



اقتصاديات التعليم



السنة: الثالثة إجازة تربية، والأولى دراسات عليا

القسم: أصول التربية

الاختصاص: مناهج وتقنيات وتخطيط وإدارة



منشورات جامعة دمشق

كلية التربية

اقتصاديات التعليم

تأليف

الدكتور أنطون رحمة

أستاذ في قسم أصول التربية

١٤٢٧ - ١٤٢٨ هـ

جامعة دمشق

٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ م



فهرس المحتويات

الصفحة

العنوان

الفصل الأول

١٥

مفهوم الاقتصاديات التعليم

١٧

١ - مقدمة.

١٧

٢ - لمحة تاريخية.

٢٢

٣ - ماهية اقتصاديات التعليم.

٢٥

٤ - أهمية اقتصاديات التعليم.

الفصل الثاني

٢٩

الإنتاج والتبادل والاستهلاك في التربية والتعليم

٣١

١ - مقدمة.

٣١

٢ - الإنتاج في التربية والتعليم.

٣٥

٣ - التبادل في التربية والتعليم.

٣٧

٤ - الاستهلاك في التربية والتعليم.

الفصل الثالث

٤١

تكاليف التعليم وحسابها

٤٣

١ - مقدمة.

٤٣

٢ - مفهوم تكاليف التعليم.

٤٥

٣ - أنواع تكاليف التعليم.

٥١

٤ - حساب التكاليف الحالية.

٥٩

٥ - حساب تكاليف التعليم المستقبلية ونماذجها الرياضية.

الفصل الرابع

تمويل التعليم

٨٧

- ٨٩ ١ - مقدمة.
- ٨٩ ٢ - الدخل القومي والإنفاق الحكومي على التعليم.
- ٩٢ ٣ - التمويل الخاص من قبل المواطنين.
- ٩٢ ٣ - ١ - دفع الأساط المدرسية.
- ٩٣ ٣ - ٢ - استثمار رؤوس الأموال الخاصة في المشاريع التعليمية.
- ٩٥ ٣ - ٣ - تقديم الهبات والتبرعات.
- ٩٦ ٣ - ٤ - تقديم القروض.
- ٩٦ ٤ - التمويل المشترك (حكومي - خاص).
- ٩٧ ٥ - التمويل الذاتي.
- ٩٧ ٦ - قروض الطلبة.
- ٩٨ ٧ - إسهام المؤسسات المحلية.
- ٩٨ ٨ - إسهام الوزارات الأخرى.
- ٩٩ ٩ - الضرائب.
- ٩٩ ١٠ - التمويل الخارجي.

الفصل الخامس

١٠١

أوضاع الإنفاق على التعليم ومشكلاته

- ١٠٣ ١ - مقدمة.
- ١٠٣ ٢ - أوضاع الإنفاق على التعليم ما قبل العالي ومشكلاته.
- ١٠٣ ٢ - ١ - الزيادة في مبالغ الإنفاق ونسبته من الدخل القومي وموازنة الدولة.
- ١٠٥ ٢ - ٢ - ازدياد نفقات تعليم الطالب.
- ١٠٧ ٢ - ٣ - مشكلات الإنفاق ودلالاتها.
- ١١٠ ٣ - أوضاع الإنفاق على التعليم العالي ومشكلاته.
- ١١٠ ٣ - ١ - الاهتمام العالمي بالإنفاق على التعليم العالي وتمويله.

- ١١١ ٣ - ٢ - أوضاع الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية.
- ١١٢ ٣ - ٣ - كفاية الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية.
- ١١٧ ٣ - ٤ - أسباب قصور الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية.
- ١١٩ ٣ - ٥ - تأثير قصور الإنفاق على مخلفات التعليم العالي ومخرجاته.
- ١٢٢ ٣ - ٦ - بدائل تحسين الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية.

الفصل السادس

١٣٣

إنتاجية التعليم

- ١٣٥ ١ - مقدمة.
- ١٣٦ ٢ - الإنتاجية في الاقتصاد.
- ١٣٦ ٢ - ١ - مفهوم الإنتاجية في الاقتصاد.
- ١٣٧ ٢ - ٢ - أشكال الإنتاجية في الاقتصاد.
- ١٣٨ ٢ - ٣ - عوامل الإنتاجية في الاقتصاد.
- ١٤١ ٣ - إنتاجية التعليم.
- ١٤١ ٣ - ١ - مفهوم إنتاجية التعليم.
- ١٤٥ ٣ - ٢ - أشكال إنتاجية التعليم.
- ١٤٨ ٣ - ٣ - عوامل إنتاجية التعليم.
- ١٥١ ٣ - ٤ - إشكالات حساب إنتاجية التعليم.

الفصل السابع

١٥٥

عائدات التعليم

- ١٥٧ ١ - مقدمة.
- ١٥٧ ٢ - مفهوم عائدات التعليم.
- ١٥٩ ٣ - أهمية عائدات التعليم.
- ١٦٠ ٤ - حساب عائدات التعليم.
- ١٦١ ٤ - ١ - طريقة الترابط.
- ١٦٣ ٤ - ٢ - طريقة البواقي.

- ١٦٥ ٤-٣ طريقة الحساب المباشر.
- ١٦٩ ٥- أنواع عائدات التعليم:
- ١٧٠ ٥-١ التعليم والإنتاجية والدخل الفردي.
- ١٧٥ ٥-٢ العمل والبطالة.
- ١٧٦ ٥-٣ العائدات الاستهلاكية.
- ١٧٧ ٥-٤ الدخل القومي.

الفصل الثامن

كفاية نظم التعليم

- ١٨١ ١ - مقدمة
- ١٨١ ٢ - معنى كفاية النظام التعليمي.
- ١٨٥ ٣ - تحليل كفاية النظام التعليمي وبيان جوانبها وأشكالها.
- ١٨٥ ٣ - ١ - تحليل النظام التعليمي وبيان جوانب كفايته.
- ١٩٣ ٣ - ٢ - أشكال كفاية النظام التعليمي.
- ١٩٨ ٤ - عوامل كفاية نظم التعليم.
- ٢٠٠ ٥ - قياس كفاية نظم التعليم وأساليبه.
- ٢٠٠ ٥ - ١ - معنى قياس الكفاية ودلالته.
- ٢٠٠ ٥ - ٢ - أساليب التدفق الطلابي، وحساب نسب الترفيع والرسوب والتسرب.
- ٢٠٨ ٥ - ٣ - أسلوب حساب عدد السنوات الدراسية التي استهلكها الفوج.
- ٢٠٩ ٥ - ٤ - أسلوب حساب مستوى التحصيل.
- ٢١٠ ٥ - ٥ - أساليب حساب كفاية المدخلات.
- ٢١١ ٥ - ٦ - أسلوب حساب معدل التشغيل.
- ٢١١ ٥ - ٧ - أسلوب قياس كفايات العمل لدى الخريجين، وأدائهم فيه، وتقويمها.
- ٢١٢ ٥ - ٨ - أسلوب قياس كفايات الخريجين الحياتية.
- ٢١٢ ٥ - ٩ - أساليب حساب عائدات التعليم.

أوضاع كفاية نظم التعليم المعاصرة واتجاهات تمسيبها

- ١ - مقدمة. ٢١٥
- ٢ - أوضاع تسرب الأطفال من التعليم وسبل الوقاية والعلاج. ٢١٥
- ٢ - ١ - مفهوم التسرب. ٢١٥
- ٢ - ٢ - خطورة التسرب. ٢١٦
- ٢ - ٣ - أوضاع التسرب الكمية. ٢٢٠
- ٢ - ٤ - أسباب التسرب. ٢٣٤
- ٢ - ٥ - سبل الوقاية من التسرب. ٢٤١
- ٢ - ٦ - سبل علاج التسرب. ٢٤٦
- ٣ - الهدر في التعليم العالي وسبل الوقاية والعلاج. ٢٤٧
- ٣ - ١ - مفهوم الهدر في التعليم. ٢٤٧
- ٣ - ٢ - خطورة الهدر في التعليم العالي. ٢٤٨
- ٣ - ٣ - جوانب الهدر في التعليم العالي وسبل الوقاية والمعالجة. ٢٤٨
- ٤ - كفاية التعليم المعاصر في الإعداد للعمل. ٢٧٧
- ٤ - ١ - أوضاع عمالة المتعلمين وبطالهم. ٢٧٧
- ٤ - ٢ - عوامل تردي التوافق بين المتعلمين وفرص العمل واتجاهات المعالجة. ٢٩٠
- ٥ - خاتمة. ٣٠٦

الفصل العاشر

التربية والتعليم والتنمية الاقتصادية

- ١ - مقدمة. ٣١١
- ٢ - مفهوم التنمية الاقتصادية. ٣١١
- ٢ - ١ - أمثلة من تعريفات التنمية الاقتصادية. ٣١١
- ٢ - ٢ - التعريف المستخلص ومفهوم التنمية الاقتصادية. ٣١٤

٣٢٢	٣ - عوامل التنمية الاقتصادية ودور التربية والتعليم.
٣٢٣	٣ - ١ - السياسات العامة والسياسات الاستراتيجية والخطط الاقتصادية.
٣٢٤	٣ - ٢ - المصادر الطبيعية.
٣٢٤	٣ - ٣ - رأس المال.
٣٢٥	٣ - ٤ - المعرفة والثقافة.
٣٢٦	٣ - ٥ - حجم السوق.
٣٢٦	٣ - ٦ - المكان و الموارد البشرية.
٣٣٠	٣ - ٧ - العمل.
٣٣١	٣ - ٨ - التربية والتعليم.
٣٣٦	٤ - قياس التنمية الاقتصادية وإسهام التربية والتعليم فيها.
٣٣٦	٤ - ١ - قياس النمو الاقتصادي.
٣٣٨	٤ - ٢ - قياس إسهام التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية.
٣٤٥	٥ - خاتمة.

الفصل الحادي عشر

الاستثمار في المجالات التربوية

٣٤٧	١ - مقدمة.
٣٤٩	٢ - مفهوم الاستثمار في المجالات التربوية ووجهات النظر فيه.
٣٥٤	٣ - أهداف الاستثمار في المجالات التربوية.
٣٥٤	٣ - ١ - الأهداف المباشرة.
٣٥٧	٣ - ٢ - الأهداف غير المباشرة.
٣٥٧	٤ - المجالات التربوية للاستثمار.
٣٥٧	٤ - ١ - تعدد المجالات التربوية للاستثمار.
٣٥٨	٤ - ٢ - تصنيف المجالات التربوية للاستثمار.
٣٦٢	٥ - مردود الاستثمار في المجالات التربوية.
٣٦٢	٥ - ١ - المردود طويل الأمد.
٣٦٣	٥ - ٢ - المردود المباشر.

٣٦٦	٦ - إيجابيات الاستثمار في المجالات التربوية وسلبياته.
٣٦٩	٧ - أنظمة الاستثمار في المجالات التربوية وميسراته.
٣٧٤	٨ - عوائق الاستثمار في المجالات التربوية وميسراته.
٣٧٤	٨ - ١ - العوائق.
٣٧٦	٨ - ٢ - الميسرات.
٣٧٨	٩ - تطوير الاستثمار في المجالات التربوية.
٣٨٣	قائمة المصطلحات.
٣٨٩	المراجع العربية والأجنبية.
٤٠٣	المراجع الأجنبية.



تقديم

اقتصاديات التعليم من الموضوعات المهمة التي تشغل بال مخططي التعليم وواضعي سياساته، بل إنها أضحت تشغل بال فئات أوسع من سكان المجتمع كالمعلمين والطلبة وأولياتهم، ويرتبط هذا الاهتمام بالمشكلات الاقتصادية التي تواجه التعليم، فهناك مشكلات الإنفاق على التعليم وتمويله، وتزايد تكاليفه، وتوفير فرص العمل لخريجيه. كما يرتبط بالمشكلات التعليمية التي تواجه الاقتصاد كأعداد القوى العاملة التي تلبي احتياجات الاقتصاد منها، وترشيد الإنفاق على التعليم وتخفيف الهدر فيه.

يعالج هذا الكتاب معظم الموضوعات التي تتناولها بحوث اقتصاديات التعليم وموافاتها، ويعرضها بإيجاز يناسب عدد الحصص الدراسية المخصصة لتدريس هذا المقرر في كلية التربية بجامعة دمشق، ويتيسر يساعد الطلبة الذين يختصون بالتربية على فهم هذه الموضوعات الاقتصادية التربوية، وينظم يوزعها على عشرة فصول يختص كل منها بأحد موضوعات هذا العلم الحديث.

فالفصل الأول يعالج مفهوم اقتصاديات التعليم تعريفاً وتحليلاً وأهمية.

والفصل الثاني يحلل العمليات التربوية ويصنفها إلى، عمليات إنتاجية وعمليات تبادلية، وأخرى استهلاكية.

ويعالج الفصل الثالث تكاليف التعليم فيعرفها ويصنفها ويشرح أساليب دراستها، وأساليب حساب التكاليف المستقبلية وما يندرج تحت هذا الموضوع من تفاصيل تستخدم لمعرفة النفقات التي تلزم لكل مدخل في نظام التعليم، وتخطيط هذه المدخلات وتوفير ما تحتاجه من الأموال.

ويتابع الفصل الرابع البحث في الشؤون المالية، فيعرض أشكال تمويل التعليم، ويبين المصادر العديدة التي يمكن الاستفادة منها في توفير الأموال التي

تأزم للتعليم، والأساليب التي يمكن استخدامها لدعم التمويل الحكومي أو الاستعاضة عنه، ومصادر التمويل الحديثة التي يمكن الاستعانة بها إلى جانب مصادر التمويل التقليدية.

ويكمل الفصل الخامس بحث المسائل المالية، فيعرض الاتجاهات والمشكلات في الإنفاق على التعليم، وأثارها التربوية والاقتصادية، والمعالجات المستخدمة والمقترحة لمعالجة المشكلات المالية التي تواجه التعليم المعاصر.

من تكاليف التعليم والإنفاق عليه وتمويله، ينتقل الكتاب إلى إنتاجية التعليم وعائداته وكفايته. فيبحث في هذه المفاهيم وخصائصها وأساليب دراستها ودلائلها الاقتصادية والتربوية على أداء النظام التعليمي ومردوده الاقتصادي وجدواه وكيفية تقويمه استناداً إلى المؤشرات التي تنطوي عليها هذه المفاهيم والخصائص، ويقدم أمثلة محلية وعربية ودولية على بعض هذه المؤشرات كالسرب والهدر وعمالة الخريجين.

ويخصص الكتاب الفصل التاسع لعلاقة التعليم بالتنمية الاقتصادية، فيبحث في مفهوم هذه التنمية ومعاييرها، وفي إسهام التعليم فيها وأساليب قياسه، وفي البحوث والدراسات التي تناولت هذا الموضوع والنتائج التي توصلت إليها، وينتهي الكتاب ببحث الاستثمار في المجال التربوي فيعرض المفهوم التقليدي لهذا الاستثمار ويضيف إليه مفهوماً آخر يوسع مجالاته إلى الاستثمار في الصناعات التربوية المعرفية والالكترونية والتقنية.

يأمل المؤلف أن يفيد من هذا الكتاب الطلبة والمعلمون والعاملون في تخطيط التعليم واقتصادياته.

المؤلف

الفصل الأول

مفهوم اقتصاديات التعليم

١ - مقدمة.

٢ - لمحة تاريخية.

٣ - ماهية اقتصاديات التربية.

٤ - أهمية اقتصاديات التربية.



١ - مقدمة:

التربية عملية ثقافية مهمتها تنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تؤهلهم للحياة في مجتمعهم وللقيام بعمل منتج، وتنشئة فردية تكسبهم المعارف والمهارات والاتجاهات وسواها من المضامين التربوية، التي تنمي شخصياتهم تنمية متوازنة متكاملة. وتنطوي هذه العمليات على جوانب اقتصادية متنوعة تجعل التربية تحمل بعداً اقتصادياً يستحق البحث وتخصيص فرع له يجمع بين التربية والاقتصاد ويحمل الاسمين معاً، فيسمى اقتصاديات التعليم أو اقتصاديات التربية.

يتناول هذا الفصل التعريف بهذا العلم الفرعي من خلال لمحة تاريخية تبين نشأته وتطوره، ومن خلال بيان ماهيته وأهدافه وأهميته.

٢ - لمحة تاريخية:

يلاحظ المستعرض لتاريخ التربية، أن السمة الاقتصادية كانت من معالم التربية منذ القديم، فكان الآباء يعدون أبناءهم لمزاولة أعمالهم في الرعي أو الصيد أو الزراعة أو الحرف. وكانت التربية تتمثل في ذلك الإعداد الأسري أو العشيري، ولئن خالف عدد من مفكري العصور القديمة والوسطى والحديثة تلك الاتجاهات العملية الاقتصادية في التربية، ودعوا إلى تربية مثالية تزود بالثقافة الفكرية والروحية، وتكون إنسان المعرفة والأخلاق، فإن التربية الشائعة في المجتمع بقيت تهتم بالإعداد المهني، وكانت الأسرة تتولى ذلك الإعداد، وكان ثمة عدد قليل من أبناء المجتمع يتربى في مؤسسات خاصة، دينية أو تابعة للحاكم، تربية تهتم بالفلسفة والعلوم في مستوى معرفة العصر. وباستثناء بعض الحالات والمجتمعات فقد بقي الوضع التعليمي على هذه الحال حتى أواخر القرن

الثامن عشر حين ظهرت بعض الدعوات لتعليم الفئات المختلفة من أبناء المجتمع، ورافقها التفكير بأهداف تربوية جديدة تناسب الحياة الديمقراطية الحديثة. وكان من تلك الأفكار ما يدعو صراحة إلى الإعداد الاقتصادي. فقد دعا كوندروسيه في القرن الثامن عشر إلى تربية تمنح كل أفراد الجنس البشري وسائل إشباع حاجاتهم وتأكيد رفاهيتهم ومعرفة حقوقهم وتحقيقها، وفهم واجباتهم وتنفيذها، وتنمية قدراتهم الطبيعية وصقل مهاراتهم وإنضاجها حتى يصبحوا قادرين على تنفيذ التزاماتهم الاجتماعية والقيام بالعمل المنتج، ووضع بين أهداف التربية هدف تحسين الإنتاج بما يعود على الجميع بالخير ويخلص المجتمع من أمراضه وعوزة، وانتهى إلى تلخيص أهداف التربية في تنمية القوى الجسمية والعقلية والخلقية بما يسهم في التقدم العام والتسديري للجنس البشري. كذلك رأى سبنسر أن تهتم التربية بالعلوم والجوانب النفعية، ونظم أهداف التربية حول الحياة الكاملة؛ فرأى أن تهدف التربية إلى تعليم الفرد كيف يحفظ نفسه، وكيف يحصل على معاشه، وكيف يربي صغاره، وكيف يعيش اجتماعياً ويؤدي واجباته السياسية، ثم كيف يستمتع بالأدب والفن وما إلى ذلك. وفي عام ١٩١٨ أصدرت رابطة التربية الأهلية في الولايات المتحدة الأمريكية تقريراً يتضمن سبعة أهداف أساسية للتربية هي: الصحة السليمة، السيطرة على العمليات الأساسية، العضوية الأسرية، المهنة المناسبة، المواطنة الصالحة، استغلال وقت الفراغ والخلق الطيب. (UNESCO, 1968, 32-39)

ثم تتابع ظهور الاتجاهات التربوية التي تدعو إلى إعداد الناشئ لكسب العيش، أو للعمل الاقتصادي، أو لحياة العمل، أو نحو ذلك من نصوص الأهداف التربوية التي تشترك في إدخال هدف الإعداد الاقتصادي بين الأهداف التي ينبغي أن تهتم بها التربية وتسعى لتحقيقها، حتى أصبح هذا الهدف شائعاً في

معظم الكتابات المعاصرة في أهداف التربية أو استراتيجياتها. ومن ذلك ما جاء في استراتيجية تطوير التربية العربية بصدد تحديد مبادئ هذه الاستراتيجية، فقد ذكر مبدأ التربية للعمل بين المبادئ الأساسية التي ينبغي أن تهتم التربية العربية بتحقيقها، وذكرت عدة مضامين لهذا المبدأ منها عناية التربية بإعداد المتعلمين لمطالب العمل في المجتمع وتطورات المستقبلية، وتوثيق صلاتها بمؤسساته والإسهام في الاستجابة لحاجات التنمية، ومنها المبدأ التلموزي الذي دعا إلى اهتمام التربية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكذلك ما جاء في الاستراتيجية المذكورة من عرض لأوضاع الجوانب الاقتصادية في التربية العربية، كالتربية الاقتصادية والمهنية والإنفاق على التربية وتمويلها وكفائتها الداخلية والخارجية، ومن مقترحات استراتيجية لتحسين هذه الأوضاع (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩)، كذلك يلاحظ أن الاهتمام باقتصاديات التعليم قد انتقل إلى عمليات تخطيطه، فأخذ المخططون التربويون يهتمون بربط خطط التعليم بحاجات المجتمع من القوى العاملة، ويرون أن هذا الربط ضروري لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية. (رحمة، ٢٠٠٢-٢٠٠٣ ب/ ١٥٨-١٧٤) وكذلك ازداد الاهتمام بدراسة الإنفاق على التعليم وترشيده، وبدراسة الجدوى الاقتصادية للتعليم ولكل نوع ومرحلة منه، وبالتوسع في التعليم ولا سيما الأساسي والمهني منه وبمعالجة المشكلات التي تواجهه. وبهذا الصدد يذكر كومبز أن ثمة انقساماً في الرأي بين المربين عن كيفية صوغ الأهداف التعليمية صوغاً دقيقاً عندما يكون الهدف المطلوب تحقيقه هو تدريب التلاميذ وإعدادهم لأعمال معينة ذات طبيعة عملية، وكذلك عند التصدي لمهام التوجيه الدراسي والمهني، وإنشاء نظام لتوجيه التلاميذ وإرشادهم بحيث يساعدهم في التعرف على مواهبهم الطبيعية واستخدامها بما يتلاءم مع فرص العمل الواقعية. وينوه كومبز بأن

مسائل الإعداد المهني أصبحت أكثر تعقيداً بسبب تزايد أهمية الدور المسيطر للتعليم والتكنولوجيا في حياة الأفراد ومجتمعاتهم، وبسبب التطور السريع والتغير الكبير اللذين يحدثان في العلم والتكنولوجيا. فهل يستطيع أي نوع من التدريب تفكر المدرسة على توفيره للتلاميذ أن يعدهم إعداداً مباشراً لأنواع العمل بحيث يلاحق عالماً يتغير بسرعة وبدون توقف نتيجة لتأثير الظروف والتطورات الكبيرة في العلم والتكنولوجيا. (كومبز، ١٩٧١، ١٦٨-١٦٩)

إن السمة الاقتصادية للتربية في هذا العصر لم تعد من معالم التربية فحسب، بل أصبحت سمة بارزة فيها. فالاهتمام بالإعداد للعمل وتكوين الاتجاهات المناسبة نحوه، يبدأ منذ المرحلة الابتدائية ويستمر طوال بقية مراحل التعليم. يظهر ذلك في الدعوات والمسابي والتجارب المختلفة لإدخال العمل في جميع مراحل التعليم، ويمثل التعليم البولتكيني التجربة الرائدة في هذا المجال، كما يمثل الاهتمام المتزايد بالتوسع في التعليم المهني والتقني، وتطوير التعليم العام باتجاه تكوين إنسان العمل، ثم بانتشار التدريب المهني والتقني في مؤسسات التعليم ومؤسسات الإنتاج الصناعي وما إليه.

من جهة أخرى فإن السمات الاقتصادية للتربية كانت ملفتة لانتباه عدد من فلاسفة الاقتصاد وعلمائه، ومحرضة على الدراسة الاقتصادية لعدد من الجوانب التربوية. ففي القرن السابع عشر تناول الاقتصادي الانكليزي وليام بيتي (١٦٢٣-١٦٨٧) رأس المال البشري الذي تكونه التربية، وبين أهميته في الإنتاج وحاول قياسه، ورأى في التربية استثماراً مربحاً وتوظيفاً مثمراً لرأس المال البشري. وفي القرن الثامن عشر تناول آدم سميث في كتابه ثروة الأمم أهمية التربية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وأكد تأثير التعليم والتدريب في رفع الكفاءة الإنتاجية للعامل وزيادة مهارته اليدوية، وعُدَّ القدرات

التي تكتسب بالتعليم وتكون نافعة للمجتمع من عناصر رأس المال الثابت. وبحث كارل ماركس (١٨١٨-١٨٨٢) علاقة التعليم بالعمل والإنتاج وبين دور التعليم في التطور الاقتصادي والاجتماعي. كذلك بحث الاقتصادي الانكليزي ألفرد مارشال في العائدات الاقتصادية للتعليم، وتوصل إلى فكرة الاستثمار في التعليم، ودعا إلى الاهتمام بهذا الاستثمار لدوره المهم في التنمية الاقتصادية، وأشار إلى أن ما ينفق على التعليم ينبغي ألا يقاس بالعائد المباشر فقط، بل ينبغي النظر إلى العائدات غير المباشرة التي تنتج من تنمية المواهب والقدرات وإيصالها إلى الإبداع والاختراع. إذ قد يغطي اختراع متعلم مبدع آلة صناعية أضعاف ما صرف على تعليمه. كذلك درس ستروميلين في نفس الفترة (١٩٢٤) القيمة الاقتصادية للتعليم، وتوصل إلى كشف تأثير التعليم في تحسين مهارة العامل وإنتاجيته ودخله ويؤكد أن العائدات الاقتصادية من التعليم على المجتمع تزيد أضعافاً على ما أنفق على ذلك التعليم، وهكذا بدأت تنتشر الدراسات التربوية الاقتصادية في انكلترا والاتحاد السوفييتي السابق والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها. ثم ازداد اهتمام الاقتصاديين والتربويين باقتصاديات التعليم منذ الخمسينات من هذا القرن، فتتابعت الدراسات والكتابات في هذا المجال، وبرز علماء عديدون بأبحاثهم وكتاباتهم. ومن هؤلاء نذكر شولتر، وبيكر، وكومبز، وكارول، وهارس، وفيزي، وبلوج، وبساكاروبولس وسواهم. كما تزايدت الأنشطة الجماعية حول اقتصاديات التعليم، فعقدت لقاءات ومؤتمرات عديدة، وفي بقاع مختلفة من العالم. وكان لليونسكو ولهيئات دولية وعربية أخرى، اهتمام ونشاط بارز في مجال المؤتمرات واللقاءات والأبحاث. (UNESCO, 1989, 413-450). كذلك امتدت هذه الدراسات والأنشطة إلى

الدول النامية والعربية فأجريت دراسات عديدة ولقاءات ومؤتمرات حول موضوعات متنوعة تنتمي إلى اقتصاديات التعليم.

من هذه الأنشطة المختلفة في الكتابة والبحث والرأي، تكونت اقتصاديات التربية، علماً تربوياً اقتصادياً حديثاً، ما زال ينمو ويتطور وتزداد أبحاثه ودراساته.

٣ - ماهية اقتصاديات التعليم:

اقتصاديات التربية علم ناشئ يتناول العمليات التربوية بالبحث الاقتصادي، ملاحظة وتحليلاً وتفسيراً وتأليفاً، فمجاله الجوانب الاقتصادية للتربية. لكن بحث الموضوعات التربوية بحثاً اقتصادياً يتطلب النظر في علم الاقتصاد للتعرف على مسائله ومواضيعه ومناهج البحث فيه، والاستفادة منها في المعالجة الاقتصادية للتربية. فمسألة النمو والتنمية الاقتصادية، ومواضيع الإنتاج والاستهلاك والدخل والإنفاق، أبحاث أساسية في علم الاقتصاد، ولا بد من سحبها إلى التربية ودراساتها في العمليات التربوية عندما نتناول بحث التربية بحثاً اقتصادياً. وهكذا يتداخل البحث الاقتصادي مع البحث التربوي في اقتصاديات التربية، فنجد أمامنا علماً يخوض في التربية والاقتصاد معاً، فيتناول من التربية جوانبها الاقتصادية، ومن الاقتصاد جوانبه التربوية، ويعالج التربية بلغة الاقتصاد، والاقتصاد بلغة التربية، ويجهد في التوصل إلى لغة مشتركة بين العلمين.

إن مجال اقتصاديات التربية الموضوعات التربوية الاقتصادية وهي موضوعات عديدة ومنشعبة. تشمل عدداً كبيراً من موضوعات علم الاقتصاد التي توجد في التربية أيضاً أوتتأثر بها. كالإنتاج والإنتاجية والتبادل والاستهلاك والإنفاق والتكاليف والتمويل والدخل القومي والفردى والنمو والتنمية والعمل

والبطالة والاستثمار وعائداته وغيرها، فالتربية صناعة تنتج القدرات والمهارات والمعارف والمخترعات، ويتم فيها تبادل المنتجات من المعارف والخبرات وغيرها. كما يتم فيها أو نتيجة لها استهلاك تلك المنتجات باستخدامها في إرضاء الحاجات الفردية والاجتماعية، كالاستمتاع بلذة المعرفة، والاستفادة منها في التكيف مع البيئة، وهناك الإنفاق على التعليم مما يدخل مباشرة وبصورة واضحة في باب الاقتصاد، ولذلك يصح أن تبحث التربية كعمليات اقتصادية إنتاجية استثمارية، لها تكاليفها ولها عائداتها، فهي تكون رأس المال البشري فتجهزه بالقدرات والمعارف والخبرات والمهارات، وتجعله عاملاً فعالاً في الإنتاج الاقتصادي. وأن تبحث أيضاً كعمليات استهلاكية توفر للمتعلمين حاجاتهم الثقافية، مثلما توفر الفعاليات الاقتصادية الأخرى حاجات الطعام والكساء والسكن وغيرها. وأن تبحث كعمليات تبادلية يتبادل فيها المعلمون والمتعلمون مادة التعليم.

كذلك ينبغي أن تبحث إنتاجية التربية وكفايتها وعائداتها في الدخل الفردي والقومي والتنمية الاقتصادية، وكذلك نفقاتها وتمويلها واستخدام هذه الأموال وترشيدها ومواطن الهدر فيها ونحو ذلك من الموضوعات الاقتصادية. ويمكن تناول هذه المواضيع في مراحل التعليم وأنواعه من تعليم أساسي وثانوي وعال، ومن تعليم عام ومهني وتخصصي، ومن التعليم المدرسي النظامي والتدريب المهني بمستوياته وأشكاله المختلفة في مؤسسات العمل، إذ يصح التحليل الاقتصادي من زوايا الإنتاج والاستهلاك والإنفاق والاستثمار وغيرها على كل من المراحل والأنواع المذكورة.

ويلاحظ أن الكتابات والأبحاث في مجال اقتصاديات التربية تتعرض لمختلف الجوانب السابقة الذكر. إلا أن معظمها يهتم ويعالج موضوعين يبدوان

إلى الآن الموضوعين الرئيسيين في أبحاث اقتصاديات التربية، وهما: تكاليف التعليم، وعائداته، وضمن هذين الموضوعين، وخارجاً عنهما، ما تزال أسئلة كثيرة بحاجة إلى إجابة.

إن تكاليف التعليم بما تتضمنه من عناصر حول محتواها وأنواعها وتوزيعها وتزايدها وحساباتها، وما يضاف إليها من تمويل وتخطيط وترشيد للإنفاق ونحو ذلك، تؤلف باباً واسعاً للبحث، كثر الخوض فيه، لأسباب عديدة. فقد أدى التوسع الكمي في التعليم المعاصر إلى تضخم الإنفاق عليه، لتوفير مستلزماته من الأبنية والمعلمين والوسائل التعليمية وغيرها. وأصبحت هذه المشكلات حادة في البلدان النامية والقليلة الثروة والدخل القومي، حيث السكان يتكاثرون بنسب مرتفعة، تجعل عدد الذين في أعمار التعليم يصل إلى نصف عدد السكان أحياناً، وحيث يتجه المجتمع إلى تأمين الحد الممكن من التعليم لهم، بالإضافة إلى كون هذه المجتمعات حديثة العهد بالتعليم، فلم تتوافر فيها بعد المدارس اللازمة والمعلمون والوسائل التعليمية، مما يجعلها بحاجة إلى إنفاق ضخم حتى توفر المستوى الضروري لتعليم أبنائها. (Psacharopoulos, 1987, 6-7)

وإن عائدات التعليم بما تتضمنه من عناصر تتعلق بالدخل الفردي والدخل القومي والإنتاج والإنتاجية، والتنمية الاقتصادية، وسواها، تؤلف أبحاثاً أساسية حول القيمة الاقتصادية للتعليم، إذ ما دام التعليم ينتشر ويتوسع وتزداد نفقاته، وما دام الاقتصاد عاملاً كبير التأثير في حياة الناس والمجتمع، وما دام تطوّر الزراعة والصناعة يستدعي اللجوء إلى التربية لتهيئة الطاقة العاملة المجهزة بالقدرات والمهارات اللازمة للأعمال الصناعية والزراعية وغيرها، فإن البحث في العلاقات الاقتصادية بين الظواهر المذكورة، يصبح أمراً مهماً لتفسير الكثير

من خفايا الإنتاج، والدخل والنمو الاقتصادي، ولتوجيه التعليم نحو خدمة الأغراض الاجتماعية والاقتصادية، وبذلك يصبح استثماراً نافعاً، ولا تُعدُّ الأموال التي تنفق عليه هدراً. (Blaug, 1970, 18)

ويشير البحث في كلف التعليم وعائداته أسئلة أخرى تتصل بهذين المحورين فما دام التعليم مكلفاً وذا عائدات، فإن كفايته في تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية تصبح أمراً مهماً من الوجهة الاقتصادية، ويصبح البحث في كفاية التعليم وعواملها وتحسينها من المواضيع التي تتناولها اقتصاديات التربية، كما يلحق به البحث في إنتاجية التعليم لتقدير مستوياتها وعواملها. وهناك مسائل أخرى حول الطلب على الموارد البشرية المزودة بالمهارات والمعارف المرتبطة بالتعليم والنتيجة عنه، وحول تنظيم التعليم وفقاً لمتطلبات التنمية الاقتصادية وحول التحليل الاقتصادي لإقبال الناس على التعليم والعلاقة بين مستويات التعليم والدخل الفردي، وغير ذلك من المسائل العديدة المطروحة أو المستجدة في هذا العلم الجديد.

٤ - أهمية اقتصاديات التعليم:

يذكر ديوبولد فان دالين. أن للعلم أهدافاً ثلاثة هي التفسير والتنبؤ والضبط (فان دالين، ١٩٦٩، ٦٩-٧٣)، ويمكن التعرض لأهمية اقتصاديات التربية من خلال هذه الأهداف.

ففي التربية ظواهر وعوامل اقتصادية، وهي بحاجة لدراسات تفسرها وتوضحها، مما يساعد على فهمها وعلى إدراك ما يرتبط بها من عمليات تربوية. ومن ذلك نفقات التعليم وما تشتمل عليه، ومسألة الكسب الضائع وازدياد

الإنفاق، والقيمة الاقتصادية للتربية، ومسألة الاستثمار في التعليم ومدى جدواها، وكذلك الاستهلاك في التعليم، وموضوعات أخرى عديدة.

وفي الاقتصاد ظواهر وجوادر يساعد في تفسيرها إدخال العوامل التربوية، ومن ذلك مجرى النمو الاقتصادي في المجتمع، وتطور الإنتاج والدخل، حيث لا تفسر العوامل الاقتصادية كراس المال المادي وقوة العمل وحدها ذلك التطور والنمو. يقول الاقتصادي شولتز. "مما أثار حيرتي أن المفاهيم التي كنت أستخدمها لقياس رأس المال والقوة العاملة، بدت وكأنها جوفاء عند تفسير ما حدث من زيادات في الإنتاج خلال فترة من الزمن، فبدأت أدرك أن عناصر الإنتاج التي كنت أحدها كراس مال وقوة عمل، ليست ثابتة؛ وإنما تخضع للتحسين مع الأيام وأنا كنت أغفل هذه التحسينات فيما كنت أقيسه كراس مال وقوة عمل، واتضح أمامي أن الاستثمار في الإنسان كبير التأثير في النمو الاقتصادي، وأن التربية هي السبيل الرئيس للاستثمار في رأس المال البشري. (شولتز، ١٩٧٥، ٢٠)

وفي ضوء فهم القضايا التربوية الاقتصادية والصلات بينها يمكن التنبؤ بالحوادث الاقتصادية المستقبلية ذات الصلة بالتربية. وذلك بالاستناد إلى معرفة مجرى العوامل التربوية التي ستحدث تلك الظواهر، (ودون إغفال تأثير العوامل الأخرى). كالنتيجة بمستوى نجاح المشاريع الصناعية التي تتطلب مهارات عالية في ضوء مستوى التعليم التقني القائم أو المزعم إحداثه وقدرته على تخريج تلك المهارات، والتنبؤ بمستوى النمو الاقتصادي الممكن إحداثه بناء على حجم القوى العاملة التي سيخرجها التعليم خلال مدة تنفيذ التنمية، ومستوى كفاءات تلك الطاقة ومهاراتها، وأنواعها، وملاءمتها لحاجات برامج التنمية الاقتصادية المرسومة ومشاريعها. وكذلك الحال في التنبؤ بحركة الدخل القومي وتوزيع

المكاسب والدخول بين أفراد المجتمع. والتنبؤ بحالة العمل والبطالة في ضوء المقارنة بين حاجات المشاريع من القوى العاملة ومستوى مهاراتها، وما ستخرجه مؤسسات التعليم منها.

من جهة أخرى يمكن التنبؤ بمجرى الحوادث التربوية؛ كالتوسع في التعليم ومساراته نحو التعليم العام والمهني والعالي، والمستحدثات الجديدة في الفروع والمناهج في ضوء التطورات الاقتصادية. فالتوسع في التعليم المهني يواكب حركة التوسع والتنوع في البرامج والمشاريع الصناعية، وتطور التجارة وتحديثها وانفتاحها على العالم يدفع لإنشاء المعاهد والكليات التجارية، وتناقص حجم الحرف اليدوية وأنواعها، ينبئ بانكماش التعليم الحرفي وتناقص حجمه. ونمو الثروة والدخل القومي ينبئ بالتوسع في التعليم وتحسين كفاءته عن طريق مده بتمويل أضخم وهكذا.

لكن إمكانية التنبؤ بما سيحصل يوجه إلى الفائدة الثالثة لاقتصاديات التعليم، وهي إسهام أبحاث هذا العلم ونتائجها في ضبط المستقبل التربوي الاقتصادي، ومعالجة المشكلات الاقتصادية أو التربوية القائمة أو المتوقع حدوثها. فطالما أن التنبؤ بمجرى الاقتصاد والتربية ممكن، فإن التحكم في حوادثه وضبطها ممكن أيضاً، وذلك عن طريق توفير العوامل التربوية والاقتصادية وتنظيمها بصورة توصل إلى الأوضاع المنشودة. وضمن هذا المنحى يمكن رسم معالم التنمية الاقتصادية والتربوية، كما يمكن معالجة المشكلات الاقتصادية أو التربوية القائمة أو المتوقع حدوثها. وهذا التنظيم المستقبلي لم يعد موضع تساؤل أو جدال؛ بل أصبح معروفاً واضح الخطى، وأخذت به مجتمعات عديدة. فأصبحت تضع لكل حقبة من مستقبلها خطة اقتصادية وخطة تربوية، ترسم مسيرة هذين القطاعين فيها خلال مدة معينة قد

تمتد إلى ربع قرن. وتجدر الإشارة إلى عدم اقتصر المجتمعات على هذين النوعين من الخطط، فقد شاع الأخذ بالتخطيط الشامل الذي يضع لكل قطاع من قطاعات المجتمع خطة خاصة به، ويسعى لانسجام الخطط القطاعية وتكاملها.

وبهذا الطريق التخطيطي وسواه من السبل يمكن الاستفادة من اقتصاديات التربية في معالجة المشكلات الاقتصادية والتربوية، كتنظيم مراحل التعليم وأنواعه حسب حاجات التنمية الاقتصادية، والاستفادة من الأوضاع الاقتصادية الجيدة في تحسين كم التعليم وكيفه عن طريق مده بالتمويل المناسب، وترشيد الإنفاق عليه وتوزيعه وفق سلم أولويات مناسب. وتحسين كفاية التعليم وتخفيف الهدر فيه.

الفصل الثاني

الإنتاج والتبادل والاستهلاك في التربية والتعليم

- ١ - مقدمة.
- ٢ - الإنتاج في التربية والتعليم.
- ٣ - التبادل في التربية والتعليم.
- ٤ - الاستهلاك في التربية والتعليم.



يبحث علم الاقتصاد العمليات التي يحصل بها الناس على وسائل عيشهم، فيدرس عمليات الإنتاج والتبادل والاستهلاك ويتناول التربية عمليات التعليم والتعلم، حيث يشترك الطلبة والمعلمون في تعليم واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات وإنتاج صفات جديدة في شخصية المتعلم، وكذلك في استهلاك المتعلم لهذه المعارف والمهارات وإرضاء حاجاته ورغباته بالاطلاع والمعرفة والحصول على الشهادات. وبين عمليات الإنتاج التربوي وعمليات الاستهلاك يحصل تبادل المعرفة وتوزيع التعليم وفق أسس وشروط تحتل مكاناً في البحث والنقاش لاختيار النظام المناسب لتوزيع التعليم على أفراد المجتمع ولأسس هذا التوزيع ولشروط القبول في مؤسسات التعليم. ويتناول هذا الفصل بحث هذه الموضوعات وشرحها.

٢ - الإنتاج في التربية والتعليم:

التعليم صناعة منسجة تتفاعل فيها عناصر الإنتاج التربوي المتعلم والمعلم والمادة الدراسية والوسائل التعليمية المختلفة وطرق التدريس والتقسيم، فتنتج قدرات ومهارات وصفات جديدة في شخصية المتعلم. وهذا ما يلاحظ في غرفة الفصل الدراسي، حيث يقوم المدرس بتنظيم عمليات الدرس وإشراك الطلبة فيها، واستخدام المواد التعليمية والتقنيات، والتفاعل اللفظي توصلاً إلى تعلم الطلبة معارف ومهارات تصبح وكأنها منتجات جديدة في عقولهم، وهكذا فنحن أمام صناعة معرفية وعملية إنتاجية من طبيعة ثقافية، ولها بالوقت ذاته قيمة اقتصادية. فالكفايات التي ينتجها التعليم تستخدم في فعاليات الإنتاج الصناعي والزراعي والتجاري والخدمات، فتسهم في زيادة الإنتاج؛ وبالتالي زيادة الدخل

القومي والفردي. وقد أثبتت دراسات عديدة العلاقة بين الكفايات الناتجة من التعليم وبين قيمتها في زيادة الإنتاج والدخل. (Psacharopoulos, 1987, 34-41) وسنبين ذلك في فصل قادم.

إن وظائف التعليم ذات الطابع الاقتصادي كثيرة، ونكتفي فيما يلي بذكر أبرز هذه الوظائف.

أ - تنمية القدرة على التكيف:

من وظائف التعليم إكساب المتعلم صفات شخصية تساعد على التكيف مع مجتمعه، والتجاوب مع فرص العمل المتاحة، والمرونة في الانتقال من عمل إلى آخر، وهو ما تستدعيه الحياة المعاصرة، حيث أن تغير التقنية الصناعية وأنواع العمل المطلوبة والانتقال من الفعاليات الزراعية إلى الفعاليات الصناعية وفعاليات الخدمات بخفف الطلب على بعض الأعمال، ويدفع العمال لتغيير أعمالهم بالتحول من قطاع يتضاءل شأنه إلى آخر تتوافر فيه فرص عمل أفضل. ولا تخفى أهمية هذا التحول والتكيف معه في التغلب على البطالة ودعم الإنتاج والنمو الاقتصادي. ويبين شولتز ارتباط هذا التكيف بمستوى التعليم، فالأفراد الذين أمضوا ثماني سنوات في التعليم الابتدائي أفضل إعداداً وتهيؤاً للتحرك إلى أعمال جديدة من الذين أمضوا أربع سنوات أو أقل، وإن الذين أنهوا التعليم الثانوي كانوا أكثر قدرة على هذا التكيف من الذين لم يتجاوزوا المرحلة الابتدائية. (شولتز، ١٩٧٥، ٨٦-٨٧)

ب - تعليم المهارات المهنية:

من مهمات التعليم ولا سيما التعليم المهني تجهيز الطلبة بمهارات مهنية تمكنهم من أداء عمل أو مهارة معينة، وقد أضحت هذه العملية من المهم

الرئيسة للأنظمة التربوية في العصر الحاضر. فمؤسسات التعليم الجامعي تهتم بتكوين الأطر العليا المتخصصة التي تمتلك القدرات والمهارات التي تحتاجها الصناعة والزراعة والتجارة والتعليم والصحة وسواها من الأعمال والخدمات التي يحتاجها المجتمع. والمعاهد المتوسطة تهتم بإعداد الفنيين المهرة والمدارس الثانوية المهنية تعد العمال المهرة. وتتجه بعض الأنظمة التربوية إلى الابتداء بالإعداد المهني من مرحلة التعليم الأساسي عن طريق إدخال العمل في التعليم المدرسي. ويلاحظ أن الأنظمة التعليمية تتطور باتجاه التوسع في التعليم المهني والتقني لتلبية مطالب المجتمع من القوى العاملة الماهرة التي يحتاجها التقدم والنمو الاقتصادي. فرغم أن تكاليف التعليم المهني تزيد أضعافاً على تكاليف التعليم العام، وأن المجتمعات تعاني من زيادة الإنفاق على التعليم وصعوبة توفير الأموال اللازمة له، رغم ذلك نجد الاهتمام بالتوسع بالتعليم المهني والتقني وتنويعه ووضع الحوافز لجذب الطلبة إليه، كما نجد التركيز على الفرع العلمي في المرحلة الثانوية، وذلك لتوجيه الطلبة الذين لا ينتسبون إلى الدراسة المهنية إلى الدراسة العلمية، حتى يتابعوا فيما بعد تحصيلهم العالي في فروع تقنية أيضاً. ونلاحظ أيضاً أن التعليم العالي يسير بنفس الاتجاه في التوسع بالتعليم التقني وفتح الكليات والمعاهد المتوسطة والعالية لتدريس مختلف الاختصاصات التي تحتاجها سوق العمل والإنتاج وبمستويات مختلفة.

ويجدر التنويه باهتمام أنظمة التعليم بإعداد المعلمين لتجهيزهم بالخبرات والمهارات التي تحتاجها مهنة التعليم. وتزداد القناعة بضرورة هذا الإعداد وأهميته في تحسين الإنتاج التعليمي، ولذا يجري التوسع في معاهد المعلمين وكليات التربية ورفع مستواها. (شولتز، ١٩٧٥، ٨٧)

إن التحليل الاقتصادي لمهمة التربية في تكوين المهارات يبرز مسألتين. الأولى، أن عمليات التعليم حين تكون المهارات قد تتضمن بالوقت نفسه إنتاج الحاصلات الزراعية والصناعية وغيرها، حيث يغلب أن يتضمن التدريب المهني والتقني والزراعي تلك العمليات الإنتاجية، فإذا أحسن استغلالها أعطت ناتجاً اقتصادياً قيماً. والمسألة الثانية أن المهارات التي تكتسب بالتعليم ذات تأثير في زيادة الإنتاج وتحسينه وفي النمو الاقتصادي، وستعرض لهذه الدراسات في الفصل الذي يتناول التربية والنمو الاقتصادي.

ج - اكتشاف مواهب الأفراد وتنميتها:

من مهام التربية اكتشاف استعدادات الأطفال ومواهبهم وتنميتها وتوجيهها، وقد أصبحت هذه الوظيفة معروفة ومتداولة في الكتابات التربوية والنفسية والاقتصادية. فالمربون يؤكدون عليها كمهمة أساسية للتربية، حتى أن جون ديوي فيلسوف التربية المشهور يوحد بين التربية والوظيفة التنموية التوجيهية (ديوي، ١٩٤٤، ٤٢-٥٦)، وعلماء النفس يؤكدون تأثير البيئة في اكتشاف المواهب وتنميتها، وضرورة البيئة المناسبة لإحداث النمو الموجه المطلوب، كما تعرض اقتصاديون أمثال إيكازوس ورايزمان للأهمية التربوية والاقتصادية لهذه الوظيفة، يقول إيكازوس "ليس صحيحاً أن الموهبة الإنسانية تتفتح وتنمو مهما كانت البيئة غير مشجعة ومهما كانت التربية غير سليمة وغير كافية بل الصحيح أن للبيئة دوراً مهماً في اكتشاف المواهب وتنميتها. ولذا كان من وظائف النظام التربوي البحث عن المواهب الكامنة عند الأفراد واختيارها؛ إن وظيفة التعليم هنا تماثل ما يصرف على أي اكتشاف آخر، فمن المعروف أن الاستثمار في اكتشاف البترول والتعقيب عنه والذهوض بأساليب استخراجيه يعدّ عملاً مجزياً. وعلى هذا النحو فإن من الأمور المجزية وجود نظام تربوي يقوم

باكتشاف المواهب الإنسانية وتنميتها، ويسعى إلى تحسين أساليبه تحقيقاً لهذه الغاية". (Fickaus, 1962, 74)

وتظهر القيمة الاقتصادية لهذه المهمة التربوية عند استخدام هذه المواهب النامية الموجهة فيما يناسبها من الأعمال الاقتصادية كتصميم الآلات وتطويرها. وهندسة المصانع وتخطيط الإنتاج وغيرها من الأعمال التي تتطلب كفايات ومواهب عالية مبدعة، حيث يمكن بواسطة هذه الكفايات تحقيق قفزات اقتصادية مجزية.

د - القيام بالبحث العلمي:

البحث العلمي من المهام الأساسية التي تمارسها المؤسسات التربوية ولا سيما مؤسسات التعليم العالي، فالحديد من الدول المتقدمة تخصص للبحث العلمي أموالاً طائلة، وتوكل للجامعات ومراكز البحوث والباحثين مهمات القيام بالبحوث العلمية المتنوعة، ولا سيما ذات المردود الاقتصادي الكبير. والعديد من الدول النامية تقلد الدول المتقدمة في هذا المجال. وتبين الدراسات أن نواتج البحث العلمي تفيد في التنمية الاقتصادية وتعطي مردوداً كبيراً؛ فهي تحسن الإنتاج وتزيد الإنتاجية وتعطي عائدات كبيرة في الدخل الفردي والقومي وفي التنمية الاقتصادية. (شولتز، ١٩٧٥، ٨٥)

٣ - التبادل في التربية والتعليم:

التبادل في الاقتصاد عمليات تقع بين الإنتاج والاستهلاك. فالمنتج يبيع منتجاته لتاجر الجملة أو تاجر المفرق أو للمستهلك مباشرة. وتاجر الجملة يقوم بمهمات بيع مشابهة، وهكذا يحصل تبادل المنتجات بين عدد من أطراف التعامل الاقتصادي. فهل يحصل في التربية والتعليم عمليات تبادل مشابهة؟

إن المؤسسة التربوية سواء كانت وزارة التربية أو المدرسة أو الجامعة أو المعهد المتوسط أو مركز تعليم غير نظامي، أو مدرساً يعطي دروساً خاصة تقدم خدماتها التعليمية للراغبين بالحصول عليها من الطلبة مجاناً أو مقابل مبالغ مالية، وهذا شكل من أشكال التبادل الاقتصادي التربوي محله الخدمة التعليمية. إن هذا التبادل يحصل بصورة مباشرة وجهاً لوجه في عمليات التعليم والتعلم في أثناء الدرس حين يشترك المعلم مع الطلبة في تبادل الأفكار والمعلومات ونقلها إلى الطلبة، كما يحصل بصورة أوسع حين يوزع التعليم على الراغبين فيه وفقاً لشروط معينة، كتقديم التعليم الأساسي مجاناً لجميع الأطفال، وتقديم التعليم الثانوي لعدد من خريجي التعليم الأساسي، وتوزيعهم على فروع التعليم الثانوي، وكذلك قبول خريجي التعليم الثانوي في معاهد التعليم العالي وجامعاته وفق شروط معينة، وتوزيعهم على الاختصاصات. أضف إلى ذلك توفير التعليم غير النظامي وفق شروط معينة ومقابل رسوم وأجور.

وتتضح الصفة الاقتصادية لعمليات تبادل التعليم في التعليم غير المجاني حيث يظهر التعليم كعملية شراء وبيع، فالطالب يدفع ثمن التعليم الذي تقدمه له المؤسسة أو المعلم. وتدور حول هذه المسألة مناقشات مستفيضة، فمن داع إلى التعليم المجاني وأهميته وجدواه وعدالته؛ إلى مؤيد للتعليم غير المجاني وموضح لمسوغاته وفوائده.

كذلك يثير تبادل التعليم وما يتطلبه من نفقات مسائل توزيع التعليم. فعلى أية أسس يوزع التعليم على الأفراد؟ من الذي ينبغي قبوله في المدرسة وهل ينبغي قبول جميع الراغبين بالتعليم أم بعضهم؟ وعلى أية أسس نختار هذا البعض؟ وفي توزيع التعليم الثانوي أو العالي. هل نضع شروطاً للاختيار والقبول؟ وما هي الشروط الأفضل.

وفي الإجابة عن هذه الأسئلة ونحوها، تذكر نظريات وإجابات ذات طابع اقتصادي أو سياسي أو تربوي. فمن قائل إن التعليم واجب؛ على الدولة أن توفره لجميع المواطنين ولا سيما الأطفال منهم، وعلى المواطنين أن يلتحقوا به، ومن قائل إن التعليم حق لكل فرد وله حرية التصرف بهذا الحق واختيار التعليم الذي يرغب فيه، إلى قائل إن التعليم فرصة يجب أن يقتصرها الفرد، وإلى داعية للمساواة في التعليم وتحقيق تكافؤ الفرص فيه. (رحمة، ٢٠٠٥، ٣٨٤-٣٨٧)

وفي جميع هذه البدائل نجد العامل الاقتصادي المتمثل بتكاليف التعليم وتأثيرها في كل اختيار، وبعائدات التعليم التي تتمثل بالمنافع التي يجنيها المتعلمون من تعليمهم مقابل حرمان الآخرين من هذه المنافع. ولذا تلجأ الدول والمعنيون بشؤون التعليم فيها إلى وضع أسس وسياسات ينظمون بموجبها تبادل التعليم وتوزيعه وأعباء تحمل تكاليفه، ويراعون في ذلك أحوال الأفراد وحاجاتهم وإمكاناتهم، وكذلك أحوال المجتمع وحاجاته وإمكاناته.

٤ - الاستهلاك في التربية والتعليم:

يستهلك الناس الطعام والشراب واللباس والدواء ووسائل النقل والسكن وغيرها من المنتجات التي يحتاجونها. وتوجهه رؤوس الأموال الضخمة والعمليات الإنتاجية لإنتاج السلع الاستهلاكية. وهكذا يؤلف الاستهلاك جانباً رئيساً في العمليات الاقتصادية. فهل تقع في التعليم على هذه العمليات الاستهلاكية؟

إن تحليلاً لما يجري في المدارس أو غيرها من مؤسسات التعليم أو التدريب يبين أن عمليات التعليم والتعلم التي تجرى في هذه المؤسسات تتضمن توفير المعارف والمهارات والخبرات للمتعلمين، والعمل على تمكينهم من

اكتسابها وإرواء حاجاتهم منها، وأن احتياج المتعلمين لتلك المعارف والخبرات تلعب دوراً مهماً في تحصيلها، فهم يتعلمونها حسب حاجاتهم إليها. إنها ترضي حاجتهم للاطلاع والمعرفة، كما ترضي حاجتهم للتزود بالخبرات التي تساعدهم على تكيف أفضل مع المجتمع في حاضرتهم ومستقبلهم، وبذلك يمكن القول إننا أمام عملية استهلاك للمعارف والخبرات. فالمدرسة تنتج السلعة الثقافية والمتعلمون يستهلكونها.

ويمكن أن نعدّ أعضاء أسر المتعلمين مشاركين في هذا النشاط الاستهلاكي، فهم إذ يرسلون أبناءهم للمدارس وينفقون عليهم ويرغبون بتعليمهم ويسرون بتحصيلهم، إنما يرضون بعض حاجاتهم عن طريق تعليم أبنائهم.

ويثار الجدل في هذه المسألة حول طبيعة هذه المستهلكات وقيمتها الاقتصادية. فمن المعروف أن السلع التي يستهلكها الناس كالطعام واللباس ذات طبيعة مادية وتطرح في السوق للتبادل وتستهلك بالاستعمال. بينما نجد أن مادة التربية من المعارف والمهارات والخبرات تحمل طابعاً معنوياً ولا تطرح في السوق، كما تحمل صفة الاستمرار والنماء وتكرار الاستخدام. وهذه الفروق تستدعي التساؤل عن صحة تطبيق التحليل الاقتصادي عليها، وعمّا إذا كان من الأفضل التمييز في التعليم بين قيمه الثقافية وقيمه الاقتصادية وإخراج القسيم الثقافية من دائرة التحليل الاقتصادي. ويسير الاتجاه المعاصر نحو قبول التقدير الاقتصادي للقيم الثقافية للتعليم لأن هذه القيم تحقق إشباعاً استهلاكياً ولأن الثقافة تتداخل مع النشاط الاقتصادي. فإذا كانت الثقافة بمفهومها الواسع تعني طرائق الناس في العيش، فإن كسب معيشتهم والإنفاق على حاجاتهم واستهلاكها ينضوي تحت هذه الطرائق. (شولتز، ١٩٧٥، ٣٦-٣٨)

إن التعليم يستطيع أن يسهم في بحث الرضى لدى الفرد في الحاضر عندما يجعله يستمتع بوجوده مع زملائه في المدرسة وبالمعارف والخبرات التي يتعلمها، كما يسهم في إرضائه في المستقبل عندما يزيد من قدرته على التصرف المناسب في حياته الاستهلاكية أو الإنتاجية. وهكذا فإن العنصر الاستهلاكي في التعليم يتحدد بما يحصل عليه الناس من إشباع تعليمي، وهو يتكون من جزئين، الأول يخدم الاستهلاك في الحاضر، والثاني يخدم الاستهلاك في المستقبل. وهذا الامتداد للمستقبل يعطي للحاجات الاستهلاكية في التعليم صفة الاستمرار، وهي صفة يندر وجودها في السلع الاستهلاكية الأخرى.

ويمكن تحليل الإنفاق على الاستهلاك في التعليم كما يحلل الإنفاق على استهلاك الحاجات الأخرى كالطعام واللباس، ومن ذلك علاقة الإنفاق على التعليم بزيادة الدخل الفردي، ومقارنة الإنفاق على التعليم بالإنفاق على السلع الاستهلاكية الأخرى، وكذلك ارتفاع تكاليف التعليم بالمقارنة مع ارتفاع تكاليف المعيشة. وثمة دراسات تناولت هذه الموضوعات، وبينت أن إنفاق الآباء على تعليم أبنائهم يزداد بازدياد دخل الآباء. وأن معدل الإنفاق على التعليم يزداد في حالات كثيرة عن معدل ازدياد الإنفاق على السلع الاستهلاكية، وأن تكاليف التعليم لا تخضع للتقلبات التي تخضع لها عادة أسعار المواد الخام والمواد الزراعية في فترات قصيرة، وأن التكاليف الحقيقية للتعليم أو أسعاره الحقيقية ترتفع بصورة أكبر من ارتفاع تكاليف المعيشة على مدى طويل، وذلك في البلاد التي تزداد فيها أجور العمال ورواتب المدرسين أكثر من ازدياد عوامل الإنتاج الأخرى. (Humushek, 1995, 19-41)



الفصل الثالث

تكاليف التعليم وحسابها

- ١ - مقدمة.
- ٢ - مفهوم تكاليف التعليم.
- ٣ - أنواع تكاليف التعليم.
 - ٣ - ١ - الكلف النقدية والكلف المادية.
 - ٣ - ٢ - الكلف المتغيرة والكلف الثابتة.
 - ٣ - ٣ - الكلف المباشرة والكلف غير المباشرة.
 - ٣ - ٤ - الكلف الجارية والكلف غير الجارية.
 - ٣ - ٥ - تصنيف الكلف حسب مراحل التعليم وأنواعه.
 - ٣ - ٦ - الكلف الحكومية والأهلية والأجنبية.
 - ٣ - ٧ - الكلفة السنوية وكلفة التخرج.
 - ٣ - ٨ - كلفة الفرصة الضائعة والكلفة الفعلية.
 - ٣ - ٩ - الكلفة الكلية والكلفة الجزئية.
- ٤ - حساب تكاليف التعليم الحالية.
 - ٤ - ١ - استقصاء النفقات.
 - ٤ - ٢ - تحليل النفقات وتصنيفها.

- ٤ - ٣ - بناء الجداول.
- ٤ - ٤ - حساب النفقات الحاضرة.
- ٥ - حساب تكاليف التعليم المستقبلية ونماذجها الرياضية.
- ٥ - ١ - حساب تغير أسعار كلف التعليم.
- ٥ - ٢ - حساب التكلفة بمد الاتجاهات القائمة.
- ٥ - ٣ - حساب التكلفة بالاستناد إلى كلفة التلميذ.
- ٥ - ٤ - حساب التكاليف الجارية بالاستناد إلى رواتب المعلمين.
- ٥ - ٥ - حساب التكلفة الجارية بالاستناد إلى كلفة التلميذ وراتب المعلم.
- ٥ - ٦ - حساب تكلفة العناصر التفصيلية.
- ٥ - ٧ - حساب التكلفة الرأسمالية.

١ - مقدمة:

تكاليف التعليم عامل أساسي في توفير التعليم وتطويره وتحديثه، ولذا تهتم الجهات المسؤولة عن التعليم بدراسة تكاليفه الحالية وحساب حاجاته المستقبلية من الأموال وإدراجها في موازنة الدولة، وتستخدم في هذه الحسابات أساليب مختلفة.

يتناول هذا الفصل مفهوم تكاليف التعليم فيجده ويوضحه، وأنواع تكاليف التعليم فيذكرها استناداً إلى عدد من التصنيفات، ثم يشرح أساليب حساب تكاليف التعليم الحالية ودراستها، وأساليب حساب التكاليف المستقبلية، ويفصل في شرح هذه الأخيرة مقدماً للدارسين والمخططين المعلومات والأساليب والأسس التي يحتاجون إلى استخدامها في تخطيط تكاليف التعليم وموازناته.

٢: مفهوم تكاليف التعليم:

يستخدم مفهوم الكلفة في الاقتصاد للدلالة على القيمة المادية والمالية التي أنفقت أو ينبغي إنفاقها للحصول على سلعة أو خدمة، أو لإنتاج تلك السلعة أو الخدمة، وتحدد الكلفة بعبارات نقدية أو غير نقدية، وتنسب إلى أحد أطراف التعامل الاقتصادي منتج، بائع، مشتري، مستهلك. ونظراً لوجود سلسلة من أطراف التعامل الاقتصادي، نفرض أن تكون الكلفة بالنسبة لأحد أطراف التعامل أعلى من التي يتحملها الطرف الأعلى في السلسلة أو مساوية لها على الأقل. فلكلفة منتج غذائي بالنسبة إلى المستهلك النهائي (سعر شرائها بالمفرق) تكون أعلى من الكلفة التي تقع على البائع بالمفرق لأن هذا الأخير يأخذ أرباحاً إلى جانب سعر الجملة الذي دفعه، وهذه الكلفة بدورها تكون أعلى من الكلفة التي تقع على البائع بالجملة لأن هذا الأخير تحمل أعباء إلى جانب المبلغ الذي دفعه

ولأنه يأخذ أرباحاً تزيد سعر البيع عن سعر الشراء، كما أن الكلفة التي يتحملها البائع بالجملة تكون أعلى من الكلفة التي تقع على المنتج حتى يحصل هذا الأخير على كلف الإنتاج وأعبائه وأرباحه.

وإذا انتقلنا إلى التعليم نجد أن المفهوم العام للكلفة يصح على هذا الميدان من الإنتاج والاستهلاك، فكلفة التعليم أو التربية هي مجموع القيم المادية والمالية التي تنفق أو ينبغي إنفاقها لإنتاج مخرجات معينة من الموارد البشرية، كالتقنية الذين تخلصوا من الأمية وجهزوا بالمعارف والمهارات الأساسية المساعدة على التكيف مع الحياة المعاصرة، أو العمال المجهزين بالقدرات والمهارات اللازمة للعمل الصناعي، أو المعلمين أو الأطباء أو المهندسين . إلخ.

وتجدر الإشارة إلى بعض خصائص التعليم التي يتميز بها عن الصناعات الأخرى، والتي تؤثر في مفاهيم تكاليفه. فالإنتاج في التعليم لا يتم في سنة واحدة وإنما يمتد على مدة زمنية تختلف صفات التعليم فيها، كما تختلف كلف الإنتاج فيها من عام إلى آخر، فتدخل كلف إضافية بسبب الرسوب والإعادة، أو بسبب تغير نوع التعليم وحاجاته كالانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي، أو من التعليم العام إلى التعليم الفني. ومن المعروف أن كلف التعليم الثانوي تزيد على كلف الابتدائي وأن كلف التعليم الفني تزيد كثيراً على كلف التعليم العام. وينتج عن ذلك أنه لا يصح الحصول على مجموع كلف التعليم بضرب كلفة كل سنة دراسية بمدة المرحلة الدراسية بل ينبغي أن نأخذ بالحسبان الإضافات والاختلاف من سنة إلى أخرى.

ومن جهة أخرى فإن كلفة التربية تقع على المجتمع الذي يقدمها وعلى الفرد الذي يتلقاها. فإذا كان المجتمع ممثلاً بالدولة أو الأسرة أو المؤسسات

الأخرى هو الذي ينفق على التعليم، فإن المتعلم أيضاً يشترك في ذلك الإنفاق سواء دفع المال (كأقساط مدرسية مثلاً) أو لم يدفعه. لأنه في كلا الحالتين يتحمل ما يطلق عليه اسم الربح الفائت، أي الدخل الذي كان سيكسبه من العمل لو لم يخصص وقته للتعليم، ويشترك المجتمع معه في هذه الكلفة، لأنها قد تؤثر على سير الإنتاج ولا سيما في حالة نقص اليد العاملة. (Coombs and Hallak, 1972, 82-84)

٣: أنواع تكاليف التعليم:

تشمل كلف التربية مجموع النفقات التي تصرف على عمليات التعليم من أثمان كتب ووسائل تعليمية أخرى، ومن مبانٍ مدرسية، ومن أجور معلمين، وأجور الخدمات الصحية والاجتماعية، وما إلى ذلك... ويمكن النظر إلى هذه النفقات من عدة جوانب وتصنيفها في ضوء صفاتها إلى عدد من الأنواع: (Kitayev Et Al, 1998, 15-20)

٣-١: الكلف النقدية والكلف المادية:

بالرغم من أن كلف التعليم كغيرها من كلف العمليات الاقتصادية تقدر بمبالغ من المال، إلا أنه يمكن التمييز فيها، بين الكلف النقدية وهي المبالغ المادية التي تنفق على التعليم نفداً، كأجور المعلمين، وأثمان الوسائل التعليمية، وبين الكلف المادية وهي مجموع السلع المادية والخدمات الفعلية كالأبنية المدرسية، والعناية الصحية بالتلاميذ، فقد تتوافر هذه مجاناً من قبل بعض الهيئات الاجتماعية كإسهام القرويين ببناء المدارس، وتأمين السكن للمعلمين.

٣ - ٢: الكلف المتغيرة والكلف الثابتة:

إن بعض كلف التعليم تتغير تبعاً لتغير عوامل التعليم أو أوضاعه، ومثالها اللوازم التي يحتاجها التلاميذ كالكتب والدفاتر، والمساعدات المالية للطلبة، فهي تزداد طردياً بزيادة عددهم، ولذا يمكن اعتبارها كلفاً متغيرة، وبالمقابل نجد كلفاً لا تتغير باستمرار ومثالها رواتب المعلمين، فراتب المعلم يبقى ثابتاً مهماً كان عدد التلاميذ في الصف، وكذلك كلفة غرفة الصف والمخبر، وموظفي الإدارة. غير أن هذا الثبات نسبي، فعندما يزيد عدد التلاميذ على حد معين يصبح من الضروري إحداث شعب أخرى وتوفير معلمين أكثر. ويلاحظ من استعراض نفقات التعليم في عدد من البلدان، أن النفقات الثابتة تزيد على النفقات المتغيرة.

٣ - ٣: الكلف المباشرة والكلف غير المباشرة:

فالأولى تنسم بالإنفاق على الخدمات والسلع التي تستخدم للتعليم بحد ذاته، ومثالها المباني المدرسية وتجهيزاتها، والمعلمون واللوازم المدرسية للتلاميذ، أما الكلف غير المباشرة فتشمل النفقات التعليمية التي لا تتصل بالتعليم مباشرة، كالموظفين من غير الهيئة التعليمية، والمساعدات المالية للطلبة، والمطاعم المدرسية، ومساكن الطلبة والمعلمين، والعناية الصحية.

ويهدف التمييز بين النفقات المباشرة وغيرها إلى الاهتمام بتوفير النفقات المباشرة أولاً لطبيعتها الوظيفية بالنسبة للتعليم، وإلى التوزيع المناسب بين هذين النوعين من النفقات، وداخل كل نوع منهما في حال توافر الموارد الكافية.

٣ - ٤ : الكلف الجارية والكلف غير الجارية:

توصف الكلف الجارية بأنها تكرارية لأنها تتكرر بين فترة وأخرى، ومثالها رواتب المعلمين فهي تدفع كل شهر، ونفقات صيانة وإصلاح المقاعد المدرسية وإصلاحها فهي تصرف كلما احتاجت المقاعد إلى إصلاح، غير أن التكرار ليس تاماً بين حالة وأخرى، فرواتب المعلمين تزداد، وأجور إصلاح المقاعد تختلف من مرة إلى أخرى، والذي يبقى ويستمر هو الإنفاق على هذه الأدوات مما يجعلها كلفاً جارية، ويمكن أن ندرج تحت هذا الصنف الكلف الآتية: (منغات وبينغ تان، ١٩٩٦، ٣٦-٣٨)

١ - كلف الجهاز التعليمي: ويشمل: أجور المعلمين من رواتب شهرية أو تعويضات عن أعمال تعليمية إضافية، وسواء كانت للمدرسين أو المدرسين المساعدين أو المعلمين، أو العاملين بساعات.

كما تشمل رواتب الإداريين من مديري المدارس ومساعدتهم والموجهين وما يتقاضونه من تعويضات إضافية على تقلهم أو محاضراتهم التوجيهية.

٢ - كلف الوسائل التعليمية كالكتب المدرسية، ولوازم التلاميذ من دفاتر وأقلام وأوراق أشغال، ومواد عمل يدوي، ثم نفقات الرحلات المدرسية وغيرها مما يستهلك لعمليات التعليم.

٣ - كلف استهلاك بعض الخدمات كالماء والكهرباء والهاتف وأجور المباني والضرائب الجارية (إذا وجدت).

٤ - كلف الخدمات الإضافية، واستخدمت كلمة الإضافية للدلالة على الخدمات التي لا تنضوي تحت الخدمات التعليمية، وتشمل الخدمات الصحية من

أثمان أدوية ورواتب الأطباء ومساعدتهم في المدرسة، كما تشمل تغذية الطلبة وتنقلاتهم والمساعدات المالية التي تقدم لهم وأجور سكنهم أو سكن المعلمين إذا كانت تتحمله المدرسة وما إليها من النفقات. ويمكن إدخال أجور أو رواتب المستخدمين تحت هذا البند أيضاً.

٥ - كلف الصيانة وتشمل الإنفاق على صيانة الأبنية المدرسية وأدوات التعليم ووسائله من مقاعد وسبورات وأجهزة مخبرية وملاعب وما إليها.

٦ - كلف تسديد القروض ودفع الفوائد والإعانات التي تقدم إلى مؤسسات خارج دائرة التعليم.

الكلف غير الجارية، وتسمى الكلف الاستثمارية أو الرأسمالية أيضاً. وهي تدل على الكلف التي يستفاد منها لفترة زمنية طويلة ويتكرر استخدامها لنفس الأغراض وأهمها:

١ - نفقات شراء الأراضي لتخصيصها للتعليم.

٢ - نفقات بناء المدارس ومساكن الطلبة والهيئة التدريسية والمطاعم المدرسية.

٣ - نفقات شراء الوسائل التعليمية التعليمية الدائمة كأجهزة المخابر والمكاتب.

إن تصنيف التكاليف إلى جارية وغير جارية أكثر شيوعاً من غيره في حسابات كلف التربية القائمة والمستقبلية، لأنه يمد المخطط بمعلومات مفصلة تلائم أغراض بناء الخطة التربوية وحساب نفقاتها.

٣ - ٥: تصنيف الكلف حسب مراحل التعليم وأنواعه:

بموجب هذا التصنيف توزع التكاليف إلى كلف التعليم الابتدائي، وكلف التعليم الإعدادي وكلف التعليم الثانوي، ثم كلف التعليم العالي، أو إلى كلف التعليم الأساسي، وكلف التعليم الثانوي، وكلف التعليم العالي. كما توزع في التعليم الثانوي إلى كلف التعليم العام وكلف التعليم المهني أو الفني. وتوزع في التعليم العالي حسب فروع الاختصاص كالطب والهندسة والعلوم... إلخ. ويمكن أن تضاف إلى ذلك كلف التعليم في المؤسسات التربوية الخاصة كالتي تهتم بتربية المعوقين.

يستخدم هذا التصنيف للتعرف على حاجة كل مرحلة ونوع من الإنفاق، ثم لتوزيع الإنفاق على كل مرحلة أو فرع حسب بعض الأولويات التي تستدعي تخصيص مرحلة من التعليم أو نوع منه بإنفاق أكثر.

٣ - ٦: الكلف الحكومية والأهلية والأجنبية:

فالتعليم يمول في بلدان عديدة من قبل الدولة، فتدرج له نصيباً من الميزانية، وفي بعض البلدان تشارك المؤسسات الوطنية في التمويل أو في إنشاء المدارس لحسابها الخاص، وقد يستفيد البلد من المعونات الأجنبية في تمويله. ولتوضيح مصادر كلف التعليم حسب جهة التمويل تصنف هذه الكلف إلى نفقات من موازنة الدولة، ونفقات من المؤسسات الوطنية، ونفقات من المساعدات الأجنبية.

٣ - ٧: الكلفة السنوية وكلفة التخرج:

في حساب نفقات التعليم تستخدم طرائق مختلفة منها حساب كلفة التلميذ في السنة الواحدة، أو حساب كلفة تخريجه بعد دراسته وإنجازه لمرحلة تعليمية

بأكملها كمرحلة التعليم الابتدائي أو الإعدادي، أو الثانوي، أو الجامعي. ويجري التمييز هنا بين الكلفة الحقيقية والكلفة الظاهرة. فكلية التخرج الظاهرة تحصل بضرب كلفة التلميذ الظاهرة في السنة بعدد السنوات التي قضاها في المدرسة، لكن حاصل الكلفة يختلف عن الكلفة الحقيقية. فقد أغفل الحساب التغيرات التي طرأت على كلفة التلميذ من سنة إلى أخرى بسبب الإهدار المدرسي من رسوم وتسرب، ولذلك تؤخذ هذه العوامل بالحسبان للتوصل إلى الكلفة الحقيقية للتخرج.

٣ - ٨: كلفة الفرصة الضائعة والكلفة الفعلية:

تشير الكلفة الأولى إلى الدخل الذي كان من الممكن أن يحصل عليه الطالب لو انصرف إلى مزاولة العمل وأخذ أرباحه أو أجوره بدل الانصراف إلى المدرسة والتعلم. (شولتز، ١٩٧٥، ٦٥ - ٦٦)

أما الكلفة الفعلية فتدل على مجموع الكلف النقدية والمادية التي صرفت على التعليم، فهي واقعية وظاهرة بخلاف كلفة الفرصة الضائعة التي هي كلفة مقدرة.

٣ - ٩: الكلفة الكلية والكلفة الجزئية:

تشير الأولى إلى كل ما ينفق على التعليم أو ما يتكلفه تعليم معين وفق خطة تربوية معينة، فهي تشمل جميع التكاليف أيًا كان نوعها وصفاتها بما فيه كلفة الفرصة الضائعة. أما الكلفة الجزئية فتشير إلى كلفة مدخل معين في التعليم كرواتب المعلمين أو شراء الأراضي، أو تكلفة الكتب الدراسية.

٤: حساب تكاليف التعليم الحالية:

يجري هذا الحساب لتقويم الوضع المالي والإنفاقي على التعليم، أو لتفسير أوضاع التعليم ذات العلاقة بالإنفاق، أو للتنبؤ بالتكاليف التي تلزم لتنفيذ الخطة وإمكانات توفيرها. ويشتمل حساب تكاليف التعليم الحالية على العمليات الآتية: (Psacharopoulos, 1987, 347-350)

٤ - ١: استقصاء النفقات:

تبدأ المهمة باستقصاء النفقات التي خصصت للتعليم بمختلف مستوياته وأنواعه، والجهات التي تقدمه، توصلاً للإحاطة الشاملة بجميع ما ينفق على التعليم في البلد. ذلك أن التعليم لا يقتصر على التعليم الأساسي والثانوي والعالي بفروعه المختلفة فهناك تعليم الأميين وأنواع التعليم والتدريب المهني خسارح نطاق المدرسة الثانوية الفنية أو نطاق الجامعة، ومع أن وزارتي التربية والتعليم العالي هما الجهتان الرئيسيتان اللتان تتناط بهما مهام التعليم، فإن ثمة عدة وزارات ومؤسسات حكومية أو خاصة تشارك في مهام التعليم، فيقدم بعضها تعليمًا أوليًا لمكافحة أمية العاملين فيها من الفتيان والراشدين الذين فاتهم فرص التعليم، ويقيم بعضها نورات تدريبية مهنية أو ثقافية، أو يكون لها معاهدها الخاصة المتوسطة أو العالية، حيث تؤهل فئات من المواطنين للأعمال التي تحتاجها في مؤسساتها، ومثالها المعاهد الصحية التابعة لوزارة الصحة والتي تعد الممرضات والمساعدات الصحيات، ومعاهد الخدمات الاجتماعية التي تتبع وزارة الشؤون الاجتماعية وتخرج المرشدين الاجتماعيين، أو معاهد التربية الخاصة أو تربية المعاقين والتي تنشئها أحياناً مؤسسات خاصة أو وزارة الشؤون الاجتماعية. وهناك المعاهد العسكرية التي تقدم العلوم العسكرية وتتبع

وزارة الدفاع، وهناك المعاهد الإدارية التي تعد أو تدرب الأطر الإدارية التي تحتاجها الدولة وغالباً ما تتبع رئاسة مجلس الوزراء.

ودارس النفقات قد يدخل في دراسته جميع ما ينفق على التربية في البلد، أو يقتصر على ما تنفقه وزارتا التربية والتعليم العالي، وذلك حسب أهداف الدراسة. كذلك قد يتناول الدارس ميزانية الدولة والدخل القومي وما خصص منهما للتربية لبيان حجم الإنفاق على التربية ونسبته إلى الميزانية والدخل القومي، وفي هذه الحالة لا بد من استقصاء عن هذه البنود بجملتها ثم بتفصيلاتها في توزيعها بين قطاعات الدولة ومناطقها.

ولما كان موضوع الدراسة النفقات الحاضرة فإن الاستقصاء ينبغي أن يكون للنفقات التي خصصت للتربية أو دفعت لها فعلاً لا للنفقات المتوقعة أو المدرجة في الخطط، وذلك لاحتمال إجراء المناقشات لبعضها من مخصصات التربية إلى قطاعات أخرى، وتصبح هذه المهمة أكثر سهولة وتحديداً وواقعية عندما تتناول الدراسة سنوات سابقة.

٤ - ٢: تحليل النفقات وتصنيفها:

بعد استقصاء النفقات يجري تحليلها من حيث الجهات التي تنفقها ووجوه إنفاقها. وتظهر من التحليل عدة جوانب يوضح كل منها صفة معينة في الإنفاق، فهناك رواتب المعلمين وهي تختلف حسب مراحل التعليم ومؤهلات المعلم وقدمه، وهناك النفقات الإدارية وهي تتوزع بين نفقات الإدارة المركزية ونفقات الإدارات الفرعية ونفقات إدارات المدارس كما تتوزع إلى رواتب وخدمات وتجهيزات إلخ، وهناك رواتب المستخدمين، وهناك نفقات الأبنية والكتب والوسائل الأخرى وغيرها من النفقات الجارية أو الاستثمارية. ويمكن النظر إلى

النفقات من حيث غايتها وهي توفير مستلزمات تعليم التلاميذ، وعندئذ ينظر إليها كنفقات توزع على التلاميذ في مراحل التعليم وأنواعه وبحسب ما يخص التلميذ الواحد في كل منها.

كذلك يبين تحليل النفقات الجهات التي تنفق على التعليم من وزارات الدولة ومؤسساتها أو من القطاع الخاص ومؤسساته، مما يساعد في تحديد نصيب كل منها في الإنفاق والحيولة دون تداخل النفقات وتكرار إدخالها في الحساب.

ويساعد التحليل السابق في التوصل إلى أبعاد النفقات وخصائصها وبالتالي تصنيفها على أساسها. وهكذا يجري تصنيف النفقات الحاضرة بتبني التصنيف المعمول به في البلد، أو ببناء تصنيف آخر يستند إلى التحليل السابق وإلى التصنيفات المتداولة. ويحسن أن يكون التصنيف شاملاً، إذ غالباً ما تتطلب دراسة النفقات الاطلاع على أنواعها المختلفة حتى تدرس عناصرها وعلاقاتها ونسبها مما يقدم دلائل ومؤشرات مهمة في تقويم النفقات وتخطيطها. وفي حالة تعذر بناء تصنيف واحد يمكن تنظيم عدة تصنيفات على النحو الذي سبق توضيحه في المقطع السابق.

٤ - ٣: بناء الجداول:

ولتنظيم دراسة النفقات وتوضيحها، يستعان بالجداول الرقمية أو البيانية، فتتظم جداول حسب بنود النفقات التي ستدرج فيها وحسب التصنيفات المعتمدة. ومن التنظيمات الشائعة الجداول ذات المحورين العامودي والأفقي، حيث تدرج بعض البنود على المحور الأفقي، وبعضها الآخر على المحور العامودي،

ثم يملأ الجدول بالبيانات الرقمية من النفقات وحسب بعديها العامودي والأفقي، مما يساعد على توضيح العلاقات بين أبعاد كل نفقة. ومن أمثلة تلك الجداول:

— الجدول التي تعد لبيان تطور نفقات التعليم فيدرج في بعديها الأفقي الموازنة الكلية للتعليم ثم مراحل التعليم وأنواعه ومخصصات كل مرحلة ونوع، وفي البعد العامودي، السنوات على التوالي. ويظهر هذا التنظيم بوضوح في جدول (٣-١) المخطط لوضع بيانات عن تطور موازنة التربية في سورية خلال أعوام ٢٠٠٠-٢٠٠٦. ويمكن استخدام هذا النموذج في بيان تطور تكلفة التلميذ على النحو الموضح في جدول (٣-٢)، أو رواتب المعلمين، أو جوانب التغير الأخرى في النفقات على امتداد عدد من السنوات.

— الجدول التي تعد لبيان توزيع النفقات بين أنواعها المختلفة وعلى مراحل التعليم وأنواعه. فتوضع أنواع النفقات في الخط الأفقي ومراحل التعليم وأنواعه في الخط العامودي، ومثالها الجدول (٣-٣) الذي يبين توزيع نفقات التعليم الرسمي في سورية بين الإيجارات والرواتب والأثاث والكتب والوسائل المعينة الأخرى وبقية النفقات الجارية، وما يخص كل مرحلة تعليمية وكل فرع تعليمي من تلك النفقات.

وقد ينظم الجدول بصورة أخرى، فتدرج على الخط الأفقي بنود مراحل التعليم وأنواعه والمؤسسات والإدارات التي تشارك المؤسسات التعليمية في أنصبة النفقات، ثم تدرج على الخط العامودي أصناف النفقات بحسب توزيعها إلى إدارية ورواتب وتعويضات وإيجارات، والجدول (٣-٤) يوضح هذا النموذج واستخدامه في توزيع النفقات الجارية للتعليم الرسمي في سورية عام

٢٠٠٥ كما يوضحه الجدول (٣-٥) المستخدم لتوزيع النفقات الرأسمالية بنفس الطريقة.

٣ - ثمة جداول أبسط تكفي بإدراج مبالغ النفقات ونسبها المئوية في البعد الأفقي، ثم مجالات توزيعها في البعد العمودي، ومثالها جداول توزيع النفقات بين جارية ورأسمالية حيث يدرج مقدار النفقة ونسبتها في الخط الأفقي ثم نوعها (جارية - رأسمالية) في الخط العمودي (جدول ٣-٦) أو جداول توزيع النفقات الجارية والرأسمالية معاً على مراحل التعليم وأنواعه (جدول ٣-٧).

٤ - ٤: حساب النفقات الحاضرة:

تتلو التخطيطات السابقة الذكر أو تتواكب معها عمليات حسابية لتحليل النفقات أو استخراج بعض المتوسطات أو النسب المئوية أو غيرها من البيانات التي استقصيت. كأن تحال النفقات إلى رأسمالية وجارية، ويستخرج مقدار كل منها، ونسبته إلى مجموع الإنفاق، أو يدرس توزيع النفقات الجارية على أنواع التعليم وفروعه وبحسب نصيب كل منها ونسبته إلى المجموع، أو تستخرج تكلفة التلميذ من مجموع الإنفاق وذلك بتقسيم مجموع النفقات على عدد التلاميذ. وغالباً ما يجري حساب هذه التكلفة في كل مرحلة تعليمية وكل فرع تعليمي على حدة. وقد تجرى الدراسة والحساب على رواتب المعلمين وتدرجها وتوزيع نسبها إلى النفقات، وقد تحسب نسبة نفقات التعليم إلى النفقات العامة للدولة أو إلى الدخل القومي. وثمة حسابات أخرى، لكن الملاحظ أن معظم هذه الحسابات بسيطة، وأنها غالباً ما تكون محسوبة في البيانات المستقصاة، وسنعود إلى بعض طرائق حساب النفقات الحاضرة في معرض الحديث عن طرائق حساب التكاليف المستقبلية.

جدول (٣-١) تطور نفقات مراحل التعليم وأنواعه ونسبتها إلى موازنة وزارة التربية خلال السنوات

٢٠٠٥-٢٠٠٠ (الأرقام بملايين الليرات السورية)

لعام الدراسي	موازنة وزارة التربية	مخصصات التعليم الأساسي	% من الموازنة	مخصصات التعليم الثانوي العام	% من الموازنة	مخصصات التعليم المهني	% من الموازنة
٢٠٠١/٢٠٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠٠٢/٢٠٠١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠٠٣/٢٠٠٢	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠٠٤/٢٠٠٣	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠٠٥/٢٠٠٤	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠

المصدر:

جدول (٣-٢) تطور تكلفة التلميذ السنوية في التعليم الحكومي وفي مراحل التعليم خلال السنوات

٢٠٠٥-٢٠٠٠ (بآلاف الليرات السورية)

العام الدراسي	التكلفة في المرحلة الأساسية	التكلفة في المرحلة الثانوية العامة	التكلفة في التعليم المهني		
			صناعي	تجاري	لصوي
٢٠٠١/٢٠٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠٠٢/٢٠٠١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠٠٣/٢٠٠٢	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠٠٤/٢٠٠٣	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢٠٠٥/٢٠٠٤	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠

المصدر:

جدول (٣-٣) توزيع النفقات الجارية على مراحل التعليم وأنواعه وبحسب بنود الإنفاق ٢٠٠٦/٢٠٠٥

بنود النفقة	لجارات	رواتب	صيانة الآلات	وسائط تعليمية	كتب مجانية	مصاريف أخرى	المجموع
مراحل تعليم ولواحقه الأساسي	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
الثانوي العام	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
صناعي	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
تجاري	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
لصوي	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠

المصدر:

جدول (٤-٣) توزيع النفقات الجارية بحسب جهات الإنفاق وبنوده في موازنة وزارة التربية لعام ٢٠٠٥ (بآلاف الليرات السورية)

جهات الإنفاق بنود النفقات	إدارات التربية	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي العام	التعليم الثانوي المهني	معاهد وزارة التربية	مؤسسة أبنية التعليم	المجموع	النسبة المئوية
النفقات الإدارية	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
رواتب الموظفين	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
رواتب المستخدمين	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
تعويضات الأعمال الإضافية	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
التعويضات العالي	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
الإيجارات	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
نفقات أخرى	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
المجموع	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠

المصدر:

جدول (٥-٣) توزيع النفقات الرأسمالية بحسب جهات الإنفاق وبنوده في موازنة التربية لعام ٢٠٠٥ (بآلاف الليرات السورية)

جهات الإنفاق بنود الإنفاق	إدارات التربية	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي العام	التعليم الثانوي المهني	المعاهد التابعة لوزارة التربية	مؤسسة أبنية التعليم	المجموع	النسبة المئوية
١- إنشاءات	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٢- تجهيزات	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
٣- نفقات أخرى	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠
المجموع	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠

المصدر:

جدول رقم (٣-٦) توزيع النفقات بين جارية ورأسمالية في موازنة وزارة التربية لعام ٢٠٠٥
(بآلاف الليرات السورية)

نوع النفقة	المقدار	% إلى المجموع الكلي
النفقات الجارية	٤٦٢٥١٤	٨٣,٥٧
النفقات الرأسمالية	٩,٩٥١	١٦,٤٣
المجموع	٥٥٣٤٦٥	١٠٠,٠٠

المصدر:

جدول (٣-٧) توزيع النفقات الجارية والرأسمالية معاً على جهات الإنفاق في موازنة وزارة التربية
لعام ٢٠٠٥ (بملايين الليرات السورية)

مراحل التعليم و أنواعه	مقدار النفقات الجارية والرأسمالية معاً	% إلى المجموع الكلي للإنفاق
١ - وزارة التربية (الإدارة المركزية).	٥٣٦٤٢	٨,٧٦
٢ - التعليم الأساسي.	٢٦٩٩٧١	٤٩,٢٩
٣ - التعليم الثانوي.	١٩,٢٠٨	٣٤,٧٢
٤ - التعليم المهني.	٣٣,٥٩	٦,٠٣
٥ - المعاهد التابعة لوزارة التربية.	٣٩٠٨	٠,٧١
٦ - مؤسسة أبنية التعليم	٢٦٧٧	٠,٠٠٤
المجموع	٥٥٣٤٦٥	١٠٠,٠٠

المصدر:

٥: حساب تكاليف التعليم المستقبلية ونماذجها الرياضية:

يجري حساب تكاليف التعليم المستقبلية خلال مدة محددة (خمس سنوات مثلاً) في أثناء وضع خطة التعليم لتلك المدة، وذلك لمعرفة ما تحتاجه تلك الخطة من نفقات، ومقارنتها بالموارد المتوافرة أو التي يمكن توفيرها وتخصيصها للتربية، توصلاً إلى إقرار الخطة في حال توفير تكاليفها، أو تعديلها في حال نقص توفير تلك الموارد.

