اقتصاديات التّعليم

السنة الثانية - تربية

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

منشـــورات جامعـــة دمشق
كليـة التّـربيـة

اقتصـــــاديّات التّعليـــــــــم

الدكتور غسـان أحمد الخلف
الأستاذ في قِسم أصول التربية

الدكتورة رانيـَه أحمد ترياقي
مدير أعمال في قِسم أصول التربية

جامعةدمشـــــق

1447 – 1448هـ

2025 – 2026م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

فهرس الموضوعات

تقديم ١١
الفصلُ الأولُ ١٣
مدخل إلى اقتصاديّات التّعليم ١٣
مقدّمةُ الفـصل ١٥
أولًا: نشأة علمِ اقتصادياتِ التّعليمِ ١٥
ثانيًا: مفهومُ اقتصادياتِ التّعليم ١٩
ثالثًا: عوامل ظهورِ علمِ اقتصاديات التّعليم ٢٤
رابعًا: أهمّيّة اقتصادياتِ التّعليم ٢٥
خامسًا: أهداف اقتصاديّات التّعليم ٢٧
سادسًا: المدارسُ النظريّة لاقتصاديّات التّعليم ٢٨
١-نظريّة رأسِ المال البشريّ ٢٨
٢-نظريّة تجزّؤ سوقِ العمل ٣٠
٣-نظريّة المصفاة (الانتقاء) ٣١
٤-نظريّةُ التنافسِ في سوقِ العملِ وخطّ الانتظارِ ٣٢
الفصـــــلُ الثاني: تكاليفُ التّعليم وتمويلُه ٣٥
مقدمةُ الفصـــــلِ ٣٧
أولًا: تكاليف التّعليم ٣٧
١-مفهومُ تكاليفِ التّعليمِ ٣٧
٢- أنواعُ تكاليفِ التّعليمِ ٤٠
٣-حسابُ تكاليفِ التّعليم ٤٥
ثانيًا: تمويلُ التّعليم ٧٥

١- مفهومُ تمويلِ التّعليم..... ٧٥
٢- الإنفاقُ الحكوميّ على التعليم ٧٦
٣- التمويلُ الخاصّ للتعليم..... ٧٨
٤-التمويل المشترك..... ٨١
٥-التّمويل الذّاتيّ..... ٨١
٦-قروضُ الطّلَبةِ..... ٨٢
٧-إسهامُ المؤسساتِ المحليةِ..... ٨٣
٨-إسهام الوزارات الأخرى ٨٣
٩-الضرائب..... ٨٤
١٠-التمويلُ الخارجيّ ٨٤
١١-مشكلاتُ تمويل التّعليمِ ٨٦
الفصـــــلُ الثالث..... ٨٧
كفاية التّعليم ٨٧
مقـــــدّمة الفصل ٨٩
أولًا: مفـــهومُ كفايةِ النظامِ التعليميّ ٨٩
ثانيًا: أشكالُ كفايةِ النّظام التّعليميّ..... ٩٣
ثالثًا: قياسُ كفايةِ النظامِ التعليميّ ٩٨
رابعًا: أساليبُ قياسِ الكفايةِ في النظامِ التعليمي..... ٩٨
الفصلُ الرابع ١٠٧
اقتصاديات التّعليم والجودةُ الشاملةُ ١٠٧
مقدمـــة الفصلِ..... ١٠٩
أولًا: مفهومُ الجودةِ الشاملةِ ومبادئِها ١٠٩
١-لمحة تاريخيّة:..... ١٠٩
٢-تعريفاتُ الجودةِ ١١٠
٣-مبادئ الجودة الشاملة..... ١١١

٤- الآلياتُ الحديثةُ لتطبيقِ الجودةِ ١٢٤
٥- متطلباتُ الجودةِ في قطاعِ التّعليمِ الجامعيّ ١٢٥
ثانيًا: جودةُ النظامِ التعليمي ١٢٧
١- جودةُ البيئةِ التّعليميةِ ١٢٧
٢- دواعي تقييمِ جودةِ البيئة التّعليميّة ١٢٩
٣-أنموذج معيارِ جودةِ البيئةِ التّعليميّةِ المادّيةِ ١٣١
٤-جودةُ المنهجِ الدراسي ١٣٩
٥- المواصفاتُ القياسية لجودةِ الكتاب الجامعي ١٣٩
٦- جودةُ طرائقِ التدريسِ ١٤٣
ثالثًا: دورُ جودةِ التّعليمِ في التّنميةِ الاقتصاديّةِ ١٤٤
رابعًا: معاييرُ ضمانِ الجودةِ في التّعليم ١٤٥
خامسًا: الفرقُ بين الجودةِ والكفايةِ ١٤٨
سادسًا: جودةُ التّعليم من منظورٍ اقتصاديّ ١٥١
سابعًا: تكاليفُ الجودةِ وعناصرُها ١٥٢
ثامنًا: أهمّيّةُ قياسِ تكاليفِ الجودةِ ١٥٦
تاسعًا: طرائقُ قياسِ تكاليفِ الجودةِ ١٥٧
الفصـــــلُ الخامس ١٥٩
رأسُ المالِ البشريّ في التّعليمِ ١٥٩
مقـــــدّمة الفصلِ ١٦١
أولًا: مفـــهومُ الاستثمارِ في التّعليمِ ١٦١
ثانيًا: أهمّيّةُ استثمارِ رأس المالِ البشريّ في التّعليمِ ١٦٦
ثالثًا: أهدافُ استثمارِ رأس المالِ البشريّ في التّعليمِ ١٦٧
١-الأهدافُ المباشرةُ: ١٦٧
٢-الأهدافُ غيرُ المباشرةِ ١٦٨
رابعًا: العلاقةُ بين التّعليمِ وتنميةِ رأس المالِ البشريّ ١٦٩

خامسًا: مجالاتُ الاستثمارِ في التّعليمِ ١٧٠
سادسًا: مشكلاتُ الاستثمارِ في التّعليمِ ١٧٤
سابعًا: إيجابياتُ العائدِ من الاستثمارِ في التّعليمِ ١٧٦
١- مفهومُ عائداتِ التّعليمِ ١٧٦
٢- أهميةُ عائداتِ التّعليمِ ١٧٨
٣- حسابُ عائداتِ التّعليمِ ١٨٠
٣-١- طريقةُ الترابطِ ١٨٠
٣-٢- طريقةُ البواقي ١٨٣
٣-٣- طريقةُ الحسابِ المباشرِ ١٨٦
٤- إيجابيات العائد من الاستثمار في التعليم
الفصل السادس ١٩٣
مفاهيمِ التنميةِ الاقتصاديّةِ في التّعليمِ ١٩٣
أولًا: مفهومُ التنميةِ الاقتصاديّةِ ١٩٥
ثانيًا: التّعليمُ والتنميةُ الاقتصاديّةُ ١٩٨
ثالثًا: التّعليم وسوقُ العملِ ٢٠١
رابعًا: دليلُ الرفاهيّةِ والتنمية الاقتصاديةِ ٢٠٤
خامسًا: الدخلُ القوميّ والرقمُ القياسيّ ٢٠٧
١- مفهومُ الدّخلِ القوميّ ٢٠٧
٢- قياسُ الدّخلِ القوميّ ٢٠٨
٣- الرقمُ القياسيُّ ٢١٠
٤- مشكلاتُ الرقمِ القياسيّ ٢١٢
سادسًا: إنتاجيّةُ التّعليمِ ٢١٤
١- مفهومُ الإنتاجيةِ في التّعليم ٢١٤
٢- أشكالُ إنتاجيّةِ التّعليمِ ٢١٦

سابعًا: القيمةُ المضافةُ في التّعليم ٢١٨
ثامنًا: الهدرُ التربويّ والتنميةُ الاقتصاديّةُ ٢١٩
تاسعًا: التوظيفُ الإلكترونيّ في التّعليم ٢٣٥
عاشرًا: اقتصادُ المعرفةِ ٢٣٦
١- لمحةٌ تاريخيّةٌ عن الاقتصادِ المعرفيّ وأبرزُ مفاهيمِهِ: ٢٣٧
٢- عواملُ ظهورِ الاقتصاد المعرفيّ ٢٣٨
المصطلحات العلمية ٢٣٩
المراجع العربية ٢٤١
المراجع الأجنبية(Foreign References) ٢٤٩
Online Source ٢٥٠

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

تقديم

يُعَدُّ كتابُ *اقتصادياتُ التّعليمِ* من المؤلَّفاتِ العلميَّةِ التي تُسلِّطُ الضَّوءَ على العلاقةِ التَّكامليَّةِ بين التَّعليمِ والاقتصادِ، من خلالِ تحليلِ المفاهيمِ الأساسيَّةِ، وتَفسيرِ الظَّواهرِ التَّربويَّةِ بمنظورٍ اقتصاديٍّ، يُسهمُ في تَطويرِ السياساتِ التَّعليميَّةِ، وتحسينِ كفاءتِها، وضَمانِ جودتِها، وتَوجيهِ الاستثمارِ نحوَ رأسِ المالِ البشريِّ.

ويَتكوَّنُ الكتابُ من سبعةِ فصولٍ، يُغطِّي كلُّ فصلٍ منها محورًا أساسيًّا في هذا المجالِ:

يَتناولُ الفصلُ الأوّلُ مَدخَلًا تأسيسيًّا لِعلمِ اقتصادياتِ التّعليمِ؛ إذْ يُوضِّحُ نَشأَتَهُ وتَطوُّرَهُ التَّاريخيَّ، ويُعرِّفُ مَفهومَهُ، ويُبيِّنُ العَواملَ التي أَدَّتْ إلى ظُهورِهِ، ويُركِّزُ على أَهمِّيَّتِهِ في دعمِ التَّخطيطِ التَّربويِّ، كما يُحدِّدُ أَهدافَهُ، ويَستَعرِضُ المَدارِسَ النَّظريَّةَ التي تَناوَلَتْهُ، ما يُؤَسِّسُ لِفَهمٍ عَميقٍ لِطَبيعَةِ هذا الحقلِ.

ويُبيِّنُ الفصلُ الثاني مَفهومَ التَّكاليفِ التَّربويَّةِ، ويُصنِّفُ أَنواعَها إلى مُباشِرَةٍ وغيرِ مُباشِرَةٍ، ويُوضِّحُ طرائقَ حِسابِها، مِمّا يُساعِدُ في تَقييمِ جَدوى الاستِثمارِ في التّعليمِ، ويُؤَسِّسُ لِفَهمٍ دَقيقٍ لِلعَلاقَةِ بَينَ التَّكاليفِ والعَوائِدِ، ويُسهمُ في تَوجيهِ الموارِدِ بِشكلٍ أَكفَأَ. ويتناولُ أيضًا قضيةَ تَمويلِ التّعليمِ؛ إذْ يُعرِّفُ مَفهومَ التّمويلِ، ويُناقِشُ أَشكالَهُ المُختَلِفَةَ، مِن إنفاقٍ حُكوميٍّ وخاصٍّ ومُشتركٍ، إلى التّمويلِ الذّاتيِّ، وقُروضِ الطّلبةِ، وإسهامِ المُؤسَّساتِ المَحلِّيَّةِ، والضَّرائبِ، والتّمويلِ الخارجيِّ، كما يُسلِّطُ الضَّوءَ على التَّحدّياتِ والمُشكلاتِ التي تُواجِهُ تَمويلَ التّعليمِ، ويُقدِّمُ رؤًى حَولَ سُبُلِ التَّمويلِ المُستدامِ.

ويُناقِشُ الفصلُ الثالثُ مَفهومَ كَفايةِ النِّظامِ التَّعليميِّ، ويَستَعرِضُ أَشكالَها المُتَعدِّدَةَ، ويُركِّزُ على أَساليبِ قِياسِها، ما يُساعِدُ في تَحديدِ مَدى فاعلية النِّظامِ في تَحقيقِ أَهدافِهِ، ويُسهمُ في تَطويرِ أَدائِهِ بِما يَتَوافَقُ مع المُتَغيِّراتِ المُعاصِرَةِ، ويُعزِّزُ مَفهومَ الكفاءةِ التَّربويَّةِ.

ويَربِطُ الفصلُ الرابعُ بينَ اقتصادياتِ التّعليمِ والجودةِ الشّامِلَةِ؛ إذْ يُوضِّحُ مَبادِئَ الجودةِ، ومَعاييرَ ضَمانِها، ويُناقِشُ جَودةَ النِّظامِ التَّعليميّ من مَنظورٍ اقتصاديٍّ، ويُبيِّنُ دَورَ الجودةِ في التَّنميةِ الاقتصاديَّةِ، كما يستعرِضُ تَكاليفَ الجودةِ وطرائقَ قِياسِها، ويُقارِنُ بَينَ الجودةِ والكَفايةِ، ما يُعزِّزُ فَهمَ أَثرِ الجودةِ في تَحقيقِ النُّموِّ والتَّطوُّرِ.

ويُركِّزُ الفصلُ الخامسُ على رَأسِ المالِ البَشريّ في التّعليمِ؛ إذْ يُعرِّفُ مَفهومَ الاستِثمارِ فيهِ، ويُوضِّحُ أَهمِّيَّتَهُ وأَهدافَهُ، ويَستَعرِضُ العَلاقَةَ بَينَ التّعليمِ وتنميتِهِ، ويُناقِشُ مَجالاتِ الاستِثمارِ، ومُشكلاتِهِ، وإيجابيّاتِ العائِدِ منهُ، ويُقدِّمُ طرائقَ لِحِسابِ عائداتِ التّعليمِ، ما يُساعِدُ في تَحديدِ أَثرِ التّعليمِ في تَكوينِ القُدراتِ البَشريَّةِ المُؤَهَّلَةِ لِسوقِ العَمَلِ.

وينتهي الكتابُ بالفصلِ السادسِ، الذي يُناقِشُ مَفاهيمَ التَّنميةِ الاقتصاديَّةِ في التّعليمِ، ويُوضِّحُ مَفهومَ التَّنميةِ، والعَلاقَةَ بَينَها وبَينَ التّعليمِ، ويَستَعرِضُ دَليلَ الرَّفاهِيَّةِ، والدَّخلَ القَوميَّ والرقم القياسي، وسُوقَ العَمَلِ، والإنتاجيّة والقِيمَةَ المُضافَةَ، والهَدرَ التَّربويَّ، والتَّوظيفَ الإلكترونيَّ، واقتِصادَ المَعرِفَةِ، ما يُؤَكِّدُ دَورَ التّعليمِ في تَحقيقِ التَّنميةِ الشّامِلَةِ والمُستَدامَةِ.

ونسأل اللهَ عز وجلّ النجاحَ في تحقيقِ الأهدافِ، وأنْ يكونَ هذا الكتابُ مفيدًا لكلٍّ من القائمينَ على تخطيطِ التعليمِ واقتصادياتِه، والمعلّمينَ، والطلبةِ.

المؤلفـــــان

الفصلُ الأولُ

مدخل إلى اقتصاديّات التّعليم

مقدّمـــــة

أولًا: نشأة علم اقتـــــصاديات التّعليم

ثانيًا: مفهـــــوم اقتصاديات التّعليم

ثالثًا: عوامل ظـــــهور عِلم اقتصاديات التّعليم

رابعًا: أهمّيّـــــة اقتصـــاديات التّعليم

خامسًا: أهداف اقتـــــصاديات التّعليم

سادسًا: المـــــدارس النظرية لاقتصـــــاديات التّعليم

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدّمةُ الفـصل

لم يعدِ التّعليم وسيلةً لتداول المعرفة فحسب، إنما أصبحَ استثماراً ملحّاً في بناء الإنسانِ وتنشئتِه في مؤسساتِ التربية، بصورةٍ تعكس توجّه الدولِ الناميةِ والمتقدّمة على حدّ سواء نحو تقليلِ التكاليف وتحسين الجودةِ، ومن هنا عُنيت الجهات المسؤولة عن وضعِ الخطط والسياسات التّعليميّة والتربوية بإعادة النظرِ في واقعِ تطبيقِها، ومراجعتها، ومدى تكيّفها مع متطلبات العصرِ الرقمي وتحدّياته في المجالاتِ كافةً.

ولأنّ التعليم منظومةٌ متكاملة، وتقع على عاتقه مسؤوليةُ إكسابِ الطّلَبة المعارف والمهارات والتوجّهات، كانَ ينبغي للمخططين والمهتمين وضعُ أسس الاستثمار الأقصى من الجهود الأكاديمية الموجهة للطالب، والاستفادةُ من أدوات التحول الرقمي وإمكانياته وموارده الواسعة، والتفكير الاستراتيجيّ في الخيارات المتاحة للطلبة ومهماتهم المستقبلية، والعمل على إخراجها متناسبةً مع سوق العمل ومتطلباته، وكذلك مع تطلعاتهم ومنظورهم لممارسةِ أدوارهم في المؤسسات التّعليميّة بكفاءةٍ وفاعلية. وإن ذلك يُفضي إلى أهمّيّة ربطِ الاقتصاد بالتعليم، وإظهار الجوانب المشتركة بينهما بما يتناسب مع طبيعة التربية ومخرجاتها من مخططين ومعلمين ومتعلمين وإداريين وصنّاع قرار في الإدارات العليا.

يضيء الفصل الحاليّ على مفاهيم اقتصاديات التّعليم، ونشأتهِ، والعواملِ التي أسهمتْ في ظهوره، وأهميته، وأهدافه، وأبرز المدارس النظرية التي عُنيت به.

أولًا: نشأة علمِ اقتصادياتِ التّعليمِ

يُعد علمُ اقتصاديات التّعليمِ من المجالاتِ القديمةِ والحديثةِ في آنٍ واحد، فقدْ حظيَ باهتمامِ العديدِ من المختصين البارزين في علم الاقتصاد، مثل "آدم سميث"، و"ألفرد مارشال"، و"جون ستيوارت ميل"، وقد ركزَ هؤلاءِ على

أهميةِ نموّ المعرفةِ والمهاراتِ البشريةِّ من خلال العملياتِ التربوية، مؤكدين أنّ التّعليمَ يؤدي إلى زيادةِ الإنتاجيةِ، وأنّ إثراءَ قدراتِ الفردِ واستعداداتِه من خلال التّعليم؛ تسهمُ في رفعِ كفاءتهِ في التّعاملِ مع المجتمعِ (كزيز، ٢٠٢٢).

وهناك شبهُ إجماعٍ بين متخصّصين كثُرٍ على أنّ بدايةَ الستينياتِ من القرنِ العشرين تمثلُ انطلاقةً حقيقيةً لعلمِ اقتصادياتِ التعليم، معَ جذورِه التاريخية التي تعود إلى عقول فلاسفة مثل أفلاطون وغيرهم من حكماء الحضارات القديمة (محمد، ٢٠١٦).

هذا وقد تطوّر مفهومُ علم اقتصادياتِ التّعليم عبر القرونِ الماضيةِ:

- **في البدايةِ:** كانتِ السمةُ الاقتصاديةُ للتربية تُعد من المعالم الثانوية التي تميز نمط التربية؛ إذ كانتِ التربيةُ الشائعةُ مقتصرةً على الإعدادِ المهنيّ من قِبلِ الأسرةِ، باستثناءِ قلّةٍ من أبناءِ المجتمعِ كانوا يلتحقونَ بمؤسساتٍ خاصّةٍ تابعةٍ للحاكمِ، أو بمؤسساتٍ دينيّةٍ لتلقّي المعرفةِ الفلسفيّةِ أو المعارفِ الشائعةِ في ذلكَ العصرِ، إلا أنها مع مرورِ الزمنِ أصبحتْ تتصدرُ الاهتمامَ بشكلٍ تدريجيٍّ، ومع تطورِ الفكرِ العلميّ والاقتصاديّ، بدأ يتضح أن للتربيةِ دوراً جوهريّاً في دعمِ عمليةِ النموّ الاقتصاديّ والتنميةِ الاجتماعيةِ، وأنها ليست مجردَ عمليةٍ تثقيفيّةٍ، وإنما استثمارٌ استراتيجيٌّ ينعكسُ على الأداءِ الاقتصاديّ بشكلٍ مباشرٍ.
- **في القرنِ السابع عشر:** ناقش الاقتصاديُّ الإنكليزيُّ وليم بيتي (1627–1687)مفهومَ رأسِ المالِ البشريّ الذي تكتسبه التربيةُ، وبيّن أن هذا الرأسَ مالٍ هو أحدُ أهمّ عواملِ الإنتاجِ التي تؤثر في الكفاءةِ الإنتاجيّةِ والأرباحِ، وعدّ استثمارَ الأموالِ في التّعليمِ استثمارًا مربحًا يمكن أنْ يُضاعف الإنتاجَ ويُحسّن مستوى المعيشةِ بشكلٍ كبيرٍ، وحاول قياسَ هذا الاستثمارِ، ورأى أنّ التربيةَ ليست مجردَ عمليةٍ تعليميةٍ فحسب، بل استثمارٌ مربحٌ يُسهم في تنميةِ القدراتِ والعملِ والإنتاجِ، الأمرُ الذي يتطلب اعتمادَ السياسةِ الاقتصاديةِ على تعزيزِ هذا النوعِ من الاستثمارِ وتحفيزه لتحقيقِ الفوائدِ الملموسةِ.

- **في القرنِ الثامن عشر:** دعا كوندروسيه إلى تربيةٍ تمنح كُلّ أفرادِ الجنسِ البشريّ وسائلَ إشباعِ حاجاتهم، وتأكيدَ رفاهيّتهم، ومعرفةَ حقوقِهم وتحقيقَها، وفهمَ واجباتِهم وتنفيذَها، وتنميةَ قدراتِهم الطبيعيةِ، وتعزيزَ مهاراتِهم وتمكينَها، ليتمكنوا من تنفيذِ التزاماتِهم الاجتِماعيّةِ، والقيامِ بالعملِ المنتجِ. وفي السياقِ ذاتِه، أصبح الفكرُ الاقتصاديُّ يتّجه نحو تقييمِ أثرِ التعليمِ بشكلٍ أدقَّ، وكتب آدم سميث في كتابِه "ثروة الأمم" عن أهميةِ دورِ التربيةِ في الحياةِ الاقتصاديةِ والاجتماعيةِ، وأشار إلى أنّ التعليمَ والتدريبَ يسهمان بشكلٍ فعالٍ في دفعِ عجلةِ النموِّ الاقتصاديّ من خلال رفعِ كفاءةِ العملِ، وتحسينِ نوعيةِ المهاراتِ، وزيادةِ الإنتاجيةِ، مبيّناً أن القدراتِ التي تُكتسب بالتعليمِ تُعدّ من عناصرِ رأسِ المالِ الثابتِ التي تتراكم، وتُعزز من قدراتِ المجتمعِ التنافسيةِ. وبيّن أن الاستثمارَ في التربيةِ جزءٌ أساسٌ من استثمارِ رأسِ المالِ الخاصّ والعامّ، وأنه يجب أن يُنظر إليه كوسيلةٍ لتحقيقِ التنميةِ الشاملةِ، من خلال رفعِ مستوى العاملين وتشجيعِ الابتكارِ وتطويرِ المهاراتِ التقنيةِ.
- **في القرنِ التاسعِ عشر:** جاء كارل ماركس ١٨١٨-١٨٨٢ ليؤكد أن التعليمَ مرتبطٌ بشكلٍ حاسمٍ بمفهومِ العملِ والإنتاجِ، وبيّن أن التغييراتِ في التربيةِ تُعدُّ عواملَ رئيسيةً في التطورِ الاقتصاديّ والاجتماعيّ، فماركس رأى أن التربيةَ لا تكون إلا جزءًا من البناءِ الطبقيّ، وأنها تُوظف لتعزيزِ مصالحِ الطبقةِ الحاكمةِ، من خلال تمكينِ الأفرادِ من أداءِ أدوارِهم في النظامِ الاقتصاديّ الرأسماليّ. وعدّ أن التعليمَ يُستخدم لخدمةِ مصالحِ رأسِ المالِ والطبقاتِ المسيطرةِ، كما أنّه يسهمُ في تفكيكِ أو استدامةِ الفوارقِ الاجتماعيةِ. يشددُ ماركس على أنّ الوعيَ الاقتصاديَّ والاجتماعيَّ الذي يُكتسب من خلالِ التربيةِ هو أحدُ أدواتِ التغييرِ، لكنّه في الوقتِ ذاتِه يعكس التغيراتِ في البنيةِ الاقتصاديةِ والعلاقاتِ الإنتاجيةِ.
- **في القرنِ العشرين:** تناول الاقتصاديُّ الإنكليزيُّ ألفريد مارشال العائداتِ الاقتصاديةَ من التعليمِ، وقدم مفهومًا جديدًا يُركز على أهميةِ الاستثمارِ في رأسِ المالِ البشريّ .أوضح مارشال أن العائدَ من استثمارِ المجتمعِ في التعليمِ يتجاوز

العوائدَ المباشرةَ؛ إذ تنتج عن هذا الاستثمارِ فوائدُ غيرُ مباشرةٍ تتعلق بتنميةِ القدراتِ، وتحقيقِ الابتكارِ، ودعمِ عملياتِ الإبداعِ والاختراعِ؛ فمثلاً، قد يُنتج مخترعٌ مبتكرٌ آلةً صناعيةً تفوق في فائدتِها العوائدَ التي صُرفتْ على تعليمِه، الأمرُ الذي يبرز مدى أهميةِ استثمارِ الوقتِ والجهدِ في تطويرِ المهاراتِ والقدراتِ الفرديةِ.

وفي عام ١٩٢٤، حاول ستروميلين أن يقدّم تصورًا نقديًا وواقعيًا لقيمةِ التعليمِ الاقتصاديّةِ، وبيّن أنّه يُحسّن بشكلٍ ملحوظٍ من مهارةِ العاملِ وإنتاجيتِه، وأنّ العائداتِ الاقتصاديةَ من التعليمِ تتضاعف مع تزايدِ المهاراتِ وزيادةِ الكفاءةِ، وأن استثمارَ الحكومةِ أو المجتمعِ في التعليمِ يؤدي إلى زيادةٍ كبيرةٍ في دخلِ العاملِ، وأن العائدَ الاقتصاديَّ يتجاوز الأثرَ المباشرَ ليشمل تحسينَ نوعيةِ العملِ والقدرةَ على الابتكارِ والاختراعِ، بحيث يُمكن أن يُحقق اختراعٌ واحدٌ لمعلمٍ مبدعٍ عائداتٍ تفوق بكثيرٍ قيمةَ ما تم صرفُه.

وبهذا الصددِ يذكر كومبوز ١٩٧١ أنّ ثمّةَ انقساماً في الرأيِ بين المربين عن كيفيةِ صوغِ الأهدافِ التّعليميةِ صوغاً دقيقاً عندما يكون الهدفُ المطلوبُ تحقيقُه هو تدريبَ التّلاميذِ وإعدادَهم لأعمالٍ مُعيّنةٍ ذاتِ طبيعةٍ عمليةٍ، وكذلك عند التصدي لمهماتِ التوجيهِ الدراسيّ والمهنيّ، وإنشاءِ نظامٍ لتوجيهِ التّلاميذِ وإرشادِهم بحيث يساعدُهم في التعرّفِ إلى مواهبِهم الطبيعيةِ، واستخدامِها بما يتلاءم مع فرصِ العملِ الواقعيةِ.

وفي السياقِ ذاتِه، رأى سبنسرُ أنْ تهتم التربيةُ بالعلومِ والجوانبِ النفعيةِ، وأن تتمحورَ أهدافُها حول تعليمِ الفردِ كيف يحفظ نفسَه، وكيف يحصل على معاشِه، وكيف يربي صغارَه، وكيف يعيش اجتماعياً، ويؤدي واجباتِه السّياسيّةَ، ثم كيف يستمتع بالأدبِ والفنّ وما إلى ذلك.

وفي عام ١٩١٨، أصدرتْ رابطةُ التربيةِ الأهليةِ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيةِ تقريراً يتضمن (٧) أهدافٍ أساسيةٍ للتربيةِ هي: الصحةُ السليمةُ، السيطرةُ على العملياتِ الأساسيةِ، العضويةُ الأسَريةُ، المهنةُ المناسبةُ، المواطنةُ الصالحةُ، استغلالُ وقتِ الفراغِ، والخلقُ الطيبُ.

ولوحظَ أنْ الاهتمامَ باقتصادياتِ التّعليمِ قد انتقل إلى عملياتٍ تخطيطيةٍ؛ فأخذ المخططون التربويون يهتمون بربطِ خططِ التّعليمِ بحاجاتِ المجتمعِ من القوى العاملةِ، ويرون أنّ هذا الربطَ ضروريٌّ لتحقيقِ التنميةِ الاقتصاديّةِ والاجتماعيةِ، وكذلك ازدادَ الاهتمامُ بدراسةِ الإنفاقِ على التّعليمِ وترشيدِه، ودراسةِ الجدوى الاقتصاديّةِ للتعليمِ ولكلّ نوعٍ ومرحلةٍ منه، والتوسّعِ في التّعليمِ ولا سيما الأساسيّ والمهنيّ منه، ومعالجةِ المشكلاتِ التي تواجهُه. (رحمة، ٢٠٠٧).

ثانيًا: مفهومُ اقتصادياتِ التّعليم

يُنظرُ إلى اقتصادياتِ التعليمِ بوصفِها فرعاً أصيلاً من الدراساتِ الاقتصاديةِ الهادفةِ إلى بيانِ كيفيةِ تخصيصِ الموارِدِ للاستثمارِ في المجالِ التربويّ والتّعليميّ؛ لتحقيقِ أقصى كمٍّ من العائدِ المتوقّعِ على المؤسّساتِ ومخرجاتِها.

وتُعدّ ركيزةً مُهمّةً من ركائزِ التنميةِ المستدامةِ والنموِّ الاقتصاديّ؛ لأنه يؤثر تأثيراً مباشراً في مقدراتِ الأفرادِ على الانخراطِ في سوقِ العملِ وإنتاجيّتِهِ فيها، وعلى مستوى فاعليّتِهِ في أداءِ المهماتِ المطلوبةِ، وابتكارِ الخياراتِ الداعمةِ لأهدافِه، وتحويلِ التحدياتِ إلى فرصٍ تعزز أداءَه.

وتساعد اقتصادياتُ التعليمِ صناعَ القرارِ التربويّ في تقييمِ جدوى الاستثمارِ من عناصرِ العمليّةِ التّعليميّةِ والتدريبيةِ (الموارِدِ البشريةِ) من معلمين، وطلبةٍ، ومدربين، ومشرفين، ومن ثمّ تأسيسِ السياساتِ والخططِ التي يُتوقّع أنْ

تعزز جوانبَ القوّةِ، وتقوّمَ جوانبَ الضّعفِ والخللِ في التخطيطِ والتنفيذِ، وأثرَ ذلك في النُّموِّ الاقتصاديِّ والاجتماعيِّ على المدى الاستراتيجيِّ.

وتُعنى اقتصادياتُ التّعليمِ بالمكوناتِ اللازمةِ لبيئةِ التّعليمِ والتعلّمِ (الموارِدِ الماديةِ)؛ فتعدّها من أُولى الاحتياجاتِ المساندةِ لتقديمِ المعارفِ والخبراتِ والمهاراتِ المنصوصِ عليها في برامجِ إعدادِ الخريجين والطلبةِ، فتدرسُ مدى كفايةِ مصادرِ البيئةِ الماديةِ، وتناسُبَ شروطِها ومواصفاتِها وجدواها مع متطلباتِ العمليّةِ التّعليميّةِ.

وتهتم اقتصادياتُ التّعليمِ بدراسةِ الخصائصِ الثّقافيّةِ والاجتماعيةِ والاقتصاديةِ للمجتمعِ، ورؤيتِه في إعدادِ الفردِ، وفلسفتِه التربويةِ، وبناءً على ذلك، تُحدّد الاحتياجاتِ والمواصفاتِ من القدراتِ والمعلوماتِ والكفاءاتِ والتخصصاتِ التي تقابل تلك الاحتياجاتِ، فتُضمّن في مناهجِ التّعليمِ والتعليمِ العالي (الموارِدِ المعرفيّةِ)، وتُحوّل لتتناسبَ مع التصورِ العامِ لجودةِ المخرجاتِ المرجوةِ في الخريجين وطلبةِ العلمِ.

وتنحو اقتصادياتُ التّعليمِ نحو ربطِ اختيارِ الأفرادِ للتخصصاتِ العامّةِ والمهنيةِ؛ التقنيةِ، النسويةِ، الصناعيةِ، والتجاريةِ؛ أي رأسِ المالِ البشريِّ مع متطلباتِ النُّموِّ الاقتصاديِّ والإنتاجِ البشريِّ والتنميةِ المستدامةِ.

ومن منظورٍ استراتيجيٍّ، تُسهم اقتصادياتُ التّعليمِ في بناءِ الخططِ التربويةِ ورسمِ السياساتِ التّعليميّةِ، وتوجيهِها لتلبيةِ متطلّباتِ التنميةِ الشاملةِ، وتدعيمِ سوقِ العملِ؛ برفدِه بالكفاءاتِ المعرفيةِ والخبراتيةِ والمهاريةِ.

وتسهمُ أيضاً في تقديرِ النفقاتِ المطلوبةِ للتعليمِ، وتوقّعِ العائداتِ، ومدى إرضائِها للمستهلكين (طَلَبةِ العلمِ)، وذلك في إطارٍ تبادليٍّ للمعرفةِ (مادةِ التّعليمِ، المنتجِ) بين المعلمِ والمتعلمين؛ للانخراطِ في العملِ أو مواصلةِ البحثِ العلميِّ.

ومن منظورٍ أكثرَ دلالةً، لا تنفصلُ اقتصادياتُ التّعليمِ عن سياقِ الاقتصادِ الكلّيّ، فهي جانبٌ حيويٌّ تبادليٌّ وتشاركيٌّ بين فئاتٍ من المعنيينَ بالتربيةِ والتعليمِ والتخطيطِ، تشكّل فيما بينها مدخلاتٍ مترابطةً، وتتبادل المنتجَ (المادةَ المعرفيةَ، المهاراتِ، الاتجاهاتِ)، وصولاً إلى التوظيفِ الفعليّ للمخرجاتِ (الخريجينَ) في سوقِ العملِ ذي العَلاقةِ بتخصّصاتِهم.

يتضمّن مجالُ اقتصادياتِ التربيةِ والتعليمِ مفاهيمَ مشتركةً بين الجانبين؛ الاقتصادِ والتعليمِ، ووفقاً للمقاربةِ السابقةِ؛ يتضحُ أنّ أكثرَ الموضوعاتِ تداولًا في هذا المجالِ هي الإنتاجُ، والإنتاجيةُ، والتبادلُ، والاستهلاكُ، وسوقُ العملِ، ومتطلباتُ التنميةِ، والاستثمارُ، وعملياتُ التّبادلِ، وتقييمُ الأثرِ، والعوائدُ، والدخلُ، والتّفسيرُ، والتنبّؤُ، والضّبطُ؛ ومنهُ لم تكن دراسةُ اقتصادياتِ التّعليمِ حديثَةَ العهدِ، إنما حظيَ بوصفهِ مجالًا متشعّبًا باهتمامِ الباحثين وذوي العَلاقةِ بالشأنِ التربويّ والاقتصاديّ معًا ومن أبرزِ تعريفاتِه:

- هو أحدُ فروعِ علمِ الاقتصاد الذي يتجه إلى تطبيق الفكر الاقتصادي على التربية والتعليم؛ بهدف ترشيد الإنفاق على التّعليم، وإعداد الكوادرِ البشريةِ ذات الكفاءة والجودةِ بأقل تكلفة ممكنةٍ، وقياس إسهامِ التربيةِ والتعليمِ والتدريبِ في تنميةِ الاقتصادِ.
- وهو دراسةُ اقتصادياتِ الموارِدِ البشرية والتربيةِ المخطَّطة في ضوءِ أهدافٍ اقتصاديةٍ، وتحليلِ القيمةِ الاقتصاديةِ للعمليةِ التربوية من حيثُ التكلفةُ والعائدُ (كزيز، ٢٠٢٢)
- وهو العلم الذي يدرسُ كيفيةَ اختيارِ المجتمعِ وأفرادِهِ للموارِدِ الإنتاجيةِ المتاحةِ في التّعليم والتدريبِ، وتنميةِ المعارفِ والمهاراتِ والقدراتِ العقليةِ والشخصية، خلال فترةٍ محددة، والاستفادةِ منها حاضراً ومستقبلاً (هنية، ٢٠١٨)

- وهو علمٌ يدرسُ الاستخدامَ الأمثل للموارد التّعليميّة ماليّاً وبشرياً وتكنولوجياً وزمنياً، لإعداد الأفرادِ بالتعليم والتدريبِ، والتكيُّفِ مع مجتمعاتهم (هند، ١٤٤٠هـ).

وهكذا نرى أنّ علمَ اقتصادياتِ التّعليمِ هو العلمُ الذي يتناولُ من التربيةِ جوانبَها الاقتصاديّةَ ومن الاقتصادِ جوانبَهُ التربويّةَ؛ لتحقيقِ الكفايةِ الداخليّةِ والخارجيّةِ للنظامِ التعليميّ بجودةٍ أفضلَ وتكلفةٍ أقلّ وإعدادِ أفرادٍ قادرينَ على خدمةِ المجتمعِ وسدّ احتياجاتِ سوقِ العملِ.

وتتحددُ طبيعةُ اقتصادياتِ التّعليم بمفاهيمَ عدّة بحسب (Hatibaruah, 2021):

١- الانضباطُ العلميّ:

تُركزُ اقتصادياتُ التّعليمِ على الاستخدامِ الأمثلِ للمواردِ والأدواتِ والتقنياتِ التّعليميّةِ لتحقيق الأهداف التعليمية. وبالتالي، فإن اقتصادياتِ التّعليمِ تُعد علمًا يُعنى بتخصيصِ الموارِدِ التّعليميّةِ النادرة بين البدائلِ المتنافسةِ، من أجل تحقيقِ أهدافِ التّعليم، إنه علم يُعالج ترشيدَ استخدامِ الموارِدِ لتحقيقِ أفضلِ النتائجِ التّعليميّةِ المُمكنة.

٢- قابليةُ التّطبيق:

يُطبقُ اقتصادياتُ التعليمِ نظرياتِ ومبادئَ علم الاقتصادِ في مجالِ التّعليمِ، ويتمثلُ ذلك في معالجةِ قضايا تخصيصِ الموارِدِ وتوزيعها لتحقيقِ الأهدافِ التّعليميّةِ بوصفها الوظيفةَ الأساسيةَ لهذا القطاعِ.

٣- المحتوى المتجدّد:

يُعد موضوعُ اقتصادياتِ التعليم ديناميكياً؛ إذ تُضافُ إليه أفكارٌ جديدةٌ باستمرار، ويشجعُ على إجراءِ الدراساتِ البحثيةِ المكثفةِ لتوسيعِ مجالاتِ محتواهُ، وتطويرِه.

٤- المعرفةُ المنهجيّة:

تُعد اقتصادياتُ التعليمِ مجموعةً منهجيةً من المعارفِ والإجراءاتِ، وهي نتاجٌ منظّمٌ لدراساتٍ بحثيةٍ مكثفةٍ في علم الاقتصاد، وليست اعترافاً تلقائياً بالأبعاد الاقتصاديّةِ للتعليم، وتُبنى على أسسٍ علميةٍ ومنهجية، وتُعزَّز من خلالِ التحليلِ والبحثِ المستمرّ في العلاقة بين التّعليمِ والاقتصادِ.

٥- تعدُّد التخصّصاتِ:

تتميزُ اقتصادياتُ التّعليمِ بطبيعتها متعددةِ التخصّصات؛ إذ ترتبطُ موضوعاتُها بمجالاتٍ متنوعة تشملُ التّعليمَ، والاقتصادَ، والرياضياتِ، والسياسةَ، ما يُثري محتواها ويوسّع من نطاقِ تطبيقاتِها، ويجعلها مجالًا حيويًا للتكاملِ المعرفيّ بين العلومِ المختلفة.

٦- الارتباطُ بالسياساتِ التعليميةِ والاقتصاديةِ العامّة:

فاقتصاديّاتُ التّعليمِ لا تعملُ بانعزالٍ؛ إنّما تتداخلُ بعمقٍ مع سياساتِ الميزانيةِ العامةِ والضريبةِ والتوزيعِ العادلِ للدخلِ، وتُقَيَّم تأثيرَها في النُّموّ الاقتصاديّ والتنافسيةِ الوطنيةِ، كما في تحليلِ أثرِ زيادةِ التمويلِ التعليميّ في الناتجِ المحليّ أو معدلاتِ التوظيف في قطاعِ التّعليمِ، وتقييمِ جدوى إصلاحاتِ سوق العملِ من منظور تكلفة-منفعةِ التّعليمِ.

٧- الاهتمامُ بالجودةِ والتكلفةِ معاً:

فالهدفُ من اقتصادياتِ التّعليمِ ليسَ تقليلَ التكلفةِ، إنّما تحقيقُ توازنٍ بين الجودةِ والتكلفةِ من خلال اختيارِ بدائلَ تعليميةٍ ذات فاعليةٍ محكّمةٍ وتقييم مستمرٍ للأداء، كما في مقارنةِ برامجَ تعليميةٍ مكلفةٍ ذاتِ عوائدَ عاليةٍ مقابلَ بدائلَ اقتصاديةٍ ذاتِ عوائدَ مقبولةٍ، وتحديدِ معاييرِ كفاءةِ الجودةِ التي يمكنُ قياسُها.

٨- التأثيراتُ غيرُ المباشرةِ والتبِعاتُ الاجتماعيةِ:

فاقتصادياتُ التعليمِ تدرسُ آثاراً غيرَ مباشرة؛ مثل تحسينِ الصّحة العامةِ، ومقاومةِ البطالةِ، وتحقيقِ العدالةِ الاجتماعيةِ التي يمكنُ أن تعودَ بفوائدَ اقتصاديةٍ استراتيجيّةٍ أوسعَ، مثلَ نمذجةِ العوائدِ الاجتماعيةِ على المدى الطويلِ من الاستثمارِ في التّعليمِ المهنيّ أو التّعليمِ الجامعيّ، وتحليلِ أثرِ السياساتِ التعليميةِ على التفاوتاتِ الاقتصاديةِ والاجتماعيةِ.

ثالثًا: عوامل ظهورِ علمِ اقتصاديات التّعليم

تعددتْ عواملُ ظهور علمِ اقتصاديات التّعليم، ومن أهمّها:

- الضغطُ على الموارِدِ الماليةِ مع تزايدِ الإنفاقِ على التّعليمِ، ما أظهرَ الحاجةَ إلى ترشيدِ الموارد وتحقيقِ الكفاءةِ الاقتصاديّةِ في توزيعِها.
- الحاجةُ إلى تقليلِ الفجوةِ وتحقيقِ العدالةِ بين المناطقِ أو الفئاتِ الاجتماعيةِ نتيجةً لتفاوتِ فرصِها في التعلّم، ما وجّهَ الاهتمامَ إلى ضرورةِ دراسةِ العائدِ الاقتصاديّ من الاستثمارِ في التّعليمِ (إبراهيم آل مهدية، ٢٠٢٥)
- التحولُ في النظرةِ إلى التّعليم؛ فلم يعد يُنظر إلى التّعليمِ بوصفهِ خدمةً اجتماعيةً أو استهلاكيةً فحسبُ، إنما استثمارٌ اقتصادي يُسهم بشكلٍ مباشرٍ وغيرِ مباشرٍ في النّمو والتنميةِ الاقتصاديّة والاجتماعيةِ.
- أهمّيّةُ التّعليمِ لدى الأفرادِ؛ إذ يُحسّن إنتاجيتَهم، ويزيدُ دخلَهم، ما يجعلُه استثماراً مجدياً في رأسِ المالِ البشري، ورفعِ العائدِ الاقتصاديّ من التّعليم.
- ضرورةُ إجراءِ دراساتِ جدوى اقتصاديةٍ من الإنفاقِ العامّ والخاصّ على التّعليم، إثرَ ارتفاعِ تكاليفهِ على الحكوماتِ والأفرادِ.
- العَلاقةُ الوثيقةُ بين التّعليم ومتطلباتِ سوقِ العملِ والفرصِ المتاحةِ، ما يدعو إلى دراسةِ التخصّصات وقياسِ العائدِ منها.

- متطلباتُ التنميةِ الاقتصاديّةِ؛ فالتّعليمُ يُسهم في رفعِ مستوى التنميةِ البشريةِ والاجتماعيةِ، وهو من أهمّ أدواتِ تحقيقِ النّموّ الاقتصاديّ المُستدامِ.
- شيوعُ مفاهيمَ جديدةٍ مثل رأسِ المالِ البشريّ والاجتماعيّ؛ فأصبحَ يُنظر إلى المتعلّم كأصلٍ اقتصادي، يُمكن أنْ يُحقق عائداً للدولةِ والمجتمعِ.
- التحولاتُ العالميةُ والاقتصادُ المعرفيّ في ظلّ الثورةِ الرقميةِ؛ فأصبحَ التعليم أساساً في بناءِ اقتصادٍ قائمٍ على المعرفةِ والابتكارِ (البدراني، ٢٠٢٢)
- ارتفاعُ عددِ السكانِ واكتظاظُ الطلابِ وقلّةُ المدارسِ، وضرورةُ البحثِ عن مصادرِ التمويلِ لتعليمِ الأعدادِ المتزايدةِ باستمرار من المتعلّمين (العشيبات، ٢٠٢٢).
- ضرورةُ بناءِ النظامِ الاقتصاديّ على أسسٍ علميةٍ وتقنية؛ لفتحِ مجالاتِ العملِ للأيدي العاملةِ المتوقفةِ، ويصبحُ مصدراً رئيساً للدخلِ بالنسبةِ إلى الأفرادِ (فليح، ٢٠٠٦).

رابعًا: أهمّيّة اقتصادياتِ التّعليم

ازدادتْ أهمّيّة البحث في اقتصاديّات التّعليم مع ازديادِ نفقاتهِ وتكاليفهِ، وارتباطِ عائداتِه مع الدّخل الفردي والقومي، والتماسِ تفاوتٍ بين متطلّبات التّقدّم الزراعي والصناعي والتقني وبين واقعِ الطاقاتِ العلميّة والمهارية اللازمة لتلبيةِ تلك المتطلّبات. ويُمكنُ إجمالُ أهمّية دراسةِ اقتصاديّات التّعليم بنقاطٍ عدةٍ أهمّها:

- زيادةُ الإنتاجيةِ البشريّةِ؛ تشير الدراساتُ إلى أن المعرفةَ والمهاراتِ المكتسبةَ من خلالِ الاستثمارِ في التعليمِ تسهم بشكلٍ مباشرٍ في رفعِ كفاءةِ الفردِ وإنتاجيتِه في سوقِ العملِ.

- تحقيقُ عوائدَ اقتصاديّةٍ مستقبليةٍ؛ فمع أنّ التعليمَ يتطلب تكاليفَ ذاتيةً وأرباحاً ضائعةً مؤقتًا، إلا أن الفوائدَ تتراكم لاحقًا من خلالِ ارتفاعِ الدّخلِ وتحسينِ فرصِ التوظيفِ.
- الوصولُ إلى وظائفَ أفضلَ؛ فالتعليمُ يفتح المجالَ أمام الأفرادِ للوصولِ إلى وظائفَ ذاتِ جودةٍ أعلى، ومستوى دخلٍ أفضلَ، واستقرارٍ وظيفيٍّ أكبرَ.
- تحسينُ فرصِ الحصولِ على عملٍ كلما ارتفع المستوى التعليميُّ، زادت احتماليةُ حصولِ الفردِ على وظيفةٍ، خاصةً في الاقتصادياتِ المتقدمةِ التي تعتمد على الكفاءاتِ المعرفيةِ.
- تحسينُ الصحةِ العامةِ؛ يرتبط التعليمُ بتحسينِ الوعيِ الصحيّ، والقدرةِ على الوصولِ إلى الخدماتِ الصحيةِ، مما ينعكس إيجابًا على جودةِ الحياةِ.
- تحقيقُ فوائدَ نفسيةٍ واجتماعيةٍ؛ إذ يمنح الفردَ مكانةً اجتماعيةً مرموقةً وهيبةً في المجتمعِ، مما يعزز من ثقتِه بنفسِه ويزيد من شعورِه بالانتماءِ والاحترامِ.
- دعمُ نظريّةِ رأسِ المالِ البشريّ للعلاقةِ الإيجابيةِ القويةِ بين مستوياتِ التعليمِ والأرباحِ في معظمِ الدولِ المتقدمةِ التي ترى في التعليمَ استثمارًا اقتصاديّاً فعّالاً (Brewer et al., 2010) (بوسنان، ٢٠٢١).
- تفسيرُ بعض الظواهرِ والمستجداتِ الاقتصاديّة من منظورٍ تربويّ؛ كتطوّرِ الإنتاجِ، والدّخل، والنموّ الاقتصاديّ في المجتمع؛ إذ قد لا تكفي العواملُ الاقتصاديّة كرأسِ المال وقوةِ العملِ وحدَهما في تفسيرِ تلك الظواهر. وكذلكَ تفسيرُ بعضِ الظّواهرِ التربويةِ من منظورٍ اقتصاديٍّ؛ كنفقاتِ التّعليمِ، والقيمةِ الاقتصاديّةِ للتربيةِ، ومسألةِ الاستثمارِ في التّعليمِ، ومدى جدواها، والاستهلاكِ في التّعليمِ؛ إذْ لا تكفي العواملُ التربويةُ وحدَها في تفسيرِ تلكَ الظواهرِ.
- التنبُّؤ بالحوادث الاقتصاديّة والاجتماعيّة ذوات العَلاقة بالميدان التّربويّ، من خلال دراسة مجرى الأحداث والعوامل الطارئة والمستجدات الرقمية، وما ترتبط به من حركة عملٍ، وبطالةٍ، وخريجين، ومشاريعَ، وتوقّعٍ للحاجات المعرفية والمهارية، ومدى ملاءمتها لحاجات برامج التنمية الاقتصاديّة ومشاريعها.

- التنبُّؤ بحركةِ الدّخل القوميّ وتوزيعِ المكاسبِ والدخول بين الأفراد، والبحث في قنواتِ ربطِ التنميةِ الاقتصاديّة بدخلِ الفردِ.
- التنبُّؤ بمجرياتِ التربيةِ والإعدادِ، ومسارات التّعليم العالي؛ العام، والمهني، والتقني، وذلك في ضوء التطورات الاقتصاديّة، والمشاريع الصناعية والتجارية، ودراسةُ حاجاتِ الإنفاق والتمويل بما يتناسب مع نموّ الثروة والدّخل القومي وتراجُع بعض التخصّصات.
- ضبطُ المستقبل التّربويّ الاقتصاديّ، ومعالجة المشكلات الاقتصاديّة أو التّربويّة المتوقعِ حدوثُها؛ وذلك من خلال التنبؤِ بمجرياتِ التّربيةِ والاقتصادِ، وإسهامِ الأبحاث المجريّة في مجالِ الاقتصاديّات، وتوظيف نتائجها في تعرّف المدخلات والعوامل التي تساعدُ المؤسساتِ التّعليميّةَ على تحقيق غاياتِها (رحمة، ٢٠٠٧).

خامسًا: أهداف اقتصاديّات التّعليم

تهدف اقتصاديّات التعليم إلى دراسةِ العلاقةِ بين التّعليم والاقتصاد وفهمِها، ومن ثم تقديم خططٍ ومقترحاتٍ تساعدُ في تطوير السياسات التّعليميّة، وربطِها مع متطلّبات البيئة الاقتصاديّة والاجتماعيّة وتحولاتِها، والاستفادة القصوى من الموارِدِ المتاحةِ البشريّة والماديّة، وفيما يأتي تفصيلاتٌ لأهمّ الأهداف:

- ربطُ التّعليمِ بسوقِ العمل؛ وذلك من خلال المطابقة والتلاؤم بين مخرجات التّعليم واحتياجاتِ سوق العمل، ومن ثمّ إعداد القوى العاملة لتتناسبَ مع متطلّبات السوق.
- ترشيدُ الإنفاق على التّعليم؛ لتحديد أفضل الأساليب لتخصيص الموارِدِ الماليّة في القطاعِ التعليميّ والتّربويّ، وتحقيقِ أعلى مردودٍ بأقلّ التّكاليف.
- تقييمُ الكفاءةِ الاقتصاديّة للمشاريع والبرامج التّعليميّة؛ وذلك بدراسةِ التّكاليف ومردودِها، واختيارِ أكثر المشروعاتِ الأقل تكلفةً والأعلى جدوى اقتصاديّة.

- تحليلُ العوائد الاقتصاديّة من التّعليم بوصفِه استثمارًا في رأس المال البشريّ؛ وذلك بقياس مدى تأثير التّعليم في الإنتاجية والدّخل الفردي والقومي.
- التنويعُ في مصادرِ التمويلِ، والبحثُ عن أخرى مستدامةٍ؛ لتلبيةِ احتياجات التّعليم دون الاعتمادِ الكلي على الميزانيةِ الحكوميةِ.
- الإسهامُ في التخطيط التّربويّ ورسمُ السياساتِ؛ ببناءِ خطط تعليميةٍ طويلةِ المدى تتناسبُ مع رؤى التنميةِ الاقتصاديّة والاجتماعيّة وغاياتِها النهائيةِ (البدراني، ٢٠٢٢)
- تطويرُ مهارات القوى العاملةِ، وتقليلُ البطالةِ، وتحقيقُ الاستدامةِ الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وتجنبُ الهدر الاقتصاديّ، ووضعُ الاستراتيجيّات المناسبةِ للتغيّرات الطارئةِ في الوسط التّربويّ؛ كتأثير الثورة الرقميّةِ، وإدخال تخصصاتٍ دقيقة، واستحداثِ خدماتٍ جديدة بمواصفاتٍ بشريةٍ محدّدة.
- تحقيقُ الجودةِ الشّاملةِ في التّعليم؛ بإدارة الموارِدِ المادّيّة والبشريّة والمعرفيةٍ بكفاءة وفاعليةٍ، لتحقيق أعلى عائدٍ تربويّ واقتصاديّ من الاستثمار في التّعليم.

سادسًا: المدارسُ النظريّة لاقتصاديّات التّعليم

تعدّدَتِ المدارسُ النظريّة التي فسّرت العَلاقة بين الاقتصادِ والتّعليم، واختلفت من حيثُ الافتراضاتُ والمؤشرات، وفيما يأتي أبرزُ النّظريات مع انتقاداتِها:

١-نظريّة رأسِ المال البشريّ

- **الفكرةُ والافتراضُ:** تنطلقُ نظريّةُ رأسِ المالِ البشريّ وروادُها "آدم سميث، وجون ستيوارت ميل" من فكرةٍ مفادُها أنّ مهاراتِ الفردِ يمكنُ أن تسهم في وضعِه الاقتصاديّ، وأنّ جهودَه هي مصدرُ الثروةِ، وأنّ التعليمَ والتّدريبَ استثمارانِ يجعلان الأفرادَ أكثرَ إنتاجيةً، فترتفعُ إنتاجيّتُهم، وتزداد أرباحُهم، وتكون أكثرَ قابليةً للتوظيفِ، وبالتالي، يمكنُ قياسُ العائدِ الاقتصاديّ الخاصّ للاستثمارِ في التعليمِ أو التّدريبِ، أي المكاسبِ التي يجنيها الأفرادُ، من خلالِ الربحِ الصافيّ

في الدّخلِ المتراكمِ مدى الحياةِ نتيجةً لاستثمارِهم في التعليمِ أو التّدريبِ. وتؤكدُ النظريّةُ على أولويةِ الاستثمارِ في رأسِ المالِ البشريّ كوسيلةٍ لتحقيقِ نموٍّ اقتصاديٍّ ووطنيٍّ عالٍ، إلى جانبِ العدالةِ في الفرصِ (Lorena & Klaudja, 2017)

- **الانتقادات:** يجادلُ اقتصاديّون أنّ التعليمَ لا يحقق بالضرورةِ إنتاجيةً عاليةً، وأنّ الاستثمارَ في رأسِ المالِ البشريّ قد يكون انتقائيّاً وتمييزاً اجتماعيّاً لاختيارِ أفضلِ الأفرادِ والكفاءاتِ، ويؤثر ذلك في صوغِ السياساتِ المتعلقةِ بالتعليمِ والتّدريبِ، وأنّ تركيزَ السياساتِ على التعليمِ والمهاراتِ كمحرّكٍ رئيسيٍّ للنموِّ الاقتصاديّ مبالغةٌ في أهميةِ استثماراتِ رأسِ المالِ البشريّ (Carneiro & Vignoles, 2010). وأنّ الوضعَ الاجتماعيَّ، والدّخلَ، وفرصَ العملِ في سوقِ العملِ، والمشاركةَ السياسيةَ، والرفاهيةَ، والصحةَ، وغيرها من الجوانبِ كلّها تختلف باختلافِ المستوى التعليميّ الفرديّ والمجتمعيّ (Gross & Hadjar, 2021)

- **فوائدُ استثمارِ رأسِ المال البشريّ ومؤشراته:** يُعدّ التحصيلُ التعليميُّ، لاسيما متوسطَ سنواتِ الدراسةِ للأفرادِ، المؤشرَ الأكثرَ استخدامًا لقياسِ رأسِ المالِ البشريّ، ووفقًا له يُنظرُ إلى التعليمِ على أنه محدّدٌ مهمٌّ لعدمِ المساواةِ في دخلِ الأفرادِ؛ إذ تختلفُ مستوياتُ الدّخلِ باختلافِ مستوياتِ التّعليمِ (Almeida et al., 2022). كما أنّ الأفرادَ الذين استُثمروا في التعليمِ والتّدريبِ المهنيّ غالباً ما يتمتعون بمزيدٍ من الاستقرارِ الوظيفيّ، وتحسّنٍ في الصحةِ (كممارسةِ الرياضةِ بانتظامٍ، وتقليلِ التدخينِ)، إلى جانبِ مزايا التأمينِ الصّحيّ والتقاعدِ المقدمةِ من صاحبِ العملِ، ويميلون أيضاً إلى المشاركةِ السياسيةِ، ويزداد لديهم رأسُ المالِ الاجتماعيُّ والثقافيُّ، الذي يُمكّنهم في كثيرٍ من الأحيانِ من تحقيقِ الصعودِ الاجتماعيّ (Brewer & Eide, 2010) .

٢-نظريّة تجزّؤ سوقِ العمل

- **الفكرةُ والافتراضُ:** تنطلقُ النظريّةُ من فكرةِ تخصيصِ سوقِ العملِ وتجزئتِه وفقاً لخصائصِ العمالِ والمؤسساتِ، ما يُشكل تفاوتاً في فرصِ التوظيفِ والدّخلِ والعلاقاتِ المهنيةِ. وعليه فإنّ لكلّ قسمٍ من السوقِ قواعدَه الخاصةَ في التعاملِ والتكوينِ، ويُطلب من العمالِ امتلاكُ كفاءاتٍ علميةٍ وقدرةٍ على التكيفِ مع متطلّباتِ المؤسساتِ، وهذا التقسيمُ لا يرتبط بالتقنيةِ فقط، بل يعكس أيضاً صراعاً طبقياً داخلَ المجتمعِ، وتُعدّ هذه الفكرةُ بديلاً للنظريّةِ التقليديةِ التي تفترض وجودَ سوقِ عملٍ موحدٍ يخضع لقوانينِ العرضِ والطلبِ. وبناءً عليه تُقسمُ السوقُ إلى أنواعٍ عدّةٍ:
  - السوقُ الأوليةُ المستقلةُ، وتتميز بوظائفَ مستقرةٍ، أجورٍ مرتفعةٍ، وفرصٍ للتطورِ المهنيّ.
  - السوقُ الأوليةُ التابعةُ، وتتسم بوظائفَ مستقرةٍ نسبياً، ولكنها مرتبطةٌ بمؤسساتٍ أقلَّ استقلاليةً.
  - السوقُ الثّانويّةُ، وتتضمن وظائفَ غيرَ مستقرةٍ، ذاتَ أجورٍ منخفضةٍ، وتفتقر إلى الحمايةِ الاجتماعيّةِ.
- **الانتقادات:** يجادلُ اقتصاديّون بصعوبةِ تجزئةِ سوقِ العملِ؛ بسببِ نقصِ المعلوماتِ حول فرصِ العملِ الجيدةِ، وغيابِ الرغبةِ لدى بعضِ العمالِ في الانتقالِ أو التغييرِ لأسبابٍ اجتماعيةٍ أو ثقافيةٍ، وتشابهِ الخدماتِ المقدمةِ من مؤسساتِ العملِ، ما يصعّب التمييزَ بينها. كما يرتبط تقسيمُ سوقِ العملِ بنمطِ المؤسساتِ التّعليميّةِ؛ فيُوزّعُ رأسُ المالِ البشريّ بحسبِ التخصصاتِ الدقيقةِ التي تلبي احتياجاتِ السوقِ، إلى جانبِ أنّ التعليمَ لا يُنظرُ إليه فقط كوسيلةٍ لاكتسابِ المعرفةِ، بل كأداةٍ لتوزيعِ العمالِ وتنظيمِهم وفقًا لمتطلّباتِ المؤسساتِ. هذا وقد تؤثرُ التقانةُ بشكلٍ مباشرٍ في سوقِ العملِ، فتؤدي إلى إلغاءِ بعضِ الوظائفِ وظهورِ أخرى جديدةٍ تتطلب مهاراتٍ أعلى، أي نشوءَ بطالةٍ، وظهورِ احتياجاتٍ تدريبيةٍ للعمالِ لتقليلِ البطالةِ (زكرياء، ٢٠٢٠) (نادية، ٢٠١٣)

٣-نظريّة المصفاة (الانتقاء)

- **الفكرة والافتراض:** تُعدّ نظريّةُ "المصفاةِ" من النظرياتِ النقديةِ التي تعارضُ النظرةَ التقليديةَ لرأسِ المالِ البشريّ، والتي تفترضُ أن التعليمَ يزيدُ من إنتاجيةِ الفردِ، وتنطلقُ نظريّةُ (الانتقاءِ) من فكرةٍ مفادُها أنّ التعليمَ لا يُنتج كفاءةً فعليةً، بل يعمل كأداةِ انتقاءٍ وفرزٍ للعمالِ، تُستخدم من قبلِ أصحابِ العملِ لتحديدِ من يستحقُّ الدخولَ إلى سوقِ العملِ. ومن أهمّ افتراضاتِها: سوقُ العملِ غيرُ شفافٍ، والمعلوماتُ فيه غيرُ مكتملةٍ، ما يجعل أصحابَ العملِ يعتمدون على مؤشراتٍ خارجيةٍ مثل الشهاداتِ التعليميةِ لتقييمِ العمالِ. والتعليمُ لا يزيدُ من إنتاجيةِ الفردِ، بل يكشف عن صفاتِه مثل الانضباطِ، القدرةِ على العملِ الجماعيّ، والاندماجِ في بيئةِ العملِ.
- **الانتقادات:** يُستخدم المستوى التعليميُّ بوصفِه مصفاةً لتصنيفِ الأفرادِ وترتيبِهم وفقًا لاحتياجاتِ سوقِ العملِ، وليس بالضرورةِ وفقًا لكفاءاتِهم الحقيقيةِ، ما يؤدي إلى ظهورِ تفاوتٍ في الإنتاجِ وجودتِه، واختلافٍ في إنتاجيةِ العاملِ الذي يعملُ بغيرِ اختصاصِه.
- **مؤشرُ التّعليم وارتباطه بالانتقاء:** ترى النظريّةُ أن الشهادةَ التعليميةَ لا تعكسُ بالضرورةِ الكفاءةَ، بل تُستخدم كأداةِ تصنيفٍ اجتماعيٍّ؛ فالمستوى التعليميُّ يُعدّ معيارًا لتحديدِ موقعِ الفردِ في سوقِ العملِ، ويُستخدم لتفادي المشكلاتِ المستقبليةِ في التوظيفِ؛ مثلَ ضعفِ الأداءِ أو عدمِ الانسجامِ مع بيئةِ العملِ، ويُستخدم كوسيلةٍ لتوزيعِ العمالِ على قطاعاتِ العملِ المختلفةِ، لأنّ أصحابَ العملِ يعتمدونَ على التّعليمِ كأداةٍ لتقليلِ المخاطرِ وتحديدِ الكفاءاتِ القابلةِ للاندماجِ (صلعة، ٢٠١٦)

٤-نظريّةُ التنافسِ في سوقِ العملِ وخطّ الانتظارِ

- **الفكرةُ والافتراضُ:** ترى هذه النظريّة أن الإنتاجيةَ ليستْ خاصيةً فرديةً بحتةً، بل ترتبطُ بمكان العملِ والتقنيةِ المستخدمةِ فيه. ويُنظر إلى التّعليمِ على أنهُ يكشفُ عن قدراتِ المتعلّم على التكيف والتّعلّم، وليس بالضرورة يزيدُ من إنتاجيتهِ بشكلٍ مباشَر، كما تفترض النظريّة أنّ أربابَ العملِ مستعدون لتأهيلِ العاملِ الذي يمتلكُ المهاراتِ اللازمةَ لشغلِ الوظيفةِ، ويمنحونه مزايا مرتفعةً للحفاظِ عليه ضمنَ المؤسسةِ، حتى مع وجودِ فائضٍ في عرضِ العَمالةِ.
- **الانتقاداتُ:** قد تدفعُ العمالَ إلى البقاءِ في "خطِّ الانتظارِ" لفترةٍ طويلةٍ، للحصولِ على وظيفةٍ جيدةٍ بمزايا مرتفعةٍ، مع وجودِ فرصِ عملٍ أقلَّ جودةً متاحةً، إلى جانبِ استعدادِهم للتضحيةِ بالوقتِ مقابلَ الحصولِ على وظيفةٍ تتناسب مع تطلعاتِهم المهنيةِ والاجتماعيّةِ.
- **مؤشر التّعليمِ وارتباطُه بالتنافس:** لا يُعدّ التعليمُ مصدرًا مباشرًا للإنتاجيةِ، بل يُستخدم للكشفِ عن الكفاءاتِ القابلةِ للتطويرِ داخلَ بيئةِ العملِ، وهو بذلك لا يتعدّى كونَه مؤشرًا يساعدُ أصحابَ العملِ على اختيارِ الأفرادِ القادرينَ على الانتظارِ والتكيفِ مع متطلّباتِ الوظيفةِ والمؤسسةِ.

جدولُ مقارنةٍ لنظرياتِ اقتصاديّات التّعليمِ وسوقِ العملِ

البند	نظريّة تجزؤ سوق العمل	نظريّة رأس المال البشريّ
المنظور العام	سوق العمل غير موحد، بل مجزأ بحسب خصائص العمال والمؤسسات	التعليم استثمار يزيد الإنتاجية والدّخل
دور التعليم	أداة لتوزيع العمال على قطاعات السوق المختلفة	وسيلة لزيادة الكفاءة وتحقيق النموّ الاقتصاديّ
رؤية أصحاب العمل	يعتمدون على التعليم لتحديد الكفاءات القابلة للاندماج	يبحثون عن الأكثر إنتاجية بناءً على التعليم
العلاقة بالإنتاجية	الإنتاجية تختلف بحسب نوع السوق (أولي، ثانوي...)	علاقة مباشرة بين التعليم والإنتاجية والأرباح
سلوك العامل	يتكيف مع شروط السوق المجزأ حسب قدراته وموقعه الاجتماعي	يستثمر في التعليم لتحقيق مكاسب مستقبلية
النتائج الاجتماعيّة	تفاوت في فرص العمل والدّخل والحماية الاجتماعيّة	تحسين الصحة، المشاركة السياسية، الصعود الاجتماعي
الانتقادات	غياب المنافسة، التمييز، نقص المعلومات	صعوبة فصل تأثير التعليم عن دوره كأداة فرز

جدولُ مقارنةٍ لنظرياتِ اقتصاديّات التّعليمِ وسوقِ العملِ

البند	نظريّة التنافس وخط الانتظار	نظريّة المصفاة
المنظور العام	التعليم يكشف عن القابلية للتعلم والتطور	التعليم أداة فرز اجتماعي لا تعكس الإنتاجية
دور التعليم	مؤشر على الاستعداد للتأهيل والتطور	تصنيف الأفراد بحسب الشهادات والمؤهلات
رؤية أصحاب العمل	يختارون من لديه استعداد للتعلم	يفضلون من تجاوز "المصفاة" بنجاح
العلاقة بالإنتاجية	تعتمد على التكيف داخل المؤسسة	غير مباشرة أو مشكوك فيها
سلوك العامل	يقبل بالبقاء في خط الانتظار	يسعى إلى الحصولِ على شهادة لتجاوز الفرز
النتائج الاجتماعيّة	تعزيز التنافسية والفرز الطبيعي	تكريس التفاوت الطبقي
الانتقادات	تجاهل الفروقات الفردية	تهميش الكفاءة الفعلية

الفصـــــلُ الثاني: تكاليفُ التّعليم وتمويلُه

مقـــــــــــدّمة

أولًا: تكاليف التّعليم

١- مفـــــهوم تكاليفِ التّعليم

٢- أنواعُ تكاليفِ التّعليم

٣- حسابُ تكاليفِ التّعليم

ثانيًا: تمويلُ التّعليم

١- مفـــــهوم تمويل التّعليم

٢- الإنفاقُ الحكومي على التّعليم

٣- التمويلُ الخاصّ للتّعليم

٤- التمويلُ المشترك للتّعليم

٥- التمويلُ الذّاتي

٦- قروضُ الطّلبة

٧- إسهامُ المؤسّساتِ المحلّية

٨- الضرائب

٩- التّمويل الخارجي

١٠-مشكلاتُ تمويل التّعليم

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمةُ الفصـــــلِ

يُمثّلُ التّعليمُ استثماراً بشريّاً واقتصاديّاً معاً، ويترتبُ عليهِ أعباءٌ ماليّةٌ فرديةٌ واجتماعيّةٌ وأسريّةٌ، وتتراوحُ تكاليفُهُ ما بينّ رسومٍ دراسيّةٍ، وموادٍّ تعليميةٍ، ونفقاتٍ خدميّةٍ كالنقلِ والسّكنِ، إلى جانبِ تكاليفِ الفرصِ الناتجةِ عن تأجيلِ دخلِ سوقِ العملِ لمصلحةِ التّعليمِ، وتتأثرُ قيمُها النهائيةُ بمدى جودةِ المؤسّساتِ ومستوى التّعليمِ؛ أي يُمكنُ أنْ تُقلَّلَ هذه التكاليفُ ويزيدَ العائدُ منها؛ عندَ ارتفاعِ جودةِ الموارِدِ التّعليميّةِ وارتفاعِ كفاءاتِها، ما يجعلُ التخطيطَ الماليَّ، وتوفيرَ مصادرِ التّمويلِ، وتخصيصَ الموارِدِ أولويّاتٍ أساسيةً لتقليلِ التكلفةِ وتجويدِ مخرجاتِ المؤسّساتِ التّعليميّةِ، واتخاذِ قراراتٍ ماليّةٍ توازنُ بين التكاليفِ والعوائدِ. وفي هذا السياقِ، يُنظرُ إلى تمويلِ التّعليم بوصفهِ من أكثرِ الأسسِ أهمّيّةً في التقدّمِ المجتمعيّ والعدالةِ الاجتماعيّة؛ إذ ينعكسُ بصورةٍ مباشرةٍ على جودةِ التّعليم وتكافؤِ الفرصِ بين الأفرادِ. وتختلفُ أنماطُ التّمويلِ بين الدّول بحسبِ نظامِها الاقتصاديّ والسّياسيّ والاجتماعيّ ومستوى التّنميةِ المميّزةِ للبلدِ. وفي الجمهوريّةِ العربيّةِ السوريّة، ومعَ التحدّياتِ التي استُجدّتْ في أكثرِ القطاعاتِ، لا زالتِ الجهودُ مستمرّةً لإعادةِ بناءِ النّظامِ التّعليميّ، وتقييمِ احتياجاتِه.

أولًا: تكاليف التّعليم

١-مفهومُ تكاليفِ التّعليمِ

تعدّدت مفاهيمُ الكلفةِ، واختلفتْ بحسبِ الميدانِ الذي تُطرحُ فيه، وفيما يأتي أكثرُها شيوعاً:

- الكلفةُ من منظورٍ اقتصاديّ: تُشيرُ إلى القيمةِ المادّيةِ والماليّةِ التي تُنفَقُ أو ينبغي إنفاقُها للحصول على سلعةٍ أو خدمةٍ، أو لإنتاجِهما، وتُحدَّدُ بعباراتٍ نقديةٍ أو غيرِ نقديةٍ، وتُنسَب إلى أحدِ أطرافِ التعاملِ الاقتصاديّ؛ منتجٍ، أو مُشترٍ، أو مستهلِكٍ، أو بائعٍ. ويُفترضُ عندَ تعدُّدِ الأطرافِ؛ أنْ

تكونَ الكلفةُ بالنّسبةِ إلى أحدِهم أعلى من التي يتحمّلُها الطرفُ الأعلى في السّلسلةِ أو مساويةً لها على الأقلّ. وهي مقياسٌ لمقدارِ الإنفاقِ النقديِ وغير النقديّ الذي يتمّ لتحقيقِ منفعةٍ محددةٍ (كزيز، ٥٨).

مثال: كلفةُ منتجٍ غذائيّ يشتريهُ المستهلكُ أعلى من كلفتِهِ عندَ البائعِ (الذي اشتراها وربحَ منها)، وكلفتُها على البائعِ الذي اشتراها (بالمفرّق) أعلى من كلفتِها عند بائعِ الجملةِ (الذي تحمّلَ أعباءً إلى جانبِ سعرِ شرائِها)، وكلفتُها على بائعِ الجملةِ أعلى من كلفتِها عند المنتِج (الذي تحمّلَ تكاليفَ التصنيعِ) ثمّ باعَها ليصلَ إلى الأرباحِ.

- الكلفةُ من منظورٍ تربويّ عامّ: مجموعُ القيمِ الماديّةِ والماليّةِ التي تُنفَقُ أو ينبغي إنفاقُها لإنتاجِ مخرَجاتٍ معينةٍ من الواردِ البشريةِ؛ كالأفرادِ الذينَ تخلّصوا من الأمّيةِ، وجُهّزوا بالمعارفِ والمهاراتِ الأساسيةِ للتكيّفِ مع المجتمعِ والحياةِ، وكذلكَ الخريجينَ المؤهّلينَ بالخبراتِ العلميّة والمهاراتِ التّخصّصيةِ في الطبّ أو الصّناعةِ أو التّعليمِ أو الهندسةِ أو الزراعةِ وغيرِها.
- الكلفةُ من منظورٍ تربويّ تعليميّ: مجموعُ النّفقاتِ التي تُصرفُ على عمليّاتِ التّعليمِ من أثمانِ كتبٍ ووسائلَ تعليميّةٍ، ومن مَبانٍ مدرسيةٍ، ومن أجورِ معلّمينَ وأجورِ خدماتٍ صحيّةٍ واجتماعيّةٍ (رحمة، ٢٠٠٧، ٤٣-٤٤-٤٥).
- كلفةُ التّعليمِ من منظورِ الأفرادِ: مبلغُ المالِ المنفَقِ خلالَ فترةٍ معينةٍ للحصولِ على التّعليمِ.
- كلفةُ التّعليمِ من منظورِ الدّولةِ: المصاريفُ المتكبدةُ على التعليمِ خلال عامٍ (كزيز، ٥٨).

ويُمكنُ القولُ إنّ تكلفةَ التّعليمِ هي التضحيةُ الاقتصاديةُ أو مقدارُ الأموالِ التي تُنفقُ على التعليمِ سواءٌ للحصولِ عليهِ، أمْ تطويرِه، أم نقلِهِ، يتحمّلها النّظام

التّعليميّ أو المؤسّسةُ التّعليميةُ مقابلَ خدمةٍ أو منفعةٍ ضروريّةٍ طبقاً للمعاييرِ المُقرّرةِ، وتُقاسُ عادةً في شكلٍ وحداتٍ نقديّة. وفي هذا السياقِ، هناكَ وجهةُ نظرٍ ترى أنّ مصطلحَ "تكلفةِ التّعليمِ" يختلفُ عن مصطلحِ "الإنفاقِ" على التّعليمِ"؛ فالتكلفةُ هي مقدارُ الأموالِ التي يتمُ إنفاقُها للحصولِ على التّعليمِ.

لكنْ، ما الذي يُميّزُ تكاليفَ التّعليم عن التكاليفِ في الاقتصاد أو الصناعاتِ؟

يختلفُ مفهومُ التكلفةِ في التعليمِ عن التكاليفِ في الاقتصادِ بصورةٍ عامّةٍ لعواملَ عدّةٍ:

- اختلافُ طبيعةِ الإنتاجِ في التّعليم: إذ لا يتمّ الإنتاجُ في التعليمِ بسنةٍ واحدةٍ وإنما يمتدّ على مراحلَ تعليميّةٍ تختلفُ فيها مواصفاتُ المخرجاتِ وفقًا لأهدافِ كلّ مرحلةٍ.
- اختلافُ طبيعةِ المنتَجِ في التّعليمِ: فمخرجاتُ التعلّمِ تتمثلُ في الموارِدِ البشريّةِ التي اكتسبتِ الخبراتِ والمعارفِ والمهاراتِ والقدراتِ النفسيّةِ والوجدانيّةِ.
- اختلافُ كلفِ الإنتاج سنويّاً: إذْ تدخلُ كلفٌ إضافيّةٌ في كلّ عامٍ بسببِ الرّسوبِ والإعادةِ، أو بسببِ المتطلبّاتِ عندَ الانتقالِ من عامٍ إلى آخرَ.
- اختلافُ كلفِ الإنتاجِ تبعًا لطبيعةِ التعلّمِ المستهدفِ: إذ يتطلّبُ تغييرُ التّعليمِ عندَ الانتقالِ من التّعليمِ الأساسيّ إلى الثانويّ كلفةً أعلى، وكذلكَ الأمرُ عندَ الانتقالِ من العامّ إلى المهنيّ. ومنهُ؛ لا يصحّ حسابُ الكلفةِ العامّةِ للتعليمِ بضربِ كلفتِها السّنويةِ بمدّةِ المرحلةِ الدّراسيةِ.
- اختلافُ الأعباءِ والإضافاتِ: فتختلفُ من سنةٍ إلى أخرى (الأولى والثانية)، ومن تعليمٍ إلى آخر (عام ومهني)، ومن جهةٍ إلى أخرى (وزاراتا التربية والتعليم العالي).

