دور علم النفس في خدمة التنمية البشرية (*)

أ . د . فؤاد أبو حطب

أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة عين شمس
مدير المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى
جمهورية مصر العربية
رئيس الجمعية المصرية للدراسات النفسية

مقدمة :

لعل ما يلفت النظر أن قضايا التنمية التى شغلت الفكر الإنسانى على مدى النصف الثانى من القرن العشرين ، وتناولتها العلوم الاقتصادية والاجتماعية بالدراسة والتحليل والنمذجة ، لم تحتل من علم النفس المكان والمكانة اللائقة بها ، على الرغم من أن المنظور السيكولوجى لم يكن غائبا أبداً حتى فى الوقت الذى سيطر على المفهوم التناول الاقتصادى بمعناه الضيق والمحدود .

وقد يكون فى انعقاد ندوة (علم النفس وآفاق التنمية) فرصة لتصحيح هذا الخطأ التاريخى ، ولبداية جديدة وصحيحة مع قرب إستهلال قرن جديد وألفية ثالثة يوضع فيها علم النفس فى السياق الصحيح لعمليات التنمية بصفة عامة ، والتنمية البشرية بصفة خاصة . وقد يكون ذلك إرهاصاً بنشأة علم جديد لسيكولوجية التنمية Psychology of Development نرجو له أن يحتل مكانه وأن يقوم بدوره مع أقرانه ونظائره فى علوم الاقتصاد والاجتماع والسياسة لتطوير المفهوم وتوسيع آفاقه وبخاصة فى سياقه المتصل بالتنمية البشرية .

وهذه الدراسة محاولة لتناول مجموعة من القضايا المرتبطة بدور علم النفس فى خدمة التنمية البشرية وتشمل المحاور الأربعة الآتية :-

(*) ألقيت هذه الورقة ضمن أعمال ندوة «علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي التي أقامتها كلية التربية – جامعة قطر – الدوحة – ١١ –١٣ مايو ١٩٩٨ .

أولاً : مفهوم التنمية .

ثانياً : نماذج التنمية مع إشارة خاصة إلى التنمية السيكولوجية .

ثالثاً : التنمية البشرية .

رابعاً : إسهام علم النفس فى التنمية البشرية .

أولاً : مفهـوم التنمـــية

التنمية دالة الزمن :

يمكن القول أن أى ظاهرة سواء كانت بيولوجية أو اجتماعية أو ثقافية أو معرفية لها موقف راهن من ناحية ، كما أن لها موضع فى عملية نمائية أو تنموية من ناحية أخرى . وفى هذا الإطار يرى ماندلبوم (Mandelbaum 1971) أن مفهوم التنمية ظهر بشكل صريح فى عدد كبير من الظواهر الطبيعية والإنسانية خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ، بعد أن كان مضمراً وكامناً منذ جذور الفكر الإنسانى . وقد تمثل ذلك فى ظهور فئة كاملة من المعارف يمكن أن تسمى المعرفة النمائية أو التطورية ابتداء من فلسفة هيجل وكارل ماركس ، وحتى بيولوجيا لامارك وداروين وجيولوجيا تشارلز ليل .

ولم يكن علم النفس غائباً عن مسرح الأحداث فى ذلك الوقت . فعلى الرغم من وجود سيكولوجية نمو Developmental psychology منذ بدايات الفكر الإنسانى عرضناها بالتفصيل فى موضع آخر (آمال صادق ، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٥) شهد القرن التاسع عشر أيضا اندماج هذا العلم فى فئة العلوم النمائية التى أشرنا إليها .

وما يجب أن نؤكد عليه أنه فى غياب هذا المنظور النمائى قد تكون لأى حدث راهن واقع فى أى لحظة ما أهميته فى ذاته ، ولهذا قد يكون ضرورياً معرفة الشروط المدعمة له فى الحاضر (المنظور الأمبريقى) ، إلا أنه قد يكون ضرورياً معرفة العمليات والعوامل التى أنبتته فى الماضى (المنظور التاريخى) . إلا أن هذا لا يكفى فى إطار الوجهة النمائية أو التنموية . فهذا الحدث يزداد مغزاه وضوحاً إذا تحدد دوره فى إحداث التغير Change الذى هو فى جوهره إنتقال من حال إلى حال . وهذا التغير فى استمراره وتتابعه لابد أن يتضمن المنظور المستقبلى أيضاً .

هذا التوجه الأساسى لا تكاد تختلف فيه الآن العلوم النمائية سواء أكانت بيولوجية أم اجتماعية ، إلا أن الاختلاف بين النماذج المختلفة يكون فى وصف التغير وتفسيره والمحكات المستخدمة فى تحديده على أنه ينتسب إلى عمليات النماء

أو التنمية . فمن البديهى أن كل تغير لا يعد تنمية بينما كل تنمية لابد أن تكون تغيراً.

التغير والتنمية :

يمكن القول – إذا استخدمنا لغة فيتجنشتين – أن التنمية مفهوم ينتسب إلى فئة المفاهيم الواهية التحديد ILL - defined ، الغامضة Fuzzy والغائمة Bhurred . وهذه الصفات – على الرغم من أنها سلبية فى تضميناتها – لا تقلل من شأن هذا النوع من المفاهيم . فقد يكون المفهوم من هذا النوع أكثر أهمية وأعظم ثراء من المفاهيم الواضحة ، القاطعة ، الواضحة ، المحددة إجرائيا – وأهميته تأتى من قدرته على إثارة الخلاف وتعظيم التنوع .

ولعل السؤال الجوهرى الذى يثيره هذا المفهوم يدور حول الفرق بينه وبين التغير . وفى هذا الصدد يذكر ديكسون وزملاؤه (Dixon , et , al , 1991) أن هناك إجابتين على السؤال . أولاهما أنه لا يوجد فرق بينهما فى أى مستوى من التحليل ولأى نوع من العمليات التى تتضمن أياً منها (التحويل ، التعديل ، التحسين ، الخ) . ولهذا لم يطرح أصحاب هذا الرأى أى معايير أو محكات للتمييز بينهما .

أما الإجابة الثانية فيرى أصحابها أنه لابد من التمييز بين التغيرات النمائية أو التنموية والتغيرات التى ليست كذلك . ولعل أشهر الأمثلة على ذلك فى علم النفس مفهوما النضج والتعلم ، فهما يتضمنان تغيرات نمائية ، حيث تتسم بأنها تقدمية Progressive أو تراجعية Regressive (على النحو الذى يحدده كل من علم نفس النمو وعلم النفس التربوى) . وعلى الرغم من أن بعض التغيرات الأخرى (كالتعب والنوم وتعاطى المخدر ، الخ) قد تكون لها أهميتها فى ذلتها ، إلا أنها من خلال هذا المنظور لا تعد تغيرات نمائية أو تنموية (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩٦) .

محكات التنمية :

فى جميع الأحوال ظل ، ولا يزال ، مفهوم التنمية مفهوماً خلافياً ، يستند عند أصحاب النماذج المختلفة إلى قائمة من الافتراضات الأساسية حول الطبيعة البشرية ، وطبيعة المعرفة ، وطبيعة التغير والتى تحددها المحكات الأساسية المستخدمة فى تحديد المفهوم . ويقترح ديكسون وزملاؤه (Dixon , et al , 1991) أربع فئات من المحكات ذات القطبين Bipolar ، ويتحدد موضع النموذج النظرى للتنمية فى كل منها حسب طبيعته وفلسفته ، وهذه المحكات هى ، (مع بعض التعديل من جانبنا) :

(١) **العمومية** : ويقصد بذلك مدى شمول التغير لمعظم الأبعاد أو الفئات أو الحالات أو السياقات أو الشروط التى يقع فيها . ويمتد هذا المحك من العمومية بهذا المعنى ، إلى الخصوصية حيث يقتصر التغير فى حدوثه على البعض دون الجميع تحكمه فى ذلك شروط السياق والظروف والموقف ، وبذلك يعد تغيراً نسبياً أو متحيزاً .

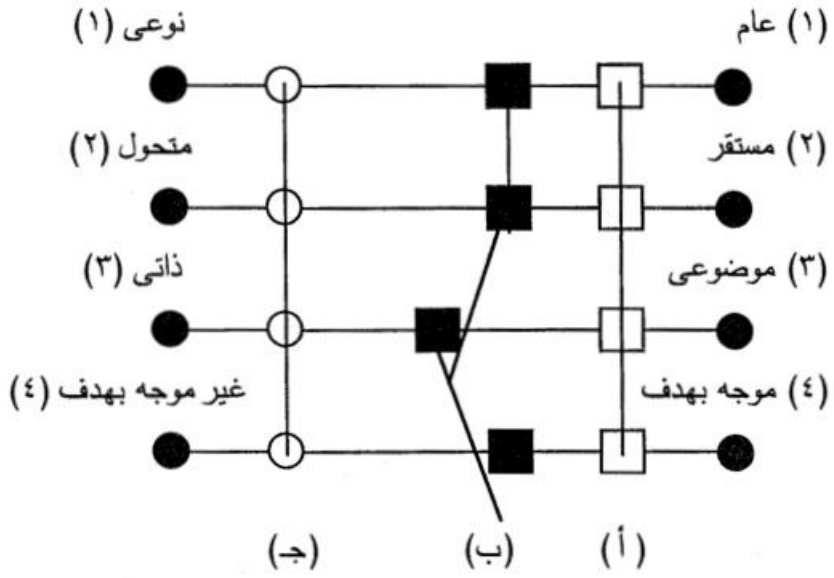
(٢) **الاستقرار** : ومعناه القابلية للاستمرار فى بعد الزمن والاستقرار النسبى بحيث يعد تغيراً طويل الأمد . أما إذا كان التغير قصير الأمد يكون من النوع المتحول ، أى يكون قابلاً للارتداد والانتكاس والعودة إلى الحالة الأصلية التى كان عليها الحدث قبل حدوث التغير . ويكون التغير حينئذ قصير الأمد .

(٣) **النوعية** : وفى هذا يتم التمييز بين التغير الكيفى Qualitative والتغير الكمى Quantitative وهى أشهر ثنائية فى تاريخ الفكر التنموى . والتغير الكيفى يعنى التحول من مرحلة أو حالة أو وجهة إلى أخرى . أما التغير الكمى فهو اختلاف فى الدرجة أو المقدار ويتسم بأنه تغير تدريجى وليس تحولاً جذرياً كما هو الحال فى التغير الكيفى . وقد يصل الأمر إلى أن يكون التغير تحولاً فى الوجهة Paradigm Shift . وفى التغير الكيفى قد يتطلب الأمر تحديد الموضع الذى عنده تكمن التحولات الكيفية ، والحالة التى يتحول فيها التغير الكمى إلى تغير كيفى .