وبواجه حساب التكاليف المستقبلية بعض المشكلات، كنواقص البيانات الإحصائية وصعوبة حصر جميع أنواع التكاليف وأسعارها، وتغير الأسعار من عام إلى آخر. وتستخدم لمواجهة تلك التغيرات والتوصل إلى تقديرات معقولة للتكاليف عدة طرائق نذكر منها: (Kilayev, I, et al, 1998, 21-70) (UNESCO, 2001, Module 5)

٥ - ١: حساب تغير أسعار كلف التعليم:

تتغير أسعار عناصر تكاليف التربية من فترة إلى أخرى، فأجور المعلمين غالباً ما تزداد، وكذلك أسعار الوسائل التعليمية والأبنية والخدمات الصحية والاجتماعية.

ويختلف معدل التغير من بند إلى آخر من بنود نفقات التعليم، ومن سنة إلى أخرى، مما يستدعي حسابه في كل عنصر من عناصر النفقات على حدة إذا ما أريد التوصل إلى تقديرات دقيقة للتكاليف، كما أنه قد يصل في مجموع التكاليف إلى مبلغ كبير مما يستدعي ضرورة إدخاله في حساب التكاليف المستقبلية حتى تكون المبالغ الناتجة من الحساب واقعية أو قريبة من الواقع.

ويحسب تغير الأسعار بين سنة وأخرى عن طريق مقارنة سعر نفس الكمية من نوع معين من السلع بين السنتين للتوصل إلى معدل التغير وذلك باستخدام المعادلة.

$$مز = \frac{س ن - (س ن - ١)}{(س ن - ١)}$$

حيث:

مز = معدل الزيادة أو التغير في سعر السلعة أو (أجور العمل أو سواء)

س ن = سعر السلعة في السنة الأخيرة.

س ن - ١ = سعر السلعة في السنة التي تسبقها.

ثم يحسب متوسط معدل التغير السنوي، وذلك بجمع معدلات التغير خلال عدد من السنوات، ثم تقسيم المجموع الناتج على عدد السنوات التي حسبت خلالها، ويستخدم المتوسط الناتج في حسابات التكاليف المستقبلية بإدخاله كعامل إضافي في المعادلات التي تحسب بموجبها تلك التكاليف على النحو الذي سنبينه عند ذكر تلك المعادلات وتوضيحها.

وقد يستعاض حاسب التكاليف عن حساب تغير الأسعار السنوية ومعدلاتها، باللجوء إلى الأرقام البيانية العامة للأسعار أو الأرقام البيانية للدخل القومي أو الفردي، حيث تبين تلك الأرقام معدلات تغير أسعار تلك العناصر خلال سنة أو أكثر، فيقيس محاسب تكاليف التريبة معدل تغير أسعار عناصر تكاليف التريبة على الأرقام البيانية المذكورة للأسعار، ويخرج من ذلك بنتائج تقريبية عن تغير أسعار التريبة زيادة أو نقصاناً.

٥ - ٢: حساب التكلفة بمد الاتجاهات القائمة:

تبدأ المهمة بدراسة التكاليف الحاضرة على النحو الذي سبق بيانه. وبإضافة إليها دراسة التكاليف في السنوات الخمس الأخيرة الماضية، وذلك لمعرفة اتجاهات تطور التكلفة، وحدود الموارد التي أمكن تخصيصها لها، مما يؤثر على الحاجات المستقبلية والموارد التي يمكن توفيرها لها.

وتراجع بالإضافة إلى ذلك نسبة ما أنفق على التربية من جملة الإنفاق العام للدولة، وكذلك من مجموع الدخل القومي في السنوات الأخيرة الماضية أيضاً، مما يؤثر على المعدل المتوقع للإنفاق الحكومي على التعليم. ذلك أن الدراسات تبين وجود ترابط عال بين المبالغ التي تنفق على التعليم وبين كل من ميزانية الدولة، ومن دخلها القومي.

ولا تغني المراجعات السابقة عن دراسة حاجات الخطة التربوية وتقدير النفقات اللازمة لها جملة وتفصيلاً، لأن هذه الحاجات وتكاليفها تؤلف الأساس والهدف الذي ينبغي السعي لتحقيقه، لذا يعتمد إلى تقدير ما تحتاجه الخطة من معلمين وأبنية ووسائل تعليمية وخدمات أخرى، وحساب تكاليف كل منها وسيأتي تفصيل هذه الحسابات في سياق هذا الفصل.

ومن مجموع المؤشرات الثلاثة (نفقات الحاضر والماضي، نسبتها إلى الميزانية، حاجات الخطة) نتوصل إلى التنبؤ بنفقات التعليم عن طريق:

أ - مد الاتجاهات الماضية والحاضرة لنفقات التعليم في سنوات الخطة بعمليات إسقاط بسيطة تستند إلى معدل التغير السنوي للنفقات خلال السنوات الماضية. وقد بينا في المقطع السابق الذكر طريقة حساب معدل التغير في

الأسعار، ويمكن تطبيق المعادلة ذاتها لحساب معدل التغير في تكاليف التعليم، ثم تحسب التكاليف المستقبلية بتطبيق المعادلة الآتية:

التكاليف في السنة التالية = التكاليف في السنة الحالية + (معدل التغير السنوي × التكاليف في السنة الحالية)

ب — تقدير المبالغ التي يمكن توفيرها للتعليم بالاستناد إلى اتجاهات النمو الاقتصادي في الماضي والحاضر وتوقعاته الواردة في الخططة الاقتصادية، ونسبة ميزانية التعليم إلى الميزانية العامة والدخل القومي.

ج — ملاءمة التقديرين المذكورين معاً ومع حاجات الخططة والخروج بتقدير موحد، أو بتقديرين أو ثلاثة. الأول مرتفع يفرض زيادة النفقات التي ستخصص للتعليم عن حدودها المسقطة من اتجاهات الماضي في النفقات التربوية ونسبتها في الميزانية والدخل، والثاني منخفض يفرض انخفاض النفقات المذكورة عن تلك الحدود، والثالث متوسط يقع بينهما، وغالباً ما يكون هذا الأخير التقدير الأكثر تحققاً في المستقبل.

٥ — ٣: حساب التكاليف بالاستناد إلى كلفة التلميذ:

تقوم الطريقة على ضرب كلفة التلميذ الواحد في كل مرحلة وكل نوع من التعليم بالعدد المتوقع من التلاميذ. ثم تجمع مختلف الكلف.

وتراعى عدة اعتبارات في ذلك الحساب، منها تأثير حالات التسرب والإعادة في زيادة معدل الكلفة، ومنها تأثير اختلاف التكاليف حسب نظام دوام التلميذ، هل هو دوام كامل أم نصف، وحسب تغير نسبة عدد التلاميذ إلى المعلم، ومنها تغير أسعار الوسائل التعليمية والأراضي والأبنية، فهي غالباً ما تزداد من عام إلى آخر مما يزيد كلفة التلميذ. وبالنظر لاختلاف تغير أسعار هذه العوامل، فإن الحساب الدقيق لكلفة التلميذ يتطلب تحليل هذه الكلفة إلى

عناصرها، وحساب تكلفة كل عنصر على حدة حتى يُدخل في الحساب تغير أسعار كل عنصر، وبالتالي تغير كلفة التلميذ نتيجة لذلك. وسنعرض في سياق هذا البحث لأساليب حساب كلفة كل عنصر وكيفية حساب تغير أسعاره وتكاليفه.

٥ - ٤: حساب التكاليف الجارية بالاستناد إلى رواتب المعلمين:

تستند الطريقة إلى رواتب المعلمين، منطلقة من كون تلك الرواتب تشكل أعلى نسبة بين النفقات الجارية. فهي في معظم الدول تشكل من النفقات الجارية نحو: ٩٠% في التعليم الأساسي، ٨٠% في التعليم الثانوي العام، ٧٠% في التعليم الثانوي المهني، ٦٠% في التعليم العالي.

ويجرى الحساب في هذه الطريقة على مرحلتين، فتحسب في المرحلة الأولى نسبة النفقات الجارية إلى رواتب المعلمين في سنة الأساس، وتحسب في المرحلة الثانية النفقات الجارية في سنوات الخطة. وذلك على الوجه الآتي:

أ - حساب نسبة النفقات الجارية إلى راتب المعلم:

يبدأ الحساب بتحديد متوسط الراتب السنوي للمعلم في سنة الأساس، وذلك بتقسيم مجموع رواتب المعلمين في سنة الأساس، على عدد المعلمين فيها.

$$\text{متوسط الراتب السنوي للمعلم في سنة الأساس} = \frac{\text{مجموع رواتب المعلمين في سنة الأساس}}{\text{عدد المعلمين في سنة الأساس}}$$

فإذا رمزنا إلى متوسط الراتب السنوي للمعلم في سنة الأساس بالحرف

ر، ولعدد المعلمين في سنة الأساس بالحرف م، نصل إلى المعادلة:

$$r = \frac{\text{مجموع رواتب المعلمين في سنة الأساس}}{m}$$

ولما كانت نفقات التعليم الجارية تشمل رواتب المعلمين، ونفقات أخرى تقدر بنسبة معينة (٢٠% - ٤٠%) كما ذكرنا فإنه لا بد من حساب نسبة هذه النفقات الجارية الأخرى إلى رواتب المعلمين حتى نعرف المبلغ الذي ينبغي إضافته إلى متوسط راتب المعلم. وهكذا تحسب هذه النسبة بتطبيق المعادلة:

$$\text{نسبة النفقات الجارية إلى راتب المعلم} = \frac{\text{مجموع النفقات الجارية في سنة الأساس}}{\text{رواتب المعلمين في سنة الأساس}}$$

وبديهي أن هذه النسبة تزيد على الواحد بمبلغ معين لا يتغير كثيراً كان يكون ٠,١١ أو ٠,١٢، لذا يعد مبلغاً ثابتاً ويرمز له بالحرف ث، وهو يمثل ما يضاف إلى متوسط راتب المعلم من النفقات الجارية.

فاذا رمزنا للنفقات الجارية بالحروف نفج وإلى نسبة النفقات الجارية إلى راتب المعلم بالحروف نسج ر تصبح المعادلة:

$$\text{نسج ر} = \frac{\text{نسج نفج} \cdot \text{ث}}{\text{نسج ر}}$$

ب — حساب التكاليف الجارية في سنوات الخطة:

نحسب متوسط راتب المعلم في كل سنة من سنوات الخطة وذلك بإضافة الزيادات التي تحصل على هذا الراتب والتي تأتي نتيجة ترفيع المعلمين من رتبة إلى أخرى، ونتيجة للإضافات التي تدخلها الدولة على الرواتب لمجاراة تغير الأسعار، ويتم الحساب بتطبيق المعادلة:

متوسط الراتب السنوي للمعلم في سنة قادمة = (النسبة المئوية لزيادة
الراتب $\times$ الراتب في سنة الأساس) + الراتب في سنة الأساس
فإذا رمزنا للمتوسط السنوي للراتب في سنة قادمة بالحرفين R ، ونسبة
الزيادة بالحرف Z تصبح المعادلة

$$R = (Z \times R) + R$$

نحسب إجمالي النفقات الجارية في السنة N بتطبيق المعادلة
مجموع النفقات الجارية في السنة $N =$

$$\text{راتب المعلم في السنة } N \times \text{عدد المعلمين في السنة } N \times (1 + \text{ث } N)$$

$$\text{مج نفج } N = R \times \text{مج م } N \times (1 + \text{ث } N)$$

٥ - ٥: حساب التكلفة الجارية بالاستناد إلى تكلفة التلميذ وراتب المعلم:

تستخدم الطريقة كلفة التلميذ، ورواتب المعلمين، وتراعى التطورات
الكمية التي تطرأ على التعليم وتؤثر في تكاليفه. كزيادة عدد التلاميذ والنسبة بين
عددهم وعدد المعلمين، وتطبق في حساباتها القوانين التالية:

عدد التلاميذ = عدد الأطفال في فئة التلاميذ العمرية $\times$ نسبة التحاق أطفال الفئة السرية بالتعليم

$$(1) \text{ ذع} = \text{طع} \times \text{نس حع}$$

$$\text{ذع} = \text{مجموع التلاميذ في فئة العمرية}$$

$$\text{طع} = \text{مجموع الأطفال في الفئة العمرية ع}$$

$$\text{نس حع} = \text{معدل الالتحاق بالمدارس من الفئة العمرية ع}$$

$$(2) \text{ الكلفة الكلية لمجموع تلاميذ الفئة العمرية} =$$

$$\text{عدد أطفال الفئة العمرية} \times \text{عدد تلاميذ الفئة العمرية} \times \text{معدل التحاق أطفال الفئة العمرية} \times$$

$$\text{كلفة التلميذ في الفئة العمرية}$$

$$(2) \text{ فع} = \text{طع} \times \text{حع} \times \text{ك ذع}$$

$$\text{فع} = \text{الكلفة الكلية لمجموع التلاميذ في الفئة العمرية}$$

ح معدل التحاق أطفال الفئة العمرية بالمدارس
 ك ذ ع = كلفة التلميذ الواحد في الفئة العمرية ع
 أو (٣) كلفة التعليم الكلية = كلفة تعليم التلميذ × عدد التلاميذ

$$(٣) ف = ك ذ ع × ذ ع$$

بالنسبة إلى المعلمين نحسب ما يلي:

$$(٤) نسبة المعلمين إلى التلاميذ = \frac{\text{عدد المعلمين}}{\text{عدد التلاميذ}}$$

$$(٤) نس م ذ ع = \frac{٤٣}{ذ ع}$$

وهكذا، فإن الرواتب المدفوعة للمعلمين تمثل بالنسبة لكل تلميذ نفقة

تساوي: نسبة المعلمين إلى التلاميذ × متوسط رواتب معلمي هؤلاء التلاميذ

(٥) نفقات التلميذ من رواتب المعلمين - نسبة المعلمين إلى التلاميذ × متوسط رواتب المعلمين

$$(٥) ف ذ = نس م ذ × رم$$

وإذا اعتبرنا أن نسبة النفقة الكلية للتلميذ الواحد إلى نفقة التلميذ من رواتب

الهيئة التعليمية تساوي (١ + ث ع)، نحصل على المعادلة الآتية:

$$(٦) ١ + ث ع = \frac{\text{النفقة الكلية للتلميذ في الفئة العمرية ع}}{\text{متوسط رواتب المعلم × نسبة عدد المعلمين إلى التلاميذ}}$$

$$(٦) \quad \frac{١ + ث ع}{ك ذ ع} = \frac{١}{رم ع × نس م ذ}$$

ويضرب ك ذع بالعدد ١ وضرب (١ + ثع) بالعدد ر م ع × نس م ذ ع

تصبح المعادلة على النحو الآتي:

$$(٧) ك ذع = نس م ذع × ر م ع × (١ + ثع)$$

أي: كلفة التلميذ الكلية =

نسبة المعلمين إلى التلاميذ × متوسط راتب المعلم × (١ + تكلفة التلميذ الإضافية)

فإذا دمجنا (٣) و (٧) نحصل على الكلفة أو النفقة الجارية لمجموع تلاميذ

الفئة العمرية المعنية:

$$(٨) مجموع نفقات تعليم تلاميذ فئة عمرية =$$

عدد الأطفال × نسبة الالتحاق × نسبة المعلمين إلى التلاميذ × متوسط راتب المعلم × (١ + ثع)

$$(٨) ف ع = ط ع × نس ح ع × نس م ذ ع × ر م ع × (١ + ثع)$$

وللحصول على النفقة الكلية الجارية للتربية (ف)، يكفي أن نجمع نفقات

تعليم تلاميذ كل الفئات العمرية أي تلاميذ جميع مراحل التعليم وأنواعه.

(٩) مجموع النفقات الجارية للتعليم = عدد الأطفال في سن التعليم ×

معدل الالتحاق × نسبة المعلمين إلى التلاميذ × راتب المعلم × (١ + ث)

$$(٩) ف = ط × نس ح × نس م ذ × ر م × (١ + ث)$$

ونرى بوضوح في المعادلة الأخيرة رقم (٩)، أن العناصر التي تدخل في

تحديد النفقات الجارية للتربية، هي:

— عدد السكان في سن الدراسة.

— معدل الالتحاق بالمدارس.

— متوسط راتب المعلمين.

— معدل عدد التلاميذ إلى المعلم الواحد.

— معامل النفقات الأخرى غير رواتب المعلمين (الأدوات التعليمية، الإدارات، النفقات الاجتماعية).

بناء على ذلك، فإن التنبؤ بنفقات التربية للسنوات المقبلة يستلزم تحديد تطور مختلف عناصر النفقات المذكورة.

ملاحظة:

قد تستخدم طريقة الجمع بين رواتب المعلمين وتكلفة التلميذ بصورة أخرى، كأن نحسب رواتب المعلمين في السنة n بطريقة الإسقاط ثم نحسب النفقات الجارية الأخرى (غير رواتب المعلمين) لتعليم التلاميذ في السنة n بطريقة الإسقاط، ثم نجمع المبلغين على النحو التالي:

مجموع النفقات الجارية في السنة n =

رواتب المعلمين في السنة n + نفقات جارية غير رواتب المعلمين في السنة n

$f_n = r_n + n_j$

حيث f_n = النفقة الجارية في السنة n

r_n = مجمل رواتب المعلمين في السنة n

n_j = النفقات الجارية، غير رواتب المعلمين في السنة n

ويمكن أن ندقق أكثر في حساب التكاليف، فندخل تفصيلات أخرى على حساب رواتب المعلمين وحساب نفقات التلاميذ، كأن نصنف المعلمين إلى مؤهلين تربوياً وغير مؤهلين تربوياً، ونحسب رواتب كل فئة في سنة الأساس،

ثم نسقط هذه الرواتب على السنة المستقبلية ن، ثم نصنف التلاميذ إلى داخليين وخارجيين، ونحسب التكاليف الجارية لكل فئة من غير رواتب المعلمين ونضيفها إلى رواتب المعلمين.

٥ - ٦: حساب تكلفة العناصر التفصيلية:

نأخذ طرائق الحساب السابقة رواتب المعلمين أو مجمل النفقات الجارية دون أن نتعرض لتفصيل التكاليف، وفي هذا الإجمال إغفال لتغيرات عديدة تصيب عناصر التكلفة وأسعارها مما يؤثر في مجموع التكلفة. ولذا يعمد أحياناً إلى استخدام طرائق أكثر تفصيلاً ودقة، فتحلل تكاليف التعليم إلى فروعها أو عناصرها بحسب أحد التصنيفات التي سبق ذكرها في الفصل السابق، وغالباً ما يؤخذ بتصنيف النفقات إلى جارية ورأسمالية، ويجري الحساب لكل من تكاليف عناصر النفقات الجارية على حدة (الجهاز البشري، الوسائل التعليمية، التسيير والصيانة، الخدمات، تسديد القروض). ثم لعناصر النفقات الرأسمالية (شراء الأراضي وبناءها، واستثمار الوسائل التعليمية الدائمة).

ومن مزايا هذه الطريقة مراعاة التغيرات التي تطرأ على كل عنصر وعلى أسعاره وإدخالها في الحساب مما يوصل إلى تقديرات مستقبلية أقرب إلى الواقع.

لكن هذه الطريقة تحتاج إلى بيانات إحصائية مفصلة، وتتطلب حسابات أكثر. ونوضح فيما يأتي بعض الأساليب التي تستخدم في هذه الطريقة.

٥ - ٦ - ١: حساب تكاليف رواتب المعلمين:

تتغير تكاليف رواتب المعلمين تبعاً لعوامل عديدة أبرزها:

— سلم الرواتب وقواعد الترفيع ونسبه، ويزداد تغير التكاليف عندما تدخل بعض التعديلات على العوامل المذكورة.

— تغيير معدل التلاميذ إلى المعلم الواحد في الصف زيادة أو نقصاً.

— تغيير نسبة المعلمين المؤهلين إلى غير المؤهلين، فالمؤهلون غالباً ما يتقاضون رواتب أكثر.

— هرم الأعمار للمعلمين والقدم في الوظيفة، فالشبان والجند تقل رواتبهم عن المستين والقدامى.

— نسبة المتزوجين إلى العازبين، فالمتزوجون من الذكور غالباً ما يتقاضون تعويضاً عائلياً.

فكيف ندخل تأثير هذه العوامل في كلف التعليم؟

سنقتصر على توضيح ذلك بدراسة بعض الأمثلة، حيث إن استعراض طرق الحساب لجميع العوامل يتطلب تفصيلاً واسعاً.

مثال: حساب تأثير الترفيع:

لنفرض أن البلاد يتبع نظام الترفيع الآلي كل سنة، فكم تبلغ كلفة هذا الترفيع خلال سنوات الخطة؟

— نحسب أولاً النسبة المئوية لكلفة الترفيع السنوي، أي نسبة الزيادة في راتب المعلم، وذلك بأخذ المتوسط الحسابي لرواتب المعلمين في سنتين متتاليتين وحساب النسبة المئوية لزيادته:

$$\text{النسبة المئوية لكلفة الترفيع السنوي} = \frac{\text{متوسط راتب المعلم في السنة ن}}{\text{متوسط راتب المعلم في السنة ن-1}}$$

$$z = \frac{r}{r - 1}$$

ز نسبة الزيادة في راتب المعلم

ر ن متوسط راتب المعلم في السنة

ر ن - 1 متوسط راتب المعلم في السنة السابقة للسنة ن

وعند استخراج المتوسطات الحسابية ينبغي مراعاة تغير عدد المعلمين، ففي كل عام يترك العمل عدد من المعلمين للتقاعد أو غيره، كما يضاف عدد من المعلمين الجدد. كما ينبغي مراعاة الفروق في الرواتب بين التاركين والجدد لأنها تؤثر على المتوسطات الحسابية.

ثم نحسب كلفة الترفيع الآلي خلال مدة الخطة بتطبيق النموذج

كلفة الترفيع الآلي في راتب المعلم في السنة ن =

نسبة الزيادة في راتب المعلم مرفوعة إلى قوة ن ويمكن اختصارها بالرموز

$$تر ن = (ز \times ر)^ن$$

حيث تر ن كلفة الترفيع الآلي في راتب المعلم في السنة ن

مثال آخر: حساب كلفة تعديل حجم الصف:

لنفرض أننا نريد تخفيض عدد التلاميذ للمعلم الواحد فإن ذلك يتطلب زيادة عدد المعلمين وبالتالي زيادة التكلفة. ويمكن استخدام أكثر من طريقة لحساب هذه الزيادة.

إذ يمكن أن نستخدم القانون السابق

$$\text{ترن} = (ز \times ر) \cdot$$

فنقسم الزيادة الناتجة على عدد تلاميذ الصف في سنة الأساس، ثم على عدد تلاميذ الصف المقترح ونحسب الفرق بينهما.

$$ح = \frac{\text{ترن}}{\text{ذ}} - \frac{\text{ترن}}{\text{ذن}}$$

ح هي فرق تكلفة التلميذ الواحد من رواتب المعلمين في حال تغيير عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم الواحد.

ذ عدد التلاميذ

وهذه الطريقة تعطي نتائج تقريبية لأنها لا تأخذ بالاعتبار تغير عدد المعلمين نتيجة لتعديل عدد التلاميذ للمعلم الواحد. لذا تفضل عليها من حيث زيادة الدقة الطريقة التالية:

نحسب العدد المطلوب من المعلمين في سنوات الخطأ، والمتوسطات الحسابية لرواتبهم في تلك السنوات، ثم نقسم متوسط الراتب في كل سنة على متوسط الراتب في سنة الأساس فنحصل على المعدل المئوي لزيادة التكلفة في راتب المعلم. فإذا قسمنا الناتج على العدد المقترح لتلاميذ الصف نحصل على معدل زيادة تكلفة التلميذ من راتب المعلم:

$$\text{معدل زيادة التكلفة في راتب المعلم} = \frac{\text{راتب المعلم في السنة ن} - \text{راتب المعلم في سنة الأساس}}{\text{راتب المعلم في سنة الأساس}}$$

$$ز = \frac{رن - ر \cdot}{ر}$$

حيث ز معدل زيادة الراتب تبعاً لتغيير حجم الصف

وبتقسيم معدل زيادة راتب المعلم على عدد التلاميذ نحصل على معدل زيادة تكلفة التلميذ من راتب المعلم.

$$\text{معدل زيادة تكلفة التلميذ من راتب المعلم} = \frac{\text{معدل زيادة راتب المعلم}}{\text{عدد التلاميذ}}$$

ويمكن استخدام طرائق أخرى في حال إدخال عوامل أخرى لتطويع العمليات التعليمية، كإدخال المؤهل التربوي وتأثيره في تعديل التكلفة من رواتب المعلمين إذا زدنا عدد المعلمين المؤهلين، أو إدخال زيادات في رواتب المعلمين. وهكذا.

٥ - ٦ - ٢: حساب التكاليف الجارية للوسائل التعليمية والمباني المدرسية:
تحتاج الوسائل التعليمية من كتب وأجهزة ووسائل سمعية بصرية وسواها إلى نفقات جارية لشرائها وتسييرها وصيانتها. كذلك تحتاج المباني التعليمية إلى نفقات جارية لتسييرها وصيانتها فضلاً عن النفقات الرأسمالية التي تخصص لشراء الأراضي وبنائها وتجهيزها بالوسائل الدائمة. ويتناول الحساب التفصيلي هذه البنود على النحو الآتي:
أ - حساب كلفة شراء الوسائل:

يتطلب الحساب تحديد أنواع الوسائل المطلوبة والكمية التي ينبغي شراؤها من كل نوع، والأسعار الحالية المتوقعة لها خلال سنوات الخطة. وفي تحديد الأسعار المتوقعة مستقبلاً يستعان بالأرقام البيانية للأسعار النسبية للوسائل، وكذلك بالأرقام البيانية للتضخم المالي، وتؤخذ النسب المتوقعة لتغير الأسعار في العام أو خلال سنوات التنبؤ وتضاف إلى الأسعار الحالية. وعند التخطيط لشراء الأجهزة المكلفة تجرى دراسة تقويمية لعدد من مشاريع الشراء، ثم تقارن النتائج ببعضها توجهاً إلى اختيار المشروع الأفضل.

ب - حساب اهتلاك الأجهزة والمباني المدرسية:

يقصد بالاهتلاك التندني الفعلي الذي يحصل في التجهيزات والمباني المدرسية، وهو يدخل في حساب التكلفة لبيان المبالغ التي نحتاجها من أجل تعويض الاهتلاك، ويتضمن حساب تكاليف الاهتلاك:

مسح جميع المباني والتجهيزات القائمة فيها من حيث قيمة كل منها، وعمرها الاقتصادي، ويمكن التوصل إلى ذلك بتصنيف المباني والتجهيزات في فئات حسب المنطقة، فأسعار الأراضي والأبنية تختلف في المدن الكبرى عنها في المدن الصغرى ثم في القرى. لذا يمكن التصنيف على أساس أبنية المدن الكبرى، ثم الصغرى ثم القرى، أو على أساس أبنية المدن وأبنية الأرياف، ثم نصنف أبنية كل منطقة على أساس حالتها (حسنة، متوسطة، سيئة) لدلالة هذه الحالة على العمر الاقتصادي للمبنى.

ثم نقدر مساحة كل فئة من المباني، والقيمة النقدية لها، وعمرها الاقتصادي.

ثم نطبق المعادلة:

$$\text{قث} = \text{قح} \left[\frac{1}{(z+1)^{\text{عق}}} + \dots + \frac{1}{(z+1)^2} + \frac{1}{z+1} \right]$$

$$\text{قث} = \frac{\text{قح}}{z} [1 + \frac{1}{(z+1)^{\text{عق}}}]$$

حيث:

قث = القيمة الأصلية للاستثمار

عق = العمر الاقتصادي للمبنى

ز = معدل التحيين أي جعل القيم أو الأسعار متوافقة مع الأسعار الحالية

قه = قيمة الاهتلاك السنوي وهي المبلغ المطلوب حسابه.

ويلاحظ أن تطبيق هذه المعادلات يحتاج إلى بيانات إحصائية يندر توفرها في إحصاءات دوائر التربية. وفي هذه الحالة يمكن استخدام طرائق أخرى ثلاثم أوضاع البلد وما يتوافر فيه من إحصاءات، ومن الطرائق السهلة الحساب تقسيم كلفة البناء أو الجهاز على عمره الاقتصادي واعتبار ما يخسره البناء أو الجهاز من قيمته في كل سنة هو قيمة الاهتلاك السنوي

ج - حساب تكلفة تسيير المباني واستخدام الوسائل التعليمية:

تحتاج المدارس بأبنيتها وأجهزتها وما يجري فيها من أنشطة إلى تسيير يومي مكلف ويمكن التمييز بين فئتين من كلف التسيير:

١ - فئة كلف التسيير العام للمباني، كالتدفئة والتبريد والإضاءة والتنظيف ونحوها. وهي تتأثر بصفات المباني ولا سيما حداثة المبنى وموقعه الجغرافي وحجمه. فالمبنى الحديث قد يتطلب نفقات تسيير تزيد على ما يتطلبه المبنى القديم، وذلك في حالة إدخال وسائل التدفئة والتبريد الحديثة أو غيرها من التجهيزات التي تستهلك الكثير من الكهرباء والمحروقات والماء، وموقع المدرسة يؤثر في كلفة التدفئة، وأجور التسيير تسبب حاجة المدارس القائمة في المناطق الباردة إلى تدفئة أكثر، وبسبب اختلاف أجور العمل بين المناطق المختلفة أو بين الريف والمدينة، وكذلك اختلاف أسعار الماء والكهرباء أو سواها من وسائل التسيير. ثم إن حجم المدرسة يؤثر في تكلفة التلميذ الواحد من التسيير. فكلما كان حجم المدارس كبيراً تكدت كلفة التلميذ، لأن الكلفة نفسها توزع على عدد أكبر من التلاميذ، ولكن بعد بلوغ حد معين من عدد التلاميذ يتضاءل الانخفاض النسبي لكلفة التلميذ.

٢ — فئة كلف تسيير الوسائل التعليمية من أجهزة مخبرية ووسائل سمعية بصرية وسواها. وهكذا فإن الكهرباء التي تستهلك للتدفئة أو الإضاءة تصنف ضمن نفقات التسيير العامة، بينما تصنف الكهرباء التي تستهلكها أجهزة المخابر أو الوسائل السمعية البصرية ضمن فئة كلف تسيير الوسائل التعليمية.

وتتأثر كلفة تسيير الوسائل التعليمية بكميتها وأنواعها وصفاتها التقنية، فكلما زادت كمية الوسائل التعليمية بالنسبة لنفس العدد من التلاميذ، ارتفعت كلفة التلميذ من نفقات تسيير الوسائل التعليمية. كما أن بعض أنواع الوسائل تستهلك من الكهرباء وأجور التشغيل نفقات تزيد كثيراً عن نفقات تسيير الوسائل التقليدية البسيطة.

وفي حساب تكلفة التسيير المستقبلية تتبع الخطوات الآتية:

— تحسب نفقات التسيير الحالية، أي في ظل المدارس القائمة وما يوجد فيها من وسائل تعليمية، ويمكن استخدام البيانات الإحصائية بهذه النفقات، فإذا لم تتوفر البيانات المطلوبة يمكن الاستعانة بعينات ممثلة وإحصاء نفقات التسيير وحسابها بالاستناد إليها.

— تحسب كلفة تسيير التجديدات المقترح إدخالها خلال مرحلة التنبؤ بإحصاء أنواع التجديدات وصفاتها التي تؤثر في مقادير كلف التسيير، وكمية كل من نوع وكلفه التسييرية. ثم يجرى حساب كلفة تسيير كل فئة وتراعى العوامل التي تؤثر في كلف تسيير كل نوع من الوسائل التعليمية.

— تضاف تكاليف التجديدات المقترحة إلى النفقات الحالية للحصول على مجموع تكاليف التسيير.

— تعدل التكاليف بإدخال معامل تغير الأسعار خلال مرحلة التنبؤ.

إذا أريد حساب تكلفة التلميذ الواحد من تكاليف التسيير المستقبلية يقسم مجموع التكاليف المذكورة في سنة معينة على العدد المتوقع من التلاميذ في تلك السنة. ويمكن الموازنة بين التكلفة الحاضرة للتلميذ والتكلفة المستقبلية بدراسة الفروق بينهما.

د - حساب تكاليف صيانة المباني والأجهزة التعليمية:

تحتاج المباني المدرسية وتجهيزاتها إلى صيانة مكلفة للمحافظة عليها بحالة تمكن من استخدامها. ولذا ينبغي حساب ما تتطلبه المباني وتجهيزاتها من نفقات صيانة لإدخالها بين التكاليف الجارية. وأن يتناول الحساب سنوات التنبؤ والخطئة، لأن الاقتصاد على تقدير النفقات المطلوبة للصيانة في سنة الأساس يعطي معلومات جزئية لا تكفي لتقدير تلك النفقات خلال مدة الخطئة، فتلك الفئات تختلف من عام إلى آخر حسب الاهتلاك السنوي يحصل في المبنى وتجهيزاته، وحسب التجديدات المطلوبة، وحسب التجديدات التي أحدثت وأصبح استثمارها يتطلب نفقات صيانة مختلفة.

ويتضمن حساب نفقات الصيانة الخطوات والعمليات الآتية:

— يحسب معدل الاهتلاك أو التجديد المطلوب في المبنى المدرسي أو في تجهيزاته الضخمة المكلفة.

— توزع معدلات الاهتلاك المحسوبة بين صفر و ١٠٠%.

— تصنف المباني والتجهيزات الضخمة في ضوء التوزيع السابق إلى صنفين:

الأول مباني وأجهزة يتجاوز الاهتلاك فيها معدل ٢٥% مما يجعلها بحاجة إلى إصلاحات أساسية تستلزم استثماراً جديداً لإعادة الأقسام المهتلفة إلى قيمتها الأصلية. وهذا الاستثمار يدخل ضمن التكاليف الرأسمالية.

والصنف الثاني مباني وأجهزة يتراوح اهتلاكها بين صفر و ٢٥%، مما يجعلها بحاجة إلى ترميم يعيدها إلى حالتها و قيمتها الأصلية، وقيمة هذه الترميمات هي التي تؤلف كلف الصيانة الجارية مما يتطلب متابعة حسابها على النحو الآتي:

— تقدر قيمة أقسام المبنى في حالتها الجديدة، أي بعد ترميمها أو إدخال الإصلاحات الأساسية عليها، ويستفاد من هذا التقدير في تحديد الكلفة النسبية لهذه الأقسام بالقياس إلى الكلفة الإجمالية للمبنى الذي يتكون منها، وكذلك كلفة صيانة هذه الأقسام، في ضوء خصائصها الفنية والعمر الاقتصادي لكل منها.

— تستخدم المعادلة الآتية لتقدير متوسط الكلفة السنوية للصيانة:

متوسط الكلفة السنوية للصيانة = $\frac{\text{كلفة الصيانة خلال العمر الاقتصادي للمبنى}}{\text{العمر الاقتصادي للمبنى}}$

$$(١) \text{ ص} = \frac{\text{أ ص}}{\text{عق}} - (\%)$$

حيث: ص = متوسط الكلفة السنوية للصيانة محسوبة بنسبتها المئوية من القيمة الكلية للمبنى.

عق = العمر الاقتصادي المختار للمبنى (مدة الاهتلاك).

أ ص = كلفة الصيانة الكلية لعنصر البناء خلال المدة عق محسوبة بالنسبة المئوية من قيمة المبنى الكلية.

جدول (٥ - ١٠) عناصر حساب كلفة صيانة مبنى مدرسي

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	عناصر المعادلة
							عناصر البناء
متوسط الكلفة السنوية للصيانة (٣)	القيمة الكلفة للمبنى	ص % أ ص لن	أ ص % ١٠٠	ق بالنسبة المتروية	ب بالنسبة المتروية	لن بالسنوات	
٤٦,٠٠		%٠,٠٤٦	%١,٤	%١٤,٠	%١٠	٣٠ (١)	١ - العناصر الأفقية
٣٠,٠٠		%٠,٠٣	%٠,٩	%٩,٠	%١٠	٣٠	— الأرصفة.
٣٤٠,٠٠		%٠,٢٤	%٧,٢٥	%٢٩,٠	%١٠	٣٠	— السفلية.
							— السطح.
٣١٦,٠٠		%٣١					الاجموع
							٢ - الحمايات والأساس.
							٣ - العناصر العمودية.
							٤ - الأدوات الميكانيكية.
						(١)	٥ - الجاري.
							٦ - الآلات
							الأخرى.
							٧ - الكهرباء.
							٨ - إلخ...
		%١٠٠					الاجموع

١ - الرقم افتراضي.

٢ - ص % أي بالنسبة المئوية إلى القيمة الكلية للمبنى.

٣ - إذا أردنا حساب متوسط الكلفة السنوية بالأسعار الجارية، ينبغي أن نصحح هذه الكلفة بصورة منتظمة طوال مدة الإهلاك.

٤ - تملأ بقية عناصر الجدول بنفس الطريقة التي ملئت بها العناصر الأفقية.

ولحساب كلفة الصيانة الكلية (أ ص) نطبق المعادلة:

$$\text{كلفة الصيانة الكلية} = \frac{\text{النسبة المئوية لاستبدال العنصر} \times \text{النسبة المئوية للكلفة الأصلية للعنصر}}{100}$$

$$(2) \text{ أ ص} = \frac{\text{ب} \times \text{ق}}{100}$$

حيث ق = الكلفة الأصلية لعنصر البناء محسوبة بالنسبة المئوية إلى قيمة المبنى الكلية

ب = النسبة المئوية لاستبدال العنصر خلال المدة ع ق.

وهكذا نصل إلى المعادلة الأخيرة التالية:

$$(3) \text{ ص} = \frac{\text{ب} \times \text{ق}}{100 \text{ ع ق}}$$

وإذا طبقنا هذه الطريقة على مجمل عناصر البناء والأقسام التي يتكون منها المبنى، نحصل على ميزانية سنوية إجمالية للصيانة تتراوح نسبتها في الغالب بين ٢ و ٥% من قيمة الاستثمار حسب الأرقام المعطاة إلى: ع ق، ب، ق. ويوضح الجدول السابق الذكر رقم (٥ - ١٠) هذه العناصر.

ملاحظات:

— تدل نتائج حساب كلفة الصيانة أن كلفة الصيانة خلال الثلاثين سنة تساوي قيمة رأس المال المستثمر في الأصل تقريباً.

— إن كلفة الصيانة التي تحسب بالطريقة السابقة هي متوسط الكلفة السنوية خلال العمر الاقتصادي للمبنى. أما الكلفة السنوية الفعلية فقد تختلف وغالباً ما تزداد مع تقدم المبنى.

— بالإضافة إلى نفقات صيانة المباني المدرسية ينبغي أن نأخذ بالحسبان نفقات صيانة الأجهزة التعليمية.

٥ - ٦ - ٣: حساب تكلفة الخدمات الاجتماعية:

تشتمل الخدمات الاجتماعية على المساعدات المادية التي تقدم لبعض التلاميذ من ألبسة ولوازم مدرسية، وعلى الخدمات الصحية والضمان الاجتماعي، وخدمات التغذية والسكن للطلبة الداخليين، وخدمات المطاعم للطلبة نصف الداخليين، وكذلك خدمات النقل للطلبة الذين تتكفل المدرسة بنقلهم بين المدرسة والبيت. وتختلف هذه الخدمات من بلد إلى آخر، أو ضمن البلد الواحد من منطقة أو مدرسة إلى أخرى، مما يجعلها غير موحدة بالنسبة لجميع التلاميذ وينشئ بعض الصعوبات في إحصاء كلفة بنودها وحسابها. وتواجه تلك الصعوبات باستخدام عدة طرائق في حساب التكاليف الاجتماعية. نذكر منها طريقتين:

الطريقة الأولى: تأخذ جملة التكاليف الاجتماعية المدرسية، دون أن نتعرض لتفصيلاتها أو لاختلافها بين التلاميذ. فتحصي مجموع التكاليف الاجتماعية في سنة الأساس وتسقطها خلال سنوات الخطة، أو تحسب كلفة التلميذ الواحد في سنة الأساس ثم في سنوات الخطة حسب المعادلة الآتية:

$$ج ن = ز ن \cdot ج$$

$$ج ن = الكلفة الاجتماعية للتلميذ في السنة ن.$$

ج ٠ = الكلفة الاجتماعية للتلميذ في سنة الأساس

ز = معدل الزيادة الفعلية للكلفة الاجتماعية في السنة.

ز ن = معدل الزيادة الفعلية للكلفة الاجتماعية في السنة ن.

وهكذا تصبح كلفة الخدمات الاجتماعية خلال سنوات الخطأ:

$$ج ن = ج ٠ (١ + ز)^ن$$

الطريقة الثانية: تلجأ لتفصيل الخدمات الاجتماعية حسب نوعها وحسب عدد الطلبة الذين يستفيدون من كل نوع. ويستخدم في التفصيل أكثر من تصنيف. فقد نصنف الخدمات إلى صحية، ضمان اجتماعي، منح، نقل، تغذية، سكن، ونحصى عدد ومعدل المستفيدين من كل منها. وقد نصنفها على أساس توزيع الطلبة إلى خارجيين يستفيدون من الخدمات العادية كالخدمات الصحية، وداخليين يستفيدون من خدمات السكن والتغذية، ونصف داخليين يستفيدون من خدمات المطعم، أو خدمات المطعم والنقل معاً. وطلاب منقولين يستفيدون من خدمات النقل فقط، وطلاب ممنوحين وهم الذين يتلقون المساعدات من كتب وغيرها مجاناً.

وفي حالة الأخذ بالطريقة التفصيلية ينبغي اعتماد تصنيف واضح، وبياناته الإحصائية متوافرة، كان نأخذ بالتصنيف الأخير السابق الذكر مع إجراء بعض التعديلات عليه حتى يلائم البيانات الإحصائية المتوافرة في البلد موضع الدراسة. فننصل إلى التصنيف الآتي:

— تلاميذ خارجيون يستفيدون من الخدمات الصحية ولرمز لهم بالحرف خ.

— تلاميذ داخليون يستفيدون من خدمات الصحة والتغذية والسكن ولوازمها
ولنرمز لهم بالحرف د.

— تلاميذ نصف داخليين يستفيدون من خدمات المطعم والنقل والصحة
ولنرمز لهم بالرمز ص.

ثم نحسب متوسط الكلفة الاجتماعية المتوقعة للتلميذ في السنة ن حسب
المعادلة:

$$ج ن = (١ \times ج \times ٠ \times م \times ن) + (٢ \times ج \times ٠ \times م \times د ن) + (٣ \times ج \times ٠ \times م \times ص ن)$$

حيث:

ج ن = متوسط الكلفة الاجتماعية للتلميذ في السنة ن للخطئة.

١ = معدل زيادة كلفة الخدمة الاجتماعية للتلميذ الخارجي.

٢ = معدل زيادة كلفة الخدمة الاجتماعية للتلميذ الداخلي.

٣ = معدل زيادة كلفة الخدمة الاجتماعية للتلميذ نصف الداخلي.

ج خ = الكلفة الاجتماعية للتلميذ الخارجي في سنة الأساس.

ج د = الكلفة الاجتماعية للتلميذ الداخلي في سنة الأساس.

ج ص = الكلفة الاجتماعية للتلميذ نصف الداخلي في سنة الأساس.

م خ ن = المعدل المئوي لعدد التلاميذ الخارجيين بالنسبة لمجموع التلاميذ
في السنة ن.

م د ن = المعدل المئوي لعدد التلاميذ نصف الداخليين بالنسبة لمجموع
التلاميذ في السنة ن.

م ص ن = المعدل المؤوي لعدد التلاميذ نصف الداخليين بالنسبة لمجموع التلاميذ في السنة ن.

ثم نحصل على مجموع الكلفة الاجتماعية المطلوبة في السنة ن بضرب متوسط الكلفة المحسوبة للتلميذ ج ن بعدد التلاميذ في السنة ن

$$\text{مجم ج ن} = \text{ج ن} \cdot \text{مجم ذ ن}$$

$$\text{مجم ج ن} = \text{مجموع الكلفة الاجتماعية للتلاميذ في السنة ن}$$

$$\text{مجم ذ ن} = \text{مجموع عدد التلاميذ في السنة ن}.$$

٥ - ٧: حساب التكلفة الرأسمالية:

تتناول الكلفة الرأسمالية الإنشاءات والتجهيزات التي يمكن الاستفادة منها مدة زمنية طويلة. وتحتاج الإنشاءات إلى أراض وبناء مما يتطلب حساب ثمن الأراضي وكلف بنائها، وتستخدم في ذلك طرائق الحساب أو التقدير التي تأخذ المتر المربع كوحدة تقاس على أساسها مساحة الأرض، ثم ثمنها، بضرب المساحة بسعر المتر المربع. ومن المعروف أن أسعار الأراضي تختلف من منطقة إلى أخرى، فيؤخذ هذا الاختلاف بالحسبان عن طريق تصنيف الأراضي المزمع شراؤها حسب المناطق المختلفة وإحصاء الأراضي ومساحتها في كل منطقة ثم حساب ثمن شرائها.

أما كلف البناء فتحسب على أساس كلفة بناء المتر المربع أو المتر المكعب ويؤخذ بالحسبان عدد الطوابق والمنطقة وغيرها من العوامل ذات التأثير في كلفة المشروع. ولذا يحسن إجراء تصنيف لمشاريع البناء حسب عوامل اختلاف التكلفة. وحساب تكلفة بناء كل مجموعة على حده ثم تجمع

تكاليف المجموعات المختلفة من المشاريع الإنشائية. وتضاف إليها المبالغ المتوقعة نتيجة تغير الأسعار مستقبلاً.

وفي شراء التجهيزات التي تصنف تكاليفها ضمن التكاليف غير الجارية تحصى التجهيزات المطلوب شراؤها خلال مرحلة الخطأ، وتدرس المواصفات الرئيسة لكل نوع منها وأسعارها الحالية والمتوقعة نتيجة لتغير الأسعار. ثم تحسب التكلفة المطلوبة في ضوء عدد الأجهزة والتجهيزات الأخرى من كل صنف وأسعار كل منها .

وعند التخطيط لإقامة مشروع استثماري، كتشديد بناء أو شراء جهاز مكلف ينبغي إجراء دراسة تقييمية للمشروع ولعدد من المشاريع البديلة. ثم تقارن النتائج توصلًا إلى اختيار المشروع الأفضل. وتتبع هذه الدراسة التقييمية الطريقة الآتية:

١ - تحسب كلفة الصيانة والتسيير التي يحتاجها المشروع في السنوات الأولى والثانية و الأخيرة من العمر الاقتصادي للمشروع. وذلك بالقيم الحالية للأسعار، وقد سبق توضيح كيفية حساب نفقات الصيانة والتسيير والعمر الاقتصادي.

٢ - تحسب عائدات المشروع بالقيم الحالية للأسعار والأجور. وذلك خلال السنوات الأولى والثانية و الأخيرة من العمر الاقتصادي للمشروع.

٣ - تقارن كلف المشروع بعائداته لتوصل إلى الفوائد الصافية للمشروع وتستخدم في ذلك المعادلة الآتية:

$$ف = ث + \frac{ع_١ - ١ ث}{١ + ز} + \frac{ع_٢ - ٢ ث}{٢ (١ + ز)} + \frac{ع_٣ - ٣ ث}{٣ (١ + ز)}$$

حيث ف = فوائد المشروع

ث = القيمة الحالية للاستثمار.

ع^١، ع^٢، ع^ن = عائدات المشروع (حسبات وفوائد) المتوقعة خلال السنوات الأولى والثانية حتى الأخيرة من العمر الاقتصادي للمشروع.

ت^١، ت^٢، ت^ن = النفقات (تسيير وصيانة) المصروفة خلال السنوات الأولى والثانية والأخيرة من العمر الاقتصادي للمشروع.

ز = معدل التحيين (أي جعل القيمة الحالية).

فإذا كانت ف إيجابية (أي أكثر من صفر) أمكن القول إن فوائد المشروع تفوق نفقاته ثم نقارن بين قيم ف العائدة إلى مختلف المشاريع لاختيار الاستثمار الأنسب.

الفصل الرابع

تمويل التعليم

- ١ - مقدمة.
- ٢ - الدخل القومي والإنفاق الحكومي على التعليم.
- ٣ - التمويل الخاص من قبل المواطنين.
 - ٣ - ١ - دفع الأقساط المدرسية.
 - ٣ - ٢ - استثمار رؤوس الأموال الخاصة في المشاريع التعليمية.
 - ٣ - ٣ - تقديم الهبات والتبرعات.
 - ٣ - ٤ - تقديم القروض.
- ٤ - التمويل المشترك (حكومي - خاص).
- ٥ - التمويل الذاتي.
- ٦ - قروض الطلبة.
- ٧ - إسهام المؤسسات المحلية.
- ٨ - إسهام الوزارات الأخرى.
- ٩ - الضرائب.
- ١٠ - التمويل الخارجي.



يقصد بتمويل التعليم أساليب توفير المال والتكاليف الأخرى التي تلزم للتعليم، والمصادر التي تقدم هذه النفقات؛ ذلك أن تمويل التعليم يتم بعدة أساليب ويأتي من عدة مصادر ويختلف من دولة إلى أخرى بحسب نظامها السياسي والاجتماعي والتعليمي. ففي البلدان التي تتكفل فيها الدولة بالتعليم تختلف مصادر التمويل عن البلدان التي تعتمد على التعليم الخاص، أو يتوزع فيها التعليم بين مسؤولية الحكومة ومسؤولية القطاع الخاص. وفي البلدان ذات الطابع المركزي في السلطة تختلف مصادر التمويل وأساليبه عن البلدان التي تعتمد على الإدارات المحلية. ونستعرض فيما يأتي المصادر الرئيسية للتمويل والأشكال التي يتخذها.

١ - الدخل القومي والإنفاق الحكومي على التعليم:

من المعروف أن الدخل القومي يؤلف المصدر المالي الأساسي للدولة، فهي تتال جزءاً من ذلك الدخل وتؤلف منه ميزانيتها، ثم تخصص جزءاً من الميزانية للإنفاق على التعليم. ومن الرجوع إلى بيانات اليونسكو عن مبالغ الإنفاق على التعليم ونسبها من الدخل القومي وموازنات الدول يتبين أن هذه المبالغ والنسب تختلف من بلد إلى آخر حسب تكفل الدولة بتعليم أبنائها أو اشتراك المؤسسات الخاصة به، وحسب حجم التعليم الذي تتكفل به الدولة. وأن الإنفاق الحكومي على التعليم يزداد من عام إلى آخر، وأن النسب التي تخصص له من ميزانية الدولة ومن دخلها القومي تزداد أيضاً. وأن الحاجة والطلب على الإنفاق ما يزالان ملحين لزيادة ذلك الإنفاق في موازنة الدولة ومن دخلها القومي. (UNESCO, 2005)

وتجدر الإشارة إلى أن الإنفاق الحكومي على التعليم قد يكون المصدر الوحيد والشكل الوحيد لتمويل التعليم. ففي بعض البلدان حيث تتكفل الدولة وحدها بتعليم أبناء المجتمع، وتمنع وجود التعليم الخاص، وتجعل التعليم مجانياً، يصبح عليها أن تتفق وحدها على التعليم بجميع أشكاله.

إن الإنفاق الحكومي على التعليم يتم بعدة أساليب، فقد يحدّد الإنفاق بالسلطات المركزية وميزانية الخدمات لديها، وقد يترك للسلطات المحلية وميزانياتها، وقد يكون مشتركاً يوزع بين المركز والإدارات المحلية، وتتكفل كل منها بنصيب من الإنفاق. ولكل أسلوب حسناته وسيئاته ومشكلاته. (انكسور، ١٩٩٣، ١٥٠-١٥٣)

فحصر الإنفاق بالسلطات المركزية يساعد على تنظيم الإنفاق وتوزيعه وفق خطط مدروسة ملائمة، إلا أنه قد يغفل عن بعض حاجات المناطق مما يعرقل مجرى الخدمات التعليمية فيها، فضلاً عن أنه يزيد الأعباء المالية على السلطات المركزية وكذلك الأعباء الإدارية والفنية، وقد يؤدي من جهة أخرى إلى تبعية الإدارات المحلية والتعليم فيها للسلطات المركزية تبعية يراها بعض الدارسين مضرّة بالحرية النسبية التي ينبغي أن تتمتع بها الإدارات المحلية حتى تستطيع تسيير التعليم فيها بصورة ملائمة.

وترك الإنفاق للسلطات المحلية يساعد على ترشيده الإنفاق وتوزيعه حسب الحاجات التفصيلية لخريطة التعليم في المنطقة، وحسب الإمكانيات المالية المحلية المتوافرة، كما يساعد على تطوير التعليم والتوسع فيه وفق تلك الحاجات والإمكانيات، إلا أنه يزيد من أعباء الإدارات المحلية وقد يوصلها إلى حالة العجز عن توفير النفقات المطلوبة، ولا سيما عندما تكون المناطق التي تسديرها

قليلة الدخل والثروة، وكثيرة الولادات، شعبها فتي، مما يرفع نسبة الذين في سن التعليم ويتطلب التوسع في التعليم وفي الإنفاق عليه. (Hepworth, 1995, 40-41)

وتتجه معظم البلدان إلى الجمع بين الأسلوبين وجعل الإنفاق على التعليم شراكة بين المركز والمناطق، معتبرة أن هذا النظام يساعد على تعاون الجهتين وتكافلهما، فتسد كل جهة الثغرات التمويلية التي تراها في الجهة الأخرى، وتساعد الدولة على التوصل إلى توزيع عادل للتعليم في مختلف المناطق عن طريق دعم المناطق الفقيرة لتمكينها من التساوي تعليمياً مع المناطق الغنية. (اتكنسون، ١٩٩٣، ١٥٣-١٥٤) وتجدر الإشارة إلى أن لهذا الأسلوب المشترك صعوباته ومشكلاته أيضاً. فعلى أية أسس ينبغي أن توزع السلطات المركزية مساعداتها للمناطق؟ على أساس عدد سكانها؟ أم عدد الذين في عمر التعليم الابتدائي أو الأساسي؟ أو في عمر التعليم بمختلف مراحله؟ أم على أساس الأوضاع الاقتصادية للسكان؟ وما هي المعايير المناسبة؟ هل هي الدخل الفردي، أم الدخل المحلي العام؟ أم نسبة إسهام المنطقة في الدخل القومي للدولة؟ وغير ذلك من المسائل التي تطرح بصدد عدالة التوزيع بين المناطق وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء المجتمع.

إلى جانب الأساليب المذكورة تستخدم الحكومات في تمويل التعليم أسلوب الإنفاق المباشر فتصرف من خزينتها مباشرة رواتب المعلمين وسواها من النفقات الجارية والاستثمارية، أو تتبع أسلوب السندات فتوزع على الآباء سندات بالمبالغ التي ينبغي أن يدفعوها للمدارس من أجل تعليم أبنائهم وتترك لهم الحرية في اختيار المدرسة وتسليم السند لها، وتقوم إدارة المدرسة بتحصيل قيمة السند من الحكومة، وبذلك تحقق الحكومات هدفين معاً؛ الإنفاق على التعليم وإعطاء

حرية اختيار المدرسة للآباء، ويختار هؤلاء مدرسة حكومية أو مدرسة خاصة أو أي مدرسة يرتاحون لتسجيل أبنائهم فيها. (اتكنسون، ١٩٩٣، ١٦٧-١٦٩)

٢ - التمويل الخاص من قبل المواطنين:

يسهم أبناء المجتمع بتمويل التعليم، فالمواطنون عدا أنهم يسهمون في التمويل الحكومي عن طريق الضرائب التي يدفعونها فإنهم يقومون أيضاً بالتمويل المباشر للتعليم متبعين في ذلك عدداً من الأساليب على النحو الآتي: (Psacharopoulos, 1987, 423-426)

٢ - ١: دفع الأقساط المدرسية:

يشارك أولياء الطلبة في تمويل التعليم عن طريق الأقساط التي يدفعونها إلى مؤسسات التعليم مقابل تعليم أبنائهم، وتختلف هذه المبالغ بين دولة وأخرى، أو مؤسسة تعليمية وأخرى، وتزداد بصورة عامة كلما ارتفعنا في السلم التعليمي، حيث نجد دولاً كثيرة تأخذ أقساطاً زهيدة مقابل التعليم الابتدائي أو الأساسي (هذا إذا لم يكن مجانياً وهو الأغلب) بينما تأخذ أقساطاً ضخمة مقابل التعليم الجامعي. (Psacharopoulos, 1987, 428-430)

وتختلف البلدان في استخدام الأقساط لتمويل التعليم، فمتى التي ترفض هذا الأسلوب لطابعه الطبقي، ولأنه يحرم أبناء الفقراء من التعليم، ويقضي على تكافؤ الفرص فيه، وترى أن التعليم حق لكل مواطن، وأن على الدولة أن تتكفل بتوفيره لجميع أبناء المجتمع، وتوزيعه بينهم حسب إمكاناتهم وحاجات المجتمع. ويدخل في هذا النمط البلدان الاشتراكية وعدد من البلدان النامية ذات الطابع الاشتراكي، أو التي تسعى لنشر التعليم بين أبنائها والقضاء على التخلف التعليمي. وهناك العديد من الدول التي تقدم التعليم مقابل أجوره من الأقساط

المدرسية، ولكنها غالباً ما تترك التعليم الابتدائي أو الأساسي مجانياً لضمان حصول المواطن على الحد الأساسي من التعليم، ثم تطلب دفع الأقساط في المراحل الأخرى. وسواء كانت المدارس تابعة للبلديات أو لوزارات التربية، أو كانت تابعة للمؤسسات الخاصة. كما نجد نمطاً آخر يجعل التعليم الحكومي بجميع مراحلها مجانياً ويترك للأفراد أو المؤسسات الخاصة أن تنشئ المؤسسات التعليمية، وأن تستوفي الأقساط من الطلبة مقابل التعليم، ومن فوائد هذه الأساليب التي تجمع بين تعليم بالأقساط وتعليم مجاني اشتراك القادرين مالياً في تمويل التعليم، مما يخفف بعض أعبائه عن الدولة، ويساعدها في نشر التعليم بين فئات أوسع من المواطنين، لكنه يبقى منفذاً للإخلال بخطط التعليم ونتائجها الاجتماعية، فقد يساعد على التوسع في فروع تعليمية لا تلائم الحاجات الاجتماعية، كأن يكثر من خريجي الدراسة الأدبية أو العلوم الإنسانية مع أن المجتمع بحاجة إلى خريجي المدارس المهنية والاختصاصيين في العلوم والهندسة والطب. وقد يسهم في توجيه فكري أو سياسي غير مرغوب أو غير ملائم لتطوير المجتمع. (رحمة، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، أ، ٢٠٦)

وثمة مصدر تمويلي إضافي يمكن إلحاقه بالأقساط المدرسية وهو رسوم التسجيل أو رسوم الامتحانات، أو أثمان الكتب أو غيرها من الوسائل التعليمية، فهذه الدفعات الإضافية تستوفي من الطلبة في معظم مؤسسات التعليم، سواء كان التعليم فيها مجانياً أم كان بالأقساط.

٢ - ٣: استثمار رؤوس الأموال الخاصة في المشاريع التعليمية:

تسهم أموال الأفراد أو المؤسسات غير الحكومية في تمويل التعليم عن طريق إنشاء المدارس والجامعات من أموالها الخاصة، وتكون أغراضها في

الغالب تجارية. فالمدرسة مؤسسة استثمارية تدر أرباحاً وفيرة، تأتي من الأقساط التي يدفعها أولياء الطلبة، والتي غالباً ما تغطي خلال سنوات قليلة نفقات إنشاء المدرسة أو الجامعة وتجهيزها وتسييرها وفق مستلزمات التعليم فيها من معلمين وغيرهم، ثم يصبح الجزء الكبير من الأقساط أرباحاً صافية على امتداد السنوات التي تستمر فيها المؤسسة التعليمية. وتدفع هذه التجارة الرباحة كثيراً من الأفراد إلى إقامة المشاريع التعليمية، مما يجعل التعليم الخاص يتوسع وينتشر إلى درجة يزيد فيها عن حجم التعليم العام في بعض البلدان. (رحمة، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ٢٠٧)

ولهذه الظاهرة حسنتها في مساعدة الدول على نشر التعليم وتحمل جزء من أعبائه وترك حرية التعليم للأفراد والمؤسسات، الأمر الذي يتوافق مع اتجاهات إتاحة الحريات للمواطنين إلا أن هذه الحرية تصبح خطيرة عندما يتردى التعليم في المؤسسات الخاصة بسبب طابعه التجاري، أو يساء توجيهه نحو أغراض سياسية أو اجتماعية لا تلائم الأهداف الوطنية، ولا سيما أن بعض ممولي هذا التعليم قد يهدفون إلى أغراض توجيهية معينة إلى جانب الأغراض التجارية أو قبلها. لذا يبقى الحل الأسلم أن تتناط بالدولة وإدارتها المحلية والمركزية مهام إنشاء مؤسسات التعليم وتمويلها وتوجيهها في حالة قدرتها على توفير التعليم المناسب لجميع أبناء المجتمع، وأن تتاح للجهات غير الحكومية فرص إنشاء المدارس والجامعات غير الحكومية ضمن شروط وضوابط تحول دون تقديم تعليم مترد.

وتؤكد دراسات كثيرة أهمية هذا الاستثمار وفوائده، ومن ذلك دراسة أجريتها على دول الخليج العربي فاستقصينا أحوال التعليم غير الحكومي فيه وخصائصه وآراء القيادات التربوية فيه. وتوصلنا إلى مجموعة من النتائج نذكر منها تأييد غالبية الآراء للتعليم الخاص لوجود إيجابيات كثيرة فيه. فهو يساعد

القطاع الحكومي في تحمل أعباء التعليم ويوفر برامج تدريبية وتعليمية لا يوفرها القطاع الحكومي، كما أنه يزيد فرص التعليم للطلاب وفرص العمل للمعلمين وفرص الاستثمار للمستثمرين، ويوجد أجواء المنافسة بين المؤسسات التربوية، ويسهم في التنمية التعليمية. وإلى جانب إيجابيات التعليم الخاص أشار عدد من المستفتين إلى وجود بعض السلبيات فيه، فقد يهتم بجني الأرباح على حساب العملية التربوية، وقد يؤدي بسبب رسومه الباهظة إلى حرمان الفقراء من الالتحاق به؛ وبالتالي من فرص التعليم إذا لم يوجد إلى جانبه تعليم حكومي مجاني، وهذه السلبيات تستدعي وجود ضوابط لتنظيم هذا التعليم، كإشراف وزارة التربية عليه، واشتراط وجود مؤهلات ورواتب مناسبة، وأن يتقيد بمناهج وزارة التربية مع إعطائه حرية إضافة بعض المواد الدراسية المفيدة، أو زيادة حصص الدوام وحصص بعض المواد الدراسية كاللغات الأجنبية والعربية، وأن تقدم مع الضوابط بعض التسهيلات التي تجذب أصحاب الأموال إلى الاستثمار في التعليم الخاص (رحمة، ٢٠٠٢، أ، ١٢٥-١٣٦)

٣ - تقديم الهبات والتبرعات:

إن الشكل الرئيس الشائع لتمويل التعليم من الأموال الخاصة هو فتح مؤسسات التعليم الخاص على النحو الذي عرضناه. لكن التمويل الخاص قد يأخذ أشكالاً أخرى، منها تقديم الهبات والتبرعات لإنشاء المدارس وتجهيزها، أو الإسهام في نفقاتها الجارية من أجور المعلمين وأثمان الكتب والوسائل الأخرى. فقد يهب أحد أصحاب المال مساحة من عقاراته لبناء مدرسة عليها، أو يتبرع بنفقات بنائها، وقد يتبرع أهل القرية لبناء مدرسة فيها، فيقومون بأنفسهم بأعمال البناء، أو يشتركون في تمويله أو في شراء الأثاث المدرسي والتجهيزات

اللازمة. وقد يقوم بهذه التبرعات هيئات خيرية أو دينية أو تنغيفية أو غيرها، وقد تكون هذه الهيئات من سكان البلد أو تكون أحياناً من بلدان أخرى.

٣ - ٤: تقديم القروض:

وثمة شكل آخر من أشكال التمويل الخاص وهو القروض التي تقدمها المؤسسات المالية للإدارات التعليمية من أجل إنشاء المدارس أو تغطية نفقاتها، وتزداد الفعالة بهذا الأسلوب نتيجة النظرة الاستثمارية للتعليم، سواء على البعد الاجتماعي حيث يسهم التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والفردية؛ أو على البعد التجاري حيث تعد المدرسة أداة ربح وفير.

٤ - التمويل المشترك (حكومي - غير حكومي):

يتم هذا الشكل من التمويل بإقامة مؤسسات تعليمية مشتركة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص، وتشارك الجهتان معاً في تمويل هذه المؤسسات وفق نسب يتفق عليها، وبأساليب يتفق عليها، فقد تتكفل وزارة التربية أو وزارة التعليم العالي بدفع رواتب المعلمين، وتتكفل الجهات الخاصة أو الأهلية ببقية النفقات الجارية أو بتشييد المباني التعليمية وتجهيزها، وقد تكون هذه الجهات جمعيات أو مؤسسات ثقافية. (رحمة، ٢٠٠٠، ٤٤)

ويمكن أن يأخذ التمويل المشترك شكلاً آخر تتعاون فيه المؤسسات التعليمية مع المؤسسات الإنتاجية في عمليات التعليم والإنتاج والتمويل، فيعمل المدرسون بعض الوقت في المؤسسات الإنتاجية كمستشارين ومدرسين، ويسهم الطلبة بعملهم في عمليات الإنتاج بالمؤسسة، وتصرف الأرباح الناتجة على التعليم، كما يستفيد الطلبة من معامل المؤسسة في التدريب على الأعمال التي

يعدون لمزاومتها، ويوفرون بذلك نفقات التدريب في المؤسسة التعليمية. (ابراهيم وآخرون، ١٩٩١، ١٨)

٥ - التمويل الذاتي:

يمكن أن تقوم المدرسة أو المعهد أو الجامعة بتمويل ذاتها تمويلًا تاماً أو تمويلًا جزئياً عن طريقين: (رحمة، ١٩٩٤، ٥٦٢-٥٦٣)

الأول: إقامة مشروعات تعليمية أو تدريبية أو إنتاجية في حرمها والاستفادة في ذلك من مخابرها وورشها ومبانيها وهيئاتها التعليمية. كان تقسيم دورات تدريبية أو تعليمية مقابل أجور يدفعها المشاركون فيها أو الجهات التي ترسلهم للتدريب والتعلم، أو تفتتح تعليمًا مأجوراً إلى جانب التعليم الذي توفره بالمجان بحيث توفر التعليم في بعض الاختصاصات للراغبين به ممن لم يستطيعوا التسجيل في التعليم المجاني. أو تقيم مشروعات إنتاجية زراعية أو صناعية توفر التدريب للطلبة وتستفيد بالوقت نفسه من عملهم في الإنتاج وجني الأرباح. إن هذه الأشكال والنماذج من التعليم والتدريب والإنتاج تدر على المؤسسة التعليمية أموالاً كثيرة قد تغطي حاجاتها من الأموال تغطية كاملة أو تغطية جزئية.

الثاني: استثمار المؤسسة التعليمية لممتلكاتها وأموالها في المشاريع والمصارف والاستفادة من ريعها في الإنفاق على التعليم فيها. ويستخدم هذا الأسلوب حين يكون للمؤسسة التعليمية ممتلكات غير مستخدمة، وأموال فائضة فتضعها في الاستثمار عوضاً عن إبقائها مجمدة.

٦ - قروض الطلبة:

قروض الطلبة أسلوب تمويلي يستخدم لمساعدة الطلبة على الالتحاق بمؤسسات التعليم ولمساعدة المؤسسة التعليمية في الحصول على أجور تعليمها.

وتتخذ القروض الطلابية عدة أشكال. منها عدم تقديم المال للطلاب والاقتصار على قبوله بالمؤسسة التعليمية وتعليمه مقابل رسوم مالية مؤجلة الدفع، وبحيث يسددها أقساطاً بعد تخرجه والتحاقه بعمل مأجور. ومنها تقديم قروض مصرفية للطلبة ليسددوا منها رسوم تعليمهم أو تكاليف سكنهم ومعيشتهم، ثم يسددونها للمصرف ضمن آجال طويلة تيسر المداد عليهم. (اتكنسون، ١٩٩٣، ١٨١-١٨٣)

إن أسلوب قروض الطلبة يستخدم بشكل خاص في التعليم العالي ويزداد انتشاره في العالم على الرغم من الإشكالات التي تحصل فيه.

٧ - إسهام المؤسسات المحلية:

يمكن أن تسهم المؤسسات الإنتاجية أو الخدمية في تمويل التعليم بإرسال عدد من العاملين لديها للدراسة أو التدريب في المؤسسات التعليمية ودفع نفقات تعليمهم، ويزداد جدوى هذا المصدر مع الحاجات المتزايدة لتدريب العاملين في المؤسسات من أجل تعزيز تأهيلهم المهني وتجديده.

٨ - إسهام الوزارات الأخرى:

لم يعد التعليم محصوراً بوزارتي التربية والتعليم العالي بل امتد إلى مختلف الوزارات حتى يستطيع تلبية احتياجاتها الخاصة من التعليم والتدريب حين لا يتوافر التعليم الذي يلبي هذه الاحتياجات في مؤسسات التعليم التابعة للوزارتين المذكورتين أو للقطاع الخاص. وهكذا صارت وزارات الدولة تشي معاهد أو مدارس تابعة لها تخصص بتأهيل الموارد البشرية التي تلزم للعمل فيها، أو تقوم بإرسال بعثات إلى المؤسسات التعليمية المتخصصة مقابل رسوم تدفعها لتعليمها وتدريبها.

٩ - الضرائب:

حيث تخصص للإنفاق على التعليم ضرائب مباشرة تسدفع عن طريق الطوابع البريدية على المعاملات، أو عن طريق إضافتها إلى بعض الضرائب والرسوم، كإضافتها إلى الرسوم الجمركية أو البريدية أو شراء العقارات أو السيارات أو بعض الخدمات الترفيهية.

١٠ - التمويل الخارجي:

يستفيد التعليم في بلدان عديدة من التعاون الدولي في مجال تمويل التعليم. حيث تقوم بعض الدول عن طريق حكوماتها أو مؤسساتها الخاصة بتقديم معونات مالية أو عينية للدول المحتاجة من أجل تطوير تعليمها. وقد تقدم بعض المنظمات الدولية هذه المعونات، فالبنك الدولي، واليونيسف يقدمون المعونات لعدد من دول أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية. كذلك تقوم الدول بعقد اتفاقيات ثقافية فيما بينها وتجعل تقديم المعونة المالية أحد بنودها. (حلاق، ١٩٩٢، ٣٦٦-٣٧٠)

كما تنفق على تبادل الطلبة وتعليمهم على نفقة الدولة المستضيفة، أو تنفق على تبادل المعلمين، حيث ترسل الدولة عدداً من معلميها ليعملوا في الدولة الأخرى ويتقاضون رواتبهم من دولتهم الأم، أو ترسل أساتذة للتدريس في الجامعة أو خبراء تربويين لتطوير التعليم، أو ترسل أجهزة ومخابر وتقنيات وسواها من وسائل التعليم لتجهيز مدارس أو جامعات الدول التي اتفقت معها على هذه المعونات.

وتبين دراسات اليونسكو أن المساعدات الخارجية تشكل حوالي ١٠- ١٥% من نفقات التعليم في الدول الممنوحة، وأن حجم المعونات المذكورة ما

يزال قليلاً، مع أن العديد من الدول بحاجة إليها، وأن العديد من الدول والمؤسسات الدولية قادرة على مد المزيد منها. وأن المعونة الدولية أسهمت فسي تطوير التعليم في البلاد المعانة، وأنه يمكن زيادة الاستفادة منها إذا ما استخدمت في علاج المشكلات الأساسية وفق تخطيط سليم، وإذا ما زادت كما وحسنت نوعاً وأطيلت مدة استمرار تقديمها. (UNESCO, 2001, b 25-27)

إلى جانب الأساليب المذكورة في تقديم المعونات الخارجية ثمة أسلوب آخر هو تقديم منح أو مساعدات أو رواتب للطلبة الذين يدرسون في جامعات البلدان الأخرى، ويكملون تعليمهم بصورة شخصية ودون تدخل الجهات الرسمية وأسلوب المنح الحكومية، ويحقق هذا الأسلوب الشخصي نوعاً من العون إذ يوفر على البلدان الموفدة تعليم عدد كبير من المهاجرين للتعليم.

كذلك تعد القروض التي تقدمها الدول والمؤسسات الدولية للدول المستقرضة تمويلاً خارجياً يساعد في توفير تكاليف التعليم، ويرى بعض الدارسين أن المعونة الخارجية تجلب للبلد المستفيد منها بعض الأضرار كتقليد النظم الثقافية والتعليمية بغض النظر عن ملاءمتها أو عدم ملاءمتها للبلد المقلد، وهجرة الأدمغة نتيجة لاستيطان الطلبة الذين هاجروا للدراسة في البلد المضيف منجذبين بأطر حضارته وحياته المتطورة إلى جانب المغريات المادية.

الفصل الخامس

أوضاع الإنفاق على التعليم ومشكلاته

- ١ - مقدمة.
- ٢ - أوضاع الإنفاق على التعليم ما قبل العالي ومشكلاته.
- ٢ - ١ - الزيادة في مبالغ الإنفاق ونسبته من الدخل القومي وموازنة الدولة.
- ٢ - ٢ - ازدياد نفقات تعليم الطالب.
- ٢ - ٣ - مشكلات الإنفاق ودلالاتها.
- ٣ - أوضاع الإنفاق على التعليم العالي ومشكلاته.
- ٣ - ١ - الاهتمام العالمي بتمويل التعليم العالي والإنفاق عليه.
- ٣ - ٢ - أوضاع الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية.
- ٣ - ٣ - كفاية الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية.
- ٣ - ٤ - أسباب قصور الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية.
- ٣ - ٥ - تأثير قصور الإنفاق على مدخلات التعليم العالي ومهامه ومخرجاته.
- ٣ - ٦ - بدائل تحسين الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية.



١ - مقدمة:

يحتاج التعليم المعاصر بحكم توسعه وتطوره واستمرارهما إلى نفقات ضخمة تزداد من عام إلى آخر، مما يجعل توفيرها حافلاً بالصعوبات في عدد من بلدان العالم، ويثير مشكلة كفاية الأموال التي تخصص للتعليم لتوفير احتياجاته من المباني والمعلمين والمستلزمات الأخرى، والآثار التي تترتب على قصور الإنفاق، والصعوبات التي تواجه تمويل التعليم من المصادر التقليدية والحاجة إلى البحث عن مصادر إضافية أخرى.

يتناول هذا الفصل بعض هذه المسائل المهمة، فيعرض الأوضاع المعاصرة للإنفاق على التعليم وتمويله والصعوبات التي تواجه الدول في هذا المجال، والمعالجات التي تلجأ إليها.

٢ - أوضاع الإنفاق على التعليم ما قبل العالي ومشكلاته:

٢ - ١: الزيادة في مبالغ الإنفاق ونسبته من الدخل القومي وموازنة الدولة:

من دراسة البيانات الإحصائية الدولية التي تحتويها مراجع اليونسكو، كالكتاب الإحصائي السنوي الصادر في كل من السنوات ٢٠٠٠-٢٠٠٦ (UNESCO, 2000-2006) وسواء من المصادر والدراسات، نلاحظ مايلي:

* مبالغ الإنفاق على التعليم ما قبل العالي قد ازدادت كثيراً خلال مسنوات النصف الثاني من القرن العشرين، وأنها مستمرة في تصاعدها خلال سنوات هذا القرن، وأن معدل ازديادها مرتفع في العديد من الدول، وأن ثمة فروقاً بين الدول المتقدمة والدول النامية، فمبالغ الإنفاق في الدول المتقدمة تزيد كثيراً عنها في الدول النامية، ومن عوامل هذه الفروق ارتفاع الدخل ورواتب المعلمين وتكاليف المباني والتجهيزات في الدول المتقدمة عنها في الدول النامية واختلاف عدد الطلبة ومعدلات الالتحاق بالتعليم. ويلاحظ أن هذه الفروق تتناقص من عام

إلى آخر نتيجة لتوسع التعليم توسعاً متصاعداً في الدول النامية، وازدياد معدلات هذا التوسع عنها في الدول المتقدمة التي وصلت إلى نسب عالية من التحاق أطفالها بالتعليم، والتي تنخفض فيها معدلات النمو السكاني وازدياد عدد الأطفال عنها في الدول النامية.

* كذلك يظهر من دراسة تطور مبالغ الإنفاق أن معدلات تصاعد الإنفاق تختلف من مجموعة دولية إلى أخرى ضمن المجموعات الكبرى التي تُصنف الدول إلى متقدمة ونامية. فالدول العربية على سبيل المثال قد ازداد فيها الإنفاق على التعليم بمعدلات فاقت معدلات ازدياد الإنفاق في مجموعات الدول الآسيوية والأفريقية، كذلك اختلفت مبالغ الإنفاق ومعدلات ازديادها من دولة إلى أخرى، فضمن المجموعة العربية ثمة فروق واضحة بين الإنفاق في الدول ذات الدخل المرتفع والإنفاق في الدول ذات الدخل الأقل، كذلك بين الدول الكثيرة السكان والأطفال والدول الأقل سكاناً وأطفالاً.

* من أساليب تقويم الإنفاق على التعليم دراسة نسبته من الدخل القومي ومن موازنة الدولة. حيث تؤثر هذه النسب على الجهد التعليمي الذي يبذله البلد وعلى اهتمامه بالتعليم مقارنةً باهتمامه بأنشطة المجتمع الأخرى. وبالرجوع إلى البيانات الإحصائية المدرجة في الكتاب السنوي لليونسكو ودراسة نسب الإنفاق على التعليم من الدخل القومي نلاحظ أن هذه النسب تختلف من دولة إلى أخرى، وتتراوح بين ٣% - ٦% بشكل عام خلال النصف الثاني من القرن العشرين والسنوات التي انقضت من هذا القرن، وأن دولاً كثيرة تذبذبت فيها هذه النسب زيادة أو ثباتاً أو نقصاً بين سنة وأخرى. وأن معدلات الزيادة لم تكن كبيرة، إذ يلاحظ من مقارنة نسب الإنفاق من الدخل القومي بين سنة وأخرى أن زيادتها

أو نقصها يتراوح بين ٠,٥% — ١% وأن الاستثناءات من هذه المعدلات قليلة، وتحصل في بعض الدول نتيجة أسباب طارئة أو توجهات سياسية جديدة.

* هناك تشابه بين خصائص نسب الإنفاق من الدخل القومي وخصائص نسب الإنفاق من موازنة الدولة. فقد حصلت زيادات في هذه النسب الأخيرة خلال النصف الثاني من القرن العشرين وسنوات هذا القرن على المستوى العالمي، وكانت في الخمسينيات والستينيات لدى الدول المتقدمة أكبر منها لدى الدول النامية، ثم صارت الزيادات تكبر لدى الدول النامية وتتجاوز في عدد منها النسب النافذة لدى الدول المتقدمة، وكانت هذه الزيادات في الدول العربية خلال العقود الأربعة الأخيرة (من السبعينات وما بعدها) أعلى من نظيراتها في معظم الدول المتقدمة والدول النامية.

* إضافة إلى تفاوت نصيب التعليم من موازنة الدول بين مجموعات الدول، يظهر تفاوت آخر بين دولة وأخرى ضمن المجموعة الواحدة، ويكون حاداً وملفتاً في حالات كثيرة، وترتبط حدثه بظروف غير عادية تطرأ على البلد كحالة الحرب الداخلية أو الحروب مع دول أخرى، أو حالات الكساد الاقتصادي وجمود التنمية. وقد حصلت هذه الحالات في عدة دول عربية وأجنبية خلال العقود الأربعة الأخيرة.

٢ — ٢: ازدياد نفقات تعليم الطالب:

إن المعلومات الموثوق بها والخاصة بنصيب الطالب من الإنفاق على التعليم في العقدين الأخيرين، التسعينيات ومطلع هذا القرن ما تزال قليلة، لأنها تحتاج إلى دراسات وحسابات خاصة. وضمن حدود البيانات المتوافرة بهذا الشأن يمكن استخلاص الاتجاهات الآتية:

* هناك ازدياد في تكاليف تعليم الطالب من سنة إلى أخرى في معظم الدول، وهناك اختلاف بين المجموعات الدولية في هذا الشأن، فعلى الرغم من ارتفاع تكاليف تعليم الطالب في الدول المتقدمة بالمقارنة مع الدول النامية يلاحظ أن معدل الزيادة في تكاليف تعليم الطالب هي في آسيا وفي الدول العربية الخليجية أعلى منها في بقية المجموعات. وهناك أيضاً اختلاف بين دولة وأخرى ضمن نفس المجموعة. ففي الدول العربية على سبيل المثال نجد دولاً يزيد فيها الإنفاق بمعدلات مرتفعة من سنة إلى أخرى، ودولاً يكاد الإنفاق يبقى ثابتاً فيها، ودولاً يتذبذب الإنفاق فيها بين مرحلة وأخرى.

* وبصورة عامة فإن معدل الإنفاق على الطالب الواحد وصل في دول كثيرة إلى حدود يصعب على عدد من الدول تجاوزها، الأمر الذي أدى في السنوات الأخيرة إلى انخفاض معدل زيادة الإنفاق على الطالب أو ثباتها أو حتى تراجعها في بعض الدول.

تجدر الإشارة إلى ازدياد نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم في دول عديدة، وهذا مؤشر مهم على اهتمام الدول بتعليم مواطنيها. ويلاحظ من البيانات الإحصائية بهذا الشأن أن نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم يزداد في عدد من الدول بنسبة أعلى من ازدياد نصيبه من الدخل القومي، الأمر الذي يدل على حرص الدول على تقديم الخدمات التعليمية لمواطنيها، وعلى وضع التعليم والإنفاق عليه بين أولوياتها الأولى.

* من مقارنة معدل ازدياد نصيب الفرد من نفقات التعليم بمعدل ازدياد نصيب الطالب من هذه النفقات، نلاحظ تقارب المعدلين في الدول التي تهتم بجودة التعليم فيها، وتفاوت المعدلين في الدول التي تهتم بنشر التعليم والتوسع الكمي فيه. أو تضطر إلى هذا التوسع بسبب الأمية وانخفاض معدلات الالتحاق

بالتعليم والسعي لرفع هذه المعدلات. ذلك أن جودة التعليم تتطلب زيادة نصيب الطالب من الإنفاق وهذه الزيادة تنعكس على نصيب الفرد من الإنفاق التعليمي. بينما يتطلب التوسع الكمي في التعليم زيادة الإنفاق عليه لتوفير مستلزماته من المباني والمعلمين وسواها، وانعكاس الزيادة على نصيب الفرد من الإنفاق وعدم انعكاسها على نصيب الطالب من الإنفاق، لأن زيادة عدد الطلبة ومتطلباتها من زيادة الإنفاق على المباني والمعلمين ومستلزمات التعليم الأخرى تستهلك الأموال المضافة ولا تزيد حصة الطالب منها إلا في الحالات التي تزيد فيها النفقات زيادة كبيرة جداً تغطي على زيادة عدد الطلبة.

٢ - ٣: مشكلات الإنفاق ودلالاتها:

من استعراض أوضاع الإنفاق على التعليم في أنحاء العالم وتطورها وكذلك أوضاع تكلفة تعليم الطالب وتطورها، ومن التحليلات والمقارنات التي أجريناها بشأنها نستخلص أن التعليم صناعة متزايدة التكاليف، وأن تكاليف مدخلات التعليم ومخرجاته تتبع اتجاهات خطياً متصاعداً عاماً بعد آخر. وهذا يعني أن أي نظام تعليمي سوف يحتاج كل عام إلى مزيد من الأموال لكي يحقق نفس النتائج التي حققها في العام السابق، وإذا أراد أن يحقق نتائج أكبر وعلى صورة أفضل فسوف يحتاج أيضاً إلى زيادة أكبر في الميزانية. هذا عدا ما تتطلبه مسايرة التضخم من نفقات. وإذا كانت بعض هذه الزيادات تعكس تحسناً في جودة التعليم من سنة إلى أخرى، غير أن هناك حالات أخرى سار فيها ارتفاع تكلفة الطالب جنباً إلى جنب مع الانخفاض في جودة التعليم ومخرجاته. وفي كلتا الحالتين يبدو واضحاً أن صافي الزيادة في جودة التعليم لا يفسر الارتفاع الكلي في التكلفة الحقيقية للطالب. (UNESCO, 2005, b 33)

وبهذا الصدد يثار السؤال: هل ثمة مؤشر مستقبلي على أن الاتجاه المتزايد في تكلفة الطالب سوف يثبت أو سوف يتجه إلى الانخفاض؟ إن الإجابة عن هذا السؤال هي بالنفي. فمن الناحية النظرية يمكن إبطاء هذه الزيادة إذا تحققت الوفرة في القوى العاملة المؤهلة للتدريس، مع تناقص الطلب عليها من جانب الهيئات والمؤسسات الموظفة الأخرى. غير أنه، بما أن أجور العمل في المجالات الأخرى مستمرة في الزيادة والارتفاع، فإن التعليم لا بد وأن يحافظ على توازن معقول بين ما يقدمه من أجور للمعلمين وبين الأجور التي يمكن أن يحصلها المعلمون إذا عملوا في مجالات أخرى وذلك حتى يجذب إليه عدداً كافياً من القوى العاملة المؤهلة للتعليم تأهيلاً حسناً. وفي الوقت نفسه، إذا لم ترتفع إنتاجية المعلمين بسرعة، بما يتناسب مع أجورهم ويحيث تزداد معدلات نجاح الطلبة في الصفوف التي يدرسونها — والاعتقاد ضعيف أن ذلك ممكن الحدوث — فإن تكلفة الطالب سوف تستمر في الزيادة نتيجة لازدياد عدد الراسبين.

على الوجه الآخر للمسألة قد نعثر على حالات قليلة من إبطاء معدل زيادة تكلفة التلميذ، وقد تصل هذه المساعي إلى تثبيت التكلفة أو تخفيضها، ولكن ذلك غالباً ما يكون لمدة قصيرة، فضلاً عن أنه يكون على حساب جودة التعليم. فالمساعي المذكورة تلجأ إلى استخدام زيادة عدد الطلبة بالنسبة للمعلم الواحد، مما يجعل حجرات الدراسة، تكتظ بأعداد كبيرة من الطلبة، وإلى استخدام المعلمين الأرخص أجوراً، وهم في الغالب غير مؤهلين للتعليم، وإلى استخدام نظام الفترتين الصباحية والمسائية (الدوام النصفى) وإلى تخفيض تجهيزات التعليم، والتوسع في التعليم الأقل تكلفة كالتعليم الثانوي العام على حساب التعليم الفني الأكثر تكلفة، والتوسع في الفروع الأدبية والإنسانية في التعليم العالي على حساب الفروع التقنية الأكثر كلفة. وجميع الوسائل المذكورة قد تساعد على

تخفيض تكلفة الطالب لكنها تساعد بصورة أكبر على تخفيض إنتاجية التعليم وكفايته وجودته.

وحتى إذا سلمنا بضرورة اللجوء إلى الوسائل المذكورة لخفض التكلفة عندما لا تتوافر الموارد المالية اللازمة، فإنه ينبغي الأخذ بالحسبان أن لتلك الوسائل حدودها، فعندما يصل حجم الفصل إلى أقصى مدى تسمح به سعة الغرفة، يصبح من الضروري افتتاح فصل جديد، وعندما يصل التوسع في تطبيق الدوام النصفى إلى أقصاه قد يتحول الدوام إلى نظام الفترات الثلاث (وهو ما حصل في بعض البلدان). كما أن الاحتفاظ بأعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين سوف يصعب تسويغه والاستمرار فيه ما دامت الجامعات وكليات المعلمين ومعاهدهم تخرج أعداداً كبيرة من المعلمين المؤهلين الذين أعدوا أعداداً أفضل. كما أن تحدي المطالب الملحة لزيادة أجور المعلمين حتى تتناسب مع التضخم الاقتصادي، وتتوازن مع زيادة المخصصات المالية لجوانب أخرى غير التعليم في قطاعات عامة أو خاصة ليس بالأمر اليسير. فنقابات المعلمين قد تعارض هذه التحديات وتقف مع زيادة رواتب المعلمين، وقد تكون أكثر تأثراً من معارضي زيادة الرواتب. والنتيجة التي يمكن أن نصل إليها في ضوء كل ما سبق، هي أن الدول التي سعت إلى تخفيض تكاليف التعليم قد استغذت إلى درجة كبيرة الوسائل التقليدية التي تحد من ارتفاع تكلفة التعليم.

في ضوء هذه الملاحظات والتوقعات المذكورة يصبح استمرار الزيادة في نفقات التعليم أمراً ضرورياً إذا ما أريد تحقيق المزيد من التوسع التعليمي والمزيد من الجودة التعليمية. أما أن نفترض أن التكلفة التعليمية للطالب سوف تظل ثابتة إذا استخدمنا في مجال التعليم وسائل اقتصادية وتعليمية وتقنية فعالة

في كفاية التعليم فإن افتراضنا قد لا يتحقق، وقد يؤدي إلى مزيد من التدهور في جودة التعليم.

٣ - أوضاع الإنفاق على التعليم العالي ومشكلاته:

٣ - ١: الاهتمام العالمي بتمويل التعليم العالي والإنفاق عليه:

يلاحظ المنتبغ لأحوال التعليم العالي أن الاهتمام بتمويله قد ازداد في العقدين الأخيرين، فكثر الكتابات والدراسات حوله، ومن ذلك نذكر بعض الدراسات التي أجريت في العام ١٩٩٨. فهناك دراسة غوس حول مواجهة فشل حرية التمويل (Gose, 1998)، ودراسة بار حول تمويل التعليم العالي في زمن التضخم (Bar, 1998)، ودراسة كولودني التي يتوقع فيها إخفاق التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين لأسباب من أبرزها أزمة تمويله (Kolodny, 1998)، ودراسة بنيامين حول العجز في ميزانيات التعليم العالي وأسبابه وآثاره وعلاجه (Benjamin, 1998)، ودراسة هولمس وهارفي حول تكاليف الكليات (Holmes and Harvey, 1998).

إزاء هذه الأوضاع التي تخلق حكومات الدول التي تأخذ على عاتقها تحمل أعباء التعليم والإنفاق عليه من موازنتها يترتب على هذه الدول أن تستعين بأساليب أخرى لتوفير التعليم وتمويله، كإتاحة التعليم غير الحكومي وتشجيع القطاع الخاص على تحمل أعبائه، وإتاحة التعليم غير التقليدي الأقل كلفة كالتعليم المفتوح والتعليم الافتراضي، وتخفيف مجانية التعليم، وتقبل التمويل من مصادر غير تقليدية كالتبرعات وسندات التعليم وقروض الطلبة والاستثمار في الصناعات التربوية. كما أصبح التمويل من الموضوعات المتكررة في الندوات والمؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية. ومن الأمثلة على ذلك مؤتمر اليونسكو العالمي في العام ١٩٩٨ حول التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين

(UNESCO, 1998)، ومؤتمر اليونسكو الخاص بالتعليم العالي في الدول العربية الذي عقد في بيروت في عام ١٩٩٨، (يونسكو، ١٩٩٨)، ومؤتمر اتحاد الجامعات العربية الذي عقد في قطر في عام ١٩٩١ (اتحاد الجامعات العربية، ١٩٩١)، ومؤتمر اتحاد الجامعات العربية حول إدارة التعليم العالي وتمويله الذي عقد في بيروت عام ٢٠٠٠ وطُغت في محاوره موضوعات التمويل على موضوعات الإدارة. (اتحاد الجامعات العربية، ٢٠٠٠)

إن هذا الاهتمام بتمويل التعليم العالي يؤشر على أهمية هذا التمويل وعلى وجود مشكلات فيه. ومن الرجوع إلى عدد من الدراسات حول هذا الموضوع تبين وجود أنظمة ومشكلات في التمويل والإنفاق والتكاليف تختلف من دولة إلى أخرى ويصعب الإحاطة بها في دراسة موجزة. ولذا نكتفي بعرض هذه الأوضاع في الدول العربية.