- تشاركيّةُ الكلفةِ: فتقعُ كلفةُ التّربيةِ على المجتمعِ الذي يقدّمُها، وعلى الفردِ الذي يتلقّاها؛ أي يشاركُ المتعلّمُ أيضًا إلى جانبِ الدولةِ والمؤسّساتِ المعنيةِ بالإنفاقِ على التّعليمِ، سواءٌ دفعَ للتعليمِ أم لم يدفعْ؛ لوجودِ ما يُسمّى بالربحِ الفائتِ، بمعنى آخر؛ إذا قررَ الفردُ أن يدرسَ بدلاً من العملِ، فالدخلُ الذي كانَ يمكنُ أنّ يجنيَهُ من العملِ أصبحَ مفقوداً، فلَو لمْ يكنْ ملتحقًا بالدراسةِ والتعلّمِ لحصّلَ دخلَهُ.
- لا تتعلّقُ تكاليفُ التّعليمِ مباشرةً بالرّسومِ والكتبِ فقط، بل يشملُ أيضاً الفرصةَ البديلةَ التي يفقدُها المجتمعُ بفقدانِ هذا الدّخلِ المحتملِ، ويُنظرُ إليها عادةً بوصفِها جزءاً من التّكلفةِ الاجتماعيّةِ للتّعليمِ.

٢- أنواعُ تكاليفِ التّعليمِ

تتضمنُ التكاليفُ التّعليميّةُ النفقاتِ المخصّصةِ كافةً التي يتمُ إنفاقُها على التّعليمِ؛ كالنفقاتِ المباشرةِ مثلَ الكتبِ المدرسيّةِ وتجهيزاتِها. والنّفقاتِ غيرِ المباشرةِ؛ مثلَ النقلِ والسكنِ ورواتبِ الموظفينَ من غيرِ الهيئةِ التّعليميّةِ، ويتأثرُ حجمُها بجودةِ المؤسّساتِ التّعليميةِ وسياساتِ الدّعمِ كالمِنحِ والقروضِ والاتفاقيّاتِ. ومن أكثرِ أنواعِها شيوعاً:

٢-١- الكلفُ الجاريةُ والكلفُ غير الجاريةِ:

٢-١-١-الكلفُ الجاريةُ: وتوصفُ بأنّها تكراريةٌ؛ أي تتكررُ كلّ فترةٍ؛ كرواتبِ المعلّمينَ المدفوعةِ شهريًّا، ونفقاتِ صيانةِ المقاعدِ المدرسية عندَ الضرورةِ، غيرَ أنّ التكرارَ هذا ليسَ تامًّا؛ فرواتبُ المعلمينَ تزدادُ، وأجورُ الإصلاحِ والصيانةِ تختلفُ من مرّةٍ إلى أخرى، ولأنّ ما يستمرُّ هو الإنفاقُ ما يجعلُها كلفاً جاريةً. وتشملُ الكلفُ الجاريةُ ما يأتي:

- كلفُ الجهازِ التعليميّ، بما فيها أجورُ المعلّمينَ وتعويضاتُهم سواءٌ أكانتْ للمدّرسينَ أم المدرسينَ المساعدينَ أم العاملينَ بساعاتٍ، وكذلكَ رواتبُ الإداريينَ وتعويضاتُهم من مديرينَ ومساعدينَ.
- كلفةُ الوسائلِ التّعليميّةِ؛ كالكتبِ المدرسيةِ ولوازم التلاميذِ؛ من دفاترَ وأقلامٍ وأوراقٍ وأشغالٍ وموادِّ عملٍ يدويّ، ونفقاتِ الرّحلاتِ المدرسيةِ، وما يُستهلكُ لعملياتِ التّعليمِ.
- كلفُ استهلاكِ بعضِ الخدماتِ؛ كالمياهِ والكهرباءِ والهاتفِ وأجورِ المباني والضّرائبِ الجاريةِ إذا وُجدت.
- كلفُ الخدماتِ الإضافيةِ غيرِ المنضويةِ تحتَ الخدماتِ التّعليميّةِ، كالخدماتِ الصّحيةِ، وأسعارِ الأدويةِ، ورواتبِ الأطبّاءِ، أو مُساعديهمْ في المدرسةِ، وتغذيةِ الطّلبةِ وتنقلاّتِهم والمُساعدَاتِ الماليّة، وأجورِ سكنِهم أو سكنِ المُعلمينَ؛ إذا كانتْ تتحملُها المدرسةُ، وأجورِ المستخدمينِ.
- كلفةُ الصيانةِ، أي الإنفاقُ على صيانةِ الأبنيةِ المدرسيّةِ، وأدواتِ التّعليمِ، ووسائِلهِ من مقاعدَ وسبّوراتٍ وأجهزةٍ مخبريّةٍ، وملاعبَ.
- كلفُ تسديدِ القروضِ ودفعِ الفوائدِ والإعاناتِ التي تُقدم إلى المدرسةِ من خارج دائرةِ التّعليم.

٢-١-٢-**الكلفُ غيرُ الجاريةِ (الاستثماريّة) أو (الرأسماليّة)**: وتدلّ على الكلفِ التي يُستفادُ منها لفترةٍ زمنيةٍ طويلةٍ، ويتكررُ استخدامُها للأغراضِ نفسِها، أهمها:

- نفقاتُ شراءِ الأراضي لتخصيصِها للتّعليمِ.
- نفقاتُ بناءِ المدارسِ ومساكنِ الطّلبةِ، ومساكنِ الهيئةِ التّعليميّةِ، والمطاعمِ المدرسيّة.
- نفقاتُ شراءِ الوسائلِ التّعليميّةِ الدّائمةِ؛ كأجهزةِ المخابرِ والمكاتبِ.

ويُعدّ هذا التصنيفُ الأكثرَ تداولًا لملاءمتِه مع بناءِ الخطةِ التربويّةِ وحسابِ نفقاتِها.

٢-٢- الكِلف النقديّةُ والكِلفُ الماديّةُ:

تشيرُ الكلفُ النقديّةُ إلى المبالغِ الماديّةِ التي تُنفق على التّعليمِ نقداً؛ كأجورِ المعلمينَ، وأثمانِ الوسائلِ التّعليميّةِ، في حينْ تشيرُ الكلفُ الماديّةُ إلى مجموعِ السّلع الماديّةِ والخدماتِ الفعليةِ؛ كالأبنيةِ المدرسيّةِ؛ والعنايةِ الصحّيةِ بالتلاميذِ، وقدْ تتوافرُ هذهِ الخدماتُ مجاناً من قِبلِ بعضِ الهيئاتِ الاجتماعيّةِ؛ كإسهام أهلِ المنطقةِ ببناءِ المدارسِ، وتأمينِ السّكنِ للمعلمين.

٢-٣- الكلفُ المتغيرةُ والكلفُ الثابتةُ:

تتغيّرُ كلفُ التعليمِ تبعاً لمتطلّباتِ التّعليمِ وأوضاعِهِ؛ وتشيرُ المتغيّرةُ إلى اللوازمِ التي يَحتاجُها التلاميذُ؛ كالكُتب، والدفاترِ، والمساعَداتِ الماليّة للطّلبة، وتزدادُ طردياً بازديادِ عددِهم. وأما الكلفُ الثابتةُ فتشيرُ إلى رواتبِ المعلّمينِ والموظّفينَ الإداريينَ، وكلفِ متطلّباتِ غرفةِ الصّفّ، غيرَ أنّ هذا الثباتَ نسبيٌّ، فقد يزيدُ عددُ التّلاميذِ، ما ينتجُ عنهُ افتتاحُ شعبٍ جديدةٍ، والحاجةُ إلى معلّمينَ جددٍ، وبشكلٍ عامّ النفقاتُ الثابتةُ تزيدُ على النفقاتِ المتغيّرة.

٢-٤- الكلفُ المباشرةُ والكلفُ غيرُ المباشرةِ:

تُشيرُ المباشرةُ إلى الإنفاقِ على الخدماتِ والسّلعِ اللازمةِ للتعليمِ بذاتِه؛ كالمباني المدرسيةِ وتجهيزاتِها، والمعلّمينَ، واللوازمِ. أما غيرُ المباشرةِ: فتشيرُ إلى نفقاتٍ لا تتعلّقُ بالتعليمِ مباشرةً؛ كالموظفينَ من غيرِ الهيئةِ التعليميةِ، وتوفيرِ المساعداتِ الماليّةِ للطلَبةِ، وتجهيزِ المطاعمِ المدرسيةِ، ومساكنِ الطلّبةِ والمعلمينَ والعنايةِ الصحيّةِ. ويتمثّلُ الهدفُ من التمييزِ بينَ النوعينِ السّابقينِ في توفيرِ النفقاتِ المباشرةِ؛ لأهمّيتِها الوظيفيّةِ، وكذلكِ للموازنةِ بين كلّ منهما.

٢-٥- الكلفُ القائمةُ على مراحلِ التّعليمِ:

أي تُوزعُ التكاليفُ إلى كلفِ التّعليمِ الابتدائيّ، وكلفِ التّعليمِ الإعداديّ، وكلفِ التّعليم الثّانويّ، ثمِ كلفِ التّعليمِ العالي، كما تُوزعُ في التّعليمِ الثّانوي إلى كلفِ التّعليمِ العامّ وكلفِ التّعليمِ المهنيّ أو الفنّيّ، وتُوزعُ في التّعليمِ العاليّ بحسبِ فروعِ الاختصاصِ كالطبّ والهندسةِ والعِلومِ، ويمكنُ أنْ تضافَ إلى ذلك كلفُ التّعليم في المؤسّساتِ التربويةِ الخاصّةِ كالتي تهتمّ بالمعوقين، ويشيعُ هذا التصنيفُ للتعرفِ إلى الحاجةِ من الإنفاقِ لكلّ مرحلةٍ ونوعٍ، ثمّ توزيعِ الإنفاقِ بحسبِ الأولويّاتِ.

٢-٦- الكلفُ الحكوميةُ والأهليةُ والأجنبيةُ:

يُموّلُ التّعليمُ في بلدانٍ عديدةٍ من قِبلِ الدّولةِ، فتُخصّصُ لهُ نسبةً من الميزانيةِ. وفي بلدانٍ أخرى تشاركُ المؤسّساتُ الوطنيةُ في التّمويلِ أو في إنشاءِ المدارسِ من حسابِها الخاصّ. وقد يستفيدُ البلدُ من المعوناتِ الأجنبيّةِ في تمويلِهِ، وتصنفُ هذه الكلفُ بحسبِ مصادرِ التّمويلِ إلى نفقاتٍ من موازنةِ الدّولةِ، ونفقاتٍ من المؤسّساتِ الوطنيّةِ، ونفقاتٍ من المُساعدَات الأجنبيّةِ.

٢-٧- الكلفةُ السنويةُ وكلفةُ التّخرجِ:

ككلفةِ التلميذِ في السّنةِ الواحدةِ، أو كلفةِ التخرجِ بعد دراستِهِ وإنجازِهِ لمرحلةٍ تعليميّةٍ بكاملِها، ويجري التمييزُ في كلّ مرحلةٍ بينَ الكلفةِ الحقيقيةِ والكلفةِ الظاهرةِ؛ فكلفةُ التّخرجِ الظاهرةُ تُحسبُ بضربِ الكلفةِ الظاهرةِ للطالبِ في السنةِ بعددِ السنواتِ التي قضاها في المدرسةِ، غيرَ أنّ حاصلَ الكلفةِ يختلفُ عن الكلفةِ الحقيقيةِ؛ لأنّهُ أغفلَ حسابَ التّغيراتِ التي طرأتْ على كلفةِ الطالبِ من سنةٍ لأخرى؛ بسببِ الإهدارِ المدرسيّ من رسوبٍ وتسرُّبٍ، ولذلك تؤخذُ هذه العواملُ في الحسبانِ للتحقّقِ من الكلفةِ الحقيقيةِ للتّخرجِ.

٢-٨- كلفةُ الفرصةِ الضائعةِ والكلفةُ الفعليّةُ:

وتشير الأولى إلى الدّخلِ الذي كانَ من المُمكنِ أنْ يحصلَ عليهِ الطّالبُ لو انصرفَ الى مزاولةِ العملِ، وأخذَ أرباحَهُ وأجورَهُ بدلَ الانصرافِ إلى المدرسةِ والتعلّم. وأمّا الكلفةُ الفعليّةُ؛ فتدلُّ على مجموعِ الكلفِ النقديّةِ والمادّيةِ التي صُرفتْ على التّعليمِ فهي واقعيةٌ وظاهرةٌ بخلافِ كلفةِ الفرصةِ الضائعةِ التي هي كلفةٌ مقدرّةٌ.

٢-٩- الكلفةُ الكليةُ والكلفةُ الجزئيةُ:

تشيرُ الأولى إلى كلّ ما يُنفق على التّعليمِ أو ما يطلّبُه تعليمٌ معينٌ وفقَ خطةٍ تربويةٍ معينةٍ. فهي تشملُ التكاليفَ أيّاً كانَ نوعُها، بِما فيها كلفةُ الفرصةِ الضّائعةِ. أمّا الكلفةُ الجزئيةُ فتشيرُ إلى كلفةِ مدخلٍ معينٍ في التّعليمِ؛ كرواتبِ المعلمينَ أو شراءِ الأراضي، وتكلفةِ الكتبِ الدّراسيةِ.

مثال:

إذا كانتْ نفقاتُ شراءِ الأرضِ (٣٠٠) وحدة

نفقاتُ بناءِ المدرسةِ (٤٠٠) وحدة

نفقاتُ صيانةِ أجهزةٍ مخبريّةٍ (٢٥) وحدة

نفقاتُ رواتبِ المعلّمينَ (١٠٠) وحدة

المطلوبُ: حسابُ كلٍّ من النفقاتِ الاستثماريّةِ والنفقاتِ الجاريةِ

النفقاتُ الاستثماريّةُ = نفقاتُ شراء الأرضِ+ نفقاتُ بناءِ المدرسةِ

= ٤٠٠+٣٠٠= ٧٠٠ وحدة

النفقاتُ الجاريةُ= نفقاتُ صيانةِ الأجهزةِ المخبريّةِ+ نفقاتُ رواتبِ المعلّمينَ

= ١٠٠+٢٥= ١٢٥ وحدة

٣-حسابُ تكاليفِ التّعليم

٣-١- **حسابُ تكاليفِ التعليمِ الحاليّة (الحاضرة):** يجري هذا الحسابُ لتقويمِ الوضعِ المالي والإنفاقي على التّعليم، وبناءِ إطارِ العملِ الاستقصائيّ للتكاليفِ، أو التنبؤِ بالتكاليفِ التّي تلزمُ لتنفيذِ الخطةِ وإمكاناتِ توافرِها:

المرحلةُ الأولى: بناءُ إطارِ العملِ الاستقصائي للتكاليفِ، ويتضمّنُ:

- **توصيفُ الهدفِ من الاستقصاء، والمجال، والأدواتِ:**

- الهدفُ العامُ: قياسُ النفقاتِ المخصَّصةِ للتعليمِ بجميعِ مستوياتِه وأنواعهِ والجهاتِ التي تقدم التّعليمَ.
- المجالُ: النفقاتُ الفعليةُ المدفوعةُ (وليس مجردَ النفقاتِ المدرجةِ في الخططِ)، عبر سنواتٍ محددةٍ، وبجميعِ أنواعِ التّعليمِ (العامّ، المهنيّ، المستمرّ، والتدريبِ خارجَ نطاقِ المدرسةِ).
- الأدواتُ المرجعيةُ: تقاريرُ الميزانيةِ، الحساباتُ الختاميةُ، تقاريرُ التدقيقُ، والبياناتُ الفعليةُ للنفقاتِ.

- **تحديدُ المجالِ الدقيقِ والأهدافِ التّفصيليةِ:**

- تحديدُ الهدفِ الدقيقِ: هل يشملُ الإنفاقَ الإجماليّ على التربيةِ أم يقتصرُ على وزارتَي التربيةِ والتّعليمِ العالي أم يشملُ جهاتٍ أخرى؟
- تحديدُ السنواتِ: اختيارُ مجموعةِ سنوات (مثلاً آخر ٥-١٠ سنوات) للمقارنةِ والاتّجاهاتِ.
- تحديدُ التّعليمِ المشمولِ: قائمةٌ بأنواعِ التّعليمِ التي ستشملُها الدراسةُ:
  - التعليم الأساسي والثانوي والعالي بكل فروعهِ.
  - تعليمُ الأميينَ وبرامج مكافحة الأمية.
  - التدريب المهني خارج نطاق المدرسة الفنية/الجامعية

- المعاهد الصحية، المعاهد الاجتماعية، المعاهد العسكرية، المعاهد الإدارية
- مؤسسات خاصة/جهات عامة تقدم تعليمًا وتدريبًا وتستلم دعماً حكومياً

- **تحديدُ الجهاتِ والقطاعاتِ المعنيةِ:**

- الجهاتُ الأساسيةُ: وزارتا التّربيةِ والتّعليمِ العالي.
- جهاتٌ مرتبطةٌ بالتّعليم/التّدريب: وزارةُ الصحةِ (معاهد صحية)، وزارةُ الشؤونِ الاجتماعيةِ (معاهدُ التربيةِ الخاصةِ والمرشدينَ)، الدفاعُ (المعاهدُ العسكرية)، وزاراتٌ أخرى تديرُ معاهدَ أو مراكزَ تدريبٍ.
- جهاتٌ غيرُ حكوميةٍ ممولةٌ من المالِ العامّ: الجامعاتُ الخاصةُ المدعومةُ جزئياً، المعاهدُ المهنيةُ الخاصةُ التي تتلقى منَحاً من الدولةِ، الشراكاتُ الحكوميةُ–الخاصةُ.
- الخريطةُ الميدانيةُ: إعدادُ خريطةٍ كاملةٍ للجهاتِ المعنيةِ وتحديدُ مسؤولياتِها ونطاقِ نفقاتِها.

المرحلةُ الثانيةُ: تحديدُ النفقاتِ المستهدفة:

أي؛ ما نوعُ النفقاتِ؟ وما مدى شموليّتها: مدارسُ فقط، أم مديرياتٌ، أم دوائرُ؟ هل في وزارةِ التربيةِ أم التّعليم العالي، أم كلاهُما؟ ويُمكنُ تصنيفُها على النَّحو الآتي بعد تحديدِ النطاقِ المكاني (المؤسسة المستهدفة):

- النفقاتُ التشغيليةُ المباشرةُ: رواتبُ المعلمينَ والموظفينَ، صيانةُ المرافقِ، شراءُ الموادّ التّعليميّةِ، الدعمُ اللوجستيّ للبرامجِ التّعليميّةِ.
- النفقاتُ الرأسماليةُ: بناءُ المدارسِ والمعاهدِ وتجديدُها، شراءُ معدّاتٍ تعليميةٍ، مشاريعُ بنيةٍ تحتيةٍ.
- النفقاتُ غيرُ المباشرةِ المرتبطةُ بالتّعليم: مِنحٌ، حوافزُ، دعمُ البحثِ والتطويرِ المرتبطِ بالتّعليمِ، وبرامجُ الأمّيةِ والتّدريبِ المهنيّ.

- النفقاتُ المُحولةُ: المناقلاتُ بين القطاعاتِ وما يتّصلُ بها من تَحويلاتٍ في الميزانيّةِ.

المرحلةُ الثالثةُ: تنظيمُ دراسةِ النفقاتِ من خلالِ الجداولِ البيانيةِ:

ما الهدفُ منْ التنظيمِ الجدوليّ؟

- توضيحُ العلاقاتِ بين أبعادِ كلّ فئةٍ من نفقاتِ التّعليم عبرَ جداولَ ذاتِ محورينِ (أفقي وعمودي).
- تمكينُ المقارنةِ بينَ بنودِ النفقاتِ، أنواعِ التّعليمِ، ومراحلِ التّعليمِ، مع إبرازِ النّسبِ المئويّةِ والمَبالغِ الفعليّةِ.
- تسهيلُ استخراجِ تقاريرَ قابلةٍ للإسنادِ والتّدقيقِ، وتسهيلِ التّحليلِ الاتّجاهي عبرَ السّنواتِ.

جداولُ تَطورِ النفقاتِ بحسبِ المُوازنةِ ومراحلِ التّعليمِ ونوعِهِ

- البعدُ الأفقيّ (X) الموازنةُ الكليةُ للتّعليم ← مراحلُ التّعليمِ وأنواعُها ← مخصّصاتُ كلّ مرحلةٍ ونوعُها.
- البعدُ العموديّ (Y) السنواتُ (سنة بعد أخرى).
- الهدفُ: عرضُ تَطوّرِ الإنفاقِ الفعليّ عبرَ الزمنِ مع تفصيلٍ للسّنواتِ.

مثال شكلي:

أعمدةُ المحورِ الأفقيّ: [الموازنةُ الكليةُ للتّعليم] ← [مراحلُ التّعليم: ابتدائي، ثانوي، عالي] ← [أنواع التعليم/التدريب].

خطوطٌ زمنيةٌ على المحورِ العمودي 2019، ٢٠٢٠، ٢٠٢١، ٢٠٢٢، ٢٠٢٣.

السنة	الموازنة الكلية للتعليم (م٠٠٠)	ابتدائي – الإنفاق (م٠٠٠)	ابتدائي – النسبة (%)	ثانوي – الإنفاق (م٠٠٠)	ثانوي – النسبة (%)	عالي – الإنفاق (م٠٠٠)	عالي – النسبة (%)	أنواع تعليم أخرى – الإنفاق (م٠٠٠)	أنواع تعليم أخرى – النسبة (%)
2019	15,000	6,200	41.3%	5,000	33.3%	2,000	13.3%	1,800	12.0%
2020	15,800	6,400	40.5%	5,200	32.9%	2,100	13.3%	2,100	13.3%

السنة	الموازنة الكلية للتعليم (م٠٠٠)	ابتدائي – الإنفاق (م٠٠٠)	ابتدائي – النسبة (%)	ثانوي – الإنفاق (م٠٠٠)	ثانوي – النسبة (%)	عالي – الإنفاق (م٠٠٠)	عالي – النسبة (%)	أنواع تعليم أخرى – الإنفاق (م٠٠٠)	أنواع تعليم أخرى – النسبة (%)
2021	16,200	6,100	37.7%	5,600	34.6%	2,200	13.6%	2,300	14.2%
2022	16,900	6,500	38.5%	5,900	34.9%	2,400	14.2%	2,100	12.4%
2023	17,500	6,800	38.9%	6,200	35.4%	2,500	14.3%	2,000	11.4%

- يظهرُ الجدولُ كيف تَغيرَ الإنفاقُ في كلّ مرحلةٍ تعليميّةٍ ونوع التعليمِ مع مرورِ السنواتِ.
- يتيحُ مقارنةَ تخصيصِ النفقاتِ بينَ المراحلِ المختلفةِ.

جداولُ توزيعِ النفقاتِ بينَ أنواعِ التّعليم وعلى مراحلِ التّعليم:

- البعد الأفقي (X) أنواع النفقات (إدارية، رواتب، تعويضات، إيجارات، صيانة، شراء مواد، بناء وتحديث، دعم أمية وتدريب مهني، إلخ).
- البعد العمودي (Y) مراحل/أنواع التعليم (أساسي، ثانوي، عالي، تعليم أميين، تعليم مهني، تعليم صحي، تعليم اجتماعي، عسكري، إداري، إلخ).
- الهدفُ: مقارنةُ توزيعِ كلّ نوعٍ من أنواعِ النّفقاتِ عبرَ مراحلِ التّعليمِ المختلفةِ.

توصيفٌ شكليّ:

- الأعمدةُ/المربعاتُ على المحورِ الأفقيّ: [إدارية]، [رواتب]، [تعويضات]، [إيجارات]، [صيانة]، [شراء مواد]، [بناء/تحديث]، [دعم أمية وتدريب مهني].
- الصفوفُ على المحورِ العموديّ: [ابتدائي]، [ثانوي]، [عالي]، [تعليم أميين]، [التدريب المهني]، [المعاهد الصحية]، [المعاهد الاجتماعية]، [المعاهد العسكرية]، [الإدارية].
- القِيمُ: المبالغُ الفعليةُ ونسَبُها المئويّةُ.

جداول بنود النفقات وتوزيعها بحسبِ المؤسسات والإدارات المشاركة:

- البعدُ الأفقيّ (X) بنودُ مراحلِ التّعليمِ وأنواعِها والمؤسساتِ/الإداراتِ المشاركةِ.
- البعدُ العموديّ (Y) أصنافُ النفقاتِ (إدارية، رواتب، تعويضات، إيجارات).
- الهدفُ: ربطُ أصحابِ النّفقاتِ (المؤسسات/الإدارات) مع بنودِ الإنفاقِ ونوعِه، وتحديدِ حساباتِ التّحويلاتِ بين الجِهاتِ.

توصيفٌ شكليّ:

- المحورُ الأفقي: [مراحل التعليم وأنواعه] مع إدراجِ المؤسّساتِ/الإداراتِ المشاركةِ (وزارة الصحّةِ، وزارةُ الشؤونِ الاجتماعيةِ، الدّفاعُ، الجامعاتُ والمؤسّسات الخاصةُ المدعومةُ، وهكذا).
- المحورُ العموديّ: [أصناف النفقات] (إدارية، رواتب، تعويضات، إيجارات).
- القيمُ: مبالغُ ونسَبٌ.

جدولٌ مبسّطٌ للمبالغِ والنّسبِ:

- البعدُ الأفقيّ (X) مجالاتُ توزيعِ النفقاتِ (مثلاً: رواتب، إدارية، تعويضات، إيجارات، صيانة، بناء، شراء معدات، دعم أمية/تدريب مهني).
- البعدُ العموديّ (Y) مجالاتُ التّعليمِ أو مراحلِه.

المرحلةُ الرابعةُ: التكامُل بين التّنظيمِ الجدولي وحسابُ النفقاتِ الحاضرةِ:

النفقة الحاضرةُ هي مجموعُ الإنفاقِ الفعليّ في فترةٍ محدّدةٍ مع تقسيماتِها إلى رأسماليّ وجارٍ، ونَسْبِها للمجموعِ. يمكن توسيعُ التحليلِ ليشملَ:

- توزيعَ النفقةِ الجاريةِ على أنواعِ التّعليمِ وفروعِه ونَسْبها إلى المجموعِ.
- تكلفةَ التلميذِ وفقاً لكلّ مرحلةٍ وفرعٍ تعليميٍّ ونسبةِ عددِ التّلاميذِ إلى الإنفاقِ.
- رواتبَ المعلمينَ كنسبةٍ من النفقةِ الإجماليّةِ.

- نسبةَ النفقةِ التّعليميّةِ إلى النفقةِ العامّةِ للدّولةِ أو الدّخلِ القوميّ.

الهدف: تحويلُ البياناتِ إلى مؤشراتٍ قابلةٍ للمُقارنةِ والتّخطيطِ المستقبليّ وتقديرِ التكاليفِ المستقبليّةِ.

- النفقةُ الحاضرةُ: الإنفاقُ الفعليّ خلالَ فترةٍ محددةٍ (مثلاً سنةٌ ماليّةٌ) مقسّمةٌ إلى:
  - رأسماليّ(Capex)
  - جارٍ(Opex)
- التكلفةُ المرجعيةُ للوحدةِ: تكلفةُ التلميذِ = مجموعُ النّفقةِ / عددِ التلاميذِ.
- نِسبُ الأساسِ: نسبةُ كلّ بندٍ من الإنفاقِ إلى المجموعِ.

الإجمالي رأسماليّ (م٠٠٠)	+	جارٍ =	نسبة جارٍ (%)	جاري (م٠٠٠)	نسبة رأس المال(%)	رأسمالي (م٠٠٠)	النفقة الإجمالية (م٠٠٠)	السنة
17,500			69.14%	12,100	30.86%	5,400	17,500	2019
18,200			69.23%	12,600	30.77%	5,600	18,200	2020
19,000			68.95%	13,100	31.05%	5,900	19,000	2021
19,800			69.19%	13,700	30.81%	6,100	19,800	2022
20,400			69.12%	14,100	30.88%	6,300	20,400	2023

٣-٢- حساب تكاليفِ التّعليمِ المستقبليّةِ ونماذجُهُ الرياضيّةُ:

- الهدفُ منها: تقديرُ نفقاتِ خطّةِ التعليم لخمسِ سنواتٍ مقبلةٍ ومقارنتها بالمواردِ المتاحةِ، وذلكَ لتحديدِ مدى كفايتها وتعديلها إذا لزمَ الأمرُ قبلَ إقرارِ الخطةِ.

- الإطارُ الزمنيُ: الفترةُ الزمنيةُ خمسُ سنواتٍ مقبلةٍ من تاريخِ إعدادِ الخطةِ.

- المخرجاتُ المتوقعةُ: تقديرُ إجماليِ التكاليفِ المستقبليةِ، تقسيمُها إلى بنودٍ وتفريعاتٍ، وتحديدُ فجوةِ التمويلِ مقابلَ الموارِدِ المتوقعةِ.

- **التحديات التي تواجهها:**

- نَواقِضُ البَياناتِ الإحصائِيَّةِ: عَدَمُ اكْتِمالِ أَو دِقَّةِ بَعضِ البَياناتِ الأَساسِيَّةِ (عَدَدُ الطُّلّابِ، الأُجُورُ، أَسْعارُ المَوادِّ، إلَخْ).

- صُعوبَةُ حَصْرِ جَميعِ أَنْواعِ التَّكاليفِ وَأَسْعارِها: تَكاليفُ ثابِتَةٌ وَمُتَغَيِّرَةٌ، تَشَتُّتُ المَصادِرِ وَتَشَعُّبُ البُنودِ (إداريَّةٌ، رَواتِبُ، صِيانَةٌ، مَوادٌّ، بِناءٌ، تَدْريبٌ، إلَخْ).

- تَغَيُّرُ الأَسْعارِ عَبْرَ السَّنَواتِ: التَّضَخُّمُ، تَقَلُّباتُ الأَسْعارِ، تَغَيُّرُ أَسْعارِ الصَّرْفِ إِنْ كانَ هُناكَ تَمْويلٌ دُوَلِيٌّ، وَتَغَيُّرُ سِياساتِ الرَّواتِبِ وَالتَّعْويضاتِ.

- **طرائقُ حسابِها:**

الطريقةُ الأولى: حسابُ تغيّر أسعارِ كلفِ التّعليمِ:

أيْ كيفيَّةُ قياسِ تغيُّرِ أسعارِ عناصرِ تكاليفِ التربيَةِ وكيفيَّةُ استخدامِ هذهِ المعدَّلاتِ في التكاليفِ المستقبليَّةِ؛ بمعنَى آخرَ: استخراجُ معدَّلاتِ التغيُّرِ السنويَّةِ لكلِّ بندٍ من بنودِ الإنفاقِ ثمَّ استخدامها كعواملَ تضخيمٍ في سيناريوهاتِ التكاليفِ المستقبليَّةِ.

- **مفهومُ المعدلاتِ وطريقةُ الحسابِ:**

المعدَّلُ القياسيُّ للتغيُّرِ لكلِّ بندٍ: يُمثِّلُ نسبةَ الزيادةِ من سنةٍ إلى السنةِ التاليةِ.

الصيغةُ الأساسيَّةُ (للبلدِ/العملةِ):

مزْ = [س نْ – (س–١)] / (س ن–١)

حيثُ إنّ:

مزْ: معدَّلُ التغيُّرِ في سعرِ العنصرِ بين سنتينِ متتاليتينِ.

س نْ: سعرُ العنصرِ في السنةِ الأخيرةِ.

س ن−١: سعرُ العنصرِ في السنةِ التي تسبقُها.

لديكَ سنتانِ متتاليتانِ لاستخراجِ المعدلِ للعامّ التالي، للحصولِ على معدلٍ سنويّ مستقرٍّ عبرَ عدةِ سنواتٍ، استخدمِ المتوسطَ:

المعدلُ السنويّ المتوسطُ = (مز_١ + مز_٢ + ... + مز_k) ÷ k

إذْ إنّ k عددُ الفتراتِ التي حسبتْ خلالَها معدلاتُ التغيرِ.

ويمكنُ تطبيقُ المعدلِ المتوسطِ في حساباتِ التكاليفِ المستقبليةِ كعاملِ تضخيمٍ.

- **خطواتٌ عمليةٌ لحسابِ التغيرِ في أسعارِ عناصرِ التربيةِ**

١. اختيارُ بنودِ التكاليفِ التي تريدُ قياسَ تغيُّرِ أسعارِها)مثلاً :أجورُ المعلمينَ، وسائلُ تعليميةٍ، أبنيةٌ، خدماتٌ صحيةٌ واجتماعيةٌ، خدماتٌ إداريةٌ، صيانةٌ، موادُّ تدريسٍ، بنيةٌ تحتيةٍ.(...

٢. لجمعِ البياناتِ: اجمعْ سعرَ كلِّ بندٍ في سنتينِ متتاليتينِ على الأقلِّ لسنةِ بدايةٍ وسنةٍ لاحقةٍ.

٣. حسابُ معدلِ التغيرِ السنويّ لكلِّ بندٍ باستخدامِ الصيغةِ أعلاهَ.

٤. توثيقُ معدلاتِ التغيرِ لبنودٍ مختلفةٍ لسلسلةٍ زمنيةٍ، ثمَّ حسابُ المعدلِ المتوسطِ السنويّ عبرَ السنواتِ المتاحةِ.

٥. استخدامُ معدلِ التغيرِ المتوسطِ كعاملِ تضخيمٍ في توقعاتِ التكاليفِ المستقبليةِ:

مثالٌ: التكلفةُ المتوقعَةُ للسنةِ القادمةِ = التكلفةُ الحاليةُ × (١ + معدلُ التغيرِ المتوسطِ)

٦. بدائلُ إضافيةٌ:

–استخدامُ أرقامِ الأسعارِ العامةِ للأسعارِ أو معدلاتِ التضخمِ الوطنيةِ كإطارٍ مبدئيٍّ، ثمَّ تخصيصُها لبندِ بنودِ التكاليفِ وفقَ شبكاتِ ربطٍ محليةٍ.

–إجراءُ تحليلِ سيناريوهاتٍ (متشائمٍ، متوسطٍ، متفائلٍ) باستخدامِ معدلاتِ تغيرٍ مختلفةٍ لكلِّ بندٍ.

مثال عملي:

- افترضْ بندَ الأجورِ:

سعرُ الأجر للسنة ٢٠١٩: ١٠٠٠ (وحدة)

سعرُ الأجر للسنة ٢٠٢٠: ١٠٥٠

معدلُ التغير للسنة ٢٠٢٠:

مز_٢٠٢٠ = (١٠٥٠ – ١٠٠٠) / ١٠٠٠ = ٠,٠٥ = ٥%

- افترضْ بندَ وسائلَ تعليميةٍ:
  - سعر السنة ٢٠١٩: ٥٠٠
  - سعر السنة ٢٠٢٠: ٥٤٠
  - معدل التغير للسنة ٢٠٢٠:

مز_٢٠٢٠ = (٥٤٠ – ٥٠٠) / ٥٠٠ = ٠,٠٨ = ٨%

- المعدل المتوسط لخمسِ سنوات (مثال، افترض لدينا ثلاث سنوات):

مز_٢٠٢٠ = ٥%، مز_٢٠٢١ = ٤,٥%، مز_٢٠٢٢ = ٦%

المتوسط = (٥% + ٤,٥% + ٦%) ÷ ٣ = ٥,١٧%

- استخدام المعدل المتوسط لتقدير تكلفة السنة القادمة:

إذا كان بند الأجور في السنة الحالية ١٠٠٠، فإن التقدير للسنة القادمة = ١٠٠٠ × (١ + ٠,٠٥١٧) ≈ ١٠٥١,٧

يمكنُ الاعتمادُ على ما يأتي:

- الأرقامُ البيانيةُ العامةُ للأسعارِ للتمهيدِ وتقديرِ معدلاتِ التغيرِ.
- الأرقامُ القوميةُ حولَ الأسعارِ أو معدلاتِ الدخلِ كمرجعيةٍ أوليةٍ لتقديرِ التغيراتِ في بنودٍ غيرِ المتاحةِ بياناتُها.

الطريقةُ الثانية: حسابُ التكلفةِ بمدّ الاتجاهات القائمةِ:

وتهدفُ إلى تقديرِ نفقاتِ التعليمِ في السنواتِ القادمةِ باستخدامِ ثلاثةِ مكوناتٍ رئيسيةٍ: النفقاتُ الحاضرةُ والماضيةُ، نسبةُ الإنفاقِ على التعليمِ من الميزانيةِ العامةِ والدخلِ القوميّ، واحتياجاتِ الخطةِ التربويةِ. ثم دمجُ هذهِ المكوناتِ للوصولِ إلى تقديرٍ موحدٍ أو ثلاثةِ تقديراتٍ مختلفةٍ (مرتفعةٌ، منخفضةٌ، ومتوسطةٌ).

- **المدخلات الأساسية (بيانات السنوات السابقة)**
- ما تحتاجهُ من بياناتٍ:

الإنفاقُ الفعليّ على التعليمِ في السنواتِ السابقةِ، يُسمى هنا C_t يهتمّ بمقدارِ الإنفاقِ في السنة t

الإنفاقُ الحكوميّ الإجماليّ في السنواتِ السابقةِ (B_t)

الدخلُ القوميّ أو الناتجُ المحليّ الإجماليّ في السنواتِ السّابقةِ(G_t)

احتياجاتُ الخطّة التّعليميةِ(H) ، وهي قيمةٌ نقديةٌ تقريبيةٌ للعامِ الأوّلِ من الخطّة.

- ملاحظاتٌ مهمةٌ:

  - استخدمْ تعريفاتٍ موحدةً عبر السّنواتِ ووثقِ المصادرَ لكلّ قيمةٍ.
  - افصلْ بين أنواعِ الإنفاقِ (تعليمي عام/ بكلّ المراحل) إذا لزم الأمرُ للحساباتِ، وتأكدْ من الاتساقِ في القياسِ.

- **فهمُ اتجاهِ الإنفاقِ عبرَ الزمنِ**

  - الهدف: فهمُ كيفَ تغيرَ الإنفاقُ على التّعليمِ من سنةٍ إلى أخرى.
  - الإجراءُ:

احسبْ نسبةَ التغيرِ في الإنفاقِ بين السنةِ الأخيرةِ وسنةٍ قبلَها (أو نافذةٍ زمنيةٍ محددةٍ، مثل آخر ٥ سنوات).

هذا القياسُ يعكسُ مدى الزيادةِ أو النقصانِ في الإنفاقِ بمرورِ الوقتِ.

دلالاتُ هذا الجزءِ:

يوضحُ الاتجاهَ العامّ: هل الإنفاقُ في ارتفاعٍ أم في تراجعٍ؟ وبأيّ نسبةٍ.

- **التنبؤ بالنفقاتِ للسنةِ التاليةِ بناءً على الاتّجاهِ**

  - الهدفُ: تحويلُ الاتجاهِ التاريخيّ إلى تقديرٍ واقعيّ للنفقاتِ في السّنة القادمةِ.
  - الإجراء:

استخدمْ معدلَ النموّ المحسوبِ من بياناتِ السّنواتِ السابقةِ لتقديرِ الإنفاقِ في السنةِ التاليةِ.

تطبيقُ معدلِ النموّ على الإنفاقِ في السّنةِ الحاليةِ يُعطي تقديراً للنفقاتِ للسنةِ القادمةِ.

ملاحظاتٌ تطبيقيةٌ:

- من المفيدِ استخدامُ معدلِ نموٍّ مستقرّ (متوسطٌ لعدةِ سنواتٍ) لتخفيفِ التقلباتِ.
- يمكنُ استخدامُ أساليبَ أبسطَ مثلَ تطبيقِ النموِّ السنويّ على مدى فترةٍ محددةٍ، أو التدرّجِ عبرَ أساليبَ أكثرَ تعقيداً إذا توفرتْ بياناتٌ إضافيةٌ..

- **النسبُ الناتجةُ من الميزانيةِ والدخلِ القوميّ**

- الهدفُ: قياسُ كيفَ اعتمدتِ التكاليفُ التعليميةُ تاريخيّاً على الموارِدِ الاقتصاديةِ.
- الإجراءُ:

احسبْ نسبةَ الإنفاقِ على التعليمِ من الميزانيةِ: اجمعْ الإنفاقَ على التعليمِ عبر السنواتِ وقارنْها بإجماليِ الإنفاقِ الحكوميّ عبر السنواتِ.

احسبْ نسبةَ الإنفاقِ على التعليمِ من الدخلِ القوميّ: اجمعْ الإنفاقَ على التعليمِ عبر السنواتِ وقارنْها بجموعِ الدخلِ القوميّ عبر السنواتِ.

ملاحظاتٌ تطبيقيةٌ:

- النسبُ تعطيك فكرةً عن الاعتمادِ التاريخيّ على الموارِدِ الاقتصاديةِ.
- استخدمِ النتائجَ كمرشدٍ لبناءِ سيناريوهاتٍ مستقبليةٍ.

- **الإنفاقُ المتوقعُ من الموارِدِ الاقتصاديةِ للسنةِ التاليةِ**

- الهدفُ: ربطُ التقديراتِ المستقبليةِ بتوقعاتِ الاقتصادِ والميزانيةِ.
- الإجراءُ:

بناءً على النسبِ المحسوبةِ، استخدمْ توقعاتِ الميزانيةِ للسنةِ القادمةِ وتوقعاتِ الدخلِ القوميّ للسنةِ القادمةِ.

اضربْ النسبةَ في القيمِ المتوقعةِ للميزانيةِ والدخلِ القوميّ للحصولِ على تقديرينِ للإنفاقِ وفقَ كلّ مصدرٍ:

تقديرٌ من الميزانيةِ: الاعتمادُ على نسبةِ الإنفاقِ من الميزانيةِ مضروباً في الإنفاقِ الحكوميّ المتوقعِ للسنةِ القادمةِ.

تقديرٌ من الدخلِ القوميّ: الاعتمادُ على نسبةِ الإنفاقِ من الدخلِ القوميّ مضروباً في الدخلِ القوميّ المتوقعِ للسنةِ القادمةِ.

ملاحظاتٌ تطبيقيةٌ:

- هذهِ التقديراتُ تعطيك إطاراً من الاحتمالاتِ المستندةِ إلى التاريخِ والافتراضاتِ الاقتصاديةِ.
- استخدمْها لتوليدِ سيناريوهاتٍ مرتفعةٍ ومتوسطةٍ ومنخفضةٍ بحسبِ افتراضاتِك الاقتصاديةِ.

- **التقديرات الثلاثة للسنوات القادمة**

- الهدفُ: توفيرُ ثلاثةِ سيناريوهات ملموسةٍ تساعدُ على اتّخاذِ القرارِ.
- الإجراءاتُ:

التقديرُ المرتفعُ وهو أعلى قيمةٍ من بينِ التقديراتِ الثلاثةِ القائمةِ على الاتّجاه (المتوقعُ من النّمو)، ويفرضُ زيادةَ النفقاتِ التي ستُخصّصُ للتّعليمِ.

التقديرُ المنخفضُ: ويفرضُ انخفاضَ النفقاتِ التي ستُخصّصُ للتّعليمِ.

التقديرُ المتوسّطُ: وهو متوسطٌ بين العالي والمنخفضِ، وغالبًا ما يكونُ الخيارَ الأمثلَ والأكثرَ تحقُّقاً في المستقبلِ.

الطريقة الثالثة: حسابُ التكاليفِ بالاستنادِ إلى كلفةِ التّلميذ:

تقومُ الطريقةُ على ضربِ كلفةِ التلميذِ الواحدِ في كلِّ مرحلةٍ وكلِّ نوعٍ من التعليمِ بالعددِ المتوقعِ من التلاميذِ، ثم تجمعُ مختلفَ الكلفِ، وتراعى عدةُ اعتباراتٍ في ذلك الحسابِ، منها تأثيرُ حالاتِ التسربِ والإعادةِ في زيادةِ معدلِ الكلفةِ، ومنها تأثيرُ اختلافِ التكاليفِ بحسبِ نظامِ دوامِ التلاميذِ هل هو كاملٌ أم نصفيٌّ، وبحسبِ تغيرِ نسبةِ عددِ التلاميذِ إلى المعلمِ، ومنها تغيرُ أسعارِ الوسائلِ التعليميةِ والأراضي والأدواتِ، فهي غالباً ما تزدادُ من عامٍ إلى آخرَ، ما يزيدُ كلفةَ التلميذِ، وبالنظرِ إلى اختلافِ تغيرِ أسعارِ هذه العواملِ، فإن الحسابَ الدقيقَ لكلفةِ التلميذِ يتطلبُ تحليلَ هذه الكلفةِ إلى عناصرِها، وحسابَ تكلفةِ كلِّ عنصرٍ على حدةٍ، حتى يدخلَ في الحسابِ تغيرُ أسعارِ كلِّ عنصرٍ، وبالتالي تغيرُ كلفةِ التلميذِ نتيجةً لذلك.

الطريقة الرابعة: حسابُ التكاليفِ الجاريةِ بالاستنادِ إلى رواتبِ المعلمينَ

تستندُ الطريقَةُ إلى رواتِبِ المعلمينَ انطلاقاً من كونِ تلكَ الرواتِبِ تُشكِّلُ أعلى نسبَةٍ بينَ النفقاتِ الجاريَةِ، فهيَ في معظمِ الدولِ تُشكِّلُ من النفقاتِ الجاريَةِ نحوَ ٩٠% في التعليمِ الأساسِيّ، و٨٠% في التعليمِ الثّانويّ، و٧٠% في التعليمِ الثّانويّ والمهنيّ، و٦٠% في التعليمِ العاليّ. ويجري الحسابُ في هذهِ الطريقَةِ على مرحلتَينِ، فتُحسبُ في المرحلَةِ الأولى نسبَةُ النفقاتِ الجاريَةِ إلى رواتِبِ المعلمينَ في سنَةِ الأساسِ، وتُحسبُ في المرحلَةِ الثانيَةِ النفقاتُ الجاريَةُ في سنواتِ الخطَّةِ، ويجري الحسابُ بهذهِ الطريقَةِ على مرحلتَينِ:

المرحلةُ الأولى: حسابُ نسبةِ النفقاتِ الجاريةِ إلى راتبِ المعلمِ، وذلكَ عبرَ:

تحديدِ متوسطِ الراتبِ السنويّ للمعلمِ في سنةِ الأساسِ؛ وذلك بتقسيمِ مجموعِ رواتبِ المعلّمينَ في سنةِ الأساسِ على عددِ المعلمينَ فيها:

متوسطُ الراتبِ السنويّ للمعلمِ في سنةِ الأساس: مج ر.= [مج ر.÷ م.].
إذْ يشيرُ (م.) إلى عددِ المعلمينَ في سنةِ الأساس.
و (مج ر.) إلى مجموعِ رواتبِ المعلمينَ في سنةِ الأساس.
و (ر.) إلى متوسطِ الراتبِ السّنويّ للمعلّمِ في سنةِ الأساسِ.

ولما كانت نفقات التعليم الجارية تشمل رواتب المعلمين ونفقات أخرى، تُقدّر بنسبة معينة من ٢٠% إلى ٤٠%، كانَ لابد من حساب نسبة هذه النفقات الجارية الأخرى إلى رواتب المعلمين حتى نعرف المبلغ الذي ينبغي إضافته إلى متوسط راتب المعلم، وذلكَ وفق المعادلةِ:

نسج ر.= [مج نفج. ÷ مج ر.]
إذْ تُشيرُ (نسج ر.) إلى نسبةِ النفقاتِ الجاريةِ إلى راتبِ المعلّم.
و (مج نفج) إلى مجموع النفقات الجارية في سنةِ الأساس.

وتزيدُ هذه النسبةُ على الواحدِ بمبلغٍ معينٍ لا يتغيرُ كثيراً، كأنْ يكون ٠,١١ أو ٠,١٢، لذا يُعد مبلغاً ثابتاً، ويُرمز له بالحرفِ (ث)، وهو يمثل ما يُضاف إلى متوسطِ راتبِ المعلمِ من النفقاتِ الجاريةِ.

نسج ر.= [مج نفج. ÷ مج ر.] = (١+ث)

المرحلة الثانية: حسابُ التكاليفِ الجاريةِ في سنواتِ الخطةِ، وذلك عبرَ:

حساب متوسط راتب المعلم في كل سنة من سنوات الخطّة، ويتضمن ذلك زياداتِ الرواتبِ الناتجةَ عن الترقيةِ والتعديلِ الحكوميّ لمجاراة تَغيّر الأسعارِ.

المتوسطُ السنويّ للراتبِ في السنةِ القادمةِ (ر ن) = النسبةُ المئويةُ للزيادةِ على الرّاتب × راتبِ السنةِ الأساسِ، مضافاً إليه راتبُ السنةِ الأساسِ.

ر ن = (ز× ر.) + ر.

ويشيرُ (ز) إلى نسبةِ الزيادةِ في الراتبِ

و(ر ن) المتوسّطِ السّنويّ للراتبِ في سنةِ الأساسِ

وأما إجمالي النفقاتِ الجارية في السنة (ن)، فيُحسبُ من خلال المعادلةِ:

مجموع النفقاتِ الجارية في السنة ن (مج نفج ن) = راتب المعلم في السنة ن × عدد المعلمين في السنة ن × (١+ث ن)

مج نفج ن= ر ن × مج م ن× (١+ث ن)

الطريقة الخامسة: حسابُ التكاليفِ الجاريةِ بالاستنادِ إلى كلفةِ التلميذِ وراتبِ المعلم:

تستخدمُ الطريقةُ كلفةَ التلميذِ ورواتبَ المعلّمينَ، وتراعي زيادةَ عددِ التلاميذِ، والنسبة بين عددِ التّلاميذ وعدد المعلمينَ، وذلكَ وفقَ القوانينِ الآتيةِ:

- عددُ التلاميذِ (ذ) في الفئة العمريةِ (ع) = عدد الأطفال (ط) في الفئة العمرية (ع)× نسبة (معدّل) التحاقِ أطفالِ الفئةِ العمريّةِ (ع) بالتعلّم

ذ ع= ط ع × نس ح ع

- الكلفة الكلية (ف) لمجموع التلاميذ (ذ) في الفئة العمرية (ع)= عدد الأطفال (ط) في الفئة العمرية (ع)× معدل التحاقِ أطفالِ (ط) في الفئة العمرية (ع)× كلفة التّلميذ (ك) في الفئة العمرية (ع)

ف ع= ط ع× ح ع× ك ذ ع

- كلفةُ التّعليم الكلية = كلفة تعليم التّلميذ (ك ذ ع) × عدد التّلاميذ (ذ)

ف= ك ذ ع × ذ ع

- نسبة المعلمين إلى التّلاميذ= عدد المعلمين ÷ عدد التّلاميذ

نس م ذ ع= م ع ÷ ذ ع

- نفقات التّلميذ من رواتب المعلمين (ف ذ) = نسبة المعلمين إلى التّلاميذ (نس م ذ) × متوسط رواتب المعلمين (ر م)

ف ذ = نس م ذ × ر م

- كلفة التّلميذ الإضافية هي نسبة النفقة الكلية للتلميذ الواحد إلى نفقة التّلميذ من رواتب الهيئة التّعليميّة، ورمزها (١+ث ع):

(١+ث ع) = [النفقة الكلية للتلميذ في الفئة العمرية (ع) (ك ذ ع)] ÷ [متوسط رواتب المعلمين (ر م ع) × نسبة عدد التّلاميذ إلى المعلمين (نس م ذ ع)]

(+ث ع) = (ك ذ ع) ÷ [(ر م ع) × (نس م ذ ع)]

- كلفة التّلميذ الكلية (ك ذ ع) = نسبة المعلمين إلى التّلاميذ (نس م ذ) × متوسط راتب المعلم (ر م ع) × (١+ تكلفة التّلميذ الإضافية)

(ك ذ ع) = (نس م ذ) × (ر م ع) × (١+ث ع)

- مجموع نفقات تعليم فئة عمرية (ف ع) = عدد الأطفال (ط ع) × نسبة الالتحاق (نس ح ع) × نسبة المعلمين إلى التّلاميذ (نس ع م ذ) × متوسط راتب المعلم (ر م ع) × (١+ث ع)

(ف ع) = (ط ع) × (نس ح ع) × (نس ع م ذ) × (ر م ع) × (١+ث ع)

- النفقة الكلية الجارية للتربية (مجموع النفقات الجارية للتعليم) = عدد الأطفال في سن التعليم (ط) × معدل الالتحاق (نس ح) × نسبة المعلمين إلى التّلاميذ (نس م ذ) × راتب المعلّم (ر م) × (١+ث)

ف= ط × نس ح × نس م ذ × ر م× (١+ث)

- مجموعُ النفقاتِ الجاريةِ (ف ن) في السنةِ ن = رواتبُ المعلمينَ (مج ر) في السنةِ ن + نفقات جارية (نج) من غير رواتبِ المعلمينَ في السنةِ ن

ف ن = مج ر ن + نج ن

الطريقة السادسة: حسابُ تكلفةِ العناصرِ التفصيليّةِ:

إنَّ الأساليبَ التقليديَّةَ القائمَةَ على مجملِ الإنفاقِ الجاريِ، أو اعتماداً على نسبَةِ الرواتبِ وحدَها، تُغفِلُ عن تغيُّراتٍ هيكليَّةٍ وتذبذُباتٍ في الأسعارِ، فتؤثِّرُ بصورةٍ كبيرَةٍ في مجموعِ التكلفَةِ. لذا تُعتمَدُ أحياناً منهجيَّةٌ أكثرَ دقَّةً تُفصِّلُ تكاليفَ التعليمِ إلى عناصرَ فرعيَّةٍ وفقَ تصنيفٍ محدَّدٍ، عادةً إلى فئتَينِ رئيسيَّتَينِ: جاريَةٍ واستثماريَّةٍ، ويُتمُّ في الجاريَةِ تقديرُ تكاليفِ كلِّ عنصرٍ على حدَةٍ، مثلَ الجهازِ البشريِّ، وسائلِ التعليمِ، التسييرِ والصيانَةِ والخدماتِ، وتسديدِ القروضِ، في حينَ يُجرى تفصيلُ النفقاتِ الاستثماريَّةِ كشراءِ الأراضي وبناءِ المباني واستثمارِ الوسائلِ التعليميَّةِ الدائمَةِ، ومنَ المزايا الأساسيَّةِ لهذِه الطريقَةِ مراعاةُ التغيُّراتِ في كلِّ عنصرٍ وأسعارِهِ على مدى الزمنِ، وإدراجُها في الحساباتِ، لكنَّها تقتضي بياناتٍ إحصائيَّةً تفصيليَّةً وحساباتٍ للوصولِ إلى تقديراتٍ أقربَ إلى الواقِعِ، وبالتالي اتخاذُ القرارِ المناسبِ، ومن أساليبِها:

١- حسابُ تكاليفِ رواتبِ المعلمين:

تتغيرُ تكاليفُ رواتبِ المعلمينَ تبعًا لعواملَ عديدةٍ أهمها:

- سلمُ الرواتبِ وقواعدُ الترفيعِ ونسبتُه، ويزدادُ تغيرُ التكاليفِ عندما تدخلُ بعضُ التعديلاتِ على العواملِ المذكورةِ.
- تغييرُ معدلِ التلاميذِ إلى المعلمِ الواحدِ في الصفِ بزيادةٍ أو نقصانٍ.
- تغييرُ نسبةِ المعلمينَ المؤهلينَ إلى غيرِ المؤهلينَ، فالمؤهلونَ غالبًا ما يتقاضونَ رواتبَ أكثرَ.
- هرمُ الأعمارِ للمعلمينَ والقدمِ في الوظيفةِ، فالشبابُ غالبًا ما يتقاضونَ رواتبَهم أقلَ من المسنينَ والقدامى.
- نسبةُ المتزوجينَ إلى العازبينَ، المتزوجونَ الذكورُ غالبًا ما يتقاضونَ تعويضًا عائليًا.

ومن خلالِ المثالينِ الآتيين، ستتضحُ كيفيةُ تأثيرِ العواملِ السابقةِ في كلفِ التّعليمِ

المثالُ الأولُ: حسابُ تأثيرِ الترفيعِ

إذا كانَ البلدُ يتبعُ نظامَ الترقيةِ كلّ عام، فكمْ تبلُغُ تكلفةُ هذا الترفيعِ خلال سنواتِ الخطةِ؟

أولًا: نحسبُ النسبةَ المئويةَ لكلفةِ الترقيةِ السنويةِ وفقَ القانونِ:

النسبة المئوية لكلفةِ الترفيع السنوي (ز) = متوسط راتب المعلم في السنة ن÷ متوسط راتب المعلم (ر ن) في السنة (ن−١)

ز= (ر) ÷ [ر ن − ١]

ثانيًا: نحسبُ تكلفةَ الترفيعِ الآليةَ خلال مدةِ الخطّة بتطبيقِ النموذجِ وفقَ القانونِ:

كلفة الترفيع الآلي (تر) في راتب المعلم في السنةِ ن = نسبةُ الزيادةِ في راتبِ المعلمِ مرفوعةً إلى قوة ن (ز×ر)^{ن}

تر ن= (ز×ر)^{ن}

وعندَ حسابِ المتوسطِ الحسابيّ يُؤخذُ بالحسبانِ تغيّرُ عددِ المعلمينَ إلى جانبِ الفروقِ في الرواتبِ عندَ المعلمينَ الجدد.

المثالُ الثاني: حسابُ تكلفةِ تعديلِ حجمِ الصّف

نفترض أننا نريد تخفيض عدد التلاميذ للمعلم الواحد، فإنّ ذلك يتطلب زيادة عدد المعلمين وبالتالي زيادة التكلفة، ويمكن استخدام القانون الآتي الذي يعطي نتائج تقريبيةّ:

أولًا: نحسب معدل زيادة التكلفة في راتب المعلم من خلال القانون: معدل زيادة التكلفة في راتب المعلم تبعًا لتغييرِ حجْم الصّف (ز) = [راتب المعلم (ر)

في السنة (ن) × راتب المعلم في سنةِ الأساس (ر.)] ÷ راتب المعلم في سنة الأساس (ر.)

ز = [ر ن– ر.] / (ر.)

افترض:

ر. = ٤٠,٠٠٠ وحدة نقدية (راتب المعلم في سنة الأساس)

ر ن=42,000 وحدة نقدية (راتب المعلم في السنة n)

عدد المعلمين ثابت

حساب معدل زيادة التكلفة في راتب المعلم:

ز=40,000 ÷ 40,000 / (42,000 – 40,000)

ز=٢٠٠٠

نسبة الزيادة (بالنسبة المئوية):

= (رن – ر.) / ر. = ٢,٠٠٠ / ٤٠,٠٠٠ = ٠,٠٥ = ٥%

ثانياً: نحسبُ معدل زيادة تكلفة التّلميذ من راتب المعلم وفق القانون: معدلُ زيادةِ تكلفةِ التّلميذ من راتب المعلّم = معدلُ زيادةِ راتبِ المعلم ÷ عددُ التّلاميذ.

٢– حسابُ التكاليفِ الجاريةِ للوسائلِ التّعليميّةِ والمباني المدرسيّةِ

تحتاجُ الوسائلُ التّعليميّةُ من كتبٍ وأجهزةٍ ووسائلَ سمعيّةٍ وبصريّةٍ وسواها إلى نفقاتٍ جاريةٍ لشرائِها وتسييرِها وصيانتِها، وكذلكَ تحتاجُ المباني التّعليميّةُ إلى نفقاتٍ جاريةٍ لتسييرِها وصيانتِها فضلاً عن النفقاتِ الرأسماليّةِ التي تُخصّصُ لشراءِ الأراضي وبنائِها وتجهيزِها بالوسائلِ الدائمةِ:

٢-١- حسابُ كلفةِ شراءِ الوسائلِ التّعليميّةِ:

يتطلبُ الحسابُ تحديدَ أنواعِ الوسائلِ المطلوبةِ والكميةِ التي ينبغي شراؤُها من كلّ نوعٍ، والأسعارِ الحاليّةِ والمتوقعةِ لها خلالَ سنواتِ الخطّةِ.

ويُستعانُ في تحديدِ الأسعارِ المتوقعةِ مستقبلاً بالأرقامِ البيانيّةِ للأسعارِ النسبيّةِ للوسائلِ، وكذلكَ بالأرقامِ البيانيّةِ للتضخّمِ الماليّ، وتُؤخذُ النّسبُ المئويّةُ لتغيّرِ الأسعارِ في العامِ أو خلالَ سنواتِ التنبؤِ، وتُضافُ إلى الأسعارِ الحاليّةِ.

وعندَ التّخطيطِ لشراءِ الأجهزةِ المُكلفةِ تُجرى دراسةٌ تقويميّةٌ لعددٍ من مشاريعِ الشراءِ، ثم تُقارنُ النتائجُ ببعضِها توصّلًا إلى اختيارِ المشروعِ الأفضلِ.

٢-٢- حساب اهتلاك الأجهزة والمباني المدرسية:

يُقصَدُ بالاهتلاكِ التناقصُ الفعليُّ في قيمةِ المباني المدرسيةِ وتجهيزاتِها نتيجةَ الاستهلاكِ والاستخدامِ مع مرورِ الزمنِ، وهو يدخلُ ضمن حسابِ التكلفةِ لإيضاحِ المبالغِ اللازمةِ لتعويضِ هذا الاهتلاكِ تتضمنُ عمليةُ تقديرِ تكاليفِ الاهتلاكِ مسحًا شاملًا لجميعِ المباني والتجهيزاتِ القائمةِ فيها وتحديدِ قيمةِ كلٍّ منها وعمرِها الاقتصاديّ.

ويمكنُ توجيهُ التصنيفِ للمباني والتجهيزاتِ بحسبِ اختلافِ الأسعارِ الواردِ في المناطقِ الجغرافيةِ، إذ تختلفُ أسعارُ الأراضي والأبنيةِ بين المدنِ الكبرى والصغرى والقرى. بناءً عليه يمكنُ اعتمادُ تصنيفٍ ثلاثيٍّ: أولًا على أساسِ المناطقِ (مدنٍ كبرى، مدنٍ صغرى، قرى) أو (مدنٍ وأريافٍ)، ثم تصنيفُ المباني ضمن كلّ منطقةٍ بحسبِ حالتها الراهنةِ إلى حسنةٍ، متوسطةٍ، سيئةٍ، بما يعكسُ عمرَها الاقتصاديَّ المتوقعَ.

بعد ذلك يتمُّ تقديرُ مساحةِ كلّ فئةٍ من المباني وقيمتِها النقديةِ وعمرِها الاقتصاديّ، وبهذا يتمُّ بناءُ جداولِ الاهتلاكِ بشكلٍ يعكسُ التغيراتِ في قيمِ العناصرِ

وأسعارِها عبر الزمنِ، مما يتيحُ احتسابَ مخصصاتِ الاهتلاكِ بشكلٍ دقيقٍ ومتكاملٍ يواكبُ الواقعَ المحليَّ.

إذًا، تُقدّرُ مساحة كُلّ فئة من المبانِي والقيمُ النقدية لها، ثم تُطبق المعادلة:

$$\text{قث} = \frac{\text{قه}}{\text{ز}} \times [1 + \frac{1}{(1 + \text{ز})^{\text{عق}}}]$$

حيث إنّ: قث هي القيمةُ الأصليّةُ للاستثمار

عق: العمر الاقتصادي للمبنى

ز: معدل التحيين؛ جعلُ القِيَم والأسعار متوافقةً مع الأسعارِ الحاليّة

قه: قيمةُ الاهتلاك السنوي وهو المطلوبُ حسابُه

مثال رقمي مبسّط:

افترض ما يلي:

قث = ١,٠٠٠,٠٠٠ (قيمة الاستثمار الأصلية بالوحدة النقدية)

عق = ٢٠ سنة

ز = ٠,٠٥ (أي ٥% معدل التحيين السنوي)

نحسب الطرف الأيمن: [١ + ١/ (١ + ز) $^{\text{عق}}$)]

(١ + ز) = ١,٠٥

(١,٠٥) $^{(٢٠)}$ ≈ ٢,٦٥٣٣

١/ (١,٠٥) $^{(٢٠)}$ ≈ ٠,٣٧٦٩

١ + ٠,٣٧٦٩ ≈ ١,٣٧٦٩

ثم نقسم قث على الناتج ثم نضرب بمقدار ز:

قه/ ز = ١,٠٠٠,٠٠٠ / ٠,٠٥ = ٢٠,٠٠٠,٠٠٠

قه/ ز × [١ + ١/ (١ + ز) $^{\text{عق}}$] ≈ ٢٠,٠٠٠,٠٠٠ × ٠,٠٥ ≈ ٣٦٣١٣

النتيجة:

قه (قيمة الاهتلاك السنوي المفترض وفق هذه المعادلة) تقريباً ٣٦٣١٣ وحدة نقدية في السنة.

٢-٣- حسابُ تكلفةِ تسيير المباني واستخدامِ الوسائل التّعليميّة:

يشيرُ التسييرُ إلى النفقاتِ التشغيليةِ اليوميةِ اللازمةِ لإدارةِ المبنى المدرسيّ وتجهيزاتِه وتشغيلِ كلٍّ منهما. وهناك فئتان رئيستان من كلَف التسيير:

كلفُ التسييرِ العامةِ للمباني: وتشملُ: التهويةَ والتبريدَ والإضاءةَ والتنظيفَ والصيانةَ العامةَ للمبنى، وأجورَ العاملينَ المرتبطينَ بهذه الخدماتِ (فنيينَ، عمالَ نظافةٍ، مشرفينَ، إلخ)، والنفقاتِ المرتبطةَ باستعمالِ الكهرباءِ والماءِ والوقودِ والتكاليفِ التشغيليةِ الأخرى المرتبطةِ بتشغيلِ المدرسةِ يوميًا. وتتأثرُ هذه النفقاتُ بحداثةِ المبنى، وحجمِه، وموقعِه الجغرافيّ، ولها أثرٌ في استهلاكِ الكهرباءِ والوقودِ والماءِ وفقًا لطبيعةِ المبنى والاستخدامِ والموقعِ والحجمِ؛ فالمبنى الأحدثُ قد يحتاجُ تقليلًا أو زيادةً في نفقاتِ التسييرِ اعتمادًا على أنظمةِ التهويةِ والتبريدِ والإضاءةِ والتشغيلِ. والموقعُ الجغرافيُّ يؤثرُ على تكاليفِ التدفئةِ وتكاليفِ الكهرباءِ والماءِ وأجورِ التشغيلِ كما هي الحالُ في المناطقِ الباردةِ التي تتطلبُ تكلفةً أكبرَ للتدفئةِ. والحجمُ الأكبرُ قد يُخفِضُ تكلفةَ التلميذِ الواحدِ من التسييرِ حتى يصلَ حجماً معيناً، ثم يبدأُ الانخفاضُ بالتباطؤِ عند تجاوزِ حدِّ عددِ التلاميذِ.

كلفُ تسييرِ الوسائلِ التعليميةِ: تتعلقُ بأجهزةِ المخبرِ والوسائلِ السمعيةِ-البصريةِ وغيرِها، والاستهلاكِ المرتبطِ بها من كهرباءِ وتكاليفِ تشغيلِها، وتختلفُ باختلافِ كميةِ الوسائلِ ونوعيّتِها وخصائصِها التقنيةِ. والهدفُ من الحسابِ هو تقديرُ النفقاتِ الحاليةِ ثم إضافةُ تكاليفِ التجديداتِ المقترحةِ وتعديلُ التكاليفِ بمعدلِ تغيرِ الأسعارِ، وأخيرًا حسابُ تكلفةِ التلميذِ الواحدِ في السنةِ المعينةِ.

- حسابُ كلفةِ التسييرِ المستقبليّةِ: ولحسابِ هذهِ الكلفةِ نتبعُ ما يأتي:

١. حسابُ نفقاتِ التسييرِ الحاليّ

عند حسابِ نفقاتِ التسييرِ الحاليّ نتبعُ ما يأتي:

جمعُ النفقاتِ التشغيليةِ الحاليةِ المرتبطةِ بالمباني والوسائلِ التّعليميّةِ، وإذا لم تتوافرْ بياناتٌ كاملةٌ، استخدامُ بياناتٍ إحصائيةٍ من عيناتٍ موثوقةٍ، ثمّ وصفُ النفقاتِ بحسبِ الفئةِ مع تفصيلِ تكاليفِ الكهرباءِ، الماءِ، الوقودِ، العمالةِ، والصيانةِ، وتؤخذُ العواملُ المؤثرةُ بالحسبانِ مثلَ حالةِ المبنى وحداثتِه، حجمِه، موقعِه، وعددِ التلاميذِ المستفيدينَ. وأخيرًا مراعاةُ خصائصِ الوسائلِ التعليميةِ من حيثُ الكميةُ والنوعُ والكفاءةُ والتقنيةُ.

٢. حساب نفقاتِ التسيير عند التحديث/التجديد

عندَ حسابِ نفقاتِ التسييرِ عند التحديثِ نتبعُ ما يأتي:

تحديدُ التجديداتِ المقترحةِ خلالَ مرحلةِ التنبؤِ (مثلًا: تحديثُ أنظمةِ التهويةِ، إضافةُ أجهزةٍ سمعيةٍ–بصريةٍ، تحسينُ الإضاءةِ)، ثمّ وضعُ قائمةٍ لأنواعِ التجديداتِ وصفاتِها وكمياتِها وكلفتِها التشغيليةِ المتوقعةِ. وأخيرًا أخذُ عواملِ التأثيرِ في كلّ نوعٍ من الوسائلِ التعليميةِ بالحسبانِ (نوعُ الوسائلِ، كفاءتُها، استهلاكُ الكهرباءِ، تكلفةُ التشغيلِ).

٣. جمعُ تكاليفِ التسييرِ الناتجةِ عن التجديداتِ وإضافتِها إلى النفقاتِ الحاليةِ للحصولِ على مجموع التكاليف المستقبلية للتسيير.

٤. تعديلُ الأسعارِ بحسبِ التوقعِ المستقبليّ

تعديلُ التكاليفِ بمعدلِ تغييرِ الأسعارِ خلالَ فترةِ التنبؤِ لتصبحَ قابلةً للمقارنةِ مع الأسعارِ الراهنةِ؛ فإذا كانَ حسابُ تكلفةِ التلميذِ الواحدِ في السنةِ المعينةِ مطروحًا، يتمُّ تقسيمُ مجموعِ التكاليفِ لسنةٍ معينةٍ على العددِ المتوقعِ من

التلاميذِ في تلكَ السنةِ، ومن ثمّ دراسةُ الفروقِ بين التكلفةِ الحاضرةِ والتكلفةِ المستقبليةِ كجزءٍ من الموازنةِ والتخطيطِ.

٢-٤- حساب تكلفة صيانة المباني والأجهزة التّعليميّة

تكاليف صيانة المبنى والأجهزة التعليمية هي النفقات اللازمة للحفظ المستمرّ له، وتمكينِ استخدامِ البيئة التّعليميّة الماديةِ بكفاءة، وهذه التكاليف تُحسبُ لإدخالها ضمنَ التكاليف الجاريةِ آخذين بالحسبانِ اختلافَها بين سنةِ الأساس وسنواتِ الخطّة؛ وذلكَ بسببِ الاهتلاكِ الحاصلِ في المبنى والتجهيزات، بالإضافةِ إلى التجديداتِ التي تتطلّبُ نفقاتِ صيانةٍ، ويُتبعُ في حسابِها ما يأتي:

- **احتسابُ معدلِ الاهتلاكِ في المبنى والتجهيزاتِ**؛ إذ تتراوحُ معدلاتُها بين ٠% و١٠٠%. وتُستَخدمُ قيمةُ الأقسامِ في حالتِها الجديدةِ لتحديدِ الكلفةِ النسبيةِ لكلِّ قسمٍ مقارنةً بتكلفةِ المبنى الكليةِ، في حين تُستخدمُ معادلةُ متوسطِ تكلفةِ الصيانةِ السنويةِ لتحويلِ الاهتلاكِ إلى تكلفةٍ تشغيليةٍ سنويةٍ تُدمَجُ ضمن الميزانيةِ والتخطيطِ.
- **التصنيفُ المقترحُ المثالي للمباني والتجهيزاتِ وفقَ معدلِ الاهتلاك**؛ فإذا كانَ معدلُ الاهتلاكِ يتجاوزُ ٢٥%، فالمباني والتجهيزاتُ تحتاجُ إلى إصلاحاتٍ أساسيةٍ واستثمارٍ جديدٍ لإعادةِ الأقسامِ المتهالكةِ إلى قيمتِها الأصليةِ، ومنهُ فالاستثمارُ يدخلُ ضمن التكاليفِ الرأسماليةِ. أما إذا كانَ معدلُ الاهتلاكِ ما بين ٠% و٢٥%، فالمباني والتجهيزاتِ بحاجةٍ إلى ترميمٍ يعيدُها إلى حالتِها الأصليةِ وقيمتِه، وعندئذٍ تُعدّ تكلفةُ الترميمِ جزءًا من الصيانةِ الجاريةِ.
- **طريقةُ تقديرِ قيمةِ أقسامِ المبنى وصيانتِها**: تُقدَّرُ قيمةُ أقسامِ البناءِ في حالتِها الجديدةِ بعد الترميمِ/الإصلاحاتِ الأساسيةِ، ويُستخدمُ هذا التقديرُ

لتحديدِ الكلفةِ النسبيةِ لهذه الأقسامِ نسبةً إلى تكلفةِ المبنى الكليةِ، وكلفةُ صيانةِ هذه الأقسامِ بناءً على خصائصِها الفنيةِ والعمرِ الاقتصاديّ لها.

- **يتمّ حسابُ متوسط الكلفة السنوية للصيانة، بتطبيق المعادلة الآتية:**

متوسطُ الكلفةِ السنويةِ للصيانةِ (ص)= كلفةُ الصيانةِ خلالَ العمرِ الاقتصاديّ للمبنى (أص)÷ العمرُ الاقتصاديّ للمبنى (عق)

ص= (أ ص) ÷ (عق) %

ص: متوسطُ الكلفةِ السنويةِ للصيانة محسوبةً بنسبتها المئويةِ من القيمةِ الكليةِ للمبنى

عق: العمرُ الاقتصاديّ للمبنى (مدة الاهتلاك)

أ ص: كلفةُ الصيانةِ الكليةِ لعنصرِ البناء خلال المدة (عق) محسوبةً بالنسبةِ المئويةِ من قيمةِ المبنى الكلّيةِ.

ويمكنُ حسابُ كلفة الصيانة الكلية (أ ص)، بتطبيق المعادلة: كلفةُ الصيانةِ الكليةِ (أ ص) = [النسبةُ المئويةُ لاستبدالِ العنصر (ب)× النسبةُ المئوية للكلفة الأصلية للعنصر (ق)] ÷ ١٠٠

أ ص= [ب × ق] ÷ ١٠٠

ق: الكلفةُ الأصليةُ لعنصرِ البناءِ محسوبةً بالنسبةِ المئوية إلى قيمة المبنى كلّهِ.

ب: النسبةُ المئويةُ لاستبدالِ العنصرِ خلالَ (عق) (العمرُ الاقتصاديّ المختارُ للمبنى)

وبتطبيقِ المعادلةِ التاليةِ على مجملِ عناصرِ البناءِ؛ نحصلُ على ميزانيّةٍ سنويّةٍ إجماليّةٍ للصيانةِ تتراوحُ نسبتُها بين ٢% و٥% من قيمةِ الاستثمارِ:

ص = [ب× ق] ÷ ١٠٠عق

مثال (١)

لديك المعطياتُ الآتيةُ، احسبِ الكلفةَ السنويةَ لصيانةِ الجزءِ المعنيّ من بناءٍ ما:

الكلفةُ الأصليةُ لعنصرِ البناء: ب = ١٢٠,٠٠٠ وحدةً نقديةً

النسبةُ المئويةُ لاستبدالِ العنصرِ خلالَ عمرِهِ الاقتصادي: ق = ٢٠%

العمرُ الاقتصاديّ المختارُ للمبنى (عق): عق = ١٠ سنوات

تطبيقُ المعادلة: ص = (ب × ق) ÷ ١٠٠عق

وهكذا نجد أنّ الكلفةَ السنويةَ المقدّرةُ للصيانةِ/استبدالِ العنصر= ٢,٤٠٠ وحدة نقدية

٣- حسابُ تكلفةِ الخدماتِ الاجتِماعيّة

تشملُ الخدماتِ الاجتماعيةَ المدرسيةَ؛ كالملابسِ واللوازمِ المدرسيةِ، الصحةِ والضمانِ الاجتماعيّ، التغذيةِ، السكنِ، مطاعمِ الطلبةِ، والنقلِ المدرسي، وتختلفُ من بلدٍ لآخرَ وحتى من مدرسةٍ لأخرى، ما يجعلُ حصرَ التكاليفِ وحسابَها تحدياً. ويمكن تلخيصُها بطريقتينِ:

- طريقةٌ عامةٌ من دونِ تفصيلٍ: حسابُ جملةِ التكلفةِ في سنةِ الأساسِ واستخدامُها في سنواتِ الخطةِ، أو حسابُ تكلفةِ التلميذِ الواحدِ في سنةِ الأساسِ وتطبيقُها سنويًا، ومعادلتُها:

(ج ن) الكلفةُ الاجتِماعيّةُ للتلميذِ في السنةِ ن = (ز ن) معدلُ الزيادةِ الفعليةِ للكلفةِ الاجتِماعيّةِ ز في السنةِ ن × الكلفةُ الاجتِماعيّةُ للتلميذِ في سنةِ الأساسِ (ج.)

