوى العاملة الموظفة فى بيوت الطلبة .
- تكلفة الخدمة الصحية والتغذية والترفيه والرياضة والمواصلات ... الخ .

وبمعرفة أعداد التلاميذ أو الطلبة المقيدين فى كل نوع من أنواع التعليم خلال هذه السنوات القليلة الماضية يمكن حساب متوسط تكلفة الطالب من النفقات الدورية خلال هذه السنوات .

على أن متوسط تكلفة الطالب أو التلميذ من المصاريف الدورية لعدد من السنين لا يمكن أن يتخذ كأساس ثابت لحساب تقديرات التكلفة الدورية لسنوات الخطة خصوصا إذا كانت الخطة طويلة المدى وذلك بسبب التغيرات التى ينتظر أن تتم خلال سنوات الخطة فى تكلفة العملية التعليمية . ولا شك أن دراسة هذه التغيرات وكذا العوامل المؤثرة فى اتجاهات هذه التغيرات يحتاج إلى أساس متين من الإحصاءات التي لا تتوفر غالبا فى كثير من الدول خصوصا الدول النامية .

التكلفة الدورية للتعليم والاحتياجات من المدرسين :

تمثل مرتبات وأجور المدرسين الجزء الأكبر من مجموع المصروفات الدورية للتعليم . ففى أغلب دول أوربا الغربية تصل قيمة جملة المصروفات على المرتبات والأجور والمكافآت إلى حوالى ٦٠ ٪ من جملة المنصرف على التعليم ، وإلى حوالى ٨٠ ٪ من جملة المصروفات الدورية . والحالة فى الدول النامية لاتختلف كثيرا عنها فى دول أوربا الغربية بل إن نسبة هذه المصروفات قد تزيد فى بعض الدول عن نسبتها فى هذه الدول المتقدمة بسبب الارتفاع النسبى الكبير فى أجور ومرتبات المدرسين .

ويتوقف تقدير التكلفة الدورية الخاصة بمرتبات وأجور المدرسين على تقديرات أعداد المدرسين المطلوب استخدامهم خلال سنوات الخطة التعليمية . ويتوقف تقدير أعداد المدرسين المطلوب استخدامهم بالتالى على أعداد التلاميذ المنتظر أو المطلوب قيدهم فى أى سنة من سنوات الخطة . فعلى أساس تقديرات أعداد التلاميذ والفروض الخاصة بنسب التلاميذ لكل مدرس فى مرحلة تعليمية معينة يمكن حساب أعداد المدرسين المطلوبين لهذه المرحلة . ومن المهم جدا دراسة الاتجاهات المستقبلة فى تغيير نسبة أعداد التلاميذ لكل مدرس فى كل

مرحلة تعليمية ، فأى تحسن فى نسبة ما يخص كل مدرس من تلاميذ يؤثر تأثيرا كبيرا على زيادة أعداد المدرسين المطلوبين وبالتالى فى قيمة التكلفة الدورية الخاصة بمرتبات وأجور المدرسين .

ومن الواضح أن هناك اتجاها عاما فى جميع الدول نحو تحسين نسبة ما يخص كل مدرس من تلاميذ . فكل زيادة فى عدد المدرسين معناها تحسين مستوى التعليم حيث إن المدرس سيكون مسئولا عن عدد أقل من التلاميذ ، كما أن العبء الواقع عليه من حيث عدد ساعات التدريس وتصحيح الكراسات والامتحانات سيكون أقل .

لذلك فعلى المخطط التعليمى عند حساب التكاليف الدورية للتعليم الخاصة بأجور ومرتبات المدرسين اعتبار احتمالات تحسن نسبة أعداد التلاميذ لكل مدرس فى جميع المراحل التعليمية خلال سنوات الخطة . وعليه أيضا أن ينتبه جيدا إلى أن أى تحسن بسيط فى هذه النسبة يؤدى إلى زيادة كبيرة فى أعداد المدرسين المطلوبين وبالتالى فى التكاليف الدورية للتعليم .

التكلفة الدورية والتغير فى مستويات الأجور :

من المهم أيضا عند عمل تقديرات للتكاليف الدورية للتعليم الخاصة بأجور ومرتبات المدرسين دراسة مستويات الأجور والمرتبات . فإذا كانت هذه المستويات منخفضة بدرجة لا تغرى الشباب الحاصلين على الدرجات العلمية المناسبة بدخول مهنة التعليم ، فمن المهم جدا أن يوضع فى الاعتبار احتمالات مرتبات وأجور المدرسين بدرجة تسمح بتوفير الاحتياجات من المدرسين اللازمين لتحقيق خطط التعليم .

وإذا كانت مستويات مرتبات المدرسين فى الوقت الحاضر مناسبة ، فمن الضرورى دراسة اتجاهات ارتفاع تكاليف المعيشة فى المستقبل خلال سنوات الخطة . فمن المنتظر ولا شك أن ترتفع مستويات ومرتبات وأجور المدرسين بارتفاع تكاليف المعيشة ، وإلا كان معنى ذلك انخفاض مستوى المعيشة للمدرسين. وحتى إذا ارتفعت مستويات الأجور والمرتبات بنفس نسبة ارتفاع مستويات تكاليف المعيشة فإن متوسط الدخل الحقيقى للفرد سيبقى ثابتا بدون زيادة .