٣ - ٢: أوضاع الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية:

التوسع في التعليم العالي وازدياد احتياجاته المالية وغير المالية أصبحت سمات بارزة في المجتمعات العربية المعاصرة. ففي كل عام تفتتح جامعات وكليات ومعاهد جديدة، وتقبل أعداد متزايدة من الطلبة، وتزداد الاحتياجات من المباني والتجهيزات والتقنيات وهيئة التدريس وسواها من مستلزمات التعليم العالي، ويترتب على ذلك الحاجة إلى مزيد من الأموال والطلب والضغط على الحكومات لمد التعليم العالي بأسواق أكثر من أجل توفير الاحتياجات المتزايدة ومتابعة المسيرة، وتعجز بعض الحكومات عن الاستجابة للطلب، وتستجيب الحكومات الأخرى ضمن حدود، فهي معنية بتنمية التعليم العالي من حيث هو مطلب شعبي وتنموي، وهي بالوقت ذاته تعاني من زيادة الأعباء المالية ومحدودية الموارد، وتواجه صعوبة توفير الأموال المطلوبة. ويثير هذا الوضع

المشكل عدداً من الأسئلة حول كفاية الإنفاق الحالي لتوفير مستلزمات التعليم العالي بمستوى مناسب، والعوامل المسببة للوضع الراهن، وتأثير مستوى الإنفاق الحالي في مسيرة التعليم العالي وكفايته وجودته، وسبل مواجهة ومعالجة الحالة الراهنة للإنفاق والتمويل. وفيما يلي بعض الإجابات عن هذه الأسئلة.

٣-٣: كفاية الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية:

السؤال المثار بهذا الصدد هو : هل تكفي الأموال التي تخصص للتعليم العالي لتأمين احتياجاته ؟ وإلى أي حد؟

لا يخفى أن التعليم العالي بحاجة إلى أبنية مجهزة وذات صفات وظيفية خاصة، وإلى أجهزة وتقنيات كثيرة، وإلى مواد تعليمية وتدريبية، وإلى رواتب عالية، وإلى مخصصات مالية للبحث العلمي وإعداد هيئات التدريس وتمييزهم في أثناء الخدمة وتدريب الهيئات المساندة والموظفين والقيام بأعمال خدمة الجامعة والمجتمع وغير ذلك من الاحتياجات والمستلزمات المكلفة، والتي تزداد من عام إلى آخر نتيجة التوسع في التعليم العالي والتضخم وارتفاع الأسعار والتطور التقني والحاجات المتزايدة من التقنيات الحديثة التي تجعل الجامعة أو المعهد أو الكلية التي لا تقنيها ولا تستخدمها متخلفة عن ركب التعليم العالي المتطور.

ولا يخفى أن الاحتياجات المذكورة توفر لمؤسسات التعليم العالي العربية حسب أولويات، وضمن حدود تحول دون توافرها جميعاً بالمستوى الكافي والمناسب لأعباء التعليم العالي ومهامه، وأن الأمر يختلف من مؤسسة إلى أخرى ومن بلد إلى آخر ، وأن العامل الرئيس في هذه الأوضاع وتبايناتها هو مستوى التمويل ومدى تناسبه وكفايته لتأمين الاحتياجات المطلوبة. ولبرهان على ذلك نذكر المؤشرات الآتية:

١- حين تضع الجامعات وسواها من مؤسسات التعليم العالي خططها فإنها تحدد احتياجاتها وتحدد في ضوءها المبالغ المالية التي تلزم لتوفيرها، ولكنها نادراً ما تحصل على المبالغ التي تطلبها، وغالباً ما تلزمها القيادات الأعلى بالقبول بمبالغ أقل بكثير أو قليل. ويتكرر الأمر في أثناء تنفيذ الخطط فتواجه المؤسسات صعوبات في تنفيذ بعض مشروعاتها بسبب نقص الاعتمادات المالية التي أدرجت في الخطط أو بسبب التأخر في صرفها. إن هذه العقبات معروفة لدى أجهزة التخطيط والتنفيذ، وهي تظهر بوضوح في تقارير الإنجاز السنوية التي تعدها الجهات المذكورة حين تبين أن المنفذ كان أقل من المخطط وأن الإنجاز تم بحسب الاعتمادات المالية التي صرفت (١).

٢- خلال عقدي الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين والسنوات التي انقضت من هذا القرن نما التعليم العالي في الدول العربية بمعدلات فاقت معدلات نمو مخصصاته من التمويل الحكومي، الأمر الذي جعل الأموال المخصصة للجامعات والمعاهد الحكومية لا تكفي لتلبية احتياجات التعليم العالي بالمستوى المناسب لأعبائه ومهامه.

فخلال عقد الثمانينات أضيفت للجامعات القائمة (٥١) جامعة جديدة بمعدل نمو (٣٨,٦٥%) وأضيفت للمعاهد القائمة ٥٦٩/ معهداً وكلية مجتمع، واستمر النمو بمعدلات مشابهة في عقد التسعينات والعقد الأول من القرن الحسالي، كما استمر النمو والتوسع الداخلي للمؤسسات فزاد عدد الكليات في الجامعات حتى أصبح في العام ١٩٩٣/ ٩٥٧/ كلية، وزاد عدد الطلبة حتى أصبح في عدة جامعات يربو على ٨٠/ ألف طالب وطالبة (Qasem, 1995, 75-79)،

(١) يمكن الاطلاع على هذه المؤشرات في تقارير الإنجاز السنوية للجامعات والمعاهد.

وخلال عقدي الثمانينات والتسعينات نما عدد طلبة التعليم العالي إلى أكثر من ضعف عددهم في مطلع الثمانينات، وخلال عشر سنوات ١٩٨٥-١٩٩٥ زاد عددهم من مليونين إلى ثلاثة ملايين ومائة ألف طالب (UNESCO, 1998, b, 108) واستمر النمو بمعدلات مشابهة في السنوات العشر الأخيرة وتوزع هؤلاء الطلبة على الجامعات والكليات والمعاهد والدول بأعداد مختلفة وبمعدلات نمو مختلفة.

والنمو المذكور تطلب نمواً موازياً في المباني والتجهيزات والأجهزة والتقنيات، وفي هيئة التدريس والموظفين وسواهم من القوى العاملة، وفي الخدمات الطلابية وسواها من المهمات وأدواتها. وإذا كنا لانملك بيانات إحصائية عن هذه الوسائل باستثناء هيئات التدريس، فإن ثمة مؤشرات من الواقع الملاحظ في معظم المؤسسات عن توافر الوسائل المذكورة بمستويات وإمكانات ومواصفات تختلف من مؤسسة إلى أخرى، ولكنها تبقى في معظم المؤسسات ضمن الحدود الوسطى أو الدنيا إذا ما قورنت بالاحتياجات المطلوبة لجعل التعليم العالي جيد النوعية، مستوفياً مستلزماته من الموارد البشرية والمادية والتقنية وسواها. ومن الأمثلة على ذلك أن مشكلة المباني ما تزال تواجه مؤسسات عديدة فهناك المؤسسات التي تستعير من وزارة التربية بعض مدارسها، أو التي تستخدم أبنية لا تتصف بالصفات الوظيفية المناسبة، وهناك مؤسسات تضطر لتأجيل بعض مشروعات أبنيتها، وما تكاد تكمل بناء كلية أو معهد حتى يصبح غير كاف لاستيعاب الطلبة وهيئة التدريس والهيئات المساندة، وغير مناسب للتطوير الذي ينبغي إدخاله على المخابر والتقنيات الأخرى. ومن الأمثلة أيضاً توافر تأثيث المباني ونواقص الأجهزة والتقنيات والعجز عن توفيرها بالكم والنوعية المناسبين.

كذلك تبين إحصاءات هيئات التدريس أن ازدياد عددهم كان أقل من النمو المطلوب للمحافظة على نسبة أستاذ/طالب أو زيادتها، فعدد أعضاء هيئة التدريس ازداد من /١٠٨٠٠٠/ عضو في العام ١٩٨٥ إلى /١٦٧٠٠٠/ عضو في العام ١٩٩٥، (UNESCO, 1998, b, 109)، وبنسبة هذا العدد إلى عدد الطلبة في كل من العامين المذكورين نجد أن نسبة أستاذ/طالب قد تراجعت من ١٨,٥٢/١ إلى ١٨,٥٦/١ وهذا التراجع المحدود على المستوى الإجمالي ينطوي على ثبات النسب أو تحسنها في عدة دول ومؤسسات، وعلى تراجع كبير يصل بنسبة أستاذ/طالب إلى أقل من ٣٠/١ في عدة دول.

٣- من جوانب التطور في التعليم العالي التوسع في إحداث الاختصاصات التطبيقية والتكنولوجية، وهذه الاختصاصات تحتاج إلى الكثير من أجهزة ومعدات التدريب، وإلى تجديدها وتحديثها من عام إلى آخر. ومن الملاحظ أن عدداً من مؤسسات التعليم العالي لا تستطيع الوفاء بهذا المطلب بسبب نقص التمويل، الأمر الذي حد من توسع الاختصاصات التطبيقية، وأبقى عدد طلبتها أقل من عدد طلبة الاختصاصات النظرية، فحسب بيانات اليونسكو تراجع عدد طلبة الاختصاصات العلمية والتكنولوجية من ٤١% عام ١٩٨٢، إلى ٣٤% عام ١٩٩٢، وصار عدد طلبة الفنون والآداب والعلوم الإنسانية يشكلون ٦٦% في العام ١٩٩٢. (Qasem, 1995, P5)

٤- التضخم وارتفاع الأسعار ظاهرة ملفتة في الدول العربية، وهي تنعكس على مستوى معيشة هيئة التدريس، وتتطلب زيادة رواتبهم بين سنوات وأخرى، ومعظم الدول العربية تحقق هذا المطلب ولكن ضمن حدود لا تتناسب مع التضخم وارتفاع مستوى المعيشة، والأمر مرتبط بشح التمويل إضافة إلى عوامل أخرى .

٥- درجت الجامعات العربية على إعداد هيئاتها التدريسية في الجامعات المرموقة والدول المتقدمة، وقد تراجعت الجامعات المحدودة الموارد عن هذا التقليد، وصارت تكتفي بالإيفاد الداخلي والإيفاد الخارجي إلى الجامعات التي تقدم المنح الدراسية، أو الجامعات التي تتخفف فيها تكاليف الدراسة والمعيشة. وقد تصاعد هذا التوجه في السنوات الأخيرة الأمر الذي يؤثر على ازدياده وانتشاره في المستقبل القريب.^(١)

٦- من نظم الجامعات وأعرافها منح أعضاء هيئة التدريس إجازات دراسية بحثية كل سبع سنوات أو أقل ولمدة سنة على الأقل، والعديد من الجامعات العربية أضحت عاجزة عن تنفيذ ذلك، وتكتفي بمنح الإجازات أشهراً قليلة وبعد انقضاء سنوات كثيرة على خدمة عضو هيئة التدريس، ووفق أنظمة تقنين صارمة أدت إلى عدم حصول عدد من أعضاء هيئة التدريس على هذه الإجازة طوال مدة خدمتهم في التعليم العالي. ومن مميزات هذه المسألة محدودية الدعم المالي لبحوث هيئة التدريس التي يزمعون إجرائها في بلدانهم ودون تفرغ. وهذه الأوضاع ترتبط بمحدودية مخصصات البحث العلمي في الجامعات العربية فهي لا تزيد في مجملها عن ٤-١٠% من ميزانيتها (Qasem, 1995,P2).

٧ - لا يوفر العديد من الجامعات والمعاهد المستوى المناسب من الخدمات الطلابية المكلفة كالسكن والمطاعم والمواصلات والرعاية الطبية..... الخ.

(١) يمكن الاطلاع على ذلك في البيانات الإحصائية للجامعات التي تدرج قوائم المعيّدين الموفدين والجامعات أو البلدان التي أوفدوا إليها وجدول توزيع هيئات التدريس حسب الجامعات التي حصلوا منها على الدكتوراه.

٨ - أوضحت سياسات ترشيد الإنفاق وتوجيهاتها وتعليماتها أمراً شائعاً في مؤسسات التعليم العالي وفي الدول الغنية والمحدودة الموارد على السواء، وأوضحت بعض القرارات الترشيدية موضوع نقاش ونقد في اجتماعات مجالس الأقسام والكليات، وهذا التوجه دليل واضح على شح التمويل.

٩ - إن أوضح مؤشر على تراجع كفاية الإنفاق ومحدوديتها هو البيانات الإحصائية عن نفقات التعليم العالي ونسبتها إلى موازنة الدولة والدخل القومي، فهذه البيانات تؤثر على ازدياد مبالغ الإنفاق بمبالغ ومعدلات ضئيلة (UNESCO, 1998, b, T10) (Qasem, 1995, b88, T13). لا تتناسب مع ماسبق ذكره من توسع في التعليم العالي وازدياد في احتياجاته وأعبائه التي تتطلب مبالغ كبيرة وإضافية.

ومن أبرز البيانات دلالة على شح الإنفاق وتناقص كفايته، أن كلفة الطالب أو نصيبه من الإنفاق قد تراجع من ٢٢١١/ دولاراً عام ١٩٨٥ إلى ١٥٨٨/ عام ١٩٩٥ (UNESCO, 1998, P, 111). ولا يخفى أن هذه الأوضاع المالية تختلف من دولة إلى أخرى اختلافاً كبيراً يظهر من قراءة الجدول رقم (٥-١) الذي يبين نصيب الطالب من الإنفاق ونسبته إلى الدخل الفردي ونسبة الإنفاق على التعليم العالي إلى الدخل القومي.

٣-٤: أسباب قصور الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية:

أسهمت عدة عوامل في قصور الإنفاق على التعليم العالي الحكومي فسي معظم الدول العربية. ومن أبرز هذه العوامل :

١- الاقتصاد على التمويل الحكومي للتعليم العالي في معظم الدول العربية والاعتماد عليه بشكل رئيسي في بقية الدول، وتغير الأوضاع المالية

للحكومات فضلاً عن زيادة أعبائها. فقد مرت على الدول العربية في عقدي الثمانينات والتسعينات ومطلع هذا القرن ظروف سياسية وحربية واقتصادية أدت إلى هدر أو تبيد جزء كبير من مواردها المالية، كما أدت إلى تزايد أعبائها ونفقاتها وظهور أولويات تستدعي أولوية التمويل. ودفعتها هذه الأوضاع إلى تثبيت مبالغ الإنفاق على التعليم العالي أو زيادتها بنسب ومبالغ أقل من احتياجات التوسع والتطوير في التعليم المذكور.

وكان على مؤسسات التعليم العالي أن تسابر هذه الأوضاع أو تبحث عن مصادر أخرى للتمويل، وكان التعليم الجامعي الخاص سبيلاً للإسهام في تحمل أعباء التعليم العالي، لكن إسهامه بقي محدوداً واستمرت الحكومات تتحمل العبء الأكبر، كما فضلت بعض الدول البقاء ضمن الإطار الحكومي والقبول بعبءاته.

٢ - الإقبال الشعبي على التعليم العالي وتضاعفه ودعم الحكومات له بسياسات التوسع فيه، والمحافظة على مجانيته وتسهيل شروط القبول فيه؛ الأمر الذي تطلب زيادات كبيرة في مبالغ الإنفاق فاقت قدرة معظم الدول على توفيرها للأسباب التي سبق ذكرها في الفقرة السابقة.

٣ - مشروعات التطوير في التعليم العالي التي استدعت إضافة مبالغ كبيرة من الأموال إلى موازنة مؤسسات التعليم العالي، ولم تحظ بالموافقات الحكومية إلا على جزء منها، الأمر الذي أبرز النقص في التمويل والقصور في كفايته. من هذه التجديدات المكلفة نذكر مشروعات التوسع في التعليم العالي التقني والهندسي والطبي والمعلوماتي وسواها من نماذج التعليم التطبيقي التي تكلف أضعاف ما يكلفه التعليم النظري، كما نذكر مشروعات إدخال التقنيات الحديثة في التعليم غير التقني من أجل تحسين نوعية وزيادة فاعليته.

٤ - التضخم وارتفاع الأسعار وانخفاض القوة الشرائية لمعظم العمليات العربية؛ الأمر الذي جعل مؤسسات التعليم العالي تحتاج مبالغ مالية إضافية للحصول على الاحتياجات التي كانت تحصل عليها بمبالغ أقل.

٣-٥: تأثير قصور الإنفاق على مدخلات التعليم العالي ومخرجاته:

المال عصب وشريان رئيسان في التعليم العالي، فهو يؤثر في مدخلاته وعملياته ومخرجاته تأثيراً يرتبط بمستوى الإنفاق ويتناسب مع كفايته.

٣ - ٥ - ١: تأثير مستوى الإنفاق في مدخلات التعليم العالي:

من الرجوع إلى المؤشرات التي ذكرت في هذه الدراسة للدلالة على مستوى الإنفاق، يتبين أن معظم مدخلات التعليم العالي العربي قد تأثرت بمستوى تمويله تأثيراً إيجابياً في الجوانب التي وفر لها المال المناسب، وتأثراً سلبياً في الجوانب التي لم تحظ بالتمويل الكافي. وعلى الرغم من الفروق بين دولة وأخرى ومؤسسة وأخرى فإن السلبيات كانت كثيرة ومستمرة عنداً من المدخلات. فهناك نواقص المباني وتأثيثها وتجهيزها بالمخابر والأجهزة ومواد التعليم والتدريب الحديثة. الخ. يظهر النقص من المقارنة بين الجامعات الغنية والجامعات المحدودة الموارد. ففي هذه الأخيرة قد لا نجد في قاعة التدريس السبورة الضوئية مع أنها جهاز غير مكلف وضروري للتدريس الجامعي، وقد لا نجد في المعاهد التطبيقية أجهزة أو أدوات أو مواد التدريب بالعدد الكافي وبالحدثة المناسبة مع ما هو موجود في مؤسسات العمل خارج المعهد.

وهناك عدم توافر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس، وتراجع الصفات والكفاءات الأكاديمية والتربوية وذلك بسبب هجرة الكفاءات الأفضل إلى المراكز أو الجامعات الأغنى التي تعطي رواتب أفضل، وسواء كانت في دولة عربية أو دولة أجنبية. أضف إلى ذلك نواقص إعداد هيئة التدريس.

٣ - ٥ - ٢: تأثير مستوى الإنفاق في مهمات التعليم العالي وفعالياته:

لا يخفى أن المهمات الرئيسة للتعليم العالي هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وأن هذه المهمات قد تأثرت بمستوى الإنفاق وبخاصة في الجامعات القليلة الموارد.

ففي مهمات التدريس كان لنواقص الأبنية والتقنيات تأثيره في زيادة كثافة الشعب، وتحويل بعض الدروس إلى محاضرات جماهيرية، والتساهل في ضبط مواظبة الطلبة، وازدحام الجدول الدراسي وجداول الامتحانات، وتناقص نصيب الطالب من التدريب الذاتي على الأجهزة والمعدات. كذلك ترك التراجع في الصفات الأكاديمية لهيئة التدريس بصماته على عمليات التدريس وتأليف أو إعداد الكتب والمواد التدريسية، وظهر النقص في الدراسات العليا بخاصة، حيث تشتت الحاجة إلى خبرات وكفاءات تدريسية وبحثية عالية، الأمر الذي اضطر العديد من الطلبة إلى الانسحاب من الدراسة قبل إتمام دراستهم بسبب عدم توافر المشرفين على الرسائل، واضطر الآخرين إلى البقاء سنوات إضافية لإنهاء بحوثهم، كما استدعى إغلاق الدراسات العليا في وجه الراغبين بها مسن أقطار أخرى، وذلك على الرغم من أهمية هذا التواصل قومياً وعالمياً. أضف إلى ذلك تراجع دافعية هيئة التدريس نحو قيامهم بمهامهم بسبب تراجع رواتبهم.

وفي مهمات البحث العلمي يظهر بوضوح تأثير التمويل وكفايته. فهناك جامعات تدعم البحث العلمي بمبالغ كبيرة تجذب هيئة التدريس للإفادة من الدعم المذكور وإجراء البحوث وتطوير خبراتهم البحثية، وتقديم بحوثهم للترقية إلى مرتبة أكاديمية أعلى. وهناك جامعات تنهاون بالدعم المالي للبحث العلمي؛ وتدعمه بمبالغ ضئيلة لاتجذب هيئة التدريس لإجرائها. وترتبط بكفاية التمويل وتأثيرها في البحث العلمي إجازات التفرغ للبحث العلمي وما تنطوي عليه من

سفر للخارج وتكاليف، هذه الإجازات التي يفترض أن يحصل عليها عضو هيئة التدريس لمدة سنة على الأقل وعدة مرات خلال خدمته في الجامعة، وأن يجري خلالها بحوثاً نافعة. هذه الإجازات نتراجع مخصصاتها وفرصها ومددها في العديد من الجامعات العربية، وتكاد تنعدم في بعض الجامعات. وهناك المشاركة في المؤتمرات الخارجية التي أخذت تزداد القيود عليها من الجامعة الموفدة ومن الجامعة المستقبلة أيضاً. فالأولى أخذت تحد من هذه الإفادات وتخفيض مخصصاتها، والأخرى أخذت تشترط دفع رسوم على الاشتراك في مؤتمراتها وعلى البحوث التي تقدم فيها. وهناك أيضاً دفع الرسوم على نشر البحوث العلمية من أجل تغطية نفقات طباعتها وتوزيعها. وهكذا نجد العامل المالي يتحول في الجامعات من جاذب للبحث العلمي إلى طارد له.

في مهمات خدمة الجامعة والمجتمع، تلاحظ تغييرات ذات علاقة بمحدودية التمويل. فأعمال اللجان الجامعية وما تنطوي عليه من مهمات وما تتطلبه من أوقات يندر أن تكون مأجورة أو مكافأة. وبسأليف الكتب والمواد التدريسية أضحي بالمجان أو شبه المجان في عدة جامعات ومعاهد، وأعمال خدمة المجتمع أضحت استثمارات مرغوبة لتحسين دخل هيئة التدريس من جهة وموارد المؤسسة من جهة أخرى.

٣ - ٥ - ٣: تأثير مستوى الإنفاق في مخرجات التعليم العالي

تتمثل مخرجات التعليم العالي في مستوى تحصيل طلابه ومستوى كفاءاتهم المعرفية والمهارية ومعدلات الرسوب والتسرب وإنتاجية البحث العلمي ونحو ذلك. وليس ثمة دراسات كافية تبين وتقوم وتحدد المستويات المذكورة. فالبحوث حول هذه الموضوعات تكاد تقتصر على عدد من رسائل الماجستير

والدكتوراه، وعدد من البيانات الإحصائية. لكن هذه البحوث والبيانات على قلتها تبين وجود معدلات رسوب مرتفعة، وبخاصة في الكليات المزدحمة بالطلبة (حمدان، ١٩٨٧)، ووقوف مستويات التحصيل عند الحدود الوسطى وبحيث لا يصل إلى مستوى الإتقان إلا عدد قليل من المتفوقين، كما تبين محدودية الكفاءات المعرفية والمهارية للخريجين (محمد، ١٩٩٤).

وتتمثل مخرجات التعليم العالي في إنتاجه البحثي كمأ ونوعاً، والبيانات عن ذلك تؤثر على انخفاض الإنتاج والإنتاجية، فإنتاجية أقسام الكليات من رسائل الماجستير والدكتوراه تتراوح بين رسالة واحدة وعدة رسائل في العام، وفي الكليات التي لا تشترط إعداد رسالة بل تخير الطالب بين إعداد رسالة أو دراسة مقررات نجد معظم الطلبة يختارون الحل الثاني.

وإنتاجية أعضاء التدريس من البحوث العلمية تكاد تقتصر على بحوث تقليدية يستخدمها الباحث للترقية، وغالباً ما يشهد تأخر ترقيات أعضاء هيئة التدريس عدة سنوات، لأنهم لم يتوصلوا إلى الإنتاج العلمي المطلوب للترقية. أضف إلى ذلك أمراً مهماً يجدر ذكره وهو أن البحوث العربية الجامعية ما تزال ذات طابع محلي وإبداع محدود أو منسوخ ونادراً ما تعثر على بحث ملفت على المستوى العالمي.

٣-٦: بدائل تحسين كفاية الإنفاق على التعليم العالي في الدول العربية:

استناداً إلى المؤشرات السابقة الذكر يتوقع أن تواجه مؤسسات التعليم العالي الحكومية العربية مزيداً من صعوبات ومشكلات التمويل بل عجزاً عن توفير النفقات التي تلزم لتلبية احتياجات التعليم العالي. ويتوقع أن ينعكس شح الإنفاق على مستلزمات التعليم العالي من المباني والتجهيزات والأجهزة

والمعامل والمخابر، فيحول دون توفيرها بالكم والنوع المناسبين، كما يتوقع أن تتأثر بضغوط الإنفاق تأثراً سلبياً رواتب أعضاء الهيئات التدريسية وأحجام الفصول الدراسية وأعمال التسيير والتدريس والتدريب وخدمة المجتمع والبحث العلمي، وكذلك مساعي التجديد وإدخال التقانة في التعليم العالي، والتوسع المنشود في الاختصاصات التقنية والتطبيقية. ومن شأن هذه التأثيرات المتعددة الجوانب أن تسيء إلى نوعية التعليم العالي وأن تخفض جودته وأن تحبط الآمال بتطويره وتحسين نوعيته.

ويقدم عدد من الدراسات والتقارير العربية والدولية تحليلات وتوقعات عن الإنفاق على التربية والتعليم العالي في الدول العربية وفي دول نامية بل ومتقدمة أيضاً، مشابهة للتحليلات والتوقعات الأنفة الذكر، ومن هذه الدراسات نذكر دراسات مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (يوندباس ، ١٩٩١) ودراسات رحمة (رحمة، ١٩٩٢، ب، رحمة، ١٩٩٤) والدراسات التي عرضها كومبز عن أزمات التعليم في السبعينات والثمانينات (كومبز ، ١٩٨٤)، وتقدير التربية في العالم عام ١٩٩١ (يونسكو، ١٩٩١) وكذلك عام ١٩٩٨ (UNESCO, 1998, b) ، ودراسات غوس (Gose, 1998) وبار (Bar, 1998) وبنيسامين (Benjamin, 1998) وكولودين (kolodny, 1998) وهولمس وهارفي (Holmes and Harvey, 1998) وغيرهم.

في ضوء المؤشرات والتوقعات والدراسات السابقة الذكر يظهر بجلاء أن التعليم العالي العربي يحتاج في مطلع هذا القرن إلى نظم أخرى في التمويل وتوزيع النفقات واستخدامها، تنقذه من أزماته المالية الحالية وتقيه من أزماته المستقبلية. ويمكن أن تشمل هذه النظم على عدة بدائل أو سبل تضاف إلى

السبل القائمة، أو يحل بعضها مكان الآخر، وذلك حسب الظروف القائمة أو المتوقعة لكل دولة، ومن هذه الحلول البدائل نذكر ما يلي:

البديل الأول: إن أول بديل مطروح على الساحة العربية هو خروج الدول العربية من سياستها التقليدية في حصر التعليم الجامعي والعالي بمؤسساتها الرسمية وسماحتها بافتتاح الجامعات والمعاهد غير الحكومية. إلى جانب الجامعات والمعاهد الحكومية؛ الأمر الذي يوفر على الدولة تحمل جزء كبير من النفقات، (بوظائف، ١٩٩١) ويتيح للجامعات والمعاهد الحكومية أن تنافس نظيراتها الحكومية، وأن تستقطب الطلبة الذين يدفعون أجور تعليمهم، ويختارون بحرية أكثر الاختصاصات التي يرغبون في تعلمها. وقد اتجهت معظم الدول العربية إلى استخدام هذا المسار وأصبح عدد الجامعات الخاصة قريباً من عدد الجامعات الحكومية، إلا أن هذه الجامعات الخاصة لم تستوعب بعد إلا عدداً قليلاً من الطلبة مقارنة بالجامعات الحكومية التي تستوعب الآلاف.

وتجدر الإشارة إلى بعض التحفظات التي تجعل عدداً من المسؤولين عن التعليم العالي يعارضون افتتاح الجامعات غير الحكومية. فهناك التحفظ من احتمال تدنى المستوى التعليمي في الجامعات والمعاهد غير الحكومية، والتحفظ على اختلال خطط الدولة في مجال التعليم العالي بسبب حصول عدد من الطلبة على مقاعد دراسية في اختصاصات لا يتمكن المكافئون لهم في درجات تحصيلهم من الالتحاق بها. ولا يخفى أن الداعين إلى التعليم العالي الخاص حججهم وردهم على التحفظات المذكورة أعلاه، وهي ردود مقلعة إلى حد كبير، فتدني المستوى التعليمي يحصل في الجامعات الحكومية أو الأهلية وهو يرتبط إلى حد كبير بالإنفاق على التعليم وتوفير مستلزمات وشروط مناسبة له. وخطط الحكومات في التعليم العالي لا تبقى عالية الكفاية في ظل التوسع

العشوائي أو الكبير في التعليم المذكور، هذا فضلاً عن إمكانية مراقبة سياسات وخطط وأعمال التعليم العالي الخاص وتوجيهها نحو السير في ركاب الخطط الرسمية، أما مسألة ديمقراطية التعليم العالي، فهي على الرغم من عدالتها تفتح الأبواب من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار، فوارثو الثروات ليسوا دوماً أسعد حظاً من وارثي القدرات العقلية الجيدة .

وإزاء اختلاف الآراء يحسن العودة إلى الواقع حيث نجد في الدول العربية عدة جامعات ومعاهد وكليات مجتمع غير حكومية ناجحة، وحيث نجد عدداً من الجامعات والمعاهد الخاصة تنتشر في الدول المتقدمة، ويفوق عدد منها في نوعية تعليمه وجودته الجامعات والمعاهد الحكومية، كما يتردى عدد آخر إلى مستوى متدن لا يتناسب مع معايير التعليم العالي الكافي.

البديل الثاني هو إقامة مؤسسات تعليمية (حكومية - أهلية) فلا يكتفي بالجامعات والمعاهد الحكومية، بل يضاف إليهما جامعات ومعاهد مشتركة بين الحكومة والأفراد، وبحيث تتعاون وتسهم الجهات الحكومية مع الجهات الأهلية في رأس مال الجامعة أو المعهد، وفي الإنفاق عليه وإدارته والإفادة من الأجر التي يدفعها الطلبة أو تتبرع بها الجهات الأهلية. وهذا البديل يمكن الجهات الحكومية من الرقابة على المؤسسة وتوجيه مسيرتها. وتخفيف العبء المالي، كما يساعد الجهات الأهلية بالدعم الحكومي وترشيد الاستثمار. (رحمة، ١٩٩٤)

البديل الثالث هو تعاون الجامعات والمعاهد مع المؤسسات الانتاجية والخدمية، وسواء كانت تابعة للقطاع الحكومي أو للقطاع الخاص، تعاوناً استثمارياً يدر على الجامعات والمعاهد بعض المبالغ المالية. ويمكن أن يأخذ هذا التعاون صيغة الإسهام في أعمال المؤسسات عن طريق قيام أعضاء الهيئة

التدريسية بتقديم الدراسات والمشورات أو غيرهما (ابراهيم وآخرون ، ١٩٩١).
وقيام الطلبة بالعمل بعض الوقت في المؤسسة، ثم توزيع الأجور أو الأرباح بين
الأشخاص الذين قاموا بالعمل وبين الجامعة أو المعهد. أو عن طريق تقديم
المؤسسة الخاصة مساعدات مالية أو عينية من الأجهزة والتقنيات مقابل تدريب
مجاني لبعض قواها العاملة، أو تنفيذ دورات تعليمية وتدريبية خاصة بها. وهكذا
يحقق هذا البديل أهدافاً متعددة منها خروج الجامعة الى المجتمع والعمل ،
وتوفير تدريب ميداني للطلبة، ومنها الاستفادة المالية لكل من الطلبة وأعضاء
الهيئة التدريسية، ومنها توفير مورد مالي إضافي للجامعة أو المعهد، ومنها
انفتاح المؤسسات الخاصة على الجامعات والمعاهد الحكومية ودعمها دعماً
استثمارياً يعود عليها بالنفع والتطور.

البديل الرابع هو إقامة بعض المشروعات الاستثمارية الإنتاجية أو الخدمية
في نطاق الجامعة أو المعهد، والإفادة من المخابر والمعامل والمزارع والمشافي
والمدارس والبرامج والمراكز التابعة لها في الحصول على موارد إضافية (عبد
الرحمن، ١٩٩١)، وقد أخذت بهذا التوجه عدة جامعات ومعاهد ضمن نطاق
مشروعات خدمة المجتمع ، ولاقت مشروعاتها القبول والإقبال من إدارة
المؤسسة وهيئة التدريس فيها، ومن المستفيدين أيضاً.

البديل الخامس هو تقديم الخدمات التعليمية للطلبة مقابل رد النفقات بعد
تخرجهم وحصولهم على العمل والدخل ، وبحيث يفون ديونهم خلال خمس
سنوات بعد التحاقهم بالعمل، أقساطاً شهرية بسيطة تسد ما أنفق عليهم في
سنوات دراستهم الجامعية. ومن المتوقع أن تؤدي هذه الاستراتيجية إلى توفير
موارد مالية كثيرة تغطي معظم التكاليف المطلوبة، وهي من الأساليب الشائعة

في الدول المتقدمة، إلا أنها لا تخلو من الصعوبات والمشكلات حسبما تبين الدراسات التقويمية لها (King et al,1998).

البديل السادس هو تخفيف المجانية في التعليم العالي وتكليف الطلبة دفع رسوم قليلة مقابل حصولهم على التعليم، ورسوم أخرى مقابل حصولهم على الكتب والسكن والغذاء. ويمكن تنظيم هذا العمل بحيث لا يؤثر على الفقراء وخاصة المتفوقون منهم، ويحول دون التحاقهم بالجامعات أو المعاهد. ولا يخفى أن عدة دول عربية تطبق هذا البديل، ولكن بعضها كسورية تخفض مبالغ الرسوم إلى حدود تجعلها قليلة التأثير في دعم موازنة الجامعات والمعاهد، وبعضها كالأردن ترفع الرسوم وتعتمد عليها كمورد أساسي في تمويل التعليم العالي، ففي العام ١٩٨٩ شكلت الرسوم التي دفعها الطلبة ٣٤,٧ % من نفقات الجامعات الأردنية الرأس مالية والجارية معاً و٤٦ % من النفقات الجارية (عبد الرحمن، ١٩٩١، صص ٢٤-٤٥).

البديل السابع هو تخصيص بعض الرسوم والضرائب للإنفاق على التعليم العالي، ويمكن أن تكون هذه المخصصات من الرسوم الجمركية على النحو الذي نجده في الأردن، حيث تشكل الرسوم الجمركية دعماً لا بأس به من موازنة الجامعات (المجالي، ١٩٨٥) ومن الرسوم الأخرى التي تفرض على بعض الخدمات كالبريد والنقل والمواصلات وعقود الإيجار وشراء الأراضي والمساكن وأرباح الشركات وسواها.

البديل الثامن: هو الهبات والتبرعات والقروض، إذ يمكن أن تقيّد الجامعات من الهبات والتبرعات التي يقدمها الأشخاص أو المؤسسات أو المنظمات أو الشركات داخل البلد أو خارجه، والتي تكون تبرعات عينية أو

مالية، ومثال ذلك تجهيز المكتبات أو المخابر أو تقديم المنح الدراسية. ويمكن أن تلجأ الجامعات أو المعاهد إلى القروض المصرفية في حالات الضرورة، وبخاصة إذا كان القرض الذي سيستخدم يعطي للتعليم العالي فوائد مهمة.

البديل التاسع: تخفيف العبء عن وزارة التعليم العالي باشتراك بعض الوزارات أو مؤسسات القطاع العام بمهامها، وذلك عن طريق افتتاح بعض المعاهد المتخصصة بمجال عملها مع إشراك وزارة التعليم العالي بالإدارة والتوجيه الأكاديمي. أو عن طريق افتتاح اختصاصات تلبي حاجات القطاعات أو الوزارات المعنية ضمن مؤسسات التعليم العالي على أن تتكفل الجهات المذكورة بتمويلها.

البديل العاشر: استثمار المؤسسة لملكاتها وأوقافها كاستثمار الأموال المودعة في المصارف، واستثمار الأراضي والمباني التي تملكها أو تتبع لها ولا تستخدمها في مهامها، أو تستخدمها بعض الوقت وتستطيع استثمارها لأغراض أخرى في الأوقات التي لا تحتاج إلى استخدامها.

البديل الحادي عشر: زيادة الدعم المالي الحكومي للتعليم العالي بزيادة مبالغ الإنفاق وفقاً لمتطلبات التوسع والتطوير في هذا التعليم. ذلك أن البدائل المذكورة على أهميتها لا تكفي لمعالجة القصور المتزايد في نسبة الإنفاق إلى الاحتياجات وبخاصة إذا استمرت سياسات التوسع والتطوير وتحسين نوعية التعليم العالي.

البديل الثاني عشر: خروج التعليم العالي عن نظمه التقليدية النظامية إلى نظم التعليم المفتوح والافتراضي والمساوي وسواها من أشكال التعليم العالي غير النظامي، وإحداث المؤسسات الجامعية التي تقدم هذه الأشكال من التعليم وإتاحة

التعليم فيها للراغبين به مقابل رسوم يدفعونها وتغطي نفقات تعليمهم أو تفيض عنها، واستخدام الفائض من الأموال في سد العجز المالي في التعليم العالي النظامي.

البديل الثالث عشر: ترشيد الإنفاق ترشيداً علمياً عن طريق إجراء الدراسات التقييمية ودراسات الجدوى لأوجه الصرف على التعليم العالي وجوانب الهدر فيه، وتطوير أساليب المحاسبة والتخلي عن أساليب مد الاتجاهات القائمة الى المستقبل. وتحديد النفقات المطلوبة وتوزيعها استناداً إلى نتائج هذه الإجراءات. ذلك أن ثمة دلائل ومؤشرات عن وجود الهدر في معظم مدخلات التعليم العالي وعملياته، في إدارته وفي أوجه الصرف وفي أداء هيئاته التدريسية وفي مناهجه وفي تشييد مبانيه واستخدامها وفي اختيار تقنياته وشرائها واستخدامها، بل وفي بحوثه وبخاصة تلك التي توضع على الرفوف، وأيضاً في مخرجاته وما تنطوي عليه من ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، وانخفاض مستوى التحصيل ومستوى الكفاءات العملية والمهارية للخريجين، وانخفاض درجة توافق عددهم وكفاءاتهم مع حاجات التنمية وسوق العمل. (رحمة، ١٩٨٧)، وهذه الدلائل والمؤشرات التي لوحظت في دراستنا السابقة ما تزال قائمة إلى الآن.

البديل الرابع عشر: وهو بديل استراتيجي فهو يتعرض لسياسات القبول والتوسع في التعليم العالي وي طرح على ساحة الحوار الموضوعي السيناريوات الستة الآتية:

— سيناريو الاستمرار في سياسات التوسع في التعليم العالي وقبول جميع المتقدمين إليه تقريباً وتعليمهم مجاناً من منطلق تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم

العالي وبخض النظر عن شح التمويل وآثاره، وعن شح فرص العمل لخريجي التعليم العالي.

— سيناريو ربط التعليم العالي بسوق العمل وتحديد القبول والتوسع أو التضيق فيه في ضوء حاجات السوق، الأمر الذي يخفف الأعباء المالية وغير المالية، وقد يحسن نوعية التعليم العالي ومخرجاته ويخفف من بطالة الخريجين، ولكنه قد يثير في الوقت ذاته مشكلات اجتماعية وسياسية وإحباطات فردية لدى الراضين بالتعليم العالي وأسره.

— سيناريو تطوير التعليم العالي استناداً إلى دراسات الجدوى الفردية والاجتماعية والاقتصادية، وتخطيط مشروعات التعليم العالي على أساس تكاليفها وعائداتها، الأمر الذي يخفف الهدر ويحول التعليم العالي إلى مشروعات استثمارية تنموية، ولكنه يربك الأوضاع التعليمية الراهنة، وقد يدفع إلى التخلي عن عدة اختصاصات أو تضيق القبول فيها.

— سيناريو الخصخصة والاستثمار في التعليم العالي وفتح الباب أمام القطاع الخاص لإقامة الجامعات والمعاهد والكليات على حسابها ولحسابها، وكما هو الحال في القطاعات الأخرى الطبية والتمويلية والصناعية وسواها.

— سيناريو التعددية والتكافل الاجتماعي الذي يقوم على التعاون بين الجهات الرسمية والجهات الشعبية في تحمل أعباء التعليم العالي بأشكال متعددة من المشروعات الحكومية والمشروعات الأهلية والمشروعات المشتركة مع إفساح المجال للتنافس والتميز وبقاء الأصلح.

— سيناريو المقاربة بين مداخل السيناريوات الخمسة المذكورة بمراعاتها جميعاً وإلى حد في سياسات التعليم العالي وخططه ومشروعاته، وهو سيناريو

السلامة الاجتماعية والسياسية فهو يرضى جميع الاتجاهات وجميع الأطراف إرضاء جزئياً؛ الأمر الذي يساعد في الخروج من المشكلات الحادة إلى مشكلات أقل حدة، كما يساعد على الهروب من المأزق والأسئلة الصعبة. ولعله السيناريو الأكثر ملائمة لسمات المرحلة الحالية للتعليم العالي وأطره السياسية والاجتماعية.

جدول (٥-١) ترتيب نصيب الطالب من نفقات التعليم الجامعي في الدول العربية ونسبتها إلى الدخل الفردي ونسبة نفقات التعليم العالي إلى الدخل القومي (العام ١٩٩٢)

الدولة	نصيب الطالب من نفقات التعليم الجامعي بالدولار ^(١)	نسبة كلفة الطالب إلى الدخل الفردي ^(١)	نسبة نفقات التعليم العالي إلى الدخل القومي ^(٢)
عمان	١٢٦٢٢	١,٨/١	٠,٥٦
الإمارات	٩٩١٣	٠,٥/١	٠,٣٦
قطر	٩٧١٧	٠,٦/١	٠,٦٩
الكويت	٩٢١١	٠,٧/١	٠,٧١
السعودية	٨٨٠٨	١,٢/١	١,٠١
البحرين	٧٦٥٠	٠,٩/١	٠,٩٢
العراق	٢٩٠٠	٠,٨/١	٠,٥٧
الجزائر	٢٣٨٦	١,٤/١	١,١٥
ليبيا	٢١١٩	٠,٣/١	٠,٣٨
الأردن	١٨٧٤	١,٥/١	٢,٢٨
فلسطين	١٤١١	١,٢/١	٠,٨٣
لبنان	١٢٥٨	١,٢/١	٣,٥٦
المغرب	١٢٥٥	١,١/١	٠,٨٢

٠,٤٥	١,٦/١	٩٥٦	تونس
٠,٤٦	١,٧/١	٧١٦	الموستان
٠,٢٨	٠,٧/١	٧١٤	جيبوتي
٠,٤٢	١,٢/١	٧٠٠	موريتانيا
١,٠٦	٠,٩/١	٦٦٠	مصر
٠,٢٧	٠,٧/١	٦١٢	اليمن
٠,١٦	١,٤/١	٥٦٨	الصومال
٠,٩٣	٠,٤/١	٣٧٣	سوريا
٠,٨١	١,٠/١	١٨٩٠	المعدل

Source: Qasem, 1995 (1- Table s1.2 P37

(2- Appendix Table 13 P88

الفصل السادس

إنتاجية التعليم

١ - مقدمة.

٢ - الإنتاجية في الاقتصاد.

٢ - ١ - مفهوم الإنتاجية في الاقتصاد.

٢ - ٢ - أشكال الإنتاجية في الاقتصاد.

٢ - ٣ - عوامل الإنتاجية في الاقتصاد.

٣ - إنتاجية التعليم.

٣ - ١ - مفهوم إنتاجية التعليم.

٣ - ٢ - أشكال إنتاجية التعليم.

٣ - ٣ - عوامل إنتاجية التعليم.

٣ - ٤ - إشكالات حساب إنتاجية التعليم.



١ - مقدمة:

الإنتاجية في الاقتصاد مسألة مهمة، فهي تقوم عمليات الإنتاج ومدخلاتها وتؤثر على الجوانب التي ينبغي تعديلها لتحسين الإنتاج والإنتاجية والمردود الاقتصادي.

والتربية عمليات منتجة مدخلاتها من المعلمين والطلبة والكتب والوسائل التعليمية الأخرى وطرائق التعليم، عوامل إنتاج، ومخرجاتها من المتعلمين بعد أن اكتسبوا المعارف والمهارات والاتجاهات والقدرات وسواها هي المنتجات، وبلغة الاقتصاد يمكن أن نعد المدخلات المذكورة تكاليف إنتاج، فالمعلمون والوسائل التعليمية المختلفة أدخلت في عمليات التعليم عن طريق الأجور وأثمان الوسائل، والطلبة أيضاً ضحوا بدخل كان يمكنهم الحصول عليه لو انصرفوا إلى العمل ذي الدخل بدل انصرافهم إلى المدرسة، وكذلك يمكن أن نعد مخرجات التعليم المذكورة منتجات اقتصادية ذات قيم مالية قابلة للحساب والتقدير.

وقد سبق التعرض في هذا الكتاب لبعض جوانب هذه المسائل الاقتصادية، لكن ثمة جوانب أخرى أساسية ومهمة، فإذا كانت التربية عملية منتجة ذات تكاليف كثيرة، فما معدلات إنتاجيتها؟ وما حجم عائداتها الاقتصادية؟ وما مستوى كفايتها؟ وكيف تحسب وتدرس هذه المسائل وظواهرها؟ ولا تخفى أهمية الجوانب المذكورة في فهم اقتصاديات التربية وتخطيطها. مما يستدعي التعرض لبحثها؛ فنتناول في هذا الفصل مسائل الإنتاجية تاركين العائدات والكفاية للفصلين التاليين. ونستهل بحث هذه الموضوعات بتوضيحها في المجال الاقتصادي حتى تتضح أسسها الاقتصادية.

٢ - الإنتاجية في الاقتصاد:

٢ - ١: مفهوم الإنتاجية في الاقتصاد:

تعني الإنتاجية في علم الاقتصاد النسبة بين كمية السلعة المنتجة وكمية عوامل إنتاجها، وتحسب بقياس كمية السلعة بالوحدات المناسبة لقياسها كالمتراً أو الطناً أو غيرها، وقياس عوامل الإنتاج بالوحدات المناسبة كالنقود بالنسبة لرأس المال، وعدد العمال وساعات العمل بالنسبة للعمل، ثم تقسم الكمية المنتجة من السلعة على مجموع وحدات إنتاجها:

$$\text{الإنتاجية} = \frac{\text{كمية الوحدات المنتجة}}{\text{كمية وحدات العمل التي أنتجتها}}$$

وبذلك تكون الإنتاجية دالة على المقدار الذي تنتجه الوحدة الواحدة من عوامل الإنتاج أو مكوناته.

ولكن مكونات الإنتاج تختلف في طبيعتها وفي الوحدات التي تقاس بها، فرأس المال يقاس بالوحدات النقدية، والعمال يقاسون بعددهم، والعمل يقاس بالساعة، وهناك وحدات للآلات والمواد وغيرها مما يستخدم في الإنتاج. ولذا يغلب تقدير مكونات الإنتاج بالوحدات النقدية وحساب إنتاجية كل منها. وقد تقدر المنتجات بالقيم المالية مما يوحد طرفي النسبة ويجعل الإنتاجية مبلغاً من الوحدات المالية، كأن يقال: إنتاجية الليرة السورية خمس ليرات سورية.

وثمة طريقة أخرى للتغلب على اختلاف طبيعة العوامل المنتجة (بكسر التاء) وعدم تجانسها وهي قياس الإنتاجية بالنسبة لكل عامل على حدة، فتقاس بالنسبة لرأس المال وحده، أو بالنسبة لعدد العمال، أو لساعات العمل أو غيرها،

ولهذه الطريقة فائدة أخرى هي التعرف على إنتاجية كل عامل لوحده مما يخدم أغراض تنظيم المشاريع الإنتاجية واستثمارها على نحو أفضل.

٢ - ٢: أشكال الإنتاجية في الاقتصاد:

يميز الاقتصاديون بين ثلاثة أنواع من الإنتاجية. فهناك الإنتاجية الكلية والإنتاجية الحدية والإنتاجية المتوسطة.

فالإنتاجية الكلية هي مجموع الإضافات التي تحصل في السلعة المنتجة نتيجة لزيادة كمية عوامل الإنتاج أو أحد تلك العوامل.

الإنتاجية الكلية = مجموع الإضافات في السلعة المنتجة الناتجة من زيادة عوامل الإنتاج والإنتاجية المتوسطة هي متوسط مساهمة الوحدة الواحدة من عوامل الإنتاج أو أحدها في الإنتاج الكلي. ونحصل عليها بتقسيم الناتج الكلي على عدد الوحدات المستخدمة من مجموع عوامل الإنتاج أو من أحد تلك العوامل.

$$\text{الإنتاجية المتوسطة} = \frac{\text{الكمية المنتجة}}{\text{كمية وحدات عوامل الإنتاج}}$$

$$\text{الإنتاجية المتوسطة للعامل} = \frac{\text{الكمية المنتجة}}{\text{عدد العمال}}$$

وفي حساب إنتاجية أحد عوامل الإنتاج ينبغي تثبيت عوامل الإنتاج الأخرى.

أما الإنتاجية الحدية فتعني: الزيادة في الناتج الكلي التي تحصل من زيادة وحدات عوامل الإنتاج أو أحدها بمقدار وحدة واحدة، وتحسب بطرح مقدار

الإنتاج الكلي قبل زيادة الوحدة من مقداره أو قيمته بعد تلك الزيادة. (بولدن، ١٩٩١، ٢١١-٢٢٢)

الإنتاجية الحديثة = الناتج الكلي بعد زيادة وحدة واحدة ولعدة من عوامل الإنتاج - الناتج الكلي قبل هذه الزيادة

فإذا فرضنا أن الإنتاج الكلي كان ٦٠٠ وحدة قبل إضافة وحدة واحدة من عوامل الإنتاج، ثم أصبح ٦٧٠ وحدة بعد إضافة وحدة واحدة من عوامل الإنتاج

فإن الإنتاجية الحديثة تصبح ٦٧٠ - ٦٠٠ = ٧٠ وحدة

تجدر الإشارة إلى أن لكل نوع من الإنتاجية فائدتها في حساب إنتاجية المشاريع، وأن الإنتاجية المتوسطة هي الأكثر استخداماً في حساب الإنتاجية.

٢ - ٣: عوامل الإنتاجية الاقتصادية:

ترتبط الإنتاجية الاقتصادية بعدة عوامل تؤثر جميعاً فيها، ويمكن تصنيف هذه العوامل في سبع مجموعات على الوجه الآتي: (ماير وبالدوين، ١٩٨٤، ٩٤-١١٠)

• المصادر الطبيعية:

وهي تشتمل على المصادر الزراعية التي تساعد على الإنتاج الزراعي أو تعيقه. ويدخل في هذا مساحات الأراضي وقابليتها للزراعة، وخصائص المناخ والمياه والأمطار، كما تشتمل على المصادر المعدنية وسواها من المصادر الطبيعية التي تساعد على إقامة الصناعات المتنوعة، ويؤثر توافرها في الإنتاج الصناعي وزيادة إنتاجيته.

• العمل:

يقصد به كمية العمل الجسدي والعقلي ونوعيته الذي يستنفذ في أثناء العمليات الإنتاجية. وتقاس كمية العمل بعدد الساعات، التي يعمل فيها كل فرد، وبمجموع ساعات عمل القوى العاملة في مشروع معين أو مجموع ساعات أفراد القوى العاملة في البلد خلال السنة الواحدة. كما تقاس نوعية العمل بمستوى توافر خصائص الجودة والكفاية فيه.

ترتبط القدرة على العمل بعدة عوامل، فهناك تأثير الحالة الصحية وتأثير الغذاء ومستوى المعيشة وتأثير التعليم ومستوى توافر المتعلمين الذين يقدمون خبراتهم ومهاراتهم في إنجاز الأعمال التي تتطلب المعارف والمهارات، وتأثير القيم الاجتماعية التي تدفع الناس نحو تفضيل الأعمال التي يعدونها مرموقة كالأعمال الفكرية والتجارية والوظائف الإدارية كما تجعلهم يحجمون عن بعض الأعمال التي يعدونها غير مرموقة كالأعمال اليدوية في البناء وبعض الحرف.

• رأس المال:

يتيح رأس المال شراء الآلات والمعدات والمواد التي تلزم للإنتاج، كما يتيح دفع أجور العاملين وإنشادة البنى التحتية للمشاريع. وقد يكون رأس المال نقداً أو عينياً، ويساعد توافره على توفير هذه الوسائل وزيادة الإنتاج والإنتاجية، ويتكون رأس المال من المدخرات وأرباح الاستثمارات ومن القروض الأجنبية، فالتناس قد يصرفون جميع دخلهم على شراء السلع الاستهلاكية، وقد يحتفظون بجزء من دخلهم ويوظفونه في مشروعات استثمارية، وأرباح المشاريع الاستثمارية يمكن استخدامها في استثمارات أخرى، وكذلك يمكن توظيف القروض في مشاريع منتجة.

• حالة التكنولوجيا والمعرفة:

يؤثر مستوى التكنولوجيا المتوافرة في البلد والمستخدم في مشاريعه على الإنتاجية، فالآلة المنظورة، ونظم المعلومات والكمبيوتر وسواه حين تستخدم في عمليات الإنتاج، تزيد سرعته وطاقته وتزيد بالتالي إنتاجية هذه العمليات ومدخلاتها. وهكذا تزداد سرعة الإنتاج والكميات المنتجة حين تستخدم فيها هذه الأدوات التكنولوجية.

• الاختصاص:

وهو يعني الاختصاص بمجال معين من الإنتاج كالاختصاص بإنتاج اللحوم المعلبة، أو صناعة نوع معين من السيارات. والاختصاص يزيد الإنتاجية لأنه يقلل الوقت الذي يصرفه العمال بالانتقال من عمل إلى آخر، ويتيح لكل عامل أن يزيد خبرته ومهارته بالعمل المكلف به، وأن يركز اهتمامه فيه، ويستخدم قدراته في إنتاج أفضل، كما يتيح استخدام الآلات المتخصصة بعمل معين، وإنتاج كمية أكبر من السلع في وقت أقصر.

• التبادل:

ينبغي أن يصاحب الاختصاص بإنتاج سلع معينة إمكانية بيع هذه السلع والحصول على أثمانها واستخدامها مرة ثانية في الإنتاج. وبدون التبادل يحصل الكساد في السلع المنتجة ويتراجع المشروع الإنتاجي وتتباطأ إنتاجيته.

إن التبادل ينطوي على نقل البضائع ضمن البلد أو إلى الخارج، ويتأثر النقل بتوافر إمكاناته بصورة سليمة وآمنة، وأن لا يكون مكلفاً بحيث يزيد من أسعار البضائع زيادة كبيرة تؤدي إلى ازدياد تكاليف السلع وتوقف التبادل في مجالها.

٥ أنظمة المراقبة الاقتصادية:

وهي تعني مراقبة الأجهزة الحكومية أو النقابات أو الشركات أو الأفراد لإنتاج السلع وصفاتها وجودتها ولعمليات التبادل والأسعار وسواها من ضوابط الإنتاج. والمراقبة تساعد على تنظيم الإنتاج والإنتاجية، وبالتالي على زيادتها. وقد تؤثر سلباً في الإنتاج إذا كانت غير واعية لمهامها ولأهداف المراقبة التي تجربها.

٣ - إنتاجية التعليم:

٣ - ١: مفهوم إنتاجية التعليم:

إن الإنتاج والإنتاجية مفاهيم اقتصادية وقد استخدمت في حساباتها لغة الرياضيات وأساليبها. وهكذا عرفت الإنتاجية بأنها النسبة بين كمية المنتجات وكمية عوامل إنتاجها، وجرى التمييز بين الإنتاجية الكلية والمتوسطة والحدية على النحو الذي شرحناه في المقاطع السابقة الذكر. وعند نقل هذه المفاهيم إلى التربية يثار السؤال: هل يمكن استخدام هذه المفاهيم وأساليب دراستها وحسابها في التعليم؟

في الإجابة يقال إن التعليم من طبيعة أخرى، ولكنه يبقى عملية إنتاجية. مدخلاته وعملياته عوامل إنتاج ومخرجاته منتجات. وهذه المدخلات والعمليات تشبه مدخلات وعمليات الإنتاج الاقتصادي، ففي كلا النوعين من الإنتاج ثمة رأس المال والعاملون وأدوات العمل والعمل التربوي أو الاقتصادي. والاختلاف الرئيس بين النوعين هو طبيعة موضوع الإنتاج ومخرجاته. فالموضوع في التربية إنسان وفي الاقتصاد شيء. والمخرجات في التربية معارف ومهارات وصفات نفسية، بينما المخرجات في الاقتصاد سلع مادية. لكن مخرجات التربية

تؤثر في الدخل الفردي، في الحصول عليه وفي مستواه، كما تسهم في الإنتاج الاقتصادي، أو في غيره من الأعمال والخدمات الاجتماعية، فهي إذا ذات قيمة اقتصادية.

إن نقاط التشابه بين الإنتاج التعليمي والإنتاج الاقتصادي تسمح باستخدام مفاهيم الإنتاجية الاقتصادية، وطرائق قياسها وحسابها في الإنتاج التربوي. وهكذا تكون إنتاجية التعليم هي معدل إنتاج الوحدة الواحدة من المدخلات، أي مقدار المخرجات الذي تنتجه الوحدة الواحدة من المدخلات، فهي إذن النسبة بين المخرجات والمدخلات.

$$\text{إنتاجية التعليم} = \frac{\text{مقدار مخرجاته}}{\text{مقدار مدخلاته}}$$

ولما كانت هذه النسبة رياضية، وتحتاج إلى حساب المدخلات والمخرجات بلغة الأرقام، فإننا نستخدم الطرائق القياسية التي تعطينا نتائج رقمية، كان نحسب المدخلات من مشروع تعليمي بكميات الأموال التي أنفقت على المدخلات؛ كثمن البناء وأجور المعلمين وأثمان الوسائل التعليمية وغيرها مما سبق تحديده في مبحث تكاليف التعليم، أو نحسبها كمجموع وحدات إنتاجية، نضم عدد الشعب المدرسية، وعدد المعلمين، وكمية الوسائل إلخ، وهو جمع أشياء من طبائع مختلفة، مما يجعل الوحدات المقاسة غير متساوية. لذا يفضل أخذ كل نوع من المدخلات على حدة، وحساب إنتاجيته. ولهذه الطريقة الأخيرة أهميتها وفوائدها في تشخيص إنتاجية التعليم وفاعلية كل عامل من عوامله، والتنظيم المستقبلي للحصول على أفضل إنتاجية عن طريق ترشيد استخدام تلك العوامل. أما المخرجات فينبغي في حسابها التمييز بين المخرجات المباشرة كمستوى المهارات المكتسبة أو مستوى تحصيل المعلومات أو مستوى القدرات

اللغوية أو الرياضية أو الميكانيكية أو غيرها، والمستويات المذكورة تحدد عادة بالنسبة المنشوبة أو الأرقام المطلقة أو المتوسطات الحسابية، مما يسهل حل مشكلة الصياغة الكمية، ويسمح بإجراء المعالجات الرياضية. وكما أجريناً بالنسبة للمدخلات نستطيع أن نأخذ هذه الوحدات من المخرجات ونجمعها معاً لنصل إلى الإنتاجية العامة بالنسبة لجميع المدخلات أو لأحدها، أو أن نأخذ كل مخرج على حدة، ونحسب إنتاجية جميع المدخلات أو أحدها للمخرج المقصود.

وتواجه هذه الطرق عدة صعوبات في القياس والحساب، ولذا اتجهت معظم دراسات إنتاجية التعليم إلى اعتماد نتائج الامتحانات المدرسية، واعتماد الناجحين المتخرجين من كل مرحلة تعليمية مخرجات للنظام، وإدخال المعيسدين والمتسربين في الحساب لزيادة الدقة. فيؤخذ فوج معين من الطلاب ويتابع تدفقه خلال مرحلة دراسية معينة، حتى نحصل على عدد الذين نجحوا دون إعادة في جميع صفوف المرحلة، وتكون إنتاجية النظام الذي تعلم فيه ذلك الفوج مساوية للنسبة بين عدد الناجحين وعدد طلبة الفوج كاملاً عند دخوله المدرسة.

$$\text{الإنتاجية} = \frac{\text{عدد الناجحين من الفوج}}{\text{مجموع عدد أفراد الفوج}}$$

وتجدر الإشارة أنه يمكن حساب هذه الإنتاجية بالنسبة لصف واحد، أو لمرحلة تعليمية أو أكثر، وبالنسبة لفوج واحد أو عدة أفواج، وبالنسبة لمدرسة واحدة، أو عدة مدارس، أو نظام تعليمي بأكمله. كذلك يجدر التنويه أن أنواع المدخلات التي سبق ذكرها يصح إدخالها في الحساب بدلاً من عدد أفراد الفوج، كان نأخذ مجموع تكاليف تعليم الفوج أو أفراد العينة المدروسة، أو نأخذ عدد معلميه أو غير ذلك.

من جهة أخرى يمكن حساب إنتاجية الأنظمة التعليمية من المخرجات غير المباشرة أو ما يسمى العائدات — كالدخل الفردي أو القومي أو منتجات معمل صناعي في علاقتها بمدخلات التعليم — وفي هذه الحالة نفرض أن التعليم يؤلف أحد عوامل إنتاج الدخل الفردي أو القومي أو منتجات المصنع، ونحسب النسبة بين أحد المخرجات المذكورة في مجتمع معين وبين المبلغ الذي أنفق على تعليم العينة من أصحاب الدخل المحسوب أو من العاملين في المصنع أو غير ذلك من المخرجات الاقتصادية. ويمكن أخذ مدخلات تعليمية أخرى غير الإنفاق، كالمعلمين أو مدة الدراسة أو غيرها.

إن هذه الطريقة عندما تأخذ مدخلات التعليم تساعد في الحكم على الإنتاجية الاقتصادية لهذه المدخلات، فكأنها تعدّ مدخلات التعليم إحدى عوامل الإنتاج الاقتصادي، وهي بذلك تتوصل إلى تقدير قيمة مدخلات التعليم في الإنتاج الاقتصادي ومنتجاته من السلع والدخل القومي والفردي، وتؤشّر على القيمة الاقتصادية للاستثمار في التربية. (رحمة، ٢٠٠٢، ٢٠٠٣، ٢٠١٧-٢١٩)

لكن هذه الطريقة في اختيار المدخلات وحساب علاقة الإنتاج الاقتصادي بها تتضمن ثغرة هي أن مدخلات التعليم التي استند الحساب إليها قد تكون في إنتاجها التربوي ذات إنتاجية مرتفعة أو منخفضة فيها هدر كبير مما يجعل الحكم على فاعليتها في الإنتاج الاقتصادي قليل الدقة، لأنه لم يأخذ الهدر بالحسبان ولتلافي هذه الثغرة، يمكن حساب الإنتاجية الاقتصادية للتعليم بأخذ مخرجات التعليم المباشرة وحساب إنتاجية هذه المخرجات في المجالات الاقتصادية التي أدخلت فيها كطاقة عاملة. كأن نأخذ مستوى معيناً ونوعاً معيناً من المهارات المكتسبة من تعليم تقني معين (عمال ميكانيك مهرة، أو مهندسي ميكانيك آلات الجر مثلاً)، ونقيس ونحسب إنتاجيتهم في صناعة معينة (صناعة التراكاتورات

مثلاً) أو نحسب إنتاجيتهم وإسهامهم في الدخل القومي. وتساعد المقارنات وتعدد عينات الدراسة على زيادة الدقة والدلالة، وبهذه الطريقة نحكم على قيمة وفاعلية وإنتاجية مخرجات التربية في الاقتصاد.

وتجدر الإشارة إلى أن حساب الإنتاجية الاقتصادية للتعليم تتطلب الانتباه لعوامل الإنتاج غير التعليمية وأخذها بالحسبان عند تحديد متغيرات الإنتاجية، أو تفسير نتائج الحساب حتى تكون النتائج وتفسيراتها دقيقة وموضوعية.

٣ - ٢: أشكال إنتاجية التعليم:

سبق التعرض لأشكال الإنتاجية الاقتصادية وهي الكلية والمتوسطة والحدية. ويمكن استخدام هذه الأشكال في دراسة الإنتاجية في التعليم والاستفادة من نتائجها.

٣ - ٢ - ١: الإنتاجية الكلية:

الإنتاجية الكلية لمدخلات التعليم أو لأحدها هي مجموع الإضافات في المخرجات التي تنتج من زيادة كمية المدخلات، أو تحسين نوعيتها أو زيادة إحدى تلك المدخلات، فإذا زدنا عدد المعلمين والوسائل التعليمية والنفقات وغيرها، أو حسنا نوعية هذه المدخلات نحصل في الغالب على مخرجات أفضل، والزيادة التي تحصل في نوعية المخرجات (كفاءة أعلى) أو في كمها (زيادة عدد الناجحين) تسمى الإنتاجية الكلية، وهي تؤثر على الفائدة التي حصلت من تحسين المدخلات وتقوم ذلك التحسين. وتزداد دلالة الإنتاجية الكلية وضوحاً وفائدة عندما نحسبها بالنسبة لكل مدخل تربوي على حدة، كأن نزيد عدد المعلمين بالنسبة لعدد التلاميذ، ونرى المردود في إنتاجية هذه الزيادة، أو نزيد الوسائل التعليمية ونرى تأثيرها في زيادة الإنتاجية الكلية، (كومبز، ١٩٧١، ٢١٠) فهذه الإجراءات والحسابات تساعد في تقويم فاعلية خصائص

مدخلات التعليم وفي التوجه لاستخدام العوامل الأكثر فاعلية في تحسين إنتاجية التربية، والتوقف عن متابعة الإنفاق والتوسع والتحسين في إحدى المدخلات إذا كانت قليلة الإنتاجية، أو كانت تلك الزيادات فيها لا تؤدي إلى زيادة إنتاجيتها، كأن لا تزداد إنتاجية المعلم الذي يعلم ٣٠ تلميذاً عندما تنقص عدد تلاميذه عن ٣٠ تلميذاً؛ مما يعني ضرورة الوقوف عند العدد (معلم واحد لثلاثين تلميذاً) أو أن تتناقص هذه الإنتاجية إذا قل عدد التلاميذ عن ٢٠ تلميذاً مما يعني ضرورة العودة إلى العدد ٢٠ أو ٣٠ تلميذاً. ويمكن دراسة العلاقة بين الإنتاجية الكلية وتزايد العوامل التي تؤثر فيها عن طريق دراسة المقدار الذي تبلغه إنتاجية كل عامل عند كل زيادة، أو تحسين فيه، ومتى تتوقف تلك الإنتاجية عن الارتفاع أو تتراجع. ومن المعروف أنه عند دراسة تطور إنتاجية مدخل تعليمي عن طريق تغييره التدريجي كماً أو نوعاً فإنه لا بد من تثبيت بقية المدخلات. (رحمة، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ١، ٢١٩-٢٢٠)

٣ - ٢ - ١: الإنتاجية المتوسطة:

الإنتاجية المتوسطة لمدخلات التعليم أو لأحدها هي متوسط إسهام الوحدة الواحدة من مجموع المدخلات أو من إحداها في الإنتاج الكلي، ونحصل على الإنتاجية المتوسطة بقسمة الناتج الكلي على مجموع عدد الوحدات المستخدمة من المدخلات أو من أحدها:

$$\text{الإنتاجية المتوسطة} = \frac{\text{مجموع المخرجات}}{\text{مجموع وحدات المدخلات}}$$

وتستخدم الإنتاجية المتوسطة في دراسة العلاقة بين المتغيرات مسن مدخلات التعليم والمتغيرات من مخرجاته، وفي دراسة تطور هذه العلاقة حين

تغير في كم المدخلات أو في جودتها أو في أحد المدخلات، كما تستخدم في مقارنة إنتاجية الأنظمة التعليمية المختلفة، وتساعد الجداول والرسوم البيانية في توضيح تطور الإنتاجية المتوسطة، ومعرفة المستوى من المدخلات الذي يوصلنا إلى أعلى إنتاجية.

٣ - ٢ - ٣: الإنتاجية الحدية:

هي الزيادة في المخرجات التي تنتج من زيادة وحدة واحدة من مدخلات التعليم أو من إحداها. كزيادة ساعة تدريس واحدة في الأسبوع على الساعات المخصصة لتدريس الفيزياء وحساب مقدار ارتفاع مستوى تحصيل الطلبة نتيجة لزيادة الساعة. فالزيادة الحاصلة في مستوى التحصيل تسمى الإنتاجية الحدية، وتحسب هذه الزيادة بطرح مستوى المخرجات السابق من المستوى الجديد.

الإنتاجية الحدية = المخرجات بعد إضافة وحدة واحدة - المخرجات قبل إضافة الوحدة

كان يكون متوسط درجات تحصيل الطلاب في الفيزياء ٦٠ درجة، ثم أصبح بعد زيادة ساعات تدريسهم ساعة واحدة ٦٥ درجة، فالإنتاجية الحدية للحصة الدراسية المضافة تساوي ٦٥ - ٦٠ = ٥ درجات.

وللإنتاجية الحدية فائدتها في تقدير قيمة التعديلات الطفيفة في مدخلات التعليم، وهو ما تحتاج إليه أنظمة التعليم في حالة نقص الموارد المتاحة، وصعوبة زيادتها إلى حد كبير، مما يتطلب معرفة مردود إدخال زيادات طفيفة على المدخلات.

كذلك تفيد الإنتاجية الحدية في معرفة الحد الذي تقف عنده زيادة الإنتاجية، ثم الحد الذي تعطي فيه زيادة المدخل نتائج سلبية، ويكون التحديد

دقيقاً طالما أنها تحسب إنتاجية الوحدة الواحدة، مما ينبه مطوري التعليم إلى التوقف عن الاستمرار في زيادة المدخلات أو تحسينها.

من جهة ثالثة تبين الإنتاجية الحدية المقدار اللازم من الزيادة أو التحسين في المدخلات حتى نحصل على الحد الأدنى من التحسين في المخرجات، فإذا زدنا في مدخلات التعليم أو حسنا نوعيتها دون أن نلمس زيادة في الإنتاجية، كان معنى ذلك أن الوحدات المضافة أو التحسينات النوعية غير كافية لتحسين المخرج، مما يستدعي زيادة وحدة أخرى أو أكثر وإدخال تحسينات أخرى حتى يحصل التحسن في المخرج.

٣ - ٣: عوامل إنتاجية التعليم:

التعليم نظام متكامل يشتمل على عدد من المدخلات وهي أهداف التعليم وطلوبته وبناء ومناهجه وتقنياته وأنظمة القبول والدراسة والتفوييم والمعلمون والإدارة والمباني وتجهيزاتها والبيئة والإنفاق، كما يشتمل على عمليات التعليم والتعلم، وعلى مخرجات هذه العمليات من المعارف والمهارات والصفات النفسية التي يكتسبها الخريجون. ويرتبط نظام التعليم بأنظمة المجتمع المحيط به فيستمد منها مدخلاته، ولذلك تعد هذه النظم المحيطة بمصادر مدخلات النظام التعليمي، فالمعلمون والطلبة ينحدرون من سكان المجتمع، والمناهج تقتبس من ثقافته وثقافات المجتمعات الأخرى، ونفقات التعليم تؤخذ من اقتصاد المجتمع ودخله القومي والفردى، وهكذا. والشكل الآتي (رقم ٩-٦) يمثل النظام التعليمي وعناصره المختلفة.

شكل (٦-١) تحليل النظام التعليمي المدرسي



إن كل مدخل في النظام التعليمي يسهم في عمليات التعلم والتعليم؛ وبالتالي في إنتاج مخرجات التعليم. فأهداف التعليم والمعلمون والطلبة والمناهج وأساليب التدريس والتقويم وتقنياتها والمباني والبيئة تسهم مباشرة في عمليات التعليم والتعلم ومخرجاتها، وتؤثر في كم المخرجات وجودتها.

فأهداف التعليم حين توجه مدخلاته وعملياته نحو تحقيق أهدافه والتوصل إلى المخرجات المطلوبة، تساعد على تخفيف الهدر فيه وزيادة إنتاجيته.

والمعلمون يسهمون بأدائهم التدريسي في تحصيل الطلبة ونجاحهم أو رسوبهم وتنمية معارفهم ومهاراتهم وصفاتهم الشخصية.

والطلبة يسهمون بأدائهم ومشاركاتهم في الدروس، وبنشأتهم الدراسي خارج الدروس الصفية في عمليات التعليم وفي مخرجاته.

والمناهج عامل فاعل في عمليات التعليم ومخرجاتها، فملاءمتها لخصائص التلاميذ وحاجاتهم التربوية والنمائية وعمليات التعليم والتعلم وتمتعها بصفات الجودة، يساعد في التوصل إلى مخرجات أفضل.

وأساليب التدريس والتقويم وتقنياتها عوامل فعالة في إنتاجية التعليم. فاستيعاب الطلبة للمعارف واكتسابهم المهارات والصفات الشخصية ونجاحهم ورسوبهم يرتبط ارتباطاً عالياً بهذه العوامل.

وخصائص المباني المدرسية وتجهيزاتها عوامل فاعلة في عمليات التعليم والتعلم، فخصائص المبنى وتجهيزاته حين تكون ملائمة لعمليات التعليم وللأنشطة المدرسية ولاحتياجات الطلبة وخصائصهم الجسدية والنفسية تساعد على تحقيق إنجاز تربوي أفضل وتزيد إنتاجية للتعليم، ويحصل العكس في حالة المباني والتجهيزات التي لا تتوفر فيها الشروط التربوية.

كذلك يتأثر التعليم والتعلم بخصائص البيئة المدرسية المادية والاجتماعية، فحين تتوفر فيها الصفات التربوية الملائمة تصبح عوامل جذب، وتشويق للطلبة وتساعد على زيادة نشاطهم وتعلمهم.

إضافة إلى العوامل السابقة الذكر، التي تؤثر مباشرة في إنتاجية التعليم، ثمة عوامل أخرى تؤثر بصورة غير مباشرة، فالإنفاق على التعليم إذ يتيح توفير المعلمين والتقنيات والمباني المدرسية وسواها من مستلزمات التعليم التي تتطلب

المال لتوفيرها، يسهم بصورة غير مباشرة في إنتاجية التعليم. والبيئة الأسرية التي تتوافر فيها مستلزمات الحياة المستقرة السليمة والمساعدة على الدراسة تسهم بصورة غير مباشرة في إنتاجية التعليم.

إن تأثير المدخلات السابقة الذكر، يتم خلال عمليات التعلم والتعليم. فهذه العمليات تستخدم المدخلات المذكورة، وتتيح تفاعلها وتنظيمها وإنتاج المخرجات، وتشكل بالتالي عاملاً أساسياً في إنتاجية التعليم.

نستخلص من الشرح السابق أن إنتاجية التعليم لا تتوقف على عامل واحد، بل ترتبط بجميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته، وأن تحسين هذه الإنتاجية يتطلب توافر صفات معينة في كل مدخل، وتنسيقاً وتكاملاً بين المدخلات، وتحديداً وتوصيفاً للمخرجات المطلوبة، وأن تحديد هذه الشروط الكثيرة يحتاج إلى بحوث علمية تستقصي الخصائص التي تؤدي إلى إنتاجية أفضل.

٣ - ٤: إشكالات حساب إنتاجية التعليم:

إن تحديد إنتاجية التعليم، وطرائق حسابها وعواملها لم يحل جميع مشكلات قياسها، فبقيت بعض الصعوبات حول مخرجات التعليم وقياسها وكذلك قياس بعض المدخلات بلغة الأرقام.

إن مخرجات التعليم هم المتعلمون بعد أن اكتسبوا المعارف المتنوعة التي ضمت الكثير من الحقائق والمفاهيم، كما اكتسبوا القيم والاتجاهات المنتجة من تراث المجتمع واتجاهات تطوره، ونمت فيهم القدرات العقلية وأساليب التفكير والاستعداد لبعض الأعمال والمهارة في أدائها، وأشكال من السلوك الفردي والاجتماعي، وغير ذلك من الصفات التي تكتسبها شخصية التلميذ بفعل التربية. وتعد المخرجات المذكورة منتجات مباشرة للتعليم، تستخدم للحصول على

منتجات أخرى في مجالات العمل المختلفة، في الزراعة والصناعة والخدمات التسويقية والصحية والتعليمية والإدارية إلخ... وتعد هذه المنتجات الاجتماعية منتجات غير مباشرة للتعليم.

فالمهارات التي يكتسبها المتعلم، ويستخدمها في العمل الصناعي مثلاً، تسهم في تحسين الإنتاج وزيادته. ولما كانت هذه المهارات قد اكتسبت بالتعليم، فإنه يصح إرجاع أثارها في الإنتاج الصناعي إلى التعليم، وعدّ هذه الآثار مخرجات أو منتجات غير مباشرة للنظام التعليمي. وبالرجوع إلى مصادر البحث في هذه المنتجات نجد أنها غالباً ما تسمى بالعائدات ويدخل في هذا الإطار أجور العمال أو الدخل الفردي بشكل عام، وكذلك الدخل القومي، وغيره من النواتج الاقتصادية والاجتماعية، وذلك ضمن حدود الجزء الذي يرجع إلى تأثير التعليم، لأن هذه المكتسبات تتأثر بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية أيضاً فينبغي أخذها بالحسبان عند دراسة أو حساب نواتج التعليم.

إن مخرجات التعليم المباشرة هي الهدف المباشر للنظام التعليمي فما ينفق على التعليم من أموال وعينات، وما يوضع في خدمته وإنتاجه من معلمين وأدوات ووسائل، وما يجري فيه من عمليات، تهدف جميعاً إلى التوصل إلى مخرجات معينة. لذلك تقدر كفاية النظام التعليمي وإنتاجيته بمستوى إنتاجه للمخرجات المطلوبة، والمعيار الأساسي في هذا التقويم والتقدير هو الحصول على أفضل مردود من أقل كلفة. لكن القيام بعمليات التقويم المذكورة والتوصل إلى الأحكام الصادقة يتطلب قياس تلك المخرجات، وهنا تنشأ بعض الصعوبات، فقياس المخرجات المباشرة يعني قياس المعارف والقدرات والاتجاهات والمهارات المكتسبة وغيرها من نواتج التعليم. ويبدو أن هذا القياس سهل وممكن طالما أن لدينا أدوات عديدة ومتنوعة له، فهناك اختبارات للقدرات

والاتجاهات والمهارات والتحصيل وغيرها، وهناك أساليب للملاحظة والمقابلة وغيرها مما يمكن استخدامه لقياس تلك المخرجات أيضاً. والواقع أن هذه السهولة الظاهرية وتبالغ في تبسيط المشكلة، إذ من الممكن على صعيد مجموعة من الأفراد أن نستخدم الوسائل المختلفة وننتقل بواسطتها إلى تقدير بعض مكتسباتهم الشخصية من التعليم، ولكن هذه العمليات تصبح كثيرة التشعب والتعقيد عندما نسعى إلى القياس الشامل لجميع المكتسبات المباشرة من التعليم، حيث تواجهنا صعوبة تحديد تلك المكتسبات وحصرها. وصعوبة إيجاد أو وضع المقاييس الملائمة الصادقة والكافية. وتزداد الصعوبة عندما نسعى إلى قياس تلك المكتسبات من نظام تعليمي بأكمله، بحيث يشمل القياس أفواجا من خريجي المدارس المختلفة، ويسعى لتقدير جميع المخرجات وتقييمها بأنواعها وجوانبها المتعددة. (Wagner, 1998, 112-113) وكذلك تظهر صعوبات القياس عندما ننتقل إلى قياس النواتج غير المباشرة للتعليم، سواء في المجال الاقتصادي أو في غيره من مجالات الحياة الفردية والاجتماعية. بسبب تدخل عوامل عديدة بين السبب (التعليم) والنتيجة (العائدات الاقتصادية والاجتماعية)، وسنعود للتعرض لهذا الموضوع وتفصيله في بحث العائدات.

إن الصعوبات والإشكالات المذكورة تحول في الوقت الحاضر دون القيام بالدراسات التقييمية الشاملة الدقيقة لمخرجات أنظمة التعليم. ولكن أهمية دراسة هذه المخرجات في تشخيص أنظمة التعليم وفي تقييم إنتاجيتها وكفاءتها ولاسيما من النواحي الاقتصادية بعد أن توسع التعليم وتضخمت تكاليفه وأصبح الهدر فيه خسارة كبيرة، بالإضافة إلى ضرورة هذه الدراسات لتطوير التعليم وتخطيطه، كل ذلك دفع الباحثين إلى إجراء هذه الدراسات ضمن الحدود الممكنة. فظهرت دراسات جزئية لعينات من مخرجات التعليم المباشرة، كالمهارات التي تكتسب

في المدارس الصناعية، أو في معاهد إعداد المعلمين، والقدرات الرياضية أو الميكانيكية أو اللغوية التي تنمو بفعل المناهج أو البرامج الدراسية، كما ظهرت دراسات أكثر شمولاً وأسهل قياساً وحساباً، فهي تأخذ مخرجات النظام التعليمي كوحدة متكاملة، فتعدّ التلميذ الذي ينجح في صفه المدرسي وينتقل إلى صف آخر أو يتخرج من المدرسة بعد أن أتم مرحلة دراسية معينة مخرجاً، وتقيس المخرجات بجمع عدد أولئك المتخرجين أو الناجحين في امتحاناتهم المدرسية، وغالباً ما يكون القياس على أساس تقسيم سلم التعليم إلى مراحل، وعذ الذين أتموا المرحلة الواحدة ونجحوا فيها خريجين منها، وهذا الاتجاه يسمح بتمييز الخريجين من فئتين آخرين هما الراسبون الذين يبقون في الصف لإعادة المدرسة، والمتسربون الذين يتركون المدرسة قبل أن ينهوا مرحلة التعليم التي بدؤوها، (Tikkiwall and Tikkiwal, 1998, 293-308) وبهذا التقسيم تسهل الحسابات والمقارنات بين مخرجات مراحل التعليم، أو بين مخرجات أنظمة التعليم الفرعية ضمن البلد الواحد، كما تسهل الدراسات المقارنة بين مخرجات أنظمة التعليم في العالم، مما يساعد على التوصل إلى نتائج مهمة تربوية واقتصادية، ونقطة الضعف في هذا الأسلوب من أساليب القياس أننا نعتمد فيه على الامتحانات المدرسية ومعظمها امتحانات تحصيلية لا تغطي فيما تقيسه إلا جانباً جزئياً من نواتج التعليم، فضلاً عن نواقص دقتها وصحتها وموضوعيتها. أضف إلى ذلك ثغرة شكلية هذه الامتحانات في العديد من أنظمة التعليم في العالم التي تضطر (لأسباب مالية في الغالب)، أن ترفع كثيراً معدلي النجاح والتخرج من مدارسها أو تجعل الترفيع والتخرج ألياً برمتة.

الفصل السابع

عائدات التعليم

- ١- مقدمة.
- ٢- مفهوم عائدات التعليم.
- ٣- أهمية دراسة عائدات التعليم.
- ٤- طرائق حساب عائدات التعليم.
 - ٤-١ طريقة الترابط.
 - ٤-٢ طريقة البواق.
 - ٤-٣ طريقة الحساب المباشر.
- ٥- أنواع عائدات التعليم:
 - ٥-١ التعليم والإنتاجية والدخل الفردي.
 - ٥-٢ العمل والبطالة.
 - ٥-٣ العائدات الاستهلاكية.
 - ٥-٤ الدخل القومي.



١: مقدمة:

يهتم الاقتصاديون التربويون الذين يعالجون اقتصاديات التربية بما يسمى عائدات التربية، فيتناولونها بالبحث والتقويم، وينجهون لتقويم النظم التعليمية على أساس عائداتها الاجتماعية والاقتصادية، كما يهتمون بتخطيط التعليم بحيث يحقق أفضل العائدات، فما عائدات التربية؟ وكيف تحسب وتدرس؟

٢: مفهوم عائدات التعليم:

يرى "دينسون" في معالجته لمفهوم العائد أنه مقدار الزيادة في الدخل القومي الحقيقي التي ترتبط وتقترب بالتعليم الإضافي الذي يحصل عليه أفراد القوة العاملة (Denison, 1962, 24). ويعرض "ويزورد" مفهوماً واسعاً لعائدات التربية فيجعلها تضم قدرة الأفراد على الإنتاج والكسب، وإنتاج المتعلمين ومكاسبهم، ويضيف إليها فرص الرخاء التي يستفيد منها المتعلم والأفراد والأسر الذين يعيشون في نفس البيئة (Weisbord, 1962, 42). وبذلك يجعل العائدات تشمل استهلاك وسائل الرفاهية والاستمتاع بها وتحسين مستوى المعيشة إلى جانب الإنتاج والدخل. ويميز "كومبز" بين الكفاية الداخلية للتعليم وإنتاجيته الخارجية فيعدّ الأولى النسبة بين مدخلات التعليم ومخرجاته وفق تحليله النظامي للتعليم. وبعد الإنتاجية الخارجية الفوائد النهائية القصوى التي يحصل عليها التلاميذ والمجتمع من الاستثمار في التعليم ومدخلاته (كومبز، ١٩٧١، ٢٠٩ - ٢١٠) ويلاحظ أن "كومبز" يستخدم مصطلح الإنتاجية الخارجية بمعنى العائدات. وتمدنا الدراسات العديدة التي أجريت حول مردود التربية أي عائداتها في جوانب مختلفة من الحياة الاقتصادية، كدراسات بلوج (Blaug, 1979) وبيرج (Berg, 1992) وبساكاروبولس (Psacharopoulos,

(1995, 1981, 1979, 1975, 1973) وسواها من الدراسات بمضمون واضح لعائدات التربية، فقد عالجت تلك الدراسات تأثير التعليم في النمو الاقتصادي وفي الإنتاج والدخل القومي وفي الدخل الفردي وتوزيع الدخل بين الناس، ثم في طريقة حياة الناس واستهلاكهم، وفي تحسين الخدمات الاجتماعية للمواطنين، وإذا كان الجانبان الأخيران موضع اختلاف من حيث انتمائهما للعائدات الاقتصادية للتربية، فإنهما يبقيان متصلين بالتربية وضمن مجال عائداتها وعائدات عوامل أخرى غير التربية. أما الجوانب الأولى فلا خلاف على كونها تولف المضامين الأساسية للعائدات الاقتصادية للتربية. وهكذا أمكن عدّ جميع النتائج الاجتماعية والاقتصادية التي ترجع لتأثير التربية وتحدث بفعالها عائدات للتربية، وأن الجوانب الاقتصادية كالإنتاج والدخل القومي والفردي وتوزيع الدخل بين الأفراد والنمو الاقتصادي تولف العائدات الاقتصادية للتربية وذلك ضمن حدود صلتها بالتربية وتأثيرها بها، فالدخل القومي أو الفردي مثلاً لا يصح اعتباره بأجمعه عائداً للتربية وإنما الصحيح أن جزءاً منه يرجع لتأثير التعليم، وهذا الجزء هو عائدات التربية.

وتجدر الإشارة إلى التمييز بين عائدات التربية ومخرجاتها المباشرة، فقد سبق التعرض لهذه المخرجات المباشرة في مبحث الإنتاجية في الفصل السادس، حيث بينا أنها القدرات والمهارات والمعارف وغيرها مما تكتسبه شخصية المتعلم، وهي تختلف عن المخرجات غير المباشرة التي تظهر في الإنتاج والدخل وغيرها، والتي يصطلح على تسميتها بالعائدات. كما تجدر الإشارة إلى إمكانية اعتبار المخرجات المباشرة للتربية، كالمعارف والقدرات والمهارات التي يكتسبها المتعلم عائدات للتربية أيضاً، وذلك على الرغم من التمييز المذكور بين مخرجات التعليم المباشرة ومخرجاته غير المباشرة.

كذلك ينبغي التمييز بين العائد ومعدله، فالعائد يشير إلى كمية العائدات الاقتصادية، مقدرة بالأرباح والنمو الاقتصادي أو زيادة الإنتاج والدخل القومي والفردى. أما معدل العائد فهو النسبة بين العائد المالى من التعليم والإنفاق على التعليم، ويصاغ بالنسبة المئوية، أو بتقسيم العائدات على النفقات، فيكون أكثر دلالة وتوضيحاً للعلاقة بين مدخلات التعليم ولاسيما تكاليفه، وبين عائداته ولا سيما الدخلين القومي والفردى مما يساعد على تكوين الاستثمار فى التربية. (Psacharopoulos, 1995, 95)

٣: أهمية دراسة عائدات التعليم:

من المسائل المهمة المطروحة فى مجال التربية مسألة علاقة التعليم بحياة الفرد والمجتمع ولاسيما ما يجنيه كلاهما من التعليم. وقد برزت هذه المسألة مؤخراً فى اقتصاديات التعليم بسبب الإقبال الواسع على التعليم وانتشاره بين فئات السكان المختلفة فى البلدان المتقدمة، والعمل الحثيث على نشره وتعميمه فى البلدان النامية، وما يتطلبه ذلك من أموال كثيرة، وجهود كبيرة تقتطع على حساب الاستثمارات الأخرى فى الاقتصاد والخدمات الاجتماعية، مما يدفع إلى دراسة عائدات التعليم الاقتصادية والاجتماعية، ومقارنتها بعائدات الاستثمارات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، للتوصل إلى تقويمها وترشيد الاستثمار فى التعليم.

إن دراسة عائدات التعليم بطرائق القياس والحساب توصل إلى الإجابات المطلوبة فى المسائل السابقة، فتوضح الغموض، وتحكم على مردود التعليم فى حياة الأفراد، وفى دخولهم، التى هى عامل أساسى فى طريقة حياتهم ومستواها، كما تبين عائدات التعليم فى الإنتاج والدخل القومي فتضع لمخططى الأنشطة الاجتماعية والمشاريع والبرامج أساساً يعتمدون عليه فى اختيار البدائل

والاستثمارات، كتحديد الحجم المناسب للتوسع التعليمي بالنسبة لأحجام المشاريع الأخرى، وتحديد سياسات القبول والتوسع في فروع التعليم ومراحله بحسب عائدات كل منها، ويتبع ذلك ويرتبط به توزيع الموارد المالية للدولة على مشاريعها وخططها، وإعطاء التعليم النصيب الملائم من حيث هو استثمار مربح، وتوزيع ذلك النصيب بين مراحل التعليم وفروعه حسب حاجات الاستثمار فيه وعائدات ذلك الاستثمار.

من جهة أخرى تكشف دراسة العائدات عن درجة ملاءمة أنظمة التعليم لتلبية حاجات المجتمع من أفراد الطاقة العاملة. فقد تخرج المدارس والمعاهد متعلمين لا تحتاجهم المشاريع الاقتصادية، فيبقون عاطلين عن العمل، أو يتحولون إلى أعمال لا يستخدمون فيها خبراتهم ومهاراتهم التي اكتسبوها بالتعليم، مما يشكل هدراً كبيراً في جهود التعليم ونفقاته. ويستفيد المخطط من دراسة الأوضاع المذكورة في إعادة النظر في أنظمة التعليم، وتعديل محتواها، أو مجراها الكمي، بحيث يزيد من ملاءمتها لحاجات سوق العمل والتنمية الاقتصادية أو التنمية الشاملة.