(٤) **الغائية** : ويقصد بذلك مدى ارتباط التغير بأهداف محددة تمثل الغاية التى يسعى إلى تحقيقها . وغائية التنمية Teleology of Development تتضمن فى جوهرها الوجهة التقدمية نحو التحسين والتطوير ؛ فإذا افتقد التغير توافر هذه الخاصية فإنه يصبح عشوائياً أو غير موجه بهدف واضح ومحدد .

ويمثل الشكل (١) هذه المحكات الأربعة مع أمثلة لثلاثة نماذج تنموية : أولهما يتسم بأن التغير فيه عام ومستقر وكمى وموجه بهدف (النموذج أ) بينما (النموذج ب) يقع فى منزلة متوسطة بين القطبين فى كل محك من المحكات الأربعة ، أما (النموذج جـ) فيقع عند القطب الآخر من هذه المحكات أى يتسم بأنه نوعى ومتحول وكيفى وغير موجه بهدف . وبالطبع يمكن أن توجد نماذج عديدة فى المسافات الممتدة بين قطبى كل محك من هذه المحكات .

مفهوم التنمية (أن التغير ...



الشكل (١) محكات التغير المتضمن فى عملية التنمية .

(عن Dixon, et, al, 1991 بتصرف)

ثانياً : نماذج التنمية

إذا إردنا تطبيق المحكات الأربعة السابقة على نماذج التنمية منذ البداية ، سوف نلاحظ أن معظم النماذج كانت متحيزة متحولة وكيفية ومحدودة الأهداف. لقد تكافأت التنمية منذ وقت مبكر مع النمو الاقتصادى ، وهى العلاقة التى دعمتها طويلاً التجربة الغربية الصناعية . وتضمن ذلك افتراضاً مؤداه أن النمو الاقتصادى يؤدى بالضرورة إلى التقدم الاجتماعى ، وقد تحقق ذلك فى التجربة الغربية بعد فترة بين الاستغلال الداخلى والاستعمار الخارجى الذى أحدث الوجه الآخر لتنمية الغرب أو الشمال . وهو تخلف «العالم الثالث» كما كان يسمى ، أو الجنوب كما يسمى الآن . وللوصول إلى نموذج أكثر تكاملاً وشمولاً واستقراراً فى إطار من الأهداف الإنسانية الكبرى نعرض لأبعاد التنمية كما تناولها فقه التنمية .

الأبعاد الثلاثة للتنمية :

حينما حاولت بعض الدول النامية أن تقتبس نموذج النمو الاقتصادى فى التنمية لم تتحقق هذه التنمية المنشودة ، بل أدى ذلك إلى «انحدار فى مستوى معيشة

الشعب ، وزيادة فى الظلم الاجتماعى والإقليمى» (أنور عبد الملك وآخرون، ١٩٨٨) . وهكذا فشل النموذج الكلاسيكى للتنمية ، وهو النموذج ذو البعد الواحد (البعد الاقتصادى) والذى يتجاهل العوامل الاجتماعية والثقافية . وكان التحول أولاً إلى دمج العوامل الاجتماعية مع العوامل الاقتصادية ، ثم إلى التعامل مع التنمية ذات الأبعاد الثلاثة كما يسميها كهوى (المرجع السابق) .

وحينما أدخل البعد الاجتماعى فى التنمية اعتبره البعض من البواقى بينما اعتبره آخرون من الغايات المنشودة ، بينما يوجد فريق ثالث فى منزلة بين المنزلتين يوحد بين البعدين الاجتماعى والاقتصادى .

وأصحاب الاتجاه الأول ملتزمون جزئياً على الأقل بالنموذج الكلاسيكى للتنمية الذى يعتبر النمو الاقتصادى ، بإعتباره نمواً للإنتاج ، دالة لاستخدام وتوظيف رأس المال والقوة العاملة . إلا أنهم يرون أن هذين العاملين لا يفسران إلا جزءاً من نمو الناتج القومى ، ويرجعون الباقى إلى عوامل أخرى ذات طابع اجتماعى وعلى رأسها التعليم ثم الصحة والسكن وغيرها . وفى هذا الإطار تعتبر هذه العوامل الاجتماعية «استثمارات» يمكن أن يقاس عائدها . وهكذا لا يتحدد البعد الاجتماعى مستقلاً عن البعد الاقتصادى ، فالأول يؤدى إلى الثانى ، ومهمة الباحث فى التنمية دراسة آثاره ونتائجه فى نمو الناتج القومى . ومع ذلك يمكن القول أن هذا النموذج المبكر كان له فضل تاريخى فى أنه «جذب انتباه رجال الإقتصاد إلى ظواهر كانت حتى ذلك الوقت مهملة وتعد خارج الاقتصاد» (المرجع السابق ص ٢٩) .

أما النموذج الثانى فيعتبر البعد الاجتماعى غاية فى ذاته للتنمية ، وفيه تعتبر «الوقائع الاقتصادية وقائع اجتماعية» والمجالات الاجتماعية التى تشمل الصحة والتغذية وغيرها هى الغايات القصوى للنشاط الاجتماعى والترويح والتحضر ، وغيرها هى الغايات القصوى للنشاط الاقتصادى سعيا لتحقيق الرفاهية، على الرغم مما تعرض له مفهوم الرفاهية من نقد بسبب طابعه الشخصى والمتغير .

أما النموذج الثالث الذى يوجد بين البعدين الاجتماعى والاقتصادى فإنه تبسيط شديد لعلاقة معقدة بين نوعين من الوقائع لكل منهما مجاله وسياقه .

وهكذا استقر فقه التنمية على تناول البعدين الاقتصادى والاجتماعى على أساس أن التنمية كل مركب يمكن دراسته وتحليله من منظورات متعددة . ومن الطريف أن الكتابات المبكرة أشارت إلى البعد النفسى ومع ذلك لم يكن لعلم النفس إسهام يذكر فى المشاركة الإيجابية فى صياغة النماذج . ففى عام ١٩٧٥ أعلن تقرير مجموعة خبراء جامعة الأمم المتحدة عن التنمية البشرية والاجتماعية «أن التنمية

تتصل أساساً بالكائنات الإنسانية ، فهى بهم ولهم ، فيجب أن تبدأ التنمية كنتيجة لذلك بتعريف الحاجات الإنسانية ، فهدف التنمية هو رفع مستوى معيشة جميع الشعوب ، وإعطاء كل الكائنات الإنسانية حظ تنمية طاقاتهم الكامنة» (أنور عبد الملك وآخرون : ص ٣٢) ، ومع ذلك ضاعت هذه الصيحة «السيكولوجية» الواضحة والصريحة فى زحام قائمة «بالحاجات الأساسية» لم يسهم علم النفس فى تحديدها على الرغم مما يتوافر فيه من ثروة هائلة من النماذج والبحوث حول هذا الموضوع .

وكان حظ البعد الثقافى أفضل بكثير ، فسرعان ما أضيف هذا البعد إلى البعدين الاقتصادى والاجتماعى للتنمية ، وهو البعد الذى أكد على الهوية الثقافية للتنمية حيث تصبح «مشروع تحضر محوره القيم الخاصة بكل شعب مع استعداده للحوار مع الثقافات المختلفة ، وبذلك تصبح الخصوصية شرطاً للعالمية» (المرجع السابق ص ٣٤) . ولكى نميز بين التنمية الاجتماعية والتنمية الثقافية يمكن أن نتبنى رأى كهوى فى أن التنمية الاجتماعية هى «الرفاهية» والتنمية الثقافية هى «السمو» أو تنمية الإنسان بمعنى الكلمة . أليس فى هذا كله أصداء يمكن أن يرددها علم النفس ؟!

وعلى الرغم من هذا المنظور المتعدد الأبعاد للتنمية إلا أننا يجب أن ننظر إليها على أنها منظومة متكاملة تشمل هذه الأبعاد والتى تناولتها نماذج التنمية (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية) وما يمكن أن يضاف إليها من أبعاد لا تقل أهمية، ونقصد هنا على وجه الخصوص التنمية السيكولوجية (النفسية) .

التنمية النفسية :

إذا أعدنا قراءة الأبعاد الثلاثة الأساسية للتنمية والتى ألفت فى تفاعلها أو استقلالها نماذج مختلفة لها ، فإننا سوف نجد الجانب النفسى متضمناً فيها سواء أشير إليه صراحة أو لم يشر ، وخاصة بعدما تحدد مفهوم التنمية بأنه بالإنسان وسيلة وللإنسان غاية . وفيما يلى عرض لبعض المكونات السيكولوجية للتنمية .

(١) الحاجات الأساسية :

لعل مفهوم الحاجات الأساسية الذى يعد أحد المفاهيم المحورية فى جميع نماذج التنمية مدخل طبيعى لتناول التنمية سيكولوجياً . وقد عبر عن حاجة مفهوم الحاجات الأساسية فى إطار التنمية إلى مزيد من التحديد أحد أقطاب علم التنمية فى الوطن العربى (فؤاد مرسى : ص ١٧٥) .

ويمكن لعلم النفس أن يفتح آفاق التجديد والتحديد لهذا المصطلح مع تطور مجال تقدير الحاجات Needs Assessment كأسلوب منهجى فى علم النفس .

ويعرف (Vaux , 1994) هذا الميدان بأنه نمط من البحث التطبيقى فى علم النفس يساعد على التخطيط لتقويم الخدمات الإنسانية وقد نشأ خلال السبعينات وتطور فى العقدين التاليين خلال فترة شهدت نمواً فى البحوث التطبيقية وخاصة موضوع المؤشرات الاجتماعية Social Indicators فى بحوث التنمية (والتى سوف نشير إليها فيما بعد) . ويهدف إلى قياس المشكلات الاجتماعية والنفسية التى تحتاج للتدخل من خلال برامج التنمية ، وتعرف معوقاتها مع التركيز على الجوانب النفسية للتغير الاجتماعى ، وكافة التغير السريع الذى يتزايد ايقاع سرعته يوماً بعد يوم . ويفيد هذا التقدير فى التمييز بين المشكلات فى درجات الحدة والشيوع .