أما خلالَ سنواتِ الخطّةِ فتصبحُ: (ج ن) الكلفةُ الاجتِماعيّةُ للتلميذِ في السنةِ (ن) = ج. الكلفةُ الاجتِماعيّةُ في سنةِ الأساسِ × (١ + ز) معدلُ الكلفةِ الاجتِماعيّةِ في السنةِ.

ج ن = ج.×(١+ز)^{ن}

مثال (٢)

إذا ج = ١,٢٠٠ وحدة نقدية

ز = ٠,٠٥

ن = ٠ للسنة الأساسية (ج) أو ج٠ = ١,٢٠٠ وحدة نقدية

- للسنة ١: ج١ = ١,٢٠٠ × (١ + ٠,٠٥) ^{١} = ١,٢٠٠ × ١,٠٥ = ١,٢٦٠ وحدةً نقدية
- للسنة ٢: ج٢ = ١,٢٠٠ × (١,٠٥) ^{٢} ≈ ١,٢٠٠ × ١,١٠٢٥ ≈ ١,٣٢٣ وحدةً نقدية
- للسنة ٣: ج٣ ≈ ١,٢٠٠ × (١,٠٥) ^{٣} ≈ ١,٢٠٠ × ١,١٥٧٦ ≈ ١,٣٨٩ وحدةً نقدية

– طريقةٌ تفصيليةٌ: تصنيفُ الخدماتِ إلى فئاتٍ رئيسيةٍ (صحةٍ، ضمانٍ اجتماعيٍّ، منحٍ، نقلٍ، تغذيةٍ، سكنٍ)، وتصنيفُ المستفيدينَ إلى فئاتٍ مثلَ خارجيٍّ/داخليٍّ/نصفِ داخليٍّ/منقولٍ/ممنوحٍ، ثم احتسابُ المتوسطاتِ والتكاليفِ لكلِّ فئةٍ وربطُها بعددِ المستفيدينَ وتوزيعُها زمنيًّا في الخطةِ مع توثيقِ البياناتِ المتاحةِ، ومعادلتُها:

ج ن = (ز١ × ج خ. ×م خ ن) + (ز٢× ج د.× م د ن) + (ز٣× ج ص.× م ص ن)

ج ن: هي متوسطُ الكلفةِ الاجتماعيةِ للتلميذِ في السنةِ ن للخطةِ.

ز ١: معدلُ زيادةِ كلفةِ الخدمةِ الاجتماعيةِ للتلميذِ الخارجيّ.

ز ٢: معدلُ زيادةِ كلفةِ الخدمةِ الاجتماعيةِ للتلميذِ الداخليّ.

ز ٣: معدلُ زيادةِ كلفةِ الخدمةِ الاجتماعيةِ للتلميذِ نصفِ الداخليّ.

ج ح.: الكلفةُ الاجتماعيةُ للتلميذِ الخارجيّ في سنةِ الأساسِ.

ج د.: الكلفةُ الاجتماعيةُ للتلميذِ الداخليّ في سنةِ الأساسِ.

ج ص.: الكلفةُ الاجتماعيةُ للتلميذِ نصفِ الداخليّ في سنةِ الأساسِ.

م خ ن: المعدلُ المئويُّ لعددِ التلاميذِ الخارجيينَ بالنسبةِ لمجموعِ التلاميذِ في السنةِ ن.

م د ن: المعدلُ المئويُّ لعددِ التلاميذِ نصفِ الداخليينَ بالنسبةِ لمجموعِ التلاميذِ في السنةِ ن.

م ص ن: المعدلُ المئويُّ لعددِ التلاميذِ نصفِ الداخليينَ بالنسبةِ لمجموعِ التلاميذِ في السنةِ ن.

ثم نحصلُ على مجموعِ الكلفةِ الاجتماعيةِ المطلوبةِ (مج ج ن) في السنةِ ن؛ بضربِ متوسطِ الكلفةِ المحسوبةِ للتلميذِ (ج ن) بعددِ التلاميذِ في السنةِ ن (مج ذ ن).

مج ج ن= ج ن× مج ذ ن

الطريقةُ السابعة: حساب التكلفة الرأسمالية: وتشملُ: الأرضَ، البناءَ، والتجهيزاتِ طويلةَ الأجلِ.

- الأرضُ: تُقاسُ بالمترِ المربعِ، ثم يتمُّ ضربُ المساحةِ بسعرِ المترِ، ويُعالَجُ الاختلافُ الجغرافيُّ بتصنيفِ الأراضي بحسبِ المناطقِ وإحصاءِ المساحاتِ في كلِّ منطقةٍ ثم حسابُ السعرِ الإجماليّ وفقَ ذلكَ.
- البناءُ: يُحسبُ بناءً على كلفةِ بناءِ المترِ المربعِ أو المترِ المكعبِ، ويُؤخَذُ بالحسبانِ عددُ الطوابقِ، المنطقةِ، وغيرها من العواملِ. ويُنصَحُ بتصنيفِ مشاريعِ البناءِ وفقًا لعواملِ التكلفةِ، ثم حسابُ كلفةِ كلِّ مجموعةٍ ثم جمعُها. ومن ثم إضافةُ تقديراتِ تغيُّرِ الأسعارِ مستقبلًا.
- التجهيزاتُ غيرُ الجاريةِ: تُحدَّدُ التجهيزاتُ الموضوعةُ في الخطةِ مع المواصفاتِ والأسعارِ الحاليةِ والمتوقعةِ، وتُحسبُ التكلفةُ المطلوبةُ بناءً على عددِ الأجهزةِ والأسعارِ لكلِّ صنفٍ.

وعند التخطيطِ لمشروعٍ استثماريّ (تشييدِ بناءٍ أو شراءِ جهازٍ مكلفٍ)، تُجرى دراسةٌ تقديريةٌ للمشروعِ وعدةِ مشاريعَ بديلةٍ، ومن ثم اختيارُ المشروعِ الأفضلِ من خلالِ ما يأتي:

١. حسابُ كلفةِ الصيانةِ والتسييرِ خلالَ السنواتِ الأولى، والثانيةِ والأخيرةِ من العمرِ الاقتصاديّ للمشروعِ؛ باستخدامِ القيمِ الحاليّة.
٢. حسابُ عائداتِ المشروعِ بالقيمِ الحاليةِ خلالَ السنواتِ نفسها.
٣. مقارنةُ الكلفةِ بالعوائدِ للوصولِ إلى الفوائدِ الصافيةِ للمشروعِ.

ثمّ تطبيقُ المعادلةِ العامةِ للفائدةِ الصافيةِ:

$$ف = ث + \frac{ع1 - ت1}{1 + ز} + \frac{ع2 - ت2}{2\hat{}(1 + ز)} + \frac{ع ن - ت ن}{2\hat{}(1 + ز)}$$

حيث ف: فوائدُ المشروع

ث: القيمةُ الحاليّة للاستثمارِ

ع١، ع٢، ع ن: عائداتُ المشروع خلالَ السنواتِ الأولى والثانيةِ والأخيرةِ من عمرِ المشروعِ.

ت١، ت٢، ت ن: نفقاتُ التسييرِ والصيانةِ خلالَ السنواتِ الأولى والثانيةِ والأخيرةِ من عمرِ المشروعِ.

ز: معدل التحيين (التحويلِ إلى القيمةِ الحاضرة).

فإذا كانتْ (ف) إيجابيّةً (أكبر من ٠) فالمشروعُ ذو فائدةٍ صافيةٍ؛ بمعنى أنّ فوائدَه تفوقُ نفقاتِه.

ثم تُقارنُ قيمُ (ف) العائدةُ إلى كُلّ المشاريعِ لاختيارِ الأنسبِ للاستثمارِ.

ثانيًا: تمويلُ التّعليم

١- مفهومُ تمويلِ التّعليم

يُعدّ التعليمُ عمليةً مكلفةً للدولِ، وتتطلبُ تمويلاً كبيراً لتغطيةِ نفقاتِ بناءِ المدارسِ والمعاهدِ والجامعاتِ، وتجهيزِها بالمعداتِ اللّازمةِ، إلى جانبِ أجورِ المعلّمين والإداريّين الذينَ يديرونَ العمليّة التّعليميّة. وقد تعدّدتْ مفاهيمُ تمويلِ التّعليم، وتراوحتْ بينَ المنظورينِ المحدودِ والشّموليّ، وفيما يأتي وصفٌ لهُ، ولأكثرِ تعريفاتِه شيوعاً:

أشارَ تقريرُ اليونسكو (٢٠٠٥) إلى أنّ الإنفاقَ على التّعليم يزدادُ كلّ عامٍ بازديادِ الحاجةِ والطلبِ على الإنفاقِ، وترتفعُ نسبُ التخصيصِ له من الميزانيّة العامةِ بارتفاعِ الدخلِ القوميّ، ويرتبطُ ذلكَ بطبيعةِ الدّول، وبمدى تكفّلِها بتعليمِ مواطنيها، وبمدى اشتراكِ المؤسساتِ الخاصّةِ بالتّعليم.

كما أشارَ حديثاً إلى أنّ تمويلَ التّعليم ينطلقُ من مصادرَ عدّةٍ للإنفاق: الإنفاقُ الحكوميّ، والمساعداتُ الدّوليّةُ، والمصادرُ الخاصةُ، ويُعد عنصرًا أساسيًا لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التّعليم (اليونسكو (UNESCO) – ٢٠٢٢).

عرّفَ البحيري (٢٠٠٤) تمويلَ التّعليم بأنّه: مجموعُ الواردِ الماليّة المخصّصةِ للتّعليم الجامعيّ من الموازنةِ العامةِ للدولةِ أو من بعضِ المصادرِ الأخرى مثلَ الهباتِ، والتبرّعاتِ، والرّسومِ الطّلابية، أو المعوناتِ المحلّيةِ والخارجيّة، وإدارتِها بفاعليّةٍ؛ بهدفِ تحقيقِ أهدافِ التّعليمِ الجامعيّ خلالِ فترةٍ زمنيّة محدّدة.

وعرّفه آل مهدية (٢٠٢٥) بأنّه: عمليةُ تحليلِ الواردِ والمخصّصاتِ، وطرائقِ التّمويلِ، والبدائلِ المقترحةُ له، ومصادرِها المختلفةِ. وكذلك يعني: توفيرَ مصادرَ ماليةٍ لتغطيةِ الاحتياجاتِ المادية والبشريّة والمعرفيّة للمؤسّسةِ التّعليميّةِ في مختلفِ مراحلِ التّعليم؛ لتحقيقِ أهدافِها التربويّةِ والتأهيليّةِ، وبما يتناسبُ مع متطلباتِ سوقِ العملِ.

وهكذا، يُمكنُ القولُ إنّ تمويلَ التعليمِ: تخصيصُ الواردِ الماليّةِ اللازمةِ للمؤسّساتِ التّعليميةِ، لتطويرِها، وأداءِ مُهماتِها ووظائفِها، وتوفيرِ بيئةِ تعلّمٍ مناسبةٍ، وذلك بهدفِ تجويدِ الخدماتِ المقدّمةِ للطالِبِ، ورفعِ كفاءتِها.

٢- الإنفاقُ الحكوميّ على التعليم

لفهمِ الإنفاقِ الحكوميّ، ينبغي توضيحُ دلالةِ مفهومينِ هما الإنفاقُ الحكومي والموازنة العامّة، فالإنفاقُ الحكوميّ يشيرُ إلى مبلغٍ نقديّ يخرج من الذمة المالية للدولة لإشباع حاجة عامة، كما تقوم الدولةُ بإنفاقِ مبالغَ نقديةٍ للحصول على السلعِ والخدماتِ اللازمةِ لنشاطها (عايب، ٢٠١٠)

في حين تشيرُ الموازنةُ العامة للدولة إلى خطةٍ ماليّةٍ تخدمُ متّخذَ القرارِ، وأغراضُها رقابيةٌ للوصولِ إلى الهدفِ؛ أي خطةٌ تسهمُ في تشغيلِ الموارِدِ البشريةِ الماديّةِ والاقتصاديةِ وكلّ الموارِدِ في المجتمعِ عبرَ تقديراتٍ لنفقاتٍ تسهمُ في التشغيلِ وتوقعاتٍ للإيراداتِ، وتحاولُ الموازنةُ بإيراداتها أن تغطيَ تلك النفقاتِ التي أنفقتْها الحكومةُ (الجميل، ٢٠٢١).

وتتفاوتُ الدول في تخصيصِ ميزانياتها للتعليم؛ وشاعَ أنْ تكونَ نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم من ١٤% إلى ١٧% من موازناتها العامة؛ أي ٤% إلى ٥% من الدخلِ القومي إلى الناتج القومي الإجمالي، وقد انتهجت نسبَ التخصيصِ السّابقة دولٌ عربيّةٌ عديدةٌ (المالكي، ٢٠١٣).

وقد يشكّلُ الإنفاقُ الحكوميّ المصدرَ الرئيسَ والوحيدَ لتمويلِ التّعليمِ في الدّولةِ، لاسيّما إذا كانت تمنعُ التّعليم الخاصّ، فتجعلُهُ مجانيّاً، وتتولّى ذاتُها الإنفاقَ على تعليمِ الأفراد في المراحلِ كافةً، وذلكَ يقودُ إلى تقصّي أساليبِ الإنفاقِ الحكوميّ (رحمة، ٢٠٠٧):

٢-١- أسلوبُ الإنفاقِ المعتمدِ على السلطاتِ المركزيةِ: يكونُ التمويلُ هنا محصوراً بالخدماتِ المقدَّمةِ من السّلطةِ المركزيّةِ، ومنظّماً، ومخططاً له، ومدروساً. غيرَ أنّه قد يزيدُ الأعباءَ الماليّة والإداريّة والفنيّةَ على السّلطةِ المركزيّةِ، وقد تعاني بعضُ المناطقِ من إغفالِ بعضِ حاجاتِها، ومحدوديّةِ الخدماتِ التّعليميّة فيها، إلى جانبِ تقييدِ الحريّاتِ النسبيّةِ للإداراتِ المحلّيةِ؛ إثرَ تبعيّتِها المباشرةِ للسّلطةِ المركزيّةِ، فلا تتمكّنُ من تسييرِ التّعليمِ بما يتناسبُ مع طبيعةِ المناطقِ.

٢-٢- أسلوبُ الإنفاقِ المعتمدِ على السّلطاتِ المحلّيةِ: يعتمدُ التمويلُ هنا على تركِ الإنفاقِ للسلطاتِ المحلّيةِ، ويتمّ ترشيدُهُ وتوزيعُه بحسبِ الاحتياجاتِ التفصيليّةِ للمنطقةِ، مع إمكانيّةِ التوسّعِ في التعليمِ بحسبِ الحاجاتِ الفعليّة. غيرَ أنّ هذا الأسلوبَ قد يزيدُ أعباءَ الإداراتِ المحلّيةِ إلى درجةِ العجزِ عن توفيرِ

النفقاتِ المطلوبةِ، لا سيّما عند محدوديةِ الثروةِ، وقلّةِ الدّخلِ، وكثرةِ الولاداتِ، ما يرفعُ نسبةَ الطلابَ في سنّ التعليمِ، وطلبَ التوسّعِ فيهِ، ومن ثمّ الإنفاقَ عليهِ.

٢-٣- أسلوبُ الإنفاقِ المعتمدِ على السلطتينِ المركزيّةِ والمحليّةِ: ويمثّلُ اتجاهَ أكثرِ البلدانِ، ويقومُ على مبدأ الشراكةِ في الإنفاقِ والتكافلِ؛ إذ تسدُّ كلّ جهةٍ الثغراتِ التّمويليّةَ للجهةِ الأخرى، فتُمكّنُ الدولةَ من التوزيعِ العادلِ والمتساوي للتّعليمِ بين المناطقِ الفقيرةِ والغنيّةِ معًا. غيرَ أنّ هذا الأسلوبَ لهُ تحديّاتُه؛ كعدمِ وجودِ أسسٍ واضحةٍ لتوزيعِ السلطةِ المركزيّةِ لمساعداتِها، أو لضمانِ العدالةِ التّعليميّةِ، أو لتكافؤِ الفرصِ؛ نتيجةً لتعدّدِ العواملِ والسماتِ المميزة للمناطقِ؛ عددُ السكانِ، عددُ تلاميذِ سنّ التّعلُّم، الدخلُ الفرديّ، الوضعُ المعيشيّ، الإسهامُ في الدّخلِ القوميّ، وغيرُها من العواملِ التي تُعيقُ تطبيقَ هذا الأسلوبِ.

٢-٤- أسلوبُ الإنفاقِ المباشر: وهنا تُنفقُ الحكومةُ على التّعليم من خزينتِها؛ وتتولى دفعَ رواتبِ المعلّمين والأجورِ، وغيرِها من النّفقاتِ الجاريةِ والاستثماريّةِ.

٢-٥- أسلوبُ السنداتِ: ويعني توزيعَ سنداتٍ على الآباءِ بالمبالغِ المطلوبِ دفعُها، وتقومُ المدرسةُ بتحصيلِ قيمِها من الحكومةِ، فتحقّقُ الأخيرةَ هدفينِ معاً؛ حريةَ اختيارِ المدرسةِ (عامة- خاصة)، والإنفاقَ على التّعليم.

٣- التمويلُ الخاصّ للتعليم

نالَ الإنفاق الخاص اهتمامًا بارزًا في اقتصاديّات التّعليم؛ وعُدّ أحدَ أهمّ الموضوعاتِ في الأنشطةِ الاقتصادية النظرية والعملية، إلى جانبِ كونِه مكوّناً من مكوّناتِ الناتج المحلي الإجمالي لأي دولةٍ، ومؤشراً من مؤشراتِ الرّفاهيةِ في المجتمعاتِ (الدليمي ٢٠١٩).

والإنفاقُ الخاصّ، هو الجزء المقتطع من الدخل الكلّي والذي يتمّ إنفاقُه من قِبل الأفرادِ على السّلعِ والخدماتِ التي تُشبعُ رغباتِهم بطريقةٍ مباشرةٍ (حبيبل، ٢٠١٣)

ومن أهمّ مواردِه:

٣-١- الأوقافُ والهِبَاتُ: وهي إسهاماتٌ ماديةٌ خيريةٌ، تهدفُ إلى تحقيقِ تكافلٍ مؤسّسيّ ومجتمعيّ، والوقفُ هو الأصلُ وإنفاقُ ناتجِه في وجوه الخير وفق شروط الواقف عند تحقق مستحقيها، وفي الأوجه ذاتِها عند عدم تحقق مستحقيها مع مراعاة المحافظة على هذا الوقف (آل مهدية، ٢٠٢٥، ١٨٢)، وقد يهبُ صاحبُ الأموالِ مساحةً من عقاراتِه لبناءِ مدرسةٍ عليها، أو يتبرعُ بنفقاتِ بنائِها، وقد يتبرعُ أهلُ المنطقةِ لبناءِ مدرسةٍ فيها؛ فيقومونَ بأنفسهم بأعمالِ البناءِ، أو يشاركونُ في تمويلِه أو في شراء الأثاثِ المدرسيّ والتجهيزاتِ اللازمةِ، وقد تقومُ بهذه التبرعاتِ هيئاتٌ خيريةٌ أو دينيةٌ أو تثقيفيةٌ، وتكون هذه الهيئاتُ من سكانِ البلدِ أو من بلدانٍ أخرى

٣-٢- الأقساط المدرسيّة: يُشاركُ أولياءُ الطّلَبةِ في تمويلِ التّعليم بدفعِهم الأقساطَ للمؤسّساتِ التّعليميّةِ مقابلَ تعليمِ أبنائِهم، وتختلفُ هذه المبالغُ بينِ دولة وأخرى، أو مؤسّسةٍ تعليميّةٍ وأخرى، وتزدادُ بصورةٍ عامّةٍ كلما ارتفعْنا في السّلمِ التّعليمي. وتختلفُ البلدانِ في استخدامِ الأقساطِ لتمويلِ التّعليم؛ فمنْها من ترفضُ هذا الأسلوبَ؛ لتنافيهِ مع تكافؤِ الفرصِ، وعدالةِ التّعليم، وواقعِ انسجامهِ مع احتياجاتِ المجتمعِ، كما هو الحالُ في البلدانِ الاشتراكيّةِ. ومنها نمطٌ يقدم التّعليمَ مقابلَ أجورهِ من الأقساطِ المدرسيّة مع مراعاةِ مجانيّتهِ في المراحل الأساسيّةِ.

وهناكَ نمطٌ آخر ينتهجُ مجانيّةَ التّعليم في المراحلِ كافّةً، مع منحِ الأفرادِ والمؤسساتِ الخاصّةِ الحريةَ لافتتاحِ مؤسساتٍ تعليميةٍ مقابلَ استيفاءِ الأقساطِ من الطّلَبةِ، ويتميّزُ هذا النّمط بتخفيفِ الأعباءِ عن الدّولةِ، ونشرِ التعليمِ بين فئاتٍ أوسعَ، غيرَ أنّ ذلكَ قد يؤدي إلى إخلالٍ في خططِ التعليمِ ونتائجِه الاجتماعيّةِ، والتوسّعِ في فروعٍ تعليميّةٍ مخرجاتُها لا تتناسبُ مع الاحتياجاتِ المطلوبةِ؛ كأنْ تُخرّجَ كفاءاتٍ نظريّةً أكثر من الكفاءاتِ العلميّةِ والتطبيقيّةِ والمهنيّةِ مع حاجةِ المجتمعِ الشديدةِ لها، وقدْ تُسهمُ في توجيهٍ فكريٍّ أو سياسيٍّ غيرِ مرغوبٍ ولا يُلائمُ التطورَ المجتمعيّ الجاري. كما تُعدّ رسومُ التسجيلِ ورسومُ

الامتحاناتِ وأثمانُ الكتبِ أو الوسائلُ التّعليميّةُ مصادرَ تمويليّةً تابعةً للأقساطِ المدرسيّةِ.

٣-٣- استثمارُ رؤوسِ الأموالِ: تُسهمُ أموال الأفرادِ والمؤسّسات غيرِ الحكوميّة في تمويلِ التعليمِ؛ بإنشاءِ المدارسِ والجامعاتِ من أموالِها الخاصّة لأغراضٍ تجاريّةٍ غالبًا، تتمثلُ في الأرباحِ المتحصّلةِ من الأقساطِ المدفوعة لها، ما يساعدُ في تغطيةِ نفقاتِ التجهيزِ وتوفيرِ الكادرِ التعليميّ والإداريّ خلال سنواتٍ قليلةٍ من الإنشاءِ، إلى جانبِ ارتفاعِ الأرباحِ الصافيةِ خلال استمرارِ المؤسسةِ.

ومن ميزاتِ هذا المصدرِ التمويليّ: تقليلُ الأعباءِ على الدولةِ، مع مراعاةِ مبدأ الحرياتِ للمواطنين، وكذلكَ توفيرُه لبرامجَ تدريبيّةٍ وتخصّصيةٍ وتعليميّةٍ، قد تكونُ محدودةً في التّعليم الحكوميّ، ومنهُ يوفّرُ فرصاً للعملِ والتعلّمِ والاستثمارِ، مع المنافسةِ فيما بين هذه المؤسساتِ لتحقيقِ التّنميةِ المستدامةِ، غيرَ أنْ سلبياتٍ وتحدّياتٍ عدةً قد تواجهُ هذا الاستثمارَ؛ كتردّي التّعليمِ مقابلَ الربحِ، أو ربطِهِ بأهدافٍ سياسيّةٍ أو اجتماعيّةٍ منافيةٍ للأهدافِ الوطنيّةِ والمعاييرِ العامةِ لفلسفةِ التربيةِ، وتأثيرِه سلباً في العدالةِ الاجتماعيّة وحقوقِ الفئاتِ غير القادرة على الالتزامِ؛ في حالِ لم يُرفقْ بتعليمٍ حكوميّ مجانيّ.

٣-٤- تقديمُ القروضِ: تُعدّ القروضُ مصدراً مهمّاً من مصادرِ التمويلِ التعليميّ، لا سيّما في الفترةِ التي رافقت انتقالَ التعليم من النّظرةِ التّقليديّةِ بوصفهِ خدمةً استهلاكيةً، إلى المنظورِ الاستثماريّ، والإفادةُ منها في بناءِ المَباني المدرسيّة والتعليميّة بدلاً من المباني المُستأجرة، وأصبحَ هذا المصدرُ يمثلُ وفراً ماليّاً كبيراً مقارنةً بالإيجاراتِ التي تُدفعُ مقابلَ المباني المُستأجرة.

ويستفادُ من القروضِ كمصدرٍ بديلٍ لتمويلِ النّفقاتِ الرّأسماليّة؛ إذ توفّرُ مبلغاً نقدياً كبيراً لبناءِ المباني، والإيجاراتِ التي تُدفعُ للمباني المُستأجرة، ومعَ تلك الفوائدِ؛ إلا أنّ القروضَ تكلفُ أعباءً ماليّةً في فوائِدها، وفي تحميلِ المؤسّسةِ عبئاً إضافياً في ظلّ وجودِ الضّرائب العامةِ والرّسومِ وتُقدّمُ من المؤسساتِ الماليّةِ إلى الإداراتِ التعليميّةِ. (رحمة، ٢٠٠٧) (المالكي ٢٠١٣)، (الأغواط ٢٠١٦).

٤-التمويل المشترك

إن العلاقةَ بين القطاعِ الخاصّ والتعليمِ العام علاقةٌ تبادليةٌ مشتركةٌ؛ فلِلقطاعِ الخاص دورٌ بارزٌ في التنمية المجتمعية، ويتشاركانِ في هدفِهما من حيثُ جعلُ المجتمع بكامله مهتماً بالتعليم العام، وبتطوير قدرات طلابه وتنميتِها؛ لذلك تسعى المؤسساتُ التعليميةُ إلى عقدِ روابطَ وعلاقاتِ عملٍ مع مؤسساتِ المجتمعِ المختلفةِ ولهُ شكلانِ شائعانِ:

- تتكفلُ وزارةِ التربيةِ أو وزارةُ التّعليم العالي بِدفعِ رواتِبِ المعلّمين، مقابلَ التزامِ الجهاتِ الخاصّةِ أو الأهليّةِ بالنفقاتِ الجاريةِ، أو بتشييدِ المباني التّعليميّةِ وتجهيزها، وقد تكونُ هذه الجهاتُ جمعياتٍ أو مؤسّساتٍ ثقافيةً.
- تتعاونُ المؤسّساتُ التّعليميّةُ مع المؤسّساتِ الإنتاجيّةِ في عمليات التّعليمِ والإنتاجِ والتّمويلِ؛ فيعملُ المدّرسونَ جزئيًّا في المؤسّساتِ الإنتاجيّة كمستشارينَ ومدربينَ، ويسهمُ الطّلبةُ بعلِمهم في عمليّاتِ الإنتاجِ بالمؤسّسةِ، وتُصرفُ الأرباحُ الناتجةُ على التّعليمِ، ويُمكنُ أن يستفيدَ الطّلَبةُ من معاملِ المؤسّسةِ في التّدربِ على الأعمالِ التي يُعدَّون لمزاولتها، ويوفّرونَ بذلك نفقاتِ التّدريبِ في المؤسّساتِ التّعليميّة (رحمة، ٢٠٠٧) (عايب، ٢٠١٠).

٥-التّمويل الذّاتيّ

يُعرَفُ التمويل الذاتي بأنهُ الفائضُ النقديّ الصّافي المتاحُ للمؤسسةِ بعد توزيعِ أرباحها، ويشيرُ إلى قدرةِ المؤسسةِ على تمويلِ نشاطِها واحتياجاتِها دونَ الرجوعِ للغيرِ (محمود، ٢٠١٩)

ويسهمُ التمويلُ الذّاتيّ في جودةِ المؤسسات التّعليميّة؛ وذلك عندما تتبنّى المؤسسةُ التّعليميّة في خططِها أنشطةً وبرامجَ نوعيةً لتمييزِ المؤسّسة عن مثيلاتها، واستقطابِها لروّاد الأعمالِ والباحثينَ والشّركاتِ المتعدّدة، ومنهُ فإنّ ترشيدَ الإنفاقِ سياسةٌ ماليّةٌ

ضروريةٌ في مناحي الحياةِ الاقتصاديةِ والاجتماعيةِ كافةً، وعلى المستوياتِ الفرديّةِ والجماعيةِ، ولهُ شكلانِ شائعانِ:

الشّكلُ الأوّلُ: إقامةُ مشاريعَ تعليميّةٍ أو تدريبيّةٍ أو إنتاجيّةٍ في حرَمِها، والاستفادةُ من مخابرِها ووُرَشِها ومَبانيها وهيئاتِها التّعليميّةِ؛ كأنْ:

- تقيمَ دوراتٍ تدريبيةً أو تعليميّةً مُقابلَ أجورٍ يدفعُها المُشاركونَ فيها أو الجهاتُ التي تُرسلُهم للتّدريبِ والتّعلمِ.
- تفتحَ تعليماً مأجوراً إلى جانبِ التّعليمِ الذي توفّرهُ بالمجّان في بعضِ الاختصاصاتِ للرّاغبينَ بهِ؛ ممّن لم يستطيعوا التّسجيلَ في التّعليمِ المجّاني.
- تُقيمَ مشاريعَ إنتاجيّةً زراعيّةً أو صناعيّةً، فتوفّر التّدريبَ للطّلبةِ، وتستفيدُ بالوقتِ نفسِهِ من عملِهم في الإنتاجِ وجنيِ الأرباحِ.

الشّكلُ الثاني: استثمارُ المؤسّسةِ التّعليميّة لمُتلكاتِها وأموالِها في المشاريعِ والمصارفِ، والاستفادةُ من ريعِها في الإنفاقِ على التّعليمِ فيها، ويُستخدمُ هذا الأسلوبُ عندَ:

- توفّرِ ممتلكاتٍ غيرِ مشغّلةٍ للمؤسّسةِ التّعليميّةِ.
- وجودِ أموالٍ فائضةٍ؛ فتستثمرُها عوضًا عن تجميدِها (رحمة، ٢٠٠٧) (صبرينة، ٢٠١٤)

٦-قروضُ الطّلَبةِ

أسلوبٌ تمويليٌّ يُستخدم لمساعدةِ الطلبةِ على الالتحاقِ بمؤسساتِ التعليمِ، ولمساعدةِ المؤسسةِ التعليميةِ في الحصولِ على أجورِ تعليمِها. وتتخذُ القروضُ الطلابيةُ عدّةَ أشكالٍ، منها عدمُ تقديمِ المالِ للطالبِ والاكتفاءُ بقبولِه في المؤسسةِ التعليميةِ وتعليمِه مقابلَ رسومٍ ماليةٍ مؤجّلةِ الدفعِ، بحيثُ يُسدّدُها أقساطًا بعدَ تخرّجِه والتحاقِه بعملٍ مأجورٍ. ومنها تقديمُ قروضٍ مصرفيةٍ للطلبةِ ليسدّدوا منها

رسومَ تعليمِهم أو تكاليفَ سكنِهم ومعيشتِهم، ثم يُسدّدونَها للمصرفِ ضمن آجالٍ طويلةٍ تُيسّرُ السدادَ عليهم.

٧-إسهامُ المؤسساتِ المحليةِ

يمكنُ أن تسهمَ المؤسساتُ الإنتاجيّةُ أو الخدميّةُ في تمويلِ التّعليمِ بإرسالِ عددٍ من العاملِينَ لديها للدراسةِ أو التّدربِ في المؤسّساتِ التّعليميّةِ ودفَع نفقاتِ تعليمِهم، ويزدادُ جدوى هذا المصدرِ مع الحاجاتِ المتزايدةِ لتدريبِ العاملينَ في المؤسّساتِ؛ لتأهيلِهم مهنيّاً وميدانيّاً، وتعزيزِ التزامِهم الوظيفيّ، ومن أمثلةِ هذا الإسهام:

- تغطيةُ المؤسساتِ للرسومِ الدراسيّةِ كليّاً أو جزئيّاً للموظّفِ المرسَلِ إلى المؤسّساتِ التّعليميّة.
- تغطيةُ تكاليفِ الابتعاثِ؛ كالتّنقلِ، والسّكنِ، والكتُبِ، والموادّ التّعليميّةِ في أثناءِ الدراسةِ أو التّدريبِ.
- تمويلُ برامجَ تعليميّةٍ متخصّصةٍ مجريّةٍ في المؤسساتِ التّعليميّةِ؛ لتلبّي الاحتياجاتِ التقنيةَ أو الخدميّةَ للمؤسّسةِ الباعثةِ.

٨-إسهام الوزارات الأخرى

لم يعدِ التّعليمُ محصوراً بوزارتَي التّربيةِ والتّعليمِ العالي، بل امتدّ إلى الوزاراتِ الأخرى؛ لكي تلبّي احتياجاتِها الخاصّةَ من التّعليم والتّدريبِ والتخصّصِ؛ عندَ عدمِ توفّره في قطاعِ الوزارتينِ السّابقتينِ، ما يدفعُ وزاراتِ الدولةِ إلى إنشاءِ معاهدَ أو مدارسَ تابعةٍ لها؛ بهدفِ تأهيلِ مواردِها البشريّةِ، أو تقومُ بإرسالِ بعثاتٍ إلى المؤسّساتِ التّعليميّةِ المتخصصّةِ، مقابلَ رسومٍ مدفوعةٍ لتعليمِ كوادرِهم وتدريبِهم ومن أمثلةِ هذا الإسهام:

- تمويلُ إيفاد موظفينَ من وزارةِ الصّحةِ للدراسة في جامعاتٍ أو معاهدَ متخصّصةٍ؛ لتأهيلِهم مهاريّاً في التقانةِ، والجودةِ، والرقابةِ الدوائيّةِ، والإدارةِ.

- تمويلُ إيفاد عاملينَ من وزارةِ الصناعةِ إلى مؤسّساتٍ تعليميّةٍ متخصّصةٍ في الهندسةِ، والتقنياتِ، والكيمياء.
- تمويل إيفاد مشتركٍ بين وزاراتِ الشؤونِ الاجتماعيّةِ والصّحةِ والدّاخليةِ؛ لتطويرِ مهاراتٍ في الرعايةِ، وحفظِ الأمنِ، وحقوقِ الإنسانِ (رحمة،٢٠٠٧)

٩-الضرائب

تستخدمُ الدولُ الرسومَ والضرائبَ كوسيلةٍ للتّدخل في الشؤونِ الاقتصاديةِ والاجتماعيةِ، وتمويلِ خزينةِ الدّولةِ بالإيراداتِ اللازمةِ بما يغُطي نفقاتِها العامّةَ؛ إذ تعدّ الضرائبُ والرسومُ من إيراداتِ الدولةِ.

فالضريبة فريضةٌ نقديّةٌ يدفعُها الفردُ بصورةٍ جبريّةٍ ونهائيّةٍ للدولةِ أو إحدى هيئاتِها العامّةِ؛ مساهمةً منهُ في تحمّلِ الأعباءِ والتّكاليفِ العامةِ، دونَ أنْ يعودَ إليهِ نفعٌ خاصّ مقابلَ الدفعِ (عساف، ٢٠٢٠) (الجحيشي، ٢٠٠٨).

أما الرسومُ، فمبلغٌ نقديّ مقابلَ خدمةٍ معيّنةٍ تقومُ بها الدولةُ، أو إحدى هيئاتِها العامّة، ويُدفعُ بصورةٍ جبريّةٍ لمنفعةٍ خاصّةٍ والحصولِ عليها (عساف، ٢٠٢٠). ويُمكنُ أنْ تسهمَ في تمويلِ التعليمِ؛ بدفعِ ثمنِ الطوابعِ البريديّةِ على المُعامَلاتِ، أو إضافتِها إلى الرّسومِ الجمركيّةِ، أو شراءِ العقاراتِ، أو السياراتِ، أو بعضِ الخدماتِ الترفيهيّةِ.

١٠-التمويلُ الخارجيّ

يُمكنُ أنْ يكونَ التّعاون الدّوليّ مصدراً لتمويلِ التّعليمِ؛ إذ تقدّمُ دولٌ عن طريقِ حكوماتِها أو مؤسّساتِها الخاصّةِ معوناتٍ ماليّةً أو عينيّةً للدولِ المحتاجةِ إلى تطويرِ تعليمِها، ومن أمثلةِ التمويلِ الخارجيّ:

- المعوناتُ المقدّمةُ من بعضِ المنظّماتِ الدّوليةِ (اليونسكو وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والبنك الدولي واليونيسيف) إلى عددٍ من دولِ أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينيةِ.
- المعوناتُ الماليّةُ المقدّمةُ بموجبِ اتفاقيّاتٍ ثقافيّةٍ مبرَمةٍ بين عدّةِ دولٍ؛ فيكونُ الدعمُ الماليّ مضمّناً في بنودِها، إلى جانبِ تبادُلِ الطّلَبةِ وتعليمِهم على نفقةِ الدّولِ المُستضيفةِ، أو إرسالِ المعلمين والمدرسّينَ والأساتذةِ والخبراءِ الجامعيّين بينها، مع تقاضي رواتبِهم من الدّولِ الأمّ، أو تقديمِ أجهزةٍ ومَخابرَ وتقنيّاتٍ لازمةٍ لتجهيزِ مدارسِ الدّولِ أو جامعاتِها التي اتّفقتْ معها على هذه المعوناتِ، هذا وقد بيّنت دراساتُ اليونسكو أنّ المساعداتِ الخارجيّةَ تُشكلُ حوالي ١٠ إلى ١٥% من نفقات التعليمِ في الدّولِ المَمنوحة (رحمة، ٢٠٠٧)،(UNISCO,2001,25-27)
- التمويلُ غير الرسميّ (الخيري): أي تكونُ الجهةُ المانحةُ غيرَ حكوميّةٍ أو خاضعةً لسياساتِها الخاصّة (مؤسّساتٌ خيريةٌ، أثرياء، مؤسّسات تعليميةٌ خارجيّةٌ) في البلدِ المضيفِ، وبشكلٍ شخصي (غير رسميّ)، وتُموَّل تكاليفُهم التّعليميّةُ والمعيشيّةُ دونَ تدخّل رسميّ من وزاراتِ التّعليمِ أو الجهاتِ الحكوميّةِ، فتوفّرُ على الحكوماتِ المضيفةِ تعليمَ عددٍ كبيرٍ من المهاجرينَ. في حين تكونُ المِنحُ الحكوميّةُ مرعيّةً من وزارةٍ أو جهةٍ حكوميّةٍ وتنطوي، على إطارٍ رسميّ (غير شخصيّ) من المعاييرِ، والشّروطِ، والتقييمِ.
- التمويلُ بالقروضِ التنمويّةِ: أي إنّ القروضَ التي تقدّمها الدّولُ أو المؤسّساتُ الدّوليّةُ توفّرُ للدّولِ المستقرِضةِ الموارِدَ اللازمةَ لتغطيةِ تكاليفِ التّعليم والبرامجِ التّعليميةِ، وتعزيزِ الاستثمارِ في المعرفةِ والمهاراتِ دونَ أنْ تتحمّلَ الحكومةُ تكلفةً فوريّةً من ميزانيّتها، وغالباً ما يأتي هذا التمويلُ بشروطٍ وفوائدَ وفتراتِ سدادٍ، وقد لا تكون البرامجُ المُموّلةُ مناسبةً لاحتياجاتِ البلدِ المُستفيدِ أو لسياقِهِ الاقتصاديّ والاجتماعيّ والثقافيّ، وقد تؤدي إلى هجرةِ الأدمغةِ نتيجةً للميزاتِ التي يقدّمها البلدُ المستضيفِ.

١١-مشكلاتُ تمويل التّعليمِ

يواجهُ تمويلُ التعليمِ عدداً من التحدّياتِ والصّعوباتِ، أهمّها:

- التضخّم وارتفاعُ الأسعارِ، وانخفاضُ القوةِ الشرائيّةِ للعملاتِ، ما جعلَ مؤسّساتِ التّعليمِ العالي تحتاجُ إلى مبالغَ ماليّةٍ إضافيّةٍ للحصولِ على الاحتياجاتِ التي كانتْ تحصلُ عليها بمبالغَ أقلّ.
- حاجةُ مشروعاتِ التّطويرِ في مؤسّساتِ التّعليمِ العالي إلى مبالغَ ماليّةٍ ضخمةٍ، تُضافُ إلى الموازنةِ المخصّصةِ للتعليمِ، ولم تحصلْ على الموافقاتِ الحكوميّةِ إلا على جزءٍ منها، ما أظهرَ النقصَ في التّمويلِ ومدى كفايتِه.
- ارتفاعُ مبالغِ الإنفاقِ على التّعليمِ نتيجةً للإقبالِ الشّعبي وتصاعدِه، والاتجاهِ الحكوميّ للتوسّعِ مع المحافظةِ على مجّانيته.
- الاقتصارُ على التّمويلِ الحكوميّ كمصدرٍ رئيسٍ، في ظلّ التغيراتِ السياسيّةِ والاقتصاديّةِ والاجتماعيّةِ وتقلّباتها الماليّةِ الناتجةِ عنها، ما أدّى إلى هدرِ جزءٍ من الموارِدِ الماليّةِ، إلى جانبِ ظهورِ نفقاتٍ لها الأولويّةُ في التّمويلِ، واضطرارُ الحكومةِ إلى تخصيصٍ أقلّ للإنفاقِ على التعليمِ بنسبٍ لا تتوافقُ مع احتياجاتِ التّوسُّع والتطوير (رحمة، ٢٠٠٧).
- تعاظُم الاعتمادِ على المِنح الدوليّة والتّمويلِ الميدانيّ من المنظّماتِ الدّوليّة والجِهاتِ المانِحةِ، في إطارِ تقلّباتِ التّمويلِ والسّياساتِ الدّوليّة.
- الحاجةُ إلى إطارٍ تشريعيّ وواضحٍ لإدارة التمويلِ والتعليمِ، وذلكَ لضبطِ عمليّاتِه وفقاً لاحتياجاتِ التّنميةِ الاقتصاديّة والاجتماعيّةِ الفعليّةِ.
- انخفاضُ مخصّصات الجامعاتِ نتيجةً لتدهورِ الإيراداتِ والّدعمِ الخارجيّ، مع ارتفاعِ تكاليف التشغيلِ والإعدادِ والتّجهيزِ المادّيّ والبشريّ.
- تراجُع فرَصِ البحثِ العلميّ والابتكارِ؛ نتيجةً لنقصِ التّمويلِ والمواردِ ومحدوديّةِ التّعاون الدّوليّ.

الفصـــــلُ الثالث

كفاية التّعليم

مقـــــــــــدّمة

أولًا: مفـــــهوم كفاية النظام التعليميّ

ثانيًا: أشكال كفاية النظام التعليميّ

ثالثًا: قياس كفاية النظام التعليمي

رابعًا: أساليب قياس كفاية النظام التعليمي

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقـــــــدّمة الفصل

تُعدّ كفايةُ النظامِ التعليميّ واحدةً من أهمّ المفاهيم المطروحةِ في تقييم فاعليّةِ التعليمِ وجودتِه ومدى إسهامِهِ في تحقيقِ غاياتِ التنميةِ والأهدافِ التربوية والمعرفيّةِ في المجتمع؛ إذْ تُنبِئ عن مدى قدرةِ النّظامِ على توفيرِ تعليمٍ شاملٍ ومتوازنٍ، وعالٍي الجودةِ للفئاتِ على اختلافِ توزّعِها الجغرافيّ ومستوياتِها، إلى جانبِ الاستخدامِ الأمثلِ للمواردِ البشريةِ والماديةِ.

وتُقاس الكفايةُ بمؤشّرات عدّةٍ، مثل معدلات التعلّم، والتوفيقِ بين مخرجات التعليم واحتياجات سوقِ العملِ. وترتبط بمرونةِ السياساتِ التّعليميةِ، وفاعليّةِ المناهجِ، وكفاءةِ الإدارة التربويةِ عندَ مواجهتِها للتحدياتِ المعاصرة.

أولًا: مفـــــهومُ كفايةِ النظامِ التعليميّ

يتداخل مفهومُ الكفايةِ (Sufficiency) في التعليمِ مع مفاهيمَ أخرى مثل الكفاءةِ (Efficiency) والإنتاجيةِ (Productivity) والفاعليّةِ (Effectiveness) والجودةِ (Quality) (تربيةُ عمان، ٢٠١٢)، لذا وجبَ التمييزُ بين المفاهيمِ بدايةً بالجودةِ:

- الجودةُ: وهي نظامٌ يهتمُّ بالصّفاتِ النوعيةِ لمدخلاتِ النظامِ التعليميّ وعملياتِهِ ومخرجاتِهِ، ويتمُّ من خلالِهِ تفاعلُ المدخلاتِ، وهي الأفرادُ والأساليبُ والأجهزةُ لتحقيقِ مستوى عالٍ من الجودةِ، إذ يقومُ العاملونَ بالاشتراكِ بصورةٍ فاعلةٍ في العمليةِ التعليميةِ، والتركيزُ على التحسُّنِ المستمرِّ لجودةِ المخرجاتِ لإرضاءِ المستفيدينَ.

  أما المدخلاتُ فتتكوَّنُ من المناهجِ الدراسيةِ والمستلزماتِ الماديةِ والأفرادِ، سواءً كانوا طلبةً أم موظفينَ أم أعضاءَ هيئةِ تدريسٍ أم إدارةً.

وأما المخرجاتُ فتتمثَّلُ في الكوادرِ المتخصصةِ من الخريجينَ، والمستفيدُ من نظامِ التعليمِ فهي مختلفُ مؤسساتِ المجتمعِ التي تقومُ بتوظيفِ هؤلاءِ الخريجينَ (الترتوري وجويحان،٢٠٠٩، ٧٦)

الفاعليّةُ: وتشيرُ إلى قدرةِ المؤسسةِ أو النظامِ التعليميّ على تحقيقِ الأهدافِ المحددةِ والنتائجِ المرجوةِ، أي مدى نجاحِهِ في تلبيةِ توقعاتِ الفئاتِ أو الأطرافِ ذواتِ الصلةِ، وتُركِّزُ على النتائجِ، وليس فقط على كيفيةِ الوصولِ إليها؛ فحتى لو كانتِ الموارِدُ تُستخدمُ بكفاءةٍ، فإنَّ عدمَ تحقيقِ الأهدافِ يعني ضعفَ الفاعليّةِ.

أي إنَّ الفاعليةَ تهتمُّ بقدرةِ مدخلاتِ التعلُّمِ وعملياتِهِ على تحقيقِ الأهدافِ دونَ الأخذِ بالحسبانِ الجهودَ والجوانبَ الاقتصاديّةَ التي تهتمُّ بها الكفايةُ (رحمة، ٢٠٠٧).

- الإنتاجيةُ: مقياسٌ لقدرةِ المنشآتِ أو الأنظمةِ على تحقيقِ المُخرجاتِ من المدخلاتِ، أي إمكانيةُ تحقيقِ أكبرِ كميةِ مخرجاتٍ ممكنةٍ من كميةِ مدخلاتٍ معينةٍ، بمعنى آخرَ، الإنتاجيةُ تعبّرُ عن مدى كفاءةِ استخدامِ الموارِدِ (كالوقتِ، والجهدِ، والمالِ) لتحقيقِ نتائجَ ملموسةٍ.
- الكفايةُ: القدرةُ على تحقيقِ الأهدافِ التعليميةِ كماً ونوعاً بأعلى مردود وأقلّ كلفةً ووقتاً، أي أعلى المخرجاتِ بأقلّ المدخلاتِ (محمد والطائي، ٢٠٠٣) وهنا يتضحُ أنها تتداخلُ مع الإنتاجيّةِ، غيرَ أنْ الكفايةَ تُعنى بتحقيقِ الأهدافِ دونَ هدرٍ.
- الكفايةُ في التّعليم: وتعني القدرةَ على تحقيقِ الأهدافِ التعليميةِ المرجوّةِ، وهو مفهومٌ متعددُ الأوجهِ، قد يجعلُ من الصعبِ حصرَه بمفهومٍ محددٍ؛ إذ قد يُنظرُ إليهِ من زاويةِ مخرجاتِ التعليمِ ونسبِ النجاحِ، أو قد يُنظرُ إليهِ من زاويةِ السياسةِ التعليميةِ المتّبعةِ، وتنوعِ المناهجِ Marcia Ford Seiler & (Others,2013).

ووفقًا لما سبقَ، يتبيّنُ أنّ كفايةَ النظامِ التعليميّ هي مدى تحقيقِ النظامِ التعليمي لأهدافِهِ الكمية والنوعيةِ المنشودةِ؛ من خلالِ مُدخلاتِهِ وعمليّاتِه بأقلّ الجهودِ والتكاليفِ في المدخلاتِ والعملياتِ.

وهذا يقودُ إلى مستوياتِ كفايةِ النظامِ التعليمي وعناصره وجوانبِ كفايةِ كلّ عنصرٍ، علمًا بأنّ مستوى الكفايةِ يرتبطُ بنسبةِ تحقّقِ الأهدافِ:

- مستوياتٌ منخفضةً: تُحقّقُ كمّاً قليلًا من الأهدافِ (المخرجاتِ)، أو تكونُ نوعيّةُ المخرجاتِ منخفضةً، كحالةِ نجاحِ عددٍ قليلٍ من الطلابِ ورسوبِ عددٍ كبيرٍ، مع كفاياتٍ محدودةٍ للخريجينَ (الطلابِ الذينَ أنهوا الدراسةَ).
- مستوياتٌ مرتفعةٌ: تُحققُ الأهدافَ الكميةَ والنوعيةَ دونَ هدرٍ في الجهودِ أو الموارِدِ المتاحةِ، كحالةِ نجاحِ الطلابِ جميعهمِ، دونَ رسوبٍ أو تسرّبٍ، وتكونُ كفاياتِهم ومهاراتِهم المرجوةُ ملموسةً وعاليةً.

وأما عناصرُ النظامِ التّعليميّ وجوانبُ كفايتِهِ فهي:

١- المدخلاتُ: عواملُ تُوظّفُ في النظامِ التعليميّ وعملياتِ التّعليم والتعلّم للوصولِ إلى المخرجاتِ، وأبرزُها:

- الأهدافُ الموضوعةُ مسبقًا، أو المخرجاتُ المتوقعةُ سواءٌ أكانتْ كمّيةً مثلَ عددِ الخريجينَ ونسبِ النجاحِ، أو نوعيّةً كالمعارفِ والمهاراتِ والقيمِ والاتجاهاتِ والقدراتِ النفسية والحركيةِ والجسديّةِ التي ينبغي أنْ يكتسبَها الخريجُ، وتُعدّ المخرجاتُ موجّهًا لعملية التّعليم والتعلُّم.
- الطلابُ بخصائصهمُ النفسيةِ وقدراتِهم العقليةِ وصفاتِهم الانفعاليّةِ، ومدى انخراطهم بعملياتِ التعلّم والتّعليمِ، ويُعد الطلابُ وسماتُهم مؤشرًا على كفايةِ المدخلاتِ.
- طبيعةُ النظامِ التعليميّ وبُناهُ: فهناكَ النظامي وغير النظامي، العام والمهني، الخاص والعام، الفصلي والساعات والسنوي، ولكلّ مما سبقَ

متطلباتُهُ ومخرجاتُه ومستوى كفايتِه التي تلزمُ للوصولِ إلى المخرجاتِ الأفضل.

- المناهجُ بمضامينِها؛ المعرفية والمهارية والوجدانيةِ، ومدى ارتباط كلّ مضمونٍ بالاحتياجاتِ والمخرجاتِ المتوقّعةِ فيما إذا تمّ إكسابُها للطلبةِ، مع الأخذِ بالحسانِ تأثيرَها السلبيّ إذا اتسمتْ بالحشو والتكرارِ وهدرِ الجهدِ والوقتِ والإمكاناتِ.
- التقنياتُ والطرائقُ واختلافُها وتنوعُها ما بين الذّاتيّ والمبرمجِ والتقليدي والإبداعي، ولكلّ نمطٍ تأثيرُه في كفايةِ التّعليم.
- نُظمُ القبولِ وما يرتبطُ بها من سياساتِ قبولٍ وترفيعٍ وتسجيلٍ وتخريجٍ للطلبةِ.
- المعلمونَ ومدرى ارتباطِ كفاءاتِهم بنجاحِ الطلابِ أو رسوبِهم أو تسرّبهم.
- الإدارةُ ومستوياتُها ومهماتُها، فتختلفُ الإدارةُ التربويةُ عن المدرسيّةِ؛ إذْ تعملُ التربوية على مستوى السياساتِ والقرارِ والتخطيطِ لملاءمةِ سوقِ العملِ، في حين تُعنى المدرسيّةُ بالمتطلباتِ المحدودةِ ومراقبةِ العملياتِ والأداءِ في المدرسةِ.
- المباني التّعليميةُ وموقعُها وتجهيزاتُها ومدى مراعاتِها للشروطِ والمعاييرِ المطلوبةِ للتعلّمِ سواءٌ داخلَ المدرسةِ أم خارجَها.
- الإنفاقُ ومدى ترشيدِه والاستخدامُ الأمثلُ للأموالِ وتحقيقُ الأهدافِ بأقلَ تكلفةٍ ممكنةٍ.

٢- العملياتُ: الأنشطةُ والإجراءاتُ المطبّقةُ في البيئةِ التعليميةِ لتقديمِ المناهجِ وإكسابِ الطلبةِ ما يلزمُ من معارفَ ومهاراتٍ وقيمٍ وقدراتٍ، وترتبطُ العملياتُ ارتباطاً وثيقاً بالأهدافِ الكميةِ والنوعيّةِ.

٣- المخرجاتُ: وهي الأهدافُ الكميةُ والنوعيّةُ لعملِ النظامِ التعليميّ كاملًا، ومن خلالِها تتضحُ الكفايةُ وتتمثلُ في نسبِ النجاحِ، والرسوبِ، والتسرّبِ، والتحصيلِ ومدى تلاؤمِ الخريجينَ مع متطلباتِ سوقِ العملِ والحياةِ.

٤- مصادرُ المدخلاتِ: وهي المجتمعُ المحليّ وقطاعاتُهُ التي ينتمي إليها المعلمونَ والطلبةُ، إلى جانبِ ثقافتِهِ التي تُضمنُ في المناهجِ، وكذلكَ فلسفتُهُ واحتياجاتُه التي أيضًا تراعى في اختيارِ نوعِ المعرفةِ وطبيعتِها، إلى جانبِ النفقاتِ المأخوذةِ من الدخلِ القومي والفرديّ وأخيرًا سوق العملِ وارتباطِه بالاقتصادِ والتنميةِ، كُلّ ما سبقَ عواملُ تشكّلُ مصادرَ للمدخلاتِ (رحمة، ٢٠٠٧)

ثانيًا: أشكالُ كفايةِ النّظام التّعليميّ

تستندُ أشكالُ كفايةِ النظامِ التعليميّ إلى خصائصِ كلّ نظامٍ وطبيعتِه ومدخلاتِه ومخرجاتِه، ووفقاً لما سبقَ يُمكنُ تصنيفُها على النَّحو الآتي:

١-الكفايةُ العامةُ والكفايةُ الخاصّةُ:

الكفايةُ العامّةُ: أي كفايةُ النظامِ التعليميّ كاملاً، وتُقاسُ بتحديدِ الأهداف (المخرجاتِ) التي ينبغي أنْ يُحقّقَها النظامُ التعليميّ خلالَ المدةِ النظاميّةِ للدراسةِ، ومن ثمّ قياسِ ما تحقّقَ منها فعلاً في المدةِ ذاتِها، وحسابِ نسبتِها إلى الأهدافِ (المخرجاتِ) المنتظرةِ:

الكفاية العامّة= الأهدافُ (المخرجاتُ) المتحققةُ في المدةِ النظاميةِ ÷ الأهدافُ (المخرجاتُ) التي ينبغي أن تتحقّقَ خلال المدةِ النظاميةِ ذاتِها

مثال: إذا طُلبَ حسابُ الكفايةِ العامّةِ لنظامٍ تعليميّ يهدفُ إلى تعليمِ الطلبةِ كلّهم، وإيصالِهم إلى النجاحِ وتخريجِهم خلالَ (٤) سنواتٍ دونَ هدرٍ وبناءً على بياناتِ التسرّبِ والرسوبِ، فإنّ الكفايةَ ستكونُ:

الكفايةُ العامّة= عددُ المتخرجينَ من فوجِ الطلبةِ خلالَ أربعِ سنواتٍ÷ عددِ طلبةِ الفوجِ

= ٤٥٥ ÷ ٤٥٦= ٩٩,٧، أي الكفايةُ العامةُ تقريبًا (١٠٠%)

الكفايةُ الخاصّةُ: كفايةُ مدخلٍ أو أكثرَ من مدخلاتِ النظامِ، أو عمليةٍ أو أكثرَ من عمليّاتِه، وتُقاسُ بتقويمِ أداءِ المدخلِ أو العمليّةِ من ناحيةِ علاقتِهِ بالمخرجاتِ وتأثيرِه فيها، أو بعزلِ تأثيرِ المدخلِ أو العمليّةِ عنِ المدخلاتِ أو العملياتِ الأخرى، ثم حسابِ نسبةِ الأهدافِ (المخرجاتِ) المتحقّقةِ بفعلِ هذا المدخلِ إلى الأهدافِ المرتقبةِ، ومن أمثلةِ الكفايةِ الخاصّةِ: كفايةُ أداءِ المعلّم، كفايةُ المنهاجِ، وكفايةُ الإنفاقِ على التّعليم، وكفايةُ الكتابِ المدرسيّ، أو كفايةُ عملياتِ التّعليم والتعلمِ.

مثال: نفترضُ أن وزارةَ التربيةِ أنفقتْ في سنةٍ معينةٍ 500مليون ليرة سوريةً على التعليمِ الأساسيّ، وكانَ الهدفُ المرتقبُ من هذا الإنفاقِ هو رفعُ نسبةِ النجاحِ في الصفِ التاسعِ إلى ٨٠%، وبعد تنفيذِ البرامجِ التّعليميةِ، قيسَتِ النتائجُ، فكانتْ نسبةُ النّجاحِ الفعليةُ ٧٢%:

كفايةُ الإنفاقِ على التّعليم = المخرجاتُ المتحقّقةُ÷ المخرجاتُ المرتقبةُ

٠,٩٠=٧٢÷٨٠ أي (٩٠%)، أي إنّ كفايةَ الإنفاقِ على التّعليم في هذا المثال بلغتْ ٩٠%، ومع ذلكَ لم تصلِ المخرجاتُ المتحققةُ إلى النسبةِ المرتقبةِ.

٢- الكفايةُ الداخليّةُ والكفايةُ الخارجيّةُ:

٢-١- الكفايةُ الداخليةُ:

وتشيرُ إلى مستوى وقدرةِ مدخلاتِ النظامِ وعمليّاتِه معًا في تحقيقِ أهدافِهِ المباشرةِ، ومن أكثرِ مؤشراتِ الكفايةِ الداخليّةِ شيوعاً: مستوى التحصيل، ومعدلاتِ النجاحِ والرسوبِ، والاحتفاظِ بالطلبةِ، وجودةِ الكفاياتِ المكتسبةِ لدى الخريجينَ:

الكفايةُ الداخليّة (مستوى التحصيل) = متوسط معدلات التحصيل لدى خريجي فوج طلابي÷ المعدل المنشود للتحصيل

مثال:

نفترضُ أنّ المعدلَ المنشودَ للتّحصيلِ الدراسيّ في نهايةِ المرحلةِ الثانويةِ هو 85% وهو الهدفُ الذي حددتْهُ وزارةُ التربيةِ كمؤشرٍ لجودةِ التّعليم.

تم قياسُ متوسطِ معدلاتِ التّحصيلِ الفعليةِ لدى خريجي فوجٍ معينٍ من الطّلاب، فكانتِ النتيجةُ ٧٦%، نحسبُ كفايةَ النظامِ الداخليةِ وفق المعادلة:

الكفايةُ الداخليّة (مستوى التحصيل) =٧٦÷ ٨٥= ٠,٨٩ (٨٩,٤%)

أي إنّ كفايةَ النظامِ الداخليةَ في هذا المثالِ بلغت 89.4%، ما يعني أنّ النظام اقتربَ من تحقيقِ الهدفِ، لكنهُ لا يزال بحاجةٍ إلى تحسيناتٍ لبلوغِ الكفايةِ الكاملةِ.

وتجدرُ الإشارةُ إلى أنّ لكلّ عمليّةٍ أو مدخلٍ من المدخلاتِ كفايتَهُ الداخليةَ أيضًا، مثلَ الكفايةِ الداخليةِ لأداءِ المدرسِ والتي تتمثلُ في مستوى الأهدافِ المباشرةِ التي تحققتْ بتأثيرِ أدائِه، ويُعبرُ عنها بمعدلِ النجاحِ أو التحصيلِ أو الكفاياتِ التي اكتسبها الخريجونَ.

كما يُمكنُ تحليلُ الكفايةِ الداخليّةِ اقتصاديًّا للحصولِ على أكبرِ مردودٍ (أكبرِ قدرٍ من الأهدافِ المتحقّقةِ) بأقلِ تكلفةٍ وعدّ نتائجِ ذلكَ التحليلِ مؤشرًا على

مستوىً جيّدٍ من الكفايةِ الداخليّةِ، وأما الحصولُ على مردودٍ منخفضٍ عندَ عدمِ توفرِ المالِ الكافي أو عند سوءِ استخدامِ الموارِدِ فيُمكنُ عدُّهُ مؤشراً على ضعفِ الكفايةِ الداخليةِ للعمليةِ أو المدخلِ.

وتسهمُ نتائجُ هذا التحليلِ في تحسينِ الكفايةِ من خلالِ اتخاذِ التدابيرِ اللازمةِ؛ كتدريبِ المعلمينَ، أو رفدِ العمليةِ التّعليميّة بتقنياتٍ حديثةٍ، أو تطويرِ المناهجِ وغيرِها.

٢-٢- الكفايةُ الخارجيّةُ:

لا تقتصرُ كفايةُ النظامِ على جوانبِهِ الداخليّةِ إنما تشملُ جوانبَهُ الخارجيّةَ (خصائص المخرجات) (الخريجون) ومدى ملاءمتِها لمتطلباتِ سوقِ العملِ والحياةِ الاجتماعيّةِ، وعلى ذلكَ فإنّ الكفايةَ الخارجيّةَ هي مدى التوافقِ والملاءمةِ بين كفاياتِ الخريجينَ بمهاراتِهم ومعارفهم واتجاهاتِهم وقدراتِهم النفسيّةِ معَ متطلباتِ الحياةِ والاستمرارِ والانخراطِ في سوقِ العملِ، سواءٌ أكانت هذه المتطلباتُ أسريّةً أم مهنيّةً أم علميّةً أم أخلاقيّةً أم اجتماعيّةً أم قيميّةً أم سلوكيّةً أم بيئيّةً، أم سياسيةً أم اقتصاديةً.

وتستندُ الكفايةُ الخارجيّةُ إلى وظيفةِ التعليمِ في إعدادِ الخريجينَ للحياةِ أو العملِ في مجالٍ معيّنٍ، ثمّ تقيسُ جودةَ كفاياتِهم وكمَّها وتقارنها مع الكفاياتِ المرتقبةِ، وتحدّدُ مستوى الكفاياتِ المكتسبةِ ونسبةَ توافرِها إلى مجموعِ الكفاياتِ المطلوبةِ، وأخيرًا تحديدِ الكفايةِ الخارجيةِ للنظامِ:

الكفايةُ الخارجيةُ = الكفاياتُ المكتسبةُ كمّاً وجودةً÷ الكفاياتُ المطلوبةُ للحياةِ أو العملِ كماً وجودةً

مثال:

نفترضُ أن إحدى الجامعاتِ قامتْ بتخريجِ فوجٍ من طلبةِ الهندسة، وعددُهم 200طالباً، وبعدَ سنةٍ من التّخرجِ، أجريتْ دراسةٌ لتقييمِ مدى امتلاكهمْ للكفاياتِ

المطلوبةِ لسوقِ العمل. ومن بين الـ ٢٠٠ طالبٍ، تبيّن أنّ 140طالبًا يمتلكون المهاراتِ التقنيةَ والمعرفيةَ المطلوبةَ للعمل في مجالهم، وبجودة مقبولةٍ.

إذًا: الكفاياتُ المكتسبةُ (١٤٠)

الكفاياتُ المطلوبةُ (كمًا وجودةً): بحسبِ تقاريرِ سوقِ العملِ، فإنّ عددَ الكفاياتِ المطلوبةِ لتغطيةِ احتياجاتِ السوقِ من هذا التخصّص هو (175)

الكفايةُ الخارجيةُ = ١٤٠ ÷ ١٧٥ = ٠,٨٠ (٨٠%).

أي إنّ هناكَ فجوةً بنسبة ٢٠% بين ما يكتسبه الطلبة فعليًا وما يحتاجه سوقُ العملِ، وهي إشارةٌ إلى ضرورةِ تطويرِ المناهجِ، أو تحسينِ التّدريبِ العمليّ.

وتجدرُ الإشارةُ إلى أنّ الكفايةَ الخارجيّةَ ترتبطُ بالكفايةِ الداخليّةِ وعواملُها: كمستوى التحصيلِ يؤثرُ ويدللُ على كفاياتِ الخريجينَ كميًّا ونوعيًّا، وهذا يُعدّ تأثيراً جزئياً إذْ إنّ مع التحصيلِ المرتفعِ للخريجينَ، إلا أنّ معارفَهم ومهاراتِهم قد لا تتوافقُ كليّاً مع أنواعِ المعارفِ، أو مهاراتِ سوقِ العملِ أو متطلباتِ الحياةِ.

٣- الكفايةُ الكميةُ والكفايةُ النوعيّةُ:

لكلّ كفايةٍ خصائصُ كمّيةٌ تُقاسُ بالأرقامِ، وأخرى نوعيّةٌ يُعبّرُ عنها بالسماتِ والصفاتِ الملموسةِ أو الملاحظةِ، ولكلّ منها أهمّيتُها:

- الكفايةُ الداخليةُ الكميّةُ: تتمثلُ في نسبِ النجاحِ والرسوبِ والتسرّبِ، وفي مستوى التحصيلِ الذي يُعبّرُ عتهُ بدرجاتِ التحصيلِ الرقميةِ.
- الكفايةُ الداخليةُ النوعيّةُ: تظهرُ في صفاتِ التحصيلِ (جيد- وسط- ضعيف)، وفي مستوى جودةِ المعارفِ والمهاراتِ المكتسبةِ التي تُقيّمُ بحسبِ معاييرِ الجودةِ.
- الكفايةُ الخارجيّةُ الكميّةُ: تتمثلُ في عددِ الخريجينَ، ونسبتِهم إلى العددِ المطلوبِ في العملِ أو التوظيفِ أو التنميةِ، وتتمثلُ أيضاً في نسبةِ عددِ الخريجينَ في اختصاصٍ معيّنٍ إلى العددِ المطلوبِ في الاختصاصِ ذاتِه للعملِ.

- الكفايةُ الخارجيةُ النوعيةُ: تظهرُ في الصفاتِ النوعيّةِ للمعارفِ والمهاراتِ والمكتسباتِ والقدراتِ النفسيةِ أو الحركيّةِ، ومدى ملاءمتها لمتطلباتِ السوقِ أو الحياةِ الاجتماعيةِ والاقتصاديّةِ.

ولا يخفى أنَّ لكلٍّ من الجانبينِ الكمّيّ والنوعيّ أهميتَهُ وضرورتَهُ؛ فالكفايةُ الكمّيّةُ تتيحُ التعبيرَ الرقميَّ عن مستوى الكفايةِ وتساعدُ على تقويمِها بدقّةٍ، والكفايةُ النوعيّةُ تتيحُ الوصفَ الواضحَ لعناصرِ الكفايةِ ومتطلباتِها وجودتِها، وتساعدُ على تحديدِ المعارفِ والمهاراتِ والصفاتِ النفسيّةِ التي ينبغي أن يهتمَّ النظامُ التعليميُّ بتعليمِها وتمكينِ الطلبةِ من اكتسابِها.

ثالثًا: قياسُ كفايةِ النظامِ التعليميّ

مفهومُ قياسِ الكفايةِ:

- هو حسابُ مستواها كميّاً ونوعيّاً؛ بعمليةٍ حسابيةٍ أو وصفيةٍ لتحديدِ نسبةِ الأهداف المتحققة إلى الأهداف المرتقبة، في مدخلٍ أو عمليةٍ تعليميةٍ معينة، وذلك لتقييمِ مدى فاعليةِ عنصرٍ ما وكفاءتِه داخل النظامِ التعليميّ.
- هو عمليةٌ منهجيةٌ تهدف إلى تحديدِ مدى قدرةِ عنصرٍ أو مكونٍ من مكوناتِ النظامِ التعليميّ على تحقيقِ الأهدافِ المرجوة منه، سواءٌ كانت هذه الأهدافُ معرفيةً، مهاريةً، أو وجدانيةً. ومنهُ فإنّ هذا القياسَ يوظّفُ لتقييمِ فاعليّةِ المدخلاتِ أو العملياتِ أو المخرجاتِ التربويةِ، من خلال أدواتٍ كميةٍ ونوعيةٍ، وذلكَ لمعرفةِ الجوانبِ الإيجابيّةِ، إلى جانبِ جوانبِ الخللِ من أجلِ إصلاحِها.

رابعًا: أساليبُ قياسِ الكفايةِ في النظامِ التعليمي

١- حسابُ الكفايةِ بأساليبِ التدفقِ الطلابيّ ونسبِ الترفيعِ والرسوبِ والتسربِ:

يُعدّ النظامُ التعليميّ كفيًّا إذا ارتفعَ معدّلُ النجاحِ وانخفضتْ نسبُ التسربِ والرسوبِ؛ إذْ يُجنّبُ النجاحُ التكرارَ في التكلفةِ ويخففُ الهدرَ، في حينْ يتسببُ

التسربُ والرسوبُ بالهدرِ في الجهودِ والمالِ. ويتضمنُ أسلوبينِ، أسلوبُ الفوجِ الظاهريّ وأسلوبُ الفوجِ الحقيقيّ:

١-١- أسلوبُ الفوجِ الحقيقيّ:

الفوجُ الحقيقيُّ هو مجموعُ الطلبةِ الجددِ الذينَ يلتحقونَ معًا ولأولِ مرةٍ بالصفِّ الأولِ من إحدى مراحلِ التّعليمِ، ثم يتابعونَ دراستَهم ويحققونَ نجاحًا وترفيعًا إلى صفٍّ أعلى أو رسوبًا وإعادةً أو تسربًا ومغادرةً للمدرسةِ، ولا يُعدُّ الطلبةُ الراسبونَ في الصفِّ والباقونَ فيه للإعادةِ ضمنَ الفوجِ الجديدِ لأنهم من فوجٍ سابقٍ.

وأسلوبُ الفوجِ الحقيقيّ هو متابعةُ تدفقِ أفرادِهم من الصفِّ الأولِ إلى الصفِّ الثاني فالثالثِ وهكذا حتى نهايةِ المرحلةِ التّعليميّةِ، وتسجيلُ ما يواجهُه كلُّ طالبٍ في كلِّ صفٍّ من نجاحٍ وترفيعٍ إلى صفٍّ أعلى أو رسوبٍ وإعادةٍ للصفِّ أو تسربٍ وتركٍ للمدرسةِ، ثم حسابُ عددِ الناجحينَ ونسبتِهم إلى مجموعِ طلبةِ الفوجِ، وكذلك حسابُ عددِ الراسبينَ ونسبتِهم إلى عددِ طلبةِ الفوجِ، وعددُ المتسربينَ ونسبتُهم إلى طلبةِ الفوجِ، والنسبةُ المئويةُ التي تنتجُ من هذه الحساباتِ في كلِّ صفٍّ تؤشّرُ على كفايةِ التعليمِ الداخليةِ في الصفِّ.

لكن هذا الأسلوبَ لا يقتصرُ على حسابِ النسبِ المذكورةِ في كلِّ صفٍّ على حدةٍ، بل يتابعُ أفرادَ الفوجِ حتى تخرّجِ جميعِ الذينَ لم يتسربوا، وتُحسبُ متوسطاتُ نسبِ النجاحِ والرسوبِ والتسربِ لكاملِ الفوجِ، ويُعدُّ ذلك مؤشّرًا على مستوى كفايةِ التعليمِ في تلكَ المرحلةِ.

لنفترضْ أنّ لدينا مدرسةً ثانويةً ذاتَ ثلاثةِ صفوفٍ، وأننا سنبدأُ بحسابِ كفايةِ التعليمِ فيها بدءًا من العامِ ٢٠٢٠-٢٠٢١، ولنفترضْ أن عددَ الطلبةِ الجددِ الذينَ داوموا في الصفِّ الأولِ في العامِ المذكورِ، كانوا ١٠٠٠ طالبٍ، وأنّ متابعةَ هذا الفوجِ الحقيقيّ خلالَ دراستِهم الثانويةِ العامةِ في الفرعِ العلميّ أعطتْ نتائجَ معيّنةً، في نهايةِ كلِّ سنةٍ: متسربينَ (ت) غادروا المدرسةَ، ومرفعينَ (ف) ينتقلونَ إلى صفٍّ أعلى، ومعيدينَ (ع) رسبوا وسيعيدونَ الدراسةَ في الصفِّ نفسه، وهذا

التوزيعُ يتيحُ حسابَ نسبِ التسربِ والترفيعِ والإعادةِ في كلِّ صفٍّ، وفي كلِّ سنةٍ دراسيةٍ، وفي كاملِ المرحلةِ، ولكاملِ الفوجِ.

الصّفّ الأول في السنةِ الأولى (٢٠٢٠-٢٠٢١):

نسبة التسربِ= ٥٠/١٠٠٠= (٥%)

نسبةُ الترفيعِ= ٨١٠/١٠٠٠= (٨١%)

نسبةُ الإعادةِ= ١٤٠/١٠٠٠= (١٤%)

الصّفّ الثاني في السنةِ الثانيةِ (٢٠٢١-٢٠٢٢):

نسبة التسربِ= ٤٠/٨١٠= (٤,٩%)

نسبةُ الترفيعِ= ٨١٠/٦٥٠= (٨٠%)

نسبةُ الإعادةِ= ٨١٠/١٢٠= (١٤%)

الصّفّ الثالث في السنة الثالثةِ (٢٠٢٢-٢٠٢٣)

نسبة التسربِ= ٢٠/٦٥٠= (٣,٨%)

نسبةُ الترفيعِ= ٤١٠/٦٥٠= (٦٣%)

نسبةُ الإعادةِ= ٢٢٠/٦٥٠= (٣٣%)

ويُمكنُ حسابُ المتوسطاتِ الحسابيّةِ لهذهِ النّسبِ للدلالةِ على كفايةِ النظامِ التعليميّ في كاملِ المرحلةِ الثانويةِ لأفرادِ الفوجِ الحقيقيّ.

١-٢- أسلوبُ الفوجِ الظاهريّ:

الفوجُ الظاهريُّ هو مجموعُ الطلبةِ المسجلينَ في الصفِّ، سواءً كانوا طلابًا التحقوا بالصفِّ الأولِ لأولِ مرةٍ، أو كانوا من المعيدينَ الراسِبينَ في الصفِّ. وفي تدفّقِ هذا الفوجِ لا يُتابَعُ الفوجُ نفسُه خلالَ السنواتِ الدراسيةِ، بل يُؤخَذُ مجموعُ طلبةِ كلِّ صفٍّ دراسيٍّ في سنةٍ معينةٍ على حدةٍ بوصفِهم فوجًا ظاهرًا. ويُحسبُ في نهايةِ السنةِ الدراسيةِ عددُ المتسربينَ والمرفَّعينَ والراسبينَ الذينَ يعيدونَ الصفَّ، وذلكَ لكلِّ صفٍّ على حِدَةٍ.