ثم إن دراسة عائدات التعليم قيمة بحد ذاتها، فهي تواجه بالدراسة والحساب والقياس ظواهر تربوية واجتماعية واقتصادية كانت دراستها مهمة رغم أهميتها، وهي تسعى إلى قياس وحساب قيم تلك الظواهر رغم صعوبة هذا العمل، مما يطور البحث العلمي في هذا المجال ويفيد من ثماره في تطوير التعليم وعائداته الاجتماعية والاقتصادية.

٤: طرائق حساب عائدات التعليم:

اجتهد الباحثون في استنباط الطرائق الملائمة لقياس عائدات التربية، وتوصلوا إلى عدد من الطرائق، واستخدم كل منهم واحدة أو أكثر منها. إلا أن

تلك الطرائق وما أسفرت عنه من نتائج، كانت وما تزال موضع جدل كثير حول ملائمتها لقياس العائدات، وقدرتها على التوصل إلى نتائج دقيقة. حتى إن بعض الباحثين ما يزال يشك في إمكانية دراسة عائدات التربية، بالطرق والمقاييس المعروفة حالياً. يقول كومبز " يصعب بل ويستحيل أن نقيس بواسطة أي مقياس معروف حالياً المخرج الكامل والأثر الحقيقي لنظام تعليمي معين " (كومبز، ١٩٧١، ١٠٧) ويذكر بساكاروبولس أن العديد من الدراسات التي أجريت لقياس عائدات التعليم الاقتصادية تنطوي على نواقص كثيرة (Psacharopoulos, 1979, 6-7)

لكن نقد طرائق قياس العائدات وحسابها لم يوقف استمرار البحث في عائدات التربية ولا سيما الاقتصادية منها، وذلك لأهمية الموضوع في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وفي التوصل عن طريق البحث والتخطيط إلى توظيف التعليم واستثماره في خدمة أغراض التنمية، وتحقيق عائدات أفضل. ولأن نواقص طرائق البحث في هذا الميدان لا تختلف كثيراً عن الثغرات التي تذكر في نقد طرائق البحث في العلوم السلوكية والإنسانية عموماً.

ومن الرجوع إلى الدراسات المختلفة والمناهج التي استخدمت فيها نجد أن الطرائق الأكثر استخداماً هي طرائق الترابط والبواقي والقياس المباشر.

٤- ١: طريقة الترابط:

تأخذ هذه الطريقة من علم الإحصاء فكرة الترابط بين متغيرين أو أكثر، ودلالاتها على وجود علاقة طردية بين المتغيرين في حال حساب معامل الارتباط بينهما، وظهوره معاملاً إيجابياً دالاً، أو علاقة عكسية في حالة المعامل الذي يظهر سالباً ودالاً، أو عدم وجود العلاقة بين المتغيرين إذا ظهر المعامل ضئيلاً غير دال. ثم تستند إلى تحليل العلاقة وعواملها للبرهان على أن الصلة بين

المتغيرات التربوية المدروسة والظواهر الاقتصادية التي تدرس صلة علية
بمعول، وبذلك نتوصل إلى اعتبار التربية أسباباً والظواهر الاقتصادية نتائج أو
عائدات.

وتأخذ الدراسات التي استخدمت هذه الطريقة أساليب مختلفة في اختيار
متغيراتها وتحديدها. فقد تأخذ تطور الدخل القومي في البلد خلال عدد من
السنوات، ثم تطور التعليم في نفس البلد، خلال نفس المدة الزمنية، وتستخدم
لتمثيل هذا التطور مبالغ الإنفاق على التعليم، أو تطور عدد الطلبة وعدد
الخريجين، أو توزيع خريجي مراحل التعليم بسين أفراد القوى العاملة في
القطاعات الاقتصادية، ثم تحسب معامل الترابط بين المتغير الاقتصادي والمتغير
التعليمي. كأن تأخذ الدخل القومي خلال عدد من السنوات ثم تأخذ مبالغ الإنفاق
على التعليم، خلال السنوات ذاتها، ثم تحسب معامل الارتباط بين النفقات
المذكورة والدخل القومي المذكور. أو تأخذ مستويات الدخل الفردي وتوزعها
بين أفراد المجتمع، وتقارن ذلك بمستوى تعليمهم للتحقق فيما إذا كان ثمة علاقة
بين المتغيرين، أو تأخذ مستوى الإنتاجية الاقتصادية لخريجي مراحل التعليم،
وتقارن بين إنتاجية خريجي كل مرحلة تعليمية للتحقق من علاقة إنتاجيتهم
بمستوى تعليمهم.

ومن الباحثين من يتجاوز في مقارناته وحساباته الترابطية حدود البلد
الواحد، فيجري مقارنات دولية بين بلدان مختلفة، وفي واحد أو أكثر من أشكال
الحسابات الترابطية المذكورة مما يعزز نتائج البحث، ولاسيما إذا أتت النتائج
متشابهة، أو متفقة. (Psacharopoulos, 1973)

وتتجه بعض الأبحاث اتجاهاً مغايراً، فتأخذ عينة محدودة من قطاعات
المجتمع، كصناعة من الصناعات، أو معمل من المعامل، ويحصر الدراسة

ضمن تلك الحدود. كان تأخذ الإنتاج أو الإنتاجية أو الدخل الفردي في هذه المؤسسات، وتحسب ارتباطات كل من هذه المتغيرات أو إحداها بالصفات التعليمية لعمال الصناعة أو المعمل المختار، كمستوى تحصيلهم ونوعه وما أنفق على تعليمهم وما إلى ذلك.

ومن مراجعة الأبحاث في علاقة التربية بالاقتصاد ونموه نجد أمثلة كثيرة على الدراسات التي استخدمت طريقة الترابط. إلا أن الدراسات الترابطية تشكو من ثغرة تأثير العوامل غير التعليمية في الظواهر الاقتصادية موضع الدراسة، فعندما يزداد الدخل القومي بزيادة التوسع التعليمي، قد يكون رأس المال هو العامل الأول الذي زاد الإنتاج والدخل وزاد في الوقت نفسه كم التعليم بسبب وفرته وإمكان استخدامه في توسيع الإنفاق على التعليم. وعندما تزداد أجور العمل أو تنقص قد تكون عوامل سوق للعمل والعمالة أو أسعار النقد أسباباً تفسر تغير الأجور، أكثر مما يفسرها مستوى التحصيل التعليمي. ولكن هذه الثغرات يمكن تلافيتها بالطرق الإحصائية المتطورة أو باستخدام العينات الصغيرة المحدودة حيث تتوفر فرص أفضل لضبط تأثير العوامل المتداخلة. ولذا كان الأسلوب الأخير (اختيار صناعة أو معمل أو عينة محدودة...) أكثر قابلية للضبط من الأساليب التي تدرس العائدات في المجتمع بكامله أو في العينات الواسعة.

٤-٢: طريقة البواقي:

تتناول الطريقة ناتجاً اقتصادياً كالإنتاج أو الدخل القومي أو الفردي. وتحلل العوامل التي تكونه محاولة حصرها وتفسير الناتج بواسطتها، فإذا بقي في الناتج فائض لا يمكن تفسيره بتلك العوامل، بحثت عن عوامل أخرى يتوقع

إسهامها في تكوين الناتج. وضمن هذه العوامل الإضافية تظهر التربية عاملاً في الإنتاج الاقتصادي أو الدخل أو النمو الاقتصادي. إذ لا يمكن تفسير الزيادات الحاصلة بدون إرجاعها للعامل التربوي. (Psacharopoulos, 1995, 56-57)

وعندما تستخدم الدراسات الأرقام للتعبير عن حجم النواتج الاقتصادية، ومعدلات زيادتها ونموها، وكذلك نسب تأثير العوامل الاقتصادية ك رأس المال والتطور التكنولوجي، فإنها تتوصل إلى تقدير نسب تأثير العوامل التربوية أيضاً، وهي نسب مرتفعة حسبما توصلت إليه بعض الدراسات. كدراسة شولتز (Shultz, 1961) ودراسة دنيسون (Denison, 1962, A) ودراسات هاربرجر وهورفات وهاريسون وبرز التي أشار إليها روبنسون وفيزي في كتابهما عن اقتصاديات التعليم. (Robinson and vaizey, 1969)

غير أن طريقة البواقي تبقى طريقة صعبة الاستخدام، وتستدعي الاستحفظ في إصدار الأحكام، إذ يصعب التوصل إلى الحصر الشامل الكامل للعوامل التي تتدخل في مجرى الحوادث الاقتصادية، وتؤثر في نتائجها. فإذا كان رأس المال والعمل العاملين الأساسيين في تكوين الإنتاج والدخل، فإن ذلك لا يعني إنكار تأثير العوامل الأخرى الاجتماعية والتكنولوجية، تلك العوامل التي قد بطغي تأثيرها على تأثير العوامل الأولى في حالة الدخل مثلاً.

ثم إن تحليل العمل وإرجاع إنتاجيته كلها أو جزء منها إلى التعليم، أو تحليل حالة التقنية وإرجاعها إلى تأثير التعليم والبحث العلمي، كل ذلك يحتاج إلى تدقيق وتمحيص وحسابات أدق، حتى نستطيع حصر العوامل التي تؤثر في العمل والتكنولوجيا وحصر تأثير التعليم كعامل متبق يؤثر في العمل والتقنية وبالتالي يؤثر في الإنتاج والدخل وغيرها من النواتج الاقتصادية.

إن التحفظات السابقة الذكر تستدعي التحفظ من استخدام طريقة البواقي عندما يصعب حصر العوامل التي تؤثر في الإنتاج وقياس تأثيرها " مثال ذلك عندما تسعى لتحليل الإنتاج القومي في بلد بكامله خلال مدة طويلة من الزمن واستخلاص تأثير التعليم في هذا الإنتاج، والاقتصار على استخدامها في العينات المحدودة، كتقويم إنتاج مزرعة أو معمل أو نمو مشروع إنتاجي خلال فترة قصيرة (بحدود ١٠ سنوات)، أو في دراسة مستوى الدخل الفردي للعاملين في قطاع محدود وعلاقته بمستوى تعليمهم. ففي هذه الدراسات المحدودة العينات يسهل تقصي العوامل وحصرها والتوصل إلى العامل الباقي وحساب دوره.

٤ - ٣: طريقة الحساب المباشر:

تتبنى هذه الطريقة أساليب حساب الإنتاج والأرباح في المشاريع الاقتصادية، حيث يحسب المستثمر تكاليف المشروع، ثم يحسب أثمان منتجات المشروع ليتوصل بعملية طرح بسيطة إلى الأرباح التي حصل عليها أو سيحصل عليها خلال مدة تشغيل المشروع. ويستند في تبني هذه الطريقة إلى التشابه بين المشاريع التعليمية والمشاريع الاقتصادية، ففي التعليم، كما هو الحال في المشاريع الاقتصادية، هناك تكاليف المشروع التعليمي، وهناك عائدات هذا المشروع التي تظهر في الدخل القومي والفردي. فإذا أحصينا مجموع تكاليف التعليم، ثم مجموع أموال الدخل القومي، أو الفردي، وما يعود منها إلى تأثير التعليم، فإننا نستطيع التوصل بعملية طرح بسيطة إلى أرباح التعليم القومية أو الفردية، كما نتوصل إلى معدل عائدات التعليم من الدخل أو من الأرباح بتقسيم الدخل أو الربح على تكاليف التعليم.

تظهر هذه الطريقة بسيطة جداً، إلا أن تنفيذها يواجه عدة صعوبات. فهناك صعوبة تغير الأسعار خلال الزمن، مما يجعل المقارنة بين تكاليف تعليمية بأسعار مضت عليها سنوات، ودخول بالأسعار الحالية أو خلال عدد من السنوات قليل الدقة. وهناك صعوبة تحديد وفرز الجزء من الدخل الذي يعود إلى تأثير التعليم، وهناك صعوبة حساب تكاليف التعليم. وقد ابتكرت بعض الأساليب للتغلب على هذه الصعوبات.

كذلك لابد من التمييز بين طريقة حساب العائدات الفردية. وطريقة حساب العائدات القومية.

ففي حساب العائدات الفردية، تجري المقارنة بين مجموع ما تكلفه الفرد أو الدولة أو المجتمع أو الجهات الثلاث على تعليم الفرد ومجموع المكاسب المالية التي حصل عليها الفرد خلال حياته، والتي ترجع إلى التعليم، ونصل إلى مقدار العائدات بطرح تكاليف التعليم من مجموع الدخل الفردي خلال السنوات التي يعمل فيها الفرد ويحصل على الدخل. كما نحسب معدل العائد بتقسيم العائدات على التكاليف أو حساب نسبها المئوية. وفي هذه الطريقة تواجه الباحث بعض الإشكالات في حساب التكاليف. إذ ما دام الغرض الأول من الحساب هو تحديد مردود التعليم وتقويمه، فإن جميع تكاليف تعليم الفرد ينبغي أن تدخل في الحساب. وهي تشمل التكاليف الرأسمالية والجارية وتكاليف الدخول الضائعة^١، وينبغي حسابها بالنسبة للفرد في كل سنة من سنوات تعليمه، وهنا تواجهنا مشكلة تغير الأسعار واختلاف التكلفة من سنة إلى أخرى، ومن مستوى تعليمي إلى آخر ومن فرع تعليمي إلى آخر. فتكلفة التلميذ في الثانوية العامة أقل منها

١ - راجع الفصل الثالث من تكاليف التعليم وتكلفة الفرصة الضائعة.

في الثانوية الفنية، وتكلفة تعليم طالب العلوم أو الهندسة أو الطب في الجامعة تزيد كثيراً على تكلفة تعليم طالب الحقوق والآداب، ولا بد من إدخال هذه الفروق في الحساب، وذلك بحساب التكلفة في كل سنة وفي كل فرع تعليمي على حدة.

كذلك يتطلب الحساب جمع تكاليف تعليم الفرد طوال مدة دراسته للتوصل إلى مجموع نفقات تعليمه، وهنا تتدخل مشكلة الرسوب والتسرب ولا بد من حساب المبلغ الذي تضيفه إلى الكلف. ولما كان الإنفاق على التعليم يحصل في أعوام تسبق سنوات العمل التي ستحسب الدخول خلالها، فإن إدخال الفوائد المالية للتكلفة، وتأثير تغيير الأسعار يزيد من دقة تقدير التكلفة. ولذلك ينبغي حساب هذه الفوائد وإضافتها إلى التكلفة، وكذلك تحويل الأسعار إلى أسعار حالية.

وبعد حساب التكاليف يأتي حساب العائد، وهو يتضمن حساب دخل الفرد خلال سنوات حياة العمل، وهي تمتد إلى أربعين سنة أو أكثر، كما يتضمن فرز الجزء الذي يرجع من تلك المكاسب إلى التعليم، وهذه العمليات تحتاج إلى بيانات عن دخول الأفراد، وأنواع أعمالهم، ومستويات تعليمهم خلال نصف قرن، وذلك حتى يتتبع الباحث تطور الدخل الفردي خلال حياة العمل ويعدله لتأثير التضخم وجعل قيمه حالية، ثم يقرنه بنوع التعليم ومستواه وبالتالي بكلفته ويستخلص العائد بطرح التكاليف من الدخول. (اتكنسون، ١٩٩٣، ٥٥)

لكن هذه البيانات نادراً ما توجد، وإذا وجدت فإن عملية تتبع الدخول وتطورها وتعديلها بالأسعار الحالية، وحساب تأثير العوامل الاقتصادية والاجتماعية فيها ليست إجراءات بسيطة. ولذا يلجأ الباحثون إلى اختيار عينة مقطعية مستعرضة، فينتقون عينة من أفراد المجتمع في سن العمل تشمل مختلف

الأعمار، ومختلف مستويات التعليم وأنواعه، كما تشمل غير المتعلمين. ويسألون أفرادها عن تكاليف تعليمهم وعن دخلهم ثم يصنفون دخولهم حسب السن ومستوى التعليم ونوعه، ويتوصلون من ذلك إلى حساب دخل الفرد طوال حياة العمل وحسب مستوى تعليمه ونوعه. (اتكنسون، ١٩٩٣، ٥٥)

وعن طريق مقارنة نتائج حساب الدخل وفق التصنيف المذكور بنتائج حساب كلفة تعليم الفرد مصنفة حسب مستوى التعليم ونوعه، نتوصل إلى مبلغ الكسب الفردي من كل نوع ومستوى تعليمي. ويمكن عن طريق المقارنة بين دخل المتعلم ودخل غير المتعلم، وكذلك مقارنة دخول المتعلمين ببعضها أن نفرز مبلغ الدخل الذي يعود للتعليم، سواء في السنة الواحدة، أو في مجموع سنوات العمل أو الحياة. وقد استخدم هذا الأسلوب في دراسات عديدة أجنبية وعربية نذكر منها دراسات سكارابولس (Psacaropoulos, 1975, 1987) ودراسة حمدان عن كفاية التعليم الاقتصادي والتجاري بجامعة دمشق، (حمدان، ١٩٩٨) ودراسة المصري عن عائدات التعليم الزراعي في الأردن (المصري، ١٩٩٣)

وتجدر الإشارة إلى صعوبة الحصول على البيانات السابقة الذكر عن الدخل والتعليم في عدد من الدول حتى بواسطة العينة المقطعية المستعرضة. وفي هذه الحالة يمكن إجراء الدراسة بالاستناد إلى البيانات العامة عن تدرج الأجور في الأعمال المأجورة، والترفيه في الوظائف، ومتوسط الدخل في الأعمال الحرة.

ولحساب العائدات القومية تؤخذ نتائج حساب العائدات الفردية المصنفة حسب مستويات التعليم وأنواعه، وتضرب بعدد المتعلمين من أفراد المجتمع بعد

تصنيفهم حسب مستوى التعليم ونوعه، ثم تجمع النتائج، فنصل إلى مبلغ العائدات القومية من التعليم في العام الواحد أو خلال المدة الزمنية التي نريدها. كأن نختار مدة أربعين سنة لنحسب مجموع العائدات خلال فترة حياة العمل للمواطنين، وهذه الحسابات بسيطة وسهلة، ولكنها تحتاج إلى بيانات إحصائية كافية عن توزيع السكان حسب مستوى التعليم ونوعه، فإذا لم تتوفر هذه البيانات نعود إلى العينة مرة أخرى لنستخرج منها معدلات توزيع كل مستوى تعليمي من أفرادها بالنسبة لمجموع أفراد العينة، وينسب ذلك التوزيع إلى مجموع عدد السكان في المجتمع حتى نحصل على عدد المتعلمين من كل مستوى ونوع، ثم على مجموع عائدات تعليم كل فئة، وبالتالي مجموع العائدات. وقد استخدمت هذه الأساليب في دراسات بساكاروبولس السابقة الذكر (Bsacaropoulos, 1975, 1987) ودراسة الدعجة حول الاستثمار التربوي للتعليم في الأردن (الدعجة، ١٩٩٠).

من الاعتراضات على هذه الطريقة أنها لا تغطي جميع عائدات التعليم. فالإنتاج يستفيد من الأبحاث العلمية ومن التقنية وتطورها وهي من آثار التربية. والطريقة السابقة لا يدخل في حساباتها مردود هذه العوامل في الدخل القومي. وقد يرد على ذلك بأن التأثير المذكور ومردوده يظهران في الدخل الفردي للمتعلمين، ولكن هذا الرد لا يقضي على الاعتراض السابق الذكر، ولذلك فإن وجهة النظر السابقة الذكر تبقى قائمة ولها مسوغاتها.

٥: أنواع عائدات التعليم:

مخرجات التعليم المباشرة هي المعارف والمهارات والقدرات والصفات النفسية التي يكتسبها الطالب حتى تخرجه من المؤسسة التعليمية. وهذه

المخرجات تتيح له الحصول على العمل والدخل ومتابعة التعليم واستخدام قدراته كما تتيح للمجتمع فوائد اقتصادية متنوعة ودخلاً قومياً أفضل. وحول أنواع هذه العائدات وخصائصها ومدى تحققها وأساليب دراستها وتقويمها تدور المناقشات وتجرى الدراسات الاستقصائية والتقويمية وذلك على الوجه الآتي:

٥ - ١: التعليم والإنتاجية والدخل الفردي:

يرى بلوج Blaug أن التعليم يتيح الحصول على دخل أعلى. فإذا قارنا بين دخل مجموعتين من الأفراد تتشابهان من حيث السن والجنس يتضح لنا أن المجموعة ذات المستوى التعليمي الأعلى، من أي نوع كان، تتقاضى دخلاً أعلى من المجموعة ذات المستوى التعليمي الأقل، حتى لو تم توظيف المجموعتين في نفس الفئة المهنية وفي نفس الصناعة. وأن تأثير التعليم يكون في الدخل الذي يكتسبه الفرد من عمله وليس في الدخل الذي يأتي من فوائد الأموال وأرباح المشاريع. وأن المتعلمين تعليماً أعلى غالباً ما يبدؤون العمل بأجور أعلى من المتعلمين تعليماً أقل، ثم تزداد الفروق من سنة إلى أخرى بين دخل المتعلمين تبعاً لمستوى تعليمهم. ويذكر بلوج أن آراءه تستند إلى نتائج الدراسات التتبعية حيث يتم اختيار عينة ممثلة من الأفراد في سن الدراسة أو في المرحلة التي نلها، ويتم التعرف على مؤهلاتهم التعليمية، والأموال التي اكتسبوها طيلة حياتهم العملية المتصلة بتعليمهم. وهذا النوع من الدراسات يطلق عليه أحياناً دراسة الفوج (Cohort)، ويؤخذ عليها أنها تستغرق سنوات كثيرة من العمل والمثابرة، حيث يتعين على الباحث متابعة الحياة العملية للأفراد عن كثب، بالإضافة إلى الأخطاء التي قد يتعرض لها البحث ونتائجه بسبب تغير النظام الدراسي أو سوق العمل أثناء مدة الدراسة الأمر الذي يجعل المؤشرات التي اعتمد عليها الباحث في دراسته لا تمثل الواقع تمثيلاً دقيقاً. (Blaug, 1979)

(28-29). كما يذكر (اتكنسون، ١٩٩٣) أن دراسات كثيرة تستخدم العينة والاستبانة وذلك باختيار عينة تمثل شريحة واسعة من المجتمع، ويتم اختيارها في تاريخ محدد وتوجه إليها الأسئلة عن التعليم والكسب. وهذا الأسلوب لا يخلو من الصعوبات. فعلى سبيل المثال قد يحجم بعض المستفتين عن الإجابة عن الأسئلة، كما أن صدق البحث يعتمد على افتراض أن خبرات الأفراد الذين يبلغون حالياً أربعين عاماً ستكرر في الجيل القادم، وهذا الافتراض لا يتحقق دائماً. وعلى أية حال فإن معظم الأدلة المتعلقة بإثبات العلاقة بين التعليم والدخل كانت نتيجة الدراسات التي تعتمد على أخذ عينات تمثل شريحة عريضة من المجتمع. ومن الأمثلة على هذا النوع من الدراسات، دراسة بيساكاروبولس عن الدخل السنوي الذي يحصله خريجو التعليم الابتدائي والثانوي والعالي في دول منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (إيطاليا، بلجيكا، كندا، فرنسا، اليونان، اليابان، هولندا، النرويج، الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة) والتي بينت أن دخل خريجي التعليم الثانوي أكبر من دخل خريجي التعليم الابتدائي، وأن دخل خريجي التعليم العالي أكبر من دخل خريجي التعليم الثانوي، (Psacharopoulos, 1975) ودراسة هيكنس التي أجريت على أفراد من سبع دول نامية (Hicks, 1987) وأعطت نتائج مشابهة لنتائج دراسة بيساكاروبولس على الدول المتقدمة، وهناك دراسات أجريت على عينات من الدول العربية وأعطت نتائج مشابهة، كدراسة (حمدان، ١٩٩٨) ودراسة (الطيب، ١٩٩١) وهكذا تبين الدراسات أن التعليم يسهم في الحصول على دخل فردي أعلى، وأن الدخل الفردي يزداد كلما ازداد التحصيل التعليمي وحصل الفرد على شهادات أعلى.

إلا أن هذه النتائج لم تحسم الجدل الدائر حول تأثير التعليم فسي زيادة إنتاجية المتعلم وبالتالي في زيادة أجورهم. فهناك دراسات تبين تأثير التعليم في زيادة الإنتاجية والدخل، وهناك دراسات أخرى تعارض هذه النتيجة، وتبين أن أصحاب الشهادات التعليمية الأعلى يحصلون على عمل أفضل وأكثر أجراً لأن أصحاب العمل يفضلونهم ويختارونهم للعمل، وهكذا يرتبط دخلهم بشهاداتهم وليس بإنتاجيتهم.

كذلك ينبغي النظر في تأثير العرض والطلب على المتعلمين وعلى كل مستوى تعليمي وكل نوع من التعليم. فزيادة العرض من المتعلمين طالبي العمل وفيضه عن حاجات سوق العمل وعن فرص العمل يؤثر على الأجور المعروضة وبالتالي على دخل المتعلم الذي يحصل على فرصة العمل، وذلك بغض النظر عن إنتاجيته.

وهناك تفسيرات أخرى للاعتقاد القائل بأن التعليم يحسن الإنتاجية وبالتالي الدخل الفردي. فأحد التفسيرات الاجتماعية للعلاقة بين التعليم ومستوى الدخل يرى أن اختلاف الخلفية الأسرية تشكل العنصر الرئيسي المسيطر على الفروقات في الدخل. إذ أن أطفال الأسر الميسورة يحصلون على تعليم أفضل من أطفال الفقراء وبالتالي يحصلون على دخول مرتفعة. وهذا التفسير يصعب إثباته لأن قياس تأثير العائلة وعزله عن تأثير العوامل الأخرى أمر يصعب إجراؤه بدقة.

وهناك جدل ذو صلة بما تقدم يدور حول أن زيادة الدخل ليس نتيجة للتعليم بل نتيجة لقدرات الأفراد، فالأفراد الذين حصلوا على مستوى عال من التعليم يحصلون على دخول مرتفعة، وهذا غير راجع لمستواهم التعليمي بل إلى

كونهم على مستوى عال من الذكاء يؤهلهم في كافة الأحوال للحصول على دخول مرتفعة. وقد نشرت أبحاث عديدة حول هذه الفرضية ولم يتم حسمها. ومن الأفكار التي قدمت حول هذا الموضوع أن تأثير قدرات الأفراد في دخلهم يتداخل مع تأثير التعليم، وأنه يختلف باختلاف البرنامج الدراسي الذي التحقوا به. وهكذا يتضح أن الذين يتركون الدراسة ليتدربوا على مهن مثل الحلاقة لا يزيد ذكاؤهم عن الذين يحجمون عن تلقي مثل هذا التدريب، وهذا ما ازداد دخلهم فينبغي أن لا يفسر على أن ذلك عائداً لمستوى ذكائهم بل للتدريب الذي تلقوه، ومن ناحية أخرى، فالأفراد الذين يحصلون على درجات علمية في الرياضيات يتميزون بأنهم أذكى من الذين لا يلتحقون بالتعليم العالي. وبالتالي يرجع دخلهم المرتفع إلى ذكائهم، وليس إلى الدراسة التي تلقوها. أما بالنسبة للخلفية الأسرية فالمشكلة لا تتعلق بأثر القدرات على الدخل بل إلى أي مدى يتوقف الدخل على القدرات.

ومن الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع ذلك البحث الذي أعده بساكاروبولوس (Psacharopoulos) عام ١٩٧٥ والذي جاء فيه أن البيانات المستخدمة في العديد من الدراسات لا تعدُّ مكتملة نظراً لصغر عينات البحث واقتصارها على الذكور من البيض من سكان المناطق الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكية، وأن الدراسات المكتملة تتيح استخلاص تأثير التعليم في الدخل الفردي وذلك بغض النظر عن مستوى التعليم أو القدرات... فالتعليم يعد مسؤولاً عن ثلاثة أرباع الفرق في مستوى الدخل، كما أن أي تعديل لمستوى القدرات فقط من شأنه أن يخفض الفروقات في مستوى الدخل إلى ١٤%.

(Psacharopoulos, 1975, 54- 55)

كما أن هناك مشكلة أخرى ينبغي الاهتمام بها، وهي تتعلق بآلى مدى تعدد الفروق في الدخول نتيجة لاحتكار مراكز القوى وليس نتيجة للإنتاجية، فهناك نقابات وأفراد يتحكمون في طلبات الانتساب لمهنتهم. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن أن نفسر دخولهم المرتفعة بأنها عائدة إلى إنتاجيتهم أم إلى حرمان الآخرين من المنافسة؟ وقد قام بساكاروبولوس باستعراض العوامل المسببة للظاهرة، وخلص إلى استنتاج مفاده أن مدى تأثير عنصر الاحتكار على الدخل هو أقل في الواقع مما أشار إليه بعض الباحثين، مع أنه ينطبق على بعض الفئات من التخصصات مثل طب الأسنان أو بعض التخصصات الطبية الأخرى. (Psacharopoulos, 1975, 65- 66)

وبصفة عامة فإنه من المحتمل أن تعكس الأجور مدى الإنتاجية في القطاعات الاقتصادية التي تشتد فيها المنافسة بين الشركات. غير أنه لا يتوقع لها أن تعكس الإنتاجية في الظروف التي يسود فيها احتكار أسواق العمالة أو في المؤسسات التي يتعذر قياس الإنتاجية فيها.

وخلاصة لما تقدم في هذا الجزء حول علاقة التعليم بالدخل والإنتاجية أنه يوجد ارتباط واضح بين هذين المتغيرين. ومع ذلك فالمدى الذي يسبب فيه التعليم ارتفاع الدخل غير مؤكد بسبب مجموعة من العوامل الأخرى التي تؤثر في الدخل مثل القدرة، والطلب على المتعلمين والخلفية الأسرية. وبالإضافة إلى ذلك ليس مؤكداً أن الدخل المرتفع يعكس إنتاجية مرتفعة وذلك لأن الدخل ربما يكون نتيجة للاختيار أو للاحتكار في سوق العمل أو العرض والطلب على المتعلمين. كما يوجد أيضاً شكوك حول ما إذا كان المجتمع ككل يستفيد من تعليم الفرد، أو أن الفرد المتعلم هو الذي يجني معظم هذه الفائدة.

٥ - ٢: العمل والبطالة:

في أي تحليل منظم لعوائد التعليم، كتحليل كافة العائد أو معدله تحتاج العائدات إلى تعديل بطرق مختلفة. والتعديل الجوهري يأخذ بالحسبان البطالة. والسبب الواضح في ذلك أن بعض الاختصاصات التعليمية قد تتيح دخلاً مرتفعاً لعدد من خريجيها، لكنها بالوقت نفسه قد تؤدي لبطالة عدد من الخريجين. ومثال ذلك اختصاص العزف فإذا أخذنا متوسط عدد العازفين مقياساً للعائد من معهد الموسيقى فإن ذلك يكون مضللاً إلى درجة كبيرة لأن كثيراً من العازفين بدون عمل.

ويمكننا تقصي عنصرين رئيسين لتأثير التعليم على البطالة وهما: احتمال أن يكون الفرد عاطلاً، ومدة هذه البطالة. ونظراً لأن الأفراد المتعلمين يصعب استخدامهم وفصلهم من العمل، ولأنهم مدربون ويمتلكون المهارة في التخصصات التي تحتاجها المؤسسات، فإننا نتوقع أن لا يصبحوا عاطلين عن العمل، وحتى في الحالة التي يصبحون فيها عاطلين عن العمل فإن المدة التي يقضونها بدون عمل لن تكون مساوية للمدة التي يمضيها الأفراد اللذين يقل مستواهم التعليمي عنهم، وهناك حقائق في أمريكا تؤكد مثل هذه الاحتمالات (Ashenfeler and Ham, 1979, 99- 115) وقد قام نيكل (Nickel, 1979) في بريطانيا بتحليل بيانات خاصة بـ ٧٠٠ فرد من الذكور، وتوصل إلى استنتاج مفاده أن كل سنة من سنوات الدراسة لغاية ١٢ عاماً تؤدي إلى التقليل من احتمال البطالة في أي مرحلة من العمر بمعدل ٢٥%، كما تؤدي إلى تخفيض مدة البطالة بأكثر من ٤%. فالحصول على الثانوية العامة من شأنه التقليل من احتمالات التعرض للبطالة بمقدار ثلث الحالات التي يتعرض فيها للبطالة غير الحاصلين على مؤهلات تعليمية، فضلاً عن تخفيض مدة البطالة

إلى ١٢% (Nickel, 1979, 117-131)، كما أنه ليس من المؤكد أن المهارة تساعد في الحصول على عمل، إذ يشير فيزي (Vaizey) إلى أنه في حالة وجود فرص محدودة للعمل، فسيكون باستطاعة بعض العاطلين الذين يلتحقون بدورات تدريبية إضافية الحصول على عمل، إلا أن ذلك سيكون على حساب الآخرين الذين هم دونهم مهارة، والذين سيتعذر عليهم الحصول على عمل، وبذلك تستبدل فئة من العاطلين عن العمل بفئة أخرى. (Vaizey, 1979, 207-214)

وهكذا يتضح أن التوسع في التعليم لا يؤدي إلى زيادة الدخل فحسب، بل يقلل أيضاً من احتمالات البطالة ومدتها إلى حد ما. إلا أنه يصعب تعميم هذه النتائج لأنها تختلف بحسب حالة الاقتصاد والتعليم وسوق العمل والعرض والطلب على المتعلمين وسنفضل ذلك في فصل قادم.

٥ - ٣: العائدات الاستهلاكية:

تظهر العائدات الاستهلاكية في رضا المتعلمين عن تعليمهم وشهاداتهم وشهرتهم وطموحاتهم وقدرتهم على تحقيق أهدافهم، وقد يمتد هذا النوع من العائد الاستهلاكي إلى الحياة العملية، حيث يحصل المتقنون على فوائد غير مالية متنوعة، مثل البضائع و الخدمات التي يدفع ثمنها صاحب العمل ويستفيد منها العامل. وهذه المكاسب الإضافية تشمل التأمين الصحي، وأنظمة التقاعد والوجبات المجانية واستخدام سيارات المؤسسة وغيرها. وهناك ناحية أخرى تتعلق بظروف العمل مثل النواحي الصحية والسلامة المتصلة بالعمل، ومدى الاستقلالية في العمل، والراحة البدنية. بالإضافة إلى أن عدداً من المهنيين يجدون متعة كبيرة في عملهم. فقد أفادت عينة من الأساتذة الجامعيين في بريطانيا أنهم يفضلون عملهم على أي عمل بديل، وذلك بسبب الميزات المتعلقة

بالإجازات ولميلهم الحقيقي لنوع العمل الذي يمنحهم الحرية في اختيار أسلوب الأداء. (Williams et all, 1974, 11)

ومن وجهة نظر اقتصادية لا يكفي التسليم بوجود الفوائد الاستهلاكية للتعليم، بل إنه من الضروري توضيح أن تلك الفوائد مرجعها التعليم وبالإمكان قياسها. وإذا كانت الملاحظة العشوائية تبين أن المتعلمين يحصلون على أعمال ذات سميات غير نقدية بشكل أفضل فإن هذه الملاحظة لا تكفي لتأكيد ذلك، والأمر يتطلب إجراء دراسات لإثبات هذه الفوائد أو نفيها. وبعد هذا النقص من الإشكالات التي تواجه معظم الدراسات التي أجريت للعائد من التربية. ذلك أن بعض الأعمال التي يشغلها المتعلمون لها مزايا استهلاكية غير نقدية جوهرية، ولذلك تخصص لها رواتب أقل من غيرها فإذا أدخلت المكاسب الاستهلاكية في الحساب قد يصبح دخل المتعلمين أعلى من دخل غير المتعلمين.

٥ - ٤: الدخل القومي:

يعد الدخل القومي أحد أبرز عائدات التربية وأحد أهم المؤشرات على إسهام التربية في التنمية الاقتصادية. وسنعرض هذا الموضوع في الفصل العاشر المخصص للتربية والتنمية الاقتصادية.



الفصل الثامن

كفاية نظم التعليم

- ١ - مقدمة.
- ٢ - معنى كفاية النظام التعليمي.
- ٣ - تحليل كفاية النظام التعليمي وبيان جوانبها وأشكالها.
- ٣ - ١ - تحليل النظام التعليمي وبيان جوانب كفايته.
- ٣ - ٢ - أشكال كفاية النظام التعليمي.
- ٤ - عوامل كفاية نظم التعليم.
- ٥ - قياس كفاية نظم التعليم وأساليبه.
- ٥ - ١ - معنى قياس الكفاية ودلالته.
- ٥ - ٢ - أساليب التدفق الطلابي وحساب نسب الترفيع والرسوب والتسرب.
- ٥ - ٣ - أسلوب حساب عدد السنوات الدراسية التي استهلكها الفوج.
- ٥ - ٤ - أسلوب حساب مستوى التحصيل.
- ٥ - ٥ - أساليب حساب كفاية المدخلات.
- ٥ - ٦ - أسلوب حساب معدل التشغيل.
- ٥ - ٧ - أسلوب قياس كفايات العمل لدى الخريجين وأدائهم فيه وتقويمها.
- ٥ - ٨ - أسلوب قياس كفايات الخريجين الحياتية.
- ٥ - ٩ - أساليب حساب عائدات التعليم.



١ - مقدمة:

تستخدم في الكتابة التكوينية عن نظم التعليم والاقتصاد والصحة وسواها من النظم مصطلحات الكفاية والكفي والكفاءة والكفاء. ويؤشر انتشار استخدام هذه المصطلحات وكثرة الأدبيات والبحوث حولها على أهمية الكفاية وازدياد الاهتمام بها وببحوثها. فهي معيار أساسي للحكم على سلامة النظام التعليمي وجدواه وجودته وإنتاجيته ومستوى الهدر فيه. وتقتصر في هذا الفصل على توضيح معنى الكفاية وبيان جوانبها وعناصرها وعواملها وأساليب قياسها وسبل تحسينها.

٢ - معنى كفاية النظام التعليمي

الكفاية " efficiency " مصطلح يستخدم في تقويم أنظمة التعليم للدلالة على مستوى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه بالموارد المتاحة وعلى مستوى استخدام هذه الموارد. وقد وضعت تعريفات كثيرة للكفاية ذكر بعضها في الموسوعة العالمية للتربية، على الوجه الآتي: "الكفاية هي الاقتصاد في الجهود والتكاليف باستخدام أقصر الطرق وأرخص الوسائل من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة". "والكفاية هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات من مجموعة معينة من المدخلات، أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أقل مقدار من المدخلات، أي أن تحقيق أعلى مخرجات بالنسبة لتكلفة المدخلات تعني أن النظام ذو كفاية عالية" (Marlaine, 1994)، وذكر بعضها في كتابات اليونسكو، ومثالها: "يقال عن نظام تعليمي أنه كفي إذا تم الحصول من المدخلات المتاحة على أكبر قدر ممكن من المخرجات، أو الحصول على مقدار محدد من النواتج باستخدام أدنى مقدار ممكن من المدخلات"

(UNESCO, 2005, b). ويلاحظ أن التعريفات المذكورة متشابهة، فهي تبين أن الكفاية تتطوي على ثلاثة عناصر: تحقيق الأهداف، استخدام المُدخلات، الاقتصاد في الجهود والموارد. كما نلاحظ وجود بعد اقتصادي فيها هو ترشيد استخدام المدخلات والاقتصاد فيها.

من مراجعة أبحاث الكفاية وتعريفاتها، ومنها التعريفات السابقة الذكر، ومن تحليل الكفاية نستقرئ التعريف الآتي: "كفاية النظام التعليمي هي مستوى تحقيقه لأهدافه بالاعتماد على مُدخلاته وعملياته، ومعياريها توصل النظام التعليمي إلى تحقيق أكبر كم وأجود نسوع من المخرجات المنشودة (أي الأهداف المنشودة) باستخدام أقل الجهود والتكاليف في المُدخلات والعمليات". ويشير هذا التعريف إلى وجود مستويات من الكفاية، تبدأ بمستويات منخفضة يتحقق فيها كم قليل من الأهداف المخرجات أو نوعية رديئة منها أو كليهما معاً، ومثال ذلك كفاية النظام التعليمي الذي يخرج عدداً قليلاً من طلابه، ويبقى عدداً كبيراً لإعادة الصف وتكون نسبة النجاح فيه منخفضة وكفايات الخريجين محدودة الجودة، وتنتهي الكفاية بمستويات مرتفعة تصل إلى الكفاية التامة حين يحقق النظام التعليمي جميع أهدافه الكمية والنوعية دون هدر في الجهود والموارد المتاحة، كأن يتوصل إلى تعليم طلبته وتخريجهم من الصف النهائي للمرحلة دون رسوب أو تسرب أحد منهم في أي صف، وبحيث يكتسبون الكفايات المنشودة من المعارف والمهارات وسواها .

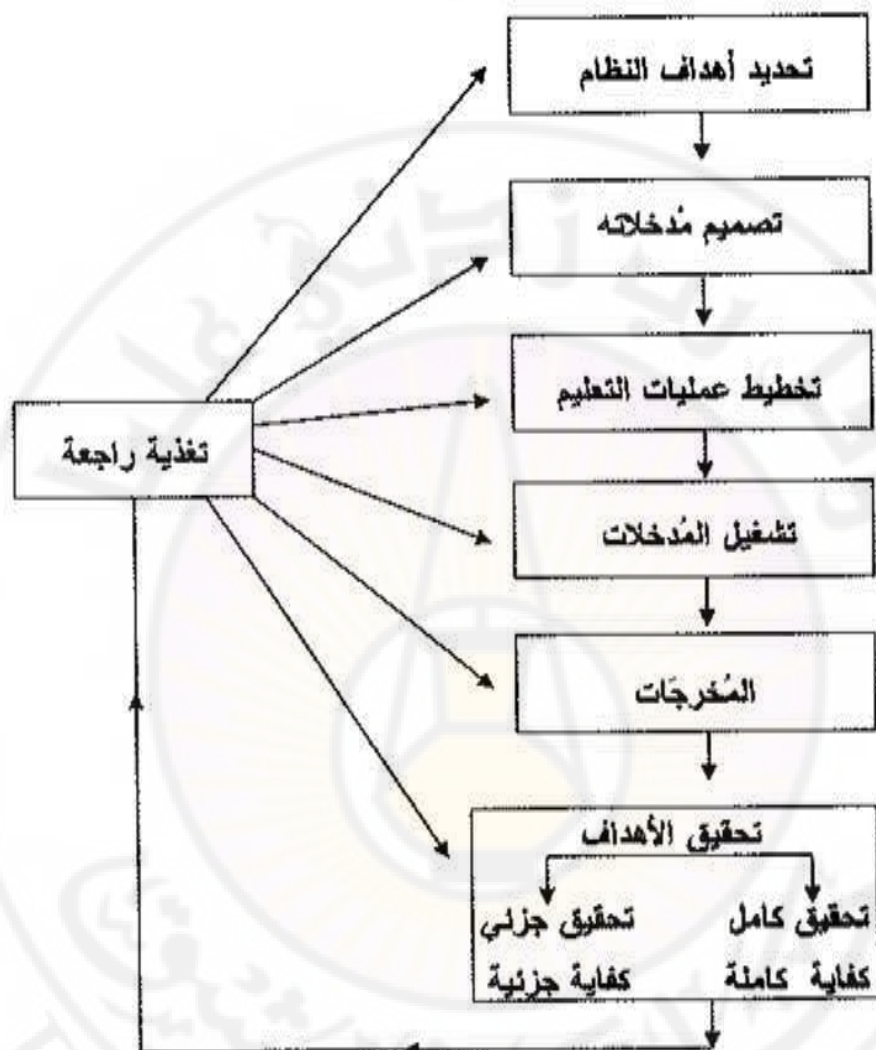
ولمزيد من تحديد معنى الكفاية وتوضيحها ننوه أن النظام التعليمي الأمثل هو الذي يحدد أهدافه، ثم يصمم المُدخلات والعمليات التي توصل إلى تحقيق هذه الأهداف، ثم يوافق المُدخلات ويشغلها في عمليات التعلم والتعليم من أجل الوصول إلى الأهداف المُخرجات التي حددها، ثم يتوصل إلى التحقيق الكامل

لهذه الأهداف المخرجات. (على النحو المبين في الشكل الآتي رقم ٨-١) . لكن هذا الوضع النموذجي نادراً ما يحصل، فواقع التعليم نادراً ما يكون نموذجياً، وغالباً ما ينطوي على قصور في مدخل أو أكثر من مُدخلاته، وفي عمليات التعلم والتعليم أيضاً، كأن يكون أداء المعلمين أقل من المستوى المطلوب، أو أداء الطلبة أقل مما ينبغي، أو أن المناهج فيها نواقص. وهذا القصور يؤدي إلى تحقيق غير كامل للأهداف، ويجعل الكفاية بمستوى أقل من ١٠٠% كأن تكون ٨٠% (أي تحقق ٨٠% من الأهداف)، أو ٧٠% (أي تحقق ٧٠% من الأهداف) وهكذا.

إن الكفاية بالمعنى الموصوف هي وصف تقويمي لأداء النظام التعليمي ولمدخلاته وعملياته ومخرجاته يبين قدرة كل من هذه المتغيرات على أداء مهماتها، كما يبين قدرة النظام التعليمي بأكمله على أداء مهمات تحقيق أهدافه، ويحدد نسبة الأهداف التي حققها إلى مجموع الأهداف التي ينبغي تحقيقها من جهة، ومستوى الجهود التي بذلت، والتكاليف التي أنفقت من جهة أخرى. ويؤثر أيضاً إلى إنتاجية النظام التعليمي وإنتاجية كل مُدخل فيه.

تجدر الإشارة إلى اختلاف مفهوم الكفاية عن مفهوم الجودة *quality* ومفهوم الفاعلية *effectivity*. فالجودة تهتم بالصفات النوعية لمدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، بينما تهتم الكفاية بتحقيق أهداف النظام التعليمي دون هدر، والفاعلية تهتم بقدرة مُدخلات النظام التعليمي وعملياته على تحقيق أهدافه دون أن تأخذ بالحسبان الجهود والجوانب الاقتصادية التي تهتم بها الكفاية.

شكل (٨-١) تصميم النظام التعليمي:



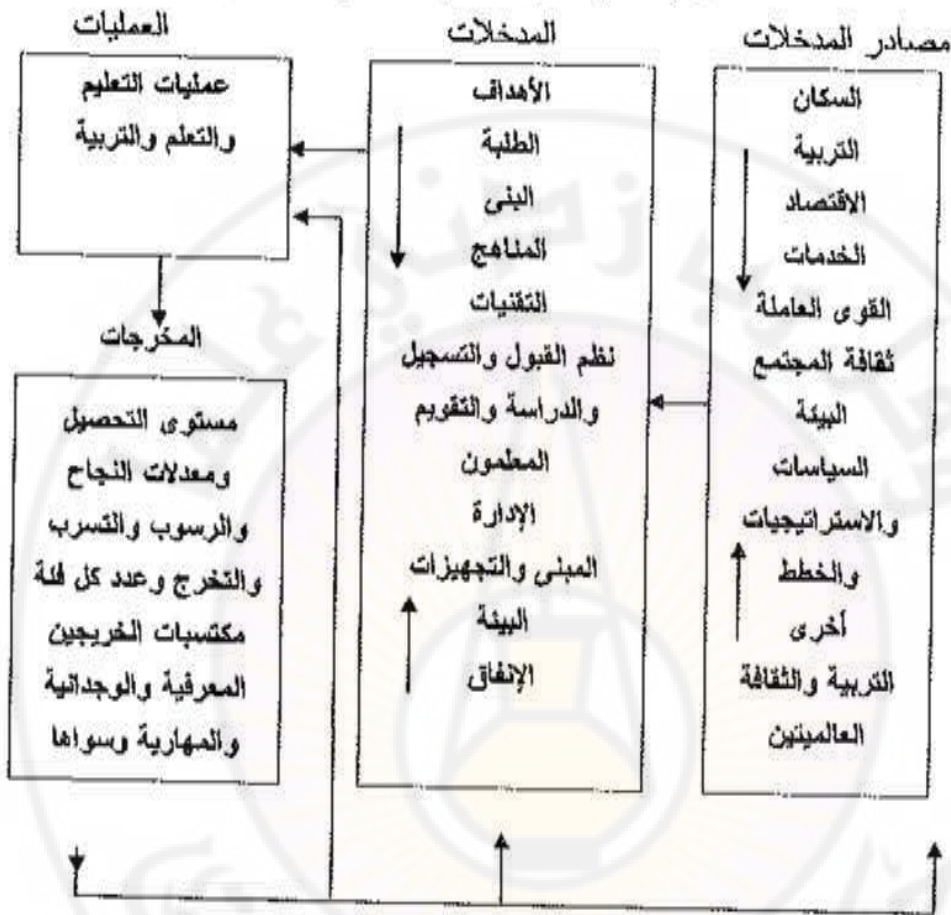
٣ - تحليل كفاية النظام التعليمي وبيان جوانبها وأشكالها:

ترتبط خصائص كفاية النظام التعليمي بخصائص هذا النظام وبمكوناته وعملياته ومخرجاته، وهذا الارتباط يستدعي تحليل النظام التعليمي والاستناد إلى نتائج التحليل في تحديد أشكال الكفاية.

٣ - ١: تحليل النظام التعليمي وبيان جوانب كفايته:

تحلل كفاية النظام التعليمي استناداً إلى تحليل هذا النظام وبيان عناصره؛ فالنظام التعليمي نظام ثقافي يشتمل على عدد من المدخلات المستمدة من المصادر المجتمعية المحيطة به، ومن التربية والثقافة في بلدان أخرى، كما يشتمل على عمليات التعليم والتعلم والتربية التي تعتمد على مدخلات النظام التعليمي وتستخدمها في إنتاج مخرجاته. ويمثل الشكل (رقم ٨-٢) عناصر النظام التعليمي ونفاعلها. فهناك مصادر النظام ومدخلاته وعملياته ومخرجاته.

شكل (٨-٢) تحليل النظام التعليمي المدرسي



أ - مدخلات النظام التعليمي وجوانب كفايتها:

المدخل عنصر يؤخذ من المحيط الاجتماعي ويدخل في النظام التعليمي ليؤدي مهمات معينة في عمليات التعليم والتعلم وإنتاج المخرجات، وأبرز مدخلات التعليم هي:

• الأهداف:

وهي المخرجات التي ينبغي التوصل إليها نتيجة تشغيل المدخلات والقيام بعمليات التعليم والتعلم. وهي تشمل على أهداف كمية تتمثل في عدد الخريجين في كل سنة، وأهداف نوعية تتمثل بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وسواها من الصفات والقدرات النفسية والجسدية والحركية التي ينبغي أن يكتسبها الطالب الخريج. ويضاف إلى ذلك أهداف إجرائية تتمثل في الإجراءات التي ينبغي القيام بها توصلًا إلى الأهداف المخرجات، ووظيفة الأهداف تحديد غايات التعليم وتوجيه المدخلات والعمليات نحو تحقيقها، ومن هذه الزاوية يأتي تأثيرها في كفاية عناصر النظام التعليمي، فضلاً عن كفاية خصائصها التي تتمثل بصديقها في التعبير عن الحاجات التربوية للأفراد والمجتمع وقابليتها للتحقيق وملاءمتها لخصائص الطلبة النفسية والجسدية وقابليتها للقياس والتقويم وصوغها بعبارات واضحة تحدد الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب، وغير ذلك من الخصائص. (Bloom, et all, 1969)

• الطلبة:

وهم محور عمليات التعليم والتعلم وموضع تحقيق أهدافها ومخرجاتها. وهم عامل فاعل في كفاية النظام التعليمي، فقدراتهم العقلية وصفاتهم الانفعالية تؤثر في أدائهم الدراسي وفي عمليات التعليم والتعلم وبالتالي في اكتسابهم المعارف والمهارات وسواها، كما تؤثر في خصائص مدخلات التعليم. فأهداف التعليم ومناهجه وتقنياته وأداء معلميه وتنظيم مراحلها ترتبط جميعاً بخصائص طلبته وتراعيها، ويترتب على هذه المراعاة تحسين إنتاجية النظام التعليمي وكفايته فضلاً عن تحسين كفاية المدخلات.

• البنى:

هي المراحل والأشكال والتنظيمات التي يتخذها النظام التعليمي. فهناك التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، وهناك مراحل التعليم وفروعه، وهناك المدرسة التقليدية والمدرسة الشاملة والمدرسة البولتكنيكية، وهناك النظام السنوي أو الفصلي أو نظام المقررات أو نظام الساعات المعتمدة، ولكل بنية خصائصها ومتطلباتها ومخرجاتها وكفايتها، الأمر الذي يستدعي دراسة كل بنية من زوايا كفايتها الخاصة وزاوية تأثيرها في كفاية النظام التعليمي ككل وكفاية كل مدخل فيه، توصلاً إلى اختيار البنية التي توصل إلى الكفاية التعليمية الأفضل.

• المناهج:

هي المضمون الثقافي للتعليم ومحتوى الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية التي يكتسبها الطلبة. وهي لذلك تعد عاملاً أساسياً في كفاية النظام التعليمي، فمضامينها من المعارف والمهارات قد تكون المضامين المناسبة لحاجات الحياة والعمل الأمر الذي يجعلها عاملاً إيجابياً في اكتساب الكفايات الحياتية والمهنية المناسبة، وقد تكون غير ذلك فتؤثر تأثيراً سلبياً في كفاية التعليم. أضف إلى ذلك الصفات الأخرى للمناهج مثل خلوها من الحشو الذي يشكل هدراً في الوقت والجهد والمال، ومثل توافقها الداخلي بسين أهدافها ومحتواها وخططها الدراسية وأساليب تدريسها الأمر الذي يزيد كفايتها، وكذلك توافقها وتربطها مع أهداف التعليم ومدخلاته الأمر الذي يسهم في تحسين كفايتها وتحسين كفاية النظام التعليمي.

وهكذا يكون للمناهج الدراسية كفايتها الخاصة وكفايتها من حيث هي عامل في كفاية النظام التعليمي.

• التقنيات:

هي أساليب التعليم والتعلم ووسائلها بدءاً من المحاضرة والحوار والسموعة والكتاب، وانتهاء بالتعليم الذاتي واستخدام الكمبيوتر والإنترنت. وهي توضع مدخلاً مستقلاً، أو توضع عنصراً من عناصر المنهاج الدراسي. وهي تسهم في عمليات التعليم والتعلم وفي مبرودها، فتزيد إنتاجيتها أو تخفضها، ولذلك فهي تعد من عوامل كفاية النظام التعليمي، ويعول عليها في تحسين هذه الكفاية.

• نظم القبول والتسجيل والدراسة والتقويم:

وهي تشتمل على سياسات قبول الطلبة وشروط قبولهم وإجراءات اختيارهم وتسجيلهم، ونظم الدراسة والامتحان والترقيع والإعادة إلخ. وهي توضع لتنظيم الالتحاق بالتعليم وسير الدراسة فيه. ولذلك فهي تؤثر في كفاية التعليم، إذ يترتب على خصائصها التوسع أو التضييق في قبول الطلبة وترفيهم وتخريجهم، وهذه الأمور من خصائص كفاية التعليم، فارتفاع معدلات الالتحاق بالتعليم وارتفاع معدلات النجاح والتخرج مؤشرات إيجابية على مستوى كفاية التعليم.

• المعلمون:

المعلم عامل مهم في كفاية التعليم، فأدائه التدريسي والتربوي يؤثر إيجاباً أو سلباً في مستوى تحصيل الطلبة وفي نجاحهم وتسربهم ورسوبهم واكتسابهم الكفايات المطلوبة للحياة والعمل، وهي جميعاً من معايير كفاية التعليم ومؤشراتها. ولذلك يعد أداء المعلم عاملاً أساسياً في كفاية التعليم، وتعد صفاته التربوية ومؤهلاته عاملاً غير مباشر في هذه الكفاية لأنها تؤثر في أداء المعلم.

• الإدارة:

للإدارة مستويات، فهناك الإدارة التربوية التي تخطط التعليم وتسيره وتقومه على المستوى الكبير أي على مستوى البلد ومناطقه المختلفة، وهناك الإدارة المدرسية التي تعنى بشؤون التعليم في المدرسة فننظمه وتسيره وتوجهه. ولكل من الإدارتين تأثيرها في كفاية النظام التعليمي، فتخطيط التعليم يؤثر في كفايته الخارجية التي تظهر في ملاءمة مخرجاته لحاجات التنمية وسوق العمل كما سنبين، فضلاً عن تأثيره في كفايته الداخلية التي تظهر في أداء مدخلاته وعملياته وفي كم مخرجاته وجودة مكتسباتها. وتنظيم العمل المدرسي يسهم في إنتاجية التعليم ومردوده وبالتالي في كفايته. وقس على ذلك تأثير أداء المهمات الأخرى التي تقوم بها الإدارة التربوية والإدارة المدرسية. ومن جهة أخرى فإن الأداء الإداري يرتبط بخصائص الإدارة الأمر الذي يجعل هذه الخصائص عاملاً غير مباشر في كفاية التعليم، كما يجعل للإدارة ذاتها كفايتها الخاصة.

• المباني التعليمية وأثاثها وتجهيزاتها:

صفات المباني التعليمية، الموقع والغرف والباحات والملاعب والمرافق، تؤثر في عمليات التعلم والتعليم، فالغرف الرطبة الضيقة السيئة التهوية تؤثر سلباً على نشاط الطلبة وتعلمهم، كذلك تؤثر مقاعد الطلبة وتجهيزات المدرسة في نشاطهم وأدائهم الدراسي، ولذلك تعد المواصفات النوعية للمباني والأثاث والتجهيزات عاملاً مؤثراً في كفاية التعليم. وتوضع لها شروط ومواصفات تجعلها أكثر ملاءمة للطلبة وعمليات تعلمهم وتعليمهم.

• البيئة المدرسية:

يقصد بها البيئة المادية كصفات المدرسة وجمالها ونظافتها والبيئة الاجتماعية كأجواء المدرسة الاجتماعية والعلاقات بين الطلبة وبين الطلبة

والمعلمين والإدارة. وتعد البيئة التي تتمتع بصفات الجودة عاملاً إيجابياً يساعد الطلبة على التعلم ويوصل إلى كفاية تعليمية أفضل.

• الإنفاق:

المال حاجة أساسية للنظام التعليمي وعامل أساسي في كفايته. فالإنفاق الوافر على التعليم يوفر له مدخلات أفضل وتشغيلاً أكفأ ويوصل إلى كفاية أعلى. لكن كفاية التعليم ترتبط بالاستخدام الأمثل للأموال التي تخصص له. ولذا يعد الوصول إلى الأهداف التعليمية المبتغاة بأقل مقدار من النفقات مؤشراً على ارتفاع كفاية النظام التربوي، وهكذا يصبح الإنفاق الكافي على التعليم ضرورياً للوصول إلى معدل مناسب لكفايته، ويصبح ترشيد استخدام الأموال التي تخصص للتعليم معياراً ومؤشراً على كفايته.

ب - عمليات التعلم والتعليم وجوانب كفايتها:

وهي تشمل على الأنشطة التي يقوم بها الطلبة والمعلمون داخل غرفة التدريس أو خارجها بغية تعلم الطلبة مضامين المناهج وتنمية قدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم. وترتبط هذه العمليات بجميع مدخلات التعليم وتستند إليها، وبذلك تصبح عمليات التعلم والتعليم عاملاً أساسياً في تحديد مستوى كفاية النظام التعليمي. فهي من جهة تؤلف الأداة التي توصل مباشرة إلى المخرجات، وتحدد المستوى الكمي والنوعي لها، وهي من جهة أخرى تجسد تأثير المدخلات في التعليم وتؤثر على كفايتها، أضف إلى ذلك أن هذه العمليات بحد ذاتها لها كفايتها التي يمكن الحكم عليها استناداً إلى صفات هذه العمليات وإلى المخرجات التي توصل إليها.

ج - مخرجات النظام التعليمي وجوانب كفايتها:

هي الحصيلة الكمية والنوعية لمدخلات النظام التعليمي وعملياته. فهي تظهر في عدد الخريجين ونسبتهم إلى عدد الطلبة، وفي معدلات النجاح والرسوب والتسرب، وفي مستوى تحصيل المعارف والمهارات والصفات النفسية الأخرى وفي مدى ملاءمتها وكفايتها للقيام بالمهام الحياتية. وتعد المخرجات مؤشراً رئيساً على مستوى كفاية النظام التعليمي، وذلك لأنها حصيلة هذا النظام والمعبّر الواقعي عن مستوى تحقيقه لأهدافه، ولأنها تؤثر على إنتاجيته الكمية والنوعية وعلى قدرته على تلبية حاجات الحياة والعمل من الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية. فارتفاع معدلات النجاح والتخرج والتحصيل يؤثر على ارتفاع الكفاية الداخلية كما سنبين، وارتفاع التوافق الكمي والنوعي بين المخرجات وحاجات الحياة وسوق العمل يؤثر على ارتفاع الكفاية الخارجية كما سنبين.

د - مصادر مدخلات النظام التعليمي وعملياته وتأثيرها في كفايتها:

يستمد النظام التربوي مدخلاته من قطاعات المجتمع المحيط به ومن مجتمعات أخرى. فطلابه ومعلموه وإداريوه وبقية العاملين فيه يؤخذون من سكان المجتمع ويحملون خصائصهم. وأهدافه وبنيتهم ومناهجهم ونظم الدراسة فيه تستمد من ثقافة المجتمع وتتأثر بالتطور المعرفي والتربوي والتقني في المجتمعات الأخرى. ونفقات التعليم تؤخذ من الدخل القومي والفردى وترتبط باقتصاد البلد. وتجدر الإشارة إلى أن كل مدخل تعليمي لا يستمد من مصدر واحد بل يتأثر بعدة مصادر. فأهداف التعليم ومحتواه يتأثران بجميع المصادر الاجتماعية والثقافية، والمعلمون يحملون خصائص السكان والثقافة ويتأثرون بسوق العمل

وبالأوضاع الاقتصادية، وكذلك الأمر في بقية المدخلات. كذلك تجدر الإشارة إلى أن النظام التعليمي وعلى الرغم من تفاعله مع عناصر المجتمع المحلي والعالمي وثقافتهما فإنه يبقى نظاماً قائماً بنفسه له هويته الخاصة.

إن مصادر مدخلات النظام التعليمي وعملياته عامل غير مباشر في كفايته، لأنها تؤثر في المدخلات والعمليات المذكورة، وبالتالي فهي مخرجات التعليم وكفايته.

٣ - ٢: أشكال كفاية النظام التعليمي:

يتبين من تحليل النظام التعليمي أنه يحتوي على عدد من المدخلات والعمليات تؤلف داخل هذا النظام وعلى مخرجات ومصادر تؤلف خارج هذا النظام، وعلى اتصاف كل عنصر بخصائص خاصة به ويدور خاص في كفاية التعليم، وعلى وجود خصائص كمية وأخرى نوعية لمكونات النظام التعليمي ومخرجاته. ولما كانت كفاية النظام التعليمي ترتبط بخصائصه، فإنه يصح الاستناد إلى هذه الخصائص في تصنيف كفاية النظام التعليمي على الوجه الآتي:

أ - الكفاية العامة والكفاية الخاصة:

* الكفاية العامة : وتعني كفاية النظام التعليمي بكامله. وتقاس بتحديد الأهداف المخرجات التي ينبغي أن يحققها النظام التعليمي خلال المدة النظامية للدراسة، وقياس الأهداف التي تحققت خلال المدة النظامية نفسها، وحساب نسبتها إلى الأهداف المخرجات المنشودة.

الأهداف المخرجات التي تحققت خلال المدة النظامية للدراسة

الكفاية العامة =

الأهداف المخرجات التي ينبغي الوصول إليها خلال المدة النظامية للدراسة

مثال ذلك أن النظام التعليمي يهدف إلى تعليم جميع الطلبة الذين يلتحقون به وإيصالهم إلى النجاح والتخرج خلال أربع سنوات دون هدر عن طريق الرسوب والتسرب . واستناداً إلى هذه الأهداف يمكن حساب مستوى الكفاية العامة استناداً إلى مؤشر نجاح الطلبة وتخرجهم.

$$\text{الكفاية العامة} = \frac{\text{عدد المتخرجين من فوج الطلبة خلال أربع سنوات}}{\text{عدد طلبة الفوج}}$$

* الكفاية الخاصة: وهي تعني كفاية مُدخل أو أكثر من مُدخلات النظام، أو عملية أو أكثر من عملياته، وتقاس بتقويم أداء المُدخل أو العملية من ناحية علاقته بالمُخرجات وتأثيره فيها، أو بعزل تأثير المدخل أو العملية عن بقية المُدخلات والعمليات وحساب نسبة الأهداف المُخرجات التي تحققت بفعله إلى الأهداف المبتغاة. مثال ذلك دراسة كفاية أداء المعلم، أو دراسة كفاية المنهاج والكتاب المدرسي، أو دراسة كفاية الإنفاق على التعليم، أو دراسة كفاية عمليات التعليم والتعلم. ولا يخفى أن دراسة كفاية كل من العناصر المذكورة تشتمل على قياس وتقويم يناسبان طبيعته.

ب - الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية:

• الكفاية الداخلية : إن الجانب الداخلي للنظام التعليمي ومكوناته من المُدخلات والعمليات له بجملة مستوى معين من الأداء ومن القدرة على تحقيق الأهداف المباشرة التي ينبغي تحقيقها في مخرجاته، أي تحقيق معدلات معينة من مستوى التحصيل ونسبة النجاح، ومستوى ونوعية الكفايات المعرفية والوجدانية والمهارية التي ينبغي اكتسابها. إن مستوى الأداء ومستوى القدرة المذكورين هما مستوى الكفاية الداخلية للنظام التعليمي. إنها مستوى قدرة ومستوى أداء مُدخلاته وعملياته مجتمعة في تحقيق أهدافه المباشرة، ويعبر عن

هذه الكفاية بمؤشرات عديدة أكثرها شيوعاً مستوى التحصيل ومعدلات النجاح والرسوب والاحتفاظ بالطلبة ومستوى الكفايات التي اكتسبها الخريجون ونوعيتها أي جودتها.

مثال :

$$\text{كفاية مستوى التحصيل} = \frac{\text{متوسط معدلات التحصيل لدى خريجي فوج طلابي}}{\text{المعدل المنشود للتحصيل}}$$

إضافة إلى الكفاية الداخلية للنظام التعليمي بمجموعه هناك الكفاية الداخلية لكل مدخل فيه ولكل عملية، فهناك الكفاية الداخلية لأداء المدرس وهي تتمثل بمستوى الأهداف المباشرة التي تحققت بتأثير أدائه، ويعبر عنها بمستوى التحصيل ونسب النجاح ومستوى الكفايات التي اكتسبها الخريجون ونوعيتها أو جودتها.

ويمكن إدخال التحليل الاقتصادي على الكفاية الداخلية وعدّ الحصول على أكبر مردود (أي أكبر تحقيق للأهداف) من أقل تكلفة ومن الاستخدام الجيد للموارد مؤشراً على مستوى جيد للكفاية الداخلية، وعدّ الحصول على مردود منخفض نتيجة سوء استخدام الموارد المتاحة أو نتيجة عدم توفير المال اللازم مؤشراً على انخفاض مستوى كفاية المدخل أو العملية.

ومن فوائد هذا التحليل أنه يرشدنا إلى الطرائق التي نحسن بها كفاية أنظمة التعليم. كأن نزود المعلمين بتدريب أفضل أو بوسائل تعليمية تحسن أداءهم وتؤدي إلى تحسين الكفاية الداخلية، أو أن نطور المناهج ونجودها وننظم محتواها بحسب الأهداف التعليمية المطلوبة وهكذا.

• الكفاية الخارجية : إن كفاية النظام التعليمي لا تقتصر على جوانبه الداخلية بل تتناول جوانبه الخارجية التي تتمثل بخصائص مخرجاته (أي خريجه) ومدى ملاءمتها لمتطلبات الحياة الاجتماعية من المعارف والمهارات والقدرات والصفات النفسية. ويطلق على مستوى ملاءمة كفايات الخريجين لمتطلبات الحياة الاجتماعية اسم الكفاية الخارجية. وهذه الكفاية تظهر وتتحدد بجوانب عديدة تمثل جوانب الحياة الاجتماعية. فهناك متطلبات العمل من المعارف والمهارات والصفات النفسية التي تحدد أهداف التعليم المهنية، وتؤلف المعيار الذي ينبغي الاستناد إليه في تحديد الكفاية الخارجية للنظام التعليمي من زاوية الإعداد للعمل، وهناك متطلبات الحياة الأسرية وصفات السلوك الأسري السليم التي تحدد معيار كفاية الإعداد للحياة الأسرية، وهناك متطلبات التعامل مع الآخرين وأخلاقياته التي تؤلف معيار الكفاية الاجتماعية والأخلاقية، وهناك متطلبات الحياة والسلوك البيئي والاقتصادي والوطني والمدني والسياسي وسواها من جوانب الحياة الاجتماعية ومتطلباتها من المعارف والمهارات والصفات النفسية والتي يشكل كل منها معياراً للحكم على الكفاية الخارجية للتربية. أضف إلى ذلك معايير أخرى مثل قدرة النظام التعليمي على استيعاب جميع الأفراد الذين ينبغي تعليمهم، كالأطفال الذين في عمر التعليم الأساسي، والأفراد الراغبين بالتعلم ومتابعته إلى مراحله العليا، وكذلك قدرة النظام التعليمي على القيام بأدواره في تنمية المجتمع وتطويره.

تستند الكفاية الخارجية إلى وظيفة التعليم في الإعداد للحياة أو لأحد مجالاتها (كمجال العمل) فتحدد متطلبات الحياة من الكفايات المعرفية والمهارية والنفسية وسواها، أو متطلبات أحد ميادين الحياة كميدان العمل مثلاً، ثم تقيس كم جودة الكفايات لدى الخريجين وتقارنها بالكفايات المطلوبة.

وتتوصل من ذلك إلى تحديد مستوى الكفايات المكتسبة ونسبة توافر هذه الكفايات إلى مجموع الكفايات المطلوبة، وبالتالي تحديد الكفاية الخارجية للنظام التعليمي.

$$\text{الكفاية الخارجية} = \frac{\text{الكفايات التي اكتسبها الخريجون (كمها وجودتها)}}{\text{الكفايات المطلوبة للحياة أو العمل (كمها وجودتها)}}$$

وترتبط الكفاية الخارجية بالكفاية الداخلية وعواملها. فمستوى التحصيل ونوعيته يؤثر في مستوى كفايات الخريجين. وصفات مداخلات النظام التعليمي وكفاية كل منها تؤثر في الصفات النوعية والكمية للخريجين وبالتالي في الكفاية الخارجية. غير أن هذا التأثير يبقى جزئياً. فقد يكون تحصيل الخريجين للمعارف والمهارات جيداً، لكنه لا يتوافق مع أنواع المعارف والمهارات التي يتطلبها العمل أو الحياة الاجتماعية.

ج - الكفاية الكمية والكفاية النوعية:

لكل كفاية خصائص كمية يعبر عنها بالأرقام وخصائص نوعية يعبر عنها بالصفات.

فالكفاية الداخلية الكمية تظهر في نسب النجاح والرسوب والتسرب، التي يعبر عنها بالأرقام، وفي مستوى التحصيل الذي يعبر عنه بدرجات التحصيل الرقمية. والكفاية الداخلية النوعية تظهر في صفات التحصيل النوعية كصفات (جيد وسط ضعيف)، وفي مستوى جودة المعارف والمهارات المكتسبة الذي يحدد بتقويم هذه المعارف والمهارات استناداً إلى معايير الجودة.

والكفاية الخارجية الكمية تظهر في عدد الخريجين، ونسبة هذا العدد إلى العدد المطلوب في المجتمع، سواء للتوظيف في دوائر الحكومة أو للعمل في

القطاعات غير الحكومية أو لتنمية المجتمع وتحويله إلى مجتمع متعلم خال من الأميين، فيه متعلمون من مختلف المستويات التعليمية. كما تظهر الكفاية الخارجية الكمية في نسبة عدد الخريجين من اختصاص معين إلى العدد المطلوب من هذا الاختصاص للعمل، أو لتنمية المجتمع وتحسين نوعية الحياة فيه. والكفاية الخارجية النوعية تظهر في الصفات النوعية للمعارف والمهارات والمكتسبات النفسية والحركية، ومدى ملاءمتها للصفات المطلوبة للعمل أو للحياة الاجتماعية السليمة.

ولا يخفى أن لكل من الجانبين الكمي والنوعي أهميته وضرورته. فالكفاية الكمية تتيح التعبير الرقمي عن مستوى الكفاية وتساعد على تقويمها بدقة. والكفاية النوعية تتيح الوصف الواضح لعناصر الكفاية ومتطلباتها وجودتها وتساعد على تحديد المعارف والمهارات والصفات النفسية، التي ينبغي أن يهتم النظام التعليمي بتعليمها وتمكين الطلبة من اكتسابها.

٤ - عوامل كفاية النظام التعليمي

ترتبط كفاية أنظمة التعليم بصفات عناصره من المدخلات والعمليات وبصفات مصادره أيضاً. فإذا عدنا إلى الشكل رقم (٨-٢) المرسوم في هذا الفصل، والذي يمثل النظام التعليمي ومكوناته. نجد أن المدخلات تتأثر بمصادرها كما تؤثر في العمليات وبالتالي في المخرجات. وهكذا فإن جميع مكونات النظام التعليمي يتفاعل بعضها مع بعض، وتؤثر بالتالي في كفايته. فكل مصدر من مصادر المدخلات يؤثر في صفات بعض المدخلات وبالتالي في كفايتها. مثال ذلك أن عدد السكان وتوزعهم بحسب الأعمار والحالة التعليمية والعمل والبطالة تؤثر في عدد الطلبة والمعلمين وسياسات القبول في التعليم

والمباني والتجهيزات والنفقات التي تلزم للتعليم. فإذا كان عدد السكان الذين في أعمار التعليم كبيراً إلى درجة تفوق إمكانات استيعابهم في المدارس وتوفير الموارد البشرية والمادية والمالية التي تلزم لتعليمهم، تكون النتيجة انخفاضاً في كفاية المُدخلات وبالتالي في كفاية المُخرجات، وتخطيط التعليم يؤثر في جميع مُدخلاته وعملياته ومخرجاته. وجودة التخطيط وكفايته تؤدي لجودة العناصر المذكورة وكفايتها. لكن تخطيط التعليم يواجه في معظم البلدان نقص المعلومات عن سوق العمل ومتطلباته الكمية والنوعية من الموارد البشرية، كما يواجه نقص المعلومات عن معايير جودة المُدخلات وكفايتها، أو يواجه نقص الموارد المتاحة، الأمر الذي يجعله تخطيطاً قاصراً عن تحديد متطلبات كفاية التعليم ووضع الخطط التي تلبّي هذه المتطلبات في المُدخلات والعمليات والمُخرجات. وما ذكرناه عن السكان وتخطيط التعليم يحصل على نحو مشابه في بقية مصادر التعليم.

وكل مُدخل من مُدخلات النظام التعليمي يؤثر في عملياته ومخرجاته. وبالتالي في كفايته. فأهداف التعليم إذ تشتمل على تحديد مخرجاته الكمية والنوعية توجه مُدخلات التعليم وعملياته لإنتاج المُخرجات المطلوبة، وتؤلف عاملاً أساسياً في تحديد كفاية التعليم. ومناهج التعليم إذ تشتمل على المعارف والمهارات التي ينبغي أن يتعلمها الطالب تسهم في تكوين الكفايات المعرفية والمهارية للطالب والخريج، وبالتالي في كفاية النظام التعليمي، وأساليب التدريس وتقنياته التي تستخدم في تدريس محتوى المناهج تسهم في تكوين الصفات النفسية للطالب والخريج، وبالتالي في الكفاية النوعية للخريجين. وأداء المدرسين في التدريس والتقويم والأنشطة وإعداد المواد التعليمية يسهم في تعلم الطلبة واكتسابهم الكفايات المعرفية والمهارية والنفسية وفي نجاحهم ورسوبهم

وتسربهم ومستوى تحصيلهم، وبالتالي فالمدرسون يؤلفون عاملاً مهماً في الكفاية بجوانبها المختلفة. (Arun, 2005)

وما ذكرناه عن أهداف التعليم ومناهجه ومعلميه نجد ما يشابهه في بقية المدخلات، فهي جميعاً تؤثر إيجاباً أو سلباً في كفاية التعليم.

كذلك تؤثر عمليات التعلم والتعليم في مستوى تحصيل المخرجات وفي نجاح الطلبة ورسوبهم وتسربهم وفي مكتسباتهم المعرفية والمهارية والنفسية، وهي بالتالي عامل أساسي في كفاية النظام التعليمي.

٥ - قياس كفاية النظام التعليمي:

٥ - ١: معنى قياس الكفاية ودلالته:

قياس كفاية النظام التعليمي هو حساب مستواها الكمي والنوعي استناداً إلى حساب مؤشراتنا. ولهذا القياس أهمية كبيرة. فهو يقوم النظام التعليمي بكنيته وبجوانبه وعناصره المختلفة، ويؤشر إلى الجوانب الإيجابية فيه، وإلى جوانب الخلل والهدر، وبالتالي إلى الجوانب التي ينبغي إصلاحها وإلى اتجاهات الإصلاح والتطوير.

تستخدم في قياس كفاية التعليم أساليب عديدة منها:

٥ - ٢: أساليب التدفق الطلابي وحساب نسب الترفيع والرسوب والتسرب:

سبق الإشارة إلى أن معدلات النجاح والرسوب والتسرب تؤثر على مستوى كفاية النظام التعليمي. فالنظام الأكفأ هو الذي يحقق معدل نجاح أعلى ومعدلات رسوب وتسرب أقل، وذلك لأن نجاح الطلبة هدف ينبغي تحقيقه، فضلاً عن أن النجاح يوفر تكرار تكلفة التعليم ويخفف الهدر بينما يعد الرسوب

والتسرب هدرأ في الجهود التي بذلت في التعليم وفي المال الذي انفق عليه. واستناداً إلى هذه المعايير تحسب معدلات النجاح والرسوب والتسرب لدى فوج حقيقي من الطلبة، أو لدى فوج ظاهري، وفي كل صف أو سنة دراسية وصولاً إلى متوسط كل معدل في مجموع سنوات المرحلة الدراسية. ويمكن توضيح هذه الأساليب على الوجه الآتي:

• أسلوب الفوج الحقيقي:

الفوج الحقيقي هو مجموع الطلبة الجدد الذي يلتحقون معاً ولأول مرة بالصف الأول من إحدى مراحل التعليم، ثم يتابعون دراستهم ويحققون نجاحاً وترقيعاً إلى صف أعلى، أو رسوباً وإعادة للصف، أو تسرباً ومغادرة للمدرسة، ولا يعدّ الطلبة الراسبون في الصف والباقون فيه لإعادة ضمن الفوج الجديد لأنهم من فوج سابق.

وأسلوب الفوج الحقيقي هو متابعة تدفق أفراد من الصف الأول إلى الصف الثاني فالثالث وهكذا حتى نهاية المرحلة التعليمية، وتسجيل ما يواجهه كل طالب في كل صف من نجاح وترقيع إلى صف أعلى أو رسوب وإعادة للصف أو تسرب وترك للمدرسة، ثم حساب عدد الناجحين ونسبتهم إلى مجموع طلبة الفوج، وكذلك حساب عدد الراسبين ونسبتهم إلى عدد طلبة الفوج وعدد المتسربين ونسبتهم إلى طلبة الفوج.

والنسب المئوية التي تنتج من هذه الحسابات في كل صف تؤشر على كفاية التعليم الداخلية في الصف. لكن هذا الأسلوب لا يقتصر على حساب النسب المذكورة في كل صف على حدة، بل يتابع أفراد الفوج حتى تخرج جميع الذين لم يتسربوا، ويحسب متوسطات نسب النجاح والرسوب والتسرب لكامل الفوج،

ويعد ذلك مؤشراً على مستوى كفاية التعليم في تلك المرحلة. والمثال الآتي يوضح هذه الطريقة:

لنفرض أن لدينا مدرسة ثانوية ذات ثلاثة صفوف. وأنا سنبدأ بحساب كفاية التعليم فيها، ابتداء من العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ولنفرض أن عدد الطلبة الجدد الذين داوموا في الصف الأول في العام المذكور كانوا ١٠٠٠ طالب، وأن متابعة هذا الفوج الحقيقي خلال دراستهم الثانوية العامة في الفرع العلمي أعطت النتائج المدرجة في مصفوفة التدفق رقم (٨-٣)، حيث يوزع الطلبة في نهاية كل سنة إلى متسربين (ت) غادروا المدرسة، ومرفعين (ف) ينتقلون إلى صف أعلى ومعيدين (ع) رسبوا وسيعيدون الدراسة في الصف نفسه. وهذا التوزيع يتيح حساب نسب التسرب والترفع والإعادة في كل صف وفي كل سنة دراسية وفي كامل المرحلة ولكامل الفوج. (رحمة، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، أ، ٢٤٨-٢٥٢)

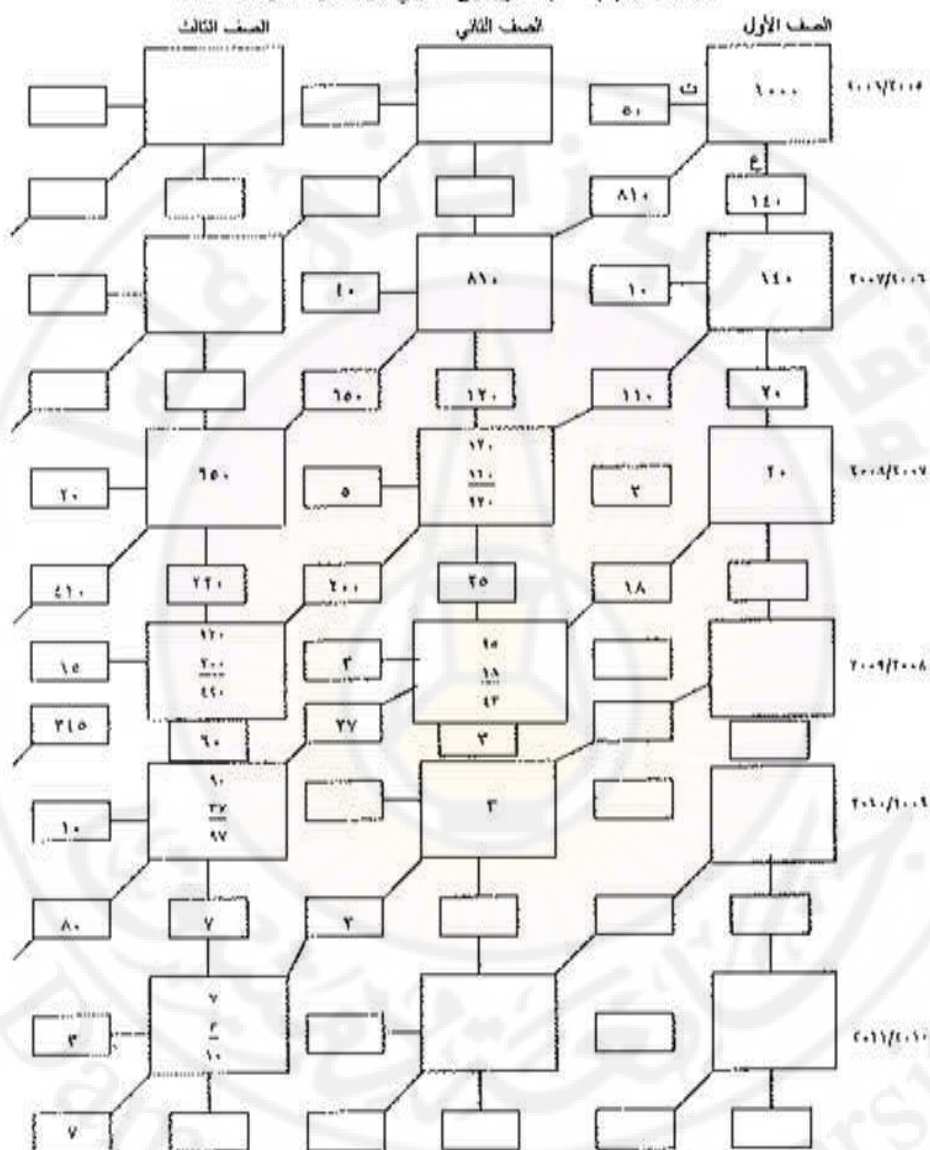
ففي الصف الأول والسنة الأولى ٢٠٠٥/٢٠٠٦ ظهرت النسب الآتية:

$$\text{نسبة التسرب} = \frac{50}{1000} = 5\%$$

$$\text{نسبة الترفع} = \frac{810}{1000} = 81\%$$

$$\text{نسبة الإعادة} = \frac{140}{1000} = 14\%$$

مصفوفة رقم (٨-٣) ندائي فوج حقيقي من تلاميذ المرحلة العامة



في الصف الثاني والسنة الثانية ٢٠٠٦/٢٠٠٧ ظهرت النسب الآتية:

$$\text{نسبة التسرب} = \frac{٤٠}{٨١٠} = ٤,٩\%$$

$$\text{نسبة الترفيع} = \frac{٦٥٠}{٨١٠} = ٨٠\%$$

$$\text{نسبة الإعادة} = \frac{١٢٠}{٨١٠} = ١٤\%$$

وفي الصف الثالث والسنة الثالثة ٢٠٠٧/٢٠٠٨ ظهرت النسب الآتية:

$$\text{نسبة التسرب} = \frac{٢٠}{٦٥٠} = ٣,٨\%$$

$$\text{نسبة الترفيع} = \frac{٤١٠}{٦٥٠} = ٦٣\%$$

$$\text{نسبة الإعادة} = \frac{٢٢٠}{٦٥٠} = ٣٣\%$$

ويمكن الاكتفاء بهذه النسب وحساب متوسطاتها الحسابية في السنوات الثلاث للدلالة على كفاية التعليم في كامل المرحلة خلال سنوات الدراسة النظامية (ثلاث سنوات)، كما يمكن متابعة الحساب بنفس الطريقة وفي كل صف على امتداد سنوات الدراسة التي استهلكها الفوج، (والتي تزيد على عدد سنوات

الدراسة النظامية المحددة بثلاث سنوات)، ثم حساب المتوسط الحسابي للنسب الناتجة توصلاً إلى معدلات التسرب والترقيم والإعادة في كل صف خلال جميع السنوات التي استغرقتها تعليم الفوج. وكذلك متابعة الحساب واستخراج المتوسطات الحسابية لمجموع النسب المئوية الناتجة على امتداد جميع السنوات التي كان فيها أفراد من الفوج يتابعون الدراسة وعدّ هذه المتوسطات مؤشرات على كفاية التعليم في كامل المرحلة ولجميع أفراد الفوج الحقيقي. وهذه الطريقة الأخيرة توصل إلى نتائج أكثر دقة لأنها تمثل معدلات التسرب والترقيم والإعادة على امتداد جميع السنوات التي استغرقتها الفوج في دراسته الثانوية.

• أسلوب الفوج الظاهري:

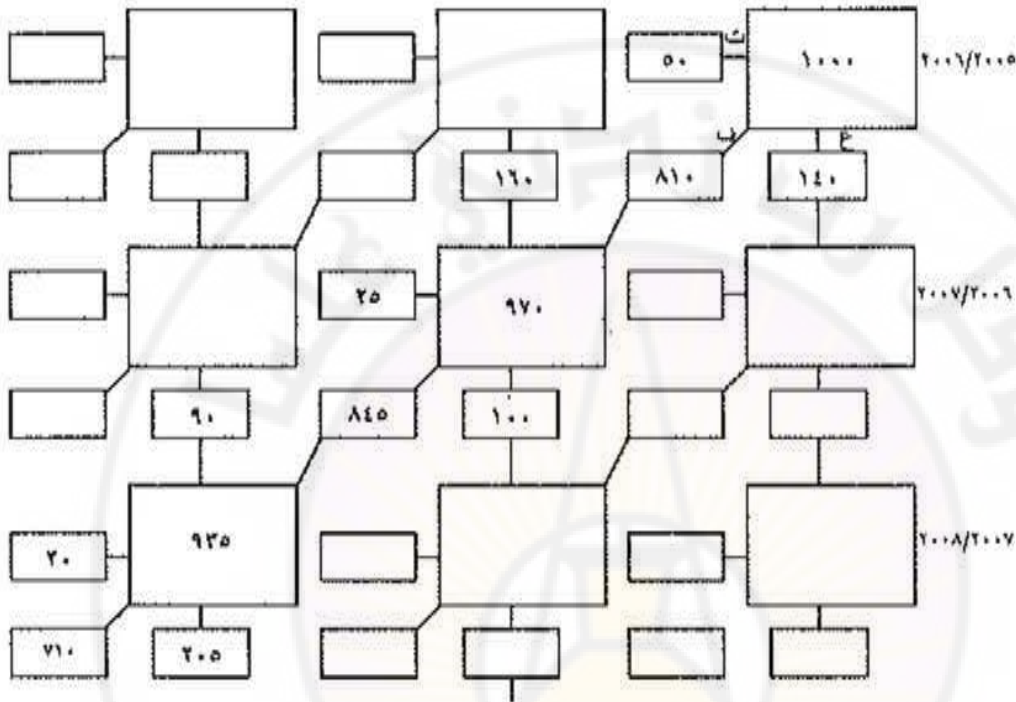
الفوج الظاهري هو مجموع الطلبة المسجلين في الصف سواء كانوا طلاباً التحقوا بالصف لأول مرة أو كانوا من المعيدّين الراسبين في الصف. وفي تدفق هذا الفوج لا يتابع الفوج نفسه خلال سنوات دراسته بل يؤخذ مجموع طلبة كل صف دراسي في سنة معينة على حدة باعتبار أنهم فوج ظاهري، وبحسب في نهاية السنة الدراسية عدد المتسربين والمرفعين والراسبين الذين يعيدون الصف وذلك لكل صف على حدة. (رحمة، ٢٠٠٣-٢٠٠٣، أ، ٢٥٣-٢٥٦) والمصنوفة الآتية رقم (٨-٤) تبين هذه العملية ومنها تحسب النسب الآتية:

مصفوفة رقم (٨-٤) تدفق فوج ظاهري من طلبة المرحلة الثانوية العامة

الصف الثالث

الصف الثاني

الصف الأول



الصف الأول عام ٢٠٠٦/٢٠٠٥

$$\%٥ = \frac{٥٠}{١٠٠٠} = \text{نسبة التسرب (ت)}$$

$$\%٨١ = \frac{٨١٠}{١٠٠٠} = \text{نسبة الترفيع (ف)}$$

$$\text{نسبة الإعادة} = \frac{140}{1000} = 14\%$$

الصف الثاني عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧

$$\text{نسبة ت} = \frac{20}{970} = 2.0\%$$

$$\text{نسبة ف} = \frac{845}{970} = 87\%$$

$$\text{نسبة ع} = \frac{100}{970} = 10\%$$

الصف الثالث عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨

$$\text{نسبة ت} = \frac{20}{930} = 2\%$$

$$\text{نسبة ف} = \frac{710}{930} = 75\%$$

$$\text{نسبة ع} = \frac{200}{930} = 22\%$$

ويمكن حساب متوسطات النسب لمجموع الصفوف الثلاثة، وعدّها مؤشراً على الكفاية الداخلية للتعليم الثانوي العام.