(٢) الأهمية السيكولوجية للعمل :

المدخل الثانى للبعد السيكولوجى للتنمية هو من خلال مؤشر «العمل» الذى يعد مؤشراً اقتصادياً واجتماعياً فى وقت واحد ، فما هى طبيعته وأهميته من الناحية السيكولوجية ؟

للإجابة على هذا السؤال قام فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) بدراسة تناول فيها قضيتين من أخطر قضايا المجتمع العربى المعاصر ، هما عمالة الصغار ، وبطالة الكبار .

أولاً :عمالة الصغار : لقد شغلت قضية عمالة الأطفال الاهتمام على المستوى الدولى ، عقب إنشاء منظمة العمل الدولية عام ١٩١٩ ، حيث توالت – منذ ذلك الحين – الاتفاقات الدولية ، التى تنظم اشتغال صغار السن فى الأنشطة المختلفة . وابتداء من عام ١٩٧٣ ، أصبح سن الخامسة عشرة ، هو الحد الأدنى لتشغيل الأحداث فى كافة الأنشطة الاقتصادية ، وإن جاز تخفيضه إلى الرابعة عشرة فى الدول النامية ، وحرمت تشغيل الأحداث الذين لم يتجاوزوا الثامنة عشرة ، فى الأعمال التى تشكل خطورة على الصحة أو الأخلاق .

وقد أجازت منظمة العمل الدولية للسلطات الوطنية منح تراخيص عمل للأحداث فيما بين ١٣ – ١٥ عاماً للقيام بالأعمال الخفيفة ، بشرط عدم الإضرار بصحة الطفل ، أو نموه الجسمى والعقلى ، أو عرقلة مواظبته على الدراسة فى مرحلة التعليم الأساسى .

ومع ذلك فإن تقارير منظمة العفو الدولية ، تشير إلى التزايد المستمر فى ظاهرة عمالة الأطفال ، وخاصة فى الدول النامية ومن ذلك التقرير الصادر عام ١٩٨٨ ، الذى يقدر عدد الأطفال العاملين تحت السن القانونية بحوالى مائة مليون طفل ، معظمهم من الدول النامية ، ويرجع ذلك بالطبع إلى ما تعانيه هذه البلدان من

مشكلات اجتماعية واقتصادية وتعليمية صعبة .

وقد كشفت الدراسات التى أجريت حول هذا الموضوع ومنها ما أجرى فى مصر عن أهم العوامل المؤدية لعمالة الأطفال وهى : الفشل فى التعليم – السعى لتعليم صنعة – مساعدة الأهل فى الإنفاق على الذات . ولعل من أهم النتائج النفسية التى توصل إليها البحث فى هذا الميدان أن الأطفال العاملين يعانون من سوء التوافق الاجتماعى ، وسوء التوافق العام ، بالمقارنة بالعينات الضابطة . وفسر الباحثون ذلك بأن هؤلاء الصغار يلعبون أدواراً اجتماعية ، تحتاج إلى متطلبات لم تخلق أساساً لذوى الأعمار الصغيرة ، كما أن إحساسهم بالمسئولية الاجتماعية والاقتصادية ، عن أسر تحتاج إلى دعمهم المادى ، قد يخلق نوعاً من الصراع .. بين رغبتهم فى أن يعيشوا حياة مناسبة لحياة الصغار ، بما فيها من لعب وانطلاق، وممارسة هواية محببة إلى نفوسهم ونفوس من يماثلونهم فى العمر وصراع آخر يتمثل فى كونهم يتحملون مهام العمل ، على ما فيها من تبعات ومشاق» (المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٩١ ، ص ٨٤) .

إلا أنه من الطريف حقاً ، أن نشير إلى أن هؤلاء العاملين الصغار ، يشعرون بالرضا عن أنفسهم ، لمساعدة الأهل . وعلى الرغم من أن هذه النتيجة قد تبدو إيجابية ، إلا أنها يجب ألا تصرفنا عن النتائج السلبية – فى معظمها – التى تكشف عنها هذه البحوث ، وأهمها – من الناحية النفسية – نقص ذكاء الأطفال الصغار العاملين ، بالمقارنة بأطفال العينة الضابطة ، والذى يعد فى ذاته مؤشراً على سوء بيئة العمل لهؤلاء الأطفال ، ونقص القدرة والدافعية لمواصلة التعليم وانخفاض المستوى الاقتصادى والثقافى للبيئة الأسرية والمجتمعية المباشرة لهؤلاء الأطفال .

أما النتيجة التى تخص رضا الأطفال العاملين عن أدائهم وتكيفهم الشخصى ، فلعلها تكشف لنا عن المردود السيكولوجى للعمل – حتى فى أصعب الظروف – على الذات ، ويمكن استثمار هذه النتيجة فى تطوير منظومة التعليم ، بحيث يصبح «للتمهين» وجود حقيقى . ولعلنا لا نكون قد نسينا أن فلسفة التعليم الأساسى ، هى – فى جوهرها – توفير فرص للتهيئة المهنية للأطفال .

ثانيا : بطالة الكبار : لعل من أهم الظواهر التى تكشف لنا عن قيمة العمل ، وموضعه فى حياة الإنسان دراسة سيكولوجية اللاعمل ، ونخص بالذكر حالتين ، هما البطالة Unemployment والتقاعد Retirement . وسوف نعرض فى هذه الدراسة لسيكولوجية البطالة (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ١٩٩٥) أما سيكولوجية التقاعد فقد تناولناها فى موضوع آخر .

ومن تحصيل الحاصل ، أن نقول إن البطالة ذات أثر خطير ، ليس فقط على الفرد ، وإنما على المجتمع بأسره . ولم يشعر الناس بأثرها إلا فى المجتمع الصناعى الحديث ، سواء أكان هذا الأثر اقتصاديا أم سيكولوجياً .

ونود أن ننبه – منذ البداية – إلى أن البطالة تحدث فى ظروف الرخاء الاقتصادى كما تحدث فى ظروف الشدة الاقتصادية ، إلا أن أثرها – فى ظروف العسر – أشد وأقسى ، ففى دراسة أجريت فى الولايات المتحدة ، أكدت أن البطالة لم تفارق المجتمع الأمريكى طوال القرن العشرين ، ولم يقل معدلها – فى جميع الأحوال – عن ٥٠٪ من قوة العمل . ويشمل تعريف البطالة هنا ، أولئك الذين يتركون العمل لفترات قصيرة عند تغيير العمل ، وأولئك الذين يجبرون على ترك العمل لفترات أطول ، بسبب المتغيرات الموسمية ، وأولئك الذين لا يدخلون سوق العمل أصلاً بسبب الانكماش الاقتصادى .

وقد تناول علماء النفس ظاهرة البطالة بالدراسة والبحث ، واقترحت نماذج نظرية لتفسير سلوك الشخص المتعطل ، ومن أهم هذه النماذج نموذج بلوم Blum (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٦) الذى يقترح أن سلوك البطالة ، يمر بثلاثة مراحل أساسية، هى :

(أ) شعور بالصدمة . حتى ولو كان هناك تحذير مبكر بفقدان العمل ، أو عدم توافر فرصة . وفى هذه المرحلة ، يسترجع المرء متوالية الأحداث التى أدت به إلى البطالة ، ويبرر الحكمة فى ترك العمل ، أو عدم الدخول فيه أساساً (سوء بيئة العمل ، سوء التعليم ، الخ) . وسرعان ما يستقر على رأى ، أنه يمكنه الاستفادة من أجازة أو راحة ، هو فى حاجة إليها (بعد فترة عمل أو تعليم طويلة) . ويتبع ذلك تقدير لقدراته، وصياغة خططه ، للسعى نحو الحصول على عمل .

(ب) البحث الجدى والنشط عن عمل . وعادة ما يبدأ معظم المتعطلين فى البحث عن عمل أفضل من عملهم السابق ، أو البحث عن عمل مشابه له، إذا أعيتهم الحيل . فإذا استمرت البطالة ، ومع مرور الوقت وضغط الحاجة إلى العمل، يبدأون فى البحث عن أى عمل . وفى هذه الفترة ، يعانى المرء من مشاعر الفشل والإحباط والتعاسة ، ومع ذلك فإنه لا يفقد الأمل فى النجاح .

(جـ) المرحلة النهائية أو مرحلة الانهيار . فمع استمرار الفشل فى الحصول على عمل ، بعد طول البحث عنه ، يبدأ المرء فى الوقوع فى أسر مشاعر القلق والتشاؤم وفقدان الأمل .

وبعض الأشخاص يمرون بهذه المراحل بسرعة أو ببطء ، ويتوقف ذلك على خبرات النجاح والفشل فى كل مرحلة منها ، كما أن المشاعر السلبية تزداد لدى أولئك الذين لديهم خبرات نجاح فى الماضى (مهنياً أو تعليمياً) ، أكثر من خبرات الفشل .

ماذا عن الآثار السلبية للبطالة ؟

يلخص فؤاد أبو حطب (١٩٩٦) نتائج البحوث التى أجريت فى هذا الصدد فيما يلى :

(١) فقدان الشعور بالأمن ، اقتصادياً وسيكولوجياً .

(٢) التوجه أولاً نحو لوم الذات ، على الحال التى عليها المتعطل ، ثم الانتقال إلى تكوين اتجاه عدوانى نحو الظروف التى أنشأت هذه الحال .

(٣) يعانى المتعطل من مشكلة معالجة الوقت ، فالشخص العامل تتمركز أنشطته اليومية حول العمل ، الذى يستغرق القسط الأكبر من وقت نشاطه ، أما المتعطل فإن الوقت يعد عبئاً ثقيلاً .

(٤) اختلال النظام اليومى للحياة الأسرية ، فتضطرب مواعيد النوم واليقظة والأكل ، مع شعور أليم بالضياع والخسران .

(٥) السعى نحو اخفاء التعطل فى البداية ، فيلاحظ على المتعطل أنه يغادر منزله فى موعد العمل اليومى ، ويعود إليه فى موعد العودة المعتاد ، ويستغل وقته إما فى البحث عن عمل ، أو التجول العشوائى . ومن الطريف أن البحوث التى أجريت على المتعطلين فى بريطانيا – أثناء فترة الانكماش الاقتصادى الكبير (فى أوائل الثلاثينات) – لوحظ أنهم لم يكونوا يترددون على المقاهى والبارات ، وهى خالية خلال ساعات العمل ، وإنما فى أوقات الذروة ، مع خروج العاملين من أعمالهم .

(٦) ينفق العاطلون بطريقة غير معقولة ، ومعظم الإنفاق يكون على الكماليات ، وهو نوع من سلوك المجازفة أو المخاطرة ، تتسم به جميع الحالات الحرجة (المرضى ، المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة) . والتى تسمى «المعرضة للخطر» At risk cases .