الصّفّ الأول في السنةِ الأولى (٢٠٢٠-٢٠٢١)

نسبة التسربِ= ٥٠/١٠٠٠= (٥%)

نسبةُ الترفيعِ= ٨١٠/١٠٠٠= (٨١%)

نسبةُ الإعادةِ= ١٤٠/١٠٠٠= (١٤%)

الصّفّ الثاني في السنةِ الثانيةِ (٢٠٢١-٢٠٢٢):

نسبة التسربِ= ٢٥/٩٧٠= (٢%)

نسبةُ الترفيعِ= ٨٤٥/٩٧٠= (٨٧%)

نسبةُ الإعادةِ= ١٠٠/٩٧٠= (١٠%)

الصّفّ الثالث في السنة الثالثةِ (٢٠٢٢-٢٠٢٣)

نسبة التسربِ= ٢٠/٩٣٥= (٢%)

نسبةُ الترفيعِ= ٧١٠/٩٣٥= (٧٥%)

نسبةُ الإعادةِ= ٢٠٥/٩٣٥= (٢٣%)

ويُمكنُ حسابُ المتوسطاتِ الحسابيّةِ لهذهِ النّسبِ للدلالةِ على كفايةِ النظامِ التعليميّ في كاملِ المرحلةِ الثانويةِ لأفرادِ الفوجِ الظاهري.

٢- حسابُ الكفايةِ بناءً على عددِ السنواتِ الدراسيّةِ التي استهلكَها الفوجُ:

إنّ عددَ السنواتِ التي استهلكَها الفوجُ في دراستِهِ أكثرُ دلالةً على الكفايةِ، لأنَّهُ يدخلُ في الحسابِ الجهودَ والتكاليفَ التي استهلكَها تعليمُ الفوجِ الطلابيّ. بدقّةٍ أكبرَ من الأساليبِ الأخرى، في هذا الأسلوبِ يُؤخَذُ فوجٌ حقيقيٌّ من الطلبةِ ويُتابَعُ كلُّ طالبٍ منذ التحاقِهِ بالصفِّ الأولِ من المرحلةِ التعليميةِ حتى إنهاءِ صفوفِ المرحلةِ وتخرُّجِهِ. ويُحتسَبُ عددُ السنواتِ التي استغرقَها في دراستِهِ، والتي تكونُ مساويةً لعددِ سنواتِ المرحلةِ إذا لم يرسبِ الطالبُ أبدًا، وتزيدُ عليها إذا رسبَ. ثم يُحسبُ مجموعُ السنواتِ التي استهلكَها جميعُ أفرادِ الفوجِ، ويُقسَمُ المجموعُ على عددِ الطلبةِ في الفوجِ الذينَ تابعوا الدراسةَ حتى نهايةِ المرحلةِ، ويكونُ المتوسطُ مؤشّرًا على مستوى الكفايةِ الداخليةِ. وغالبًا ما يكونُ هذا المتوسطُ أكثرَ بسنةٍ أو سنتينَ من سنواتِ المرحلةِ المحددةِ؛ وهذه الزيادةُ تشيرُ إلى الهدرِ الذي حدثَ في تعليمِ ذلكَ الفوجِ.

مجموعُ السنواتِ التي استهلكَها الفوجُ يساوي مجموعَ السنواتِ التي استهلكَها الطلابُ؛ وأما مؤشّرُ الكفايةِ:

مؤشر الكفاية = مجموع السنوات التي استهلكها الفوج حتى تخرجه ÷ عدد الطلبة الذين أنهوا المرحلة وتخرجوا.

مثال:

إذا استهلكَ ٩٠ طالبًا مجموعًا قدرُه ٣١٥ سنةً دراسيةً حتى تخرُّجِهم، فإنَّ مؤشّرَ الكفايةِ يُحسبُ كالتالي: ٣١٥ ÷ ٩٠ = ٣,٥، أي إنَّ كلَّ طالبٍ استهلكَ في المتوسطِ ٣,٥ سنةً بدلًا من المدّةِ النظاميةِ وهي ٣ سنواتٍ. هذا يُشيرُ إلى وجودِ هدرٍ داخليٍّ في النظامِ التعليميّ، مثلَ الرسوبِ أو إعادةِ السنةِ، ويستدعي مراجعةَ أسبابِ هذا الهدرِ لتحسينِ الكفايةِ الداخليةِ.

ويمكنُ الاستنادُ إلى هذا الحسابِ في قياسِ مستوى الكفايةِ الداخليةِ أو معدلِها بتطبيقِ المعادلةِ التاليةِ:

مستوى الكفاية = عددُ السنواتِ النظامية لِلمرحَلةِ التّعليميّةِ ÷ متوسطُ عددِ السنواتِ التي استهلكَها الطالبُ

مثال:

في المرحلةِ الثانويةِ، يُفترض أنّ الطالبَ يُكمل الدراسةَ خلال (٣) سنواتٍ نظاميّةٍ، وبعد دراسةِ بياناتِ فوجٍ معين، تبيّن أنّ متوسطَ عددِ السنواتِ التي استهلكها الطالبُ حتى التخرجِ هو (٣,٦) سنةٍ بسبب الرسوب أو إعادة السنة لبعض الطُّلّاب، فإن مستوى الكفايةِ يكونُ:

مستوى الكفاية= 0.83= ٨٣%.

وهذا يعني أنّ النظامَ التعليميّ حققَ ٨٣% من الكفايةِ المرجوةِ في هذه المرحلةِ، وهناك نسبةُ هدرٍ داخليّ تُقدّر بـ ١٧% تستدعي المعالجةَ لتحسينِ الأداءِ في المدرسةِ.

لكنّ الأسلوبَ السابقَ أهملَ المتسربينَ الذين استهلكوا جهداً ومقاعدَ وسنواتٍ، وفي حالِ تمّ إدخالهم إلى الحسابِ، فتُطبّقُ المعادلةُ الآتيةُ:

$$\text{م ك} = \frac{\text{خ} \times \text{س ن}}{(\text{خ} \times \text{ف س}) + (\text{ت} \times \text{ف س})}$$

مستوى الكفاية= عددُ الخريجينَ مضروباً بعدد سنواتِ دراستِهم النظاميةِ دون إعادةٍ مقسومًا على (عدد الخريجينَ مضروباً بعددِ سنواتِ دراستهم الفعليّةِ) مضافًا إليه (عددُ المتسربينَ مضروباً بعددِ السنواتِ التي درسوها)

٣- حسابُ الكفايةِ بناءً على مستوى التحصيلِ:

يؤشرُ مستوى التحّصيلِ على مستوى كفاية التّعليم بكلّ أشكالِها، ويمكن استخدامه مؤشرًا كمّيًا ومؤشرًا نوعيًا.

- **لحسابِ مستوى التحصيلِ مؤشرًا كمّيًا تُتبع الخطواتُ الآتيةُ:**

١. تُؤخذ درجات تحصيلِ كلّ طالبٍ في الفوجِ في مادةٍ معينةٍ أو في موادّ صفٍّ معينٍ أو في كاملِ المرحلةِ، وتُجمع معًا للحصولِ على مجموعِ درجاتِ تحصيلِ طلابِ الفوج جميعِهم.

٢. يُقسمُ مجموعُ الدرجات على عددِ طلابِ الفوجِ للحصولِ على المتوسطِ الحسابي للدرجاتِ في صفّ معينٍ أو في كاملِ المرحلةِ.

٣. يُقسم المتوسطُ الناتجُ على الدرجة العليا المنشودةِ للتحصيلِ للحصولِ على نسبةٍ أو معدلِ درجاتِ تحصيلِ الطّلَبة، وتُعد هذه النسبة مؤشرًا كمّيًا على مستوى التحصيلِ، وهي تؤشرُ على الهدرِ الحاصلِ أيضًا.

- **ولحسابِ مستوى التحصيل مؤشرًا نوعيًا تُتبع الخطواتُ الآتيةُ:**

١. توضعُ قائمةٌ بالمعارفِ والمهاراتِ والكفاياتِ الأخرى التي يهدفُ النظامُ التعليميّ إلى إكسابِها للمتعلمِ خلالِ مرحلةٍ تعليميةٍ معينةٍ.
٢. تُجرى لأفراد الفوجِ اختباراتٌ شاملةٌ، تقيسُ مستوى تحصيلِ الخريجِ حين تخرّجِه لهذه الكفاياتِ أو لعينةٍ ممثلة منها.
٣. تُصنَّف الكفاياتُ بحسبِ مستوى تحصيلِ كل فئةٍ منها.
٤. تُؤخذ في الحسبانِ مؤشراتُ تكاليفِ تعليمِ كل فئةٍ من المفرداتِ؛ كعددِ الساعاتِ المخصصةِ لتدريسِها والتقنياتِ المستخدمةِ والنفقاتِ الأخرى.
٥. تقدرُ الكفايةُ النوعيةُ اعتمادًا على هذه المتغيراتِ جميعًا.
٦. تظهرُ بنتيجةِ الحساباتِ المجالاتُ التي ترتفعُ فيها الكفايةُ النوعيةُ والمجالاتُ التي تنخفضُ فيها، وتلكَ التي يحصلُ الهدرُ فيها.

٤- حسابُ الكفايةِ بناءً على المدخلاتِ:

تختلفُ المدخلاتُ في خصائصِها، ما يستدعي حسابَ كفايةِ كلِّ مدخلٍ بأسلوبٍ يُلائمُ خصائصَهُ وتأثيرَهُ في المخرجاتِ؛ فالمعلّمُ يُؤثّرُ في المخرجاتِ عن طريقِ أدائِهِ، ولذا تُقاسُ كفايتُهُ بحسابِ إنتاجيّةِ أدائِهِ، أي بحسابِ معدّلاتِ النجاحِ والرسوبِ ومستوى التحصيلِ في الموادِ التي يُدرّسُها. ويُؤخَذُ بحسبانِ هذا الحسابِ تأثيرُ بعضِ العواملِ كالمناهجِ وعددِ الساعاتِ التدريسيّةِ المُخطّطةِ للمقرّرِ وعددِ الطلابِ في الفصلِ.

تُؤثّرُ المناهجُ في المخرجاتِ عن طريقِ محتواهَا وأساليبِ تدريسِها. فإذا أُريدَ حسابُ كفايةِ محتواهَا يُحلّلُ المنهجُ إلى موادٍ دراسيّةٍ، وتُحلّلُ كلُّ مادّةٍ إلى مفرداتِها، وتُقارَنُ هذه المفرداتُ بالكفاياتِ المعرفيّةِ والمهاريّةِ والنفسيّةِ الموضوعةِ أهدافًا أو مخرجاتٍ للمرحلةِ التعليميّةِ، وصولًا إلى تحديدِ المفرداتِ المُتوافقةِ مع الأهدافِ وتحديدِ المفرداتِ غيرِ المُتوافقةِ مع الأهدافِ والتوصّلِ إلى تحديدِ نسبةِ التوافقِ، أي نسبةِ عددِ المفرداتِ المُتوافقةِ مع الأهدافِ إلى مجموعِ المفرداتِ.

وتُعدُّ هذه النسبةُ مؤشّرًا على كفايةِ مستوى المنهجِ الدراسيّ، وكذلك عَدُّ عددِ المفرداتِ غيرِ المُتوافقةِ مع الأهدافِ مؤشّرًا على الهدرِ الحاصلِ في المناهجِ وتدريسِها.

ويمكنُ أن يُضافَ إلى هذه النسبةِ نسبةُ التحصيلِ التي نَتَجَتْ من الحساباتِ السابقةِ وتقديرُ الكفايةِ النوعيّةِ والتنميةِ لمناهجِ المرحلةِ عامّةً، استنادًا إلى هذين المؤشّرين.

كذلك تُحسبُ كفايةُ الإنفاقِ، بالمقارنةِ بين مستوياتِ مؤشّراتِ الكفايةِ: التي هي الرسوبُ، الترقيعُ، التسرّبُ، مستوى التحصيلِ، في حالاتٍ يَختلفُ فيها الإنفاقُ، ويُستخلَصُ من هذه المقارنةِ الإنفاقُ الأكثرُ كفايةً.

٥- حسابُ الكفايةِ بناءً على معدّلِ التشغيلِ:

يُستخدمُ هذا الأسلوبُ لقياسِ الكفايةِ الخارجيةِ الكميةِ، فيُؤخذُ فوجٌ من الخريجينَ في سنةٍ معينةٍ، أو تُؤخذُ عِدّةُ أفواجٍ من عدةِ سنواتٍ، ويُحصى عددُ الذينَ حصلوا على العملِ من كلِّ فوجٍ، وعددُ الذينَ لم يحصلوا عليهِ، وتُحسبُ نسبةُ التشغيلِ ونسبةُ البطالةِ بتقسيمِ العددينِ المذكورينَ على عددِ أفرادِ فوجِ الخريجينَ في كلِّ سنةٍ، ثم يُحسبُ معدلُ التشغيلِ ومعدلُ البطالةِ خلال عددٍ من السنواتِ، ويُعدْ مؤشراً مهمّاً على كفايةِ التعليمِ الخارجيةِ.

ويمكنْ أن تُضافَ إلى هذه الحساباتِ حساباتٌ تفصيليةٌ أخرى كعددِ السنواتِ التي قضاها الخريجُ دون عملٍ قبل حصولهِ عليهِ، ومستوى دخلهِ من العملِ مقارنةً مع الدخلِ من أعمالٍ أخرى تعادلُ عملهُ من ناحيةِ المستوى التعليميّ.

٦- حسابُ الكفايةِ بناءً على أداءِ الخريجينَ في العملِ:

يُستخدمْ هذا الأسلوبُ في قياسِ الكفايةِ الخارجيةِ النوعيةِ خاصّةً، فتُقوَّمْ الكفاياتُ المعرفيةُ والمهاريةُ والنفسيةُ التي يمتلكُها الخريجونَ من نواحي أنواعِها ومحتواَها ومستوى إتقانِها بالكفاياتِ المطلوبةِ للعملِ، وتُقدَّرْ الكفايةُ على أساسِ

درجاتِ التوافقِ بين الفئتينِ، وتُستخدمُ في عملياتِ التقويمِ الاختباراتُ النظريةُ واختباراتُ الأداءِ العمليّ، كما يُستخدمْ تحليلُ المحتوى في عملياتِ المقارنةِ.

كذلك يُستخدمْ أسلوبُ تقويمِ الأداءِ في الأعمالِ التي يُزاولُها الخريجونَ، وذلك بمقارنتِها بصفاتِ الأداءِ النموذجيّ ومعاييرِه، وتُوضَعْ درجاتٌ لأداءِ العاملينَ، وتُعدُّ هذه الدرجاتُ مؤشراتٍ على مستوى الأداءِ، وبالتالي على مستوى الكفايةِ الخارجيةِ للتعليمِ الذي تلقّاهُ العاملونَ.

كذلك يُستخدمْ أسلوبُ ملاءمةِ العملِ للاختصاصِ الذي حصلَ عليهِ الخريجُ بعد الانخراطِ في عملٍ غيرِ مناسبٍ، مؤشّرًا على انخفاضِ كفايةِ التعليمِ من جهةٍ، وانخفاضِ كفايةِ سوقِ العملِ والتنميةِ من جهةٍ أخرى.

٧ – حسابُ كفاياتِ الخريجينَ الحياتيّةِ:

إنّ الكفايةَ الخارجيةَ كما سبقَ البيانُ لا تقتصُرُ على كفايةِ التأهيلِ للعملِ، بل تتناولُ التأهيلَ للحياةِ والتكيّفَ مع الذاتِ والمجتمعِ، وهذا الشمولُ يستدعي تعيينَ الكفاياتِ التي تلزمُ للفردِ في حياتِه ومجتمعِه، حتى يمكنُ وضعُ أهدافِ التعليمِ ومحتواهُ استنادًا إليها، وبالتالي قياسُ الكفاياتِ النوعيةِ للخريجينَ، ومقارنتُها بالكفاياتِ المطلوبةِ للحياةِ الناجحةِ. ولأنّ هذه الكفاياتِ الحياتيةِ غيرُ منصوصٍ عليها، فإنّ تقويمَ الكفايةِ الخارجيةِ الحياتيةِ للتعليمِ يبقى مطلبًا صعبَ التنفيذِ، ولا يُجرى إلا ضمنَ حدودٍ ضيّقةٍ وباستخدامِ البحوثِ العلميةِ

٨– حسابُ عائداتِ التّعليم:

تُحسبُ في هذه الأساليبِ عائداتُ التعليمِ في الدخلينِ الفرديّ والقوميّ، وفي الحصولِ على عملٍ ومكاسبَ استهلاكيةٍ وسواها، وتُقارنُ بتكاليفِه لإظهارِ الأرباحِ التي تُجنى من التعليمِ. ويمكنْ تنويعُ هذه الدراساتِ لكشفِ تأثيرِ التعليمِ في جانبٍ أو أكثرَ من جوانبِ التنميةِ، وتُعدُّ العائداتُ المرتفعةُ مؤشّرًا ودليلًا على كفايةِ النظامِ التعليميّ.

الفصلُ الرابع

اقتصاديات التّعليمِ والجودةُ الشاملةُ

مقدمة

أولًا: مفهومُ الجودةِ الشاملةِ ومبادئِها

ثانيًا: جودةُ النظامِ التعليمي

ثالثًا: دورُ جودةِ التّعليمِ في التّنميةِ الاقتصاديّةِ

رابعًا: معاييرُ ضمانِ الجودةِ في التّعليم

خامسًا: الفرق بين الجودةِ والكفاية

سادسًا: جودةُ التّعليم من منظورٍ اقتصاديّ

سابعاً: تكاليفُ الجودةِ وعناصرُها

ثامنًا: أهمّيّةُ قياسِ تكاليفِ الجودةِ

تاسعًا: طرائقُ قياسِ تكاليفِ الجودةِ

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمـــة الفصلِ

تُعَدُّ الجودةُ الشاملةُ في التعليمِ من أهمِّ المرتكزاتِ التي تؤسّسُ لتطويرِ المنظومةِ التربويةِ بصورةٍ متكاملةٍ؛ لا سيما تحسينَ عناصرِ العمليةِ التعليميةِ، من مناهجَ، ومعلمينَ، وطلبةٍ، وبيئةٍ تعليميةٍ، وإدارةٍ فعّالةٍ. وتَهدِفُ إلى تحقيقِ مخرجاتٍ تعليميةٍ ذاتِ كفاءةٍ عاليةٍ، تُلبّي حاجاتِ المجتمعِ وتَتوافقُ مع متطلباتِ سوقِ العملِ.

وترتبطُ الجودةُ الشاملةُ ارتباطًا وثيقًا بالتنميةِ الاقتصاديةِ؛ فالتعليمُ الجيّدُ يسهمُ في إعدادِ كوادرَ بشريةٍ مؤهّلةٍ، قادرةٍ على الإنتاجِ والابتكارِ والمنافسةِ، إلى جانبِ تقليلِ الهدرِ الماليّ والزمنيّ، وتحسينِ كفاءةِ الموارِدِ، ما يُعزّزُ النموَّ الاقتصاديَّ ويُحقّقُ الاستقرارَ المجتمعيَّ.

أولًا: مفهومُ الجودةِ الشاملةِ ومبادئِها

١ـلمحة تاريخيّة:

يَعودُ تاريخُ استخدامِ الجودةِ الشاملةِ إلى بداياتِ القرنِ الماضي، عندما طُرِحَ في قطاعِ الاقتصادِ بالولاياتِ المتحدةِ الأمريكيَّةِ لتجويدِ المنتجاتِ المُقدَّمةِ لِشَرائحِ المُستخدمينَ، إلَّا أنَّها عُرِفَتْ في التعليمِ منذُ أكثرَ من خمسينَ عامًا، كما تَعودُ أصولُها، وبِحسبِ ما وَرَدَ في (السيابي، ٢٠٢٤)، إلى مُنشأٍ لاتينيٍّ (qualitas) يَتضمَّنُ الدلالةَ على درجةِ الصلابةِ والإتقانِ والتطابقِ. إلَّا أنَّ التعريفاتِ التي اتَّجَهَتْ إلى تأطيرِها تَعَدَّدَتْ، واختَلَفَتْ بينَ المُنظِّرينَ والمُهتمّينَ، تَبَعًا للمجالِ الذي يُتَداوَلُ فيه هذا المفهومُ. وتُعَدُّ جودةُ التعليمِ واحدةً من أكثرِ القضايا التي نُوقِشَتْ في العالمِ، ويَنحو بعضُ التربويينَ إلى أنَّ جودةَ التعليمِ قضيَّةٌ ذاتيَّةٌ تَنطوي على أبعادٍ مُتعدِّدةٍ، الأمرُ الذي يَتطلَّبُ معيارًا موضوعيًّا لتحديدِ ما يُمكنُ أن يُسهمَ في بناءِ تعليمٍ جيّدٍ، فالمَنهجُ، والجودةُ العاليةُ للمُعلِّمينَ، والمتعلمونَ ذوو الكفاءة، والمواردُ المُناسبةُ، والقادةُ الأكفياءُ، والآباءُ الداعِمونَ، تُعَدُّ أبعادًا أساسيَّةً للحُكمِ

على جودةِ التعليمِ (تاينلي، Thinely، ٢٠٢١). ويمكنُ القولُ، بناءً على ما سَبَقَ، إنّ الجودةَ:

- تَستهدفُ الموارِدَ الماديَّةَ والمواردَ البشريَّةَ في مؤسَّساتِ التعليمِ على اختلافِ مَراحِلِهِ.
- تَتَّجِهُ إلى جَعْلِ التعليمِ أكثرَ كفاءةً وفاعليَّةً مع مَخرجاتٍ جيّدةٍ.
- تُمَكِّنُ من رَسْمِ الخططِ المُستقبليَّةِ ووَضْعِ السيناريوهاتِ المُناسبةِ للإدارةِ الاستراتيجيَّةِ.

٢-تعريفاتُ الجودةِ

هذا وقد تَعَدَّدَتْ تعريفاتُ الجودةِ، واختَلَفَتْ مفاهيمُها بينَ المُنظَّماتِ، ولعلَّ هذا الاختلافَ يَعودُ إلى الأُطُرِ التنظيميَّةِ أوِ السياقاتِ التي تُستَعمَلُ فيها مفاهيمُ الجودةِ وتطبيقاتُها، عِلمًا بأنَّ أصولَ مصطلحِ الجودةِ قد بَدَأَتْ في المجالاتِ الإداريَّةِ والاقتصاديَّةِ، قبلَ أنْ تَنتقِلَ إلى حَيِّزِ التربيةِ والتعليمِ:

- **تعريفُ شريفٍ ومحيي الدينَ (٢٠٢١):** فَلسفةٌ تُعنى بتطويرِ الاستخدامِ الأمثلِ للمواردِ البشريَّةِ والماديَّةِ وتحقيقِهِ، وأداءُ العملِ بأسلوبٍ مُتقَنٍ وَفقًا لمعاييرَ وإجراءاتٍ ضروريَّةٍ، بأقلِّ جهدٍ وتكلفةٍ لتحقيقِ أهدافِ المُؤسَّسةِ.
- **تعريفُ أبي الشعرِ (٢٠٠٨):** الجودةُ في التعليمِ هي الخصائصُ والسماتُ التي تُعبِّرُ بدقَّةٍ عن جوهرِ التربيةِ وحالتِها وأبعادِها، من مدخلاتٍ وعملياتٍ ومخرجاتٍ وتغذيةٍ راجعةٍ وتواصُلٍ وتفاعلاتٍ تُؤدِّي إلى تحقيقِ الأهدافِ المرجوَّةِ.
- **تعريفُ الورثانِ (٢٠١٧):** الجودةُ تربويًّا تَعني إنجازَ العملِ بأسلوبٍ صحيحٍ ومُتقَنٍ وَفقًا لمعاييرَ ضابطةٍ، وذلكَ لِرَفْعِ مستوى جودةِ المخرجِ التعليميِّ بكفاءةٍ وفاعليَّةٍ معًا، لتحقيقِ الغاياتِ النهائيَّةِ للتربيةِ والمجتمعِ.

- **تعريفُ الصيادِ (٢٠٢١):** الجودةُ هي مجموعةٌ من المعاييرِ والإجراءاتِ التي يُتمُّ تخطيطُها وتنفيذُها لتحقيقِ الأهدافِ المرجوَّةِ في المُؤسَّساتِ التعليميَّةِ، والمُتمثِّلةِ في منتجٍ تعليميٍّ وخدمةٍ تعليميَّةٍ بأقلِّ جهدٍ وتكلفةٍ، بما يَتَناسبُ مع المواصفاتِ المنصوصِ عليها في فلسفةِ التربيةِ والتعليمِ، وتشملُ هذه المعاييرُ والإجراءاتُ عناصرَ المنظومةِ التعليميَّةِ من مُقوِّماتٍ ماديَّةٍ وبشريَّةٍ، ومدخلاتٍ، وعملياتٍ، ومخرجاتٍ.

وتشتركُ التعريفاتُ **السابقةُ في نقاطٍ عدةٍ أهمّها:** وجودُ معاييرَ تُمثِّلُ استناداتٍ عُليا في الحُكمِ على المواصفاتِ المرغوبةِ، والتركيزُ على نوعيَّةِ المخرجِ وسَوِيَّتِهِ، واعتمادُ مبدأِ الكفاءةِ والفاعليَّةِ في العملِ والنواتجِ، إلى جانبِ الحاجةِ إلى تكاملٍ بينَ المُقوِّماتِ والمُكوِّناتِ الماديَّةِ وغيرِ الماديَّةِ (البشريَّةِ) لتحقيقِ الأهدافِ.

٣-مبادئ الجودة الشاملة

تعدّدَت مبادئُ الجودةِ في التربيةِ والتعليمِ، وفيما يأتي أبرزُها:

المبدأُ الأوَّلُ: الشراكةُ الطُّلابيَّةُ

تُعَدُّ الشراكةُ الطُّلابيَّةُ نَهجًا تَعاونيًّا يُشركُ الطُّلَّابَ بشكلٍ فَعَّالٍ في تَشكيلِ تجربتِهم، وصياغةِ السياساتِ المُؤسَّسيَّةِ، وعمليَّاتِ ضمانِ الجودةِ، ويتجاوزُ هذا النَّهجُ التَّغذيةَ الراجعةَ التَّقليديَّةَ، ليَشملَ المُشاركةَ في اتخاذِ القرارِ والقيادةِ المُشتركةِ. ومن الرَّكائزُ الأساسيَّةُ:

- المسؤوليةُ المُشتركةُ: يَتقاسمُ الطُّلَّابُ وأعضاءُ الهيئةِ التَّدريسيَّةِ مسؤوليَّةَ تحسينِ الجودةِ.
- التَّبادليَّةُ: يسهمُ الطَّرفانِ بخبراتِهم، فيُنظَرُ إلى الطُّلَّابِ كخبراء بالتَّجربةِ
- التَّمكينُ: يُمنَحُ الطُّلَّابُ تأثيرًا حقيقيًّا في صُنعِ القرارِ، وليسَ مجرَّدَ تَمثيلٍ رمزيٍّ.
- الشُّموليَّةُ: تُؤخَذُ أصواتُ الطُّلَّابِ من الفئاتِ غيرِ المُمثَّلةِ بالحسبانِ.

آليَّاتُ التَّنفيذِ المُقترَحةِ:

١. الدَّمجُ الهيكليُّ: إشراكُ مُمثِّلي الطُّلَّابِ في جميعِ اللِّجانِ الحاكمةِ (مثلَ مجلسِ الجامعةِ، لجانِ تصميمِ المناهجِ، فِرَقِ ضمانِ الجودةِ). *مثالٌ*: الجامعةُ الأمريكيَّةُ في بيروتَ (AUB) تَمنحُ الطُّلَّابَ حقَّ التَّصويتِ في مجالسِ الكليَّاتِ.

٢. تصميمُ المناهجِ المُشتركُ: إشراكُ الطُّلَّابِ في تصميمِ المُقرَّراتِ، أدواتِ التَّقييمِ، ومُخرجاتِ التَّعلُّمِ.

٣. إغلاقُ حلقةِ التَّغذيةِ الراجعةِ: نَشرُ تقاريرَ تُوضِّحُ الإجراءاتِ المُتَّخَذةَ بناءً على ملاحظاتِ الطُّلَّابِ.

٤. ضمانُ الجودةِ بقيادةِ الطُّلَّابِ: تدريبُ الطُّلَّابِ على إجراءِ مراجعاتِ نظراءِ للخدماتِ التَّعليميَّةِ.

٥. بناءُ القُدراتِ: تنظيمُ ورشِ عملٍ مُشتركةٍ للطُّلَّابِ والمُوظَّفينَ حولَ مهاراتِ الشراكةِ مثال التَّفاوضِ وتحليلِ البيانات، مثل: الجامعةُ الأمريكيَّةُ في القاهرةِ (AUC) تُقدِّمُ شهاداتِ تدريبٍ في الشراكةِ.

٦. التَّفاعلُ الرَّقميُّ: استخدامُ منصَّاتٍ مثلَ Microsoft Teams أو Discordللحوارِ المُستمرِّ، مثالٌ: جامعةُ الإماراتِ (UAEU) تَستخدمُ "جُدرانَ الأفكارِ" الرَّقميَّةَ لتَصويتِ الطُّلَّابِ على المُبادراتِ.

المبدأُ الثَّاني: توفيرُ الموارِدِ لتجربةٍ تعليميَّةٍ عاليةِ الجودةِ

تَتطلَّبُ تجربةُ التَّعلُّمِ عاليةُ الجودةِ تخطيطًا استراتيجيًّا، وإدارةً فَعَّالةً للموارِدِ الماديَّةِ والرَّقميَّةِ والبشريَّةِ، بما يَضمنُ الوصولَ العادلَ والابتكارَ في التَّعليمِ.

الرَّكائزُ الأساسيَّةُ:

- مُواءمةُ الموارِدِ مع خصائصِ الطُّلَّابِ (مثلَ توفيرِ التِّكنولوجيا للمتعلمينَ عن بُعدٍ).
- تدريبُ الكادرِ الأكاديميِّ على استخدامِ التِّقنياتِ الحديثةِ في التَّعليمِ.

آليَّاتُ التَّنفيذِ المُقترَحةِ:

١. إجراءُ تحليلِ فجواتِ الموارِدِ لتحديدِ النَّقصِ في المختبراتِ، المكتباتِ، ومنصَّاتِ إدارةِ التَّعلُّمِ.

٢. تخصيصُ ١٠% من الميزانيَّةِ السَّنويَّةِ للبنيةِ التَّحتيَّةِ الرَّقميَّةِ، بما يَشملُ المختبراتِ الافتراضيَّةَ.

٣. بناءُ شراكاتٍ مع شركاتِ التِّكنولوجيا التَّعليميَّةِ لتوفيرِ محتوى إضافيٍّ مثلَ.(Coursera)

نشاطٌ جماعيٌّ مُقترَحٌ :إعدادُ قائمةِ أولويَّاتِ الموارِدِ لكلِّ كليَّةٍ، تَشملُ التَّجهيزاتِ الأساسيَّةَ، البنيةَ الرَّقميَّةَ، والتَّدريبَ المطلوبَ.

المبدأُ الثَّالثُ: استخدامُ البياناتِ لتحسينِ الجودةِ وتقييمِها

تَعتمدُ المُؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ على جمعٍ وتحليلٍ منهجيٍّ للبياناتِ الكميَّةِ والنَّوعيَّةِ، بهدفِ تعزيزِ اتخاذِ القرارِ وتحقيقِ جودةٍ تعليميَّةٍ مُستدامةٍ، و**يشملُ ذلكَ:**

- تحليلُ مؤشِّراتِ التَّعلُّمِ مثلَ نِسَبِ الحضورِ، أداءِ الطُّلَّابِ، والتَّفاعلِ مع المحتوى التَّعليميِّ.

- الاستفادةُ من حلقاتِ التَّغذيةِ الراجعةِ التي يُقدِّمُها الطُّلَّابُ لتحديدِ نِقاطِ القوَّةِ والضَّعفِ.

آليَّاتُ التنفيذِ المُقترَحةِ:

- إنشاءُ لوحةِ بياناتٍ مركزيَّةٍ تَعرضُ مؤشِّراتِ الأداءِ بشكلٍ لحظيٍّ لدعمِ الشَّفافيَّةِ وسُرعةِ الاستجابةِ.
- تدريبُ الكادرِ الأكاديميّ على مهاراتِ مَحوِ الأُمِّيَّةِ الرَّقميَّةِ في التَّعاملِ مع البياناتِ،

بما يَضمنُ فَهمًا أعمقَ للقراءاتِ التَّحليليَّةِ.

- ربطُ التَّرقيَةِ الأكاديميَّةِ بالابتكاراتِ التَّعليميَّةِ المبنيّةِ على تحليلِ البياناتِ، ما يُحفِّزُ أعضاءَ الهيئةِ التَّدريسيَّةِ على تطويرِ أساليبِهم التَّعليميَّةِ.

المبدأُ الرَّابعُ: مراقبةُ البرامجِ وتقييمُها وتحسينُها: تَلتزمُ المُؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ بمراجعةِ برامجِها الأكاديميَّةِ بشكلٍ دوريٍّ، لضمانِ تَوافُقِها مع المعاييرِ الأكاديميَّةِ وتحقيقِ التَّحسينِ المُستمرِّ، ويَشملُ ذلكَ إشراكَ أصحابِ المصلحةِ الداخليّينَ والخارجيّينَ في عمليَّاتِ التَّقييمِ. **و**من آلياتِ التَّنفيذِ الفعَّال لهذا المبدأ:

١. إطارُ مراجعةٍ دوريٍّ:

- إجراءُ مراجعاتٍ سنويَّةٍ للبرامجِ الأكاديميَّةِ بناءً على مُخرجاتِ التَّعلُّمِ، أداءِ الطُّلَّابِ، ومؤشِّراتِ سوقِ العملِ.
- تنظيمُ نِقاطِ تَحقُّقٍ فَصليَّةٍ عبرَ "دوائرِ الجودةِ" التي تَجمعُ الطُّلَّابَ وأعضاءَ الهيئةِ التَّدريسيَّةِ لمُناقشةِ التَّحدّياتِ المُستجدَّةِ.

٢. إشراكُ ذوي الشأنِ: تدريبُ لجانٍ طُلَّابيَّةٍ على تقييمِ المُقرَّراتِ الدِّراسيَّةِ من حيثُ المحتوى وأساليبُ التدريسِ.

المبدأ الخامس: الانخراطُ في المراجعةِ الخارجيةِ والاعتمادِ الأكاديميّ

تُعَدُّ المُراجعةُ الخارجيَّةُ والاعتمادُ الأكاديميُّ أدواتٍ استراتيجيَّةً لضمانِ جودةِ التَّعليمِ، حيثُ تُجريها جهاتٌ مُستقلَّةٌ مُعترَفٌ بها دوليًّا، لتقييمِ مدى التزامِ المُؤسَّسةِ بالمعاييرِ الأكاديميَّةِ.

أهدافُ المُراجعةِ والاعتمادِ:

- التَّحقُّقُ من جودةِ البرامجِ والمُمارساتِ التَّعليميَّةِ.
- إجراءُ مقارنةٍ مرجعيَّةٍ مع أفضلِ المُمارساتِ الوطنيَّةِ والدوليَّةِ.
- تعزيزُ سُمعةِ المُؤسَّسةِ وزيادةُ فُرَصِ توظيفِ الخريجينَ.

آليات التّنفيذ المُقترَحة:

١. تقييمُ الجاهزيَّةِ:

- تحليلُ الفجواتِ بينَ السياساتِ الحاليَّةِ ومعاييرِ الاعتمادِ.
- إعدادُ تقريرِ التقييمِ الذاتيّ لتوثيقِ نِقاطِ القوَّةِ والضَّعفِ.

٢. تشكيلُ فريقِ الاعتمادِ:

- تحديدُ الأدوارِ والمسؤوليَّاتِ.
- تدريبُ الفريقِ على معاييرِ الاعتمادِ.

٣. **مواءمةُ المناهجِ والسياساتِ:**

- رَسمُ خريطةٍ للمناهجِ لضمانِ تَوافُقِها مع مُخرجاتِ التَّعلُّمِ المطلوبةِ.
- تحديثُ السياساتِ المُتعلِّقةِ بالتَّقييمِ والتَّغذيةِ الراجعةِ.

٤. **مُراجعةٌ تجريبيَّةٌ وتحسينٌ:**

- إجراءُ مُراجعةٍ تجريبيَّةٍ بدعوةِ خبراءِ جودةٍ محلِّيِّينَ أو إقليميِّينَ.
- إعدادُ خُطَّةِ عملٍ بناءً على نتائجِ المُراجعةِ.

٥. **التَّقديمُ الرَّسميُّ واستضافةُ المُراجعينَ:**

- تجهيزُ الوثائقِ المطلوبةِ.
- تنظيمُ اللقاءاتِ مع أصحابِ المصلحةِ.

٦. **الحفاظُ على الاعتمادِ:**

- تقديمُ تقاريرِ تقدُّمٍ سنويَّةٍ.
- التَّحضيرُ المُبكِّرُ لإعادةِ التَّأكيدِ على الاعتمادِ.

المبدأُ السَّادسُ: تصميمُ البرامجِ الأكاديميَّةِ وتطويرُها واعتمادُها

تُعَدُّ عمليَّةُ تصميمِ البرامجِ الأكاديميَّةِ وتطويرِها حجرَ الأساسِ لضمانِ جودةِ التَّعليمِ، وملاءمتِهِ لاحتياجاتِ السُّوقِ والمعاييرِ العالميَّةِ، وتَتمُّ هذه العمليَّةُ بشكلٍ منهجيٍّ لضمانِ:

- تَوافُقِ البرامجِ مع مُتطلَّباتِ سوقِ العملِ والمعاييرِ الدوليَّةِ.
- وُضوحِ مُخرجاتِ التَّعلُّمِ وفاعليّةِ أدواتِ التَّقييمِ.

- الالتزامِ بالمعاييرِ الوطنيَّةِ والدوليَّةِ مثلَ وزارةِ التَّعليمِ العالي، QAA، و.EQF

مُكوّناتُ التصميمِ الفعَّالِ للبرامجِ الأكاديميَّةِ:

١. **إطارُ تطويرِ المناهجِ الدِّراسيَّةِ:**

- تقييمُ الاحتياجاتِ عبرَ مدخلاتِ أصحابِ المصلحةِ (الطُّلَّابِ، الخريجينَ، أربابِ العملِ، الهيئةِ التَّدريسيَّةِ).
- تحليلُ بياناتِ سوقِ العملِ لتحديدِ الفجواتِ المهاريَّةِ، مثلَ احتياجاتِ قطاعِ التِّكنولوجيا.
- صياغةُ مُخرجاتِ تَعلُّمٍ مُتوافقةٍ مع الإطارِ الوطنيِّ للمؤهِّلاتِ والمعاييرِ المرجعيَّةِ الدوليَّةِ.
- اعتمادُ استراتيجيَّاتِ تدريسٍ وتقييمٍ تفاعليَّةٍ، تَشملُ التَّعلُّمَ النَّشِطَ، المشاريعَ، المُحاكاةَ، والتَّقييماتِ الواقعيَّةَ مثلَ ملفاتِ الإنجازِ والعروضِ التَّقديميَّةِ.

٢. **عمليَّةُ اعتمادِ البرامجِ الأكاديميَّةِ:**

- إعدادُ مُقترحِ البرنامجِ يَتضمَّنُ مُبرِّراتِ الإنشاءِ، مُخرجاتِ التَّعلُّمِ، الموارِدَ، ودلائلَ من سوقِ العملِ.
- إجراءُ مُراجعةٍ داخليَّةٍ عبرَ لجانِ الكليَّةِ ومكاتبِ ضمانِ الجودةِ.
- التَّحقُّقُ الخارجيُّ من خلالِ خبراءِ جامعيِّينَ وهيئاتِ اعتمادٍ مُتخصِّصةٍ مثلَ (ABET)
- الحصولُ على المُوافقةِ الوزاريَّةِ من الجهاتِ الرَّسميَّةِ.
- مُراقبةٌ مُستمرَّةٌ للبرنامجِ عبرَ مُراجعاتٍ سنويَّةٍ، تَغذيةٍ راجعةٍ من الطُّلَّابِ، وتحليلِ مُعدَّلاتِ التَّوظيفِ.

المبدأُ السَّابعُ: تشغيلُ الشراكاتِ مع المُؤسَّساتِ الأُخرى

تُعَدُّ الشراكاتُ الأكاديميَّةُ أداةً استراتيجيَّةً لتعزيزِ الموارِدِ، وتبادُلِ الخبراتِ، وتطويرِ البرامجِ التَّعليميَّةِ، وتَتمُّ عبرَ ثلاثِ مراحلَ رئيسيَّةٍ:

المرحلةُ الأُولى: تحديدُ الشراكاتِ والتَّحقُّقُ من الجدارةِ

- تحليلُ الفجواتِ المُؤسَّسيَّةِ لتحديدِ الحاجةِ إلى الشراكةِ (مثلَ نَقصِ مختبراتٍ تخصُّصيَّةٍ).
- استخدامُ أدواتٍ مثلَ تحليلِ SWOT لتحديدِ فُرَصِ التَّعاونِ.
- التَّحقُّقُ من الشريكِ عبرَ مُراجعةِ وضعِهِ الاعتماديّ، استقرارِهِ الماليّ، ومدى تَوافُقِهِ مع رسالةِ المُؤسَّسةِ.
- الحدُّ من المخاطرِ من خلالِ مُراجعةٍ قانونيَّةٍ للاتفاقيَّاتِ وتطبيقِ مَصْفوفاتِ تقييمِ المخاطرِ.

المرحلةُ الثَّانيةُ: هيكلةُ الاتفاقيَّةِ ومُكوّناتُها الأساسيَّةُ

- تشكيلُ لجنةٍ توجيهيَّةٍ مُشتركةٍ لضمانِ الحوكمةِ الفعَّالةِ.
- اعتمادٌ مُشتركٌ لمعاييرِ ضمانِ الجودةِ مثلَ.QAA
- تحديدُ مسؤوليَّاتِ التَّمويلِ وتبادُلِ الكوادرِ الأكاديميَّةِ.
- وَضْعُ استراتيجيَّةِ خروجٍ واضحةٍ في حالِ إنهاءِ الشراكةِ.

المرحلةُ الثَّالثةُ: تفعيلُ الشراكاتِ

١. **الدَّمجُ الأكاديميُّ:**

- تشكيلُ لجانِ مناهجَ مُشتركةٍ لمُراجعةِ الخططِ الدِّراسيَّةِ بالتَّعاونِ مع شركاءَ صناعيّينَ.

- إشراكُ المُؤسَّساتِ المهنيَّةِ في التَّدريسِ، كما تَفعلُ جامعةُ KFUPM مع أرامكو.

٢. **أنظمةُ دعمِ الطُّلَّابِ:**

- إنشاءُ مكتبٍ مُخصَّصٍ لتنسيقِ فُرَصِ التَّدريبِ العمليّ والبرامجِ المُشتركةِ.
- استخدامُ منصَّاتٍ إلكترونيَّةٍ لربطِ الطُّلَّابِ بأربابِ العملِ) مثلَ بوابةِ "Corporate Connect"في جامعةِ قطر

٣. **مُراقبةُ الجودةِ:**

إجراءُ فُحوصاتٍ سنويَّةٍ تَشملُ:

- استبياناتِ رضا الطُّلّاب.
- نتائجَ التوظيف.
- التدقيقات المالية لضمان استدامة الشراكة.

المبدأ الثامن: القبول العادل

يُعَدُّ القبولُ العادلُ أحدَ الرَّكائزِ الأساسيَّةِ لضمانِ تَكافُؤِ الفُرَصِ في التَّعليمِ العالي، حيثُ تَهدِفُ المُؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ إلى تطبيقِ سياساتِ قبولٍ شفَّافةٍ، مُنصِفةٍ، وشاملةٍ، تَضمنُ:

- إزالةَ التَّحيُّزاتِ المُرتبطةِ بالجنسِ، والوضعِ الاجتماعيّ والاقتصاديّ، والموقعِ الجغرافيّ.
- مُواءَمةَ إجراءاتِ القبولِ مع رسالةِ المُؤسَّسةِ ومُتطلَّباتِ البرامجِ الأكاديميَّةِ.
- الالتزامَ باللوائحِ الوطنيَّةِ ذاتِ الصِّلةِ.
- تعزيزَ التَّنوُّعِ داخلَ الحرمِ الجامعيّ وتحسينَ مُعدَّلاتِ نجاحِ الطُّلَّابِ.

المُكوّناتُ الأساسيَّةُ للقبولِ العادلِ:

١. الشَّفافيَّةُ في المعاييرِ:

- نَشرُ مُتطلَّباتِ القبولِ الدُّنيا بشكلٍ علنيٍّ، بما يَشملُ الدَّرجاتِ المطلوبةَ واختباراتِ القبولِ.
- توضيحُ منهجيَّةِ الاختيارِ، بما في ذلك نِسَبِ التَّقييمِ للمقابلاتِ، والملفَّاتِ الشخصيَّةِ، وغيرها.
- توفيرُ آليَّاتٍ واضحةٍ للاستئنافِ تُتيحُ للطُّلَّابِ مُراجعةَ قراراتِ القبولِ.

٢. الوصولُ الشاملُ:

- استهدافُ الفئاتِ غيرِ المُمثَّلةِ بشكلٍ كافٍ، مثال الطُّلَّابِ من المناطقِ الرِّيفيَّةِ، واللاجئينَ النِّساءِ في تخصُّصاتِSTEM
- استخدامُ أدواتٍ تحليليَّةٍ مثلَ الخرائطِ الجغرافيَّةِ لتحديدِ المناطقِ ذاتِ مُعدَّلاتِ تقديمٍ مُنخفضةٍ، وتَوجيهِ الحملاتِ التَّوعويَّةِ نحوَها.

٣. التَّقييمُ الخالي من التَّحيُّزِ:

- تطبيقُ نظامِ "القبولِ الأعمى" عبرَ إزالةِ الأسماءِ والجنسِ من مرحلةِ الفَرزِ الأُولى.
- إجراءُ مقابلاتٍ مُنظَّمةٍ باستخدامِ نماذجِ تقييمٍ مُوحَّدةٍ، ولِجانِ قبولٍ مُتنوِّعةٍ لضمانِ الحياديَّةِ.

٤. دعمُ الفئاتِ المُهمَّشةِ:

- تطويرُ برامجِ "الجسرِ الأكاديميِّ" التي تُساعدُ الطُّلَّابَ على الانتقالِ السَّلسِ إلى التَّعليمِ العالي.

- تقديمُ برامجَ تحضيريَّةٍ لما قبلَ الجامعةِ تَستهدفُ المدارسَ ذاتَ الموارِدِ المحدودةِ، بهدفِ رَفعِ جاهزيَّةِ الطُّلَّابِ أكاديميًّا ومهاريًّا.

المبدأُ التَّاسعُ: دعمُ نجاحِ الطُّلَّابِ

يُعَدُّ دعمُ نجاحِ الطُّلَّابِ محورًا أساسيًّا في تحقيقِ جودةِ التَّعليمِ؛ إذْ تَسعى المُؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ إلى توفيرِ أنظمةٍ شاملةٍ تُمكّنُ المُتعلِّمينَ من:

- التَّفوُّقِ الأكاديميّ عبرَ تدخُّلاتٍ مُوجَّهةٍ.
- التَّطوُّرِ الشخصيّ والمِهنيّ.
- تَجاوزِ الحواجزِ الماليَّةِ والاجتماعيَّةِ والنَّفسيَّةِ.
- الانتقالِ السَّلسِ إلى سوقِ العملِ أو إلى مراحلَ دِراسيَّةٍ مُتقدِّمةٍ.

التَّحدِّياتُ الشَّائعةُ:

- نَقصُ المُستشارينَ النَّفسيِّينَ، ممَّا يَستدعي تدريبَ أعضاءِ الهيئةِ التَّدريسيَّةِ ليَكونوا "مُستجيبينَ أُوَّليِّينَ للصِّحَّةِ النَّفسيَّةِ."
- الوَصمةُ المُرتبطةُ بطلبِ المُساعدةِ، والتي يُمكنُ مُعالجتُها عبرَ حملاتٍ توعويَّةٍ مثلَ "قصصِ نجاحٍ" لِعرضِ تجاربِ خريجينَ تَجاوزوا التَّحدِّياتِ.
- محدوديَّةُ الموارِدِ، ما يَستدعي بناءَ شراكاتٍ مع مُنظَّماتٍ غيرِ حكوميَّةٍ لدعمِ الفئاتِ الأكثرِ هشاشةً، مثلَ الطُّلَّابِ اللاجئينَ.

مُقترحاتٌ عمليَّةٌ لتعزيزِ نجاحِ الطُّلَّابِ:

- إنشاءُ مركزِ دعمٍ طُلَّابيٍّ مُتعدِّدِ التَّخصُّصاتِ يَجمعُ بينَ الإرشادِ الأكاديميّ والنَّفسيّ والاجتماعيّ.
- تطويرُ تطبيقٍ رقميٍّ لتقديمِ الدعمِ النَّفسيّ الأوَّليّ بسريَّةٍ وفاعلية.
- إطلاقُ برامجِ "الزَّمالةِ الطُّلَّابيَّةِ" لتَشجيعِ الدعمِ المُتبادَلِ بينَ الطُّلَّابِ.
- توفيرُ مِنَحٍ طارئةٍ صغيرةٍ للطُّلَّابِ المُحتاجينَ.

- إدماجُ مهاراتِ الحياةِ والمَرونةِ النَّفسيَّةِ ضمنَ المناهجِ الدِّراسيَّةِ لتعزيزِ جاهزيَّةِ الطُّلَّابِ لمُواجهةِ التَّحدِّياتِ.

المبدأُ العاشرُ: التَّدريسُ والتَّعلُّمُ والتَّقييمُ

تَسعى المُؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ إلى بناءِ أنظمةِ تَدريسٍ وتَعلُّمٍ وتَقييمٍ فَعَّالةٍ تَضمنُ:

- تجاربَ تَعليميةً نَشِطةً وشاملةً، وتَقييمًا حقيقيًّا للمعرفةِ والمَهاراتِ.
- تحسينًا مُستمرًّا عبرَ حلقاتِ التَّغذيةِ الراجعةِ.
- تَوافُقَ المُخرجاتِ التَّعليميَّةِ مع احتياجاتِ سوقِ العملِ.

مُكوِّناتُ التَّدريسِ عاليِ الجودةِ:

١. الابتكارُ في التَّدريسِ والتَّعلُّمِ:

- اعتمادُ استراتيجيَّاتٍ تفاعليَّةٍ مثلَ الصفوفِ المعكوسةِ، والتَّعلُّمِ القائمِ على الحالاتِ، واستخدامِ الواقعِ الافتراضيِّ.
- تطبيقُ نَهجٍ تربويٍّ شاملٍ يَشملُ التصميمَ الشاملَ للتَّعلُّمِ(UDL) ، والتَّدريسَ بلغتينِ، وأساليبَ تُراعي الصَّدماتِ النَّفسيَّةِ.
- تطويرُ أعضاءِ الهيئةِ التَّدريسيَّةِ عبرَ شهاداتٍ إلزاميَّةٍ، وبرامجِ مُلاحظةٍ بينَ الزُّملاءِ، ومِنَحٍ للابتكارِ التَّربويِّ.

٢. إصلاحُ التَّقييمِ:

- تطبيقُ تَقييماتٍ خِتاميَّةٍ حقيقيَّةٍ تعكسُ قُدراتِ الطُّلَّابِ الفعليَّةِ.
- تعزيزُ أنظمةِ التَّغذيةِ الراجعةِ التَّكوينيَّةِ مثلَ الاختباراتِ الأسبوعيَّةِ مُنخفضةِ المخاطرِ ونِقاطِ تسليمِ المشاريعِ.

- تَرسِيخُ النَّزاهةِ الأكاديميَّةِ من خلالِ تدريبٍ على الاستخدامِ المسؤولِ للذَّكاءِ الاصطناعيّ وتَقييماتٍ شفهيَّةٍ للمُقرَّراتِ الحسَّاسةِ.

مراحلُ التحولِ المؤسّسي:

- المرحلةُ الأولى (التَّأسيسِ): إعادةُ رَسْمِ المناهِجِ، مُواءَمةُ مُخرجاتِ التَّعلُّمِ مع الإطارِ الوطنيّ، وتَدقيقُ أدواتِ التَّقييمِ.
- المرحلةُ الثَّانية (التَّوسُّعِ): تَحويلُ البرامجِ التَّجريبيَّةِ إلى مُمارساتٍ مُؤسَّسيَّةٍ، وتَحديثُ البِنيةِ الرَّقميَّةِ عبرَ أدواتِ كَشفِ الانتحالِ ومَنصَّاتِ ملفَّاتِ الإنجازِ.
- المرحلةُ الثَّالثة (التَّعزيزِ): إجراءُ مُقارنةٍ مَرجعيَّةٍ خارجيَّةٍ، وتَتبُّعُ الخريجينَ لِقياسِ تَطبيقِ المَهاراتِ في بيئةِ العملِ..

ومن آلياتِ ضمانِ الجودةِ هنا:

- مراجعاتٌ داخليةٌ تشملُ تحليلَ ملفاتِ التدريسِ وتقاطعِ تقييماتِ الطّلاب.
- تحققٌ خارجيٌّ عبر مراجعاتِ الأقرانِ بأسلوب QAA ولجانٍ من أصحابِ العملِ لتقييمِ مخرجاتِ الخريجين.
- **وحداتُ التطويرِ المهنيّ ومنها:**
  - تَصميمُ تَقييماتٍ باستخدامِ نَماذجَ واضِحةٍ.
  - تَسهيلُ التَّعلُّمِ القائمِ على المَشاريعِ.
  - استخدامُ أنظمةِ الاستجابةِ الصَّفِّيَّةِ.
  - التَّعامُلُ مع التَّنوُّعِ العَصبيّ داخلَ الصُّفوفِ الدِّراسيَّةِ

٤- الآلياتُ الحديثةُ لتطبيقِ الجودةِ

تُوجَدُ آليَّاتٌ مُطبَّقةٌ على المُستوى العالميّ لتحقيقِ الجودةِ في المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ، ومن أبرزِها:

- **نظامُ الاعتمادِ الأكاديميّ:** تَمنحُ المُؤسَّسةُ التَّعليميَّةُ الاعتمادَ، وهو يُمثِّلُ شهادةَ اعترافٍ من الجهةِ المانحةِ بأنَّ المُؤسَّسةَ قد استوفتْ شروطَ الاعتمادِ ومعاييرَه.
- **الجوائزُ العالميَّةُ للجودةِ:** وقد خَصَّصَتِ اليابانُ جائزةَ "ديمنج" السَّنويَّةَ، نِسبةً إلى خبيرِ الجودةِ الأمريكيّ "ديمنج"، لأوَّلِ مرَّةٍ عامَ ١٩٥١، وخَصَّصَتِ الولاياتُ المُتَّحدةُ الأمريكيَّةُ جائزةَ "مالكوم" السَّنويَّةَ، نِسبةً إلى أبرزِ مُؤسِّسي مفهومِ الجودةِ في أمريكا.
- **تطبيقُ معاييرِ الأيزو في مجالِ التَّعليمِ:**

يُعَدُّ ذلكَ من أبرزِ المُمارساتِ العالميَّةِ لضمانِ الجودةِ في المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ.

وقد بُذِلَتْ جهودٌ على المُستوى العربيّ من أجلِ تطبيقِ الجودةِ في التَّعليمِ، وتَمَثَّلَتْ هذه الجهودُ في عديدٍ من الأبحاثِ، والمؤتمراتِ، والمُؤلَّفاتِ، التي أكَّدَتْ عدمَ وجودِ وصفةٍ جاهزةٍ يُمكنُ تطبيقُها على المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ، وذلكَ نَظَرًا إلى تَعَدُّدِ مَداخلِ تطبيقِ الجودةِ وتَنوُّعِها (مجاهد، ٢٠٠٦).

كما قامتِ الهيئةُ الوطنيّةُ للجودةِ والاعتماديّةِ في التّعليم العالي في سورية (٢٠٢٥) بوضع نموذجٍ لضمان الجودةِ ليكونَ الإطارَ المرجعيَّ لقياسِ الجودةِ في مؤسّساتِ التّعليم العالي السورية وصولًا إلى منحِها الاعتماديةَ المتعلّقةَ بذلك.

٥- متطلباتُ الجودةِ في قطاعِ التّعليمِ الجامعيّ

يتفق باحثون كثر أن جودة المؤسسات في القطاع التعليمي مهما اختُلف في رسالتها وغاياتها أو مكوناتها ينبغي أن تراعي العناصر الآتية، وأن ترتكز عليها عند التخطيط واتخاذ القرارات (شهاب وآخرون، ٢٠٢٢)، والسيابي (٢٠٢٢) وحمدي والغامدي (٢٠٢٤) ومرسي وعمار (٢٠٢٣)، ومحمد (٢٠٢٢):

٥-١- **مواكبةُ التطورِ**: يَنبغي للمُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ أن تَنقادَ للمُستجدَّاتِ والتَّغيُّراتِ التي تَطرأُ في المناهِجِ والطَّرائقِ والبرامجِ والمَهاراتِ، وتُلائمها مع احتياجاتِ المُستفيدينَ (الطُّلَّابِ والمُدرِّسينَ)، لتَجنُّبِ تَشكيلِ فجوةٍ بينَ الطَّالبِ والبرامجِ أوِ الاختصاصاتِ التي يَتَّبِعُها.

٥-٢- **الانطلاقُ من المستفيدِ**: يَتوقَّفُ نجاحُ المُؤسَّسةِ أوِ المُنظَّمةِ التَّعليميَّةِ على ما تَبذُلُهُ من مُمارساتٍ للحفاظِ على المُستفيدينَ منها، وقدرتِها على الاستجابةِ السَّريعةِ لمُتطلَّباتِهم واحتياجاتِهم المُتجدِّدةِ، والاستعانةِ بتَقييماتِهم ورِضاهم عن المُخرجاتِ من مُنتجاتٍ وخدماتٍ، والاعتمادِ على ذلكَ في رَسمِ الخُططِ والضَّوابطِ والمعاييرِ المُناسبةِ للاستمرارِ في جَذبِهم ودَفعِهم إلى العملِ العِلميّ والأكاديميّ.

٥-٣- **القيادةُ الإداريةُ**: يَتطلَّبُ نجاحُ العملِ في المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ وجودَ إدارةٍ مُتمكِّنةٍ، قادرةٍ على إدارةِ علاقاتِها مع الطُّلَّابِ والمُدرِّسينَ، والتَّفاعلِ معهم بموضوعيَّةٍ ومَرونةٍ، وأن تُواكِبَ ما يُستجدُّ من تَطوُّراتٍ عِلميَّةٍ وتِقانيَّةٍ في العالمِ، والانفتاحِ عليها بما يخدمُ أهدافَ التَّعليمِ الجامعيّ.

٥-٤- **إشاعةُ ثقافةِ الجودة**: أي تَكوينُ ثقافةٍ تنظيميَّةٍ يَعتَمِدُها المُستفيدونَ (الطُّلَّابُ) والقائمونَ على المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ (أعضاءُ هيئةٍ تدريسيَّةٍ، عاملونَ إداريُّونَ) في أدائِهم ونشاطاتِهم التَّعليميَّةِ والتَّدريبيَّةِ، بالإضافةِ إلى

رَبطِ هذه الثقافةِ بالإمكانيَّاتِ والفُرَصِ، وتَكييفِها لإنجازٍ أفضلَ على مُختلفِ المُستوياتِ داخلَ المُؤسَّسةِ وخارجَها، إذ يَنبغي أن يُدرِكَ الأطرافُ أهميَّةَ الجودةِ ودَورَها الفاعلَ في اختِصارِ الوقتِ والجُهدِ وتحقيقِ الأهدافِ.

٥-٥- صنعُ القرارِ المناسبِ: نبغي للمُؤسَّسةِ التَّعليميَّةِ أن تَنطلقَ من الحقائقِ والوقائعِ، وتُنظِّمَها في قاعدةِ بياناتٍ تَصلُحُ للتَّقديرِ، وتَسمحَ باتِّخاذِ القرارِ الصَّحيحِ في الحالاتِ والمواقفِ ذاتِ العلاقةِ، وأن تَبتعدَ عن الارتجالِ أُحاديِّ الطَّرفِ الذي يُغفِلُ الجوانبَ المُهمَّةَ المُتعلِّقةَ باحتياجاتِ الطُّلَّابِ والمُدرِّسينَ، ولعلَّ هذا من أهمِّ أوجهِ تطبيقِ الجودةِ.

٥-٦- المتابعةُ التدريبيةُ المستدامةُ: يُمثِّلُ التَّدريبُ المُستمرُّ على تَبَنِّي الجودةِ وتَطبيقِها عاملًا مُهمًّا في الوصولِ إلى السَّويَّةِ الوظيفيَّةِ المطلوبةِ داخلَ المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ، إذ تَنطلقُ الخُططُ التَّدريبيَّةُ من قاعدةِ بياناتٍ تَضمُّ الاحتياجاتِ والمشكلاتِ وجوانبَ الخَللِ في المُكوِّناتِ الماديَّةِ والبشريَّةِ، ثم تَنتهي ببِناءِ مَهاراتٍ وبرامجَ تَنافسيَّةٍ في كلِّ مُستوى من المُستوياتِ الإداريَّةِ، وهذا من شأنِهِ أن يُنمِّي القُدراتِ الفرديَّةَ، ويُعزِّزَ أداءَها، ويُحفِّزَ إنتاجَها بالصُّورةِ المُثلى.

يَتَّضحُ من خلالِ العرضِ السَّابقِ لأهمِّ مُتطلَّباتِ الجودةِ وتَطبيقِها في مُؤسَّساتِ التَّعليمِ الجامعيِّ، أنَّها تَعتَمِدُ مجموعةً من الإجراءاتِ المُتكاملةِ، تَبدأُ من دراسةٍ استقصائيَّةٍ وتأمُّليَّةٍ للواقعِ من حيثُ الإمكانيَّاتُ المُتوافِرةُ ومُناسبتُها للتَّطلُّعاتِ، ثم اتِّخاذِ القَراراتِ اللازمةِ المُرتبطةِ ارتباطًا وثيقًا بنتائجِ الدِّراساتِ، والمدروسةِ بعنايةٍ ودقَّةٍ لتَجنُّبِ التَّكرارِ أوِ الهدرِ أو ضَياعِ الموارِدِ، وتَنتهي بمنظومةٍ مُتكاملةٍ ومَضبوطةٍ، قادرةٍ على تحقيقِ أهدافِها ورسالتِها بأفضلِ صورةٍ، وأعلى سويَّةٍ من رِضا العُملاءِ (الطُّلَّابِ والمُدرِّسينَ).

ثانيًا: جودةُ النظامِ التعليمي

يتألفُ النّظامُ التعليميّ من مدخلات؛ كالطلبةِ، والمدرسينَ، والمناهجِ، والبيئةِ، وتتفاعلُ هذه المدخلاتُ فيما بينها وصولًا إلى المخرجاتِ التي هي عبارة عن الطّالبِ الذي اكتسبَ المعارفَ والخبراتِ والمهاراتِ. ولتحقيقِ جودةِ المخرجاتِ لابدّ من تحقيقِ الجودةِ في مدخلاتِ النظامِ التعليميّ، وستتناولُ منها ما يأتي:

١- جودةُ البيئةِ التّعليميةِ

تُعَرَّفُ البيئةُ عامَّةً بأنَّها: مَجموعةُ النُّظُمِ الطَّبيعيَّةِ والاجتماعيَّةِ والاقتصاديَّةِ والثَّقافيَّةِ المُترابِطَةِ فيما بَينَها، وتُشَكِّلُ مَوطِنًا لِلإنسانِ والكائِناتِ الأُخرى، يَستَمِدُّونَ مِنهُ (المَوطِنِ) زادَهم، ويُؤدُّونَ فيهِ نَشاطَهم تَأثُّرًا وتَأثيرًا (المعلولي، ٢٠٠٩-٢٠١٠، ص٢٣).

وفي هذا السِّياقِ تُعَرَّفُ البيئةُ الثَّقافيَّةُ بأنَّها جُزءٌ من البِيئاتِ التي أَوجَدَها الإنسانُ، وتَشمَلُ الثَّقافةَ مُركَّبًا مُتَنوِّعًا، يَشتَمِلُ على المَعرِفَةِ والعَقائِدِ والفُنونِ والأَخلاقِ والقَوانينِ والأَعرافِ التي يَكتَسِبُها الإنسانُ بِوَصفِهِ عُضوًا في المُجتَمَعِ، ويُمكِنُ تَمييزُ نَوعَينِ من الثَّقافةِ، هُما الثَّقافةُ الماديَّةُ، وهيَ نَتاجُ التِّقانَةِ التي تُعَدُّ عامِلًا وَسيطًا بَينَ الإنسانِ والوَسَطِ البيئيِّ الطَّبيعيِّ الذي يُحيطُ بِهِ، وقد كانَتِ التِّكنولوجيا ضَروريَّةً دائمًا، وعلى دَرَجَةٍ بالِغَةٍ من الأَهمِّيَّةِ لِلوُجودِ والتَّقدُّمِ البَشريِّ مُنذَ ظُهورِ الإنسانِ حتَّى الآنَ. أمَّا النَّوعُ الآخَرُ من الثَّقافةِ، فَهُو الثَّقافةُ اللَّاماديَّةُ، التي تَتَمَثَّلُ في العاداتِ والتَّقاليدِ التي تُعَبِّرُ عن القِيَمِ والأَفكارِ والمُعتَقَداتِ (المعلولي، ٢٠٠٩-٢٠١٠، ٤٤-٤٥). وتَنتمي المُؤسَّساتُ التَّعليميَّةُ إلى النِّظامِ البيئيِّ الفَرعيِّ (الثَّقافيِّ).

وأمَّا البيئةُ الماديَّةُ: فَهيَ كُلُّ ما يَتَعَلَّقُ بِالحُدودِ والإمكاناتِ والعَناصِرِ المَلموسَةِ في المَدرَسَةِ، من حيثُ الطَّبيعةُ (حَدائِقُ وأَشجارٌ وأَراضٍ)، والأَبنيةُ (حَجمُ المُؤسَّسَةِ والصُّفوفِ والأَعدادِ والتَّهويَةِ، قاعاتُ أَنشِطَةٍ، مَكتَباتٌ)، والتَّجهيزاتُ (الخارجيَّةُ وإجراءاتُ الأَمانِ، الدَّاخليَّةُ والوسائِلُ والدَّعاماتُ التَّقليديَّةُ

والتِّكنولوجيَّةُ، حَواسيبُ إداريَّةٌ، مَصادِرُ تَعلُّمٍ)، والبُنى التَّحتيَّةُ (دَوراتُ المياهِ والمَشارِبُ والإطعامُ، وإجراءاتُ الصِّحَّةِ، السَّلامَةُ الطُّرُقيَّةُ والمُواصَلاتُ) (Public Health England, 2014) (مُنظَّمَةُ الصِّحَّةِ البريطانيَّةِ).

وتَتَكَوَّنُ البيئةُ الماديَّةُ من البُنى المَلموسَةِ المُوَظَّفَةِ في تَدعيمِ التَّعلُّمِ والمَناهِجِ بِأَنشِطَتِها العِلميَّةِ والفَنِّيَّةِ، والمَرافِقِ الأَساسيَّةِ كَالحَدائِقِ والبَاحاتِ والتَّصميمِ العامِّ لِلمَدرَسَةِ، فَيَنبغي أن تَتَوافَرَ فيها المُواصفاتُ والشُّروطُ اللازِمَةُ لِأداءٍ تَعلِيميٍّ وإداريٍّ جَيِّدَينِ، وأن تُوظَّفَ الأَخيرةُ تَوظيفًا داعِمًا لِلمُمارساتِ والمُهِمَّاتِ والنَّشاطاتِ والاهتِماماتِ المُختَلِفَةِ لِلمُتَعلِّمينَ.

وقد تَعَدَّدَتْ وِجهاتُ النَّظرِ فيما يَتَعَلَّقُ بِتَأطيرِ مُواصفاتِ جودةِ البيئةِ الماديَّةِ، ولَعَلَّ أَكثرَها تَحديدًا وتَفصيلًا ومُناسَبَةً لِمُؤسَّساتِ التَّعليمِ ما قَدَّمَهُ كُلٌّ من الشَّلبي (٢٠١٢)، وحَجي (٢٠٠١)، وعابِدينَ (٢٠٠١)، على النَّحوِ الآتي:

- تَوافُرُ البُنى التَّحتيَّةِ المُناسِبَةِ لِأَعدادِ الطُّلَّابِ، وخَصائِصِهم الجَسديَّةِ، بِمَعنى آخَرَ، أن تَتَناسَبَ مع احتِياجاتِ كُلِّ مَرحَلَةٍ وطَبيعةِ المُتَعلِّمينَ فيها، إذا كانوا أَطفالًا أو في مَرحَلَةِ المُراهَقَةِ، أو جامعيينَ.
- تَوافُرُ الشُّروطِ الصِّحِّيَّةِ من حيثُ السَّلامَةُ والأَمانُ والنَّظافَةُ والهُدوءُ العامُّ، والبُعدُ عن المُخاطَرِ المُحتَمَلَةِ كَالسَّياراتِ أوِ الأَنهارِ وغيرها.
- تَوافُرُ العَناصِرِ الجَماليَّةِ والتَّنظيميَّةِ كَالأَلوانِ، والنَّباتاتِ، واللَّوحاتِ الفَنِّيَّةِ والإرشاديَّةِ ذاتِ الدَّلالاتِ القِيَميَّةِ والسُّلوكيَّةِ.
- تَوافُرُ أَماكِنِ ظِلٍّ لِلحِمايَةِ من الشَّمسِ والأَمطارِ، وأَماكِنِ لِلاستِراحاتِ مُرَتَّبَةٍ ونَظيفَةٍ.
- تُتيحُ إمكانِيَّةَ التَّوسُّعِ مُستقبَلًا، وإمكانِيَّةَ التَّعديلِ بِسُهولَةٍ ويُسرٍ.
- تُتيحُ إمكانِيَّةَ تَطبيقِ المَناهِجِ التي تَتَطَلَّبُ أَنشِطَةً فَنِّيَّةً أو زِراعيَّةً أو رِياضيَّةً أو استِعراضيَّةً.

- تُتِيحُ إمكانِيَّةَ تَطبيقِ النَّشاطاتِ الدَّاعِمَةِ كَالإذاعَةِ، ومُراعاةِ وُضوحِها ووُصولِها لِلجَميعِ، وتَقديمِ الإرشاداتِ للطلبةِ.
- تُتِيحُ إمكانِيَّةَ التَّنقُّلِ عندَ الطَّوارِئِ، واتِّخاذِ الإجراءاتِ اللازِمَةِ حِيالَها.
- تُتِيحُ إمكانِيَّةَ مُراقَبَةِ الطُّلَّابِ، والتَّعامُلِ بِسُرعَةٍ مع ما يَطرَأُ.
- تُوَفِّرُ الشُّروطَ الصِّحِّيَّةَ داخِلَ الصُّفوفِ والقاعاتِ، المتناسبةَ مع ما يقررُ في الخططِ الوزاريةِ.
- توفرُ متطلباتِ التعلمِ وتبادلَ الوسائلِ التّعليميّةِ، ومدى تناسبِها مع زمن المحاضراتِ الدرسيّة.

ووفقًا لما سَبَقَ تتضحُ ضرورةُ الالتِزامِ بِمَعاييرِ الجودةِ، والسَّعيُ إلى تَطبيقِها، ومُراقَبتُها؛ فَتَبدوَ العَلاقةُ المُتَكامِلَةُ بَينَ البُنى بِكُلِّ مُكوِّناتِها؛ إِذْ يَعتَمِدُ نَجاحُ الأَداءِ في جَودةِ ما تَتَضَمَّنُهُ، وما تَستَثمِرُهُ بِكَفاءةٍ وفاعليّة، وَإِنَّ هذا بِدَورِهِ سَيَرفَعُ سَوِيَّةَ المُخرَجاتِ المَرجُوَّةِ، وَبِالتَّالي تَلبيةَ مُتَطَلَّباتِ سوقِ العَمَلِ ومَجالاتِهِ الواسِعَةِ، ويُؤَسِّسَ لِلتَّكَيُّفِ مع التَّحوُّلاتِ المُستَجِدَّةِ في المُجتَمَعِ عِلميًّا وتِقانيًّا واقتِصاديًّا واجتِماعيًّا.

٢- دواعي تقييمِ جودةِ البيئة التّعليميّة

بيّنَ أَحمدُ (٢٠٠٣)، والمُتَبَوْلي (٢٠٠٣)، وكاظِمُ وتوفيقُ (٢٠١٣)، وخَلَفُ اللهِ (٢٠٠٩)، مُبَرِّراتٍ وفَوائِدَ لِتَطويرِ المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ بِما فيها، في ضَوءِ مَعاييرِ الجودةِ، على النَّحوِ:

- تَجعلُ المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةَ في تَنميةٍ مُستدامةٍ، وتَقييمٍ مُستمرٍّ لِأَهدافِها واحتِياجاتِها، الأَمرُ الذي يَسمَحُ بِمُواكَبةِ المُتَغيِّراتِ المُتَسارِعَةِ في الأَوساطِ التَّربويَّةِ.

- تُعيدُ استِثمارَ المَوارِدِ البَشريَّةِ والمَاليَّةِ لِتُحَقِّقَ أَقصى الفَوائِدِ، وتَدفَعَ العامِلينَ إلى السَّعيِ إلى اكتِسابِ دَرَجاتٍ عُليا من الكَفاءَةِ الوَظيفيَّةِ والمَهاراتِ، والقُدراتِ الشَّخصيَّةِ.
- تُؤَثِّرُ جودةُ التَّعليمِ تَأثيرًا مُباشِرًا وقَويًّا في المُجتَمَعِ، من خِلالِ نَوعيَّةِ المُخرَجاتِ (الطُّلَّابِ)، ومَدى تَلبِيَتِها لِسوقِ العَمَلِ ومُتَطَلَّباتِهِ المُختَلِفَةِ، وتُكسِبَهم صِفاتِ النُّضجِ، والبَحثِ، والتَّعلُّمِ الذَّاتيِّ، والقُدرَةِ على حَلِّ المُشكلاتِ في مَيادينَ مُختَلِفَةٍ: اقتِصاديَّةٍ، أو اجتِماعيَّةٍ، أو سِياسيَّةٍ.
- تُسهمُ جودةُ التَّعليمِ في الحَدِّ من نِسَبِ البِطالةِ وانتِشارِها في المُجتَمَعاتِ، وتَرفَعُ سَوِيَّةَ مُخرَجاتِ التَّنميةِ المُستدامَةِ، وتُهَيِّئُ المُتَعلِّمينَ لِسوقِ العَمَلِ والمُشارَكَةِ الاجتِماعيَّةِ.
- مِنَ المُمكِنِ أَن تُحَقِّقَ الجودةُ مِيولَهم، واهتِماماتِهم، ورَغَباتِهم، واحتِياجاتِهم، وفُروقَهم الشَّخصيَّةَ والأَكاديميَّةَ.
- تُنَمّي الإبداعَ، والتَّفكيرَ العاليَ، والقُدراتِ المَعرِفيَّةَ والمَهاريَّةَ في استِعمالِ التِّقنياتِ الحَديثَةِ، والوُصولِ إلى المَعلوماتِ بِأَقلِّ تَكلِفَةٍ، وجُهدٍ، ووقتٍ.

وَوِفقًا لِما سَبَقَ، تَتَضِحُ دَواعي تَقويمِ الجودةِ في البيئةِ الماديَّةِ، إذ يَنبغي في الدَّرَجَةِ الأُولى أَن تَتَضَمَّنَ مُقَوِّماتٍ وتَجهيزاتٍ داعِمَةً لِلمُمارساتِ التَّعليميَّةِ والتَّدريسيَّةِ، وأَن تَتِمَّ مُراقَبَتُها، وتَعزيزُها، وتَصحيحُ جَوانِبِ الضَّعفِ والتَّقصيرِ في أَدائِها، ونَشرُ ثَقافَةِ استِثمارِ مُكوِّناتِها، وتَوعِيَةُ المُكوِّناتِ البَشريَّةِ في أَهمِّيَّتِها، فَحَتّى تُحَقِّقَ المُؤسَّساتُ أَهدافَها، وتُلبّي حاجَةَ المُجتَمَعِ من الأَفرادِ القادِرينَ على تَنميتِهِ وتَطويرِهِ؛ يُفتَرَضُ أَن يَتَحَقَّقَ التَّكامُلُ بَينَ الأَطرافِ جَميعِها، على نَحوٍ يُتيحُ أَداءَ المُهِمَّاتِ والوَظائِفِ والأَدوارِ بِصورةٍ مُثلى.

فَالمُكوِّناتُ الماديَّةُ لِلمَدارِسِ لا تَقِلُّ أَهمِّيَّةً في دَورِها عن أَهمِّيَّةِ المُعلِّمينَ، فَيَسمَحُ تَوظيفُها في فَتحِ آفاقٍ جَديدةٍ لِلمُتَعلِّمينَ، ويَدفَعُ بِهِم إلى مُستَوَياتٍ مُتَقَدِّمَةٍ من الإنجازِ العِلميِّ والتَّطوُّرِ الشَّخصيِّ.

٣-أنموذج معيارِ جودةِ البيئةِ التّعليميّةِ المادّيةِ

تمّ بناءُ معيارٍ لجودةِ البيئةِ التّعليميّةِ المادّيةِ استنادًا إلى المعاييرِ العالميّةِ الواردةِ في أمهاتِ الكتبِ، وبعضِ المعاييرِ التي تناولتِ الأبنيةَ التّعليميّةَ، وعلى ما وردَ من عناصرَ وجبَ توافرُها في البيئةِ التّعليميّةِ المادّيةِ (ترياقي، ٢٠١٤).

