مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا

برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بإندونيسيا وإمكانية الاستفادة منه في تطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر

إعداد

د/ أمل أحمد حسن محمد(*)

مقدمة :

شهد العالم مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين عدداً من التغيرات الجوهرية التي أثرت في مختلف جوانب الحياة، وانعكست على كافة القطاعات المجتمعية وعلى دول العالم على اختلاف درجة تقدمها ونموها ؛ فقد اتسم عالم اليوم بتزامن الظواهر وأضدادها ؛ حيث بدأت الألفية الثالثة مبشرة بتقدم علمي وتقني متصاعد لم يشهده تاريخ البشرية من قبل، كما صاحب ذلك أيضاً مزيداً من الأمية والفقر والتهميش والعجز الإنساني وتقويض الاستقرار الاجتماعي في كثير من دول العالم. وانطلاقاً من حتمية التصدي لتلك المشكلات وتأسيساً لعالم وحضارة جديدة ومستقبل آمن ومستدام للأجيال القادمة ؛ تطلع المجتمع الدولي لتحقيق مجموعة من أهداف التنمية المستدامة مع بلوغ عام ٢٠٣٠ ، والتي تُعد امتداداً للأهداف الإنمائية للألفية التي تم التعهد بتحقيقها خلال (٢٠٠٠ - ٢٠١٥) والتي شكلت إلتزاماً للدول الأعضاء بالأمم المتحدة لمواجهة عددٍ من المشكلات العالمية كالفقر والجوع وضمان العمل اللائق للجميع، وتعميم التعليم الابتدائي ؛ وتعزيز المساواة بين الجنسين وتمكين المرأة ؛ وضمان الاستدامة البيئية ؛ وتطوير شراكة عالمية من أجل التنمية.

وقد تزامن هذا التوجه العالمي مع تنامي الاهتمام بالفئات المهمشة واتخاذ التدابير والسياسات الملائمة لتمكينها ومحاولة تجاوز أشكال الاستبعاد والإقصاء التي تتعرض لها ؛ بغية دمجها اجتماعياً وتعزيز قدراتها اللازمة لإحداث تغيير إيجابي في حياة أفرادها وتعظيم مساهمتهم في تنمية مجتمعهم. ولتحقيق التمكين في إطاره الشمولي بدلالاته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ... الخ ؛ تأتي أهمية التمكن من المهارات الأساسية بوصفها مُدخلاً رئيسياً ومقوماً حاسماً لممارسة الفرد لجميع حقوقه ؛ حيث

(*) مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية – جامعة المنيا.

يُعد اكتسابها ومواصلة تطويرها أحد الحقوق الإنسانية ذات الطابع الأساسي الأمر الذي يجعلها تسهم بشكل واضح في تعزيز حقوق الإنسان الأخرى.

لذا تُعد القراءة والكتابة إحدى الممارسات الاجتماعية التي تعزز قدرات الأفراد من أجل ممارسة الحريات وتمكنهم من تفسير واقع حياتهم وتحويله للأفضل (Hanemann, 2015, 297). وفي ضوء ذلك أقر البنك الدولي أن الفرق بين البلدان أو الفئات الاجتماعية الفقيرة والغنية ليس في ضعف الموارد المالية فحسب ولكن أيضاً في ضعف قدراتها على إنتاج المعرفة أو مشاركتها أو استخدامها لمواجهة التحديات اليومية" (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، ٢٠١٥، ٦). لذا جاءت مبادرة محو الأمية من أجل التمكين كإطار استراتيجي عالمي للعمل على النهوض بجهود محو الأمية في البلدان ذات معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة الأقل من ٥٠ ٪ أو وجود أكثر من ١٠ ملايين نسمة من السكان البالغين بدون كفاءة الإلمام بالقراءة والكتابة، وتمثل هذه البلدان ٨٥ ٪ من عدد الكبار الأميين وظيفياً حول العالم (الأمم المتحدة، ٢٠٠٨، ٦). "بالإضافة للنظرة المتزايدة للقرائية بوصفها جزءً من مجموعة أوسع من المهارات أو الكفاءات الرئيسية بهدف تنمية الموارد البشرية وتعزيز التعلم مدى الحياة؛ وعليه لم تُعد محو الأمية تعامل كمكون واحد أو كمجموعة مهارات قائمة بذاتها يتم تنميتها خلال فترة زمنية قصيرة أو محددة، بل كمجموعة معقدة من القدرات والمهارات أو الكفاءات التي تتطلب التعلم والتحديث المستمر" (Hanemann, 2015, 307).

في ضوء ذلك بدأ مفهوم محو الأمية يتحرر من إطاره الضيق المقصور على تعليم القراءة والكتابة والحساب، ومن اعتباره نشاطاً تعليمياً من الدرجة الدنيا ليستوعب الأبعاد الحضارية والاجتماعية، وليصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس غاية في حد ذاتها بقدر ما يجب أن تكون وسيلة لبلوغ غايات أهم، ومن هنا ينبغي توظيف تلك المهارات المكتسبة في سياق تحقيق المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع الجديد، والقيام بالمسؤوليات التي تقتضيها المواطنة الصالحة (عماد عطية، ٢٠١١، ١٥٤). كما أكد عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (٢٠٠٣ – ٢٠١٢) على هدف التعليم للجميع والاعترف بأن الإلمام بالقراءة والكتابة أمر حاسم لاكتساب المهارات الحياتية الأساسية التي تمكن الأفراد من مواجهة التحديات الحياتية المختلفة، وأن محو الأمية تمثل خطوة أساسية ووسيلة لا غنى عنها للمشاركة الفعالة

في مجتمعات واقتصادات القرن الحادي والعشرين (UNESCO & ILO, 2006, 18).

وبالتزامن مع الاهتمام الدولي بقضية محو الأمية ودورها في تمكين الفرد، "ظهرت أيضاً عدة مداولات في إطار التمكين وعلاقته بالتنمية المستدامة وظهور التزام قوي بتعليم ريادة الأعمال بغية تعزيز الإدماج الاجتماعي من خلال الاستفادة من ريادة الأعمال على مستوى القاعدة الشعبية كأحد الحلول المستدامة للتغلب على مشكلة الفقر المنتشرة في معظم بلدان العالم (World Economic Forum, 2009, 17). وقد جاء هذا التوجه نتيجة الاعتراف بأهمية المشروعات الصغيرة والمتوسطة كجزء من الأنشطة الاقتصادية في الدول المتقدمة والنامية على السواء؛ لا سيما دورها الحاسم في الحد من الفقر من خلال توليد الدخل وتوفير فرص العمل (Chawawa & Raditloaneng, 2015, 82). لذا أصبح تعليم ريادة الأعمال ظاهرة عالمية بسبب تزايد معدلات البطالة والفقر والجرائم والأزمات؛ الأمر الذي جعل عديد من البلدان على اختلاف درجة تقدمها تسعى لإحراز تقدم في هذا المجال (Efe, 2014, 130). كذلك باتت ريادة الأعمال أحد الحركات الاجتماعية العالمية وأحد المصطلحات الشائعة الاستخدام خلال الفترة الراهنة، بالإضافة لانتشارها الشعبي واسع النطاق؛ ومن ثَمَّ لم يُعد مصطلح ريادة الأعمال يرتبط فقط بمجموعة قليلة العدد من كبار المستثمرين عبر العالم، بل كظاهرة واسعة الانتشار نشأت نتيجة نمو القروض الداعمة للمشروعات الصغيرة ولتمكين الأفراد الأشد فقراً من تحسين ظروف حياتهم (World Economic Forum, 2009, 80).

في ضوء ذلك سعت السياسات التربوية المعاصرة لتنمية مهارات الأفراد وقدراتهم ليتمكنوا من التكيف مع الطبيعة المعقدة لهذا العصر؛ وعليه اكتسبت ريادة الأعمال وتنمية مهاراتها أهمية بارزة خلال السنوات القليلة الماضية كإحدى جدارات القرن الحادي والعشرين؛ كما نالت اهتماماً متزايداً في مختلف أنحاء العالم نظراً للدور الحيوي لهذا التوجه في التنمية المستدامة، وفي إشراك مختلف الفئات السكانية في الحراك الاقتصادي، وبخاصة فئة الشباب. وبصرف النظر عن الجدل القائم حول ماهية ريادة الأعمال وحقيقة كونها فطرية أم مكتسبة أم مزيج بين الجانبين، وكذلك طبيعة الفئة التي توجه إليها؛ تتفق الأدبيات أن "ريادة الأعمال تمثل ككفاءة رئيسة مجموعة من المهارات والاتجاهات القابلة للتعلم والتي يحتاجها جميع الأفراد لتحقيق الذات والتنمية، وينبغي أن يتم تنميتها بنهاية التعليم

الإلزامي وأن تكون بمثابة أساس للتعلم مدى الحياة وجزءً منه" (Nmadu, 2011, 90). ومن ثَمَّ يمكن أن "يسهم تعليم ريادة الأعمال في تحقيق أهداف التعليم للجميع التي تمثل أحد أولويات اليونسكو، وخاصة الهدف المتعلق بالمهارات الحياتية، وكذلك ضمان توفير احتياجات التعلم لجميع الشباب والبالغين من خلال الوصول المنصف إلى برامج التعلم والمهارات الحياتية المناسبة (UNESCO & StratREAL Foundation, 2013, 9).

وفي إطار مشروع التعليم للريادة في الدول العربية؛ "أكدت اليونسكو على أهمية التعليم للريادة كاستراتيجية فعالة للتعامل مع الضغوط الديموغرافية، وتخفيض معدلات البطالة بين الشباب، كونه يوفر المعرفة والكفايات التي تمكنهم من مواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات في جميع مراحل حياتهم، ويعزز فرص التنمية البشرية والعدالة الاجتماعية في المجتمعات المعرضة للخطر، ومن المتوقع أن يساعد على المشاركة في الأنشطة المدرة لدخل لائق، كما يمكن أن يؤدي للتغلب على مشكلات الفقر وإيجاد سبل عيش لائق مستدام" (اليونسكو، ٢٠١٢، ١).

ومن خلال تتبع حركة تطور التدريب على ريادة الأعمال وتعليمها، يمكن ملاحظة مدى استجابة الجهات والمؤسسات الحكومية لهذا الاتجاه لا سيما بمرحلة التعليم الجامعي بالمنطقة العربية ومصر على وجه الخصوص، بالإضافة لمبادرات عدة مناطق على مستوى العالم وبخاصة دول الاتحاد الأوروبي لدمج ريادة الأعمال في المناهج الدراسية بمراحل التعليم قبل الجامعي. ولم تقتصر تلك المبادرات على مؤسسات التعليم النظامي، بل تم دمج هذا الاتجاه ببعض برامج التعليم غير النظامي؛ ومن البرامج الرائدة في هذا السياق، "برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال Literacy for Life Skills and Entrepreneurship programme (LLSE) الذي تم تطبيقه بدولة إندونيسيا منذ عام ٢٠٠٨، ونال جائزة اليونسكو UNESCO King Sejong Literacy Prize لعام ٢٠١٢" (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 1)؛ نظراً لمساهمته في تحقيق أهداف التعليم للجميع، كما تم وصفه بأنه أحد الممارسات الواعدة في تسريع الجهود المبذولة لتحسين نسبة محو أمية الكبار إلى (٥٠ ٪) بحلول عام ٢٠١٥، والذي يمثل الهدف الرابع من الأهداف الستة للتعليم للجميع المتفق عليها دولياً بالمنتدى العالمي للتربية في داكار عام ٢٠٠٠.

ومن الملاحظ أن تجربة دولة إندونيسيا تلك تتسق مع منظور المرصد العالمي لريادة الأعمال الذي يرى "أن تعليم ريادة الأعمال يلعب دوراً رئيسياً في تشكيل الاتجاهات والمهارات والثقافة الريادية، كما يمكن أن يكون النموذج الجديد والمبتكر القادر على تحقيق أهداف التعليم للجميع والأهداف الإنمائية للألفية" (World Economic Forum, 2009, 8). واتساقاً مع هذا الاتجاه العالمي أطلقت الهيئة العامة لتعليم الكبار بمصر المشروع القومي للصناعات الصغيرة، الذي أُقيمت احتفاليته في الثامن والعشرين من أغسطس ٢٠١٧ بجامعة المنيا، وفيها صرح رئيس الجهاز التنفيذي للهيئة العامة لتعليم الكبار أن انطلاق هذا المشروع جاء نتاج أطروحات وأفكار تسعى لتنمية المواطن المتعلم القادر على الإنتاج والعطاء لوطنه، مؤكداً استمرارية ودعم المشروع الوليد وتحقيق ثماره المرجوه، والتي تتمثل في القضاء على البطالة من خلال توفير فرص عمل للدارسين والملتحقين بفصول محو الأمية، والعمل على زيادة دخل المواطن المصري، وكذلك تمكين المرأة في الأماكن الفقيرة والمهمشة (الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٧أ).

تأسيساً على ما سبق وانطلاقاً من أهمية مشكلة الأمية بمصر وبضرورة السعي والتخطيط الدائم والمتواصل للتصدي لها والحد منها؛ وإيماناً بضرورة تطوير برامجها الدراسية في ضوء الاحتياجات الفعلية للدارسين بفصول محو الأمية وتعليم الكبار لا سيما مراعاة دوافعهم الاقتصادية؛ وكذلك السعي لاستخدام مداخل تناسب طبيعة الدارسين الكبار وذات صلة بحياتهم وتضمن عدم ارتدادهم للأمية وتحثهم على الانتظام ومواصلة الدراسة؛ واتساقاً مع الاتجاهات العالمية والخبرات الدولية التي تُعد ريادة الأعمال وإقامة المشروعات من الدعائم الأساسية لتنمية وتعزيز الطاقات البشرية بالمجتمعات المعاصرة؛ وفي ضوء ما سبق جاء اهتمام الدراسة الحالية ببحث قضية محو الأمية وإمكانية تطوير برامجها بجمهورية مصر العربية في ضوء تعليم ريادة الأعمال وتنمية مهارات تنظيم المشروعات وذلك بالاستفادة من تجربة دولة إندونيسيا في هذا المجال.

دراسات سابقة:

على الرغم من كون ريادة الأعمال من الاتجاهات الحديثة نسبياً، إلا أنها قد نالت اهتمام عديد من الباحثين خلال السنوات القليلة الماضية وتم إجراء عدد كبير من الدراسات التي ركزت على جوانب مختلفة ذات صلة بهذا الاتجاه؛ كالأثر الاقتصادي والاجتماعي للأنشطة الريادية، ومتطلبات ممارسة العمل

الريادي، وخصائص الأشخاص الرياديين وأثرها في التوجه نحو ممارسة الأنشطة الريادية...إلخ. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ والتي ستقتصر على تعليم ريادة الأعمال أو التدريب عليها أو نشر ثقافتها؛ التزاماً بأهداف الدراسة الحالية وحدودها. وقد تم تصنيف الدراسات إلى دراسات عربية وأخرى باللغة الإنجليزية، كما تم الالتزام بعرض الدراسات في كل محور مرتبة زمنياً من الأقدم إلى الأحدث مع مراعاة التسلسل الهجائي للمؤلفين عند تزامن بعض الدراسات.

الدراسات العربية:

قامت صفاء شحاتة (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى رصد واقع أداء مؤسسات التعليم العالي في إكساب الطلاب جدارات سوق العمل من خلال برامج ريادة الأعمال، وفي ضوء ذلك تم استخدام المنهج الوصفي والفلسفي والتخطيط الاستراتيجي؛ وذلك بدراسة القيمة المضافة للطلاب بالاعتماد على شقين، تطلب الأول تحليل توصيفات البرامج والمقررات الدراسية بتسع كليات معتمدة أو أوشكت على الاعتماد بكلٍ من جامعة القاهرة وعين شمس والإسكندرية والمنصورة، بينما تمثل الشق الثاني في تطبيق استبانة على طلاب تلك الكليات بالفرق الدراسية النهائية وخريجيها، وكذلك إجراء مقابلات مع بعضهم، وقد أسفرت النتائج عن ضعف القيمة المضافة للبرامج التعليمية في تنمية المهارات العامة للطلاب؛ واختتمت الدراسة بصياغة رؤية استراتيجية مقترحة لسياسات تخطيط البرامج التعليمية القادرة على تطوير مؤسسات التعليم الجامعي (صفاء شحاتة، ٢٠١٣، ٣٣ –٢٠٨). كما هدفت دراسة منى حسين (٢٠١٣) إلى تحديد مدى فعالية استراتيجية مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، وكذلك تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات ريادة الأعمال ومتغيري الدراسة الآخرين، وفي ضوء ذلك استخدمت الدراسة منهج التصميم التجريبي ذي المجموعة الضابطة قبلي وبعدي، وقد أثبتت النتائج فعالية الإستراتيجية المقترحة، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين متغيرات الدراسة الثلاثة (منى حسين، ٢٠١٣، ٢٩٤ –٣٤٨).

بينما قام أحمد مهناوي (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى تقصي دور التعليم الثانوي الفني المزدوج فى إكساب الطلاب ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة في مصر، وقد استخدمت الدراسة المنهج

الوصفي ومن خلاله تم وصف وتحليل ظاهرة البطالة بين الشباب ودور التعليم الفني بصيغته التقليدية في تفاقمها، وتوصلت الدراسة إلى نجاح التعليم الفني المزدوج في إكساب مقومات ثقافة الريادة؛ مما انعكس إيجابياً على فرص التوظيف ومستوي الدخل والمعيشة، كما قدمت تصور مقترح لتفعيل التعليم المزدوج من خلال عدة محاور شملت؛ توسيع قاعدة التعليم المزدوج، وتقوية قاعدته المالية، وتحسين كفاءة معلميه، وتطوير إدارته، وتعزيز الجودة والملاءمة، وتحسين الخدمات الطلابية (أحمد مهناوي، ٢٠١٤، ٣١٣ -٣٦١). كذلك هدفت دراسة عبد الملك المخلافي (٢٠١٤) إلى تحليل واقع تعليم ريادة الأعمال بالجامعات السعودية، من حيث المقررات والبرامج التعليمية المطبقة ومدى توافر البيئة الداعمة والأساتذة المتخصصين، واستعانت الدراسة بالمنهج الوثائقي المكتبي من خلال مراجعة الدوريات والأدبيات والمواقع الإلكترونية للجامعات السعودية وتحليل الخطط الوطنية لوزارة التعليم العالي، وأشارت النتائج إلى أن مساحة التعليم الريادي مازالت ضعيفة ومتواضعة، وإلى عدم وجود برامج تخصصية في مجال تعليم ريادة الأعمال، وكذلك ندرة الأساتذة المختصين، وعدم توافر البيئة الداعمة في معظم الجامعات السعودية، ومن ثَمَّ أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتصميم برامج تعليمية في مجال ريادة الأعمال، وتوفير البيئة الداعمة، وإنشاء حاضنات الأعمال ومراكز الإبداع والابتكار، وتوفير الأساتذة المختصين (عبد الملك المخلافي، ٢٠١٤).

في حين تمثل الهدف من دراسة عوض الله محمد وأشرف أحمد (٢٠١٤) في قياس مستوى ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة الطائف ودور الجامعة فى تنميتها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي للتعرف على مدى توافر الخصائص الريادية لدى الطلاب ودور الجامعة في تنميتها، وقد شملت عينة الدراسة طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، وأسفرت النتائج عن توفر الخصائص الريادية لدى الطلاب بدرجات متفاوتة، وأن الجامعة لديها رؤية ورسالة واضحة لريادة الأعمال، كما أنها توفر المناخ التنظيمي الداعم لمشروعات الطلاب ولريادة الأعمال (عوض الله محمد وأشرف أحمد، ٢٠١٤، ٣١٣ – ٣٦١). بينما هدفت دراسة لمياء السيد وإيمان إبراهيم (٢٠١٤) إلى تعرف سياسات ريادة الأعمال وبرامج التعليم الريادي في كل من سنغافورة والصين، والتوصل إلى آليات الاستفادة من خبرتيهما، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج المقارن باتباع خطوات مدخل بيريداى؛ من حيث الوصف والتحليل الثقافي

لسياسات وبرامج التعليم الريادي بالدولتين، وكذلك عرض مقررات وبرامج التعليم الريادي في بعض الجامعات الرائدة فيهما، بالإضافة لوصف واقع سياسات ريادة الأعمال وبرامج التعليم الريادي بمصر وتحليلها ثقافياً. وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى عدد من الإجراءات المقترحة تضمنت؛ آليات مرتبطة بالسياسات الحكومية لدعم التعليم الريادي، وآليات مرتبطة بتوفير بيئة داعمة للتعليم الريادي بالجامعات المصرية، ومجموعة من الإجراءات العامة كإعادة هيكلة الجامعات في ضوء مفهوم الجامعة الريادية واستثمار دور التعليم في تنمية ونشر ثقافة ريادة الأعمال وتفعيل الشراكة بين الجامعات وقطاعات الأعمال والمؤسسات الحكومية الأخرى (لمياء السيد وإيمان إبراهيم، ٢٠١٤، ٢٧٥ -٣٤٩).

كذلك تناولت دراسة عزة الحسيني (٢٠١٥) تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كلٍ من فنلندا والنرويج بهدف الإستفادة منهما والتوصل إلى مقترحات إجرائية لتفعيل هذا الاتجاه بالمدرسة الثانوية المصرية. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة مدخل بيريداي في الدراسات المقارنة، وقد شملت عناصر التحليل؛ الإستراتيجيات القومية للتعليم والبرامج والمناهج الدراسية ومخرجات التعلم، وعليه اختتمت الدراسة بتقديم عدد من الإجراءات المقترحة تضمنت آليات مرتبطة بالإستراتيجيات القومية، وبالبرامج والمناهج الدراسية، وبمخرجات التعلم، بالإضافة لعرض متطلبات تنفيذ تلك الإجراءات والآليات (عزة الحسيني، ٢٠١٥، ١٢٥٣ -١٣٠١). أما دراسة وسيم الهابيل وسعيد أبو قرن (٢٠١٥) فقد رصدت واقع ريادة الأعمال في جامعة الأزهر والجامعة الإسلامية بقطاع غزة من خلال مقارنة آراء طلاب وطالبات التعليم المستمر في كلتا الجامعتين، والاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي وبالاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، أسفرت النتائج عن وجود دور متوسط للإبداع والابتكار والمخاطرة المحسوبة والاستقلالية والتنافسية والثقافة الريادية على التوجه الريادي لدى طلاب التعليم المستمر بالجامعة الإسلامية، بينما جاء هذا الدور منخفضاً بالنسبة لنظائرهم بجامعة الأزهر بغزة (وسيم الهابيل، وسعيد أبو قرن، ٢٠١٥، ١٠ -٣٢).

وفي سعي دراسة راشد الحمالي وهشام العربي (٢٠١٦) لرصد واقع ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل وآليات تفعيلها من وجهة نظر الهيئة التدريسية، تم الاستعانة بالمنهج الوصفي وأدواته من خلال بناء استبانة وجهت إلى أعضاء هيئة التدريس شملت ثلاثة محاور رئيسية تمثلت في؛ واقع دور الجامعة في

نشر ثقافة ريادة الأعمال، ومعوقات تفعيلها، ومقترحات دعم دور الجامعة في نشر هذه الثقافة؛ وأسفرت النتائج عن وجود استجابات محايدة إزاء البعدين الأول والثاني، بينما أظهرت استجابات العينة درجة موافقة عالية نحو المحور الثالث الذي شكل مقترحات دعم دور الجامعة في نشر ثقافة ريادة الأعمال (راشد الحمالي وهشام العربي، ٢٠١٦، ٣٨٧ -٤٢٢). كما هدفت دراسة عبير اليماني (٢٠١٦) إلى تعرف دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر القيادات المدرسية والكشف عن معوقات تطبيقها. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانه تم عرضها على ٧٧ قائداً من قيادات المدارس الثانوية للبنين والبنات بمدينة الرياض. أسفرت نتائجها عن وجود درجة موافقة عالية تجاه جميع الأبعاد المتضمنة والتي شملت؛ مجال المعلمين والأنشطة اللاصفية والشراكة المجتمعية؛ كذلك كان هناك درجة عالية من الموافقة تجاه معوقات تعليم ريادة الأعمال ومن أبرز عباراتها؛ غياب التحفيز والمكافآت الدافعة للتفكير الإبداعي، وانعدام العلاقات الوثيقة بين القطاع التربوي والاقتصادي، وغياب دور حاضنات الأعمال في رعاية الطلاب الرياديين، وغياب الثقافة الريادية، وعدم توفر الإمكانات المادية اللازمة للقيام بالأنشطة الريادية، والنظرة الدونية لأصحاب الأعمال الحرة والحرف اليدوية. وفي ضوء تلك النتائج تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات التي قد تساهم في تعليم ريادة الأعمال ونشر ثقافتها (عبير اليماني، ٢٠١٦).

أما دراسة عصام السعيد (٢٠١٦) فقد تناولت دور التعليم الريادي كمدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر؛ وذلك من خلال تعرف آراء أعضاء هيئة التدريس المصريين العاملين بجامعة الملك سعود تجاه متطلبات التعليم الريادي الجامعي، والتي تم تصنيفها في أربعة محاور تضمنت المتطلبات المتعلقة بالقيادة الجامعية، والمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات التثقيفية، والمتطلبات ذات الصلة بمناهج التعليم الريادي. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وأدواته من خلال استبانة تم توجيهها إلى أعضاء هيئة التدريس، وقد تراوحت استجابات أفراد العينة بين المؤيدة والمؤيدة بشدة لجميع العبارات الواردة بالاستبانة، واختتمت الدراسة بوضع تصور مقترح للتعليم الريادي الداعم لتوجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر (عصام السعيد، ٢٠١٦، ١٣٢ -١٧٧).

ثانياً: دراسات منشورة باللغة الانجليزية.

هدفت دراسة فاسكيز وآخرين .Vazquez et.al (٢٠١١) إلى اقتراح أفضل الممارسات لتحسين فعالية برامج تعليم ريادة الأعمال في أوروبا استناداً إلى تأثيرها على اتجاهات طلاب الجامعة نحو الشروع في الأعمال التجارية كخيار مهني، ودور المناهج الدراسية والدعم المقدم خارج إطارها، وتحليل تأثيرها على الكفاءة الذاتية للطلاب وسلوكياتهم وتوقعاتهم ونواياهم الريادية؛ وقد تألفت عينة الدراسة من ٨٠٠ طالبٍ تمت معالجة استجاباتهم بالاعتماد على تحليل الإنحدار والتحليل العاملي. وأكدت النتائج على وجود جهود محدودة جداً للجامعات محل الدراسة في تعليم ريادة الأعمال كما يتصورها الطلاب، إلى جانب وجود تأثيرات مختلفة للعناصر المنهجية وغير المنهجية على تعزيز انخراط الخريجين في مهن ريادية مستقبلاً (Vazquez et.al., 2011, 252-276).

في حين هدفت دراسة جربا Gerba (٢٠١٢) إلى تقييم التعليم الريادي بالجامعات الحكومية الأثيوبية، ومن ثَمَّ استخدمت المنهج الوصفي من خلال استبانة تم توجيهها إلى مدربي ريادة الأعمال وأعضاء هيئة التدريس بستة عشر جامعة عامة، وكذلك تحليل توصيف المقررات الدراسية الخاصة بريادة الأعمال وطرق التدريس المستخدمة، وأسفرت النتائج أن تعليم ريادة الأعمال مازال في مراحل تطوره الأولى، وأن الكليات التي بادرت بتقديمه كانت كلية إدارة الأعمال وكلية الزراعة، وأن باقي التخصصات شرعت في تضمينه في برامجها الدراسية، كما أظهرت النتائج أيضاً أن أساليب التدريس والتقويم المستخدمة مازالت تقليدية (Gerba, 2012, 225-244). كما قام جيكس وآخرون .Gibcus et.al (٢٠١٢) بدراسة أثر برامج ريادة الأعمال المقدمة في التعليم الجامعي على أربعة أبعاد من المتوقع أن تحدثها البرامج الدراسية على متلقيها وهي؛ التأثير في الجدارات الرئيسية لريادة الأعمال، وعلى الرغبة في الانخراط في أنشطتها، ومدى احتمالية حصول الخريج على وظيفة، بالإضافة للتأثير العام على المجتمع والاقتصاد. ولتحقيق هذا الهدف قامت الدراسة بمقارنة مجموعة بلغت ١١٣٩ خريجاً من تسع دول أوروبية مختلفة درسوا برامج ريادة الأعمال بمؤسسات التعليم الجامعي، ومجموعة أخرى ضابطة بلغت ١٤٤٣ خريجاً. وقد أظهرت النتائج تأثير التعليم الجامعي على جميع أبعاد الدراسة بالنسبة للمجموعة الضابطة، إلا أن تعليم ريادة الأعمال قد أحدث أثراً إيجابياً دالاً إحصائياً للطلاب الذين درسوا برامج ريادة الأعمال بالمقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة (Gibcus et.al., 2012).

أما دراسة مصري وآخرين Masri et.al. (٢٠١٢) فقد تضمنت أربع دراسات حالة عن تعليم ريادة الأعمال في كل من الأردن وتونس وعمان ومصر. وفيما يتعلق بدراسة الحالة المتعلقة بمصر فقد تم تحليل السياسات والبرامج الحكومية والتعليم والتدريب والمقررات الدراسية وتمويل المشاريع الريادية ومبادرات المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص، وذلك من خلال استخدام المنهج التحليلي وإجراء مقابلات مفتوحة مع العاملين في كل من قطاع التعليم والتعليم الصناعي والصندوق الاجتماعي للتنمية، وكذلك آراء اللجنة الوطنية لليونسكو بمصر، وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى تعليم ريادة الأعمال بجميع مستويات التعليم، وضعف البحوث التطبيقية وبحوث تطوير التكنولوجيا. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة هيكلة النظام التعليمي لتشجيع الإبداع والابتكار، والتوسع في تدريس مقررات ريادة الأعمال، وتطوير السياسات الحكومية الداعمة لرواد الأعمال، وتنمية المهارات الريادية للطلاب في مراحل التعليم المختلفة (Masri et.al., 2012).

وفي سعيها لتحسين المناهج الدراسية ببرامج محو أمية الكبار بدولة نيجيريا، هدفت دراسة إنغو وأوكي Ingwu & Okey (٢٠١٣) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للدارسات الأميات بولاية كروس ريفر من خلال طرح مجموعة من الأسئلة في إطار ثلاثة محاور هي؛ الخصائص الديموغرافية للدارسات وتصوراتهن تجاه برنامج محو الأمية المقدمة لهن واحتياجاتهن التدريبية. اعتمدت الدراسة على المسح الوصفي من خلال عقد مقابلات استقصائية مع عينة بلغت ٢٤٠ دارسةً بمراكز الدراسة في الحضر والريف. أسفرت النتائج عن تحديد خصائص الدارسات والتي تمثلت في كونهن شابات متسربات من التعليم وغير متزوجات وبدون عمل، وأن برامج محو الأمية لا تلبي احتياجاتهن؛ بينما شملت أغلبية المجالات اللائي يرغبن في التدريب عليها؛ إدارة المنزل والملابس والمنسوجات؛ في حين فضلت الدارسات بالمناطق الريفية التدريب على مجالات ذات صلة بالإنتاج الزراعي، كما فضل عدد قليل منهن بالمراكز الحضرية التدريب على الحاسب الآلي وأعمال السكرتارية (Ingwu & Okey, 2013, 171- 183). بينما انطلقت دراسة أوجوانج Ojwang (٢٠١٣) من جهود الحكومة الكينية ومبادرات منظمات المجتمع المدني للتصدي لمشكلة الفقر والبطالة بين الشباب من خلال برامج تعليم ريادة الأعمال والتدريب عليها؛ وعلى نحو خاص هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية هذا النهج في تمكين الشباب في العاصمة نيروبي من العمل ومن المهارات

الحياتية وتنظيم المشروعات. تم الاستعانة بالاستبانة لجمع البيانات بالإضافة لإجراء بعض المقابلات مع الشباب المشاركين في البرامج المقدمة من خلال منظمات غير حكومية، وقد أظهرت الاستجابات أن معظم أفراد العينة قد أعربوا عن فائدة البرامج المقدمة في إكساب مهارات العمل وتمكينهم من بدء أعمالهم الخاصة، وإكسابهم مهارات الاتصال والمهارات الحياتية (Ojwang, 2013).