٥ - ٣: أسلوب حساب عدد السنوات الدراسية التي استهلكها الفوج

عدد السنوات التي استهلكها الفوج في دراسته أكثر دلالة على الكفاية لأنه يدخل في الحساب الجهود والتكاليف التي استهلكها تعليم الفوج الطلابي بدقة أكبر من الأساليب الأخرى .

في هذا الأسلوب يؤخذ فوج حقيقي من الطلبة ويتابع كل طالب منذ التحاقه بالصف الأول من المرحلة التعليمية حتى إنهائه صفوف المرحلة وتخرجه، ويحسب عدد السنوات التي استغرقها في دراسته. والتي تكون مساوية لعدد سنوات المرحلة إذا لم يرسب أبداً، وتزيد عليها إذا رسب، ثم يحسب مجموع السنوات التي استهلكها جميع أفراد الفوج، ويقسم المجموع على عدد طلبة الفوج الذين تابعوا الدراسة حتى نهاية المرحلة، ويكون المتوسط مؤشراً على مستوى الكفاية الداخلية. وغالباً ما يكون هذا المتوسط أكثر بسنة أو سنتين من السنوات المحددة للمرحلة، وهذه الزيادة تؤثر على الهدر الذي حصل في تعليم ذلك الفوج. (UNESCO, 2005, b)

مجموع السنوات التي استهلكها الفوج = مجموع السنوات التي استهلكها (أحمد + مرعي + حسن + الخ...)

مؤشر الكفاية = $\frac{\text{مجموع السنوات التي استهلكها الفوج حتى تخرجه}}{\text{عدد طلبة الفوج الذين أنهوا المرحلة وتخرجوا}}$

ويمكن الاستناد إلى هذا الحساب في حساب مستوى الكفاية الداخلية أو معدلها بتطبيق المعادلة الآتية:

مستوى الكفاية = $\frac{\text{عدد السنوات النظامية للمرحلة التعليمية}}{\text{متوسط عدد السنوات التي استهلكها الطالب}}$

تجدر الملاحظة أن هذا الأسلوب الأخير يهمل المتسربين الذين استهلكوا سنوات ومقاعد دراسية . فإذا أردنا إدخالهم في الحساب تطبق المعادلة الآتية:

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

مستوى الكفاية = $\frac{\text{عدد الخريجين} \times \text{عدد سنوات الدراسة النظامية دون إعادة}}{(\text{عدد الخريجين} \times \text{عدد سنوات الدراسة الفعلية}) + (\text{عدد المتسربين} \times \text{عدد السنوات التي درسوها})}$

٥ . ٤: أسلوب حساب مستوى التحصيل:

مستوى التحصيل مؤشر على مستوى جميع أشكال كفاية التعليم ويمكن استخدامه مؤشراً كمياً ومؤشراً نوعياً.

• ففي حساب مستوى التحصيل مؤشراً كمياً تتبع الخطوات الآتية:

— تؤخذ درجات تحصيل كل طالب في الفوج في مادة معينة، أو في مواد صف معين، أو في كامل المرحلة وتجمع معاً للحصول على مجموع درجات تحصيل جميع طلبة الفوج.

— يقسم مجموع الدرجات على عدد طلبة الفوج للحصول على المتوسط الحسابي للدرجات في صف معين أو في كامل المرحلة.

— يقسم المتوسط الناتج على الدرجة العليا المنشودة للتحصيل للحصول على نسبة أو معدل درجات تحصيل الطلبة. وتعد هذه النسبة مؤشراً كمياً على مستوى التحصيل، وهي تؤثر على الهدر الحاصل أيضاً.

• وفي حساب مستوى التحصيل مؤشراً نوعياً تتبع الخطوات الآتية:

— توضع قائمة بالمعارف والمهارات والكفايات الأخرى التي يهدف النظام التعليمي إلى إكسابها للمتعلم خلال مرحلة تعليمية معينة.

— تجرى لأفراد الفوج اختبارات شاملة تقيس مستوى تحصيل الخريج حين تخرجه لهذه الكفايات أو لعينة ممثلة منها.

- تصنف الكفايات بحسب مستوى تحصيل كل فئة منها.
- تؤخذ بالحسبان مؤشرات تكاليف تعليم كل فئة من المفردات، كعدد الساعات المخصصة لتدريسها والتقنيات المستخدمة والنفقات الأخرى.
- تقدر الكفاية النوعية استناداً إلى هذه المتغيرات جميعاً.
- تظهر بنتيجة الحساب المجالات التي ترتفع فيها الكفاية النوعية والمجالات التي تتخفض ويحصل الهدر فيها.
- • • أساليب حساب كفاية المدخلات:

تختلف المدخلات في خصائصها. الأمر الذي يستدعي حساب كفاية كل مدخل بأسلوب يلائم خصائصه وتأثيره في المخرجات.

فالمعلم يؤثر في المخرجات عن طريق أدائه، ولذا تقاس كفايته بحساب إنتاجية أدائه. أي بحساب معدلات النجاح والرسوب ومستوى التحصيل في المواد التي يدرسها. ويؤخذ بالحسبان في هذا الحساب تأثير بعض العوامل كالمناهج وعدد الساعات التدريسية المخصصة للمقرر وعدد الطلبة في الفصل.

والمناهج تؤثر في المخرجات عن طريق محتواها وأساليب تدريسها فإذا أريد حساب كفاية محتواها يحلل المنهج إلى مواد دراسية، وتحلل كل مادة إلى مفرداتها، وتقارن هذه المفردات بالكفايات المعرفية والمهارية والنفسية الموضوعة أهدافاً لمخرجات للمرحلة التعليمية توصلنا إلى تحديد المفردات المتوافقة مع الأهداف، وتحديد المفردات غير المتوافقة مع الأهداف والتوصل إلى تحديد نسبة التوافق. أي نسبة عدد المفردات المتوافقة مع الأهداف إلى مجموع المفردات، وعدّ هذه النسبة مؤشراً على كفاية مستوى المنهج الدراسي، وكذلك عدّ عدد المفردات غير المتوافقة مع الأهداف مؤشراً على الهدر الحاصل في المناهج وتدريسها. ويمكن أن يضاف إلى هذه النسبة نسبة التحصيل التي

نتجت من الحسابات السابقة الذكر، وتقدير الكفاية النوعية والكمية لمناهج المرحلة عامة استناداً إلى هذين المؤشرين.

كذلك تحسب كفاية الإنفاق بالمقارنة بين مستويات مؤشرات الكفاية (الرسوب، الترفيع، التسرب، مستوى التحصيل الخ) في حالات يختلف فيها الإنفاق، ويستخلص من هذه المقارنة الإنفاق الأكثر كفاية.

٥ - ٦: أسلوب حساب معدل التشغيل:

يستخدم هذا الأسلوب لقياس الكفاية الخارجية الكمية. فيؤخذ فوج من الخريجين في سنة معينة أو تؤخذ عدة أفواج من عدة سنوات، ويحصى عدد الذين حصلوا على العمل من كل فوج، وعدد الذين لم يحصلوا عليه، وتحسب نسبة التشغيل ونسبة البطالة بتقسيم العددين المذكورين على عدد أفراد فوج الخريجين في كل سنة، ثم يحسب معدل التشغيل ومعدل البطالة خلال عدد من السنوات، ويعد مؤشراً مهماً على كفاية التعليم الخارجية. ويمكن أن تضاف إلى هذه الحسابات حسابات تفصيلية أخرى، كعدد السنوات التي قضاها الخريج دون عمل قبل حصوله عليه، ومستوى دخله من العمل بالمقارنة مع الدخل من أعمال أخرى تعادل عمله من ناحية المستوى التعليمي.

٥ - ٧ : أسلوب قياس كفايات العمل لدى الخريجين وأدائهم فيه :

يستخدم هذا الأسلوب في قياس الكفاية الخارجية النوعية خاصة. فتقوم الكفايات المعرفية والمهارية والنفسية التي يمتلكها الخريجون من نواحي أنواعها ومحتواها ومستوى إتقانها بالكفايات المطلوبة للعمل وتقدر الكفاية على أساس درجات التوافق بين الفئتين. وتستخدم في عمليات التقويم الاختبارات النظرية واختبارات الأداء العملي، كما يستخدم تحليل المحتوى في عمليات المقارنة.

كذلك يستخدم أسلوب تقويم الأداء في الأعمال التي يزاولها الخريجون وذلك بمقارنتها بصفات الأداء النموذجي ومعاييره، وتوضع درجات لأداء العاملين، وتعدّ هذه الدرجات مؤشرات على مستوى الأداء؛ وبالتالي على مستوى الكفاية الخارجية للتعليم الذي تلقاه العاملون.

وكذلك يستخدم أسلوب ملاءمة العمل للاختصاص الذي حصله الخريج وبعد الانخراط في عمل غير مناسب مؤشراً على انخفاض كفاية التعليم من جهة وانخفاض كفاية سوق العمل والتنمية من جهة أخرى.

٥ - ٨: أسلوب قياس كفايات الخريجين الحياتية:

إن الكفاية الخارجية كما سبق البيان لا تقتصر على كفاية التأهيل للعمل بل تتناول التأهيل للحياة والتكيف مع الذات والمجتمع. وهذا الشمول يستدعي تعيين الكفايات التي تلزم للفرد في حياته ومجتمعه حتى يمكن وضع أهداف التعليم ومحتواه استناداً إليها، وبالتالي قياس الكفايات النوعية للخريجين ومقارنتها بالكفايات المطلوبة للحياة الناجحة. ولأنّ هذه الكفايات الحياتية غير منصوص عليها، فإن تقويم الكفاية الخارجية الحياتية للتعليم يبقى مطلباً صعب التنفيذ ولا يجري إلا ضمن حدود ضيقة وباستخدام البحوث العلمية.

٥ - ٩: أساليب حساب عائدات التعليم:

تحسب في هذه الأساليب عائدات التعليم في الدخيلين الفردي والقومي وفي الحصول على عمل ومكاسب استهلاكية وسواها وتُفَارَن بتكاليفه لإظهار الأرباح التي تجنى من التعليم، ويمكن تنويع هذه الدراسات لكشف تأثير التعليم في جانب أو أكثر من جوانب التنمية. وتعد العائدات المرتفعة مؤشراً ودليلاً على كفاية النظام التعليمي.

الفصل التاسع

أوضاع كفاية نظم التعليم المعاصرة واتجاهات تحسينها

- ١ - مقدمة.
- ٢ - أوضاع تسرب الأطفال من التعليم وسبل الوقاية والعلاج.
 - ٢ - ١ - مفهوم التسرب.
 - ٢ - ٢ - خطورة التسرب.
 - ٢ - ٣ - أوضاع التسرب الكمية.
 - ٢ - ٤ - أسباب التسرب.
 - ٢ - ٥ - سبل الوقاية من التسرب.
 - ٢ - ٦ - سبل علاج التسرب.
- ٣ - الهدر في التعليم العالي وسبل الوقاية والعلاج.
 - ٣ - ١ - مفهوم الهدر في التعليم.
 - ٣ - ٢ - خطورة الهدر في التعليم العالي.
 - ٣ - ٣ - جوانب الهدر في التعليم العالي وسبل الوقاية والمعالجة.
 - ٤ - كفاية التعليم المعاصر في الإعداد للعمل.
 - ٤ - ١ - أوضاع عمالة المتعلمين وبطالهم.
 - ٤ - ٢ - عوامل تردي التوافق بين المتعلمين وفرص العمل واتجاهات المعالجة.
 - ٥ - خاتمة.



١ - مقدمة:

تؤشر البيانات الإحصائية والتقارير الدولية أن كفاية التعليم بمختلف جوانبها منخفضة في عدد كبير من الدول، وأن ذلك يشكل هدراً في الجهود والأموال التي تصرف على التعليم، فضلاً عن آثاره السلبية في تنمية شخصية الأفراد وتكيفهم الاجتماعي وحصولهم على العمل المناسب، وهذه الأوضاع تستدعي تحسين الكفاية باستخدام الأساليب والوسائل المناسبة.

يعرض هذا الفصل بعض حالات وجوانب كفاية التعليم المعاصر فيصفها ويحللها ويبين أسبابها ونتائجها وسبل معالجتها. وهكذا يتناول التسرب كمثال على أوضاع الكفاية الداخلية، والهدر كمثال على الكفاية النوعية، وعمالة المتعلمين وبطالتهم كمثال على الكفاية الخارجية.

٢ - أوضاع تسرب الأطفال من التعليم وسبل الوقاية والعلاج:

٢-١: مفهوم التسرب:

التسرب هو انقطاع التلميذ عن المدرسة انقطاعاً كلياً قبل إتمام مرحلة التعليم التي التحق بها. وهذا يعني أن المتسرب تلميذ سجل بالمدرسة والتحق بها وتابع الدراسة فيها مدة من الزمن قد تكون سنة أو سنتين أو أكثر، ثم تغيب عن المدرسة تغيباً مستمراً وانقطع عنها ولم يعاود التسجيل والدراسة فيها، وأن هذا الانقطاع تم قبل إنهاء المرحلة التعليمية التي التحق بها .

تجدر الإشارة إلى أن معيار إنهاء المرحلة التعليمية موضوع على أساس أن لكل مرحلة تعليمية أهدافها المتكاملة التي يفترض أن تتحقق في التلميذ إذا تابع الدراسة في جميع صفوف المرحلة وتخرج فيها. أما إذا انقطع عن الدراسة

قبل ذلك فإن الأهداف التربوية لا تتحقق فيه، ويكون تعلمه غير مكتمل. فمرحلة التعليم الأساسي على سبيل المثال تخطط و تنظم بحيث تقدم خلال تسع سنوات (أو أقل أو أكثر) تربية شمولية متكاملة تقتصر على الأساسيات من المعارف والمهارات ووسائل تنمية شخصية الطفل تنمية متكاملة. فإذا انقطع التلميذ عن المدرسة قبل إتمام صفوفها والنجاح فيها يبقى تعلمه الأساسي ناقصاً لأنه لم يكتسب جميع الأساسيات التي وضعت في مناهج المرحلة. وهكذا فإنه يتردد إلى الأمية الأبجدية إذا انقطع في الصف الثالث على سبيل المثال، و يتردد إلى الأمية الثقافية إذا انقطع في الصف السابع على سبيل المثال.

٢ - ٢ : خطورة التسرب :

٢ - ٢ - ١ : التسرب حرمان من مكاسب التعليم:

ترتبط خطورة التسرب بأهمية التعليم و أدواره في تنمية الفرد والمجتمع. فما دام التعليم أداة تنمية شخصية الطفل معرفياً ومهارياً ووجدانياً و جسدياً، وأداة تنمية المجتمع و تخليصه من التخلف، وأداة تنمية الاقتصاد و تحديثه وأداة تطوير الخدمات الإنسانية، وأداة صنع التقدم، فإن الهروب من التعليم عن طريق التسرب يحرم المتسرب من المكاسب النماية التي يحققها التعليم في شخصيته، و يساعد على عرقلة التنمية الاجتماعية والاقتصادية ويعيق التقدم والتنمية الإنسانية المتكاملة. ولتوضيح هذه الآثار السلبية للتسرب نعرض فيما يأتي بعض جوانبها و تفصيلاتها .

٢ - ٢ - ٢ : تأثير التسرب على نمو شخصية الطفل:

تنطوي شخصية الطفل على جوانب معرفية ووجدانية ومهارية ويشتمل كل جانب على عدد كبير من السمات، وتتكون هذه السمات وتنمو من خلال الوراثة والتربية النظامية وغير النظامية واللا نظامية .

تؤدي التربية النظامية أو المدرسية دوراً كبيراً في تكوين سمات شخصية الطفل ونموها، فالطفل ابن السادسة من العمر يأتي إلى المدرسة مجهزاً بخبرات قليلة اكتسبها من محيطه المنزلي ومن روضة الأطفال، إذا أتحت له، وتقوم المدرسة بإغناؤه بالمعارف والمهارات والخبرات والمعتقدات والقيم والاتجاهات وسواها من مكونات الشخصية، الأمر الذي يثري شخصيته ويساعدها حتى تغدو شخصية كفية قادرة على التواصل والإنتاج والتكيف.

وهكذا فإن للتربية المدرسية دورها الفاعل وتأثيرها الكبير في تكوين شخصية الطفل وتنميتها، والحرمان من هذه التربية بسبب التسرب معناه حرمان شخصية الطفل من سبل تنميتها تنمية سليمة، وإبقاؤها محدودة المعارف والمهارات والقدرات والسمات الوجدانية، وجعل نموها النفسي والاجتماعي وقدراتها الإنتاجية والتواصلية والتكيفية محدودة، فهي عاجزة عن القراءة والكتابة رغم حاجتها إليها، وهي عاجزة عن إجراء الحسابات البسيطة، وعن العناية العلمية بصحتها، وعن فهم الحوادث الطبيعية والاجتماعية وتفسيرها، وعن التواصل والتكيف السليمين مع الآخرين ومع المحيط، كونها تشعر بالنقص المعرفي والاجتماعي.

٢ - ٢ - ٣: تأثير التسرب في المجتمع:

التعليم أداة أساسية في تطوير المجتمع وتنميته، فهو يقرن تطور المجتمع بانتشار التعليم وشموله معظم السكان وتراجع الأمية. ذلك أن المجتمع المتعلم هو مجتمع المعرفة والمهارة والتقانة والأداء المتطور والإنتاج الحديث، وهي جميعاً من خصائص التقدم الاجتماعي ومن مخرجات التعليم، وإلى هذه الصفات يمكن إضافة صفات تقدمية أخرى في مجالات التطور الأخلاقي والإداري والسياسي والقضائي والعلاقات الاجتماعية

وتنظيم الأسرة وغير ذلك من صفات المجتمع المتعلم، التي يكون التريسة المدرسية دور أساسي في تكوينها .

إن أهمية نشر التعليم توصلنا إلى مجتمع المتعلمين تجعل من التسرب عائقا أمام تطور المجتمع و تقدمه، فالتسرب يرد فئة من سكان المجتمع إلى الأمية، و يجعل منهم بؤر تخلف اجتماعي، لأنهم لا يتحلون بالصفات التي يكتسبها من حظي بنعمة التعليم .

٢ - ٢ - ٤: التأثير الاقتصادي للتسرب:

التسرب عامل هدر اقتصادي على صعيدي المدرسة و المجتمع. فالمتسرب تلميذ استهلك جزءا من نفقات التعليم و من جهود المعلمين و من الكتب و تقنيات التعليم و مقاعد الدراسة، و لم يحن ثمار استهلاكها و هذا هدر كبير. والمتسرب تلميذ ترك المدرسة قبل أن يكتسب المعارف و المهارات والسلوكات التي تمكنه من متابعة الدراسة الأكاديمية أو المهنية أو من و لوج عالم العمل الحديث، الذي يعتمد على التقانة الحديثة في معظم مجالاته و مستوياته ، زراعة و صناعة و تجارة و خدمات صحية و تعليمية وإدارية وسواها ، الأمر الذي يحد من إمكانات الإفادة الاقتصادية من الموارد البشرية المتسربة .

من جهة ثالثة فإن جهود إعادة المتسربين إلى المدارس وإعادة تعليمهم تستهلك الكثير من الجهود البشرية و النفقات المالية و المادية، وتصبح تكاليف تعليم المتسرب أضعاف تكاليف التلميذ الذي يتابع دراسته دونما تسرب .

٢ - ٢ - ٥: صعوبة معالجة التسرب:

يرتبط التسرب كما سنبين بعوامل أسرية و اجتماعية و اقتصادية وتربوية، و هي عوامل يصعب تذليلها قبل التسرب للوقاية منه وبعد التسرب

لإعادة المتسرب إلى المدرسة أو إلى مركز تعليم الأميين حين يصبح بعمر لا يتوافق مع الأعمار المقبلة للتسجيل في المدرسة النظامية أو في صفوف المتسربين.

٢ - ٢ - ٦: انتشار التسرب بين الفتيات:

يتسرب الفتيات من التعليم بمعدلات تزيد عن معدلات تسرب الذكور في معظم البلدان. وتعد هذه الظاهرة خطرة لأن معدلات التحاق الفتيات بالتعليم هي في الغالب أقل من معدلات التحاق الذكور، ولأن الأمية أكثر انتشاراً لدى النساء، ولأن المرأة بحاجة ماسة إلى التعليم حتى تتمكن من أخذ أدوارها في المجتمع، وتتجاوز عدم المساواة في هذا المجال مع الرجل.

٢ - ٢ - ٧: اختلاف خطورة التسرب باختلاف المرحلة التعليمية:

تختلف خطورة التسرب ونتائج السلبية باختلاف المرحلة التعليمية التي يحدث فيها. فالتسرب من المدرسة الابتدائية أشد خطورة من التسرب من المدرسة الإعدادية والثانوية، لأنه يحرم الطفل من تعلم الأساسيات الضرورية للحياة في المجتمع الحديث، وأعني بها القراءة و الكتابة والمعارف والمهارات الأولية في مجالات العلوم الرياضية والطبيعية والاجتماعية ويرده إلى الأمية، ومع افتتاح التعليم الأساسي بديلاً أكثر وفاءً بحاجات الطفل التربوية الأساسية، يصبح التسرب من هذا التعليم أداة حرمان من اكتساب الأساسيات والضروريات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يحتاجها الطفل والراشد للعيش في المجتمع الحديث والتكيف معه، ويمسي التسرب من صفوف مرحلة التعليم الأساسي أشد خطورة من التسرب من التعليم الثانوي أو التعليم العالي.

٢ - ٨: التسرب مؤشر على مستوى كفاية النظام التعليمي:

ففي تقويم أنظمة التعليم والحكم على كفايتها الداخلية وكفايتها الخارجية يذكر التسرب والرسوب كمظهرين ومؤشرين على مستوى الكفاية الداخلية للنظام التعليمي. فكلما انخفضت معدلات التسرب والرسوب كان التعليم أكثر كفاية، أي أكثر قرباً من تحقيق أهدافه وأفضل استخداماً لموارده وإمكاناته البشرية والمادية والمالية وأقل هدراً. وبهذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن أنظمة التعليم التي تتساهل في ترفيع الطلبة، أو التي تعاني من انخفاض الدقة والموضوعية في امتحاناتها، يكون التسرب فيها أكثر دلالة على مستوى الكفاية الداخلية من الرسوب.

٢ - ٣: أوضاع التسرب الكمية:

٢ - ٣ - ١: أهمية المؤشرات الكمية:

استدعت أهمية التسرب وخطورته واستخدامه في حساب كفاية التعليم وتقويمه الاهتمام بإحصائه، ورصد أعداد المتسربين، ومعدلات التسرب في كل صف من صفوف المدرسة، وفي كل مرحلة من مراحل التعليم، وفي كل فوج من الطلبة. وأوضحت هذه المؤشرات الكمية تستخدم في المقارنة بين كفاية أنظمة التعليم في مراحل تطوره الزمنية، وفي كل مرحلة من مراحل الدراسة. ونظراً لأهمية هذا الموضوع، نقدم فيما يأتي بعض المؤشرات الكمية عن التسرب، وذلك على المستويات العالمية والعربية والسورية.

٢ - ٣ - ٢: التسرب على المستوى العالمي:

تختلف معدلات التسرب من دولة إلى أخرى. ويمكن الاطلاع على هذه المعدلات في تقارير اليونسكو وتقارير سواها من المنظمات، التي تحتوي بيانات

إحصائية عن معدلات البقاء في المدارس ومعدلات التسرب منها. ونكتفي فيما يلي بذكر متوسطات معدلات التسرب من التعليم الابتدائي في كل مجموعة من الدول، وذلك في ثلاث مدد زمنية، لتبيان التغير في هذه المعدلات من زمن إلى آخر، وتبيان الاختلاف في معدلات التسرب بين مجموعات الدول.

يبين الجدول رقم (٩-١) معدلات التسرب من التعليم الابتدائي في دول العالم بعد ضم الدول المتقاربة في مستوى نموها التعليمي بخاصة والحضاري بعامة في مجموعة واحدة، وبعد اختيار ثلاث مدد زمنية، ١٩٧٥ - ١٩٧٩ ، ١٩٩٥ - ١٩٩٩ ، ١٩٩٥ - ٢٠٠١. ومن قراءته يلاحظ:

* ارتباط التسرب بمستوى تقدم المجموعة الدولية. ففي دول أفريقيا جنوب الصحراء ودول جنوب آسيا ودول أمريكا اللاتينية والدول الآخذة بالنمو والدول الأقل نمواً تزيد معدلات التسرب عن الدول الصناعية ودول شرق أوروبا. وتأتي الدول العربية في مرتبة متوسطة فتقل فيها معدلات التسرب عن المجموعات الأولى، وتزيد عن المجموعات الثانية.

* تراجع معدلات التسرب من مدة إلى المدد التي تليها مع استثناءات قليلة قد ترجع إلى تواقع إحصائية أو إلى ضم بيانات دول أخرى إلى بيانات المجموعة الدولية التي حسبت معدلات الرسوب فيها في المدة السابقة .

* أن نسب التسرب وأعداد المتسربين مرتفعة في العديد من دول العالم.

جدول (٩-١) النسب المئوية للتسرب من التعليم الابتدائي في مناطق العالم خلال ثلاث فترات

المنطقة	١٩٧٥ - ١٩٧٩	١٩٩٥ - ١٩٩٩	١٩٩٥ - ٢٠٠١
أفريقيا جنوب الصحراء	٢٦,٦	٣٥	٢١
الدول العربية	٥,٩	٧	٦
دول جنوب آسيا	٣٢	٣٤	٩
دول شرق آسيا	-	٦	-

١٣	٢٣	٣٣	دول أمريكا اللاتينية
٤	٦	-	دول أوروبا الشرقية
-	-	١,٣	الدول الصناعية
١١	٢١	٣٢	الدول الآخذة بالنمو
٢١	٣٤	-	الدول الأقل نمواً
١١	٢٠	-	العالم

مصدر بيانات العامود الأول :

UNESCO (1982) A Summary Statistical Review of Education in the world 1960-1980 .p 19.

مصدر بيانات العامودين الثالث والرابع : يونيسف (٢٠٠٤) وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٤ ، جدول ٥ ، ص ١٢١ .

٢ - ٣ - ٣ : التسرب في الدول العربية:

يبين الجدول رقم (٩-٢) معدلات التسرب من مرحلة التعليم الابتدائي في الدول العربية في مدد ثلاث: ١٩٨٤-١٩٨٩ ، ١٩٩٥-١٩٩٩ ، ١٩٩٥-٢٠٠١ . ومن قراءة البيانات المذكورة نلاحظ :

□ أن نسب التسرب تغيرت في أعوام ١٩٩٥-١٩٩٩-٢٠٠١ عما كانت عليه في أعوام ١٩٨٤-١٩٨٩ ، وأن تغيرها كان قليلاً في كل من الأردن والجزائر وسورية وقطر وليبيا ، وكبيراً في بقية الدول ، وكان التغير باتجاه تناقص معدلات التسرب ، وهو أمر ايجابي يؤشر على اهتمام الدول العربية بالتسرب والعمل على معالجته ، كما يؤشر على تحسن الوعي الأسري بأهمية التعليم .

□ يمكن تصنيف الدول العربية على أساس معدلات التسرب فيها إلى فئات ثلاث:

□ الأولى فئة الدول التي ينخفض فيها معدل التسرب إلى ١% - ٤% وهي الأردن، فلسطين، الإمارات، البحرين، الجزائر، عمان، الكويت، لبنان، مصر .

□ الثانية فئة الدول التي يتراوح معدل التسرب فيها بين ٦% - ٨% ، وهي سورية، السودان، السعودية.

□ الثالثة فئة الدول التي يرتفع فيها معدل التسرب إلى ١١% - ٣٩% ، وهي السودان، الصومال، العراق، قطر، ليبيا، المغرب، موريتانيا. وهذا يعني أن أكثر من ثلث الدول العربية ما تزال تعاني من ارتفاع معدل التسرب. وأن حوالي خمس عدد التلاميذ في هذه الدول يتركون المدرسة قبل أن يتموا تعليمهم الابتدائي، وأن هذا الوضع يزداد تفاقمًا في الأرياف ولدى الفتيات.

□ إن التسرب ما يزال قائماً في جميع الدول العربية ويتطلب المعالجة.

جدول رقم (٩-٢) النسب المئوية للتسرب من التعليم الابتدائي في الدول العربية

الدولة	١٩٨٤ - ١٩٨٩	١٩٩٥ - ١٩٩٩	١٩٩٥ - ٢٠٠١
فلسطين المحتلة	-	٢	١
الأردن	٤	٢	-
الإمارات	١٤	٢	-
البحرين	١٤	٠	١
تونس	١٢	٧	-
الجزائر	٧	٣	٥
السعودية	١٢	٦	-

٢٧	١٣	٢٢	السودان
-	٨	٧	سورية
٢١	-	-	الصومال
١١	٢٨	-	العراق
-	٤	١١	عمان
-	١٢	١٤	قطر
-	٣	-	الكويت
٥	٣	-	لبنان
-	١١	١٥	ليبيا
١	١	-	مصر
١٨	٢٠	-	المغرب
١٧	٣٩	-	موريتانيا
-	٢٦	-	اليمن

مصدر بيانات العمود الأول : يوندياس، ١٩٩١، ٢٣

مصدر بيانات العمودين الثاني والثالث، يونيسف، ٢٠٠٤، ١١٨-١٢١

٢ - ٣ - ٤ : التسرب في سورية:

اهتمت وزارة التربية في سورية منذ السبعينات بمشكلة التسرب فأحصته وأدرجت أعداد المتسربين ومعدلات التسرب في بياناتها الإحصائية، وأجرت عدة دراسات عنه وعن أسبابه وسبل معالجته، وعملت في السنوات الخمس الأخيرة (٢٠٠١-٢٠٠٥) على معالجته في المحافظات الشمالية عن طريق افتتاح مدارس تعليم الفتيات، وجذب المتسربات إلى الالتحاق بها وتعليمهن مناهج التعليم الأساسي ومواده. ومن هذه الدراسات والبيانات الإحصائية نستخلص الخصائص الآتية للتسرب في سورية.

أ - التسرب حسب المراحل

من البيانات المدرجة في الجدول رقم (٩-٣) نستخلص الخصائص الآتية:

* التسرب في سنوات مطلع هذا القرن (٢٠٠٠-٢٠٠٣) ما يزال قائماً في جميع مراحل التعليم، ومعدلاته في التعليم الابتدائي (أو السنوات الست الأولى من مرحلة التعليم الأساسي) أقل من معدلاته في التعليم الإعدادي (أو في السنوات الثلاث الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي). ومعدلاته في مرحلة التعليم الثانوي تزيد عن معدلاته في مرحلة التعليم الأساسي .

* معدلات التسرب في كل مرحلة ما تزال مرتفعة، فهي تبدأ من ٥% في المرحلة الابتدائية، وتصل إلى ٢٣% في المرحلة الإعدادية، وإلى ٢٥% في المرحلة الثانوية . وهذا يعني تسرب أعداد كثيرة من الطلبة وصل (على سبيل المثال) إلى ٢٢٦٢٨٩ طالبا وطالبة في مرحلة التعليم الأساسي عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢

* من مقارنة نسب تسرب الذكور بنسب تسرب الإناث، نجد أن نسب تسرب الإناث هي دائما أعلى من نسب تسرب الذكور ، وأن الفارق يبدأ من ١% في المرحلة الثانوية عام ٢٠٠١/٢٠٠٢، ويصل إلى ٧% في المرحلة الثانوية عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ وفي المرحلة الابتدائية عام ٢٠٠٠/٢٠٠١ وأن الفرق الأكثر تكرارا هو ٦% ، وهو فرق كبير .

* بالمقارنة بين نسب التسرب في عدة سنوات نجد فروقا تتراوح بين ١% و ٦% ، وأن هذه الفروق لا تسير على نمط واحد ، فقد يكون معدل التسرب في سنة تالية أعلى أو أدنى من معدله في السنة التي سبقتها . كما أن معدلات التسرب في سنوات مطلع هذا القرن لا تختلف كثيراً عن معدلاته في

سنوات التسعينات أو الثمانينات حسبما يتبين من الدراسات السابقة وبياناتها الإحصائية كدراسة (بلان، ١٩٨٨) ودراسة (وزارة التربية واليونيسيف، ١٩٩٥)

جدول (٩-٣) النسب المئوية لتسرب الطلاب من مراحل التعليم في سورية

المرحلة	العام	% ذكور	% إناث	% المجموع
الابتدائية	٢٠٠١-٢٠٠٠	٢	٩	٥
	٢٠٠١-٢٠٠٢	٥	١١	٨
	٢٠٠٢-٢٠٠٣	٤	١٠	٧
الاعدادية	٢٠٠١-٢٠٠٠	٢٠	٢٦	٢٣
	٢٠٠١-٢٠٠٢	١٩	٢٥	٢١
	٢٠٠٢-٢٠٠٣	١٧	٢١	١٩
الثانوية	٢٠٠١-٢٠٠٠	١٨	٢٤	٢١
	٢٠٠١-٢٠٠٢	١٩	٢٠	١٩
	٢٠٠٢-٢٠٠٣	٢١	٢٨	٢٥

المصدر: وزارة التربية في ج ع م (٢٠٠٣) بيانات إحصائية غير منشورة

ب - التسرب حسب الصفوف

من بيانات الجدول رقم (٩-٤) وجداول الدراسات السابقة الذكر نستخلص

الآتي:

* تسرب الطلبة حاصل في جميع صفوف مرحلتي التعليم الأساسي

والثانوي .

* تختلف نسبة التسرب اختلافاً قليلاً من صف إلى آخر، وتكون في

الصفين السادس والتاسع أعلى من بقية الصفوف. وهذه الخاصة لم تتغير بعد

إحداث التعليم الأساسي، الأمر الذي يتطلب تركيز جهود معالجة التسرب على الصف السادس بشكل خاص.

* تختلف نسب تسرب الذكور عن نسب تسرب الإناث في جميع الصفوف، وقد كانت الفروق في سنوات الثمانينات والتسعينات لصالح الذكور، أي أن نسب تسرب الذكور كانت في جميع الصفوف أقل مما هي عليه لدى الإناث. لكن هذا الاتجاه تغير في السنوات الأخيرة وبخاصة في سنوات مطلع هذا القرن وأصبحت نسب تسرب الذكور تزيد في معظم الصفوف عن نسب تسرب الإناث، وذلك باستثناء الصف السادس، وهذا التحول لصالح الإناث يتطلب رصد معدلات التسرب خلال عدد من السنوات القادمة للتأكد من حدوثه باستمرار.

* نتجه نسب التسرب نحو التراجع والتناقص من سنة إلى أخرى ويظهر ذلك لدى الذكور والإناث، وهذا التراجع لم يصل بعد إلى المستوى المنشود حيث القضاء على التسرب أو تخفيضه إلى حد يجعله أقل من ١% كما هو الحال في الدول المتقدمة تعليمياً.

جدول (٩-٤) أعداد المتسربين ونسبهم في صفوف التعليم الأساسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣

الصف	عدد المتسربين			نسبة التسرب %		
	المجموع	إناث	ذكور	المجموع	إناث	ذكور
الأول	١٨٩٩١	٨٨٧١	١٠١٢٠	٣,٢	٣,١	٣,٢
الثاني	١١٣٨١	٤٥٩٤	٦٧٨٧	٢,٤	١,٨	٢,٤
الثالث	٧١١٠	٢٣٣٩	٤٧٧١	١,٤	١,٠	١,٨
الرابع	٥٤٣٩	٢٧٧١	٢٦٦٨	١,٢	١,٣	١,١
الخامس	٨٠٤٧	٤٨١٦	٣٢٣١	٢,٠	٢,٥	١,٥

السادس	٨٢٧٥٠	٤٠٤٢٤	٤٢٣٢٦	١٩,٦	٢٠,٧	١٨,٧
السابع	٤٢٥٨٦	١٢٨٧٥	٢٩٧١١	١٢,٧	٨,٦	١٥,٩
الثامن	٦٧٢٨	١٧٩٩	٤٩٢٩	٢,٨	١,٦	٣,٨
التاسع	٣٣٢٥٧	١٤٧٠	١٨٥٥٥	١٣,٢	١٢,٥	١٣,٨

المصدر: وزارة التربية (٢٠٠٣) بيانات إحصائية غير منشورة

ج - التسرب حسبما يظهر في الدراسات السورية:

ج - ١: دراسة " الهدر التربوي في التعليم العام في الجمهورية العربية السورية "خلال السنوات ١٩٧٦-١٩٨٦.

* أجرى الدراسة كمال بلان، وتعرض فيها للرسوب والتسرب ومعدلاتها في كل صف من صفوف المراحل التعليمية الثلاث، الابتدائية والإعدادية والثانوية، وبين ارتفاع نسب التسرب في المرحلة الابتدائية لدى الإناث عنها لدى الذكور، ولدى طلبة الأرياف عنها لدى طلبة المدن، وفي الصف السادس عنها في بقية صفوف المرحلة. كما بين أن نسب التسرب في المرحلتين الإعدادية والثانوية تزيد عما هي عليه في المرحلة الابتدائية، كما تزيد في الأرياف عما هي عليه في المدن، وأنها لدى الذكور أعلى مما هي عليه لدى الإناث، وذلك بعكس وضعها في المرحلة الابتدائية.

* أوضحت هذه الدراسة وجود التسرب لدى الذكور والإناث وفي المراحل التعليمية الثلاث بمعدلات تراوحت بين ١%-٢٤% في صفوف التعليم الابتدائي، وبين ٧%-٣٦% في صفوف التعليم الإعدادي، وبين ١% - ٢٣% في صفوف التعليم الثانوي.

* ذكرت الدراسة أن أعداد المتسربين قد وصل في العام ١٩٨٥/١٩٨٦ في المرحلة الابتدائية إلى ٧٢٦٧١ طالباً وطالبة منهم ٣٢٠٤٣ إناث ، وفي المرحلة الإعدادية إلى ٧٤٥٣١ طالباً وطالبة منهم ٢٠٢٢٤ إناث، وفي المرحلة الثانوية إلى ٢٠٩١٣ طالباً وطالبة منهم ٨٦٧٧ إناث. (بلان، ١٩٨٨)

ج - ٢: الدراسة الميدانية حول الالتحاق والتسرب في المدارس الابتدائية في سورية:

أجرت الدراسة وزارة التربية في العام الدراسي ١٩٩٤-١٩٩٥ بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف)، واستقصت بواسطتها أعداد تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين في سن الإلزام، وعدد المستوعبين منهم، والعدد الباقي خارج المدرسة، وتوزيعهم إلى متسربين تسرباً قديماً من سنوات سابقة، وتسرباً حديثاً تم خلال العام الدراسي ١٩٩٤-١٩٩٥ أي العام الذي أجريت فيه الدراسة، وأميين لم يلتحقوا بالتعليم. كما صنفّت المتسربين إلى ذكور وإناث وإلى بدو وريفيين ومدنيين ، واستقصت أيضاً أسباب التسرب وصنفتها إلى أسرية، تربوية، اجتماعية واقتصادية، صحية ونفسية، ووزعت المتسربين حسب أسباب التسرب، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

□ عدد المتسربين تسرباً قديماً/١٧٧٩٠ يشكلون ٥١,٢١% من الباقيين خارج المدرسة ويتوزعون إلى ٧٦٢٣ ذكور و ١٠١٦٨ إناث.

□ عدد المتسربين تسرباً حديثاً ١٤٤٩٣ يشكلون ٤١,٧٢% من الباقيين خارج المدرسة ويتوزعون إلى ٦٨٩١ ذكور و ٧٦٠٢ من الإناث.

□ عدد الأميين أي الذين لم يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية ، ٢٤٥٤ طفل وطفلة. يشكلون ٧,٠٦ من الباقيين خارج المدارس، ويتوزعون إلى ٩٩٧ ذكور و١٤٩٧ إناث.

□ توزع المتسربون حسب الصف الذي تسربوا منه على الوجه الآتي :

٩,٤٨ من الصف الأول، ١١,١٤ % من الصف الثاني ١٣,٤٨ % من الصف الثالث ، ١٦,٣٣ % من الصف الرابع، ٢٠,٩٩ % من الصف الخامس ٢٢,٣٢ % من الصف السادس، وهذه النسب تبين بوضوح أن التسرب يزداد في كل صف عن الصف الذي سبقه.

* توزع المتسربون حسب المحافظات إلى:

٥,٤٠ % في محافظة الحسكة، ٢,٨٣ % في محافظة ادلب، ٢,٣٢ % في محافظة حماة ، ١,٤٠ % في محافظة حمص، ١,٣٣ % في محافظة دير الزور، ١,١٦ % في محافظة الرقة، أقل من ١ % في بقية المحافظات.

* توزع المتسربون إلى: ٢٠١٦ متسرباً من مدارس البادية ونسبتهم ٥,٨٠ % و ٢٠٦٩١ متسرباً من مدارس الريف ونسبتهم ٥٩,٥٦ % و ١٢٠٣١ متسرباً من مدارس المدن ونسبتهم ٣٤,٦٣ %

* توزع المتسربون حسب أسباب التسرب إلى ١٠,٩٠ % أسباب تربوية، ٣٨,٢٨ % أسباب اجتماعية، ٤٦,٦٣٣٣ أسباب صحية، ٢,١٤ % أسباب خاصة ٥,٠٥ %.

□ نوهت الدراسة أن وزارة التربية لم تستطع القضاء على التسرب رغم جهودها في هذا السيل، وقدمت عدداً من المقترحات لحل المشكلة (وزارة التربية ويونيسيف ، ١٩٩٥)

ج - ٣: دراسة "واقع تسرب الفتيات في المدارس الابتدائية في المحافظات الشمالية والشرقية في الجمهورية العربية السورية"

أجرت الدراسة وزارة التربية بالتعاون مع اليونيسيف في العوام ٢٠٠٠، وشملت محافظات حلب وادلب ودير الزور والرقّة والحسكة، وكانت دراسة ميدانية استقصت أعداد المتسربات وتوزعهن حسب المحافظة والصف ونوع التسرب وأسبابه وتوصلت إلى النتائج الآتية:

□ عدد المتسربات في كل محافظة أكثر من عدد المتسربين، ويتراوح عددهن بين ٣٢٣٨ فتاة في محافظة حلب بنسبة تسرب ١% وبين ٨٢٨٤ فتاة في محافظة دير الزور بنسبة تسرب ١٠%.

□ تتوزع المتسربات على صفوف المدرسة الابتدائية بأعداد ونسب تزداد من صف إلى آخر وتبلغ أوجها في الصف السادس.

□ تتوزع المتسربات حسب نوع التسرب إلى أميات لم يلتحقن بالمدارس، ومتسربات تسرباً قديماً في سنوات تسبق سنة إجراء الدراسة، ومتسربات تسرباً حديثاً في السنة التي أجريت فيها الدراسة، وكانت أعداد الأميات أقل من أعداد المتسربات، كما كانت أعداد المتسربات تسرباً حديثاً أقل من أعداد المتسربات تسرباً قديماً، وذلك باستثناء محافظة حلب حيث زاد عدد المتسربات تسرباً حديثاً عن عدد المتسربات تسرباً قديماً، ولم يلاحظ وجود أميات.

□ تتوزع المتسربات حسب أسباب التسرب بنسب تباينت من محافظة إلى أخرى، فكان العامل التربوي السبب الأعم لدى متسربات حلب، وكان العامل الاجتماعي السبب الأعم في محافظة الرقة، وكان العامل الاقتصادي السبب الأكثر انتشاراً في بقية المحافظات. (وزارة التربية ويونيسيف ٢٠٠٠)

ج - ٤ : دراسة الأسباب الاجتماعية لتسرب الفتيات من مدارس التعليم الأساسي في المحافظات الشمالية والشرقية:

أجرى الدراسة محمد أكرم القش وآخرون في العام ٢٠٠٣. واستقصوا فيها الأسباب الاجتماعية لتسرب الفتيات في محافظة حلب والرقعة ودير الزور والحسكة وادلب، وتوصلوا إلى وجود أسباب اجتماعية قيمة تتمثل بالنظرة الدونية إلى التعليم، وأهميته بالنسبة إلى الفتاة، وأسباب اجتماعية جذرية تتمثل بإعطاء المرأة مكانة وأدواراً أقل من مكانة الرجل وأدوارهم، وأسباب اقتصادية تتمثل بتفضيل تشغيل الطفلة والإفادة من دخلها في مصروفات الأسرة، وأسباب مجتمعية خدمية تتمثل بعدم وجود المدارس أو بعدها عن سكن الفتاة، وبنواقص عمليات التربية المدرسية، وأسباب ذاتية تتمثل بانخفاض قدرة الفتاة على الدراسة والنجاح فيها، كما توصلوا إلى وجود هذه الأسباب لدى الفتيات أكثر من وجودها لدى الأطفال الذكور. (القش ، ٢٠٠٣)

ج - ٥ : تقييم مشروع تعليم الفتيات بالمنهاج المكثف في محافظة دير الزور

أجرى الدراسة أنطون رحمة بتكليف من وزارة التربية ويونيسيف في العام ٢٠٠٣، وهي دراسة تقييمية ميدانية استقصت واقع تعليم الفتيات المتسربات اللواتي أعدن إلى المدارس، وافتتحت لهن شعب خاصة لتعليمهن مناهج التعليم الابتدائي المكثف خلال ثلاث سنوات، وتوصلت إلى عدة نتائج منها:

- ☐ عودة معظم الفتيات إلى التسرب من جديد.
- ☐ قلة عدد اللواتي تابعن التعليم، وتوصلن إلى المستوى الثالث وتخرجهن منه.

- أسباب عودة الفتيات إلى التسرب هي العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، وما تتطلب عليه من تفصيلات كثيرة، سيأتي ذكرها لاحقاً.
- قدمت الدراسة عدداً من المقترحات لمعالجة المشكلة ومتابعة السير بالمشروع. (رحمة ، ٢٠٠٣)

ج - ٦: دراسة تسرب التلاميذ من مدارس التعليم الأساسي فسي سورية: (رحمة، ٢٠٠٦)

أجرى الدراسة في العام ٢٠٠٦ أنطون رحمة بالتعاون مع اليونيسف ومديرية التعليم الأساسي في وزارة التربية السورية. وهي دراسة إحصائية مكتبية استندت إلى البيانات الإحصائية التي وفرتها مديرية التخطيط والإحصاء ومديرية التعليم الأساسي عن أعداد المتسربين والمتسربات من مدارس التعليم الأساسي في العام ٢٠٠٤-٢٠٠٥، وحللت هذه البيانات توصلاً إلى تحديد أعداد المتسربين والمتسربات في كل محافظة وفي كل منطقة وإظهار الفروق بين محافظة وأخرى ومنطقة وأخرى، وكان من نتائجها أن عدد المتسربين يشكل ٢,٠٤% من مجموع أطفال الفئة العمرية وبحجم ٨٦٨٥٧/ طفلاً يتوزعون إلى ٤٨٧٥٦/ ذكراً و ٣٨١٠١/ أنثى، أي أن عدد المتسربين يزيد ١٠٦٥٥/ عن عدد المتسربات، وهي نتيجة تخالف نتائج دراسات سابقة أخرى. ومرد هذا الاختلاف إلى إدخال الصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي في البيانات الإحصائية، حيث تبين أن تسرب الذكور يزيد عن تسرب الإناث في هذه الصفوف، وينخفض عنه في الصفوف الأولى (١-٦). كذلك كان من نتائج الدراسة اكتشاف بعض النواقص في البيانات الإحصائية وتقديم المقترحات للوقاية منها.

ج - ٧: إضافة إلى الدراسات السابقة، نجد دراسات أخرى حول الموضوع كدراسة إبراهيم اسحق عن التسرب من مدارس منطقة جبل الحص بمحافظة حلب (الحص، ١٩٩٩)، ودراسة وزارة التربية ويونسف عن الالتحاق والتسرب في منطقة الكسرة بدير السزور (وزارة التربية، ١٩٩٧)، ودراسة وزارة التربية ويونسف عن التسرب العرضي في محافظة الحسكة عام ١٩٩٦. (وزارة التربية، ١٩٩٦)

٢ - ٤: أسباب التسرب:

من الرجوع إلى الدراسات والتقارير الدولية والعربية حول التسرب وأسبابه، وإلى الدراسات الميدانية التي أجريت في سورية حول الموضوع ذاته، نلاحظ أن عوامل التسرب لا تختلف كثيراً من مجتمع إلى آخر، وأنها تتداخل مع بعضها رغم تصنيفها إلى أنواع أو مجموعات، وأن التداخل بين العوامل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية كبير إلى درجة تدفع إلى عرضها كمجموعة واحدة لتلافي تكرار ذكر عدد منها. وهكذا نعرض فيما يأتي أسباب التسرب مصنفة إلى ثلاث مجموعات وهي: مجموعة الأسباب الأسرية: الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، مجموعة الأسباب التربوية، مجموعة الأسباب الشخصية.

٢ - ٤ - ١: الأسباب الأسرية: الشخصية والاجتماعية والاقتصادية:

لكل أسرة نظرتها إلى التعليم وأوضاعها وحاجاتها الاقتصادية والاجتماعية. وهي جميعاً تفرز عوامل كثيرة تجعل الأبناء والبنات يتابعون الدراسة أو يتسربون منها. وفيما يأتي قائمة بعدد من هذه العوامل أو الأسباب التي تؤدي إلى التسرب:

□ التمييز بين الذكور والإناث في الحقوق والواجبات، ومنها حق الالتحاق بالمدرسة ومتابعة الدراسة الذي تعطيه بعض الأسر لأبنائها أكثر مما تعطيه لبناتهن. هذا التمييز يجعل الأسرة تهتم بتعليم أبنائها، وتغفل تعليم بناتها فلا تهتم بتسجيلهن في المدرسة ولا بتسربهن منها، وقد تجبرهن على ترك المدرسة لأسباب أخرى اجتماعية أو اقتصادية.

□ الجهل بأهمية التعليم وجدواه وضرورته لكل إنسان في المجتمع المعاصر. هذا الجهل ما يزال قائماً في عدد من البيئات الاجتماعية، ولدى عدد من الآباء والأمهات الأمر الذي يجعلهم قليلي الاهتمام بتعليم أطفالهم، ولا يبالون بتسربهم وقد يساعدونهم عليه. وهذه الظاهرة تمس الإناث أكثر مما تمس الذكور، فتدني الوعي الأسري بأهمية التعليم غالباً ما يتركز على الفتاة أكثر من الفتى، من منطلق أن مستقبل الفتاة في الزواج وإنجاب الأطفال وتربيتهم والعناية بالزوج وتدبير المنزل. وتجد هذه الظاهرة أذناً مصغية في البيئات الاجتماعية المتدنية الثقافية والوعي، الأمر الذي يساعد على تفهّل التسرب وانتشاره.

□ تشغيل الأطفال بالأعمال الزراعية أو الحرفية أو الرعوية أو سواها، وذلك بسبب فقر الأسرة وحاجتها إلى دخل إضافي من عمل أطفالها حتى تتمكن من إعالتهم، أو لأنها تفضل انخراط أطفالها في العمل المنتج عوضاً عن إضاعة أوقاتهم في المدرسة، أو لأن لدى الأسرة مشروعاتها الزراعية أو الحرفية أو الرعوية الذي يحتاج إلى عمال، يمكن الاستغناء عنهم بتشغيل أطفال الأسرة مكانهم. إن هذه الظاهرة تمس الفتاة أكثر من الفتى، ففي كثير من البيئات درجت العادات والتقاليد على تشغيل الإناث

في الأعمال الزراعية إلى جانب أعمال المنزل وإعفاء الذكور من هذه الأعمال.

□ تشغيل الأطفال بالأعمال المنزلية. ففي بعض البيئات تنتشر ظاهرة تعدد الزوجات، وكثرة الإنجاب وحجم الأسرة الكبير، وكثرة الأعمال المنزلية. وينعكس ذلك على الأطفال، فيطلب منهم، وبخاصة من الإناث القيام بمساعدة الأم في العناية بالأطفال والأعمال المنزلية الأخرى، ولو على حساب دوامهم المدرسي وإهمال واجباتهم الدراسية، وينتهي الأمر إلى الإخفاق في الدراسة والتسرب من المدرسة.

□ حياة البداوة والتنقل والهجرة من مكان إلى آخر، الأمر الذي يحول دون استقرار الأسرة ودون تمكن أطفالها من المواظبة المستمرة على المدرسة، ودون الاستمرار في استيعاب موضوعات الدروس اللاحقة بعد غيابهم عن عدد من الدروس، وبالتالي يجعلهم يرسبون أو يفشلون في متابعة الدراسة ويتسربون من المدرسة.

□ توفير نفقات تعليم الأطفال. فالأسر الفقيرة، وهي في الغالب أسر كثيرة الأولاد، تواجه صعوبات الإنفاق على شراء الألبسة والقرطاسية وسواها من اللوازم المدرسية مهما كانت هذه النفقات قليلة، وقد يضطر أطفالها إلى ترك المدرسة بسبب عجزهم عن شراء حاجاتهم المدرسية وشعورهم بالفقر والحرمان ، وقد يقبل الأبوان بهذا التسرب لعجزهم عن حل المشكلة.

□ وجود أعمال زراعية أو حرفية أو سواها في البيئة المحلية يستطيع الأطفال القيام بها مقابل حصولهم على أجور قليلة، الأمر الذي يدفع

أصحاب هذه الأعمال إلى تفضيل تشغيل الأطفال فيها عن تشغيل البالغين، توفيراً للإنفاق وزيادة للأرباح. وقد يفضل أطفال كثيرون وأسر كثيرة هذه الأعمال المأجورة على متابعة الدراسة المدرسية.

□ تعارض الدوام المدرسي السنوي أو الشهري أو اليومي مع مواسم العمل الزراعي وأوقاته اليومية المناسبة، واضطرار الأطفال إلى التغيب عن المدرسة لمساعدة أسرهم في هذه الأعمال، أو لاختتام فرص العمل الموسمي وتحصيل بعض المال منه، وغالباً ما تؤيد الأسر هذا الاختيار وتهيئ الأطفال للتغيب والتسرب من خلاله.

□ تفضيل بعض المجتمعات والأسر بقاء الفتيات في منازلهن وانتقالهن إلى منزل الزوج والعمل المنزلي بعد زواجهن، وقناعتهن بأن هذه المهمات لا تحتاج إلى تعليم الفتاة، وأن تسربها من المدرسة أجدى وأسلم من بقائها فيها.

□ خوف الأسرة على بناتها وأبنائها من أخطار الطرقات والمعشر السيء والاختلاط بين الذكور والإناث والاحتياط من هذه الأخطار بإبقاء الفتاة في المنزل.

□ الزواج المبكر، وتفضيل بعض الرجال الزواج بالأميات أو شبه الأميات، وانتشار هذه الظاهرة في بعض البيئات المتخلفة مما يدفع الأبوين إلى تسريب بناتهم من المدارس لتزويجهن، أو لمسابقة اتجاهات البيئة المحلية.

□ إغفال التوعية بأهمية التعليم وجدواه للذكور والإناث في خطب المساجد ومجالس المناسبات الاجتماعية والسياسية والثقافية .

[٦] انتشار بطالة المتعلمين، وتراجع الإقبال على التعليم والاستمرار فيه وتوافر فرص العمل التي لا تتطلب تعليماً قليلاً أو كثيراً كالعمل في إshade المباني والزراعة والحرف البسيطة.

٢ - ٤ - ٢ : الأسباب التربوية:

تؤدي خصائص المدرسة ومدخلات التعليم وعملياته دوراً أساسياً في جذب الأطفال إلى المدرسة أو تنفيرهم منها. وفيما يلي عدد من الخصائص المنفرة التي تدفع الأطفال إلى التسرب.

□ المجتمع المدرسي المزعج الذي يقلق الطفل ويعرضه لاعتداء زملائه، أو عقوبة معلماته أو حرمانه من اللعب والنشاط والحرية .

□ المدرسة البعيدة عن منزل الطفل التي تعرضه لمخاطر الطريق، وتقلق الأهلين عليه.

□ المعلمون الذين يلجؤون إلى الضبط القاسي والعقوبات عوضاً عن تشويق التلاميذ وجذبهم إلى المشاركة في الدرس وتمتعهم بإظهار مواهبهم وشخصيتهم، والمعلمون المهملون الذين لا يتقيدون بالدوام المدرسي ولا يهتمون بواجباتهم المدرسية، وبتحضير دروسهم وتقديمها بطرائق جذابة فعالة، تجعل التلاميذ يتمتعون باستيعاب المعلومات وحل المسائل والتفاعل مع المعلمة أو المعلم

□ الإداريون الذين يهملون المدرسة، فلا يهتمون بنظافتها وتربيتها وجمالها والمحافظة على الشروط الصحية فيها، وإقامة الأنشطة وتمكين الأطفال من اللعب والاستمتاع بفترات الاستراحة بين الدروس.

□ إهمال متابعة التلاميذ المهملين أو البطيئين التعلم، أو الذين تخلفوا عن زملائهم في مادة أو أكثر، وإهمال مساعدتهم وتشجيعهم على متابعة الدراسة وتعويض التقصير، الأمر الذي يزيد تخلفهم و يجعلهم يكرهون المدرسة و الدراسة و يفضلون تركها.

□ إهمال العلاقة بين البيت و المدرسة، الأمر الذي يحول دون التواصل و تبادل المعلومات و الآراء عن التلميذ و تقديم المشورة و المساعدة للتلميذ الذي يواجه مشكلات قد تؤدي إلى تسربه، و توعية الأسرة على أهمية تعليم أبنائها و بناتها و خطورة تسربهم من المدرسة.

□ المناهج الصعبة الواسعة التي يصعب إتمام تدريسها وتعلمها خلال الحصص الدراسية المخصصة لتدريسها، الأمر الذي يجعل الطالب يرسب في صفه، أو يترفع إلى صف أعلى، و يطالب بدراسة مواد تستند إلى معلومات سابقة لم يطلع عليها و لم يتقن دراستها، و يواجه صعوبة الدراسة و الرسوب و التسرب.

□ نقص الوسائل التعليمية التي تتيح للطلبة التعلم الأسهل والتدريب الأفضل، و تحول دون شعورهم بعدم الاستفادة من المدرسة، وتفضيلهم متابعة التدريب في أمكنة أخرى كالمعامل و الورشات الحرفية.

□ غياب خدمات التوجيه التربوي و النفسي و الاجتماعي، التي تساعد التلميذ في التغلب على الصعوبات و المشكلات التي تواجههم و البقاء في المدرسة.

□ شح الإنفاق على التعليم، الذي يؤدي إلى نقص الوسائل التعليمية والخدمات الطلابية و تسرب المعلمين الأكفاء.

٢ - ٤ - ٣ : الأسباب الشخصية:

يرجع التسرب في بعض الحالات إلى أسباب تتعلق بحالة الطالب و شخصيته ورغباته ومطامحه الخ. ومن هذه الأسباب:

□ ضعف قدرة الطفل على التعلم، ومواجهة الصعوبات في فهم الدروس و حفظها و حل مسائلها و النجاح في الامتحانات.

□ حالات المرض التي تعيق التعلم و المواظبة على الدروس.

□ تغيب التلميذ عن المدرسة، وصعوبة متابعة الدراسة واستيعاب الدروس بعد عودته من الغياب.

□ العجز عن التكيف السليم مع أجواء المدرسة، ومدخلاتها من المعلمين والطلبة والإداريين وسواهم .

□ الإحباط نتيجة للرسوب أو تدني التحصيل، أو عدم تحقيق الرغبات و المطامح أو توقع عدم تحقيقها.

□ الشعور أو القناعة بعدم جدوى التعليم في الحياة العملية وفي الحصول على العمل المرموق والدخل الوافي.

٢ - ٤ - ٤ : الأسباب القانونية:

إن قوانين التعليم الأساسي لا تتضمن في معظم الدول نصصاً تكفي لإجبار الآباء على إرسال أبنائهم وبناتهم إلى المدرسة وإعادتهم إليها إذا تسربوا منها. كما أن العقوبات التي نصت عليها قوانين التعليم الإلزامي لا تكفي لتحقيق الإلزام ويصعب تنفيذها بالسرعة اللازمة.

٢ - ٥: سبل الوقاية من التسرب:

تؤشر أسباب التسرب السابقة الذكر على سبل الوقاية منه. فمما دامت العوامل الأسرية الشخصية والاجتماعية والاقتصادية أسباباً للتسرب، فسان التصدي لهذه العوامل ومعالجتها يساعد على كبح التسرب، ومادامت العوامل التربوية أسباباً للتسرب فإن معالجتها وإصلاحها يساعدان على إيقاف التسرب، وكذلك الأمر في العوامل الشخصية والقانونية.

٢ - ٥: معالجة الأسباب الأسرية الخاصة والاجتماعية والاقتصادية:

* توعية الأسرة وإقناعها بأهمية التعليم وجدواه وخطورة التسرب. ذلك أن معظم الأسباب الأسرية للتسرب أسباب معرفية ووجدانية تكمن في معتقدات الأبوين ونظرتهم الدونية إلى تعليم بناتهم بخاصة وأبنائهم بعامة، وتقضيهم الذكور على الإناث، واتجاهاتهم نحو أدوار المرأة ومهامها في الحياة ودوافعهم النفعية نحو الاستفادة المبكرة من عمل أبنائهم وبناتهم وأجورهم، وعاداتهم في الزواج المبكر، وإنجاب العديد من الأولاد، وتعدد الزوجات والطلاق ونحو ذلك من العوامل التي تعيق تعليم الأبناء والبنات وتساعد على تسربهم من المدارس. إن هذه الأسباب عوائق يصعب تذليلها أو إزالتها لأنها سمات شخصية مترسخة في عقول الآباء والأمهات وفي الجوانب الوجدانية من شخصيتهم، ذلك لأن تكوين السمات الشخصية أو إزالتها يتم عن طريق التربية والخبرات الحياتية الفعالة، وهي سبل يصعب توفيرها للأبوين اللذين غالباً ما يكونان أميين ومحجمين عن التعلم، ومتصلبين في معتقداتهما واتجاهاتهما. وأن البديل المناسب لهذا النوع من الآباء والأمهات هو حملات التوعية المتكررة والمستمرة والذكية، التي تخاطب العقل والوجدان والدوافع النفعية، والتي يقوم بها أشخاص

يقدّره المجتمع المحلي والآباء والأمهات. فهناك رجال الدين والمعلمون والمعلمات والمرشدون الاجتماعيون والنفسيون والتربويون ووجهاء القرية، هؤلاء جميعاً يستطيعون التواصل مع الأسر، والحوار معها، والعمل على تغيير قناعاتها وعاداتها عن طريق تقديم الأفكار والآراء والأمثلة والاستشهادات المقنعة. وفي هذا السياق يحسن استغلال المناسبات الدينية والسياسية والاجتماعية والمدرسية للقيام بعمليات التوعية الجماعية، كما يحسن القيام بزيارة الأسرة والقيام بتوعية الأب والأم وأفراد الأسرة الآخرين، وكذلك يحسن تفعيل مجالس الآباء والمعلمين وإدراج موضوعات التوعية الأسرية فيها. من المفيد أيضاً إقامة دورات تدريبية للخطباء ومعلمي المدارس ومديريها ذكوراً وإناثاً لتعليمهم كيف يقومون بالتوعية والتثقيف ومخاطبة العقول والضمائر والاتجاهات، ولتزويدهم بالمعارف اللازمة، ولتغيير قناعاتهم واتجاهاتهم إذا كانوا هم أنفسهم يتسمون بالسّمات المتخلفة التي سيعملون على إزالتها من عقول الآباء ووجداناتهم.

* تفعيل الحوافز والضوابط والعقوبات لمنع تشغيل الأطفال فضلاً عن التوعية، فقد تبين أن تشغيل الأطفال وبخاصة الفتيات منهم سبب رئيس للتسرب، وأن هذا التشغيل يتم في المنزل أو المزرعة أو الورشة أو في رعي الماشية. وأنه غالباً ما يكون بسبب فقر الأسرة ومن أجل توفير النفقات المعيشية لها ويمكن معالجة هذا العامل باستخدام الأساليب الآتية:

* تحفيز الطلبة وذويهم للتخلي عن العمل خارج المدرسة بإقامة المشاريع التدريبية المهنية في المدرسة، وبما يتناسب مع أعمار الأطفال، وتمكين الأطفال من الاستفادة من أعمالهم ببيع منتجاتهم أو أخذها إلى أسرهم.

* تفعيل الضوابط الرادعة مثل متابعة التلاميذ خارج المدرسة، والطلاب من أسرهم ومن أصحاب المزارع والورش إيقاف تشغيلهم واللجوء إلى القضاء والشرطة لفرض العقوبات القانونية المالية وسواها على المخالفين وتنفيذها بالسرعة الممكنة.

* دعوة أولياء التلاميذ الذين يشغلون أولادهم في العمل المنزلي أو غير المنزلي على حساب الدراسة في البيت وفي المدرسة وإقناعهم بخطورة وأضرار ما يقومون به، وأخذ تعهد موقع منهم بالتوقف عن تشغيل أطفالهم وتوفير الظروف اللازمة لدراساتهم في البيت والمدرسة.

* تنفيذ القوانين التي تلزم الآباء بالعمل والإنفاق على أسرهم، ومساعدة العاطلين عن العمل في الحصول على العمل المأجور أو إقامة المشروعات الصغيرة المنتجة التي توفر لهم المال الضروري للإنفاق على أسرهم.

* إعفاء التلاميذ الفقراء من جميع الرسوم المدرسية، وتقديم القرطاسية والألبسة المدرسية مجاناً لهم، وتواصل المدرسة مع الجمعيات والهيئات الخيرية للحصول على بعض المعونات المادية للأسر الفقيرة، التي ترسل أولادها إلى المدرسة.

* تجسيد إعلاء قيمة العلم ومكانة المتعلمين بزيادة رواتب المتعلمين الموظفين، وإقامة مشروعات توفر فرص عمل مناسبة ومجزية للمتعلمين.

٢ - ٥ - ٢: سبل الوقاية التربوية:

من رصد أسباب التسرب التربوية تبين أنها كثيرة متعددة تتطلب إصلاحات تربوية تكاد تشمل معظم جوانب النظام التربوي، ومن هذه الإصلاحات نذكر:

* استكمال برامج بناء المدارس في المواقع القريبة من سكن الأطفال لتغطية حاجات المناطق التي لم تشيد فيها هذه المباني، وإزالة مخاوف الأسرة من تعرض أطفالهم لمخاطر الطريق الطويل بين البيت والمدرسة، ومراعاة حاجات الأطفال إلى النشاط واللعب بتخصيص الفناء والباحة والمرافق المناسبة لذلك.

* توفير الأجواء الفرحة الحبوبة في الحياة المدرسية بتدريب المعلمين والإداريين على أساليب توفير هذه الأجواء ، وتحفيزهم لتوفيرها.

* متابعة الإداريين والمعلمين بالتحفيز المعنوي والمالي، وبالتوجيه والتدريب حتى يحافظ الأكفاء منهم على أدائهم الجيد، وحتى يطور الآخرون أداءهم ويجعلونه محبباً للأطفال وفعالاً في تعليمهم.

* متابعة التلاميذ الكثيري الغياب عن المدرسة أو المهملين لواجباتهم المدرسية أو المتخلفين وبطئني التعلم الخ، ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها والنجاح في دراستهم .

* توسيع التواصل بين الأسرة والمدرسة لتبادل الآراء والمشورة بشأن تربية الأطفال، وتذليل الصعوبات التي يواجهونها، وتفعيل مجالس الآباء والمعلمين بحيث تؤدي أدوارها في تطوير عمليات التربية، ومساعدة الأطفال على التكيف المدرسي والتحصيل الجيد.

* تطوير المناهج باتجاه جعلها أكثر توافقاً مع إمكانيات الطلبة وظروفهم الدراسية، وأكثر تلبيّة لحاجاتهم الثقافية، وأكثر توافقاً مع الحصص المخصصة لتدريسها، ومن المفيد توزيع موضوعاتها إلى موضوعات إلزامية التدريس وموضوعات اختيارية بحيث يستطيع المعلم أن يكيف تدريسها مع أيام

وحصص الدوام الفعلي في المدرسة، ويتغلب على مشكلة انتهاء العام الدراسي في بعض المناطق قبل إنهاء تدريس المناهج.

* توفير تقنيات التعليم الحديثة في كل مدرسة، وبخاصة في المدارس المهنية لتوفير التدريب المناسب

* تعيين المرشدين الاجتماعيين والنفسيين والتربويين في كل مدرسة، ووضع البرامج والأدلة التي تساعد على إرشاد الطلبة إرشاداً سليماً فعالاً محبباً.

* الإنفاق على التعليم بالمستوى المطلوب لتوفير مستلزماته والتغلب على شح الإنفاق باللجوء إلى وسائل التمويل غير التقليدية وإلى التعليم الخاص.

٢ - ٥ - ٣: سبل الوقاية من الأسباب الشخصية:

تتطوي الأسباب الشخصية حسبما سبق البيان على جوانب نفسية وجوانب جسمية فالطفل البطيء التعلم أو المتخلف أو الكثير التغيب عن المدرسة يحتاج إلى مساعدة المعلم، وإلى دروس تقوية. ومن المفيد تكليف المعلمين بهذه المهمات مقابل بعض المكافآت، أو إحداث شعب تقوية ودروساً إضافية.

* ملائمة أوقات الدوام المدرسي مع أوقات فراغ الأطفال من العمل الزراعي، وهي مرونة لا بد منها في المناطق التي يصعب إيقاف عمل الأبناء والبنات فيها ويتم ذلك بتطبيق العام المنزلق والنهار المنزلق.

* توفير العناية بصحة الأطفال وتقديم الخدمات الطبية لمن يحتاجها من التلاميذ والتعاون مع الأسرة في ذلك.

* توفير الإرشاد النفسي والتربوي والاجتماعي المناسب للأطفال الذين يعانون من المشكلات الأسرية أو التربوية أو النفسية، كالأطفال المهملين أسرياً بسبب الطلاق أو نحوه، والأطفال الميئس السلوك والتكيف والأطفال المحبطين ونحوهم .

٢ - ٥ - ٤: السبل القانونية:

تعديل قوانين التعليم الإلزامي باتجاه جعلها أكثر فاعلية وسرعة في التنفيذ والردع، وأكثر استيعاباً وشمولاً للحالات المختلفة.

٢ - ٦: سبل علاج التسرب:

مهمة علاج التسرب هي إعادة المتسربين والمتسربات إلى المدارس، ومتابعة تعليمهم وإرشادهم لضمان نجاحهم الدراسي والحيلولة دون عودتهم إلى التسرب.

وإن سبل الوقاية من التسرب التي سبق ذكرها هي ذاتها سبل علاج التسرب . ويمكن أن يضاف إليها سبل أخرى كمتابعة المتسربين لتشجيعهم وتحفيزهم على العودة إلى المدرسة، ومتابعة أسرهم لتوعيتهم وتشجيعهم على إعادة أبنائهم إلى المدرسة أو لإجبارهم على ذلك إذا لزم الأمر، وافتتاح شعب خاصة لتعليم المتسربات العائدات، ووضع مناهج وكتب خاصة بهم الخ. وهو ما تنفذه تجربته حالياً وزارة التربية بالتعاون مع يونيسف في المحافظات الشمالية والشرقية.

٣ - الهدر في التعليم العالي وسبل الوقاية والعلاج:

٣ - ١: مفهوم الهدر في التعليم:

بينما فيما سبق أن التعليم نظام مدخلاته أو مكوناته هي أهدافه، وطلابه ومعلموه وإداريوه وسائر القوى البشرية العاملة فيه، وبناءً ومناهجه وتقنياته التدريسية والتقويمية، وكذلك نظمه الإدارية وعملياتها من قبول للطلبة وتسيير وتوجيه وتخطيط للنظام وسيره، ثم الوسائل المادية من المباني والتجهيزات والأجهزة المخبرية وسواها، وأخيراً نفقاته التي تصرف في توفير مدخلاته وتشغيلها وإجراء عمليات التعلم والتعليم. أما مخرجات النظام التعليمي فهي الطلبة الخريجون فيه، الذين اكتسبوا المعارف والمهارات والاتجاهات وسواها من الأهداف المباشرة للنظام التعليمي، وذلك بمستويات وأنواع واعداد مختلفة، يفترض فيها أن تتناسب مع حاجات المجتمع المتنوعة من القوى العاملة ومن السكان المتربين القادرين على مواجهة الحياة المعاصرة والتكيف مع نظمها.

وهكذا فالتعليم عملية نظامية من الأهداف التي ينبغي تحقيقها ومن الوسائل أو الموارد التي ينبغي استخدامها أفضل استخدام ممكن في سبيل تحقيق تلك الأهداف، لكن هذا المستوى من الاستخدام الأمثل نادراً ما يتحقق. فقد يقع الخلل أو القصور أو سوء التشغيل في أي من مدخلات النظام وعملياته، مما يؤدي إلى انخفاض إنتاجيتها، وبالتالي انخفاض إنتاجية النظام ككل وإلى انخفاض كفايته الداخلية والخارجية. ويعد هذا القصور أو الخلل أو سوء التشغيل أو الاستخدام للموارد البشرية والمادية والعلمية والمالية هدراً في التعليم، وهو بهذا المعنى أوسع من الهدر الذي يعني سوء استخدام الموارد المالية فقط.

ويجدر التنويه بأن مفهوم الهدر يشتمل على جوانب أخرى، فالمبالغة في توفير الموارد البشرية أو المادية أو المالية إلى الحد الذي لا تعود الإضافات

المقدمة منها تقدم أي إنتاجية إضافية يعد هدراً. والتقتير في الموارد وبحيث تقل عن الحد الأدنى الذي يلزم لتشغيل النظام بصورة منتجة يعد هدراً، لأنه يؤدي إلى خفض الإنتاجية والكفاءة.

إن الهدر بالمعنى الواسع الشامل الأنف الذكر يجعل تحديده بالأرقام أمراً صعباً، لأن بعض مدخلات النظام التعليمي وعملياته كالأهداف والمناهج وطرانق التدريس ذات طابع كمي، ولذا يهتم الباحثون بدراسة الظواهر التي تقبل القياس والحساب وتدل على الهدر، ومن أبرز هذه الظواهر الرسوب والتسرب وانخفاض مستوى التحصيل، وسوء توزيع النفقات على مدخلات النظام التعليمي، وسوء استخدامها للحصول على أفضل مردود ممكن.

٣ - ٢: خطورة الهدر في التعليم العالي:

مع ازدياد الطلب الفردي والاجتماعي على التعليم العالي ازداد التوسع فيه وازدادت حاجاته من الموارد المالية والبشرية والمادية، كما ازدادت صعوبة تلبية هذه الحاجات بالكميات اللازمة والنوعيات المناسبة، وظهر بجلاء أن الهدر في التعليم العالي أمر خطير، لأنه يفقد التعليم موارد كثيرة بدون جدوى، ويزيد الحاجة إلى موارد أخرى بديلة يصعب توفيرها، الأمر الذي يؤثر سلباً على مسيرة التعليم العالي، ويخفض جودته وإنتاجيته ومردوده وبالتالي كفايته.

٣ - ٣: جوانب عن الهدر في التعليم العالي وسبل الوقاية والمعالجة:

ثمة مؤشرات كثيرة على وجود الهدر في العديد من مؤسسات التعليم العالي وفي مختلف الدول. وسنذكر عدداً من هذه المؤشرات وفق المدخل النظامي، فنبين مكانها ومظهرها في مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته وننوه بسبل الوقاية منها وسبل معالجتها.

٣ - ٣ - ١: أهداف النظام التعليمي:

نجد في لوائح أنظمة الجامعات والمعاهد نصوصاً على أهدافها تتعدد وتكثر أو تختصر في عدد قليل. وتكرر في أغلبها أهداف إعداد الاختصاصيين والتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتبدو هذه النصوص العامة معقولة وكافية كأهداف عامة للجامعة، لكنها لا تعود كافية وضابطة للهدر عندما توضع ذاتها أو بصور متشابهة أهدافاً للفروع والاختصاصات. ذلك أن أهداف الفرع أو الاختصاص حين لا تحدد المرامي والنتائج المطلوبة والمتوخاة من الدراسة والتدريب في الفرع والاختصاص المعين فإنها تصبح قليلة الجدوى في تنظيم مدخلات النظام التعليمي بحسب الأهداف المرسومة وفي تشغيلها لتحقيق الأهداف، وهكذا تسير العملية التعليمية سيراً ظاهره النظام المضبوط المترابط الحلقات، وباطنه عشوائية تنطوي على هدر يقل أو يكثر.

للتغلب على ثغرات الأهداف يتجه الرأي التربوي إلى اشتقاقها من حاجات المجتمع التعليمية، وإلى ضبط نصوصها، وجعلها أهدافاً تحدد المخرجات المطلوبة استناداً إلى تحديد الأعمال التي يعد الفرع الاختصاصي طلابه للعمل فيها، وبيان أنواع المعارف والمهارات التي ينبغي تعلمها لمزاولة تلك الأعمال. (McAshan, H, 1970, 121-129)

٣ - ٣ - ٢: الطالب:

يسمى الطالب في الهدر من حيث هو عامل منتج في النظام التعليمي، تزداد إنتاجيته أو تنناقص حسب سلامة مشاركته في الفعاليات الدراسية، وحسب صحة طرائقه في الدراسة الذاتية، وحسب مدى الجهود التي يبذلها في ذلك. ذلك أن نظم الدراسة في الجامعات تتيح للطالب مشاركة واسعة في العملية التعليمية عن طريق الحلقات الدراسية أو حلقات البحث وورش العمل وإجراء التجارب

المخبرية، والتدريب العملي، وعن طريق الدراسة الذاتية في الكتب والمراجع الأخرى، والكثير من الهدر يقع في قصور الطالب عن القيام بهذه المهام بالمستوى المطلوب، ويدخل في هذا أخطاء العادات الدراسية، وسوء استعمال المكتبة والمخبر وسواها من أدوات المعرفة ومصادرها، وإغفال تنظيم الوقت وإعطاء الدراسة منه النصيب الأوفى. وهذه الأمور جميعها بحاجة إلى معالجة عن طريق التوجيه الدراسي التربوي للطلبة، وعن طريق تنظيم الحياة الدراسية في الجامعات، بحيث يشد الطلبة إلى القيام بواجباتهم الدراسية على نحو أفضل، ويحسنون استخدام قدراتهم وأوقاتهم فيها. (حمدان، ١٩٨٧)

أضف إلى ذلك تأثير التوافق أو عدمه بين قدرات الطالب ومبوله وبين الاختصاص الذي يدرسه. فقد بينت عدة دراسات أن التحاق الطالب باختصاص لا يوافق قدراته أو مبوله أو لا يحقق مطامحه الدراسية والمهنية، يجعل تحصيله وإنتاجيته فيه منخفضة. (حمدان، ١٩٨٧)

٣ - ٣ - ٣: العاملون في التدريس الجامعي والعالي:

يعتمد تحقيق الجامعة والمعهد لوظائفهما على أعضاء الهيئة التدريسية بالدرجة الأولى، فهم الذين يقومون بالتدريس والتأليف والإشراف على الأبحاث العلمية والخدمات الاجتماعية أو القيام بها، وقد يقع الهدر من خلال ممارستهم لهذه الأعمال عندما لا يؤدونها على الوجه الذي يحقق أعلى إنتاجية ممكنة، ويدخل في هذا الهدر عوامل عديدة منها:

... قصور طرائقهم في التدريس وتوجيه الطلبة، وسوء استخدامهم للوسائل التعليمية، والتهاون في القيام بالبحوث العلمية والخدمات الاجتماعية، والإشراف عليها وتنمية مهارات الطلبة فيها.

— انشغال أعضاء الهيئة التدريسية بأعمال هامة مكتوبة تستهلك أوقاتهم وتقلل عطاءهم العلمي والتعليمي والبحثي.

— عدم توافر المدرسين المختصين الأكفاء، ففي الكثير من الجامعات لا يتوافر لكل اختصاص دقيق المدرس المؤهل المختص، مما يستدعي تكليف المحاضرين غير الاختصاصيين بالتدريس، أو تكليف المدرس بتدريس مقررات لا تدخل في اختصاصه.

— التأهيل التربوي للمدرس الجامعي، ما الذي ينمي معارفه ومهاراته التربوية (رحمة، ١٩٩٥)

— نسبة عدد الطلبة إلى المدرس الواحد فارتفاع هذه النسبة عند الحدود المعيارية (١/٢٠ - ١/٣٠) يجعل حجم الصف كبيراً، ويحول دون قيام المدرس بالأداء النموذجي. (رحمة، ١٩٩٢، ب، ١٤)

— عدم توافر الظروف والشروط المادية والمعنوية الملائمة كالرواتب والمكاتب المناسبة والخدمات الجامعية والوسائل التعليمية والمخابر والبيئة العلمية والاجتماعية الراقية إلخ. الأمر الذي يحد من إقبال المدرسين على ممارسة أعمالهم، ويؤثر سلباً على أدائهم ويخفض بالتالي إنتاجيتهم.

وتؤثر المعطيات المذكورة على المعالجات التي ينبغي القيام بها للتغلب على الهدر في أداء أعضاء هيئة التدريس وإنتاجيتهم، وهي معالجات تتطلب دراسة كل عامل سلبي والعمل على معالجته بالأساليب المناسبة.

٣ — ٣ — ٤ : الإدارة:

يحصل الهدر في إدارة الجامعات والكليات والمعاهد في عدة جوانب:

فمن مسؤوليات الإدارات المذكورة أن تقوم بمهام الإدارات التربوية المركزية وذلك بسبب استقلال الجامعات، ومن هذه المهام التخطيط والتنفيذ والتشريع والتسيير والمحاسبة والمتابعة والبحث والتكوين. (دوران، ١٩٨٨، ٦٢-٦٣) وحين لا تقوم الإدارات الجامعية والمعهدية بهذه المهام بالمستوى المطلوب، أو تقتصر على بعض المهام وتهمل الأخرى فإن أداؤها يؤثر في إنتاجية الجامعة ويشكل هدراً.

وهناك الهياكل الإدارية والعاملون فيها، وبعض الجامعات تبالغ في توسيع هياكل إدارتها وفي عدد موظفيها. وبذلك تهدر بعض الموارد المالية. (رحمة، ١٩٩٢، ٥٥-٥٦) وهناك تخلف تقنيات الإدارة، والإبقاء على الأساليب التقليدية الأمر الذي يكلف عدداً أكبر من الموظفين ومن ساعات العمل ويشكل هدراً مالياً وبشرياً. (رحمة، ١٩٨٤، ١٥٦-١٥٩)

ويمكن لإدارات التعليم العالي أن تتغلب على الهدر الإداري بقيامها بوظائفها بصورة مناسبة، وحسب الأهداف المرسومة، وتنظيم هياكلها حسب متطلبات العمل، وتطوير أساليب العمل وتقنياته باستخدام الحاسوب وسواء من التقنيات.

٣ - ٣ - ٥: البنى:

تقتصر بنى التعليم العالي في العديد من الجامعات والمعاهد على التعليم النظامي وهو تعليم أكثر كلفة من أشكال التعليم غير التقليدية كالتعليم الافتراضي والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد أو بالمراسلة، وذلك لأن التعليم النظامي يتطلب الأبنية والتجهيزات وأعضاء أكثر من الهيئة التدريسية، (مكتب اليونسكو، ١٩٨٦، ٥٣-٥٤) كما يتطلب مواظبة الطلبة على حضور الدروس وتفرغهم

للدراسة. وهكذا يمكن القول بوجود الهدر في البنى التقليدية إذا كانت مخرجاتها مكافئة لمخرجات البنى غير التقليدية، وهذا الحكم بحاجة إلى دراسة تؤيده أو تنفيه. ومع ذلك يمكن القول بأن بعض الاختصاصات وعدداً من المقررات في كل اختصاص لا تتطلب دوام الطلبة، ويمكن الاعتماد فيها على الدراسة الذاتية، وتوفير تكاليف المحاضرة فيها، وأن التوسع في التعليم العالي وارتفاع تكاليفه والطلاب المتزايد عليه تستدعي جميعاً إحداث التعليم المفتوح وسواه من أشكال التعليم غير التقليدية التي تقل متطلبات تسييرها ونفقاتها عن متطلبات التعليم النظامي ونفقاته. (بوظانة، ١٩٨٩، ١٠٠-١١٤)

كذلك يمكن إثارة السؤال عن كفاية مدة الدراسة في كل اختصاص، وعن إمكانية اختصارها سنة أو أكثر وتوفير الكثير من النفقات والموارد المالية والبشرية. والأخذ بنظام الساعات المعتمدة الذي يحقق هذه الوفورات بصورة أفضل مما تحققها نظم الدراسة السنوية والفصلية.

وهناك أيضاً مسألة الجمع أو الفصل بين المعاهد وكليات المجتمع حيث التعليم القصير المدة، وبين الجامعات، حيث التعليم الطويل المدة، ذلك لأن الجمع يوفر الكثير من الموارد، وهو ممكن التنفيذ بسهولة في الجامعات والكليات الصغيرة التي تضم عدداً قليلاً من الطلبة.

وهناك مسألة الاستمرار في تدريس اختصاصات لم يعد المجتمع بحاجة إلى الخريجين فيها أو إغلاقها أو إيقافها مدة من الزمن، وذلك فضلاً عن افتتاح المزيد منها أحياناً، ورغم عدم الحاجة إليها، وعلاج هذه المسألة يوفر الكثير من الهدر.

٣ - ٣ - ٦: نظم الدراسة:

يستخدم التعليم العالي نماذج نظم الدراسة: الشهادات أو المراحل، السنوي، الفصلي، الساعات المعتمدة، وثمة انتقادات لكل نظام وملاحظات سلبية وإيجابية، (أبيض، ١٩٨٦، ٨٧-١٧٠) ومن زاوية الهدر يمكن القول أن النظام السنوي أكثر هدراً، لأنه يمد تدريس المقرر على مدى العام الدراسي، ولأن النجاح فيه والرسوب فيه سنوي. وأن النظامين الفصلي والساعات المعتمدة أقل هدراً للمورد، لأنهما يحددان تدريس المقررات بمدة زمنية أقصر، ويقللان عدد المقررات الإلزامية المشتركة، ويتيحان النجاح والترفع بمرونة أكثر، وضمن السنة الدراسية. ومع ذلك فإن الأمر لا يزال بحاجة إلى دراسات تقييمية محلية توصل إلى اقتراح النظام الأكثر جدوى وملاءمة للتعليم العالي وللظروف المحلية التي يقام ضمنها هذا التعليم.

٣ - ٣ - ٧: الخطط الدراسية والمناهج:

الخطط الدراسية والمساقات أو المقررات الدراسية مجال فسيح للهدر، فقد تتضمن الخطط الدراسية مقررات قليلة الجدوى في الحياة العملية، أو في تحقيق الأهداف التربوية، وقد تخصص لبعض المقررات ساعات أكثر مما تستحق، وقد يكون مضمون المقرر الدراسي من المعارف والمهارات قليل الجدوى، كلاً أو بعضاً وجميع هذه أوجه للهدر التربوي.

وبالرغم من تطور وتقدم المعطيات التربوية في مجال بناء المناهج، فإن الهدر فيها ما يزال كبيراً في التعليم العالي وبخاصة في الكليات القديمة العهد. لأن هذه الكليات درجت على تدريس مقررات لها أسانذتها القدماء الذين يدافعون

عن بقائها في الخطة الدراسية، وإن كانت جذواها قد تضاعلت أمام مقررات أحدث وأكثر نفعاً.

وللتغلب على الصعوبات الشخصية التي تواجه تطوير المناهج، يحسن إجراء الدراسات التكوينية لخطط الدراسة ومقرراتها في الكليات المختلفة، والاستناد في ذلك إلى معايير محددة واضحة قد يكون أفضلها معيار جدوى المقرر ومضامينه في الحياة العملية والأعمال التي يعد الطالب لمزاوتها، ومعيار أن يكون المقرر من أساسيات المعارف التي تنفع في التعليم اللاحق وفي انتقال أثر التعليم إلى الحياة العملية المقبلة. ولا يخفى أن الاتجاه المعاصر في بناء المناهج الجامعية والمعهدية يدعو إلى تضمين هذه المناهج المعارف والمهارات التي يتطلبها العمل كما يدعو إلى التركيز على الأساسيات من المعارف والمهارات أو الاختصار عليها إذا اضطر الأمر. (Zais, 1996, 45-50) ولا يخفى أن الدافع وراء هذا الاتجاه الأخير ليس خشية الهدر فحسب بل والسعي أيضاً للتكيف مع التفجر المعرفي المعاصر الذي يواجه المناهج بالكثير الغزير من المعارف التي يصعب تضمينها في مناهج دراسية تخصص لتدريسها ساعات محدودة، يطالب الطالب بدراستها خلال مدة قصيرة.

٢ - ٣ - ٨: طرائق التدريس والتدريب وتقنياتها:

طريقة التدريس أو التدريب هي أداة المدرس الأولى في نقل المعارف والمهارات إلى الطلبة، وتمكينهم من استيعابها واكتسابها. ولذا فهي عامل رئيس في مستوى الإنتاجية التعليمية، وفي الهدر الذي يقع. ولا يخفى أن طرائق التدريس والتدريب قد تطورت كثيراً، وظهرت طرائق جديدة تتمحور حول الطالب وجودة العملية التعليمية، فتستخدم أساليب التعلم الذاتي عن طريق

البرامج التعليمية والحقائب التدريسية، كما تستخدم في التدريب التعليم المصغر وسواه، وهذه الطرائق ووسائلها تحتاج إلى إعداد مجهود ومكلف يزيد عن الجهود التي تبذل في إعداد المحاضرة، التي هي الطريقة التقليدية الرئيسة في التعليم العالي، لكن مردود هذه الطرائق الحديثة يزيد عن مردود الطرائق التقليدية حسبما تبين الدراسات الكثيرة في هذا المجال، وإن كانت بعض الدراسات أظهرت عدم وجود فروق جوهرية بينها. (Beard and Hartley, 1986, 75-88) ويبدو أن العامل الرئيسي في فاعلية الطرائق التقليدية التي تعتمد على جهود المعلم، هو حسن استخدامها، بتكييفها مع المتغيرات المتداخلة معها، كأهداف الدرس ومادته وخصائص الطلبة واستخدامها للوسائل التعليمية.

وبالرجوع إلى طرائق التدريس المتبعة في التعليم العالي نجد أن المحاضرة هي الأسلوب السائد، وأنها غالباً ما تستخدم وحدها دون الاستعانة بالوسائل التعليمية كالسبورة الضوئية والفيديو وأشرطة والنماذج، الأمر الذي يخفض من إنتاجيتها. (حمود، ١٩٩١) ومن المفيد أن يتوجه المدرسون في التعليم العالي نحو تجريب أساليب التعلم الذاتي، وأن يصمموا البرامج والحقائب التدريسية متعاونين مع التربويين الاختصاصيين في هذا المجال، ثم يطبقونها في صفوفهم، ويقومون فاعليتها وجدواها، وقد يكتشفون فيها مزايا كثيرة كتخفيف الجهود التي يبذلها المدرس في التدريس، وتوفير عدد من ساعات الخطة الدراسية وزيادة الإنتاجية التحصيلية، بالإضافة إلى جدواها الكبيرة في التعليم العالي غير التقليدي (المفتوح ونحوه)، حيث أنها أداة جاهزة للاستخدام والنقل والدراسة الذاتية.