(٧) اللجوء إلى الخيال وأحلام اليقظة كحيلة دفاعية ، أو الهرب من الموقف، من خلال الأمراض السيكوسوماتية ، وقد يلجأ البعض إلى المصارف غير القانونية ، وقد يتحول البعض إلى التطرف فى السلوك ، ونادراً ما يلجأون إلى الانتحار أو الإدمان . ومع ذلك فإن أغلبية المتعطلين يظلون مواطنين صالحين .

(٨) تزداد حدة البطالة لدى عضو الأسرة المسئول عن الإنفاق عليها ، فعادة ما يشعر بالمشاعر السلبية (كالاكتئاب) ، إذا تغيرت اتجاهات المحيطين به من الأهل والأقارب والأصدقاء ، من التعاطف والفهم ، إلى النقد والرفض (بإعتباره كاسب لقمة العيش) .

(٩) تكثيف العادات اليومية للمتعطل ، والتى تعد تغيراً سيكولوجياً هاماً ، فالقارئ أثناء العمل – يزداد قراءة أثناء التعطل ، والمتدين يزداد تديناً وهكذا .

(١٠) انعكاس البطالة على شعور الأطفال بعدم الأمن والقلق ، مما ينعكس– بدوره – على رب الأسرة المتعطل ، على نحو يؤدى إلى خفض معنوياته ، وضعف سلطته الوالديه .

(١١) من أهم التغيرات فى شخصية المتعطل ، انخفاض الروح المعنوية ونقص التوازن الانفعالى ، وزيادة التعصب ، والتحامل (مع ظاهرة كبش الفداء) . وزيادة مشاعر النقص .

(٣) التعليم :

التعليم أيضا أحد المجالات المشتركة بين مختلف أبعاد التنمية ، وفيه يظهر أثر التنمية السلوكية أوضح ما يكون . ويمكن أن يتبين ذلك من أى تناول للتعليم فى مشروع تنموى نهضوى من منظور المستقبل فى ضوء التحولات العشرة الآتية (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٨) .

(أ) **التحول من الجمود إلى المرونة :** من حقائق الحياة الاجتماعية أن المنظومة التربوية كيان نام متجدد . ولعل ذلك يفرض ضرورة التطوير المستمر لها فى سياق منظور استراتيجى واضح المعالم طويل الأمد ، كما يفرض أيضاً أن تكون هذه المنظومة على درجة كافية من المرونة تسمح بالانتقال والحركة والتغير فيها . لقد انتهى تماماً عصر النظام التربوى الثابت الجامد . فالمرونة فى النظام التعليمى هى السمة الأساسية اللازمة لمواجهة التغير السريع فى معطيات الحياة وطنياً وإقليمياً وعالمياً ، وذلك للتصدى لما يحمله المستقبل من مفاجآت ومواقف جديدة قد يصعب التنبؤ بها . كما تتطلب المرونة من جميع مكونات المنظومة (الطالب – المعلم – الإدارة التعليمية ، الخ) إدراكاً للتنوع وتقبل الاختلاف والتسامح مع الغموض والتصدى للمجهول وكلها خصائص يجب أن يركز عليها التعليم فى القرن القادم .

(ب) **التحول من التجانس إلى التنوع** : يتسم التعليم منذ عهد بعيد بالتجانس فيما يقدمه للتلاميذ والطلاب من خبرات وعلى الرغم مما يقال نظرياً عن مبدأ الفروق الفردية إلا أن هذا المبدأ لم يظهر له أى أثر فى بناء المناهج أو التدريس أو التقويم فى أى مرحلة من مراحل التعليم أو فى أى نوعية من نوعياته ، فالمنهج الموحد المعد لمقابلة احتياجات (الطالب المتوسط) هو النموذج الوحيد ، هذا فى الوقت الذى تتنوع فيه البيئات كما يتنوع التلاميذ والطلاب .

وحينما قدمت صيغة التعليم الأساسى لتشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية كان الطموح كبيراً فى توفير خاصية التنوع فى المناهج والبرامج حسب البيئات على الأقل ، إلا أن ذلك الأمل لم يتحقق على مدى يقترب الآن من عشرين عاماً .

ولابد من التأكيد هنا على أن خاصية التجانس الشائعة فى معظم نظم التعليم أدت إلى إنتاج نسخ متكررة من المتعلمين يتم جمعهم فى قوالب موحدة ، وهى صيغة لن تكون ملائمة ، بل قد تكون معوقة للتنمية فى القرن القادم .

ومن هنا تنشأ ضرورة البدء من الآن فى صبغ التعليم بصبغة التنوع لتنمية القدرات والاستعدادات الفردية ، واستجابة للحاجات المتنوعة للبيئات ، ومواجهة للظروف والمواقف الجديدة . وقد يتطلب ذلك إلغاء بعض المؤسسات ودمج البعض الآخر بعضه فى بعض ، أو إحداث التكامل والتناوب بين بعضها ، أو إنشاء مؤسسات جديدة تفرض الظروف إنشاءها. ويتطلب ذلك المراجعة المستمرة للمناهج وأساليب التدريس فى ضوء المتغيرات والظروف الجديدة ، ومحاولة إيجاد صيغ وأشكال مبتكرة تتناسب وهذه التغيرات والظروف ، على أن يكون ذلك إحدى المهام الكبرى للمراكز البحثية فى مجال التعليم مع تعظيم دورها والاستفادة بنتائج البحوث التى تجريها .

(جـ) **التحول من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة** : لقد عاش التعليم ولا يزال يعيش فى ظل ما يمكن أن يسمى ثقافة الحد الأدنى . فكثيراً ما يكتفى فى الامتحانات وطرق التقويم بتوافر قدر من المعرفة أو المهارة فى حدود ٥٠٪ . وقد يصل الحد إلى ما هو أدنى من ذلك .

وحين نتأمل هذا الحد نجده ذا معنى خطير بل ومدمر ، فالنجاح فى مجال معرفى أو مهارى بنسبة ٥٠٪ أو أقل قد يعنى عند المؤيدين لهذا الاتجاه أنه «نصف تعلم» أو «نصف مهارة» بينما يعنى عند أصحاب الرأى المؤيد لثقافة الإتقان والجودة «نصف جهل» و «نصف عجز» .

وعموما فإن الفكر التربوى المعاصر يرفض تماماً هذا الحد الأدنى باعتباره لا يحقق الحد الأدنى من الكفاية اللازم لعصر سريع التغير ، ومهارات متسارعة التعقيد ومعارف متزايدة الانفجار . مع توازن بين الكم والكيف فى التعليم .

ومن هنا لابد للتعليم أن يتحول إلى ثقافة الإتقان والجودة ، ولا بديل عن ذلك . إلا أن ذلك لا يعنى مجرد طرح شعار فى إطار المنظومة الراهنة التى تتسم بالجمود والسكون على النحو الذى بيناه فى الفقرة السابقة .

إن ذلك يتطلب الاهتمام بنشاطين تربويين لابد أن يصبح جزءاً أساسياً من مهارات المعلم وكفاياته ولابد لبرامج كليات التربية ومعاهد إعداد المعلم ، وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة أن تهتم بهما وهما :

* التربية التعويضية لمواجهة الصعوبات والمشكلات التى يواجهها التلاميذ والطلاب قبل التعلم .

* التعلم العلاجى لمواجهة الصعوبات والمشكلات التى يواجهها التلاميذ والطلاب أثناء عملية التعلم .

على أن تلعب الإمتحانات وأساليب التقويم دوراً تشخيصياً مستمراً لتنبه كلاً من المعلم والتلميذ وولى الأمر بأوجه القوة والضعف فى آداء التلميذ . وتوفير منظومة معاونة للمعلم تساعد على استمرار الجوانب الإيجابية والتغلب على مشكلات وصعوبات التعلم من خلال التربية التعويضية وبرامج التعلم العلاجى ، هذه المنظومة تتألف من الخدمات الطبية والاجتماعية والنفسية والتى يجب أن تتوافر فى كل مدرسة ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الكليات الجامعية والمعاهد العليا .

د – **التحول من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار** : من أهم المشكلات التى يعانى منها التعليم التركيز على المستويات المعرفية الدنيا والتى لا تتجاوز استرجاع المعرفة ، وقد يتخذ ذلك صورة الحفظ الآلى أو الحفظ الصم .

وقد أشاع البعض فى السنوات الأخيرة التضاد بين ما يسمونه ثقافة الذاكرة فى مقابل ثقافة الإبداع والواقع أن التعبير غير دقيق . فالذاكرة عملية معرفية أساسية للإنسان ، ولا يغنى عنها ما يقال من أن ذاكرة الكومبيوتر سوف تحل محل الذاكرة البشرية . لأن الإنسان بلا ذاكرة كالمجتمع بلا تاريخ ، كائن أجوف . وكثيراً ما يقال إن التاريخ ذاكرة الأمة ، والذاكرة تاريخ الشخص . أضف إلى ذلك أن الذاكرة البشرية تتسم بالدينامية والتفاعل والإيجابية والإبداع إذا أحسن استثمارها .

والأصح أن تكون المقابلة بين ثقافة الاجترار وثقافة الابتكار ، فما يحدث هم محض اجترار للمعرفة دون فهم أحياناً ، وبالطبع بدون قدرة على تحليلها أو نقدها أو بالإضافة إليها والتجديد فيها . وهذا يعنى ضرورة التحول الجذرى من الثقافة السلبية التراكمية إلى ثقافة الابتكار والإبداع .

وتؤكد تقارير المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية عن التعليم فى القرن القادم أن التربية للإبتكار والإبداع لابد أن تكون لها الصدارة ، ومحض الاسترجاع الآلى هو أهم معوقات التنمية فى القرن القادم .

هـ – **التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم** : من أهم مشكلات التعليم المعاصر سيطرة ما يسمى ثقافة التسليم . فالحقيقة فيه فى العادة ما يتضمنه الكتاب المدرسى ، وحل المشكلة هو عادة ما يقدمه المعلم ، والرأى هو رأى السلطة . وهكذا يفتقد الطالب والمعلم والإدراة المدرسية العقلية الناقدة الفاحصة أو ما يسميه مؤلف هذه الدراسة ثقافة التقويم Evaluation Culture .

وثقافة التقويم يجب أن تسود جميع العمليات التعليمية ، حيث بالتقويم يمكن معرفة مدى ما يتحقق من الأهداف كما يمكن توفير المعلومات اللازمة التى تبنى عليها سياسات التخطيط والتنفيذ ، وبالتقويم يمكن توفير آلية للتصحيح الذاتى وتصويب المسار .