معيار جودة البيئة التّعليميّة الماديةِ

الترتيب	الجزئية	الرقم	العبارة (المؤشر)
أولًا	القاعات التدريسية	1	**الإنارة: أن يكون مستوى الإنارة جيدًا، ويسمح برؤيا واضحة، وأن يكون توزيع الإنارة مريحًا، مع مراعاة التخفيف من حدة أشعة الشمس، وعدم وجود توهج وانعكاسات ضوئية في القاعات.**
		2	**التهوية: أن تكون طبيعية، أي تعدد النوافذ والأبواب ما يسمح بالجريان الطبيعي، ومدى صلاحية النوافذ للتهوية، وأن يجدد الهواء بالقاعات ثلاث مرات بالساعة.**
		3	**التدفئة: توفير التدفئة بالقاعات على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).**
		4	**التبريد: توفير التبريد بالقاعات على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).**
		5	**الصوت: أن يكون الصوت واضحًا ومسموعًا بشكل جيد في جميع القاعات التدريسية. وتوفير العزل الصوتي المناسب للضجيج الداخلي والخارجي.**
		6	**بعد السبورة عن المقعد الأول لا يقل عن مترين، ولا يزيد بعد آخر مقعد على تسعة أمتار.**
		7	**إكساء الأرضيات بمواد مانعة للانزلاق، غير عاكسة للصوت والإنارة.**
		8	**منصات الأساتذة تتوافر في جميع القاعات وأن تكون مرتفعة من ٢٠-٦٠ سم فوق أرض أول صف من المقاعد.**

		9	المقاعد في القاعات التدريسية ملائمة لأحجام الطلاب ومريحة.
		10	المساحة المخصصة لكل طالب ٢ م² بقاعة مساحتها ٦٠ م².
		11	أجهزة العرض والإسقاط تتوافر في جميع القاعات التدريسية.
ثانيًا	المدرجات	12	الإنارة: أن يكون مستوى الإنارة جيدًا، ويسمح برؤيا واضحة، وأن يكون توزيع الإنارة مريحًا، مع مراعاة التخفيف من حدة أشعة الشمس، وعدم وجود توهج وانعكاسات ضوئية في المدرجات.
		13	التهوية: أن تكون طبيعية، أي تعدد النوافذ والأبواب ما يسمح بالجريان الطبيعي، ومدى صلاحية النوافذ للتهوية، وأن يجدد الهواء بالمدرجات ثلاث مرات بالساعة.
		14	التدفئة: توفير التدفئة بالمدرجات على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		15	التبريد: توفير التبريد بالمدرجات على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		16	الصوت: أن يكون الصوت واضحًا ومسموعًا بشكل جيد، والمدرجات مزودة بمكبرات صوت، وتوفير العزل الصوتي المناسب للضجيج الداخلي والخارجي.
		17	بعد صف المقاعد الأول عن المنصة من مترين ونصف المتر إلى ثلاثة أمتار.
		18	إكساء الأرضيات بمواد مانعة للانزلاق، غير عاكسة للصوت والإنارة.
		19	منصات الأساتذة تتوافر في جميع المدرجات وأن تكون مرتفعة من ٢٠-٦٠ سم فوق أرض أول صف من المقاعد.
		20	المقاعد في المدرجات ملائمة لأحجام الطلاب ومريحة جدًا.
		21	المساحة المخصصة لكل طالب ٠,٨- ٠,٦ م².
		22	أجهزة العرض والإسقاط تتوافر في جميع المدرجات.
		23	الإنارة: أن يكون مستوى الإنارة جيدًا، ويسمح برؤيا واضحة، وأنْ يكون توزيع الإنارة مريحًا، وعدم وجود توهج وانعكاسات ضوئية في المسرح.

ثالثًا	المسرح	24	التهوية: أن تكون طبيعية، أي تعدد النوافذ والأبواب ما يسمح بالجريان الطبيعي، ومدى صلاحية النوافذ للتهوية، على أن يجدد الهواء بالمسرح ثلاث مرات بالساعة.
		25	التدفئة: توفير التدفئة بالمسرح على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		26	التبريد: توفير التبريد بالمسرح على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		27	الصوت: أن يكون الصوت واضحًا ومسموعًا بشكل جيد، والمسرح مزود بمكبرات صوت، وتوفير العزل الصوتي المناسب للضجيج الداخلي والخارجي.
		28	بعد صف المقاعد الأول عن المنصة من مترين ونصف المتر إلى ثلاثة أمتار.
		29	إكساء الأرضيات في المسرح بمواد مانعة للانزلاق، غير عاكسة للصوت والإنارة.
		30	المنصة متوافرة ومرتفعة من ٢٠-٦٠ سم فوق أرض أول صف من المقاعد.
		31	المقاعد في المسرح ملائمة لحجم الطلاب ومريحة جدًا.
		32	المساحة المخصصة لكل طالب ٠,٨ م^2.
		33	أجهزة العرض والإسقاط تتوافر في المسرح.
رابعًا	قاعة المؤتمرات	34	الإنارة: أن يكون مستوى الإنارة جيدًا، ويسمح برؤيا واضحة، وأن يكون توزيع الإنارة مريحًا، وعدم وجود توهج وانعكاسات ضوئية في القاعة.
		35	التهوية: أن تكون طبيعية، أي تعدد النوافذ والأبواب ما يسمح بالجريان الطبيعي، ومدى صلاحية النوافذ للتهوية، على أن يجدد الهواء بالقاعة ثلاث مرات بالساعة.
		36	التدفئة: توفير التدفئة بالقاعة على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).

		37	التبريد: توفير التبريد بالقاعة على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		38	الصوت: أن يكون الصوت واضحًا ومسموعًا بشكل جيد في القاعة، وتوفير العزل الصوتي المناسب للضجيج الداخلي والخارجي.
		39	تبعد السبورة مترين ونصف المتر إلى ثلاثة أمتار عن أول صف من المقاعد.
		40	إكساء الأرضيات في القاعة بمواد مانعة للانزلاق، غير عاكسة للصوت والإنارة.
		41	منصة الأساتذة متوفرة ومرتفعة من ٢٠-٦٠ سم فوق أرض أول صف من المقاعد.
		42	المقاعد في قاعة المؤتمرات ملائمة لحجم المستخدمين ومريحة جدًا.
		43	توافر التجهيزات اللازمة لتقوم القاعة بأداء وظيفتها.
		44	أجهزة العرض والإسقاط متوافرة في قاعة المؤتمرات.
خامسًا	مخبر الحاسوب والإنترنت	45	الإنارة: أن يكون مستوى الإنارة جيدًا، ويسمح برؤيا واضحة، وأن يكون توزيع الإنارة مريحًا، وعدم وجود توهج وانعكاسات ضوئية في المخبر.
		46	التهوية: أن تكون طبيعية، أي تعدد النوافذ والأبواب ما يسمح بالجريان الطبيعي، ومدى صلاحية النوافذ للتهوية، على أن يجدد الهواء بالمخبر.
		47	التدفئة: توفير التدفئة بالمخبر على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		48	التبريد: توفير التبريد بالمخبر على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		49	الصوت: أن يكون الصوت واضحًا ومسموعًا بشكل جيد في المخبر، وتوفير العزل الصوتي المناسب للضجيج الداخلي والخارجي.
		50	تبعد السبورة مترين ونصف المتر إلى ثلاثة أمتار عن أول صف من المقاعد.

		51	إكساء الأرضيات في المسرح بمواد مانعة للانزلاق، غير عاكسة للصوت والإنارة.
		52	المنصة متوافرة ومرتفعة من ٢٠-٦٠ سم فوق أرض أول صف من المقاعد.
		53	المقاعد والطاولات في المخبر مريحة وملائمة لحجم الطلاب والعمل المخبري.
		54	توافر حاسب واحد لكل أربعة وعشرون طالباً.
		55	المساحة المخصصة لكل طالب ٢ م^2 في مخبر مساحته ٦٠ م^2.
		56	أجهزة العرض والإسقاط والتجهيزات اللازمة متوافرة في المخبر.
سادسًا	مخبر العلوم	57	الإنارة: أن يكون مستوى الإنارة جيدًا، ويسمح برؤيا واضحة، وأنْ يكون توزيع الإنارة مريحًا، وعدم وجود توهج وانعكاسات ضوئية في المخبر.
		58	التهوية: وجود ساحبات هواء لتجديد الهواء.
		59	التدفئة: توفير التدفئة بالمخبر على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		60	التبريد: توفير التبريد بالمخبر على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		61	الصوت: أن يكون الصوت واضحًا ومسموعًا بشكل جيد في المخبر، وتوفير العزل الصوتي المناسب للضجيج الداخلي والخارجي.
		62	تبعد السبورة مترين ونصف المتر إلى ثلاثة أمتار عن أول صف من المقاعد.
		63	إكساء الأرضيات في المسرح بمواد مانعة للانزلاق، غير عاكسة للصوت والإنارة.
		64	المنصة متوافرة ومرتفعة من ٢٠-٦٠ سم فوق أرض أول صف من المقاعد.
		65	المقاعد والطاولات في المخبر مريحة وملائمة لحجم الطلاب والعمل المخبري.
		66	المخبر مزود بالتجهيزات اللازمة كالمجاهر.

		67	المساحة المخصصة لكل طالب ٢ م^2 في مخبر مساحته ٦٠ م^2.
		68	أجهزة العرض والإسقاط تتوافر في المخبر.
سابعًا	المكتبة	69	الإنارة: أن يكون مستوى الإنارة جيدًا، ويسمح برؤيا واضحة، وأنْ يكون توزيع الإنارة مريحًا، مع مراعاة التخفيف من حدة أشعة الشمس، وعدم وجود توهج وانعكاسات ضوئية في المكتبة.
		70	التهوية: أن تكون طبيعية، أي تعدد النوافذ والأبواب ما يسمح بالجريان الطبيعي، ومدى صلاحية النوافذ للتهوية، على أن يجدد الهواء بالمكتبة.
		71	التدفئة: توفير التدفئة بالمكتبة على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		72	التبريد: توفير التبريد بالمكتبة على أن تكون درجة حرارة مريحة (١٨-٢٤).
		73	الصوت: توفير العزل الصوتي المناسب للضجيج الداخلي والخارجي.
		74	المساحة المخصصة لكل طالب ٤ م^2 من المكتبة.
		75	تستوعب المكتبة ٢٠ % من عدد الطلاب.
		76	يتوافر لكل طالب ٢٥ كتابًا كحد أدنى من الكتب.
		77	توافر قاعة خاصة للمطالعة لأعضاء الهيئة التدريسية.
		78	توافر قاعة خاصة للمطالعة لطلاب الماجستير والدكتوراه.
		79	وجود خدمات عند الإعارة كالتصوير.
		80	مكتبة إلكترونية: من حيث حصة الطالب من قاعة الإنترنت وحصة الطالب من الأجهزة ومدى كفاية الشبكة، حاسب واحد لكل ٢٠ طالبًا لتوفير خدمة الإنترنت.
ثامنًا		81	قاعة التعليم المصغر: توافر قاعة للتعليم المصغر مزودة بالتجهيزات الخاصة والمناسبة لوظائفها.

	القاعات التخصصية	82	قاعة التربية الرياضية: توافر صالة رياضية مزودة بالتجهيزات الخاصة والمناسبة لوظائفها.
		83	العيادات التدريبية: توافر عيادات تدريبية مزودة بالتجهيزات الخاصة والمناسبة لوظائفها.
		84	مخبر التقنيات: مزود بالتجهيزات الخاصة والمناسبة لوظائفه.
		٨٥	قاعة التربية الموسيقية: مزودة بالتجهيزات الخاصة والمناسبة لوظائفها.
		٨٦	مخبر علم النفس: مزود بالتجهيزات الخاصة والمناسبة لوظائفه.
تاسعًا	البهو	87	المساحة المخصصة لكل طالب ٠،٥ م² من البهو، مع توافر الإنارة والتهوية والتبريد والتكييف في البهو والممرات.
عاشرًا	الخدمات	٨8	لوحات الدلالة في المبنى تتوضع في البهو الرئيسي وبالقرب من المداخل.
		٨٩	لوحات الإعلان في المبنى تتوضع في أماكن مناسبة بشكل يتلاءم مع عدد الطلاب.
		٩٠	مركز الخدمات الطلابية يؤدي الخدمات المحددة له.
		٩١	مقصف الطلاب يتلاءم مع عدد الطلاب.
		٩٢	دورات المياه متوافرة بشكل كاف حيث يكون لكل (١٥- ٢٠) أعضاء هيئة تعليمية ذكور كرسي مرحاض ومبولتان، لكل (٥- ١٠) أعضاء هيئة تعليمية إناث كرسي مرحاض واحد، مع التهوية الجيدة (ساحبات الهواء).
		٩٣	أجهزة إطفاء الحريق متوافرة حيث يكون لكل خمس قاعات جهاز إطفاء حريق.
		٩٤	شبكة إنذار عن الحريق.
		٩٥	المصاعد: يزود البناء بالمصاعد إذا كان ارتفاعه أكثر من أربعة طوابق لأعضاء الهيئة التدريسية وذوي الحاجات الخاصة.
		٩٦	بوفيه لأعضاء الهيئة التعليمية: مزودة بالتجهيزات الخاصة والمناسبة لوظائفها.

		٩٧	مولدات الكهرباء: تتوافر مولدات كهرباء احتياطية تعمل عند انقطاع التيار الكهربائي وأن تكون معزولة جيدًا.
		٩٨	الملجأ: توافر الشروط الصحية " إنارة وتهوية ونظافة وتوافر الحمامات وتزويدها بالماء"، وجاهزيته للاستعمال عند الضرورة.
الحادي عشر	الموقع العام للمبنى	٩٩	الحدائق متوافرة حيث تشكل نسبة المساحة المزروعة ٢٥% من المساحة الإجمالية.
		١٠٠	مقاعد الجلوس مظللة ومتوافرة في الحدائق.
		١٠١	الطرقات والأرصفة منظمة.
		١٠٢	مواقف السيارات متوافرة حيث لا تقل مساحة الموقف الواحد عن / ١٥ / م^2.
		١٠٣	منحدرات لتسهيل حركة ذوي الاحتياجات الخاصة.
الثاني عشر	مكاتب أعضاء الهيئة التعليمية	١٠٤	من حيث الإنارة والتهوية والتدفئة والتبريد، وكفاية المكاتب بأن تكون مساحة المكتب المنفرد ٩م^2، ولكل عضو هيئة تعليمية ٧,٥ م^2 في المكاتب المشتركة، وتوافر الطاولات والكراسي والخزن والأجهزة الهاتفية والأجهزة الحاسوبية وشبكة الإنترنت، وتوافر الخصوصية والهدوء عند إجراء المقابلات مع الطلاب.
الثالث عشر	مكاتب الإداريين	١٠٥	من حيث الإنارة والتهوية والتدفئة والتبريد، وكفاية المكاتب بأن تكون مساحة المكتب المنفرد ٩م^2، ولكل عضو هيئة تعليمية ٧,٥ م^2 في المكاتب المشتركة، وتوافر الطاولات والكراسي والخزن والأجهزة الهاتفية والأجهزة الحاسوبية وشبكة الإنترنت.

٤-جودةُ المنهجِ الدراسي

تُعدّ جودةُ المنهجِ الدراسيّ من أبرزِ الركائزِ الأساسيةِ في تطويرِ التعليمِ؛ إذْ تنبعُ من العنايةِ الدقيقةِ بمحتوياتِه، ووضوحِ غاياتِه، وإمكانيةِ تحقيقِ أهدافِه، وواقعيتِه في تلبيةِ حاجاتِ المستفيدين من متعلمينَ، وأولياءِ أمورٍ، ومجتمعٍ. كما تشملُ الاهتمامَ بجودةِ طرائقِ التدريسِ، ووسائلِ التقويمِ وأساليبِه، التي ينبغي أن تكونَ أولويتُها الدائمةُ هي العملَ على تحسينِ قدراتِ ومهاراتِ المتعلمينَ باستمرارٍ.

فجودةُ المنهجِ لا تقتصرُ على المادةِ الدراسيةِ فقط، بل تتعدّى ذلك لتشملَ خصائصَ محددةً تنعكسُ على مستوى الخريجينَ، مما يدلُّ على وجودِ تخطيطٍ منظمٍ ومتقنٍ يستندُ إلى معاييرِ الجودةِ. ويأتي بعدَ ذلك تنفيذُ هذا التخطيطِ في ظلِّ مراقبةٍ دائمةٍ ومستمرةٍ، ليشملَ المنهجُ طرائقَ التدريسِ، والبيئةَ التعليميةَ، والوسائلَ التعليميةَ، والعملياتِ التقويميةَ. (شهاب وهادي، ٢٠٢٢)

٥- المواصفاتُ القياسية لجودةِ الكتاب الجامعي

تُعدّ جودةُ الكتابِ الجامعيّ من أكثرِ الجوانبِ أهميةً في إطارِ تجويدِ التعليمِ الجامعيّ، إذ اتجهتِ المؤسساتُ الأكاديميةُ إلى إظهارهِ مناسبًا وصحيحًا في بيئتِه، ومراعاتِه للاقتصادِ (في الكلفةِ والزمنِ) وجاذبيتِه (في الشكلِ والتعبيرِ)، واتساقِه مع عمليةِ الاتصالِ التربويةِ بأسسِها الأصيلةِ ووسائلِها الحديثةِ، وتحقيقِه لرضا المستفيدين الداخليين (الأساتذةِ والطلابِ) والخارجيين (المهتمين به من خارجِ الجامعةِ من أفرادٍ ومؤسساتٍ)، ومواكبةِ تطلعاتِهم من خلالِ التغذيةِ العكسيةِ واستشرافِ المستقبلِ (عبدُ اللهِ سعيد، ٢٠٠٧).

ويوضحُ تقريرُ الرصدِ العالميّ (٢٠٠٥) أنّه على الرغمِ من تعددِ المحاولاتِ التي تسعى إلى تأطيرِ مفهومِ الجودةِ، إلا أنّها تتفقُ في هدفين رئيسين: التنميةُ المعرفيةُ للمتعلمين، والتنميةُ الإبداعيةُ والعاطفيةُ، والقيمُ والاتجاهاتُ (Grima, 2008)

هذا وقد تعددتِ المواصفاتُ القياسيةُ لجودةِ الكتابِ الجامعيّ، نظرًا لأهميتِه من بينِ العناصرِ المكونةِ لنظامِ الجودةِ، وعلى عدّهِ صلةَ الوصلِ بين المستفيدين (الطلابِ) والمقدمين للخدمةِ التعليميةِ (المؤسسةِ وأعضاءِ هيئةِ التدريسِ)، كان ينبغي أن يتسمَ بجملةٍ من المواصفاتِ التي يُطمحُ من خلالها تقديمُ خدمةٍ متكاملةٍ وشاملةٍ ومتوافقةٍ مع أغراضِ الطلبةِ والمدرسين معًا.

وبالاستنادِ إلى عددٍ من الأدبياتِ التي تناولتْ معاييرَ جودةِ الكتابِ الجامعيّ، كدراسةِ محمدٍ (٢٠٢٢)، ودراسةِ شحاتهِ وأبي المعاطي (٢٠٢٤)، ودراسةِ الغامدي وحمدي (٢٠٢٤)، ودراسةِ الهادي والمطيري (٢٠٢٢)، ومركزِ ضمانِ الجودةِ في جامعةِ دمشقَ (٢٠٠٧)، أمكن تلخيصُ أهمِّ معاييرِه على النحوِ الآتي.

٥-١- المعاييرُ المتعلقةُ بالمقدمةِ التعريفيةِ، وتتضمنُ:

١. مقدمةٌ وافيةٌ تلقي الضوءَ على أهدافِ الكتابِ.

٢. مقدمةٌ وافيةٌ تلقي الضوءَ على الملامحِ العامةِ للكتابِ.

٣. مقدمةٌ وافيةٌ تُظهر مبرراتِ تأليفِ الكتابِ.

٤. مقدمةٌ تُظهر احتياجاتِ المجتمعِ المرتبطةِ بمجالِ الكتابِ.

٥. تُظهر دورَ الكتابِ في تلبيةِ احتياجاتِ المجتمعِ.

٦. تُظهر القيمَ العلميةَ والثقافيةَ للمؤسسةِ التعليميةِ.

٧. تُظهر أهميةَ الكتابِ للفئةِ المستهدفةِ منه.

٥-٢- المعاييرُ المتعلقةُ بالمحتوى، وتتضمنُ ما يأتي:

١. وجودُ عناوينَ رئيسيةً وفرعيةً لكلِّ موضوعٍ.

٢. المعلوماتُ في كلِّ عنوانٍ وافيةٌ ودالةٌ.

٣. خلوُّ الكتابِ من الأخطاءِ المطبعيةِ واللغويةِ.

٤. خلوُّ الكتابِ من المعلوماتِ الزائدةِ عن احتياجاتِ الطلبةِ.

٥. يحتوي على تمارينَ وأنشطةٍ وأمثلةٍ وتجاربَ وحالاتٍ دراسيةٍ.

٦. يوجه الطالبَ إلى النشاطاتِ المتنوعةِ ذاتِ الصلةِ كالبحوثِ أو الأعمالِ الفصليةِ.

٧. يوجه الطالبَ إلى مصادرِ المعرفةِ الأخرى وذاتِ العلاقةِ بمضمونهِ.

٨. يتضمن أسئلةً مقاليةً أو موضوعيةً في نهايةِ كلِّ فصلٍ.

٩. يتضمن مجموعةً من الأسئلةِ في نهايةِ الكتابِ ونماذجَ من الامتحاناتِ السابقةِ في نهايةِ الكتابِ.

١٠. يتضمن إجاباتٍ كاملةً لبعضِ الأسئلةِ والامتحاناتِ.

١١. يتضمن جميعَ المصادرِ والمراجعِ العربيةِ والأجنبيةِ ومواقعِ المعلوماتِ الدوليةِ.

١٢. المراجعُ والمصادرُ المذكورةُ منسقةٌ ومكتوبةٌ بشكلٍ علميٍّ سليمٍ.

١٣. له أهدافٌ علميةٌ واضحةٌ قابلةٌ للملاحظةِ والقياسِ.

١٤. يحقق مضمونُ الكتابِ الأهدافَ التي وُضع من أجلِها.

١٥. يقدم تعريفاتٍ واضحةً وبسيطةً ومفهومةً وصحيحةً للمصطلحاتِ والمفاهيمِ التي يتضمنُها.

١٦. يستخدم المصطلحاتِ والمفاهيمَ الأجنبيةَ بدقةٍ وفي حدودِ الحاجةِ مع وضعِ ترجمةٍ صحيحةٍ لها.

١٧. يحفز الطالبَ على التفكيرِ بمختلفِ أنواعهِ والعصفِ الذهنيّ والنقاشِ.

١٨. يتناسب مع مستوى الطالبِ في لغتِه وأسلوبِه وقدراتِه العلميةِ.

١٩. يساعد الطالبَ على حسنِ فهمِ ما يقدمه له عضوُ هيئةِ التدريسِ أو المحاضرِ.

٢٠. ينمي أسلوبَ التعلمِ الذاتيّ لدى الطالبِ، ويزيد قدرتَه على البحثِ والاستقصاءِ.

٢١. يساعد الطالبَ على التعلمِ الجماعيّ ويعزز روحَ الفريقِ الواحدِ.

٥-٣- المعاييرُ المتعلقةُ بأسلوبِ عرضِ المحتوى، وتتضمنُ ما يأتي:

١. وجودُ بعضِ الرسومِ والأشكالِ التوضيحيةِ والجداولِ المناسبةِ.

٢. يتضمن فهارسَ للرسومِ والأشكالِ التوضيحيةِ والجداولِ.

٣. الرسومُ والأشكالُ ملونةٌ وواضحة وبالمكان المناسبٌ.

٤. طريقةُ العرضِ تتيح الوصولَ إلى المعلوماتِ بسهولةٍ.

٥. أسلوبُه في عرضِ المادةِ متدرجٌ منطقيًا ومتكاملٌ ومترابطٌ.

٦. خلوُّ الكتابِ من التكرارِ والتشابهِ.

٧. يربط بين الأمورِ النظريةِ والتطبيقيةِ.

٥-٤- المعاييرُ المتعلقةُ بإخراجِ الكتابِ، وتتضمنُ ما يأتي:

١. وضوحُ العنوانِ، وجاذبيتُه.

٢. ارتباطُ العنوانِ بالمجالِ الذي يُدرّس فيه الكتابُ.

٣. وضوحُ البياناتِ الوصفيةِ للمؤلفِ أو المؤلفينَ.

٤. عددُ صفحاتِ الكتابِ يتناسب مع الساعاتِ التدريسيةِ المقررةِ للمادةِ الدراسيةِ.

٥. عددُ صفحاتِ الكتابِ لا يتجاوز الحدَّ المقررَ لعددِ الصفحاتِ.

٦. وضوحُ البياناتِ الوصفيةِ للكتابِ من حيثُ المقاسُ والوزنُ في آخرِ الكتابِ.

٧. جودةُ تجليدِ الكتابِ ومتانتُه.

٨. طباعةٌ ملونةٌ وجاذبةٌ للغلافِ.

٦- جودةُ طرائقِ التدريسِ

يُخططُ لكلِّ فعاليةٍ من قبلِ المعلمِ، ويقومُ بتنفيذِها بقصدِ تعليمِ المتعلمِ وإحداثِ تغييرٍ في سلوكِه باتجاهِ تحقيقِ أهدافٍ قابلةٍ للقياسِ والملاحظةِ.

وتُعدّ طرائقُ التدريسِ لكونِها جميعَ الإجراءاتِ التي يقومُ بها المعلمُ والمتعلمُ داخلَ الصفِّ وخارجَه، بهدفِ اكتسابِ الخبراتِ التربويةِ.

كما تُعدّ طريقةُ التدريسِ بمثابةِ حلقةِ الوصلِ بين المتعلمِ والمنهجِ، فالمنهجُ لا يمكنُ أن يخرجَ إلى حيّزِ التنفيذِ ما لم تكنْ هناك طريقةُ تدريسٍ تتضمنُ إعدادَ الوسائلِ التعليميةِ، وتزويدَ المتعلمِ بخبراتٍ يكونُ قادرًا عبرَها على مواجهةِ المواقفِ المتنوعةِ.

وتشملُ طريقةُ التدريسِ مجموعةً من الخطواتِ يتبعُها المعلمُ لتحقيقِ أهدافٍ معينةٍ، فهي مجموعةٌ من الأنشطةِ والإجراءاتِ غيرِ التقليديةِ التي يقومُ بها المعلمُ بالتعاونِ مع المتعلمينَ في مختلفِ المواقفِ التعليميةِ، بهدفِ اكتسابِ المتعلمينَ عدةَ خبراتٍ تربويةٍ، لتظهرَ آثارُها عليهم كمحصلةٍ للعمليةِ التربويةِ والتعليميةِ.

الجودةُ في طرائقِ التدريسِ تعني ابتعادَها عن الإلقاءِ التلقينيّ، وإثارتَها للأفكارِ والدافعيةِ لدى المتعلمينَ، واهتمامَها بالتفاعلِ الإيجابيّ الذي يُشكّلُ المتعلمُ محورَه.

كما تعني اهتمامَها بالجوانبِ التطبيقيةِ، وتشجيعَها للتعلمِ الذاتيّ، وحسنَ استثمارِها للوقتِ والجهدِ، وجودةَ توظيفِها للتقنياتِ الحديثةِ والوسائلِ التعليميةِ لتحقيقِ أهدافِ المنهجِ (عطية، ٢٠٠٨).

وتتحققُ أيضًا عبرَ التنويعِ في طرائقِ التدريسِ المستعملةِ في المادةِ، وقدرتِها على مراعاةِ الفروقِ الفرديةِ بين المتعلمينَ.

وأيضًا يُمكنُ أنْ تتحقّقَ بمدى تكيّفها، وتلاؤُمِها مع مستجداتِ التقانةِ، وقدرتِها على تحقيقِ المكتسباتِ المعرفيّةِ والوجدانيّةِ والمهاريّةِ بكفاءةٍ وفاعليّةٍ.

ثالثًا: دورُ جودةِ التّعليمِ في التّنميةِ الاقتصاديّةِ

تُعَدُّ جودةُ التعليمِ من أبرزِ المحدداتِ الاستراتيجيةِ للتنميةِ الاقتصاديةِ المستدامةِ، إذ تُسهمُ في بناءِ رأسِ مالٍ بشريّ قادرٍ على الإنتاجِ، والابتكارِ، والمنافسةِ في سوقِ العملِ المحليّ والعالميّ. وقد أشارَ العديدُ من الباحثينَ إلى أنَّ الاستثمارَ في التعليمِ لا يُؤتي ثمارهُ ما لم يُقرنْ بجودةٍ عاليةٍ في المحتوى، والأساليبِ، والمخرجاتِ (الحريري، ٢٠١٣).

فمن منظورِ اقتصادياتِ التعليمِ، تُؤدّي الجودةُ إلى تحسينِ كفاءةِ توزيعِ الموارِدِ البشريةِ، وتقليلِ الهدرِ الماليّ الناتجِ عن ضعفِ التحصيلِ أو البطالةِ المقنَّعةِ، كما تُعزّزُ من قدرةِ المؤسساتِ على التكيُّفِ مع التحوُّلاتِ الاقتصاديةِ

والتكنولوجيةِ (بن عاشور، ٢٠٢٢). ويُشيرُ تقريرُ منظمةِ التعاونِ والتنميةِ الاقتصاديةِ (OECD، ٢٠٠٤) إلى أنَّ جودةَ التعليمِ تُسهمُ في رفعِ إنتاجيَّةِ الفردِ، وتحقيقِ العدالةِ في توزيعِ الفرصِ، ما يُؤدّي إلى نموٍّ اقتصاديٍّ أكثرَ شمولًا واستدامةً.

كما أنَّ التعليمَ الجيّدَ يُعزّزُ من ريادةِ الأعمالِ، ويُنتجُ أفرادًا قادرينَ على تطويرِ منتجاتٍ وخدماتٍ جديدةٍ، تُسهمُ في تنويعِ الاقتصادِ وزيادةِ الناتجِ المحليّ. وفي السياقِ ذاتهِ، تُشيرُ دراساتٌ حديثةٌ إلى أنَّ الدولَ التي تستثمرُ في جودةِ التعليمِ تحققُ معدلاتِ نموٍّ اقتصاديٍّ أعلى، وتتمتَّعُ بقدرةٍ تنافسيةٍ أقوى في الأسواقِ العالميةِ (UNESCO، ٢٠٢١).

ووفقًا لما سبق يُمكنُ القولُ إنّ العلاقةَ بين جودةِ التعليمِ والتنميةِ الاقتصاديةِ هي علاقةٌ تكامليةٌ، تُعزّزُ من فاعليةِ السياساتِ الاقتصاديةِ، وتُسهمُ في تحقيقِ أهدافِ التنميةِ المستدامةِ، لا سيما في الدولِ الناميةِ التي تُراهنُ على التعليمِ كمدخلٍ أساسيٍّ للنهوضِ الاقتصاديّ والاجتماعيّ. كما أنَّ الاستثمارَ في جودةِ التعليمِ يُعزّزُ من قدرةِ المجتمعاتِ على مواجهةِ التحدياتِ الاقتصاديةِ المتغيّرةِ، ويُسهمُ في بناءِ اقتصادٍ قائمٍ على المعرفةِ والابتكارِ .فكلَّما ارتفعتْ جودةُ النظامِ التعليميّ، زادتْ فرصُ النموِّ الشاملِ، وتحقَّقتْ العدالةُ في توزيعِ الموارِدِ والفرصِ التنمويَّةِ.

رابعًا: معاييرُ ضمانِ الجودةِ في التّعليم

يُعَرَّفُ مُصطلحُ ضَمانِ الجودةِ بأنَّهُ: تَصميمٌ عَمليٌّ يَهدِفُ إلى التَّحقُّقِ والتَّأكُّدِ من أنَّ المُنتَجَ يُتَمُّ إنتاجُهُ بِما يَتَوافَقُ مع مَعاييرَ مُخَصَّصَةٍ مُحَدَّدَةٍ سَلفًا. وتُعَدُّ عَمليَّةُ ضَمانِ الجودةِ مَسؤوليَّةَ القُوى العامِلَةِ عادةً في دَوائِرِ الجودةِ أوِ الإداراتِ الفَرعيَّةِ، وليسَ فقطِ المُفتِّشينَ، وإنْ كانَ التَّفتيشُ قد يؤدي دَورًا في تأكيدِ الجودةِ.

وأمَّا جودةُ التَّعليمِ والاعتمادُ، فَهيَ مَجموعةٌ من الإجراءاتِ التي تَقومُ بها المُنظَّمَةُ لِضَمانِ تَقديمِ خِدمةٍ مُمَيَّزَةٍ، وتَقتَضي المُحافَظَةَ على مُستوى مُعَيَّنٍ من الأداءِ. وتَعتَمِدُ هذهِ المُتَطَلَّباتُ على ما يُمكِنُ تَسميتُهُ بِنِظامٍ وِقائيٍّ يَهدِفُ إلى مَنعِ حُدوثِ أَيَّةِ مُشكلاتٍ قد تُعيقُ الأداءَ بِشكلٍ صَحيحٍ. (المليجي والبرازي، ٢٠٠٩، ١٤٤–١٤٥) (مرسي وآخَرونَ، ٢٠٢٣، ٥٠٦)

وتُعَرَّفُ مَعاييرُ الجودةِ بأنَّها مَجموعةٌ من المَبادئِ والمَنهجيَّاتِ لِتَحقيقِ مَنافِعَ مُشتَرَكَةٍ من زِيادَةِ الإنتاجيَّةِ وتَخفيفِ التَّكاليفِ الماديَّةِ وتَحسينِ المَرافِقِ العامَّةِ وقُوَّةِ التَّحمُّلِ والرِّضا عن المُنتَجاتِ والخِدماتِ في وَقتٍ واحِدٍ، والتي تُساعِدُ في تَطويرِ رَغَباتِ العُملاءِ لِلاستخدامِ المُستَديمِ (هوساوي والعَريفي، ٢٠١٥)

وفي الإطارِ الدَّوليِّ فَهيَ: الحالةُ المِثاليَّةُ لِلأداءِ المُتَوَقَّعِ أوِ المُواصفاتِ المَرجوَّةِ، والتي صُمِّمَتْ ووُضِعَتْ لِلمُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ والتَّدريبيَّةِ لِتَكوينِ مَنظورٍ مُتَكامِلٍ لِإدارةِ الأداءِ بِكفاءةٍ وفاعليّةٍ، بِما يَتَناسَبُ مع تَطَلُّعاتِ المُهتَمّينَ (الرشيدي، ٢٠١٣).

ويُمكِنُ تَصنيفُ المَعاييرِ الفَرعيَّةِ لِلمُواصفاتِ القِياسيَّةِ في التَّعليمِ ضِمنَ أَربعِ فِئاتٍ على النَّحوِ الآتي:

الفِئةُ الأُولى: تَتَعلَّقُ بِالأعمالِ والأنشِطَةِ الرَّئيسيَّةِ لِلمُؤسَّسَةِ التَّعليميَّةِ، وهيَ من بِدايةِ استِلامِ طَلَباتِ الالتحاقِ إلى تَخرُّجِ الطُّلَّابِ.

الفِئةُ الثَّانيةُ: تَضُمُّ عَناصِرَ خاصَّةً بِالعامِلينَ، وتَحديدِ مَسؤولِيَّاتِهم وصَلاحِيَّاتِهم، والمُؤهِّلاتِ التي يَجِبُ أن تَتَوافَرَ لِكُلٍّ مِنهُم، والتَّدريبِ الذي يَجِبُ أن يَتَلَقَّوهُ.

الفِئةُ الثَّالثةُ: وتَضُمُّ عَناصِرَ خاصَّةً بِنِظامِ الجودةِ، وما يَجِبُ أن تَقومَ بهِ المُؤسَّسَةُ التَّعليميَّةُ لِإعدادِ وَثائِقِ نِظامِ الجودةِ وضَبطِها، وتَدقيقِ عَمليَّةِ تَطبيقِها.

الفِئةُ الرَّابعةُ: تَضُمُّ عَناصِرَ خاصَّةً بِالمَعلوماتِ، سَواءٌ أَكانَتْ المُتَعلِّقَةَ بِصِناعةِ القَراراتِ، أَمِ المُتَعلِّقَةَ بِالمُشكلاتِ التَّعليميَّةِ، وكَيفيَّةِ مَنعِ حُدوثِها (مجاهد وآخَرونَ، ٢٠٠٦).

إنَّ التَّصنيفَ السَّابقَ لِمُواصفاتِ الجودةِ قَدَّمَ المَلامِحَ العامَّةَ لِلفِئاتِ التي يُمكِنُ أن تُقاسَ وتُطَوَّرَ بِوجودِ المَبادئِ والإجراءاتِ النَّاظِمَةِ لِتَطبيقِ المَعاييرِ ومُراقَبَتِها، بَدءًا من التِحاقِ المُستَفيدينَ (الطُّلَّابِ) حتَّى تَخَرُّجِهِ، وتَتَضَمَّنُ العامِلينَ من إداريّينَ ومُدرّسينَ، واحتِياجاتِهم، ومُراقَبَةَ أَدائِهم لِوَظائِفِهم في إطارٍ مَضبوطٍ ومُحَدَّدٍ، والعَملَ على تَلبيةِ احتِياجاتِهم المِهنيَّةِ، وتَوفيرِ فُرَصِ التَّنميةِ المُستَديمَةِ، وأَنماطِها ومَجالاتِها بِأقلِّ التَّكاليفِ.

وطُرِحَت منذ أكثر من عقدٍ معاييرُ الآيزو (٩٠٠٠)، وتُعدّ الأولى والأشهرَ عالميًّا ومحليّاً، ويُعَدُّ نِظامُ إدارةِ الجودةِ "آيزو ٩٠٠٠" إطارًا تنظيميًّا مُتكاملًا يَشملُ الهيكلَ الإداريَّ، وتَوزيعَ المسؤولياتِ، والإجراءاتِ التشغيليةَ، والمواردَ الضروريةَ، لِضمانِ جودةِ العملياتِ الإنتاجيةِ، بَغضِّ النظرِ عن طبيعتِها أو حجمِها، بِما يُحقِّقُ رِضا العملاءِ بشكلٍ مُستمرٍّ.

وقد أَصدرتِ المُنظمةُ الدوليةُ لِلتوحيدِ القياسيِّ (ISO) هذهِ المُواصفةَ العالميةَ، هَدفًا إلى تَرسِيخِ مَبادئِ إدارةِ الجودةِ الشاملةِ، مِن خلالِ مجموعةٍ مِن البنودِ التي تُعَدُّ شروطًا ومعاييرَ أساسيةً لِتطبيقِ النِظامِ بفاعلية. وقد تَبَنَّتْ آلافُ المُؤسساتِ حولَ العالمِ هذهِ المُواصفةَ، بِما في ذلكَ الشركاتُ الصناعيةُ والتجاريةُ، والمُؤسساتُ التعليميةُ والصحيةُ، والفنادقُ، نَظرًا لِما تُوفِّرُهُ مِن قيمةٍ مُضافةٍ في مجالِ الإدارةِ.

تُعَدُّ سلسلةُ مُواصفاتِ "آيزو ٩٠٠٠"، التي أُطلِقَتْ عامَ ١٩٨٧، حَجرَ الأساسِ في بَناءِ أنظمةِ إدارةِ الجودةِ، حيثُ تُتيحُ للمنتجاتِ والخدماتِ الانتقالَ مِن

السوقِ المحليّ إلى الأسواقِ العالميةِ، مِما يَجعلُها ضرورةً استراتيجيةً لِأيّ مُنظمةٍ تَسعى إلى التوسعِ والمُنافسةِ الدوليةِ.

وتُحدِّدُ هذهِ السلسلةُ العناصرَ الجوهريةَ التي يَجبُ أن تَتوافرَ في نِظامِ إدارةِ الجودةِ، بِما يَضمنُ تَوافُقَ المنتجاتِ والخدماتِ مع احتياجاتِ العملاءِ وتَوقُّعاتِهم، بل وتَفوقَها أحيانًا. ويَشترطُ لِتحقيقِ ذلكَ أن يُطبَّقَ النِظامُ بِدقةٍ وكفاءةٍ، لا أن يُعامَلَ كغايةٍ لِلحصولِ على شهادةٍ فقط (السيابي، د.ت)

خامسًا: الفرقُ بين الجودةِ والكفايةِ

سَبَقَ وأنْ تَمَّتِ الإشارةُ إلى تعريفاتِ الجودةِ والكفايةِ في موضِعِها، فَتُشِيرُ الكفايةُ إلى القُدرةِ على إنجازِ المهامّ بأقلّ قَدْرٍ من الموارِدِ (كالوقتِ، الجهدِ، المالِ)، وهي تَرْتَبِطُ غالبًا بالفاعليةِ التشغيليةِ في المؤسَّساتِ الأكاديميةِ أو البحثيةِ.

وتَعْنِي أيضًا الاستخدامَ الأمثلَ للمواردِ لتحقيقِ الأهدافِ، والقُدرةَ على إنجازِ المهامّ بأقلّ قَدْرٍ ممكنٍ من المواردِ، وتُرَكِّزُ على المُدْخَلاتِ والمُخْرَجاتِ: هلْ تَمَّ تحقيقُ الهدفِ بأقلّ تكلفةٍ؟ فقدْ تَكُونُ المؤسَّسةُ ذات كفاءة ولكنْ غيرَ فعَّالةٍ إذا لمْ تُحَقِّقِ الأهدافَ المطلوبةَ، أوْ فعَّالةً ولكنْ من دونِ كفاءة إذا حَقَّقَتِ الأهدافَ بتكلفةٍ عاليةٍ. **ومن أهمّ مؤشّراتِها** (أبو النصر، ٢٠٢٣):

- مدى قدرةِ المنظمةِ على المحافظةِ على الموارِدِ المتاحةِ.
- مدى قدرةِ المنظمةِ على تنميةِ الموارِدِ المتاحةِ والحصولِ على الموارِدِ الممكنةِ.
- مدى قدرةِ المنظمةِ على ترشيدِ استخدامِ الموارِدِ من دونِ تقديرٍ أو تبذيرٍ أو إسرافٍ.
- هل حدثَ تقصيرٌ أو تبذيرٌ أو إسرافٌ أو سوءُ استخدامٍ للموارِدِ؟

- قدرةُ المنظمةِ على خفضِ التكاليفِ في مختلفِ أنواعِها.
- قدرةُ المنظمةِ على إلغاءِ كلِّ أنواعِ الهدرِ في الوقتِ والجهدِ والانتقالاتِ والإجراءاتِ.
- هل تمَّت مراعاةُ القواعدِ واللوائحِ والنظمِ الماليةِ الموضوعةِ في المنظمةِ؟
- مدى توافرِ آلياتِ المساءلةِ والمحاسبةِ في المنظمةِ.
- مدى قدرةِ المنظمةِ على القيامِ بالأنشطةِ والعملياتِ الإداريةِ داخلَ المنظمةِ بالشكلِ الصحيحِ وخلالَ وقتٍ محددٍ وبأقلِّ جهدٍ وتكاليفَ ممكنةٍ.
- قدرةُ المنظمةِ على رصدِ جوانبِ القوةِ في البيئةِ الداخليةِ لها.
- قدرةُ المنظمةِ على رصدِ جوانبِ الضعفِ في البيئةِ الداخليةِ لها.
- أداءُ القائمينَ على تقديمِ الخدماتِ والبرامجِ والمشروعاتِ.
- الأسلوبُ العلميُّ في تقديمِ الخدماتِ والبرامجِ والمشروعاتِ.
- إجراءاتُ الحصولِ على الخدماتِ والاستفادةِ من البرامجِ والمشروعاتِ.
- الاهتمامُ بتطويرِ المشروعاتِ والبرامجِ والخدماتِ والمنظماتِ وأداءِ العاملينَ.

أما الجودة: وفقًا لِمعيارِ **ISO**، فَهِيَ مجموعةُ الخصائصِ التي تَجْعَلُ المُنْتَجَ أوِ الخدمةَ قادِرًا على تَلْبِيَةِ الاحتياجاتِ المُعْلَنَةِ أوِ الضِّمْنِيَّةِ، وتُشِيرُ إلى مدى مَلاءَمَةِ المُنْتَجِ أوِ الخدمةِ لِلِاسْتِخْدامِ، ومدى تَوافُقِها معَ المُتَطَلَّباتِ والتَّوَقُّعاتِ .وتُقاسُ الجودةُ بِمَدَى خُلُوِّ المُنْتَجِ منَ العُيُوبِ، وقدرتِهِ على تَلْبِيَةِ احتياجاتِ العَمِيلِ.

ومن أهمّ مؤشراتِها (السكيتي وعبد المطلب، ٢٠٢١):

- التركيزُ على الزبونِ الخارجيّ والداخليّ في جميعِ أنشطةِ المؤسسةِ.
- قدرةُ المؤسسةِ على جذبِ العملاءِ وتحقيقِ رغباتِهم.
- تحفيزُ العملاءِ الداخليينَ بوصفِهم مساهمينَ ومستهلكينَ للجودةِ.
- التركيزُ على العملياتِ والنتائجِ لضمانِ تحسينِ نوعيةِ المنتجاتِ والخدماتِ.
- الاستجابةُ السريعةُ للتغيراتِ في النشاطاتِ التشغيليةِ.
- وجودُ معاييرَ واضحةٍ لضبطِ الجودةِ وتقليلِ الأخطاءِ والعيوبِ.
- الوقايةُ من الأخطاءِ قبلَ وقوعِها باستخدامِ أدواتِ القياسِ والرقابةِ.
- تمكينُ العاملينَ والتقنيينَ من تجنبِ الأخطاءِ في أثناء العملياتِ التشغيليةِ.
- تدعيمُ الأفرادِ من خلالِ التعيينِ والتدريبِ وتقييمِ الأداءِ.
- إشراكُ العاملينَ في حلقاتِ الجودةِ لتحسينِ الأداءِ.
- اتباعُ المنهجِ العلميّ في اتخاذِ القراراتِ وحلّ المشكلاتِ.
- وجودُ نظامِ معلوماتٍ فعّالٍ يدعمُ اتخاذَ القرارِ.
- خفضُ التكاليفِ من خلالِ إنجازِ العملِ بشكلٍ صحيحٍ من المرةِ الأولى.
- تقليلُ الوقتِ اللازمِ لإنجازِ المهامّ والخدماتِ للعميلِ.
- تطويرُ الأداءِ والخدماتِ بما يتوافقُ مع رغباتِ العملاءِ.
- تقليلُ أعمالِ المراقبةِ والشكاوى الناتجةِ عن ضعفِ الجودةِ.
- خلقُ بيئةٍ داعمةٍ للتطويرِ المستمرّ بمشاركةِ جميعِ العاملينَ.

- تقليلُ المهامِ غيرِ الضروريةِ في تحويلِ المدخلاتِ إلى منتجاتٍ ذاتِ قيمةٍ.
- ترسيخُ ثقافةٍ تركّزُ على العملاءِ وتحسينِ العملياتِ والمخرجاتِ.
- تحسينُ الثقةِ وأداءِ العاملينَ وزيادةُ الكفاءةِ من خلالِ التعاونِ بين الإداراتِ.
- تحسينُ الربحيةِ والإنتاجيةِ وتقليلُ العملِ المتكررِ والمهامِ عديمةِ الفائدةِ.

سادسًا: جودةُ التّعليم من منظورٍ اقتصاديّ

تعددتْ مفاهيمُ جودةِ التعليمِ من منظورٍ اقتصاديٍّ، وفيما يأتي جوانبُ منها:

- تعريفُ الحريري (٢٠١٣) لِجودةِ التعليمِ بأنَّها أداةٌ استراتيجيَّةٌ لِتحسينِ كفاءةِ النظامِ التعليميّ، وزيادةِ العائدِ الاقتصاديّ من الاستثمارِ في التعليمِ، من خلالِ إعدادِ رأسِ مالٍ بشريٍّ قادرٍ على الإنتاجِ والمنافسةِ.
- تعريفُ بن عاشور (٢٠٢٢) بأنَّها استخدامٌ أَمثَلُ لِلمواردِ الماليَّةِ والبشريَّةِ والتكنولوجيَّةِ والزمنيَّةِ، بما يُحقّقُ تكوينًا جيّدًا لِلمتعلّمينَ، ويَستجيبُ لِتحدّياتِ العصرِ ومُتطلَّباتِ التنميةِ الاقتصاديَّةِ.
- تعريفُ منظمةِ التعاونِ والتنميةِ الاقتصاديَّةِ OECD (٢٠٠٤) بأنَّها القُدرةُ على إنتاجِ مُخرجاتٍ تعليميَّةٍ، تَرفعُ من إنتاجيَّةِ الفردِ، وتُسهمُ في النموِّ الاقتصاديّ، من خلالِ تطويرِ المهاراتِ القابلةِ لِلتوظيفِ، وتحقيقِ التوازنِ بين الكفاءةِ والعدالةِ في توزيعِ الفُرَصِ التَّعليميَّةِ.

ويُمكنُ القولُ إن جودةَ التّعليمِ من منظورٍ اقتصاديٍّ هي:

- اتجاهٌ للاستثمارِ في رأسِ المالِ البشريّ في الإطارِ طويلِ الأمد، للتزويدِ بالمهاراتِ والمعارفِ اللازمةِ للانخراطِ بالمهماتِ والمجتمعِ وسوقِ العملِ، ما يُؤدّي إلى رفعِ مستوى الإنتاجيَّةِ وتحقيقِ التنميةِ الاقتصاديّة.
- تعزيزُ الموقعِ التنافسيّ والقدرةِ التنافسيَّةِ للمؤسساتِ التّعليميّةِ من خلالِ إعدادِ الموارِدِ البشريةِ وتأهيلِ القوى العاملةِ وتدريبِها على الابتكارِ والتكيّفِ مع تحولاتِ الاقتصادِ المعرفي ومتطلباتِ التنميةِ.

- أسلوبٌ للتنميةِ المستدامةِ وتحقيقِ الغاياتِ الاقتصاديةِ، سواءٌ في تجويدِ الحياةِ، أم التمكينِ التخصّصي، أم توسيعِ فرصِ العملِ والتشغيلِ، أم التقدمِ التقنيّ.
- حلّ استراتيجيّ لتقليلِ الهدرِ الاقتصاديّ؛ من خلالِ خفضِ تكاليفِ الفشلِ داخلَ سوقِ العملِ، وتقليلِ البطالةِ المقنَّعةِ أو ضعفِ أداء العاملينَ، وتوزيعِ القوى والمواردِ البشريةِ والماديّةِ توزيعًا عادلًا ومدروسًا في مختلفِ المنظوماتِ والمؤسساتِ التعليميةِ وغيرِ التّعليميّةِ.
- مرجعٌ معياريّ للابتكارِ والإنتاجِ والخدماتِ في المؤسساتِ التّعليميّةِ، ما يسهمُ في تنميةِ المجتمعِ وتحقيقِ رفاهيتِه، وتدعيمِ العملِ، وزيادةِ الناتجِ المحليّ.

سابعًا: تكاليفُ الجودةِ وعناصرُها

تعدّدتِ التّعريفاتُ التي قُدِّمَتْ لتكاليفِ الجودةِ، ومن بينِها: (السيابي، د.ت)

هي التكاليفُ التي تتحمّلُها المؤسسةُ من أجلِ تأكيدِ الجودةِ وضمانِها، بالإضافةِ إلى تكاليفِ الفقدانِ والخسارةِ الناتجةِ عن عدمِ الحصولِ على الجودةِ المطلوبةِ.

وهي التكاليفُ المرتبطةُ بعدمِ الحصولِ على السلعِ أو الخدماتِ المُطابقةِ للمواصفاتِ، بطريقةٍ صحيحةٍ منذَ المرةِ الأولى. وتُصنَّفُ التكاليفُ المتعلقةُ بالجودةِ إلى صنفينِ رئيسينِ:

١- تكاليفُ المطابقةِ (ضبطُ الجودةِ)

تتضمّنُ تكاليفُ ضبطِ الجودةِ مجموعَ تكاليفِ الوقايةِ وتكاليفِ التقييمِ، التي تضمنُ أن المنتجَ أو الخدمةَ سيتمُّ إنتاجُها أو تقديمُها دونَ سلبياتٍ تؤثّرُ في جودتِها.

أ .تكاليفُ الوقايةِ

هي التكاليفُ التي تتحمّلُها المؤسسةُ لمنعِ حدوثِ العيوبِ في المنتجِ أو الخدمةِ، والوقايةِ من عدمِ مطابقةِ المواصفاتِ المطلوبةِ، وتشملُ:

- تكاليفُ التخطيطِ للجودةِ وتصميمِها وتطويرِ نظامِها.
- تكاليفُ التحكُّمِ في العمليةِ الإنتاجيةِ أو التعليميةِ.
- تكاليفُ تدريبِ الأفرادِ في مجالِ الجودةِ.
- التكاليفُ المتعلقةُ ببرامجِ تحسينِ الجودةِ.

ب .تكاليفُ التقييمِ

هي التكاليفُ المرتبطةُ بالقياسِ والتقييمِ وفحصِ المنتجاتِ أو الخدماتِ والموادِ الأوليةِ، للتأكُّدِ من توافقِها مع متطلباتِ الجودةِ والمعاييرِ والمواصفاتِ المعتمدةِ، وتشملُ:

- تكاليفُ فحصِ التوريداتِ من مواردَ أوليةٍ ومنتجاتٍ نصفِ مصنّعةٍ.
- تكاليفُ الاختبارِ والتفتيشِ في أثناءِ العمليةِ الإنتاجيةِ أو التعليميةِ.
- تكاليفُ اختبارِ الأداءِ الميدانيّ.

٢- تكاليفُ الفشلِ (عدمُ المطابقة)

هي التكاليفُ التي تظهرُ نتيجةَ عدمِ مطابقةِ المنتجِ أو الخدمةِ للمواصفاتِ والمعاييرِ المحددةِ، وتنقسمُ إلى:

أ .تكاليفُ الفشلِ الداخليّ

تنشأُ بسببِ ظهورِ وحداتٍ أو خدماتٍ معيبةٍ خلالَ العمليةِ الإنتاجيةِ أو التعليميةِ، وتشملُ:

- تكاليفُ الخردةِ أو الإلغاءِ.
- تكاليفُ الإصلاحِ أو إعادةِ العملِ.
- تكاليفُ توقّفِ العمليةِ الإنتاجيةِ أو التعليميةِ.
- تكاليفُ خفضِ السعرِ أو القيمةِ نتيجةَ الجودةِ الرديئةِ.

ب .تكاليفُ الفشلِ الخارجيّ

تتمثّلُ في التكاليفِ الناتجةِ عن اكتشافِ العيوبِ بعدَ تسليمِ المنتجِ أو الخدمةِ للعميلِ، وتشملُ ما يأتي:

- تكاليفُ خدماتِ ما بعدَ البيعِ أو الدعمِ الفنيّ.
- تكاليفُ إعادةِ المنتجِ أو تصحيحِ الخدمةِ.
- تكاليفُ انخفاضِ المبيعاتِ أو فقدانِ السمعةِ.
- تكاليفُ المسائلِ القانونيةِ والتعويضاتِ.

وأمَّا التَّقسيمُ الأحدثُ لتكاليفِ الجودةِ، فَهُوَ مفهومٌ يُركِّزُ على نوعَيْنِ رئيسيَّيْنِ من التكاليفِ (أبو النجاة، ٢٠١٣) (الموسوي، ٢٠١٦):

النوع الأول: تكاليفُ الجودةِ المُستترةُ

وهي عبارةٌ عن تكاليفِ جودةٍ غيرِ ملموسةٍ، لا يُمكنُ قياسُها بدقَّةٍ، أي لا تَظهَرُ في السِّجلاتِ المُحاسبيَّةِ، وقد ظَهَرَتِ العديدُ من المُحاولاتِ لإمكانيَّةِ قياسِها، مثلُ دالَّةِ خسارةِ الجودةِ لِـ "تاجوشي"، وذلك لكونِها تُشكِّلُ ثلاثةً إلى أربعةِ أضعافِ التكاليفِ الظاهرةِ، وقد تُشكِّلُ ما نِسْبَتُهُ ٥٦% من إجماليِّ الأرباحِ؛ لذلك يجبُ على الإدارةِ عدمُ استبعادِها من إجماليِّ تكاليفِ الجودةِ، لأنَّها تُؤثِّرُ في اتخاذِ القراراتِ الإداريَّةِ.

ومن التكاليفِ التي تشتملُ عليها: الوقتُ الذي تَقضيهِ الإدارةُ في حلِّ مشكلاتِ الجودةِ، فعندما تكونُ جودةُ الخدماتِ مُنخفضةً، تَتَسَبَّبُ بمشكلاتٍ للإدارةِ، وتَستغرقُ وقتًا وجهدًا لحلِّها، ويَترتَّبُ على ذلكَ تكاليفُ الوقتِ والجهدِ المبذولِ.

النوع الثاني: تكاليفُ الجودةِ الظاهرةُ

تَتضمَّنُ هذه المجموعةُ تكاليفَ الجودةِ التي تَتوفَّرُ بياناتُها في سجلاتِ المُنظَّمةِ أوِ المُؤسَّسةِ، ويُمكنُ قياسُها بصورةٍ موضوعيَّةٍ نِسبيًّا، كما يُمكنُ فَحصُها ومُراجعتُها من خلالِ النظامِ المُحاسبيِّ في المُنشأةِ.

وتَنقسمُ هذه التكاليفُ إلى مجموعتينِ:

١. تكاليفُ اختياريَّةٌ: يُمكنُ رِقابتُها، وتَحدُثُ وَفقًا لاختيارِ الإدارةِ وتَخطيطِها، وتَشمَلُ تكاليفَ المنعِ والتقويمِ.

٢. تكاليفُ مُرتبطةٌ: تَنتجُ بسببِ أنشطةِ المنعِ والتقويمِ، وبسببِ ما تَتَّخِذُهُ الإدارةُ من قراراتٍ بصددِ التكاليفِ الاختياريَّةِ، وتَتضمَّنُ التكاليفَ المُرتبطةَ بالجزءِ الظاهرِ من تكاليفِ الفشلِ الداخليِّ والفشلِ الخارجيِّ.

ثامنًا: أهمّيّةُ قياسِ تكاليفِ الجودةِ

يُمكنُ للمؤسسةِ أن تتفوّقَ على منافسيها في السوقِ عن طريقِ التحكُّمِ في تكاليفِ الإنتاجِ، بالإضافةِ إلى تحقيقِ مستوى جودةٍ مُعيّنٍ لمنتجاتِها أو خدماتِها. ولذلكَ تسعى المؤسساتُ الاقتصاديةُ والتعليميةُ والتربويةُ إلى تخفيضِ تكاليفِها المختلفةِ إلى أدنى مستوياتٍ مُمكنةٍ، دونَ التأثيرِ في جودةِ المخرجاتِ أو رضا المستفيدينَ. وفي هذا السياق، يُمكنُ للمؤسساتِ التربويةِ والتعليميةِ وغيرها من المنظماتِ تجنُّبَ التكاليفِ غيرِ المرغوبِ فيها، مثل:

- تكاليفُ الوجودِ غيرِ الفعّالِ أو غير الموظّف جيدًا.
- تكاليفُ الاستبدالِ أو إعادةِ العملِ، أو نقص الخبراتِ وعدم كفاءةِ الأداءِ.
- تكاليفُ فقدانِ العملاءِ أو المستفيدينَ.

كما أنَّ تحقيقَ الجودةِ يُسهمُ في تحسينِ رضا العملاء (الطّلَبة)، وزيادةِ الثقةِ في المنتجاتِ أو الخدماتِ المقدّمةِ (المعَارف، والمهارات، والقدرات النفسيّة والسلوكيّة)، ما يُمكّنُ المؤسسةَ من تحقيقِ مزايا تنافسيةٍ ونجاحٍ أعلى في السوقِ المحليّ والعالميّ.

وفي سياقِ التّعليمِ، يُعَدُّ قياسُ تكاليفِ الجودةِ في التعليمِ أداةً حاسمةً لضمانِ كفاءةِ الإنفاقِ وتحقيقِ عائدٍ اقتصاديّ ملموسٍ من الاستثمارِ التربويّ؛ فبحسْب تقريرِ منظمةِ التعاونِ والتنميةِ الاقتصاديةِ (OECD,2004)، يُتيحُ تحليلُ التكاليفِ والفوائدِ لصنّاعِ القرارِ تقييمَ الأثرِ الماليّ للتدخلاتِ التعليميةِ، وموازنةَ الإنفاقِ مقابلَ النتائجِ المتوقعةِ، مثلَ تحسينِ مخرجاتِ التعلمِ وزيادةِ جاهزيةِ القوى العاملةِ.

كما تُشيرُ بن عاشور الزهرة (2022)إلى أنَّ قياسَ تكاليفِ الجودةِ يُسهمُ في الاستخدامِ الأمثلِ للمواردِ الماليةِ والبشريةِ والتكنولوجيةِ والزمنيةِ، ويُعزّزُ من

فاعليةِ التخطيطِ التربويّ، ويُساعدُ في تحديدِ أولوياتِ الإصلاحِ التعليميّ بما يتماشى مع تطلعاتِ المجتمعِ ومتطلباتِ التنميةِ الاقتصاديةِ.

ومن منظورٍ تطبيقيٍّ، يُوضّحُ تقريرُ FasterCapital (2025) أنَّ تحليلَ التكلفةِ والعائدِ يُمكّنُ المؤسساتَ التعليميةَ من اتخاذِ قراراتٍ مبنيّةٍ على أدلّةٍ، وتخصيصِ الموارِدِ بكفاءةٍ، مما يُؤدّي إلى تحسينِ جودةِ التعليمِ وتقليلِ الهدرِ الماليّ الناتجِ عن البرامجِ غيرِ الفعّالةِ.

تاسعًا: طرائقُ قياسِ تكاليفِ الجودةِ

١- **النموذجُ التقليديُّ:** ظَهَرَ هذا النموذجُ في خمسينيَّاتِ القرنِ العشرينِ، وقد اعتَمَدَهُ المعهدُ البريطانيُّ للمعاييرِ حتَّى عامِ ١٩٩٢م، ويَرتكِزُ على مبدأَيْنِ أساسيَّيْنِ: (زراق، ٢٠٢٤)

- **تكاليفُ الوقايةِ:** وهي التكاليفُ التي تُنْفَقُ على صُنْعِ الأشياءِ الصحيحةِ من المرَّةِ الأولى.
- **تكاليفُ الفشلِ:** وهي التكاليفُ اللازمةُ لتصحيحِ حالاتِ عدمِ المطابقةِ . لاحقًا، طُوِّرَ هذا النموذجُ ليُصبحَ نموذجَ "يوران"، ويُعرَفُ باسمِ مدخلِ المستوى الاقتصاديّ الأمثلِ للجودةِ، ويَعتمدُ على فكرةِ التوازنِ بينَ أربعِ تكاليفَ لضبطِ الجودةِ:
  - تكاليفُ المنعِ
  - تكاليفُ التقييمِ
  - تكاليفُ الفشلِ الداخليّ
  - تكاليفُ الفشلِ الخارجيّ يُسمَحُ ضمنَ هذا النموذجِ بإنتاجِ وحداتٍ معيبةٍ، ويُعدّ مقبولًا لأنَّهُ غيرُ مُكْلِفٍ اقتصاديًّا.

٢- النموذجُ الحديثُ (نموذجُ صفرِ عيوبٍ / جروسبي / الجودةِ المُطلقةِ):
يَسعى هذا النموذجُ إلى تحقيقِ سياسةِ الخلوِ التامِّ من العيوبِ، ويَرتكِزُ على مبدأِ التحسينِ المستمرِّ. الهدفُ الأساسيُّ هو توصيلُ المنتجاتِ إلى العملاءِ دونَ أيِّ أخطاءٍ. ويَعدّ أنَّ تكاليفَ الوقايةِ هي المبدأُ الأساسيُّ للجودةِ، لأنَّها تمنعُ العيوبَ وتُؤدِّي إلى اختفاءِ تكاليفِ الفشلِ الداخليِّ والخارجيِّ.

وِفقًا لهذا المدخلِ، تُعدّ الوحداتُ التي تَقَعُ مواصفاتُها داخلَ حدودِ الجودةِ وحداتٍ جيّدةً، أمَّا الوحداتُ التي تَقَعُ خارجَ هذه الحدودِ فتُعدّ وحداتٍ معيبةً، ويَفترضُ أنَّ جميعَ الوحداتِ ضمنَ الحدودِ تُعدّ متماثلةً في الجودةِ، بصرفِ النظرِ عن مدى قُربِها من القيمةِ المستهدفةِ، ولا تُوجَدُ خسائرُ إلَّا إذا تَجاوَزَتِ المواصفاتُ الحدَّيْنِ الأعلى والأدنى.

٣- نموذجُ تاجوشي: ظَهَرَ هذا النموذجُ عامَ ١٩٧٩م، وقد بَدَأَ من ملاحظةِ تفضيلِ الزبائنِ لأجهزةِ التلفازِ اليابانيَّةِ على الأمريكيَّةِ، رغمَ جودةِ المنتجَيْنِ؛ بسببِ اختلافِ كثافةِ اللونِ الناتجِ عن دقَّةِ التصميمِ، وأشارَ تاجوشي إلى أنَّ المطابقةَ لحدودِ المواصفاتِ لا تُعدّ جودةً، بل هي **فقدانٌ للجودةِ**، وتُؤدِّي إلى **خسارةٍ ماليَّةٍ**.

وِفقًا لفلسفتِه، تبدأُ الجودةُ من **مرحلةِ التصميمِ** داخلَ المنتجِ، وليسَ من خلالِ الفحصِ بعدَ التصنيعِ، وعرَّفَ الجودةَ بأنَّها **عدمُ إحداثِ خسارةٍ ماليَّةٍ للمجتمعِ**، وليسَ مجرَّدَ المطابقةِ للمواصفاتِ، وقد طوَّرَ طريقةً لقياسِ خسارةِ الجودةِ من خلالِ ربطِها بمواصفاتٍ قابلةٍ للقياسِ الكمِّيِّ.

الفصـــــلُ الخامس

رأسُ المالِ البشريّ في التّعليمِ

مقـــــــــدّمة

أولًا: مفـــــهومُ الاستثمارِ في التّعليمِ

ثانيًا: أهمّيّةُ استثمارِ رأس المالِ البشريّ في التّعليمِ

ثالثًا: أهدافُ استثمارِ رأس المالِ البشريّ في التّعليمِ

رابعًا: العلاقةُ بين التّعليمِ وتنميةُ رأس المالِ البشريّ في التّعليمِ

خامسًا: مجالاتُ الاستثمارِ في التّعليمِ

سادسًا: مشكلاتُ الاستثمارِ في التّعليمِ

سابعًا: إيجابياتُ العائدِ من الاستثمارِ في التّعليمِ

١. مفهومُ عائداتِ التّعليمِ

٢. أهمّيةُ عائداتِ التّعليمِ

٣. حسابُ عائداتِ التّعليمِ

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقـــــــدّمة الفصلِ

يُعَدُّ رأسُ المالِ البشريّ مِن أَهَمّ مواردِ المجتمعاتِ لتحقيقِ التنميةِ المستدامةِ، وتتجلّى أهمّيتُهُ في مجالِ التّعليمِ في كونِهِ ينطلقُ من الأفرادِ المتعلّمينَ والمؤهّلينَ ويَعدّهمُ الرُكيزةَ الأساسيَّةَ لِبناءِ اقتصادٍ معرفيٍّ قويٍّ ومجتمعٍ متقدّمٍ؛ إذْ إنّ التعليمَ لا يَقتصرُ على إيصالِ المعرفةِ فَحسبُ، إنّما يُسهِمُ في تعزيزِ المهاراتِ، وتمكينِ القُدراتِ الفكريَّةِ، وتكريسِ السلوكياتِ الإيجابيَّةِ.

يَتمُّ تَعزيزُ جودةِ رأسِ المالِ البشريّ مِن خلالِ الاستثمارِ في التّعليمِ، ما يعكسُ جودةً وفاعليةً عاليتينِ في الإنتاجيَّةِ والابتكارِ في القِطاعاتِ على اختلافِها، وضمنَ هذا السّياقِ؛ يُعَدُّ التعليمُ أداةً فَعّالةً لمواجهةِ الفَقرِ وتحقيقِ العدالةِ الاجتماعيَّةِ والاستدامةِ في الموارِدِ، ومنهُ فإنّ البلدانَ التي تُركّزُ على تَطويرِ رأسِ مالِها البشريّ من خلالِ التعليمِ تُحقّقُ مُعدّلاتِ نُموٍّ عاليةً، لِذلكَ، فإنَّ الاستثمارَ في التعليمِ وتجويدَ مخرجاتِهِ من أهمّ أَولويّاتِ السياساتِ التنمويَّةِ في سياقِ تسارعِ العلمِ ومستجداتِ فرصِ العملِ ومتطلّباتِ سوقِهِ.

أولًا: مفـــــهومُ الاستثمارِ في التّعليمِ

اختلفَ مفهومُ الاستثمارِ في التعليمِ تاريخيًّا بحسْبِ الغاياتِ من التربيةِ، وفيما يأتي عرضٌ موجزٌ لتحولاتِه من حيثُ المفهومُ والأهدافُ والمجالاتُ وعلاقتُه بالتربيةِ:

الاستثمارُ هو استخدامُ المالِ أو سواهُ من الموارِدِ في مشروعاتٍ مُنتِجةٍ للحصولِ على أرباحٍ ماليةٍ أو غيرِ ماليةٍ تُشكّلُ إضافاتٍ إلى رأسِ المالِ المُستخدَمِ في المشروعِ، مثالُ ذلكَ الاستثمارُ في المشروعاتِ الزراعيةِ أو الصناعيةِ أو التجاريةِ أو السياحيةِ.

ولا يختلفُ مفهومُ الاستثمارِ في التربيةِ والتعليمِ عن المفهومِ العامّ للاستثمارِ، فهو أيضًا استخدامُ المالِ أو سواهُ من الموارِدِ في العملياتِ التربويةِ قَصدَ الحصولِ

على عائداتٍ فرديةٍ واجتماعيةٍ واقتصاديةٍ تَشتملُ، فيما تَشتملُ، على الأرباحِ الماليةِ للمستثمرِ وللمتعلّمِ وللمجتمعِ والدولةِ، ومثالُ ذلكَ إقامةُ المدارسِ والمعاهدِ والجامعاتِ والإنفاقُ عليها من قبلِ الدولةِ والأفرادِ، وتشغيلُها في تعليمِ الأفرادِ وتخريجِهم، والحصولُ من ذلكَ على عائداتٍ، منها زيادةُ الدخلِ القوميّ الذي يُمثّلُ أرباحًا للدولةِ والمجتمعِ، ومنها زيادةُ الدخلِ الفرديّ الذي يُمثّلُ أرباحًا للمتعلّمِ، ومنها أرباحُ المستثمرِ الماليةِ إذا كان صاحبَ المشروعِ التعليميّ ومُموّلَهُ قطاعًا خاصًّا أو قطاعًا عامًّا يَبغي الربحَ الماليَّ.

فالاستثمارُ في التّعليمِ يشيرُ بصورةٍ مباشرةٍ إلى الاستثمارِ في رأسِ المالِ البشريّ، في العملِ المنتِجِ المادّيّ ويعني الأخيرُ توظيفَ الأفرادِ الذينَ يتمتعونَ بالمَعرفةِ، والخبرةِ، والقدرةِ على الابتِكارِ، ما يتيحُ لهُم الإسهامَ الفعّال في تحسينِ أداء المؤسّساتِ التي ينتمونَ إليها، ومنهُ دفعُ مسارِ التّنميةِ في مجتمعاتِهم المحلّيةِ وخارجِها. أي أن مفهومَ الاستثمارِ في التّعليم يعني استخدامَ القوى البشريةِ القادرةِ على العملِ والإنتاجِ (الموارِدُ البشريةُ) وهي الجموع من الأفراد المؤهلين ذوي المهارات والقدرات المناسبة لأنواع معينة من الأعمال، والراغبين في أداء تلك الأعمال بحماس واقتناع.

وبالنسبةِ إلى إطلاقِ صفةِ رأسِ المالِ على الإنسانِ؛ فقدَ طُرحَ لأمرينِ:

- التأكيدُ على إسهامِ القوى العاملةِ في الإنتاجِ وأرباحِه، وعلى زيادةِ تأثيرِ هذا الإسهامِ عندما تكونُ القوى العاملةُ أكثرَ تعليمًا، وأكثرَ تأهيلًا للعملِ، وأكثرَ ملاءمةً له.
- المقارنةُ بينَ تأثيرِ هذه القوى وتأثيرِ رأسِ المالِ النقديّ والماديّ، والتحقّقُ من أنَّ تأثيرَ رأسِ المالِ البشريّ في الإنتاجِ والإنتاجيةِ والدخلِ والتنميةِ؛ قد يزيدُ في حالاتٍ كثيرةٍ عن تأثيرِ رأسِ المالِ النقديّ والماديّ، وأنَّ هذه الزيادةَ ترجعُ إلى تأثيرِ التعليمِ حين يكونُ ملائمًا وفعالًا في تنميةِ رأسِ المالِ البشريّ وإعدادِه للعملِ (رحمة، ٢٠٠٧) (وزارة التربية،٢٠١٧).

وإنّ العلاقةَ بينَ التربيةِ والاستثمارِ دائمةٌ ومتلازمةٌ استمرَّت عبرَ العصورِ:

- في الانطلاقةِ والبدايةِ: كان الأبناءُ يُدرَّبونَ على مهاراتِ الصيدِ والالتقاطِ وجمعِ لقمةِ العيشِ؛ أي إنّ الاستثمارَ تمثّلَ في تكريسِ الخبراتِ والمهاراتِ الحياتيّةِ المعيشيّةِ ضمنَ إمكاناتِ البيئةِ وسُبلِ التّعاطي معها.
- في العصورِ القديمةِ والوسطى: أُضيفَ التدريبُ إلى الزراعةِ والتجارةِ والحِرَفِ البسيطةِ والقتالِ، وتمثّلَ الاستثمارُ في نقلِ الخبراتِ والمهاراتِ وتنظيمِها لدى الأبناءِ والأفرادِ، وتكرارِها لتصبحَ أسلوبًا مستدامًا للاستمرارِ وتعلّمِ مهاراتٍ جديدةٍ.
- في العصورِ الحديثةِ: زادَ ارتباطُ سُبُلِ الحصولِ على لقمةِ العيشِ بالمعرفةِ العلميةِ، وأصبحَ الإعدادُ المهنيُّ من مهماتِ المؤسساتِ التربويةِ، التي أصبحتْ مصدرًا أساسيًّا ورسميًّا لتعليمِ الخبراتِ والمهاراتِ والقدراتِ التي تلزمُ للانخراطِ الاقتصادي في سوقِ العملِ، والاجتماعيّ والثقافيّ للعيشِ والتعايشِ مع مكوناتِ المجتمعِ.
- وفي الزمنِ الحاضرِ: أصبحتْ معظمُ الأعمالِ المُنتِجةِ تعتمدُ على العلمِ والتكنولوجيا ومهاراتِ استخدامها، وصارتِ المدارسُ والجامعاتُ ومراكزُ التعليمِ والتدريبِ مؤسساتٍ إعدادِيَّةً للأعمالِ الزراعيةِ والصناعيةِ والتجاريةِ والتعليميةِ والصحيةِ وغيرها من مجالاتِ العملِ الاستثماريّ المُنتِجِ، وذلكَ إلى جانبِ مهماتها التثقيفيةِ الأخرى. كما أصبحَ العديدُ من الأفرادِ والمؤسساتِ الاقتصاديةِ يُزاولونَ الاستثمارَ في المجالاتِ التربويةِ: صناعةً وتجارةً وتعليمًا وتدريبًا.