وإلى جانب التدريس النظري تستخدم الجامعات حلقات البحث للتدريب على الدراسة والبحث واستيعاب المعلومات، وهي لا تزال في معظم الكليات

منخفضة الفاعلية حافلة بالهدر، باستثناء الحالات القليلة التي يتوافر فيها مدرس كفء قادر على التنظيم وابتكار الحلول للمشكلات والعوائق التي تواجه حلقات البحث. ولهذا الهدر في الحلقات أسبابه الكثيرة منها عدم توافر المراجع وخاصة باللغة العربية، وضخامة حجم فريق الحلقة، وعدم تحديد أهدافها، ووضعها في المرتبة الثانية إزاء دروس المحاضرات التي هي في المرتبة الأولى، وتكليف المعيدين أو طلبة الدراسات العليا بها، وقصر مدتها، وقصور طرائق الحوار والعرض التي تستخدم فيها، ثم ذاتية التقويم فيها وانخفاض صدقه وموضوعيته.

وهذه المثالب تؤثر على سبل المعالجة تلك التي نتلخص بالتغلب على النواقص المذكورة وتحويل الحلقات إلى أنظمة تدريسية متوافرة العناصر ومتكاملة.

كذلك تستخدم في التعليم العالي الدراسة المخبرية والتدريب العملي على بعض المهارات في معامل الكلية أو أماكن العمل الصناعية والزراعية وسواها، وهي فعاليات قيمة تسهم في رفع الكفائتين الخارجية والداخلية للتعليم وذلك من خلال تعزيزها للتعليم النظري وتركيزها على المهارات التي يحتاجها الخريج في أثناء الخدمة، (رحمة، ١٩٩٦، ٣٣٣-٣٣٥) لكن الهدر قسائم في هذه الفعاليات ونتائج واضحة في مستوى المهارات التي يكتسبها الخريجون. وعوامل الهدر هنا متعددة فقد تكون نقص الوسائل التعليمية من الأجهزة والمعدات والمواد، أو عدم تناسب كميتها ووفرته مع العدد الكبير من المتدربين، أو قدم بعضها وانقضاء عهده، وهذه الأسباب تجعلها قاصرة عن الوفاء بحاجات التدريب. وقد يكون الأمر مختلفاً فالوسائل متوافرة لكنها مغفلة لا تستعمل أو لا يحسن استعمالها لأغراض التدريب وفي هذا المسلك هدر كبير. وهناك عوامل أخرى تتعلق بكفاية أساليب التدريب. فقد تستخدم أساليب الشرح

التوضيحي ويكتفى بها، كما هو الحال في الدروس النظرية ومحاضراتها، وقد تستخدم أساليب المحاولة والخطأ، وهي بطيئة حافلة بالأخطاء. وقد جرى التدريب دون إعداد وتنظيم الأمر الذي يخفض مسرده و كفايته. (Davies, 1998, 81-85)

ومن خلال هذه الثغرات في دروس المخابر وتدريبات المعامل يمكن استخلاص سبل العلاج وعلى رأسها، توفير مستلزمات الدروس المخبرية والتدريبية من الوسائل التعليمية ومن المشرفين المدربين الأكفاء، واستخدام أساليب أكثر فاعلية، نذكر منها التدريب المصغر حيث تجزأ المهارات ويجرى التدريب على كل منها بعرض نموذج ثم تقليده من قبل المتدرب، ثم مشاهدة أخطائه وتصويبها.

ومع هذه الملاحظات، الجزئية يبقى الأخذ بالمدخل النظامي في تنظيم الدروس النظرية وتطبيقاتها العملية هو السبيل الأجدى للتخلص من الهدر ورفع الإنتاجية. واقترحنا في هذا المجال، هو تأليف وحدات دراسية تدريبية تجمع بين المعارف النظرية وتطبيقاتها العملية في كل موحد، يتضمن إلى جانب المعارف والمهارات دليلاً بأساليب التدريس والتدريب المناسبة لكل منها حتى ينفذها المدرس والطالب معاً، وقد يكون النموذج الحقائق التدريبية أفضل الأساليب النظامية في وقتنا الحاضر، ويتوقع أن يصبح الحاسب الآلي وبرامجه وتقنياته المتطورة الأسلوب الأفضل أو المعادل.

ونختتم هذا المقطع حول أساليب التدريس بتعليقات بعض المربين الباحثين، فنذكر قول مالك كيشي: أين نقف الآن من تقدير طرائق التعليم؟ إنه واضح أنه لا طريقة أحسن لجميع الأهداف وللطالب والمعلم والأرجح أن الطريقة الأفضل هي وظيفة لجميع هذه المتغيرات وقول ريتشارد: إن أساتذة

المستقبل سيعملون بموجب ثلاث قواعد عريضة، إعداد مواد التعلم الذاتي (أفلام، شرائح، برامج تعليم)، وتوجيه الطلاب إلى التعلم من تلك المصادر ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات كأفراد وجماعات، وقيادة حلقات البحث وإرشاد الطلاب في أبحاثهم، والقيام بمحاضرات يضعون فيها الأفكار الرئيسية والخطوط العريضة لموادهم، ويستعينون في ذلك بالأفلام والوسائل الأخرى. (Calving, 1977, 70)

٣ - ٣ - ٩ : الامتحانات:

الامتحانات أداة رئيسة في قياس الهدر ونتائجه فضلاً عن كونها أداة تعلم وتعليم. ومن خلال أدوارها هذه قد تؤدي لإنقاص الهدر أو زيادته، فعندما تتحرف أسئلة الامتحانات عن قياس مدى تحقق أهداف التعليم في المتعلم تصبح غير صادقة وعاملاً في الهدر، لأنها بذلك لا تقيس ما ينبغي أن يتعلمه الطالب ولأنها تخرج للمجتمع أفراداً قد لا يكونون اكتسبوا الكفايات المطلوبة. وتضاف إلى ذلك نواقص الدقة والموضوعية والثبات في الامتحانات، لأنها تؤدي إلى الخطيئة ذاتها، ومن هنا اشتدت الدعوة لاستخدام الامتحانات الموضوعية التي تتمتع بمصداقية وموضوعية أفضل. (Hopkins, C, and Antes, 1985, 150)

وهناك التشدد المفرط في الامتحانات، والذي يؤدي إلى زيادة معدلات الرسوب وإعادة الصف وهدر الموارد.

وهناك من جهة أخرى الهدر الحاصل من إطالة مدة الامتحان، لأن الامتحان يشغل الطلبة ويعطل الدراسة، وقد تجد هذه المسألة حلها بجعل الامتحان جزءاً مستمراً من العمل الدراسي.

كذلك يجدر التنويه بالهدر الذي ينجم عن انشغال المدرسين بتصحيح الامتحانات لمدد طويلة، وأن الأنظمة التربوية الحديثة قد عالجت هذه الظاهرة عن طريق استخدام آلات التصحيح ومنها الحاسب الآلي.

وهناك أنظمة جامعية تشجع على الهدر وذلك بإلزام أعضاء هيئة التدريس بالتقيد بحدود معينة لنسب النجاح في المقررات.

٣ - ٣ - ١٠ : حجم الصف:

تتردد على السنة أعضاء هيئة التدريس مشكلة الصف الكبير الحجم وآثاره في خفض مردود التعلم، وهكذا يثار السؤال عن حجم الصف الذي يعطى أفضل مردود تعليمي، ويحقق أعلى إنتاجية وأقل هدر ممكن؟

إن تحليل عملية التدريس، وما يجب أن تنطوي عليه من تفاعل بين المدرس والطلبة تسمح بالقول إن الصف الذي يتراوح بين ٢٥-٣٠ طالباً في الدروس النظرية و ١٥-٢٠ طالباً في حلقات البحث، ٨-١٢ طالباً في فرق التدريب العملي، هو صف مناسب يتوقع أن يحقق الاستخدام للموارد وتحقيق إنتاجية مرتفعة. ومع ذلك فهل يمكن التوصل إلى هذه الحجم في جامعات الأعداد الكبيرة وبلدان الإقبال المتزايد المتسارع على التعليم العالي؟ وحيث تقل كثيراً الموارد البشرية والمادية والمالية المتوافرة للتعليم العالي عن حاجات التوسع المتزايد فيه؟

٣ - ٣ - ١١ : سياسات القبول ونظمه:

تختلف سياسات القبول في التعليم العالي من بلد إلى آخر فهناك النظام الانتقائي الذي يشدد في قبول الطلبة، ويقتصر على المتفوقين منهم، وهناك النظام المفتوح الذي يفتح أبواب الجامعة أمام الراغبين بالدراسة فيها.

والنظام المفتوح يساعد على الهدر ويسهم فيه. وذلك لأنه يتيح الدراسة الجامعية لأصحاب القدرات العقلية المحدودة، الذين لا يستطيعون التحصيل بالسرعة والمستوى المناسبين، فيرسبون ويعيدون السنة. ولأنه يؤدي للتوسع في التعليم وفي استهلاك الموارد وعدم كفاية المتوافر منها.

ويمكن معالجة القبول المفتوح بالسبل الآتية:

— الاتجاه نحو القبول الانتقائي على أساس القدرات العقلية المناسبة للتحصيل العالي في مجال معين.

— استخدام مجموع العلامات العامة في الشهادة الثانوية إلى جانب علامة الاختصاص كمؤشر على القدرة المطلوبة، وإضافة امتحانات القبول لقياس القدرات الخاصة والتحصيل الخاص في مجال كل اختصاص.

— استبعاد العامل المالي كمسبب للانتقاء، فهو يؤدي إلى انتقاء أصحاب الدخل والثروة أكثر مما يؤدي إلى انتقاء أصحاب الاستعدادات التعليمية، وبالتالي فهو يزيد من الهدر.

— توزيع المتقدمين للتعليم العالي على الاختصاصات التي تناسب قدراتهم وميولهم.

— مراعاة الحاجات التنموية وحاجات سوق العمل في سياسات القبول وعملياته، والتوسع أو التضييق في القبول وتوزيع الطلبة وفقاً لها.

— مراعاة إمكانات الكليات في استيعاب الطلبة وتوفير مستلزمات التعليم والتعلم الكافي لهم.

ولا يخفى أن هذه الشروط والأسس التي تبدو موضوعية وتعالج مشكلة الهدر معالجة فعالة، هي من جهة أخرى شروط قاسية لا تتفق مع مطامح الطلبة وذويهم بالدراسات الجامعية، ولذا فهي تلقى المعارضة، وقد نخفق، مما يستدعي تعزيزها بحلول إضافية، كإتاحة التعليم العالي الخاص، والتعليم المفتوح وسواه لتلبية رغبات الطامحين بالتعليم العالي.

٣ - ٣ - ١٢: البحث العلمي:

البحث العلمي هو إحدى الوظائف الرئيسية للجامعة ومهمة رئيسة من مهام عضو هيئة التدريس. وهو كسواه من مدخلات التعليم العالي قد يتضمن الهدر. ويظهر ذلك في انخفاض إنتاج البحوث العلمية وانخفاض معدل إنتاجية عضو هيئة التدريس من البحوث العلمية. مثال ذلك أن هذه الإنتاجية تنخفض في الجامعات العربية إلى حوالي ٠,٥ - ٠,٣ أي حوالي ثلث بحث لكل عضو هيئة تدريس. (خضر، ١٩٨٩، ٩٤) وتبلغ في الجامعات السورية الحكومية معدلاً قريباً من ذلك (يوسف، ٢٠٠٦) ومما يعدل الكفة قليلاً البحوث العلمية التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا بإشراف أعضاء هيئة التدريس رغم أنها ما تزال بحوثاً قليلة، ولا تجرى إلا في الجامعات العربية التي فيها دراسات عليا لمستوى الماجستير أو الدكتوراه. (رحمة، ١٩٨٩، ٨)

ومن جوانب الهدر في البحث العلمي الزمن الطويل الذي يستغرقه إنجاز البحث، فرسالة الماجستير أو الدكتوراه في فروع العلوم الإنسانية مثلاً تستغرق حوالي أربع سنوات يذهب جزء طويل منها في البحث عن المراجع ومصادر المعلومات، وتهيئة أدوات البحث. كذلك يظهر الهدر في عدم الاستفادة من نتائج البحث وتطبيقاته إلا في حالات قليلة. (رحمة، ١٩٨٩، ٣٣)

وفي جامعات كثيرة يلاحظ أن مستلزمات البحث العلمي من أعضاء هيئة التدريس ومن المخابر والمعدات والأدوات الأخرى، ومن المال أيضاً غير متوافرة إلا في الحدود الدنيا، إلا أن هذه الموارد لا تستخدم بصورة تحقق إنتاجاً مرتفعاً، وهكذا يقع الهدر في سوء الاستخدام.

ويمكن تقصي وجوه أخرى كثيرة من الهدر في البحوث التي تجرى، كبعدها عن دراسة مشكلات الواقع وإيجاد الحلول لها، وكنقليتها للبحوث السابقة وتكرار نتائجها المعروفة، وكنخفاض الدقة والموضوعية والصدق في الكثير منها... الخ.

من جهة أخرى فإن هذه الثغرات الكثيرة القائمة في البحث العلمي تجعل البحث ذاته سبباً في الهدر التربوي، فانهدام الأبحاث عن التعليم العالي وسبل تطويره، أو قصور الأبحاث التي تجرى عن تقديم معالجات وتطبيقات نافعة للتعليم العالي يساعد على استمرار الهدر في هذا التعليم أو زيادتها.

إن جوانب الهدر في البحث العلمي تؤثر على سبل معالجته. ومن هذه السبل نذكر:

- ... زيادة الاهتمام بتنمية البحث العلمي وترجمة هذا الاهتمام إلى وقائع.
- توفير مستلزمات البحث البشرية والمادية والمالية بالكم والنوع الذي يشكل الحد المناسب لإجراء البحوث دون هدر.
- ... تخطيط البحوث العلمية وتنظيمها بحيث ترتبط بحاجات البلد وتنميتها وتعالج مشكلاته ويكون لها نتائجها التطبيقية القابلة للتنفيذ.
- التوسع بإعداد الباحثين عن طريق الدراسات العليا.

٣ - ٣ - ١٣ : خدمة المجتمع:

وهي المهمة الثالثة من المهام الرئيسة للجامعات وطلابها وأعضاء هيئة التدريس فيها. وتؤدي الجامعات العربية هذه الوظيفة عن طريق المعسكرات الإنتاجية وكذلك عن طريق العمل المهني لأعضاء هيئة التدريس. وتستخدم بعض الجامعات أساليب أخرى.

ونظراً لعدم وجود دراسات تقييمية عن الهدر في أعمال خدمة المجتمع فإننا نكتفي بملاحظات تقييمية عن الهدر الذي يحصل في المعسكرات الإنتاجية وفي العمل المهني لأعضاء هيئة التدريس وهما نظامان شائعان في العديد من الجامعات.

فالمعسكرات الإنتاجية على أهميتها وجدواها في تدريب الطلبة وخدمة المجتمع المحلي قد تنطوي على الهدر في أوقات الطلبة وجهودهم وفي المال المنفق عليها، وكذلك في إنتاجيتها ومردودها على المجتمع. ومن الممكن تلافى هذا الهدر بتحسين تخطيط هذه المعسكرات وتنظيمها والإعداد لها، بحيث تصبح لها برامج ومناهج مفصلة محددة الأهداف وأساليب التنفيذ تخضع للتقويم المستمر، وتستفيد من نتائجه في تحسين محتواها وأساليبها وإنتاجيتها ومردودها. أما تجربة العمل المهني لأعضاء هيئة التدريس فلم تأخذ الطابع المشترك إلا في حالات قليلة. ومعظمها يتم عن طريق العقود الشخصية مع الهيئات المستفيدة، سواء كانت شركات أو منظمات أو أفراداً. وهي سبيل للاستفادة من أعضاء الهيئة التدريسية في المشروعات والأعمال المختلفة العمرانية والصحية والاقتصادية والتربوية، وكذلك لإفادة عضو هيئة التدريس وتحسين دخله. وبالنظر إلى صفتها الشخصية هذه، فإن من الصعب إطلاق الأحكام العامة على

جوانب الهدر فيها، لكن الملاحظة والمعرفة بمجراها تؤثر على أن تنظيماً على المستوى الجامعي قد يزيد من إنتاجيتها ومردودها.

٣ - ٣ - ١٤: الوسائل المادية:

تشتمل هذه الموارد وإن اختلفت تسمياتها على وسائل التعليم المادية كالأبنية والمخابر والمعامل والمشايف والمزارع والمراسم والمكتبات، وسائر ما يوجد في كل منها من تجهيزات وأدوات وسواها. وعند الحديث عن الهدر ينصرف الذهن إلى هذه الموارد بالدرجة الأولى، وذلك لوضوح إمكانية الهدر فيها، ولبروز صفته الاقتصادية، فضلاً عن ضخامة القيم المالية لما يهدر سواء كان في الأبنية أو في محتوياتها، فأثمان الأبنية والأجهزة التعليمية تذكر بالأرقام الملايين كما هو معروف.

أما جوانب الهدر وأسبابه في هذه الموارد فكثيرة وأبرزها:

... توفير هذه الوسائل بكميات تزيد عما يحتاجه العمل التعليمي منها مما يبقى بعضها معطلاً عن الاستخدام، أو توفيرها بكميات تقل عن حاجات العمل التعليمي منها، فتصبح عامل هدر فيه لأنها تسهم في خفض إنتاجية مدخلاته.

... سوء استخدام هذه الوسائل، مما يفقد العمل التعليمي بعض موارده المنتجة، ويؤثر في إنتاجه ويخفضه. ويتصوي تحت هذا الباب أشكال كثيرة من الهدر، تختلف خصائصها من استخدام لآخر ومن معيار إلى آخر، الأمر الذي يتطلب إجراء دراسات مفصلة عن أساليب استخدام كل أداة، والهدر فيه وكيفية ترشيد الاستخدام. ويدفع إلى الاكتفاء بالملاحظات الآتية عن ترشيد استخدام هذه الوسائل:

أ - عند الوسائل المادية من عوامل الإنتاج الرئيسية في العملية التربوية، وتوفيرها بالكم والنوع المناسبين لحاجات التعليم.

ب - استخدام ما يتوافر من هذه الوسائل استخداماً أمثل وفق معيار الإنتاجية الأفضل بالتكلفة الأقل.

ج - وضع الضوابط والمعايير والأنظمة والبرامج التي تكفل سلامة القيام بأعمال توفير الوسائل واستخدامها دون هدر أو بالحد الأدنى من الهدر.

٣ - ٣ - ١٥ : الموارد المالية:

من التكرار أن نعيد القول بارتفاع كلف التعليم العالي، وشح الموارد المالية التي تخصص له ومعاناة الدول والجامعات من ذلك، في الوقت الذي يقع الهدر في الموارد المالية، في سوء توزيعها على مكونات النظام التعليمي، وفي عمليات تشغيلها، وكذلك في المبالغة أو القصور في الإنفاق عامة أو على أحد جوانب العمل التعليمي، ومن ذلك تخصيص المبالغ الكبيرة للعمليات والوسائل الهامشية التي لا تدخل في صلب العمل التعليمي كالرحلات والحفلات أو الزينات والوسائل الإضافية في الأبنية، أو تخصيصها للعمليات أو الوسائل التعليمية قليلة الإنتاج والمردود، أو التكتير في الإنفاق وحفظ المخصصات المالية وعدم تشغيلها؛ مع أن الحاجة إليها ماسة، أو إغفال تخصيص المبالغ المالية التي تلزم لبعض العمليات المهمة كالبحت العلمي وخدمة المجتمع، أو العشوائية في توزيع الموارد واستخدام أساليب الطلب والترضية.

وتؤثر الجوانب المذكورة على سبل العلاج. فالأمر يستدعي دراسة الموازنة ونظامها الذي تستخدمه الجامعة أو المعهد أو الوزارة، وتوزيع النفقات المخصصة ومستوى استخدامها ومواطن الهدر فيها والحاجات الملحة التي لا تحظى بالإنفاق اللازم، وكفاية الأموال المرسودة، والاستناد إلى الدراسة

ون نتائجها في وضع موازنة مرشدة توزع مبالغها وفق أولويات تتوافق مع أهداف النظام التعليمي وأولوياته وحاجاته من التسهيلات والموارد وبحيث يتحقق الاستخدام الأمثل لها والجدوى الأفضل من استخدامها.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تعزيز الموازنة، وذلك بتمويل التعليم من مصادر إضافية غير حكومية، (وهو ما سبق بحثه)، وبزيادة قاعدية مدخلات النظام التعليمي (وهو ما سبق بحثه أيضاً)، وبتحسين مخرجات النظام التعليمي متمثلة بارتفاع مستوى تحصيل المعارف والمهارات ومعدلات النجاح والترقيع، وبخفض معدلات الرسوب والتسرب.

وتدعو بعض الدراسات والمؤتمرات والندوات التي عالجت هذا الموضوع، كدراسات (رحمة، ١٩٩٤، و٢٠٠٠)، (ومؤتمر اتحاد الجامعات العربية، ٢٠٠٠) ومؤتمر (اليونسكو، ١٩٩٨) عن التعليم العالي، والندوة الإقليمية التي عقدت في بانكوك عام ١٩٨٨، حول تعبئة موارد إضافية للتعليم العالي، (يوندياس، ١٩٩١) إلى الاستعانة بعدد من مصادر التمويل غير الحكومية، وإلى زيادة الجدوى الاقتصادية لاستخدام الموارد، أي إلى الإنتاج بأقل تكلفة ممكنة، وإلى زيادة فاعلية استخدام الموارد، بحيث تحقق إنتاجاً أكثر كماً وأجود نوعاً، وتوصل إلى تحقيق الأهداف بنسبة أعلى. وتقتصر للوصول إلى هذه الجدوى وهذه الفاعلية الاستراتيجيات الآتية:

تحسين أنظمة المعلومات والبيانات واستخدام أساليب متطورة في تحليلها، وإجراء دراسات مقارنة للتكاليف والنفقات، ترشيد الإنفاق في التعليم العالي ومؤسساته، استخدام التخطيط الاستراتيجي، تحسين أنظمة الحوافز، تحسين معدلات النجاح والترقيع والتخرج، استخدام التسهيلات والموارد المتوافرة بصورة أفضل، تخفيض تكلفة الموظفين الأكاديميين وغير الأكاديميين، تخفيض

نفقات الإدارة العامة، استخدام أنظمة المحاسبة المتكاملة، زيادة حجم الصفح واستخدام كافة المساحات في قاعات التدريس وفي المختبرات، استخدام الإداريين للوقت استخداماً جيداً، وغير ذلك من الاستراتيجيات.

٣ - ٣ - ١٦ : مخرجات التعليم العالي:

تظهر فاعلية مدخلات النظام التعليمي وعملياته والهدر الذي يحصل فيها في مخرجاته المباشرة والتي تتمثل بمستوى تحصيل الطلبة للمعارف والمهارات التي يسعى النظام التعليمي أن يكسبهم إياها، وبمعدلات النجاح والرسوب والتسرب والتأخر في التخرج عن الحد الأدنى لعدد السنوات الدراسية التي تلزم للتخرج. وتهتم البحوث بدراسة معدلات الرسوب خاصة لأنها تؤثر على إنتاجية النظام التعليمي بلغة الأرقام، ولأنها تتيح حساب الهدر الحاصل وتكاليفه والخسائر المالية وغير المالية التي نجمت عنه. وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات فإنها ما تزال قليلة جداً في الجامعات والمعاهد العربية وغير العربية. ومن هذه الدراسات القليلة نذكر دراسة إحصائية عامة أجرتها (لجنة استراتيجية تطوير العلوم، ١٩٨٧) ودراسة أخرى أجريت في جامعة دمشق. (حسدان، ١٩٨٧) ونعرض فيما يلي خلاصة كل من الدراستين.

أ- دراسة لجنة استراتيجية تطوير العلوم:

حسبت الدراسة معدلات النجاح والرسوب وعدد السنوات التي يقضيها الطلبة حتى يتخرجوا في كلياتها. وتوصلت إلى النسبة المئوية لكفاءة النظام التعليمي في الاختصاصات القائمة بجامعات ست دول عربية هي الأردن، مصر، العراق، سورية، الكويت، تونس. وتجدر الإشارة إلى أن النسبة المئوية لكفاءة النظام التعليمي في الدراسة المذكورة تعني النسبة المئوية لعدد الطلبة الذين يتخرجون في الكلية من مجموع أفراد فوجهم، مع انتهاء مدة الدراسة

النظامية. فالنسبة المئوية ٧٨ مثلاً تعني أن ٧٨% من طلبة الفوج تخرجوا مع انتهاء مدة الدراسة النظامية المخصصة للاختصاص.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٩-٥) نلاحظ اختلاف معدل الكفاءة من اختصاص إلى آخر ومن بلد إلى آخر، وأن المعدل المذكور يرتفع بشكل ملحوظ في الاختصاصات الطبية والهندسية (وهي الاختصاصات التي يلتحق بها الطلبة الحاصلون على أعلى المعدلات في الشهادة الثانوية)، وينخفض في العلوم الإنسانية التي يلتحق بها أصحاب المعدلات الأقل ويزدحم الطلبة في صفوفها.

جدول رقم (٩-٥)

النسبة المئوية لكفاءة النظام التعليمي في الجامعات العربية وفق الاختصاصات

المختلفة (معدل ١٩٨٠ - ١٩٨٤)

البلد	العلوم الأساسية	العلوم الطبية	العلوم الهندسية	العلوم الزراعية	الاقتصاد والإدارة	الآداب والعلوم الإنسانية
الأردن	٧٨/٤	٩٥/٥,٨	٩٠/٥	٧٥/٤	٧٨/٤	٧٥/٤
مصر	٦٣/٤	٨٨/٥,٥	٨٦/٥	٧١/٤	٥٩/٤	٥٠/٤
العراق	٥٢/٤	٨٥/٥,٨	٧٢/٥	٦٥/٤	٥٢/٤	٤٢/٤
سوريا	٢٥/٤	٦٢/٥,٨	٤٨/٥	٦٤/٤	٢٧/٤	٢٨/٤
الكويت	٥٠/٤	٨٨/٦	٦٥/٥		٨٩/٤	٦٤/٤
تونس	٢٥/٤	٦٥/٥	٨٥/٥	٧٢/٥	٤٠/٤	٢٧/٤
المعدل العام	٩٥/٤	٨٥/٥,٧	٨١/٥	٦٩/٤,٢	٥٧/٤	٤٨/٤

ملاحظة: ٨٥/٤ مثلاً تعني ما يأتي:

٤ - عدد السنوات المطلوبة للتخرج.

٨٥ = كفاءة النظام التعليمي (بالنسبة المئوية)

وبمعنى آخر، فإن ٨٥ بالمئة من الذين يدخلون الكلية يتخرجون خلال ٤ سنوات.

المصدر: لجنة استراتيجية تطوير العلوم، ١٩٨٧.

ب - دراسة الرسوب وعوامله لدى فوج حقيقي من كليات جامعة دمشق:
 في الأعوام (١٩٨٥-١٩٨٧)، أجرى محمد حمدان بإشرافنا دراسة ميدانية للرسوب في جامعة دمشق، تناولت خمساً من كلياتها وأفرعها وأقسامها، وهي كلية الطب البشري، وكلية الحقوق، وكلية هندسة العمارة، وقسم اللغة الانكليزية بكلية الآداب، وفرع العلوم الفيزيائية والكيميائية بكلية العلوم، وقد روعي في هذا الاختيار تنوع الاختصاصات وتمثيلها لأنواع العلوم التطبيقية والأساسية والإنسانية، هذا التنوع الذي ينطوي على اختلاف في المستوى التحصيلي للطلبة وفي تفرغهم للدراسة ومواظبتهم على حضور الدروس، وفي المناهج والوسائل التعليمية وأساليب التدريس والتدريب وما إليها. كذلك روعي في هذا الاختيار تمثيل الأعداد المختلفة للطلبة، ذلك أن عدد الطلبة في جامعة دمشق يختلف كثيراً من كلية إلى أخرى ومن اختصاص إلى آخر، فهو في كليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية واختصاصاتها يزيد كثيراً عنه في كليات العلوم الأساسية والتطبيقية، وقد كان توزع هذه الأعداد في العام الدراسي ١٩٧٥ / ١٩٧٦ الذي أخذت فيه العينة وفي الفروع المنتقاة للدراسة على الوجه المبين في الجدول الآتي رقم (٩-٦) كما يأتي:

جدول (٩-٦) عدد طلبة الكليات والأفواج التي سحبت منها العينة العام

١٩٧٦ / ١٩٧٥

الكلية	مج عدد الطلبة	عدد لمستجدين	عدد المستجدين الذكور
الآداب (لغة انكليزية)	٢٥٥٤	٧٨١	٢٥٤
الحقوق	٦٥٦٨	١٧٨٩	١٥٣٨
الطب البشري	٢٦٨١	٥٧١	٤٢٥
الهندسة المعمارية	٦٩٨	١٤٣	٩١
العلوم رف.ك	٣٥٩	١٩٩	١٤٠
المجموع	١٢٨٣٩	٣٤٨٥	٢٥٥٧

المصدر: المجموعة الإحصائية لجامعة دمشق لعام ١٩٧٥ - ١٩٧٦، ص ٩ - ٢٦.

استخدمت الدراسة طريقة الفوج الحقيقي، وإعادة تركيب الحياة، وهذه الطريقة تتطلب التتبع الاسمي لأفراد الفوج منذ انتسابهم للجامعة وحتى تخرجهم، ولما كان ذلك أمراً مجهولاً في حالة ضخامة حجم الفوج، فقد اقتصرَت الدراسة على عينة عشوائية منتظمة سحبت من أفراد الفوج، وكان عددها على الوجه المبين في الجدول رقم (٧-٩)

جدول رقم (٧-٩): توزيع فوج الدراسة حسب الكلية والجنس:

فوج الكلية	ذكور	إناث	مجموع
الحقوق	٣٣٣	٤٨	٣٨١
العمارة	٦٨	٥١	١١٩
الطب البشري	١٩٩	٦٤	٢٦٣
فرع (ر. ف. ك)	٨٩	٤٦	١٣٥
قسم (اللغة الانكليزية)	٧٧	١٠٥	١٨٢
المجموع	٧٦٦	٣١٤	١٠٨٠

هدفت الدراسة إلى حساب معدلات الرسوب وتوزيعها حسب سنوات الدراسة وحسب الجنس، وإلى اكتشاف العوامل الرئيسة فيه، واستخلاص سبل المعالجة. وقد أدت طريقة التتبع وجدول التدفق التي استخدمت فيها إلى حساب معدلات الرسوب والتسرب أيضاً، وإلى اكتشاف بعض عواملها. أما العوامل الأخرى وسبل معالجتها فقد استقصيت بواسطة استبانيتين وجهت الأولى إلى عينة من الطلبة الراسبين، وأخرى إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس.

توصلت الدراسة إلى نتائج مفصلة كثيرة نكتفي بذكر بعضها:

١ - بلغ المتوسط الحسابي لمعدلات الرسوب في الأفواج الخمسة ٣٨% . وقد اختلفت هذه المعدلات من فوج إلى آخر، وكان أعلاها في كلية الحقوق وأدناها في كلية الطب. والجدول رقم (٩-٨) يبين ذلك.

جدول رقم (٩-٨) معدلات الرسوب في الكليات الخمس

الكلية	الحقوق	العلوم	اللغة الإنكليزية	هندسة العمارة	الطب البشري
معدل الرسوب	٦١,٤	٥١,٧	٤٦,٥	٢٠,٤	١٠

ومن التفسيرات لهذا التفاوت ارتفاع مستوى القدرة على التعلم والتحصيل لدى طلبة الطب والهندسة عنها لدى بقية الأفواج حيث أن الذين يقبلون في الكليتين المذكورتين يكونون من الحاصلين على أعلى العلامات في امتحانات شهادة الدراسة الثانوية الفرع العلمي. وتجدر الإشارة إلى أن المعدلات المذكورة هي نسبة عدد الراسبين إلى عدد المتقدمين للامتحانات، وأن هذه المعدلات كانت أقل عندما حسبت بنسبة عدد الراسبين إلى عدد المسجلين.

٢ - اختلفت معدلات الرسوب من سنة دراسية إلى أخرى، فكان المتوسط الإجمالي للأفواج الخمسة يتناقص من السنة الأولى وحتى السنة الأخيرة، وكان ثمة اختلاف من كلية إلى أخرى، فالمعدل الأعلى للرسوب كان في السنة الأولى لدى فوجي اللغة الإنكليزية والهندسة، وفي السنة الثانية لدى فوج كلية الطب، وكان في السنة الثالثة لدى فوج الحقوق، وفي السنتين الثانية والثالثة لدى فوج العلوم، كذلك ظهر التذبذب في المعدلات بصورة تختلف من فوج إلى آخر. وهذه الصورة تظهر بوضوح في الجدول رقم (٩-٩)

جدول رقم (٩-٩) متوسط معدلات الرسوب بالنسبة لعدد المتقدمين للامتحانات في كليات
عينة الدراسة بحسب السنوات الدراسية ما بين (١٩٧٥-١٩٨٢)

السنة الكلية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	المتوسط
الحقوق	٦٠,٢	٦٢,١	٦٣,٩	٥٩,٨	-	-	٦١,٤
اللغة الإنكليزية	٤٨,٨	٤٧,٥	٤٣,٤	٤٣,٨	-	-	٤٦,٥
فرع ر. ف. ك.	٥٨,١	٥٦,٤	٥٦,٤	١٩,٣	-	-	٥١,٧
كلية هندسة للمعمارة	٤٩,١	٢٣,٤	١١,١	٤,٥	٢٠,٣	-	٢٠,٤
الطب البشري	١٣,٥	٢٣,٨	٩,٧	١٧,٩	٩,٨	٦,١	١٠
المتوسط	٤٦	٤٤,٤	٣٨,٧	٢٩,١	١٥,١	٦,١	٣٨

٣ - كان متوسط عدد السنوات التي يقضيها الطالب في كليته حتى
يتخرج يزيد عن عدد السنوات النظامية اللازمة للتخرج زيادة تختلف من فوج
إلى آخر وكانت هذه الزيادة تتناقص حسب الترتيب المدرج في الجدول رقم
(٩-١٠)

وبلاحظ أن الفروق في هذه الزيادات كانت كبيرة بين كلية وأخرى، فمن
زيادة مقدارها ٥٧,٥% في كلية الحقوق إلى زيادة مقدارها ٣,٣٠% في كلية
الطب. وهنا تجدر الإشارة إلى اختلاف القيمة الاقتصادية لهذه الزيادات بين كلية
وأخرى، ذلك أن كلفة الطالب في الحقوق تقل كثيراً عن كلفته في كلية الطب
(حوالي ٥٠/١ منها) مما يجعل الهدر في مقاعد كلية الطب يكلف أضعاف الهدر
في مقاعد كلية الحقوق.

جدول رقم (٩-١٠) متوسط عدد السنوات اللازمة للتخرج والزيادة النسبية المئوية لها عند أفواج عينة الدراسة الخمسة في جامعة دمشق ما بين (١٩٧٥-١٩٨٢)

الكلية	أدنى مدة للتخرج	متوسط مدة التخرج	الزيادة للنسبة المئوية (٥)
الحقوق	٤ سنة	٦,٣ سنة	٥٧,٥%
اللغة الإنكليزية	٤ =	٥,٣ =	٣٢,٥%
فرع رفك	٤ =	٥,١ =	٢٧,٥%
هندسة العمارة	٥ =	٥,٨ =	١٦%
الطب البشري	٦ =	٦,٢ =	٣,٣٠%

٤ - لم تظهر فروق جوهرية في متوسط معدلات الرسوب بين الذكور والإناث باستثناء كلية الحقوق حيث كان معدل رسوب الإناث يزيد على معدل رسوب الذكور زيادة ذات دلالة إحصائية.

٥ - كانت تكرارات التسرب ومعدلاته أقل بكثير من تكرارات الرسوب ومعدلاته، وكانت معظم حالات التسرب تقع بعد الرسوب، وكان معامل الترابط بين تكرارات الرسوب وتكرارات التسرب بعد رسوب مرتفعاً جداً بلغ ٩٦%.

٦ - لا يخفى أن الرسوب والإعادة يسهم في زيادة كلفة تعليم الطالب بما يسببه من تأخر وإطالة في مدة الدراسة وزيادة كلفة الفرصة الضائعة التي تعبر عن مقدار الربح الذي كان من الممكن أن يجنيه الطالب فيما لو لم يلتحق بالتعليم ودخل سوق العمل. وقد حسبت هذه الخسارة بالاستناد إلى متوسط كلفة تعليم الطالب في مجموع سنوات الدراسة والتي بلغت ١١٥٨ ل.س فبلغت ٣,٤٣ مليون ليرة سورية بالنسبة لعينة الدراسة و ٢٩,٣٥١ مليون ليرة سورية على

مجموع طلبية الأفواج الخمسة، وإذا أسقطنا هذا المبلغ على العام الحالي ومعدل تكلفة تعليم الطالب في مدة معادلة فإن مبلغ الهدر الناتج يكون أضعاف المبلغ الذي ظهر في سنوات الدراسة.

٧ - ذكر المجيبون على استبانة البحث من الطلبة وعددهم ٢٠٩ طالباً وطالبة أسباباً عديدة للرسوب، وكان أكثرها تكراراً في إجاباتهم الأسباب الآتية:

— عادات الطالب في الدراسة وقصر الوقت الذي يخصصه لها وتأجيل الدراسة إلى أيام الامتحان.

— طريقة القبول في الجامعات التي تراعي قدرات الطالب الدراسية وميوله.

— كثرة عدد المقررات وغزارة معلوماتها وأسلوب عرضها وإخراجها في الكتب.

— أسلوب طرح أسئلة الامتحان وطرق التصحيح وتقدير الدرجات.

— خدمات الجامعة السكنية والعلمية والمكتبية.

— انخفاض الكفاءة العلمية لعدد من أساتذة الجامعة ورداءة أساليبهم في التدريس.

— انخفاض المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي لأسر معظم الطلبة.

٨ - ذكر المجيبون على استبانة البحث من أعضاء هيئة التدريس وعددهم ٤٦ عضواً أسباباً كثيرة للرسوب وكان أكثرها تكراراً في إجاباتهم الأسباب الآتية:

— عادات الطالب الدراسية السيئة.

— ميله السلبي للاختصاص الذي يدرسه.

- عدم تفرغه للدراسة.
- انخفاض قدراته على الدراسة والتحصيل.
- عدم مواظبته على حضور الدروس.
- قلة عدد الساعات التي يخصصها للدراسة.
- ٩ — اقترح المجيبون على استبانة البحث من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس الوسائل والأساليب الآتية لمعالجة الرسوب:
 - إعداد الطالب في التعليم ما قبل الجامعي بصورة أفضل.
 - التوسع في المعاهد المتوسطة وتوجيه الطلبة المتوسطي القدرات والعلامة إلى الدراسة فيها.
 - استخدام الاختبارات والمقابلات في القبول الجامعي إلى جانب علامات الثانوية.
 - الاقتصر في القبول الجامعي على المتفوقين.
 - الإكثار من الكتب والمراجع وغرف المطالعة وتجهيزها بمستوى مناسب.
 - اختيار المدرسين الأكفاء وتحسين أحوالهم المادية.
 - التنوع في طرائق الامتحان وتخصيص جزء من العلامات لجهود الطالب أثناء العام الدراسي ولحضوره الدروس.
 - ربط الاختصاصات الجامعية بحاجات التنمية وسوق العمل حتى يطمئن الطالب إلى المنافع التي سيجنيها من دراسته الجامعية.

٤ - كفاية التعليم المعاصر في الإعداد للعمل:

من سمات النصف الثاني من القرن العشرين ومطلع هذا القرن انتشار التعليم وتوسعه في معظم الدول الصناعية المتقدمة والدول النامية أو المتنامية، وازدياد عدد الخريجين فيه، وحدوث نمو اقتصادي واجتماعي ينطوي على ازدياد فرص العمل. إلا أن النمو الكمي لعدد الخريجين في مختلف مراحل التعليم، كان في دول عديدة أكثر من النمو في عدد فرص العمل التي تتطلب متعلمين، الأمر الذي جعل الخريجين يواجهون صعوبات في الحصول على العمل المناسب ويواجهون البطالة أيضاً. وقد برزت هذه المشكلة في العقدين الأخيرين من القرن المنصرم وفي سنوات مطلع هذا القرن وفي الدول المتقدمة والنامية والعربية. وفيما يأتي شرح لهذه الظاهرة وأسبابها، الأمر الذي يعطي صورة واضحة عن أحد جوانب الكفاية الخارجية للتعليم المعاصر.

٤ - ١: أوضاع عمالة المتعلمين وبطالتهم:

٤ - ١ - ١: عمالة المتعلمين في الدول المتقدمة ودول شرق أوروبا:

عاشت الدول الغربية الأوروبية والولايات المتحدة وكندا واليابان، خلال عقدي الخمسينات والستينات، فترة نمو اقتصادي وتعليمي، وتوسع في العمالة، استوعب جميع القوى العاملة الشبابة والنسائية الراغبة في العمل، وجعل معدل البطالة هامشياً لا يتجاوز ٣%. ثم تغير هذا المناخ في السبعينات والثمانينات، فحصل ركود اقتصادي وتضخم، واستمر نمو حجم القوى العاملة نتيجة لطفرة مواليد ما بعد الحرب العالمية الثانية، ولإقبال النساء على العمل، فبلغ معدل نمو حجم القوى العاملة ١٤%، كما استمر نمو حجم فرص العمل ومعدلها، إلا أنه كان أقل من نمو حجم القوى العاملة ومعدلها، الأمر الذي جعل معدل البطالة

يرتفع إلى ١٠%، ويتجاوز ذلك في عدة دول أوروبية (كومبز، ١٩٨٧، ٢٤) كما استمر الوضع المذكور خلال السنوات التي انقضت من عقد التسعينات، فازداد عدد العاطلين وتراوحت معدلات البطالة بين ١٠% - ١٢% (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ١٩٩٣، ٣٥). وقد انطوت هذه التغيرات على فروق كبيرة بين دولة وأخرى. ففي العام ١٩٩٣ كان معدل البطالة في اليابان ٢,٥% وفي الولايات المتحدة ٦,٧% وفي النمسا ٣,٧% وفي فرنسا ١١,٣% وفي إسبانيا ٢٢,٤%. كما انطوت التغيرات المذكورة على فروق بين الذكور والإناث، فكانت معدلات البطالة أقل لدى الذكور في بلجيكا وفرنسا وإيطاليا وإسبانيا، وكانت متقاربة في بقية الدول (ILO, 1995, a, 110- 115)، كذلك ظهرت فروق كبيرة بين معدلات بطالة الشباب (من أعمار ١٥-٢٤ سنة) ومعدلات بطالة الأكبر سناً. فحسب تقرير كومبز وفريقه الدولي، وصلت بطالة الشباب في العام ١٩٧٩ وفي عدة دول إلى ٤٧% من مجموع العاطلين عن العمل، وتابعت ازديادها في الثمانينات بمعدلات وصلت إلى ثلاثة أمثال معدلات ازديادها لدى الكبار، حتى أنها وصلت في إيطاليا إلى سبعة أمثال (كومبز، ١٩٨٧، ٢٤٢-٢٤٤). وحسب منظمة العمل الدولية في كتابها السنوي ١٩٩٥ عن إحصاءات القوى العاملة (ILO 1995, b 436-454) نجد أن الفروق الكبيرة بين عدد العاطلين من الشباب وعدد العاطلين من الكبار قد ازدادت من سنة إلى أخرى في معظم الدول الغربية، وذلك على الرغم من الجهود التي بذلتها تلك الدول للحد منها.

وفي علاقة البطالة بالمستوى التعليمي، ظهر تناسب عكسي بينهما. فمعدلات البطالة لدى الحاصلين على الدرجات الجامعية، كانت أقل منها لدى الذين لم يكملوا التعليم الثانوي، وكذلك كان حملة الشهادة الثانوية أقل بطالة من

الذين أكملوا التعليم الابتدائي، ولم ينهوا التعليم الثانوي، وكان الأميون أكثر بطالة من جميع الفئات. كما كانت الفروق المذكورة تختلف من دولة إلى أخرى ومن سنة إلى أخرى. (كومبز، ١٩٨٧، ٢٤٣) (ILO 1995, a, 115) ويمكن أخذ فكرة إحصائية عن الوضع من الجدول الآتي عن توزيع معدلات البطالة حسب المستوى التعليمي خلال السنوات ١٩٨٩-١٩٩١.

جدول رقم (٩-٨) معدلات البطالة حسب مستوى التعليم لدى دول غربية خلال السنوات ١٩٨٩-١٩٩١

الدولة	% للبطالة في كل مستوى تعليمي			
	أسي	ابتدائي	ثانوي	عال
الولايات المتحدة الأمريكية	-	-	٩	٤
كندا	١٥	١٣	١٠	-
فرنسا	-	-	٩	٥
المملكة المتحدة	-	٣	٣	٢
أيرلندا	٢٣	٢١	٩	٥
إيطاليا	-	٧	٣	٥
إسبانيا	١٨	١٤	٢١	٢
السويد	-	٣	٣	١٢
النرويج	-	٩٩	٦	٢
النمسا	-	٥	٣	٢
بلجيكا	-	١٤	٩	٣

(ILO 1995, World Labour Report. (1995)

وتفسر دراسات عدة الظواهر الأنفة الذكر بعوامل من أبرزها بلوغ مواليد ما بعد الحرب العالمية الثانية سن العمل، وإقبال الإناث على العمل، والمعدلات

البطيئة للنمو الاقتصادي، والتطورات التكنولوجية التي أدت إلى خفض العمالة الزراعية، وتثبيت العمالة الصناعية والاقتصاد على زيادة العمالة في قطاعات الخدمات، وتفضيل أصحاب العمل العمال الكبار ذوي الخبرات على الشباب الذين يكلفون أكثر بسبب نقص خبرتهم، وهجرة المتعلمين من الدول النامية للعمل في الدول المتقدمة (كومبز، ١٩٨٧، ٢٤٤-٢٤٧) (يونسكو، ١٩٩١، ٦١). وقد استمرت هذه الأوضاع في التسعينات ومطلع القرن الحالي. وذلك على الرغم من المساعي والمحاولات لعلاجها عن طريق التوسع في الاستثمارات وزيادة الناتج القومي وتعديل ساعات التشغيل والهجرة.

وكان التقدم التكنولوجي المتصاعد من العوامل التي خفضت الحاجة إلى اليد العاملة، وجعلت مسيرة التنمية الاقتصادية تتباعد عن مسيرة فرص العمل، وتلخص بالكلمات الأربع التي يضعها تقرير التنمية البشرية عن عام ١٩٩٣ عنواناً بارزاً (نمو بدون فرص عمل) (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ١٩٩٣، الإطار ٣-٣)

أما العمالة في دول شرق أوروبا فقد تأثرت بطفرة مواليد ما بعد الحرب العالمية الثانية، فازداد أفراد القوى العاملة فيها زيادات سريعة في النصف الثاني من القرن العشرين، وتعدّد الموقف نتيجة وصول عدد كبير من الشباب إلى أبواب العمل بعد أن اكتسبوا تعلّيمهم الثانوي أو العالي بشكل نظامي أو بالمراسلة والدراسات المسائية، وأقبلوا يرغبون في العمل المناسب لمؤهلاتهم التعليمية. وكان الحل بإعطاء الكثيرين منهم وظائف أقل من الشهادات التعليمية التي حصلوا عليها، كوظائف الكتبة في المحلات التجارية أو الدوائر الحكومية... وهكذا استوعبت الحكومات جميع الخريجين، ولم تظهر البطالة على النحو المعروف في الغرب. والواقع أن هذا الاستيعاب الكامل انطوى على

زيادة عدد المستخدمين في عدد من المؤسسات عن الحاجة، وعلى وجود عمالة ناقصة أو بطالة مغلقة، وعلى عدم رضا الكثيرين بالوظائف التي عينوا فيها، ومحاولاتهم الانتقال إلى وظائف أخرى، وعلى نقد ممنتز الليبروقراطية والمركزية في تخطيط التعليم والقوى العاملة وفي التوسع في التعليم العالي، وبخاصة في الدراسات المسائية ودراسات المراسلة (كومبز ١٩٨٧، ٢٤٨-٢٥٧)، (سيزالي ١٩٨٤). وتواجه دول أوروبا الشرقية والدول المستقلة في امتدادها الآسيوي - بعد أن غيرت أنظمتها السياسية والاقتصادية - صعوبات كثيرة في توفير فرص عمل تكفي لاستيعاب خريجي التعليم. ويظهر من البيانات المنشورة عن عدد من هذه الدول أن معدلات البطالة في العام ١٩٩٣، بلغت في هنغاريا ١١,٥% وفي بولندا ١٤% وفي سلوفينا ٩,١% وفي روسيا الاتحادية ٤,٩% (ILO, 1995, a, 114-115). وأن نسبة بطالة الشباب كانت أكبر من نسبة البطالة بين الكبار، وهذه النسبة ازدادت بشكل ملحوظ في السنوات الخمس الأخيرة (ILO 1995, b, 436-454) الأمر الذي يؤثر بوضوح على بطالة المتعلمين من الخريجين الجدد.

٤ - ١ - ٢: عمالة المتعلمين وبطالتهم في الدول النامية:

وإذا انتقلنا إلى وصف واقع عمالة المتعلمين في الدول النامية، لوجدنا أن من بين الأعداد الكبيرة للسكان ملايين يعملون بدخل منخفض وملايين آخرين يعيشون حياة الفقر وانخفاض مستوى المعيشة، إلى درجة تصل إلى حد الجوع. فحسب البيانات المعلنة والمنشورة عن العمالة والبطالة في الدول النامية (وهي بيانات لا تغطي جميع الدول). نجد أن الأرقام في العام ١٩٩٣ تبين وجود معدلات مرتفعة للبطالة تتجاوز ١٣% في دول مثل بنما وسيريلانكا وترينيداد وتوباكو، وتصل في هذه الدولة الأخيرة إلى ١٩,٨%، كما تبين وجود معدلات

منخفضة تقل عن ٤% في دول مثل المكسيك وهندوراس وسنغافورة والصين وهونغ كونغ، حيث تصل في هذه الدولة الأخيرة إلى ١,٩%. وكذلك تبين توزيع معظم المعدلات الأخرى بين الحدين الأدنى الذكر فتبلغ (على سبيل المثال) في تركيا ٧,٤% وفي أكسواندور ٩,٤% (ILO, 1995, a, 114-115) وإذا أخذنا بالحسبان نواقص الدقة في بعض البيانات، وعدم توافر البيانات عن عدد من الدول، وأن الدول الأقل نمواً والأكثر فقراً وبطالة ومعاناة هي في الغالب الدول التي ليس لديها بيانات عن أحوال العمل والبطالة فيها، أو الدول التي لديها بيانات ولكنها تتستر عليها لأسباب سياسية، فإننا نتوصل إلى الحكم بوجود مشكلة حادة في البطالة لدى معظم الدول النامية.

وفي علاقة البطالة بالخريجين في التعليم، يلاحظ من البيانات الإحصائية أن البطالة تتمركز بين صفوف الشباب (١٥-٣٠ سنة)، وأن أعداد العاطلين من أبناء هذه الأعمار الفتية يزيد كثيراً عن أعداد العاطلين عن العمل من فئة الكبار، وأن هذه الفروق قد ازدادت بشكل واضح خلال السنوات الخمس الأخيرة باتجاه زيادة عدد الشباب العاطلين عن العمل في العديد من الدول النامية (ILO, 1995, b, 435-454) وأن المشكلة في عدة دول كاليهند وتايلاند وكينيا وسواها قد بدأ منذ الستينيات والسبعينات مع التوسع في التعليم ومع النمو السكاني، وأنها لا تزال مستمرة بل ومتوقعة استمرارها مستقبلاً (كوميز، ١٩٨٧، ٢٥٨-٢٦١). ولا يخفى أن بطالة الشباب هي في معظمها بطالة متعلمين. فشباب العديد من الدول النامية أقبلوا على التعليم وتخرجوا فيه وأخذوا يبحثون عن عمل يناسب مؤهلاتهم، ويختلف عن عمل آبائهم وأمهم في الحقول والحرف اليدوية. ولكن الكثيرين أخفقوا في إيجاد العمل بعد أن امتلأت

المؤسسات الحكومية بالموظفين، وعجزت المشروعات الحديثة الصناعية والخدمية عن استيعابهم (كومبز، ١٩٨٧، ٢٥٣-٢٥٧)

وفي توزيع البطالة بحسب مستوى التعليم يظهر من البيانات المتوافرة عن السنوات ١٩٨٩-١٩٩١، أن معدلات البطالة لدى الخريجين في المرحلة الثانوية تزيد قليلاً عنها لدى الخريجين في التعليم العالي، ولدى الخريجين في المرحلة الابتدائية، وأن المعدلات المنخفضة للبطالة توجد لدى الأميين بشكل خاص، وأن هذا الاتجاه العام ينطوي على فروق كبيرة بين دولة وأخرى. ففي بلد مثل هونغ كونغ تتساوى المعدلات على كافة المستويات، وفي بلد مثل باناما يصل معدل البطالة لدى الخريجين في المرحلة الثانوية إلى ٢٤%، بزيادة ١٠% عن معدل الخريجين في التعليم الابتدائي ومعدل الخريجين في التعليم العالي، وفي الفلبين نجد معدل البطالة الأعلى لدى الخريجين في التعليم العالي. (ILO, 1995, a, 114-115 ويمكن أخذ صورة أشمل عن الوضع من الجدول الآتي رقم ٩-٩).

وفي تفسير هذه الأوضاع تذكر أسباب عدة، أبرزها ارتفاع معدلات النمو السكاني، والإقبال على التعليم، ومتابعته حتى المرحلة الجامعية، وانخفاض التوافق الكمي والنوعي بين الخريجين في التعليم وحاجات سوق العمل، وتضاؤل التوسع في القطاعات التي تحتاج إلى المتعلمين، فضلاً عن إدخال التكنولوجيا المتطورة إلى المشروعات الحديثة بل والقديمة والاستغناء عن العدد الكبير من القوى العاملة، واتجاه الشباب نحو المدن للعمل في وظائف الدولة أو القطاعات الحديثة، وهجرهم قراهم والعمل الزراعي والحرفي وغير ذلك (كومبز، ١٩٨٧، ٢٥٣-٢٦١) (يونسكو، ١٩٩١، ٦)، (برنامج الأمم المتحدة الإنساني، ١٩٩٣، ٣٥)

في ضوء تحليل الواقع وتشخيصه والتوصل إلى عدد من عوامله يتوقع المسؤولون استمرار مشكلة بطالة المتعلمين خلال السنوات المنظورة المقبلة، ويشعرون بالقلق إزاء ذلك، ويبحثون عن نظم تعليمية تعالج المشكلة (يوندباس، ١٩٨٦، ١٢٢)، (يونسكو ١٩٩١، ٦-٧)، ولكنهم لم يتوصلوا بعد إلى هذه النظم.

جدول رقم (٩-٩) معدلات البطالة حسب مستوى التعليم في دول نامية خلال السنوات ١٩٨٩-١٩٩١

% البطالة في كل مستوى تعليمي				الدولة
أولي	ابتدائي	ثانوي	عال	
-	١	٨	٨	أندونيسيا
٥	٨	١٥	٧	تركيا
٢	٣	١	٢	سنغافورة
٥	٦	١١	١٣	فلبين
١٥	١٠	١٠	٧	نيوزيلاند
٢	٢	٢	٢	هونغ كونغ
٢	٣	٩	١٢	الهند
٨	٩	١١	٧	أستراليا
٣	٦	١١	٨	أوروغواي
-	١٠	٢٤	١٦	بنما
٥	١٩	٢٣	٤	ترينيداد وتوباغو
٦	٩	١٠	٧	فنزويلا
٣,٤	٧,٦	١٣,٥	١٤,٧	غانا

(ILO, World Report Labour, (1995))

٤ - ١ - ٣: عمالة المتعلمين وبطالتهم في الدول العربية:

يصعب التقييم الدقيق للعلاقات الراهنة بين الخريجين في التعليم وبين فرص العمل المتاحة لهم في الدول العربية لأسباب كثيرة، من أهمها عدم توافر الدراسات والبيانات الإحصائية الكافية عن عمالة المتعلمين وبطالتهم، أو التستر على المتوافر منها. ولذلك نكتفي بإبداء الملاحظات التي أمكن استخلاصها من المصادر المرجعية.

توجد فروق واضحة في فرص العمل بين بلد عربي وآخر. ويمكن أن نميز في هذا الصدد بين ثلاث مجموعات وهي: مجموعة الدول الخليجية، مجموعة الدول المتوسطة، مجموعة الدول الأقل نمواً.

فمجموعة الدول الخليجية تتميز بالدخل المرتفع وبازدياد أعداد المتعلمين بسرعة، وبمعدلات مرتفعة، استمرت خلال عقود السبعينات والثمانينات والتسعينات (الجلال ١٤١٦ هـ، ٤١-٥٥) (UNESCO, 1995, b, 100-105) وبحصول الخريجين على العمل من دون الوقوع في إشكالات البطالة أو القبول بعمل أدنى من العمل المناسب للمؤهل التعليمي، وبوجود أعمال كثيرة خدمية وفنية واختصاصية، يشغلها الوافدون من الدول العربية وغير العربية، وبأعداد تزيد على عدد العاملين المواطنين. كذلك بينت الحسابات الإسقاطية والتوقعات المستقبلية أن هذه الأوضاع تتعدل من عام إلى آخر نتيجة للتوسع التعليمي، وأن أعداد المتعلمين المختصين من الخريجين المواطنين في العام ٢٠٠٠ ستزيد في عدد من الاختصاصات الأدبية والإنسانية عن عدد الوظائف المتاحة (مجلس التعاون لدول الخليج العربي ١٩٨٩)، الأمر الذي يدفعهم إلى القبول بأعمال أقل من مؤهلاتهم وشهاداتهم، أو التحول إلى أعمال لا يستخدمون

فيها اختصاصاتهم، وقد تحققت هذه التوقعات بالفعل. كذلك يتوقع أن يؤثر الخلل الحاصل على عمالة الوافدين، ويزيد من عدد المهاجرين العائدين.

وتجدر الإشارة إلى مساعي المسؤولين في هذه الدول، للتوفيق بين التعليم وفرص العمل، عن طريق تعليم المواطنين وتأهيلهم لشغل وظائف الوافدين (مجلس التعاون لدول الخليج العربية ١٩٨٩).

وقد أجريت عدة دراسات عن العلاقات بين التعليم والعمل في دول الخليج العربية، كدراسة علي الطاهر العوني عن "الشباب بين التعليم والعمل في دول الخليج العربي" (العوني، ١٩٨٦، ٦٧-٨٦)، ودراسة علي بن سبع القرني عن "العلاقة بين برامج التعليم وحاجات المجتمع السعودي التنموية" (القرني، ١٤١٠ هـ)، ودراسة محمد أحمد الرشيد وحمد بن محمد البعادي عن "الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي في دول الخليج ومدى ارتباطه بخطط التنمية وبرامجها" (البعادي والرشيد، ١٩٩٢)، ودراسة مجلس التعاون لدول الخليج العربية عن "المواءمة بين خريجي مؤسسات التعليم العالي واحتياجات دول مجلس التعاون من العمالة ذات التعليم العالي" (مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ١٩٨٩)، ودراسة الخطيب وآخرين عن "واقع التنمية وخططها المستقبلية في دول مجلس التعاون ودور التربية في تلبية احتياجاتها" (الخطيب وآخرون، ١٩٩٥). وتبين الدراسات المذكورة عدداً من المشكلات التي يواجهها التعليم في علاقته بالعمل، وعدداً من الجوانب الإيجابية. ومن ذلك أن عدد الخريجين في كليات العلوم الدقيقة والهندسة والطب والمعاهد المتوسطة التقنية، لا يزال أقل من العدد الذي يلي حاجات القطاعات وفرص العمل المتاحة، وأن أعداد الخريجين في كليات الشريعة والتربية والأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية تجاوزت حاجات القطاعات إليها، وأخذت تتحول إلى أعمال أخرى أو تعمل لحسابها الخاص.

ونجد أن الكثير من التقنيين لا يرغبون بمزاولة الأعمال اليدوية على الرغم من توافر فرص العمل في مجالها، وأن إحصائهم يساعد في إفساح المجال أمام التقنيين الوافدين ليشغلوا هذه الأمكنة. كذلك تكشف بعض هذه الدراسات عن وجود ثغرات في الكفايات المعرفية والمهارية للخريجين، تجعلها لا تتوافق مع الحاجات الفعلية للأعمال التي تنفذها إدارات القطاعين العام والخاص ومؤسساتهما. أخيراً تقدم الدراسات المذكورة مقترحات متعددة تدعو إلى التواصل مع القطاعات والتعرف المستمر على حاجاتها من القوى العاملة ومؤهلاتها، وإلى تعديل سياسات التعليم العالي وخطته ومناهجه وبرامجه حتى تغدو متوافقة مع الحاجات المذكورة، كما تدعو إلى إدخال التعديلات على سياسات التوظيف والعمالة ومشروعات التنمية باتجاه توفيقها مع أوضاع التعليم (العالي منه بخاصة) وخصائصه وعروضه من الخريجين.

وتختلف الأحوال في مجموعة دول حوض المتوسط والعراق والأردن، التي تتصف بالدخل المتوسط والنمو الكمي - السكاني والتعليمي. وفيض الخريجين عن فرص العمل، وذلك من مختلف المستويات التعليمية ومختلف الاختصاصات الجامعية، وبخاصة منها الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، كما تتصف بهجرة الكثير من أبنائها إلى دول الخليج والدول الغربية وسواها تخلصاً من البطالة وللحصول على عمل أفضل ودخل أجزى، وقبل كثيرين بعمل أقل من مؤهلهم التعليمي أو يختلف عنه، وتعرض آخرين للبطالة مسدة تطول أو تقصر. (الشحاتيت وإبراهيم، ١٩٨٧) (رحمة، ب، ١٩٩٢) (عبد ربه، ١٩٨٨) (UNESCO, 1995, b) ففي الأردن - كمثال بينت دراسة الشحاتيت عن (خصائص المتعطلين عن العمل في العام ١٩٨٦) أن حملة الكفاءة يشكلون ٢٠% من المتعطلين، وأن حملة الثانوية يشكلون ٢٥% وحملة الدبلوم المتوسط

٢٥% وحملة البكالوريوس ١٣%، وأن النسبة تتخفض لدى حملة الابتدائية إلى ١٠% ولدى دون الابتدائية إلى ٥%، وهكذا، فإن نصف المتعطلين كانوا من خريجي الثانوية وكليات المجتمع. كما بينت الدراسة أن ٤٨% من المتعطلين كانوا ضمن الفئة العمرية ٢٠-٢٤ سنة، وأن ٧٠% كانوا من الفئة العمرية ٢٠-٢٩ سنة.. وهكذا، فإن معظم المتعطلين هم من الشباب المتخرجين حديثاً من مؤسسات التعليم النظامي. (الشحاتيت وإبراهيم، ١٩٨٧)

ويورد تقرير منظمة العمل الدولية الصادر ١٩٩٥ البيانات المدرجة في الجدول رقم (٩-١٠) عن توزيع البطالة بحسب المستوى التعليمي في عدد من الدول العربية. (ILO, 1995, a)

جدول رقم (٩-١٠) توزيع البطالة حسب مستوى التعليم في عدد من الدول

العربية خلال السنوات ١٩٨٩-١٩٩١

% للبطالة في كل مستوى تعليمي				الدولة
أولي	ابتدائي	ثانوي	عال	
٣	٧	٨	٨	سورية
١	٣	٢٦	٥	مصر
١١	٢٠	١٧	٥	تونس
٩	٢٧	٢٩	٥,٢	الجزائر
٤	١٧	٢٦	٢٣	المغرب

Resource: ILO, 1995, World Labor Report.

من البيانات المدرجة في الجدول المذكور نلاحظ وجود بطالة بمعدلات مرتفعة لدى الخريجين، وأنها في دول المغرب العربي أكثر ارتفاعاً منها في سورية ومصر، وأن بطالة المتعلمين تواجه الخريجين في التعليم الثانوي بنسب

أعلى من بقية المستويات التعليمية، وأن خريجي التعليم الابتدائي يأتون في المرتبة الثانية، من حيث نسبة البطالة بينهم، يليهم خريجوا التعليم العالي ثم الأميون، وأن الفروق في معدل البطالة بين دولة وأخرى لدى الخريجين في التعليم العالي ضئيلة، وذلك باستثناء المغرب.

وقد عملت حكومات عدة على تخفيض حجم المشكلة، بالتوسع في توظيف الخريجين في مكاتبها ومؤسساتها، وبغض النظر عن الحاجة إليهم، الأمر الذي جعلهم يفيضون في عدد من المكاتب والمؤسسات عن حاجات العمل وأوقاته. ويشكلون بطالة ناقصة أو مقنعة، ويزيدون الأعباء المادية والرواتب، ويسهمون بشكل غير مباشر في إبقاء رواتب الموظفين منخفضة لا تتناسب مع التضخم وغلاء المعيشة.

وفي ضوء المعطيات الأنفة الذكر، يتوقع استمرار زيادة عدد الخريجين في التعليم عن فرص العمل، وتساعد هذا الخلل على المسدى المنظور من سنوات مطلع القرن الحادي والعشرين. كما يتوقع استمرار قبول الخريجين بأعمال أقل من مؤهلاتهم العلمية، أو العمل في مجالات تختلف عن اختصاصاتهم، وكذلك استمرار البطالة الظاهرة والمقنعة وازدياد الهجرة إلى بلدان أخرى.

وبالانتقال إلى مجموعة الدول العربية المتبقية، وهي السودان والصومال واليمن وموريتانيا، نجد أنها تتصف بانخفاض الدخل ومحدودية نشر التعليم ومحدودية بطالة المتعلمين ومشكلاتها، (يوندباس، ١٩٩٤). ولكن من المتوقع أن تظهر هذه المشكلات وأن تتأزم مستقبلاً إذا سارت هذه الدول على نهج التوسع التعليمي الخطي الذي سارت عليه مجموعة دول المتوسط، ولعلها تنتبه إلى ذلك

قبل فوات الأوان وتسلك طرقاً أخرى تحقق لها توازناً وتوافقاً أفضل بين التعليم وعماله خريجيه.

٤ - ٢: عوامل تردي التوافق بين المتعلمين وفرص العمل واتجاهات المعالجة:

نستخلص مما سبق أن التعليم المعاصر أصبح على المستوى العالمي غير متوافق مع حاجات التنمية وسوق العمل، وأن الخريجين فيه أضحووا في وضع لا يحسدون عليه. فهم يواجهون البطالة أو القبول بعمل أدنى من العمل الذي أهلتهم مدارسهم أو جامعاتهم لمزاوته، أو يعمل يختلف عن اختصاصهم ومسؤولياتهم، ونستخلص أيضاً أن الحالة الراهنة من سوء التوافق ستستمر في المستقبل المنظور وتتفاقم في عدد من الدول، وأن الأمر خطير، ويستدعي البحث عن سبل المعالجة وتطبيقها إنقاذاً للتعليم والخريجين فيه من الأزمة وحفاظاً على سلامة المجتمع وتنميته.

وينطلق البحث عن سبل المعالجة من السؤال عن أسباب المشكلة. ويبدو من النظرة الأولى أن للمسألة بعدين هما: التعليم وسوق العمل، لكن التعمق فيها يبين ارتباطها بعوامل أخرى سكانية واقتصادية وثقافية واجتماعية. وهكذا، فإن معالجة المشكلة تقتضي البحث في مختلف الجوانب المذكورة وفي الحلول التي تقترح لمعالجتها. وسيجري التركيز في ذلك على الدول العربية، وبخاصة منها الدول المتوسطة التي تعاني من المشكلة أكثر مما يعاني سواها.

٤ - ٢ - ١: الجوانب التعليمي:

في تقويم النمو التعليمي الذي حصل في الدول العربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، نجد كتابات تمجد هذا النمو وكتابات تدينه وتحمله مسؤولية تردي أحوال المتعلمين. ويبدو أن الفريقين من الكتاب محقان، وأن الآراء على

اختلافها لا تجانب الصواب. فقد كان لتطور التعليم العربي إيجابياته الكثيرة وثغراته الكثيرة أيضاً. فعند النظر إلى علاقته بعمالة السكان ودوره فيها، نجد وجوهاً إيجابية ووجوهاً سلبية. تتمثل الأولى في شمول التعليم الفئات العريضة من السكان، على اختلاف مواطنها وحالاتها الاجتماعية والاقتصادية وجنسها، وفي تحسين الحالة التعليمية للقوى العاملة، وتراجع نسبة الأمية بينها، مقابل ازدياد نسبة الحاصلين على المؤهلات التعليمية وعددهم، وفي مد القطاع الحديث بالاختصاصيين ومساعدتهم وبالعمال المهرة، وفي توفير المعلمين والكتب والإداريين للعمل في المدارس والإدارات الحكومية التي هي من المؤسسات التي شهدت أكبر توسع وأسرع وأوسع طلب على القوى العاملة، أما الثغرات فأبرزها استمرار التوسع في التعليم الذي يعد الموظفين على الرغم من تضائل الحاجة إلى مزيد منهم، والعجز عن تغليب التوسع في التعليم المهني، بمستوياته المختلفة، على التوسع في التعليم النظري غير المهني، والقصور في مواءمة التوسع في التعليم مع الطلب عليه في سوق العمل، والعجز عن مواءمة مضامين المناهج وعمليات التعليم والتدريب مع حاجات العمل من المهارات والمعارف والاتجاهات، وكانت النتيجة شيئاً من الانفصام بين التعليم والعمل، فحدث الفيض في عدد الخريجين، وظهر التدني في كفاية وإنتاجية الكثيرين من العاملين المتعلمين (يوندباس، ١٩٨٦، ١١٥-١٣٠) (يوندباس ١٩٨٧، ٤٩-٧٠)

ولإزاء بروز هذه الثغرات، اهتم المعنيون بمعالجتها واتخذت المعالجة أساليب مختلفة كان أكثرها ظهوراً وتكراراً الاتجاهات الآتية:

١ - إعطاء الأولوية للتوسع في التعليم الأساسي وتعميمه ومذه إلى ثماني أو تسع أو عشر سنوات مع محاولة إدخال شيء من العمل اليدوي فيه، وهو اتجاه سليم ولكنه يبقى بحاجة للحوار حول العدد الأفضل من السنوات. فهل

تنهي التعليم الأساسي العام عند نهاية السنة الثامنة أو التاسعة أو العاشرة؟ هذا مع العلم أن سن العمل لا تبدأ قبل السادسة عشرة، وأن تخريج الفتية من المدرسة إلى الشارع أمر فيه خطورة، وأن متطلبات الحياة المعاصرة من المعارف والمهارات والاتجاهات تحتاج إلى سنوات أكثر لتعلمها. (رحمة ١٩٩٢، أ، ١١٥-١١٦)

كذلك يحسن الحوار حول أساليب إدخال العمل اليدوي في التعليم ومناهج هذا العمل وأهدافها وسبل التطبيق الناجح لها، الذي يحقق الفائدة ولا يقف عند حدود شعارات ما تزال تتردد منذ أيام غاندي.

٢ - تغليب هدف الإعداد للعمل في التعليمين الثانوي والعالي، ومن دون إغفال الهدف الثاني للتعليم الثانوي، الذي هو الإعداد لمواصلة الدراسة العالية، وكذلك دون إغفال أهداف التعليم الأخرى الفردية والاجتماعية والثقافية. ومن التوجهات لتحقيق ذلك المدرسة الثانوية الشاملة، والمدرسة الثانوية البوليتكنيكية، والمدرسة الثانوية العامة، والمدرسة الثانوية الفنية المتعددة الاختصاصات، والمعاهد المتوسطة وكليات المجتمع المتنوعة الاختصاصات ثم الجامعات باختصاصاتها المتعددة، وثمة تجديدات أخرى، كالتعليم الثانوي المهني لمدة سنة أو سنتين، على النحو الذي جربته سورية ودول أخرى. وحول هذه الحلول المختلفة يحسن الحوار الواسع، في ضوء عدد من المعايير والأهداف يأتي على رأسها هدف موازنة التعليم لحاجات التنمية وسوق العمل من الناحيتين الكمية والنوعية.

ومن الأسئلة المهمة بهذا الصدد السؤال عن الحجم العام لكل من التعليمين الثانوي والعالي. فهل تقلص هذا الحجم، ما دام فيض الخريجين عن فرص

العمل قائماً بحدّة ولا سيما في الدول ذات الكثرة السكانية والنمو السكاني المرتفع؟ وهل نحجم التوسع؟ وكيف نحقق ذلك دونما صعوبات وإشكالات؟

لعله من المفيد هنا، تدارس التجارب العربية وغير العربية في هذا المجال، كتجربة التعليم المهني القصير المدة لتضييق باب النفوذ إلى إكمال التعليمين الثانوي والعالى، وتجربة دخول العمل لسنة أو سنتين قبل الالتحاق بالجامعة، وتجربة الدراسة المتناوبة بين العمل والدراسة، وتجربة الاقتصار على التوسع في بعض أنواع التعليم، وافتتاح معاهد وكلّيات أو جامعات خاصة به، وتجربة زيادة الرسوم الجامعية والخ..

ومع السؤال عن الحجم العام للتعليم، يثار السؤال عن التناسب بين أحجام كل من التعليم المهني والثانوي والعالى، والإجابة الشائعة هنا، تستند إلى هرم القوى العاملة وتدعو إلى تناسب أحجام مستويات التعليم بحسب الهرم المذكور وبحيث يضيق الحجم كلما اتجهنا نحو الأعلى. (العوضي، ١٩٩٦، ٢١١-٢١٥)

ولكن كيف نحقق هذا التناسب، هل نضيق قنوات العبور من مرحلة تعليمية إلى أخرى كما هو الحال في بعض تجارب الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي أو تجارب التشدد في شروط القبول في التعليم العالى. أم نفتح القنوات وهو الاتجاه الذي تدعو إليه كتابات كثيرة منها استراتيجية تطوير التربية العربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩، ٢٥٦-٢٥٧). وهذا الاتجاه الأخير أضحي منفشراً بعد إحداث التعليم الخاص والتعليم المفتوح وسواهما من أشكال التعليم والتوسع فيها. ولا شك أن لكل اتجاه حسناته وسيئاته ولعل اتجاه التضييق المرن ذي المعايير الموضوعية يكون أفضل الاتجاهات.

ومن المقترحات لعلاج المشكلة التوسع في عدد الاختصاصات التعليمية، ولكن نظم التعليم، مهما عدت من اختصاصاتها، تبقى عاجزة عن افتتاح جميع الاختصاصات المهنية، ولذا يقترح دمج الاختصاصات المتشابهة المتقاربة، والتركيز على تعليم الأساسيات من المعارف والمهارات، حتى يتمكن الخريج من الاستفادة منها في تطوير مهاراته وتعلم العمل الجديد. (البستان، ١٩٩٤، ١٣٩-١٤٠)

كذلك يزداد الاهتمام بالتعليم والتدريب غير النظاميين والتوسع في إقامة الدورات التدريبية لمواجهة التحولات المهنية والتطورات المعرفية والتكنولوجية، وتثار في هذا الصدد الأسئلة عن إبقاء التدريب خارج دائرة مؤسسات التعليم النظامي، أم جعله جزءاً من مهامها، وإقامة إدارات له تتبع الخريجين وتقديم لهم ما يلزم من التعليم والتدريب بين حين وآخر؟ والواقع أن المسلكين قائمان الآن في دول عدة، وأن المستقبل سيكون لصالح التعليم غير النظامي (الغراوي ١٩٨٨/ 88-89، ILO 1995, b)، بسبب قدرته على المواءمة المباشرة مع حاجات العمل المستجدة، ولعل إدخال هذا التعليم غير النظامي إلى مؤسسات التعليم النظامي، واختصار مدة الدراسة النظامية والتعويض عن ذلك بالتدريب غير النظامي، سيكون من التوجهات القابلة للحوار واتخاذ القرار بشأنها.

ومن إشكالات التوسع في التعليم الوظيفي المهني، ارتفاع تكاليفه وصعوبة توفيرها الأمر الذي يؤثر في نشره وتوسعه وجودته. ومن المقترحات لحل هذه المشكلة إدخال العمل المنتج ذي المردود الاقتصادي في عمليات التعليم والتدريب لتعويد الطلبة على العمل عن طريق الممارسة، وللإفادة من ذلك في تمويل التعليم، (رحمة، ١٩٩٤، ١١)

ولا يفوتنا أن نذكر أهمية التوجيه المهني وضرورة إدخاله في المدارس والجامعات، لمساعدة الطلبة على اختيار الدراسة والعمل المناسبين لإمكاناتهم وميولهم ولحاجات السوق.

إن الأسئلة والملاحظات والمقترحات السابقة الذكر تندرج جميعاً ضمن سؤال عام وهو: كيف نحقق التوافق بين مخرجات التعليم وبين حاجات القطاعات المختلفة أو طلباتها من القوى العاملة المتعلمة؟ وإن الجواب العام عنها هو تخطيط التعليم بحسب الحاجات المذكورة. فما إمكانيات تنفيذ هذا الحل؟

لا يخفى أن الركيزة الأولى في إعداد خطط التعليم هي المعلومات الإحصائية وغير الإحصائية عن الحاضر والمستقبل. وإذن فنحن بحاجة إلى رصد واقع عمالة المتعلمين الحاضرة وإلى حساب الحاجات المستقبلية من القوى العاملة المتعلمة وتحديدّها. ويدل الواقع المعلوماتي في معظم الدول العربية على أن ثمة صعوبة كبيرة في الوصول إلى المعلومات اللازمة. وأن الإدارات المعنية لا تملك الإمكانيات اللازمة لجمع المعلومات وتنظيمها وتوفيرها. وأنه لا بد من ولوج عالم الكمبيوتر والمعلوماتية وإحداث إدارات وأجهزة متخصصة تتابع أحوال العمالة وتستقصي، باستمرار، حاجات القطاعات المختلفة من القوى العاملة، وتمد مخططي التعليم بصورة دورية بالمعلومات الوافية عن عمالة الخريجين، وعن الحاجات المستقبلية من المتعلمين، وتوزعها بحسب مستويات التعليم وأنواعه واختصاصاته. ومع أن المعنيين في الدول العربية مدركون لهذه الحاجة ومهتمون بتحقيقها، إلا أن هذا التحقق لم يحصل بعد في أي دولة بالمستوى المطلوب. (أبيداس والكسو، ١٩٩١). وإذن فنحن لا نزال أمام السؤال: كيف نجتاز هذه العقبة المعلوماتية؟

ولا يخفى أن ثمة دراسات كثيرة وجهوداً تبذل في هذا المجال. ويتوقع لها أن تنجح وأن تنقلنا إلى مسألة أخرى في تخطيط التعليم وهي التعارض القائم بين حاجات التنمية أو سوق العمل من المتعلمين ورغبات الأفراد وذويهم ومطامحهم، فهؤلاء جميعاً يرغبون بتسهيل فرص الحصول على التعليم وتوفيره للأجيال الشابة ويعارضون الحد منه. فكيف يوفق المخطط بين هذه المتغيرات؟ بل كيف يوفقها مع متغيرات أخرى قائمة في صلب أنظمة التعليم ويصعب تغييرها؟ ومع متغيرات الموارد المتاحة للتعليم. إن النجاح في ذلك غير متوقع. واستخدام أساليب المقاربة بين الأبعاد المتباعدة سيكون حلاً لا مفر منه، أما استخدام أسلوب الكلفة والمنفعة فسيكون من الأساليب المضافة لمناهج تخطيط التعليم بحسب الحاجات من القوى العاملة، هذا فضلاً عن استخدام منهج الطلب الشعبي والاجتماعي في تخطيط التعليم الأساسي لجعله عامساً. (UNESCO, 2001, a, Module.5)

ثم إن التخطيط المطلوب لا يقتصر على الجوانب الكمية، بل يشتمل أيضاً على الجوانب النوعية. كالتخطيط للاختصاصات التي ينبغي افتتاحها والاختصاصات التي ينبغي إغلاقها. وتخطيط مضامين المناهج من المعارف والمهارات التي تلزم لأداء الأعمال المتوقعة أن يزاولها الطلبة بعد تخرجهم.

٤ - ٢ - ٢: جانب سوق العمل وسياسات التشغيل:

يشتمل هذا الجانب على عدد فرص العمل المتاحة، وأنواعها، والمؤهلات التعليمية التي تتطلبها، والعرض من القوى العاملة، وسياسات الدولة في التشغيل، وباستعراض سريع لتطور هذه الأمور في الدول العربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، نجد أن الطلب على المتعلمين كان يزداد من عام إلى آخر، وكان يتحول تدريجياً من الطلب على الاختصاصات النظرية والمكتبية إلى

الاختصاصات التقنية والعمالية. وأن زيادة العرض من الخريجين فاقت زيادة الطلب عليهم، فقد أدت تنمية الإدارة الحكومية ومؤسساتها وتنمية القطاع العام في الستينات إلى التوسع في عدد الوظائف وجذب معظم المتعلمين إليها. ثم تضاعفت هذه التنمية في دول عدة في الثمانينات، الأمر الذي حد من فرص التوظيف، وأقلق المتعلمين الذين أعدوا للوظائف وأعمال القطاع العام. وقد اتجهت عدة دول إلى تخفيف هذه المشكلة بتوظيف الخريجين وبغض النظر عن عدم الحاجة إلى الكثيرين منهم، وبالحد من الحوافز أو إلغائها، وتثبيت الرواتب، الأمر الذي جعل العمل في القطاع الخاص أكثر إغراءً بأجوره ومكاسبه. كما تراجعت دول عدة عن سياسة استيعاب المتعلمين في وظائفها، واقتصرت على التوظيف بحسب حاجتها، وتركزت الكثيرين يبحثون عن العمل في القطاع الخاص. (خوري ورحمة، ١٩٩٢، ٩٦-١٠٠)، (وديع، ١٩٩٦)

ويلاحظ أن سياسات التشغيل الراهنة في دول عدة، تمر بأوضاع لا تحسد عليها، فإزاء أزمات العمالة والبطالة تتجه سياسات العمالة العربية إلى التوقف عبر الحد من هجرة العمالة الوافدة أو إبقائها أو تعطيل العمال الوافدين وإعادة تدويرهم إلى بلدانهم، بدل الانفتاح والتكامل. (القصيفي ١٩٨٩، ١١-١٢) و (Findlay, 1989, 15)

وثمة سياسات أخرى، كتشجيع العمل في القطاع الزراعي، أو في القطاع الحرفي، والمشاريع الصغيرة، وتشجيع هجرة المتعلمين أو الحد منها أو منعها عن بعض الاختصاصيين. (خوري ورحمة، ١٩٩٢، ٦٢-٦٣)

وعن هذه السياسات تثار أسئلة كثيرة من أبرزها السؤال عن كفاية السياسات الراهنة في توفير فرص العمل اللازمة، والسؤال عن البدائل المستقبلية.

ولما كانت الإجابة عن السؤال الأول معروفة بدليل استمرار مشكلة صعوبة تشغيل المتعلمين، فإن الإجابة عن السياسات البديلة هي التي تحتاج إلى تفكير وابتكار وحوار وبحوث وغيرها.

وبالنظر إلى التفاوت في الموارد، وفي أوضاع العمالة بين دولة وأخرى، فإن السؤال عن التعاون العربي في مجال التشغيل، وعن سبل تطويره أمر نافع ويستحق النقاش والتفكير، ولما كان التعاون العربي لا يغني عن الجهود القطرية والمحلية، فإن البحث والحوار حول سياسات التشغيل التي تحفز وتشجع على الاستفادة من الموارد المحلية في كل بلد أمر نافع. ومن المقترحات لذلك التشجيع على العمل في الزراعة، وفي الحرف المحلية والمشروعات الصغيرة، ومشروعات الخدمات الصحية والتعليمية والسكنية والغذائية، وتعاون القطاعين العام والخاص في تبادل القوى العاملة لتشغيل الفائض وإقامة التوازن، مع الإشارة إلى أن جميع الحلول تبقى قاصرة إذا لم نتوصل إلى زيادة عدد فرص العمل بمعدل يزيد عن عدد المقبلين على سوق العمل.

وفي الحديث عن هذه النقطة الأخيرة المهمة (زيادة فرص العمل بمعدل أعلى من معدل ازدياد أفراد القوى العاملة)، نذكر أن تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٣، وبعض التقارير التي تلتها، بينت أن هذا الهدف أصبح صعب المنال وأن الفروق بين نمو الناتج المحلي الإجمالي ونمو القوى العاملة من جهة وبين نمو فرص العمل من جهة أخرى تزداد اتساعاً، وأن الوضع يكاد يصل إلى (نمو بدون فرص عمل) ويفسر التقرير هذه الفروق بثلاثة أسباب رئيسية هي:

١ - اهتمام الدول الصناعية باستخدام التكنولوجيا التي تحقق وفورات في استخدام اليد العاملة وذلك لمواجهة النقص الذي حصل في القوى العاملة في

الستينات بسبب ركود النمو السكاني ولمواجهة ارتفاع تكاليف اليد العاملة ووجود حركة نقابية نشطة تدعم مطالب القوى العاملة.

٢ — غالباً ما كانت التجديدات التكنولوجية في المجال المدني نتاجاً فرعياً لعملية البحث والتطوير العسكريين، التي يفضل فيها عادة كثافة رأس المال.

٣ — إن استخدام التكنولوجيا المتطورة في عمليات الإنتاج يحقق مصالح أصحاب الأموال والدخول المرتفعة ويمثل النمط القائم لتوزيع الدخل. فنسبة ٢٠% من سكان العالم تحصل على ٨٣% من دخل العالم، وهو ما يمثل خمسة أمثال القدرة الشرائية الموجودة لدى الفقراء الذين يشكلون نسبة ٨٠% من سكان العالم. ومن الواضح أن التكنولوجيا ستسبب حسب أفضليات أعضاء المجتمع الدولي الأغنى. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ١٩٩٣، ٣٥-٣٧)

٤ — ٢ — ٣: الجانب الاقتصادي:

يتداخل هذا الجانب مع الجانب الآنف الذكر (سوق العمل)، ويؤثر الجانبان معاً على عمالة السكان. وهكذا ترتبط عمالة المتعلمين وغير المتعلمين بالأحوال الاقتصادية أيضاً. فكلما نشطت حركة التنمية الاقتصادية وتسارعت وتأثرها وارتفعت معدلاتها وتوسعت مشروعاتها ازداد الطلب على القوى العاملة، ويحصل العكس في حالة الركود الاقتصادي. وهكذا فإن الركود الاقتصادي، الذي حدث في الثمانينات وما رافقه من تكثيف للاستثمار في رأس المال المادي ومن استخدام للألات المتطورة التي لا تحتاج إلى الكثير من اليد العاملة، أدى إلى تناقص معدل نمو فرص العمل، وأحدث أزمة في عمالة المتعلمين. (خوري ورحمة، ١٩٩٢، ٩٨-١٠١) ويلاحظ أن هذا الوضع مستمر إلى الآن في العديد من الدول. ومع هذه المعطيات يجدر أن نعيد إلى الذهن ما سبق ذكره حول

الفروق الشاسعة بين معدلات نمو الناتج المحلي الإجمالي ومعدلات نمو فرص العمل.

وتؤثر هذه المعطيات على عدد من الحلول نذكر منها: تسريع وتائر التنمية الاقتصادية، وتنويع الاستثمارات وتكثيفها في المشروعات التي تحتاج إلى الكثير من اليد العاملة.

٤ - ٢ - ٤: التطور التكنولوجي:

يأتي هذا التطور عاملاً أساسياً في تفاقم المشكلة، ذلك أن استخدام الآلات المتطورة في العمل يوفر الكثير من اليد العاملة، فقد تغني آلة واحدة متطورة عن مئات أو آلاف العمال، بحيث أدى التطور التكنولوجي الذي شهدته البلدان الصناعية المتقدمة إلى نمو قليل في فرص العمل، ونمو كبير في الناتج المحلي الإجمالي. وقد سبق التعرض لهذه الظاهرة، ومع ذلك فإن ذكر الأمثلة عنها من الدول الصناعية يبقى مناسباً لتوضيح ضخامتها، ففي كل من فرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة. ازداد الناتج المحلي الإجمالي خلال ١٧ سنة (١٩٦٠-١٩٨٧) مثليين أو أكثر ولكن فرص العمل تناقصت وتراجعت. وفي الولايات المتحدة، وخلال المدة المذكورة ذاتها، كان معدل نمو العمالة أقل بكثير من معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي. وشكلت اليابان ظاهرة ملفتة، فقد ازداد فيها الناتج المحلي الإجمالي إلى ما يقرب من أربعة أمثاله في حين ازدادت العمالة إلى مثليين، (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ١٩٩٣، ٣٥). وهكذا أضحت التكنولوجيا ذات أثر مزدوج متعارض، فهي تزيد الإنتاج زيادات كبيرة، وتقلص العمالة تقليصاً كبيراً وخطيراً، فكيف نعالج هذه المسألة؟ هل يمكن أو يصح أن ندعو إلى الامتناع أو التخفيف عن استخدام التكنولوجيا، ونعود إلى التخلف التقني أم

نتابع السير في تطويرها واستخدامها ونعطل الكثيرين عن العمل ونخفض قوتهم الشرائية ونحدث الكساد الاقتصادي. ويبدو أن العالم — بما فيه الدول العربية — يسير في هذا الاتجاه الأخير. الأمر الذي يستدعي تخفيف المخاطر بتحسين تأهيل القوى العاملة واستمرار هذا التأهيل لتبقى المهارات والمعارف متناسبة مع التطور التكنولوجي ومفيدة في استخدام الآلات المتجددة. كما يستدعي استخدام الآلات التي تعتمد على تكثيف العمالة أكثر من اعتمادها على تكثيف استخدام رأس المال، وهذا الحل الذي يقترحه تقرير التنمية البشرية (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ١٩٩٣، ٣٦) يناسب بشكل خاص البلدان النامية المحدودة الدخل الكثيرة السكان، والتي تنخفض فيها أجور اليد العاملة. وهو مطبق في العديد منها. كما أنه يستخدم في دول مرتفعة الدخل ومثلها دول الخليج العربي التي تستخدم العمالة الآسيوية بأجور منخفضة نسبياً (الفقير، ١٩٩٦، ٣١٣-٣٢٧)

٤ - ٢ - ٥ : الجانب السكاني:

يتمثل هذا الجانب بتغير عدد السكان من عام إلى آخر. وهو تغير وحيد الاتجاه في الدول العربية. فهناك نمو مطرد في عدد السكان يبلغ معدله حوالي ٤% (يوندباس ١٩٩٠، ٢٦). وقد تجاوز في الثمانينات والتسعينات ٥% في السعودية والإمارات (ILO, a, 2003)، وهو ينطوي على زيادة كبيرة مستمرة متصاعدة في عدد الأطفال والفتية الذين يطرقون أبواب مؤسسات التعليم ومن بعدها مؤسسات العمل. وبالتالي، فإن النمو السكاني يثير قضيتين جوهريتين: الأولى الطلب المتزايد على التعليم عامة وعلى بعض أنواعه. والثانية الطلب المتزايد على العمل وعلى بعض أنواعه خاصة. ويخضع تحقيق المطلبين لإمكانات الدولة، وهي إمكانيات تقل في معظم الدول العربية عن

المستوى المطلوب، الأمر الذي يجعل التعليم وعلى الرغم من توسعه قاصراً عن تلبية الحاجات السكانية إليه، ويجعل سوق العمل عاجزاً عن توفير العمل لكل راغب فيه. (وديع، ١٩٩٦، ١٦-٢٠)

وتشهد البلدان النامية أوضاعاً مشابهة بل وأكثر خطورة في عدد منها. فمجموع القوة العاملة زاد فيها بأكثر من ٤٠٠ مليون فرد خلال المدة من عام ١٩٦٠ إلى عام ١٩٩٠. وكان ذلك ناجماً عن النمو السكاني السريع (٢,٣% سنوياً)، مما يمثل زيادة في نسبة الأفراد الذين هم في سن العمل، ومما يعني انضمام أعداد أكبر من النساء إلى صفوف الباحثين عن عمل. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ١٩٩٣، ٣٧)، وإذا لم تحدث تغيرات كبيرة في السياسات، فإن آفاق العمالة بالنسبة لهؤلاء الناس تبدو قاتمة. فالقوة العاملة في البلدان النامية ستظل تزيد بنسبة ٢٣% سنوياً في التسعينات، مما يتطلب إيجاد ٢٦٠ مليون فرصة عمل إضافية. ومن المرجح أن تزيد مشاركة المرأة في القوة العاملة. وستكون هناك هجرة متزايدة إلى المناطق الحضرية بحثاً عن العمل. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ١٩٩٣، ٣٧)، وتجدر الإشارة إلى أن هذه التوقعات التي أثارها تقرير الأمم المتحدة في العام ١٩٩٣ قد تحققت في التسعينيات ومطلع هذا القرن.