ومن المهم أيضا دراسة احتمالات الزيادة الحقيقية المنتظرة فى الدخل القومى أو الانتاج القومى الكلى . فمن الواضح أنه إذا لم ترتفع القيم الحقيقية لمرتبات وأجور المدرسين بنسب مساوية لمعدل الزيادة فى الدخل القومى للفرد لكان معنى ذلك انخفاض مستوى دخل المدرسين بالنسبة لمستوى الدخل لأفراد الطوائف المهنية الأخرى ، وهو ما يجب أن يتلافاه أى تخطيط للتعليم . لذلك فيجب عند تقدير التكاليف الدورية للتعليم الخاصة بأجور ومرتبات المدرسين اضافة نسبة معينة إلى القيم الحقيقية لهذه الأجور والمرتبات مساوية للزيادة الحقيقية المنتظرة فى الدخل القومى للفرد أو الزيادة فى الانتاج الحقيقى للفرد خلال سنوات الخطة . فمن المستحيل فى المستقبل أن نجد أفرادا مناسبين للدخول فى مهنة التعليم إذا لم يحصلوا على نصيبهم العادل من الزيادة العامة فى القيم الحقيقية للإنتاج ، لا لشىء سوى أنهم لا يعتبرون عاملا مباشرا فى الانتاج . فإذا فرضنا أن متوسط الدخل الحقيقى للفرد أو متوسط القيمة الحقيقية لانتاج الفرد ستزداد بنسبة ٥٠ ٪ مثلا خلال العشرة أو العشرين سنة القادمة فيمكن استنتاج أن جزءا كبيرا من مخصصات التعليم سيذهب إلى الزيادة المنتظرة فى أجور ومرتبات المدرسين حتى بدون احداث أى توسع فى التعليم أو تحسن فى مستوياته . كما يمكن استنتاج أن ميزانية التعليم سوف ترتفع باستمرار نتيجة لارتفاع نصيب الفرد من الدخل القومى أو من الانتاج القومى الكلى حتى لو ثبتت جميع العوامل الأخرى المؤثرة فى ارتفاع تكلفة التعليم .

ويجب الاشارة إلى أن الدراسات المقارنة ذات فائدة كبيرة فى مجال دراسة التكاليف الدورية للتعليم . فمن الممكن أخذ معدل تكلفة التلميذ من المصاريف الدورية فى احدى الدول الأجنبية أو احدى المناطق أو المحافظات داخل البلد الواحد والتى تتميز بحسن خدماتها التعليمية واعتباره نموذجا لتطور معدل تكلفة التلميذ من المصاريف الدورية خلال سنوات الخطة . ولا شك أن اختيار هذا النموذج يحتاج إلى دراسات خاصة تتعلق بامكانية الوصول إلى هذا المستوى من الخدمات التعليمية .

ومن المستحسن عند اتخاذ هذه الطريقة من الدراسات المقارنة أن يكون هناك فصل بين البنود المختلفة للكلف التعليمية . ولكن إذا كان هذا من غير الممكن فإن تقديرات تكلفة التلميذ بصفة إجمالية يمكن أن يكون ذا فائدة فى الدراسات الميدانية فى هذا المجال .

أسس تقدير التكاليف الانتاجية للتعليم :

تعتمد تقديرات التكاليف الانتاجية أو الرأسمالية للتعليم لأى سنة من سنوات الخطة على العوامل التالية :

١ – الزيادة فى أعداد التلاميذ أو الطلبة المنتظر أو المطلوب قيدهم فى مراحل التعليم وأنواعه المختلفة خلال سنوات الخطة .

٢ – حالة المبانى والتجهيزات القائمة وما ينتظر احلاله منها خلال سنوات الخطة .

٣ – معدلات التكلفة للتلميذ من المبانى والتجهيزات .

فعلى أساس الزيادة فى أعداد التلاميذ أو الطلبة المنتظر أو المطلوب قيدهم فى مراحل التعليم وأنواعه المختلفة ، وعلى أساس معدلات التكلفة للتلميذ أو الطالب من المبانى والتجهيزات الحديثة فى كل مرحلة أو نوع من التعليم يمكن تقدير قيمة المبانى والتجهيزات الجديدة خلال سنوات الخطة .

ويمكن تقدير معدلات هذه التكلفة للتلميذ أو الطالب وأنواع التعليم المختلفة بحساب متوسط قيمة تكلفة المبانى والتجهيزات الجديدة لانشاء مدرسة (أو كلية أو معهد) فى كل مرحلة أو نوع من التعليم وأعداد التلاميذ أو الطلبة اللذين استوعبتهم هذه المبانى . فقد دلت الدراسة فى مصر فى أوائل الستينيات أن تكلفة انشاء مدرسة ابتدائية ذات ٦ فصول يصل غالبا إلى ٧,٢٠٠ جنيها وبذلك يكون تكلفة الفصل فى هذه المدرسة ١٢٠٠ جنيهاً ، وإذا فرض أن سعة الفصل ٤٠ تلميذا ، فإن معدل تكلفة التلميذ من المبانى والتجهيزات الجديدة = $\frac{١٢٠٠}{٤٠}$ = ٣٠ جنيها . إلا أن الحساب على المستوى القومى لا يمكن أن يكون بهذه البساطة .

فتكاليف المبانى أو التجهيزات تختلف اختلافا كبيرا من مكان إلى آخر بالرغم من اتفاق تاريخ الانشاء ومن اتحاد الغرض التعليمى من هذه المبانى . فقد وجد مثلا أن إنشاء مدرسة فى أسوان يزيد كثيرا عن إنشاء مدرسة مماثلة فى أى محافظة أخرى. فقد دلت الدراسة أن تكلفة المدرسة الابتدائية الجديدة ذات ٦ فصول تراوحت بين ٦٣٠٠ جنيها إلى ١٢٠٠٠ جنيها فى عام ١٩٦٢/١٩٦١ هذا باستبعاد محافظة أسوان التى انفردت بارتفاع فاق كل المحافظات إذ تكلفت المدرسة ذات ٦ فصول ٢٤٨٠٠ جنيها .

بالإضافة إلى هذا فإن معدل تكلفة التلميذ أو الطالب من المصاريف الرأسمالية تتوقف على سعة المدرسة ، ففى المحافظات التى تكلفت فيها المدرسة الابتدائية ذات ٦ فصول ٧٢٠٠ جنيه تكلفت المدرسة الابتدائية ذات الـ ١٢ فصلا ٩٦٠٠ جنيهاً ، فإذا فرض أن سعة الفصل ٤٠ تلميذا ، فإن معدل تكلفة التلميذ من المبانى والتجهيزات الجديدة فى المدرسة الكبيرة $\frac{٩٦٠٠}{٤٠ \times ١٢}$ = ٢٠ جنيها فى حين أن معدل تكلفة التلميذ الرأسمالية فى المدرسة ذات ٦ فصول ٣٠ جنيهاً .