هذا وقد أثارتِ السِّمةُ الاستثماريةُ للتربيةِ اهتمامَ عددٍ من الباحثينَ التربويينَ والاقتصاديينَ، فأدلَوا بآرائهم فيها، وأجرَوا عددًا من البحوثِ عن الاستثمارِ في التربيةِ وعائداتِه، وكانَت أبرزَ ملامحِ ما توصلوا إليهِ:

- إسهامُ العنصرِ البشريّ في النُّموّ الاقتصاديّ وتفوّقُه على العنصرِ المادي بعشرينَ ضعفًا؛ في رأي ويليام بيتي (١٦٢٣–١٦٨٧).
- أهمّيّةُ رأسِ المالِ البشريّ في النظريةِ الاقتصاديّةِ كمركز لها، وتأثيرُه في قوةِ الاقتصادِ ونموُّه في المجتمعِ؛ بحسبِ آدم سميث (١٧٢٣–١٧٩٠).
- الاعترافُ بدورِ العنصرِ البشريّ في الإنتاجِ والنموّ الاقتصاديّ، ثمّ دورِ التربيةِ في ذلكَ، وعدّها استثمارًا قوميًّا لا يقلّ أهميةً عن الاستثماراتِ الأخرى؛ بحسبِ ألفريد مارشال (١٨٤٢–١٩٢٤).
- دراسةُ تأثيرِ التّعليمِ والتربيةِ في النُّموّ الاقتصاديّ على يدِ شولتز ودينينسون خلالَ الأعوامِ (١٩٢٩– ١٩٦٠)، وخلوصِهما إلى أنَّ التطوُّرَ التعليميَّ الكَمّيَّ والنوعيَّ الذي حصلَ في تلكَ الحقبةِ، وأمَدَّ المؤسساتِ الاقتصاديةَ بالخريجينَ، قد أثَّرَ في النموّ الاقتصاديّ بنسبةِ ٢١%، وأنَّ عائداتِ التعليمِ كانتْ أكبرَ من عائدِ رأسِ المالِ غيرِ البشريّ.
- ظهورُ الاستثمارِ في التربيةِ وعائداتِه بمسمّاهُ الحاليّ، وذلكَ في أبحاثِ باساكاروبولس في السبعينياتِ والثمانينياتِ والتسعينياتِ من القرنِ العشرينِ، التي بَيَّنَتْ أنَّ التعليمَ يُسهمُ في زيادةِ الإنتاجيةِ وفي الدخلِ الفرديّ والقوميّ، فضلًا عن فوائدِه الاجتماعيةِ والتنمويةِ. وكذلكَ دراساتُ تودارو عن التنميةِ الاقتصاديةِ في الدّولِ النّاميةِ، التي بَيَّنَتْ أنَّ التعليمَ يُسهمُ في زيادةِ أجورِ المتعلّمينَ، وأنَّ هذهِ الزيادةَ تَتصاعدُ معَ ارتفاعِ المؤهّلِ العلميّ.
- تبلوُر أهميةُ الاستثمارِ في التّعليمِ؛ إذ اتضّحَ أنّ التربيةَ تَنطوي على استثمارٍ مُربحٍ، وأنَّها ليستْ خدمةً استهلاكيةً فَحسبُ، وأنَّ مردودَ الأموالِ التي تُوظَّفُ في التعليمِ يَربو في حالاتٍ كثيرةٍ على مردودِ الأموالِ التي تُوظَّفُ في مشروعاتٍ زراعيةٍ أو صناعيةٍ أو تجاريةٍ.
- ظهورُ انتقاداتٍ منَ الباحثينَ للنظريةِ الاستثماريةِ للتعليمِ؛ إذْ أشاروا إلى أنّها تَحُطُّ من قيمةِ الإنسانِ وقيمةِ التربيةِ، وتَضعُها في صِنفٍ واحدٍ مع

الاستثماراتِ الماديةِ، وأنَّ المدارسَ ومؤسساتِ التعليمِ الأخرى لا تَعملُ على تحسينِ المهاراتِ التي تَلزمُ في العملِ، ولا تُكسِبُ الطلبةَ مهاراتٍ جديدةً تَزيدُ إنتاجيتَهم في العملِ، وأنَّ هذا القصورَ يَحولُ دونَ حصولِ الخريجينَ على مدخولٍ مُرتفعٍ؛ وذلكَ برأي غينتس (١٩٧١). وأمّا "كومبز" فبَيَّنَ أنَّ التعليمَ المعاصرَ لا يُخرّجُ أفرادًا يَملكونَ المهاراتِ اللازمةَ لسوقِ العملِ، وأنَّ ذلكَ يُؤثّرُ في نَظرةِ أصحابِ العملِ إليهم، ويُؤدّي إلى بطالتِهم أو عدمِ حصولِهم على العملِ المُناسبِ.

- وفي سياقِ الملاحظاتِ التي وُجّهتْ إلى الاستثمارِ في التربيةِ، بدا أنّها لم تُعارِضِ الاستثمارَ المذكورَ، وإنّما تَنتقدُ ثغراتِه وتُؤشّرُ إلى أهميةِ سَدِّها، وأنَّ النظرةَ الاستثماريةَ للتعليمِ ما تزالُ قائمةً لدى معظمِ ذوي العلاقةِ به من الطلبةِ والآباءِ وصُنّاعِ القرارِ التربويّ والباحثينَ الاقتصاديينَ التربويينَ، ودليلُ ذلكَ استمرارُ الإقبالِ على التّعليمِ، والتوسُّعُ فيه، والإنفاقُ عليه من الدولةِ ومن المواطنينَ.
- كما اقتصرتِ الانتقاداتُ على معالجةِ الاستثمارِ في التعليمِ من زاويةِ عائداتِه الفرديةِ في دخلِ المتعلّمِ، وعائداتِه الاجتماعيةِ والاقتصاديةِ على مستوى المجتمعِ والدولةِ والتنميةِ، ولم تتناولِ الاستثمارَ في المشروعاتِ الصناعيةِ والزراعيةِ والتجاريةِ وسِواها من المشروعاتِ المُساندةِ للتعليمِ، التي تَهتمُّ بإعدادِ موادِّ التعليمِ وصُنعِ تقنياتِه وأدواتِه والاتجارِ بها، والتي غالبًا ما تكونُ مشروعاتٍ استثماريةً للقطاعِ الخاصِّ تُدِرُّ عليه أرباحًا وفيرةً. وأَغفلتْ أيضًا دراسةَ المشروعاتِ التربويةِ التعليميةِ التي تَتمثّلُ بافتتاحِ المدارسِ والمعاهدِ والجامعاتِ ومراكزِ التعليمِ غيرِ النظاميّ، وإقامةِ التعليمِ والتدريبِ فيها، وجنيِ الأرباحِ منها، وذلكَ على الرغمِ من وضوحِ الصفةِ الاستثماريةِ في هذهِ المشروعاتِ. ومع الحاجة لزيادة الأموال المخصصة للتعليم ظهرت دراسات حول الاستثمار في التعليم (رحمة،٢٠٠٧).

ثانيًا: أهمّيّةُ استثمارِ رأس المالِ البشريّ في التّعليمِ

بدأَتِ النظرةُ إلى الاستثمارِ في التّعليمِ تتغيّرُ، وتأخذُ منحىً أكثرَ جدّيةً؛ نتيجةً لعواملَ عدّةٍ، أهمُّها:

- بُروزُ الحاجةِ إلى زيادةِ الأموالِ التي تُخصّصُها الحكوماتُ للإنفاقِ على التعليمِ، وعلى إقامةِ تعليمٍ حكوميٍّ غيرِ مجانيٍّ، وعلى التعليمِ غيرِ الحكوميّ من أجلِ مُساندةِ التعليمِ الحكوميّ في توفيرِ التعليمِ.
- تطوُّرُ تقنياتِ التعليمِ وأدواتِه المُسانِدةِ، وظهورِ مجالاتٍ جديدةٍ للاستثمارِ الصناعيّ والتجاريّ فيها؛ فشهدتْ تقنياتُ التعليمِ تطوُّرًا ملحوظًا، ممّا أتاحَ فُرَصًا صناعيَّةً وتجاريَّةً جديدةً في إنتاجِ أدواتِ التعليمِ وتطويرِ برمجيَّاتِه. هذا التحوُّلُ أسهمَ في تنشيطِ سوقِ الاستثمارِ المرتبطِ بالعمليَّةِ التعليميَّةِ، ومنهُ فقدْ أصبحَ التعليمُ مجالًا جاذبًا للقطاعِ الخاصّ لتنوُّعِ منتجاتِه وخدماتِه التقنيَّةِ.
- اتساعُ الدراساتِ التي تناولتِ الاستثماراتِ، والتوّجُّهُ نحوَ خصخصةِ التعليمِ، والبدءِ الفعليّ بالاستثمارِ فيه؛ فقدِ اتَّسعتِ الدراساتُ التي تناولتِ الاستثمارَ في التّعليمِ، وبَرَزَ توجُّهٌ عالميٌّ نحوَ خصخصتِه عبرَ فتحِ المجالِ أمامَ القطاعِ الخاصّ. كما بدأتْ مشاريعُ تعليميَّةٌ خاصَّةٌ بالظهورِ فعليًّا؛ مع دعمٍ حكوميٍّ مباشرٍ وغيرِ مباشرٍ، ومنهُ صارَ هذا التوجُّهُ مؤشراً على إدراكٍ مرتفعٍ لقيمةِ التعليمِ بوصفهِ فرصةً اقتصاديَّةً وتنمويَّةً.

وتتمثلُ أهمّيةُ الاستثمارِ في رأسِ المالِ البشريّ في نقاطٍ عدةٍ منها:

- يُسهم في تحقيقِ النّموّ الاقتِصاديّ من خلالِ بناءِ رأسمالٍ بشريّ منتجٍ وفاعلٍ؛ فالتعليم وسيلةٌ فعّالةٌ للحدِّ من الفقر وعدم المساواة.
- تُعدّ المؤسساتُ التعليميّةُ مصدرًا لرأس المال البشري، يُقدّمُ المعارفَ والمهاراتِ والخبراتِ كمنتجٍ اجتماعيٍّ، يُعزّز سوقَ العملِ وقيمةَ الإنسانِ.
- يُحفّز رأسُ المالِ البشريّ النّموّ الاقتصادي عبرَ ثلاثِ قنواتٍ رئيسةٍ:
- نَقلُ المَعرفةِ الضروريَّةِ لِفهمِ المَعلوماتِ الجَديدةِ وتَطبيقِ التَّقنياتِ الحَديثَةِ.

- تَعزيزُ إنتاجيَّةِ القُوى العَاملةِ مِن خِلالِ رَفعِ مُستوى رَأسِ المالِ البَشريّ.
- تَنميةُ القُدرةِ الابتكاريَّةِ لِلاقتصادِ وتَوسيعُ المَعرفَةِ بِالتكنولوجيا وَالمُنتجاتِ الجَديدةِ (الشعافي، ٢٠١٥) (العشيبات، ٢٠٢٢).

ثالثًا: أهدافُ استثمارِ رأس المالِ البشريّ في التّعليمِ

للاستثمارِ في التّعليمِ أهدافٌ متعدّدةٌ، صُنّفت إلى مباشرةٍ وأخرى غيرِ مباشرةٍ:

١-الأهدافُ المباشرةُ:

- تنميةُ معارفِ الأفرادِ وخبراتهم ومهاراتِهم وقدراتِهم ذاتِ الصلةِ بالعملِ والإنتاجِ، أي تنميةُ رأسِ المالِ البشريّ وذلك عن طريقِ التعليمِ والتدريبِ حتى يصبحوا مؤهلينَ للعملِ المنتجِ، تزيدُ إنتاجيتُهم فيه عن إنتاجيتِهم قبل تعليمِهم وتدريبِهم، وبحيثُ يصبحونَ رأسَ مالٍ بشريًّا منتجًا، يُعادلُ إسهامُه في الإنتاجِ والأرباحِ إسهامَ رأسِ المالِ الماديّ أو الماليّ أو يفوقُه.
- التشجيع على البحث العلمي والاختراع، فالتعليمُ ولا سيما الجامعيُّ منه، يُؤهّلُ طلابَ الدراساتِ العليا لإجراءِ البحوثِ العلميَّةِ والتوصُّلِ إلى نتائجِها، يُفيدُ الكثيرُ منها في تطويرِ الزراعةِ أو الصناعةِ أو سواها من الأنشطةِ، ويزيدُ مردودُها الاقتصاديُّ. والتعليمُ يكشفُ المواهبَ ويُنمّيها، ويُعدُّ أصحابَها للاختراعِ وتطويرِ التقانةِ، واستخدامِها في تطويرِ الإنتاجِ وزيادةِ مردودِه، وهكذا يُصبحُ هدفُ تكوينِ الباحثينَ المخترعينَ عن طريقِ التربيةِ والتعليمِ هدفًا اقتصاديًّا، إلى جانبِ كونِه هدفًا تربويًّا، واجتماعيًّا وعلميًّا، وذلك لأنَّه يُعطي مردودًا اقتصاديًّا مُربحًا.
- خدمة المجتمع وذلك من خلال تأهيلُ الأفرادِ للحياةِ عن طريقِ تزويدِهم بالمعارفِ والمهاراتِ والكفاياتِ التي تُساعدُهم في التواصلِ والتكيُّفِ وتنظيمِ حياتِهم في مجالاتِ العملِ والإنتاجِ والاستهلاكِ، ما يُعطي نتائجَ اقتصاديَّةً ذاتَ قيمةٍ.

- حصولُ المستثمرِ في المشاريعِ التعليميَّةِ، الذي قد يكونُ فردًا أو شركةً خاصَّةً أو هيئةً حكوميَّةً على أرباحٍ نقديَّةٍ من أجورِ التعليمِ التي يدفعُها الطلبةُ، أو من إنتاجِ الموادِ التعليميَّةِ أو الكتبِ ووسائلِ التعليمِ وبيعِها.

٢-الأهدافُ غيرُ المباشرةِ:

- تشغيلُ الموارِدِ البشريَّةِ وتخفيفُ البطالةِ؛ إذْ يُؤدّي التوسُّعُ في استثمارِ التعليمِ إلى زيادةِ الطلبِ على المعلّمينَ والإداريينَ، ما يُوفّرُ فرصَ عملٍ جديدةٍ، إلى جانبِ إسهامِهِ في تشغيلِ الكوادرِ المؤهَّلةِ ويُقلّلُ من معدَّلاتِ البطالةِ في المجتمعِ.
- زيادةُ إنتاجيَّةِ القوى العاملةِ؛ فيُطوّرُ الاستثمارُ مهاراتِ العاملينَ ومعارفَهم، ما يُؤدّي إلى أداءٍ أكثرَ كفاءةً في مواقعِ العملِ، وهذا يُعزّزُ نوعيةَ المخرجاتِ، ويُحسّنُ جودةَ خدماتِها.
- حصولُ خريجي التعليمِ على فرصِ عملٍ أكثرَ وأفضلَ؛ فهو يؤهّلُ الأفرادَ لوظائفَ نوعيَّةٍ ذاتِ دخلٍ أعلى وظروفِ عملٍ أفضلَ، ويُعزّزُ قدرتَهم على المنافسةِ المعرفيةِ والمهاريّةِ في سوقِ العملِ المحليّ والدوليّ.
- حصولُ المستثمرِ على أرباحٍ إضافيَّةٍ من تشغيلِ رأسِ المالِ البشريّ؛ فالمتعلمونَ يُضيفونَ قيمةً حقيقيَّةً للعملِ والإنتاجِ، لاسيّما عندما يُوظِّفُ المستثمرُ أفرادًا متعلّمينَ ومؤهَّلينَ، فترتفعُ إنتاجيَّةُ مشروعاتِه وتزدادُ أرباحُه.
- زيادةُ الدخلِ القوميّ وتحقيقُ تنميةٍ اقتصاديَّةٍ أفضلَ؛ فالاستثمارُ يُسهمُ في رفعِ كفاءةِ الموارِدِ البشريَّةِ، وتعزيزِ الابتكارِ والإنتاجِ الوطنيّ، ما يُؤدّي إلى نموٍّ اقتصاديٍّ مستدامٍ.
- تطويرُ التقنياتِ وعملياتِ الإنتاجِ بالاعتمادِ على المخترعينَ، ما يسمحُ بخفضِ التكاليفِ وزيادةِ الكفاءةِ الصناعيَّةِ والزراعيَّةِ. فالتعليمُ العاليُّ

يؤهلُ باحثينَ ومخترعينَ لتطويرِ أدواتٍ وتقنياتٍ جديدةً تُحسِّنُ الإنتاجَ في القطاعاتِ كافّةً.

- تحقيق شروط التحفيز وجودة الحياة الوظيفية.
- تحسينُ نوعيَّةِ الحياةِ نتيجةً للتقدُّمِ العلميّ والتقنيّ والأخلاقيّ والاجتماعيّ، فالتعليمُ استثمارٌ يعززُ الوعي والقيمَ الإنسانيّةَ والمهاراتِ الحياتيةَ والتخصّصيةَ والمهنيّةَ والتكنولوجيّةَ، ما يُؤدّي إلى حياةٍ أكثرَ رفاهيةً واستقرارًا. (رحمة،٢٠٠٧) (عرجاش،٢٠٠٩).

رابعًا: العلاقةُ بين التّعليمِ وتنميةِ رأس المالِ البشريّ

تكمنُ القيمةُ الحقيقيةُ لأيّ مؤسسةٍ؛ مهما كانَ مجالُ عملِها، في رأسِ مالِها الفكريّ؛ إذْ يُعدُّ هذا النوعُ منْ رأسِ المالِ هوَ الثروةَ الفعليةَ التي تميزُ المؤسسةَ عنْ غيرِها. ولا يُقاسُ رأسُ المالِ الفكريُّ بعددِ العاملينَ فقطْ، بلْ أيضاً بما يمتلكونَهُ منْ مهاراتٍ ومعارفَ تُشكّلُ مصدرًا لقوةِ منتجاتِ المؤسسةِ أوْ خدماتِها، وتُسهمُ في تعزيزِ قدرتِها التنافسيةِ في السّوقِ.

هذا وقد طُرحَ رأسُ المالِ البشريّ بمعنيينِ اثنينِ قبلَ أنْ يتبلورَ ويصبحَ صلبَ الاستثمارِ في التربيةِ والتعليمِ:

الأولُ: هو الاستثمارُ في التعليمِ الذي يُعدُّ الموارِدَ البشريةَ ويؤهلُها للعملِ، أي التعليمُ الذي يُكوّنُ أو يُنمّي رأسَ المالِ البشريَّ، ويقصد بهذا الاستثمارِ أنَّ المالَ الذي يُنفَقُ على تعليمِ الأفرادِ يعودُ عليهم وعلى المجتمعِ أضعافًا؛ فالأفرادُ يستردونَ تكاليفَ تعليمِهم خلالَ سنواتٍ قليلةٍ بعد تخرجِهم ومزاولتِهم العملَ وحصولِهم على الرواتبِ أو الأجورِ أو الدخلِ، والدولةُ والمجتمعُ يستردانِ المبالغَ التي أنفقاها على تعليمِ الموارِدِ البشريةِ خلالَ سنواتٍ قليلةٍ، عن طريقِ الإضافاتِ التي يُحدثُها المتعلمونَ حين يعملونَ في الإنتاجيةِ والإنتاجِ والأرباحِ والتنميةِ وسواها.

وأما الثاني: فهو استثمارُ الموارِدِ البشريةِ في العملِ المنتجِ الماديّ؛ أي تشغيلُها والإفادةُ من عملِها في الإنتاجِ والأرباحِ، وعدّها رديفًا لرأسِ المالِ الماديّ، تُعادِلُه في إسهامِها وتأثيرِها في الإنتاجِ والعائداتِ أو تفوقُه، وذلك بحسبِ التعليمِ والتدريبِ الذي تلقَّتْه، وبحسبِ الكفاياتِ التي اكتسبتْها، وبحسبِ ملاءمةِ هذه الكفاياتِ للأعمالِ التي تُزاولُها وفرصِ العملِ المتوافرةِ (رحمة،٢٠٠٧) (عابدين، ٢٠٢١).

خامسًا: مجالاتُ الاستثمارِ في التّعليمِ

إنَّ التَّطوُّرَ السَّريعَ في عَمَليَّاتِ التَّعلُّمِ والتَّعليمِ، وفي التَّقانةِ والمعلوماتيَّةِ ذاتِ الصِّلَةِ بِهِما، وفي ابتِكارِ أشكالٍ وأَساليبَ وتِقنيَّاتٍ تَعليميَّةٍ جديدةٍ، يَجعَلُ حَصرَ مَجالاتِ الاستِثمارِ التَّربويّ أمرًا صَعبًا وغيرَ دَقيقٍ، ويَدفعُ إلى الاكتِفاءِ بِتَحديدِ المَجالاتِ المَنظورةِ وتَصنيفِها، وذلكَ بُغيةَ تَوضيحِها وإثارةِ الاهتِمامِ بِها وبِجَدوَاها وعائِداتِها.

تُصنَّفُ المَجالاتُ الاستِثماريَّةُ في التَّربيةِ والتَّعليمِ إلى صِنفَينِ رئيسَينِ، هُما: الاستِثماراتُ التَّربويَّةُ المُباشِرةُ، والاستِثماراتُ التَّربويَّةُ غيرُ المُباشِرةِ، يضمّ كلٌّ منها عددًا من المَجالاتِ الفَرعيَّةِ:

١- الاستثماراتُ التربويّةُ المباشرةُ:

تَتَناولُ هذهِ الاستِثماراتُ المَشاريعَ التَّربويَّةَ التَّعليميَّةَ، كإقامةِ مُؤسَّساتٍ للتَّربيةِ والتَّعليمِ وتَشغيلِها، وذلكَ في التَّعليمِ النِّظاميّ أو التَّعليمِ غيرِ النِّظاميّ أو التَّربيةِ العَرضيَّةِ بِوَسائلِ الإعلامِ. ويُمكنُ تقديمُ هذهِ المَشروعاتِ على الوَجهِ الآتي:

- افتتاحُ دورِ الحَضانةِ للأطفالِ دونَ الثَّالثةِ.
- افتتاحُ رياضِ التَّربيةِ قبلَ المَدرسةِ لأطفالٍ منْ ثلاثِ إلى خَمسِ سَنواتٍ.
- افتتاحُ مَدارسَ ابتدائيَّةٍ.

– افتتاحُ مَدارسَ مُتوسِّطةٍ.

– افتتاحُ مَدارسَ تَربيةٍ أَساسيَّةٍ تَضُمُّ المَرحلتَينِ الابتدائيَّةَ والمُتوسِّطةَ.

– افتتاحُ مَدارسَ مُتوسِّطةٍ مِهنيَّةٍ.

– افتتاحُ مَدارسَ ثانويَّةٍ عامَّةٍ مُتعدِّدةِ التَّخصُّصاتِ.

– افتتاحُ مَدارسَ ثانويَّةٍ مِهنيَّةٍ مُتعدِّدةِ التَّخصُّصاتِ.

– افتتاحُ مَعاهِدَ مُتوسِّطةٍ أو كُلِّيَّاتِ مُجتَمَعٍ.

– افتتاحُ كُلِّيَّاتٍ جامِعيَّةٍ أو جامِعاتٍ.

– افتتاحُ مَراكِزَ تَعليمٍ وتَدريبٍ غيرِ نِظاميٍّ، وإخراجُ مِثلِ البَرامِجِ والدَّوراتِ التَّدريبيَّةِ والتَّعلِيميَّةِ فيها.

– افتتاحُ الأَنواعِ المُختَلِفةِ من المُؤسَّساتِ التَّربويَّةِ السَّابقةِ وتَخصيصُها لِرِعايةِ وتَربيةِ المُعوَّقينَ جَسديًّا أو نَفسيًّا أو عَقلِيًّا.

– افتتاحُ المَدارسِ المُتوسِّطةِ والثَّانويَّةِ وبَعضِ الكُلِّيَّاتِ، وتَخصيصُها بِتَعليمِ المُتَفوِّقينَ والمَوهوبينَ ورِعايتِهم.

– إقامةُ مُؤسَّساتِ التَّعليمِ الأَساسيِّ والثَّانويِّ والكُلِّيَّاتِ المُتوسِّطةِ والجامِعيَّةِ، وتَشغيلُها وَفقَ نِظامِ التَّعليمِ المَفتوحِ.

– إقامةُ مُؤسَّساتٍ للتَّعليمِ الأَساسيِّ والثَّانويِّ والكُلِّيَّاتِ المُتوسِّطةِ والجامِعيَّةِ، واِستخدامُ التَّعليمِ الإلكترونيِّ أو الإفتراضيِّ فيها.

– افتتاحُ مَراكِزِ التَّعليمِ والتَّدريبِ غيرِ النِّظاميِّ، وتَخصيصُها بِالتَّعليمِ المَفتوحِ.

– افتتاحُ مَراكِزِ التَّعليمِ والتَّدريبِ غيرِ النِّظاميِّ، وتَخصيصُها بِالتَّعليمِ الإلكترونيِّ أو الإفتراضيِّ.

– إعدادُ وتَقديمُ بَرامِجَ تَربويَّةٍ إذاعيَّةٍ وتِلفزيونيَّةٍ أو عن طَريقِ الإنترنتِ، في مُختَلفِ مُستوياتِ وأَنواعِ التَّربيةِ والإرشادِ والتَّعليمِ، ولِفئاتٍ مُختَلِفةٍ من الأَطفالِ والفِتيَةِ والراشِدينَ والذُّكورِ والإناثِ وأَصحابِ الحاجاتِ الخاصَّةِ.

– افتتاحُ مَكاتِبَ تَربويَّةٍ تُوفِّرُ مُدرِّسينَ مَرموقينَ لِإعطاءِ دُروسٍ خاصَّةٍ للطَّلبةِ المُحتاجينَ إليها (رحمة، ٢٠٠٧)

٢– الاستثماراتُ التربويّةُ غيرُ المباشرةِ:

مَجالاتُ الاستِثمارِ التَّربويّ غيرُ المُباشِرةِ هيَ المَشاريعُ التي تُوفِّرُ المَوادَّ والتَّسهيلاتِ التَّعليميَّةَ، ويُمكنُ تَقديمُها على الوَجهِ الآتي:

- افتتاحُ مَكاتِبَ لِإجراءِ البُحوثِ في التَّربيةِ والاستِثماراتِ التَّربويَّةِ ودِراساتِ الجَدوى، وتَقديمِ الاستِشاراتِ التَّربويَّةِ والنَّفسيَّةِ.
- تأليفُ أو تَرجمةُ الكُتُبِ المَدرسيَّةِ والكُتُبِ الجامِعيَّةِ والكُتُبِ الدِّراسيَّةِ المُساعِدةِ.
- طِباعةُ الكُتُبِ المَدرسيَّةِ والكُتُبِ الجامِعيَّةِ والكُتُبِ الدِّراسيَّةِ المُساعِدةِ.
- تَسويقُ الكُتُبِ المَدرسيَّةِ والكُتُبِ الجامِعيَّةِ والكُتُبِ الدِّراسيَّةِ المُساعِدةِ.
- إعدادُ أو تَرجمةُ مَوادِّ التَّعلُّمِ الذَّاتيّ؛ كالحَقائِبِ الدِّراسيَّةِ والتَّدريبيَّةِ، وطِباعَتُها وتَسويقُها.
- إعدادُ أو تَرجمةُ مَوادِّ التَّعلُّمِ الذَّاتيّ الإلكترونيَّةِ كالأَقراصِ المُدمَجةِ والموادِّ المُسَجَّلةِ على شَبكةِ الإنترنتِ، وتَسويقُها.
- صِناعةُ تِقنيَّاتِ التَّعليمِ التَّقليديَّةِ والحديثةِ، مِثلَ وَسائلِ الإيضاحِ، وأَجهِزةِ العَرضِ والتَّعليمِ والتَّدريبِ، وأَدواتِ المَخابِرِ، والكُتُبِ، والمَكتَباتِ الإلكترونيَّةِ.

- شِراءُ تِقنيَّاتِ التَّعليمِ التَّقليديَّةِ والحديثةِ وبَيعُها، مثلَ وَسائلِ الإيضاحِ، وأَجهِزةِ العَرضِ والتَّعليمِ والتَّدريبِ، وأَدواتِ المَخابِرِ، والحاسوبِ، والكُتُبِ، والمَكتَباتِ الإلكترونيَّةِ، والأَلعابِ التَّعليميَّةِ والتَّدريبيَّةِ.
- صِناعةُ الدَّفاتِرِ والأَقلامِ وسِواها من أَدواتِ القِرطاسيَّةِ المَدرسيَّةِ.
- تَسويقُ الدَّفاتِرِ والأَقلامِ وسِواها من الأَدواتِ والقِرطاسيَّةِ المَدرسيَّةِ.
- صِناعةُ الوَرَقِ وتَسويقُهُ لِطِباعةِ الكُتُبِ التَّدريسيَّةِ وللاِستِعمالِ في عَمليَّاتِ التَّعليمِ والتَّعلُّمِ.
- صِناعةُ الأَثاثِ للمَدارسِ والمَعاهِدِ والجَامِعاتِ ومَراكِزِ التَّعليمِ غيرِ النِّظاميِّ، كَمَقاعدَ وطاوِلاتٍ ومَكاتِبَ.
- تَسويقُ الأَثاثِ للمَدارسِ والمَعاهِدِ والجَامِعاتِ ومَراكِزِ التَّعليمِ غيرِ النِّظاميِّ.
- تَشييدُ المَباني المَدرسيَّةِ والجَامِعيَّةِ التَّعليميَّةِ.
- تَأجيرُ المَباني لِلاِستخدامِ في التَّعليمِ المَدرسيِّ والمَعهديِّ والجَامِعيِّ، وفي التَّعليمِ غيرِ النِّظاميِّ.
- تَأجيرُ المَباني لِلاِستخدامِ في الاستِثماراتِ التَّربويَّةِ غيرِ المُباشِرةِ.
- تَقديمُ المُساعَداتِ الماليَّةِ أو القُروضِ للطَّلبةِ أو لِلجِهاتِ الحُكوميَّةِ أو غيرِ الحُكوميَّةِ التي تُمَوِّلُ التَّعليمَ، لِلاِفادةِ من الخِرّيجينَ في المَشاريعِ الخاصَّةِ بِالمُموِّلِ.
- إقامةُ مَشروعاتٍ إنتاجيَّةٍ وخِدميَّةٍ في المُؤسَّساتِ التَّعليميَّةِ ومِنها:
  - إنتاجُ العَسَلِ أو الحَليبِ ومُشتقَّاتِهِ أو الفَواكِهِ في كُلِّيَّاتِ الزِّراعةِ.
  - إنتاجُ مَصنوعاتٍ مِيكانيكيَّةٍ وكَهرَبائيَّةٍ وإلكترونيَّةٍ في كُلِّيَّاتِ الهَندسةِ.
  - إنتاجُ تُحَفٍ فَنِّيَّةٍ في كُلِّيَّاتِ الفُنونِ.

- افتتاحُ مَراكِزَ طِبيَّةٍ وصِحّيَّةٍ ورِياضيَّةٍ؛ تُقدِّمُ الاستِشاراتِ والمُعالَجةَ والخِدماتِ المُختَلِفةَ لِلعِنايةِ بِالصِّحَّةِ ورِياضةِ الأَجسامِ.
- إقامةُ مَراكِزَ تَدريبيَّةٍ وإرشاديَّةٍ.

ومِن المُستَحسَنِ أَن تَعتَمِدَ هذهِ المَشاريعُ على عَمَلِ الطَّلبةِ، حتَّى يَستَفيدوا تَعلُّمًا وتَدريبًا، كما يَستَفيدُ المُستَثمِرُ من أَرباحِ المَشروعِ، وتَستَفيدُ المُؤسَّسةُ التَّعلِيميَّةُ من تَوفيرِ إمكاناتِ التَّعليمِ والتَّدريبِ، والحُصولِ على عائِداتٍ تَربويَّةٍ وبَعضِ العائِداتِ الماليَّةِ (رحمة،٢٠٠٧).

سادسًا: مشكلاتُ الاستثمارِ في التّعليمِ

طُرِحَت مُشكلاتٌ لِلاستِثمارِ في التَّعليمِ ومُيَسِّراتُهُ في بَعضِ جَوانِبِهِ؛ سواءٌ مِنَ الاستِثمارِ في التَّعليمِ الحُكوميّ إلى الاستِثمارِ في التَّعليمِ الخاصّ، أم مِن الاستِثمارِ في التَّعليمِ مُباشَرَةً إلى الاستِثمارِ في وَسائِلِ التَّعليمِ. وفي هذا المَجالِ يُذكَرُ ما هو مُشتَرَكٌ بَينَ كُلِّ تِلكَ المَجالاتِ:

١- مشكلاتٌ ماليّةٌ:

- عَدمِ كِفايةِ الأَموالِ التي تُخَصَّصُ في مُوازَنَةِ الدَّولةِ لِلتَّعليمِ الحُكوميّ، لِإقامةِ المَشاريعِ وتَشغيلِها وتوفير جميع مستلزماتها.
- زيادة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة، وبالتالي عَدمُ كِفايةِ المالِ الذي يُنفِقُهُ القِطاعُ الخاصُّ على استِثماراتِهِ التَّربويَّةِ، وصُعوبةُ تَوفيرِهِ مِن رُؤوسِ الأَموالِ أو مِنَ القُروضِ المَصرفيَّةِ أو منَ الأَرباحِ المُتَحَقِّقَةِ.
- ارتفاعُ الرُّسومِ والأُجورِ يُقَلِّلُ مِن إقبالِ الطُّلابِ على التَّعليمِ.
- انخفاضُ العائِداتِ الماليَّةِ لِلتَّعليمِ، سَواءٌ في الرَّواتِبِ والأُجورِ التي يَحصُلُ عليها الخِرّيجونَ، أو في قِلَّةِ الأَرباحِ التي يَجنيها المُستَثمِرونَ، مِمَّا يُؤَدّي إلى تَقليصِ التَّعليمِ أو انخفاضِ جَودتِهِ.

٢- مشكلاتٌ بشريّةٌ:

- عَدمُ تَوافُرِ العَددِ اللازِمِ مِنَ المُعَلِّمينَ ذوي الكفاءةِ المُؤَهَّلينَ.
- نَقصُ المَوارِدِ البَشريَّةِ القادِرَةِ على إدارةِ المَشاريعِ التَّربويَّةِ وصِناعةِ التِّقنيَّاتِ التَّعليميَّةِ المُتَطَوِّرَةِ.
- عدم قدرة بعض خريجي التعليم الجامعي على التكيف مع متطلبات سوق العمل، وذلك بسبب التغيرات المتسارعة في طبيعة المهنة وسوق العمل.

٣- مشكلاتٌ اجتماعيّةٌ:

- الجَهلُ بِأَهمِّيَّةِ التَّعليمِ، وتَقاعُسُ الآباءِ عن إرسالِ أَطفالِهِم إلى المَدارِسِ، خاصَّةً الإناثِ.
- التَّقْتيرُ في الإنفاقِ على تَعليمِ أَفرادِ الأُسْرَةِ، وتَشغيلُ الأَطفالِ بصورةٍ مُستَمِرَّةٍ أو في المواسِمِ الزِّراعيَّةِ، ما يُؤَثِّرُ في دَوامِهِم ودِراستِهِم.
- الجَهلُ بِأَهمِّيَّةِ الاستِثمارِ في الصِّناعاتِ التَّربويَّةِ الحَديثَةِ، وَجَدواها الماليَّةِ والتَّربويَّةِ، ما يُعيقُ إقامَتَها أو يُبقيهَا محدودةً.

٤- مشكلاتٌ تربويّةٌ:

- نَواقِصُ في أَساليبِ التَّدريسِ والمَناهِجِ.
- كَثرةُ الرُّسوبِ وتِكرارُهُ.
- قِلَّةُ الأَنشِطَةِ المَدرسيَّةِ، وسُوءُ العَلاقاتِ بَينَ أَعضاءِ المُجتَمَعِ المَدرسيِّ.
- عَدمُ تَوافُرِ الشُّروطِ الصِّحيَّةِ والتَّربويَّةِ في البِناءِ المَدرسيِّ والتَّجهيزاتِ.
- بُعدُ المَدرسةِ عن مَسكَنِ الطُّلابِ أو عَدمُ وُجودِها في بَلدَتِهِم، مِمَّا يَضطَرُّهُم لِقَطعِ مَسافاتٍ طَويلَةٍ سَيرًا على الأَقدامِ أو بِوَسائِلِ مُواصَلاتٍ قَليلةٍ ومُكَلِّفَةٍ.

٥- مشكلاتٌ تشريعيّةٌ

- تَشريعاتٌ يَصعبُ تَنفيذُها أو يُؤَثِّرُ تَنفِيذُها سَلبًا في الاستِثمارِ التَّربويِّ، مِثالٌ على ذلكَ: التَّشَدُّدُ في شُروطِ القُبولِ، وتَحديدُ أَعدادِ الطُّلابِ.
- التَّشَدُّدُ في شُروطِ التَّرخيصِ لِلمَدارِسِ أو لِمَشاريعِ اقتِناءِ المَوادِّ التَّعليميَّةِ.

- بَعضُ التَّشريعاتِ تُوضَعُ لِصالحِ العَمَلِ التَّربويّ، لِضَبطِ الاستِثمارِ، لكنَّ تَشَدُّدَها يُصعِّبُ التَّنفِيذَ ويَدفعُ المُستَثمِرينَ إلى التَّراجُعِ.

٦- مشكلاتٌ إداريّةٌ:

- أنظِمَةٌ إداريَّةٌ تَتَّسِمُ بالمركزيَّةِ والرَّقابَةِ الحُكوميَّةِ المُشدَّدَةِ.
- أساليبُ تَعامُلِ الموظَّفينَ مَعَ المستثمِرينَ تُنَفِّرُهُم وتُعرقِلُ تنفيذَ المَشاريعِ.
- قصور نظم المعلومات الحديثة (رحمة،٢٠٠٧) (الموسى، ٢٠٢٢).

سابعًا: إيجابياتُ العائدِ من الاستثمارِ في التّعليمِ

يَهتَمُّ الاقتصاديُّونَ التربويُّونَ الذينَ يُعالِجونَ اقتصادِيّاتِ التربيةِ بِما يُسَمّى بعائداتِ التربيةِ، فيَتَناوَلونَها بالبحثِ والتقويمِ، ويَتَّجِهونَ لتقويمِ النُّظُمِ التعليميةِ على أَساسِ عائداتِها الاجتماعيةِ والاقتصاديةِ، كما يَهتَمّونَ بتخطيطِ التعليمِ بحيثُ يُحَقِّقُ أَفضلَ العائداتِ.

١- مفهومُ عائداتِ التّعليمِ

تعددتْ تعريفاتُ عائداتِ التّعليمِ، غيرَ أنها تشتركُ في مضامينَ قابلةٍ للتعميمِ والتطبيقِ في التربيةِ منها:

- **تعريفُ ويزبورد:** هي قدرةُ الأفرادِ على الإنتاجِ والكسبِ، وإنتاجُ المتعلمينَ ومكاسبُهم، مضافًا إليها فرصُ الرخاءِ التي يستفيدُ منها المتعلمُ والأفرادُ والأسرُ الذين يعيشونَ في البيئةِ نفسِها، وبذلكَ يرى أنّ العائداتِ تشملُ الاستهلاكَ ووسائلَ الرفاهيةِ والاستمتاعَ بها، وتحسينَ مستوى المعيشةِ إلى جانبِ الإنتاجِ والدخلِ.

أي إنّ العائدَ = الإنتاجُ، الكسبُ، مكاسبُ المتعلّمين، فرصُ الرخاءِ، الاستهلاكُ، والرّفاهية.

- **تعريفُ دِنسون** بأنها: مقدارُ الزيادةِ في الدخلِ القوميّ التي ترتبطُ وتقترنُ بالتعليمِ الإضافيّ الذي يحصلُ عليهِ أفرادُ القوةِ العاملةِ.

أي إنّ العائدَ = مقدارُ الزيادةِ في الدّخلِ القوميّ الناتجِ عن التّعليمِ الإضافيّ.

- **رؤيةُ كومبز:** يميزُ كومبز بين الكفايةِ الداخليةِ للتّعليمِ وإنتاجيتِه الخارجيةِ؛ فيعدُّ الأولى النسبةَ بين المدخلاتِ (مدخلاتِ التعليمِ) ومخرجاتِه، وفقًا لتحليلِه النظاميّ للتعليمِ
ويعدُّ الإنتاجيةَ الخارجيةَ الفوائدَ النهائيةَ القصوى التي يحصلُ عليها التلاميذُ والمجتمعُ من الاستثمارِ في التعليمِ ومدخلاتِه.

أي إنّ الكفايةَ الداخليةَ = نسبةُ المدخلاتِ إلى المخرجاتِ.

والإنتاجيةَ الخارجيةَ = الفوائدُ النهائيةُ القصوى من الاستِثمارِ في التّعليم (العائداتِ)

- **التمييزُ بين العائداتِ والمخرجاتِ المباشرةِ:** فالإنتاجيةُ هي القدراتُ والمهاراتُ والمعارفُ وغيرها ممَّا تكتسبُه شخصيةُ المتعلّمِ، وهي تختلفُ عن المخرجاتِ غيرِ المباشرةِ التي تظهرُ في الإنتاجِ والدخلِ، والتي يُصطلحُ على تسميتِها بالعائداتِ.

أي إنّ المخرجاتِ المباشرةَ = قدراتٌ، مهاراتٌ، معارفُ.

والعائداتِ = نتائجُ غيرُ مباشرةٍ مثلَ الإنتاجِ والدخلِ.

- **التمييزُ بينَ العائدِ ومُعدَّلِه:** فالعائدُ يشيرُ إلى كميةِ العائداتِ الاقتصاديةِ، مقدَّرةً بالأرباحِ والنموِّ الاقتصاديّ، أو زيادةِ الإنتاجِ والدخلِ القوميّ والفرديّ. وأمّا معدلُ العائدِ فهوَ النسبةُ بين العائدِ الماليّ من التعليمِ والإنفاقِ عليه، ويُصاغُ بالنسبةِ المئويةِ أو بتقسيمِ العائداتِ على النفقاتِ، فيكونُ أكثرَ دلالةً وتوضيحًا للعلاقةِ بين مُدخلاتِ التّعليمِ وتكاليفِه وبين عائداتِه، ولا سيما

الدخلين القوميّ والفرديّ، ما يساعدُ على تقويمِ الاستثمارِ في التربيةِ، بمعنى آخر، معَدَّلُ العائدِ على التّعليمِ هو الزيادةُ النسبيةُ في دخلِ الفردِ المتأتي من العملِ في سوقٍ تنافسيٍّ للعملِ، نتيجةَ زيادةِ سنواتِ الدراسةِ بسنةٍ واحدةٍ؛ إذْ يمكنُ استخدامُ معدلاتِ العائدِ على التعليمِ لأغراضِ استكشافِ مستوى الإنتاجيةِ في الاقتصادِ، ومنْ ثمَّ استكشافِ مجالاتِ إصلاحِ النظمِ التعليميةِ، لاسيّما فيما يتعلقُ بصياغةِ نظمِ الحوافزِ المجتمعيةِ (علي، ٢٠٠٩).

أي إنّ العائدَ = كميةُ الأرباحِ والنّموّ.

ومعدلَ العائدِ = نسبةُ العائدِ إلى الإنفاقِ.

ويُمكنُ القولُ إنّ العائدَ من التّعليمِ أو العائدَ التربويِ من الاستثمارِ في التّعليمِ يشملُ الجوانبَ الكيفيةَ المرتبطةَ بقدراتِ المتعلّمينَ، والقيمَ الإنسانيةَ، والانضباطَ، والالتزامَ، والتعايشَ، والتكيّفَ، والمعارفَ والمهاراتِ وأنماطَ السلوكِ، والعملَ على تحقيقِ الغاياتِ النهائيةِ للمجتمعِ من التربيةِ. أما العائدُ الاقتصاديُّ، فهو ما ينتجُ عن الاستثمارِ في التّعليمِ من نموٍّ اقتصاديٍّ، وتحسينٍ في مستوى المعيشةِ، سواءٌ على المستوى الفرديّ أم القوميّ.

٢- أهميةُ عائداتِ التّعليمِ

تتمثلُ أهميةُ دراسةِ عائداتِ الاستثمارِ في التّعليمِ في نقاطٍ عدّةٍ أهمُّها:

- تقويمُ الاستثمارِ في التعليمِ: تُساعدُ دراسةُ العائداتِ على مقارنةِ التعليمِ بالاستثماراتِ الأخرى في الاقتصادِ والخدماتِ الاجتماعيةِ، ما يسهمُ في ترشيدِ الإنفاقِ، وتحديدِ جدوى تخصيصِ الموارِدِ لهُ.
- قياسُ مردودِ التعليمِ على الفردِ والمجتمعِ: تُوضحُ أثرَ التعليمِ في تحسينِ دخلِ الأفرادِ ومستوى حياتِهم، وتبرزُ دورَهُ في زيادةِ الإنتاجِ والدخلِ القوميّ.
- دعمُ التخطيطِ الاجتماعيّ والاقتصاديّ: تُوفرُ أساسًا علميًا لمخَطّطي البرامجِ والمشاريعِ؛ لتحديدِ حجمِ التوسعِ التعليميّ، وسياساتِ القبولِ، وتوزيعِ الموارِدِ الماليةِ على نحوٍ أكثرَ دقةً وفاعليّةً.

- تحقيقُ التوافقِ بين التعليمِ وسوقِ العملِ: بمعنى مدى ملاءمةِ أنظمةِ التعليمِ لحاجاتِ المجتمعِ من القوى العاملةِ، وتعديلِ المحتوى التعليميّ لتقليلِ البطالةِ والهدرِ.
- تطويرُ أنظمةِ التعليمِ: تُسهمُ في إعادةِ النظرِ في السّياساتِ التعليميةِ لجعلِها أكثرَ ارتباطًا بالتنميةِ الاقتصاديةِ والاجتماعيةِ، وتحسينِ جودةِ التعليمِ بما يتناسبُ مع حاجاتِ المجتمعِ.
- إثراءُ البحثِ العلميّ: تُواجهُ الدراسةُ ظواهرَ تربويةً واقتصاديةً واجتماعيةً كانت مهملةً، وتُسهمُ في تطويرِ أدواتِ القياسِ والتحليلِ، مما يُغني البحثَ العلميَّ ويُفيدُ في تطويرِ التعليمِ (رحمة، ٢٠٠٧).
- إبرازُ القيمةِ الذاتيةِ لدراسةِ العائداتِ: دراسةُ العائداتِ ليست فقط وسيلةً لتقويمِ التعليمِ، إنّما هي قيمةٌ علميةٌ بحدِّ ذاتِها، تُسهمُ في فهمٍ أعمقَ للظواهرِ المرتبطةِ بالتعليمِ.
- تحسينُ توزيعِ الموارِدِ الوطنيةِ: تُساعدُ في تحديدِ النصيبِ المناسبِ للتعليمِ من ميزانيةِ الدولةِ، وتوزيعِ هذا النصيبِ بين المراحلِ والفروعِ التعليميةِ بحسبِ العائدِ المتوقعِ.
- تقليلُ الهدرِ في التعليمِ: تُسهمُ في استقصاءِ الفجواتِ وجوانبِ الخللِ بين مخرجاتِ التعليمِ وحاجاتِ سوقِ العملِ، ما يُقللُ من تخريجِ أفرادٍ غيرِ مؤهلينَ للوظائفِ المتاحةِ.
- تعزيزُ التنميةِ الشاملةِ: تُربطُ دراسةُ العائداتِ بين التعليمِ والتنميةِ الاقتصاديةِ والاجتماعيةِ، ما يجعلُها أداةً استراتيجيةً في بناءِ مجتمعٍ أكثرَ إنتاجيةً واستقرارًا.
- تحقيقُ العدالةِ في توزيعِ فرصِ التعليمِ: تُساعدُ دراسةُ العائداتِ على توجيهِ التعليمِ نحو الفئاتِ والمناطقِ التي تُحققُ منها أعلى فائدةٍ، ما يُسهمُ في تقليصِ الفجوةِ بين الطبقاتِ الاجتماعيةِ والمناطقِ الجغرافيةِ.

- تعزيزُ كفاءةِ الإنفاقِ العامّ: من خلالِ معرفةِ العائدِ الحقيقيّ من التّعليمِ، يمكنُ للحكوماتِ أن تُعيدَ توزيعَ الإنفاقِ بما يضمنُ تحقيقَ أقصى استفادةٍ من كلِّ وحدةٍ ماليةٍ تُستثمرُ في التعليمِ.
- دعمُ السياساتِ التنمويةِ طويلةِ الأمدِ: تُوفرُ دراسةُ العائداتِ بياناتٍ دقيقةً تُستخدمُ في صياغةِ سياساتٍ تنمويةٍ مستدامةٍ، تربطُ التعليمَ بالتنميةِ البشريةِ والاقتصاديةِ والاجتماعيةِ على المدى البعيدِ.

٣- حسابُ عائداتِ التّعليمِ

يقول كومبز: "يصعبُ بل ويستحيلُ أنْ نقيسَ بوساطةِ أيّ مقياسٍ معروفٍ حاليًّا المخرَجَ الكاملَ والأثرَ الحقيقيَّ لنظامٍ تعليميّ مُعيّن".

وهناكَ العديدُ من الطرائقِ الاقتصاديةِ والإحصائيّةِ لقياسِ العائداتِ، ولكلّ منها إيجابياتٌ وسلبيّاتٌ، وبما أنّ حسابَ العائداتِ مهمٌّ للتنميةِ الاجتِماعيّةِ والاقتصاديّةِ؛ فسنتناولُ أكثرَ الطرائقِ شيوعًا:

٣-١- طريقةُ الترابطِ

تُعدُّ من أكثرِ الطرائقِ الإحصائيّةِ استخدامًا، وتقومُ على فكرةِ الترابطِ بين المتغيرين أو أكثرَ، وتُستخدمُ لتحليلِ العلاقةِ بين المتغيراتِ التربويةِ والظواهرِ الاقتصاديةِ. وتعتمدُ هذه الطريقةُ على أدواتٍ إحصائيةٍ دقيقةٍ، وتُستخدمُ بشكلٍ واسعٍ في الدراساتِ الكميةِ التي تهدفُ إلى إثباتِ وجودِ علاقةٍ سببيةٍ أو ارتباطيةٍ بين التعليمِ ومخرجاتِه الاقتصاديةِ، وهي مفيدةٌ جدًا في تحليلِ السّياساتِ التّعليميةِ وتوجيهِ الاستثمارِ نحو المجالاتِ ذاتِ العائدِ الأعلى.

- **خطواتُ تطبيقِ طريقةِ الترابطِ:**

- حسابُ معاملِ الارتباطِ بين المتغيراتِ (مثلًا بين التعليمِ والدخلِ القوميّ): يُستخدمُ معاملُ بيرسون أو سبيرمان لتحديدِ قوةِ العلاقةِ واتجاهِها.

- تحليلُ نوعِ العلاقةِ:
  - علاقةٌ طرديةٌ: إذا كان المعاملُ موجبًا ودالًا، فهذا يعني أن زيادةَ التعليمِ تؤدي إلى زيادةِ الدخلِ أو الإنتاجِ.
  - علاقةٌ عكسيةٌ: إذا كان المعاملُ سالبًا ودالًا، فقد يشيرُ إلى خللٍ في توزيعِ التعليمِ أو عدمِ توافقِه مع سوقِ العملِ.
  - لا علاقةَ: إذا كان المعاملُ ضئيلًا غيرَ دالٍ، فقد يدلُّ على ضعفِ تأثيرِ التعليمِ في المتغيرِ الاقتصاديّ المدروسِ.

- **الاستنتاجُ:** تُستخدمُ النتائجُ لتحديدِ ما إذا كانت التربيةُ سببًا، والظواهرُ الاقتصاديةُ عائداتٍ، ما يُساعدُ في فهمِ العلاقةِ السببيةِ بين التّعليمِ والتنميةِ.
- **أمثلةٌ على تطبيقِ طريقةِ الترابطِ:**

- مقارنةُ تطورِ التعليمِ وتطورِ الدخلِ القوميّ خلال عددٍ من السنواتِ: يُظهرُ كيف يؤثرُ التعليمُ في النموّ الاقتصاديّ.
- استخدامُ مبالغِ الإنفاقِ على التعليمِ كمؤشرٍ للتطورِ: يُعطي فكرةً عن حجمِ الاستثمارِ في التعليمِ.
- تحليلُ توزيعِ خريجي مراحلِ التعليمِ بين أفرادِ القوى العاملةِ: يُساعدُ في تقييمِ مدى توافقِ التعليمِ مع حاجاتِ السوقِ.
- مقارنةُ مستوياتِ الدخلِ الفرديّ بمستوى التعليمِ: يُستخدمُ لتحديدِ العائدِ الماليّ من التعليمِ على المستوى الشخصيّ.

- قياسُ إنتاجيةِ خريجي كلِّ مرحلةٍ تعليميةٍ: يُظهرُ الفرقَ في المردودِ الاقتصاديّ بين المراحلِ المختلفةِ، مما يُساعدُ في توجيهِ السياساتِ التعليميةِ.

غيرَ أنّ بعضَ الأبحاثِ تنحو اتجاهاً مغايراً، فتأخذُ عينةً محدودةً من قطاعاتِ المجتمعِ، كصناعةٍ من الصناعاتِ أو معملٍ من المعاملِ، وتُحصرُ الدراسةَ ضمن تلكَ الحدودِ.

في هذه الحالةِ، يُؤخذُ الإنتاجُ أو الإنتاجيةُ أو الدخلُ الفرديُّ في هذه المؤسساتِ، وتُحسبُ ارتباطاتُ كلِّ من هذه المتغيراتِ أو إحداها بالصفاتِ التعليميةِ لعمالِ الصناعةِ أو المعملِ المختارِ، كمستوى تحصيلِهم ونوعِه وما أُنفِقَ على تعليمِهم وما إلى ذلكَ.

ويُعدُّ هذا الأسلوبُ أكثرَ دقةً باستخدامِ العيّناتِ الصغيرةِ المحدودةِ من الدراساتِ الواسعةِ؛ لأنه يُوفرُ فرصةً أفضلَ لضبطِ تأثيرِ العواملِ المتداخلةِ، ويُقللُ من التشويشِ الناتجِ عن تعدُّدِ المتغيراتِ في المجتمعِ الكبيرِ.

- **انتقاداتٌ موجّهةٌ لطريقةِ الترابطِ:** ومع شيوعِ استخدامِ هذه الطريقةِ، إلا أنَّ لها عدةَ ثغراتٍ ونقاطِ ضعفٍ، منها:
  - تأثيرُ العواملِ غيرِ التعليميةِ:

عندما يزدادُ الدخلُ القوميُّ بالتزامنِ مع التوسعِ التعليميّ، قد لا يكونُ التعليمُ هو السببَ المباشرَ، بل قد يكونُ رأسُ المالِ أو عواملُ أخرى هي التي زادت الإنتاجَ والدخلَ، وفي الوقتِ نفسهِ زادت القدرةُ على الإنفاقِ على التعليمِ، وهذا يُضعفُ من دقةِ الاستنتاجِ بأنَّ التعليمَ هو السببُ الرئيسيُّ في النموِّ الاقتصاديّ.

- تداخلُ عواملِ سوقِ العملِ:

عندَ تّغيرِ أجورِ العملِ، قد تكونُ الأسبابُ مرتبطةً بسوقِ العملِ، أو بأسعارِ النقدِ، وليس بمستوى التحصيلِ العلميّ، وهذا يُظهرُ أنَّ العلاقةَ بين التعليمِ والدخلِ ليست دائمًا مباشرةً أو سببيةً.

- صعوبةُ ضبطِ المتغيراتِ في العيناتِ الواسعةِ:

فالدراساتُ التي تشملُ المجتمعَ بكاملهِ أو عيناتٍ واسعةً؛ تُواجهُ صعوبةً في ضبطِ المتغيراتِ، ما يُؤثرُ في دقةِ النتائجِ، لذلك يُفضّلُ بعضُ الباحثينَ استخدامَ عيناتٍ صغيرةٍ ومحدودةٍ، مثل صناعةٍ معينةٍ أو معملٍ محددٍ، لضمانِ ضبطِ العواملِ بشكلٍ أفضلَ.

- الاعتمادُ على الترابطِ قدْ لا يُثبتُ السببيةَ

طريقةُ الترابطِ تُظهرُ العلاقةَ بين المتغيراتِ، لكنها لا تُثبتُ أنَّ أحدَها يُسببُ الآخرَ، فقد تكونُ العلاقةُ موجودةً بسببِ عاملٍ ثالثٍ غيرِ مدروسٍ، ما يُضعفُ من قوةِ الاستنتاجِ.

٣-٢- طريقةُ البواقي

تُعدُّ طريقةُ البواقي من الطرائقِ التحليليةِ الدقيقةِ التي تُستخدمُ في قياسِ عائداتِ التعليمِ، وهي تعتمدُ على تحليلِ الناتجِ الاقتصاديّ، كالإنتاجِ أو الدخلِ القوميّ أو الفرديّ، من خلالِ دراسةِ العواملِ التي تُسهمُ في تكوينِه، ومحاولةِ تفسيرِه بالكاملِ عبرَ تلكَ العواملِ.

وفي حالِ بقيَ جزءٌ من الناتجِ لا يمكنُ تفسيرُه بالعواملِ المعروفةِ، يُفترضُ وجودُ عواملَ إضافيةٍ، ويُنظرُ إلى التعليمِ كأحدِ هذه العواملِ المؤثرةِ، ويُدرجُ ضمنَ ما يُسمّى بـ"العاملِ المتبقيّ"

- **خطواتُ تطبيقِ طريقةِ البواقي:**

- تحليلُ الناتجِ الاقتصاديّ:

تبدأُ الدراسةُ بتحديدِ الناتجِ المرادِ تحليلهِ، مثل الدخلِ القوميّ أو الإنتاجِ الصناعيّ أو الزراعيّ، ثم تُجمعُ البياناتُ المتعلقةُ بهِ على مدى فترةٍ زمنيةٍ محددةٍ.

- تقديرُ تأثيرِ العواملِ الاقتصاديةِ المعروفةِ:

تُستخدمُ أدواتٌ إحصائيةٌ لتحديدِ مدى تأثيرِ كلّ من رأسِ المالِ، والعملِ، والتكنولوجيا، والسياساتِ الاقتصاديةِ، وغيرها من العواملِ في تكوينِ الناتجِ.

- اكتشافُ الفائضِ غيرِ المفسَّرِ:

بعدَ جمعِ البياناتِ وتحليلِها، يُلاحظُ أنَّ هناكَ جزءًا من الناتجِ لا تُفسّره العواملُ المدروسةُ، ويُسمّى هذا الجزءُ "الباقي"، وهو ما يُفتحُ البابَ أمامَ البحثِ عن عواملَ أخرى.

- إدراجُ التعليمِ كعاملٍ متبقيٍّ:

يُفترضُ أنَّ التعليمَ يُسهمُ في تفسيرِ هذا الفائضِ، ويُحسبُ تأثيرُه كنسبةٍ من الناتجِ الكليّ، مما يُعطي مؤشرًا على عائداتِ التعليمِ الاقتصاديةِ.

- استخدامُ الأرقامِ والنسبِ الدقيقةِ:

تُعبّرُ الدراساتُ عن حجمِ النواتجِ ومعدلاتِ نموّها، وتُقارنُ نسبَ تأثيرِ العواملِ المختلفةِ، بما فيها العاملُ التربويُّ، الذي غالبًا ما يُظهرُ تأثيرًا مرتفعًا بحسبِ نتائجِ بعضِ الدراساتِ. ومن الأمثلة على تطبيقِ طريقةِ البواقي:

أ- تحليلُ الإنتاجِ القوميّ في بلدٍ خلال مدةٍ زمنيةٍ طويلةٍ، مثل ٢٠ سنةٍ، واستخلاصُ تأثيرِ التعليمِ في هذا النموّ، من خلالِ مقارنةِ النفقاتِ التعليميةِ بالعائدِ الاقتصاديّ.

ب- تقويمُ إنتاجِ مزرعةٍ أو معملٍ صغيرٍ خلال فترةٍ قصيرةٍ، وتحليلُ العواملِ المؤثرةِ فيه، ثم تحديدُ ما إذا كان التعليمُ والتدريبُ المهنيُّ قد أسهَما في رفعِ الإنتاجيةِ.

ت- دراسةُ مستوى الدخلِ الفرديّ للعاملينَ في قطاعٍ محدودٍ، مثل قطاعِ الاتصالاتِ أو الطاقةِ، وربطُه بمستوى تعليمِهم، وتحليلُ الفائضِ غيرِ المفسَّرِ بالدخلِ لتحديدِ دورِ التعليمِ فيه.

- **انتقاداتٌ موجّهةٌ لطريقةِ البواقي:**

- صعوبةُ الحصرِ الكاملِ للعواملِ:

من أبرزِ التحدياتِ التي تواجهُ هذه الطريقةَ هي استحالةُ حصرِ جميعِ العواملِ التي تُؤثرُ في الناتجِ الاقتصاديّ، فهناكَ عواملُ غيرُ مرئيةٍ أو غيرُ قابلةٍ للقياسِ بدقةٍ، مما يُضعفُ من موثوقيةِ النتائجِ.

- تداخلُ العواملِ الاجتماعيةِ والتكنولوجيةِ

في كثيرٍ من الحالاتِ، قد يكونُ تأثيرُ العواملِ الاجتماعيةِ أو التكنولوجيةِ أقوى من تأثيرِ رأسِ المالِ أو العملِ، ما يُصعّبُ عمليةَ العزلِ والتحليلِ، ويُربكُ تفسيرَ الفائضِ.

- الحاجةُ إلى تدقيقٍ وتفحيصٍ عميقٍ

تحليلُ إنتاجيةِ العملِ وربطُها بالتعليمِ، أو تحليلُ التقنيةِ وربطُها بالبحثِ العلميّ، يتطلبُ أدواتٍ دقيقةً، وبياناتٍ موثوقةً، وتفحيصًا معمّقًا لضمانِ صحةِ الاستنتاجاتِ.

- التحفظُ في استخدامِ طريقةِ البواقي

نظرًا لتعددِ العواملِ وصعوبةِ ضبطِها، يجبُ التحفظُ عندَ إصدارِ النتائجِ النهائيةِ حولَ تأثيرِ التعليمِ، لاسيّما في الدراساتِ الواسعةِ التي تشملُ مجتمعاتٍ كاملةً؛ كتحليلِ الإنتاجِ القوميّ في بلدٍ لفترةٍ من الزّمنِ، ومعرفةِ أثرِ التّعليمِ في هذا الإنتاجِ.

- أفضليةُ استخدامها في العيناتِ المحدودةِ

تُظهرُ هذه الطريقةُ نتائجَ أكثرَ دقةً عندَ استخدامها في عيناتٍ صغيرةٍ، مثل دراسةِ مشروعٍ إنتاجيٍّ أو قطاعٍ محدودٍ؛ إذْ يسهلُ تقصي العواملِ وحصرُها، ما يُساعدُ في تحديدِ العاملِ الباقيّ بدقةٍ.

٣-٣- طريقةُ الحسابِ المباشرِ

تُعدُّ هذه الطريقةُ من أكثرِ الطرائقِ وضوحًا من حيثِ الفكرةُ، إذ تتبنى أساليبَ الحسابِ الماليّ المُستخدمةَ في المشاريعِ الاقتصاديةِ، إذْ يَحسبُ المستثمرُ تكاليفَ المشروعِ، ثم يَحسبُ أثمانَ منتجاتِه، ويتوصلُ بعمليةِ طرحٍ بسيطةٍ إلى الأرباحِ التي حصلَ عليها أو سيحصلُ عليها خلالَ مدةِ تشغيلِ المشروعِ.

ويستندُ الباحثونَ في تبني هذه الطريقةِ إلى التشابهِ بين المشاريعِ التعليميةِ والمشاريعِ الاقتصاديةِ، فكما أنَّ هناكَ تكاليفَ للمشروعِ الاقتصاديّ، هناكَ أيضًا تكاليفُ للمشروعِ التعليميّ، وعوائدُ هذا المشروعِ تظهرُ في الدخلِ القوميّ والفرديّ.

وتتضمن العائداتِ الفرديّةَ والعائداتِ القوميّةَ، وتُقدمُ على النَّحوِ الآتيّ:

٣-٣-١- طريقةُ الحسابِ المباشرِ للعائداتِ الفرديّة

١. حسابُ تكاليفِ التّعليمِ:

يُحصى مجموعُ ما أُنفِقَ على تعليمِ الفردِ، سواء من الدولةِ أو المجتمعِ أو الفردِ نفسِه، ويشملُ ذلك التكاليفَ الرأسماليةَ والجاريةَ وتكاليفَ الدخولِ الضائعةِ.

٢. حسابُ الدخلِ الناتجِ عن التعليمِ:

يُحسبُ مجموعُ المكاسبِ الماليةِ التي حصلَ عليها الفردُ خلالَ حياتِه العمليةِ، والتي تُعزى إلى التعليمِ.

٣. عمليةُ الطرحِ:

يُطرحُ مجموعُ التكاليفِ من مجموعِ الدخلِ، للحصولِ على مقدارِ العائدِ الصافيّ من التعليمِ.

٤. حسابُ معدلِ العائدِ:

يُقسّمُ العائدُ على التكاليفِ، أو تُحسبُ نسبُته المئويةُ، لتحديدِ مدى جدوى الاستثمارِ في التعليمِ.

- **أمثلةٌ عن تطبيقِ طريقةِ الحسابِ المباشرِ للعائداتِ الفرديّةِ**

- مقارنةُ دخلِ الفردِ المتعلمِ بدخلِ غيرِ المتعلمِ خلالَ ٤٠ سنةً من العملِ، واحتسابُ الفرقِ كناتجٍ مباشرٍ للتعليمِ.
- دراسةُ تكلفةِ تعليمِ طالبٍ في فرعٍ معينٍ، مثل الطبِّ أو الهندسةِ، ومقارنةُ دخلهِ بعدَ التخرجِ بدخلِ خريجِ فرعٍ آخرَ، مثل الآدابِ أو الحقوقِ.
- تحليلُ دخلِ العاملينَ في قطاعٍ معينٍ، مثل الصناعةِ أو التعليمِ، وربطُه بمستوى تعليمِهم ونوعِه، لتحديدِ العائدِ الفرديّ من التعليمِ.

- **انتقاداتٌ موجّهةٌ لطريقةِ الحسابِ المباشرِ (العائداتُ الفرديةُ)**

- صُعوبةُ تغيرِ الأسعارِ عبرَ الزمنِ:

تُواجهُ هذه الطريقةُ مشكلةَ تغيرِ الأسعارِ، ما يُضعفُ دقةَ المقارنةِ بين تكاليفِ التعليمِ في سنواتٍ مضت، والدُّخولِ الحاليةِ أو المستقبليةِ.

- تحديدُ الجزءِ المرتبطِ بالتعليمِ:

يصعبُ فرزُ الجزءِ من الدخلِ الذي يعودُ مباشرةً إلى التعليمِ، خاصةً إذا كان الفردُ قد اكتسبَ مهاراتٍ إضافيةً أو استفادَ من عواملَ أخرى.

- حسابُ التكاليفِ بدقةٍ:

تحديدُ جميعِ تكاليفِ تعليمِ الفردِ بدقةٍ يُعدُّ تحديًا كبيرًا، لا سيّما مع اختلافِ التكاليفِ بين المراحلِ التعليميةِ والفروعِ الدراسيةِ، ووجودِ عواملِ مثل الرسوبِ والتسربِ.

- إدخالُ الفوائدِ الماليةِ والتضخمِ:

لأنَّ الإنفاقَ على التعليمِ يحصلُ في سنواتٍ تسبقُ سنواتِ العملِ، يجبُ تعديلُ التكاليفِ لتشملَ الفوائدَ الماليةَ، وتحويلُ الأسعارِ إلى أسعارٍ حاليةٍ، ما قدْ يُعقّدُ الحساباتِ.

- الحاجةُ إلى بياناتٍ دقيقةٍ وطويلةِ الأمدِ:

تتطلبُ هذه الطريقةُ بياناتٍ عن دخولِ الأفرادِ، وأنواعِ أعمالِهم، ومستوياتِ تعليمِهم، تمتدُّ لنصفِ قرنٍ، وهي بياناتٌ نادرةٌ وصعبةُ الحصولِ.

- اللجوءُ إلى العيناتِ المقطعيةِ المستعرضةِ:

نظرًا إل صعوبةِ تتبعِ الدخولِ مدى الحياةِ، يلجأُ الباحثونَ إلى اختيارِ عيناتٍ تشملُ مختلفَ الأعمارِ والمستوياتِ التعليميةِ، ويُسألونَ عن تكاليفِ تعليمِهم ودخولِهم، ثم تُصنّفُ البياناتُ وبحسبِ العائدُ الفرديُّ.

- مقارنةُ المتعلمينَ بغيرِ المتعلمينَ:

من خلالِ مقارنةِ دخلِ المتعلمِ بدخلِ غيرِ المتعلمِ، أو مقارنةِ دخولِ المتعلمينَ وبحسبِ مستوياتِ تعليمِهم، يُمكنُ تحديدُ مقدارِ الدخلِ الذي يعودُ للتعليمِ، سواءٌ في سنةٍ واحدةٍ أم في مجموعِ سنواتِ العملِ.

٣-٣-٢- طريقةُ الحسابُ المباشرِ للعائداتِ القوميّةِ

تُعدُّ هذه الطريقةُ امتدادًا طبيعيًا لطريقةِ الحسابِ المباشرِ للعائداتِ الفرديةِ؛ إذْ يتمُّ تحويلُ نتائجِ الحساباتِ الفرديةِ إلى تقديراتٍ قوميةٍ شاملةٍ تُعبّرُ عن مردودِ التعليمِ على مستوى المجتمعِ بأكملهِ. ويتمُّ ذلك من خلالِ أخذِ نتائجِ حساباتِ العائداتِ الفرديةِ المصنّفةِ بحسبِ مستوياتِ التعليمِ وأنواعِه، ثم تُضربُ بعددِ المتعلمينَ من أفرادِ المجتمعِ بعدَ تصنيفِهم بحسبِ مستوى التعليمِ ونوعِه، وتُجمعُ النتائجُ للوصولِ إلى مبلغِ العائداتِ القوميةِ من التعليمِ، سواء في العامِ الواحدِ أو خلالَ مدةٍ زمنيةٍ طويلةٍ، كأن نختارَ مدةَ ٤٠ سنةً لنحسبَ مجموعَ العائداتِ خلالَ فترةِ حياةِ العاملِ للمواطنينَ.

- **خطواتُ تطبيقِ طريقةِ الحسابِ المباشرِ للعائداتِ القوميّةِ:**

١. تصنيفُ العائداتِ الفرديةِ:

تُستخرجُ من الدراساتِ السابقةِ أو من العيناتِ الميدانيةِ، وتُصنّفُ حسبَ مستوى التعليمِ (ابتدائيٍّ، ثانويٍّ، جامعيٍّ) ونوعِه (أكاديميٍّ، مهنيٍّ، تقنيٍّ).

٢. تحديدُ عددِ المتعلمينَ في المجتمعِ:

يُحسبُ عددُ المتعلمينَ في كلِّ فئةٍ تعليميةٍ، إما من بياناتٍ إحصائيةٍ رسميةٍ، أو من عينةٍ مقطعيةٍ مستعرضةٍ تُستخدمُ لتقديرِ نسبِ التوزيعِ.

٣. ضربُ العائدِ الفرديّ بعددِ المتعلمينَ:

يُضربُ العائدُ الفرديُّ لكلِّ فئةٍ بعددِ أفرادِها، ثم تُجمعُ النتائجُ للحصولِ على العائدِ القوميّ الإجماليّ.

٤. تحديدُ المدةِ الزمنيةِ للدراسةِ:

تُحددُ الفترةُ الزمنيةُ المرادُ تحليلُها، مثل ١٠ أو ٤٠ سنةً، لحسابِ مجموعِ العائداتِ خلالَ حياةِ العملِ.

٥. استخدامُ العيناتِ عندَ غيابِ البياناتِ:

إذا لم تتوفرْ بياناتٌ دقيقةٌ عن توزيعِ السكانِ حسبَ التعليمِ، يُعادُ استخدامُ العينةِ لاستخراجِ معدلاتِ التوزيعِ، ثم تُعمّمُ على المجتمعِ. ومن الأمثلة عن تطبيقِ طريقةِ الحسابِ المباشرِ للعائداتِ القوميّةِ:

- دراسةُ العائداتِ القوميةِ من التعليمِ الجامعيّ في بلدٍ ما خلالَ ٣٠ سنةً، باستخدامِ بياناتِ عددِ الخريجينَ ومتوسطِ دخلِهم، وتوزيعِهم بحسبِ التخصصِ.
- تحليلُ إسهامِ التعليمِ المهنيّ في رفعِ الدخلِ القوميّ من خلالِ حسابِ دخلِ العاملينَ في القطاعاتِ الصناعيةِ، وضربِه بعددِهم الإجماليّ.
- استخدامُ عينةٍ مستعرضةٍ لتحديدِ نسبِ توزيعِ المتعلمينَ حسبَ المستوى، ثم تعميمُ النتائجِ على المجتمعِ بأكملِه، للحصولِ على تقديرٍ شاملٍ للعائداتِ.

- **انتقاداتٌ موجّهةٌ لطريقةِ الحسابِ المباشرِ (العائداتُ القوميّةُ)**

- عدمُ شمولِ جميعِ عوائدِ التعليمِ:

تُركّزُ هذه الطريقةُ على العائدِ الماليّ المباشرِ، لكنها لا تُغطي جميعَ آثارِ التعليمِ، فالإنتاجُ يستفيدُ من الأبحاثِ العلميةِ، والتقنيةِ، وتطورِها،

وهي من آثارِ التربيةِ، لكنها لا تُدرجُ ضمنَ الحساباتِ المباشرةِ للدخلِ القوميّ.

- الردُّ غيرُ الكافي على الاعتراضِ:

قد يُقالُ إنَّ مردودَ الأبحاثِ والتقنيةِ يظهرُ في الدخولِ الفرديةِ للمتعلمينَ، لكن هذا الردُّ لا يُلغي الاعتراضَ، لأنَّ العائدَ القوميَّ يجبُ أن يشملَ كلَّ أثرٍ للتعليمِ، لا فقط ما يظهرُ في دخلِ الأفرادِ.

- الحاجةُ إلى بياناتٍ دقيقةٍ وشاملةٍ:

تتطلبُ هذه الطريقةُ بياناتٍ إحصائيةً دقيقةً عن توزيعِ السكانِ بحسبِ مستوى التعليمِ ونوعِه، وهي بياناتٌ قد لا تتوفرُ دائمًا، ما يدفعُ الباحثينَ إلى العودةِ للعيناتِ المستعرضةِ، والتي قد لا تُعبّرُ بدقةٍ عن المجتمعِ كلهِ.

- صعوبةُ التمييزِ بين أثرِ التعليمِ وغيرِه:

يصعبُ أحيانًا فصلُ أثرِ التعليمِ عن تأثيرِ العواملِ الأخرى، كالمهاراتِ الشخصيةِ أو الخبراتِ العمليةِ أو البيئةِ الاجتماعيةِ، ما يُضعفُ دقةَ التقديرِ النهائيّ للعائدِ القوميّ.

٤- إيجابيات العائد من الاستثمار في التعليم:

إن عملية التنمية لا تتم إلا من خلال الإنسان ومن أجل الإنسان، فهو غاية التنمية ووسيلتها الرئيسية، ولا شك ان أكثر الاستثمارات التي تدر عائداً في الأجل الطويل هي الاستثمارات التي توجه نحو الثروة البشرية عن طريق تنميتها، وتظهر إيجابيات العائدات طويلة الأمد للاستثمار في المجالات التربوية في:

- تخفيفُ الأعباءِ الماليَّةِ عن قطاعِ التّعليمِ الحكوميّ؛ من خلالِ إشراكِ القطاعِ الخاصّ والمؤسساتِ المجتمعيَّةِ في دعمِ العمليّةِ التعليميةِ؛ فهذا التشارُكُ يُؤدّي إلى توزيعِ المسؤولياتِ بشكلٍ أكثرَ فاعليَّةً، ويُعزّزُ من جودةِ التّعليمِ واستدامتِه دونَ أنْ تتحمَّلَ الدولةُ العبْءَ الكاملَ وحدَها.

- تقديمُ برامجَ نوعيَّةٍ قد لا تَتوافرُ في مؤسساتِ التّعليمِ التقليديَّةِ، ما يُلبّي احتياجاتٍ متخصّصةً ومتغيّرةً في سوقِ العملِ، وهي بدورِها تُعزّزُ التنويعَ في الخياراتِ التعليميَّةِ، وتُوفّرُ فرصًا جديدةً للتأهيلِ والتطويرِ المهنيّ بما يتناسبُ ومستجداتِ السوقِ والتقانةِ.
- توفيرُ بيئاتٍ محفّزةٍ تعليميةٍ لتعليمِ الموادّ الدراسيّةِ واللغاتِ الأجنبيةِ بصورةٍ أفضلَ؛ وذلكَ من خلالِ توظيفِ أساليبَ حديثةٍ وتقنياتٍ متقدّمةٍ، ومنهُ رفعُ كفاءةِ المتعلّمينَ في الانفتاحِ والتّواصلِ مع العالمِ، ويُعزّزُ فرصَهم في سوقِ العملِ داخلَ البلادِ وخارجَها.
- توسيعُ فُرَصِ المنافسةِ في سوقِ العملِ؛ من خلالِ تأهيلِ أفرادٍ على درجةٍ عاليةٍ من المهارات والخبراتِ والمهاراتِ، كما تُسهم هذه الاستثماراتُ في تعزيزِ فرصِ التعلمِ المستمرّ، وتُهيّئُ بيئةً أكثرَ تخصّصاً للعملِ والإنتاجِ، ما يؤثرُ لاحقاً في تنشيطِ الاقتصادِ وتنوُّعِ مجالاتِه.
- تعزيزُ التنميةِ التربويَّةِ؛ من خلالِ تطويرِ المناهجِ وأساليبِ التعليمِ بما يتلاءمُ مع حاجاتِ المجتمعِ وسوقِ العملِ، معَ إعدادِ كوادرَ تربويَّةٍ مؤهَّلةٍ لتجويدِ العمليةِ التعليميةِ ودعمِ أهدافَ التنميةِ الاقتصاديّةِ المستدامةِ.
- الاستثمارُ البشريّ في المؤسساتِ التّعليميّةِ الخاصّةِ قد يكونُ لهُ ميّزاتٌ عن مؤسّساتِ التّعليمِ العامَ لأسبابٍ عدةٍ أهمّها:

- يُخفّفُ الضغوطَ عن القطاعِ الحكوميّ من حيثُ الطاقةُ الاستيعابيَّةُ، لاسيّما في المناطقِ ذاتِ الكثافةِ السّكانيةِ العاليةِ، ما يُتيحُ لها التركيزَ على تحسينِ جودةِ المخرجاتِ بدلًا من حلّ مشكلاتِ القطاعِ الحكوميّ.
- يُحفّزُ التنافُسَ الإيجابيَّ بين القطاعينِ العامّ والخاصّ؛ إذْ تسعى المؤسساتُ الحكوميَّةُ إلى تطويرِ خدماتِها، ومناهجِها، وكوادرِها لمواكبةِ ما يُقدَّمُ في التعليمِ الخاصّ، وتبنّي برامجَ نوعيةٍ وتجريبيّةٍ مماثلةٍ، ما يؤثرُ إيجابيًّا على مستوى التّعليمِ ومخرجاتِهِ لاحقًا (رحمة، ٢٠٠٧) (ملدعون،٢٠١٤).