وإذا أخذنا في الحسبان عدد العاطلين، أو الذين يعملون عمالة ناقصة، فإن مجموع الاحتياجات للعقد القادم سيكون حوالي بليون فرصة عمل جديدة. وهذا معناه زيادة العمالة الإجمالية في البلدان النامية بما يربو على ٤% سنوياً في التسعينات، مقارنة بأقل من ٣% في الثمانينات. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ١٩٩٣، ٣٧) وبحوالي ٥% في سنوات مطلع هذا القرن.

وإذا استمرت الاتجاهات الحالية، فمن المشكوك فيه، إلى حد بالغ، أن تحقق البلدان النامية هذه الزيادة في العمالة. فمنظمة العمل الدولية تقدر أن القوة الباحثة عن عمل في أفريقيا جنوب الصحراء على سبيل المثال ستزيد بمقدار ٣,٣% سنوياً في التسعينات، بينما ستزيد العمالة المنتجة بمقدار ٢,٤% فقط سنوياً. وحتى هذا النمو في العمالة ينطوي على افتراض حدوث تسارع في معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي، من ٣,٧% إلى حوالي ٥%. وليس من المرجح أن يكون الوضع أفضل في أمريكا اللاتينية، أو جنوب آسيا. وقد تكون أيضاً قدرة البلدان الصناعية على استيعاب المزيد من المهاجرين الاقتصاديين من البلدان النامية محدودة، نظراً لارتفاع معدلات البطالة في البلدان الصناعية نفسها. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ١٩٩٣، ٣٧)

وإزاء أوجه الخلل هذه يثار السؤال عن الحل. فهل يكون الحل عن طريق التعليم، أم عن طريق التنمية الاقتصادية وتنظيم أسواق العمل، أم عن طريق الحد من التزايد السكاني؟

والواقع أن الحاجة قائمة إلى جميع هذه السبل بل إلى أكثر منها. وهنا نصل إلى جهود التربية السكانية، التي يتعاضد شأنها عاماً بعد آخر ودون أن تصل إلى حل المشكلة، الأمر الذي يستدعي البحث عن استراتيجيات أخرى، تتمحور حول القيام بالدراسات السكانية الاجتماعية المتعمقة، التي تتجاوز الأرقام والبيانات الإحصائية، وتصل إلى صميم حياة الناس وتفكيرهم واتجاهاتهم ومطامحهم وقيمهم ومعتقداتهم، ثم الاستفادة من نتائج هذه الدراسات في وضع سياسات سكانية واضحة محددة قابلة للتنفيذ، وفي إقامة تربية سكانية جديدة واضحة الأهداف والاتجاهات قادرة على التأثير في سلوك الناس.

٤ - ٢ - ٦: الجانب الفردي الاجتماعي الثقافي:

تسود العديد من المجتمعات ومنها المجتمع العربي اتجاهات الياقات البيضاء التي يرتديها الذين يعملون في المكاتب النظيفة، وبالألبسة الأنيقة، ويحصلون على الدخل المجزي، وقد ساعدت ظروف العمل والدخل في الدول العربية، حديثة الاستقلال والتنمية، على بروز هذه الاتجاهات، فأقبل الناس على التعليم، وطمحوا في أعلى شهاداته، وبأعلى الوظائف التي تؤهلهم لها. وساعدت مجانية التعليم، وقيام الدولة بنشره، وتحمل أعبائه على تحقيق مطامح عدد كبير من أبناء الفئات الفقيرة، فضلاً عن الغنية، ومن الإناث فضلاً عن الذكور. (عبد الدائم، ١٩٨٣، ٥٧-٦٠)

ويبدو أن الإحباط والظلم الذي واجهه الآباء إبان الحكم العثماني والاستعمار الأوروبي، عززا مواقفهم الإيجابية نحو تعليم أبنائهم ودفعهم للارتقاء في السلم الوظيفي وبالتالي الاجتماعي. ولئن كانت السنوات الأخيرة قد بدأت تشهد أقول نجم الوظائف وجاهها، وتراجع القسيم المالية والاجتماعية للشهادات وأصحابها، إلا أن الاندفاع نحو التعليم لم يتراجع كثيراً. ويبدو أن الناس لا يجدون البديل المقنع والمحفز، وهكذا يعيش الشباب والشابات في أيامنا أزمات القلق والخوف من المستقبل المجهول، ويجدون في الشهادة سلاحاً للمستقبل، قد لا ينفع، ولكنه لا يضر.

إزاء شيوع هذه الاتجاهات الفردية الاجتماعية نحو التعليم والعمل، وتأثيرها فيهما، لا بد من التساؤل عن سلامة هذه الاتجاهات وعن منافعها ومضارها وعن سبل تعديلها. ولنبدأ بالحوار حول مواقف الناس سابقة الذكر من التعليم والعمل، ولعلنا نتجه نحو المسلك الذرائعي فنقول: ما دامت هذه

الاتجاهات تدفع سواد الناس نحو مزيد من التعليم، فهي أداة ثمينة للوصول إلى المجتمع المتعلم، مجتمع القرن الواحد والعشرين. ولكن هذا الدفع يرتب على الحكومات والأفراد أعباء مالية تنقل كاهل الكثيرين، وتستهلك الكثير من الموارد، وتؤدي إلى فيض المتعلمين عن حاجات سوق العمل.

من ناحية أخرى فإن هذه الاتجاهات، وعلى الرغم من سلبياتها تبقى اتجاهات مشروعة إذ من حق كل مواطن أن يطلب التعليم، وأن يسعى إليه، وأن يطالب الدولة بتوفيره له أو لأبنائه. وبالتالي، فنحن أمام إيجابيات كثيرة وسلبيات كثيرة، تجعلنا عاجزين عن الحكم الدقيق على سلامة الاتجاهات المذكورة، وتدفعنا إلى اتخاذ مواقف مرنة، ترضي الناس إلى حد، وتلائم بين الطلب الفردي والحاجات الاجتماعية.

ومن القضايا الفردية الاجتماعية قضية تعليم المرأة وعملها، فهل نسائي بين الذكور والإناث في فرص التعليم وأنواعه واختصاصاته وفي فرص العمل وأنواعه؟

يبدو هذا السؤال مستغرباً في عصر التقدم والديمقراطية والمساواة بين الجنسين. ولكن دعونا نتفحص بعض وجوه المسألة. فإذا كانت الموارد المتاحة لا تكفي لتوفير فرص التعليم والعمل لجميع الراغبين فيهما، ذكوراً وإناثاً، فهل يصح الاكتفاء بالمساواة بين الجنسين في التعليم الأساسي، ثم نعطي الأولوية في متابعة التعليم وفي الحصول على العمل للذكور، ونتخلص بذلك من تضخم مخرجات التعليم وفيضها عن فرص العمل المتوافرة، ونوفر للأسرة أما متفرغة لتربية الأطفال والعناية المنزلية؟ قد تحوز هذه التساؤلات على رضا وموافقة عدد من الرجال الميسورين، وعدد من ربات البيوت اللواتي أرهقهن الجمع بين

العمل المنزلي والعمل الوظيفي، ولكنها ستواجه بالرفض من السواد الأعظم من الرجال والنساء، وبالهجوم الحاد من دعاة اندماج المرأة في التنمية. إن الموقف من تعليم المرأة وعملها سيبقى إيجابياً ولو أدى إلى بطالة الرجل، بل وبطالة المرأة أيضاً. ويبدو أن ذلك معقول ومشروع ومن روح العصر، وأن المجتمع بحاجة إلى عمل المرأة في عدد من قطاعاته وأنه يفضلها في ذلك على الرجل.

ومن الحلول التي تذكر، لمواجهة المشكلات الفردية الاجتماعية استخدام التوجيه التربوي والمهني لتعريف كل فرد بإمكاناته، وبأنواع التعليم ومتطلباتها، وبأنواع العمل وفرصه حتى يختار في ضوء ذلك الدراسة والمهنة المناسبة له. وهو أسلوب مقنع وجذاب، ولكنه بحاجة إلى تطوير يخرج من أطره النظرية الكلاسيكية ويجعله أكثر واقعية وجدوى. (أولسن، ١٩٧٨)

٥ - خاتمة:

يتبين من العرض السابق لعمالة خريجي التعليم وبطالتهم أن الوضع في العديد من الدول المتقدمة والنامية والعربية أصبح يعاني من انتشار بطالة المتعلمين، ويؤثر على استمرارها وازديادها مستقبلاً، وأن العوامل في ذلك متعددة، سكانية وتعليمية وسياسية واقتصادية وتكنولوجية واجتماعية ونفسية، وأن العامل الرئيس هو ازدياد عدد القوى العاملة ومعدل نموها عن عدد فرص العمل ومعدل نموها، وأن المقترحات لمعالجة هذه المشكلة كثيرة ومنها:

... العناية بتنظيم الأسرة والنمو السكاني في البلدان التي تعاني من مشكلات هذا النمو، أملاً في إعادتها إلى حالة التوازن بين نمو السكان ونمو فرص العمل.

— تعديل مفاهيم التنمية الاقتصادية واستراتيجياتها، بحيث يصبح نمو فرص العمل عنصراً أساسياً فيها، لا يقل أهمية عن نمو الإنتاج القومي.

— ترشيد استخدام التكنولوجيا الحديثة في ضوء مردودها الاقتصادي من جهة، وتأثيرها على العمالة والبطالة من جهة أخرى، وبحيث يتحقق توازن أفضل بين المتغيرين.

— إدخال تعديلات جوهرية على التعليم باتجاه جعله أكثر توافقاً مع حاجات التنمية وأسواق العمل. ويأتي في طليعة التعديلات المطلوبة تعميم التعليم الأساسي وإدخال العمل اليدوي فيه، تنويع التعليم الثانوي وإدخال التدريب المهني في جميع فروعها، تحديث اختصاصات التعليم العالي ومناهجه وفقاً لحاجات القطاعات التي يعد الطلبة للعمل فيها، التوسع في التعليم والتدريب غير النظاميين لترسيخ أو تجديد تأهيل الخريجين للأعمال المتوافرة.

— تدخل الدولة في سياسات التشغيل لمساعدة الخريجين في الحصول على العمل المناسب.

— استخدام التوجيه المهني لتعديل المواقف النفسية الاجتماعية من التعليم والعمل.

— إجراء البحوث على بطالة الشباب المتعلم وعاملته توصلنا إلى معالجة المشكلة.



الفصل العاشر

التربية والتعليم والتنمية الاقتصادية

- ١ - مقدمة.
- ٢ - مفهوم التنمية الاقتصادية.
- ٢ - ١ - أمثلة من تعريفات التنمية الاقتصادية.
- ٢ - ٢ - التعريف المستخلص ومفهوم التنمية الاقتصادية.
- ٣ - عوامل التنمية الاقتصادية ودور التربية والتعليم.
- ٣ - ١ - السياسات العامة والسياسات والاستراتيجيات والخطط الاقتصادية.
- ٣ - ٢ - المصادر الطبيعية.
- ٣ - ٣ - رأس المال.
- ٣ - ٤ - المعرفة والثقافة.
- ٣ - ٥ - حجم السوق.
- ٣ - ٦ - السكان والموارد البشرية.
- ٣ - ٧ - العمل.
- ٣ - ٨ - التربية والتعليم.
- ٤ - قياس التنمية الاقتصادية وإسهام التربية والتعليم فيها.
- ٤ - ١ - قياس النمو الاقتصادي.
- ٤ - ٢ - قياس إسهام التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية.
- ٥ - خاتمة.



١ - مقدمة:

تحتل التنمية الاقتصادية مكانة خاصة في الفكر الاقتصادي المعاصر بل وفي أبحاث التنمية القطاعية أو الشاملة. ومن أسباب هذا الاهتمام تأثير الاقتصاد والتنمية الاقتصادية في مستوى معيشة الناس، وفي مجالات التنمية الأخرى، وسعي الدول لتحقيق تنمية مستدامة تحسن نوعية حياة مواطنيها.

وبإتي الاهتمام بالتعليم ودوره في التنمية الاقتصادية ضمن مجالات البحث في التنمية الاقتصادية وعواملها، وضمن مسوغات الاهتمام بالتعليم والتوسع فيه وتطويره والإنفاق عليه وحيازته جزءاً كبيراً من موارد الدولة، فهذا الإنفاق مسوغ ومرغوب فيه لأن التعليم عامل فاعل في التنمية الاقتصادية بل وفي التنمية الشاملة، ولأن مده بالموارد التي يحتاجها يساعد على تطويره كماً ونوعاً، وعلى زيادة فاعليته ومردوده التنموي في الاقتصاد وسواه من مجالات التنمية.

إن الخوض في بحث العلاقة بين التربية والتنمية الاقتصادية يستدعي توضيح مفهوم التنمية الاقتصادية وعواملها وموقع التعليم بينها، وعرض بعض المهمات الاقتصادية للتعليم ودورها في التنمية الاقتصادية، ونتائج بعض الدراسات في هذا المجال والإشكالات التي تواجهها.

٢ - مفهوم التنمية الاقتصادية:

٢ - ١: أمثلة من تعريفات التنمية الاقتصادية:

في أدبيات التنمية الاقتصادية تعريفات كثيرة لها. فالاقتصاديان ماير وبالدين يريان أن التنمية الاقتصادية عملية تؤدي إلى زيادة الدخل القومي الحقيقي خلال مدة من الزمن، وأنها العملية التي تتم في نطاق عرض العناصر الإنتاجية الأساسية وفي نطاق تكوين الطلب على المنتجات بغية تحقيق زيادة

مستمرة في الدخل القومي الحقيقي خلال حقبة طويلة من الزمن. وفي المفاضلة بين الدخل القومي الحقيقي ودخل الفرد الحقيقي كمعيار لقياس مستوى التطور التسموي يميل الباحثان إلى الدخل الأول ويبينان أن تحليل التنمية الاقتصادية يدور حول ازدياد الدخل القومي الحقيقي، والتغيير الذي يرافق هذا الازدياد. وبعد قياس مقدار التنمية بنسبة ازدياد الدخل القومي الحقيقي، يصح أن نقارن هذا المقدار بنسبة التغيير في عدد السكان للوصول إلى حجم الدخل الفردي الحقيقي، ذلك أن ارتفاع الدخل الفردي هو إنجاز ذو شأن، ولكن لا يجوز عبءه أساساً لتحسن مستوى الرفاه الاقتصادي والاجتماعي دون تحفظات واعتبارات إضافية كالعادلة في توزيع الدخل وتحسين مستوى المعيشة. ويتفق ماير وبالدين مع الذين يعتقدون بأن حل مشكلة التنمية في البلدان المتخلفة يجب أن يعتمد على نشاط القطاع الخاص. أما الدولة فيجب أن يكون تدخلها محدوداً وتدرجياً ومقتصراً على عدد من الأنشطة مثل: العمل على توفير الأسواق بواسطة تشجيع بعض الترتيبات المؤسسية المناسبة، والعمل في إطار بعض المشاريع الإنتاجية الحكومية المباشرة في المجالات التي تقل أرباحها أو ترتفع نسبة المجازفة فيها، بحيث لا تستهوي أصحاب النشاط الاقتصادي في القطاع الخاص، وفي الحقول التي لا يستطيع الأفراد أن ينشطوا فيها. أي أن يكون دور الدولة ثانوياً ورافداً للقطاع الخاص. (ماير وبالدين، ١٩٨٤، ١٨-١٩)

ويتطرق الاقتصادي الانكليزي آرثر لويس إلى مضمون عملية التنمية، فيذكر أن المسألة الرئيسية في نظرية التنمية الاقتصادية تكمن في فهم تلك العملية التي تنتجتها يبدأ المجتمع بإدخار ١٢% من الدخل القومي بدلاً من ٥% فقط، مع كل ما يترتب عن ذلك من تغيير في التطلعات والمؤسسات والتقنية. (Lewis, 1990, 15) وهذا يعني أن التنمية الاقتصادية تعتمد على زيادة معدل

التراكم المالي إلى درجة تزيد عن معدل النمو السكاني ويتيح التوسع في المشاريع الإنتاجية الاستثمارية. أما الاقتصادي الأميركي واجل فيرى أن التنمية تتضمن الموازنة بين أحوال العيش الفعلية والأحوال المرغوب فيها والوصول إلى حالة أفضل. وأن هذه الموازنة تتم في المجالات الأربعة الآتية:

١ - مقارنة معدلات استهلاك الأفراد بين سنة وأخرى. فزيادة هذه المعدلات تؤثر على حدوث التنمية. وينبغي أن تكون هذه الزيادة متواصلة ومستمرة وملبية لرغبات الأفراد.

٢ - المقارنة بين تطور مستويات معيشة الأفراد من سنة إلى أخرى. فإذا قلت الفروق بينها كان ذلك دليلاً على حدوث التنمية.

٣ - المقارنة بين مستويات المعيشة في عدة دول. فكلما ارتفع مستوى معيشة السكان في دولة معينة عن مستوى المعيشة في دول أخرى كان ذلك دليلاً على حدوث التنمية الاقتصادية في هذه الدولة.

٤ - المقارنة بين الدول في استثمار الموارد الطبيعية والعلمية والتقنية والبشرية واستخدامها. فكلما زاد معدل هذا الاستثمار والاستخدام في دولة ما عن معدلها في سواها من الدول كان ذلك مؤشراً على حدوث التنمية في تلك الدولة. (Wagel, 1992, 73)

إن التنمية بحسب هذا التعريف تنطوي على ضرورة تحسين مستويات المعيشة وإحداث تبدلات اقتصادية واجتماعية عامة، وإجراء تغيير فعلي في توزيع الناتج القومي بما يسهم في تقليل التفاوت المعيشي بين سكان المجتمع.

ومن ناحية العلاقة بين التنمية الاقتصادية وتراكم رأس المال، يرى واجل أن تكوين رأس المال يمثل عملية بناء الطاقة الإنتاجية للبلاد، بينما تتطلب

التنمية استغلال هذه الطاقة في زيادة الإنتاج وتحسين مستويات معيشة الجماعة، وصولاً إلى تحسين استهلاك الفرد الذي هو أحد أهم معايير عملية التنمية. (Wagel, 1992, 75)

ويميز الاقتصادي البولوني والنسكي بين النمو الاقتصادي والتنمية الاقتصادية. فيذكر أن التنمية الاقتصادية بالنسبة للعديد من الاقتصاديين هي النمو الاقتصادي المتمثل في ازدياد الإنتاج من السلع والخدمات بمعدل يتجاوز معدل ازدياد السكان، في حين أن التنمية الاقتصادية مفهوم أوسع وأكثر شمولاً من مفهوم النمو المذكور. فهي بالنسبة للبلدان النامية تعني اللحاق بالدول الصناعية المتقدمة، واستبدال العمل البشري المرهق بالآلات والتقنيات، والقضاء على الجوع والجهل والمرض، ونشر العدالة الاقتصادية والمساواة وتنويع القاعدة الإنتاجية للبلاد، وتطوير الصناعة، والقضاء على التسلط الخارجي. وفي بعض الحالات يرى والنسكي أن التنمية الاقتصادية تعني الاشتراكية، وذلك لأن ملكية الدولة وتسييرها لوسائل الإنتاج قد تكون الوسيلة المثلى لتحقيق المجتمع الاقتصادي المتقدم. وهكذا فإن السعي وراء التنمية الاقتصادية يشتمل بالنسبة لكثير من البلدان النامية على العديد من الأهداف الرئيسية الاقتصادية وغير الاقتصادية التي تتجاوز في مضمونها مفهوم النمو الاقتصادي. (خوري، ١٩٩١، ١٠)

٢ - ٢: التعريف المستخلص ومفهوم التنمية الاقتصادية:

من التعريفات السابقة الذكر وسواها من التعريفات نستخلص التعريف

الآتي:

"التنمية الاقتصادية هي السياسات والإجراءات والعمليات المنظمة التي تحدث تغييرات في بنية الاقتصاد القومي، وفي مضامينه وعوامله ووسائله، تؤدي إلى زيادة الإنتاج القومي والدخل القومي والفردى الحقيقيين زيادة سريعة مستمرة تحقق التقدم الاقتصادي وتحسن مستوى معيشة السكان".

ويمكن توضيح مفهوم التنمية الاقتصادية من خلال شرح هذا التعريف على الوجه الآتى:

أ - التنمية الاقتصادية هي سياسات وإجراءات وعمليات منظمة، تحدث تغييرات في بنية الاقتصاد القومي كأن تغير هياكل تنظيمه وتحديثها فتدخل التقنيات المتطورة فيها، وتحولها إلى استخدام اقتصاد المعرفة، وتزيد الاعتماد على الصناعة وتطورها، وتطور الأنشطة والاستثمارات الاقتصادية، فتزيد استثمار الثروات الطبيعية ورؤوس الأموال، وتنشط عرض المنتجات والطلب عليها، وتدرس العوامل الفاعلة في الإنتاج وتعمل على زيادة تأثيرها الإيجابى، كما تدرس وسائل الإنتاج وتسعى لتوفيرها واستخدامها في عمليات الإنتاج.

ب - تهدف عمليات التنمية إلى زيادة الناتج القومي والدخلين الحقيقيين القومي والفردى، ويقصد بالناتج القومي مجموع السلع والخدمات التي ينتجها بلد معين خلال سنة معينة. ولما كانت هذه السلع والخدمات مختلفة طبيعتها وخصائصها وأنواعها، فإنه يصعب جمعها معاً وإعطاء رقم يمثلها ويحدد الناتج القومي استناداً إليها. ولمعالجة هذه الصعوبة يلجأ إلى تقدير أو حساب القيم النقدية لكل نوع من المنتجات، وتجمع القيم معاً، ويكون مجموعها النقدي الدخل القومي للبلد. وينقسم هذا الدخل على عدد سكان البلد نصل إلى الدخل الفردى الذي هو حصة الفرد من الدخل القومي.

وتواجه هذه الحسابات والتقديرات بعض الإشكالات والصعوبات، فأسعار المنتجات تختلف من فترة إلى أخرى، وحين نحسب قيمتها بالسعر الجاري في السوق، قد تكون الأسعار مرتفعة فيظهر الدخل القومي مرتفعاً وأكثر مما كان عليه في السنة السابقة مع أن المنتجات قد تكون بقيت بنفس الحجم والجودة اللذين كانا عليهما في السنة السابقة. وهكذا يكون الدخل القومي غير ممثل بدقة الناتج القومي، ويطلق عليه في هذه الحالة الدخل القومي الظاهري. ويقابله على الوجه الآخر الدخل القومي الحقيقي، الذي يمثل بدقة قيم حجم المنتجات قبل أن تتغير أسعارها.

ولمعالجة هذه المشكلة والتوصل إلى الزيادة الحقيقية في الدخل القومي أي الزيادة الناجمة عن زيادة حجم السلع والخدمات التي ينتجها البلد يلجأ الاقتصاديون إلى تصحيح أسعار هذه المنتجات وقيمتها بتطبيق المعادلتين الآتيتين:

$$\text{معدل تغير الأسعار} = \frac{\text{الأسعار في السنة الحالية} - \text{الأسعار في السنة السابقة}}{\text{الأسعار في السنة السابقة}}$$

$$\text{معدل الزيادة الظاهرة في قيم الناتج القومي} = \frac{\text{قيم الناتج في العام الحالي} - \text{قيم الناتج في العام السابق}}{\text{قيم الناتج في العام السابق}}$$

$$\text{معدل الزيادة الحقيقية في قيم الناتج القومي} = \text{معدل الزيادة الظاهرة} - \text{معدل زيادة الأسعار}$$

مثال:

نفترض أن مستوى الأسعار في بلد ما كان:

في العام ٢٠٠٦ = ١٠٠

وأصبح في العام ٢٠٠٧ = ١٠٥

$$\%٥ = \frac{١٠٥ - ١٠٠}{١٠٠} = \text{فيكون معدل تغير الأسعار}$$

وأن قيمة الناتج القومي لذلك البلد

في العام ٢٠٠٦ كانت ٢٠٠٠ مليار

وفي العام ٢٠٠٧ أصبحت ٢٢٠٠ مليار

$$\%١٠ = \frac{٢٢٠٠ - ٢٠٠٠}{٢٠٠٠} = \text{فيكون معدل الزيادة الظاهرة في الناتج}$$

$$\text{أما معدل الزيادة الحقيقية فيكون} \frac{١٠}{١٠٠} - \frac{٥}{١٠٠} = \%٥ \text{ فقط}$$

إن ما ذكرناه عن الدخل القومي الظاهري والحقيقي، يُصنَح على الدخل الفردي فهناك الدخل الفردي الظاهري الذي هو متوسط الدخل النقدي للفرد في بلد ما وسنة ما، والدخل الفردي الحقيقي الذي هو متوسط الدخل النقدي للفرد بعد تصحيح قيمته وحذف الزيادة الحاصلة فيه من تضخم الأسعار. وهذا التمييز بين الدخلين مهم في تقدير المستوى المعيشي للفرد. فالدخل الحقيقي يؤثر على القدرة الشرائية الحقيقية، أي كمية السلع والخدمات التي يستطيع الفرد الحصول عليها من هذا الدخل. فقد يزيد دخله الظاهري في الوقت الذي تزيد فيه أسعار السلع والخدمات بمعدل قد يكون أكثر من معدل زيادة الدخل الفردي، الأمر الذي يجعل قدرة الدخل الأخيرة على شراء السلع والخدمات أقل مما كانت عليه في السابق.

ت - من معايير التنمية الاقتصادية أن تكون الزيادة في الإنتاج والدخل القوميين زيادة تستمر مدة طويلة من الزمن. إذ لا يصح احتساب الزيادة العارضة المؤقتة التي تحدث وتلاشى خلال سنة أو سنتين تنمية اقتصادية، لأن هذه الزيادة المؤقتة تعبر عن حوادث عارضة ولا تمثل اتجاهاً قوياً في قدرة اقتصاد البلد على تحدي المعوقات والاستمرار في النمو.

ث - من معايير التنمية الاقتصادية ومن أهدافها تحقيق التقدم الاقتصادي، أي التوسع في الاستثمار واستنباط الثروات واستخدامها وتطوير أساليب الإنتاج وأدواته وتحديثها بحيث تجاري نظيراتها في الدول المتقدمة اقتصادياً، وبحيث تستمر في تطورها وفي زيادة إنتاجها وإنتاجيتها وعائداتها الاقتصادية. ويرى بعض الاقتصاديين أن التقدم الاقتصادي يشتمل على العدالة في توزيع الدخل وتوزيع فرص العمل وتحقيق الرفاه الاقتصادي، وكذلك تطوير السياسات الاقتصادية وصولاً إلى سيادة الدولة واستقلالها الاقتصادي الذي يجعلها حرة في استخراج ثرواتها واستثمارها وفي بيع منتجاتها لمن تريد وفي استيراد ما تريد من الدولة أو الشركة التي تفضل الاستيراد منها، وكذلك سيطرتها على مواردها وعدم ارتباط اقتصادها ونفدها بدولة أجنبية. (ماير وبولدون، ١٩٨٤، ٢٥-٣٠)

ج - من معايير التنمية الاقتصادية ومن أهدافها تحسين مستوى معيشة المواطنين، وتبين أبحاث التخلف الاقتصادي أن من الصفات الأساسية للمجتمع المتخلف انخفاض المستوى المعيشي لأفراده عن المستوى المطلوب والمحدد على أساس الحاجات الأساسية للإنسان من جهة، وعلى أساس المستوى المعيشي المشاهد في الدول المتقدمة من جهة ثانية. كما تبين أبحاث التنمية والتقدم الاقتصادي أن المجتمع المتقدم والنامي اقتصادياً يوفر لسكانه مستوى معيشة مرتفعاً.

ويتحدد المستوى المعيشي للأفراد بحجم السلع والخدمات المتاحة لهم ونوعيتها. فالمستوى المعيشي للفرد الذي يستهلك حجماً أكبر من السلع والخدمات هو أعلى بلا شك من المستوى المعيشي للفرد الذي يستهلك حجماً أصغر، وذلك في حالة تساوي النوعية في الخدمة والسلعة والرغبة لدى كل من الفردين. إذن فهناك في حدود معينة علاقة مباشرة بين المستوى المعيشي لمجتمع معين والسلع والخدمات المتاحة لاستهلاك هذا المجتمع. وهذه العلاقة تبين في الوقت نفسه ضرورة زيادة الاستهلاك لرفع مستوى المعيشة.

إلا أنه لا بد لزيادة الاستهلاك، وبالتالي لرفع مستوى معيشة الأفراد من زيادة الدخل القومي والفردية بصورة حقيقية لا وهمية. وحتى يتمكن من زيادة هذين الدخلين بصورة حقيقية لا بد من تحقيق شرطين:

— أن تكون الزيادة في الدخل نتيجة زيادة في حجم السلع والخدمات المنتجة لا نتيجة زيادة في الأسعار.

— أن يكون معدل الزيادة في الدخل القومي أكبر من معدل الزيادة في عدد السكان.

إلا أن زيادة الدخل الفردي لا تعني دائماً زيادة الاستهلاك الفردي. إذ قد تكون الزيادة في الناتج القومي ناجمة عن زيادة في السلع الرأسمالية أو الحربية أو السلع والخدمات غير المرغوبة. لذلك كان لا بد لزيادة الاستهلاك من زيادة إنتاج السلع والخدمات المرغوبة من قبل الشعب والممكن استهلاكها، أي تلك التي تزيد من رفاهية الفرد لا من قدرته الإنتاجية فقط. كما أنه حتى لو ازداد الناتج القومي لبلد من البلدان بمعدل أعلى من معدل زيادة السكان وكانت هذه الزيادات حقيقية لا وهمية ومتمثلة في ذلك النوع من السلع والخدمات التي

يرغبها الشعب، فإن ذلك لا يعني بالضرورة رفع المستوى المعيشي المادي للسكان وبالتالي زيادة رفايتهم الاقتصادية وذلك لأمرين مهمين وهما:

— أن زيادة البضائع والخدمات في الاقتصاد القائم بعملية التنمية يمكن أن ينتج عنها زيادة في غنى الطبقات الغنية وزيادة في فقر الطبقات الفقيرة مما يؤدي إلى إنقاص الرفاهية الاقتصادية للمجتمع بدلاً من زيادتها، وهذا يستوجب التفكير في تحقيق توزيع عادل للدخل المتحصل عن عملية التنمية إذا ما أريد للتنمية أن تؤدي إلى زيادة الرفاهية الاقتصادية للأفراد.

— أن التنمية تتطلب في معظم الأحوال التضحية، فزيادة ساعات العمل مثلاً قد تؤدي إلى زيادة الناتج والدخل القومي، إلا أنها لا تؤدي إلى زيادة الرفاهية الاقتصادية للجماعة، الأمر الذي يستوجب إذا ما أريد للتنمية الاقتصادية أن تؤدي إلى زيادة الرفاهية الاقتصادية أن لا تكون الزيادة في السلع والخدمات على حساب ساعات فراغ العامل أو صحته أو سلامته.

ومما يجدر ذكره هنا أنه قد جرت محاولات مختلفة لتحديد طرق قياس مستوى معيشة السكان. نذكر منها على سبيل المثال ما سمي بدليل الرفاهية أو الرخاء أو مستوى المعيشة الذي يعبر عنه بالمعادلة الآتية:

$$\text{دليل الرفاهية} = \frac{\text{مجموع الدخل في المجتمع}}{\text{مجموع تكاليف الاحتياجات الضرورية للمعيشة}}$$

فكلما ازدادت دخول سكان المجتمع عن تكاليف معيشتهم ازدادت قيمة دليل الرفاهية وارتفع مستوى المعيشة لأن قدرة المجتمع على تلبية حاجات سكانه الأساسية والكمالية قد ازدادت.

وهناك صعوبات في تطبيق هذا الدليل؛ منها صعوبة تحديد مجموع الدخل في المجتمع، وهذه يمكن تذليلها بحساب الناتج القومي والدخل القومي كما يتأ، ومنها صعوبة تحديد مجموع تكاليف الاحتياجات الضرورية للمعيشة من غذاء ولباس وسكن وخدمات وهي صعوبة أكبر. يمكن تذليلها بحساب كمية الأغذية اللازمة للفرد ونوعيتها أو حساب الحريريات الضرورية للإنسان أو للعائلة ومصادر توليدها من مختلف الأطعمة، ثم حساب حاجات الإنسان أو العائلة من الألبسة والسلع المعمرة والخدمات السكنية والطبية والاجتماعية إلى غير ذلك من الحاجات الأساسية، وبالتالي حساب تكاليف هذه الحاجات جميعها. فإذا ما تم هذا الحساب وحددت التكاليف أمكننا أن نقارن عندئذ بين مجموع الدخل ومجموع التكاليف. وفي هذا الصدد يمكن أن تنشأ لدينا الحالات الآتية:

— الحالة الأولى: وهي حالة تعادل مجموع الدخل مع مجموع تكاليف الحاجات، أي حالة كون دليل الرفاهية يساوي الواحد. وفي هذه الحالة يعيش سكان المجتمع على الكفاف إذا تحققت شروط التوزيع العادل للدخل، أي التوزيع الذي يخفف الفروق بين دخل الأفراد ويراعي أعباءهم الأسرية والمعيشية. أما إذا كان توزيع الدخل غير عادل، فإن ذلك يعني أن قسماً من السكان يعيش دون حد الكفاف، وأن قسماً آخر من السكان يعيش فوق حد الكفاف.

— الحالة الثانية: وهي حالة نقص مجموع الدخل عن مجموع تكاليف الاحتياجات أي في حالة كون دليل الرفاهية يساوي أقل من واحد. وفي هذه الحالة يعيش سكان المجتمع دون حد الكفاف، ويمكن أن يعيش قسم منهم في حالة أفضل وقسم آخر في حالة أدنى، إذا كان توزيع الدخل على السكان غير عادل.

— الحالة الثالثة: وهي حالة زيادة حجم الدخل عن مجموع تكاليف الاحتياجات الضرورية للسكان، أي حالة كون دليل الرفاهية أكثر من واحد. وفي هذه الحالة يكون مستوى معيشة السكان أعلى من مستوى الكفاف. وذلك إذا تحقق شرط التوزيع العادل المتقارب للدخل. أما إذا لم يتحقق هذا الشرط فإن قسماً من السكان لا يبلغ هذا المستوى.

ويرى عدد من الاقتصاديين أن تحسين الدخل الفردي ومستوى المعيشة المادي لا يكفيان للحياة المرفهة، بل ينبغي أيضاً تحقيق القيم والعلاقات والمثل والأهداف التي تسعى إليها الجماعة. فالتنمية الاقتصادية تؤدي إلى زيادة الرفاهية وتحسين نوعية الحياة حين تتحقق شروط الجودة في صفات البضائع والخدمات المنتجة والتوزيع العادل للدخل والتحسين في شروط العمل وأجوره، والتمتع بالحرية الفردية والكرامة الإنسانية ونحو ذلك من صفات التنمية الإنسانية وتحسين نوعية الحياة.

٣ — عوامل التنمية الاقتصادية ودور التربية والتعليم:

تبين من تعريف التنمية الاقتصادية السابق الذكر ومن تحليله أن هذه التنمية تنطوي على جوانب عديدة. فهناك السياسات والعمليات، وهناك التغيير في بنية الاقتصاد ومضامينه وعوامله ووسائله، وهناك زيادة الإنتاج والإنتاجية والدخلين القومي والفردي وتحسين مستوى معيشة السكان وتحقيق التقدم الاقتصادي. وهذا التعدد في جوانب التنمية الاقتصادية يجعل هذه التنمية تتأثر بعوامل كثيرة أبرزها العوامل الآتية:

٣ - ١ : السياسات العامة والسياسات والاستراتيجيات والخطط الاقتصادية:

السياسات هي المبادئ والأهداف والتوجهات والأنظمة والنصوص التي تضعها الدولة متمثلة بالسلطة التشريعية وحدها أو بالتعاون مع الفئات الاجتماعية التي تشارك في صنع القرار كالتقابات ومراكز القوى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وسواها، والسياسات أيضاً هي الاختيارات والإجراءات التي تتخذها الدولة وحدها متمثلة بأجهزتها التشريعية والتنفيذية والقضائية أو بالتعاون مع الفئات الشعبية ذات الصلة بهذه المهمات. والسياسات تتناول مجالات عديدة منها المجال الاقتصادي. وهي في معظم المجالات تؤثر في التنمية الاقتصادية. لأن كل مجال منها له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالاقتصاد. فالسياسة الخارجية للدولة تؤثر في جذب الاستثمارات أو نبذها وفي الاستيراد والتصدير والتعامل الاقتصادي مع الدول الأخرى ومؤسساتها الاقتصادية. وسياسات التعليم تؤثر في توزيع الدخل القومي وفي تنميته أو الحد من نموه، وقس على ذلك بقية مجالات السياسة. لكن التأثير المباشر والأقوى في التنمية الاقتصادية يأتي من السياسة الاقتصادية للدولة. فسن القوانين ووضع الاستراتيجيات والخطط واتخاذ الإجراءات التي تشجع الاستثمارات وتجذب رؤوس الأموال وتحرك الركود الاقتصادي وتزيد فرص العمل وتنظم الاستثمارات وتطمئن المستثمرين تؤدي إلى تحريك التنمية الاقتصادية وارتفاع السكان بثمارها. وقد يحصل العكس وتراجع التنمية الاقتصادية حين تكون سياسات الدولة الاقتصادية وكذلك الاستراتيجيات والخطط الاقتصادية غير ملائمة للتنمية الاقتصادية.

٣ - ٢: المصادر الطبيعية:

وهي تشمل الأراضي القابلة للزراعة أو للاستخدام الصناعي أو لاستنباط الثروات الباطنية المعدنية كالذهب والنحاس والحديد وسواها، وشبه المعدنية كالبتروول والغاز، أو التي تحتوي الثروة المائية كالينابيع والأنهار والبحيرات. ويدخل في هذا المناخ المناسب للزراعة أو للأنشطة الاقتصادية الأخرى.

إن توافر المصادر الطبيعية الملائمة لإقامة الأنشطة الاقتصادية والحصول منها على إنتاج وافر وإنتاجية عالية وعائدات وأرباح كبيرة يساعد على إقامة المشروعات والاستثمارات التنموية وزيادة الدخلين القومي والفردى وبالتالي تحقيق التنمية الاقتصادية. ويحصل العكس في البلدان التي لا تتوفر فيها هذه المصادر بالكم والنوع الملائم والكافي لإقامة المشاريع والاستثمارات الاقتصادية المدرة للإنتاج والدخل والأرباح، فتعاني هذه البلدان من الركود الاقتصادي، وتبحث عن الموارد الطبيعية في بلدان أخرى بطرق متنوعة، كالاستيراد أو الاستعمار وسلب ثروات البلدان الأخرى.

٣ - ٣: رأس المال:

وهو يشتمل على رأس المال النقدي ورأس المال المادي المتمثل في البنى التحتية كطرق المواصلات ووسائلها والمباني والجسور، وبعض الاقتصاديين يعدّون المصادر الطبيعية السابقة الذكر جزءاً من رأس المال، كما يضم آخرون الموارد البشرية إلى رأس المال ويسمون رأس المال البشري.

يسهم رأس المال في التنمية الاقتصادية من خلال توفيره مستلزمات الإنتاج، أي مؤسساته وأدواته ومواده والعاملين فيه. فكل مشروع اقتصادي يحتاج إلى مبان وتجهيزات وأجهزة ومعدات ومواد وقوى عاملة، وهي جميعاً تُوفّر بشرائها ودفع ثمنها، أي بواسطة رأس المال. ولذلك يشهد السعي للحصول

على رؤوس الأموال من أجل إقامة المشاريع الاستثمارية وتحريك التنمية الاقتصادية.

ومن الأمور المهمة في علاقة رأس المال بالتنمية الاقتصادية وجود الوفورات أو المدخرات المالية أي الأموال الفائضة عن حاجات الاستهلاك اليومية والتي يمكن تخصيصها لإقامة المشروعات الاقتصادية، وكذلك عرض هذه المدخرات للاستثمار مما يتيح استخدامها في إقامة المشاريع الاستثمارية التنموية.

٣ - ٤: المعرفة والثقافة:

تسهم المعرفة والثقافة في تطوير الإنتاج كمّاً ونوعاً، وفي زيادة مردوده، وبالتالي في زيادة الدخلين القومي والفردى. فالتطور العلمي والثقافي الذي حصل في العصر الحديث أسهم بصورة فعالة في استخراج الثروات الطبيعية الباطنية، كالبتروول والمعادن، وفي إقامة مشاريع استثمارية ضخمة في مجالات استخراجها وتنقيتها وتجهيتها للاستعمال من جهة، وفي مجالات استخدامها في إنتاج العديد من أصناف المنتجات الرأسمالية، كإنتاج الآلات والأجهزة التي تستخدم في المعامل لإنتاج السلع وفي إنتاج العديد من أصناف المنتجات الاستهلاكية كالراديو، والتلفاز والأغذية والأدوية وسواها من المستهلكات. إن المعارف الحديثة غيرت طرائق العمل والإنتاج وزادت سرعتها وكفاءتها. وإن التكنولوجيا الحديثة زادت سرعة الإنتاج أضعافاً، وأتاحت إنتاج سلع جديدة، لم يكن بالإمكان إنتاجها بالوسائل التقليدية اليدوية. وهكذا أضحت المعارف والتقنيات المتطورة أداة وعاملاً في تسريع الإنتاج وزيادة الإنتاجية وفي تطوير الإنتاج وخلق منتجات جديدة، وفي إدخال الثقافة إلى حياة الناس اليومية بحيث أضحي استخدام السيارة والطائرة والتلفاز والهاتف الجوال والإنترنت وسواها

من المخترعات الحديثة أدوات للاستخدام اليومي من قبل ملايين السكان في مختلف بقاع الأرض. وبذلك وسعت هذه المعارف والتقنيات مجالات الاستثمار وزادت عائداتها في الدخل القومي والفردى اللذين يعدان مؤشرى حدوث التنمية الاقتصادية.

٣ - ٥: حجم السوق:

لا يكفى لتحقيق النمو الاقتصادى أن يزداد حجم الإنتاج بل ينبغى أن يزداد حجم السوق الذى يتيح بيع المنتجات وبأسعار مناسبة تحقق أرباحاً وتتيح استمرار المشاريع الاستثمارية. ولذلك يهتم المستثمرون بإقامة المشاريع التى تنتج سلعاً عليها طلب واسع فى الأسواق الداخلية القائمة ضمن البلد أو فى الأسواق الخارجية القائمة فى دول أخرى.

ولا يخفى أن تزاخم الدول على الأسواق العالمية لبيع منتجاتها واستيراد المواد الخام ومواد الطاقة قد أثار النزاعات والحروب بين هذه الدول، وأنه ما يزال يثيرها. وأن ضيق الأسواق المحلية وعوائق الدخول إلى أسواق الدول الأخرى قد أعاق استمرار التنمية فى عدة دول. ومن المعروف أن الأسواق المعاصرة قد تطورت كثيراً عن الأسواق التقليدية فأضحت تشمل على الأسواق المالية المتنوعة وتستخدم وسائل النقل الحديثة السريعة كالبريد والطائرات والقطارات، ووسائل الاتصال الالكترونية المباشرة كالهاتف والبريد الالكترونى والفاكس والإنترنت، الأمر الذى زاد تأثير الأسواق فى عمليات التبادل والإسهام فى التنمية الاقتصادية.

٣ - ٦: السكان والموارد البشرية:

مصطلح السكان يعنى جميع الفئات البشرية القاطنة فى بلد ما. ومصطلح الموارد البشرية يعنى فئة السكان القادرين على العمل والذين تقع أعمارهم بين

نهاية الطفولة وبداية الشيخوخة (Hicks, 1992, 31). وهكذا يتوزع السكان في كل مجتمع إلى سكان قادرين على العمل وسكان غير قادرين على العمل. وتشتمل الفئة الأولى على مجموعتين: مجموعة الموارد البشرية الداخلة في القوى العاملة والتي تتوزع بدورها إلى مشغولين ومتعطلين، ومجموعة الموارد البشرية التي لا تدخل ضمن القوى العاملة كالطلبة وريبات المنازل. أما فئة السكان الباقية خارج الموارد البشرية فتتوزع إلى أطفال وكهول وعاجزين عن العمل لأسباب جسدية أو عقلية. والشكل الآتي يوضح هذا التوزيع للسكان. (رحمة، ٢٠٠٥-٢٠٠٦، أ، ١٥-١٨)

شكل (١٠-١) رسم توضيحي لعلاقة الموارد البشرية بالسكان والقوى العاملة



إن خصائص السكان، ولا سيما خصائص توزعهم إلى الفئات السابقة الذكر، ونسبة عدد كل فئة إلى مجموع السكان، تؤثر في التنمية الاقتصادية تأثيراً سلبياً أو إيجابياً. فزيادة عدد الموارد البشرية عن عدد الفئات الأخرى (الأطفال والكهول والعجزة) يساعد على توفير القوى العاملة للمشاريع والاستثمارات وعلى زيادة الإنتاج وعلى زيادة الوفورات والمدخرات المالية التي تتيح إقامة المزيد من المشاريع وتحرك التنمية. وتفسر ذلك أن الفئة المنتجة والمستهلكة في المجتمع هي الموارد البشرية وأن الفئة المستهلكة وغير المنتجة هي الأطفال والكهول والعجزة. فحين يزيد عدد أفراد الفئة المنتجة عن عدد سواها من الفئات يصبح المجتمع أكثر قدرة على الإنتاج والاستثمار، وحين يزيد عدد أفراد الفئة التي تستهلك ولا تنتج يضطر المجتمع إلى إنفاق موارده على تأمين الحاجات واستهلاكها فلا تبقى ثمة مدخرات لإقامة المشاريع التنموية، فضلاً عن عدم توافر القوى العاملة اللازمة لتشغيل هذه المشاريع.

ويعارض بعض الاقتصاديين هذا التحليل والتشخيص ويرون أن وجود فئات المستهلكين بنسبة كبيرة يزيد من الاستهلاك ويدفع للتوسع في المشاريع التي تنتج السلع الاستهلاكية وتزيد فرص العمل وتزيد الدخل القومي والفردى، وأن زيادة عدد الموارد البشرية القادرة على العمل دون زيادة الاستهلاك والاستثمار وفرص العمل يعرض عدداً من أفراد الموارد البشرية إلى البطالة.

ويقف فريق آخر موقفاً معتدلاً يؤيد دور السكان والمجتمع الفتي في النمو الاقتصادي ويرى أن ظهور تأثير سلبي للنمو السكاني المرتفع في النمو الاقتصادي مرده إلى سوء استثمار الموارد الوطنية. (خوري وسليمان، ٢٠٠٤، ١٨٩-١٩٠)

والواقع أن المسألة ترتبط بعدة متغيرات أبرزها التناسب بين الموارد الطبيعية والمالية في البلد وبين عدد سكانه وبين سلامة الجهود التنموية التي تبذل فيه. فحين تكون الموارد الطبيعية والمالية المتاحة وافرة بحيث تفيض، إذا ما أحسن استثمارها، عن حاجات السكان الاستهلاكية (الغذائية، السكنية، التعليمية، الصحية،... إلخ) وعن حاجاتهم الاستثمارية (الحصول على عمل ودخل فردي، إقامة المشاريع والتوسع فيها) يصبح النمو السكاني عاملاً إيجابياً في التنمية الاقتصادية لأنه يوفر لها المنتجين والمستهلكين. وحين تكون الموارد الطبيعية والمالية محدودة لا تفي بحاجات السكان الإنتاجية والاستهلاكية، ولا تستثمر بطرائق توفر للسكان الحد الممكن من حاجاتهم، يصبح النمو السكاني عبئاً على التنمية الاقتصادية.

ثم إن تأثير الموارد البشرية في التنمية الاقتصادية لا يرتبط بتوافر هذه الموارد ونسبتها إلى مجموع السكان وتناسبها مع الموارد الطبيعية والمالية فحسب، بل يرتبط بمؤهلاتها المهنية والتعليمية وتناسبها مع احتياجات الأنشطة الإنتاجية منها، وتوزيعها على هذه الأنشطة توزيعاً يلائم حاجات هذه الأنشطة من عددها واختصاصاتها، ويؤدي إلى تشغيل هذه الموارد تشغيلاً رشيداً، والانتفاع بجهودها في الحصول على أفضل إنتاج وإنتاجية. وتدخل فسي هذه الأمور المعقدة مسائل التعليم وتمهينه ورفع كفايته الخارجية، ومسائل إدارة المشاريع الاستثمارية والعاملين فيها إدارة كفية تحسن تنظيم المشاريع وتسييرها وتوزيع القوى العاملة على أنشطتها بحسب حاجات هذه الأنشطة إلى مؤهلاتهم وخبراتهم وقدراتهم وعملهم وتحفيز هذه القوى للقيام بأفضل أداء ممكن.

العمل عامل أساسي في التنمية الاقتصادية لأنه عامل أساسي في عمليات الإنتاج أياً كان نوع هذا الإنتاج (زراعي، صناعي، تجاري، إداري، تعليمي، سياحي، إلخ)، فرأس المال، وأدوات الإنتاج سواء كانت أدوات بسيطة أم آلات وأجهزة متطورة، ومواد الإنتاج سواء كانت مواد خام أم مواد مصنعة، هي جميعاً عوامل إنتاجية ساكنة. والعامل الذي يحركها ويفعلها ويجعلها تنتج هو العمل الذي يؤديه أفراد القوى العاملة في العمليات الإنتاجية. وهكذا يسهم العمل في كل عملية إنتاجية، ويترتب على مستوى إسهامه وسلامة أدائه نسبة زيادة الإنتاج والإنتاجية ونوعية المنتج. ويقاس مستوى إسهام العمل بعدد العاملين وعدد الساعات التي يعملون فيها ونقاس إنتاجيتهم بتقسيم كم الإنتاج على كم العمل أي مجموع ساعات العمل على جميع العاملين.

$$\text{إنتاجية العمل} = \frac{\text{كمية الإنتاج}}{\text{عدد ساعات العمل}}$$

وكلما ازدادت إنتاجية العمل تحققت وفورات أكثر وأرباح أكثر ودخل أكبر وبالتالي معدل نمو أفضل.

أما سلامة الأداء فتقاس بملاءمته لطبيعة العمل ونوع الإنتاجية ودرجة الإلتقان وسرعة الأداء. وهذه المهارات تكتسب بالتعليم والتدريب والخبرة، كما تتأثر بالاستعدادات والقدرات والميول الشخصية، ومن هنا تأتي أهمية توزيع القوى العاملة على الأنشطة المهنية بحسب مؤهلاتهم التعليمية واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم، وبحيث يتحقق أفضل توافق ممكن بين هذه الخصائص وبين ما يتطلبه نوع النشاط الاقتصادي فيها.

هذا ويتفق الاقتصاديون حول تأثير العمل في الإنتاج والدخل والتنمية الاقتصادية، ولكنهم يختلفون حول درجة هذا التأثير ونسبته بالمقارنة مع تأثير العوامل الأخرى كالتيكنولوجيا ورأس المال. فمنهم من يعطي للعمل التأثير الأكبر، ومنهم يعد العمل ورأس المال عاملين متساويين للتأثير، ومنهم من يدخل التكنولوجيا كعامل ثالث معادل في تأثيره لعامل العمل ورأس المال. والواقع أنه يصعب قياس نسبة تأثير كل من هذه العوامل، كما يصعب إغفال تأثير العوامل الأخرى التي سبق ذكرها كالسياسات والإدارة والموارد الطبيعية والأسواق وعامل التعليم الآتي ذكره.

٣ - ٨: التربية والتعليم:

يستخدم مصطلحا التربية والتعليم للدلالة على معنى واحد هو تعليم المعارف والمهارات والقيم والمعتقدات والاتجاهات والسلوك وسواها من العناصر الثقافية التي يكتسبها الأفراد خلال عمليات التعليم والتعلم المدرسية وغير المدرسية، كما يستخدم المصطلحان بمعنيين مختلفين. فيستخدم مصطلح التعليم للدلالة على التعليم المقصود الذي يحصل في مؤسسات التعليم كالمدارس والمعاهد والجامعات ومراكز التعليم والتدريب غير النظاميين ويهدف إلى إكساب الطالب المعارف والمهارات، ويستخدم مصطلح التربية للدلالة على جميع أشكال التعليم والتوجيه والتعلم والاكتساب التي لا تقتصر على تعليم الفرد المعارف والمهارات بل تضيف إليها تنمية قدراته وتوجيه ميوله ومعتقداته واتجاهاته وتكوين مختلف سمات شخصيته القابلة للتكون بالاكتساب، وكذلك تعديل ما يمكن تعديله من خصائصها الموروثة. والتربية بهذا الشمول الواسع تتجاوز مفهوم التعليم وتجعله جزءاً منها يقتصر على إكساب الفرد المعارف والمهارات.

والواقع أن التمييز بين التربية والتعليم ممكن في التحليل النظري وصعب في التطبيق. فعمليات التعليم المدرسية حين تكسب المعارف والمهارات فإنها تكسب الطالب بعض الصفات وتنمي قدراته واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسواها من سمات شخصيته، ولكن بنسب متفاوتة بحسب اهتمام المعلم والمناهج بإكساب الطالب هذه السمات أو تنميتها، واستخدام طرائق التدريس والتربية المناسبة لتكوينها وتنميتها. وعمليات التربية الأسرية والمجتمعية المقصودة والعرضية، تكسب الفرد معارف ومهارات وصفات شخصية. وبصورة متكاملة مع دور المدرسة أو تخالفه في بعض الاتجاهات والأهداف.

وتجدر الإشارة إلى أن التداخل بين التربية والتعليم ينشئ صعوبة قياس تأثير كل منهما على حده في عمليات التنمية ومخرجاتها. الأمر الذي يفرض على الباحثين دراسة تأثيرهما المشترك.

كما تجدر الإشارة إلى أن التعليم النظامي الذي يجري في المدارس والمعاهد والجامعات يتصف بوضوح مدخلاته وعملياته ومخرجاته على نحو أفضل من التعليم غير النظامي ومن التربية الأسرية والمجتمعية، الأمر الذي يتيح دراسة تأثير التعليم النظامي في التنمية الاقتصادية وعلاقته بها بسهولة ودقة يصعب توافرها في دراسة تأثير أشكال التربية والتعليم الأخرى في التنمية الاقتصادية وعلاقتها بها. وهذا الاختلاف دفع الباحثين إلى الاقتصاد على دراسة العلاقة بين التعليم النظامي والتنمية الاقتصادية وتأثير كل منهما في الآخر. لكن هذا الاقتصاد يجعل نتائج الدراسات غير كافية للحكم الشامل على العلاقة بين التربية والتنمية الاقتصادية. كما يجعل النتائج لا تميز بين تأثير تعليم المعارف والمهارات وتأثير تنمية القدرات والصفات الشخصية.

إن إسهام التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية يتم بصورة غير مباشرة عن طريق إكساب الطلبة المعارف والمهارات والقدرات والسمات الشخصية الأخرى ذات العلاقة بالعمل المنتج والتي تزيد إنتاجيته إذا حسن استخدامها فيها. ففي التعليم الأساسي يتعلم التلاميذ كيف يتواصلون مع الآخرين ومع مؤسسات المجتمع، ويطلعون على مجالات العمل في مجتمعهم، ويكتسبون بعض مهارات العمل اليدوي، وتبدأ ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم الدراسية والمهنية بالظهور، وبذلك يتهيؤون لاختيار الدراسة والمهنة المناسبين. ويمكن إنضاج هذا التهيؤ عن طريق التوجيه الدراسي والمهني الذي توفره بعض المدارس لطلبتها. وهكذا يولف التعليم الأساسي مرحلة أولى في إعداد الناشئة للقيام بأدوارهم المهنية والإسهام في عمليات التنمية الاقتصادية.

وفي التعليم الثانوي يعد الطلبة للإسهام في الإنتاج والتنمية إعداداً مكتملاً في التعليم الثانوي المهني، وإعداداً تمهيدياً في التعليم الثانوي العام. ففي المدرسة المهنية يتعلم الطلبة المعارف والمهارات التي تؤهلهم لمزاولة مهنة معينة والإسهام في عمليات الإنتاج والتنمية، وفي المدرسة الثانوية العامة يكتسب الطلبة المعارف والمهارات التي تمكنهم من متابعة التعليم العالي في المعاهد والجامعات، وتعددهم للالتحاق بالدراسة التخصصية المهنية التي تناسب قدراتهم وميولهم، وهكذا يكون التعليم الثانوي العام مرحلة تحضيرية للاختصاص المهني وعاملاً غير مباشر في التنمية الاقتصادية.

وفي التعليم العالي يعد الطلبة للإسهام في عمليات الإنتاج والتنمية إعداداً مباشراً ومكتملاً وذلك في التعليم الاختصاصي الطويل الدورة الذي يتم خلال ٤-٧ سنوات ويؤهل للأعمال الاختصاصية في المجالات المختلفة، وفي التعليم الاختصاصي القصير الدورة الذي يتم خلال ١-٣ سنة وبعد الفنيين المساعدين

لحملة الإجازة الجامعية، وكذلك في الدراسات العليا التي تعد القادة العلميين المهنيين.

أضف إلى مراحل التعليم السابقة الذكر التأهيل والتدريب المهني الذي يتم في مراكز التعليم غير النظامي ويكسب طلبته معارف ومهارات مهنية تعزز ما تعلموه في مؤسسات التعليم النظامي وتكمل نواقصه، أو تكسبهم معارف ومهارات جديدة ومستجدة في عالم العمل، وبحيث تنفعهم في الحصول على عمل جديدة ومواكبة التغيرات المهنية، ومتابعة الإسهام في العمل المنتج وفي التنمية الاقتصادية وسواها من جوانب التنمية. إضافة إلى اكتساب المعارف والمهارات الحياتية والمهنية فإن التربية والتعليم يسهمان في تنمية القدرات العقلية واكتساب الاتجاهات والقيم المهنية وصفات نفسية أخرى تساعد الفرد في التكيف مع المجتمع المعاصر وأجواء العمل والتنافس فيه وفي أداء العمل بمهارة تزيد إنتاجيته.

كذلك تسهم مؤسسات التربية والتعليم بالبحث العلمي الذي يوصل إلى اكتشاف معارف جديدة وتقنيات جديدة تسهم في تطوير الإنتاج وزيادة إنتاجية العمل وتحسين معدلات النمو الاقتصادي.

ومما يجدر ذكره بهذا الصدد أن معظم الأنشطة والأعمال المعاصرة تحتاج إلى القوى العاملة المتعلمة لأنها تعتمد على المعارف الحديثة والتكنولوجيا الحديثة المتطورة، وأن الأعمال التي لا تتطلب قوى عاملة متعلمة تعليمياً أولاً أو ثانوياً أو عالياً أضحت قليلة، وأن هذا الوضع يتطلب تعليم الموارد البشرية تعليماً ملائماً للأعمال التي ستزاولها، فيكون تعليماً أساسياً ومهنيّاً لعدد الأكبر من هذه الموارد، وتعليماً ثانوياً ومهنيّاً لعدد أقل من الموارد البشرية، وتعليماً

عالياً متخصصاً للعدد القليل من الموارد البشرية التي تتمتع بقدرات عقلية تمكنها من تحصيل التعليم العالي ومزاولة الأعمال الاختصاصية الدقيقة بكفاية عالية.

وإذا عدنا إلى عوامل التنمية الاقتصادية التي ذكرت في هذا الفصل نجد أن كلاً منها يتضمن مجموعة من الأنشطة والأعمال التي تتطلب مؤهلات تعليمية معينة. فوضع السياسات العامة والسياسات والاستراتيجيات والخطط الاقتصادية يتطلب خريجين جامعيين متخصصين لديهم الكفاءات والخبرات التي تمكنهم من القيام بهذه المهمات الدقيقة على نحو سليم، واستتباط المصادر الطبيعية واستخدامها في استثمارات اقتصادية مجزية يتطلب بدوره موارد بشرية من خريجي مختلف مراحل التعليم وأنواعه، واستخدام رأس المال في المشاريع التنموية يتطلب بدوره مختصين وخبراء يحسنون اختيار المشاريع واستثمار الأموال فيها، والمعرفة والثقافة مخرجات غير مباشرة للتعليم والتربية. فالباحثون والمبدعون والمخترعون من المتعلمين الموهوبين هم الذين يجرون البحوث ويكتشفون بواسطتها معارف وتقنيات ومواد جديدة تسهم في التنمية الاقتصادية، وتخطيط الأسواق وتوسيعها وتنشيطها يعتمد على الخبرات العلمية والاقتصادية المتخصصة، وتنظيم النمو السكاني وتخطيط الموارد البشرية يحتاج إلى المتخصصين بهذه المجالات وعملياتها، والعمل في الأنشطة المختلفة يعتمد على خريجي مختلف مراحل التعليم. وهكذا نلاحظ أن جميع عوامل التنمية الاقتصادية ومكوناتها تحتاج إلى المتعلمين وتعتمد عليهم.

إن التحليلات السابقة الذكر تبين أن التربية والتعليم عاملان أساسيان في التنمية الاقتصادية. وأن تأثيرهما فيها يزداد أو يتراجع تبعاً لعدة عوامل، كتنظيم التعليم بحسب حاجات التنمية من خريجي مراحل التعليم وأنواعه واختصاصاته، وتوزيع الموارد البشرية المتعلمة على الأنشطة الاقتصادية بحسب كفاياتها

العلمية والمهنية وحاجات الأنشطة منها، وتوافر عوامل التنمية الاقتصادية من المصادر الطبيعية ورؤوس الأموال والأسواق وسواها بما يكفي لإقامة المشاريع واستيعاب القوى العاملة المتعلمة وغير المتعلمة وتشغيلها.

٤: قياس التنمية الاقتصادية وإسهام التعليم فيها:

٤ - ١: قياس النمو الاقتصادي:

إن الطريقة التقليدية لقياس النمو الاقتصادي تستخدم تقديرات الدخل القومي في عدة سنوات وتقارنها ببعضها، ويمكن أن يتم هذا عن طريق مقارنة إجمالي الدخل القومي في عام محدد بمثيله في عام آخر سابق، وحساب النسبة المئوية للتغير، وذلك بعد إدخال معدل التضخم في الحساب.

وللحصول على نصيب الفرد من النمو الاقتصادي نقسم إجمالي الدخل القومي على عدد السكان للحصول على دخل الفرد. وعلى سبيل المثال، إذا كان الدخل القومي في بلد ما في عام ٢٠٠٦ مائتي مليار ليرة سورية وكان عدد السكان حوالي ٥٥ مليون نسمة، فإن معدل الدخل القومي للفرد يبلغ حوالي ٣٦٠٠٠ ليرة سورية. وبعد إدخال معدل التضخم في الحساب واستخراج الدخل الفردي الحقيقي نقارن هذا الدخل بالدخل الفردي الحقيقي في عام سابق فنحصل على مقدار النمو في الدخل الفردي الحقيقي. كما يمكن حساب معدل هذا النمو بتطبيق المعادلات السابقة الذكر نفسها على الدخل الفردي.

مقدار النمو الاقتصادي الظاهر = الدخل القومي في عام معين - الدخل القومي في عام سابق

معدل النمو الاقتصادي الظاهر = $\frac{\text{الدخل القومي في عام معين} - \text{الدخل القومي في عام سابق}}{\text{الدخل القومي في عام سابق}}$

معدل تغير الأسعار = $\frac{\text{متوسط الأسعار في عام معين} - \text{متوسط الأسعار في عام سابق}}{\text{متوسط الأسعار في عام سابق}}$

معدل النمو الاقتصادي الحقيقي = معدل النمو الاقتصادي الظاهر - معدل تغير الأسعار

ويلاحظ أن هذه القياسات يشوبها بعض القصور الناجم عن صعوبة قياس شيء معقد كالدخل القومي. وتزداد هذه الصعوبة عندما تجرى المقارنات بين الدخل القومي على مدد زمنية متباعدة، لأن التعديلات الموضوعية لمعدل التضخم تكون أقل دقة. وكذلك يفضل قياس التضخم بين عامين متتاليين عن قياسه بين عامين متباعدين. وحتى إذا افترضنا الدقة في تلك الأرقام، فإن ما نقيسه يعد قياساً محدوداً، لأنها تنطبق فقط على ما يسمى بالاقتصاد السوق، بمعنى أنها تتضمن فقط قيمة العمل المدفوع الأجر، وتتجاهل قيمة أعمال أخرى كعمل ربة المنزل. هذا بالإضافة إلى أن تلك القياسات لا تضع في حساباتها تغير الجودة، بمعنى لو أن التلفزيونات الملونة، أو الآلات الحاسبة أو السيارات أصبحت أكثر - أو أقل - جودة فإن ذلك لا يظهر في القياسات السابقة ذكرها. ولو أننا زدنا الإنفاق على إنتاج الدبابات وخفضنا نفقات التعليم أو الرعاية الصحية، فإن أرقام الإنتاج والدخل القومي ستزداد لكن مستوى نوعية الحياة سينخفض. وكذلك الأمر في بعض جوانب الحياة الأخرى فزيادة معدل التدخين على سبيل المثال سوف تظهر زيادة في الدخل القومي، ولكن خسارة الرفاهية غير المدخنين في حجرات مليئة بدخان السجائر أمر يتم تجاهله. وهكذا نجد أن معدلات الدخل القومي لا تقيس الرفاهية أو نوعية الحياة، إنها تقتصر على تقدير القيمة المالية لإجمالي السلع والخدمات المتاحة في دولة من الدول خلال عام من الأعوام. (اتكنسون، ١٩٩٣، ٨٥)

وقد أدت المآخذ المذكورة إلى تقديم اقتراحات بديلة لقياس النمو الاقتصادي. فاقترح هاريسون ثلاثة بدائل وهي: مؤشر النمو التربوي الذي يضم معدلات القيد بالمرحلة الثانوية مع معدلات القيد بالتعليم العالي والجامعي ويوزن برقم ٥ كعامل ضرب. وهو بذلك يقيس السعة (الطاقة) الدراسية. ومؤشر التغذية الذي يقيس كمية الأخصية المستهلكة ونوعيتها، ومؤشر الصحة عن طريق استخدام أرقام متوسط العمر المتوقع عند الميلاد. (Harbison, 1983, 7) لكن هذه المؤشرات والطرق البديلة لها أيضاً جوانب قصور، وبخاصة أنها قياسات جزئية، أي أنها تحاول قياس بعض مظاهر الحياة الشخصية، وأن حساباتها قد تكون غير دقيقة. أضف إلى ذلك أن طريقة القياس التي تكون ملائمة لبعض الدول قد لا تناسب دولاً أخرى.

وقد يكون من الممكن استخدام مؤشرات أخرى كمعدل وفيات الأطفال، ومعرفتهم القراءة والكتابة. ومؤشرات الرفاهية كمعدلات الإسكان والتوظيف. ولكن في كثير من الأحيان تكون المعلومات المتاحة غير دقيقة، فضلاً عن صعوبة جمع مؤشرات منفصلة لاستخدامها معاً. وهكذا فإن بدائل قياس النمو عن غير طريق الدخل القومي يمكن أن تتيح عقد مقارنات في مجالات خاصة، ولكنها تبقى طرائق غير مرضية لقياس النمو، وبهذا تظل إحصاءات الدخل القومي وحساباته الطرق الأفضل لقياس النمو الاقتصادي بالرغم من نواقصها. (اتكنسون، ١٩٩٣، ٨٥-٨٦)

٤ - ٢: قياس إسهام التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية:

إن تأثير التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية أمر واضح لكنه صعب الحساب. ومن أسباب صعوبة حسابه أنه متداخل مع تأثير عوامل أخرى يصعب

عزله عنها. ففي عمليات الإنتاج ومخرجاته يلاحظ أن رأس المال المادي له وجود مستقل مما يجعل قياس تأثيره أيسر نسبياً. أما رأس المال البشري الذي تكونه التربية والذي يتجسد في أفراد القوى العاملة، فإنه يتداخل مع رأس المال البشري الذي لم تكونه التربية ولكنه يتجسد بدوره في أفراد القوى العاملة. ولمسا كانت هذه القوى تشتمل على المتعلمين وغير المتعلمين فإن فصل تأثير المتعلمين من القوى العاملة عن تأثير غير المتعلمين يصبح صعباً ويؤدي بالتالي إلى صعوبة تحديد تأثير التربية وإسهامها في الإنتاج والدخل القومي.

لكن هذه الصعوبات لم تحل دون إجراء دراسات عديدة عن إسهام التربية والتعليم في الدخل القومي وفي مؤشرات التنمية الاقتصادية الأخرى، وابتكار طرائق بحثية للتغلب على صعوبات الدراسة.

إن إحدى الطرق المستخدمة في مجال تحليل النمو الاقتصادي تتمثل في استخدام محصلة الإنتاج. والافتراض الذي أدى إلى استخدام هذه الطريقة هو إمكانية تحديد العلاقة بين ما يدخل في عملية الإنتاج وما ينتج عنها. ومن هنا فإن مستوى الناتج من مصنع للسيارات يعتمد على المدخلات كحجم العمالة وكم الآلات. وبالنسبة للاقتصاد بوجه عام هناك عدة طرق لتحليل تلك العلاقات، ولكن أكثر الطرق استخداماً هي التي تعتبر مخرجات النمو (م) محصلة للنمو (ن) في مدخلات حجم العمالة (ع) ورأس المال (ر) إضافة إلى عامل متبقي غير معلوم يعبر عنه بعنصر الخطأ (خ). إذن فالمعادلة الأساسية هي:

$$م = ن (ع، ر، خ)$$

والعنصر المتبقي (خ) له أهميته لأن الأبحاث وجدت أن نمو الناتج الاقتصادي من العمليات الاقتصادية أكبر من الزيادة في الطاقة العاملة ورأس

المال. وأن العامل المتبقي الذي سبب الزيادة في الناتج الاقتصادي هو التربية والتعليم. وقد أوضحنا هذه الطريقة ضمن البحث في طرائق حساب عائدات التعليم، وذكرنا أمثلة عن تطبيقاتها وعن عائدات التعليم في الدخل الفردي والإنتاجية والعمل، وهي جميعاً مؤشرات على تأثير التعليم في التنمية الاقتصادية. ونتابع البحث في هذا الفصل فنذكر بعض الدراسات التي أجريت عن إسهام التعليم في الدخل القومي الذي هو المؤشر الأكثر دلالة على التنمية والنمو الاقتصاديين.

من الدراسات الأولى في هذا المجال دراسة شولتز الاقتصادي الأمريكي عن إسهام التعليم في نمو الاقتصاد في الولايات المتحدة الأمريكية خلال السنوات ١٩٢٩-١٩٥٧. فقد رأى أنه من العسير تفسير النمو الاقتصادي بعوامل الإنتاج التقليدية وحدها. وأنه ينبغي الرجوع إلى ما يدخل من تحسينات في الآلات والبشر. وأن تحسين الآلات وزيادة إنتاجية البشر تتأثر بالتعليم. ويقدم شولتز تحليلاً افتراضياً حول زيادة تعليم الطاقة العاملة، فيبين أن هذه الزيادة تعني زيادة في رأس المال البشري الذي يتوجه نحو العمل، وأن من شأن ذلك أن يزيد النمو الاقتصادي. ويضرب لذلك المثال التالي: لنفرض أن الاقتصاد ينمو بمعدل ٣%. وأن نصيب جهد العمال في ذلك النمو ٧٥%، وأن التعليم الإضافي الذي يحصل عليه هؤلاء العمال يزيد قدرتهم الإنتاجية ومكاسبهم خلال سنة بمقدار ١%، فإن التعليم في هذه الحالة يضيف إلى معدل النمو الاقتصادي نحو ٠,٧٥%، أي حوالي ربع معدل النمو الكلي البالغ ٣%، كذلك يقدم شولتز حساباً اقتصادياً للاستثمار في التعليم ومقدار عائداته وإسهامه في نمو الاقتصاد الأمريكي خلال ٢٦ سنة (١٩٢٩-١٩٥٧). فيبين أن الناتج القومي أو الدخل القومي قد زاد خلال تلك الفترة بمقدار ٢٠٠ بليون دولار. وأن

الإنفاق على التعليم قد زاد خلال نفس الفترة مقدار ٣٦٢ بليون دولار. وأن معدلات العائد من ذلك التعليم تراوحت بين ٩% - ١١% فإذا حسب هذا العائد بالنسبة لمجموع زيادة الدخل القومي البالغة ٢٠٠ بليون دولار نصل إلى معدل يتراوح بين ١٦,٥% - ٢٠% من مجموع النمو في الدخل القومي. وهذه المعدلات الأخيرة هي نسبة إسهام التعليم في النمو الاقتصادي. (شولتز، ١٩٧٥)

وهكذا يتوصل شولتز إلى أن خمس النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة بين عام ١٩٥٧-١٩٢٩ يرجع إلى زيادة ما حصل عليه أفراد القوة العاملة من التعليم. فقد زاد عدد سنوات الدراسة التي أكملها كل فرد من أفراد القوة العاملة بين عام ١٩٥٧-١٩٢٩ من ٨,٤١ إلى ١٠,٩٦ أي بمعدل سنوي يقرب من ١%, كما زادت أيام الدراسة خلال العام بصورة سريعة. فعلى ضوء مراعاة التخيرات في متوسط عدد أيام الدراسة وحساب السنة الدراسية بحوالي ١٥٢ يوماً وهو العدد الذي كان قائماً في عام ١٩٤٠، نلاحظ أن عدد السنوات الدراسية التي أكملها الفرد زادت من ٦,٠١ سنة إلى ١٠,٤٥ سنة بسن عام ١٩٥٧-١٩٢٩ أي بمعدل سنوي يقرب من ٢%. (شولتز، ١٩٧٥، ٩٠-٩٢)

وقد قام دينسون بعدة دراسات وتحليلات لمصادر النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة الأمريكية وإسهام التعليم فيه، وتوصل إلى أن النمو المذكور كان نتيجة للعوامل الخمسة الآتية:

— التقدم في المعرفة: وبالأخص المعرفة التقنية والإدارية والتنظيمية، فقد أرجع إلى هذا العامل ثلث النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بين ١٩٥٧-١٩٢٩.

— حجم العمل الذي تم إنجازه: وقد قدر تأثير هذا العامل بحوالي ٢٩% من النمو؛ إذ أن من أهم سمات تلك الحقبة الزمنية دخول عدد كبير من النساء سوق العمل.

— رأس المال: وقد قدر تأثيره بحوالي ١٩% من النمو بين عامي ١٩٢٩-١٩٥٧. ورأس المال هنا يتضمن عناصر متنوعة كالمنشآت غير السكنية والمعدات والمنازل ومخزون الشركات والأعمال.

— التربية: في صورة متوسط حجم التعليم الذي تلقاه العاملون في قطاع الأعمال، وكان مصدر ١٤% من الزيادة في النمو الاقتصادي، وكان هذا واضحاً في صورة مهارات عالية ومتنوعة كونتها التربية والتعليم.

— التحسن في تحديد مواقع المصادر والاستثمار فيها: فمثلاً تحول الطاقة العاملة من العمل الزراعي المنخفض المردود إلى العمل في الصناعة ذات المردود الأعلى، وقدّر تأثير هذا العامل بنحو ١٠% من النمو. (Denison, 1962, a, 12-15)

إن طريقة دينسون تحتوي على أبحاث دقيقة ومفصلة لحسابات الدخل القومي، لكنها تبقى طريقة معقدة. ومن المستحسن تبسيطها على الوجه الآتي:

هناك خطوتان أساسيتان: الأولى وضع دليل للمدخلات التعليمية في الاقتصاد، تعطى فيه أوزان مختلفة للمستويات المختلفة من التعليم مثلاً: أمتي = ٧٥ نقطة، وثمانية أعوام من التعليم المدرسي = ١٠٠ نقطة، وخمسة أعوام من التعليم الجامعي أو أكثر = ٢١٩ نقطة. ثم تحسب نسبة مشاركة القوى العاملة في الإنتاج على أساس هذه الأرقام، أي وفقاً للمستوى التعليمي ونسب المشاركة بالعمل. والخطوة الثانية هي استخدام أوزان الدليل وذلك بضرب الزيادة في

النقاط أي الأوزان التعليمية في نصيب القوى العاملة من الدخل القومي، وهكذا إذا كان نصيب إسهام القوى العاملة في الدخل القومي ٧٠% والدليل التعليمي زاد بنسبة ٢٠% ما بين عامين، فإن الزيادة في الدخل القومي الناتجة عن التربية تكون $(0.70 \times 0.20) = 14\%$ في خلال تلك المدة. ومن هنا، فإذا كان المعدل السنوي لزيادة نصيب الفرد من نمو الدخل القومي هو ٢% سنوياً فإن إسهام التربية يكون ١٤% مضروبة في ٢% أي ٢٨% من النمو كل عام.

وهكذا توصل ديتسون إلى أن الدخل القومي الأمريكي خلال سنوات ١٩٢٩-١٩٥٧ كان ينمو سنوياً بنسبة ٢,٩٣% تقريباً وأن مصادر ذلك النمو ونسب إسهامها كانت إنتاجية العمل ٧٣%، إنتاجية رأس المال ٢٢,٤%، إنتاجية الأرض ٤,٥%. وهذا يعني أن العمل الإنساني كان أهم مصادر الدخل القومي والنمو الاقتصادي وإن إنتاجية ذلك العمل كانت تتزايد مع أن ساعات العمل كانت تتناقص. وبالرجوع إلى سجلات التعليم تبين أن تعليم القوى العاملة كان يزداد ويتحسن في تلك الفترة مما يدل على أن التعليم كان العامل الفاصل في زيادة الإنتاجية والدخل القومي. فخلال الفترة ١٩١٠-١٩٦٠ زاد عدد خريجي الجامعات بين أفراد القوى العاملة من ٣,٦% إلى ٩,٧%، وزاد عدد حملة الثانوية من ٩% إلى ٣٠%، كما نقص عدد من حصلوا على تعليم أقل من ٥ سنوات من ٢٥% إلى ٩%.

أما في الفترة بين ١٩٣٠-١٩٦٠ فقد زاد متوسط سنوات الدراسة التي أكملها الفرد بمعدل ٣٤% كما زاد متوسط عدد أيام السنة الدراسية ٣٤% ومعنى هذا أن زيادة فترة التعليم تصبح ٧٩% في متوسط المجموع الكلي لأيام الدراسة أي بمعدل يربو على ٢%.

ويتابع دينسون حساباته وتحليلاته فيتوصل إلى إرجاع ٢١% من النمو الاقتصادي الأمريكي إلى التربية، وذلك في فترة ١٩٢٩-١٩٥٧. وأن هذا التأثير يزيد على تأثيرها في فترة ١٩٠٩-١٩٢٩، وعن تأثيرها في فترة ١٩٦٠-١٩٨٠. ولذلك فعدد مقارنته بين تأثير التعليم وتأثير رأس المال في النمو الاقتصادي يجد أن تأثير التعليم ينخفض إلى نصف تأثير رأس المال المادي في فترة ٩٠٩-١٩٢٩، بينما يزيد تأثير التعليم عن تأثير رأس المال المادي في فترة ١٩٥٧-١٩٢٩. (Denison, 1962, a)

ويستند دينسون إلى النتائج السابقة في تقديم المقترحات لتحسين معدل النمو الاقتصادي في الولايات المتحدة بين ١٩٦٠-١٩٨٠، فيدعو إلى زيادة مدة التعليم وتحسين نوعيته معتبراً إياه من العوامل الأساسية في تحقيق النمو الاقتصادي. فهو يتساءل: ما البدائل المطروحة أمام الولايات المتحدة لكي تزيد معدل النمو الاقتصادي خلال السنوات (١٩٦٠-١٩٨٠)؟ ويجب بأن زيادة الاستثمار تعني زيادة عناصره من رأس مال وأرض ونظام إنتاج وعمل .. إلخ. ويدعو إلى زيادة إنتاجية العمل عن طريق زيادة التعليم وتحسين نوعيته لأن التعليم يجعل الشخص يقوم بوظيفته على نحو أفضل.

وقد تابع دينسون وبولبير دراسة الموضوع في عدة دول أوروبية وتوصل إلى أن أسهم التعليم في النمو الاقتصادي خلال السنوات ١٩٥٠-١٩٦٢ كان ٢% في ألمانيا الاتحادية، ١٢% في المملكة المتحدة، ١٤% في بلجيكا، ٤% في الدنمارك، ٦% في فرنسا، ٥% في هولندا، ٧% في النرويج، ٧% في إيطاليا، ١٥% في الولايات المتحدة الأمريكية. (Denison and Poulhier, 1967)

ومن الدراسات في المجال نفسه دراسة بومان في العام ١٩٨٠، التي تضمنت مراجعة عشر دراسات أجريت على البلدان النامية واستخلصت منها أن العامل التربوي في النمو الاقتصادي عامل ثانوي وأن تأثيره يظهر في تعزيز النمو الاقتصادي وأن عدة دراسات ما تزال تسعى لتحديد تأثير بدقة أكبر. (Bowman, 1980)

وهناك دراسات بساكاروبولس Psacharopoulos عن عائدتا التعليم الشخصية والاجتماعية والتنمية في عدد من الدول، والتي بينت وجود عائدتا شخصية واجتماعية وتنموية واختلافها من بلد إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى وقد نوهنا بهذه الدراسات في فصل سابق.

وهناك دراسات كثيرة أخرى منها دراسة هاربرجر فسي تشيلي والتي أظهرت أن التعليم والتقدم المعرفي يعطيان عائداً اقتصادياً كبيراً، ودراسة هورفان عن الاستثمار في البلاد النامية والتي بينت أن ازدياد معارف العمال ومهاراتهم تسهم في النمو الاقتصادي، ودراسة لويس عن إسهام التعليم الثانوي في التنمية. (UNESCO, 1989)

كذلك اتجه بعض الباحثين إلى ربط تأثير التعليم في التنمية الاقتصادية بخصائص التعليم ومستوى توافقه من الناحيتين الكمية والنوعية مع متطلبات التنمية الاقتصادية منه، وبينوا أن انعدام هذا التوافق يحول دون إسهام التعليم في التنمية الاقتصادية. (Blaug, 1979, 20-24)

٥ - خاتمة:

نستخلص من الآراء والتحليلات والدراسات التي تناولت العلاقة بين التربية والتعليم والتنمية الاقتصادية أن التربية والتعليم يساهمان في التنمية

الاقتصادية، وأن نسبة إسهامهما يختلف من بلد إلى آخر ويرتبط بالعوامل المختلفة التي تؤثر في كل من التربية والتعليم والتنمية الاقتصادية. وأن إضافة عائدات التربية في الدخل الفردي والعمل يعزز البرهان على تساهل التربية والتعليم في التنمية الاقتصادية.



الفصل الحادي عشر

الاستثمار في المجالات التربوية

١- مقدمة

٢- مفهوم الاستثمار في المجالات التربوية ووجهات النظر فيه.

٣- أهداف الاستثمار في المجالات التربوية.

٣ - ١ - الأهداف المباشرة.

٣ - ٢ - الأهداف غير المباشرة.

٤ - المجالات التربوية للاستثمار.

٤ - ١ - تعدد المجالات التربوية للاستثمار.

٤ - ٢ - تصنيف المجالات التربوية للاستثمار.

٥ - مردود الاستثمار في المجالات التربوية.

٥ - ١ - المردود طويل الأمد.

٥ - ٢ - المردود المباشر.

٦ - إيجابيات الاستثمار في المجالات التربوية وسلبياته.

٧ - أنظمة الاستثمار في المجالات التربوية.

٨ - عوائق الاستثمار في المجالات التربوية وميسراته.

١ - ١ - العوائق.

٨ - ٢ - الميسرات.

٩ - تطوير الاستثمار في المجالات التربوية.



تبين مما سبق عرضه في الفصول السابقة حول عائدات التربية ولا سيما إسهامها في زيادة الدخلين الفردي والقومي، أن التربية عمليات مربحة تزيد عائداتها على تكاليفها بل تزيد على مردود رؤوس الأموال النقدية في بعض المشروعات التي تستخدم الرأسمالين النقدي والبشري معاً. وهذه المعطيات دفعت عدداً من الباحثين إلى عد التربية عملية استثمارية وإلى تشجيع الاستثمار فيها وإجراء الدراسات وإبداء الآراء لتطوير هذا الاستثمار توصلوا إلى الحصول على عائدات أكثر وأفضل.

فما مفهوم الاستثمار في التربية والتعليم؟ ما أهدافه ومجالاته وعائداته؟ ما إيجابياته وسلبياته؟ وما سبل تطويره وتجويده وزيادة مردوده؟

يتناول هذا الفصل شرح هذه الموضوعات والتعليق عليها مكملاً بذلك ما سبق عرضه في هذا الكتاب حول الإنتاج والاستهلاك في التربية وحول تكاليف التربية والتعليم وعائداتهما وإسهامهما في التنمية الاقتصادية.

٢ - مفهوم الاستثمار في المجالات التربوية ووجهات النظر فيه:

الاستثمار هو استخدام المال أو سواه من الموارد في مشروعات منتجة للحصول على أرباح مالية أو غير مالية تشكل إضافات إلى رأس المال المستخدم في المشروع. مثال ذلك الاستثمار في المشروعات الزراعية أو الصناعية أو التجارية أو السياحية أو نحوها.

ومفهوم الاستثمار في التربية والتعليم لا يختلف عن المفهوم العام للاستثمار، فهو أيضاً استخدام المال أو سواه من الموارد في المشاريع التعليمية

التربوية قصد الحصول على عائدات فردية واجتماعية واقتصادية، تشمل فيما تشمل على الأرباح المالية للمستثمر والمتعلم والمجتمع والدولة. مثال ذلك إقامة المدارس والمعاهد والجامعات والإنفاق عليها من قبل الدولة والأفراد وتشغيلها في تعليم الأفراد وتخرجهم، والحصول من ذلك على عائدات منها؛ زيادة الدخل القومي الذي يمثل أرباحاً للدولة والمجتمع، ومنها زيادة الدخل الفردي الذي يمثل أرباحاً للمتعلم، ومنها أرباح المستثمر المالية إذا كان صاحب المشروع التعليمي ومموله قطاعاً خاصاً أو قطاعاً عاماً يبغي الربح المالي.

بين التربية والاستثمار صلات دائمة استمرت عبر العصور. ففي المجتمعات البدائية كان الأبناء يدرّبون على مهارات الصيد والالتقاط وجمع لقمة العيش، وفي العصور القديمة والوسطى أضيف التدريب على الزراعة والتجارة والحرف البسيطة والقتال، وفي العصور الحديثة ازداد ارتباط سبل الحصول على لقمة العيش بالمعرفة العلمية، وأصبح الإعداد المهني من مهمات المؤسسات التربوية، وفي الزمن الحاضر أضحت معظم الأعمال المنتجة تعتمد على العلم والتكنولوجيا ومهارات استخدامها، وصارت المدارس والجامعات ومراكز التعليم والتدريب مؤسسات إعداد للأعمال الزراعية والصناعية والتجارية والتعليمية والصحية وسواها من مجالات العمل الاستثماري المنتج، وذلك إلى جانب مهماتها التنشيطية الأخرى، كما أصبح العديد من الأفراد والمؤسسات الاقتصادية يزاول الاستثمار في المجالات التربوية صناعة وتجارة وتعليمًا وتدريبًا.

وإذا عدنا إلى الباحثين في اقتصاديات التعليم نجد أن السمة الاستثمارية للتربية قد أثارت اهتمام عدد من الباحثين التربويين والاقتصاديين فأدلو بأرائهم فيها، وأجروا عدداً من البحوث عن الاستثمار في التربية وعائداته. بدأت الكتابة حول الموضوع في القرن السابع عشر حين كتب وليام بيتي William Petty

(1687-1623) عن إسهام العنصر البشري في النمو الاقتصادي، وعن أن إسهامه يفوق إسهام العنصر المادي بعشرين ضعفاً (Cohn, 1979, 80) ثم تبعه في القرن الثامن عشر اقتصاديون آخرون، كان أبرزهم آدم سميث Adam Smith (1723-1790) الذي بين في كتابه ثروة الأمم أن رأس المال البشري يمثل مركز النظرية الاقتصادية، وأنه المصدر الرئيس لقوة الاقتصاد ونموه في أي مجتمع، (Smith, 1952, 119-120) وتتابع الكتب في الموضوع حتى القرن العشرين حين خطا ألفرد مارشال Alfred marshal (1924-1842) خطوة مهمة فلم يقتصر على ذكر دور العنصر البشري في الإنتاج والنمو الاقتصادي بل تجاوز ذلك إلى التصريح بدور التربية في النمو الاقتصادي وإلى عدّها استثماراً قومياً (Vaizey, 1962, 78)، ثم تبعه في ذلك وبعد أربعة عقود عالما الاقتصاد ثيودور شولتز Theodore Schultz وإدوارد دينيسون Edward Denison ، فدرس كل منهما تأثير التعليم في النمو الاقتصادي الذي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقود الثلاثة ١٩٢٩-١٩٦٠ وتوصلا إلى أن التطور التعليمي الكمي واللوعي الذي حصل في تلك الحقبة وأمد المؤسسات الاقتصادية بخريجيه قد أسهم في النمو الاقتصادي بنسبة ٢١%، وأن عائدات التعليم كانت أكبر من عائدات رأس المال غير البشري (شولتز، ١٩٧٥، ٩٠-٩٦) .. (Denison, 1962, 258) وتناالت الكتابات والدراسات حول الاستثمار في التربية وعائداته، وكان من أبرزها أبحاث بيساكاروبولس Psacharopoulos في السبعينيات والثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين التي بينت أن التعليم يسهم في زيادة الإنتاجية وفي الدخل الفردي والقومي، فضلاً عن فوائده الاجتماعية والتنمية . (Psacharopoulos, 1973, 1987, 1995) ودراسات تودارو Todaro عن التنمية الاقتصادية في الدول

النامية التي بينت أن التعليم يسهم في زيادة أجور المتعلمين وأن هذه الزيادة تتصاعد مع ارتفاع المؤهل العلمي (Todaro,1989,350-370). والدراسات العربية التي أجريت عن العلاقة بين التعليم والدخل والتنمية ومثالها دراسة المكتب المركزي للإحصاء في دمشق، التي بينت أن الدخل الفردي يزداد بازدياد درجة التعليم (المكتب المركزي للإحصاء، ١٩٦٩، ٥٤-٥٩) ، ودراسة حمدان عن الجدوى الاقتصادية للتعليم في كلية الاقتصاد بجامعة دمشق وفي المعهد التجاري بدمشق، والتي توصلت إلى أن العائدات فيهما متقاربة (حمدان، ١٩٩٨) ، ودراسة دياب عن عائدات التعليم الجامعي الاقتصادية (دياب، ١٩٩٠)، ودراسات أخرى معظمها رسائل جامعية غير منشورة.