أما دراسة حطاب Hattab (٢٠١٤) فقد هدفت إلى تعرف نوايا طلاب كلية الهندسة وإدارة الأعمال والحاسبات بالجامعة البريطانية بالقاهرة إزاء الانخراط في المشاريع والأعمال الريادية بعد التخرج، ومدى تأثير مقررات ريادة الأعمال التي تم تدريسها عليهم؛ وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين نوايا الطلاب للانخراط في المشاريع الريادية وتلقي مقررات ريادة الأعمال، ويعزى هذا الارتباط إلى قدرة المقررات الدراسية على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل الحر، وزيادة إحساس الطلاب بقدراتهم الذاتية، وكانت النوايا والاتجاهات الإيجابية أعلى بين طلاب كلية إدارة الأعمال مقارنة بالطلاب في كليتي الهندسة والحاسبات، وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في تدريس مقررات ريادة الأعمال بالجامعات المصرية (Hattab, 2014, 1- 18).

وانطلاقاً من الإستراتيجية الأوروبية التي تنظر للكفاءة الريادية بوصفها أحد الجدارات الرئيسية لتنمية الفرد شخصيًا ومهنيًا، هدفت دراسة ليتويو Litoiu (٢٠١٤) إلى استخلاص الدروس المستفادة من تنفيذ برنامج التدريب والتنمية المهنية على ريادة الأعمال في سياق تعليم الكبار. حيث تم تصميم برنامج تدريبي في إطار مشروع أوروبي بالتنسيق مع جامعة بوليتنيكا بوخارست University Politehnica of Bucharest؛ بغية نقل الممارسات الجيدة في مجال تعليم الكبار والتنمية المهنية؛ لا سيما تعزيز ثقافة ريادة الأعمال وزيادة وعي الأفراد بها من خلال منهج شامل المعارف والمهارات تألف من عشرة وحدات دراسية مستقلة توازي ١٠٥ ساعةً تدريبية؛ وذلك بهدف تنمية مهارات وجدارات الأفراد وتزويدهم بالدعم والمشورة والخبرة اللازمة لتنظيم المشروعات الحرة، وقد استهدف البرنامج - الذي استمر ثلاث سنوات - أصحاب الأعمال والموظفين والأشخاص الذين يرغبون في بدء نشاط مستقل والذين بلغ عددهم ١٥٣ مشاركاً؛ وقد أكدت النتائج الرئيسية لتقييم البرنامج على تحقق رضا المستفيدين بدرجة عالية (Litoiu, 2014, 573 - 577).

أما دراسة لاي Lai (٢٠١٦) فسعت إلى المساهمة في تصميم برنامج "UPLOAD JOBS" للتدريب على ريادة الأعمال والمدعوم من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية لتمكين الشباب خارج المدرسة بدولة الفلبين، وتحديداً استهدف البرنامج الفئة العمرية (١٨ - ٢٤ عاماً) بميندناو؛ وعلى نحو خاص هدفت الدراسة لجمع بيانات عن هذه الفئة ليتم توظيفها في بناء البرنامج وتصميمه ؛ حيث شمل الاستبيان معلومات حول التركيبة السكانية، والخصائص الريادية، والسمات الشخصية. وقد أسفرت النتائج عن تمتع الشباب بقدر متوسط من التعليم، وكذلك امتلاكهم لبعض السمات الشخصية المحفزة للاندماج في ريادة الأعمال، إلا أنه تبين أنهم في حاجة إلى معلومات كافية عن ريادة الأعمال وعن المصادر الاجتماعية والمادية والمالية لبدء أعمال ومشروعات جديدة؛ كذلك توصلت النتائج لوجود عوامل ثقافية ونفسية ذات تأثير واضح على توجه الشباب نحو العمل الحر (Lai, 2016).

تعقيب على الدراسات السابقة :

باستقراء ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن استخلاص عدد من الملاحظات العامة بشأن المعالجة البحثية لتعليم ريادة الأعمال وكذلك المنهجية المتبعة عند إجرائها، بالإضافة لوجود بعض جوانب التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة؛ وأوجه استفادة الدراسة الحالية من تلك الدراسات؛ وفيما يأتي عرض موجز لذلك:

١. خلال السنوات القليلة الماضية أولت الأدبيات الحديثة اهتمامًا بالغًا متناميًا بريادة الأعمال وإدارة المشروعات الصغيرة والمتوسطة وذلك من منظور اقتصادي أو اجتماعي أو كليهما، كذلك تزامن هذا الاهتمام باتجاه عالمي لتعليم ريادة الأعمال والتدريب على مهاراتها ونشر ثقافاتها، مما يُعد مؤشراً لأهمية هذا الاتجاه المعاصر، وكونه يمثل أحد المجالات البحثية الجديرة بالدراسة.

٢. هناك اهتمام عالمي بارز بريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة بين الشباب ولا سيما في الدول النامية، ولذلك استهدفت معظم الدراسات بالبيئة العربية وكذلك بالمجتمعات الأجنبية هذه الفئة بالتركيز على برامج أو مقررات ريادة الأعمال المقدمة بمؤسسات التعليم لا سيما بالمرحلة الثانوية وبالتعليم الجامعي والعالي؛ بينما استهدفت بعض الدراسات الأجنبية الفئات المهمشة أو شريحة الكبار أو الشباب في إطار التعليم غير النظامي مثل دراسة إنغو وأوكي (٢٠١٣) بالتركيز

على الفتيات المتسربات من التعليم بنيجيريا، ودراسة لاي (٢٠١٦) بهدف تمكين الشباب خارج المدرسة بدولة الفلبين، ودراسة أوجوانج (٢٠١٣) بالتصدي لمشكلة الفقر والبطالة بين الشباب الكيني بالتعاون مع منظمات المجتمع المدني، ودراسة ليتويو (٢٠١٤) التي أستهدفت تدريب الكبار على ريادة الأعمال.

٣. استعانت معظم الدراسات بالمنهج الوصفي وبأدواته بوصفه أنسب المناهج لدراسة واقع تطبيق هذا الاتجاه الحديث أو حصر خصائص الفئات المستهدفة وتحديد إحتياجاتهم التدريبية، بينما تم توظيف المنهج المقارن في دراستين فقط هما : (دراسة لمياء وإيمان، ٢٠١٤)، و(دراسة عزة الحسيني، ٢٠١٥) اللتان تناولتا خبرة سنغافورة والصين بالتعليم الجامعي، وفنلندا والنرويج بالتعليم الثانوي، على التوالي، بالإضافة إلى الاستعانة بمناهج بحثية أخرى كالتصميم التجريبي وتحليل محتوى البرامج الدراسية والمقررات الجامعية والخطط والسياسات الحكومية.

٤. هناك قواسم مشتركة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من منطلق تناول نفس الموضوع البحثي وأهمية الدراسة وجدواها ؛ بينما تمثلت جوانب الاختلاف في الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية ؛ حيث لاحظت الباحثة - في حدود علمها – ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع من منظور مقارن، لا سيما ببرامج التعليم غير النظامي وبرامج تعليم الكبار ومحو الأمية بالمنطقة العربية وفي مصر على نحو خاص.

٥. كان للإطلاع على الدراسات السابقة جدوى كبيرة في تكوين تصور لأبعاد الدراسة الحالية، وفي التحديد الدقيق لمشكلتها ولحدودها، وفي اختيار المنهجية الملائمة لتحقيق أهدافها.

تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها:

تُعد الأمية إحدى المشكلات المزمنة التي تواجه مصر، نظراً لكونها تشكل تحديًا جوهريًا وعدواً رئيسياً لجهود التنمية البشرية؛ ومن ثَمَّ تُعد مواجهتها والحد منها مفتاح الطريق لمواجهة عديد من المشكلات والقضايا المجتمعية الأخرى. وفي ضوء التصدي لهذه المشكلة تبنت الحكومة المصرية سياسات متنوعة لمكافحة الأمية كما جعلتها مهمة قومية والتزاماً سياسيا واجتماعياً لقطاعات المجتمع ومنظماته الحكومية والمدنية والبحثية المختلفة.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار سواء على المستوى الحكومي أو الأهلي، وعلى الرغم من نجاح بعض برامجها ومشروعاتها، إلا أن هناك عديد من العوامل المتداخلة التي تزيد من تعقيد الأمر ولا تجعلنا نصل إلى الأهداف المنشودة" (محمد إبراهيم، ٢٠١٣، ٥٤٢). "حيث أشار تقرير رصد التعليم للجميع بالمنطقة العربية أن مصر تُعد من بين الدول العشرة التي تتصدر قائمة أكبر عدد من السكان الأميين البالغين عالميًا الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب التي تُعد من المهارات اللازمة للحياة اليومية، كذلك أشار التقرير أن عدد الأميين في مصر يبلغ ١٧ مليون نسمة، أي ما يعادل ثلث سكانها البالغين" (UNESCO, 2010, 2).

كذلك أشار تقرير التعليم للجميع الذي رصد الجهود والإنجازات التي تمت منذ إعلان أهداف داكار ٢٠٠٠ وحتى الموعد المحدد لإنجازها عام ٢٠١٥، أن مصر تنتمي للبلدان التي أخفقت في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التعليم للجميع _ رغم إحراز بعض التقدم _ والذي نص على تحقيق تحسين بمقدار ٥٠ ٪ في مستويات محو أمية الكبار؛ حيث نجحت ١٧ دولة فقط في خفض نسبة الأميّة إلى النصف وذلك عام ٢٠١٥ من أصل ٧٣ دولة كانت نسبة القرائيّة بها متدنية عن ٩٥ ٪ في عام ٢٠٠٠؛ الأمر الذي جعل منظمة اليونسكو تؤكد أن الطريق إلى تحقيق هذا الهدف ما زال طويلاً أمام معظم البلدان (اليونسكو، ٢٠١٥، ١٤٧).

وفي أحدث إحصاءات مركز معلومات الهيئة العامة لتعليم الكبار والمركز القومي للمعلومات واتخاذ القرار الصادرة في يوليو ٢٠١٦، "وصل عدد الأميين بالفئة العمرية (١٠ سنوات فأكثر) ١٣١٠٠٨٧٠ أمياً بمعدل ١٨.٦٪، بينما بلغ هذا العدد بالفئة العمرية (١٥ سنوات فأكثر) ١٢٦٢٨٤١٠ أمياً بمعدل ٢٠.٤٪، في حين وصل عدد الأميين بالفئة العمرية (١٥ - ٣٥) ٤٢٤١٦٥٥ أمياً بمعدل ١٢.٦٪ (الهيئة

العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٧ ج)، مما يشير لاستمرارية المشكلة وضخامتها برغم الجهود المستمرة المبذولة في مواجهتها؛ الأمر الذي يمثل تحدٍ كبير يحتاج مزيداً من المبادرات من قِبل القطاعات والهيئات المعنية كافة. في ضوء ما سبق تُشكل مشكلة الإحجام عن الالتحاق ببرامج محو الأمية والتسرب منها خطورة كبيرة على المجتمع؛ حيث أشارت عديد من الدراسات إلى الطبيعة المعقدة لمشكلة الأمية فى مصر، ولأسبابها المتعددة التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية والسيكلوجية...إلخ؛ وكذلك العوامل التي تؤدى إلى إحجام الأميين عن الالتحاق بفصول محو الأمية أو تجعل البعض الآخر يتسرب منها؛ ولعل من أهمها قصور البرامج الدراسية عن تلبية الاحتياجات الفعلية للدارسين وعن تنمية قدراتهم ومهاراتهم الحياتية.

"فعلى الرغم من الجهود التي تُبذل لمحو الأمية بين جميع المواطنين والمواطنات بمختلف فئاتهم وعلى الرغم من الإنجازات الكبيرة التي حققتها الدولة في هذا المجال إلا أن مشكلة الإحجام عن فصول محو الأمية والتسرب منها تُعد من أهم وأخطر المشكلات التي تعاني منها الجهات المسئولة عن تعليم الكبار، وهذه المشاكل تحول دون تحقيق الأهداف والخطط الموضوعة لمحو الأمية" (أحمد شحاتة وعلي ثابت، ٢٠٠٩، ١). ومن أبرز الانتقادات التي وُجِهت لتلك البرامج؛ "أنها لا تستثير لدى الدارسين الحد الأدنى من الاهتمام أو الحماس اللازم لنجاح عملية التعليم، ولا تشبع احتياجاتهم واهتماماتهم" (عماد عطية، ٢٠١١، ١٥١)؛ و"أنها لا تهتم باحتياجات الأمي وخبراته حيث وضعت بنفس معايير وأسس وضع مناهج الصغار، وأن المحتوى واحد ولا يراعي الاختلاف بين البيئات"(نجلاء محمود، ٢٠١٤، ٨٥)؛ بالإضافة "لعدم وجود حوافز إيجابية للدارسين مع تراجع رغبة الأميين في الالتحاق بالفصول سواء للحالة الاقتصادية أو لعدم الحاجة للتعليم من وجهة نظرهم بالأخص في صعيد مصر، وكذلك عدم وجود برامج لمنع الارتداد للأمية لمن تحرروا بعد حصولهم على الشهادة"(محمد عبداللطيف، ٢٠١١، ٣٢٦).

في ضوء ذلك أوصت الهيئات والمنظمات المعنية بقضية الأمية، ونتائج الدراسات والبحوث بضرورة تطوير مضمون برنامج تعليم الكبار ومحو الأمية في إطار مدخل تكاملي يسعى لتمكين الدارسين من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، بالتوازي مع تزويدهم بالمعرفة والمهارات الحياتية المناسبة وتنمية اتجاهاتهم وقيمهم الإيجابية وتلبية اهتماماتهم واحتياجاتهم الفعلية؛ ولعل من أهمها :

(١) "تطوير المناهج بما يرتبط باهتمام الدارسين وطموحاتهم وبما يتناسب مع احتياجاتهم وربطها

بالواقع وقضاياهم ومشكلاتهم، واستغلال وتوظيف وتنمية القدرات لزيادة دخل الأسرة والتخفيف من العبء الاقتصادي والمنزلي الملقى على كاهل الدارسات"(محمد إبراهيم، ٢٠١٣، ٦٧٥).

(٢) "ضرورة تمكين الأمي ومتابعته حتى لا يرتد إلى الأمية بإتاحة الفرصة لاكتساب مهارات حياتية وقدر من الثقافة في القضايا المجتمعية المختلفة، وعمل مشاريع صحية ومشاريع منزلية وخدمات لجذب الدارس لتعويض الجانب المادي الضعيف الذي يُمنح له" (نجلاء محمود، ٢٠١٤، ٩١ – ٩٢).

(٣) "ربط التعليم بالعمل في برامج محو الأمية وتهيئة فرص اكتساب المهارات التي يتطلبها سوق العمل ارتباطًا بالتغيرات العالمية؛ واستهداف التنمية المتكاملة ومكافحة الفقر عند تصميم برامج محو الأمية" (زينب الشافعي، ٢٠١٠، ٩١).

(٤) "الحاجة إلى دراسات موضوعية لتحديد نوعية برامج محو الأمية بحيث تلبي احتياجات الدارسين في مختلف المناطق والقطاعات وشرائح المجتمع، وبحيث تواكب التطور التنموي؛ والحاجة إلى سياسة عامة لمحو الأمية تحدد أهدافها ووسائلها وعلاقتها بالتعليم العام وببرامج التنمية" (مصطفى رجب وآخران، ٢٠١٣، ٥٢).

(٥) "أهمية تبني ريادة الأعمال للتغلب على مشكلة البطالة واحتمالية فشل المشاريع الصغيرة نتيجة قلة المعرفة والمهارات مما يتطلب إعادة هيكلة النظام التعليمي والقضاء على مشكلة الأمية" (صفاء شحاتة، ٢٠١٣، ٨١).

يتفق ما ورد سابقًا مع توجه الهيئة العامة لتعليم الكبار ومحو الأمية بمصر ومشروعها القومي لمحو الأمية من خلال تبني المدخل التنموي كمدخل رئيس في مواجهة تلك المشكلة؛ وذلك بربط محو الأمية بالتدريب المهني وإكساب الدارسين المهارات التي تؤهلهم لإنشاء مشروعات صغيرة لإدرار الدخل ومكافحة الفقر (الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٧ ب). بالإضافة للالتزام الدستوري بمواصلة جهود محو الأمية الذي ورد بالمادة ٢٥ من دستور جمهورية مصر العربية لسنة ٢٠١٤ والتي نصت على أن "تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين فى جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدنى، وذلك وفق خطة زمنية محدد"(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، ٨).

يشير ما سبق إلى بعض جوانب القصور في برامج محو الأمية وتعليم الكبار؛ وأن الفهم الجيد

لاحتياجات الدارسين ورغباتهم المرتبطة بالأمور الأساسية في حياتهم لا سيما الاقتصادية سيكون ذا مردود ايجابي على درجة إقبالهم على فصول الدراسة وعلى استبقائهم لإكمال البرنامج الدراسي؛ وبخاصة أن هذه الفئة تتسم بانخفاض الدخل ومستوى المعيشة وارتفاع معدلات الفقر. لذلك ترى الباحثة أن رصد تجربة دمج ريادة الأعمال في برامج محو الأمية وتعليم الكبار سيكون عملًا بحثيًا ذا قيمة للمساهمة في دعم جهود مكافحة الأمية بإعادة النظر في برامجها لتتناسب مع احتياجات ورغبات الدارسين الكبار؛ وكذلك مادة مفيدة لتحقيق التكامل بين اكتساب المهارات الأساسية للدارسين وبين المهارات الحياتية المدرة للدخل.

تأسيساً على ما سبق؛ جاءت الدراسة الحالية متسقة مع الجهود القومية للقضاء على مشكلة الأمية؛ وكذلك مستندة إلى نتائج عديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود قصور في تلبية برامج محو الأمية لاحتياجات الدارسين؛ وكذلك مسايرة للتوجه العالمي الذي يدرك أهمية ريادة الأعمال ويجعلها إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين. وعليه تنطلق الدراسة الحالية من أهمية تطوير استراتيجيات وخطط برامج محو الأمية وتعليم الكبار وزيادة فعاليتها بحيث لا تقف برامجها وأنشطتها عند حد محو الأمية الأبجدية بل تتجاوز ذلك بتحقيق أثر واضح وملموس في جذب الدارسين وتيسير عملية تعلمهم وتحسينها؛ وذلك بعرض جهود دولة إندونيسيا في دمج ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار في إطار سياقها الثقافي، بوصفها نموذجاً دولياً مشهوداً له بالنجاح والفعالية في هذا المجال؛ وذلك بغية تحديد إمكانية الاستفادة من تلك التجربة في تطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار في جمهورية مصر العربية.

انطلاقاً مما سبق تطرح الدراسة الحالية السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من الأدب التربوي المعاصر وبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بإندونيسيا في تطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. **ما الخلفية النظرية لتعليم ريادة الأعمال وتنمية المشروعات بالأدبيات التربوية المعاصرة؟**
٢. **ما الجهود المبذولة لدمج المهارات الحياتية وريادة الأعمال بالتعليم المجتمعي وببرامج محو الأمية بمصر؟**
٣. **ما تجربة دمج ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية في ضوء السياق العام لدولة إندونيسيا؟**
٤. **ما الإجراءات المقترحة لتطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار بمصر في ضوء الاستفادة من برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال المطبق بإندونيسيا بما يتناسب مع السياق العام للمجتمع المصري؟**

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. **تعرف الأسس النظرية لتعليم ريادة الأعمال وتنمية المشروعات في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.**
٢. **رصد الجهود المبذولة لتضمين المهارات الحياتية وريادة الأعمال والمشروعات بصيغ التعليم المجتمعي وببرامج محو الأمية بمصر.**
٣. **تعرف تجربة دمج ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية بإندونيسيا وتحليلها في ضوء سياق الدولة العام.**
٤. **التوصل لمجموعة مقترحة من الإجراءات المستخلصة من تجربة دمج ريادة الأعمال ببرامج تعليم الكبار ومحو الأمية بإندونيسيا بغية تطوير برامج تعليم الكبار ومحو الأمية في مصر.**

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال المبررات النظرية الآتية:

١. **حداثة اتجاه ريادة الأعمال في مؤسسات التعليم والتوجه نحو دمجه بالمناهج الدراسية؛ ومن ثَمَّ مواكبة الدراسة الحالية للاتجاهات العالمية المعاصرة ولتوصيات كثير من المنظمات العالمية**

والإقليمية والهيئات المحلية بتشكيل عقول الطلاب واتجاهاتهم وسلوكياتهم وفقاً لمهارات القرن الحادي والعشرين، ولضرورة إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو أهمية العمل الحر والاستقلالية وتشجيعهم على ابتكار وإبداع أساليب جديدة في العمل.

٢. أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة الحالية والمتمثلة في شريحة الأميين كإحدى الشرائح العريضة في المجتمع المصري، وما تتسم به مشكلة الأمية من قدر كبير من التعقيد والتشابك والارتباط بعديد من القضايا والمشكلات التي تشكل تحدٍ كبير أمام الدولة وجهود التنمية البشرية بها، الأمر الذي يؤكد أهمية مواصلة الجهود البحثية لمكافحة هذه القضية والسعي الدؤوب للحد من معدلاتها.

٣. ارتباط مبادرات ريادة الأعمال وتنظيم المشروعات بأزمة البطالة، وكذلك تلازم مشكلة الأمية والفقر في مناطق عدة بمصر، وعليه تتسق الدراسة الحالية مع سياسة الحكومة المصرية التي تركز سياساتها الاقتصادية والاجتماعية الراهنة على تشجيع المشروعات الريادية وتحفيز أفراد المجتمع على تأسيس مشروعات متوسطة وصغيرة ومتناهية الصغر؛ بغية خفض معدلات البطالة والحد من الفقر ورفع معدلات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

<u>بينما تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فيما يلي:</u>

١. تسليط الضوء على تجربة دولة إندونيسيا وعرض جهودها بشأن دمج ريادة الأعمال في المناهج المعدة لتعليم الكبار ومحو أميتهم؛ مما يمثل إحدى محاولات التأمل والبحث في المستجدات والمستحدثات ذات الصلة بهذا الاتجاه ومناهجه وبرامجه الدراسية؛ ولذلك تأمل الدراسة الحالية أن تجذب اهتمام باحثين آخرين لمواصلة البحث عن برامج تعليمية تكاملية أخرى في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

٢. الخروج ببعض التوصيات والمقترحات التي تفيد صانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية والقائمين على العملية التعليمية بالهيئة العامة لتعليم الكبار وفروعها بشأن تعزيز المبادرات الحالية إزاء دمج ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار؛ الأمر الذي يؤدي إلى دعم السياسة التكاملية الهادفة للقضاء على الأمية والحد من البطالة والفقر، والساعية لرفع معدلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٣. جذب انتباه القائمين على برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر؛ بضرورة إيلاء مزيد من العناية باحتياجات الدارسين واهتماماتهم عند تصميم البرامج الدراسية وتخطيطها وتطويرها والاستفادة من الصيغ والاتجاهات الحديثة ذات الصلة بالمهارات الحياتية للدارسين؛ مما ينعكس إيجابًا على زيادة دافعيتهم نحو التعلم ويعزز فرص استكمال البرنامج ويضمن عدم ارتدادهم للأمية، وربما يساهم كذلك في مواصلتهم لمستويات دراسية أعلى من مجرد اجتياز برنامج الأمية الأساسية أو الهجائية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية عند تناولها للإطار النظري على معالجة مفهوم ريادة الأعمال وتعليمها وعرض لمنطلقاتها ومبادئها وأهدافها ومخرجاتها، والتي تُعد جميعاً مدخل لعرض وتحليل ريادة الأعمال بالتعليم غير النظامي وبخاصة تنمية المهارات المتعلقة بالمشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر الموجهه للفئات المهمشة بغرض الدمج الاقتصادي والاجتماعي. وإتساقاً مع ذلك، اقتصر عرض جهود مصر في الدمج بين محو الأمية وتنظيم المشروعات والحد من الفقر على بعض إنجازات وزارة التربية والتعليم ذات الصلة بصيغ التعليم المجتمعي ومناهج الهيئة العامة لتعليم الكبار، وكذلك بعض جهود الصندوق الاجتماعي للتنمية. كذلك اقتصرت الدراسة عند تناول تجربة إندونيسيا في دمج ريادة الأعمال على معالجة السياق العام لدولة إندونيسيا، وتحليل برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال المنفذ بها.

- الحد المكاني:

اقتصرت الدراسة على عرض وتحليل تجربة إندونيسيا في دمج ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار؛ وذلك انطلاقاً من كونها إحدى التجارب الناجحة والفعالة باعتراف منظمة اليونسكو، بالإضافة لحصولها على جائزة اليونسكو لعام ٢٠١٢، كذلك تُعد التجربة الوحيدة في قائمة اليونسكو للممارسات الفعالة في مجال محو الأمية التي نص مسماها على اقتران ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية والمهارات الحياتية على نحو صريح؛ وذلك بخلاف البرامج الأخرى التي يُعد فيها دمج ريادة الأعمال أمراً ثانويًا وغير محوري.

- الحدود الزمنية:

اقتصرت الدراسة على عرض أبرز جهود إندونيسيا منذ إعلان استقلالها عام ١٩٤٥، وكذلك بعض جهود مصر منذ بداية التسعينات، مع التأكيد في كلتا الدولتين على المبادرات والسياسات والبرامج التي تمت في أعقاب منتدى التعليم للجميع الذي عقد في دكار عام ٢٠٠٠ والمتزامن مع انطلاق الأهداف الإنمائية للألفية.

مبررات اختيار دولة إندونيسيا:

بالنظر إلى سياق مصر وإندونيسيا العام يمكن استنباط عدد من التفاوتات أو الفروق لا سيما من حيث الطبيعة الجغرافية والموقع وتركيبة المجتمع الإندونيسي وما يتميز به من تعدد عرقي ولغوي وديني؛ إلا أنهما رغم ذلك يتشاركان بعض المشكلات والتحديات المتشابهة نسبياً نظراً لكونهما دولتين ناميتين، ومن ثَمَّ استندت الدراسة الحالية على وجود بعض القواسم المشتركة بين الدولتين كمبررات للاستعانة بالتجربة الإندونيسية وإمكانية الاستفادة منها بالمجتمع المصري. ويمكن إيجاز أبرز الملامح المشتركة بين البلدين فيما يلي:

١. **تُعد مصر وإندونيسيا من البلدان التسعة ذات الكثافة السكانية المرتفعة وتشمل تلك المجموعة بنجلاديش والبرازيل والصين ومصر والهند وإندونيسيا والمكسيك ونيجيريا وباكستان، وتضم هذه البلدان أكثر من ٦٠٪ من سكان العالم، وأكثر من ثلثي الكبار الأميين في العالم، وأكثر من نصف الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة، ومن ثَمَّ تواجه نظمها التعليمية تحديات مماثلة (اليونسكو، ٢٠١٠).**
٢. **رغم التعددية الدينية في إندونيسيا إلا أنها تتشابه مع مصر في أن الدين الإسلامي يمثل العقيدة الدينية لغالبية السكان، وفي ضوء ذلك أشارت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "أن الأمية تشكل تحدياً كبيراً يعيق تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة في عدة دول من العالم الإسلامي، وأن أكثر من ٧٠ ٪ من مجموع ٧٨١ مليون أمي في العالم ينتمون للبلدان الإسلامية" (الإيسيسكو، ٢٠١٦، ٧).**
٣. **فيما يتعلق بمستويات الدخل القومي، احتلت إندونيسيا الترتيب (١٥٢) بينما احتلت مصر الترتيب (١٤٣)، وبالنسبة لمتغير التنمية البشرية احتلت إندونيسيا الترتيب (١٠٩) وكذلك جاء ترتيب مصر (١٠٩) أيضاً (وائل حامد، ٢٠١٣، ١٢٧). كما جاءت مصر في الترتيب ١٠٨ وإندونيسيا**

في الترتيب ١١٠ وفقاً لدليل الفقر المتعدد الأبعاد؛ وكلاهما تقع في تصنيف الدول ذات التنمية البشرية المتوسطة (الأمم المتحدة، ٢٠١٥، ٣١).

٤. تقع مصر وإندونيسيا في نفس الفئة وفقاً للتصنيف الصادر عن المرصد العالمي لريادة الأعمال، وفيه تُصنف بلدان العالم لثلاث مجموعات استناداً لمؤشر التنافسية العالمي ومستوى التنمية الاقتصادية؛ وتتمثل تلك المجموعات في الاقتصادات المعتمدة على الموارد الطبيعية، والاقتصادات المعتمدة على الفاعلية، والاقتصادات المعتمدة على الابتكار؛ ووفقاً لهذا المؤشر تقع مصر وإندونيسيا في مجموعة الوسط حيث الاقتصادات المعتمدة على الفاعلية (GEM, 2016, 13)؛ وتتصف تلك الفئة بمرورها بمرحلة إنتقالية حيث تتحول أنشطتها الاقتصادية من الاعتماد على الزراعة إلى التوجه للأنشطة الصناعية.

مصطلحات الدراسة :

تتناول مصطلحات الدراسة المفاهيم الرئيسية التي وردت في عنوانها بهدف تحديد دلالاتها المقصودة بالدراسة الحالية ولذلك سيتم عرض التعريف الإجرائي لمصطلحي ريادة الأعمال وتعليمها.

تعرف الدراسة الحالية مصطلح ريادة الأعمال إجرائياً بأنه "رغبة الأفراد محدودي المهارات الأساسية - من قراءة وكتابة ومبادئ الحساب - في بدء مشروع اقتصادي صغير أو متناهي الصغر والقدرة على تنظيمه وإدارته والعمل على استدامته وتطويره بمرور الوقت مع أخذ درجة المخاطرة المرتبطة بذلك في الاعتبار وكذلك الحرص على التوظيف الرشيد للإمكانات المادية والموارد الطبيعية بالبيئة المحلية، وذلك بغية تحسين مستوى دخل الفرد وتوفير فرص عمل حرة ولائقة لأفراد المجتمع وسد احتياجات السوق المحلي من خدمات أو منتجات محددة".

وتعرف الدراسة الحالية تعليم ريادة الأعمال إجرائياً بأنه " تلك العملية المنظمة الهادفة التي تتضمن دمج معارف ومهارات ريادة الأعمال وتحسين الاتجاهات نحوها لدى الدارسين ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار؛ سعياً لتنمية قدراتهم على تطوير فكرة ما وتحويلها إلى مشروع جيد التنظيم سواء كان صغيراً أو متناهي الصغر وذلك من خلال ملاحظة الفرص المحتملة في البيئة المحلية المحيطة والعمل على الاستفادة منها وحسن استثمارها بغية زيادة دافعيتهم على مواصلة الدراسة وكذلك رفع مستوى معيشتهم

والمساهمة في علاج مشكلات البطالة والفقر والتهميش الاجتماعي".