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السادس

التنميةِ الاقتصاديّةِ في التّعليم

مقدّمة

مفهوم التنميةِ الاقتصاديّةِ

ثانيًا: التّعليم والتنميةُ الاقتصاديّةُ

ثالثًا: التّعليم وسوق العمل

رابعًا: دليلُ الرفاهيّةِ والتنمية الاقتصادية

خامسًا: الدخلُ القوميّ والرقمُ القياسيّ

سادسًا: إنتاجيّةُ التّعليمِ

سابعًا: القيمة المضافة في التعليم

ثامنًا: الهدرُ التّربويّ والتنمية الاقتصادية

تاسعًا: التوظيفُ الإلكترونيّ في التّعليم

عاشرًا: اقتصادُ المعرفةِ ودورُه في التنميةِ الاقتصادية

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة الفصلِ

تُعدُّ التنميةُ الاقتصاديّةُ من أبرزِ القضايا التي تَحتلُّ مكانةً خاصّةً في الفكرِ الاقتصاديّ المعاصرِ، وفي أبحاثِ التنميةِ القطاعيّةِ والشاملةِ، وذلكَ لما لها من تأثيرٍ مباشرٍ في مستوى معيشةِ الأفرادِ، وفي دفعِ عجلةِ التنميةِ في مختلفِ القطاعاتِ. وتسعى الدولُ إلى تحقيقِ تنميةٍ مستدامةٍ تُحسّنُ نوعيّةَ حياةِ مواطنيها، ويأتي التعليمُ في صُلبِ هذهِ الجهودِ بوصفِه عاملًا حاسمًا في بناءِ القدراتِ البشريّةِ، وتعزيزِ الكفاءةِ الإنتاجيّةِ، وتحقيقِ النموِّ الاقتصاديّ.

وفي هذا السياقِ، يُعدُّ الاهتمامُ بالتعليمِ وتطويرُه والتوسّعُ فيه، وتخصيصُ جزءٍ كبيرٍ من مواردِ الدولةِ له، أمرًا مبرَّرًا وضروريًّا، نظرًا إلى دورِه الفاعلِ في التنميةِ الاقتصاديّةِ والاجتماعيّةِ. غيرَ أنّ هذا الاستثمارَ في التعليمِ لا يُمكنُ أن يُحقّقَ أهدافَه التنمويّةَ المرجوّةَ ما لم يُصاحبْه وعيٌ علميٌّ دقيقٌ بمواطنِ الهدرِ التربويّ والتعليميّ، التي تُضعِفُ من فاعليّةِ النظامِ التعليميّ، وتُقلّلُ من مردودِه الاقتصاديّ والاجتماعيّ، ومن هنا كانَ لابدّ من الإضاءةِ على المفاهيمِ المرتبطةِ بالتنميةِ الاقتصاديّةِ؛ كالدّخلِ القوميّ، والرقم القياسي، ودليل الرفاهية، والإنتاجيّةِ، والتّعليم وسوقِ العملِ، والتوظيفِ الإلكترونيّ في التّعليمِ، وأخيرًا اقتصاد المعرفة.

أولًا: مفهومُ التنميةِ الاقتصاديّةِ

تُعدُّ التنميةُ عمليةً شاملةً تهدفُ إلى رفعِ المستوى الاقتصاديّ والاجتماعيّ والثقافيّ للفردِ والمجتمعِ، بغرضِ تحقيقِ الرفاهيةِ وتكاملِ عناصرِ الحياةِ الإنسانيةِ في مختلفِ جوانبِها.

ويمكنُ تعريفُ التنميةِ بأنّها: مجموعةُ السياساتِ والإجراءاتِ التي يتخذُها مجتمعٌ معينٌ، وتؤدي إلى زيادةِ معدلاتِ النموِّ الاقتصاديّ بالاعتمادِ على قواه

الذاتيةِ، مع ضمانِ استمراريةِ هذا النموِّ واتزانِه، بما يُلبّي حاجاتِ أفرادِ المجتمعِ ويُحققُ أعلى قدرٍ ممكنٍ من العدالةِ الاجتماعيةِ (عابدين، ٢٠٢١).

وبصيغةٍ أخرى، تُعدُّ التنميةُ الاقتصاديةُ عمليةً مستمرةً تهدفُ إلى تحقيقِ زيادةٍ فعليةٍ في الناتجِ القوميِّ لدولةٍ معينةٍ على مدىً طويلٍ، من خلالِ انتهاجِ سياساتٍ تنمويةٍ مدروسةٍ تسعى إلى تنميةِ الموارِدِ الوطنيةِ وتعزيزِ الاقتصادِ القوميّ. ويُشترطُ لتحقيقِ هذه التنميةِ أن يكونَ معدلُ نموِّ الدخلِ القوميّ أعلى من معدلِ النموِّ السكانيّ، بما يضمنُ تحسينَ مستوى معيشةِ الفردِ وزيادةَ نصيبِه من الدخلِ الحقيقيّ. ومن هنا، فإنّ التنميةَ لا تُحققُ أهدافَها إلا عبر التخطيطِ العلميّ الدقيقِ، الذي يضمنُ استدامةَ النموِّ الاقتصاديّ وتوزيعَ ثماره بشكلٍ عادلٍ بين أفرادِ المجتمعِ. (فاروقُ عبده فليه، ٢٠٠٣).

فالتّنميةُ الاقتصاديّةُ هي السياساتُ والإجراءاتُ والعملياتُ المنظمةُ التي تحدثُ تغييراتٍ في بنيةِ الاقتصادِ القوميّ وفي مضامينِه وعواملِه ووسائلِه، تؤدي إلى زيادةِ الإنتاجِ القوميّ والدخلينِ القوميّ والفرديّ زيادةً سريعةً ومستمرةً؛ تحققُ التقدمَ الاقتصاديَّ، وتحسنُ مستوى معيشةِ السكانِ.

أيْ إنّها سياساتٌ وإجراءاتٌ وعملياتٌ منظمةٌ تحدثُ تغييراتٍ في بنيةِ الاقتصادِ القوميّ، كأنْ تغيرَ هياكلَ تنظيميةً وتحدثَها فتدخلُ التقنياتِ المتطورةَ فيها وتحولَها إلى استخدامِ اقتصادِ المعرفةِ، وتزيدُ الاعتمادَ على الصناعةِ وتطورُها وتطورُ الأنشطةَ والاستثماراتِ الاقتصاديةَ، فتزيدُ استثمارَ الثرواتِ الطبيعيةِ ورؤوسَ الأموالِ، وتنشطُ عرضَ المنتجاتِ والطلبَ عليها.

وتهدفُ عملياتُ التنميةِ إلى زيادةِ الناتجِ القوميّ والدخلينِ الحقيقيينِ القوميّ والفرديّ، ويُقصدُ بالناتجِ القوميّ مجموعُ السلعِ والخدماتِ التي يُنتجُها بلدٌ معينٌ خلال سنةٍ معينةٍ، وأنْ تكونَ هذه الزيادةُ مستمرّةً لمدّةٍ طويلةٍ من الزّمنِ؛ إذْ لا

يصحّ احتسابُ الزيادةِ العارضةِ المؤقّتةِ التي تحدثُ وتتلاشى خلالِ سنةٍ أو سنتينِ تنميةً اقتصاديّةً.

ولما كانتْ هذه السلعُ والخدماتُ مختلفةً في طبيعتِها وخصائصِها وأنواعِها، فإنّها يصعبُ جمعُها معًا، وإعطاءُ رقمٍ يُمثلُها، ويُحدَّدُ الناتجُ القوميُّ استنادًا إليها.

ولمعالجةِ هذه الصعوبةِ، يُلجأُ إلى تقديرِ القيمِ النقديةِ لكل نوعٍ من المنتجاتِ أو حسابِها، وتُجمعُ القيمُ معًا، ويكونُ مجموعُها النقديُّ الدخلَ القوميَّ للبلدِ، وبتقسيمِ هذا الدخلِ على عددِ سكانِ البلدِ، نصلُ إلى الدخلِ الفرديّ الذي هو حصةُ الفردِ من الدخلِ القوميّ.

كما تهدفُ إلى تحقيقِ التقدمِ الاقتصاديّ، أيِ التوسعِ في الاستثمارِ، واستخراجِ الثرواتِ، واستخدامِها، وتطويرِ أساليبِ الإنتاجِ وأدواتِه وتحديثِها، بحيثُ تُجاري نظيراتِها في الدولِ المتقدمةِ اقتصاديًّا، وبحيثُ تستمرُ في تطورِها وفي زيادةِ إنتاجِها وإنتاجيتِها وعائداتِها الاقتصاديةِ.

ويرى بعضُ الاقتصاديينَ أن التقدمَ الاقتصاديَّ يشتملُ على العدالةِ في توزيعِ الدخلِ وتوزيعِ فرصِ العملِ، وتحقيقِ الرفاهِ الاقتصاديّ، وكذلكَ تطويرُ السياساتِ الاقتصاديةِ وصولًا إلى سيادةِ الدولةِ واستقلالِها الاقتصاديّ، الذي يجعلُها حرّةً في استخراجِ ثرواتِها واستثمارِها، وفي بيعِ منتجاتِها لمن تريدُ، وفي استيرادِ ما تريدُ من الدولةِ أو الشركةِ التي تُفضلُ الاستيرادَ منها، وكذلكَ سيطرتُها على مواردِها، وعدمُ ارتباطِ اقتصادِها ونقدِها بدولةٍ أجنبيةٍ.

كما تهدفُ إلى تحسينِ مستوى معيشةِ المواطنينَ، وتُبينُ أبحاثُ التخلفِ الاقتصاديّ أن من الصفاتِ الأساسيةِ للمجتمعِ المتخلفِ انخفاضُ المستوى المعيشيّ لأفرادِه عن المستوى المطلوبِ والمحددِ على أساسِ الحاجاتِ الأساسيةِ للإنسانِ من جهةٍ، وعلى أساسِ المستوى المعيشيّ المشاهدِ في الدولِ المتقدمةِ من جهةٍ ثانيةٍ. أما أبحاثُ التنميةِ والتقدمِ، فتُبينُ أن المجتمعَ المتقدمَ والناميَ

اقتصاديًّا يُوفرُ لسكانِه مستوىً معيشيًّا مرتفعًا، وكلّما زادتْ معدّلاتُ استهلاكِ الفردِ بين سنةٍ وأخرى، دلّتْ على حدوثِ التنميةِ (رحمة، ٢٠٠٧).

ثانيًا: التّعليمُ والتنميةُ الاقتصاديّةُ

لم يعدْ يُنظرُ إلى العمليةِ التعليميةِ على أنها مجردُ خدمةٍ تُقدَّمُ للناسِ بمعزلٍ عن العمليةِ الاقتصاديةِ، بل أصبحَ يُنظرُ إليها بوصفِها استثمارًا أساسيًّا، وأن التعليمَ والنشاطَ الاقتصاديَّ وجهانِ لعمليةٍ واحدةٍ تستهدفُ النهوضَ بمستوى حياةِ الفردِ والمجتمعِ.

وإنّ العلاقةَ مترابطةٌ بقوةٍ بين التعليمِ والتنميةِ الاقتصاديةِ؛ إذْ إنّ التعليمَ يُعدُّ الأداةَ الرئيسةَ في تطويرِ العنصرِ البشريّ وتنميتِها أو ما يُسمى (الاستثمارُ في رأسِ المالِ البشريّ)، في المقابلِ نجدُ أنّ التنميةَ الاقتصاديةَ تعني التغييرَ نحو الأفضلِ في بنيةِ الاقتصادِ عن طريقِ تنويعِ أنشطتِه الإنتاجيةِ والخدميةِ وزيادةِ الترابطِ بينهما، لذا فإنّ جوهرَ العلاقةِ يتضحُ عن طريقِ مساهمةِ التعليمِ في إطارِ عمليةِ التنميةِ الاقتصاديةِ في زيادةِ الدخلِ القوميّ، فضلًا عن أنّه يُسهمُ في إيجادِ بيئةٍ مناسبةٍ لاستثمارِ الطاقاتِ البشريةِ، الأمرُ الذي يقودُ إلى تطويرِ المجتمعِ عمومًا.

وإذا كان الاقتصادُ يضمنُ توفيرَ الموارِدِ الماليةِ للتعليمِ، فإنّ التنميةَ الاقتصاديةَ هي المصدرُ الأساسيُّ لهذه الموارِدِ، لما تتضمنُه التنميةُ من عمليةِ توسيعٍ في أنشطةِ الاقتصادِ الوطنيّ وتنويعِها بصورةٍ عامةٍ، وعلى مستوى الدولِ الناميةِ فإنّ حصولَ سكانِها على مستوياتٍ عاليةٍ من التعليمِ يضمنُ لهم فرصَ عملٍ متنوعةٍ، سواءَ كان ذلك في القطاعينِ العامّ أو الخاصّ، وأنّ زيادةَ معدلاتِ الاستثمارِ في التعليمِ لهذه الدولِ يُسهمُ في رفعِ قدرتِها التنافسيةِ، وذلك عن طريقِ إنتاجِها سلعًا ذاتَ قيمةٍ مضافةٍ عاليةٍ، ما يُقللُ من حدةِ الفجوةِ الحاصلةِ في مجالاتِ المعرفةِ والتعليمِ بين هذه الدولِ والدولِ المتقدمةِ.

وقد شهدتِ العقودُ الماضيةُ توسعاتٍ غيرَ عاديةٍ في الوصولِ إلى التعليمِ الأساسيّ، خاصةً في منطقةِ الشرقِ الأوسطِ، فقدْ أظهرتِ الدراساتُ أن التعليمَ الثانويَّ في المدارسِ والتعليمَ العاليَ في الجامعاتِ قد أسهمَ في إحداثِ تحسيناتٍ مذهلةٍ، بما في ذلك تحسينِ صحةِ الأسرةِ والتغذيةِ، وتحسينِ ثقافةِ تنظيمِ الولادةِ، كذلك أسهمَ تحسينُ الوضعِ الصحيّ إلى انخفاضِ وفياتِ الأطفالِ، وتحسينِ التحصيلِ التعليميّ للأطفالِ، والتأكدِ من أن جميعَ المواطنينَ متعلمونَ ويمتلكونَ مجموعةً واسعةً من مهاراتِ حلّ المشكلاتِ تتجاوزُ المستوى الأساسيَّ، وأن يتمتعَ بعضُهم بمهاراتٍ مهنيةٍ عالميةِ المستوى، سيتطلبُ مناهجَ جديدةً ومحسنةً، وبرامجَ المعلمينَ والأساليبَ الأكاديميةَ التي تُشجعُ المهاراتِ المعرفيةَ العليا، والتي تنخرطُ جميعًا فيها (الشيبيّ وعبدِ الحميدِ، ٢٠١٣)(الفضيلُ، ٢٠١٧) (وديعَ، ٢٠٠٧). وترتبطُ التنميةُ الاقتصاديةُ ارتباطًا وثيقًا بالتعليمِ من خلالِ كيفيةِ تحويلِ المعرفةِ المكتسبةِ إلى تطبيقاتٍ خلاقةٍ تُعززُ إنتاجيةَ الاقتصادِ.

ويُعدُّ التعليمُ أحدَ العواملِ المؤثرةِ في التّنميةِ الاقتصاديّةِ، ويتحققُ ذلكَ من خلالِ أساليبَ عدةٍ، منها:

١. الإسهامُ في صياغةِ الأهدافِ الاستراتيجيةِ للدولةِ من خلالِ تلبيةِ الاحتياجاتِ المرحليةِ والمستقبليةِ، وإعدادِ الكوادرِ البشريةِ المؤهلةِ.
٢. تخريجُ العمالةِ المطلوبةِ بهدفِ تقليلِ الاعتمادِ على العمالةِ الوافدةِ، وتحقيقِ الاكتفاءِ الذاتيّ، أو على الأقلّ تحقيقِ التوازنِ بين العمالةِ الوطنيةِ والعمالةِ الأجنبيةِ.
٣. رفعُ كفاءةِ العاملينَ بما يتوافقُ مع مستجداتِ سوقِ العملِ، والتقدمِ التكنولوجيّ والعلميّ المتزايدِ، لضمانِ مواكبةِ التطوراتِ وتحقيقِ إنتاجيةٍ أعلى.
٤. إعادةُ تأهيلِ أصحابِ التخصصاتِ ممن يعملونَ في مجالاتٍ غيرِ تخصصِهم، وذلكَ في حالِ وجودِ فائضٍ في أعدادِ المتقدمينَ

لوظائفَ معينةٍ، أو الاستغناءِ عن بعضِ التخصصاتِ نتيجةً للتغيراتِ الطارئةِ في سوقِ العملِ.

٥. تشجيعُ المبادراتِ الإبداعيةِ التي تهدفُ إلى استثمارِ خيراتِ المجتمعِ بالشكلِ الأمثلِ، خاصةً في قطاعاتِ الزراعةِ والصناعةِ، بما يعززُ التنميةَ المستدامةَ.

٦. توجيهُ الطلابِ والطالباتِ نحو التخصصاتِ المطلوبةِ سواءَ النظريةِ أو العلميةِ التطبيقيةِ، بما يتناسبُ مع احتياجاتِ المجتمعِ الحاليةِ والمستقبليةِ.

٧. استقطابُ الخبراتِ العربيةِ والإسلاميةِ المتميزةِ من العمالةِ الوافدةِ، والاستفادةُ منها وتبنيها داخلَ المؤسساتِ التعليميةِ قبل أن تهاجرَ إلى دولِ الغربِ، مما يعززُ من جودةِ التعليمِ المحليّ.

٨. تزويدُ الأفرادِ بالمهاراتِ الإنتاجيةِ التي تسهمُ في رفعِ كفاءةِ العملياتِ الإنتاجيةِ وتحسينِ الأداءِ في مختلفِ القطاعاتِ.

٩. تنميةُ القدراتِ التحليليةِ وحلّ المشكلاتِ من خلالِ تزويدِ الأفرادِ بالمعلوماتِ الأساسيةِ، وتدريبِهم على أساليبِ التفكيرِ العمليّ التي يمكنُ تطبيقُها في ميادينِ العملِ.

١٠. غرسُ الاتجاهاتِ الإيجابيةِ نحو الإنتاجِ بما يعززُ من دافعيةِ الأفرادِ للعملِ والمساهمةِ الفعالةِ في الاقتصادِ الوطنيّ.

١١. تبني نظامٍ تعليميٍّ انتقائيٍّ يقومُ على غربلةِ المتعلمينَ وتصفيتِهم، بحيث يُسمحُ فقط للأفرادِ الأكثرِ قدرةً وكفاءةً بالوصولِ إلى أعلى المراكزِ في النظامِ الاقتصاديّ، مما يضمنُ توجيهَ الواردِ البشريةِ نحو أقصى درجاتِ الفاعليةِ (عابدينَ،٢٠٢١) (عبدُ اللطيفِ، ٢٠١٦).

وتبرزُ أهميةُ التعليمِ في تعزيزِ التنميةِ الاقتصاديةِ من خلالِ عواملَ عدةٍ، في حينَ قدْ ينتجُ عن ضعفِ الاقتصادِ عوائقُ أمام البيئةِ التّعليميّةِ، وفيما يأتي أبرزُ النقاطِ المختصرةِ:

- ارتفاعُ نفقاتِ التعليمِ في دولِ العالمِ الثالثِ يثيرُ تساؤلاتٍ حول مدى أهميةِ الاستثمارِ الاقتصاديّ في التعليمِ، إذْ يرى بعضُهم أن اقتصادًا قويًّا يدعمُ تعليمًا قويًّا والعكسُ صحيحٌ.
- زيادةُ عددِ السكانِ يؤدي إلى اكتظاظٍ في الفصولِ ونقصٍ في المرافقِ المدرسيةِ، ما يستدعي تحسينَ كفاءةِ الإنفاقِ على التعليمِ وتحفيزَ البحثِ عن مصادرَ تمويلٍ إضافيةٍ.
- اقتصادياتُ التعليمِ من حيثُ كونِه استثمارًا يغيرُ النظرةَ من كونِه مجردَ خدمةٍ استهلاكيةٍ إلى عاملٍ محوريٍّ في التنميةِ الاقتصاديةِ بآثارٍ مباشرةٍ وغيرِ مباشرةٍ.
- النظامُ الاقتصاديُّ العلميُّ والتقنيُّ يفتحُ أبوابَ العملِ أمام اليدِ العاملةِ، وهو مصدرٌ للدخلِ للأسرةِ، وبالتالي يمثلُ ركيزةً لتنميةٍ اقتصاديةٍ مستدامةٍ.
- مع تقدمِ الدولةِ اقتصاديًّا، تتحسنُ فرصُ العملِ وتزدادُ الأجورُ، ما يعززُ رغبةَ الأفرادِ في استثمارِ وتحسينِ مستوياتِ التعليمِ وتطويرِ رياضِ الأطفالِ والخدماتِ التعليميةِ، ويشجعُ القطاعَ الخاصَّ على الابتكارِ (العشيباتُ، ٢٠٢٢) (فليحُ، ٢٠٠٦).

ثالثًا: التّعليم وسوقُ العملِ

لعلَّ من أهمِّ المشاكلِ التي تحدُّ من درجةِ الارتباطِ بين التعليمِ وسوقِ العملِ، هي مشكلةُ عدمِ التوافقِ بين مخرجاتِ التعليمِ وحاجةِ سوقِ العملِ للعمالةِ.

ومن الأسبابِ التي تؤدي إلى تعاظمِ هذه المشكلةِ، هو طبيعةُ هيكلِ الجامعاتِ الذي يميلُ إلى زيادةِ عددِ الطلابِ في الدراساتِ الإنسانيةِ والتربويةِ

بمعدلاتٍ تفوقُ الحاجةَ الفعليةَ لهم في سوقِ العملِ مقارنةً بأعدادِ الطلبةِ في الأقسامِ العلميةِ، كذلكَ الزيادةُ المستمرةُ في حجمِ السكانِ لاسيما في الدولِ الناميةِ، فضلًا عن زيادةِ مساهمةِ المرأةِ في التعليمِ وسعيِها إلى التوجهِ نحو سوقِ العملِ مقابلَ قصورِ الطلبِ الاقتصاديّ على استيعابِ الأعدادِ المتزايدةِ من المتعلمينَ ولكلا الجنسينِ، ما يؤدي إلى تعاظمِ مشكلةِ بطالةِ الخريجينَ الصريحةِ أو المقنّعةِ.

ومن المؤثراتِ الأخرى الخارجيةِ التي تُعمقُ من مشكلةِ انعدامِ التوافقِ بين مخرجاتِ التعليمِ وحاجاتِ سوقِ العملِ، هي مسألةُ التغيراتِ الدوليةِ الحديثةِ على مستوى العولمةِ والخصخصةِ والتقدمِ التقنيّ الحديثِ وظهورِ أقسامٍ علميةٍ حديثةٍ، الأمرُ الذي يؤدي إلى زيادةِ التنافسِ في الحصولِ على عملٍ سواء كان على مستوى سوقِ العملِ الدوليّ أو المحليّ (وديع، ٢٠٠٠).

ويرتبطُ التعليمُ بمجموعةٍ من المتغيراتِ والتي تشكلُ عناصرَ التنميةِ؛ كعلاقةِ التعليمِ بجودةِ التنميةِ الاقتصاديةِ، وعلاقةِ التعليمِ بالإنتاجِ الاقتصاديّ، وعلاقةِ التعليمِ بالدخلِ، وعلاقةِ التعليمِ بالصحةِ، وعلاقةِ التعليمِ بالتجارةِ، ومنها:

١. علاقةُ التعليمِ بجودةِ التنميةِ الاقتصاديّةِ: يمكنُ أن يكونَ للاستثمارِ في رأسِ المالِ البشريّ تأثيرٌ ضئيلٌ على النموّ ما لم يتمكنْ الناسُ من استخدامِ التعليمِ، ففي الأسواقِ التنافسيةِ والمفتوحةِ هناك فرضيةٌ مفادُها: كلما كانت الأسواقُ أكبرَ وأكثرَ قدرةً على المنافسةِ، كلما ازدادت احتمالاتُ استخدامِ التعليمِ والمهاراتِ في إطارِ ثورةِ الاستثمارِ البشريّ في الفكرِ الاقتصاديّ.
٢. علاقةُ التعليمِ بالإنتاجِ الاقتصاديّ: تمثلُ النظمُ التعليميةُ أحدَ العناصرِ الرئيسيةِ في تكوينِ محدداتِ ونموّ إنتاجِ وصادراتِ الدولِ، بل تشكلُ عنصرًا مهمًّا في قدرةِ النظامِ على استعارةِ التكنولوجيا الأجنبيةِ، كذلكَ يُسهمُ في اكتسابِ المهاراتِ والقدراتِ الإداريةِ؛ وتطويرِ العلومِ الأساسيةِ، والاختيارِ المناسبِ لواردادتِ التكنولوجيا وتطويرِ التقنياتِ؛ وإنَّ التعليمَ الثانويَّ والتعليمَ

العاليَ يمثلُ أيضًا العناصرَ الحاسمةَ في تطويرِ المؤسساتِ الرئيسيةِ في الحكومةِ، لذلكَ لا يمكنُ للتعليمِ وحدَه بالطبعِ أن يغيرَ كميةَ ونوعيةَ الاستثمارِ المحليِّ والأجنبيِّ والتي تمثلُ مؤشراتٍ للأداءِ الاقتصاديِّ ومؤشرًا لمستوى التنميةِ الاقتصاديةِ والبشريةِ في بلدٍ ما.

٣. علاقةُ التعليمِ بالدخلِ: هناك علاقةٌ بين العلمِ والدخلِ، فكلما ارتفعت نسبةُ التعليمِ، كلما زاد دخلُ الفردِ؛ علاقةٌ طرديةٌ، فالتعليمُ هو المحركُ الأساسيُّ في تطورِ الحضاراتِ ونماءِ المجتمعاتِ، والاقتصادُ هو العصبُ المحوريُّ والحقيقيُّ للتنميةِ. ويمكنُ قياسُ تطورِ المجتمعاتِ بحسب نسبةِ المتعلمينَ بها، وتعدُّ سنغافورةَ وكوريا وماليزيا أبرزَ الأمثلةِ للدولِ التي تتصدرُ أنظمتُها التعليميةُ التصنيفاتِ العالميةَ، لذا كان اقتصادُ هذه الدولِ من أكثرِ الاقتصادياتِ نموًّا على مستوى العالمِ.

٤. علاقةُ التعليمِ بالصحةِ: يساعدُ تعليمُ الفقراءِ على تحسينِ مدخولِهم الغذائيِّ ليس فقط من خلالِ زيادةِ دخولِهم، بالإنفاقِ على الغذاءِ، ولكنْ أيضًا من خلالِ حثِّهم على اتخاذِ خياراتٍ أكثرَ صحةً. ويشكلُ النظامُ الغذائيُّ ارتفاعًا في نسبةِ التحسنِ الصحيِّ، لذلكَ من أجلِ صحةٍ أفضلَ وانخفاضٍ لنسبةِ معدلِ الوفياتِ، لابدَّ من الزيادةِ في استثمارِ التعليمِ.

٥. علاقةُ التعليمِ بالتجارةِ: نجحتْ بعضُ البلدانِ في الجمعِ بين الانفتاحِ الاقتصاديِّ والاستثمارِ في التعلمِ والتعليمِ اللذين يجعلان قطاعَ التصديرِ في الدولةِ أكثرَ قدرةً على المنافسةِ، فالنموُّ الاقتصاديُّ على المدى الطويلِ يعتمدُ على قدرةِ الناسِ على استيعابِ المعلوماتِ واستخدامِها والتكنولوجيا المتاحةِ من خلالِ التجارةِ والاستثمارِ الأجنبيِّ وإجراءاتِ التبادلِ التجاريِّ.

٦. التعليمُ هو استثمارٌ في رأسِ المالِ البشريِّ: وتبرزُ عناصرُ الربطِ بين التنميةِ الاقتصاديةِ والتعليمِ لأنّ التعليمَ عاملٌ مُيسِّرٌ للتنميةِ الاقتصاديةِ، ويسفرُ عن نتائجَ من شأنِها أن تترجمَ إلى تحسينٍ ونموٍّ لاقتصادِ الدولةِ. ويمكنُ رؤيةُ هذا التأثيرِ في المناطقِ التي توجدُ بها نسبةٌ عاليةٌ من الأشخاصِ المتعلمينَ،

فيكونُ هؤلاء الأشخاصُ قادرينَ على توجيهِ معرفتِهم وخبراتِهم العلميةِ إلى إجراءاتٍ ملموسةٍ تؤدي إلى التنميةِ الاقتصاديةِ مقارنةً بتلك المناطقِ التي يوجدُ فيها عددٌ قليلٌ من الأشخاصِ المتعلمينَ كثيرًا.

(مختاريَ،٢٠١٦) (عاطفَ،٢٠١٨) (أحمدَ،٢٠٠٧) (العشيباتُ،٢٠٢٢) (Kim، ٢٠١٠).

رابعًا: دليلُ الرفاهيّةِ والتنمية الاقتصاديةِ

يتحددُ المستوى المعيشيُّ للأفرادِ بحجمِ السلعِ والخدماتِ المتاحةِ لهم ونوعيتِها؛ فالمستوىَ المعيشيَ للفردِ الذي يستهلكُ حجمًا أكبرَ من السلعِ والخدماتِ أعلى بلا شكٍّ من المستوىَ المعيشيَ للفردِ الذي يستهلكُ حجمًا أصغرَ، وذلكَ في حالةِ تساوي النوعيةِ في الخدمةِ والسلعةِ والرغبةِ لدى كلٍّ من الفردينِ؛ إذا كانَ في حدودٍ معينةٍ فهناكَ علاقةٌ مباشرةٌ بين المستوىَ المعيشيَ لمجتمعٍ معينٍ والسلعِ والخدماتِ المتاحةِ لاستهلاكِ هذا المجتمعِ، وهذه العلاقةُ تُبينُ في الوقتِ نفسه ضرورةَ زيادةِ الاستهلاكِ برفعِ المستوى المعيشيِ، إلا أنه لابدَّ بزيادةِ الاستهلاكِ وبالتالي برفعِ مستوى معيشةِ الأفرادِ من زيادةِ الدخلينِ القوميِّ والفرديِّ بصورةٍ حقيقيةٍ لا وهميةٍ، وحتى نتمكنَ من زيادةِ هذينِ الدخلينِ بصورةٍ حقيقيةٍ، لابدَّ من تحقيقِ الشرطينِ الآتيينِ:

١- أنْ تكونَ الزيادةُ في الدخلِ نتيجةَ زيادةٍ في حجمِ السلعِ والخدماتِ المنتجةِ، لا نتيجةَ زيادةٍ في الأسعارِ.

٢- أنْ يكونَ معدلُ الزيادةِ في الدخلِ القوميِّ أكبرَ من معدلِ الزيادةِ في عددِ السكانِ.

إلا أن زيادةَ الدخلِ الفرديِّ لا تعني دائمًا زيادةَ الاستهلاكِ الفرديِّ؛ إذ قد تكونَ الزيادةُ في الناتجِ القوميِّ ناجمةً عن زيادةٍ في السلعِ الرأسماليةِ أو

الحربيةِ أو السلعِ والخدماتِ غيرِ المرغوبةِ، لذلكَ كان لا بدَّ لزيادةِ الاستهلاكِ من زيادةِ إنتاجِ السلعِ والخدماتِ المرغوبةِ من قبلِ الشعبِ والممكنِ استهلاكُها، أيْ تلكَ التي تزيدُ من رفاهيةِ الفردِ لا من قدرتِه الإنتاجيةِ فقط، كما أنه حتى لو ازدادَ الناتجُ القوميُّ لبلدٍ من البلدانِ بمعدلٍ أعلى من معدلِ زيادةِ السكانِ وكانتْ هذه الزياداتُ حقيقيةً لا وهميةً، ومتمثلةً في ذلكَ النوعِ من السلعِ والخدماتِ التي رغبَها الشعبُ، فإنَّ ذلكَ لا يعني بالضرورةِ رفعَ المستوىَ المعيشيَ الماديَّ للسكانِ، وبالتالي زيادةَ رفاهيتِهم الاقتصاديةِ، وذلكَ لأمرينِ مهمينِ وهما:

١- إنّ زيادةَ البضائعِ والخدماتِ في الاقتصادِ القائمِ بعمليةِ التنميةِ يمكنُ أن ينتجَ عنها زيادةٌ في غنى الطبقاتِ الغنيةِ وزيادةٌ في فقرِ الطبقاتِ الفقيرةِ، ما يؤدي إلى إنقاصِ الرفاهيةِ الاقتصاديةِ للمجتمعِ بدلًا من زيادتِها، وهذا يستوجبُ التفكيرَ في تحقيقِ توزيعٍ عادلٍ للدخلِ المتحصلِ عن عمليةِ التنميةِ، إذا ما أُريدَ للتنميةِ أن تُؤديَ إلى زيادةِ الرفاهيةِ الاقتصاديةِ للأفرادِ.

٢- إنّ التنميةَ تتطلبُ في معظمِ الأحوالِ التضحيةَ، فزيادةُ ساعاتِ العملِ مثلًا قد تُؤديَ إلى زيادةِ الناتجِ والدخلِ القوميّ، إلا أنها لا تُؤديَ إلى زيادةِ الرفاهيةِ الاقتصاديةِ للجماعةِ، الأمرُ الذي يستوجبُ إذا ما أُريدَ للتنميةِ الاقتصاديةِ أن تُؤديَ إلى زيادةِ الرفاهيةِ الاقتصاديةِ ألا تكونَ الزيادةُ في السلعِ والخدماتِ على حسابِ ساعاتِ فراغِ العاملِ أو صحتِه أو سلامتِه.

وما يجدرُ ذكرُه هنا أنه قد جرتْ محاولاتٌ مختلفةٌ لتحديدِ طرائقِ قياسِ مستوى معيشةِ السكانِ، نذكرُ منها على سبيلِ المثالِ ما سُمّيَ بدليلِ الرفاهيةِ أو الرخاءِ أو مستوى المعيشةِ الذي يُعبّرُ عنه بالمعادلةِ الآتيةِ:

دليلُ الرفاهيةِ = مجموعُ الدخولِ في المجتمعِ ÷ مجموعُ تكاليفِ الاحتياجاتِ الضروريةِ للمعيشةِ.

فكلما ازدادتْ دُخولُ سكانِ المجتمعِ عن تكاليفِ معيشتِهم ازدادتْ قيمةُ دليلِ الرفاهيةِ وارتفعَ مستوى المعيشةِ؛ لأنَّ قدرةَ المجتمعِ على تلبيةِ حاجاتِ سكانِه الأساسيةِ والكماليةِ قد ازدادتْ. وهناكَ صعوباتٌ في تطبيقِ هذا الدليلِ، منها صعوبةُ تحديدِ مجموعِ الدخولِ في المجتمعِ، وهذه يمكنُ تذليلُها بحسابِ الناتجِ القوميّ والدخلِ القوميّ، ومنها صعوبةُ تحديدِ مجموعِ تكاليفِ الاحتياجاتِ الضروريةِ للمعيشةِ من غذاءٍ ولباسٍ وسكنٍ وخدماتٍ، وهي صعوبةٌ أكبرُ، ويُمكنُ حسابُ حاجاتِ الإنسانِ أو العائلةِ من الألبسةِ والسلعِ المعمرةِ والخدماتِ السكنيةِ والطبيةِ والاجتماعيةِ، إلى غيرِ ذلكَ من الحاجاتِ الأساسيةِ، ومنهُ حسابُ تكاليفِ هذه الحاجاتِ جميعِها، فإذا ما تمَّ هذا الحسابُ وحُددتِ التكاليفُ، أمكنَ أن نقارنَ عندئذٍ بين مجموعِ الدخلِ ومجموعِ التكاليفِ. وفي هذا الصددِ يمكنُ أن تنشأَ الحالاتُ الآتيةُ:

الحالةُ الأولى وهي حالةُ تَعادُلِ مجموعِ الدخولِ مع مجموعِ تكاليفِ الحاجاتِ؛ أيْ حالةُ كونِ دليلِ الرفاهيةِ يساوي الواحدَ، وفي هذه الحالةِ يعيشُ سكانُ المجتمعِ على الكفافِ، إذا تحققتْ شروطُ التوزيعِ العادلِ للدخلِ، أيْ التوزيعُ الذي يُخففُ الفروقَ بين دخلِ الأفرادِ ويراعي أعباءَهم الأسريةَ والمعيشيةَ، أما إذا كان توزيعُ الدخلِ غيرَ عادلٍ، فإنَّ ذلكَ يعني أن قسمًا من السكانِ يعيشونَ دونَ حدِّ الكفافِ، وأن قسمًا آخرَ من السكانِ يعيشُ فوقَ حدِّ الكفافِ.

الحالةُ الثانية وهي حالةُ نقصِ مجموعِ الدّخول عن مجموعِ تكاليفِ الاحتياجاتِ، أيْ في حالةِ كونِ دليلِ الرفاهيةِ يساوي أقلَّ من الواحدِ، وفي هذه الحالةِ يعيشُ سكانُ المجتمعِ دونَ حدِّ الكفافِ، ويمكنُ أن يعيشَ قسمٌ منهم في حالةٍ أفضلَ، وقسمٌ آخرَ في حالةٍ أدنى، إذا كانَ التوزيعُ غيرَ عادلٍ للدخولِ.

الحالةُ الثالثة وهي حالةُ زيادةِ حجمِ الدخولِ عن مجموعِ تكاليفِ الاحتياجاتِ الضروريةِ للسكانِ، أيْ حالةُ كونِ دليلِ الرفاهيةِ أكثرَ من واحدٍ، وفي هذه الحالةِ يكونُ مستوى معيشةِ السكانِ أعلى من مستوى الكفافِ، وذلكَ إذا تحققَ شرطُ

التوزيعِ العادلِ متقاربِ الدخلِ، أما إذا لم يتحققْ هذا الشرطُ، فإنَّ قسمًا من السكانِ لا يبلغُ هذا المستوىَ.

مــثال: إذا كانَ مجموعُ الدّخولِ في المجتمعِ (١٦٠) وحدةً.

ومجموعُ تكاليفِ الاحتياجاتِ الضروريةِ للمعيشةِ = (١٨٠) وحدةً.

يكونُ دليلُ الرّفاهيةِ = ١٦٠÷ ١٨٠ = ٠,٨٨.

وبما أنّ دليلَ الرفاهيةِ أصغرُ من (١) فإنّ سكّانَ المجتمعِ يعيشونَ دونَ حدّ الكفافِ وذلك في حالِ التوزيعِ العادلِ للدّخولِ.

ويرى عددٌ من الاقتصاديينَ أن تحسينَ الدخلِ الفرديّ ومستوى المعيشةِ الماديّ لا يكفيانِ للحياةِ المرفهةِ، بل ينبغي أيضًا تحقيقُ القيمِ والعلاقاتِ والمُثلِ والأهدافِ التي تسعى إليها الجماعةُ، فالتنميةُ الاقتصاديةُ تُؤدي إلى زيادةِ الرفاهيةِ وتحسينِ نوعيةِ الحياةِ، حينَ تتحققُ شروطُ الجودةِ في صفاتِ البضائعِ والخدماتِ المنتجةِ، والتوزيعِ العادلِ للدخلِ، والتحسينِ في شروطِ العملِ وأجورِهم، والتمتعِ بالحريةِ الفرديةِ والكرامةِ الإنسانيةِ، ونحوَ ذلكَ من صفاتِ التنميةِ الإنسانيةِ وتحسينِ نوعيةِ الحياةِ.

خامسًا: الدخلُ القوميّ والرقمُ القياسيّ

تدرسُ التنميةُ العواملَ الفاعلةَ في الإنتاجِ، وتعملُ على زيادةِ تأثيرِها الإيجابيّ، كما تدرسُ سائرَ الإنتاجِ وتسعى إلى توفيرِها واستخدامِها في عملياتِ الإنتاجِ. وفي هذا السّياقِ، يُعدّ الدخلُ القوميّ أحدَ أهمّ المؤشراتِ على إسهامِ التربيةِ في التنميةِ الاقتصاديّةِ، وكذلكَ إسهامِ الدخلِ القومي في تمويلِ التّعليمِ.

١- مفهومُ الدّخلِ القوميّ

يُشيرُ الدَّخلُ القوميُّ الحقيقيُّ إلى إجماليّ كميَّةِ السِّلعِ والخدماتِ النّهائيَّةِ المُتاحةِ للسُّكَّانِ خلالَ فترةٍ زمنيَّةٍ مُعيَّنةٍ، بالإضافةِ إلى الآلاتِ الإضافيَّةِ المُنتَجةِ داخلَ الدَّولةِ، أي إلى الكميَّةِ الصَّافيةِ المُنتَجةِ خلالَ تلكَ الفترةِ.

غيرَ أنَّ هذا التَّبسيطَ في تحديدِ مفهومِ الدَّخلِ القوميّ الحقيقيّ يُخفي وراءَهُ مشكلاتٍ جوهريَّةً تظهرُ عندَ محاولةِ تعريفِهِ بدقَّةٍ أكبرَ. ومن أبرزِ هذهِ المشكلاتِ مسألةُ محتوى الدَّخلِ: فما العناصرُ التي ينبغي أن يتضمَّنَها الدَّخلُ الحقيقيُّ؟

نحنُ نعلمُ أنَّ إنتاجَ السِّلعِ الاستهلاكيَّةِ المعروضةِ في الأسواقِ يُشكِّلُ إضافةً إلى الدَّخلِ القوميّ الحقيقيّ. وكذلكَ الأمرُ بالنِّسبةِ إلى آلةٍ صُنِعَت حديثًا، إذ تُضيفُ إلى ثروةِ البلادِ من خلالِ مساهمتِها في إنتاجِ المزيدِ من السِّلعِ مستقبلاً.

لكن، كيفَ نُصنِّفُ السِّلعَ التي تفقدُ رواجَها في الأسواقِ؟ وماذا نفعلُ بشأنِ الإنتاجِ غيرِ الملموسِ النَّاتجِ عن نشاطاتِ الدِّعايةِ خلالَ الفترةِ المدروسةِ؟ وكيفَ نُقيِّمُ خدماتِ رَبَّاتِ البيوتِ؟ وما الموقفُ من الخدماتِ النَّاتجةِ عن ملكيَّةِ المباني؟ وهل ينبغي احتسابُ البهجةِ التي يشعرُ بها مُحبُّ الألعابِ الرِّياضيَّةِ ضمنَ الدَّخلِ الحقيقيّ؟

لا يوجدُ جوابٌ حاسمٌ بشأنِ العناصرِ التي يجبُ إدخالُها أو استبعادُها من حسابِ الدَّخلِ الحقيقيّ، لكنَّنا نستطيعُ الاقترابَ من ذلكَ عبرَ قراراتٍ اعتباريَّةٍ تستندُ إلى معاييرَ اقتصاديَّةٍ واجتماعيَّةٍ مُحدَّدةٍ.

٢- قياسُ الدّخلِ القوميّ

يَهتَمُّ الاقتصادُ بقياسِ الدَّخلِ القوميّ من أجلِ تقييمِ الأوضاعِ الاقتصاديَّةِ للدَّولةِ، ما يسهمُ في دعمِ عمليَّاتِ التَّنظيمِ والتَّطوُّرِ.

غيرَ أنَّ عمليَّةَ القياسِ تُواجِهُ مشكلاتٍ عدَّةً، من أبرزِها مشكلةُ استبدالِ رأسِ المالِ، وهي تنشأُ من استخدامِ الآلاتِ في عمليَّاتِ الإنتاجِ، حيثُ قد لا تكونُ الدَّولةُ قادرةً ماليًّا على اقتناءِ آلةٍ جديدةٍ، رغمَ أنَّ عمليَّةَ الإنتاجِ تقتضي استخدامَ آلةٍ قديمةٍ لا تزالُ صالحةً للعملِ. لذلكَ، يُركِّزُ الاقتصاديُّونَ على مفهومِ "صافي الدَّخلِ"، أي الدَّخلِ بعدَ خصمِ الاهتلاكِ الذي طرأَ على الآلاتِ المُستخدَمةِ خلالَ عمليَّاتِ الإنتاجِ. ويُعبِّرُ هذا المفهومُ عن الكميَّةِ المُنتَجةِ مطروحًا منها مقدارُ ما

استُهلِكَ من رأسِ المالِ خلالَ الفترةِ ذاتِها. وللأسفِ، فإنَّ حسابَ الاهتلاكِ بدقَّةٍ يُعدُّ أمرًا بالغَ الصُّعوبةِ؛ إذ إنَّ الآلةَ قد تتعرَّضُ لتآكُلٍ جزئيٍّ خلالَ سنةٍ إنتاجيَّةٍ، دونَ أن تتوقَّفَ عن العملِ كليًّا، ولا توجدُ طريقةٌ دقيقةٌ تُتيحُ لنا تحديدَ مقدارِ ما استُهلِكَ من تلكَ الآلةِ خلالَ عمليَّةِ الإنتاجِ.

يحاولُ رجالُ الأعمالِ تقديرَ معدَّلاتِ الاهتلاكِ باستخدامِ نماذجَ مختلفةٍ، لكنَّ جميعَ هذهِ الطرائقِ تنطوي على ثغراتٍ. ولنَفترضْ أنَّ آلةً قد استُهلِكَت بالكاملِ واستُبدِلَت بأخرى ذاتِ طرازٍ جديدٍ ومُتقدِّمٍ، فإنَّنا لا نستطيعُ الجزمَ بدقَّةٍ ما إذا كانَ هذا التَّبديلُ يُعدّ استبدالًا محضًا، أم يُشكِّلُ إضافةً إلى الثَّروةِ القوميَّةِ.

ومن المشكلاتِ الأخرى التي تُواجهُ قياسَ الدَّخلِ القوميِّ مشكلةُ "الجمعِ"، أي جمعُ ملايينِ السِّلعِ والخدماتِ المُتباينةِ التي تُنتَجُ ضمنَ الاقتصادِ الوطنيِّ. وتُعدُّ هذهِ العمليَّةُ ضروريَّةً لفهمِ مفهومِ الدَّخلِ الحقيقيِّ، لأنَّهُ يتطلَّبُ قياسَ جميعِ المنتجاتِ المختلفةِ المُنتَجةِ خلالَ فترةٍ زمنيَّةٍ مُحدَّدةٍ. ومعَ ذلكَ، فإنَّنا نُدركُ أنَّهُ لا يُمكنُنا جمعُ التُّفَّاحِ معَ الموزِ، فكيفَ الحالُ معَ ملايينِ الأصنافِ الأخرى من المنتجاتِ؟ وما هي القيمةُ الاقتصاديَّةُ النَّاتجةُ عن جمعِ أطنانٍ من الإسمنتِ، والقمحِ، والتُّفَّاحِ، والبنسلينِ، والسَّيَّاراتِ؟

ولتوضيحِ هذهِ الإشكاليَّةِ، نَفترضُ أنَّنا في عامٍ لم يُنتَجْ فيهِ سوى سلعتَين: القمحُ والتُّفَّاحُ. وقد بلغَ إنتاجُ القمحِ ٦٠٠٠٠ طنٍّ، في حين انخفضَ إنتاجُ التُّفَّاحِ إلى ٣٠٠٠ طنٍّ. فهلِ ارتفعَ الدَّخلُ القوميُّ؟ أم انخفضَ؟ أم بقيَ على حالِهِ؟

في ظلِّ ثباتِ الأسعارِ، لا نستطيعُ تحديدَ ذلكَ بدقَّةٍ، لأنَّنا لا نملكُ جدولًا يُبيِّنُ لنا ما إذا كانَ الطنُّ الواحدُ من التُّفَّاحِ يُعادِلُ خمسَ أو عشرَ أو عشرينَ طنًّا من القمحِ. ولكن، إذا توفَّرَ لدينا مثلُ هذا الجدولِ، فإنَّ المسألةَ تُصبِحُ قابلةً للحلِّ، إذ يُمكنُنا حينئذٍ تحديدُ مقدارِ الزِّيادةِ في إنتاجِ القمحِ اللازمِ لتعويضِ الانخفاضِ في إنتاجِ التُّفَّاحِ.

كما يُمكنُ استخدامُ تقييمِ السّوقِ للسّلعِ بمعاييرِ أسعارِها، ولكنْ ما هو السعرُ المعتمدُ؟ أهوَ سعرُ المفرّق أمِ الجملةِ؟ وأيّ الأسعارُ التي تلزمُ لاستخدامِها.

وفي حالِ تغيّرِ معدّلِ الأسعارِ بينَ سنتينِ؛ فأيّ معدّلٍ يُستخدمُ عندَ حسابِ التغيراتِ التي تطرأُ على الدّخلِ القوميّ؟ لذلكَ، تُستخدمُ الأرقامُ القياسيّةُ لتصحيحِ التغيّراتِ في معدّلاتِ الأسعارِ.

٣- الرقمُ القياسيُّ

إنَّ الرَّقمَ القياسيَّ يُبنى على عيّنةٍ من الأسعارِ؛ بدلًا من جميعِ الأسعارِ المُتداوَلةِ في السُّوقِ. وحتى الرّقم الأكثر شمولًا يحتوي على أكثرَ بقليلٍ من ١٠٠٠ وحدةٍ. وتتضمَّنُ خطواتُ استخراجِ مثلِ هذا الرَّقمِ القياسيّ ما يأتي:

- اختيارُ السِّلعِ والخدماتِ التي تحتويها "سلَّةُ المُشترياتِ" من السُّوقِ، معَ تحديدِ الأنواعِ والكميَّاتِ لكلٍّ منها. ويجبُ أن تبقى هذهِ الكميَّاتُ ثابتةً عبرَ جميعِ الفتراتِ الزَّمنيَّةِ.
- تثبيتُ الأسعارِ عندَ كلِّ فترةٍ زمنيَّةٍ، وذلكَ من خلالِ تسجيلِ أسعارِ جميعِ العناصرِ المُختارةِ، وحسابِ القيمةِ الكلِّيَّةِ لمحتوياتِ السَّلَّةِ وفقًا للأسعارِ السَّائدةِ في تلكَ الفترةِ.
- اختيارُ فترةٍ أساسٍ، ولتكن سنةً مُحدَّدةً، وتُعدّ القيمةُ الكلِّيَّةُ لمحتوياتِ السَّلَّةِ في تلكَ السَّنةِ مساويةً لـ ١٠٠ أو ١٠٠% من قيمتِها.
- حسابُ النِّسبِ المئويَّةِ للقيمةِ الكلِّيَّةِ لمحتوياتِ السَّلَّةِ في كلِّ فترةٍ لاحقةٍ، مقارنةً بقيمتِها في سنةِ الأساسِ، كما في الجَدوَلِ الآتيّ:

جدوَل استخراج الرقم القياسيّ

نوع السلعةِ	كمّيةُ البضائعِ	السعرُ في سنةِ الأساس	القيمةُ الكلّيةُ في سنةِ الأساسِ بموجبِ أسعارِ سنةِ الأساسِ	السعرُ في السّنةِ الأولى	القيمة الكلّية في السنةِ الأولى بموجبِ أسعارِ السّنةِ الأولى
القمحُ	٢٠٠ طن	١٠٠٠ وحدة نقدية	٢٠٠٠٠٠ وحدة نقدية	١٢٠٠ وحدة نقدية	٢٤٠ ألفَ وحدةٍ نقدية
القطنُ	١٠ طن	٤٠٠٠ وحدة نقدية	٤٠٠٠٠ وحدة نقدية	٥٠٠٠ وحدة نقدية	٥٠ ألفَ وحدةٍ نقدية
المنسوجَاتُ	١ وحدة	٧٠٠٠٠ وحدة نقدية	٧٠٠٠٠ وحدة نقدية	٨٠٠٠٠ وحدة نقدية	٨٠ ألفَ وحدة نقدية
المجموعُ			٣١٠٠٠٠ وحدة نقدية		٣٧٠ ألفَ وحدة نقدية
الرقمُ القياسيّ لسنةِ الأساسِ= [٣١٠٠٠٠÷٣١٠٠٠٠] ×١٠٠= ١٠٠					
الرقمُ القياسيّ للسّنةِ الأولى= [٣٧٠٠٠٠ ÷ ٣١٠٠٠٠] ×١٠٠=١١٩,٣					

ومن المُلاحظِ أنَّ هذا الرَّقمَ القياسيَّ يُقيسُ معدَّلَ تغيُّرِ الأسعارِ المُدرجةِ ضمنَهُ، بل أكثرَ من ذلكَ، فإنَّهُ يُمثِّلُ معدَّلًا موزونًا؛ إذ لا تُؤثِّرُ جميعُ الأسعارِ على المعدَّلِ بالقوَّةِ نفسِها. فالواقعُ أنَّ تأثيرَ كلِّ سعرٍ على المعدَّلِ يعتمدُ على الكميَّاتِ النِّسبيَّةِ للأنواعِ المختلفةِ من السِّلعِ والخدماتِ المُدرجةِ ضمنَ السَّلَّةِ، وكذلكَ على الأسعارِ النِّسبيَّةِ لكلٍّ منها. فعلى سبيلِ المثالِ، قد يكونُ للقطنِ تأثيرٌ كبيرٌ في المعدَّلِ إذا كانت سلَّةُ المُشترياتِ تحتوي على كميَّةٍ من القطنِ تفوقُ نسبيًّا كميَّةَ القمحِ أو النَّسيجِ، أو إذا كانَ سعرُ القطنِ في سنةِ الأساسِ أعلى نسبيًّا من أسعارِ القمحِ والنَّسيجِ.

ومعَ أنَّ أسعارَ القطنِ ارتفعت بنسبةِ ٢٥%، وأسعارَ المنسوجاتِ بنسبةِ ١٤%، فإنَّ ارتفاعَ المعدَّلِ القياسيِّ إلى ١٩% فقط يُعزى إلى الوزنِ العالي الذي يُمثِّلُهُ القمحُ في السَّلَّةِ، والذي ارتفعت أسعارُهُ بنسبةِ ٢٠%.

مـثال: إذا كانتِ القيمةُ في سنةِ الأساسِ تساوي (٦٠٠٠٠٠)، وفي السّنةِ الثّانيةِ (٧٥٠٠٠٠)، احسبِ الرقمَ القياسيّ للسّنةِ الثانيةِ:

الرقمُ القياسيّ للسنةِ الثّانية = [القيمةُ في السّنةِ الثانية÷ القيمةُ في سنةِ الأساسِ] × ١٠٠

= [٧٥٠٠٠٠ ÷٦٠٠٠٠٠] × ١٠٠=١٢٥

٤- مشكلاتُ الرقمِ القياسيّ

تُعَدُّ مشكلةُ استخراجِ الرَّقمِ القياسيّ من أبرزِ التَّحدّياتِ التي تُواجهُ القياسَ الاقتصاديَّ، إذ إنَّ الرَّقمَ القياسيَّ يُستخدَمُ غالبًا كأداةٍ لِجمعِ عناصرَ غيرِ مُتجانسةٍ ومقارنتِها؛ كجمعِ القمحِ والمنسوجاتِ مثلًا.

ويواجهُ هذا الرَّقمُ صعوبةً جوهريَّةً عندما يُحاولُ تحديدَ ما يحدثُ في مستوى الأسعارِ نتيجةَ تغيُّراتٍ غيرِ مُتناسقةٍ، كارتفاعٍ قدرُهُ ٢٠ وحدةً نقديَّةً في سعرِ طنِّ القمحِ، وهبوطٍ قدرُهُ ١٠٠ وحدةٍ نقديَّةٍ في سعرِ طنِّ القطنِ. فهل يرتفعُ مستوى الأسعارِ أم ينخفضُ؟

ولأنَّ المقارنةَ تتمُّ بين عناصرَ غيرِ مُتجانسةٍ، فإنَّهُ لا يوجدُ رقمٌ قياسيٌّ يُمكنُهُ أن يُقدِّمَ إجاباتٍ مُطلقةً لا تقبلُ الاعتراضَ.

وهناكَ مشكلاتٌ أخرى عندَ استخراجِ الأرقامِ القياسيَّةِ، من أبرزِها:

١. الأخطاءُ المحتملةُ في المعلوماتِ المُستخدَمةِ.
٢. تغيُّرُ أنواعِ بعضِ السِّلعِ بشكلٍ كبيرٍ، ما يجعلُ المقارنةَ بينَ أسعارِها أو منتجاتِها في فتراتٍ مختلفةٍ غيرَ ذاتِ معنى.
٣. اختلافُ معدَّلِ سلوكِ الموادِّ المُدرجةِ في العيِّنةِ عن معدَّلِ سلوكِ الموادِّ التي يُفترَضُ أن تُمثِّلَها.

وبمعنىً آخرَ، لا يُمكنُنا التأكُّدُ من أنَّ العيِّنةَ تُعبِّرُ فعلًا عن الواقعِ، وذلكَ لأسبابٍ عدَّةٍ، منها:

- معدَّلَ تغيُّرِ الأسعارِ في العيّنةِ قد يكونُ أعلى من معدَّلِ تغيُّرِ الأسعارِ العامِّ بسببِ التَّركيبِ غيرِ المُتوازنِ للموادِّ المُتقلِّبةِ أسعارُها.
- بعضَ العناصرِ قد أُعطِيَت وزنًا أكبرَ من اللازمِ، أو العكسُ تمامًا.
- وحتى إنْ كانت العيّنةُ مُرضيةً في البدايةِ، فإنَّها قد تفقدُ صلاحيَّتَها معَ ظهورِ منتجاتٍ جديدةٍ، أو توقُّفِ إنتاجِ السِّلعِ القديمةِ، أو تغيُّرِ النِّسبِ بينَ أنواعِ الإنتاجِ المختلفةِ.

وفي الخلاصةِ، إنَّ تركيبَ الرَّقمِ القياسيِّ للأسعارِ، واستخدامَهُ، وتفسيرَهُ، تنطوي جميعًا على كثيرٍ من المشكلاتِ والاختياراتِ المنهجيَّةِ. وهذا ينطبقُ ليس فقط على قياسِ الإنتاجِ الحقيقيِّ أو الرَّقمِ القياسيِّ المُستخدَمِ لاشتقاقِ حساباتِ الدَّخلِ القوميِّ الحقيقيِّ، إنّما يشملُ أيضًا أنواعَ الأرقامِ القياسيَّةِ الباقيةِ.

فعلى سبيلِ المثالِ، تُستخدَمُ الأرقامُ القياسيَّةُ للمستهلكينَ على نطاقٍ واسعٍ لقياسِ تغيُّرِ تكاليفِ المعيشةِ، وتُدرَجُ ضمنَ بنودِ عقودِ الإيجارِ بهدفِ تعويضِ العمَّالِ عن تغيُّراتِ القوَّةِ الشِّرائيَّةِ لما يتقاضَونَهُ من الليراتِ.

كما تُستخدَمُ لقياسِ معدَّلِ الأسعارِ التي يبيعُ بها الفلَّاحونَ منتجاتِهم، وتلكَ التي يشترونَ بها احتياجاتِهم، وتُوظَّفُ هذهِ الأرقامُ لتكوينِ مؤشِّراتٍ تعامليَّةٍ تُساعدُ الحكومةَ في تثبيتِ أسعارِ المنتجاتِ الزراعيَّةِ.، وينطبقُ ذلكَ أيضًا على الأرقامِ القياسيَّةِ المختلفةِ لأسعارِ الجملةِ.

وبسببِ تعدُّدِ الخياراتِ المُتاحةِ أمامَ واضعي الأرقامِ القياسيَّةِ، فإنَّهُ حتى أكثرَهم موضوعيَّةً وخبرةً قد يُنتِجُ نتائجَ مُتباينةً. وقد تُترَكُ الطُّرُقُ مفتوحةً أمامَ أشخاصٍ غيرِ مُدركينَ لأهمِّيَّةِ الموضوعِ، ممَّا يُتيحُ لهم التَّلاعُبَ بالأرقامِ القياسيَّةِ بما يُناسبُ مصالحَهم.

سادسًا: إنتاجيّةُ التّعليمِ

١- مفهومُ الإنتاجيةِ في التّعليم

إنَّ الإنتاجَ والإنتاجيةَ مفاهيمُ اقتصاديّةٌ، وقد استُخدمتْ في حساباتِها الرياضياتُ وأساليبُها، وعُرِفتْ بأنّها النسبةُ بين كميةِ المنتجاتِ وكميةِ عواملِ إنتاجِها.

وعندَ نقلِ هذه المفاهيمِ إلى التربيةِ، يُثارُ السؤالُ: هل يمكنُ استخدامُ هذه المفاهيمِ وأساليبِ دراستِها وحساباتِها في التعليمِ؟ يُقالُ إنّ التعليمَ من طبيعةٍ أخرى، ولكنهُ يبقى عمليةً إنتاجيّةً، مدخلاتُه وعملياتُه عواملُ إنتاجٍ، ومخرجاتُه منتجاتٌ، وهذه المدخلاتُ والعملياتُ تُشبهُ مدخلاتِ وعملياتِ الإنتاجِ الاقتصاديّ.

ففي كلا النوعينِ من الإنتاجِ، ثمّةَ رأسُ المالِ، والعاملونَ، وأدواتُ العملِ، والعملُ التربويُّ أو الاقتصاديُّ، والاختلافُ الرئيسُ بين النوعينِ هو طبيعةُ موضوعِ الإنتاجِ ومخرجاتِه؛ فالموضوعُ في التربيةِ إنسانٌ، وفي الاقتصادِ شيءٌ، والمخرجاتُ في التربيةِ معارفُ ومهاراتٌ وصفاتٌ نفسيّةٌ، في حين المخرجاتُ في الاقتصادِ سلعٌ ماديّةٌ.

لكنَّ مخرجاتِ التربيةِ تُؤثّرُ في الدخلِ الفرديّ، في الحصولِ عليهِ وفي مستواهُ، كما تُسهمُ في الإنتاجِ الاقتصاديّ أو في غيرِه من الأعمالِ والخدماتِ الاجتماعيّةِ، فهي إذًا ذاتُ قيمةٍ اقتصاديّةٍ.

إنَّ نقاطَ التشابهِ بين الإنتاجِ التعليميّ والإنتاجِ الاقتصاديّ تسمحُ باستخدامِ مفاهيمِ الإنتاجيةِ الاقتصاديّةِ وطرائقِ قياسِها وحسابِها في الإنتاجِ التربويّ. وهكذا تكونُ إنتاجيةُ التعليمِ هي معدلَ إنتاجِ الوحدةِ الواحدةِ من المدخلاتِ، أي مقدارُ

المخرجاتِ الذي تُنتجهُ الوحدةُ الواحدةُ من المدخلاتِ، فهي إذًا نسبةٌ بين المخرجاتِ والمدخلاتِ: إنتاجيةُ التعليمِ = مقدارُ المخرجاتِ ÷ مقدارُ المدخلاتِ.

ولما كانتْ هذه النسبةُ رياضيّةً وتحتاجُ إلى حسابِ المدخلاتِ والمخرجاتِ بلغةِ الأرقامِ، فإنّنا نستخدمُ الطرائقَ القياسيّةَ التي تُعطينا نتائجَ رقميّةً؛ كأنْ نَحسبَ المدخلاتِ من مشروعٍ تعليميٍّ بكمّياتِ الأموالِ التي أُنفِقتْ على المدخلاتِ؛ كثمنِ البناءِ، وأجورِ المعلمينَ، وغيرها من تكاليفِ التعليمِ.

أمّا المخرجاتُ، فينبغي في حسابِها التمييزُ بين المخرجاتِ المباشرةِ وغيرِ المباشرةِ؛ فالمخرجاتُ المباشرةُ تشيرُ إلى مستوى المهاراتِ المكتسبةِ، أو مستوى التحصيلِ، أو مستوى القدراتِ اللغويّةِ أو الرياضيّةِ. وتُحدّدُ المستوياتُ المذكورةُ عادةً بالنسبةِ المئويّةِ أو الأرقامِ المطلقةِ أو المتوسطاتِ الحسابيّةِ، ما يُسهّلُ حلَّ مشكلةِ الصياغةِ الكميّةِ، ويصحُّ بإجراءِ المعالجاتِ الرياضيّةِ.

ويمكنُ حسابُ إنتاجيةِ الأنظمةِ التعليميّةِ من المخرجاتِ غيرِ المباشرةِ، أو ما يُسمّى بالعائداتِ؛ كالدخلِ الفرديّ أو القوميّ، أو منتجاتِ معملٍ صناعيٍّ في علاقتِها بمدخلاتِ التعليمِ؛ ففي هذه الحالةِ، نَفترضُ أنّ التعليمَ يُؤلّفُ أحدَ عواملِ إنتاجِ الدخلِ الفرديّ أو القوميّ أو منتجاتِ المصنعِ، ونحسبُ النسبةَ المئويّةَ بين أحدِ المخرجاتِ المذكورةِ وبين المبلغِ الذي أُنفِقَ على تعليمِ العاملينَ في المصنعِ، أو غيرِ ذلكَ من المخرجاتِ الاقتصادية (رحمة، ٢٠٠٧).

وفي سياقِ طرحِ مفهومِ الإنتاجيّةِ في التّعليمِ، ظهرَ ما يُسمى بالإنتاجيّةِ العلميّةِ؛ هيَ عمليةُ توظيفِ الوقتِ والتحكّمِ بدرجةِ التمكّنِ والإبداعِ، وتَتأثّرُ بالفروقِ الفرديّةِ إلى حدٍّ كبيرٍ، وهي ظاهرةٌ معقّدةٌ ومركّبةٌ، تَنطوي على العديدِ من المكوّناتِ المتداخلةِ؛ كالإبداعيّةِ والجودةِ والانتماءِ الأكاديميّ وبيئةِ العملِ (ضليمي، ٢٠٠٧) (محمد، ٢٠٠٤).

٢- أشكالُ إنتاجيّةِ التّعليمِ

٢-١- الإنتاجيّةُ الكلّيةُ: الإنتاجيةُ الكليّةُ لمدخلاتِ التعليمِ أو لأحدِها هي مجموعُ الإضافاتِ في المخرجاتِ التي تنتجُ من زيادةِ كميّةِ المدخلاتِ أو تحسينِ نوعيّتِها، أو زيادةِ إحدى تلكَ المدخلاتِ. فإذا زدنا عددَ المعلّمينَ والنفقاتِ وغيرها، أو حسّنّا نوعيّةَ هذه المدخلاتِ، نحصلُ على مخرجاتٍ أفضلَ، ويزيدُ على ذلكَ تحسّنٌ في نوعيّةِ المخرجاتِ (كفاءةٌ أعلى) أو في كمّها (زيادةُ عددِ الناجحينَ) تُسمّى الإنتاجيةَ الكليّةَ، وتُؤشّرُ على الفائدةِ التي حَصلتْ من تحسينِ المدخلاتِ.

وتزدادُ دلالةُ الإنتاجيةِ الكليّةِ وضوحًا وفائدةً عندما نَحسبُها بالنسبةِ إلى كلِّ مدخلٍ تربويٍّ على حدة، كأنْ نزيدَ عددَ المعلّمينَ بالنسبةِ إلى عددِ التلاميذِ، ونرى المردودَ في إنتاجيةِ هذه الزيادةِ، أو نزيدَ الوسائلَ التعليميّةَ، ونُلاحظَ تأثيرَها في زيادةِ الإنتاجيةِ الكليّةِ.

فهذه الإجراءاتُ والحساباتُ تُساعدُ في تقويمِ فاعليّةِ خصائصِ مدخلاتِ التعليمِ، وفي التوجّهِ لاستخدامِ العواملِ الأكثرِ فاعليّةً في تحسينِ إنتاجيةِ التربيةِ، والتوقّفِ عن متابعةِ الإنفاقِ والتوسّعِ والتحسينِ في إحدى المدخلاتِ إذا كانتْ قليلةَ الإنتاجيةِ، أو كانتْ تلكَ الزياداتُ فيها لا تُؤدّي إلى زيادةِ إنتاجيتِها.

٢-٢- الإنتاجيّةُ المتوسّطةُ: الإنتاجيةُ المتوسطةُ لمدخلاتِ التعليمِ أو لأحدِها؛ هي متوسطُ إسهامِ الوحدةِ الواحدةِ من مجموعِ المدخلاتِ أو من أحدِها في الإنتاجِ الكليّ. ونحصلُ على الإنتاجيةِ المتوسطةِ بقسمةِ الناتجِ الكليّ على مجموعِ عددِ الوحداتِ المستخدمةِ من المدخلاتِ أو من أحدِها:

الإنتاجيةُ المتوسطةُ = مجموعُ المخرجاتِ ÷ مجموعُ وحداتِ المدخلاتِ.

وتُستخدمُ في دراسةِ العلاقةِ بين المتغيراتِ من مدخلاتِ التعليمِ أو المتغيراتِ من مخرجاتِه، وفي دراسةِ تطوّرِ هذه العلاقةِ حين نُغيّرُ في كمّ المدخلاتِ أو في جودتِها أو في أحدِ المدخلاتِ.

وتُستخدمُ أيضًا في مقارنةِ إنتاجيةِ الأنظمةِ التعليميةِ المختلفةِ، وتُساعدُ الجداولُ والرسومُ البيانيةُ في توضيحِ تطوّرِ الإنتاجيةِ المتوسطةِ ومعرفةِ المستوى من المدخلاتِ الذي وصلنا إليه لتحقيقِ أعلى إنتاجيةٍ.

٢-٣- **الإنتاجيّةُ الحدّيةُ:** هي الزيادةُ في المخرجاتِ التي تَنتجُ من زيادةِ وحدةٍ واحدةٍ من مدخلاتِ التعليمِ أو من أحدِها، كزيادةِ ساعةِ تدريسٍ واحدةٍ في الأسبوعِ على الساعاتِ المخصصةِ لتدريسِ الفيزياءِ، وحسابِ مقدارِها وارتفاعِ متوسطِ تحصيلِ الطلبةِ نتيجةً لزيادةِ الساعةِ. فالزيادةُ الحاصلةُ في مستوى التحصيلِ تُسمّى الإنتاجيةَ الحديةَ، وتُحسبُ هذه الزيادةُ بطرحِ مستوى المخرجاتِ السابقِ من المستوى الجديدِ.

الإنتاجيةُ الحديةُ = المخرجاتُ بعدَ إضافةِ وحدةٍ واحدةٍ – المخرجاتُ قبلَ إضافةِ الوحدةِ.

كأنْ يكونَ متوسطُ درجاتِ تحصيلِ الطلابِ في الفيزياءِ 60، ثم يُصبحَ بعدَ زيادةِ ساعاتِ تدريسِهم ساعةً واحدةً 65درجةً، فالإنتاجيةُ الحديةُ للحصةِ الدراسيةِ المضافةِ تُساوي 65– 60، أيْ تُساوي خمسَ درجاتٍ.

وفائدةُ الإنتاجيةِ الحديةِ تكمنُ في تقديرِ قيمةِ التّغييراتِ الطفيفةِ في مدخلاتِ التعليمِ، وهو ما تحتاجُ إليه أنظمةُ التعليمِ في حالةِ نقصِ الموارِدِ المتاحةِ وصعوبةِ زيادتِها إلى حدٍّ كبيرٍ، ممّا يتطلّبُ معرفةَ مردودِ إدخالِ زياداتٍ طفيفةٍ على المدخلاتِ.

كذلكَ تُفيدُ الإنتاجيةُ الحديةُ في معرفةِ الحدِّ الذي تقفُ عندَه زيادةُ الإنتاجيةِ، ثم الحدِّ الذي تُعطي فيه زيادةُ المدخلِ نتائجَ سلبيّةً، ويكونُ التحديدُ دقيقًا طالما أنّها تحسبُ إنتاجيةَ الوحدةِ الواحدةِ، ما يُنبهُ مطوّري التعليمِ إلى التوقفِ عن الاستمرارِ في زيادةِ المدخلاتِ أو تحسينِها.

ومن جهةٍ ثالثةٍ، تُبيّنُ الإنتاجيةُ الحديةُ المقدارَ اللازمَ من الزيادةِ أو التحسينِ في المدخلاتِ حتى نحصلَ على الحدِّ الأدنى من التحسينِ في المخرجات؛ فإذا زدنا في مدخلاتِ التعليمِ أو حسّنّا نوعيتَها دونَ أن نلمسَ زيادةً في الإنتاجيةِ، كان معنى ذلكَ أنّ الوحداتِ المضافةَ أو التحسيناتِ النوعيّةَ غيرُ كافيةٍ لتحسينِ المخرجِ، ممّا يستدعي زيادةَ وحدةٍ أخرى أو أكثرَ، أو إدخالَ تحسيناتٍ أخرى إلى أنْ ينتجَ تحسّنٌ في المُخرَجِ (رحمة، ٢٠٠٧).

سابعًا: القيمةُ المضافةُ في التّعليم

لقدْ أثبتَ النظامُ الاقتصاديُّ والعملُ الإضافيُّ تأثيرَ التعليمِ في نموِّ الإنتاجيةِ، وتتجلى أهميةُ التعليمِ في كونِه هو القيمةُ المستمدةُ من تحسينِ المعرفةِ لتعزيزِ النموِّ الاقتصاديّ؛ إذْ ينطوي التعليمُ على عمليةٍ رسميةٍ أو غيرِ رسميةٍ لتعليمِ الناسِ وإيداعِ ثروةٍ من المعرفةِ داخلَهم. وعندما يذهبُ شخصٌ ما إلى مؤسسةٍ ما للتدريبِ يحتاجُ إلى سلسلةٍ من التدريباتِ والاختباراتِ وأشكالٍ أخرى من التعاليمِ العمليةِ والنظريةِ التي تهدفُ إلى تحسينِ المعرفةِ للأفرادِ، ما يساعدُ في تطويرِ الاقتصادِ من خلالِ تطبيقِ المعرفةِ المكتسبةِ من التدريبِ على المشاريعِ المختلفةِ التي ستؤدي بدورِها إلى مكاسبَ اقتصاديةٍ.

كذلكَ تظهرُ أهميةُ الارتباطِ بين التنميةِ الاقتصاديةِ والتعليمِ من خلالِ قدرةِ الأعضاءِ في المجتمعِ المتعلمِ على استخدامِ معارفِهم وخبراتِهم؛ لاكتشافِ فرصٍ جديدةٍ لتكوينِ الثروةِ وتجميعِها. وقدْ لا يتمكنُ معظمُ الناسِ في دولِ العالمِ الثالثِ

من تطويرِ نماذجَ من شأنِها مساعدتُهم على استخدامِ مواردِهم بشكلٍ فعالٍ بطريقةٍ مفيدةٍ بسببِ انخفاضِ نسبةِ التعليمِ والمتعلمينَ بعكسِ النسبةِ المئويةِ للمتعلمينَ في البلدانِ المتقدمةِ والتي تتميزُ بارتفاعٍ هائلٍ في نسبةِ التعليمِ.

وترتبطُ التنميةُ الاقتصاديةُ والتعليمُ بالطريقةِ التي يؤدي بها التعليمُ إلى قدرةِ الأفرادِ على خلقِ فرصٍ للتنميةِ الاقتصاديةِ، فقدْ يكونُ الفردُ المتعلمُ قادرًا على تطبيقِ المعرفةِ المكتسبةِ من خلالِ التعليمِ لتطويرِ عناصرَ مثلَ المنتجاتِ التي تعملُ بالطاقةِ الشمسيةِ بالإضافةِ إلى المعداتِ والآلاتِ الأخرى، ويمكنُ لهذه المنتجاتِ زيادةَ الطلبِ على السلعِ المنتجةِ محليًا وكذلكَ تعزيزَ الناتجِ المحليِّ الإجماليَّ لهذه البلدانِ (العشيباتُ، ٢٠٢٢) (دويكاتَ، ٢٠٠٧).

ثامنًا: الهدرُ التربويّ والتنميةُ الاقتصاديّةُ

إنَّ دراسةَ الهدرِ التربويِّ والتعليميِّ تُشكّلُ مدخلًا أساسيًّا لفهمِ مدى كفاءةِ استخدامِ الموارِدِ التعليميّةِ، وتحديدِ أوجهِ القصورِ في المدخلاتِ والعمليّاتِ والمخرجاتِ التعليميّةِ؛ ما يُسهمُ في تحسينِ جودةِ التعليمِ، وزيادةِ عائدِه التنمويّ، وتحقيقِ التوازنِ بين الإنفاقِ التعليميِّ والعائدِ الاقتصاديِّ؛ فكلُّ تقليصٍ للهدرِ يُمثّلُ خطوةً نحوَ رفعِ الإنتاجيّةِ التربويّةِ، وتعزيزِ إسهامِ التعليمِ في التنميةِ الاقتصاديةِ المستدامةِ.