وقد لوحظ نفس الشىء فى انجلترا حيث وجد أن قيمة تكاليف القدم المربع للمبانى الجديدة بعد الحرب تتراوح بين ٢٢ و ٢٨ شلن للمدارس الابتدائية وبين ٤٣,٩ و ٦٨,٥ شلن للمدارس الثانوية . ولهذا فمن المهم جدا عند حساب تكلفة التلميذ من المبانى والتجهيزات اجراء حصر دقيق عن توزيع هذه التكاليف على العناصر المكونة لها . ولا شك أن مثل الدراسة تفيد كثيرا فى وضع سياسة لتخطيط المبانى والتجهيزات بحيث تعطى أقصى قدر ممكن من الكفاءة وتكون فى نفس الوقت بأقل تكلفة ممكنة .

ولوضع التقديرات الخاصة بتكلفة المبانى والتجهيزات اللازمة للإحلال محل ما استهلك منها ، يجب اجراء حصر شا مل لمبانى المؤسسات التعليمية وتقدير أعمارهم وحالتها . وعلى أساس هذا الحصر يمكن تقدير قيمة المبانى والتجهيزات اللازمة للاحلال . وقد اتفق الخبراء على أن استهلاك المبانى المدرسية يتم بنسبة ٢ ٪ سنويا تقريبا ، أى أن المبنى يستهلك فى حوالى خمسين سنة . أما بالنسبة لاستهلاك التجهيزات والأثاث فيتم بنسبة ٤ ٪ إلى ٥ ٪ سنويا . وعلى أساس معرفة حالة المبانى المدرسية القائمة ومعدلات استهلاك المبانى والتجهيزات ومدى قدرة كل من هذه المبانى على استيعاب التلاميذ أو الطلبة ، يمكن تقدير ما يتكلفه التلميذ أو الطالب سنويا من مبانى وتجهيزات الاحلال .

ويجب الاشارة إلى أنه لا يمكن اعتبار متوسط تكلفة التلميذ من المبانى والتجهيزات الجديدة فى السنوات الماضية أساسا ثابتا لتقدير التكلفة الانتاجية للتعليم خلال سنوات الخطة حيث إن الاتجاهات التربوية الحديثة لها تأثير كبير على زيادة التكلفة الانتاجية للتعليم . فبصرف النظر عن اعتبارات ارتفاع أسعار المبانى والتجهيزات الناشئة عن انخفاض القوة الشرائية للعملة والتى يمكن تغطيتها عن طريق حساب التكاليف بالأسعار الحقيقية ، فمما لا شك فيه أن الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة لها تأثير كبير على ارتفاع معدلات التكلفة للمبانى

والتجهيزات . فالمبانى المدرسية التى كانت مناسبة فى الثلاثينيات من هذا القرن لم تعد مناسبة فى الستينيات أو الثمانينيات .

ولا شك أن مستوى المبانى الحالى لن يكون مناسبا بعد عشرين أو ثلاثين عاما فى المستقبل والوضع بالنسبة للتجهيزات أكثر وضوحا ، فالأثاث المطلوب للمدارس ومعاهد التعليم الأخرى قد تغير تغيرا شاملا ، واحتياجات المعامل والورش التابعة للمدارس والمعاهد التعليمية خصوصا فيما يتعلق بالتعليم العالى والجامعى تختلف اختلافا هائلا عن احتياجاتها فى الماضى . ولا شك أن هذه الاحتياجات فى المستقبل ستكون أضخم وأعظم مما هو الآن . لذلك فمن الضرورى عند تقدير معدلات التكلفة الرأسمالية إضافة نسبة معينة لمراعاة ارتفاع مستوى المبانى والتجهيزات خلال سنوات الخطة .

على أن تحديد هذه النسبة على درجة كبيرة من الصعوبة حيث إن الزيادة فى التكلفة الانتاجية تختلف من إقليم وإلى إقليم تبعا لظروفه المحلية . فقد ظهر عند تنفيذ الخطة الخمسية الأولى للتعليم فى مصر ارتفاع أسعار التكلفة لسنة ١٩٦٢ عن ١٩٦١ بنسب مختلفة فى المحافظات المختلفة كما يلى :

٨٠٪ فى دمنهور	٣١٪ فى الفيوم وسوهاج
٥٠٪ فى شبين الكوم	١٤٪ فى المنصورة
٤٥٪ فى طنطا	٧٪ فى الجيزة
٣٦٪ فى كفر الشيخ	٥٪ فى بنى سويف

ومن الواضح أن هذا الارتفاع فى الأسعار سببه انخفاض القوة الشرائية للعملة ، إلا أن هذه الحقيقة على العموم تضع المخطط التعليمى أمام مشكلة كبيرة حيث إنه يصعب وضع معدلات ثابتة يمكن على أساسها ضبط الأسعار خصوصا إذا كانت الخطة للتعليم خطة طويلة المدى .

خفض كلفة التعليم :

إن ارتفاع معدلات الانفاق على التعليم وخاصة بالنسبة للدول النامية والدول الأقل نموا نتيجة الضغوط المتزايدة لطلب التعليم بسبب النمو السكانى ، أو ازداد الطلب على مستويات أعلا من التعليم أو رغبة الحكومات والدول لتقديم فرص تعليمية متكافئة لجميع أفراد الشعب ، أو زيادة رغبة كثير من الفئات التى كانت محرومة من التعليم فى الحصول على فرص تعليمية أفضل ، أو نتيجة

لارتفاع معدلات كلفة الوحدة فى التعليم بسبب بعض الاتجاهات التعليمية كالإقبال على التعليم العلمى ونمو التعليم الصناعى واستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة فى التعليم ، كل هذه العوامل وغيرها أدت إلى ضغوط شديدة على ميزانيات الدول مما جعلها تفكر فى استحداث أساليب ووسائل لخفض كلفة التعليم ، أو ترشيد استخدام المواد المالية النادرة المتاحة لأقصى حد .

ويمكن تقسيم الاجراءات التى اتبعتها بعض الدول لخفض كلفة التعليم إلى نوعين من الاجراءات :

١ – اجراءات مباشرة تستهدف تخفيض كلفة التعليم بطريقة مباشرة .

٢ – اجراءات غير مباشرة تستهدف رفع كفاءة العملية التعليمية مما يترتب عليه خفض الكلفة بطريقة غير مباشرة .

أولاً : الاجراءات المباشرة لخفض كلفة التعليم :

فيما يلى بعض الاجراءات التى اتبعتها بعض الدول لخفض الكلفة لمواجهة قلة الموارد المالية المتاحة للتعليم .

١ – زيادة كثافة الفصل :

من المعلوم أن كثافة الفصل المثلى يجب ألا تتجاوز خمسة وعشرين طالبا أو طالبة ، وأن هذه الكثافة تختلف بدرجات متفاوتة وفقا لنوع التعليم أو مستواه . ونتيجة لعجز ميزانيات التعليم فى بعض الدول اضطرت الجهات المسئولة عن التعليم لرفع كثافة الفصل مما جعلها تصل فى بعض الاحيان إلى ما يزيد عن ستين طالبا فى الفصل .

٢ – استخدام المبنى المدرسى لأكثر من دورة طلابية :

إن الوضع الطبيعى للتعليم أن يبقى التلاميذ فى مدارسهم لفترة يوم كامل يبدأ فى الصباح ويستمر حتى المساء ، وبذلك تتاح للطلبة فرصة كافية للدراسة وممارسة النشاط اللاصفى . ولكن تحت تأثير قلة المبانى المدرسية فى مواجهة تزايد سريع فى عدد الطلاب ، اضطرت كثير من الدول النامية والأقل نموا إلى استخدام المبانى المدرسية لأكثر من مدرسة أو دورة طلابية . واضطرت بعض هذه الدول ومنها مصر إلى شغل المبنى المدرسى لثلاث دورات كل دورة لايتجاوز عدد الساعات التى يمضيها الطالب فيها ثلاث ساعات . ومعنى ذلك أن المبنى المدرسى الذى لا يتسع لأكثر من ١٠٠ طالب أو طالبة ليوم دراسى كامل أصبح قادرا على أن يتسع لثلاثمائة طالب أو طالبة .

٣ - زيادة نصاب المدرس :

من الوسائل التى استخدمت لخفض كلفة التعليم رفع نصاب المدرس . ومن المعروف أن نصاب المعلم لا يتجاوز عادة ثمانى عشرة أو عشرين ساعة فى الاسبوع . إلا أن بعض الدول رفعت هذا النصاب إلى حوالى ٢٤ ساعة . بل جعلت بعض المدرسين يقومون بتدريس ساعات فوق النصاب بأجور زهيدة . وفى التعليم الجامعى حيث يجب ألا يزيد نصاب عضو هيئة التدريس عن عدد قليل من الساعات ، نجد أنه قد تجاوز فى بعض الاحيان النصاب الذى يقوم معلم المرحلة الابتدائية بتدريسه أسبوعيا .

٤ - استخدام كفاءات تعليمية متدنية :

لخفض كلفة التعليم درجت بعض الدول أو بعض مؤسسات التعليم على استخدام معلمين من مستويات تعليمية متدنية . فاستخدمت هذه الدول والمؤسسات معلمين غير مؤهلين تربويا أو غير حاصلين على المؤهل أو المستوى التعليمى المناسب . وفى التعليم الجامعى ، استعانت بعض دول الخليج بأعضاء هيئة تدريس من رتبة وظيفية أقل ليحلوا محل أعضاء من رتب تعليمية أعلا . أو فرضت على المعيدين والمعيدات والمدرسين المساعدين (المحاضرين) أن يقوموا بتدريس محاضرات نظرية .

٥ - التوسع فى انشاء فصول بالمدارس القائمة :

وبسبب الارتفاع الشديد فى كلفة المبانى المدرسية الجديدة ، درجت بعض الدول على انشاء فصول على المساحات الفضاء داخل المدرسة ، والتى كانت تستعمل كساحات للعب أو الأنشطة الرياضية . وظهر فى مصر ما عرف باسم الفصول الطائرة وهى الفصول التى تبنى على أعمدة خرسانية تتيح للتلاميذ استخدام المساحة الفضاء أسفلها . وقد ترتب على ذلك ازدحام المدارس ازدحاما شديداً ، كما أدى إلى أن أصبحت المدارس بلا أفنية أو أحواش تمكن الطالب من اللعب أو ممارسة أى نشاط .

٦ - التخلى عن برامج النشاط بالمدارس والتغذية المدرسية :

ولعدم وجود موارد مالية كافية للتعليم أهملت كثير من الدول النامية برامج النشاط المدرسى كالنشاط الرياضى والنشاط الموسيقى والبرامج الثقافية المختلفة كالمسرح والصحافة المدرسية والمناظرات الشعرية والأدبية والبرامج الترويحية كالرحلات والزيارات وغيرها . كما أوقفت الوجبات التى كانت تقدم للطلاب .

وفى مصر كانت تقدم لجميع طلاب المدارس الابتدائية والثانوية وجبات ساخنة فى مطاعم خاصة بالطلبة ، ومع زيادة أعداد الطلبة ونقص الموارد المتاحة اضطرت السلطات التعليمية إلى تقديم وجبات جافة ثم أبطل تقديم هذه الوجبات تماماً .

٧ - استخدام الكتاب المدرسى لأكثر من تلميذ :

يشكل الكتاب المدرسى أعباء كبيرة على ميزانيات التعليم . ولخفض كلفة التعليم اتجهت بعض الدول النامية وغيرها إلى استخدام الكتاب المدرسى لأكثر من تلميذ ، بمعنى أن الكتاب المدرسى يعتبر بمثابة سلفة للتلميذ يستلمه فى بداية العام الدراسى ، وعليه أن يسلمه لادارة المدرسة فى نهاية العام ليسلم الكتاب نفسه فى بداية العام الدراسى التالى لطالب آخر . وقد لاقت هذه الطريقة لتقليل كلفة التعليم نقدا شديدا من منطلقات تعليمية وادارية وصحية . فمن جانب تعليمى ، فإن سوء استخدام الكتاب المدرسى من قبل كثير من التلاميذ يجعله غير صالح للاستخدام لتلاميذ آخرين . كما أن اتباع هذا السبيل يؤدى إلى متاعب ادارية للمدرسة من حيث ضرورة توفير إدارة بالمدرسة لتسليم الكتب ثم استلامها ثم اعادة تسليمها . كما أن الكتب المستخدمة قد تؤدى إلى انتشار أمراض معينة من تلميذ إلى تلميذ آخر .