منهج الدراسة وخطواتها:

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية وفي ضوء طبيعتها وحدودها، تم استخدام المنهج المقارن القائم على وصف الظواهر التربوية وتفسيرها وتحليلها بالرجوع إلى خلفياتها الثقافية وسياقاتها المجتمعية، وذلك للتنبؤ بإمكان نجاحها أو إخفاقها في سياقات مجتمعية أخرى. "حيث يتيح المنهج المقارن استخدام الوصف والتفسير والتحليل والتنبؤ؛ ولا ينفصل عن بقية المناهج البحثية الأخرى" (Paul, 1980, 87)؛ وقد تم توظيف المنهج المقارن في الدارسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

١. مدخل عام شمل مقدمة الدراسة، واستعراض لبعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوعها، ثم تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وحدودها والمنهج الملائم لدراستها.
٢. المحور الأول؛ وتضمن عرض إطار مفاهيمي يتناول الأسس الفكرية والنظرية لريادة الأعمال وتعليمها.
٣. المحور الثاني؛ وتناول بعض جهود الدمج بين محو الأمية وتنمية مهارات تنظيم المشروعات والحد من الفقر في مصر.
٤. المحور الثالث وفيه تم عرض تجربة إندونيسيا في دمج ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية، وتحليلها في إطار السياق العام للمجتمع الإندونيسي.
٥. المحور الرابع؛ وقدم بعض التوصيات والمقترحات للاستفادة من تعليم ريادة الأعمال على ضوء الأدبيات العالمية وكذلك تجربة إندونيسيا، مع مراعاة أوجه الاختلاف بين السياق المجتمعي العام بين مصر وإندونيسيا.

المحور الأول: إطار مفاهيمي لريادة الأعمال وتعليمها.

تتناول الدراسة الحالية في محورها الأول إطاراً مفاهيمياً لريادة الأعمال وتعليمها، وذلك من خلال معالجة ستة عناصر فرعية، تُستهل بتوضيح المقصود بريادة الأعمال ثم تعليمها، وعرض لمنطلقات ومبادئ تعليم ريادة الأعمال وكذلك أهدافها ومخرجاتها، ويخصص العنصر السادس لتحليل ريادة الأعمال بالتعليم غير النظامي وبالأحرى الدوافع الاجتماعية والاقتصادية التي مهدت الطريق للإهتمام بتعليم ريادة الأعمال وشجعت الدول على دعم المشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر بهدف رفع مستوى المعيشة والحد من الفقر بالدول النامية لا سيما للفئات المهمشة والأفراد ذوي المهارات الأساسية المحدودة.

أولاً: ريادة الأعمال.

يعد مصطلح ريادة الأعمال أحد المصطلحات الواسعة الانتشار في الآونة الأخيرة لا سيما بين الشباب، كذلك حفلت الأدبيات التربوية والاقتصادية والاجتماعية بالعديد من تعريفاته رغم حداثته. وتُعرف ريادة الأعمال بأنها "القدرة والرغبة في إقامة مشروع تجاري وتنظيمه وإدارته من أجل تحقيق الربح مع أخذ درجة المخاطرة المرتبطة بذلك في الاعتبار؛ ومن أمثلة ذلك إنشاء مشروعات اقتصادية جديدة من نوعها، والجمع بين روح المبادرة مع توظيف الإمكانات المادية والعنصر البشري والموارد الطبيعية ورأس المال بهدف الربح (Business Dictionary, 2017**). كما يُعرف المرصد العالمي لريادة الأعمال هذا المصطلح بأنه "كل محاولة لإنشاء أعمال أو مشروعات جديدة بهدف العمل الحر أو التوظيف الذاتي أو إقامة مؤسسة تجارية جديدة، أو توسيع أعمال تجارية قائمة وتطويرها سواء تم ذلك من خلال فرد أو مجموعة من الأفراد أو عن طريق القائمين على إدارة مشروعات وأعمال سارية النشاط بالفعل" (**GEM, 2017**).**

كذلك تُعرف ريادة الأعمال بأنها "عملية إنشاء شيء جديد ذي قيمة، وتخصيص الوقت والجهد والمال اللازم للمشروع وتحمل المخاطر المصاحبة واستقبال المكافأة الناتجة" (فايز النجار وعبد الستار العلي، ٢٠٠٥، ٥). كما عرفت المفوضية الأوروبية مصطلح ريادة الأعمال بأنه "قدرة الفرد على تحويل الأفكار إلى أفعال؛ وهي عملية تشمل الإبداع والابتكار والاستعداد للمخاطرة والقدرة على تخطيط المشروعات وإدارتها من أجل تحقيق الأهداف" (European Commission, 2017**). وفي سياق الحديث**

عن الإبداع والإبتكار كعنصرين يُشار إليهما أحياناً عند تعريف ريادة الأعمال، تجدر الإشارة إلى الفرق بين رائد الأعمال والمخترع، "فمن الواضح أن الاثنين ليسا مترادفين على الإطلاق؛ حيث يقوم المخترع بتطوير منتج أو خدمة جديدة لا وجود لها من قبل وربما يطرح فكرته للسوق أو لايقوم بذلك، بينما يأخذ رائد الأعمال في اعتباره خطر جلب هذا المنتج أو الخدمة إلى السوق على أمل تحقيق الربح، ومن ثَمَّ ليس من الضروري أن يكون المخترع رائداً للأعمال، وبالمثل قد لا يكون كل رجل أعمال مخترعاً، أما الأشخاص الذين استطاعوا الجمع بين الدورين فهم الأكثر حظاً، رغم ندرة حدوث ذلك" (Chawawa & Raditloaneng, 2015, 164).

في ضوء ذلك يمكن استنباط أن ريادة الأعمال تستند على مجموعة من السلوكيات المميزة للشخص الريادي أو الأفراد ذوي التوجه الريادي والتي تمثل بدورها قاسم مشترك بين تعريفات هذا المصطلح، حيث تنطلق هذه العملية من رغبة وقدرة الريادي على الشروع في نشاط ما سواء بإطلاق منتج أو خدمة جديدة مستثمراً مهاراته وقدراته، ومستخدماً أفضل الموارد المتاحة لديه والمتوفرة في بيئته، وأخذاً في الحسبان الوقت والجهد ودرجة المخاطرة المالية أو النفسية أو الاجتماعية التي قد يتعرض لها وذلك بهدف تحقيق مكاسب مادية أو معنوية.

ومن الجدير بالملاحظة أيضاً العلاقة الوثيقة بين مفهوم ريادة الأعمال والأنشطة الاقتصادية في بعض التعريفات السابقة، رغم ذلك يُعد المفهوم السائد لريادة الأعمال في الدول المتقدمة أكثر شمولاً حيث لا يقتصر على الأنشطة الاقتصادية فقط بل يتعداها إلى جميع مناشط حياة الفرد والمجتمع؛ وعلى نحو أكثر تحديداً "لا تقتصر ريادة الأعمال على التنمية الاقتصادية فحسب بل أنها تشمل نطاق واسع من المجالات الإبداعية والخلاقة التي تمس الحياة والمجتمع" (European Commission, 2016). "فمن الممكن أن تأخذ ريادة الأعمال أشكال أخرى بخلاف الأنشطة الاقتصادية كالمشروعات الاجتماعية والسياسية، ومن ثَمَّ تشير ريادة الأعمال إلى ما يتمتع به الفرد من كفاءة وشجاعة وطاقة وحماس وحيلة وديناميكية وابتكار وميل إلى المخاطرة في جميع مناشط الحياة" (Wawer et.al., 2010, 50). ويتفق ما سبق مع ما أكده جيب Gibb في وصفه لريادة الأعمال بأنها تشمل جميع أنواع المنظمات؛ سواء كانت ذات نشاط تجاري أو اجتماعي أو تعليمي أو ديني؛ كما أشار للطبيعة المعقدة والغامضة لعالم اليوم مفنداً المتغيرات العالمية والوطنية والمؤسسية وكذلك الشخصية التي سوف يتعرض لها الأفراد في ظل مستويات

مرتفعة من عدم اليقين والتعقيد (Gibb, 2007, 3). في ضوء ذلك تُعد روح المبادرة والبحث وتحديد الفرص بالبيئة واقتناصها، جوهر السلوكيات الريادية سواء نظر لها البعض من منظور محدود قاصراً إياها على الأعمال الاقتصادية البحتة أم من منظور عريض وواسع ومتعدد الأنشطة المجتمعية.

ولم يتعرض مصطلح ريادة الأعمال للجدل بين المغزى الاقتصادي في مقابل المغزى الشمولي فحسب، بل اختلفت النظرة لنفس المصطلح حتى في سياقه الاقتصادي وفقاً لدرجة تقدم الدول ومستوى المنافسة التي تخوضها عالمياً؛ حيث تمثل روح المبادرة والابتكار والمخاطرة جزءً أساسيا من قدرة الدول المتقدمة على تحقيق النجاح والتميز والتنافس في الأسواق العالمية، في حين يختلف الوضع نسبياً في الدول النامية. "فقد تطور مفهوم الريادة مع تطور نظرة الدول للأهداف الاقتصادية التي تسعى لتحقيقها؛ ففي الدول المتقدمة يُلاحظ ارتباط الريادة بالاختراعات والتفرد، أما في الدول النامية فالريادة تعني إنشاء شيء جديد من خلال روح المبادرة وتحمل المخاطر ومن ثَمَّ تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية" (شاهر عبيد، ٢٠١٦، ٥٣).

ويتسق ذلك مع تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠١٠ الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ومعهد التخطيط القومي بمصر؛ الذي أشار إلى أن "ريادة الأعمال تعني انخراط شباب مصر في السعى وراء فرص أنشطة الأعمال فى السوق، إما من خلال الاشتغال بالأعمال الحرة أو القيام بمشروعات تقوم بتشغيل آخرين، وريادة الأعمال بهذا المعنى هي انعكاس وتعبير عن قدرة الشباب على المخاطرة والبحث عن فرص خارج القنوات التقليدية والتحلي بروح التفاؤل والجسارة على ولوج عالم واعد، وبهذا المعنى فإن روح المبادرة لا تنصرف فقط إلى دور القوانين واللوائح والإجراءات، ولكن الأهم من ذلك أنها تتعلق بوجود الولع بالمخاطرة والثقة في إمكانية تحقيق النجاح بناءً على الجدارة والجهد والفطنة" (البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة ومعهد التخطيط القومي، ٢٠١٠، ١٣٩).

وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أنواع المشروعات الصغيرة التي تم عرضها ببرنامج "تعرف على عالم الأعمال" الذي قدم بصورة تجريبية في عدد من المؤسسات بمصر منها على سبيل المثال بعض المدارس الثانوية الفنية وبعض مراكز التدريب التابعة لوزارة القوى العاملة...إلخ، والذي تم تقديمه أيضاً كبرنامج اختياري بجامعتي حلوان والزقازيق، ويقدم حالياً بالجامعات المصرية مستهدفاً الشباب

الجامعي، وفي هذا البرنامج التدريبي تم تصنيف أنواع المشروعات الصغيرة في ضوء طبيعة نشاط المشروع وكذلك في ضوء حجمه.

وتقسم المشروعات الصغيرة من حيث النشاط إلى ثلاثة أنواع؛ إنتاجية وأساسها التحويل بمعنى تحويل خامة إلى منتج نهائي أو وسيط؛ وخدمية وأساسها القيام نيابة عن العميل/الزبون بخدمة كان سيقوم بها بنفسه أو لا يستطيع القيام بها بنفسه؛ وتجارية وأساسها شراء وبيع وتوزيع سلعة مصنعة أو عدة سلع مختلفة وإعادة استثمار الربح (الفرق بين سعر الشراء والبيع). أما أنواع المشروعات الصغيرة من حيث الحجم فتصنف إلى؛ مشروعات صغيرة لها مكان ثابت وأوراق رسمية ورأس مال يتراوح بين عشرة وخمسين ألف جنيهًا وعمالة في حدود خمسة أفراد؛ ومشروعات صغيرة جداً لها مكان ثابت وأوراق رسمية ورأس مال يتراوح بين خمسة وعشرة آلاف جنية وعمالة في حدود فردين؛ أما المشروعات المتناهية الصغر فليس لها مكان ثابت في أغلب الأحوال ويقوم بها فرد واحد هو صاحب المشروع ولا يتجاوز رأس المال خمسة آلاف جنيهًا ونادراً ما يكون لها أوراق رسمية (جورج مانو وآخرون، ٢٠١٢، ٥١).

يتضح من العرض السابق، ارتباط مصطلح ريادة الأعمال بالسياق الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع؛ الأمر الذي يفرز مضامين مختلفة لنفس المصطلح في الدول المتقدمة والنامية. فمعظم تعريفات ريادة الأعمال ترتبط بوضوح بأبعاد اقتصادية لا سيما في ظل اقتصاديات القرن الحادي والعشرين القائمة على التنافسية والتكنولوجيا الدقيقة وتقديم منتجات مبتكرة ومتفردة، ولعل هذا المنظور هو الأقرب عندما يتبادر لفظ الريادة في اقتصاديات المجتمعات المتقدمة؛ بالإضافة لمنظوره السياسي والاجتماعي الذي يرتبط إلى حد كبير بالمبادرات الخيرية والتطوعية والشخصية التي تُعد سمة من سمات المجتمعات الغربية أيضاً. في حين يُنظر لذات المصطلح في معظم الدول النامية من منظور مختلف؛ حيث ارتفاع معدلات البطالة وندرة فرص العمل وانتشار الفقر...إلخ، الأمر الذي يجعل من مجرد إنشاء مشروعات متوسطة أو صغيرة وبسيطة أو متناهية الصغر من خلال مبادرات فردية أو جماعية، المنظور الأكثر ملاءمة لظروف تلك البلدان؛ وذلك بغية سد احتياجات السوق المحلي من خدمات أو منتجات محددة ورفع مستوى دخل الفرد وتوفير فرص من العمل الحر واللائق لأفراد المجتمع.

ثانياً: تعليم ريادة الأعمال.

تتناول الدراسة في هذا الجزء طبيعة تعليم ريادة الأعمال أو التعليم الريادي كما وردت ببعض الأدبيات التربوية المعاصرة؛ والتي تنوعت وفقاً لمنظور كل منها واتجاهاتها ومحاور تركيزها. "فتُعد التربية الريادية أو التعليم الريادي Entrepreneurship Education **من الموضوعات الحديثة التي توليها الأدبيات في مجالي ريادة الأعمال والتعليم أهمية بالغة؛ حيث أن فلسفة التعليم الريادي قد نتجت عن التزاوج المثالي بين حقلين؛ حقل ريادة الأعمال بفلسفته ونظمه ومفاهيمه ونماذجه وقواعده؛ وحقل التعليم بنظرياته وفلسفته. ويسهم التعليم الريادي في إعداد وتأهيل الثروة البشرية، كما أنه يساعد على تنمية قدرات المتعلم بشكل يجعله مواطناً صالحاً وفعالاً يسهم في بناء الوطن وخدمته والتفاعل مع بيئة الأعمال المحيطة به بشكل إيجابي، وتوفير أفراد رياديين قادرين على العمل، ويساهمون في الوقت نفسه في رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد الدولة وزيادة رفاهيتهم، كما يعمل التعليم الريادي على تعديل أنماط السلوك التقليدية ونظام القيم والاتجاهات بما يناسب الطموحات التنموية في المجتمع" (مجدي مبارك، ٢٠١٤، ٣٠).**

وقد عُرف التعليم الريادي في أحد إصدارات اليونسكو بالتعاون مع مكتب العمل الدولي بأنه "تعليم يهدف إلى تعزيز احترام الذات والثقة بالنفس من خلال الاعتماد على إبداع الفرد ومواهبه، وكذلك تنمية المهارات والقيم التي تساعد الطلاب على توسيع منظوراتهم واتجاهاتهم نحو التعليم وكذلك الفرص المتاحة خارج مؤسساته؛ وذلك عن طريق استخدام الأنشطة الشخصية التخطيطية والسلوكية والتحفيزية والمهنية" (UNESCO & ILO, 2006, 22 **). وكذلك يُعرف أيضاً بأنه "مجموعة من أساليب التعليم النظامي التي تقوم على إعلام الفرد وتدريبه وتعليمه المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ من خلال مشروع يهدف إلى تعزيز الوعي الريادي وتأسيس أعمال صغيرة وتطويرها"** (UNESCO & ILO, 2006, 21).

كما يشير مصطلح التعليم الريادي إلى "تمكين الطلاب من التفكير والإبداع والابتكار وتعرف الفرص المتاحة وتحويل هذه الفرص إلى واقع، وذلك بغض النظر عن كون الطالب ينوي ممارسة العمل الريادي أو يسعى للإلتحاق بوظيفة بأحد الشركات أو المؤسسات" (Kirby & Ibrahim, 2011, 403).

كذلك يعني التعليم الريادي أيضاً "خلق جيل جديد من الرياديين والمبدعين في مجال الأعمال، ليقوموا ببدء وإنشاء مشروعهم الريادي معتمدين على أنفسهم، ومبادرين ومستقلين بمواردهم المعرفية وغير المعرفية، ومخاطرين بوقتهم وجهدهم ومالهم وسمعتهم وخبرتهم، ويطمحون إلى تحقيق أهدافهم الخاصة والمستقبلية، ويسهمون في الوقت نفسه في بناء الوطن وخدمته والتفاعل مع بيئة الأعمال المحيطة بشكل إيجابي، والقضاء على الفقر والبطالة ورفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد المجتمع وزيادة رفاهيتهم"(مجدي مبارك، ٢٠١٤، ٣١). وقد أوضح أحد تقارير المرصد العالمي لريادة الأعمال المقصود بمصطلح "تعليم ريادة الأعمال" بأنه يعني "دمج التدريب على إنشاء وإدارة كيانات وأعمال صغيرة جديدة أو نامية، في نظام التعليم والتدريب على المستويات كافة، ويشمل قسمين فرعيين هما : التعليم والتدريب الريادي في المرحلة الابتدائية والثانوية، والتعليم والتدريب الريادي ما بعد المدرسة" (هلا حطاب، ٢٠١٢، ٥٧). ويشير ذلك أن تنمية مهارات ريادة الأعمال وتحقيق أهدافها ليست بالعملية الآنية التي ترتبط فقط بممارسة تلك المهارات في مرحلة الشباب والرشد، بل تُعد عملية استثمار طويلة الأمد تتطلب آليات مناسبة في جميع المراحل التعليمية بحيث تمتد خلال مراحل نمو الفرد، بينما تتجسد عوائدها في مرحلة رشده عندما تظهر قدراته ومهاراته الإنتاجية.

وفي إطار فعاليات الندوة الإقليمية لليونسكو التي تم عقدها بتايلاند تم الإشارة إلى اختلاف مفهوم "تعليم ريادة الأعمال" بين الدول المتقدمة والنامية، "حيث يعني المصطلح في الدول المتقدمة تنمية التفكير الإبداعي والخلاق، أما في الدول النامية فيدل على تنمية الاستعدادات الإيجابية تجاه العمل الحر والتوظيف الذاتي" (UNESCO, 2008, 10). كما أن التفاوت في النظرة لمصطلح تعليم ريادة الأعمال ليس قاصراً على الفروق بين الدول المتقدمة والنامية فحسب، بل "إن مداخل التعليم الريادي وأهدافه تختلف بدول الإتحاد الأوروبي باختلاف سياق كل دولة وفهمها لهذا المفهوم؛ فهناك المفهوم الضيق لتعليم ريادة الأعمال والذي يركز على تطوير الاتجاهات والمهارات التي يحتاجها الشباب عند الشروع أو إدارة مشاريعهم الخاصة أو للعمل لحسابهم الخاص؛ وعلى الطرف الآخر هناك من يركز على ريادة الأعمال ككفاءة رئيسة تسعى إلى تمكين الشباب وتوفير مهارات عريضة للمواطنة النشطة، وقابلية التوظيف والعمل، وربما لكن ليس بالضرورة ريادة الأعمال التجارية"(European Commission, 2016, 21).

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

في ضوء ما ورد من تعريفات يتضح الأثر الواضح لمفهوم ريادة الأعمال على عملية تعليمها، فالتعريفات التي استندت إلى النظرة الضيقة لريادة الأعمال تبنت التعريف القائم على تعليم الفرد كيفية تعرف عالم الأعمال والفرص المتاحة لإنشاء نشاط تجاري أو خدمي جديد وتنمية المهارات اللازمة لإدارته وتطويره واستدامته؛ بينما استندت تعريفات تعليم ريادة الأعمال التي تبنت المفهوم الأكثر اتساعاً للريادة على عملية التنمية الشاملة للفرد بهدف تطوير صفاته وإمكانياته ومهاراته وبتنمية شخصية إيجابية طموحة ساعية لتحقيق هدفها بطريقة منظمة وقادرة على صنع قراراتها على نحو رشيد، ليس فقط بغية الاندماج في عالم المال والأعمال والمشروعات بل لاستخدامها في تحفيز الذات وإدارة الحياة بالمفهوم العام.

وفي إطار الحديث عن المنظورات المحدودة والواسعة لمصطلح تعليم ريادة الأعمال تجدر إزالة اللبس وتوضيح الفرق بين مصطلحي تعليم ريادة الأعمال والتدريب عليها؛ "فبرغم أن كلا العمليتين متداخلتان ومتكاملتان ومتشابهتان نظرياً لكونهما تهدفان بوجه عام إلى بناء المعرفة وإكساب المهارات ذات الصلة بريادة الأعمال إلا أنهما تختلفان على المستوى التطبيقي في مخرجات كل منهما وكذلك الفئة المستهدفة والمستفيدة منهما. حيث تتميز برامج تعليم ريادة الأعمال بصبغة أكاديمية وتستهدف طلاب المرحلة الثانوية وطلاب التعليم العالي سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو في مستوى الدراسات العليا، بينما تستهدف البرامج التدريبية مدى متنوع من الأفراد الذين يزاولون أنشطة ريادة فعلية أو المتوقع قيامهم بذلك في المستقبل والذين لا يتطلعون للحصول على درجة علمية أو أكاديمية في هذا المجال، وتتراوح هذه الفئة بين أكثر الأفراد إحتياجاً كالمعرضين للخطر والعاطلين عن العمل، وبين الأفراد الذين يمتلكون درجة عالية من المهارة والقدرات الابتكارية والسمات الريادية سواء كانوا يمتلكون مشروعات صغيرة أو متناهية الصغر أو مقبلون على القيام بذلك" (Valerio et.al., 2014, 33).

كذلك يمكن للأفراد الانخراط في تعليم ريادة الأعمال أو التدريب عليها في أي مرحلة من مراحل حياتهم، وقد يأخذ هذا أشكال مختلفة في كل مرحلة. فعلى سبيل المثال، جميع تلاميذ المدارس الابتدائية في اسكتلندا يتلقون "تعليم المشروعات"، والذي لا يقتصر على التدريب على بدء الأعمال التجارية فحسب بل يتضمن أيضاً تنمية روح المغامرة والريادة بالمفهوم العام، كما يتلقى بعض طلاب الجامعات تعليم ريادة

الأعمال بهدف إنشاء مشروعات جديدة. ومن جانب آخر تقدم الوكالات والهيئات الحكومية بعض أشكال التدريب على بدء الأعمال التجارية للموظفين المقبلين على ترك وظائفهم في القطاع الرسمي. ومن هذا المنطلق يتم تعريف التعليم الريادي Entrepreneurship Education بصفة عامة على أنه عملية بناء معارف ومهارات ريادة الأعمال عموماً كجزء من برامج التعليم الرسمي النظامي بمؤسسات التعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي، بينما يعرف التدريب على ريادة الأعمال Entrepreneurship Training بأنه تنمية المعارف والمهارات بغية بدء نشاط تجاري حيث تقدم عديد من البرامج التدريبية غير الرسمية خارج إطار التعليم النظامي كالدورات التدريبية والحلقات الدراسية التي تقدمها بعض المؤسسات التجارية المحلية أو المنظمات الأهلية، أو أصحاب الأعمال أو الوكالات الحكومية، وبالتالي يُعد الغرض من التدريب على ريادة الأعمال أكثر تحديداً من مفهوم تعليم ريادة الأعمال. ولكن الفرق بين تعليم ريادة الأعمال والتدريب عليها يبدو أكثر تعقيداً في بعض الأحيان نظراً لأن الأطفال يتلقون تعليم ريادة الأعمال و / أو التدريب عليها منذ المرحلة الابتدائية أو الثانوية، أو أثناء الدراسة الجامعية؛ وقد تكون هذه الدورات جزءاً من البرنامج التعليمي الرسمي بهدف منح شهادات أو درجات أكاديمية، أو قد تنطوي على مقررات دراسية دون ساعات معتمدة ودون الحصول على شهادة (Martínez et.al., 2014, 33).

لذلك يتسق الفرق بين تعليم ريادة الأعمال والتدريب عليها مع ما تشير إليه الأدبيات من فروق عامة بين مفهومي التعليم والتدريب؛ وعليه تتمثل عملية تعليم ريادة الأعمال في تنمية قدرات الفرد الفكرية والعملية بشكل عام والتي تحتاج لفترة زمنية طويلة نسبياً ومن ثَمَّ تستهدف التلاميذ والطلاب بمراحل التعليم النظامي والجامعي، بينما يحتاج التدريب على ريادة الأعمال إلى فترة زمنية أقصر ويستهدف الدارسين الكبار والراشدين بغية تحسين قدراتهم وتنمية مهاراتهم بشأن تنفيذ الأعمال والمشروعات وطرق إدارتها وتطويرها. ورغم الاختلاف النسبي بين هذين المصطلحين إلا أن الدراسة الحالية ترى أهمية تكامل العمليتين وأن الفرق بينهما يعزي للخصائص السائدة والغالبة على أي منهما، فالطبيعة التطبيقية لريادة الأعمال تستوجب الجمع بين العمليتين فلا يمكن للتعليم النظري أن يُكسب المتعلم الجانب المهاري دون قيامه بالتدريب والممارسة الفعلية لبعض الأنشطة الريادية، وبالمثل لا تتم البرامج التدريبية بالاعتماد بشكل مطلق على الجانب المهاري دون التطرق لبعض المعارف ذات الصلة.

تأسيساً على ما سبق يمكن إيجاز طبيعة تعليم ريادة الأعمال بأنها عملية دمج أو إدراج المعارف والمهارات والقيم ذات الصلة بالريادة بمؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي؛ بهدف تنمية العقلية والثقافة الريادية والاستقلالية والقدرة على حل المشكلات، وترسيخ الثقة بالنفس والمثابرة والقدرة على النجاح وذلك من المنظور الشامل لمفهوم الريادة؛ بالإضافة لتنمية الاتجاهات والمهارات والمعارف التي ترسخ أهمية العمل الحر وتدعم إنشاء المشروعات الصغيرة وإدارتها وتطويرها. وعليه يلعب هذا التعليم دور رئيسي في تنمية شخصية الفرد ومعارفه وفكره وممارساته في اتجاه يعزز السلوكيات الريادية، الأمر الذي سينعكس على نحو إيجابي على التنمية الشاملة للمجتمع بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

ثالثاً: منطلقات تعليم ريادة الأعمال ومبادئها.

تشير معظم الأدبيات إلى مجموعة من الصفات والسمات التي تميز الشخص الريادي عن غيره من الأفراد الآخرين؛ كالاستقلالية والمبادرة والقدرة على تحمل المسؤولية والمخاطرة والقدرة على الابتكار والإبداع والسلوك الأخلاقي...إلخ، ومن الملاحظ أن بعض هذه الصفات موروثة أو فطرية وبعضها الآخر مكتسب. وقد أثار ذلك جدلاً واسعاً حول إمكانية تعليم ريادة الأعمال لا سيما بين بعض الأكاديميين الذين يعولون بدرجة كبيرة على الصفات الريادية ومن ثَمَّ يشككون في قابلية التعليم في هذا المجال. لذا قبل الحديث عن المبادئ التي تقوم عليها عملية تعليم ريادة الأعمال، تجدر الإشارة إلى الجدل الدائر حول السلوك الريادي الصادر نتيجة للصفات والسمات الموروثة للإنسان، والسلوك الناتج عن ما يمكن تعلمه من خلال صقل وتعليم وممارسة واحتكاك بالبيئة المحيطة؛ ويدور هذا الجدل غالباً بين ثلاثة أمور تتمثل في العلم الذي يُكتسب بالتعلم، والمهارات التي تكتسب بالتدريب والممارسة، والسمات الفطرية الموروثة للشخص الريادي.

في إطار هذا الجدل، أكد جيب Gibb على أهمية تنمية السلوكيات الريادية لجميع الأفراد ولجميع مناشط الحياة وألا تقتصر على فئة معينة أو نشاط محدد مستنداً لإمكانية تنمية المهارات الريادية، رغم أنه أبدى بعض التحفظ نحو صعوبة حدوث ذلك بالنسبة للصفات الريادية بوصفها هبات فطرية منحها الله للبعض أكثر من الآخرين؛ ورغم أنه أشار إلى إمكانية تحقيق ذلك (Gibb, 2007, 6).

ويتفق ما أورده جيب مع رأي فاليريو وآخرين بشأن قابلية نقل المهارات التي ترتبط ارتباطًا وثيقاً بفن ريادة الأعمال رغم الإشارة لبعض الجوانب التي يصعب تعلمها إلا من خلال الخبرة العملية كالإبداع والتفكير الابتكاري؛ في حين أشاروا لجوانب أخرى من السهل تدريسها كمهارات الأعمال التجارية وإدارتها (Valerio et.al., 2014, 21).

بينما أشار جورج مانو وآخرون (٢٠١٢) أن الشخص الذي لا يتمتع بالأمور الثلاثة من معرفة ومهارة وصفات ريادية مجتمعة سيواجه على الأرجح صعوبات في تشغيل مشروعه بنجاح، "فمن غير المحتمل لشخص يتمتع بالمعرفة والمهارات فحسب أن يستمر في مشروعه وقتاً طويلاً وإن تمكن من البدء فيه، فالشخص الذي يفتقر إلى السمات مثلاً قد يظهر قدرة ضئيلة على المثابرة إذا واجهته مصاعب أساسية، أو قد لا يرى الفرص أو يفوته انتهازها، أو قد لا يرغب ببساطة في اتخاذ مخاطرة مدروسة للخوض في مشروع معين. كما أن الشخص الذي يملك المعرفة والسمات الشخصية فحسب قد لا يجد شيئاً ذا قيمة، يمكنه تطبيقه دون المهارات الفنية، أو قد يجد نفسه مضطراً للاعتماد على الآخرين، وقد يكمن الحل في إيجاد شريك أو توظيف أشخاص يتمتعون بالمهارات المطلوبة. بينما يمكن لأي صاحب مشروع محتمل يتمتع بمهارات ومميزات ريادية وتنقصه المعرفة أن يبدأ بمشروع معين، لكن افتقاره إلى المعرفة أو قلة إطلاعه مثلاً على الزبائن أو السوق (بما في ذلك التوجهات) قد يُؤدي به في نهاية المطاف وفي بيئة تنافسية إلى الفشل، لذا فإن امتلاك المعلومات ضروري لكي يحقق أى مشروع النجاح" (جورج مانو وآخرون، ٢٠١٢، ١٣ – ١٤).