و – **التحول من السلوك الاستجابى إلى السلوك الإيجابى** : لعل أهم الجوانب السلبية فى سلوك الإنسان العربى داخل المدرسة وخارجها ما يمكن أن يسمى السلوك الاستجابى Reactive السائد والذى يتمثل فى السلبية التى هى نتاج تراث أنتجته عصور التخلف ، ويشمل التواكل والاستسلام وضعف إرادة التغيير وما أدى إليه ذلك كله من النظرة غير العلمية فى

تفسير الظواهر والأحداث . ولعل التعصب والتطرف مذهبياً وفكرياً ودينياً هى من نواتج ذلك كله والمنشود أن يحقق التعليم ما نحن فى حاجة إليه من تحول إلى القطب المضاد وهو ما يسمى السلوك الإيجابى Proactive حيث يكون الإنسان أكثر إيجابية وفعالية ونشاطاً ومشاركة .

ز - **التحول من القفز إلى النواتج إلى معاناة العمليات :** عاش التعليم فى الوطن العربى ومعظم الدول النامية لزمن طويل ولا يزال يعتمد على النواتج والنتائج التى توصل إليها الفكر الغربى الحديث ، وينطبق ذلك على البحث العلمى والتعليم والتكنولوجيا . لقد أصبحنا فى هذه المجالات جميعاً مستهلكين ومستخدمين أكثر منا منتجين وقد نبهنا مراراً إلى هذا الخطأ التاريخى ، كما أشارت كثير من التقارير الوطنية إلى ضرورة أن يصبح التعليم الجديد نواة قاعدة بحثية وتعليمية تعين على توليد وإنتاج المعرفة والتكنولوجيا والأساليب العلمية المتقدمة بحيث تصبح أقطارنا مجتمعات منتجة للمعرفة بأدواتها ومضمونها ، بالإضافة إلى اكتساب المعرفة واستخدامها . ويتطلب ذلك أن يتحول التعليم من اللجوء إلى الحلول السهلة المتمثلة فى القفز إلى النواتج والنتائج ، إلى التدريب على الطريق الصعب المتمثل فى العمليات : معرفية وإنتاجية . والتعليم على العمليات يتطلب تغييراً جوهرياً فى بنية المناهج وفى طرق وأساليب التدريس وفى طرق التقويم .

ح - **التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات** : تتردد الشكوى من أن التعليم فى العالم العربى يعتمد فى جوهره على أسلوب التلقين ، حيث المعلم والكتاب المدرسى والمواد التعليمية التى تعدها السلطة التعليمية هى مصادر المعرفة الوحيدة . صحيح أن بالمدارس مكتبات ، وقد يتوافر فى بعضها أجهزة الكومبيوتر ، وقد يرتبط بعضها بشبكات المعلومات إلا أن ذلك كله لا يتجاوز فى معظمه حدود الديكور التربوى .

إلا أن هذا الوضع الذى يستند إلى تعليم يعتمد فى جوهره على الآخر ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة ، وقد يمتد إلى مراحل تعليمية أعلى ، قد تصل إلى برامج وطرق التدريس ومناهج الدراسات العليا ، هذا الوضع لابد أن يتغير إلى أن يتعلم الناس كيف يتعلمون وليس ماذا يتعلمون . وهو تحول يرتبط فى جوهره إلى ما أشير إليه فى الفقرة السابقة التى تركز على تعلم العمليات .

وحين يصبح المعلم والكتاب المدرسى وغيرهما وسائل لتيسير التعلم وليس مصادر وحيدة له ، تنتقل مسئولية التعلم من الآخر (المعلم مثلاً) إلى الذات (للمتعلم نفسه) . وهذا هو ما يشار إليه بما يسمى التعلم الذاتى والذى يعد إحدى بديهيات التعلم فى جميع العصور . فقد جاء فى التراث العربى أن الذى لا يستطيع أن يعلم نفسه لن يعلمه معلم ، بالإضافة إلى أن التعلم الذاتى هو الذى يجعل للتعلم معنى شخصياً للمتعلم ويدفعه إلى مزيد من التعلم مدى الحياة على النحو الذى سيشار إليه فى الفقرة التالية .

ويتطلب الاعتمام بالتعلم الذاتى إعادة النظر فى مواصفات الكتاب المدرسى بصورته الراهنة . فلابد أن يتحول من حيث الشكل والبنية والمحتوى ليصبح وسيطاً للتعلم الذاتى وليس مجرد مصدر للمعلومات الصورية الجامدة ، كما يتطلب توظيف التكنولوجيا التربوية ووسائل الإعلام وقنوات الاتصال على نحو يسهم فى القضاء على الدروس الخصوصية ، وعلى كتب الملخصات الخارجية ، مع تحسين متزايد فى نوعية التعليم وجودة مخرجاته .

ط – **التحول من التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة** : يشير تقرير منظمة اليونسكو عن (التعلم : ذلك الكنز المكنون) إلى أن التعلم مدى الحياة هو أحد مفاتيح القرن القادم . فلم يعد العصر أو المستقبل يطيق مفهوماً للتربية التى تقدم للإنسان مرة واحدة وإلى الأبد فى مرحلة معينة من مراحل العمر . بل لابد من تدريب مستمر وإعادة تدريب وتجديد للتعلم طوال عمر الإنسان لحاقاً بالعصر واستجابة لحاجات المجتمع المتجددة ، ولحاجات سوق العمل المتغيرة ، ومقابلة للتحديات التى يفرضها عالم سريع التغير .

ويتطلب التحول من التعلم محدود الأمد بفترة زمنية معينة أو مرحلة تعليمية بذاتها (كالتعليم الأساسى) ، إلى التعلم مدى الحياة إعادة النظر فى مفهوم التعليم الرسمى والمراجعة الشاملة لوظائفه . فالتعليم الأساسى بالطبع ستظل له الأهمية الحيوية وخاصة عند الاستجابة للدعوة لمد سن الإلزام إلى جميع سنوات التعليم قبل الجامعى (الابتدائى + الاعدادى + الثانوى) ، مع مراجعة دور التعليم الثانوى ، وإعادة النظر

فى وظائف التعليم الجامعى والعالى .

ويتضمن مفهوم التعلم مدى الحياة إعادة تنظيم المراحل المختلة للتعليم بحيث تهيئ فرصاً للانتقال من مرحلة إلى أخرى ، وتتنوع فيها المسارات للمتعلمين ، مع ضمان حق المتعلم فى أن يعود إلى التعليم تبعاً لحاجاته فى أى وقت يشاء تبعاً لمبدأ المرونة والتنوع اللذين أشير إليهما من قبل .

ى - **التحول من ثقافة القهر إلى ثقافة المشاركة** : يمكن القول أن المبادئ السلبية التسعة التى أشير إليها فى الفقرات السابقة تؤلف منظومة لثقافة القهر التى أدت إلى تخلف التعليم فى العالم العربى ، فجمود التعليم وتجانس بنيته ومحتواه والتركيز على الحد الأدنى من المواصفات واعتماد ثقافة الاجترار والتسليم ، وتحبيذ السلوك الاستجابى السلبى والاعتماد على ثقافة النواتج دون العمليات والاعتماد على الآخر دون الإعتماد على الذات بالإضافة إلى المدى الزمنى الضيق للتعليم ، كلها تؤلف ثقافة التخلف التى تؤكد قهر المتعلم وفرض ما يراد وإجباره على صيغ ملزمة منه .

ويتعارض هذا كله مع ثقافة المشاركة والتوجه إلى الديمقراطية وتشجيع التعددية فى السياسة الوطنية ، والخصخصة فى الاقتصاد الوطنى ، والمشاركة فى العلاقات الدولية .

وحين نتوجه من ثقافة القهر فى التعليم التى لها السيادة والسيطرة الآن إل ثقافة المشاركة التى هو جوهر الديمقراطية ، فإن ذلك يتفق مع المظاهر التى تؤكدها روح المستقبل التى تعتمد على المبادرة والإبداع والحرية الفردية والديمقراطية السياسية (دون فقدان لروح العدالة) . هذه الروح تحتاج إلى التغلغل فى كل مكونات منظومة التعليم بحيث يؤكدها المنهج وأساليب التدريس ، كما يجب أن تنعكس بآثارها فى الامتحانات والتقويم ، وقبل هذا كله أن تكون استراتيجية أساسية للإدارة التعليمية والتنظيم التربوى ابتداء من أبسط المستويات فى إدارة الفصل وتنظيمه وحتى المستويات المركزية لإدارة التعليم .

وهذه الأمثلة الثلاثة التى اخترناها من قائمة طويلة لما يمكن أن يسهم به على النفس فى خدمة التنمية على وجه العموم قد تستثير تفكير المتخصصين فى علم التنمية وتدعوهم إلى مد آفاقهم إلى هذا العلم ، لعل المفهوم يتطور وينمو خلال القرن القادم بحيث يصبح أكثر شمولاً واستقراراً وموجهاً بأهداف أكثر رقياً وسمواً تحقيقاً للغايات المبتغاة .

ثالثاً : التنمية البشرية

لعل أفضل عرض تاريخى لمفهوم التنمية البشرية Human Development ذلك الذى قام به جورج القصيفى (١٩٩٥) . والافتراض الأساسى عنده أن التنمية البشرية جزء من كل هو التنمية ، ولهذا عكس المفهوم الأول التطورات التى لحقت بالمفهوم الأخير . وقد عكست التغيرات المختلفة الدالة على المفهوم ذلك التغير والتطور ابتداء من تنمية العنصر البشرى ، أو تنمية الرأسمال البشرى مروراً بتنمية الموارد البشرية أو التنمية الاجتماعية وحتى استقر مؤقتاً فى إطار المفهوم الذى يستخدمه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP فى تقاريره المتتابعة التى تصدر سنوياً بعنوان تقرير التنمية البشرية .

والدليل على أن هذه التسميات كانت تشير فى كل مرة إلى وجهة Paradigm فى التنمية تنتسب إليها علاقات ومتعلقات المفهوم بمضامين معينة أنه سادت فى الخمسينات مسألة الرفاهة الاجتماعية ، ثم انتقل الاهتمام إلى إشباع الحاجات الأساسية ، ثم تحول إلى التركيز على تشكيل القدرات الإنسانية ، وتمتع البشر بقدراتهم المكتسبة فى جو من الحرية السياسية واحترام حقوق الإنسان ، على حد تعبير برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (جورج القصيفى ، ١٩٩٥) .