٨ - تصميم المبانى المدرسية وتنفيذها :

اتجهت بعض الدول لتخفيض كلفة التعليم إلى اعادة النظر فى تصميم المبانى المدرسية والمواد المستخدمة فى بنائها . فمن ناحية التصميم روعى أن يكون التصميم أكثر مرونة بحيث يمكن أن يحقق المبنى أكثر من غرض تعليمى . فالفصول قد تكون بجدر متحركة لتكبير الفصل أو تضييقه وفقا للحاجة ، وانشاء المدرسة بالقرب من نواد رياضية لاستخدام امكانات النادى فى تقديم الخدمات الرياضية للطلاب ، وانشاء المدارس الصناعية بالقرب من المصنع أو داخله لتوفير امكانات التدريب العملى . كما اتجهت كثير من الدول لاستخدام نماذج معينة للمدارس الكبيرة أو الصغيرة والمدارس العامة أو التقنية لتوفير امكانات التدريب العملى . كما اتجهت كثير من الدول لاستخدام نماذج معينة للمدارس الكبيرة أو الصغيرة والمدارس العامة أو التقنية لتوفير كلفة تصميم المدارس . كما اتجهت دول أخرى لتجريب استخدام الخامات المحلية فى البناء لخفض كلفة المبنى وجعله أكثر اتساقا مع متطلبات البيئة .

٩ - الاهتمام باستخدام أساليب التعليم عن بعد :

التعليم عن بعد بأساليبه المختلفة من استخدام للحزم التعليمية البريدية أو استخدام الاذاعة والتليفزيون اتجاه جديد فى التعليم لتوسيع نطاق الخدمة التعليمية وتوصليها لمن لا يستطيع الوصول اليها أو الانتظام فيها داخل المدرسة أو الجامعة. والجامعات المفتوحة أو جامعات الهواء والتعليم من خلال المراسلة من أشهر النماذج لهذا النوع من التعليم . وعلاوة على هذا الهدف السامى بفتح طريق ثان للتعليم لمن فاته قطار التعليم النظامى فإن هذا التعليم يمتاز أيضاً بانخفاض كلفته . وقد قدمت الجامعة المفتوحة فى انجلترا خدمات تعليمية لعدد كبير من الطلاب بكلف أقل بكثير من نظيراتها الجامعات الأخرى ، وعدد الطلاب المسجلين فيها يفوق عدد الطلاب المسجلين فى أى جامعة أخرى فى انجلترا .

١٠ - انقاص سنوات السلم التعليمى :

تتجه معظم دول العالم لرفع مستوى التعليم لأبنائها إلى زيادة عدد سنوات سلم التعليم فى مرحلة التعليم الالزامى . وفى مصر ، ولتطبيق نظام التعليم الأساسى الذى أقره قانون التعليم لعام ١٩٨٢ ، صار من حق التلميذ أن يحصل على تعليم مدته تسع سنوات من سن السادسة وحتى سن الخامسة عشرة ، وصار من واجب الدولة أن تقدم له هذا التعليم الأساسى . إلا أن الحكومة المصرية قررت فى عام ١٩٨٨ وبصورة مفاجئة خفض مدة التعليم الأساسى إلى ثمان سنوات فقط بحيث يحصل التلاميذ المنقولون إلى الفرقة الخامسة والسادسة دفعة واحدة ، وأن يكون من حق التلميذ المنقول إلى الفرقة الثانية من المرحلة الاعدادية أن يتقدم إلى امتحان نهاية هذه المرحلة من التعليم الأساسى ، أى أن يدرس تلميذ الفرقة الثانية مقررات الفرقة الثانية والثالثة دفعة واحدة . والسبب الأساسى فى هذا الاجراء العنيف والسريع هو خفض كلفة التعليم الأساسى . فإن خفض عدد سنوات الدراسة فى التعليم الأساسى من تسع سنوات إلى ثمان سنوات فقط سوف يخفض كلف هذا التعليم بحوالى ١٢ ٪ من كلفة هذا التعليم كما سيزيد من امكانات القبول لهذا التعليم بنفس النسبة تقريباً .

وجميع الأساليب التى سبق ذكرها وغيرها نماذج لاجراءات لخفض كلفة التعليم بطريقة مباشرة قد يضطر اليها المخطط التعليمى لمواجهة القصور فى الميزانيات المخصصة للتعليم . إلا أن استخدام هذه الأساليب يجب أن يكون فى أضيق نطاق ويجب أن تستخدم بحذر شديد . ذلك أن هذه الأساليب المباشرة

لخفض الكلفة سوف تؤدى بالضرورة إلى خفض نوعية التعليمث المقدم . وقد توصل فى النهاية إلى تدهور وانهيار العملية التعليمية كلها . فسوء استخدام هذه السبل قد ينتج عنه تعليم سئ لا نفع فيه ، كما أنه قد يؤدى إلى اتجاه الأفراد نحو تعليم أبنائهم فى المدارس الخاصة مما يؤدى إلى زيادة كلفة التعليم ونقل أعبائه من الدولة إلى الأفراد . وفى مصر لم تعد مجانية التعليم فى كثير من الاحيان سوى شعار أجوف . ففي ظل رداءة التعليم المقدم من مدارس الدولة لم يعد أمام الآباء الذين يرغبون فى رفع مستوى تعليم أبنائهم سوى الالتجاء إلى الدروس الخصوصية أو إلى الحاق أبنائهم بمدارس خاصة .

ثانياً : الاجراءات غير المباشرة لخفض كلفة التعليم :

تستهدف الاجراءات غير المباشرة لخفض كلفة التعليم خفض الكلفة من خلال رفع كفاية التعليم المقدم وتحسين مستواه . ومن هذه الاجراءات ما يلى :

١ - تقليل معدلات التسرب :

ظاهرة التسرب فى التعليم من أهم المشكلات التى يعانى منها التعليم فى الدول النامية . وفى بعض هذه البلاد تصل نسبة التسرب إلى ما يزيد عن ٢٠ ٪ وتنخفض فى المراحل التالية إلى ١٠ ٪ أو ٥ ٪ . والتلميذ المتسرب هو التلميذ الذى لا يكمل دراسته حتى نهاية المرحلة التعليمية بنجاح . ولذلك فإن ما يصرف عليه يدخل فى باب الفاقد أو الهدر فى التعليم ، وكلفة السنوات الدراسية التى صرفت عليه تحمل على كلفة هؤلاء الذين أكملوا المرحلة بنجاح . لذلك فإن من أهم الأساليب غير المباشرة لخفض كلفة التعليم خفض معدلات التسرب أو القضاء على هذه الظاهرة تماما وعلى العوامل التى تؤدى لها .

٢ - خفض نسب الرسوب :

الرسوب مع التسرب يدخل فى باب الهدر فى التعليم ، ذلك أن التلميذ الذى يعيد فرقته يضاعف كلفة تعليمه فى هذه الفرقة . اضافة لذلك فإن الرسوب يعتبر من أهم أسباب التسرب . ولا شك أن رفع كفاية التعليم وتحسين نوعية المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم يؤدى إلى تقليل نسب الرسوب . وقد أتبعت كثير من الدول نظام النقل الآلى فى المرحلة الابتدائية الأمر الذى أدى فى جانب منه إلى خفض كلفة التعليم فى هذه المرحلة . إلا أنه من جانب آخر أدى إلى انخفاض مستوى التلاميذ تعليميا فى بعض الاحيان . وقد أكدت استراتيجية التعليم فى مصر سنة ١٩٨٧ على أن انقاص الكلفة يمكن أن يتم عن طريق الحد من بقاء

تلاميذ المرحلة الابتدائية فى ذات الصف ، والاكتفاء بنقلهم دون امتحان والاقتصار على اجراء امتحان فى الصف الثالث وآخر فى نهاية المرحلة الابتدائية. كما اتجهت استراتيجية التعليم المذكورة إلى تقليل كلفة التعليم بعدم السماح مطلقا للحاصلين على الثانوية العامة بأداء الامتحان للمرة الثانية لتحسين المجموع ، والحد من السماح للراسبين فى الثانوية العامة أكثر من مرتين لدخول الامتحان وفتح أبواب مراكز التدريب التقنى لهم .

٣ - رفع كفاية المعلم :

لعل من أهم عوامل رفع كفاية التعليم وبالتالى خفض كلفته ، العناية بإعداد المعلم وحسن تدريبه ، ذلك أن تحسين نوعية المعلم يؤدى بالضرورة إلى تحسين نوعية التعليم المقدم بما يمنع عوامل الهدر من تسرب ورسوب . وكما تقول استراتيجية التعليم فى مصر لعام ١٩٨٧ « أن زيادة فعالية تدريب المعلمين لكى يتولوا تعليم التلاميذ والطلاب على نحو يزيد من قدرتهم على التفكير العلمى والابداع والابتكار ، بدلا من تعليمهم على الاستيعاب والتلقين يخفض من كلفة التعليم . فهذا الأسلوب يسمح بنجاح التلاميذ والطلاب ويحول دون بقائهم للاعادة فى ذات الصف» .

٤ - تطوير المناهج وأساليب التدريس :

ومن العوامل الهامة التى ترفع من كفاية التعليم وتؤدى بالتالى إلى خفض كلفته ، تلك الجهود التى تبذل لتطوير المناهج وأساليب التدريس . فكل تحسين فى المنهج وتطوير لأساليب التدريس يعطى عائداً كبيراً فى تحسين العملية التعليمية وزيادة فعاليتها وتحقيق أهدافها مما يعنى خفضا للكلفة . إن المناهج التى تستهدف حشو عقول التلاميذ وذاكراتهم بمعلومات ميتة غير وظيفية ، وأساليب التدريس التى تستهدف الحفظ والاستذكار والاسترجاع فقط لا تؤدى إلى تطوير عقلية التلميذ وتنمية قدرته على التفكير والابداع ، بل تؤدى إلى تعطيل هذه القدرات . ومن ثم يدخل ما يصرف على هذه المناهج والأساليب الحقيقية فى باب الهدر والضياع مما يعنى إضافة كلف لا محل لها والأساليب التدريسية العقيمة فى باب الهدر والضياع مما يعنى اضافة كلف لا محل لها على التعليم .

٥ - تطوير نظم التقويم والامتحان :

يعتبر تطوير نظم التقويم والامتحان من العوامل الهامة لخفض كلفة التعليم . وقد سبق أن أوضحنا أن جزءا كبيرا من نفقات التعليم يضيع نتيجة الرسوب وما ينجم عنه من تسرب . وارتفاع معدلات الرسوب يرجع لدرجة كبيرة لسوء نظم التقويم والامتحانات التى تعتمد على الاختيارات التحريرية فقط التى تعقد فى نهاية العام الدراسى دون متابعة مستمرة للتلميذ طوال العام الدراسى ، والتى لاتقيس مهارة أو قدرة عملية أو انتاجية أو قدرة على الفهم والتفكير تؤدى إلى هدر فى العملية التعليمية يترتب عليه زيادة لا محل لها فى الكلفة . لذلك فإن تطوير نظم التقويم والامتحان يساهم فى الارتقاء بالعملية بما يؤدى إلى استغلال الموارد المالية المتاحة للتعليم أفضل استغلال ممكن .

٦ - ترشيد مواقع المدارس :

إن سوء اختيار مواقع المدارس يمكن أن يؤدى إلى زيادة فى كلف التعليم . فقد يؤدى اختيار موقع للمدرسة فى منطقة آهلة بالسكان إلى دفع قيمة عالية جدا لثمن الأرض التى تقام عليها المدرسة مما يؤدى إلى كلفة عالية ، اضافة إلى ما يسببه اختيار هذا الموقع من مشكلات خاصة بانتقال التلاميذ إلى المدرسة وعدم وجود أماكن لانتظار السيارات . وقد يكون من الأفضل ، تقليلا للكلفة ، اختيار موقع آخر للمدرسة تكون قيمة الأرض فيها أقل والاعتماد بدرجة أكبر على توفير امكانات نقل التلاميذ . ومن المهم عند التخطيط للمجتمعات الجديدة أن يراعى التخطيط مواقع مناسبة للمدارس لخدمة هذه المجتمعات بدلا من البحث عن هذه المواقع عندما ترتفع قيمة الأراضى مما يترتب عليه زيادة فى كلف التعليم . إن ترشيد مواقع المدارس ودراسة الكلف البديلة لقيمة الأرض واستخدام الحافلات لنقل التلاميذ أو ترك مسئولية نقل التلاميذ عن الآباء تدخل فى نطاق مسئوليات التخطيط التعليمى . والتخطيط الجيد فى هذا المجال يمكن أن يؤدى إلى خفض كبير فى النفقات .

٧ - اقامة مجمعات للمدارس والتوسع فى المدارس ذات الفصل الواحد :

إن المجتمعات ذات الكثافة السكانية القليلة يمكن أن تؤدى إلى ارتفاع فى كلفة التعليم حيث كثافة الفصول ضعيفة واضطرار السلطات التعليمية لتوفير وسائل لنقل التلاميذ والطلاب . ففى بعض المناطق النائية والصحراوية يكون من الصعب

توفير عدد من التلاميذ والطلاب لإقامة مدرسة متكاملة ذات فصول لمختلف الفرق الدراسية . ومن الأساليب المتبعة فى هذا المجال لتقليل كلفة التعليم اقامة المدارس ذات الفصل الواحد ، والتى يتسع الفصل فيها لأطفال من أعمار ومستويات تعليمية مختلفة ويقوم بتعليميهم جميعا معلم واحد . وبالطبع يجب أن يكون هذا المدرس على قدر معين من الكفاية والمهارة بحيث يقوم بتدريس المجموعات المختلفة للتلاميذ فى وقت واحد . ومن الأساليب التى اتبعت لخفض الكلفة فى بعض البلاد أن يدرس البنات والبنين فى نفس المدرسة أو الفصل حيث يصعب انشاء مدرسة للبنات وأخرى للبنين فى نفس المرحلة . ومن الاجراءات التى اتبعت أيضا اقامة مجمع للمدارس فى موقع معين لخدمة أكثر من منطقة قليلة السكانى وينقل التلاميذ والطلاب من المناطق النائية إلى هذا المجمع بدلا من اقامة مدرسة لكل منطقة . ومن الطبيعى أنه يمكن توفير امكانات تعليمية مناسبة فى هذا المجمع من المدارس بما يرفع من كفاية التعليم المقدم والتى يصعب توفيرها فى المدارس الصغيرة التى تخدم المناطق النائية . ومن الأساليب المتبعة أيضا لخفض الكلفة فى مرحلة التعليم الثانوية اقامة مدرسة شاملة تقدم تعليما عاما جنبا إلى جنب مع تعليم تقنى فى مختلف المجالات كالتجارة أو الصناعة أو الفنون وغيرها . ولا شك أن مثل هذه المدارس الشاملة يمكن أن توفر تعليما يقل فى كلفته عن اقامة مدرسة لكل نوع من التعليم ، كما توفر هذه المدارس خدمة تعليمية أفضل لامكان توفير ما تتطلبه هذه المدارس من تجهيزات مناسبة .

مراجع الباب الخامس

المراجع العربية :

١ – أحمد فتحى سرور ، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، القاهرة ١٩٨٧ .

٢ – السيد محمد الحسينى ، دراسات فى التنمية الاجتماعية ، الطبعة الخامسة ، دار المعارف القاهرة ، ١٩٨٤ .

٣ – جمال محمد أحمد عبده ، دور المنهج الاسلامى فى تنمية الموارد البشرية ، دار الفرقان ، عمان ١٩٨٤م .

٤ – جورج قرم ، التنمية المفقودة ، دراسات فى الأزمة الحضارية والتنموية العربية ، الطبعة الثانية ، دار الطليعة بيروت ١٩٨٥م .

٥ – حسن حسين البيلاوى ، الاصلاح التربوى فى العالم الثالث ،عالم الكتب ، القاهرة ١٩٨٨م .

٦ – حسن حسين البيلاوى ، رؤية نقدية فى أزمة البحث التربوى ، بحث مقدم لمؤتمرات البحث التربوى ، الواقع والمستقبل ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة، ١٩٨٨م .

٧ – ر. آدمز ، التعليم والتنمية القومية (ترجمة محمد منر مرسى ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٦ .

٨ – راسل ج دافيز ، تخطيط وتنمية الموارد البشرية (ترجمة سمير لويس سعد ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٧٣ .

٩ – رياض طيارة ، تنمية الموارد البشرية وأبعادها السكانية فى الوطن العربى ، فى عبد الله عبد الدايم وآخرين ، تنمية الموارد البشرية فى الوطن العربى ، المعهد العربى للتخطيط ، برنامج الأمم المتحدة الانمائى ، دار الرازى للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨٩م .

١٠ – سمير أمين ، أزمة المجتمع العربى ، دار المستقبل العربى ، القاهرة ١٩٨٠ .

١١ – شارل بتليهم ، التخطيط والتنمية (ترجمة اسماعيل صبرى عبد الله) دار المعارف ، القاهرة ١٩٦٦ .

١٢ – طه جابر العلوانى ، قضية التحديث بين الاسلاميين والدهريين ، جريدة الشرق الأوسط العدد ٨٧٣ فى ١٩٩٠/٥/٢ .

١٣ – عبد الله عبد الدائم ، التخطيط التربوى ، دار العلم للملايين بيروت ١٩٧٢ .

١٤ – عبد الله عبد الدائم ، التربية فى البلاد العربية ، دار العلم للملايين بيروت .

١٥ – عبد الله عبد الدائم ، التربية والتنمية الإنسان فى الوطن العربى ، استراتيجية تنمية القوى العاملة ، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٨٨ م .

١٦ – على خليفة الكوارى ، نحو فهم أفضل للتنمية باعتبارها عملية حضارية ، التنمية العربية – الواقع الراهن والمستقبل ، مركز دراسات الوحدة العربية ، الطبعة الثانية ، ١٩٨٥م.

١٧ – عمرو محيي الدين ، التنمية والتخطيط الاقتصادى ، دار النهضة العربية القاهرة ١٩٧٢ .

١٨ – فردريك هاربسون وتشارلز مايرز ، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادية، استراتيجيات تنمية المواد البشرية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٦٦ .

١٩ – فرديريك هاربسون وتشارلز مايزر ، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى . استراتيجيات تنمية الموارد البشرية . (ترجمة محمد ابراهيم حافظ) مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٩٦م .

٢٠ – ف . كومبز (ترجمة أحمد خيرى كاظم ، جابر عبد الحميد) أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧١م .

٢١ – محمد أحمد الشريف وآخرون ، استراتيجية التربية العربى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الطبعة الأولى ، ١٩٧٩م .

٢٢ – محمد باقر الصدر ، اقتصادنا ، دار العارف للمطبوعات ، بيروت .

٢٣ – محمد فاضل الجمالى ، نحو تجديد البناء التربوى فى العالم الإسلامى ، الدار التونسية للنشر تونس ١٩٨٤ .

٢٤ – محمد لبيب النجيحى ، دور التربية فى التنمية الاجتماعية (الاقتصادية) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٦ .

٢٥ – محمد نبيل نوفل ، التعليم والتنمية الاقتصادية ، مكتبة الإنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٦ .

٢٦ – محمد نبيل نوفل ، تأملات حول العمالة والتعليم فى العالم العربى ، ندوة التعليم والتدريب وسوق العمل ، القاهرة ٢٣ – ٢٥ يناير ١٩٩٠م ، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية عمان ١٩٩٠م .

٢٧ – مختار حمزة ، تطور الاتجاهات فى التربية والتعليم لخدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، لجنة التخطيط القومى القاهرة ١٩٦٠ .

٢٨ – نادية رمسيس ، النظرية الغربية والتنمية العربية ، الواقع الراهن والمستقبل – مركز دراسات الوحدة العربية ، الطبعة الثانية ، بيروت ١٩٨٥ .

٢٩ – يوسف صايغ ، التنمية والمثلث الحرج والمستقبل العربى ، السنة ٥ العدد ٤١ القاهرة يوليه ١٩٨٢م .

٣٠ – الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، الكتاب الاحصائى السنوى لجمهورية مصر العربية – ٥٢ – ١٩٨٥ ، القاهرة ١٩٨١ .

٣١ – الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء ، الكتاب الاحصائى السنوى لجمهورية مصر العربية – يونية ١٩٧٩ القاهرة ١٩٧٩ .

٣٢ – المملكة العربية السعودية ، وزارة التعليم العالى ، احصاء التعليم العالى للسنوات ١٤٤٠٠ ، ١٤٠١ ، ١٤٠٢ ، ١٤٠٣ . الرياض .

٣٣ – وزارة التربية والتعليم ، مشروع الخطة الخمسية الأولى للتعليم ، القاهرة .

٣٤ – وزارة التربية والتعليم ، مشروع الخطة الخمسية الثانية فى قطاع التعليم ، القاهرة .

٣٥ – وزارة التربية والتعليم ، ادارة الاحصاء ، تطوير التعليم العام وتدفقه – ١٩٥٠/١٩٥١ – ١٩٨٠/١٩٨١ القاهرة ١٩٨٢ .

المراجع الأجنبية :

1. Bowman, M. J. & C.A. Anderson Concerning the Role of Education in Development, Reading in the Economics of Education, UNESCO, Paris, 1971, pp. 85-91.
2. Bowman, M.J. Human Capital : Concepts and Measures Reading in the Economics o f Education, UNESCO, Paris, 1971, pp. 246-261.
3. Comarov, C.E., The Relationsphip between Economic Development of Education, Readings in the Economics of Education, UNESCO, Paris, 1971, pp. 85-91.
4. Denison, E.F., Measuring the Contribution o f Education (and the Residual) to Economic Growth, Readings in the Economics o f Education UNESCO, Paris 1971, pp. 315-337.
5. Edding, F. International Trends in Educational Expenditures, Reading in the Economics of Education, UNESCO, Paris 1971, pp. 812 - 816.
6. Eckaus, R.S., Education and Economic Growth, Readings in the Economics of Education, UNESCO, Paris, 1971, pp. 571-587.
7. Lewis, L.W., Education and Economic Development, Readings in the Economic of Education, UNESCO, Paris, 1971, pp. 135-144.
8. Phillips, H. M., Economics and Social Aspects of the Planning of Education, Readings in the Economics o f Education, UNESCO, Paris, 1971, pp. 926-934.
9. Schultz, T.W., Investment in Man. An Economist's View, Readings in the Economic of Education, UNESCO, Paris, 1971, pp. 69-75.
10. Vaizey, J. What Some Economists Said about Education, Reading in the Economics of Education, UNESCO, Paris, 1971, pp. 50-56.
11. Vaizey, J., Economic of Education, Faber & Faber Ltd., London, 1962.
12. UNESCO, Economic and Social Aspects of Educational Planning, Paris, 1967.

هذا الكتاب

يأتى عنوان الكتاب ممثلا صادقا لأهميته من حيث التخطيط باعتباره بوابة النجاح لأى عمل يزمع فرد أو أفراد القيام به، ومن حيث التعليم باعتباره قضية أمن قومى ، ومضمار سباق الأمم فيما بينها .. أضف إلى ذلك أن الكتاب - كنتيجة طبيعية لتوالى صدور سبع طبعات سابقة منه - يعتبر مرجعًا مناسبًا فى حجمه ومحتواه لمقرر التخطيط التربوى ، الذى أصبح مقررًا أساسيًا من المقررات التربوية لإعداد المعلم فى جميع كليات التربية .

يقع الكتاب فى خمسة أبواب رئيسية ، تتضمن أربعة عشر فصلاً ، تبدأ بتوضيح مفهوم التخطيط العلمى وضرورته وسماته وأساليبه ، ثم تتناول العلاقة بينه وبين القوى العاملة ، مركزًا على بعض تقنياته وأولوياته من خلال منظور بعض المشكلات التى يواجهها هذا التخطيط .. ثم يركز المؤلف فى الباب الأخير على الدور الفعال الذى يلعبه التخطيط التربوى فى التنمية الاقتصادية ؛ باعتباره يهدف إلى تشكيل أهم محاور هذه التنمية ، والذى يتمثل فى الإعداد الجيد للقوى البشرية ، على أساس أنها استثمار طويل المدى ، موضحًا كيفية تحقيق المعادلة الصعبة فى إقامة توازن بين مصروفات التعليم وتكلفته من جهة ، وعوائد هذا التعليم من جهة أخرى ..

إن الكتاب لا يستهدف القارئ المتخصص فى خطابه ، وإنما يعد رسالة موجهة كذلك لكل مهتم ومشتغل ومشغول بالتعليم فى شتى قطاعاته ومختلف مؤسساته .

ISBN 977-05-1772-0

مكتبة الأنجلو المصرية
THE ANGLO-EGYPTIAN BOOKSHOP
The World of Words & Thoughts
www.anglo-egyptian.com