ومن خلال ما تم عرضه تجدر الإشارة إلى أن السلوك الريادي للفرد ما هو إلا حصيلة تفاعل العناصر الثلاثة العلم الذي يكتسب بالتعلم والخبرات السابقة، والمهارات التي تكتسب بالممارسة، وسمات الشخص الريادي. وانطلاقاً من الدور البارز للمحيط الاجتماعي في تنمية كثير من قيم الفرد واتجاهاته ومهاراته المكتسبة؛ وكذلك طول الفترة الزمنية التي يقضيها الفرد بمؤسسات التعليم، بالإضافة لتأثير منظومة التعليم على تنمية شخصية الفرد وتشكيل ملامحها؛ لذلك يُعد وجود بيئة تعليمية محفزة للموهبة والمهارة وداعمة للفكر الريادي وباعثة للآمال والمثابرة، أمر جوهري في تنمية وتطوير الصفات الريادية. "حيث يؤكد تقرير المرصد العالمي لريادة الأعمال أنه كلما تعرض الفرد لريادة الأعمال في عمر مبكر كلما زادت احتمالية أن يصبح رائد أعمال خلال مراحل حياته؛ ويدلل على

ذلك من خلال الملاحظات والمشاهدات التي أرتبط فيها ارتفاع معدلات النشاط الريادي بين الأفراد الذين كان آباؤهم يعملون لحسابهم الخاص؛ لذا يُتوقع أن تصوراتهم ومهاراتهم الريادية قد نمت وتطورت أثناء مراقبة الآباء والأمهات والمشاركة في أنشطة الأعمال الخاصة بالعائلة" (Martínez et.al., 2010, 11). وعليه يمكن أن يصبح تعليم ريادة الأعمال بمؤسسات التعليم بديلاً للخبرات الحياتية الأسرية التي قد لا تتاح لجميع الأفراد.

كما تم تبرير أهمية تعليم ريادة الأعمال من زاوية أخرى انطلقت من التسليم بتمتع الشخص الريادي بمجموعة من السمات والخصائص الفريدة والتي جاء في مقدمتها المغامرة، وقد أيد هذا المنظور على نحو جلي دور التعليم والتنشئة الاجتماعية في توجيه الطاقات والاستعدادات الريادية على نحو إيجابي وهادف للفرد ومجتمعه. "فالسمات والخصائص الريادية من مغامرة وحب المخاطرة والمجازفة تُعد قواسم مشتركة بين مجموعة من الأفراد الذين يختلفون من حيث مجال النشاط والدوافع والحاجات والإتجاهات؛ وقد تتضمن تلك الفئات المدير المغامر، ورجل الأعمال، والموظف، والناشط اجتماعياً وسياسيا، وحتى كذلك المجرم؛ ومن ثَّمَّ يصبح نظام التعليم عاملاً رئيسياً في توجيه هؤلاء الوجهه الصحيحة في إطار من الأنشطة الخلاقة والنشطة والديناميكية" (Wawer et.al., 2010, 53). وتعزز تلك الرؤية دور المناخ التعليمي والسياق الاجتماعي والاقتصادي والعقائدي والثقافي في تشكيل الاستعداد الريادي لدى الأفراد وتوجيه تطلعاتهم في إطار قانوني وشرعي مثمر وهادف.

لذلك "يعود سبب تعليم الريادة في المدارس إلى ضرورة توفير خصائص محددة لتحقيق النجاح في الأعمال؛ ولذلك يجدر عدم تأجيل تدريب الرياديين المحتملين إلى أن يبلغوا سن الرشد، حينما يكونوا قد اكتسبوا كثيرًا من العادات غير الريادية. حيث يشكل الأفراد الذين يحفزون على التغيير ويبادرون إلى القيام بنشاطات إنمائية عنصراً مهماً للنمو الاقتصادي في أي بلد من البلدان؛ ويمكن تسمية هؤلاء بأصحاب روح الريادة، لأنهم يتمتعون بالقدرة على تحديد حاجات بيئتهم وجمع الموارد المناسبة والعمل على تلبية تلك الحاجات" (أحمد مهناوي، ٢٠١٤، ٣٢٦).

وفي هذا الصدد طرحت منظمة اليونسكو بالتعاون مع منظمة العمل الدولية، المبادئ التوجيهية التي تنطلق منها برامج تعليم ريادة الأعمال إيماناً بأن (UNESCO & ILO, 2006, 28 -29):

- تحديد مواهب ومهارات الشباب في سن مبكرة يحقق النجاح التعليمي.
- تعزز المناهج الدينامية المرنة الشاملة مسارات حياة الطلاب بما في ذلك القابلية للتوظيف والنمو الشخصي والمشاركة الاجتماعية وتنمية القيم المشتركة.
- يُمكن التعلم التجريبي - بوصفه أحد الركائز التربوية - المتعلمين من الاعتماد على النفس وعلى خلفياتهم ورصيدهم الثقافي، كما يجعل من التعليم المدرسي خبرة وثيقة الصلة بالحياة وقابلة للتطبيق وذات معنى.
- تساهم العمليات التعليمية القائمة على تعزيز تطبيقات حياتية واقعية في تحقيق مستويات عالية من الإنجاز والتحصيل الدراسي، هذا إلى جانب تنمية مدارك الطلاب واقتراحاتهم الخاصة بمعالجة القضايا الشاملة وتحسين بيئتهم والبنية التحتية المجتمعية.
- يعزز التعليم المتزامن مع التوجيه والإرشاد، ثقة الشباب في ذواتهم والإحساس بالمسئولية والاستقلالية.
- يؤثر عرض نماذج من الرياديين الناجحين على الطلاب إيجابياً في زيادة طموح الطلاب وتحفىزهم وتقليل خطر التسرب من التعليم.

في ضوء ما سبق، تتضح منطلقات تعليم ريادة الأعمال التي تُعد من أبرز المتطلبات أو الدعائم التي ترتكز عليها ممارسة ريادة الأعمال والسلوك الريادي عموماً؛ فلا تكفي السمات والخصائص الشخصية فقط لإدامة أي مشروع إنتاجي أو خدمي أو تطوعي ما لم تقترن بالمعارف والمهارات ذات الصلة. ومن ثَمَّ يلعب النظام التعليمي دوراً حاسماً في تشكيل الصفات الريادية وتعزيز الثقة بالنفس لا سيما إذا تم استخدام طرق التعليم الفعال لتشجيع الابتكارية والتجديد والتفكير الناقد لتنمية العقلية الريادية التي يمكنها التكيف مع عالم اليوم.

رابعاً: أهداف تعليم ريادة الأعمال.

تمثل الأهداف مجموعة من النتائج النهائية المحددة والمقبولة التي يُتوقع تحقيقها بعد مرور الدارسين بخبرات تعليمية منظمة، ومن ثَمَّ تحمل قيمة جوهرية للفرد على نحو مباشر وللمجتمع على نحو طويل الأمد. وقد ورد في الأدبيات التي تناولت تعليم ريادة الأعمال عديد من الأهداف التعليمية بوصفها تشكل نقطة البداية للبرنامج الدراسي أو التدريبي؛ والتي سوف يتم التطرق إلى بعضها فيما يأتي.

يرى جيب Gibb أن أي برنامج تعليمي لريادة الأعمال يهدف إلى تنمية الوعي الاقتصادي للشباب في جميع الأعمار، وكذلك تعميق فهم النشء بالصناعة والأعمال التجارية والمشروعات الصغيرة ونظم إدارتها، بالإضافة إلى تطوير مهاراتهم المتعلقة بالتواصل والعرض والتفاوض وحل المشكلات واستخدام التكنولوجيا وذلك من خلال الأنشطة المعتمدة على المحاكاة والخبرات العملية والتطبيقية (Gibb, 2007, 11). بينما ورد في أحد إصدارات اليونسكو ومنظمة العمل الدولية أن تعليم ريادة الأعمال يهدف إلى ما يلي (UNESCO & ILO, 2006, 27- 28):

١. تطوير مداخل أكثر إبداعاً لعملية التعلم والعمل المدرسي وا لمجتمع المدرسي.
٢. تعزيز احترام الطلاب لذواتهم والثقة بالنفس ودعم اتجاهاتهم الإيجابية نحو الريادة والتوظيف الذاتي كخيار وظيفي مقبول.
٣. تنمية مهارات الطلاب واتجاهاتهم وسلوكياتهم الضرورية للنجاح في دخول ميدان العمل وفي تقدمهم المهني.
٤. تطوير مهارات الطلاب واتجاهاتهم وسلوكياتهم الضرورية لتحقيق اندماجهم في المجتمع، ومشاركتهم في تنميته.
٥. تعزيز قدرات الطلاب على المساهمة الإيجابية في التنمية المستدامة الاجتماعية والبيئية داخل مجتمعاتهم المحلية.

وفي نفس السياق يؤكد جيكس وآخرون Gibcus et.al. على مجموعة من الأهداف التي يتم تحقيقها من خلال تعليم ريادة الأعمال والتي تتمثل في؛ تحسين العقلية الريادية لتمكين الشباب أن يكونوا أكثر إبداعاً وثقة بالنفس في كل ما يقومون به، وتحسين جاذبيتهم لأصحاب الأعمال؛ وتشجيع الشباب على البدء بالأعمال المبتكرة؛ وتحسين دور الشباب في المجتمع والاقتصاد (Gibcus et.al., 2012, 7). كذلك أشار أيمن عيد إلى أبرز الأهداف التي تسعى برامج التعليم والتدريب الريادي إلى تحقيقها كتوفير المعارف المتعلقة بريادة الأعمال؛ وبناء المهارات اللازمة لإدارة المشروعات الريادية وصياغة وإعداد خطط الأعمال، وتحديد الدوافع وإثارتها وتنمية المواهب الريادية، والعمل على تغيير اتجاهات جميع فئات المجتمع وغرس ثقافة العمل الحر في مختلف مجالاته (أيمن عيد، ٢٠١٤، ١٥٤).

يتضح من الطرح السابق أن لتعليم ريادة الأعمال مجموعة من الأهداف الرئيسية؛ تتمثل في

غايات ممتدة وطويلة الأجل يتطلب تحقيقها العناية بتنمية شخصية الطفل منذ سنوات نموه وتعليمه الأولى؛ كتطوير سماته الشخصية وتعزيز أساليب التفكير والسلوك وتنمية الأبعاد الابتكارية وسلوك المبادأة والمخاطرة والاستقلالية، والثقة بالنفس والاتصال والاقناع وروح العمل الجماعي أو الفريقي، وعادة ما يطلق على مثل تلك الجهود التعليم الريادي؛ بالإضافة للأهداف ذات التوجه الاقتصادي كإكساب الطلاب مهارات ريادة الأعمال التي تتطلبها طبيعة الأعمال التنافسية داخل أسواق العمل وتحديد الفرص المناسبة للاستثمار، وتغيير اتجاهاتهم نحو العمل الحر والتي يمكن التركيز عليها خلال مراحل تعليمه المتقدمة.

كما تناولت بعض الأدبيات العوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تعليم ريادة الأعمال في عدد من المستويات تبدأ بالفرد ثم المستوى المؤسسي وأخيراً المستوى الوطني؛ ومن هذا المنطلق "يهدف التعليم الريادي إلى تعزيز المهارات الحياتية للأفراد وتوسيع الخبرات والاستعداد لعالم العمل؛ كما يساعد في زيادة الدخل وتحسين مستويات المعيشة والشعور بالرضا والإنجاز؛ بينما من المتوقع أن يدعم التعليم الريادي أيضاً المستوى المؤسسي من خلال تشجيع الابتكار وزيادة الإنتاجية والقدرة التنافسية وتحسين بيئة العمل؛ كذلك يساهم في النمو الاقتصادي ويدعم الاتجاه نحو العمل الحر، ويسهم بالتأكيد في التمكين الشخصي وزيادة القدرات الفردية للتوظيف والمواطنة وذلك على المستوى الوطني" (UNESCO/StratREAL Foundation, 2013, 11). مما يشير إلى دور التعليم الريادي في تطوير شخصية الفرد وتنمية مواهبه ومهاراته وثقته في ذاته وتعزيز العقلية الريادية، الأمر الذي سيكون له مردود إيجابي على تطوير الأعمال والمشروعات بجميع أنماطها؛ وكذلك تكوين مواطن نشط يستطيع توظيف مهاراته الاجتماعية وقدراته في حل المشكلات بطرق غير تقليدية.

خامساً: مخرجات تعليم ريادة الأعمال.

تشير الأدبيات التي تبنت النظرة الموسعة لمفهوم ريادة الأعمال أو التعليم الريادي، أن عملية تنمية الشخصية الريادية بمؤسسات التعليم تمتد منذ بداية مرحلة رياض الأطفال وتغطي جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي وكذلك الجامعي. كما أشار العرض السابق لأهداف تعليم ريادة الأعمال أن طبيعة الأهداف تبدو عامة وعريضة في معظمها؛ لذا كان من الملائم تناول أحد النماذج التربوية التي توضح

المخرجات المتوقعة نتيجة مرور الدارس بخبرات تعليمية ذات صلة بريادة الأعمال؛ من حيث الأبعاد المعرفية والمهارية وكذلك تلك المتعلقة بالاتجاهات والقيم.

ففي دراسة لتقصي تعليم ريادة الأعمال بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بالبلدان الأوروبية تم تحديد نتائج التعلم وفقاً لثلاث فئات شملت؛ الاتجاهات والمهارات والمعرفة الريادية. كما تضمنت كل فئة من هذه الفئات عدد من المخرجات الفرعية؛ حيث اشتملت الاتجاهات الريادية على مخرجين هما الثقة بالنفس والشعور بالمبادرة، بينما تضمنت المهارات الريادية ستة مخرجات تعليمية تمثلت في الإبداع، والتخطيط، ومحو الأمية المالية، وإدارة الموارد، وإدارة عدم اليقين/المخاطر، والعمل الجماعي، في حين احتوت المعرفة الريادية على ثلاثة مخرجات هي كيفية تقييم الفرص، ودور رواد الأعمال في المجتمع وخيارات العمل الريادي؛ وفيما يلي عرض مختصر لتلك النواتج.

(أ) **الاتجاهات الريادية** (European Commission, 2016, 81)؛

١- **الثقة بالنفس:** تُعد نتائج التعلم المتعلقة بالثقة بالنفس أحد المخرجات واسعة الانتشار عبر المناهج الدراسية الأوروبية؛ بوصفها عنصر من عناصر التنشئة الاجتماعية التي لا تنطبق فقط على ريادة الأعمال، ومن ثَمَّ يتم التعبير عن هذا المُخرج من خلال عدد من الطرق، بدءاً بالمعرفة الذاتية إلى الوعي الذاتي، واحترام الذات وتأكيدها، أو من خلال الشعور بإتقان مهارة ما. ولجعل هذا المخرج أكثر ارتباطًا بريادة الأعمال يجب التعبير عنه وفهمه في ضوء القيام بمهام أو إجراءات ذات صلة بالأنشطة الريادية.

٢- **الشعور بالمبادرة:** يُعد الشعور بالمبادرة جوهر التعليم الريادي كما يُعد أحد الجدارات الرئيسية للتعليم بأوروبا؛ ولذلك غالباً ما يتم تضمينه بالمناهج الدراسية في شكل إشارة صريحة لتعليم ريادة الأعمال، سواء في مناهج المواد الإلزامية أو الاختيارية أو في الموضوعات المدمجة عبر المناهج الدراسية. وعند النظر إليه من زاوية نتائج التعلم، فإنه يرتبط ارتباطًا وثيقاً بحل المشكلات وتحمل المسؤولية وروح المغامرة أو في شكل نشاط أو سلوك استباقي. ففي التعليم الابتدائي الفرنسي على سبيل المثال، يُطلب من كل تلميذ أن يقوم بتحديد مشكلة ما ثم العمل على اتخاذ خطوات لحلها؛ أما في المرحلة الثانوية العليا بجمهورية التشيك فيتوقع من الطالب أن يطبق نهجاً استباقياً ويستخدم

مبادراته الخاصة وإبداعاته لاحتضان ودعم الابتكار.

(ب) المهارات الريادية (European Commission, 2016, 81- 82)**:**

١- **الإبداع:** يشير الإبداع للقدرة على التفكير بطرق جديدة ومبتكرة وحل المشكلات بطرق غير تقليدية، وهو عنصر أساسي ومحرك لتوليد الأفكار، كما يُعد قاسم مشترك في أي نشاط لريادة الأعمال. وبخلاف المفهوم المعتاد للإبداع، لا يقصد به في سياق تنمية المهارات الريادية أن يكون مجرد سمة شخصية أو هبة فطرية، ولكن يُعد مهارة يمكن تعلمها وتطويرها من خلال المناهج الدراسية، ويرتبط في سياق ريادة الأعمال بمهارات تنظيم المشروعات وتطوير أفكار مفيدة.

٢- **القدرة على تخطيط وهيكلة المهام:** ينظر للقدرة على التخطيط بأنها مهارة المحافظة على استمرارية توليد الأفكار وتحويلها إلى إجراءات، مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة والموارد المتاحة.

٣- **محو الأمية المالية:** تتعلق محو الأمية المالية بمهارات إدارة الفرد للتمويل الشخصي الذاتي، فضلاً عن توفير الأساس لإدارة العمليات التجارية. وغالباً ما تُعد تلك المهارة إحدى نواتج التعلم المتعلقة بالمفهوم الضيق لتعليم ريادة الأعمال بالتركيز على المهارات التجارية. ويبدو أنها أحد المهارات التي يسهل ترجمتها إلى نتائج تعلم قابلة للقياس بالمقارنة بالمخرجات الأخرى.

٤- **إدارة الموارد:** تعني القدرة على تجميع الموارد وتنظيمها لتحقيق هدف معين، سواء كان هذا الهدف النجاح في عمل تجاري أو أي فرصة أخرى. ويبدو أن الفهم الأكثر شيوعاً لإدارة الموارد في المناهج الدراسية بأوروربا يرتبط بشكل كبير بالاستخدام المسئول للموارد الطبيعية والتنمية المستدامة.

٥- **إدارة حالات عدم اليقين والمخاطر:** ترتبط غالباً القدرة على التعامل مع حالات عدم اليقين والمخاطر أثناء تنفيذ فكرة ما بالأفراد الرياديين ومن ثَمَّ تُعد مكون أساسي من مكونات تعليم ريادة الأعمال، وتتسم هذه المهارة بصعوبة التعليم على المستوى النظري، لذلك تحتاج إلى مرور الطالب بخبرات واقعية أثناء إنجاز المشروعات التعليمية.

٦- **العمل الجماعي:** قياساً على ما جاء بنواتج التعلم المتعلقة بالثقة بالنفس، يُعد العمل الجماعي هدف عريض وجزء لا يتجزأ من أي مجال من مجالات المناهج الدراسية، سواء كان أحد نواتج التعلم أو كإستراتيجية تدريسية؛ ومن ثَمَّ لا يُعد العمل الجماعي قاصراً على التعليم الريادي فحسب، ولكن في

سياق هذا النوع من التعليم فيعد مهارة أساسية يجب تطويرها مع مهارات ريادة الأعمال الأخرى، بالإضافة إلى أنها تنطوى على مهارات أخرى ذات صلة مثل الاتصال والتفاوض واتخاذ القرار.

(ج) **المعارف الريادية** (European Commission, 2016, 83 -84):

١- تقييم الفرص: تُعد نواتج تعلم ريادة الأعمال في المجال المعرفي سهلة التضمين في المناهج وطرق التدريس نظراً لوجود رصيد من المعارف المتعلقة بها في المناهج الدراسية بالمقارنة بالنواتج المتعلقة بالمهارات والاتجاهات؛ فعادة ما يتم تدريس تقييم الفرص بموضوع الاقتصاد أو من خلال موضوعات أخرى في التعليم الثانوي والمهني.

٢- دور الأفراد الرياديين في المجتمع بما في ذلك تعرف أخلاقيات العمل في المجال التجاري، وغالباً ما يتم تضمين مثل هذه الموضوعات في مقررات الاقتصاد أو في إطار التعليم الثانوي والمهني.

٣- خيارات ريادة الأعمال: يغطي هذا المجال المعرفي خيارات العمل الريادي، والأسباب المختلفة وراء شروع الأشخاص في نشاط ما سواء لكسب المال أو لمساعدة الآخرين أو لأسباب أخرى. وتُعد هذه الخطوة أولى خطوات تمكين الطالب من تحديد الخيارات الوظيفية في مجال الأعمال التجارية أو المشروعات الاجتماعية الملائمة لاهتماماته وميوله؛ وفي كثير من الأحيان يتم تناولها في إطار التحضير والاستعداد لعالم العمل.

واستناداً إلى الأسس التربوية التي تقوم عليها عملية تخطيط المناهج الدراسية وتصميمها وتطويرها؛ يؤخذ في الاعتبار عند دمج تعليم ريادة الأعمال بالمناهج التعليمية متطلبات النمو المختلفة للمتعلمين ومستوى نضجهم وكذلك التوقيت المناسب للخبرات التي تقدم لهم في مختلف المراحل التعليمية" "فعادة ما تركز نواتج التعلم في مستوى التعليم الابتدائي والمرحلة الثانوية الدنيا على تنمية الاتجاهات الريادية ومهارات الإبداع والتخطيط ومحو الأمية المالية والعمل الجماعي؛ بينما تقل نواتج التعلم المتعلقة بالاتجاهات الريادية ومهارات العمل الجماعي في المرحلة الثانوية العليا وحينها تزداد المخرجات التعليمية ذات الصلة بإدارة الموارد وإدارة عدم اليقين/المخاطر، وتقييم الفرص" (European Commission, 2016, 13). وفي هذا الصدد أشار أحد تقارير البنك الدولي إلى تنوع مخرجات تعليم ريادة الأعمال والتدريب عليها واختلافها من برنامج لآخر في ضوء السياق الذي ينفذ فيه البرنامج وخصائص

المشاركين أو الفئة المستهدفة وكذلك الخصائص الوظيفية للبرنامج نفسه (Valerio et.al., 2014, 35).

فمن المتوقع أن إدماج التعليم الريادي في المرحلة الابتدائية سيساهم في تنمية مسؤولية التلاميذ تجاه عملية التعلم الخاصة بهم بالاستكشاف والتجريب والإستراتيجيات التشاركية التي سيكون لها مردود على عمليات التعلم الذاتي في المستقبل؛ كما يتوقع أيضاً أن يساهم في تطوير روح المبادرة وكفاءات الأعمال الحرة لديهم من خلال تشكيل اتجاهات إيجابية ومسؤولة تجاه سلوكياتهم والفهم الصحيح للعمل كقيمة، وكذلك تطوير المهارات الحياتية الأساسية لديهم. وتُعد رواية القصص وإنشاء نوادي ريادة الأعمال وتنمية المهارات الأساسية من أبرز المجالات المناسبة لدمج هذا الاتجاه في هذه المرحلة (Vaidya, 2014, 39).

أما تضمين التعليم الريادي في المرحلة الثانوية الدنيا فيتوقع أن يحقق نواتج تعليمية تتمثل في استخدام الطلاب لكفاءاتهم الأكاديمية بطريقة ريادية وتطوير روح المبادرة وكفاءات الأعمال الحرة من خلال فهم دور رواد الأعمال في المجتمع وتنمية الكفاءات المتعلقة بالأعمال كمبادئ السوق الأساسية، والمفردات اللغوية الشائعة في عالم الأعمال، بالإضافة لتنمية الكفاءات الشخصية ذات الصلة كالأخذ بزمام المبادرة والابتكار وتحمل المسؤولية والتجريب والاستكشاف. ومن أفضل المجالات المناسبة لدمج هذا الاتجاه في هذه المرحلة، مناهج الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات (Vaidya, 2014, 41). بينما تتم عملية تضمين التعليم الريادي في المرحلة الثانوية العليا بهدف تنمية الطلاب واستخدامهم لكفاءاتهم الأكاديمية والعامة والمهنية بطريقة ريادية وواقعية وذات صلة بالواقع الاقتصادي عن طريق تنظيم مشروعات تجارية فعلية. وفي هذه المرحلة يتم الاستفادة من المعسكرات التعليمية في تحقيق تلك المخرجات، كذلك يتم تقديم ريادة الأعمال كموضوع دراسي مستقل (Vaidya, 2014, 46).

كما يمكن توضيح نواتج التعلم المتوقعة عبر المناهج الدراسية بأحد أنظمة التعليم الأوروبي وعلى نحو أكثر تحديداً في المستويين الأول والثاني بالتصنيف المعياري الدولي* للتعليم ISCED 1–2 بنظام التعليم الفنلندي، حيث تتمثل تلك النواتج في؛ السلوك المستقل مع الإحساس بالمغامرة والمبادرة والعمل الابتكاري والمثابرة في تحقيق الهدف وتقييم التلميذ لتصرفاته وأثر ذلك، وتعرف حياة العمل

* وفقاً للتصنيف المعياري الدولي للتعليم تشير ISCED 1 إلى ما يوازي مرحلة التعليم الابتدائي، بينما تدل ISCED 2 على مرحلة الثانوية الدنيا أي ما يوازي في مصر الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، أما ISCED3 فتشير إلى المرحلة الثانوية العليا.

والنشاط الريادي. بينما يكتسب الطالب في المستوى الثالث ISCED3 القدرة على التكيف الإيجابي والمرن مع التحديات التي تواجهه، والقدرة على تنظيم المشروعات الخاصة به وطرق تشغيلها، وأن يكون على دراية بأشكال وفرص ريادة الأعمال المختلفة (European Commission, 2016, 46).

أما بالتعليم النرويجي فتُدرج ريادة الأعمال في مخرجات المستوى الثاني ISCED2 وفقاً للتصنيف المعياري الدولي للتعليم؛ وذلك في إطار مادة علم الاجتماع وهو مجال دراسي أساسي وفيها يُطلب من المتعلم وضع خطة لبدء وتشغيل مشروع بالاستناد إلى دراسة مسحية. في حين يتناول المستوى الثالث ISCED3 موضوعات أخرى منها حياة الأعمال التجارية واستخدام الأدوات الرقمية لجمع المعلومات عن المهن المختلفة ومناقشة الفرص والتحديات ذات الصلة، والتفكير في قيمة التوظيف وفرص العمل، وما يميز بيئة الأعمال الحالية، وأسباب البطالة ومناقشة سبل الحد منها؛ بالإضافة لمناقشة القضايا الأخلاقية ذات الصلة؛ واستخلاص المؤشرات والمعلومات الرئيسية من حسابات الأرباح والخسائر والميزانية العمومية للمشروعات باستخدام الأدوات الرقمية واليدوية (European Commission, 2016, 63).

ورغم وجود توجه متزايد بأهمية تعليم ريادة الأعمال باعتبارها هدفاً مشتركاً عبر المناهج الدراسية المتعلقة بالمرحلة الابتدائية، إلا أنها تُعد أكثر شيوعاً في المرحلة الثانوية العليا من خلال مجموعة متنوعة من المداخل؛ فغالباً ما تقدم كموضوع دراسي منفصل أو يتم دمجها في موضوعات دراسية أخرى، كالعلوم الاجتماعية والاقتصاد ودراسات الأعمال، وغالباً ما يتم تدريسها كمادة اختيارية، وهذا يتماشى مع الحرية المتاحة لطلاب المرحلة الثانوية العليا عند اختيار المقررات الدراسية بالمقارنة بنظرائهم في المستويات الدنيا بمنظومة التعليم (European Commission, 2016, 12).

تأسيساً على ما تم عرضه من مخرجات تعليمية لريادة الأعمال يتضح طبيعة هذه العملية وما تتسم به من استمرارية وتكاملية وتراكمية خلال مراحل التعليم المختلفة ومن ثَمَّ ضرورة التبكير بتنفيذها منذ مراحل تنشئة وتعليم الطفل الأولى وامتدادها حتى المرحلة الجامعية؛ تأكيداً لتراكم الخبرة والمعارف والمهارات والقيم وتطوير شخصية الفرد وأساليب تفكيره وتوظيف هذه الذخيرة التعليمية في إحراز مزيد من التنمية الذاتية والشخصية وكذلك المساهمة في تطور ورقي قطاعات المجتمع على اختلافها وتنوعها.

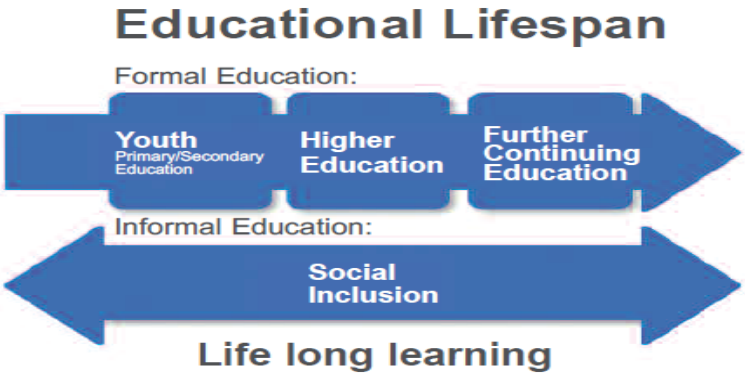
لذلك يُنظر لتعليم ريادة الأعمال من منظور واسع وعميق هدفه التنمية الشاملة للفرد وا لمجتمع؛

فعلى الرغم مما تؤكده معظم الأدبيات أن الغرض الرئيس من تعليم ريادة الأعمال يتمثل في تنمية اتجاهات إيجابية نحو فرص العمل الحر والتوظيف الذاتي، إلا أن المجتمعات المتقدمة تطمح من خلال هذا النهج إلى تحقيق الغايات الأساسية للتعلم وهي الوصول بالطلاب إلى ما يمكن وصفه بالمتعلم الناجح والفرد الواثق والمواطن المسئول والمشارك الفعال في المجتمع؛ وذلك بتقديم الخبرات التعليمية التي تبصر المتعلم بالتحديات والتغيرات التي يمكن أن يصادفها في المستقبل، وتحفزه على التوظيف والاستغلال الجيد للطاقات الكامنة لديه، وحسن توجيه طموحاته، وتنمية الثقة بالنفس واحترام الذات، وتنمية مهارات القيادة والأخذ بزمام المبادرة، وتقييم المخاطر واتخاذ القرارات المناسبة؛ وكذلك الالتزام الأخلاقي والمسئولية فى العمل مع الآخرين في أي قطاع من قطاعات المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

سادساً: ريادة الأعمال بالتعليم غير النظامي.

استعرضت الدراسة خلال الصفحات السابقة الإطار المفاهيمي لريادة الأعمال وتعليمها ومنطلقات دمجها بالمناهج الدراسية وكذلك أهدافها ومخرجاتها استناداً إلى توجه عالمي يسعى لتعزيز العقليات الريادية وتنمية الوعي بثقافة الريادة وتعزيز روح المبادرة والابتكار والثقة بالنفس من خلال التعليم الريادي بوصفه أحد الجدارات الأساسية التي يجب تنميتها في المدارس في سن مبكرة من حياة الفرد وحتى المرحلة الجامعية؛ ورغم الجهود الإصلاحية الواضحة لتطوير منظومة التعليم في عدة دول والتي يُعد التعليم الريادي إحداها، إلا أن الأدبيات تؤكد أيضاً أهمية تعليم ريادة الأعمال في سياقات أخرى عديدة بخلاف ما يتم داخل مؤسسات التعليم النظامي.

فقد استعرض أحد تقارير المنتدى الاقتصادي العالمي برامج تعليم ريادة الأعمال والتدريب عليها مشيراً لإمتداد هذا الاتجاه عبر المناهج الدراسية بمراحل التعليم الرسمي بداية من المرحلة الابتدائية وحتى برامج التعليم المستمر والدراسات العليا بعد المرحلة الجامعية الأولى سواء جاءت على نحو إلزامي أو اختياري، وبالتوازي مع تلك المراحل تتواجد أيضاً برامج تعليم ريادة الأعمال التي تتخلل جميع مراحل حياة الفرد في سياق التعلم غير الرسمي والتعلم مدى الحياة وذلك في إطار مفهوم الإدماج الاجتماعي والتي تقدمها مؤسسات التعليم أو التدريب المحلية أو مراكز التدريب التابعة لبعض مؤسسات المجتمع المدني أو المصارف الحكومية والخاصة...إلخ، وذلك كما جاء بالشكل (١).