ولعل السؤال الجوهرى هنا هو : ما هو موضع التنمية البشرية فى منظومة التنمية ؟

التنمية البشرية أعلى مراتب التنمية :

لقد أحدث الربط الوثيق بين التنمية البشرية ونماذج التنمية حدوث درجات من التداخل أدت أحياناً إلى الخلط وسوء الفهم أو التقاهم . ولعل أول مظاهر ذلك هذا الخلاف الأساسى حول ما إذا كانت الزيادة فى النمو الاقتصادى والزيادة فى الدخل القومى يمكن أن تلخص فى ذاتها وبذاتها التنمية البشرية ، وبالتالى تعد شرطاً كافياً لها ، أم أن هذه الزيادة وهذا النمو هما من الشروط الضرورية وليس الكافية .

يبدو لنا أن الشق الثانى من العبارة كان دائما الأقرب إلى الصحة ، وهذا ما أعيد اكتشافه بعد أربعة عقود من الخلاف والجدل فى أن التنمية البشرية هى من صناعة البشر ومن أجلهم . أى أن البشر هم الوسيلة والغاية للتنمية البشرية ، ناهيك عن أن يكون ذلك أيضا جوهر التنمية على وجه العموم .

ولم يكن الوصول إلى ذلك التحديد الدقيق للتنمية ، وللتنمية البشرية سهلاً أو ميسراً . فقد بين العرض التاريخى الذى قدمه جورج القصيفى (١٩٩٥) للمفهوم

على مدى نصف قرن أنه ابتداء من الخمسينات كانت السيادة للنموذج الاقتصادى المتركز على تكوين رأس المال. وقد نجح هذا الأسلوب فى أوروبا الغربية واليابان (مشروع مارشال) فى فترة الإعمار بعد الحرب العالمية الثانية ولكنه فشل عند اقتباسه من الدول النامية ، وتوجد أسباب كثيرة تفسر النجاح هناك والفشل هنا لا يتسع المقام لتفصيلها . (راجع : نصيف الأيوبى ، ١٩٧٨) .

وفى الستينات اتجه النموذج السابق إلى ما يسمى «الاستثمار فى البشر» من خلال التعليم والتدريب ، ومن هنا كان ظهور مفاهيم مثل تنمية الموارد البشرية واقتصاديات التعليم باعتبارها من بواقى عملية التنمية . وقد أدى ذلك إلى المقابلة بين نموذج يرى أن النمو الاقتصادى المستمر يؤدى بالضرورة إلى توفير رفاهية اجتماعية للجميع (نموذج الخمسينات) ، ونموذج كان أهم نواتجه أن تنمية القدرات البشرية (من خلال التعليم والتدريب) تؤدى بالضرورة إلى النمو الاقتصادى . وهكذا كان تبادل الأماكن للمتغيرين بين المتغير المستقل والمتغير التابع .

وبالطبع فإن النموذج الثانى أولى البشر أهمية خاصة وعناية واضحة حتى يمكنهم رفع كفايتهم الإنتاجية (من خلال توفير المتطلبات الأساسية) . وكانت تلك بداذة هامة تطورت خلال العقود الثلاثة اللاحقة من القرن العشرين . إلا أن النظر إلى «الإنسان» باعتباره الهدف النهائى كان غائباً .

وكانت بداية إدراك «الإنسان – الهدف» فى التسعينات حين ركز مفهوم التنمية (والتنمية البشرية) على ضرورة توفير العدالة فى توزيع الدخل ، ومعالجة مشكلة الفقر ، وكذلك على أهمية إشباع الحاجات الأساسية لأعضاء المجتمع . إلا أن التناول كان لا يزال جزئياً محدوداً حيث أقتصر على توزيع «الثمار المادية للتنمية» دون التعرض المباشر للجوانب «غير المادية» مثل الحرية السياسية والأبعاد الثقافية للتنمية .

إلا أن فترة الثمانينات شهدت ما ينطبق عليه محك الانتكاس أو الارتداد الذى تناولناه فى القسم الأول من هذه الدراسة فقد أعيد من جديد تأكيد الجانب الاقتصادى للتنمية ، وكان فى ذلك عودة إلى فكر الخمسيات . وقد ازداد تأكيد ذلك مع سيطرة سياسات التكييف الهيكلى وهى السياسات التى كان للبنك الدولى للإنشاء والتعمير وصندوق النقد الدولى الدور الحاسم فيها .

وهكذا أعيد ترتيب المتغيرات مرة أخرى فأصبحت التنمية البشرية فى المحل الثانى بعد أن أبرزتها سياسات السبعينات إلى الصف الأول ، إلا أنه لحسن الحظ أن فترة الارتداد هذه لم تطل . ففى منتصف الثمانينات بدأ التعارض بين تيارين

أساسيين فى فقه التنمية عامة ، وفقه التنمية البشرية خاصة ، وخاصة من خلال التقارير التى تصدرها المنظمات الدولية هما :

(١) اتجاه صندوق النقد الدولى الذى «يركز على النمو الاقتصادى أساساً» وفى رأيه أنه «فى غياب هذا النمو ، لا يمكن توزيع سوى الفقر» ولهذا لابد من إرجاء «الاهتمامات البشرية كافة إلى مراحل لاحقة» .

(٢) اتجاه برنامج الأمم المتحدة الإنمائى والذى بذل جهده لجعل البشر «أولاً فى صلب العملية التنموية» .

وفى مطلع التسعينات ومع صدور تقرير التنمية البشرية عام ١٩٩٠ حدث التحول الجوهرى فى الموضوع ، فقد امتد هدف تشكيل القدرات البشرية كافة لاستخدامها فى عمليات الإنتاج (الذى ظهر فى الثمانينات) إلى آفاق جديدة ، حيث أضاف ضرورة الانتفاع بهذه القدرات البشرية ، وأصبح الإنسان كهدف للتنمية مكوناً رئيسياً فى المنظومة بالإضافة إلى أنه صانع هذه التنمية . وشهدت السنوات التالية تطويراً متزايداً لمفهومى تشكيل القدرات الإنسانية ، والانتفاع بها حتى وصلنا إلى وضع أكثر تقدماً فى الوقت الحاضر يمكن وصفه بعبارتنا القائلة إن «التنمية البشرية أعلى مراتب التنمية» ونمثل ذلك فى ستة خصائص أساسية هى :

(١) التنمية البشرية تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس وعلى وجه الخصوص : العيش حياة أطول عمراً خالية من المرض ، واكتساب المعرفة ، والحصول على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة أفضل . وتضم هذه الخيارات أيضاً الاستمتاع بالحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وتوفير فرص الإبداع واحترام حقوق الإنسان .

(٢) للتنمية البشرية جانبان : أولهما تشكيل القدرات البشرية باعتبار الإنسان هو صانع التنمية ، ويشمل ذلك تحسين صحته ومهارته ومعرفته . وثانيهما انتفاع الإنسان بقدراته المكتسبة باعتباره هدف التنمية سواء فى الأغراض الإنتاجية أو الشئون الثقافية والاجتماعية والسياسية أو الاستمتاع بوقت الفراغ .

(٣) النمو الاقتصادى المستمر له أهميته وخطره بالطبع ، إلا أن التنمية عامة والتنمية البشرية خاصة فى منظورهما المعاصر لا يعتبران هذا النمو هدفاً فى ذاته أو شرطاً كافياً يكون الأثر التساقطى Tricking down effect (*) كفيلاً

(*) يعنى ذلك أن التسارع فى النمو الاقتصادى – أى زيادة دخل الفرد بمعدلات مرتفعة قد يؤدى إلي علاج مشكلات الفقر وتوزيع الدخل .

بتوزيع ثمار التنمية على أوسع الفئات الاجتماعية ، وإنما التصور الأصح أن يكون هذا النمو من الشروط الضرورية للتنمية والتنمية البشرية وليس شرطاً كافياً .

(٤) يحدد المفهوم الجديد أوجه الاتصال والانفصال بينه وبين نظريات تكوين رأس المال البشرى ، وتنمية الموارد البشرية من حيث أنها تركز على «تشكيل القدرات البشرية» أى على اعتبار الإنسان وسيلة للتنمية ، بينما المفهوم الجديد يضيف إلى ذلك الجانب الذى ظل مهملاً لوقت طويل وهو أن الإنسان غاية التنمية وهدفها من خلال مفهوم انتفاع البشر بقدراتهم المكتسبة .

(٥) يحدد المفهوم الجديد أيضاً أوجه الاتصال والانفصال بينه وبين مفهوم الرفاهية البشرية التى تركز على محض الانتفاع بالقدرات البشرية المكتسبة وتعطل الجوانب الخاصة باكتساب القدرات وعمليات الاستثمار فى البشر .

(٦) يحدد المفهوم أيضاً أوجه الاتصال والانفصال بينه وبين توفير الحاجات الأساسية؛ حيث تضيق الخيارات البشرية وتفقد عملية التنمية ديناميتها وحيويتها.

تقويم التنمية البشرية :

التنمية البشرية جهد بشرى يحتاج – شأنه شأن أى جهد آخر – إلى تقويم وقد تنبه فقه التنمية منذ وقت مبكر إلى الحاجة إلى قياس التنمية واقتراح المؤشرات التى تستخدم فى هذا الغرض .

وتقويم التنمية البشرية شأنه شأن تقويم أى منظومة أخرى يهدف إلى التعرف على مدى تحقيق أهداف مشروع التنمية وتحقيق مدى ما أنجز منه ، سعياً لتعديل أو تصويب المسار فى ضوء التغذية الراجعة التى توفرها أدوات التقويم.

وقد ارتبطت المؤشرات بنماذج التنمية التى سبق تناولها ، باعتبار كل نموذج منها له شق الأهداف الذى يخصه . فقبل السبعينات كان معظم التركيز على «تعظيم متوسط نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى» والذى تحول إلى أهداف ترتبط بالسعى إلى تقليل الفقر من خلال تحسين توزيع الدخل وزيادة التوظف وإشباع الحاجات الأساسية (عثمان محمد عثمان ، ١٩٩٥) .

وبالطبع كان لابد أن يتعرض متوسط دخل الفرد باعتباره المؤشر الوحيد والأساسى للتنمية للنقد الشديد ولا يبرر ذلك سهولة استخدامه ويسر حسابه . وقد انتظرنا حوالى عشرين سنة حتى أمكن تصويب قيمة الدخل المتوسط بحيث تقاس

درجة الرفاهة للفئات ذات المستويات الاقتصادية الاجتماعية المختلفة فى المجتمع الواحد . كما يجب أن نلاحظ أن اللجوء إلى مؤشرات أخرى كما حدث فيما بعد لم يقلل بالطبع من أهمية متغير النمو الاقتصادى وزيادة متوسط الدخل .

ومن هذه الأهداف المضافة زيادة العمالة (أو التوظف) . وهو هدف لم يكن مرغوباً فيه فى ذاته ولكن كان القصد منه زيادة دخل الفقراء . وأدى ذلك إلى الاهتمام بتطوير مؤشرات تقيس درجة المساواة فى توزيع الدخل .

وقد أدى الاهتمام بتقليل الفقر وتحسين أحوال الفقراء إلى إعتبار الدخل إحدى الوسائل لتحقيق ذلك وليس هدفاً فى ذاته . ولهذا كان لابد من توسيع مؤشرات التنمية لتشمل ما يحقق الوفاء باحاجات الأساسية للإنسان والتى تحددت فى الغذاء والصحة والتعليم والمأوى (السكن) ، واعتبرت هذه الفئات الأربع المؤشرات الأساسية لذلك .

وهكذا أصبحت عناصر التنمية تتعلق فى جوهرها بإشباع الحاجات البشرية الحياتية . وأصبحت مؤشرات التنمية البشرية هى فى جوهرها مؤشرات الحاجات الأنسانية . وقد حدد حامد عمار (١٩٩٢) ، هذه المؤشرات فى ستة مجموعات يوضحها الشكل رقم (٢) والتى تشمل :

(١) المؤشرات الدالة على مدى إشباع الحاجات المادية والاجتماعية والمعنوية والروحية والنفسية .

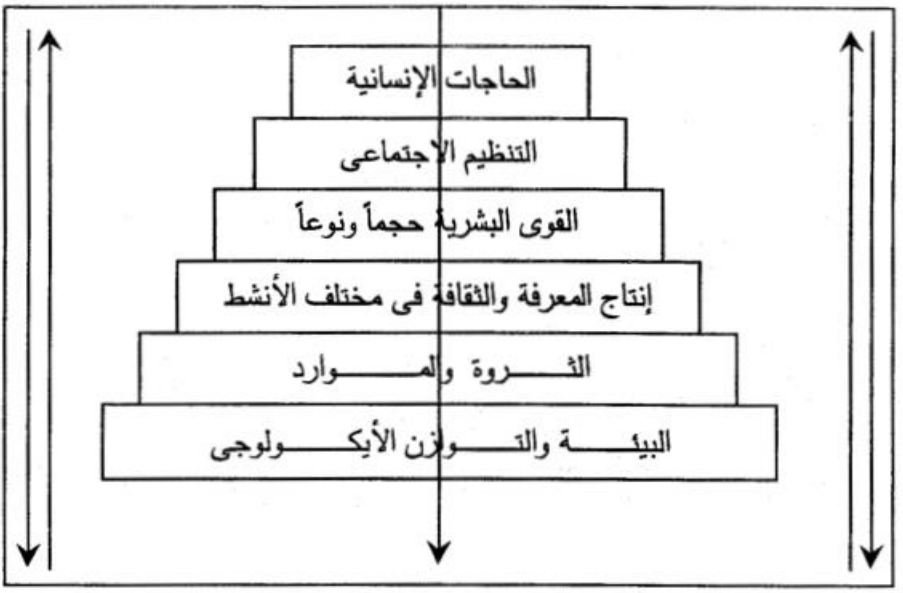
(٢) المؤشرات الدالة على حالة التنظيم الاجتماعى من حيث تماسكه وكفاية أداء مؤسساته وحراكه الاجتماعى وديمقراطية حركته وقراراته (الحاجات المجتمعية) .

(٣) المؤشرات الدالة على توافر القوة العاملة بمعارفها ومهاراتها العلمية والفنية والتقنية ، وقيمها الاجتماعية المنشودة لتحقيق التنمية الشاملة .

(٤) المؤشرات الدالة على قدرة المجتمع على إنتاج المعرفة العلمية والتقنية والفنية والأدبية وتوظيفها لتحسين نوعية الحياة .

(٥) مؤشرات الثروة والموارد التى تمثل مدخلات إشباع الفرد وحاجات المجتمع والمادة الأولية التى توظف فى إنتاج السلع والخدمات .

(٦) مؤشرات التوازن الأيكولوجى ومدى صيانة البيئة الطبيعية ومواردها من التدهور والتلوث والنفاذ .



الشكل رقم (٢) بنية نظام مؤشرات التنمية البشرية
فى إطار العملية الإنمائية فى المجتمع (عن حامد عمار ١٩٩١)

رابعاً: إسهام علم النفس فى التنمية البشرية

لقد أشرنا إلى بعض صور التدخل السيكولوجى فى مجال التنمية على وجه الاجمال ، وعرضنا لثلاثة مجالات أساسية هى تحديد الحاجات الإنسانية ، والعمل، والتعليم ، وهى جميعاً أوثق ما تكون بالتنمية البشرية .

ولعل أحد الإسهامات التى يمكن أن يقدمها علم النفس لمجال التنمية البشرية ويفتح من خلالها آفاقاً جديدة لتطوير المفهوم وتنمية المؤشرات وأدوات القياس ، ما يخص مؤشر نوعية الحياة Quality of life .

وتأتى أهمية هذه الإضافة من القصور الواضح فى الدليل الراهن الذى تحسب من خلاله التنمية البشرية ، فهو يعتمد على ثلاثة متغيرات أساسية هى الدخل وتوزيعه ، التعليم وفرصه ، توقعات الحياة . فالدخل كما يقاس بمتوسط نصيب الفرد من الناتج القومى الإجمالى (مصححاً على أساس تساوى القدرة الشرائية الفعلية) يعتبر مؤشراً على مستوى المعيشة اللائق . كما يعتبر العمر المتوقع عند الميلاد مؤشراً على المستوى الصحى . أما التحصيل التعليمى فيعد مؤشراً على مستوى التعليم كما يتمثل فى نسبة من يعرفون القراءة والكتابة .

وفى هذا الدليل يقدر ما يسمى معدل الحرمان ، ويحسب دليل التنمية البشرية عن طريق طرح معدل الحرمان من الواحد الصحيح . ويفضل البعض التعبير عن دليل التنمية البشرية فى صورة الإنجاز أو التحسن الذى تم إحرازه وليس القصور أو الحرمان . ويصلح ذلك المؤشر لوصف التغير فى التنمية البشرية خلال فترة زمنية معينة . وهكذا يكون دليل التنمية البشرية علامة على مدى تحسن أوضاع التنمية ، بينما يدل معدل الحرمان على مدى الصعوبة فى تحقيق أهداف التنمية ، وكلاهما يعد الوجه الآخر للآخر .

نعود إلى مفهوم «نوعية الحياة» الذى يحتل مكانة خاصة فى الفكر التنموى المعاصر . وفى هذا نقرر أن علم النفس الذى انشغل لوقت طويل على مستوى البحث العلمى والممارسة العلمية بالأنماط السلبية للسلوك (الاضطرابات السلوكية) ، كان دائما حساساً بالجوانب الإيجابية فى هذا السلوك ، وأن من الواجب أن تحظى بقدر كاف من الاهتمام .

يذكر (Evans , 1994) أن من الأحداث الهامة فى تاريخ علم النفس تلك المحاضرة التذكارية التى ألقاها ادوارد طولمان عام ١٩٤١ عند انتخابه رئيساً للجمعية الأمريكية لعلم النفس وكان موضوعها «الإنسان السيكولوجى» Psychological Man وفيها طالب بالتحول إلى الاهتمام بالجوانب السيكولوجية فى الإنسان والتخلى عن تناوله كحيوان اقتصادى .

وفى عام ١٩٤٧ قام كيرت ليفين وفريق من زملائه وتلاميذه بمشروع بحثى هام وجه إلى تحسين نوعية حياة العمل Quality of working Life . وقد ازداد الاهتمام بالجوانب الإيجابية فى سلوك الإنسان مع ظهور علم النفس الإنسانى ، وخاصة بعد صدور كتاب ابراهام الشهير سيكولوجية الكينونة Psychology of Being .

وقد ازداد الاهتمام بالجوانب غير الاقتصادية غير المادية فى السلوك الإنسانى مع ظهور الكتاب الذى حرره R . A . Bauer عام ١٩٩٦ وموضوعه المؤشرات الاجتماعية Social Indicators ، وفيه تهيأ الميدان لنشأة وتطور مفهوم الحياة .

ونوعية الحياة فى جوهرها مفهوم كيفى . وقد وقع فقه التنمية فى خطأ فادح حين حوله إلى مجرد مؤشرات كمية . وكان فى صلب المفهوم عمليات ذاتية وخبرية ومن ذلك المفهوم الرفاهة ، والسعادة ، والرضا عن الحياة . وقد استخدمت المشروعات البحثية التى أجريت منذ مطلع السبعينات وحتى الآن فى تناول هذه المفاهيم «السيكولوجية» مؤشرات تعتمد فى جوهرها على اعتبار أن المفهوم كيفى فى

طبيعته ، كما اعتمد على أدوات تقيس المشاعر والأفكار والاتجاهات والقيم من النوع الذى ينتمى إلى ما يسمى فى علم النفس وسائل التقرير الذاتى Self - Report . وقد أدى ذلك إلى إثارة مجموعة من القضايا نذكر منها ثلاثاً على وجه الخصوص .

(١) هل يمكن الاعتراف فى فقه التنمية بالطبيعة الذاتية لمقاييس السعادة والرضا عن الحياة ؟ وبالطبع يمكن الاستفادة فى هذا السياق بالتطورات المعاصرة فى دراسات السعادة (مايكل آرجايل ، ١٩٩٣) وفى نظرية القياس النفسى وعلى رأسها الاختبارات المنسوبة إلى المحك ، ونظرية السمات الكامنة وغيرها (فؤاد أبو حطب وآخرون ١٩٨٧) .

(٢) هل يمكن التخلى فى المستقبل عن الأسلوب الشائع فى بحوث التنمية البشرية الذى يقتصر على دليل كلى كمى إجمالى لنوعية الحياة ؟ لقد أكدت البحوث أن هذه الطريقة لم تقدم إلا أقل فائدة على المستويين العلمى والعملى . وقد اقترح الباحثون عدة تصنيفات للمجالات التى تؤلف نوعية الحياة الكلية مع التركيز على ثقافة الجودة Culture of quality وكان مجال العمل من أكثر المجالات خصوصية فى البحث . فهل يمتد النطاق إلى مجال الأسرة والمدرسة (أو الجامعة) ووقت الفراغ والترويح بحيث يمكن الحكم بطريقة فعالة على مدى جودة النوعية السائدة للحياة فيها . ولعل إشارتنا إلى التعليم فيما سبق والتحولات اللازمة فيه تفتح آفاقاً لاستثمارها كمحاور للجودة المقترحة لتقدم لنا أدلة على نوعية الحياة التعليمية فى وطننا العربى .

(٣) هل يمكن توسيع أفق مؤشرات نوعية الحياة باعتبارها الدليل الرئيسى على التنمية البشرية بحيث تتضمن البعد المستقبلى ؟ إن ذلك يحتاج مرة أخرى إلى المنظور التخطيطى والذى قد يؤدى إلى التعامل مع الهدر والفقد فى البشر (البطالة مثلاً) . دون الاقتصار على مؤشر الحرمان بمعناه الكمى المحدود .

(٤) هل يمكن تناول العوامل المعرفية والواجدنية والسلوكية عند معالجة موضوع نوعية الحياة فى أى مجال؟ وفى هذا الصدد يقترح بعض الباحثين أن تضع مقاييس نوعية الحياه فى اعتبارها العلاقة البنيوية والدينامية بين المجالات الثلاث .

ويثير إسهام علم النفس فى مجال التنمية البشرية مجموعة أخرى من القضايا تحتاج إلى مزيد من التفصيل نذكر منها :

(١) مدى أهمية التنمية البشرية فى علاقتها ببرامج الوقاية الأولية والتى تسعى إلى تنمية أنماط السلوك الإيجابى لدى أكبر عدد ممكن من قطاعات المجتمع وأفراده .

(٢) الدور الذى يلعبه علم النفس فى إعادة تصميم بيئات العمل والأسرة والتعليم بجعل الأفراد أكثر سعادة وإنتاجية .

(٣) إستخدام محك نوعية الحياة فى تقويم برامج التدخل سواء كان علاجياً أو تربوياً أو إجتماعياً .

استثمار الدور التطبيقى لعلم النفس فى التنمية البشرية :

وفى ختام هذه الدراسة نشير إلى الدور التطبيقى لعلم النفس وأهميته فى التنمية البشرية . ولعلنا نشير إلى أن علم النفس لم يبدأ منذ أواخر القرن الماضى كعلم أساسى فحسب ، وإنما كانت مجالات التطبيق جلية له . وقد تزايد إسهام علم النفس فى المجالات التطبيقية طوال القرن العشرين .

ومن المعروف أن الأنشطة المتزايدة والمتنوعة لعلماء النفس لا يمكن تصنيفها بسهولة ، وحسبنا أن نشير إلى أن معظم أقسام الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA تنتسب إلى مجالات التطبيق ومنها علم النفس الصناعى والتنظيمى، وسيكولوجية المستهلك ، وعلم النفس الكلينيكى والإرشادى والاستشارى ، والتأهيل ، وعلم النفس المجتمعى ، والعلاج النفسى ، وعلم النفس المدرسى ، وعلم النفس الهندسى وغيرها .

وتشير (Anastasi , 1979) إلى أن أول مجال تطبيقى لعلم النفس كان الصناعة والإدارة ، ونصحح ذلك بقولنا أن المجال التطبيقى الأول لعلم النفس منذ نشأته المبكرة كان التربية، ثم تلاه الطب . ومهما كان الأمر فإن تطبيقات علم النفس المباشرة وغير المباشرة فى مختلف مجالات الحياة تؤكد لنا الدور الذى يمكن ترشيده لهذا العلم فى تحقيق التنمية البشرية .

ففى علم النفس الصناعى والإدراى تتمايز ثلاثة مجالات كبرى هى مجال انتقاء الأفراد وتصنيفهم الذى تطور من علم القياس وعلم النفس الفارق ، ومجال العوامل البشرية الذى تطور من علم النفس التجريبى ، ومجال العلاقات الإنسانية الذى تطور من بحوث الشخصية وعلم النفس الاجتماعى . وقد أعيد دمج هذه المجالات الثلاثة فيما عرف بعد ذلك بعلم النفس الصناعى والتنظيمى .

أما علم النفس الهندسى فيتعامل مع مشكلات العمل والتعب ، وتحسين طرق الأداء ، وشروط العمل وبيئته (وخاصة التلوث والضوضاء) وتصميم الآلات ، وحسن إستخدام حيز العمل ، بل وحيز الحياة عموماً . وهذا التخصص يتكامل مع علوم تخطيط المدن والعمارة وعلوم البيئة (وخاصة مع ظهور علم النفس البيئى) .

وقد بدأ مجال سيكولوجية المستهلك كأحد مجالات علم النفس الإدارى وعلم النفس الصناعى وسرعان ما حظى باهتمام خاص . وعلى الرغم من بدايته المتواضعة فى إطار سيكولوجية الإعلان ، إلا أنه ازداد توسعاً وعمقاً فى دراسته لخصائص المستهلكين ومطالبهم وتفضيلاتهم ، وقد اندمجت هذه الدراسات فى مجال علم النفس الاقتصادى . كما تزداد أهميتها فى بحوث تصميم المنتج من ناحية أخرى ، وفى هذا يتآزر السيكولوجيون والاقتصاديون والاجتماعيون والمصممون الصناعيون .

أما علم النفس الكلينيكى فيهتم بالجوانب التشخيصية ووسائل التدخل بالأساليب العلاجية ، ويتأثر هذا العلم فى الوقت الحاضر بإنجازات علم النفس المجتمعى Community Psychology . وفى هذا الصدد لابد من التمييز بين علم النفس الكلينيكى والعلاج النفسى من ناحية ، وعلم النفس الإرشادى من ناحية أخرى . فالأخير يهتم بالصور الأقل حدة من الاضطرابات السلوكية ، وحبذا لو ازداد اهتماماً بالأشخاص الأسوياء دعماً للتنمية البشرية بمعناها الإيجابى ، وخاصة مجال الإرشاد المهنى ،، وخاصة إذا علمنا أن الإرشاد النفسى على الرغم من اتساع نطاقه فى الوقت الحاضر ، إنما نشأ وتطور فى أحضان حركة التوجيه المهنى . (Anastasi , 1979)

وبالطبع فإن أدوار علم النفس فى التربية والطب والقانون قديمة ومألوفة ، ولعل دوره فى إعداد مهنيين على درجة عالية من الكفاءة فى هذه المجالات المهنية الثلاثة يعد أحد الروافد الأساسية فى التنمية البشرية .

خاتمـــة :

هذه الدراسة محاولة لاستطلاع آفاق استثمار الأدوار المتعددة لعلم النفس فى مجال التنمية البشرية . وقد حاولنا أن نوضح أوجه القصور فى المنظور الراهن للتنمية البشرية الذى استبعد من إطار علم النفس بالرغم من أن المفهوم ونماذجه المتعددة منذ نشأته المبكرة وحتى وقتنا الحاضر تضمنت إشارات سيكولوجية متعددة إما على نحو مباشر أو غير مباشر . وقد وجدنا من المناسب أن تكشف هذه الدراسة النقاب عن السكوت عنه فى دراسات التنمية عامة والتنمية البشرية خاصة وذلك بأن يضاف إلى أبعادها الثلاثة التقليدية : التنمية الاقتصادية ، التنمية الاجتماعية ، والتنمية الثقافية بعدها الرابع وهو التنمية السيكولوجية .

ولعل إسهام علم النفس فى التنمية البشرية يفتح الباب لمعانى غائبة فى المؤشرات الراهنة للتنمية والتنمية البشرية ولعل أهمها ثقافة الجودة Culture of Quality .

المراجع :

(١) أنور عبد الملك ، هيناه كاوننزى ، برنار روزبيه ، لى تانه كهوى (ترجمة محمد حسام محمود لطفى) : مفاتيح استراتيجية جديدة للتنمية . القاهرة : اللجنة الوطنية لليونسكو ، ١٩٨٨ .

(٢) جورج القصيفى : التنمية البشرية : مراجعة نقدية للمفهوم والمضمون فى : محمد عابد الجابرى وآخرون : التنمية البشرية فى الوطن العربى . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٥ .

(٣) حامد عمار : التنمية البشرية فى الوطن العربى : المفاهيم – المؤشرات– الأوضاع . القاهرة : سينا للنشر ، الجزء الأول ، ١٩٩٢ .

(٤) عثمان محمد عثمان : قياس التنمية البشرية : مراجعة نقدية . فى محمد عابد الجابرى وآخرين : التنمية البشرية فى الوطن العربى . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٥ .

(٥) فؤاد أبو حطب : العمل : منظور سيكولوجى . أعمال المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة : ١٩٩٦ .

(٦) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية (ط٤) ، ١٩٩٨ .

(٧) فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : علم النفس التربوى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية (ط٥) ، ١٩٩٦ .

(٨) فؤاد أبو حطب ، سيد أحمد عثمان ، آمال صادق : التقويم النفسى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية (ط٣) ، ١٩٨٧ .

(٩) فؤاد مرسى : التنمية والتخلف . القاهرة : دار العالم الثالث للطبع والنشر ، ١٩٨٨ .

(١٠) مايكل آرجايل (ترجمة فيصل عبد القادر يونس) : سيكولوجية السعادة ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت) ، العدد رقم ١٧٥ . ١٩٩٣ .

(11) Anastasi , A , Fields of Applied Psychology . New York Mc Graw - Hill . 1979 .

(12) Dixon , R . A . Learner . R . M , & Hultsch , D , F . The concept of Development in the Study of Individual and Social Change

Annuals of Theoretical Psychology , Vol , 7 , 1991 , 297 - 323 .

(13) Evans , D . R . Quality of life In : R . J . Corsini (Ed.) Encyclopedia of Psychology . New York John Wiley, 1994 .

(14) Mandelbaum , M . Purpose and Necessity in Social Theory . Baltimore : John Hopkins University Press , 1987 .

(15) Mc Gramaham , D . Measurement of Develpment Research at the United Nations Research Institute for Social Develpment International Social Sceince Journal , No. 143 , March 1995 , 39 - 60 .

(16) Sachs , I . Introduction : the Quantitative and qualitative Measurement of Develpment . International Social Sceince Journal , No . 143 , March 1995 , 1- 10 .

(17) Streeton , P . Human Develpment : The Debate about the Index . International Social Sceince Journal , No . 143 , March 1995 , 25-38 .

(18) Vaux , J . Needs Assessment . In : R . J . Corsini (Ed.) Encyclopedia of Psychology . New York John wiley, 1994 .