١- مفهومُ الهدرِ التربويّ

منَ المعلومِ أنَّ النظامَ التعليميّ يتألفُ من مدخلاتٍ مستمدة من المجتمعِ؛ كالطلبةِ والمعلمين والإدارةِ ونُظم القبولِ والأهدافِ والمبنى والتجهيزات والإنفاق وغيرها، وتتمّ بين هذه المدخلات عملياتُ التعليمِ والتعلمِ وصولاً إلى المخرجات؛ وهي الأهداف التي ينبغي تحقيقُها. وينبغي استخدامُ المدخلات أفضلَ استخدامٍ ممكنٍ في سبيلِ تحقيقِ تلكَ الأهدافِ، لكنَّ هذا المستوى منَ الاستخدامِ الأمثلِ نادرًا ما يتحقّقُ، فقد يقعُ الخللُ أو القصورُ

أو سوءُ التشغيلِ في أيٍّ من مدخلاتِ النظامِ وعمليّاتِه، ما يُؤدّي إلى انخفاضِ إنتاجيّتِها، وبالتالي انخفاضِ إنتاجيّةِ النظامِ ككلٍّ، وإلى انخفاضِ كفايتِه الداخليّةِ والخارجيّةِ.

ولا نقصد هنا الهدرَ الذي يعني سوءَ استخدامِ الموارِدِ الماليّةِ فقط، بل الخللُ أو سوءُ التشغيلِ أو الاستخدامُ للموارِدِ البشريّةِ والماديّةِ وهو بهذا المعنى أوسعُ منَ الهدر المالي.

وهناك جوانبُ أخرى للهدر؛ فالمبالغةُ في توفيرِ الموارِدِ البشريّةِ أو الماديّةِ أو الماليّةِ إلى الحدِّ الذي لا تَعودُ الإضافاتُ المقدّمةُ منها تُقدّمُ أيَّ إنتاجيّةٍ إضافيّةٍ يُعدُّ هدرًا، والتقصيرُ في الموارِدِ بحيثُ تَقلُّ عنَ الحدِّ الأدنى الذي يَلزمُ لتشغيلِ النظامِ بصورةٍ منتجةٍ يُعدُّ هدرًا، لأنَّه يُؤدّي إلى خفضِ الإنتاجيّةِ والكفايةِ.

وبما أنّ بعضَ مدخلاتِ النظامِ التعليميّ وعمليّاتِه كالأهدافِ والمناهجِ وطرائقِ التدريسِ ذاتُ طابعٍ كيفيٍّ، كان من الصعبِ تحديدُ الهدرِ بالأرقامِ، لذا اهتم الباحثونَ بدراسةِ الظواهرِ التي تَقبلُ القياسَ والحسابَ وتَدُلُّ على الهدرِ، ومن أبرزِ هذه الظواهرِ: الرسوبُ، والتسرّبُ، وانخفاضُ مستوى التحصيلِ، وسوءُ توزيعِ الإنفاقِ على مدخلاتِ النظامِ التعليميّ، وسوءُ استخدامِها في الحصولِ على أفضلِ مردودٍ ممكنٍ.

وقد أصبحَ من الواضح أنّ الهدرِ في التعليمِ العالي أمر خطير؛ إذْ يُفقدُ التعليمَ مواردَ كثيرةً دونَ جدوى، ويزيدُ الحاجةَ إلى مواردَ أخرى بديلةٍ يَصعبُ توفيرُها، ما يُؤثّرُ بشكل سلبي في تطوّر التعليمِ العالي، ويؤدي إلى انخفاض الجودةِ والإنتاجيّة والعائد من التّعليم؛ فقد ازدادتْ أنواعُ التّعليمِ العالي وفروعُه واختصاصاتُه بسبب ازديادِ الطلبِ الفرديّ والاجتماعيّ على التعليمِ، وازدادتْ حاجاتُه منَ الموارِدِ والبشريّةِ والاقتصادية، وكان من الصعب تلبيةِ هذه الحاجاتِ بالكميّاتِ اللازمةِ والنوعيّاتِ المناسبةِ.

٢- جوانبُ من الهدرِ في التّعليمِ

توجدُ مؤشّراتٌ كثيرةٌ على وجودِ الهدرِ في العديدِ منَ المؤسّساتِ التعليميّةِ، وفي مختلفِ الدولِ. وسنذكرُ عددًا من هذه المؤشّراتِ، فنبينُ مكانَها ومظهرَها في مدخلاتِ النظامِ التعليميّ وعمليّاتِه ومخرجاتِه، ونُنوّهُ بسبلِ الوقايةِ منها وسبلِ معالجتِها، وفيما يأتي أكثرُها شيوعًا:

٢-١- من حيثُ البيئةُ الماديّةُ:

تتألف البيئةُ التّعليميّةُ الماديةُ من الأبنيةِ، والقاعاتِ التدريسية، والقاعاتِ التخصصيةِ، والمدرجاتِ، والمسارحِ، والمخابرِ، والمعاملِ، والمشافي، والمزارعِ، والمراسمِ، والمكتباتِ، وسائرِ ما يوجدُ في كلٍّ منها؛ منْ تجهيزاتٍ وأدواتٍ، بالإضافة إلى الموقعِ العام للمبنى الذي يشمل الحدائق ومقاعد الجلوس ومواقف السيارات ومنحدرات لتسهيل حركة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تتضمن مكاتب أعضاء الهيئة التعليمية والإداريين.

ولا بد من ذكر الخدمات التي تشمل لوحات الدلالة، لوحات الإعلان، مركز للخدمات الطلابية، مقصف للطلاب، أجهزة إطفاء الحريق، شبكة إنذار عن الحريق، المصاعد، بوفيه للأساتذة، مولدات كهرباء، والملجأ، وبما أن الأبنيةَ ومحتوياتها تأخذ النصيب الأكبر من الموازنة الإستثمارية فإن الهدر فيها يكون أكبر وذلك لضخامة قيمتها.

وللهدرِ في البيئة التعليمية المادية جوانبُ عديدة، نذكر منها:

- عدم التوافق بين المساحة المخصصة للطالب وعدد الطلاب بحسب المعايير العالمية في الموقع العام والقاعات التدريسية والمخابر والمكتبة والمرافق وغيرها.
- ارتفاعُ نسبةُ عددِ الطلبةِ إلى المدرّسِ الواحدِ عن الحدودِ المعياريّةِ ما يَجعلُ عدد الطلاب كبيرًا، ويَحولُ دونَ قيامِ المدرّسِ بالأداءِ المطلوب.
- عدم توفيرُ الوسائلِ التعليمية اللازمة للعملية التعليميُّة، والتي يتناسب عددها مع عدد الطلاب.

- سوءُ استخدامِ الوسائلِ التعليمية، ممّا يُفقدُ العملَ التعليميَّ بعضَ مواردِه المنتجةِ، ويُؤثّرُ في إنتاجيتِه ويُخفضُها، بالإضافة إلى عدم إجراء الصيانة الدورية لها، أو إصلاحها المستمر بقيمة عالية مما يجعل استبدالها بوسائل جديدة الخيار الأفضل.

ويُمكنُ تلافي هذه الثغرات من خلال:

- الاستفادة من المعايير العالمية والمعايير العربية بما يتعلق بالبيئة التعليمية المادية من حيث المساحات المخصصة لكل من للهيئة التعليمية والهيئة الإدارية والطلاب، والتجهيزات اللازمة للبحث العلمي، ولمكاتب أعضاء الهيئة التعليمية والإداريين، ويمكن الاستفادة من معيار جودة البيئة التعليمية المادية الجامعية المقترح والوارد في فصل الجودة.
- توفيرُ الوسائلُ التعليمية بالكمِّ والنوعِ المناسبينِ لحاجاتِ التعليمِ، وبما ينسجم مع التطور التكنولوجي، من حواسيب وبرامج متطورة، وعدها أمرًا أساسيًّا في عواملِ إنتاجِ العمليةِ التربويةِ.
- وضعُ الضوابطِ والمعاييرِ والأنظمةِ والبرامجِ التي تَكفلُ سلامةَ القيامِ بأعمالِ توفيرِ الوسائلِ واستخدامِها دونَ هدرٍ، أي تحقيق الجودة في توفيرها واستخدامها وصيانتها.

٢-٢- من حيثُ إعدادُ الطالبِ

يُعدّ الطالبُ من أهم مدخلات النظام التعليمي لأنه غاية النظام التعليمي ولكن بشكلٍ أفضلَ، وهو محورُ عملياتِ التعليم والتعلم وموضعُ تحقيق أهدافِها ومخرجاتها، وله دور كبيرٌ في الهدرِ، فعند التوافق بين ميولِ الطالب وقدراته وبين الاختصاص الذي يدرسه يكونُ تحصيلُهُ العلميّ أفضلَ، فهو عاملٌ منتجٌ في النظامِ التعليميّ، تَزدادُ إنتاجيتُه أو تَتناقصُ بحسبِ سلامةِ مشاركتِه في الفعاليّاتِ الدراسيّةِ، وبحسبِ طرائقِه في الدراسةِ الذاتيّةِ، وبحسبِ مدى الجهودِ التي يَبذلُها في ذلكَ. حيث أنَّ نُظُمَ الدراسةِ في

الجامعاتِ تُتيحُ للطالبِ مشاركةً واسعةً في العمليّةِ التعليميّةِ، عن طريقِ الحلقاتِ الدراسيّةِ أو حلقاتِ البحثِ، وورشِ العملِ، وإجراءِ التجاربِ المخبريّةِ، والتدريبِ العمليّ، وعن طريقِ الدراسةِ الذاتيّةِ في الكتبِ والمراجعِ الورقية والالكترونية.

وإن تقصيرَ الطالبِ بالقيامِ بهذه المهامّ بالمستوى المطلوبِ، وسوءُ استعمالِ المكتبةِ والمخبرِ وسواها من أدواتِ المعرفةِ ومصادرِها، وإغفالُ تنظيمِ الوقتِ، وإعطاءُ الدراسةِ منه النصيبَ الأوفرَ، يؤدي إلى الهدر، وهذه الأمورُ جميعُها بحاجةٍ إلى معالجةٍ عن طريقِ التوجيهِ الدراسيّ التربويّ للطلبةِ، وعن طريقِ تنظيمِ الحياةِ الدراسيّةِ في الجامعاتِ، بحيثُ يُشدُّ الطلبةُ إلى القيامِ بواجباتِهم الدراسيّةِ على نحوٍ أفضلَ، ويُحسِّنونَ استخدامَ قدراتِهم وأوقاتِهم فيها، وأن يحاول الطلبة الاستفادة من الانترنت بالاطلاع على الكتب والمراجع الالكترونية.

٢-٣- من حيثُ العاملونَ

يُقسم العاملون في المؤسساتِ التعليميةِ إلى قسمين، أعضاءِ الهيئةِ التعليمية، والإداريين؛ فأعضاءُ الهيئةِ التعليميةِ (أعضاءُ الهيئةِ التدريسية، أعضاءُ الهيئة الفنية، المعيدونَ) يَقومونَ بالتدريسِ، والتأليفِ، والإشرافِ على الأبحاثِ العلميّةِ، وغيرها. وقد يَقعُ الهدرُ من خلالِ ممارستِهم لهذه الأعمالِ عندما لا يُؤدّونَها بالشكل الأمثل، ويَدخلُ في هذا الهدرِ عواملُ عديدةٌ، منها عدمُ استخدامِهم للوسائلِ التعليميّةِ، قصورُ طرائقِهم في التدريسِ وتوجيهِ الطلبةِ، والتهاونُ في القيامِ بالبحوثِ العلميّةِ والخدماتِ الاجتماعيّةِ، والإشرافُ عليها، وتنميةُ مهاراتِ الطلبةِ العُليا.

وانشغالُ أعضاءِ الهيئةِ التعليمية بأعمالٍ مكتبيّةٍ تَستهلكُ أوقاتَهم وتُقلّلُ انتاجهم العلميَّ والتعليميَّ والبحثيَّ. بالإضافة إلى عدمِ توافرِ المدرّسينَ المختصّينَ ذوي الكفاءةِ، ففي الكثيرِ منَ الجامعاتِ لا يَتوافرُ لكلِّ اختصاصٍ دقيقٍ المدرّسُ المؤهّلُ المختصُّ، ما يَستدعي تكليفَ المحاضرينَ غيرِ

الاختصاصيّينَ بالتدريسِ، أو تكليفَ المدرّسِ بتدريسِ مقرّراتٍ لا تَدخلُ في اختصاصِه، فالأداء التدريسي والتربوي يؤثر إيجاباً أو سلباً في مستوى تحصيل الطلبة واكتسابهم المعارف والخبرات ومهارات الحياةِ والعمل.

إلى جانبِ عدمِ توفّرِ الظروفِ والشروطِ الماديّةِ والمعنويّةِ الملائمةِ، كالرواتبِ، والمكاتبِ المناسبةِ، والخدماتِ الجامعيّةِ، والوسائلِ التعليميّةِ، والمخابرِ، والبيئةِ العلميّةِ والاجتماعيّةِ الراقيةِ، الأمرُ الذي يَحدُّ من إقبالِ المدرّسينَ على ممارسةِ أعمالِهم.

ويمكن تجاوزُ هذه الثغراتِ من خلالِ التقييمِ المستمرّ لأداء أعضاء الهيئة التعليمية والإداريين، وتأمينِ البيئة المناسبة للقيام بالأبحاثِ العلميّة، وزيادة رواتبهم، وتخصيص إداريينَ للقيامِ بالأعمالِ الإداريّة التي تشغلُ أعضاءُ الهيئة التعليميةِ عن مهامهمِ العلميّة.

٢-٤- من حيثُ الإدارةُ

من مسؤولياتِ الإدارة في مؤسسات التعليم العالي التعليمية أنْ تَقومَ بمهمّاتِ الإداراتِ التربويّةِ المركزيّةِ، وذلكَ بسببِ استقلال هذه المؤسسات. ومن هذه المهمّاتِ: التخطيطُ، والتنفيذُ، والتشريعُ، والتسييرُ، والمحاسبةُ، والمتابعةُ، والبحثُ، والتقويمُ. وحينَ لا تَقومُ تلك الإداراتُ بهذه المهمّاتِ بالمستوى المطلوبِ، أو تَقتصرُ على بعضِ المهمّاتِ وتُهملُ الأخرى، فإنَّ أداءَها يُؤثّرُ في إنتاجيّةِ المؤسسة التعليمية ويُشكّلُ هدرًا.

تُبالغُ بعضُ الجامعاتِ في توسيعِ هياكلِ إدارتِها وفي عددِ موظّفيها، وبذلكَ تُهدرُ بعضَ الموارِدِ الماليّةِ، الأمرُ الذي يُكلّفُ عددًا أكبرَ من الموظّفينَ ومن ساعاتِ العملِ؛ فتظهرُ البطالةُ المقنعةُ ويكون عددُ الموظفينَ أكبرَ من العددِ اللازم لإنجاز العملِ ويُشكّلُ هدرًا ماليًّا وبشريًّا.

ويمكنُ التغلّبُ على هذه الثغرات من خلالِ قيامِ الإداراتِ بوظائفِها بطريقةٍ مناسبةٍ بحسبِ الأهدافِ المرسومةِ، وأن تواكب التطور العلمي والتكنولوجي بتطويرِ أساليبِ العملِ باستخدامِ الحاسوبِ وغيره منَ التقنيّاتِ.

٢-٥- من حيثُ الأهدافُ

للنظامِ التعليميّ في الجامعاتِ والمعاهدِ أهدافٌ نجدها في اللوائح الداخلية، وتَتكرّرُ في أكثرِها الأهدافُ الأكاديمية، والبحثُ العلميّ، وخدمةُ المجتمعِ. وتبدو هذه النُصوصُ العامّةُ معقولةً وكافيةً كأهدافٍ عامّةٍ للجامعةِ، لكنها لا تَعودُ كافيةً وضابطةً للهدرِ عندما تُوضَعُ ذاتُها أو بصُوَرٍ متشابهةٍ أهدافًا للفروعِ والاختصاصاتِ.

إذ إنّ أهدافَ الفرعِ أو الاختصاصِ تُصبحُ قليلةَ الجدوى في تنظيمِ مدخلاتِ النظامِ التعليميّ بحسبِ الأهدافِ المرسومةِ، وذلك حينَ لا تُحدّدُ النتائجَ المطلوبةَ والمتوخّاةَ منَ الدراسةِ والتدريبِ في الفرعِ والاختصاصِ المُعيّن؛ كالأهداف الكمية التي تتمثل في أعدادِ الخريجين، والأهداف النوعية كالمعارفِ والقيمِ والاتجاهاتِ وغيرها من القدراتِ النفسيّة والجسديّة التي ينبغي أنْ يكتسبَها الخريجُ في اختصاصٍ معين.

فنجد أنّ العمليةَ التعليميةَ تتقدمُ ظاهريّاً بحسب الأهداف العامة، أما بالنسبة إلى المضمون دونَ أهدافٍ خاصةٍ دقيقةٍ يحدثُ الهدر. وللتغلّبِ على ثغراتِ الأهدافِ، يجبُ أن تستمدّ هذه الأهدافُ التفصيليةُ من حاجاتِ المجتمعِ التعليميةِ بشكلٍ دقيقٍ، وجعلِها أهدافًا تُحدّدُ المخرجاتِ اللازمةَ للمجتمع، استنادًا إلى تحديدِ الأعمالِ التي يُعدُّ الفرعُ الاختصاصيُّ طلابَه للعملِ فيها، وبيانِ أنواعِ المعارفِ والمهاراتِ التي ينبغي تَعلّمُها لمزاولةِ تلكَ الأعمالِ بشكل يخدم المجتمع بالكفاية المطلوبة.

٢-٦- من حيثُ البنى

بنى التعليم هي الأشكالُ والمراحلُ التي يتخذها النظامُ التّعليمي، فهناك التعليم النظامي وغير النظامي، التعليم المفتوح، والتعليم الافتراضي، وهناك المدرسة التقليدية والمدرسة الشاملة والمدرسة البولتكنيكية، كما يوجد أيضًا النظامُ السنويّ والنظام الفصليّ ونظامُ الساعات المعتمدة، ولكلّ منها

خصائصِهُ ومتطلباته ومخرجاتهُ، ويمكن اختيارُ الشكلِ المناسبِ من هذه الأشكالِ وفقاً لحاجة المجتمع من المخرجات التّعليمية.

وبعضُ الجامعاتِ والمعاهدِ يقتصرُ التعليمِ فيها على التعليمِ النظاميّ، وهو تعليمٌ أكثرُ كلفةً من أشكالِ التعليمِ غيرِ التقليديّةِ، كالتعليمِ الافتراضيّ، والتعليمِ المفتوحِ، والتعليمِ عن بُعدٍ أو بالمراسلةِ، وذلكَ لأنَّ التعليمَ النظاميَّ يَتطلّبُ الأبنيةَ والتجهيزاتِ، وأعضاءَ أكثرَ منَ الهيئةِ التدريسيّةِ، ويَتطلّبُ مواظبةَ الطلبةِ على حضورِ الدروسِ وتفرّغَهم للدراسةِ.

وإنَّ التوسّعَ في التعليمِ العالي، وارتفاعَ تكاليفِه، والطلبَ المُتزايدَ عليه، يستدعي التوسعَ في التعليمِ المفتوحِ والافتراضي، وافتتاحَ فروعٍ واختصاصاتٍ جديدةٍ بحسبِ حاجاتِ المجتمع.

ولابدّ من البحثِ في المدّةِ الدراسيةِ ضمنَ كلّ اختصاصٍ، وإمكانيّةِ اختصارِها سنةً أو أكثرَ، وتوفيرِ الكثيرِ منَ النفقاتِ والمواردِ الماليّةِ والبشريّةِ، والأخذِ بنظامِ الساعاتِ المُعتمدةِ الذي يُحقّقُ الوفوراتِ بصورةٍ أفضلَ ممّا تُحقّقُه نُظُمُ الدراسةِ السنويّةِ والفصليّةِ.

ويمكن أيضاً إيقافُ التدريسِ في اختصاصاتٍ لم يَعدِ المجتمعُ بحاجةٍ إلى الخريجينَ فيها مدّةً منَ الزمنِ، أو إغلاقُها، وإحداثُ اختصاصاتٍ جديدة تنسجمُ مع التطوّر العلميّ وبحسب حاجاتِ المجتمعِ التي تتطورُ بشكلٍ مستمرّ.

٢-٧- من حيثُ نظمُ القبولِ

هي شروط وإجراءات قبول الطلبة للالتحاق بالتعليم، وتختلفُ سياساتُ القبولِ في التعليمِ العالي منْ بلدٍ إلى آخرَ، فهناكَ النظامُ الانتقائيُّ الذي يتشددُ في قبولِ الطلبةِ ويقتصرُ على المتفوقينَ منهم، وهناكَ النظامُ المفتوحُ الذي يفتحُ أبوابَ الجامعةِ أمامَ الراغبينَ بالدراسةِ فيها.

والنظامُ المفتوحُ يُساعدُ على الهدرِ ويُسهمُ فيهِ، وذلكَ لأنَّهُ يُتيحُ الدراسةَ الجامعيةَ لأصحابِ القدراتِ العقليةِ المحدودةِ الذينَ لا يستطيعونَ

التحصيلَ بالسرعةِ والمستويينِ المناسبينِ، ولأنَّهُ يُؤدي إلى التوسعِ في التعليمِ وفي استهلاكِ الموارِدِ، وعدمِ كفايةِ المتوافرِ منها.

ويمكنُ تلافي سلبيات نظام القبولِ المفتوحِ من خلال ما يأتي:

- استخدامُ مجموعِ العلاماتِ العامةِ في الشهادةِ الثانويةِ إلى جانبِ علامةِ الاختصاصِ كمؤشرٍ على القدرةِ المطلوبةِ، وإضافةُ امتحاناتِ القبولِ لقياسِ القدراتِ الخاصةِ والتحصيلِ الخاصّ في مجالِ كلّ اختصاصٍ.
- الاتجاهُ نحوَ القبولِ الانتقائيّ على أساسِ القدراتِ العقليةِ المناسبةِ للتحصيلِ العالي في مجالٍ معينٍ.
- توزيعُ المتقدمينَ للتعليمِ العالي على الاختصاصاتِ التي تُناسبُ قدراتِهم وميولَهم.
- مراعاةُ الحاجاتِ التنمويةِ وحاجاتِ سوقِ العملِ في سياساتِ القبولِ وعملياتِه، والتوسعِ أو التضييقِ في القبولِ وتوزيعِ الطلبةِ وفقًا لها.
- مراعاةُ إمكانياتِ الكلياتِ في استيعابِ الطلبةِ وتوفيرِ مستلزماتِ العملية التعليمية.

وإن هذهِ الشروطَ والأسسَ التي تبدو موضوعيةً وتُعالجُ مشكلةَ الهدرِ معالجةً فعّالةً، هي منْ جهةٍ أخرى شروطٌ قاسيةٌ قد لا تتفقُ معَ مطامحِ الطلبةِ وذويهم بالدراساتِ الجامعيةِ، وهنا يتجه الطلبة الذين لم يحققوا شروط الالتحاق بالتعليم النظامي إلى التعليمِ الخاصّ، والتعليمِ المفتوحِ، والتعليم الافتراضي، لتلبيةِ رغباتِ الطامحينَ بالتعليمِ العالي.

٢-٨- من حيثُ المناهجُ

المناهجُ هي المضمونُ الثقافيّ للتعليمِ ومحتوى الكفاياتِ المعرفيةِ والمهاريةِ والوجدانيةِ التي يكتسبها الطلبةُ، وهناك أوجهٌ عديدةٌ للهدرِ التربوي فيها، فقد تَتضمّنُ الخططُ الدراسيّةُ مقرّراتٍ قليلةَ الجدوى في الحياةِ العمليّةِ، وقد تُخصَّصُ لبعضِ المقرّراتِ ساعاتٌ أكثرُ ممّا تَستحقُّ، وقد يكونُ مضمونُ

المقرّرِ الدراسيّ قليلَ الجدوى، وقد تكون بعضُ المقررات تم تأليفها منذ زمن طويل، وما زالت تدرسُ دون تطويرٍ للمحتوى العلميّ الوارد فيها.

ومن أوجهِ الهدرِ التربوي في المناهجِ بالتعليم العالي قيامُ بعض الكليّاتِ بتدريسِ مقرّراتٍ لها أساتذتُها القُدماءُ الذينَ يُدافعونَ عن بقائِها في الخططِ الدراسيّةِ، وإنْ كانتْ جدواها قد تضاءلتْ أمامَ مقرّراتٍ أحدثَ وأكثرَ نفعًا، ويحدث ذلك معَ تطوّرِ المعطياتِ التربويّةِ وتقدّمِها في بناءِ المناهجِ.

وللتغلّبِ على الصعوباتِ التي تُواجهُ تطويرَ المناهجِ، يُحسَنُ إجراءُ الدراساتِ التقويميّةِ لخططِ الدراسةِ ومقرّراتِها في الكليّاتِ المختلفةِ، والاستنادُ إلى معاييرَ محدّدةٍ وواضحةٍ، قد يكونُ أبرزها معيارَ جدوى المقرّرِ ومضامينِه في الحياةِ العمليّةِ، والأعمالِ التي يُعدُّ الطالبُ لمزاولتِها وفيما إذا كان هناك موضوعاتٌ لم تُغطّ بالمقرر وأثرَ ذلك في مخرجاتِ التّعلمِ للمقرر، وفيما إذا كانتْ ساعاتُ التدريس كافيةً لتغطيةِ المقررِ أم لا. وأنْ يكونَ المقرّرُ منَ الأساسياتِ المعرفيّةِ التي تَنفعُ في التعليمِ اللاحقِ، وفي انتقالِ أثرِ التعليمِ إلى الحياةِ العمليّةِ المقبلةِ.

وأيضًا تضمينُ المناهجِ بالمعارفِ والمهاراتِ التي تَتطلّبُها الأعمالُ، والتركيزُ على الأساسياتِ منها، وذلكَ للتكيّفِ معَ التفجّرِ المعرفيّ المعاصرِ، الذي يُواجهُ المناهجَ بالكثيرِ منَ المعارفِ التي يَصعبُ تضمينُها في مناهجَ دراسيّةٍ تُخصّصُ لتدريسِها ساعاتٍ محدودةً، يُطالَبُ الطالبُ بدراستِها خلالَ مدّةٍ قصيرةٍ.

٢-٩- من حيثُ طرائقُ التدريسِ وتقنيّاتُه

طرائقُ التدريسِ هي أساليبُ التّعليم والتعلمِ المستخدمةُ في نقلِ المعارفِ والمهاراتِ إلى الطلبةِ، وتمكينِهم من استيعابِها واكتسابِها، كالمحاضرة والحوار والسبورة والكتاب، وقد تطورتْ هذه الطرائقُ وصولاً للتعليمِ الذاتيّ للطالبِ عن طريقِ البرامجِ التّعليميّةِ والحقائبِ التدريسيةِ والتعليمِ المصغرِ والبرامجِ الافتراضيةِ بالاعتمادِ على الحواسيب.

إنّ الطريقةَ التقليديّةَ الرئيسةَ في التعليمِ العالي لا تحتاجُ إلى الجهدِ والتكاليفِ التي تُبذلُ للطرائقِ الحديثةِ، إنما تعتمدُ على جهودِ المعلّمِ وحُسنِ استخدامهِ لها، وتكييفِها معَ أهدافِ الدرسِ ومادتِه، وخصائصِ الطلبةِ، واستخدامِها للوسائلِ التعليميّةِ كالسبورةِ الضوئيّةِ، والفيديو، والنماذجِ.

ولتلافي الهدر في الطرائقِ يفضل أنْ يَتوجّهَ المدرّسونَ في التعليمِ العالي نحوَ تَجريبِ أساليبِ التعلّمِ الذاتيّ، وأنْ يُصمّموا البرامجَ الافتراضية والحقائبَ التدريسيّةَ، مُتعاونينَ معَ التربويّينَ الاختصاصيّينَ في هذا المجالِ، ثم يُطبّقونَها في صفوفِهم، ويُقيّمونَ فاعليّتَها وجدواها، وقد يَكتشفونَ فيها مزايا كثيرةً؛ كَتخفيضِ الجهودِ في التدريسِ، وتوفيرِ عددٍ من ساعاتِ الخطّةِ الدراسيّةِ، ومنهُ زيادةُ الإنتاجيّةِ التحصيليّةِ، بالإضافةِ إلى جدواها الكبيرةِ في التعليمِ العالي غيرِ التقليديّ، لأنّ مردود هذه الطرائقِ يزيدُ على مردودِ الطرائقِ التقليدية.

ونجد الهدرَ أيضاً في حلقاتِ البحثِ للتدريبِ على الدراسةِ واستيعابِ المعلوماتِ؛ إذ لا تزالُ في معظمِ الكليّاتِ منخفضةَ الفاعليّةِ، بسبب عدد الطلابِ الكبيرِ في المجموعةِ الواحدةِ وعدم وجود مُدرسٍ ذي كفاءةٍ قادرٍ على التنظيمِ وابتكارِ الحلولِ للمشكلاتِ والعوائقِ التي تُواجهُ حلقاتِ البحثِ كعدمِ توافرِ المراجعِ باللغةِ العربيّةِ، وتكليفِ المعيدينَ أو طلبةِ الدراساتِ العليا بها، وقِصرِ مدّتِها، وقصورِ طرائقِ الحوارِ والعرضِ التي تُستخدمُ فيها، ثمّ ذاتيّةِ التقويمِ فيها، وانخفاضِ الموضوعيّةِ.

بالإضافة إلى نقصِ الوسائلِ التعليميّةِ من الأجهزةِ والمعدّاتِ والموادِّ، أو عدمِ تناسقِ كميّتِها ووفرتِها مع العددِ الكبيرِ منَ المتدرّبينَ، أو قِدمِ بعضها، وهذه الأسبابُ تَجعلُها قاصرةً عن الوفاءِ بحاجاتِ التدريب، وقد تكونُ الوسائلُ متوفّرةً، لكنها مُغفلةٌ لا تُستعملُ، أو لا يُحسنُ استعمالُها لأغراضِ التدريبِ.

ويمكن تلافي تلكَ الثغراتِ بتوفيرِ مستلزماتِ الدروسِ التدريبيّةِ المختبريّةِ والافتراضية ومن الوسائلِ التعليميّةِ، ومن المشرفينَ المُدرّبينَ

الأكفياءِ، واستخدامِ أساليبَ أكثرَ فاعليّةً كالتدريبِ المُصغّرِ؛ إذْ تُجزّأُ المهاراتُ، ويُجرى التدريبُ على كلٍّ منها بعرضِ نموذجِها، ثمّ يُقلّدُ من قبلِ المتدرّبِ، فيشاهدُ أخطاءَه ويصوّبُها. وللتخلّصِ منَ الهدرِ في هذا المجالِ، ورفعِ الإنتاجيّةِ، ينبغي تأليفُ وحداتٍ دراسيّةٍ تدريبيّةٍ تَجمعُ بينَ المعارفِ النظريّةِ وتطبيقاتِها العمليّةِ، في كلِّ وحدةٍ، إلى جانبِ المعارفِ والمهاراتِ، ودليلٍ بأساليبِ التدريسِ والتدريبِ المناسبةِ لكلٍّ منها، حتى يُنفّذَها المدرّسُ والطالبُ معًا.

ويُفضّلُ أن يتمَّ الاعتمادُ على الحاسبِ الآليّ وبرامجِه وتقنيّاتِه المُتطوّرةِ بصورةٍ أكبرَ، وأنْ يُخصّصَ للطلابِ عددٌ من الحواسيبِ تتناسبُ مع أعدادِهم، لاسيّما في ضوءِ الإمكاناتِ التقنيّةِ ومستجدّاتها في عصرِ الذكاءِ الاصطناعي.

٢-١٠- من حيثُ الامتحاناتُ

الامتحاناتُ أداةٌ رئيسةٌ في قياسِ الهدرِ ونتائجِه، فضلًا عن كونِها أداةَ تعلُّمٍ وتعليمٍ، ومن خلالِ أدوارِها هذه قد تُؤدّي إلى إنقاصِ الهدرِ أو زيادتِه؛ فعندما تَنحرفُ أسئلةُ الامتحاناتِ عن قياسِ مدى تحقّقِ أهدافِ التعليمِ في المتعلّمِ، تُصبحُ غيرَ صادقةٍ وعاملةً في الهدرِ، لأنّها بذلكَ لا تَقيسُ ما ينبغي أنْ يَتعلّمه الطالبُ، ولأنّها تُخرجُ للمجتمعِ أفرادًا قد لا يكونونَ اكتسبوا الكفاياتِ المطلوبةَ.

وتختلف الآراء حول الامتحانات التقليدية والمؤتمتة، فمن يدعو إلى استخدامِ الامتحاناتِ المؤتمتة يجدُها تَتّسمُ بمصداقيّةٍ وموضوعيّةٍ أفضلَ، وتبتعد عن العواملِ الذاتيّةِ في التّصحيح، أما من يدعو إلى استخدامِ الامتحاناتِ التقليديةِ، فيجدُها تعطي الطالبَ قدرةً على التعبيرِ عن المعارفِ التي اكتسبها، وتحققُ الكفايةَ المطلوبةَ لخدمةِ المجتمعِ بشكلٍ أفضلَ.

وهناكَ التشديدُ المُفرطُ في الامتحاناتِ، والذي يُؤدّي إلى زيادةِ معدّلاتِ الرسوبِ وإعادةِ الصفِّ وهدرِ الموارِدِ. وهناكَ من جهةٍ أخرى الهدرُ

الحاصلُ في إطارِ مدّةِ الامتحانِ، لأنّ الامتحانَ يُشغلُ الطلبةَ ويُعطّلُ الدراسةَ، وقد تَجدُ هذه المسألةُ حلَّها بجعلِ الامتحانِ جزءًا مستمرًّا منَ العملِ الدراسيّ، وهناكَ أنظمةٌ جامعيّةٌ تُشجّعُ على الهدرِ، وذلكَ بإلزامِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ بالتقيّدِ بحدودٍ معيّنةٍ لنِسَبِ النجاحِ في المقرّراتِ، وإذا ارتفعتْ نسبة النجاحِ عن نسبةٍ معينة فإنها تطلبُ من المدرسِ أن يقدمَ تبريراً لهذه النسبةِ.

ولا بد من الإشارةِ إلى الهدرِ الذي يَنجمُ عن انشغالِ المدرّسينَ بتصحيحِ الامتحاناتِ لمدّةٍ طويلةٍ، وأنّ الأنظمةَ التربويّةَ الحديثةَ قد عالجتْ هذه الظاهرةَ عن طريقِ استخدامِ آلاتِ التصحيحِ، ومنها الحاسبُ الآليُّ.

٢-١١- من حيثُ الموارِدُ الماليّة

الإنفاق الوافرُ على التعليم يوفرُ له مدخلاتٍ أفضلَ ويحققُ نتائجَ أفضلَ، وذلك في ضوءِ الاستخدامِ الأمثلِ للموارد دونَ هدر، أي تحقيقُ النتائجِ المطلوبةِ بأقلّ التكاليفِ الممكنةِ.

وقد يقعُ الهدرُ في الموارِدِ الماليةِ نتيجةَ سوءِ توزيعِها على مكوناتِ النظامِ التعليميّ، وفي عملياتِ تشغيلِها، وكذلكَ في المبالغةِ أوْ القصورِ في الإنفاقِ عامةً أوْ على أحدِ جوانبِ العملِ التعليمي، كتخصيصِ مبالغَ كبيرةٍ للعملياتِ والوسائلِ الهامشيةِ التي لا تدخلُ في صُلبِ العملِ التعليميّ، كالرحلاتِ والحفلاتِ والزينةِ والوسائلِ الإضافيةِ في الأبنيةِ، أوْ تخصيصِها للعملياتِ أوْ الوسائلِ التعليميةِ قليلةِ الإنتاجِ والمرورِ، أوْ التقصيرِ في الإنفاقِ وحبسِ المخصصاتِ الماليةِ وعدمِ تشغيلِها، معَ أنَّ الحاجةَ إليها ماسّةٌ.

وعدمُ تخصيصِ المبالغِ الماليةِ اللازمة للبحثِ العلميّ وخدمةِ المجتمعِ بشكلٍ كافٍ، أوْ وجودِ عشوائيةٍ في توزيعِ الموارِدِ.

ويمكن تلافي ثغراتِ الإنفاقِ على التّعليم العالي من خلال ما يأتي:

- دراسةُ الموازنةِ ونظامِها المُستخدمِ في الجامعةِ أوْ المعهدِ أوْ الوزارةِ.

- توزيعُ النفقاتِ المُخصصةِ ومستوى استخدامِها، وتحديدُ مواطنِ الهدرِ فيها.
- توزيعُ مبالغِ الموازنة وفقًا لأولوياتٍ تتوافقُ معَ أهدافِ النظامِ التعليميّ وحاجاتِه.
- تمويلُ التعليمِ منْ مصادرَ إضافيةٍ غيرِ حكومية؛ كالموارد الذاتية التي يمكن تحصيلها من استثمار الاكشاك والمقاصف في المؤسسة، أو استثمار المسارح؛ بإقامة فعاليات للمجتمع المحلي.

٢-١٢- من حيثُ البحثُ العلميّ:

البحثُ العلميُّ هو الوظيفة الثانية للجامعةِ بعد الوظيفة الأكاديمية، ومهمةٌ رئيسةٌ منْ مهامِ عضوِ هيئةِ التدريسِ، وهو كسواهُ منْ مدخلاتِ التعليمِ العالي قدْ يتضمنُ الهدرَ، ويظهرُ ذلكَ بانخفاضِ إنتاجِ البحوثِ العلميةِ، وانخفاضِ معدلِ إنتاجيةِ عضوِ هيئةِ التدريسِ منَ البحوث العلمية.

ولابد من الإشارة إلى الجهود المبذولة من المؤسسات التعليمية للتشجيع على النشر الخارجي للأبحاث العلمية بهدف الرفع من سوية الجامعات السورية، فقد أطلق معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (آرسيف) نتائج تقريره السنوي لعام ٢٠٢٥ والذي يتضمن مراجعة دقيقة للأبحاث العربية المنشورة في المجلات الأكاديمية والبحثية، وقد أظهر التقرير، الذي يعتمد على معايير عالمية معترف بها، تحسناً ملحوظاً في حجم الإنتاج العلمي لجامعة دمشق، حيث نجحت في تحقيق متطلبات معامل التأثير لـ ٩ مجلات البالغ ١٣ متطلباً، ما يعكس التزامَها بتعزيزِ البحثِ العلميّ والابتكار في المجالاتِ الأكاديميةِ المختلفةِ.

كما توجدُ جوانبُ للهدرِ في البحثِ العلميّ، كالزمنِ الطويلِ الذي يستغرقُهُ إنجازُ البحثِ؛ فرسالةُ الماجستيرِ أو الدكتوراهِ في فروعِ العلومِ الإنسانيةِ مثلًا تستغرقُ حوالي أربعِ سنواتٍ، يذهبُ جزءٌ طويلٌ منها في البحثِ عنْ المراجعِ ومصادرِ المعلوماتِ وتهيئةِ أدواتِ البحثِ.

كذلكَ يظهرُ الهدرُ في عدمِ الاستفادةِ منْ نتائجِ البحثِ وتطبيقاتِه؛ إلا في حالاتٍ قليلةٍ، حيث يتم الاحتفاظ بنسخ من الأبحاث ورقية والكترونية في المكتبات لتكون مراجعَ لأبحاثٍ لاحقة دون الاستفادة من نتائجها على أرض الواقع.

وفي جامعاتٍ كثيرةٍ يُلاحظُ أنَّ مستلزماتِ الوحدةِ العلميةِ منْ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ، ومنَ المخابرِ والمعداتِ والأدواتِ الأخرى، ومنَ المالِ أيضًا، غيرُ متوافرةٍ إلا في الحدودِ الدنيا، ومعَ ذلكَ فإنَّ هذهِ الموارِدَ لا تُستخدمُ بصورةٍ تُحققُ إنتاجًا مرتفعًا، وهكذا يقعُ الهدرُ في سوءِ الاستخدامِ.

وهناك وجوهٌ أخرى كثيرةٌ للهدرِ في البحوثِ التي تُجرى؛ كبُعدِها عن دراسةِ مشكلاتِ الواقعِ وإيجادِ حلولٍ لها، وتَقليدِها للبحوثِ السابقةِ وتكرارِ نتائجِها المعروفةِ، وقصورِ الأبحاثِ التي تُجرى عنْ تقديمِ معالجاتٍ وتطبيقاتٍ نافعةٍ للتعليمِ العالي، وانخفاضِ الدقةِ والموضوعيةِ والصدقِ في الكثيرِ منها.

وفي ضوءِ التطورِ العلميّ والتكنولوجي قد يلجأ البعضُ إلى الذكاءِ الاصطناعيّ في إعدادِ البحوثِ العلميةِ بشكلٍ كاملٍ دون مراعاة الأخلاقِ وضوابطِ البحثِ العلميّ والحدودِ المقبولةِ للاستعانةِ بالذكاءِ الاصطناعي.

ويمكن تلافي جوانبَ الهدرِ في البحثِ العلميّ من خلالِ ما يأتي:

- زيادةُ الاهتمامِ بتنميةِ البحثِ العلميّ، وترجمةُ هذا الاهتمامِ إلى وقائعَ.
- توفيرُ مستلزماتِ البحثِ البشريةِ والماديةِ والماليةِ، بالكمّ والنوعِ الذي يُشكّلُ الحدَّ المناسبَ لإجراءِ البحوثِ دونَ هدرٍ.
- تخطيطُ البحوثِ العلميةِ وتنظيمُها، على نحوٍ ترتبطُ بحاجاتِ البلدِ وتنميتِه، وتُعالجُ مشكلاتِه، ويكونُ لها نتائجُ تطبيقيةٌ قابلةٌ للتنفيذِ.
- تدقيق البحوث العلمية من قبل لجان مختصة للتأكد من وجود المجهود الفكري البشري الإبداعي.

٢-١٣- من حيثُ خدمةُ المجتمعِ:

خدمةُ المجتمعِ هي الوظيفةُ الثالثةُ للجامعاتِ وطلابِها وأعضاءِ الهيئةِ التعليمية فيها؛ إذْ تقوم وحداتُ العملِ المهني في الجامعةِ بالتعاون مع مؤسساتٍ أخرى في المجتمعِ؛ بإقامةِ محاضراتٍ وندواتٍ ومؤتمراتٍ وورشاتِ عملٍ ومعارضَ لتسليطِ الضوءِ على المستجداتِ العلميةِ وتقديمها بدعواتٍ مجانيةٍ لِمن يرغبُ من أفرادِ المجتمعِ. كما تقومُ بتقديمِ بعضِ الخدماتِ المجانيةِ كتنظيمِ أيامٍ تشخيصيةٍ مجانيةٍ في عياداتِ الوحدةِ حول السماتِ المبكرةِ للتوحدِ واضطرابِ فرطِ النشاط.

وتُؤدّي الجامعاتُ العربيةُ وظيفةَ خدمة المجتمع عنْ طريقِ المعسكراتِ الإنتاجيةِ، وكذلكَ عنْ طريقِ العملِ المهنيّ لأعضاءِ هيئةِ التدريسِ. ففي المعسكراتِ الإنتاجيةِ التي تقوم بتدريبِ الطلبةِ وخدمةِ المجتمعِ المحليّ، قدْ تنطوي على الهدرِ في أوقاتِ الطلبةِ وجهودِهم، وفي المالِ المُنفقِ عليها، وكذلكَ في إنتاجيتِها ومردودِها على المجتمعِ. ومنَ الممكنِ تلافي هذا الهدرِ بتحسينِ تخطيطِ هذهِ المعسكراتِ وتنظيمِها، والإعدادِ لها بحيثُ تُصبحَ لها برامجُ ومناهجُ منفصلةٌ مفصلةٌ محددةُ الأهدافِ وأساليبُ التنفيذِ، تخضعُ للتقويمِ المستمرّ وتستفيدُ منْ نتائجِه في تحسينِ محتواها وأساليبِها وإنتاجيتِها ومردودِها.

وإن وحدات العملِ المهنيّ لأعضاءِ الهيئةِ التدريسِية سبيلٌ للاستفادةِ منْ أعضاءِ الهيئةِ التدريسيةِ في المشروعاتِ والأعمالِ المختلفةِ: العمرانيةِ، والصحيةِ، والاقتصاديةِ، والتربويةِ، وكذلكَ إفادةُ عضوِ هيئةِ التدريسِ وتحسينُ دخلِه، وإنَّ تنظيمَها على المستوى الجامعيّ قدْ يُزيدُ منْ إنتاجيتِها ومردودِها (رحمة، ٢٠٠٧).

تاسعًا: التوظيفُ الإلكترونيّ في التّعليم

إنَّ التحولاتِ في الاقتصادِ البيئيّ واتجاهاتِ التعليمِ الحديثةِ تفرضُ ضرورةَ إعدادِ الطلبةِ ليكونوا قادرينَ على التعلمِ في ظروفٍ متغيرةٍ، لا سيّما في ظلِّ التحدّياتِ التي يشهدُها قطاعُ التّعليمِ، ما يبرزُ ضرورةَ التوجّهِ إلى أساليبَ جديةٍ لاستثمارِ التكنولوجيا وإمكاناتِها، ويتمثلُ التوظيفُ الإلكترونيُّ في التّعليمِ في النقاطِ الآتيةِ:

- **مهاراتُ التعلّم الذاتيّ وحلّ المشكلاتِ**

من المهمّ تمكينُ الطلبةِ من امتلاكِ مهاراتٍ تساعدُهم على التعاملِ مع المواقفِ المستحدثةِ، مثلَ الأزماتِ المفاجئةِ، وتطبيقِ استراتيجياتٍ فعالةٍ لحلِّ المشكلاتِ. هذه المهاراتُ تُعدُّ مؤشراتٍ على بيئةٍ تعليميةٍ مثاليةٍ، حيثُ يُمارسُ التعلمُ من خلالِ أساليبَ متعددةٍ تعتمدُ على الوسائطِ الرقميةِ، مما يُعززُ ارتباطَ المتعلمِ بحياتِه العلميةِ والعمليةِ.

- **التّعليمُ الرقميّ والتقنياتُ الحديثةُ**

أصبحَ التعليمُ الرقميُّ ضرورةً ملحةً، سواءَ للمتعلمينَ أو المعلمينَ، لما له من دورٍ في إعدادِ رأسِ المالِ البشريّ على المدى القريبِ والبعيدِ. ويُسهمُ استخدامُ الوسائطِ الحديثةِ مثلَ الإنترنتِ والهواتفِ المحمولةِ في تعزيزِ فاعليةِ التعليمِ وتحقيقِ المساواةِ في فرصِ التعلمِ.

- **المرونةُ في مواجهةِ الأزماتِ**

تشيرُ الدراساتُ إلى أهميةِ تمكينِ الطلبةِ من مواجهةِ المواقفِ الطارئةِ، واتخاذِ القراراتِ المناسبةِ، ومواصلةِ التعلمِ رغمَ الانقطاعاتِ، والاعتمادِ على

الذاتِ. هذه القدراتُ تُعدُّ من المهاراتِ الأساسيةِ في عصرِ التحولاتِ الاجتماعيةِ والاقتصاديةِ.

- **التكاملُ بين التّعليمِ والتكنولوجيا**

يرتكزُ التعليمُ الحديثُ على استخدامِ التكنولوجيا في تقديمِ المساعدةِ التعليميةِ ونقلِ المعرفةِ، ويجبُ على المؤسساتِ التعليميةِ أن تدمجَ هذه الأدواتِ في خططِها لتلبيةِ احتياجاتِ القطاعِ ومواجهةِ التحدياتِ المستقبليةِ، ومن أمثلتِها افتتاحُ الجامعاتِ الافتراضيّةِ، وقاعاتُ المحاضراتِ والمؤتمراتِ، ودمجِ التقانةِ في التّعليمِ، والتصميمُ والذكاء الصنعيّ، والرقمنة والمخابرُ الافتراضيّةُ، والمنصاتُ التعليميةُ الشاملةُ وغيرُها.

- **العدالةُ التّعليميةُ والتنميةُ المجتمعيّةُ**

أصبحَ من الضروريّ أن يُسهمَ التعليمُ في تحقيقِ العدالةِ وتكافؤِ الفرصِ، وأن يكونَ أداةً للتنميةِ الاجتماعيةِ والاقتصاديةِ، لاسيّما في المجتمعاتِ التي تُواجهُ تحدياتٍ متعددةٍ؛ كصعوبةِ وصولِ التعليمِ إلى الجميعِ، وتفاوتِ الاحتياجاتِ واختلافِها، والبيئةِ الجغرافيّةِ ومتطلباتِها ومواردِها، ودرجةِ الإقبالِ على التعلّم وصعوباتِه لدى الفئاتِ المجتمعيّةِ المتنوّعةِ (كزيز، ٢٠٢٢).

عاشرًا: اقتصادُ المعرفةِ

تُعدُّ اقتصادياتُ المعرفةِ من أبرزِ التحولاتِ في الفكرِ الاقتصاديّ المعاصرِ؛ إذْ تعتمدُ على إنتاجِ المعرفةِ وتوظيفِها كموردٍ أساسيٍّ في التنميةِ. واختلفتْ مفاهيمُ الاقتصادِ المعرفيّ باختلافِ أهدافِ المؤسساتِ واتجاهاتِ التعلّمِ في كلّ مرحلةٍ زمنيّةٍ.

١- لمحةٌ تاريخيّةٌ عن الاقتصادِ المعرفيّ وأبرزُ مفاهيمِهِ:

يُشيرُ مصطلحُ "الاقتصادِ المعرفيّ "على المستوى الدوليّ لأوّلِ مرّةٍ إلى دراسةٍ نَشَرَها الاقتصاديُّ نمساويّ المولدِ، أمريكيّ المنشأِ "فريتز ماكلوب "عامَ 1962، بعنوانِ" الإنتاجُ وتوزيعُ المعرفةِ في الولاياتِ المتحدةِ الأمريكيّةِ".

ويَقومُ الاقتصادُ المعرفيُّ على الإبداعِ والابتكارِ، والاستثمارِ في المعرفةِ كأحدِ عواملِ الإنتاجِ، الذي يُسهمُ في زيادةِ الإنتاجيّةِ، ومن ثمَّ إتاحةِ فرصِ عملٍ جديدةٍ ومتجدّدةٍ، لتُصبحَ المعرفةُ هي رأسَ المالِ الحقيقيّ، ولا يَقومُ على اقتناءِ التكنولوجيا والبرامجِ فقط، بل يَتعدّى ذلكَ إلى توظيفِ المعرفةِ في تنفيذِ استراتيجيّاتِ عملٍ تُقدّمُ خدماتٍ متميّزةٍ، جديدةٍ أو متجدّدةٍ، يُمكنُ تسويقُها وتحقيقُ الأرباحِ منها، وتوليدُ الثروةِ من خلالِ اتّباعِ ما تَتضمّنه هذهِ الاستراتيجيّةُ من قواعدَ إداريّةٍ وتقنيّةٍ وقانونيّةٍ.

كما يُعدُّ اقتصادَ وفرةٍ أكثرَ من كونهِ اقتصادَ نُدرةٍ، لأنَّ الموارِدَ التقليديّةَ يُمكنُ أن تَنضبَ بفعلِ الاستخدامِ والاستهلاكِ، في حين تَزدادُ المعرفةُ بالتعلّمِ والممارسةِ والاستخدامِ.

ويُعرّفُ بأنّه الاستخدامُ المُكثّفُ للأنشطةِ المعرفيّةِ المُولّدةِ للإنتاجِ، المؤدّيةِ إلى تحقيقِ التقدّمِ العلميّ والتكنولوجيّ السريع، وتهيمنُ فيه خدماتُ المعلوماتِ كمجالٍ رئيسٍ للنموّ الاقتصاديّ، ويَعتمدُ بشكلٍ مباشرٍ على استخدامِ المعلوماتِ والمعرفةِ، وإنتاجِها ونشرِها، أيْ إنّهُ التوظيفُ المنظّمُ للفكرِ البشريّ في عمليّاتِ الإنتاجِ والاستهلاكِ والإدارةِ (هديوه ورعد، ٢٠٢٤) (حسن، ٢٠١٧).

٢- عواملُ ظهورِ الاقتصاد المعرفيّ

أسهمتْ عواملُ عدّةٌ في ظهورِ اقتصادياتِ المعرفةِ وتأثّرت بها، من أبرزِها:

أ- **الثورةُ التكنولوجيةُ:** شهدَ العالمُ تطورًا هائلًا في الصناعاتِ التكنولوجيةِ، شملَ مجالاتِ الحواسيبِ، وشبكاتِ الإنترنتِ، ومحركاتِ البحثِ، وبنوكِ المعلومات، وقد أسهمتْ هذه الابتكاراتُ في تعزيزِ الأداءِ الاقتصاديّ؛ من خلالِ تحسينِ الإنتاجيةِ، وتوسيعِ نطاقِ الخدماتِ، وتسهيلِ الوصولِ إلى المعلوماتِ.

ب- **الانتشارُ السريعُ لشبكاتِ الحواسيبِ والإنترنت:** أدّى هذا الانتشارُ إلى تحويلِ مفاهيمِ اقتصادِ المعرفةِ إلى واقعٍ ملموسٍ، يمكنُ التعاملُ معه عبرَ الوسائطِ الرقميةِ، وقد أسهمَ في تقليصِ الحواجزِ الجغرافيةِ، وتحويلِ العالمِ إلى مجمّعٍ رقميّ مترابطٍ، ما عزّزَ من سهولةِ تبادلِ السلعِ والخدماتِ، وفرضَ الحاجةَ إلى إتقانِ تطبيقاتِ التكنولوجيا الحديثةِ.

ت- **ثورةُ المعلوماتِ:** أصبحتِ المعلوماتُ موردًا أساسيًّا في العمليةِ الإنتاجيةِ؛ إذ ارتفعَ الاعتمادُ على المعرفةِ بشكلٍ ملحوظٍ، وتشيرُ الإحصاءاتُ إلى أن نحوَ 70%من القوى العاملةِ في الاقتصادياتِ المتقدمةِ تعملُ في وظائفَ معلوماتيةٍ، ما يَعكسُ التحولَ من المهاراتِ البدنيةِ إلى المهاراتِ الذهنيةِ والعقليةِ في بيئاتِ العملِ الحديثةِ.

ث- **التجارةُ الإلكترونيةُ:** مع تزايدِ استخدامِ الإنترنتِ، ترسختِ التجارةُ الإلكترونيةُ كأحدِ الأعمدةِ الأساسيةِ لاقتصادِ المعرفةِ، وتشملُ هذه التجارةُ المعاملاتِ بين الشركاتِ، وكذلكَ بين الشركاتِ والمستهلكينَ. ومن المتوقعِ أن يتجاوزَ حجمُها تريليونَ دولارٍ في السنواتِ القادمةِ، ما يُعكسُ تحولًا جذريًّا في أنماطِ التوظيفِ، لصالحِ الوظائفِ التي تتطلبُ كفاءةً في تقنياتِ المعلوماتِ والاتصالِ **(عابدين، ٢٠٢١)**.

المصطلحات العلمية

الفصل	المصطلح العربي	المصطلح الإنجليزي
الفصل الأول	اقتصاديات التعليم	Education Economics
	اقتصاد المعرفة	Knowledge Economy
	نظرية رأس المال البشري	Human Capital Theory
	نظرية تجزؤ سوق العمل	Labor Market Segmentation Theory
	نظرية المصفاة	Screening Theory
	نظرية التنافس	Job Queue and Competition Theory
	المدارس النظرية	Theoretical Schools
الفصل الثاني	تكاليف التعليم	Education Costs
	تمويل التعليم	Education Funding
	التمويل المشترك	Joint Funding
	التمويل الذاتي	Self-Funding
	التمويل الخاص	Private Funding
	التمويل الخارجي	External Funding
	الإنفاق الحكومي	Government Spending
	قروض الطلبة	Student Loans
	الضرائب	Taxes
	إسهام المؤسسات المحلية	Local Institutions' Contribution
	إسهام الوزارات الأخرى	Other Ministries' Contribution
الفصل الثالث	كفاية التعليم	Educational Efficiency
	الكفاءة	Efficiency
	الفاعلية	Effectiveness
الفصل الرابع	الجودة الشاملة	Total Quality
	تعريفات الجودة	Definitions of Quality
	مبادئ الجودة	Principles of Quality
	آليات الجودة	Quality Mechanisms
	متطلبات الجودة	Quality Requirements
	جودة النظام التعليمي	Educational System Quality
	جودة البيئة التعليمية	Educational Environment Quality
الفصل الخامس	تقييم الجودة	Quality Evaluation
	معيار الجودة	Quality Standard
	جودة المنهج	Curriculum Quality
	جودة طرائق التدريس	Teaching Methods Quality
	ضمان الجودة	Quality Assurance
	رأس المال البشري	Human Capital
	الاستثمار	Investment

Education Returns	عائدات التعليم	
Correlation Method	طريقة الترابط	
Residual Method	طريقة البواقي	
Direct Calculation Method	طريقة الحساب المباشر	
Economic Development	التنمية الاقتصادية	**الفصل السادس**
Labor Market	سوق العمل	
Welfare	الرفاهية	
National Income	الدخل القومي	
Index	الرقم القياسي	
E-Recruitment	التوظيف الإلكتروني	
Educational Waste	الهدر التربوي	
Added Value	القيمة المضافة	
Productivity	الإنتاجية	

المراجع العربية

١. اتحاد رجال الأعمال العرب. (٢٠١٨). *الملتقى السادس عشر لمجتمع الأعمال العرب: نحو شراكة عربية متكاملة*، ورقة عمل بعنوان "الاقتصاد القائم على المعرفة ودوره في تحقيق التنمية المستدامة". ص. ١٤.

٢. آل مهدية، إبراهيم. (٢٠٢٥). اقتصاديات التعليم وأثره على المؤسسات التّعليميّة لإيجاد بدائل مقترحة لتمويل التّعليم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٤٦، ١٦٤–١٩٣.

٣. أبو شرخ، جمال حسن، وحلس، سالم .(2012) .*مدى إمكانية تقويم أداء الجامِعة الإسلامية بغزة باستخدامِ بطاقةِ الأداءِ المتوازن* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامِعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

٤. أبو الشعر، هند. (٢٠٠٨). معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي– جامعة آل البيت نموذجاً. من منشورات جامعة آل البيت الأردن.

٥. أبو النَّجاة، سعدُ الدينِ أحمدُ (٢٠١٣). *القياسُ المُتوازنُ في ظلّ تطبيقِ مدخلِ إدارةِ الجودةِ الشاملةِ لِفَعاليَّةِ تحقيقِ رقابةِ تكاليفِ الجودةِ في المُنشآتِ الخدميَّةِ*. رسالةُ ماجستير، مصر.

٦. أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠٢٣). نموذج الكفاءة والفاعلية من منظور اجتماعي وإداري. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، *٧* (٢٧)، ٣٣–٥٠.

٧. أحمد، أحمد. (٢٠٠٣). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية*، ط (١)، دار الوفا للطباعة والنشر: الإسكندرية.

٨. أحمد، عارف ملحم. (٢٠٠٧). الأدوار المرتقبة للتعليم المستمر في ظلّ اقتصاد المعرفة. في *المؤتمر الدّوليّ العلمي التاسع: الوضع الاقتصادي العربي وخيارات المستقبل* . الجامِعة الخليجية، البحرين.

٩. الأغواط، لوراني. (٢٠١٦). القروض البنكية وإجراءات منحها .*مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*، ٣١(2)، 199.213–

١٠. البدراني، بدر. (٢٠٢٢). اقتصاديات التّعليم أهمّيّة ورواد . https://maaal.com/2022/03

١١. البحيري، السّيّد .(2004) .*تمويل التعليم الجامعي في ضوء المتغيرات والاتجاهات العالمية المعاصرة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

١٢. البشتاوي، سليمان حسين. (٢٠٠٤). إطار عملي لجمع المقاييس المحاسبيّة المالية وغير المالية (التشغيلية) للأداء في ضوء المنافسةِ وعصر المعلوماتيّةِ (دراسة ميدانية في البنوك الأردنية) .*مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصاديّة والإدارية*، ٢٠(1)، ٣٣٥– 425.

١٣. بن عاشور، الزهرة. (٢٠٢٢). اقتصاديات التعليم وعلاقتها بالجودة في النظام التربوي الجزائري. *مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية*، ٩(١)، ١٢٧–١٥٠.

١٤. الترتوري، محمد، وجويحان، أغادير عرفات .(2009) .*إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات* (ط٢). دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٥. ترياقي، رانيه أحمد. (٢٠١٤). *بناء معيار لتكاليف الجودة الشاملة والتحسين المستمر للبيئة التّعليميّة المادّية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

١٦. الجحيشي، عبد الباسط .(2008) .*الإعفاءات من ضريبة الدخل: دراسة مقارنة* .دار الحمد للنشر، المنصورة، القاهرة.

١٧. الجميل، سرمد .(2021) .*الموازنة العامة للدولة: مدخل معاصر* .شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٨. الحجيلي، عبد الله .(2011) .*الأوقاف النبوية وأوقاف الخلفاء الراشدين* .دار الكتب العلميّة، الرياض، السعودية.

١٩. الحريري، رافده. (٢٠١٣). *اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة*. المنهل للنشر.

٢٠. حسن، شوقي. (٢٠١٧). فاعلية وحدة مقترحة في الاقتصاد المعرفي لتنمية بعض المفاهيم والمهارات والاتجاهات نحوها لدى طلاب الصّفّ الثاني التجاري .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٨(3)، ٢٤.72–

٢١. الحسني، هنية .(2018) .*محاضرات في مقياس اقتصاديات التربية والتعليم* .جامعة بسكرة، الجزائر.

٢٢. حسين، عليّ، والعريفي، شهد ناصر (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الاطفال غير العاديين. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (٤)١٢، ٦٤ – ٧٩.

٢٣. خلف، عبد الله. (٢٠٠٩). مشروع مقترح لجامعة الأزهر الإلكترونية في ضوء معايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي. مجلة كلية التربية في طنطا، ع (٤٠)، ٤٣٤-٥١١
٢٤. الدليمي، أحمد .(2019) .*العلاقة السببية بين الإنفاق العام والإنفاق الخاص والتضخم في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، الأردن.
٢٥. دويكات، خالد عبد الجليد .(2007) .*دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيقِ التنمية المستدامة في فلسطين* (بحث غير منشور). جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
٢٦. الرشيدي، حسن. (٢٠١٣). معايير الجودة الشاملة في قطاع التدريب في ضوء المواصفات الدولية للجودة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٢٠١٣(٢٨)، ١٢٧-١٦٠.
٢٧. زراق، فخرية. (٢٠٢٤). أهمية قياس تكاليف الجودة المستندة على نظام ABC في تخفيض التكاليف (دراسة تطبيقية على معمل لاما للصناعات الخشبية). *نشرة الجودة، (٥)*، ٢٤-٢٤.
٢٨. زكرياء، جرفي .(2020) .*أثر الدعم الفلاحي على سوق العمل في الجزائر* (أطروحة دكتوراه). جامعة بسكرة (محمد خيضر)، الجزائر.
٢٩. سعيد، عبد الله (٢٠٠٧). جودة الكتاب الجامعي وآفاق تطويره، الندوة الوطنية لتطوير المناهج التعليمية، جامعة حلب.
٣٠. السكيتي، محمد بن إبراهيم، وعبد المطلب، إبراهيم عبد السلام أحمد. (٢٠٢١). أثر الثقافة التنظيمية في تعزيز الجودة الشاملة: بالتطبيق على عينة لآراء العاملين في المجلس الأعلى للجودة الشاملة. *المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية وتكنولوجيا المعلومات*، ٦ (٢)،١١-٤١.
٣١. السيابي، منى بنت سعيد بن محمد بن سالم. (دون تاريخ). "الآيزو" وفاعليته في تعزيز المنافسة المؤسسية. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ١٩١ – ٢١٣
٣٢. شحاته، مارسيل عازر شار وبيم، وأبو المعاطي، حمدي. (٢٠٢٤). معايير جودة الجرافيك فى الكتاب المطبوع. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية
٣٣. شرقي، خليل. (٢٠١٦). أنموذج مقترح لتقييم أداء مؤسسات التّعليم العالي الجزائرية باستخدامِ بطاقةِ الأداءِ المتوازنِ المستدام .*مجلة ميلة للبحوث والدراسات*، ٤، ١٣٩-156.
٣٤. شهاب، وسام، وهادي، إيفان. (٢٠٢٢). تطبيق معايير نظام جودة الأداء ايزو في تصميم التدريس لطلبة كليات التربية. مجلة تسنيم الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية والقانونية، ٣، ٢٨٩ – ٣١٣.

٣٥. صبرينة، كردودي .(2014) .*ترشيد الإنفاق العام ودوره في علاج عجز الموازنة العامة للدولة في الاقتصاد الإسلامي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد خيضر، الجزائر.

٣٦. صلعة، سمية .(2016) .*اقتصاديات التّعليم في الجزائر* (أطروحة دكتوراه). جامعة تلمسان، الجزائر.

٣٧. الصياد، محمد. (٢٠٢١). متطلبات تفعيل دور المدارس الداعمة فى نشر ثقافة الجودة في مدارس التعليم قبل الجامعي دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١١٤(٣)، ١٣٩٧-١٤٣٠.

٣٨. عابدين، حسني عابدين .(2013) .*مدى استخدام بطاقة الأداء المتوازن لتقويم أداء كلية العلوم والتكنولوجيا* (بحث خاص بالمؤلف). جامعة خان يونس.

٣٩. عابدين، رشدي إبراهيم. (٢٠٢١). اقتصاديات التّعليم في ضوء استراتيجيّة تنمية المجتمع المصري .*مصر المعاصرة*، ٥٤٤، ٤٦٧.504-

٤٠. عايب، وليد عبد الحميد .(2010) .*الآثار الاقتصادية الكلية لسياسة الإنفاق الحكومي* . مكتبة حسن العصرية، بيروت، لبنان.

٤١. عاطف، عبلة. (٢٠١٨). كيف يؤثر التّعليم على سلامة الصحة العامّة للأفراد .*شفاف شبكة الجامِعات المصرية*، ٢٠ شباط، مصر.

٤٢. عبد الرحمن، مدني سوار الذهب. (٢٠١٤). تقويمُ أداءِ الجامعاتِ وفق بطاقةِ الأداءِ المتوازنِ .*مجلة كليةِ الاقتصاد العلميّة*، ٤، ٥٩.105-

٤٣. عبد اللطيف، رنا .(2016) .*التعليم والنمو الاقتصادي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية* (بحث مقدم إلى كلية العلوم الاجتماعية). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

٤٤. عرجاش، علي تاجي. (٢٠٠٩). *تطوير سياسات إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.*

٤٥. عطية، محسن عليّ. (٢٠٠٨). الجودة الشاملة والمنهج. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٤٦. عمَر، دينا أحمد. (٢٠١٣). أنموذج مقترح لقياسِ أثر حجمِ الإنفاقِ في قطاعِ التّعليم على دوَل عربيةٍ مختارةٍ للفترة .(2009–1990) مركز الدراسات المستقبليّة، الإمارات، ٤٣.

٤٧. العشيبات، زينب. (٢٠٢٢). دور التعليم في تعزيز عناصر التنمية الاقتصاديّة .مجلة العلوم الإنسانية والطبيعة، ٧(3)، ١٩٦.212–

٤٨. عليّ، عبد القادر عليّ. (٢٠٠٩). قياس معدلات العائد على التعليم .*المعهد العربي للتخطيط*، العدد ٧٩، السنة الثامنة، ص٢–٣.

٤٩. عوض، فاطمة رشدي .(2009) .*تأثير الربط التكامل بين مقياس الأداء المتوازن ونظام التكاليف في تطوير أداء المصارف الفلسطينية على أساس الأنشطة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التجارة، الجامِعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

٥٠. الغامدي، نور عبد المجيد، وحمدي، علياء بنت جمال. (٢٠٢٤). تحديات تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الاطفال الاستثنائيين في البرامج التربوية الفردية لذوي لذوي اعاقة الفكرية والحلول المقترحة دراسة نوعية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، (١٧)٦٠، ١٣١ – ١٧٠.

٥١. فضيل، عبد الحميد عليّ، وأبو فناس، أحمد سعد. (٢٠١٧). قياس أثر الاستثمار البشري على النُّموّ الاقتصادي في ليبيا خلال الفترة .(2010–1980) *مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال*، ٥.

٥٢. فليه، فاروق .(2003) .*اقتصاديات التّعليم: مبادئ راسخة* .دار المسيرة، الأردن.

٥٣. فليح، حسن خلف .(2006) .*اقتصاديات التعليم وتخطيطه* .عالم الكتاب الحديث، الطبعة الأولى، إربد، الأردن.

٥٤. كاظم، محمد جواد، وتوفيق، أنور. (٢٠١٣). تطوير كليات التربية في ضوء الاعتمادية ومبادئ الجودة الشاملة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (١٤). ٣٧٤–٣٥٨

٥٥. كزيز، آمال .(2022) .*اقتصاديات التربية واتجاهات التّعليم* .المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجيّة والسياسية والاقتصادية، برلين.

٥٦. المالكي، عبد الله بن محمد. (٢٠١٣). بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية .*المجلة السعودية للتعليم العالي*، ١٠، ١١٣–١٤٧.

٥٧. المتبولي، صلاح الدين (٢٠٠٣). *التربية ومشكلات المجتمع*. ط (١)، دار الوفا للطباعة والنشر: الإسكندرية.

٥٨. مجاهد، محمد عطوة، وبدير، المتولي إسماعيل (٢٠٠٦). *الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية*، المكتبة العصرية، مصر، المنصورة.

٥٩. محمد، دليل .(2016) .*بدائل تمويل مؤسسات التّعليم العالي في الجزائر* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة دراية، الجزائر.
٦٠. محمود، خالد .(2019) .*اقتصاد المعرفة وإدارة الأزمات* .دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.
٦١. مختاري، فيصل. (٢٠١٦). أثر التّعليم على النُّموّ الاقتصادي في الجزائر: دراسة قياسية .(1962–2012) *مجلة الدراسات الاقتصاديّة الكمية*، ٢.
٦٢. مرسي، عمر محمد محمد، وعمار، بهاء الدين عربي، وأحمد، محمد أنور محمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة والاعتماد في المعاهد الابتدائية الأزهرية دراسة ميدانية. المجلة العلميّة. (٣٩)١٠. المؤتمر العلمي الدولي الثامن تطوير التعليم اتجاهات معاصره ورؤية مستقبلية، ٤٩٦–٥١٩.
٦٣. المعرفة. (دونَ تاريخ). الصفحة الرئيسية. https://www.marefa.org.
٦٤. المغاربي، عبد الفتاح، وغريبة، رمضان فهيم. (٢٠٠٦). *التخطيط الاستراتيجي بقياس الأداء المتوازن*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة.
٦٥. ملدعون، عيسى، والتّرّة، بسام. (٢٠١٤).*إدارة الموارد البشرية، دمشق*، منشورات جامعة دمشق.
٦٦. المليجي، رضا إبراهيم، والبرازي، مبارك عواد (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي رؤيا مستقبلية لتحقيق جودة التعليم في عصر المعلوماتية*، القاهرة: عالم الكتب.
٦٧. الموسوعة العربية. (دونَ تاريخ). الاقتصاد التربوي. https://arab-ency.com.sy/details/652.
٦٨. الموسوي، عباسُ الزيدي صادقُ (٢٠١٦م). الاعترافُ بتكاليفِ الجودةِ الخفيَّةِ على وَفْقِ المعاييرِ الدوليَّةِ للمحاسبةِ. *مجلةُ الكوتِ للعلومِ الاقتصاديَّةِ والإداريَّةِ*، جامعةُ واسط، (١)٢٣، ٢٢٢–٢٥١.
٦٩. هديوه، حسن، ورعد، خالد. (٢٠٢٤). دور اقتصاد المعرفة في تحقيق التنمية المستدامة . مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والسياسية، ٤٠(4)، ١٦٧–١٨٤.
٧٠. هند الأحمد. (١٤٤٠هـ) .مدخل إلى اقتصاديات التّعليم: محاضرات في مقياس اقتصاديات التّعليم .[محاضرات غير منشورة].

٧١. هوساوي، علي، والعريفي، شهد. (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(١٢)، ٦٤-٧٩

٧٢. وديع، عدنان .(2000) .*التعليم وسوق العمل: ضرورات الإصلاح – حالة الكويت* .المعهد العربي للتخطيط.

٧٣. وديع، عدنان .(2007) .*اقتصاديات التعليم* .العدد ٦٨، السنة السادسة، المعهد العربي للتخطيط، جسر التنمية، الكويت، ديسمبر، ص٢.

٧٤. الورثان، عدنان. (٢٠١١). ثقافة الجودة الشاملة للتعليم، مشروع عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، الرياض. السعودية.

٧٥. وزارة التربية. (٢٠١٧). *تنمية الموارد البشرية، الجمهورية العربية السورية*، المؤسسة العامة للطباعة.

٧٦. وزارة التربية والتعليم .(2012) .*تقرير إحصائي عن بعض مؤشرات الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي بسلطنة عُمان* .سلطنة عُمان، نوفمبر.

٧٧. يازجي، محمد. (دونَ تاريخ) .الاقتصاد التربوي: المفاهيم والتطبيقات .دار الفكر، دمشق.

٧٨. ورشة عملٍ لمركزِ ضمانِ الجودةِ في جامعةِ دمشق (٢٠٢٤): النموذج المرجعيّ لضمانِ جودةِ التّعليم العاليّ في سورية.

٧٩. ياسين، فاطمة .(2015) .أثر التعليم على النمو الاقتصادي في الدول العربية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر.

٨٠. يونس، سامر .(2018) .*التعليم كأداة للتنمية المستدامة* .دار اليازوري، عمان، الأردن.

٨١. يوسف، عبد الرحمن .(2010) .*تمويل التعليم في الدول النامية: التحديات والفرص*. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

٨٢. https://mawdoo3.com

٨٣. https://hbrarabic.com

٨٤. https://aiacademy.info

٨٥. FasterCapital. (٢٠٢٥). *تحليل التكلفة والفوائد في التعليم: كيفية تقييم تكاليف وفوائد السياسات والبرامج التعليمية*. https://fastercapital.com/arabpreneur

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المراجع الأجنبية(Foreign References)

1. Almeida، D. R. C.، Andrade، J. A. S.، Duarte، A.، et al. (2022). Human capital disparities and earnings inequality in the Portuguese private labour market. *Social Indicators Research*، 159، 145–167. https://doi.org/10.1007/s11205-021-02745-0
2. Brewer، D. J.، & Eide، E. R. (2010). Theoretical concepts in the economics of education. In *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.). Elsevier.
3. Brewer، D.، Peterson، P.، et al. (2010). Theoretical concepts in the economics of education. In P. Peterson et al. (Eds.)، *International Encyclopedia of Education*. ScienceDirect.
4. Carneiro، P.، & Vignoles، A. (2010). The economics of vocational education and training. In *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.).
5. Christianian، J.، & Beiman، I. (2007). *Balanced scorecard for state-owned enterprises: Driving performance and corporate accountability*.
6. defining and Implementing Quality & Standards in Higher Education - Lessons from the UK Quality Code 2024
7. Gross، C.، & Hadjar، A. (2021، February). Institutional characteristics of education systems and inequalities—Introduction I. *International Journal of Comparative Sociology*، 61(3). https://doi.org/10.1177/0020715220988040
8. Hatibaruah، M. (2021). *Economics of education: Meaning، nature and scope*. Duliajan College Digital Library.
9. Jakobsen، M. (2008). *Balanced scorecard development in Lithuanian companies: Case study of the Lithuanian consulting engineering company* (Master's thesis). Aarhus School of Business، University of Aarhus، Lithuania.
10. Kim، Y. J.، & Hagiwara، A. T. (2010). A survey on the relationship between education and growth with implication for developing Asia. *ADB Economics Working Paper Series*، No. 236. Asian Development Bank.
11. Marcia Ford Seiler، et al. (2013). *Indicators of efficiency and effectiveness in elementary and secondary education spending* (Research Report No. 338، Revised June 25). Legislative Research Commission، Frankfort، Kentucky.
12. OECD. (2004). *Quality and Equity in Education. Organisation for Economic Co-operation and Development*.
13. Serjanaj، L. A.، & Guga، K. (2017، May). Is there a gap among gender in vocational training incidence in labour market in Albania? *5th Mediterranean Interdisciplinary Forum on Social Sciences and Humanities*، Barcelona. ResearchGate.

14. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. United Nations Educational، Scientific and Cultural Organization.

Online Source

12. Public Health England. (2014). Physical Environment. Retrieved: Jan. 14 From: http://www.wmpho.org.uk/topics/page.aspx?id=153: reviewed on 29/4/2024.
13. UNESCO: (2022). *Global education monitoring report: Tracking education financing in 2022*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381644_a

لجنةُ التقييم العلمي:

أ.د. عيـــــــسى الشماس

أ.د. محـــــــمود علي محمد

أ.د. باســــــــل أسعد

المدقق اللغوي:

د. سامر زيود

حقـــــوق الطبع والنشرِ والترجـــــمةِ محفوظة لمديرية الكـــــتب والمطبوعات