من هذه الدراسات ومن سواها من دراسات عديدة أجريت في بلدان مختلفة يتضح أن التربية تتطلب على استثمار مربح وأنها ليست خدمة استهلاكية فحسب، وأن مردود الأموال التي توظف في التعليم يربو في حالات كثيرة على مردود الأموال التي توظف في مشروعات زراعية أو صناعية أو تجارية.

على الوجه الآخر للمسألة نجد عدداً من الباحثين ينتقدون النظرة الاستثمارية للتعليم ويرون أنها تحط من قيمة الإنسان وقيمة التربية وتضعهما في صف واحد مع الاستثمارات المادية. وأن فريقاً آخر ينتقد الأوضاع الاستثمارية للتربية. فقد رأى غينتس Gintis أن المدارس ومؤسسات التعليم الأخرى لا تعمل على تحسين المهارات التي تلزم في العمل، ولا تكسب الطلبة مهارات جديدة تزيد إنتاجيتهم في العمل وأن هذا القصور يحول دون حصول الخريجين على دخل مرتفع (Gintis,1971,266-279) . كما بين كومبز Coombs أن التعليم المعاصر لا يخرج أفراداً يملكون المهارات اللازمة لسوق

العمل، وأن ذلك يؤثر في نظرة أصحاب العمل إليهم ويؤدي إلى بطلانهم أو عدم حصولهم على العمل المناسب. (كوميتر، ١٩٨٧، ٢٣٧)

إزاء هذه الآراء تجدر الإشارة إلى أن الانتقادات التي توجه إلى الاستثمار في التربية لا تعارض الاستثمار المذكور، وإنما تنتقد ثغراته وتؤشر على أهمية سدها. وأن النظرة الاستثمارية للتعليم ما تزال قائمة لدى معظم ذوي العلاقة به من الطلبة والآباء وصناع القرار التربوي والباحثين الاقتصاديين التربويين. والدليل على ذلك استمرار الإقبال على التعليم والتوسع فيه والإنفاق عليه من الدولة ومن المواطنين.

من جهة أخرى تجدر الملاحظة إلى أن الكتابات والدراسات السابقة الذكر قد اقتصرت على معالجة الاستثمار في التعليم من زاوية عائداته الفردية في دخل المتعلم وعائداته الاجتماعية والاقتصادية على مستوى المجتمع والدولة والتنمية، ولم تتناول الاستثمار في المشروعات الصناعية والزراعية والتجارية وسواها من المشروعات المساندة للتعليم، التي تهتم بإعداد مواد التعليم وصنع تقنياته وأدواته والإتجار بها والتي غالباً ما تكون مشروعات استثمارية للقطاع الخاص تدر عليه أرباحاً وفيرة. كما أغفلت أيضاً دراسة المشروعات التربوية التعليمية التي تتمثل بافتتاح المدارس والمعاهد والجامعات ومراكز التعليم غير النظامي وإقامة التعليم والتدريب فيها وجني الأرباح منها وذلك على الرغم من وضوح الصفة الاستثمارية في هذه المشروعات.

إلا أن هذا الحال بدأ يتغير مع بروز الحاجة إلى زيادة الأموال التي تخصصها الحكومات للإنفاق على التعليم، وإلى إقامة تعليم حكومي غير مجاني، وإلى التعليم غير الحكومي من أجل مساندة التعليم الحكومي في توفير التعليم، وكذلك

بسبب تطور تقنيات التعليم وأدواته المساندة وظهور مجالات جديدة للاستثمار الصناعي والتجاري فيها؛ فظهرت دراسات عديدة حول هذه الاستثمارات، وعقدت عدة لقاءات حول خصخصة التعليم والاستثمار فيه.

٣ - أهداف الاستثمار في المجالات التربوية:

للاستثمار في التربية والتعليم أهداف عديدة يمكن تصنيفها إلى أهداف مباشرة وأهداف غير مباشرة.

٣ - ١: الأهداف المباشرة:

٣ - ١ - ١: تنمية رأس المال البشري أي تنمية معارف الأفراد ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم ذات الصلة بالعمل والإنتاج، وذلك عن طريق التعليم والتدريب حتى يصبحوا مؤهلين للعمل المنتج تزيد إنتاجيتهم فيه عن إنتاجيتهم قبل تعليمهم وتدريبهم، وبحيث يصبحون رأس مال بشري منتج يعادل إسهامه في الإنتاج والأرباح إسهام رأس المال المادي أو المالي أو يفوقه.

وبهذا الصدد يحسن توضيح معنى مصطلح رأس المال البشري، هذا المصطلح الذي استخدمه شولتز واقتصاديون آخرون في الستينات من القرن الماضي في تحليل النمو الاقتصادي وتفسيره، وبيان تأثير التعليم في ذلك النمو عن طريق تكوين رأس المال البشري الذي يسهم في عمليات الإنتاج والتنمية الاقتصادية. (شولتز، ١٩٧٥، ٩٧-١٠٠) ثم تبعه في ذلك محللون اقتصاديون آخرون حتى أصبح هذا المصطلح شائعاً في أدبيات اقتصاد التعليم وبحوثه.

إن رأس المال البشري هو القوى البشرية القادرة على العمل والإنتاج وهو يرادف مصطلح الموارد البشرية. وإطلاق صفة رأس المال على الإنسان إنما حصلت للتأكيد على إسهام القوى العاملة في الإنتاج وأرباحه وعلى زيادة

تأثير هذا الإسهام كلما كانت القوى العاملة أكثر تعليمًا وأكثر تأهيلاً للعمل وأكثر ملاءمة له، ومن أجل مقارنة تأثير هذه القوى بتأثير رأس المال النقدي والمادي، واستخلاص أن تأثير رأس المال البشري في الإنتاج والإنتاجية والدخل والتنمية قد يزيد في حالات كثيرة عن تأثير رأس المال النقدي والمادي، وأن هذه الزيادة ترجع إلى تأثير التعليم حين يكون ملائماً وفعالاً في تنمية رأس المال البشري وإعداده للعمل.

وفي سياق الحديث عن رأس المال البشري استخدمت عبارة الاستثمار في رأس المال البشري بمعنيين ومجالين مختلفين. الأول: الاستثمار في التعليم الذي يعد الموارد البشرية ويؤهلها للعمل، أي التعليم الذي يكون أو ينمي رأس المال البشري.

ومقولة هذا الاستثمار أن المال الذي ينفق على تعليم الأفراد يعود عليهم وعلى المجتمع أضعافاً، فالأفراد يستردون تكاليف تعليمهم خلال سنوات قليلة بعد تخرجهم ومزاولتهم العمل وحصولهم على الرواتب أو الأجور أو الدخل، والدولة والمجتمع تسترد المبالغ التي أنفقتها على تعليم الموارد البشرية خلال سنوات قليلة عن طريق الإضافات التي يحدثها المتعلمون حين يعملون في الإنتاج والإنتاجية والأرباح والتنمية وسواها. وقد سبق عرض بعض الآراء والدراسات التي تناولت هذا الموضوع. أما المعنى الثاني والمجال الثاني للاستثمار في رأس المال البشري فهو استثمار الموارد البشرية في العمل المنتج المادي، أي تشغيلها والإفادة من عملها في الإنتاج والأرباح، واعتبارها رديفاً لرأس المال المادي، تعادله في إسهامها وتأثيرها في الإنتاج والعائدات أو تفوقه، وذلك حسب التعليم والتدريب، الذي تلقته، وحسب الكفايات التي اكتسبتها من

التعليم والتدريب وحسب ملائمة هذه الكفايات للأعمال التي تزاولها وفرص العمل المتوافرة.

وتجدر الإشارة إلى اعتراض بعض المفكرين على إطلاق صفة رأس المال على البشر، وعدّها انتهاكاً لإنسانية الإنسان، وإلى رد آخرين على هذا الاعتراض بأن إطلاق الصفات الاقتصادية على الإنسان لبيان دوره في العمل وتأثيره في التنمية لا يخض من شأنه.

٣ - ١ - ٢: إعداد الباحثين والمخترعين. فالتعليم ولا سيما الجامعي منه يؤهل طلاب الدراسات العليا لإجراء البحوث العلمية والتوصل إلى نتائج يفيد الكثير منها في تطوير الزراعة أو الصناعة أو سواها من الأنشطة ويزيد مردودها الاقتصادي، والتعليم يكشف المواهب وينميها ويعد أصحابها للابتكار والاختراع وتطوير التكنولوجيا واستخدامها في تطوير الإنتاج وزيادة مردوده. وهكذا يصبح هدف تكوين الباحثين والمخترعين عن طريق التربية والتعليم هدفاً اقتصادياً، إلى جانب كونه هدفاً تربوياً واجتماعياً وعلمياً، وذلك لأنه يعطي مردوداً اقتصادياً مريحاً.

٣ - ١ - ٣: تأهيل الأفراد للحياة، عن طريق تزويدهم بالمعارف والمهارات والكفايات التي تساعد في التواصل والتكيف وتنظيم حياتهم في مجالات العمل والإنتاج والاستهلاك مما يعطي نتائج اقتصادية ذات قيمة.

٣ - ١ - ٤: حصول المستثمر في المشاريع التعليمية على أرباح نقدية من أجور التعليم التي يدفعها الطلبة، أو من إنتاج المواد التعليمية والكتب ووسائل التعليم وبيعها، وهذا المستثمر قد يكون فرداً أو شركة خاصة أو هيئة حكومية.

٣ - ٢: الأهداف غير المباشرة:

٣ - ٢ - ١: تشغيل الموارد البشرية وتخفيف البطالة، فالتوسع في التعليم يحتاج إلى مزيد من المعلمين ويزيد فرص العمل.

٣ - ٢ - ٢: زيادة إنتاجية القوى العاملة.

٣ - ٢ - ٣: حصول خريجي التعليم على فرص عمل أكثر وأفضل وعلى دخل أكبر وعلى العمل في ظروف وشروط أفضل.

٣ - ٢ - ٤: حصول المستثمر في المشاريع الاقتصادية على أرباح إضافية من تشغيل رأس المال البشري للمتعلم في مشاريعه.

٣ - ٢ - ٥: زيادة الدخل القومي وتحقيق تنمية اقتصادية أفضل.

٣ - ٢ - ٦: تطوير التكنولوجيا وعمليات الإنتاج بالاعتماد على المخترعين من خريجي التعليم.

٣ - ٢ - ٧: تحسين نوعية الحياة نتيجة التقدم العلمي والتقني والأخلاقي والاجتماعي الذي يصنعه المتعلمون.

٤ - المجالات التربوية للاستثمار:

٤ - ١: تعدد المجالات التربوية للاستثمار:

يمكن القول إن كل استثمار في مجالات التربية والتعليم أو في المجالات التي توفر وسائل التربية والتعليم هو استثمار تربوي أو استثمار في المجالات التربوية. فإقامة مدرسة أو جامعة وتشغيلها هو استثمار تربوي، وكذلك إنشاء مصنع للأدوات المخبرية التي تستخدم في التعليم أو الاتجار بهذه الأدوات الخ ..

وهذا المفهوم الواسع للاستثمار التربوي يفتح باباً عريضاً لإقامة استثمارات متعددة متنوعة، وللتجديد والتطوير وإقامة استثمارات جديدة تواكب المستجدات والتطورات التي تحصل في مجالات التعليم والتعلم ووسائلهما. ولعل أبرز مثال على ذلك التطورات والمبتكرات التي تحصل في مجال المعلوماتية وإمكانات الاستفادة منها في التعليم والتعلم وفي الاستثمارات التربوية الأخرى.

إن التطور السريع في عمليات التعلم والتعليم وفي الثقافة والمعلوماتية ذات الصلة بهما، وفي ابتكار أشكال وأساليب وتقنيات تعليمية جديدة، يجعل حصر مجالات الاستثمار التربوي أمراً صعباً وغير دقيق. وبدفع للاكتفاء بتعداد المجالات المنظورة وتصنيفها وذلك بغية توضيحها وإثارة الاهتمام بها وبجدواها وعائداتها.

٤ - ٢: تصنيف المجالات التربوية للاستثمار:

يمكن أن تصنف هذه المجالات إلى صنفين رئيسيين هما: الاستثمارات التربوية المباشرة، والاستثمارات التربوية غير المباشرة، وأن تدرج تحت كل صنف مجالاته الفرعية على الوجه الآتي:

٤ - ٢ - ١: الاستثمارات التربوية المباشرة:

مجالات هذه الاستثمارات المشاريع التربوية التعليمية التي تتناول إقامة مؤسسات للتعليم والتربية وتشغيلها وذلك في التعليم النظامي أو التعليم غير النظامي أو التربية العرضية بوسائل الإعلام. ويمكن تعداد هذه المجالات على الوجه الآتي:

١- افتتاح دور حضانة للأطفال دون الثالثة.

- ٢- افتتاح رياض التربية قبل المدرسية لأطفال ثلاث إلى خمس سنوات.
- ٣- افتتاح مدارس ابتدائية.
- ٤- افتتاح مدارس متوسطة.
- ٥- افتتاح مدارس تربية أساسية تضم المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- ٦- افتتاح مدارس متوسطة مهنية.
- ٧- افتتاح مدارس ثانوية عامة متعددة الاختصاصات.
- ٨- افتتاح مدارس ثانوية مهنية متعددة الاختصاصات.
- ٩- افتتاح معاهد متوسطة أو كليات مجتمع.
- ١٠- افتتاح كليات جامعية أو جامعات.
- ١١- افتتاح مراكز التعليم والتدريب غير النظامي، وإقامة البرامج والدورات التعليمية والتدريبية فيها.
- ١٢- افتتاح الأنواع المختلفة من المؤسسات التربوية السابقة الذكر وتخصيصها لرعاية وتربية المعوقين جسدياً أو نفسياً أو عقلياً. (أصحاب الحاجات الخاصة).
- ١٣- افتتاح المدارس المتوسطة والثانوية وبعض الكليات وتخصيصها بتعليم المتفوقين والموهوبين ورعايتهم .
- ١٤- إقامة مؤسسات للتعليم الأساسي والثانوي والكليات المتوسطة والجامعية وتشغيلها وفق نظام التعليم المفتوح.

١٥- إقامة مؤسسات للتعليم الأساسي والثانوي والكلية المتوسطة والجامعية واستخدام أساليب التعليم الإلكتروني أو الافتراضي فيها.

١٦- افتتاح مراكز التعليم والتدريب غير النظامي وتخصيصها بالتعليم المفتوح.

١٧- افتتاح مراكز التعليم والتدريب غير النظامي، وتخصيصها بالتعليم الإلكتروني أو الافتراضي.

١٨- إعداد وتقديم برامج تربوية إذاعية أو تلفزيونية أو عن طريق الانترنت في مختلف مستويات وأنواع التربية والإرشاد والتعليم ولفئات مختلفة من الأطفال والفتية والراشدين والذكور والإناث وأصحاب الحاجات الخاصة.

١٩- افتتاح مكاتب تربوية توفر مدرسين مرموقين لإعطاء دروس خاصة للطلبة المحتاجين إليها. (رحمة، ٢٠٠٢، ب)

٤ - ٢ - ٢: الاستثمارات التربوية غير المباشرة:

مجالات هذه الاستثمارات المشاريع التي توفر المواد والتسهيلات التعليمية ويمكن تعدادها على الوجه الآتي:

١- افتتاح مكاتب لإجراء البحوث في التربية والاستثمارات التربوية، ودراسات الجدوى وتقديم الاستشارات التربوية والنفسية.

٢- تأليف أو ترجمة الكتب المدرسية، والكتب الجامعية، والكتب الدراسية المساعدة.

٣- طباعة الكتب المدرسية، والكتب الجامعية، والكتب الدراسية المساعدة.

- ٤- تسويق الكتب المدرسية والكتب الجامعية والكتب الدراسية المساعدة.
- ٥- إعداد أو ترجمة مواد التعلم الذاتي كالحقائب الدراسية والتدريبية وطباعتها وتسويقها.
- ٦- إعداد أو ترجمة مواد التعلم الذاتي الالكترونية كالديسكات والميديات، والمواد التي تسجل على شبكة الانترنت، وتسويقها.
- ٧- صناعة تقنيات التعليم التقليدية والحديثة (وسائل الإيضاح وأجهزة العرض والتعليم والتدريب وأدوات المخبر والكتب والمكتبات الالكترونية الخ...).
- ٨- شراء وبيع تقنيات التعليم التقليدية والحديثة (وسائل الإيضاح وأجهزة العرض والتعليم والتدريب وأدوات المخبر والحاسوب والكتب والمكتبات الالكترونية، والألعاب التعليمية والتدريبية الخ...).
- ٩- صناعة الدفاتر والأقلام وسواها من الأدوات القرطاسية المدرسية.
- ١٠- تسويق الدفاتر والأقلام وسواها من الأدوات القرطاسية المدرسية.
- ١١- صناعة الورق وتسويقه لطباعة الكتب التدريسية وللاستعمال في عمليات التعليم والتعلم.
- ١٢- صناعة الأثاث للمدارس والمعاهد والجامعات ومراكز التعليم غير النظامي (مقاعد، طاولات، مكاتب، الخ...).
- ١٣- تسويق الأثاث للمدارس والمعاهد والجامعات ومراكز التعليم غير النظامي.

١٤- تشييد المباني المدرسية والجامعية والتعليمية.

١٥- تأجير المباني للاستخدام في التعليم المدرسي والمعهدى والجامعى وفى التعليم غير النظامى.

١٦- تأجير المباني للاستخدام فى الاستثمارات التربوية غير المباشرة.

١٧- تقديم المساعدات المالية أو القروض للطلبة أو للجهات الحكومية أو غير الحكومية التى تمول التعليم على أمل الإفادة من الخريجين فى المشاريع الخاصة بالممول.

١٨- إقامة مشروعات إنتاجية وخدمية فى المؤسسات التعليمية مثل إنتاج العسل أو الحليب ومشتقاته أو الفواكه فى كليات الزراعة، أو إنتاج مصنوعات ميكانيكية أو كهربائية أو الكترونية فى كليات الهندسة، أو إنتاج تحف فنية فى كليات الفنون، أو افتتاح مراكز طبية وصحية ورياضية تقدم الاستشارات والمعالجة والخدمات المختلفة للعناية بالصحة ورياضة الأجسام... الخ، أو إقامة مراكز تدريبية وإرشادية الخ.. ومن المستحسن أن تعتمد هذه المشاريع على عمل الطلبة حتى يستفيدوا تعلماً وتدريباً، كما يستفيد المستثمر من أرباح المشروع، وتستفيد المؤسسة التعليمية من توفير إمكانات التعليم والتدريب والحصول على عائدات تربوية وبعض العائدات المالية. (رحمة، ٢٠٠٢، ب)

٥ - مردود الاستثمار فى المجالات التربوية:

٥ - ١: المردود طويل الأمد:

فى توضيح مفهوم الاستثمار التربوى وعرض وجهات النظر فيه، وفى بحث عائدات التربية والتعليم ودورها فى التنمية الاقتصادية، وفى فصول

أخرى من هذا الكتاب تم شرح المردود طويل الأمد للاستثمار في التربية والتعليم، وعرض بعض الآراء والدراسات بشأنه، وتبين أن هذا النوع من العائدات يظهر في تنمية قدرات المتعلمين وتحسين فرص العمل أمامهم وزيادة إنتاجيتهم ودخلهم وزيادة الدخل القومي والنمو الاقتصادي، وأن هذه العائدات تستمر خلال سنوات عديدة من عمر خريجي التعليم، ولذا عدت عائدات طويلة الأمد وتركز اهتمام بحوث اقتصاديات التعليم فيها.

٥ - ٢: المردود المباشر:

يتجلى هذا المردود في الأرباح المالية التي يجنيها المستثمرون من استثماراتهم في المجالات التربوية. وهذه الأرباح تختلف حسب الظروف التي يتم فيها الاستثمار كأحوال العرض والطلب على التعليم وعلى وسائله وخصائص المشروع التعليمي، الأمر الذي يتطلب دراسة أرباح كل مشروع على حدة، أو دراسة عينة من آراء المستثمرين في حجم الأرباح ونسبها. ومن الأمثلة على هذه الدراسات دراسة أجريت على استثمار القطاع الخاص في المجال التربوي بدول الخليج العربية، فاستقصت بواسطة استبانة معلومات وآراء عينة من المستثمرين وأرباحه وإيجابياته وسلبياته إلخ، ونذكر فيما يأتي التقديرات التي أعطاها أفراد العينة لمعدلات الأرباح من كل مجال من مجالات الاستثمار التربوي. (رحمة، ٢٠٠٢، أ، ١٤١-١٤٤)

فقد أدرج في استبانة الدراسة ١٦ مجالاً تربوياً لاستثمار القطاع الخاص، ووضعت أمام كل مجال ثلاثة تقديرات للأرباح من الاستثمار فيه (مرتفع، متوسط، ضئيل)، وطلب من الخبراء أن يعينوا معدل الربح الذي ينطبق على

كل مجال في دولتهم، فأجاب ٤٠%-٥٧% من الخبراء أن المجالات الآتية تحقق أرباحاً كبيرة :

* افتتاح الجامعات والمعاهد المتوسطة وكليات المجتمع والمدارس الابتدائية.

* صناعة وتجارة تقنيات التعليم والقرطاسية والأثاث المدرسي.

* تأجير المباني المدرسية.

* إعداد برامج التعلم الذاتي بالكمبيوتر.

وأجاب ٢٤%-٣٧% من العينة أن المجالات الآتية تحقق أرباحاً كبيرة.

* افتتاح رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

* افتتاح مكاتب لإجراء البحوث والاستشارات.

* افتتاح مراكز لدورات التعليم والتدريب.

* طباعة الكتب المدرسية.

* إعداد البرامج التعليمية للتلفزيون.

بترتيب المجالات المذكورة من الأعلى إلى الأدنى حسب عدد ونسبة أفراد العينة الذين قدروا لها أرباحاً مرتفعة ظهر الترتيب الآتي:

الرتبة	نسبة الموافقين %	مجال الاستثمار المرتفع المردود المالي
١	٥٧	افتتاح جامعة غير حكومية
٢	٥٢	تأجير المباني المدرسية لاستخدامها في التعليم
٣	٥١	صناعات تقنيات التعليم من الوسائل

الأجهزة		
افتتاح معاهد متوسطة وكليات مجتمع	٥٠	٤
صناعة الدفاتر والأقلام وسواها من القرطاسية	٤٧	٥
تجارة تقنيات التعليم	٤٢	٦
صناعة الأثاث المدرسي	٤٢	٦
إعداد برامج الكمبيوتر التعليمية	٤٠	٧
افتتاح المدارس الابتدائية واستثمارها	٤٠	٧
طباعة الكتب المدرسية والجامعية	٣٧	٨
افتتاح مراكز لدورات التعليم والتدريب	٣٤	٩
إعداد برامج تعليمية ترفيهية	٣٤	٩
افتتاح المدارس المتوسطة	٣٣	١٠
افتتاح المدارس الثانوية	٣٢	١١
افتتاح رياض الأطفال	٢٩	١٢
افتتاح مكتب لإجراء البحوث والاستشارات	٢٤	١٣

المصدر: رحمة، ٢٠٠٢، أ، ١٤٢-١٤٣

تجدر الإشارة بهذا الصدد إلى أمور ثلاثة، أولها أن معظم المجالات الاستثمارية التي كان قليلاً عدد المقدرين لها أرباحاً عالية قد حظيت بعدد كبير من الذين وضعوا لأرباحها تقديراً متوسطاً، وأن عدد المجالات التي قدرت لها أرباح ضئيلة كان قليلاً، وثانيها أن عدد المجالات التي سئل أفراد العينة عن معدل أرباحها كانت ستة عشر مجالا فقط، أي أقل من نصف عدد المجالات التي ذكرناها في المقطع السابق.

٦ - إيجابيات الاستثمار في المجالات التربوية وسلبياته:

إن وجود عائدات كثيرة وكبيرة ومتنوعة للاستثمارات في التربية والتعليم لا يكفي لتسويغ إقامة هذا الاستثمارات أياً كان شكلها وخصائصها. فقد يكون لها جميعاً أو لبعضها سلبيات تدفع إلى الاستغناء عنها. وبهذا الصدد يمكن القول أن التعليم حاجة أساسية للفرد والمجتمع، وأن الاستثمار فيه يوفره ويلبسي الحاجة إليه، ويؤدي دوراً إيجابياً، وأن النواقص والأخطاء التي قد تحصل في الاستثمارات التربوية قد تعطل بعض مهماتها الإيجابية وتحدث سلبيات كثيرة أو قليلة.

ومثال ذلك عدم توزيع مؤسسات التعليم على مختلف مناطق البلد وحسب حاجاتها منها، ونواقص المناهج وأساليب التدريس وأداء المعلمين. وارتفاع الأقساط المدرسية التي يدفعها الطلبة أجوراً للتعليم مما يحرم الفقراء من الحصول عليه.

إن نظم التعليم وعمليات التربية والتعليم تنطوي على جوانب كثيرة يصعب أن تكون جميعها كاملة الأوصاف، وغالباً ما تنطوي على ثغرات وسلبات إلى جانب إيجابياتها الكثيرة، وهذا ما يفتح الباب أمام نقدها وتقويمها. ويلاحظ أن النقد ينصب على الاستثمار في التعليم غير الحكومي بشكل خاص، لأنه غالباً ما يكون ذا طابع استثماري ربحي واضح، ولأنه سباح للنقد أكثر من التعليم الحكومي. وهكذا نجد دراسات عديدة تعرضت لنقده وإظهار إيجابياته وسلبياته، وأن معظمها يذكر له إيجابيات تفوق كثيراً سلبياته. ومن هذه الدراسات الدراسة التي سبق ذكرها حول استثمار القطاع الخاص في المجال التربوي بدول الخليج العربية (رحمة، ٢٠٠٢، أ) والتي تضمنت استقصاء آراء

عينة البحث في إيجابيات الاستثمار المذكور وسلبياته، فوضعت في الاستبانة ثمانية عشر صفة إيجابية، وستة عشر صفة سلبية، وتوصلت إلى النتائج الآتية:

* في باب الإيجابيات:

كانت نسبة الموافقين من أفراد العينة على الإيجابيات المذكورة في الاستبانة ٧٣% من أفراد العينة مقابل ١٤% غير موافقين و ١٢% لا يعرفون.

وكانت الصفات التي حظيت بعدد أكبر من الموافقين (٧٧%-٩٣%)

هي:

* مساعدة القطاع الحكومي على تحمل أعباء التعليم.

* تقديم برامج لا تتوافر في المؤسسات الحكومية.

* تعليم اللغة الأجنبية بصورة أفضل.

* توفير بيئات تربوية أفضل.

* زيادة فرص التعلم والعمل والاستثمار والمنافسة.

* الإسهام في التنمية التربوية.

كما كانت الصفات التي حظيت بموافقة بقية أفراد العينة (٤٣%-٦٩%)

هي:

بعض مؤسسات التعليم الخاص تقدم تعليماً أجود من التعليم الحكومي، وتتعامل مع الطلبة وأوليائهم بأساليب أكثر ديمقراطية، وتقدم تأهيلاً مباشراً للأعمال الجديدة في سوق العمل، وتسد النقص في التربية قبل المدرسية، وتدخل إلى البلد نماذج تعليمية أكثر تطوراً. (رحمة، ٢٠٠٢، أ، ١٢٩-١٣٢)

* في باب السلبيات:

توزعت إجابات الخبراء إلى موافقين على عشرة منها بنسبة ٤٢% - ٥٧% وإلى معارضين على ثمان منها بنسبة ٤٢%- ٨٣% أي أن عدد المعارضين لوجود السلبيات كان أكثر من عدد الموافقين على وجودها، وأن عدد الصفات السلبية التي عورض وجودها كان أكثر من عدد الصفات السلبية التي ووفق على وجودها .

فقد عارض ٨٣% من العينة القول بأن التعليم غير الحكومي يهبط بمستوى التعليم، كما عارضوا بنسب أقل سلبيات مثل تشريب الطلبة اتجاهات لا تناسب المجتمع الخليجي، التوسع في أنواع من التعليم لا تناسب حاجات المجتمع، مخالفة الأهداف التربوية الوطنية، تعزيز الفروق الاجتماعية بين المواطنين، إشغال وزارة التربية بمشكلات التعليم الخاص، ارتفاع الرسوم المدرسية، استخدام وسائل تعليمية أقل جودة، تفضيل الاستثمار في المشاريع التربوية الأكثر ربحاً بغض النظر عن فوائدها أو أضرارها التربوية، استغلال استئجار المباني المدرسية، زيادة عدد حملة الشهادات الجامعية العاطلين عن العمل. وكانت الصفات السلبية التي وافق على وجودها أكثر من نصف أفراد العينة هي الاهتمام بجني الأرباح على حساب العملية التربوية، الاهتمام بتعليم اللغة الأجنبية على حساب اللغة العربية، حرمان الكثيرين من الفقراء والريفيين من فرص التعليم. أي أربع صفات فقط. (رحمة، ٢٠٠٢، ١٣٣-١٣٦)

إن نتائج الدراسة الخليجية في مجال إيجابيات وسلبيات الاستثمارات التربوية غير الحكومية، تؤثر بوضوح على قناعة خبراء الدراسة بوجود إيجابيات تزيد كثيراً على السلبيات، ومن المفترض أن يشكل هذا المؤشر إلى

جانب مؤشري الربح وحاجة المجتمع حافظاً فعالاً يجذب رجال الأعمال للاستثمار في المجالات التربوية، ويدفع مسؤولي التربية إلى تشجيع هذه الاستثمارات .

٧ - أنظمة الاستثمار في المجالات التربوية:

في دراسة أنظمة الاستثمار التربوي ينبغي التمييز بين أنظمة الاستثمار المباشر في مشاريع التعليم كالاستثمار التربوي في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والمعاهد المتوسطة والجامعات ومعاهد ومراكز التأهيل والتعليم والتدريب غير النظامية، وبين أنظمة الاستثمار في المشاريع التي توفر التسهيلات والوسائل التعليمية كصناعة تقنيات التعليم وتسويقها، وتشيد المباني المدرسية والجامعية وإعداد مواد التعلم الالكترونية ومكتباتها الخ. ذلك أن الأنظمة الأولى تهتم بالأمور التربوية، وتتنمي معظم نصوصها إلى لوائح وقوانين التربية والتعليم العالي. بينما تهتم الأنظمة الثانية بالأمور الصناعية أو التجارية أو العمرانية الخ.. وتتنمي معظم نصوصها إلى قوانين الصناعة أو التجارة أو البناء أو البلديات الخ.... لكن اختلاف هذه الأنظمة في مرجعيتها ونصوصها لا يحول دون توافقها في وظيفتها الرئيسة التي تلخص بتنظيم وضبط الاستثمار عن طريق تعيين شروط إقامة مشروعاته وتشغيلها وضوابط تسييره وتنفيذه والتسهيلات التي تقدمها الدولة وكذلك العقوبات الخ

كذلك ينبغي التمييز بين أنظمة الاستثمار التي توضع للمشاريع التربوية الحكومية، وبين الأنظمة النظرية التي توضع لاستثمارات القطاع غير الحكومي وذلك للاختلاف في الخصائص.

ونكتفي فيما يأتي بعرض أمثلة عن مضامين أنظمة الاستثمار التربوي المباشر في مشاريع التعليم الحكومية وغير الحكومية.

يسير التعليم الحكومي وغير الحكومي في معظم الدول وفقاً للأنظمة التي تضعها له الإدارة الحكومية، وقد ينفرد التعليم الحكومي بتشريعات خاصة به، كما قد ينفرد التعليم غير الحكومي بالأنظمة خاصة به يضعها لمؤسساته في ضوء حاجاتها وظروفها وضمن القواعد والشروط التي وضعت في الأنظمة العامة التي وضعتها لها الإدارة الحكومية. ويلاحظ أن الإدارة الحكومية متمثلة بوزارات التربية والتعليم تهتم بشؤون التعليم العام والخاص، فتشرف عليهما وتصدر بين الحين والآخر قرارات تشريعية وتعليمات تنفيذية لإيضاح كيفية تطبيق بعض بنود اللوائح التنظيمية أو لمعالجة الأمور المستجدة، أو لتقديم المساعدات الحكومية، أو لضبط بعض الأمور والإجراءات التي يخشى من إساءة استعمالها أو غير ذلك.

وفيما يلي بيان موجز برؤوس محتويات الأنظمة المذكورة، حسبما نجدها في العديد من القوانين واللوائح التنظيمية في الدول العربية، كقانون التعليم الخاص رقم ٩ سنة ١٩٧٣ الذي أصدرته المؤسسة الدستورية في دولة الإمارات العربية المتحدة (دولة الإمارات، ١٩٧٢)، واللائحة التنظيمية لمدارس التعليم الخاص في سلطنة عمان الصادرة بالقرار الوزاري رقم ٩٦/٥٩ (سلطنة عمان، ١٩٩٦)، وقانون المؤسسات التعليمية والتدريبية الخاصة في دولة البحرين الصادر بالمرسوم رقم ٢٥ لسنة ١٩٩٨ (دولة البحرين، ١٩٩٨)، واللائحة التنظيمية للمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم ١٠٠٦ تاريخ ١٣/٨/١٣٩٥، (المملكة العربية السعودية، ١٣٩٥)، ونظام التعليم الخاص في الكويت الذي يتضمن نظام الإشراف على التعليم

الخاص الصادر في العام ١٩٥٩ وتعديلاته التي صدرت في السنوات ١٩٦٦ و ١٩٦٧، والقرارات الوزارية التي صدرت في السنوات ١٩٧٢ و ١٩٧٣ و ١٩٧٥ بشأن الإشراف المالي على التعليم الخاص، والأقساط التي يدفعها الطلبة والمساعدات المالية التي تقدمها الحكومة للمدارس الخاصة، وتنظيم مراحل المدارس الأجنبية، وأنظمة المعاهد والمؤسسات الثقافية والمهنية (دولة الكويت، ١٩٨٨)، وقانون التعليم الخاص في سورية (الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٤)، والقوانين والأنظمة المشابهة في دول عربية أخرى.

تجدر الإشارة إلى تشابه محتويات اللوائح الرسمية النازمة للتعليم غير الحكومي في الدول العربية وإلى أن العناصر الآتية تؤلف رؤوس موضوعات ومحتويات هذه اللوائح.

١- تعريف المصطلحات مثل التعليم الخاص والأهلي والحكومي والأجنبي وتصنيف المدارس وفقاً لذلك.

٢- أهداف التعليم التي تبين الأهداف الوطنية والمعرفية والاجتماعية للتعليم بحيث تجعله يتقيد بسياسات الدولة وأهدافها في التربية والتعليم.

٣- إشراف وزارات التربية والتعليم بإداراتها المركزية والجهوية على المدارس، إشرافاً إدارياً كاملاً على المدارس الحكومية، وإشرافاً محدوداً على المدارس غير الحكومية يتمثل في منح التراخيص وتنفيذ سياسة الدولة في التربية واعتماد الرسوم الدراسية وتحديد شروط إنشاء المدارس الخاصة من حيث تحديد جنسية صاحب المدرسة ومؤهلاته، وشروط المبنى المدرسي ومواصفات غرفه وباحاته ومرافقه وتجهيزه وأجهزته، وإجراءات تقديم طلبات الترخيص وتجديده، وإنشاء فروع للمدارس وإضافة مراحل تعليمية الخ

٤- النظام المدرسي والمناهج والخطة الدراسية، حيث توضع للمدارس الحكومية نظم دراسية ومناهج وخطط دراسية إلزامية للتنفيذ، بينما تجيز بعض الأنظمة للمدارس الخاصة أن تضع لوائح داخلية لتنظيم أعمالها بما لا يخالف اللوائح الحكومية، وأن تلتزم بتطبيق أنظمة الامتحانات الحكومية مع شيء من الحرية بالتصرف في امتحانات الصفوف الانتقالية، وأن تلتزم أيضاً بتدريس المناهج والمقررات والكتب المعتمدة من قبل وزارة التربية مع السماح لها بتدريس بعض المقررات والأنشطة الإضافية، ووضع خطة دراسية خاصة بها وذلك بعد أخذ موافقة وزارة التربية عليها، وكذلك التقيد باستخدام اللغة العربية في التدريس مع شيء من حرية استخدام اللغة الأجنبية في مواد العلوم وفي المدارس الأجنبية.

٥- شؤون الطلبة حيث تلزم المدارس الحكومية وغير الحكومية بالتقيد بأعمار معينة لتسجيل الطلبة في كل مرحلة تعليمية، وبشروط أخرى لتسجيل الراسيين والمحولين من مدارس أخرى. وشروط الكثافة القصوى في كل صف وحسب المرحلة وشروط الرسوم وتحديدها حسب المرحلة، ومستوى المدرسة ونحو ذلك.

٦- الهيئة الإدارية والتدريسية والوظائف الفنية حيث تشترط اللوائح توافر بعض المؤهلات العلمية والتربوية في مدير المدرسة ومساعدته، وأن يكون لانقاً صحيحاً وحسن السمعة والسيرة، وأن تتوافر في الهيئة التدريسية مؤهلات تربوية وعلمية، وأن يكون عددهم مناسباً لعدد الطلبة والشعب، كما نجد في اللوائح توصيفا لمهام كل من مدير المدرسة ومساعدته والمرشد الاجتماعي والتربوي والنفسي وأمين المكتبة والهيئة التدريسية.

٧- نظام المحاسبة والإنفاق على المدارس الحكومية، وشروط تقديم المعونات المالية للمدارس غير الحكومية.

٨- أحكام عامة تنص على الإجراءات التي تتخذ في حالة مخالفة المدرسة أحكام اللائحة، وغالباً ما تبدأ هذه الإجراءات بلفت انتباه المدرسة ثم بإنذارها، ثم معاقبة مديرها أو سواء من مرتكبي المخالفة. وإذا كانت المدرسة غير حكومية فإن العقوبة قد تصل إلى إيقاف قبول الطلاب فيها، ثم سحب الترخيص منها أو عدم تجديده، إذا استمرت المخالفة أو تكررت. كما تنص على واجب مدير المدرسة في تقديم التسهيلات لموظفي الوزارة في إنشاء قيامهم بأعمال المتابعة والإشراف الفلي أو الإداري على المدرسة.

يلاحظ من مراجعة الأنظمة المذكورة أنها تتطور باتجاه تغطية معظم جوانب التعليم، ولا سيما الجوانب التي تتطلب الإشراف والرقابة الحكومية، وباتجاه معالجة إشكالات التعليم.

كذلك يلاحظ وجود إشكالات وحاجات مستجدة تستدعي متابعة التعليم ووضع تشريعات وتعليمات جديدة لمعالجتها. مثال ذلك مسألة الرسوم المدرسية فهناك تباين في الآراء حول استمرار التعليم الحكومي مجانياً، رغم تضخم تكاليفه وصعوبة توفيرها، وحول الرسوم التي يدفعها الطلبة مقابل تعليمهم في المدارس الحكومية، فمن قائل بأفضلية تحديدها من قبل وزارة التربية، إلى قائل بترك تحديدها لأصحاب المدارس. وهناك شعور بعض أولياء الطلبة بارتفاعها ووجود استغلال فيها، مقابل شعور أصحاب المدارس بعدم كفايتها لتغطية نفقات المدرسة والحصول على ربح مناسب. وهناك أجهادات لوضع بعض الضوابط على الرسوم المدرسية للحيلولة دون الاستغلال فيها.

٨ - عوائق الاستثمار في المجالات التربوية:

تختلف عوائق الاستثمار التربوي وميسراته في بعض جوانبها من الاستثمارات في التعليم الحكومي إلى الاستثمار في التعليم الخاص، ومن الاستثمار في التعليم مباشرة إلى الاستثمار في وسائل التعليم.

ونكتفي في هذا المجال بذكر المعوقات والميسرات المشتركة وبالإشارة إلى بعض غير المشترك منها.

٨ - ١: العوائق:

وهي تشمل على عوائق مالية وبشرية واجتماعية وتربوية وتشريعية وإدارية.

تتمثل العوائق المالية بعدم توافر المال الكافي لإقامة المشاريع وتشغيلها وتوفير جميع مستلزماتها. ويظهر ذلك في عدم كفاية الأموال التي تخصص في موازنة الدولة للتعليم الحكومي، وعدم كفاية المال الذي ينفقه القطاع الخاص على استثمارات التربية، وصعوبة توفيره من رؤوس الأموال التي يملكها هذا القطاع أو من القروض المصرفية أو من الرسوم التي يدفعها الطلبة، أو من الأرباح التي يجنيها هذا القطاع من استثمارات التربية، كما تظهر هذه العوائق في ارتفاع الرسوم والأجور التي يدفعها الطلبة مما يحد من إقبالهم على التعليم، وفي انخفاض العائدات المالية للتعليم سواء كانت في الرواتب والأجور التي يحصل عليها الخريجون، أو في قلة الأرباح التي يجنيها المستثمرون الأمر الذي يؤدي إلى تقليص التعليم أو انخفاض جودته.

وتتمثل العوائق البشرية في عدم توافر العدد اللازم من المعلمين الأكفاء المؤهلين، ومن الموارد البشرية القادرة على القيام بمهام الإدارة التربوية

وصناعة تقنيات التعليم المتطورة، مما يؤدي إلى الحد من التوسع في التعليم وصناعاته وإلى صعوبة تنمية الجوانب التربوية النوعية وتجديدها.

وتتمثل العوائق الاجتماعية في الجهل بأهمية التعليم وتقاعس الآباء في إرسال أطفالهم إلى المدارس، ولا سيما الإناث منهم، والتفتير في الإنفاق على تعليم أفراد الأسرة، وتشغيل الأطفال بصورة مستمرة أو في المواسم الزراعية مما يؤثر على دوامهم المدرسي وعلى دراستهم، وكذلك الجهل بأهمية الاستثمار في الصناعات التربوية الحديثة وجدواه المالية والتربوية مما يحول دون إقامة هذه الصناعات أو يبقئها محدودة لا توفر لمؤسسات التعليم والتدريب حاجتها من موارد التعليم الالكترونية ومن التقنيات التربوية الحديثة.

وتتمثل العوائق التربوية في نواقص أساليب التدريس والمناهج وكثرة الرسوب وتكراره وقلة الأنشطة المدرسية وسوء العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي، وعدم توافر الشروط الصحية والتربوية في البناء المدرسي وفي الأثاث والتجهيزات مما يجعل المدرسة بيئة غير محبة للأطفال وغير مشوقة ولا تحفزهم على الدراسة وبذل الجهود والوصول إلى تحصيل أفضل، أضف إلى ذلك عوائق أخرى كبعد المدرسة عن سكن الطلبة، أو عدم وجودها في بلدتهم مما يضطرهم لقطع المسافات الطويلة سيراً على الأقدام أو باستخدام وسائل المواصلات القليلة والمكلفة.

وتتمثل العوائق التشريعية في التشريعات التي يصعب تنفيذها أو التي يؤثر تنفيذها سلباً على الاستثمار التربوي، مثال ذلك التشدد في شروط قبول الطلبة وتحديد عددهم في المدرسة وفي الشعبة، والتشدد في التقيد بالمناهج

الدراسية دون أية إضافة أو حذف، والتشدد في شروط الترخيص للمدرسة أو لمشاريع صناعة التقنيات والمواد التعليمية.

وتجدر الملاحظة أن بعض التشريعات المتشددة توضع لصالح العمل التربوي وبغية ضبط الاستثمار وتقييده بالشروط التربوية، ولكن تشددها قد يجعل تنفيذها صعباً ويدفع المستثمرين إلى التخلي عن الاستثمارات التربوية والاستثمار في مشاريع أخرى.

وتتمثل العوائق الإدارية في الأنظمة الإدارية التي قد تبالغ في المركزية والرقابة الحكومية على المشاريع التربوية، فلا تترك مجالاً للمبادرات الشخصية أو المحلية وفي سلوك الموظفين وتعاملهم مع المستثمرين في القطاع الخاص، أو مع الموظفين الحكوميين بأساليب تنفرهم وتعرقل تنفيذ مشاريعهم.

٨ - ٢: الميسرات:

وهي كالعوائق تشتمل على تسهيلات مالية وبشرية واجتماعية وتربوية وتشريعية وإدارية.

فالتسهيلات المالية تتمثل بتوفير المال اللازم والكافي لإقامة المشاريع وتشغيلها وتوفير مستلزماتها. وذلك برصد الاعتمادات المالية الكافية في موازنة الدولة، وفي المشاريع التي يقوم بها القطاع الخاص، وتيسير سبل الحصول على المال لإقامة الاستثمارات التربوية، وجعل الرسوم المدرسية مناسبة لكل من الطلبة والمستثمرين وإتاحة فرص العمل والأجور المناسبة للخريجين، وتقديم المكافآت المالية للمشاريع التربوية المفيدة والمتميزة، وكذلك تقديم المساعدات المالية للراغبين بإقامة الاستثمارات التربوية إذا كانت مشروعاتهم مهمة ومجدية، وكذلك المساعدات المالية للطلبة الذين لا يستطيعون تحمل الأعباء

المالية الدراسية. ويمكن أن تأخذ التسهيلات المالية أشكالاً أخرى، كتقديم الأراضي التي تملكها الدولة للمستثمرين إذا كانت مشروعاتهم تلبى حاجات تربوية مهمة، أو تخصيص معلم أو أكثر للتدريس في المدارس الخاصة على أن تتحمل الدولة رواتبه، وتقديم القروض للطلبة أو تعليمهم مجاناً، وإقامة مشاريع مشتركة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص إلخ.. وتخفيف الضرائب على الاستثمارات التربوية. والتسهيلات البشرية تتمثل بتوافر المعلمين المؤهلين والإداريين والعاملين الآخرين بإعداد تناسب أعداد الطلبة وحاجات التوسع التعليمي، وحاجات الاستثمار في صناعة وسائل التعليم وتسويقها.

والتسهيلات الاجتماعية تتمثل بتوعية الأسر على أهمية تعليم أطفالهم وجدواهم، وإعلام المدارس بالمنتجات التقنية التربوية التي تساعد على التعليم، وكذلك نشر المعلومات عن صناعة التقنيات ومردودها المالي والتربوي، وإتاحة الالتحاق بالمدارس للأطفال بمنع تشغيلهم وتقديم المعونات لهم.

وتتمثل التسهيلات التربوية بنشر المدارس في جميع المناطق وتوفير بيئة مدرسية جاذبة ومحبة للأطفال، ومراعاة حاجات الأطفال وخصائصهم في المناهج وعمليات التعليم والتربية وفي الدوام المدرسي وسواء من عناصر النظام التربوي، والسماح لمؤسسات التعليم الخاص بتدريس لغات أجنبية وقبول الطلبة بشروط أسهل من التعليم الحكومي وإدخال تجديدات على التعليم.

وتتمثل التسهيلات التشريعية بتخفيف القيود والشروط على المشروعات الاستثمارية، ووضع حوافز تشجع على الاستثمار، ومرونة التشريعات بحيث تراعى أحوال العرض والطلب وعائدات الاستثمار سواء كانت على المدى القريب أو البعيد.

وتتمثل التسهيلات الإدارية في إعطاء الصلاحيات لأصحاب المشاريع والمديرين وحسن تعامل الموظفين مع المستثمرين والعاملين، وتبني إدارة الجودة وتطبيقها في إدارة المشاريع التعليمية والمشاريع المساندة للتعليم، وإقامة علاقات التعاون وتبادل الآراء والمعلومات بين العاملين في إدارة الاستثمارات التعليمية والعاملين في إدارة الاستثمارات التقنية، والاعتراف بالشهادات التي تمنحها مؤسسات التعليم الخاص ومعادلتها بالشهادات الحكومية، وتسهيل انتقال الطلبة بين التعليمين الخاص والحكومي، وشراء الأدوات والوسائل التقنية التي تصنعها المؤسسات الاستثمارية. (رحمة، ٢٠٠٢، ١٤٥-١٤٩)

٩ - تطوير الاستثمار في المجالات التربوية:

تطوير الاستثمار في المجالات التربوية متعدد الجوانب والمنطلقات والاتجاهات . فهناك التطوير الكمي بزيادة عدد المشاريع وتوسيعها ونشرها في مختلف مناطق الدولة وزيادتها من عام إلى آخر، وكذلك التوسع في مدخلات المشاريع بمدى أكثر من رؤوس الأموال ومن القوى العاملة ومن المستفيدين وكذلك من المباني والتجهيزات والآلات والتقنيات وسواها؛ وبالتالي الحصول على إنتاجية ومخرجات وعائدات أكثر.

وهناك التطوير النوعي بالارتقاء بصفات مدخلات المشاريع وعملياتها ومخرجاتها إلى صفات أفضل وأجود، وذلك حسب المعايير النوعية التي توضع لجودة كل نوع من المشاريع، وجودة كل من مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، كمعايير جودة الإدارة أو المعلم أو المنهاج الدراسي أو المبنى التعليمي أو التقنية التربوية أو الكتاب المدرسي الخ.

وهناك التطوير الجزئي الذي يهتم بتطوير بعض عناصر المشروع أو أحدها فقط فيعطيه الأولوية ويكتفي بتحقيقه، مثال ذلك زيادة إنتاجية التعليم الكمية بتقليل عدد الراسبين وزيادة عدد الناجحين دون النظر إلى مستوى تحصيلهم وجودته، أو تحسين الصفات النوعية في المعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب، بغض النظر عن معدلات الرسوب والتسرب والنجاح، أو طباعة الكتب المدرسية بكلفة أقل دون اهتمام بجودتها، أو الاهتمام بجني الأرباح على حساب جودة التعليم أو جودة تقييده. إن هذه المناهج الجزئية في التطوير تنتمي إلى إستراتيجية الإصلاح الجزئي التي يرى عدد من المخططين أنها لا تكفي لإقامة التطوير المنشود، لأنها لا تتوافق مع الصفة النظامية للمشروع.

وهناك التطوير النظامي الشامل الذي يهتم بتطوير جميع عناصر المشروع من النواحي الكمية والنوعية وبصورة تكاملية، ويتبع إستراتيجية التطوير النظامي الشامل التي يرى المخططون أنها الإستراتيجية الأكفأ لتحقيق التطوير التربوي، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩ ، ٢١٨ - ٢٢٤) وذلك لأن عناصر المشروع تتفاعل مع بعضها وتتكامل فتحقق بذلك التطوير المنشود . يستثنى من هذه القاعدة المشروعات التي تلطوي على تخلف أو خلل أحد عناصرها أو بعضها مما يستدعي إصلاحه وتطويره ليصبح في مستوى بقية العناصر ويتكامل معها، كما يستثنى الحالات التي يستحيل فيها تطوير كل عناصر المشروع مما يستدعي وضع الأولويات والبدائل والقيام بالتطوير الجزئي.

هناك نماذج التجديد التربوي التي تعرضها هوبرمان في كتابها " كيف يحدث التغيير في التربية " والتي تشتمل على أنموذج البحث والتطوير، وأنموذج التفاعل الاجتماعي، وأنموذج حل المشكلات . (هوبرمان ، ١٩٧٤ ، ٧٤ - ٨٧)

والنماذج التي يعرضها أفانزيني والتي يبرز فيها تأثير الابتكار الشخصي وتأثير العوامل السياسية. (أفانزيني ، ١٩٨١ ، ٤٠٢ _ ٤٢٧)

هناك المنطلقات التي يضعها كل من كومبز في كتابه "أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات" (كومبز ، ١٩٨٧ ، ٢٢٨ _ ٢٣٣) وهاريسون في كتابه " التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية " (هاريسون ، ١٩٧٤) وحلاق في كتابه " الاستثمار في المستقبل " (حلاق ، ١٩٩٢)، والتي تركز على تحليل النظم واختيار الأولويات في ضوء دراسة مضامين المشاريع وأهدافها وبيئتها والحاجة إليها.

هناك الاتجاهات التي يذكرها فوروجالا (Forogalla, 1993) في كتابه التخطيط التربوي من أجل التنمية. والتي تشمل على أساليب التخطيط وعملياته، ومن ذلك الاهتمام عند تخطيط المشروع التربوي بعلاقاته مع القطاعات ذات الصلة، كالقطاعات الاقتصادية، والقوى العاملة من أجل الحصول على الموارد من جهة وتأمين العمل للمخرجات من جهة ثانية والإسهام في التنمية من جهة ثالثة.

هنالك المنطلقات التي توضع في المؤلفات التي تعالج موضوع الاستثمار، مثال ذلك ما يذكره (مطر، ١٩٩٣ ، ٤١) في كتابه "إدارة الاستثمارات الإطار النظري والتطبيقات العملية " تحت عنوان " الأسس والمبادئ العلمية لاتخاذ القرار الاستثماري " حيث يضع الأسس الخمسة الآتية:

- تحديد الهدف الأساسي للاستثمار.
- تجميع المعلومات الملائمة لاتخاذ القرار.

- تحديد العوامل الملائمة ليتم من خلالها تحديد العوامل الأساسية
أو المتحركة في القرار.

- تقييم العوائد المتوقعة للبدائل الاستثمارية المتاحة.

- اختيار البديل الاستثماري المناسب للأهداف.

ومثال ذلك أيضا ما يكتبه الخضير في كتابه "دراسات الجدوى وتقسيم
المشروعات" حول ضرورة إجراء دراسات الجدوى قبل القيام بالمشروع، وذلك
من النواحي البيئية والقانونية والتسويقية والفنية والاقتصادية والتمويلية
والتجارية والاجتماعية والإدارية. ويضع لكل جانب من هذه الجوانب تفصيلات
كثيرة توصل إذا ما نفذت بدقة إلى نتائج موضوعية دقيقة حول جدوى
المشروع. (الخضير، ١٩٩١)

أضف إلى ذلك الكتابات عن تخطيط المشروعات التربوية والتي تتناول
أسس تخطيطها وعملياته ومضامين الخطط. ومن ذلك دراسة العوامل السكانية
والاقتصادية والاجتماعية والتربوية المحيطة بالمشروع، ودراسة مدخلات
المشروع وعملياته ومخرجاته المتوقعة، واختيار الأولويات والبدائل ومرونة
التنفيذ، واستخدام أسلوب الكلفة والمردود أو أساليب أخرى.
(Forogalla, 1993) (رحمة، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ب)



قائمة المصطلحات

-A-

Ability	قدرة
Achievement	تحصيل
Adaptation	تكيف
Adjustment	تكيف/مواءمة
Anticipation	توقع
Approach	مدخل
Average life expectancy	المتوسط المتوقع للأعمار

-B-

Basic education	تربية / تعليم أساسي
Birth rate	معدل المواليد
Behavior	سلوك
Brain storming	عصف الدماغ

-C-

Calculation for bribery	حساب الاحتمالات
Capacity	قابلية / قدرة
Censorship	رقابة
Classification	تصنيف
Connect	اتصال
Communication	تواصل

Competence	كفاية
College of technology	كلية تقنية
College of community	كلية المجتمع
Comprehensive school	مدرسة شاملة
Continuing education	التربية المستمرة
Consumer	مستهلك
Consumption	استهلاك
Course	مساق دراسي/مقرر دراسي
Curriculum	منهاج
Commercial	تجاري

-D-

Data	بيانات
Data base	قاعدة بيانات
Design	تصميم
Decentralization	لامركزية
Development	تنمية
Demand	طلب
Distance education	تربية عن بعد
Dropout	تسرب

<u>-E-</u>			
Educational guidance	توجيه تربوي	Instruction	تدريس
Education	تربية	Industrial	صناعي
Effectiveness	فاعلية	Individual management	إدارة الأفراد
Efficiency	كفاءة/ كفاءة	Information	معلومات
Employment	تشغيل/ استخدام	Information technology	تكنولوجيا المعلومات
Employer	مشتغل/ مستخدم	In service training	تدريب أثناء الخدمة
Evaluation	تقويم	Instructor	مدرس
<u>-F-</u>		<u>-J-</u>	
Failure	فشل	Job	وظيفة / عمل
Feed back	تغذية راجعة	Job analysis	تحليل العمل
Form	أنموذج	Job application	طلب العمل
Formal education	تعليم نظامي	Job requirement	متطلبات العمل
Functional	وظيفي	<u>-L-</u>	
Function	وظيفة	Leadership	قيادة
<u>-G-</u>		Labour	عمل
Graduate	خريج / متخرج	Labour market	سوق العمل
<u>-H-</u>		Low of supply And demand	قانون العرض والطلب
Higher education	تعليم عال	Learn	يتعلم
Human resources	موارد بشرية	<u>-M-</u>	
<u>-I-</u>		Maintenance	صيانة
Informal education	تعليم غير نظامي	Management	إدارة
Impute	مُدخل	Manpower	طاقة بشرية
Income	دخل		

Measure	مقياس	Organization	تنظيم
Media	وسائط / وسائل	Outputs	مخرجات
Method	طريقة	<u>-P-</u>	
Mechanism	آلية	Pedagogy	علم التربية
Micro teaching	تعليم مصغر	Performance	أداء
Motive	دافع	Planning	تخطيط
Morale	روح معنوية	Population	سكان
Man formal	لا نظامي	Practical training	تدريب عملي
<u>-N-</u>		Prediction	تنبؤ
National Income	دخل قومي	Productivity	إنتاجية
Nationality	جنسية	Programmed teaching	تعليم مبرمج
Nationalization	تأميم	Project	مشروع
National Resources	موارد طبيعية	Program	برنامج
<u>-O-</u>		Post graduate studies	الدراسات العليا
Observation	ملاحظة	Profession	مهنة
Objectivity	موضوعية	Professional	مهني مختص
Occupation	مهنة	Professor	أستاذ جامعة
Occupational analyses	تحليل مهني	Proficient	ماهر / بارع
Occupational classification	تصنيف مهني	Profit	كسب / ربح / جدوى
Occupational health	صحة مهنية	Profitably	ربح / مجدوى
Occupational safety	ملاءمة مهنية	Profitless	بدون ربح
Operant	إجراء	<u>-Q-</u>	
Operantory	إجرائي	Quality	نوعية / جودة

Quantity	كم/كمي	Signification	دلالة
Questionnaire	استبانة	System approach	مدخل النظم
Qualifies worker	عامل مؤهل	Supervision	إشراف
Qualification	مؤهلات	Standard of living	مستوى المعيشة
-R-		State	دولة/حالة
Relation	علاقة	Supervision	إشراف
Reinforcement	تعزيز	-T-	
Response	استجابة	Task	مهمة
Responsibility	مسؤولية	Techniques	تقنية
Regional	جهوي/إقليمي	Technology	تكنولوجيا
Retraining	إعادة التدريب	Technical education	تعليم تقني
-S-		Training	تدريب
Salary	راتب	Trainee	متدرب
Satisfaction	رضى	Trainer	مدرب
Safety	سلامة (أمن)	-U-	
Secondary education	تعليم ثانوي	Unemployment	بطالة
Service sector	قطاع الخدمات	Upgrading	رفع الكفاءة
Simulation	محاكاة	-V-	
Skill	مهارة	Vocation	مهنة/وظيفة
Statistic	إحصاء	Vocational education	تعليم مهني
Strategy	استراتيجية	Vocational counseling	إرشاد مهني
Security	أمن/تأمين	Vocational counselor	مرشد مهني
Survey	مسح	Vocational rehabilitation	إعادة التأهيل المهني

-W-

Work environment

Work man

Work shop

محيطة العمل

عامل

ورشة





المراجع العربية والمترجمة

*	ابراهيم، لبيب، وحلمي، شكري، وحسان، حسان (١٩٩١): تمويل التعليم العالي في مصر من مصادر غير تقليدية. في: قراءات حول التعليم العالي، العدد الثالث، حزيران، ١٩٩١، ص ص ١٥-٣٦، عمان: يوندباس.
*	أبيض، ملكة (١٩٨٤): نظام الساعات المعتمدة والإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.
*	اتحاد الجامعات العربية (١٩٩١): المؤتمر العلمي المصاحب للدورة الرابعة والعشرين لمجلس اتحاد الجامعات العربية، الدوحة، جامعة قطر، ٢٦-٣٠ أكتوبر، ١٩٩١، عمان: اتحاد الجامعات العربية.
*	اتحاد الجامعات العربية (٢٠٠٠): المؤتمر العلمي المصاحب للدورة ٣٣ لمجلس اتحاد الجامعات العربية، بيروت ١٧-١٩ نيسان ٢٠٠٠، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد خاص ٣، ٢٠٠٠. عمان
*	انكسسون، ج، ب، ترجمة: صائغ، عبد الرحمن (١٩٩٣) اقتصاديات التربية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
*	آفانزيني، غي، ترجمة: عبد الدائم عبد الله، (١٩٨١): الجمود والتجديد في التربية. بيروت: دار العلم للملايين.
*	الكسو، وايبداش (١٩٩١): ندوة المفاهيم والأساليب الحديثة في التخطيط التربوي: التقرير الختامي. القاهرة، ١٥-١٩ سبتمبر ١٩٩١، تونس: الكسو.
*	أولسن، ميرل، ترجمة فراج عثمان، صبري محمد (١٩٧٨): التوجيه: فلسفته، أسسه ووسائله. القاهرة: دار النهضة العربية.

* برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (١٩٩٣): تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٣. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
* البستان، أحمد (١٩٩٤): مدخل إلى إدارة التعليم العالي المعاصر. الكويت: جامعة الكويت.
* البعادي، حمد الرشيد (١٩٩٢): الكفاءة الخارجية للتعليم الجامعي في دول الخليج ومدى ارتباطه بخطط التنمية وبرامجها. في: الندوة الفكرية الخامسة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ٢١-٢٩ ديسمبر ١٩٩٢. الكويت: جامعة الكويت.
* بلان، كمال (١٩٨٨): الهدر التربوي في التعليم العام في الجمهورية العربية السورية. في: التربية الجديدة، العدد ٤٣، السنة ١٥، ص ص ٥-٣٨. عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
* بوطيانة، عبد الله (١٩٨٩): أنماط التعليم العالي التي يحتاجها الوطن العربي حتى العام ٢٠٠٠، في: قراءات حول التعليم العالي، العدد الأول، عمان، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
* بوطيانة، عبد الله (١٩٩١): تمويل التعليم العالي من مصادر غير تقليدية، في: قراءات حول التعليم العالي، العدد الثالث، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
* بولدن، فريدريك، ترجمة: شمس الدين، عبد الأمير (١٩٩١): الاقتصاد العام. بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات.
* البيلاوي، حسين (٢٠٠٠): خصخصة التعليم العالي العربي في القرن الحادي والعشرين: التحديات والاستجابات. في: المؤتمر التربوي الثاني لكلية التربية بجامعة السلطان قابوس حول خصخصة التعليم العالي

	والجامعي، ٢٥-٢٧ رجب ١٤٢٤، مسقط، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.
*	الجلال، عبد العزيز (١٤١٦ هـ): التربية والتنمية: تقويم المنجزات ومواجهة التحديات في دول الخليج العربية ١٩٨٥-١٩٩٥م. الرياض: الدار التربوية للدراسات والاستشارات.
*	الجمهورية العربية السورية، رئاسة الجمهورية (٢٠٠٤): المرسوم التشريعي رقم ٥٥ تاريخ ٢٠٠٤/٩/٢، بشأن التعليم الخاص. دمشق: الجريدة الرسمية.
*	الجمهورية العربية السورية، المكتب المركزي للإحصاء (١٩٦٧): العلاقة بين التعليم والدخل في سوريا. دمشق: المكتب المركزي للإحصاء.
*	حريري، هاشم (٢٠٠٠): التعليم الجامعي الأهلي ودوره في مد سوق العمل بالقوى البشرية المطلوبة في المملكة العربية السعودية. في: وقائع اللقاء الرابع لممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية في دول الخليج العربية. الكويت ١٩-٢١ محرم ١٤٢١هـ، المجلد الأول، مكتب التربية العربي لدول الخليج وغرفة تجارة وصناعة الكويت.
*	الحصن إسحق، إبراهيم (١٩٩٩): دراسة أسباب التسرب المدرسي وطرق معالجته في الريف السوري، جبل الحص، حلب (غير منشورة).
*	حلاق، جاك، ترجمة: وهبة، وفاء، (١٩٩٢): الاستثمار في المستقبل، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بالتعاون مع مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.
*	حمدان، محمد (١٩٨٧): الرسوب بجامعة دمشق: دراسة ميدانية على فوج

	حقيقي في عدد من كلياتها، رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
*	حمدان، سهيل (١٩٩٨): كفاية التعليم الاقتصادي والتجاري، رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
*	حمود، رفيقة (١٩٩١): واقع طرائق التدريس وتقنيات التنعيم وأساليب التقويم المستخدمة في جامعة البحرين. في: المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية بجامعة البحرين ٧-٩ مايو، ١٩٩١، المنامة: جامعة البحرين، كلية التربية.
*	الخطيب، محمد بن شحات، وآخرون (١٩٩٥): واقع التنمية وخططها المستقبلية في دول مجلس التعاون، ودور التربية في تلبية احتياجاتها. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
*	الخضير، محسن أحمد (١٩٩١): دراسات الجدوى وتقييم المشروعات، وجهة نظر بنكية، القاهرة: الدار الفنية للنشر والتوزيع.
*	خضر، محمد عثمان (١٩٨٩): البحث العلمي في الأقطار العربية. في: المؤتمر الرابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، دمشق، ٢٩-٣١ آب، ١٩٨٩، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
*	خوري، عصام (١٩٩١): موضوعات حول التخطيط والتنمية في الوطن العربي. دمشق: وزارة الثقافة.
*	خوري، عصام، وسليمان، عدنان (٢٠٠٤): التنمية الاقتصادية، ط٧، دمشق: جامعة دمشق.
*	خوري، نبيل، ورحمة، أنطون (١٩٩٢): سياسات تنمية الموارد البشرية

	في البلدان العربية. دمشق: جامعة دمشق ومنظمة العمل الدولية.
*	الدرويش، فواز (٢٠٠٦): إعداد خريطة تربوية للتنمية الإنسانية في منطقة البوكمال بدير الزور، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
*	الدعجة، هشام (١٩٩٠): دراسة الاستثمار التربوي للتعليم المهني في الأردن من خلال تحليل سعر المنفعة للعام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩، رسالة ماجستير، عمان: الجامعة الأردنية.
*	دولة الإمارات العربية المتحدة (١٩٧٢): قانون التعليم الخاص رقم ٩، وزارة التربية و التعليم والشباب.
*	دولة البحرين (١٩٩٨): مرسوم بقانون رقم ٨ لسنة ١٩٩٨ بشأن المؤسسات التعليمية والتدريبية الخاصة، المنامة: قصر الدفاع.
*	دولة الكويت (١٩٨٨): نظام التعليم الخاص في الكويت، الكويت: وزارة التربية، إدارة التعليم الخاص.
*	دوران، جبراسيلدا (١٩٨٨): إطار عمل تصوري لإصلاح الإدارة التعليمية، في: مستقبل التربية، العدد الأول، ١٩٧٧، القاهرة: مكتب اليونسكو.
*	دياب، محمد إسماعيل (١٩٩٠): العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي. المنصورة: جامعة المنصورة، كلية التربية.
*	ديوي، جون، ترجمة: عقراوي، منى وميخائيل، زكريا (١٩٤٦): الديمقراطية والتربية. القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.
*	الراوي، خالد (١٩٩٩): الاستثمار: مفاهيم، تحليل، استراتيجية. عمان، دار المسيرة.
*	رحمة، أنطون (١٩٨٤): تطوير الإدارة التربوية في ضوء استراتيجية

تطوير التربية العربية. دمشق: مؤتمر اتحاد المعلمين العرب، ٢٤-٢٩ تموز، ١٩٨٤.	
* رحمة، أنطون (١٩٨٧): الهدر في التعليم العالي وسبل علاجه. في: التعليم والتنمية في الوطن العربي، سلسلة دراسات ووثائق، العدد ٢٦، ديسمبر، ١٩٨٧، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.	
* رحمة، أنطون (١٩٨٩): الدراسات العليا في الوطن العربي: واقعها، اتجاهاتها، تطورها. بحوث المؤتمر الرابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، دمشق، ٢٩-٣١ آب، أغسطس ١٩٨٩. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.	
* رحمة، أنطون (١٩٩٢): تجارب عربية في التعليم الأساسي ودليل تخطيطه. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.	
* رحمة، أنطون (١٩٩٢، ب): تأملات في المشكلات والعقبات التي تواجه التعليم العالي في المشرق العربي. في: قراءات حول التعليم العالي، سلسلة دراسات ووثائق، العدد ٤، ديسمبر، ١٩٩٢، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.	
* رحمة، أنطون (١٩٩٢، ج): دراسة مقارنة لواقع الإدارة التربوية في الدول العربية. في: الواقع التربوي في الدول العربية: دراسة مقارنة تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.	
* رحمة، أنطون (١٩٩٤): إقتصاديات التعليم العالي العربي اللازمة لمواجهة تحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. في: بحوث المؤتمر التربوي الثاني لقسم أصول التربية ١٧-٢٠ أبريل، ١٩٩٢، ص ٥٥٤-٦٠٤،	

	الكويت: جامعة الكويت، كلية التربية.
*	رحمة، أنطون (١٩٩٥): برنامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، الكويت: جامعة الكويت.
*	رحمة، أنطون (١٩٩٦): التدريس الجامعي وآفاق تطويره. في: ندوة الجامعة اليوم وآفاق المستقبل، ٢٥-٢٧ نوفمبر ١٩٩٦، الكويت: جامعة الكويت.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٠): كفاية تمويل التعليم العالي في الدول العربية: أوضاعها وسبل تحسينها. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص ٣، ٢٠٠٠، ص ص ٢٩-٥٥.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٢، أ): استثمار القطاع الخاص في المجال التربوي بدول الخليج العربية: رؤى مستقبلية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٢، ب): الاستثمار التربوي في دول الخليج: الواقع وسبل التطوير. ورقة عمل اللقاء الخامس لمنتدى الجامعات وقطاع التعليم ورؤساء الغرف التجارية والصناعية حول الاستثمار التربوي بدول الخليج ٢٣-٢٤ سبتمبر ٢٠٠٢، الإحصاء: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٢-٢٠٠٣، أ): اقتصاديات التعليم، طبعة سادسة، دمشق: جامعة دمشق.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٢-٢٠٠٣، ب): التخطيط التربوي، طبعة رابعة، دمشق: جامعة دمشق.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٤): تسرب الأطفال من التعليم: دراسة تحليلية، دمشق: وزارة التربية.

*	رحمة، أنطون (٢٠٠٥-٢٠٠٦، أ): تخطيط الموارد البشرية وإدارتها، دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٥-٢٠٠٦، ب): تخطيط المصادر التربوية وإدارتها. دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٥-٢٠٠٦، ج): التربية العامة ٢، دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
*	رحمة، أنطون (٢٠٠٦): تسرب التلاميذ من مدارس التعليم الأساسي في سورية، دراسة تحليلية. دمشق: وزارة التربية ويونيسف.
*	سلطنة عمان (١٩٩٦): اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة ودليل العمل. مسقط: وزارة التربية والتعليم.
*	شحات، أسامة أحمد (١٩٩٩): قانون ضمانات وحوافز الاستثمار واللائحة التنفيذية. القاهرة، دار الكتب القانونية.
*	سيزالي، جوليا (١٩٨٤): الشباب في مواجهة العمل: حالة المجر (هنغاريا). في: مستقبلات، مجلد ١٨ عدد ٤، ٥٣٩-٥٤٠. باريس: بونسكو.
*	الشحاتيت، محمد وإبراهيم، عيسى، (١٩٨٧): مشكلة البطالة في الأردن: خصائص وتوقعات. عمان: دائرة البحوث الاقتصادية بالجمعية العلمية الملكية.
*	شولتز، تيودور، ترجمة: الحفيفي محمد الهادي، وسلطان، محمود السيد (١٩٧٥): القيمة الاقتصادية للتربية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
*	الطبيب، علي (١٩٩١): العائد الاقتصادي لتعليم بعض تخصصات برنامج المهن الطبية في كليات المجتمع بالأردن للعام الدراسي ١٩٨٩-١٩٩٠.

	رسالة ماجستير، عمان: الجامعة الأردنية.
*	عبد ربه، علي (١٩٨٨): أزمة التعليم الجامعي وهيكـل سوق العمالة والتنمية مع استراتيجية مقترحة للحد من البطالة في مصر. في: دراسات تربوية، العدد ١٥، ص ص ٨١-١١٧. القاهرة: جامعة عين شمس.
*	عبد الرحمن، هاني (١٩٩١): تمويل التعليم العالي في الأردن. في: قراءات حول التعليم العالي، العدد الثالث، عمان، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
*	عبد الدائم، عبد الله (١٩٨٣): التربية في البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام ١٩٥٠ إلى عام ٢٠٠٠، بيروت: دار العلم للملايين.
*	عمر، حسين (٢٠٠٠): الاستثمار والعولمة، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
*	العوني، علي الطاهر (١٩٨٦): الشباب بين التعليم والعمل في دول الخليج العربي، سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية. النماطة: مكتب المتابعة لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بالدول العربية الخليجية.
*	العوضي، محمد (١٩٩٦): مذكرات تدريبية في تخطيط القوى العاملة. في: برنامج الاتجاهات الحديثة في تخطيط التعليم والقوى العاملة في الأقطار العربية، الجزء الثاني. الكويت: المعهد العربي للتخطيط.
*	الغزوي، جلال الدين (١٩٨٨): التعليم المستمر: مفهومه وأهميته بالنسبة للمهن الإنسانية. في: بحوث ندوة تطوير التعليم المستمر والتدريب في دول الخليج العربي، ٢١-٢٤ مايو، ص ص ٢٥٥-٢٧٤، الكويت: جامعة الكويت، مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
*	فان دالين، ديوبولد، ترجمة: نوفل محمد وآخرين (١٩٦٩): مناهج البحث

	في التربية وعلم النفس. القاهرة: الأنجلو المصرية.
*	الفقير، حسين طه (١٩٩٦): الجوانب المتعلقة بالهجرة الدولية ودور الهجرة في التجربة الإنمائية الكويتية وتخطيط القوى العاملة بها. ٣١٣ في: برنامج الاتجاهات الحديثة في تخطيط التعليم والقوى العاملة في الأقطار العربية، الجزء الثاني، ص ص ٣١٣-٣٢٧، الكويت: المعهد العربي للتخطيط.
*	فهمي، محمد سيف الدين (٢٠٠٠): خصخصة التعليم الجامعي: المبررات و المحاذير، بحوث المؤتمر التربوي الثاني لكلية التربية بجامعة السلطان قابوس حول خصخصة التعليم العالي والجامعي ٢٥-٢٧ رجب ١٤٢٤، مسقط: جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.
*	فليب، جاك وستين، روان، ترجمة: توفيق، عبد الرحمن (٢٠٠٣): الاستثمار البشري: أدوات وخطوات قياس العائد، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.
*	القرني، علي بن سعد (١٤١٠ هـ): العلاقة بين برامج التعليم العالي وحاجات المجتمع السعودي التنموية. مجلة جامعة الملك سعود لعلوم التربية، العدد ٢، ١٤١٠ هـ، الرياض: جامعة الملك سعود.
*	القش، محمد أكرم (٢٠٠٣): الأسباب الاجتماعية لتسرب الفتيات من مدارس التعليم الأساسي في سورية: دراسة ميدانية نوعية في المحافظات الشمالية والشرقية. دمشق: وزارة التربية وبونوسف.
*	القصيفي، جورج (١٩٨٩): انتقال العمالة العربية بين الواقع والممكن، عمان: منظمة العمل الدولية.
*	كومبز، فيليب، ترجمة: كاظم، أحمد، وجابر، جابر (١٩٧١): أزمة التعليم

	في عالمنا المعاصر. القاهرة: دار النهضة العربية.
*	كومبز، فيليب، ترجمة: حربي، خيرى وآخرين (١٩٨٧): أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات. الرياض: دار المريخ.
*	لجنة استراتيجية تطوير العلوم (١٩٨٧): الواقع العربي العلمي والتقني وبيئته: دراسة مقدمة ضمن البرنامج الأول لاستراتيجية العلوم. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
*	ماير، جيرالد وبالدوين، روبرت، ترجمة صايغ، يوسف (١٩٨٤): ط٢، التنمية الاقتصادية، نظرياتها، تاريخها، سياساتها. بيروت: مكتبة لبنان.
*	مجلس التعاون لدول الخليج العربية (١٩٨٩): دراسة الموازنة بين خريجي مؤسسات التعليم العالي واحتياجات دول مجلس التعاون من العمالة ذات التعليم العالي. الرياض: الأمانة العامة لمجلس التعاون، قطاع الإنسان والبيئة.
*	المجالي، عبد السلام (١٩٨٥): التعليم الجامعي في الأردن: فلسفة التمويل والإدارة، وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٣-١٥ أبريل ١٩٨٥، الرياض: جامعة الملك عبد العزيز، ص ص ٧-٩٤.
*	محمد، شرف الدين (١٩٩٤): الكفاية الخارجية للتعليم الهندسي الجامعي في الجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه غير منشورة. دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
*	المصري، عزت (١٩٩٣): دراسة الاستثمار التربوي للتعليم الزراعي في مستوى التعليم الجامعي المتوسط في الأردن، رسالة ماجستير. عمان الجامعة الأردنية.

* مطر، محمد (١٩٩٣) إدارة الاستثمارات: الإطار النظري والتطبيقات العملية. عمان، دار الفكر.
* مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (١٩٨٦): تخطيط نظم التعليم العالي عن بعد وتسييرها وتقويمها: خطوط موجهة. في: التربية الجديدة، العدد ٣٩، عمان: مكتب اليونسكو.
* مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (١٩٩١): إحصاءات التعليم في الدول العربية، عمان: مكتب اليونسكو.
* المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف (١٣٩٥): لائحة تنظيم المدارس الأهلية الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم ١٠٠٦ تاريخ ١٣/٨/١٣٩٥ هـ.
* المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٩): استراتيجية تطوير التربية العربية. تونس: مكتب المنظمة.
* المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٣): إدخال العمل اليدوي في التعليم الأساسي: تجارب الدول العربية والتوجهات المستقبلية، مشغل إدخال العمل اليدوي في التعليم الأساسي ٣-٦ مايو، دمشق: وزارة التربية.
* المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨): الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية في الوطن العربي ١٩٩٥-١٩٩٦. تونس: المنظمة.
* منغات، ألن، وبينغ تان، جي، ترجمة: السعيد، أنور، (١٩٩٦): تحليل العمل القطاعي في التربية والتعليم. عمان: الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي.
* هاريسون، فردريك، ترجمة: حمزة، علي النصري (١٩٧٤): التخطيط

	وتنمية الموارد البشرية. الخرطوم: جامعة الخرطوم.
*	هوبرمان، أ، م، ترجمة: أنطوان خوري (١٩٧٤): كيف يحدث التغيير في التربية: مدخل إلى دراسة التجديد التربوي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
*	وديع، عدنان (١٩٩٦): سوق العمل العربية. في: برنامج الاتجاهات الحديثة في تخطيط التعليم والقوى العاملة في الأقطار العربية، الجزء الثاني، ص ص ١٦٣-١٧٥، الكويت: المعهد العربي للتخطيط.
*	وزارة التربية في ج، ع، س ويونيسف، (١٩٩٥): دراسة ميدانية حول الالتحاق والتسرب في المدارس الابتدائية. دمشق: وزارة التربية.
*	وزارة التربية في ج، ع، س ويونيسف، (١٩٩٦): دراسة ميدانية حول التسرب العرضي في المدارس الابتدائية في محافظة الحسكة للعام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧ دمشق: وزارة التربية.
*	وزارة التربية في ج، ع، س، ويونيسف (١٩٩٧): دراسة ميدانية حول الالتحاق والتسرب في المدارس الابتدائية في منطقة كسرة في محافظة دير الزور، للعام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧، دمشق: وزارة التربية.
*	وزارة التربية في ج، ع، س، ويونيسف (٢٠٠٠): تقرير حول واقع تسرب الفتيات في المدارس الابتدائية في المحافظات الشمالية والشرقية، دمشق: وزارة التربية.
*	وزارة التربية في ج، ع، س (٢٠٠٣): بيانات إحصائية غير منشورة.
*	وزارة التعليم العالي في ج، ع، س، (١٩٧٦): المجموعة الإحصائية لجامعة دمشق لعام ١٩٧٥-١٩٧٦، دمشق: جامعة دمشق.
*	يوسف، نبيلة (٢٠٠٦): واقع البحث العلمي في الجامعات السورية

	واتجاهات تطويره رسالة دكتوراه غير منشورة، دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية.
*	يونسف (٢٠٠٤): وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٤، عمان: مكتب اليونسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
*	يوندباس (١٩٨٦): تدعيم الروابط بين التعليم العالي وعالم العمل. في: التربية الجديدة، العدد ٣٩. عمان: مكتب اليونسكو (يوندباس).
*	يوندباس (١٩٨٧): تجديد التربية وتحقيق ديمقراطية التعليم في الدول العربية. في: التربية الجديدة العدد ٤٠، عمان: مكتب اليونسكو (يوندباس).
*	يوندباس (١٩٩٠): كتاب مرجعي في التربية السكانية، الجزء الرابع: السكان والاقتصاد في الوطن العربي. عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يوندباس).
*	يوندباس، ترجمة: سراقبي، مي (١٩٩١): تقرير الندوة الإقليمية التي عقدت في بانكوك بتاريخ ٢٢-٢٧ أغسطس ١٩٨٨ حول تعبئة موارد مالية إضافية للتعليم العالي، في: قراءات حول التعليم العالي، العدد الثالث، عمان: يوندباس، ص ٥١-٦٠.
*	يوندباس (١٩٩٤): تطور التربية في الدول العربية: إحصاءات وإسقاطات. في: بحوث المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية. القاهرة: يونيو، ١٩٩٤. عمان: يوندباس.
*	يونسكو (١٩٩١): تقرير عن التربية في العالم ١٩٩١، باريس: مكتب اليونسكو.
*	يونسكو (١٩٩٨): المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي الذي عقد

في بيروت، ٥-٨ آذار ١٩٩٨. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.



المراجع الأجنبية

*	Ashenfeler, O, and Ham, J (1979) Education, Unemployment and Earning , of Journal Political Economy. Vol. 87, No. 5. P 22-39.
*	Arun. C.M: (2005) Efficiency and its Correlates: A Cross State Analysis . India. http://WWW,Educationforallindia.Com/Page29.html .
*	Bereday, G. (1964) Comparative Method in Education . New York: Holt Rinehart and Winston, Inc.
*	Bar, Nicholas, and Crawford, Iain (1998) Funding Higher Education in an Age of Expansion . In: Education Economics, V6, N1, P45-70, April, 1998.
*	Beard, R, and Hartley, J (1986) Teaching and learning in Higher Education . P.C.P. Education Series, London: Champman.
*	Berg, L, (1992) Education and Jobs: The Great Training Robbery . London: Beacon Press.
*	Benjamin, Roger, (1998), Looming Deficits: Causes, Consequences, and Cures . In: Change, V30, N2, P12-17, Mars – April, 1998.
*	Blaug, Mark (1979) An Introduction to The Economics of Education . London: Alen.
*	Bloom, B, et al, (1969) Taxonomy Education Goals: A Cognitive Domain , New York: David Mckay.
*	Bowman, M, J (1980) Education and Economic Growth: An Overview . In: King, t (ed).
*	Calving, B, T (1977) Improving College Teaching . Washington: American Council of Education.
*	Cohn, E (1979) The Economics of Education . Cambridge,

	Mass: Ballinger Publishing Co. 2 nd ed.
*	Coombs, Ph, and Hallak, J (1972) Managing Educational Costs . London: Oxford University Press.
*	Davies, E,R, (1998) Helpin Postgraduate Demonstrators in the Laboratory Studies . In: Higher Education , V2, N1.
*	Denison, Edward (1962, a) The Source of Economic Growht in The United States and The Alternatives Before Us . New York: Committee For Economic Development.
*	Densison, Edward (1962, b) Education and Economic Grawth and Gaps in Information . Journal of Political Economy . Supliment, LXX.
*	Denison, E, and Poullier, J (1967) Why Growth Rates Differ? Postwar Experience in Nine Western Countries . Washington, D.C. Brooking Institution.
*	Eekous,R, S (1962) Education and Economic Growth , in: The Economics of Higher Education . Washington, D.C. Welfaire office of Education.
*	Findlay, (1989) Arab Return Migration From the Gulf Co-operation Council States: Patterns, Trends and Prospects . In: Seminar on Demographic and Socio-Economic Implications of International Migration in the Arab World . 4-9 December 1989. Amman. ILO, with Jordan University.
*	Forojalla, S.B. (1993) Educational Planning for Development . London: The Macmillan Press, LTD. Gintis, H (1971) Education, Technology and Productivity . American Economic Review , Proceedings, 61 (2) 1971, PP 266-279.
*	Gose, Ben (1998) Registrars Group Falls a Financial

	Free Fall. In: Chronicle of Higher Education, V44, N410, PP 43-44, June 1998.
*	Harbison, F (1983) Human Resources as the Wealth of Nations. 2nd ed Oxford: Oxford University.
*	Hepworth, N,P (1995) The Finance of Local Government. 3d ed. London: Allen.
*	Hicks, N.L (1987) Education and Economic Growth, I.P.G.ed, Economic of Education. New York: Pergamon Press.
*	Hicks, Harbes, G (1992) The Management of Organisations: A System of Human Resources Approach. Tokio: Mc Growhill Yogakuha.
*	Holmes, B, (1981) Comparative Education: Some Consideration of Method. London: George Allen & Unwin LTD.
*	Holmes, B and Harvey, James, (1998) Strait Talk about College Costs and Prices. Washington, D.C: Oxford Press.
*	Hough, J,R (1981) A Study of School Costs. New York: Nelson.
*	Hopkins, C, and Antes, R (1985) Classroom Measurement and Evaluation, 2nd Ed, Illionis, Peacock Publisher Inc.
*	Hanushek, E.A. (1995) Throwing Money at Schools. J. Pol, Anal Man, No 1, P19-41.
*	ILO (1995, a) World Labour Report. Geneva: International Labour Office.
*	ILO (1995,b) Year Book of Labour Statistics. Geneva: International Labour Office.
*	ILO (2003) World Labour Report. Geneva: International Labour Office.
*	King, Jacqueline, et all (1998) Student Loan Dept:

	Problems and Prospects. Proceedings from a National Symposium, Washington, DC, December 10, 1997.
*	Kilayev, I, et al (1998) Budgetary Processes. Paris: UNESCO, IIEP.
*	Kolodny, Annette (1998) Failing the Future, A Dean Looks at Higher Education in the Twenty -- First Century. U.S. North Carolina: Duke University Press.
*	Lwis, Arthos (1990) The Economic Development. London: Allen.
*	Marlaine, E (1994) Concepts of Educational Efficiency and Effectiveness. In: International Encyclopedia of Education. New York, Mc Grow Hill.
*	Mc Ashan, H (1970) Writing Behavioral Objectives: A New Approach. New York: Harbes and Row Publisher.
*	Nickel, S (1979) Education and Lifetime Patterns of Unemp byment, Jounal of Political Economy, Vol 87, No5, Pt. 2.
*	Psacharopoulos, George (1973) Returns to Education: An International Comparison. New York: Elsevier, Ch7.
*	Psacharopoulos, George (1975) Earnings and Education in OECD Countries. Paris: OECD, PP 5-54.
*	Psacharopoulos, George and Layar Retchard (1979) Human Capital and Earnings: British Evidence and Gritique. Review of Economic Studies: Vol. XLVI No3, PP 485-504.
*	Psacharopoulos, George (1981) Rertturns to Education. Comparative Education, Vol 17, N3, PP 322-339.
*	Psacharopoulos, George and Manual Robert (1985) A Program to Estimate The Rate of Return to Investment in Education. New York: the World Bank.
*	Psacharopoulos, George (1987) Economics of Education: Research and Studies. New York: Bergaman Press.

*	Psacharopoulos, George (1995) The Profitability of Investment in Education: Concepts and Methods, working papers. New York: The world Bank.
*	Qasem, Subhi (1995) The Higher Education System in the Arab States, Development of S&T indicators. Report Prepared for UNESCO, Cairo: UNESCO Office.
*	Robinson, E & Vaizey, D (1969) The Economics of Education. London: Macmilan.
*	Shults, Theodore, (1961) Education and Economic Growth. Social Forces Influencing American Education. In: Henry, N.B. Ed. Chicago: Chicago.
*	Smith, A. (1952) The Wealth of Nations. Chicago: Encyclopedia Britannica. PP119-120.
*	Tikkiwal, B.D, and Tikkiwal, G.C (1993) Measurement of Wastage in Education. Educational Planning and Administration. V2, N3.
*	Todaro, M (1989) Economic Development in The Third World. New York: Long man.
*	UNESCO (1982) A Summary Statistical Review of Education in the World 1960-1980, Paris: UNESCO, Head Corter.
*	UNESCO, (1989) Reading in the Economics of Education. 2nd ed, Paris. UNESCO, Head Corter.
*	UNESCO (1995,a) UNESCO Statistical Year Book. Paris: UNESCO.
*	UNESCO (1995,b) The Higher Education System in the Arab States: Development of S & T Indicators.
*	UNESCO, EPP (1985,c) The Proces of Educational Plannin. Paris: UNESCO, Head Corter.
*	UNESCO (1998,a) World Conference on Higher Education in The Twenty First Cnetury. Paris: UNESCO 5-9 October 1998.

*	UNESCO (1998,b) World Education Report 1998. Geneva: UNESCO Office.
*	UNESCO (1999) Statistical Year Book. 1999. Paris: UNESCO, Department of Statistics.
*	UNESCO (2001,a) IIEP Advanced Training Program in Educational Planning and Administration, Seven Modules for Self Learning Materials Third edition, Paris: IIEP.
*	UNESCO (2001,b) The Trends of Education External Funding: Report 2001, Paris: UNESCO.
*	UNESCO (2002) Statistical Year Book 2002. Paris: UNESCO, Department of Statistics.
*	UNESCO (2005, a) Statistical Year Book 2005. Paris: UNESCO
*	UNESCO (2005,b) Coefficient of Efficiency: Synthetic Indicator of the Internal Efficiency of Education System. Paris: UNESCO, Head Corter.
*	Vaizey, J (1962) The Economics of Education. London: Faber & Faber.
*	Vaizey, J (1979) The School in Question: An Economics Viewpoin. Oxford Review of Education. Vol. 5. No3.
*	Wagner. L (1998) The Measurement of Output In The Internal Efficiency of Educational Institutions. Washington: Mc Graw-Hill.
*	Wagel, S (1992) Economic Development Conception and Process. New York: Macmillan.
*	Walsh, J,R (1971) Capital Concept Applied to Man. In: UNESCO: Readings in The Economics of Education. Paris: UNESCO.
*	Weisbord, Burton (1962) Education and the Investment in Human Capital. Journal of Political Economy. Supplement, LXX October, 1962.

*	Williams, G et all (1974) The Academic Labour Market. Elsevier, Ch 11.
*	Zais, Robert (1986) Curriculum: Principles and Foundations. New York: Thomas Company.



المدقق اللغوي

الدكتور

عبد الرحمن عبد الرحيم

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات