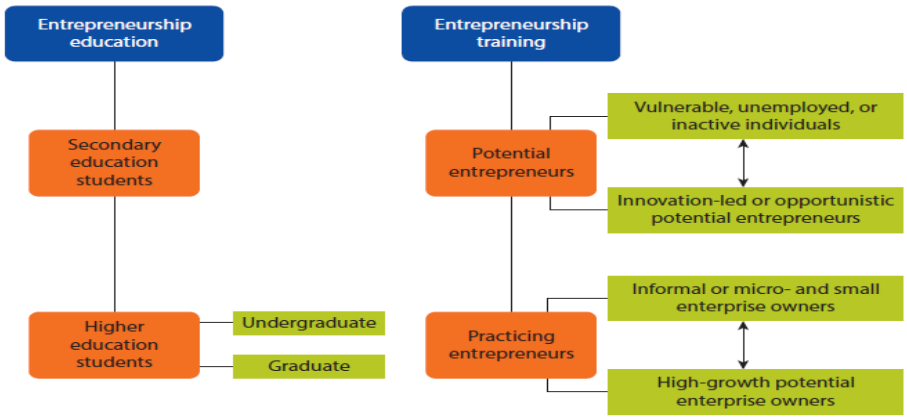


شكل (١) يوضح امتداد تعليم ريادة الأعمال والتدريب عليها بالتعليم الرسمي وغير الرسمي

(World Economic Forum, 2009, 12).

ويتسق هذا التصنيف مع تقرير البنك الدولي بشأن وصف طبيعة برامج ريادة الأعمال المقدمة حول العالم والموضحة بالشكل (٢) الذي أظهر على نحو أكثر تفصيلاً وجود برامج دراسية تعليمية تغطي مراحل التعليم النظامي لا سيما المرحلة الثانوية والجامعية، وكذلك برامج تدريبية تستهدف مجموعة متنوعة من الفئات سواء كانوا رواد أعمال حاليين ولديهم مشروعاتهم الخاصة بالفعل أو مجموعة محتملة من الرواد يتم تأهيلهم وبناء معارفهم ومهاراتهم استعداداً لبدء وتشغيل مشروعات جديدة في المستقبل القريب. ومن الجدير بالملاحظة أن تلك الفئات المستهدفة قد تفاوتت كثيراً فيما يتعلق بالعمر ومستوى التعليم والخبرة السابقة أو ظروف العمل. "حيث تتسم برامج تعليم ريادة الأعمال بالتنوع نتيجة تمايز وعدم تجانس الفئات المستهدفة والتي قد تتمثل في المتسربين من المدارس، أو المتعلمين الكبار أو الأفراد الذين يحملون درجة الدكتوراه، أو الأقليات أو النساء أو سكان الريف وكذلك سكان الحضر؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة ملاءمة البرامج المقدمة مع تطلعات وخصائص ومتطلبات التعلم الخاصة بكل فئة من هذه الفئات" (Valerio et.al., 2014, 23). لذلك لا يوجد مقاس واحد يناسب الجميع في مجال تعليم ريادة الأعمال؛ فتحديات وفرص تنظيم المشروعات تتفاوت وتتباين كثيراً في ضوء عمر الفرد ومستواه التعليمي وخصائصه الديموغرافية وطبيعة النشاط الذي ينوي مزاولته وكذلك سياقه المحلي، بالإضافة للمرحلة التي يمر بها المشروع ذاته أو دورته؛ الأمر الذي يجعل لتعليم ريادة الأعمال أوجه متعددة.

Figure 3.1 Classifying Entrepreneurship Education and Training Programs



شكل (٢) يوضح تصنيف الفئات المستهدفة من تعليم ريادة الأعمال والتدريب عليها.

(Valerio et.al., 2014, 34).

وفي إطار أهداف الدراسة الحالية وحدودها يركز العنصر الحالي في معالجته على شريحة محددة من المجتمع ظهرت في الشكلين السابقين وهي الفئة المستهدفة بغرض الإدماج الاجتماعي أو أصحاب المشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر سواء كانوا رواد أعمال حاليين أو مجموعة محتملة منهم. ومن ثَمَّ تجدر الإشارة لخصائص تلك الفئة والمبررات التي عززت أهمية وضرورة توفير برامج ريادة الأعمال لها.

استناداً إلى ما سبق يشير مصطلح الإدماج الاجتماعي لمجموعة الأفراد الموجودين في أسفل الهرم السكاني وبشكل أكثر تحديداً مجموعة الفقراء الطموحين حول العالم الذين يشكلون غالبية سكان العالم ويُقدر عددهم بـ ٤ مليارات شخص يشاركون غالباً في الأنشطة الاقتصادية غير الرسمية. وتضم تلك الفئة مجموعة متنوعة من الأفراد المهمشين أو المستبعدين من المشاركة النشطة والمواطنة الفعالة لأسباب مختلفة كالأميين المستبعدين بسبب نقص المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب وأنصاف المتعلمين المنتشرين في معظم الدول النامية، وكذلك العاطلين عن العمل لصعوبة الحصول على عمل لائق يناسب مهاراتهم، أو أصحاب الأعمال اليدوية ذوي الأوضاع المعيشية المنخفضة. وفي ظل هذا السياق المعقد من الفقر والاستبعاد يمكن تقسيم هذه الفئات حسب العمر وفقاً للشرائح العمرية المختلفة أو طبقاً للجنس إلى ذكور وإناث أو حسب محل الإقامة كالمقيمين في الريف والحضر والعشوائيات، أو وفقاً للنشاط

الاقتصادي غير الرسمي كالصيد أو الزراعة أو التجارة...إلخ. لذا يتم التركيز في تعليم ريادة الأعمال لتلك المجموعات المتباينة على توفير المهارات الاجتماعية والأساسية اللازمة لتشغيل المشروعات التجارية الصغيرة الخاصة بكل فئة من هذه الفئات والتي قد تختلف في ضوء السياق المحلى والشخصي لكل فرد (World Economic Forum, 2009, 82 -84).

وقد تنامى دور ريادة الأعمال مستهدفاً فئات مختلفة من المهمشين حول العالم مشكلاً اتجاهاً دولياً بارزاً للتصدي لظاهرة الفقر، وذلك في إطار السياسات الاجتماعية الوطنية الداعمة لتوفير تمويل وقروض متناهية الصغر للأسر الفقيرة بهدف إنشاء مشروعات بسيطة تساعدهم في بدء عمل كريم ودر مزيد من الدخل وتوفير فرص عمل لأفراد الأسرة. "وتعود فكرة الإقراض المتناهي الصغر لعالم الاقتصاد البنجلاديشي محمد يونس من خلال فكرة طموحة لمحاربة الفقر المدقع؛ عن طريق وضع نظام لإقراض الفقراء بدون ضمانات إيماناً منه بأن الفقراء جديرون بالاقتراض وهو أمر لم يكن مقبولاً آنذاك، وقد استطاع تحويل رؤيته إلى واقع بإنشاء بنك جرامين في عام ١٩٧٩ في بنغلاديش لاقراض الفقراء بنظام القروض متناهية الصغر التي تساعدهم على القيام بأعمال بسيطة تدر عليهم دخلا معقولاً؛ وقد نال نتيجة جهوده في هذا المجال جائزة نوبل للسلام عام ٢٠٠٦" (Reed, 2011, 28- 29).

بالإضافة لدعم المجتمع الدولي لريادة الأعمال وتنظيم المشروعات الصغيرة وتسخير المواهب الريادية، حيث أسفر اجتماع قادة مجموعة الثمانية عام ٢٠٠٤ عن خطة عمل مدفوعة لتطبيق ريادة الأعمال للقضاء على الفقر وتمكين المجتمعات المحلية ونمو الدخل وتحسين نوعية الحياة وتعزيز فرص العمل الحر وتوليد الدخل كوسيلة لبناء المجتمع وتقليل أعراض الضعف والفقر في البلدان النامية (UNESCO & ILO, 2006, 11).

كما تولي الاتجاهات العالمية المعاصرة اهتماماً متنامٍ بالمجتمعات المحلية وبخاصة التنمية الريفية نظراً لانخفاض فرص العمل المربحة في تلك المجتمعاتهم مما يدفع كثير من الشباب نحو المستوطنات الحضرية الكبيرة غير المخططة عمرانياً (العشوائيات) سعياً لفرص عمل أفضل (UNESCO & ILO, 2006, 10). في هذا الصدد وضعت منظمة العمل الدولية أداة مهمة ترتكز على التنمية المحلية وتهدف إلى إيجاد فرص اقتصادية جديدة للفئات الفقيرة والمحرومة، ولا سيما في المناطق الريفية والتي أطلق عليها أداة التدريب المجتمعي – التدريب من أجل التمكين الاقتصادي الريفي The Community

Based Training tool -Training for Rural Economic Empowerment (CBT-TREE)

وتقوم هذه المبادرة على دمج مهارات القراءة والكتابة وبناء الثقة بالنفس، كما يتم تقديم حزمة متكاملة من الخدمات كالتدريب المقترن بالحصول على القروض الصغيرة، والخدمات الاستشارية التجارية، ومعلومات عن الأسواق (ILO, 2013, 13- 14). في ضوء ذلك وبخلاف النظرة الشائعة حول نجاح أنشطة ريادة الأعمال وصلتها الوثيقة بمجال الإبتكار والمنافسة والتفرد في عالم التكنولوجيا والتقنيات المتطورة، تظهر ريادة الأعمال بوجه آخر ذا بعد اجتماعي بحت يعول على نجاحها وفعاليتها في ضوء مقاييس ومؤشرات مختلفة تماماً؛ حيث يصبح مدى تأثيرها على رفاه الأفراد وارتفاع مستوى معيشتهم وزيادة دخلهم ومدخراتهم أكثر أهمية من إطلاق مؤسسة جديدة أو منتج فريد.

وبالإضافة لدور ريادة الأعمال في الحد من الفقر، فإنها تسهم أيضاً في تحقيق التمكين الاقتصادي والاجتماعي والتنمية الوطنية الذاتية والمستمرة في البلدان النامية وكذلك مواجهة تحديات البطالة، والتي تُعد جميعاً ذات صلة وثيقة بقضايا ومشكلات إجتماعية عدة منها؛ انعدام الأمن والاضطرابات الاجتماعية وتخريب الممتلكات العامة والخاصة وأعمال العنف وعدم الانضباط في المجتمع؛ لذا قد يكون تعليم ريادة الأعمال حلاً سحرياً لتلك المشكلات بالبلدان النامية، بالإضافة لمساهمته في تنشيط حركة الإقتصاد المحلي لا سيما بالريف وبذلك سيساعد في الحد من مشكلات الهجرة الداخلية من الريف للمناطق الحضرية (Efe, 2014, 124).

وتتسق تلك الطموحات مع رؤية المنتدى الاقتصادي العالمي، الذي أشار في تقريره المعنون "تعليم الموجة القادمة من رجال الأعمال...إطلاق القدرات الريادية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"، أن السياسات التي تستهدف الجزء الأسفل من الهرم السكاني من خلال الإدماج الاجتماعي ستزيد من احتمالية تمكين القاعدة الشعبية وزيادة الثقة بالنفس وخلق شعور بالشمول والإحساس بالجماعية وستقلل من مشاعر العجز واليأس، وذلك عن طريق تنمية مهارات وقدرات هذه الفئات بشأن تحديد المشكلات المحلية واقتراح الحلول ووضع نماذج للأعمال أو المشروعات الريادية التي يمكن أن تحل تلك المشكلات وتزيد من الدخل من خلال إقامة مشروعات صغيرة في قطاع الغذاء والمياه والصحة والزراعة والوقود والمنسوجات وتجارة التجزئة وعدد لا يحصى من المنتجات والخدمات المحلية الأخرى (World

Economic Forum, 2009, 87). لذلك أكد المنتدى أيضاً أن الإدماج الاجتماعي يُعد مسألة ملحة في إطار الأهداف الإنمائية التي تخلق إحساساً بالحتمية تجاه مؤشرات الفقر وزيادة الفجوة بين الأغنياء والفقراء، وصعوبة الحصول على الموارد، ومشكلات المياه والصحة والحقوق المدنية وتغير الظروف المناخية وتوفير الاحتياجات الأساسية؛ والتي استدعت جميعها ظهور التزام قوي بتعليم ريادة الأعمال من أجل تعزيز الإدماج الاجتماعي والتنمية المستدامة (World Economic Forum, 2009, 81).

وبالإضافة لما سبق، تبدو كذلك الأهمية القصوى لتمكين الأفراد المستبعدين من المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب كمسلمة لا جدل فيها لتحقيق التنمية الإنسانية والتمكين بمضمونه الشامل؛ "حيث تشكل هذه القضية جوهر المناقشات الجارية بشأن التعليم للجميع بعد عام ٢٠١٥، ولا سيما التحدي المتمثل في محو أمية الشباب والبالغين بجدول أعمال التنمية المستدامة خلال الفترة ٢٠١٥ –٢٠٣٠ (Hanemann, 2015, 295). ويسعى النهج الشامل لمحو الأمية إلى ربط تعلم القراءة والكتابة بأبعاد التنمية، وبعبارة أخرى يجب أن يكون لمحو الأمية دور أساسي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة المتعلقة بالفقر والأمن الغذائي والصحة والرفاهية والمساواة بين الجنسين والمياه والبيئة والعمل والسلام. وفي ضوء هذا الفهم الأوسع يُعد الإلمام بالقراءة والكتابة شرط أساسي للحد من الفقر والتنمية المستدامة والإدماج الاجتماعي (Hanemann, 2015, 307). "فتعليم القراءة والكتابة بالتوازي مع تطوير المهارات الحياتية الأخرى في مجالات الصحة والحقوق والمواطنة، والمساواة بين الجنسين، وتوليد الدخل وسبل العيش والمحافظة على البيئة، وتربية الأطفال وما إلى ذلك، تُعد من الإستراتيجيات الفعالة في دمج مختلف مجالات الحياة وسياقاتها في برامج تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب ... مما يطرح مفهوم أوسع "للبيئة المتعلمة" التي يتم فيها ربط برامج محو الأمية بالأنشطة التي يحتاجها الأفراد في حياتهم اليومية، وفي ظل ذلك يزيد الطلب على تلك البرامج، كما تصبح وسيلة للارتقاء بمهارات قاعدة الموارد البشرية المحلية بأكملها" (Hanemann, 2015, 305).

وقد إنبثقت تلك الرؤى العالمية نتيجة طبيعية لمجموعة من التغيرات والتحديات التي أفرزتها العولمة بأبعادها المختلفة؛ الأمر الذي أدى إلى "تطور مفهوم محو الأمية في ضوء النظريات الاجتماعية والتربوية الجديدة، فضلاً عن التطورات التكنولوجية والاقتصادية وتغير طبيعة العمل ودور وسائل

الإعلام والرقمنة، مما أضفى أهمية كبيرة على جهود محو الأمية في الوقت الراهن مقارنة بالعقود الماضية؛ حيث أدت زيادة ووفرة المعلومات ولا سيما المعلومات الالكترونية إلى الحاجة إلى الإطلاع على المعرفة من مصادر تتحدى بشكل خاص ذوي المهارات الأساسية الضعيفة مما جعلهم أكثر عرضة للإقصاء من الاستخدامات الجديدة والناشئة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ووسائل الإعلام الأخرى، لذا فالأفراد الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية سيصبحون أكثر عرضة أيضاً للفقر والاستبعاد الاجتماعي والبطالة والاستغلال والآثار الاجتماعية الناتجة عن التغيرات الديموغرافية والشيخوخة والتشريد والكوارث الطبيعية" (Hanemann, 2015, 297).

تأسيساً على ما سبق، تتضح العلاقة الوطيدة بين مواجهة تلك المشكلات المشار إليها سلفاً وتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية وأهداف التنمية المستدامة، بالإضافة للطبيعة المعقدة لتلك المشكلات وتشابكها للدرجة التي تجعل منها دورة مستمرة عبر الأجيال؛ مما يجعل الكثير من الفئات المهمشة محاصرة في حلقة مفرغة من الفقر والبطالة والجهل ونقص المهارت الأساسية والحياتية جيلاً بعد جيل. واستناداً لتلازم كثير من الظواهر والمشكلات في دول العالم النامي لا سيما الإقتران الواضح بين ظاهرة الفقر والأمية؛ وانطلاقاً من النظر لريادة الأعمال بوصفها أحد مهارات القرن الحادي والعشرين؛ بالإضافة لتطور نظرة كثير من الأدبيات التربوية خلال العقود الماضية لظاهرة الأمية متناولين إياها من منظور وظيفي وحضاري يقتضي الجمع بين إكساب المهارات الأساسية بالتزامن مع تنمية المهارات الحياتية؛ الأمر الذي جعل من تعليم ريادة الأعمال أمراً مقبولاً في إطار برامج محو الأمية وتعليم الكبار، أو كرؤية جديدة تسعى لتحقيق عدد من الأهداف الإنمائية على نحو متزامن.

المحور الثاني: بعض جهود الدمج بين محو الأمية وتنظيم المشروعات والحد من الفقر في مصر

قبل عرض بعض جهود إندونيسيا في محو الأمية عموماً وتجربتها بشأن دمج ريادة الأعمال في أحد برامجها على نحو خاص، تجدر الإشارة للجهود المصرية التي تمت بالجمع بين برامج محو الأمية وبين تنمية مهارات تنظيم المشروعات أو الحد من الفقر أو كليهما. وبمسح عديد من الأدبيات والتقارير التي تناولت قضايا محو الأمية وتعليم الكبار، لم يظهر في المبادرات المصرية مسمى صريح مطابق لبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال المطبق بإندونيسيا. رغم ذلك ظهرت جهود عدة تم الدمج فيها بين

الأمية أو التسرب من التعليم وسياسات اجتماعية واقتصادية متنوعة للحد من الفقر والتمكين؛ وسيستعرض هذا المحور نماذج مختصرة لتلك المبادرات.

ففي إطار جهود وزارة التربية والتعليم لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، تم إنشاء عدد من صيغ التعليم المجتمعي أو مبادرات الفرصة الثانية للمتسربين من التعليم الأساسي بالمناطق النائية والقرى المحرومة من التعليم وبخاصة للفتيات في محافظات الوجه القبلي والتي امتدت بعد ذلك لتشمل محافظات الجمهورية الأخرى. "ويهدف التعليم المجتمعي إلى توفير تعليم لكل طفل في سن (٦ – ١٤) للذين تعدوا السن الرسمي للإلتحاق بالتعليم الأساسي والمتسربين منه وخاصة الفتيات والأطفال في المناطق الحضرية والريفية الفقيرة؛ بحيث تتناسب صيغ التعليم مع البيئات المجتمعية والجغرافية المختلفة" (وزارة التربية والتعليم ج. م. ع، ٢٠١٤، ١٠٢). وتتعدد مخرجات التعلم في التعليم المجتمعي، ومنها تعليم معارف مرتبطة بالبيئة المحلية، والاهتمام بالمهارات الحياتية ... والتي شملت عدد متنوع من المهارات كان منها؛ اكساب المهارات الاجتماعية كالتواصل مع الآخرين والتعبير عن الرأي، وإكساب مهارات مهنية تساعد الدارسات على تطوير قدراتهن وميولهن وتسويق منتجاتهن. ومن أهم المهارات التي تضمنتها وثيقة هيئة ضمان الجودة بشأن التعليم المجتمعي؛ "مهارات القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ومهارات الاتصال والمهارات الحياتية ومهارات التخطيط ومهارات العمل والمهن ذات الصلة بالبيئة المحيطة" (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٤، ١٥ – ١٦).

كذلك تتنوع صيغ التعليم المجتمعي ما بين مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والمدارس الصديقة للفتيات والمدارس الصغيرة والمدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة؛ إلا أن مدارس الفصل الواحد للفتيات تمثل أهمية خاصة بالنسبة للدراسة الحالية وذلك لأنها أبرز الصيغ التي تتضح فيها العلاقة بين تنمية المهارات الأساسية من قراءة وكتابة ومبادئ الحساب بالتوازي مع تنمية مهارات الدارسات ذات الصلة بالمشروعات الاقتصادية في إطار البيئة المحلية المحيطة وكذلك تسويقها؛ حيث أشارت عدة دراسات إلى ذلك من خلال معالجة أهداف هذه الصيغة أو المنهج الدراسي أو الخلفية التعليمية للميسرات القائمات على التدريس بها. فمن أهداف مدارس الفصل الواحد "تمكين الفتيات من المهارات الحياتية والتكوين المهني الذي يساعد على تنمية مهارات إقامة مشروعات للصناعات الصغيرة" (محمد

عبد العزيز المدني وحنان عبد الفتاح السيد، ٢٠٠٦، ١٢٨٢)، ومن الأهداف أيضاً "إكساب الدارسات المهارات التي تحولهن من مستهلكات إلى منتجات وتدريبهن على القيام ببعض المشروعات بالقدر الذي يمكنهن من مواجهة أعباء الحياة ... وذلك بالاستعانة بمصادر البيئة المحلية والامكانات الموجودة بها في العملية التعليمية والتي تختلف من مكان لآخر ومن بيئة لأخرى بحيث تكون نوعية التعليم المقدمة للدارسات متمشية وظروف بيئتهن" (أحمد رشوان وعادل النجدي، ٢٠٠٩، ٢٢٩ – ٢٣٠). بالإضافة إلى أن هذه الصيغة تستند إلى مجموعة من الأسس تضمنت إحداها تشجيع الدارسات على تنفيذ مشاريع صغيرة وإدارتها وتسويق منتجاتها (نادية جمال الدين وآخران، ٢٠١٥، ٦٥٦).

يتسق ما سبق مع ما جاء بوثيقة معايير جودة التعليم المجتمعي وبخاصة مدارس الفصل الواحد والتي شملت ممارساتها الداعمة لتحقيق الجودة أن يمارس المتعلم المهارات الحياتية والتي تضمنت – من بين عدة مهارات – "التكوين المهني" وذلك من خلال إقتراح المتعلمين لمجموعة من مهارات التكوين المهني ذات الصلة بأولويات سوق العمل المحلية ثم تصنيفها في ضوء ميول الدارسات واتجاهتهن ورغباتهن؛ لتتمكن الدارسات من ممارسة تلك المهارات (الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٤، ٤٥). ومن ثَمَّ تُعد مدرسة الفصل الواحد إحدى الصيغ التي تبنتها وزارة التربية والتعليم بمصر لمواجهة التسرب من التعليم مع دمج التكوين المهنى وتنمية المهارات الحياتية كنواة لإقامة مشروعات إنتاجية صغيرة تتنوع وفقاً للأنشطة الاقتصادية المتاحة بالبيئة المحلية وكذلك اهتمامات الدارسات وميولهن؛ الأمر الذي يتيح الفرصة لتنمية إحساس الدارسات بالمسؤولية والثقة بالنفس وتوفير فرص عمل مدرة للدخل، هذا إلى جانب المساهمة في تنمية المجتمع المحلي اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً لا سيما في المناطق الفقيرة والريفية والنائية.

أما فيما يتعلق بمحو أمية الراشدين والكبار، فتجدر الإشارة لبعض الجهود التي قامت بها الهيئة العامة لتعليم الكبار في ضوء الاتجاهات العالمية الداعمة لتنوع البرامج الدراسية وتعددها لتناسب احتياجات الدارسين المختلفة ولزيادة دافعيتهم، حيث قامت بتقديم عدد متنوع من البرامج عوضاً عن تقديم برنامج دراسي قومي وحيد ومن أهم تلك البرامج؛ "برنامج أتعلم أتنور، ومنهج اقــرأ باسم ربك، والمنهج الصحي، والمدخل المنظومي، وأنت وحياتك، وأتعلم لحياة أفضل، والمنهج السكاني، وأتعلم واربح،

وأسلوب من أجل التعلم مدى الحياة، وأسلوب المواجهة المكثفة لتعليم اللغة، وأسلوب رفلكت نتعلم للحياة" (الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٤أ).

ومن تلك المناهج التي تتضح بها تنمية مهارات إدارة المشروعات الصغيرة منهج (أتعلم واربح) والذي يهدف إلى "إكساب الدارس المهارات والخبرات التي تساعده على الانتقال إلى حياة أفضل بزيادة دخله ومواصلة التعليم ليصبح مواطناً صالحاً يعمل على تقدم أسرته ومجتمعه ووطنه. وكذلك يسعى البرنامج إلى إنماء ثقافة العمل الحر وتزويد الدارس بمهارات القراءة والكتابة والحساب بما يمكنه من إدارة مشروعه الصغير. وتنطلق أسس البرنامج من خبرات الدارس الحياتية والفنية اليومية وذلك من خلال الحوار والمناقشة مما يساعد على تعلمه وتقدمه ليختار مشروعاً يربح منه ويزيد من دخل أسرته. ويتطلب هذا البرنامج مدة تتراوح بين (٦ – ٩) شهور طبقاً لمستوى تحصيل الدارس بواقع ٥ أيام أسبوعياً لمدة ٣ ساعات يومياً، ويستهدف الذكور والإناث في الشريحة العمرية ١٦ سنة فأكثر بصفة عامة والفئات الفقيرة والمرأة بصفة خاصة" (الهيئة العامة لتعليم الكبار، ٢٠١٤ب). ومن ثَمَّ يُعد هذا المنهج أحد مبادرات الهيئة لضمان قناعة الدارسين بالبرامج الدراسية ذات العوائد الواضحة والملموسة وكحافز للتسجيل في البرنامج الدراسي ولمواصلة الإنتظام ولضمان المثابرة.

ومن أحدث مبادرات هيئة تعليم الكبار في هذا الشأن، انطلاق المشروع القومى للصناعات الصغيرة الذي تمت فعالياته في رحاب جامعة المنيا يوم الإثنين الموافق ٢٨ / ٨ / ٢٠١٧، بوصفه نقلة نوعية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار بمصر لجذب وتحفيز الدارسين على الاستمرار فى فصول محو الأمية ومواصلة التعليم؛ عن طريق إتاحة مهن وحرف يدوية من خلال برامج تدريبية تقدم للدارسين بالتوازى مع رحلة تحررهم من الأمية، وتضمن عدم تسربهم من الفصول بعد إلتحاقهم بها، وتعزز علاقتهم بالناتج القومي وبتحقيق التنمية المستدامة والارتقاء بالمستوى الاقتصادى للأفراد. هذا وقد أوضح رئيس الجهاز التنفيذي للهيئة العامة لتعليم الكبار أن انطلاق هذا المشروع القومى يُعد نتاج أطروحات وأفكار عدة وذلك من خلال شراكات مع كافة جهات ومؤسسات المجتمع المدنى، مؤكداً استمرارية ودعم المشروع الوليد وتحقيق ثماره المرجوة، والتى تتمثل فى القضاء على البطالة من خلال توفير فرص عمل للدارسين والملتحقين بفصول محو الأمية، والعمل على زيادة دخل المواطن المصرى من خلال التدريب

على مجموعة من الحرف اليدوية، وكذلك تمكين المرأة فى المناطق الفقيرة والمهمشة عن طريق تدريبها على بعض الحرف اليدوية (جامعة المنيا، ٢٠١٧).

كذلك تتعاون هيئة تعليم الكبار مع عدد من المنظمات والمؤسسات الحكومية والأهلية لتحقيق رؤيتها ورسالتها وأهدافها ؛ ومن أبرز تلك الجهات الصندوق الاجتماعي للتنمية الذي يلعب دوراً اجتماعياً مهماً في تنفيذ سياسة الدولة المتعلقة بتخفيف حدة الفقر وتعزيز التنمية الاقتصادية وتمكين الفئات المهمشة من خلال التمويل متناهي الصغر ومشروعاته. وقد تعهد الصندوق بهذا الدور استناداً إلى " قانون ١٤١ لعام ٢٠٠٤ الصادر بإنشاء الصندوق باعتباره المسئول عن التخطيط والتنسيق بين الشركاء ذوي الصلة، وتشجيع إنشاء المشروعات الصغيرة ومتناهية الصغر ومساعدتها في الحصول على التمويل والخدمات" (بلانيت فاينانس، ٢٠٠٨، ٢١). كما تُعد المشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر جزءًا رئيسياً من استراتيجية الحكومة المصرية لزيادة الفرص الاقتصادية والنمو... حيث ظهر التمويل متناهي الصغر كوسيلة في غاية الأهمية يمكن من خلالها تعزيز النشاط الاقتصادي بين الفئات المهمشة والمستضعفة (البنك الدولي، ٢٠١٧، ٢).

وللصندوق الاجتماعي للتنمية أهمية بالغة في تحقيق الدمج الاجتماعي والاقتصادي لقطاعات كبيرة من المجتمع المصري، برغم تعدد الكيانات المنخرطة حالياً فى عملية الاستثمار والتي تضم عدة أطراف فاعلة لكل طرف دوره المحدد ووظيفته، مثل هيئة الاستثمار وهيئة التنمية الصناعية التي تتعامل مع شريحة معينة من المستثمرين. ومن ثَمَّ يلعب الصندوق دوراً بارزاً في تقديم خدماته لفئات مستهدفة ذات طبيعة وخصائص ديموغرافية محددة، الأمر الذي جعله الجهة الأكثر مناسبة للتعامل مع الفئات المقبلة على إنشاء مشروعات صغيرة أو متناهية الصغر؛ "وذلك بتوسيع نطاق التمويل متناهي الصغر ليصل إلى محدودي الدخل وبخاصة النساء والشباب" (البنك الدولي، ٢٠١٧، ٢)؛ لا سيما أن "مؤسسات التمويل متناهي الصغر تمثل تقريبًا المصدر الرسمي الوحيد للتمويل المتاح للفقراء النشطين اقتصاديا" (بلانيت فاينانس، ٢٠٠٨، ١٦). وفيما يتعلق بقضية محو الأمية والقرائية، فتجدر الإشارة إلى أن "إجراءات الحصول على قرض من خلال الصندوق تتطلب استيفاء المتقدم مجموعة من الشروط العامة منها إجادة القراءة والكتابة" (الصندوق الاجتماعي للتنمية، ٢٠١٥، ١٦).

ومن أبرز الجهود المشتركة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار والصندوق الاجتماعي للتنمية؛ مشروع "القرية المتعلمة المنتجة" بمشاركة الجمعيات الأهلية (حسين لقية، ٢٠٠٤، ٢٣). كما تعاونت الهيئة مع الصندوق في تنفيذ مشروع محو أمية الإناث فى فصول محو الأمية بفروع الهيئة خلال (٢٠٠١ - ٢٠٠٨)، واستهدف المشروع المناطق الريفية والنائية والعشوائية والمحرومة من الخدمة التعليمية بغية خفض نسبة الأمية بين الإناث وإكسابهن حرفة أو مهنة، بالإضافة إلى تقديم بعض الخدمات الاجتماعية والاقتصادية للدارسات الفقيرات (مي شهاب، ٢٠٠٨، ١٣). وكذلك مشروع التدريب المهني للفتيات بتنمية المهارات الحياتية لديهن وتدريبهن على حرفة مناسبة لميولهن وجذب الفتيات اللاتي يعانين من البطالة وإكسابهن حرفة تدر عائداً مناسباً، ومشروع تنمية المهارات الحياتية للمتحررات من الأمية بالتدريب على حرفة تؤهلهن لإقامة مشروع صغير، وتشجيع الفتيات على مواصلة التعليم وتنمية مهاراتهن الحياتية (مي شهاب، ٢٠٠٨، ٣٠ - ٣١).

هذا بالإضافة لجهود الصندوق الاجتماعي للتنمية بالتعاون مع مؤسسات حكومية أخرى ومنظمات المجتمع المدني وهيئات دولية "للقيام بالدور التسويقى لقروض الصندوق والتمكن من الوصول إلى الفئات المستهدفة سواء كانت جمعيات أو هيئات حكومية ... كما يتولى شركاء التنمية تأهيل المستفيدين ومعاونتهم فى اختيار المشروعات وإعداد دراسات جدوى لمشروعاتهم، وتجهيز المستندات الخاصة بكل مشروع، ومنحهم التدريب الفنى والإداري ومساعدتهم على التقدم للبنك" (وزارة الصناعة والتجارة والمشروعات الصغيرة والمتوسطة ج.م.ع، ٢٠١٥، ٢٨).

في ضوء ما تم عرضه من أمثلة، يمكن ملاحظة الاهتمام المتنامي بتنويع برامج محو الأمية وظهور اهتمام حثيث ببرامج ما بعدها؛ بغية الإسهام في دعم عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتمكين المتحررين حديثاً من الأمية من تحسين مستوى معيشتهم بحيث يحققون أفضل أنواع التنمية الذاتية والاجتماعية والمهنية. وقد جاء الاهتمام بربط بعض برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر بالتنمية الاقتصادية وتعزيز مهارات إدارة المشروعات الصغيرة وتنميتها استناداً لعدد من المنطلقات؛ يأتي في مقدمتها رؤية مصر الحالية للتعلم غير النظامي والمتسقة مع التوجهات العالمية التي تؤمن بعدم كفاية محو الأمية الهجائية وضرورة تحقيق محو الأمية الوظيفية والسعي للوصول لمحو الأمية الحضارية، حيث

"يقصد بتعليم الكبار إضافة مستويات من المراحل التعليمية تسمح بوصول من مُحيت أميتهم الراغبين في استكمال التعليم إلى مستوى نهاية مرحلة التعليم الأساسي مع إعطائهم قدراً مناسباً من التعليم لرفع مستواهم الثقافي والاجتماعي والمهارى والمهني لمواجهة المتغيرات والاحتياجات المتطورة للمجتمع، وإتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في العملية الإنتاجية ومواصلة التعليم في مراحله المختلفة " (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ٢٠١٦، ٥٦).

بالإضافة إلى "إستراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر لعام ٢٠٣٠"، التي تبنت التنمية المستدامة كإطار عام يقصد به تحسين جودة الحياة في الوقت الحاضر بما لا يخل بحقوق الأجيال القادمة استناداً إلى ثلاثة أبعاد؛ البعد الاقتصادي والاجتماعي والبيئي ... بما يؤكد مشاركة الجميع في عملية البناء والتنمية ويضمن في الوقت ذاته استفادة كافة الأطراف من ثمار هذه التنمية. وتراعي الإستراتيجية مبدأ تكافؤ الفرص وسد الفجوات التنموية والاستخدام الأمثل للموارد ودعم عدالة استخدامها (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري ج.م.ع، ٢٠١٦، ٢). وتُعد الإستراتيجية تجسيداً لعدد من مواد دستور مصر ٢٠١٤، ونخص بالذكر منها مادة ١٩ (التعليم حق لكل مواطن)، ومادة ٢٥ (تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين فى جميع الأعمار وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدنى وذلك وفق خطة زمنية محددة)، ومادة ٢٨ (الأنشطة الاقتصادية الإنتاجية والخدمية والمعلوماتية مقومات أساسية للاقتصاد الوطني ... وتولي الدولة اهتماماً خاصاً بالمشروعات المتوسطة والصغيرة ومتناهية الصغر فى كافة المجالات، وتعمل على تنظيم القطاع غير الرسمي وتأهيله)، ومادة ٤١ (تلتزم الدولة بتنفيذ برنامج سكاني يهدف إلى تحقيق التوازن بين معدلات النمو السكاني والموارد المتاحة، وتعظيم الاستثمار في الطاقة البشرية وتحسين خصائصها) (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٦).

في ضوء ما تم طرحه من نماذج متنوعة داعمة لمحو الأمية وتعليم الكبار بالتوازي مع السياسات القومية الاقتصادية والاجتماعية التي تبنتها الحكومات المصرية المتعاقبة، وكذلك المبادرات الأخرى التي تمت بدعم من منظمات وهيئات عالمية ولايتسع المجال لذكرها الآن، تجدر الإشارة للجهود المتنوعة لاحتواء الفئات المهمشة ودمجها اقتصادياً واجتماعياً والسعي لتمكينها وتنمية مهاراتها وكذلك الارتقاء

بمستوى التنمية البشرية وتحسين مستويات المعيشة، رغم ذلك تحتاج تلك الجهود لمزيد من سبل التفعيل والتعزيز والتنسيق بين جميع الأطراف المعنية لتحقيق طموحات التنمية البشرية والمجتمعية الشاملة، وعليه قد تسهم دراسة خبرات الدول الأخرى في إضفاء مزيد من التكامل بين الجهود الوطنية الحالية وتعظيم الاستفادة منها.

المحور الثالث: تجربة إندونيسيا في دمج ريادة الأعمال في برامج محو الأمية.

يتناول هذا المحور من الدراسة الحالية تجربة إندونيسيا في دمج ريادة الأعمال في برامج محو الأمية وذلك من خلال معالجة ثلاثة عناصر فرعية هي السياق العام لدولة إندونيسيا، وبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال المنفذ بها منذ عام ٢٠٠٨، والتحليل الثقافي للبرنامج باستنباط التأثيرات التي تم ملاحظتها في عناصر البرنامج في علاقتها بالبنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع الإندونيسي وكذلك عرض أبرز الاتجاهات المعاصرة التي ساهمت في تشكيله.

أولاً: السياق العام لدولة إندونيسيا.

جمهورية إندونيسيا من الدول الآسيوية الواعدة اقتصادياً وذلك لإمتلاكها عديد من المقومات الجغرافية والطبيعية والبشرية؛ فهي تقع في موقع متميز من العالم كما أنها دولة كبيرة مترامية الأطراف وتتمتع كذلك بتوفر عدد متنوع من الموارد الطبيعية، هذا فضلاً عن إمتلاكها قوة بشرية عملاقة؛ كل هذه المقومات جعلت لهذه الدولة شخصية متميزة ليس فقط بين دول الجوار الآسيوية فحسب بل بين الدول الإسلامية أيضاً. وفيما يلي عرض موجز لبعض أبعاد السياق العام لهذه الدولة والذي شمل جغرافية إندونيسيا ومناخها، وتاريخها ونظام الحكم والإدارة بها، وسكان إندونيسيا وخصائصهم الديموغرافية، وأبرز ملامح الاقتصاد الإندونيسي.

أ. جغرافية إندونيسيا ومناخها:

تقع دولة إندونيسيا Indonesia في جنوب شرق آسيا؛ وتشترك بحدود برية مع ثلاث دول هي بابوا غينيا الجديدة وتيمور الشرقية وماليزيا، كما توجد لها حدود بحرية مع عدد من دول آسيا وكذلك قارة أستراليا. تبلغ مساحتها ١.٩٠٤ مليون كيلومتر مربع، ومن ثَمَّ تحتل الترتيب الخامس عشر عالمياً من حيث المساحة الكلية، وتتألف تلك المساحة من ١٣.٤٦٦ جزيرة منها ٩٢٢ جزيرة مأهولة

بالسكان، وبذلك يشكل الأرخبيل الإندونيسي أكبر دولة في العالم تتألف من جزر فقط (CIA, 2016)، كما تشكل تلك المساحة من شرقها إلى غربها ثلاث مناطق زمنية مختلفة (OECD/Asian Development Bank, 2015, 52). مدينة جاكرتا هي العاصمة الرسمية لإندونيسيا وأكبر مدنها وتُعد مركزها الاقتصادي والمقر الرئيس للشركات الحكومية الكبرى ومعظم الشركات الخاصة التى يمتلكها أجانب أو إندونيسيين (مصطفى أحمد وحسام الدين عثمان، ٢٠٠٤ب، ٦٦). أما مدينة سورابايا فتُعد ثاني أكبر المدن بعد العاصمة جاكرتا ويوجد بها ميناء مهم معروف باسم تانجو نغ بيراق ويمثل القاعدة الرئيسة لسلاح البحرية، وتُعد المدينة مركزاً صناعياً وتجارياً مهماً إذ يوجد بها عديد من المصانع الكبرى (مصطفى أحمد وحسام الدين عثمان، ٢٠٠٤ب، ١١٠ -١١١).

شكل (٣) يوضح خريطة دولة إندونيسيا

يتسم مناخ إندونيسيا الاستوائي بالحرارة والرطوبة إلا أنه أكثر اعتدالاً في المرتفعات، كما تتعرض لعدد من الكوارث الطبيعية كالفيضانات والجفاف الشديد وأمواج التسونامي والزلازل وحرائق الغابات والبراكين؛ وتحتل إندونيسيا المركز الأول عالمياً في عدد البراكين النشطة والبالغ عددها ٧٦ بركاناً (CIA, 2016). تقع إندونيسيا وسط منطقتين مختلفتين مناخياً هما جنوب آسيا التي تهب منها رياح موسمية ممطرة وأستراليا ذات المساحة الصحراوية الجافة التي تهب منها رياح تجارية؛ لتكونا في

الجزر الإندونيسية تنوعاً بيئياً كبيراً (عادل السعدني وآخران، ٢٠١٣، ١٠١). لذلك تتنوع المصادر الطبيعية في إندونيسيا فالكثير من أراضيها خصبة جداً لإحتوائها على الرماد البركاني، كما تحظى باحتياطي مهم من معادن متنوعة، وتغطي أخشاب الغابات ذات القيمة ثلثي مساحتها، كذلك يتم صيد الكثير من الأسماك في المياة الإندونيسية (مصطفى أحمد وحسام الدين عثمان، ٢٠٠٤أ، ١٦). وتُعد إندونيسيا بذلك من الدول الغنية بمواردها الطبيعية لا سيما البترول والقصدير والغاز الطبيعي والنيكل والأخشاب والبوكسيت والنحاس والفحم والذهب والفضة (CIA, 2016).

مما سبق يمكن ملاحظة أنه رغم التحديات الطبيعية التي تتعرض لها دولة إندونيسيا من فيضانات وأمواج التسونامي وزلازل وبراكين، إلا أنها تمتلك في المقابل عدد من الخصائص المميزة نتيجة لموقعها وجغرافيتها ومناخها والتي تلعب جميعها دوراً رئيسياً في توفير عدد من المقومات الطبيعية الداعمة للتنمية الاقتصادية.

ب. تاريخ إندونيسيا ونظام الحكم والإدارة:

كان لموقع الأرخبيل الإندونيسي تأثير واضح على تاريخه؛ حيث مثلت المنطقة وما زالت بؤرة تجارية مهمة، بالإضافة إلى تمتع الأرخبيل بثراء الموارد الطبيعية الأمر الذي جعله مصدر جذب للتجار منذ القدم وكذلك مطمع للقوى الأجنبية ومسرح لصراعاتها؛ لذلك تعرضت البلاد للاحتلال من عدد من الدول الاستعمارية كان من أبرزها هولندا واليابان" فقد وقعت إندونيسيا تحت الاستعمار الهولندي لمدة ثلاثة قرون ونصف؛ حيث بدأ الهولنديون استعمارها في أوائل القرن السابع عشر حتى بدايات الحرب العالمية الثانية؛ كما احتلتها اليابان خلال فترة الحرب وتحديداً من عام ١٩٤٢ إلى ١٩٤٥. وبإنتهاء الحرب العالمية الثانية أعلنت إندونيسيا استقلالها في ١٧ أغسطس ١٩٤٥ قبل وقت قصير من استسلام اليابان، ولكن تطلب الأمر أربع سنوات من الكفاح والمفاوضات ووساطة الأمم المتحدة قبل أن توافق هولندا على نقل السيادة الكاملة لها في عام ١٩٤٩" (CIA, 2016).

وفي أعقاب نقل السيادة وقيام دولة مستقلة تعرضت البلاد لفترة من الفوضى البرلمانية وحالة من عدم الاستقرار والتمرد التي هددت أمن وبقاء هذا البلد، وقد استطاع سوكارنو الرئيس الأول لجمهورية إندونيسيا تجاوز تلك الفترة بتبني ما يسمى "بالديمقراطية الموجهة" في عام ١٩٥٧

(OECD/Asian Development Bank, 2015, 54). كما أتخذت الدولة في عهده البهاسا الإندونيسية لغة وطنية رسمية موحدة، بالإضافة إلى تبني مبادئ البانشاسيلا Pancasila الخمسة المنصوص عليها في ديباجة دستور الدولة لعام ١٩٤٥ والتي تجسد الدولة الإندونيسية المستقلة في إطار الاحتياجات الأيديولوجية للأمة الجديدة والتنوع العرقي والثقافي لسكانها؛ "وتتمثل هذه المبادئ في؛ الألوهية الربانية المتفردة والإنسانية العادلة المتمدنة وإندونيسيا المتحدة والشعبية الحكيمة والعدالة الاجتماعية لجميع شعب إندونيسيا" (سوهرين صالحين وناصر يوسف، ٢٠١٢، ١٦٩).

وفي أوائل ستينات القرن العشرين شهد حكم الرئيس سوكارنو نوعاً من التهجين إلى اليسار من خلال توفير الدعم والحماية للحزب الشيوعي الإندونيسي على حساب الجيش والإسلاميين؛ الأمر الذي أفضى إلى حدوث انقلاب عسكري والإطاحة بنظام الحكم بقيادة سوهارتو أحد قيادات الجيش آنذاك والذي تولى حكم البلاد خلفاً للرئيس سوكارنو. وقد حقق سوهارتو نجاحاً ملحوظاً منذ عام ١٩٦٧ حتى عام ١٩٨٨ بإدارة الأنشطة الاقتصادية من خلال مجموعة من التكنوقراط مما ضاعف دخل الفرد أربع مرات وحدّ بشكل كبير من معدلات الفقر، إلا أن سياسة التهجير التي نقلت أعداداً كبيرة من المزارعين الذين لا يملكون أراضي من جاوة إلى أجزاء أخرى من البلاد قد أدت إلى إندلاع صراع عرقي؛ بالإضافة إلى الأزمة المالية التي نشأت في تايلاند عام ١٩٩٧ وكان لها أثر واضح على الاقتصاد الإندونيسي؛ مما أحدث قدراً كبيراً من الشغب أنهى حكم سوهارتو عام ١٩٩٨، ثم جرت في أعقابه انتخابات تشريعية حرة ونزيهة في عام ١٩٩٩ (OECD/Asian Development Bank, 2015, 54).

كذلك مرت إندونيسيا على المستوى السياسي بعدد من التوترات والاضطرابات الداخلية الأخرى التي انتهت عام (٢٠٠٥) بعقد اتفاقية سلام مع الانفصاليين المسلحين في آتشيه، مما أدى إلى انتخابات ديمقراطية في ديسمبر ٢٠٠٦. ولا تزال إندونيسيا تواجه مقاومة مسلحة منخفضة الشدة في بابوا من جانب حركة بابوا الحرة الانفصالية (CIA, 2016).

ووفقاً للدستور الإندونيسي لعام ١٩٤٥؛ إندونيسيا جمهورية مستقلة ولسلطاتها التنفيذية والتشريعية والقضائية وظائفها المستقلة. يتم انتخاب رئيس الجمهورية ونائبه عن طريق التصويت الشعبي المباشر لمدة خمس سنوات قابلة للتجديد لفترة ثانية (OECD/Asian Development

Bank, 2015, 55). ونظام الحكم بها جمهوري رئاسي، وتتميز بالتعددية الحزبية (CIA, 2016).

تتكون إندونيسيا إدارياً من ٣٤ مقاطعة تضم ٥٠٢ منطقة حكم مستقل و ٦٥٤٣ منطقة و ٧٥٢٤٤ قرية (OECD/Asian Development Bank, 2015, 55). وبعد تطبيق التوجه اللامركزي في إدارة البلاد اعتباراً من ١ يناير ٢٠٠١، أصبحت المقاطعات والبلديات هي الوحدات الإدارية الرئيسية المسؤولة عن توفير معظم الخدمات الحكومية (CIA, 2016). حيث تم نقل جانب من سلطات الأجهزة المركزية إلى السلطات في الأقاليم والولايات المحلية فيما يعرف بتعزيز اللامركزية؛ وتحديداً تم نقل السلطات المالية والإدارية والرقابية، بينما احتفظت الحكومة المركزية بالسيطرة والهيمنة على الشئون ذات الصلة بالعدل والدفاع والسياسة الخارجية ووضع الموازنة العامة للدولة ... رغم ذلك هناك مخاوف من أن تطبيق تلك السياسة قد يشجع عديد من الأقاليم والولايات على المطالبة بالانفصال عن دولة إندونيسيا (أحمد فرغلي، ٢٠١٤، ١٥٠).

مما سبق تجدر الإشارة إلى أن تاريخ إندونيسيا حافل بالنضال من أجل الاستقلال والحفاظ على الهوية الوطنية، ساعياً للوصول لديمقراطية راسخة وحريات مدنية لجميع مواطنيها على اختلاف عرقهم أو جنسهم أو لغتهم؛ رغم ما مر بها من عقبات اقتصادية وتوترات وتقلبات سياسية ليست باليسيرة على دولة حديثة الإستقلال تعاني عديد من المشكلات الاجتماعية وتواجه الكثير من التحديات التنموية التي تنطلق منها وتجاهد من أجل تحقيق تطلعات وآمال شعبية كبيرة.

ج. سكان إندونيسيا وخصائصهم الديموغرافية:

تتسم خصائص سكان إندونيسيا الديموغرافية بنفس قدر التنوع الذي وصفت به جغرافية هذا البلد؛ فهي بلد العرقيات الكثيرة والألسنة عديدة والديانات المتنوعة. "فيبلغ عدد سكان إندونيسيا ٢٥٨.٣ مليون نسمة وفقاً لإحصاءات يوليو ٢٠١٦، ومن ثَمَّ تحتل الترتيب الخامس عالمياً من حيث عدد السكان بعد الصين والهند والإتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأمريكية على التوالي، بمعدل زيادة سنوية تقدر بـ ١.٢ ٪ وبكثافة سكانية تبلغ ١٤٢.٢ نسمة/كيلو متر مربع (World Bank, 2017B). يتركز معظم السكان في جزيرة جاوة، التي تُعد واحدة من أكثر الأماكن اكتظاظاً بالسكان على وجه الأرض حيث يقطنها حوالي ٦٠٪ من سكان إندونيسيا رغم أنها تشكل ٧٪ فقط من مجموع مساحة الدولة. أما

بالنسبة للشرائح العمرية فوفقاً لإحصاءات عام ٢٠١٦ كانت ٢٥.٤٢٪ للشريحة العمرية (٠ – ١٤ سنة)، و ١٧.٠٣٪ للشريحة (١٥ – ٢٤ سنة)، بينما مثلت الشريحة العمرية (٢٥ –٥٤ سنة) ٤٢.٣٥٪، والشريحة (٥٥ – ٦٤ سنة) ٨.٤٪، كما بلغت نسبة الفئة (٦٥ سنة فأكثر) ما يعادل ٦.٧٩٪ من حجم السكان (CIA, 2016).

وتشير إحصاءات منظمة الصحة العالمية لعام ٢٠١٣ أن نسبة التوزيع السكاني بين الريف والحضر في إندونيسيا قد بلغ (٥٢ ٪) في المناطق الحضرية و(٤٨ ٪) في الريف (WHO, 2015). كما يتسم هذا العدد من السكان بالتنوع العرقي حيث يمثل الجاويين ٤٠.١ ٪ من عدد السكان، والسوندنيس ١٥.٥ ٪، والملايو ٣.٧ ٪، بالإضافة إلى باقي العرقيات الأخرى من باتاك ومادوريس والبيتاوي وميناتجكاباو والبوجينيز والبانتينيز والبنجاريز والبالية وأتشيهنس ودياك وساساك والصينيين...إلخ. أما بالنسبة للديانات فيعتنق ٧٨.٢٪ من مجموع سكان إندونيسيا الدين الإسلامي، بينما يشكل المسيحيون ٧ ٪، والكاثوليك ٢.٩ ٪، والهندوس ١.٧ ٪، وتمثل الديانات الأخرى ١.٣ ٪ بما في ذلك البوذية والكونفوشيوسية (CIA, 2016). وفي ظل هذا التنوع الديني تُعد الحرية الدينية أحد الحقوق المدنية المكفولة دستورياً بإندونيسيا.

كذلك يتم استخدام أكثر من ٧٠٠ لغة للتواصل داخل إندونيسيا، كما تستخدم الإنجليزية والهولندية أيضاً، بالإضافة للهجات المحلية والتي تُعد الجاوية أكثرها انتشاراً (CIA, 2016). رغم ذلك تُعد البهاسا الإندونيسية اللغة الرسمية القومية الموحدة وفقاً لنص دستور عام (١٩٤٥) والدستور المعدل لسنة (١٩٥٠) (Simanjuntak, 2009, 12)؛ وهي شكل معدل من لغة الملايو التي كانت تستخدم في منطقة جنوب شرق آسيا سابقاً، ومنها أيضاً تم اشتقاق عدد من اللغات المستخدمة حالياً في ماليزيا وبروني دار السلام وسنغافورة (Simanjuntak, 2009, 21). ورغم أن اللغة الجاوية هي الأكثر هيمنة بين اللغات المحلية المستخدمة في إندونيسيا، إلا أن البهاسا الإندونيسية تُعد أسهل في التعلم من الجاوية، وتتميز بأن قواعدها اللغوية أكثر اتساقاً من لغة المنشأ (الملايو)، وقد تم الترويج للبهاسا الإندونيسية في الخارج، لا سيما في البلدان المجاورة حتى أصبحت اللغة الرابعة من حيث الرغبة في الدراسة من بين اللغات الآسيوية الأخرى (Simanjuntak, 2009, 13-15). كما تجدر الإشارة إلى أن "إندونيسيا تولي أهمية كبيرة للوفاء بحقوق أي فئة من الفئات الثقافية أو الدينية...وفي هذا الصدد لا تعامل أي لغة من

اللغات عديدة المستخدمة محلياً بوصفها لغة أقلية" (الأمم المتحدة، ٢٠١٢، ٢٧).

وفيما يتعلق بمعدلات الفقر في إندونيسيا "فيشكل نسبة السكان تحت خط الفقر (١١.٢ ٪) من إجمالي عدد السكان وفقاً لمؤشرات عام ٢٠١٥ ؛ في حين كانت هذه النسبة ١٩.١ ٪ في عام ٢٠٠٠ (OECD, 2016, 17). مما يدل على وجود مردود ملحوظ لسياسة وجهود الدولة للحد من معدلات الفقر، رغم ذلك "أدى الازدهار الاقتصادي المتزامن مع استمرار نسب الفقر إلى زيادة مستويات عدم المساواة بين طبقات المجتمع ؛ حيث يضع مؤشر جيني إندونيسيا في مرتبة متوسطة من حيث عدم المساواة بشكل عام، كما يعطي مؤشر تركيز الثروة صورة واضحة لهذا الوضع حيث يقدر بـ ٦.٢٢، وهو يعادل ٢٥ ضعف قيمة المؤشر في سنغافورة وثلاثة أضعاف قيمة المؤشر في ماليزيا. كما أن مجموع ثروات أغنى ٤٠ مواطناً إندونيسيا يفوق ثراء نظرائهم في تايلاند وماليزيا وسنغافورة، حيث بلغ مجموع ثرواتهم ٧١.٣ مليار دولار أمريكي في عام ٢٠١٠ (OECD/Asian Development Bank, 2015, 59).

تأسيساً على ما تم عرضه، يمثل هذا التنوع السكاني والثقافي الفريد وشرائحة المختلفة، ثروة بشرية هائلة يمكن توظيفها على نحو فعال في تقدم وارتقاء هذا البلد، ولكن ينشأ أيضاً التحدي الكبير في تحقيق الوحدة والتناغم والتماسك في ظل هذا التنوع الملفت للانتباه لا سيما في مواجهة تحدي الفقر والمشكلات الاجتماعية الأخرى، وإيماناً بهذا السياق الاجتماعي شديد التباين، تبنت الدولة شعار "الوحدة في التنوع" شعاراً وطنياً لها ومن مبادئ البانشاسيلا إطاراً أيديولوجياً ومن البهاسا الإندونيسية لغة رسمية وطنية لتشكيل هوية مشتركة.

د. الاقتصاد الإندونيسي:

تأتي إندونيسيا في مقدمة الدول التي تمتلك مقومات اقتصادية فريدة؛ فالبلاد كبيرة المساحة وعدد سكانها ضخم وأرضها غنية بمواردها الطبيعية وبثرواتها الدفينة وبمصادر الطاقة المتنوعة، "وذلك لأنها جمعت خصائص الأحواض البنائية والقواعد الأرضية القديمة ؛ ففي مناطق الأحواض تجمعت ثروات مهمة ضمن طبقات سطح الأرض كالبترول والغاز الطبيعي وفي التكوينات الصخرية القديمة ظهرت خامات مهمة مثل الفحم والحديد والألماس والذهب، كما أن الأحوال المناخية والمائية كانت ذات أهمية بالغة في المجالات الاقتصادية والأنشطة الزراعية والتنمية" (عادل السعدني وآخران، ٢٠١٣، ١٠٢ -١٠٣).

وتُعد إندونيسيا من كبرى دول جنوب شرق آسيا اقتصادياً، وعملتها الرسمية الروبية الإندونيسية وهي تعادل (١٣.٤٨٣) روبية لكل دولار أمريكي وفقاً لمؤشرات عام (٢٠١٦) (CIA, 2016). ويقدر الناتج المحلي الإجمالي بنسبة ٤.٨٪ وفقاً لتقدير عام ٢٠١٥ (World Bank, 2017B). بينما بلغت نفس النسبة ٤.٩ ٪ عام ٢٠١٦، وعليه تحتل الترتيب الثالث والأربعون عالمياً وفقاً للمقارنة التي شملت ٢٢٥ دولة. بينما يتراجع هذا المؤشر إلى الترتيب الثلاثون بعد المائة عالمياً عند حساب نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي أو ما يطلق عليه القوة الشرائية. كما يقدر الادخار الوطني الإجمالي بنسبة ٣٢.٤٪ من الناتج المحلي، ومن ثَمَّ تحتل إندونيسيا الترتيب الثامن عشر دولياً وفقاً لهذا المؤشر (CIA, 2016). وتشير تقديرات وتوقعات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD إلى أن الناتج المحلي الإندونيسي الإجمالي سيواصل الزيادة في عامي ٢٠١٧ و ٢٠١٨. ولا يزال الإنفاق الحكومي على البنية التحتية يدعم النشاط الاقتصادي، كما أن كل من الاستهلاك الخاص والاستثمار الخاص يظهران مؤشرات ثابتة ومستقرة (OECD, 2017).

وقد حصلت إندونيسيا وفقاً لتقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD عام ٢٠٠٩ على المركز الثالث بالنظر لنمو إجمالي الناتج المحلي بعد الصين والهند ضمن مجموعة دول العشرين التي تمثل إندونيسيا أحد أعضائها (صالح عبد العظيم، ٢٠١٤، ١٦٨). وتُعد مجموعة العشرين منتدى عالمي يجمع وزراء المالية ومحافظي البنوك المركزية للدول الأعضاء وتهدف المجموعة إلى تعزيز الاستقرار المالي الدولي وإيجاد فرص للحوار بين البلدان الصناعية والبلدان الناشئة، وتمثل المجموعة حوالي ٩٠٪ من إجمالي الناتج القومي العالمي وما يقرب من ٨٠٪ من حجم التجارة العالمية، كما أنها تمثل حوالي ثلثي سكان العالم (سيد أبو ضيف، ٢٠١٣، ١٠٥).

ويُرجع المحللون الاقتصاديون كثير من عوامل التقدم الاقتصادي في إندونيسيا للإصلاحات الهيكلية التي تبنتها الدولة؛ حيث "قامت الحكومات الإندونيسية المتعاقبة منذ حدوث الأزمة الاقتصادية في التسعينات بتطبيق حزمة من برامج الإصلاح الاقتصادي والمالي والمصرفي والتعليمي والإداري، مما ساهم في تحسين معدلات الأداء الاقتصادي، وفقاً للمؤشرات والمقاييس الاقتصادية والبشرية العالمية والإقليمية" (رضا هلال، ٢٠١٤، ٢٠٦). كما تفوقت إندونيسيا على جيرانها الإقليميين

خلال الأزمة المالية العالمية، وانضمت إلى الصين والهند باعتبارهما أعضاء مجموعة العشرين الوحيدين الذين يسجلون نمواً اقتصادياً ملحوظاً (CIA, 2016).

أما فيما يتعلق بحجم الاستثمار الأجنبي في إندونيسيا فقد بلغ -٤.٥٥٠، و ١٥.٢٩٢، و ٢٠.٠٥٤ مليون دولار في الأعوام ٢٠٠٠، و٢٠١٠، و٢٠١٥ على التوالي، كما تساوى معدل الاستيراد والتصدير بها وفقاً لإحصاءات عام ٢٠١٥ واللذان بلغا ٢١٪ (World Bank, 2017B). وعليه تحتل الترتيب الرابع والثلاثين عالمياً في معدل التصدير، والترتيب الثالث والثلاثين في معدل الاستيراد (CIA, 2016)، مما يشير إلى انفتاح اقتصادي دولي مناسب؛ الأمر الذي يمثل نوعاً من التحفيز لنمو الاستثمارات العالمية ومن ثَمَّ جلب المزيد من الأموال والخبرات العالمية داخل الدولة.

وتقدر نسبة القوى العاملة بإندونيسيا وفقاً لإحصاءات عام ٢٠١٦ بمقدار ٦٥.٧٦ ٪ من السكان، وقد جاء توزيع القوى العاملة وفقاً للنشاط الاقتصادي كالآتي: ٣٢.٨٨٪ بقطاع الزراعة، و٢٢.٢٤٪ بقطاع الصناعة ونسبة ٤٤.٨٩٪ بقطاع الخدمات (ILO, 2017A). ومن أبرز الأنشطة في قطاع الزراعة؛ المطاط وزيت النخيل والدواجن ولحم البقر ومنتجات الغابات والكاكاو والبن والأعشاب الطبية والزيوت الأساسية والأسماك والروبيان والتوابل؛ أما الأنشطة الصناعية فمن أبرزها المنسوجات والسيارات والأجهزة الكهربائية والملابس والأحذية والأسمنت والأدوات والأجهزة الطبية والحرف اليدوية والأسمدة الكيماوية والخشب الرقائقي والمطاط والأغذية المصنعة والمجوهرات، بالإضافة للنشاط السياحي وأنشطة التعدين ومعالجاتها من بترول وغاز طبيعي (CIA, 2016).

ورغم ما حققته إندونيسيا من انجازات اقتصادية خلال العقود القليلة الأخيرة، فإنها ما زالت في حاجة لمواصلة جهودها التنموية وزيادة قدراتها التنافسية حيث أنها تصنف وفقاً لتقديرات البنك الدولي بأنها "أحد الدول المتوسطة الدخل في الشريحة الدنيا" (World Bank, 2017A)؛ وتشير التقديرات الدولية لوجود تباطؤ في النمو الاقتصادي منذ عام ٢٠١٢، ويرجع ذلك في الغالب إلى نهاية ازدهار تصدير السلع الأساسية. ولا تزال إندونيسيا تكافح لمواجهة المشكلات المتعلقة بعدم كفاية الهياكل الأساسية والفساد والبيئة التنظيمية المعقدة وعدم المساواة في توزيع الموارد بين مناطقها، كما تواصل مساعيها بمشاركة تسعة أعضاء آخرين بالآسيان، للتحرك نحو المشاركة فى المجموعة الاقتصادية

للآسيان بالرغم من أن التنفيذ الكامل للتكامل الاقتصادى لم يتحقق بعد (CIA, 2016). بالإضافة لإحصاءات منظمة العمل الدولية لعام ٢٠١٥ والتي أشارت أن معدل البطالة بين الشباب في إندونيسيا قد بلغ ٢٢.٥٩ ٪ من مجموع السكان، كما بلغت النسبة ٢٢.٢٥ ٪ بين الذكور و ٢٣.١٢ ٪ بين الإناث (ILO, 2017B)، وفي ظل هذه النسب تحتل إندونيسيا الترتيب التاسع والأربعون عالمياً في معدلات البطالة (CIA, 2016). وتأسيساً على ذلك تتمثل أولويات الحكومة في رفع الإنفاق على البنية التحتية والخدمات الاجتماعية، ولا سيما الصحة والتعليم، وهذه السياسة موضع ترحيب لأنها ستزيد من معدلات التنمية وتجعلها أكثر شمولاً.

في ضوء ما تم عرضه من أبعاد جغرافية وسياسية واجتماعية واقتصادية لجمهورية إندونيسيا، تجدر الإشارة إلى ما ورد في تقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD عن ما حققته هذه الدولة من إنجازات تنموية شاملة خلال العقود القليلة الماضية؛ "لقد أحرزت إندونيسيا خلال نصف القرن الماضي تقدماً ملحوظاً أكثر من أي وقت مضى في مجموعة كبيرة من الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية كالصحة والتعليم وارتفاع مستويات المعيشة وغيرها من القضايا المجتمعية الأخرى؛ كما أتخذت خطوات جريئة بشأن تدعيم الديمقراطية وتعزيز اللامركزية على مدى العقدين الماضيين مما جعل الحكومة أقرب إلى الشعب، وكذلك جهودها كعضو في مجموعة العشرين وإحرازها تقدم ملحوظ في إطار السعي لتحقيق التكامل الاقتصادي مع الرابطة الاقليمية للآسيان (رابطة دول جنوب شرق آسيا) ونشاطها الاقتصادي الدولي؛ بالإضافة لما لديها من إمكانات ومقومات داعمة قوية مثل نسبة سكانها من الشباب وأسواقها المحلية الكبيرة ومواردها الطبيعية وانخفاض الدين العام بها والنظام والأوضاع السياسية المستقرة" (OECD, 2016, 16).

وفي ضوء ما سبق تُعد إندونيسيا نموذجاً دولياً جديراً بالدراسة المتأنية والتحليل العميق لدولة اتسمت بقدر من الثبات والوحدة حفاظاً على هويتها وتنوعها الثقافي والعرقي واللغوي والديني؛ وفي نفس الوقت خاضت مجموعة من التحولات والمراحل الإنتقالية غير اليسيرة خلال عدة عقود ماضية؛ فمن دولة قائمة على الأنشطة الزراعية إلى اقتصاد صناعي ينافس دولياً، ومن سياسة حكومية تتبنى تخطيط قطاع الاقتصاد لنموذج أكثر توجه نحو السوق، ومن دولة مستعمرة إلى توجه سياسي شيوعي ثم

حكم ديمقراطي، ومن إدارة وتسيير مركزي لشئون الدولة إلى نهج لامركزي أكثر استجابة لاحتياجات وظروف المجتمعات المحلية.

ثانياً: برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال

. The Literacy for Life Skills and Entrepreneurship program (LLSE)

يتناول هذا المحور وصف برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال وتحليله؛ مستهلاً إياه بعرض نبذة مختصرة توضح بعض ملامح نظام التعليم في إندونيسيا، وجهودها في مواجهة مشكلة الأمية؛ ثم عرض لطبيعة برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال ومستوياته، ومبادئه وأهدافه ومخرجاته ومقومات نجاحه.

أ. نبذة عن نظام التعليم بإندونيسيا.

بادئ ذي بدء، لا يمكن تناول مشكلة الأمية بمعزل عن منظومة التعليم الرسمي؛ حيث تُعد فعالية وكفاءة تلك المنظومة في تحقيق أهدافها الأساسية أحد مقومات ودعائم تجفيف منابع الأمية والقضاء عليها؛ فقدرة المنظومة على استيعاب جميع الأطفال في سن الالتحاق بالمدرسة والقضاء على ظاهرة تسربهم وكذلك توفير تعليم جيد، لها دور واضح في تمكين الأطفال من مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية بنهاية مرحلة التعليم الأساسي وكذلك ضمان الحد الأدنى من مستوى القرائية اللازمة للاستخدام الوظيفي لتلك المهارات في حياتهم وواقعهم.

وانطلاقاً من ذلك لا يُعد التعليم امتيازاً يتمتع به البعض ويحرم منه آخرون، بل هو حق من حقوق الإنسان، حق للجميع دون إستثناء أو تمييز؛ وفي إندونيسيا – كما في معظم دول العالم – يُعد التعليم أحد الحقوق المكفولة دستورياً؛ لذلك تلتزم الحكومة الإندونيسية بحماية هذا الحق واحترامه وإعماله. "فقد نص دستور جمهورية إندونيسيا لعام ١٩٤٥ في مادته الواحدة والثلاثين على وصف التعليم كأحد الحقوق الوطنية وكذلك إلزامية الإلتحاق به، كما تُعد الحكومة ملزمة أيضاً بتمويله وإعطاء الأولوية لميزانية هذا القطاع والتي لا يجب أن تقل عن ٢٠٪ من موازنة الدولة ومن الميزانيات الإقليمية كذلك؛ وتتعهد الحكومة بإدارة وتنظيم نظام التعليم الوطني بغية ترسيخ المعتقدات الروحية والدينية والطابع

الأخلاقي واحترام القيم الدينية والوحدة الوطنية في سياق تنمية هذه الأمة والنهوض بالحضارة والسعي لازدهار البشرية" (Ryke, 2013, 15).

أما بالنسبة للسلم التعليمي الذي يمثل الهيكل العام لمنظومة التعليم ومن خلاله يتم تصعيد الطفل عبر مراحل التعليم المتدرجة، "فيتألف السلم التعليمي في إندونيسيا من أربع مراحل تبدأ بمرحلة رياض الأطفال (٥ – ٦ أعوام)، ثم مرحلة التعليم الابتدائي (٧ – ١٢ عام)، فمرحلة التعليم الثانوي (١٣ – ١٨ عام)، والتعليم العالي (١٩ – ٢٣ عام)، بينما يتكون التعليم الأساسي من تسع سنوات إلزامية تمتد من (٧ – ١٥ عام) (UNESCO Institute for Statistics, 2017). وقد أصبح التعليم الابتدائي إلزامياً عام ١٩٨٤ وبعد ذلك بعشر سنوات أي عام ١٩٩٤ تم إضفاء سمة الإلزامية على المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (IBE, 2010, 15). كما تخطط الحكومة الإندونيسية لمد سنوات الإلزام من ٩ سنوات إلى ١٢ سنة وفقاً لخطتها الإستراتيجية خلال (٢٠١١ – ٢٠٢٥) (OECD/Asian Development Bank, 2015, 25). وتشير إحصاءات اليونسكو أن نسب الالتحاق بالتعليم الابتدائي والثانوي قد وصلت ٨٩.٧٢ ٪ و ٧٥.٠٢ ٪ على التوالي عام ٢٠١٤ (UNESCO Institute for Statistics, 2017).

يدرس التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي مبادئ البانشاسيلا والبهاسا الإندونيسية والتربية الدينية والحساب والعلوم والدراسات الاجتماعية والفنون والمهارات اليدوية واللغة الإنجليزية، بالإضافة للتربية الرياضية والتنمية الصحية ومحتوى دراسي يُحدد في ضوء البيئة المحلية (IBE, 2010, 16). كما يدرس الطالب في المرحلة الثانوية العليا بفرعيها العام والفني، مجموعة من المواد الإلزامية والاختيارية وتصنف المواد الإلزامية في مجموعتين هما المجموعة (أ) وتشمل الدين والأخلاق والتربية المدنية والبهاسا الإندونيسية والرياضيات والتاريخ واللغة الإنجليزية، بينما تتألف المجموعة (ب) من الفنون والصحة والرياضة والحرف اليدوية وريادة الأعمال (OECD/Asian Development Bank, 2015, 140).

وقد حرصت سياسة التعليم على الاهتمام بالجوانب التطبيقية لا سيما في مرحلة التعليم الثانوي الفني وذلك بتخصيص (٢٥ ٪) فقط من مناهجه للجوانب النظرية بينما تتسم النسبة الباقية بصبغة عملية كبيرة، بالإضافة إلى دمج ريادة الأعمال في مناهج تلك المرحلة إما كموضوع قائم بذاته أو

كجزء من مقررات أخرى بهدف زيادة الروابط مع المؤسسات الصناعية المحلية والأعمال التجارية وتوفير فرص التدريب والممارسة في مكان العمل وتطوير مهارات الطلاب ذات الصلة (OECD/Asian Development Bank, 2015, 165). كما يبدو هذا الاهتمام جلياً في خطة التنمية المتوسطة الأجل (٢٠١٠ – ٢٠١٤) بإعطاء أولوية واضحة لتحسين عمليات التعليم والتعلم؛ من أجل تطوير مهارات القراءة ومهارات التفكير النقدي ومهارة حل المشكلات ومهارات العمل في فريق ومهارات الابتكار وريادة الأعمال من خلال استخدام وتوظيف مزيد من أساليب التدريس القائم على الاستكشاف (OECD/Asian Development Bank, 2015, 195).

وتشير تقارير منظمة العمل الدولية أن إندونيسيا تأتي في مقدمة الدول التي عنيت بتعليم ريادة الأعمال من خلال مشاركتها في البرنامج الدولي تعرف على عالم الأعمال (Know About Business – KAB) – بعد دولة كينيا التي تتصدر قائمة الدول المشاركة في البرنامج من حيث فترة المشاركة وعدد الطلاب والميسرين – والتي جعلته جزءاً من المناهج الدراسية بالتعليم والتدريب التقني والمهني والتعليم الثانوي والعالي، كما ستشهد إندونيسيا قفزة في عدد المدارس المشاركة في البرنامج والتي ستبلغ ٥٤٠٠ مدرسة، وكذلك زيادة ملحوظة في عدد الميسرين الإندونيسين في هذا المجال خلال السنوات القليلة القادمة من تاريخ صدور التقرير (ILO, 2009, 25- 28).

كذلك شهدت إندونيسيا خلال السنوات الأخيرة إصلاحات عديدة في مجال التعليم، وتأتي هذه الإصلاحات متناغمة مع ما يشهده العالم من تغيرات واسعة في شتى المجالات؛ ومنها المجال التربوي والتعليمي الذي شمل جوانب عدة من أبرزها تطبيق اللامركزية في إدارة المدارس وكذلك إصلاح المناهج المدرسية (صالح العبري، ٢٠١٠، ٢٦). كما تواصل الحكومة الإندونيسية اهتمامها بمنظومة التعليم في إطار مساعيها لتحقيق التنمية الشاملة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المختلفة؛ حيث تشير خطتها الوطنية الثالثة المتوسطة الأجل خلال (٢٠١٥ – ٢٠١٩) إلى "السعي نحو تحقيق القدرة التنافسية الاقتصادية استناداً إلى مواردها الطبيعية ونوعية مواردها البشرية، وزيادة القدرة على إتقان العلم والتكنولوجيا؛ كما تهدف خطتها الوطنية الرابعة للتنمية المتوسطة الأجل خلال (٢٠٢٠ – ٢٠٢٥) إلى تحقيق الاعتماد الذاتي والتقدم والإزدهار من خلال تسريع عمليات التنمية على أسس

اقتصادية صلبة تدعمها قدرات وطاقات بشرية عالية الجودة وقادرة على المنافسة عالمياً (OECD/Asian Development Bank, 2015, 68)؛ الأمر الذي يتطلب من الحكومة الإندونيسية الاهتمام بثلاثة أهداف رئيسية ذات صلة بمنظومة التعليم وهي الارتقاء بجودة التعليم، وتحسين فرص الالتحاق والمشاركة، وتحسين كفاءة النظام التعليمي (OECD/Asian Development Bank, 2015, 19).

تأسيساً على ما سبق، يمكن الإشارة إلى أهمية الارتقاء بمنظومة التعليم الإندونيسي لكونها تمثل مجموعة المؤسسات الرسمية النظامية المتعهدة بتنمية المورد البشري الإندونيسي ذو الحجم الهائل، وكذلك مدى قناعة الحكومة بقيمة هذا المورد وضرورة العمل الدؤوب على استثماره وتنميته ليس لتحقيق عوائد شخصية أو اقتصادية فحسب؛ بل لضمان السلام الاجتماعي الدائم والتنمية المستدامة ولتحقيق تطلعات مستقبلية طموحة لمجتمع يتسم بقدر كبير من التنوع والتباين العرقي والديني والثقافي والاقتصادي.

ب. جهود إندونيسيا في مواجهة مشكلة الأمية.

يقصد بالأمي في إندونيسيا ذلك الشخص الذي يتجاوز خمس عشرة عاماً ولا يستطيع القراءة والكتابة (CIA, 2016). وفي ضوء التعددية اللغوية الموجودة في ذلك البلد قد يقتصر الافتراض الشعبي حول مفهوم القرائية على قدرة الفرد على القراءة والكتابة بشكل عام أو مطلق، إلا أن هذا الافتراض ليس صحيحاً على المستوى الرسمي؛ إذ أشارت دراسة ريكى "أن إتقان عدد كبير من سكان جاوة الشرقية للغة العربية واستخدمها على نحو وظيفي لم يمنع وصفهم بالأميين" (Ryke, 2013, 38). ومن هذا المنطلق يُعد الشخص أمياً إذا لم يستطع القراءة والكتابة باللغة الوطنية الرسمية (البهاسا الإندونيسية) وهي التي تُقصد عند الإشارة إلى برامج محو الأمية أو تحسين مهارات القرائية حتى لو أجاد الفرد لغته المحلية واستطاع استخدامها استخداماً وظيفياً.

وتشير إحصاءات عام ٢٠١٥ أن نسبة القرائية في إندونيسيا بلغت ٩٣.٩٪ من مجموع السكان، ووصلت إلى ٩٦.٣٪ بين الذكور و ٩١.٥٪ بين الإناث (CIA, 2016). وتُعد هذه المعدلات إنجاز مثير للإعجاب لا سيما إذا ما قورنت بأعداد الأميين ونسبهم عند إعلان إندونيسيا دولة مستقلة وكذلك عند صدور إعلان داكار للتعليم للجميع عام ٢٠٠٠.

فقد بدأت إندونيسيا جهودها للقضاء على الأمية قبل إعلان استقلالها عام ١٩٤٩؛ وفي ذلك

الوقت كان ٩٠٪ من سكانها أميين و٣ ٪ فقط من أطفالها يلتحقون بمؤسسات التعليم الرسمي. في ضوء ذلك أطلقت الحكومة عام ١٩٥١ "خطة التعليم المجتمعي" للقضاء على الأمية خلال عشر سنوات (ASPBAE, 2012, 149). وبعد مرور عشر سنوات أي في عام ١٩٦٠ لم يتحقق هذا الهدف كاملاً، ولكن وصلت نسبة الأمية إلى ٤٠ ٪، وعليه تم تبني نفس الهدف مرة أخرى بالقضاء على الأمية بحلول عام ١٩٦٤؛ وبالفعل أعلنت إندونيسيا للمجتمع الدولي أنها خالية من الأمية باستثناء غرب أريان في ديسمبر ١٩٦٤ وأن جميع السكان الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣ إلى ٤٥ عاماً يتمكنون من كتابة وقراءة الحروف الإندونيسية ويستطيعون قراءة جمل بسيطة وكتابة الاسم والعنوان. ولكن سرعان ما زادت معدلات الأمية مرة أخرى نتيجة ندرة البرامج التي تستهدف المتحررين حديثاً من الأمية مما جعل عدد كبير منهم يرتد للأمية، بالإضافة لضعف سياسات إستيعاب الشريحة العمرية (٦ – ١١) بمؤسسات التعليم الرسمية مما أدى إلى انضمامهم إلى صفوف الأميين (Jalal & Sardjunani, 2005, 11).

في ضوء ذلك تبنت الحكومات الإندونيسية المتعاقبة سلسلة من التشريعات والسياسات والإستراتيجيات المختلفة لمواصلة جهود القضاء على الأمية وسد منابعها، ومن أبرزها ما يلي:

- تبني مفهوم محو الأمية الوظيفية خلال الفترة (١٩٦٦ – ١٩٧٩) والجمع بين محو الأمية وزيادة المهارات الإنتاجية أو المهارات المدرة للدخل، لذلك تعاونت الحكومة مع الشركات التي لديها عمال أميين وكذلك المؤسسات التي يمكن أن تساهم في دعم البرامج الدراسية في مجال الزراعة والبيطرة والبحرية والصناعة (Jalal & Sardjunani, 2005, 11).
- نفذت الحكومة خلال نفس الفترة (١٩٦٦ – ١٩٧٩) برنامج الدائرة اللولبية spiral circle بتشجيع كل مشارك على تعليم عشرة أميين آخرين وقد أثبت البرنامج فعاليته حيث انخفضت معدلات الأمية من ٤٠٪ إلى ١٦ ٪ بين الأطفال والشباب الذين تزيد أعمارهم عن ١٠ سنوات (ASPBAE, 2012, **149**).
- خلال عهد سوهارتو (١٩٦٦ – ١٩٩٨) بدأ التمييز بين برامج التعليم النظامي "داخل المدرسة" وبرامج التعليم غير النظامي "خارج المدرسة"، لذلك شهد عقد الثمانينيات إنشاء مراكز التعلم المجتمعية كجزء من مؤسسات التعليم غير النظامي (Ryke, 2013, 16).
- صدور قانون إلزامية التعليم الابتدائي لمدة ست سنوات في عام ١٩٨٤، وتمديد فترة الإلزام لتصبح

تسع سنوات في عام ١٩٩٤ (IBE, 2010, 15).

- التوجه نحو اللامركزية في إدارة مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي بإصدار قانون ٢٢ لسنة ١٩٩٩ والذي تم العمل به وتفعيله عام ٢٠٠١ (IBE, 2010, 3).
- اتخذت حكومة إندونيسيا عديد من السياسات وشرعت في تنفيذ البرامج الساعية لتحقيق أهداف التعليم للجميع (EFA) Education For All وذلك في أعقاب المنتدى العالمي للتعليم في داكار عام ٢٠٠٠، وشملت هذه التدابير مرسوم عام ٢٠٠٣ من قِبل وزارة الرعاية الاجتماعية بغية التنسيق الفعال بين جميع الوزارات والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الحكومية وأصحاب المصلحة الآخرين؛ من أجل تضافر وتنسيق وتقييم مبادرات التعليم للجميع في جميع المستويات سواء كانت على مستوى الحي أو المدينة أو الإقليم أو على المستوى الوطني. ثم أعقبه قانون حدد الإطار التشريعي والتنظيمي لسلطات ومسؤوليات كل جهة بشأن تخطيط مبادرات التعليم للجميع وإدارتها وتنفيذها (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 2).
- في أعقاب المنتدى العالمي للتعليم للجميع عام ٢٠٠٠ تم إنشاء منتدى وطني تابع لوزارة الشئون الاجتماعية الإندونيسية للقيام بخمس وظائف رئيسية ذات صلة بإجراءات تنفيذ أنشطة التعليم للجميع وتطويرها؛ وقد ضم المنتدى ست مجموعات عمل هي مجموعة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ومجموعة التعليم الأساسي، وفريق تعليم المهارات الحياتية، وفريق محو الأمية، ومجموعة تعميم منظور النوع الإجتماعي، ومجموعة تحسين جودة التعليم (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 12).
- تم إعداد مجموعة من الخطط القومية وتنفيذها للحد من معدلات الأمية ومن أبرزها؛ الخطة الوطنية للتنمية متوسطة الأجل (٢٠٠٤ – ٢٠٠٩) بهدف خفض نسبة الأمية لدى الكبار من ٢٠.٢٪ في عام ٢٠٠٣ إلى ٥٪ في عام ٢٠٠٩؛ والخطة الإستراتيجية الوطنية للتعليم خلال الفترة (٢٠٠٥ – ٢٠٠٩) لتخفيض معدلات أمية البالغين بنسبة ٥٠ ٪ في عام ٢٠٠٩؛ كذلك استهدفت الخطة الإستراتيجية الوطنية للتعليم في الفترة (٢٠١٠ – ٢٠١٤) تحقيق معدلات قرائية تصل ٩٥.٨ ٪ بين الكبار (OECD/Asian Development Bank, 2015, 246). هذا وقد ركزت آخر خطتين على ثلاث

ركائز رئيسية هي: زيادة إمكانية الوصول إلى التعليم؛ وتحسين نوعية التعليم والتعلم؛ وتعزيز الحوكمة والإدارة والمساءلة (OECD/Asian Development Bank, 2015, 76).

وبالرجوع إلى بعض إصدارات التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع الذي يصدر سنوياً منذ عام ٢٠٠٠ حتي عام ٢٠١٥ ويمثل الوثيقة الرئيسة لتقييم التقدم المحرز عالمياً في تحقيق أهداف داكار الستة للتعليم للجميع والتي كان من المفترض أن تتحقق جميعها عام ٢٠١٥ وفقاً لما أقره المشاركون آنذاك؛ يتضح أن إندونيسيا قد خطت خطوات جادة وقامت بإصلاحات فعالة لتحقيق أهداف التعليم للجميع؛ "فقد أشارت إحصاءات وزارة التربية والتعليم الإندونيسية أن عدد الأميين كان ١٥.٤١ مليون أمياً عام ٢٠٠٤ وهو ما يمثل ١٠.٢ ٪ من السكان البالغين، منهم ٦٤٪ من الإناث أي ما يعادل ثلثي السكان الأميين؛ بينما تناقص عدد الأميين عام ٢٠١٢ ليصل إلى ٦.٤ مليون شخص" (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 21).

ورغم ما حققته إندونيسيا من تقدم ملحوظ إلا أن بعض الأدبيات قد أشارت إلى أن بعض أهداف التعليم للجميع الستة قد تحقق على نحو أفضل من أهداف أخرى ولا سيما الهدف الرابع المتمثل في تحقيق ٥٠ ٪ من التحسن في محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥، وخاصة بالنسبة للنساء وتوفير الوصول العادل للتعليم الأساسي والمستمر للبالغين؛ حيث انخفضت نسبة الأمية بين صغار السن نتيجة توجه الحكومة وتركيز سياستها بشكل كبير على استيعاب الأطفال بمرحلة التعليم الأساسي والامتثال لقانون إلزامية التعليم لمدة تسع سنوات، الأمر الذي حد من الإنجاز المحرز في محو أمية البالغين. وىظهر هذا بوضوح من خلال "الانخفاض الـ□اب□ى□ر في معدل الأمية في الفئة العمرية ١٥ سنة فأعلى من ١٠.٢١ ٪ عام ٢٠٠٣ إلى ٧.٤٢ ٪ عام ٢٠٠٩؛ وحدوث تقدم في الحد من الأمية بين الفتيات والفتيان في مجموعة السكان الأصغر سناً أيضاً وذلك نتيجة لسن قانون التعليم الأساسي وجعل التعليم إلزامياً حتى نهاية مرحلة الثانوية الدنيا" (ASPBAE, 2012, 145). كما تتضح هذه الظاهرة من خلال إلقاء نظرة على انخفاض معدلات محو الأمية استناداً إلى حجم الشرائح السكانية؛ "فتشير إحصاءات عام ٢٠١٥ أن نسبة القرائية في إندونيسيا قد بلغت ٩٩.٧٣ ٪ في الشريحة العمرية (١٥ – ٢٤)، ونسبة ٩٣.٨٢ ٪ بين الفئة العمرية (١٥ عام فأكثر)، بينما بلغت ٧٠.٤٤ ٪ في الشريحة العمرية ٦٥ عام فأكثر (UNESCO Institute for Statistics, 2017).

في ضوء ما سبق، كانت هناك مخاوف مستمرة من قدرة إندونيسيا على تحقيق الهدف الرابع من

أهداف داكار؛ نتيجة صعوبة الوصول إلى بعض الفئات المستهدفة من برامج محو أمية الكبار - رغم تحقق الهدف الرابع للتعليم للجميع إجمالاً على المستوى الوطني – وذلك لأسباب متعلقة بعمر الدارسين أو جنسهم أو محل إقامتهم أو اللغة المحلية التي يتواصلون بها...الخ؛ حيث "تنخفض معدلات معرفة القراءة والكتابة بين النساء بالمقارنة بالذكور، وكذلك بين البالغين بالمناطق الريفية بالمقارنة بنظرائهم في المناطق الحضرية، بالإضافة لوجود تفاوت كبير بين المقاطعات مع ارتفاع معدلات الأمية في الجزر النائية والمناطق الحدودية والمهمشة، وكذلك بين الأقليات العرقية، بالإضافة لإرتفاع مستويات الأمية في المناطق ذات معدلات الفقر المرتفعة أيضاً" (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 29 - 30).

لذلك سعت الحكومة الإندونيسية لتوفير برامج متعددة لتلبية احتياجات عدد متنوع من المستفيدين؛ "حيث تم تقديم برامج مختلفة مع التركيز على احتياجات كل فئة؛ كبرامج محو الأمية الأساسية ومحو أمية المرأة ومحو الأمية الرقمية، ومحو أمية ريادة الأعمال ومحو أمية الوقاية من الكوارث الطبيعية ومحو الأمية من أجل السلام، ومحو الأمية الأسرية ومحو الأمية القائم على الفنون والثقافة المحلية، وتحسين عادات القرائية من خلال صحيفة الأم وصحيفة الطفل...إلخ. بالإضافة لبرنامجين تم تصميمهما خصيصاً لبابوا ومناطق أخرى بتقديم برامج محو الأمية القائمة على الفولكلور للحفاظ على التاريخ المحلي ومحو الأمية استنادا إلى اللغة الأم" (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 18- 21). وبالنسبة للأميين الذين لغتهم الأم ليست الإندونيسية، يتم تدريسهم القراءة والكتابة بلغتهم الأم كلما كان ذلك ممكنا، رغم ذلك تُعد هذه الاجراءات مهمة صعبة؛ نظراً لمحدودية الموارد التعليمية وعدم كفاية المعلمين والحاجة لتدريبهم (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 36)

وفي ضوء الحاجة لتعدد المبادرات والبرامج المقدمة لفئات متباينة من الدارسين، صدر المرسوم الرئاسي ٢٠٠٦/٥ أو "ما أطلق عليه الحركة الوطنية لتسريع التعليم الإلزامي ومكافحة الأمية National Movement to hasten Compulsory Nine- Year Basic Education and the Right against Illiteracy". كما وضعت الحكومة برامج محو الأمية الأساسية والوظيفية بهدف محو أمية الكبار وزيادة نسبة القرائية؛ والتي في إطارها بدأ برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال "Literacy for Life Skills and Entrepreneurship programme (LLSE)" منذ عام ٢٠٠٨

(UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 1)؛ كما أطلق على نفس البرنامج أيضاً مسمى "برنامج تحسين جودة محو الأمية" استجابة لانخفاض جودة البرامج الموجهه للدارسين المتحررين حديثاً من الأمية والذين يميلون إلى الارتداد إلى الأمية بعد إجتياز برنامج محو الأمية الأساسية (Ministry of Education and Culture, Indonesia, 2012, 2).

تأسيساً على ما سبق، يلاحظ أن ثمرة الجهود المتواصلة التي استمرت أكثر من ستة عقود من الزمن لمحو الأمية في إندونيسيا قد حققت إنجازات ملموسة على الصعيدين الكمي والنوعي وذلك بفضل الدعم الكبير والرعاية الموصولة التي يحظى بها التعليم؛ الأمر الذي مكنَّ إندونيسيا من تحقيق نسبة استيعاب عالية في مرحلة التعليم الأساسي وتقليص نسبة الأمية على المستوى الوطني. وبالإضافة إلى النجاحات التي تم تحقيقها في الجانب الكمي، فقد حرصت الحكومة على مواجهة التحدي النوعي لبعض الفئات المستهدفة بتوفير خدمات تعليمية ذات طبيعة خاصة تتناسب مع إحتياجاتهم وتطلعاتهم وتتلاءم مع بيئتهم المحلية.

ج. ماهية برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال ومستوياته.

تبدأ مستويات محو الأمية في إندونيسيا بالبرنامج الأساسي لمحو أمية البالغين بهدف تعليم القراءة والكتابة، ثم يتم تقويم الدارسين الذين أكملوا هذا المستوى الدراسي من خلال اختبار محو الأمية؛ ويحق للدارسين الذين اجتازوا الاختبار بنجاح الحصول على شهادة محو الأمية الأساسية المعروفة باسم (Surat Keterangan Melek Aksara (SUKMA موثقة من قبل وزارة التربية والتعليم والثقافة، أما بالنسبة للدارسين الذين لم يحققوا مستوى الإلمام بالقراءة والكتابة المطلوب فيتم منحهم شهادة الإنجاز التعليمي موقعة من رئيس المؤسسة التي كانوا يدرسون بها (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 40).

وتشمل عملية تقييم برامج محو الأمية الأساسية تقييم الدارسين قبل التعلم أو قبل البدء في البرنامج، وتقييم من قبل المعلمين أثناء عملية التعلم، واختبارات ما بعد التعلم، وتتم عملية التقييم والاختبارات في خمس كفاءات وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والحساب (Ministry of

Education and Culture, Indonesia, 2012, 25). **ويعرض جدول (١) خمس مراحل يتم في ضوئها قياس تلك الكفاءات المرجعية الوطنية.**

كذلك يتم تشجيع الدارسين الذين أنهوا برنامج محو الأمية الأساسية بنجاح على مواصلة الدراسة وتعزيز وتطوير مهارات القراءة والكتابة بالانخراط في "برنامج محو الأمية والمهارات الحياتية وريادة الأعمال، الذي يتكون من ثلاثة برامج فرعية هي (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 40**):**

- **برنامج محو أمية ريادة الأعمال الشخصية** Self Entrepreneurship Literacy (SEL) programme.
- **برنامج المهارات الحياتية** Life Skills Education programme (LSE).
- **البرنامج التجريبي لحاضنات ريادة الأعمال** Piloting Entrepreneurship Incubator (PEI).

جدول (١) يوضح الكفايات الرئيسية لمحو الأمية الأساسية بإندونيسيا

الكفايات	المرحلة
• فهم نص قصير عن موضوع معروف. • استخلاص معلومات من مجموعة من العلامات والرموز.	الأولى
• فهم نص قصير عن موضوع معروف بشكل صحيح وبدون مساعدة. • استخلاص معلومات من نصوص قصيرة تم دراستها سابقاً. • استخلاص معلومات من مصادر مختلفة ذات صلة بالحياة اليومية.	الثانية
• فهم نصوص قصيرة وطويلة في موضوعات متنوعة.	الثالثة
• فهم نصوص معقدة في موضوعات مختلفة بشكل صحيح ومستقل. • استخلاص معلومات تفصيلية من مصادر مختلفة.	الرابعة
• التردد على مراكز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومراكز القراءة المجتمعية لتحسين مستوى القرائية.	الخامسة

يبدأ الدارسون الملتحقون ببرنامج محو الأمية والمهارات الحياتية وريادة الأعمال الدراسة أولاً بالبرنامج الفرعي محو أمية ريادة الأعمال الشخصية (SEL)**، ثم يواصل المتعلمون الذين أكملوا هذا البرنامج الفرعي بنجاح، أحد البرنامجين الفرعيين الآخرين؛ أي إما برنامج المهارات الحياتية** (LSE)

أو البرنامج التجريبي لحاضنات ريادة الأعمال (PEI)؛ ويتوقف الاختيار بين البرنامجين على قدرات الدارسين. كما يمكن للدارسين الالتحاق بهذين البرنامجين الفرعيين واحداً تلو الآخر، حيث استطاعت بعض الدارسات إكمال برنامج محو أمية ريادة الأعمال الشخصية ثم التحقن ببرنامج المهارات الحياتية؛ وعند إتمامه بنجاح انتقلن مباشرة إلى برنامج تجريب حاضنات ريادة الأعمال. ويستهدف برنامج المهارات الحياتية في الغالب النساء، بينما يُعد برنامج حاضنات ريادة الأعمال برنامج متقدم يستهدف تدريب الدارسين الكبار ذكوراً وإناثاً على إدارة الأعمال أو ما يعادل مستوى التعليم الثانوي الفني (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 40 - 41).

ومن الملاحظ أن كل برنامج فرعي من هذه البرامج يتطلب من الدارسين مستوى تعليمي مسبق كشرط للقبول؛ حيث يتطلب الالتحاق ببرنامج محو أمية ريادة الأعمال الشخصية (SEL) إتمام شهادة التعليم الأساسي (سوكما)، بينما يتطلب برنامج المهارات الحياتية (LSE) إتمام الدارس مرحلة التعليم الابتدائي أو ما يعادلها من برامج محو الأمية (المستوى A)، كذلك يتطلب البرنامج التجريبي حاضنات ريادة الأعمال (PEI) اجتياز مستوى المدارس الثانوية الدنيا أو ما يوازيها من برامج محو الأمية (المستوى B) (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 40).

شكل (٤) يوضح مراحل انتقال الدارسين من مستوى لآخر في برنامج
محو الأمية والمهارات الحياتية وريادة الأعمال

تشير تلك العلاقة المتسلسلة إلى حقيقة مفادها أن محو الأمية ليست هدفاً في حد ذاته بل بداية سلسلة من عمليات مستمرة من التعلم من أجل امتلاك المزيد من المهارات والمعارف في المستقبل؛ حيث يستند كل برنامج دراسي على ذخيرة وتراكم معرفي ومهاري وقيمي تم اكتسابه في البرنامج السابق.

د. مبادئ برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال:

عرفت البشرية تعليم الصغار منذ القدم حيث كان البالغون يقومون بتعليم وتدريب الأطفال

والشباب على المهارات المختلفة وهو ما أُطلق عليه علم البيداجوجيا (علم تعليم الصغار)؛ بينما لم يظهر مصطلح أندراجوجيا (علم تعليم الراشدين) إلا نتيجة للتغيرات والتحديات المتلاحقة التي شهدها العالم خلال القرن العشرين. ويُفترض نظرياً أن تعليم مهارات القراءة والكتابة للبالغين سيكون أسهل من تعليم الصغار نتيجة مرور الكبار بخبرات مختلفة ومثيرات متنوعة من مواد مطبوعة تصادفهم يومياً بالمقارنة بنظرائهم من الأطفال، إلا أن الواقع يشير إلى عكس ذلك؛ حيث أشارت عدة دراسات تناولت هذه الشرائح العمرية إلى صعوبة تعليم الكبار ولا سيما إذا كانوا ممن لم يلتحقوا مسبقاً بمؤسسات التعليم النظامي وبالأحري فئة الكبار الأميين الذين لا يجيدون المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب.

وفقاً لذلك أشارت وزارة التعليم والثقافة الإندونيسية إلى شعور الكبار بالحرج أثناء تعلم القراءة والكتابة والحساب، كما أنهم يميلون لتجنب برامج محو الأمية ولا سيما إذا كانت تُعقد خلال ساعات عملهم وما لم يكن لها تأثير واضح على زيادة مهاراتهم وبخاصة المُدرة للدخل. ولتلافي تلك التحديات ولجذب المزيد من الدارسين الكبار، يجب وضع برامج محو أمية الكبار لتغطي أسآسيا ت القراءة والكتابة والحساب، وكذلك تسهم في دعم الدارسين أثناء ممارسة حياتهم اليومية، ولتصبح أكثر اتصالاً وارتباطًا بالبيئة المحيطة بهم (Ministry of Education and Culture, Indonesia, 2012, 18).

كذلك تقترن مشكلة الأمية عادة بظاهرة الفقر وترتبط بها ارتباطًا وثيقاً، ولذلك وضعت الحكومة الإندونيسية قضيتا الفقر والأمية في قائمة أولوياتها لأن الأمية غالباً ما تكون أحد أسباب الفقر، والعكس صحيح، ولذلك دمجت الحكومة بين تعليم الكبار وإستراتيجية التخفيف من حدة الفقر والسياسات الاجتماعية والاقتصادية ذات الصلة (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 33). فرغم الإنجازات التي حققتها إندونيسيا في تحقيق أهداف داكار بشأن التعليم للجميع؛ إلا أنها مازالت تسعى لتحسين معدلات القرائية بين الشرائح العمرية الاكبر سناً ولا سيما أولئك الذين يعانون من الفقر وكذلك تحسين معدلات القرائية في مناطق جغرافية محددة، بالإضافة للحاجة لإستهداف فئات سكانية مهمشة متنوعة.

وعليه قامت الحكومة بتصنيف المناطق الجغرافية بإندونيسيا إلى أربع فئات مختلفة في ضوء ظاهرتي الأمية والفقر؛ ويوضح الشكل (٥) تقسيم المناطق الجغرافية وفقاً لذلك، ومن ثَمَّ استهدفت

سياسة الدولة تلك المناطق والمدن التي تقع في إطار المجموعتين الثانية والثالثة، كما تحظى المناطق الواقعة في الربع الثاني بالأولوية القصوى حيث تظهر الإحصاءات وجود سبع مقاطعات يتجمع بها أكبر عدد من الأميين وكذلك الفقراء (Ministry of Education and Culture, Indonesia, 2012, 7).

وفي ضوء سياسة الدولة الهادفة في المقام الأول للقضاء على الأمية يمكن استنتاج أسباب استبعاد المجموعة الأولى والرابعة من السياسة الموجهة للقضاء على الأمية والفقر معاً؛ وذلك لانعدام وجود المشكلتين أو الظاهرتين في المجموعة الأولى، كما اتصفت المجموعة الرابعة بمعدلات فقر مرتفعة مقترنة بمعدلات قرائية عالية ومن ثَمَّ يمكن مواجهه مشكلة الفقر بها من خلال استراتيجيات أخرى أكثر ملاءمة من تلك السياسات القائمة على القضاء على الظاهرتين معاً.

شكل (٥) يوضح تقسيم المناطق الجغرافية وفقاً لظاهرتي الأمية والفقر

لذلك تتطلع سياسة محو الأمية في إندونيسيا بألا تقتصر غايات البرامج الدراسية الموجهة للكبار من الأميين على محو الأمية الهجائية بل إلى تمكين الأفراد لا سيما المهمشين؛ "حيث تسعى البرامج

لتحسين حياة الأفراد وجعلهم أكثر ثقة في ذواتهم وكذلك تمكين الدارسين من الحصول على فرص التعلم مدى الحياة ومساعدتهم على حل مشاكلهم اليومية، وعلى المشاركة في الحياة الأسرية والمجتمع المحلي وفي الحصول على الخدمات، وكذلك القدرة على مواجهة انخفاض الدخل والحصول على فرص عمل أفضل (Ryke, 2013, 34). كما ترى هذه السياسة أن محو أمية الكبار تلعب دوراً أسآسيا في إضفاء الطابع الإنساني على حياة الأفراد من خلال التمكين الاقتصادي والصحة الجيدة، وتعزيز الهوية الثقافية والتسامح، وتعزيز المشاركة المدنية (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 29).

كما يُؤسس برنامج محو أمية ريادة الأعمال على تعزيز أنشطة التعلم لدى البالغين الذين اكتسبوا بالفعل كفاءات محو الأمية الأساسية، وبالتالي يؤهل البرنامج المشاركين فيه من مواصلة التعليم المستمر والتدريب على المهارات الحياتية (Ryke, 2013, 12). ومن ثَمَّ تنطلق جهود محو أمية الكبار في إندونيسيا من حقيقة مفادها أن انخفاض المستوى التعليمي للبالغين يمثل أحد العوامل التي تمنع البلاد من تسخير إمكانات شعبها وتحقيق الأهداف الاجتماعية والاقتصادية الوطنية الطموحة، ومن ثَمَّ فإن تعزيز معارف الكبار ومهاراتهم يُعد عنصر مهم من عناصر وإستراتيجيات تحقيق التنمية الاقتصادية وتحقيق أهداف الإنصاف والإدماج الاجتماعي؛ والتي تكتسب بدورها أهمية بالغة في ظل ملامح المجتمع الإندونيسي شديد التنوع. لذلك تم تصميم برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال وفقاً لعدد من المبادئ التي تمثلت فيما يلي (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 46-47):

(١) مبدأ الأولوية؛ حيث يسهم البرنامج في تحقيق الأهداف الشاملة لمحو الأمية على المستوى القومي مع الحرص على مراعاة الاحتياجات الخاصة بكل مجتمع محلي.

(٢) مبدأ المشاركة المركزة؛ بحيث يستهدف البرنامج الأميين في المناطق الريفية والمناطق الحضرية الفقيرة ذات معدلات الأمية المرتفعة.

(٣) مبدأ الوصول الخاص؛ وذلك بتقديم خدمات تعليم القراءة والكتابة لفئات مجتمعية ذات خصائص محددة كالشباب المعرضين للخطر والفئات المحرومة والمهمشة وبخاصة النساء.

(٤) مبدأ مراعاة مشاركة الأقليات العرقية؛ بحيث يشارك في تصميم وتقديم الخدمات التعليمية قادة هذه الفئات ليصل البرنامج لأطفال الأقليات وآبائهم الذين لم تصلهم هذه الخدمات التعليمية من قبل.

(٥) مبدأ الاستدامة؛ وذلك بتوجيه البرامج والخدمات التعليمية وتوفير الموارد اللازمة خلال فترة من الزمن تسمح بتحقيق أهداف البرنامج.

(٦) مبدأ التكامل؛ من خلال دعم التعاون على كافة المستويات الحكومية وبين هيئاتها المختلفة لتنسيق البرامج والخدمات على نحو فعال.

(٧) مبدأ المساءلة؛ عن طريق رصد فاعلية البرامج والخدمات المقدمة مع المراجعة الدائمة والتقييم الذي يتسم بالشفافية.

تأكيداً لما سبق تستخلص الدراسة أن المبادئ الرئيسية لبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بإندونيسيا تنطلق من حقيقة صعوبة تعليم الكبار وبخاصة الذين لم يلتحقوا من قبل بمؤسسات التعليم النظامي والعمل على جذبهم عن طريق توفير برنامج دراسي يزيد من مهاراتهم وبخاصة المُدرة للدخل ويُمكنّهم من التخلص من دائرة الفقر والأمية غير المنتهية إلا من خلال التمكين الشامل للأفراد، التمكين الذي يقضي ليس فقط على فقر الحاجة المادية بل كذلك فقر القدرات والمهارات لا سيما للفئات المهمشة من المجتمع. كذلك يستند البرنامج على ضرورة توفير برامج تتبعية للمتحررين حديثاً من الأمية لتمكينهم من الحفاظ على ما أحرزوه من تقدم بشأن المهارات القرائية وكذلك تعزيز فرص التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة.

٥. أهداف ومخرجات برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال.

يعد برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال أحد السياسات التي ساهمت في تحقيق تقدم ملحوظ بشأن أهداف التعليم للجميع في إندونيسيا، وقد تم تقييمه كأحد الممارسات الفعالة والواعدة في تسريع الجهود المبذولة لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التعليم للجميع (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 29). وتركز هذه المبادرة على الجمع بين مهارات القراءة والكتابة مع التخفيف من حدة الفقر، وذلك بالتأكيد على مهارات الكسب والمهارات المدرة للدخل؛ ويشمل البرنامج الرئيس ثلاثة برامج فرعية هي محو الأمية الذاتية لريادة الأعمال (SEL)، وتعليم المهارات الحياتية (LSE)، ومشروعات حاضنات ريادة الأعمال (PEI) (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 38-39).

لذلك يهدف البرنامج إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية تتمثل في: تحسين مهارات القراءة والكتابة وإتقان المهارات الحياتية وتنمية مهارات ريادة الأعمال لدى الدارسين؛ وذلك من خلال تعزيز البيئة التعليمية التي تجمع بين محو الأمية الأساسية مع التدريب على المهارات الحياتية؛ ومن ثَمَّ يُعد البرنامج ذو فعالية كبيرة للفئات حديثة العهد بتعلم القراءة والكتابة في محاولة للتغلب على ظاهرة ارتداد كثير منهم للأمية. وفي ضوء ذلك يركز البرنامج على تنمية مهارات المشاركين اللازمة للإنخراط في قطاع الأعمال الصغيرة وزيادة الدخل الشخصي، كما يقوم بتحفيزهم على أن يكونوا منتجين ومعتمدين على ذواتهم في زيادة وتنمية الدخل القومي (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 46).

ويتمثل الهدف الرئيسي من كل برنامج فرعي فيما يلي: (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 38-39).

(١) يهدف برنامج محو الأمية الذاتية لريادة الأعمال إلى إكساب الدارسين المهارات الأساسية لريادة الأعمال من خلال أساليب تزيد من مهارات القراءة والكتابة، وتمكين المتعلمين من زيادة دخولهم ورفع مستوى معيشتهم.

(٢) يستهدف برنامج تنمية المهارات الحياتية الذين أنهوا مرحلة التعليم الأساسي بتشجيعهم على الانخراط في أداء مجموعة من الأنشطة التي تتطلب معرفة القراءة والكتابة واستخدامها الفعال في المجتمع، وأيضاً تمكين الدارسين من استخدام القراءة والكتابة والعمليات الحسابية لتطوير وتنمية مجتمعاتهم المحلية.

(٣) يهدف برنامج حاضنات ريادة الأعمال إلى تعزيز ريادة الأعمال الاجتماعية من خلال تجريب حاضنات الأعمال بهدف زيادة كل من مهارات القراءة والكتابة ورفع دخل الدارسين وتنمية المجتمع المحلي.

واستناداً إلى استهداف البرنامج للدارسين الذين اجتازوا بنجاح مرحلة الأمية الأساسية، وكذلك تلك الأهداف التي تم الإشارة إليها عاليه، يُتوقع أن يحقق البرنامج مجموعة من سبعة مخرجات تعليمية تم تصنيفها في أربع مراحل كما يوضحها شكل (٦) التالي: (Ryke, 2013, 42).

شكل (٦) يوضح المخرجات التعليمية لبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال

وفي الآونة الأخيرة، شهد عام ٢٠١٣ توسيع نطاق برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال تحت مسمى "محو الأمية الريادية Entrepreneurial Literacy " **؛ ليستهدف الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٥٩ عاماً، الذين حصلوا على شهادة محو الأمية الأساسية، وتشير المبادئ التوجيهية للبرنامج ألا يقل عدد الملتحقين بالبرنامج الواحد عن ٢٠ شخصاً منهم ٢٥٪ لديهم بالفعل مشروعات صغيرة خاصة بهم. ويتمثل هدف هذا البرنامج في تطوير الأعمال التجارية الحاضنة وزيادة القدرة على تعزيز إمكاناتها ؛ وكذلك زيادة فرص الدعم المالي للمؤسسة والأرباح نتيجة لنشاط المشروع، وأخيراً تعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الدارسين من خلال زيادة المعارف والمهارات وتنمية الاتجاهات المشجعة على ريادة الأعمال بشكل فردي أو جماعي (**Ryke, 2013, 41**).**

في ضوء ما سبق، يمكن إيجاز أبرز أهداف برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال في التصدي لمشكلة الارتداد للأمية من خلال توفير خدمات تعليمية تسهم في الحفاظ على مهارات

القراءة والكتابة لدى الدارسين وتعمل على تحسينها وتجنب فقدانها من خلال الاستخدام الوظيفي لتلك المهارات وكذلك إكسابهم مهارات حياتية جديدة تساهم في تحسين الدخل ومستويات المعيشة، بالإضافة لزيادة قدراتهم التمكينية وأنشطتهم الريادية على المستوى الشخصي والبيئة المحلية.

و. مقومات نجاح برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال.

شهدت منظمة اليونسكو بكفاءة برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال المطبق في إندونيسيا وتم تصنيفه كأحد البرامج الفعالة والممارسات المتميزة بشأن مواجهة مشكلة الأمية لا سيما بين الراشدين، "فقد أظهر البرنامج ناجحاً واضحاً في تحقيق أهدافه، حيث مكّن الدارسين من اكتساب المهارات اللازمة لزيادة دخلهم ومن ثَمَّ الحد من مستوى الفقر؛ بالإضافة لزيادة رغبتهم في الالتحاق بالبرنامج؛ فمنذ بداية تنفيذه بلغ عدد الملتحقين به أكثر من أربعة ملايين شخص، حصل أكثر من ثلاثة ملايين منهم على شهادة محو الأمية؛ ولذلك استحق البرنامج أحد جوائز اليونسكو (جائزة الملك سيجونغ لمحو الأمية UNESCO King Sejong Literacy Prize) لعام ٢٠١٢ والتي تمنحها جمهورية كوريا الجنوبية سنوياً للمبادرات والجهود الداعمة لمحو الأمية (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 1-2).

وبالرجوع إلى إحصاءات وزارة التعليم والثقافة الإندونيسية لرصد مدى نجاح البرنامج على المستوى الكمي، يمكن ملاحظة أن توقعات الوزارة لعدد المواطنين المستهدفين من برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال خلال الفترة (٢٠١٢ – ٢٠١٥) قد زاد بشكل واضح بالمقارنة ببرامج محو الأمية الأساسية، حيث بلغ العدد ٢٣٥ و٣٧٠ ألف مواطن إندونيسي ببرنامج ريادة الأعمال في عامي ٢٠١٢ و٢٠١٥ على التوالي، بالمقارنة بعدد ٩١٥، و٢٣٠ ألف مواطن إندونيسي ببرنامج محو الأمية الأساسية خلال نفس العامين (Ministry of Education and Culture, Indonesia, 2012, 18). ومن هذه الإحصاءات يمكن استنتاج أن جهود محو الأمية السابقة قد أتت ثمارها من خلال انخفاض عدد الأشخاص المستهدفين للالتحاق ببرنامج محو الأمية الأساسية أو الهجائية حيث انخفضت النسبة إلى ٢٥٪ بمقارنة أعداد عامي ٢٠١٢ و٢٠١٥، وفي المقابل زاد عدد الدارسين المتوقعين للالتحاق ببرامج محو الأمية التكميلية والتتبعية لضمان عدم الارتداد للأمية لا سيما برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال؛ حيث زادت

النسبة إلى ١٥٧٪ بمقارنة أعداد عامي ٢٠١٢ و٢٠١٥ أيضاً، مما يشير إلى زيادة الإقبال الشعبي على البرنامج. وفي ضوء نجاح برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال كمياً ونوعياً؛ تجدر الإشارة إلى أبرز العوامل والمقومات التي تم أخذها في الاعتبار لضمان نجاح تلك المبادرة ولتحقيق فعاليتها في إنجاز الهدف الذي وضعت لأجله.

ومن الأمور المسلم بها في قطاع التعليم أهمية الدور الذي يقوم به المعلم والقيادات المدرسية لنجاح الجهود التعليمية النظامية وغير النظامية، وعليه "تم تدريب عدد من المعلمين والمدراء على كيفية إدارة البرامج وفق الاحتياجات الفردية للدارسين وتطلعاتهم المختلفة في سياق الوضع الاجتماعي والاقتصادي لكل منهم، وكيفية تيسير عملية التعلم ودعمها؛ كما تم دعم المعلمين مهنياً من خلال توفير شبكات لتبادل المعارف والخبرات؛ وقد بلغ عدد المتدربين من معلمين ومدراء ٣٥٠٠ فرداً كجزءٍ من برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال؛ وفي ضوء ذلك أعرب الدارسون عن زيادة رغبتهم في الالتحاق بالبرنامج لا سيما عندما وفر القائمون على تنفيذه معلمين مدربين وخبرات تعليمية تتناسب مع احتياجاتهم وتوقعاتهم" (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 1). وفي ضوء ذلك النجاح واصلت الحكومة الإندونيسية جهودها ليصل البرنامج للمحافظات التي تشهد أعلى معدلات أمية وأكثر المحافظات والمناطق المأهولة بالسكان والمحافظات التي يسكنها مجموعات عرقية متعددة والمحافظات النائية (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 43).

كذلك يأتي تمويل التعليم وتوفير الموارد المالية اللازمة لنجاح البرنامج في مقدمة العوامل المؤثرة في نجاحه واستدامته؛ وفي ضوء النمط اللامركزي المعمول به في إدارة المؤسسات التعليمية في إندونيسيا تتشارك المستويات المختلفة الانفاق على التعليم عموماً وعلى برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال على نحو خاص، "حيث تتقاسم الحكومة المركزية والمقاطعات والمناطق ميزانية التعليم، وفي حالة برامج محو الأمية تقدم إدارة تنمية التعليم المجتمعي الأموال إلى حكومة المقاطعات، وذلك في ضوء أولويات البرامج وعدد الدارسين المتوقع إلتحاقهم بالبرنامج، وهذا يعني أن كل مقاطعة سوف تحصل على مقدار مختلف من التمويل استناداً إلى عدد الأميين بها" (Ryke, 2013, 14). فعلى سبيل المثال تطلبت برامج محو الأمية في عام ٢٠٠٩ ميزانية وصلت ٥.٥ مليار روبية إندونيسية، تكفلت بها

ثلاث مستويات هي الحكومة المركزية وحكومة المقاطعات والبلديات (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 42). وبالرجوع إلى إحصاءات وزارة التعليم والثقافة الإندونيسية يمكن ملاحظة أن المخصصات المالية لبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال خلال الفترة (٢٠١٢ – ٢٠١٥) قد تجاوزت ٢٠٪ من مجموع ميزانية برامج محو الأمية الأخرى، حيث بلغت ١٠.٥٦٠، و١٠.٩٠٠ مليون دولار أمريكي بالمقارنة بإجمالي ميزانية بلغت ٤٨.٠٣٢، و٥٢.٠٢٠ مليون دولار لبقية البرامج في عامي ٢٠١٢ و٢٠١٥ على التوالي (Ministry of Education and Culture, Indonesia, 2012, 17).

كما تلعب مؤسسات المجتمع المدني دوراً بارزاً في النهوض بالمجتمع المحلي اقتصادياً واجتماعياً وسياسيا، وكذلك في مساندة جهود محو الأمية في مناطق تواجدها الجغرافي لا سيما إذا تم العمل على اتخاذ التدابير الملائمة لتحقيق التعاون والتنسيق الفعال بينها وبين الجهات الحكومية. في ضوء ذلك تميز برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بأنه "برنامج تعلم قائم على مبادرات المجتمع المحلي وعليه تتم العملية التعليمية في مراكز التعلم بالمجتمع المحلي كأماكن العبادة من مساجد ومدارس دينية وكنائس؛ وكذلك جميع الأماكن الأخرى التي توفر بيئة آمنة للتعلم وفي متناول الجميع وسهلة الوصول (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 46).

هذا وقد تمت مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في البرنامج استناداً إلى سياسة "التمويل التنافسي" لأي مؤسسة لديها الرغبة في الانخراط في فعاليات وأنشطة البرنامج (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 21)؛ حيث يمكن للمؤسسات في جميع أنحاء إندونيسيا الحصول على هذا التمويل من خلال تقديم خطط مقترحة للتنفيذ، وتتطلب تلك العملية عديد من الخطوات كالفحص الإداري استناداً إلى المعايير المذكورة في المبادئ التوجيهية لمديرية تنمية التعليم المجتمعي، ومحتوى المقترح، وتحديد الفئات المستهدفة، والتحقق من الإنجازات السابقة للمؤسسة، وأخيراً إعلام المؤسسات رسمياً بالحصول على التمويل (Ryke, 2013, 12). وفي تلك الشراكة تلتزم كل مؤسسة حصلت على التمويل بزيادة كفاءة القراءة والكتابة والاستماع والحديث باللغة الإندونيسية والحساب بحد أدنى ٨٠ ٪ من مجموع الدارسين من خلال اجتياز الاختبارات المطلوبة والحصول على الشهادة، وكذلك تعزيز مهاراتهم الحياتية ومهارات ريادة الأعمال للدارسين بحد أدنى ٦٠٪ من مجموع الدارسين من خلال توفير

مهارات عملية مدرة للدخل بحيث تتم عملية التعلم على نحو تكاملي يجمع بين محو الأمية والمهارات الحياتية؛ كما تتعهد المؤسسة بتقديم البرنامج عن طريق استكمال ٦٦ ساعة تعليمية (Ryke, 2013, 42).

كذلك تجرى أنشطة لرصد جهود وانجازات برامج محو الأمية من خلال عمليات التقييم وجمع البيانات التي تتعهد بها مجموعة من الهيئات منها؛ مكتب التعليم في المقاطعة ومكتب التعليم الإقليمي ومديرية تنمية التعليم المجتمعي والمديرية العامة للطفولة المبكرة والتعليم غير الرسمي ووزارة التعليم والثقافة؛ ويتم تنفيذ أنشطة الرصد والتقييم مرتين سنوياً (Ministry of Education and Culture, Indonesia, 2012, 24). وتشمل جوانب الرصد الرئيسية؛ التقدم المحرز في تنفيذ البرامج وتقديم معلومات شاملة عن أثرها ونتائجها في جميع المناطق والمدن وكذلك على المستوى القومي (UNESCO & Japan Funds-in-Trust, 2015, 44).

تأسيساً على ما سبق، تتمثل أبرز العوامل والمقومات التي ساندت نجاح برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال في تحقيق أهدافه الرئيسية فيما يلي؛ تلبية الاحتياجات الفعلية والواقعية للدارسين والاستجابة لتوقعاتهم؛ وكذلك إيلاء أهمية بتدريب المعلمين والمدراء لرفع كفاياتهم المهنية ومهاراتهم في إدارة البرامج على نحو فعال، بالإضافة للدعم التمويلي والمالي المقدم للبرنامج من خلال تشارك عدد من المستويات المختلفة؛ كما لعبت مؤسسات المجتمع المدني دوراً بارزاً في مساندة جهود محو الأمية في الإطار الجغرافي الذي تتوافر به خدماتها من خلال شراكة مع المؤسسات الحكومية قائمة على سياسة "التمويل التنافسي" بطريقة تضمن أبعاد الشراكة الفعالة من وضوح للمسئوليات وشفافية ومحاسبية؛ وأخيراً الحرص الدائم على رصد جهود وانجازات البرامج للوقوف على نقاط القوة والضعف بما يضمن إجراء التعديلات والتحسينات الملائمة للوصول للأهداف المرجوة.

ثالثاً: تحليل سياقي لبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بإندونيسيا

تُمثل إندونيسيا نموذجاً دولياً جديراً بالدراسة والتحليل لدولة خاضت مجموعة من التحولات والمراحل الانتقالية على الصعيد السياسي والاقتصادي والاجتماعي؛ بالإضافة لما تتمتع به من سياق ثقافي فريد يستند لمقومات جغرافية وطبيعية وبشرية مميزة تضافرت جميعاً في تشكيل معالم منظومة

التعليم وسياسات محو الأمية بشكل عام، وكذلك لعب بعضها دوراً واضحاً في تحديد ملامح برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال.

وانطلاقاً من تأثر نظم التعليم بمجموعة من القوى والعوامل الناتجة عن تفاعل الظروف والسياقات المتنوعة المحيطة بها، وكونها تمثل جزءاً من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة للبنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، بالإضافة لمجموعة الاتجاهات العالمية والقضايا الدولية التي قد يكون لها أثر في تشكيل سياسات التعليم القومية أو تطويرها أو إصلاحها؛ لذا خصصت الدراسة الحالية أول عناصر محورها الثالث لتناول السياق العام لدولة إندونيسيا مستعرضاً مجموعة القوى والعوامل الجغرافية والمناخية والسياسية والسكانية والاقتصادية التي تشكل ملامح هذا المجتمع، كما تناول العنصر الثاني طبيعة برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بها وبعض معالمه الرئيسية، واستناداً إلى أهداف الدراسة الحالية ومنهجها سيتناول العنصر الحالي تحليل بعض العلاقات والتأثيرات التي تم استنباطها من خلال الدراسة المتأنية لملامح هذا البرنامج في علاقتها بالسياق العام لدولة إندونيسيا. ونظراً لتكامل وتفاعل القوى والعوامل التي يتألف منها هذا السياق وترابط الظواهر الاجتماعية وتشابكها؛ لذا ليس من السهل تناول كل عامل بشكل مستقل أو منفصل عن العوامل الأخرى، وعليه سيتم تحليل بعض ملامح التعليم أو جهود محو الأمية وكذلك مكونات برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال في ضوء المزج بين مجموعة من القوى والعوامل المشتركة والمتفاعلة معاً وليس من خلال معالجة كل عامل على حدا. ومن أبرز ملامح منظومة التعليم الإندونيسية التي يمكن تفسيرها في ضوء تضافر مجموعة من القوى والعوامل ما يلي:

١. الاتجاه نحو اللامركزية في إدارة البلاد منذ بداية القرن الحادي والعشرين وذلك بنقل سلطات الأجهزة المركزية إلى الأقاليم والولايات والبلديات ولا سيما الخدمات الحكومية الموجهه للمواطنين وذلك لجعل الحكومة أقرب إلى الشعب وأكثر قدرة على الاستجابة لمطالب واحتياجات المقاطعات ومن ثَمَّ تعزيز جهود تنمية المجتمعات المحلية؛ ويمكن أن يعزي ذلك التوجه للتباعد الجغرافي الواضح بين جزر الأرخبيل مما قد يُعيق توفير الخدمات على نحو فعال من خلال الابقاء على النمط المركزي، بالإضافة لتنوع خصائص المجتمع الإندونيسي على نحو ملحوظ الأمر الذي يعزز تطبيق النمط

اللامركزي لقدرته على مراعاة التنوع والفوارق بين الظروف البيئية والمحلية المختلفة. وبوصف التعليم أحد الخدمات الاجتماعية وكذلك أحد الحقوق التي تتعهد بها الحكومة وتلتزم بتوفيرها لجميع المواطنين تم التوجه نحو اللامركزية في إدارة مؤسساته النظامية وغير النظامية، وعليه تم ملاحظة تشارك المستويات الحكومية المختلفة في تمويل برامج محو الأمية عموماً وبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال على نحو خاص والذي يُعد أحد العوامل التي تم أخذها في الإعتبار لضمان نجاح تلك المبادرة وتحقيق فعاليتها في إنجاز الهدف الذي وضعت لأجله. كما يتسق هذا التوجه مع الإتجاهات التربوية المعاصرة التي تدعم الجمع بين النمطين المركزي واللامركزي لتشجع المبادرات التجديدية والإصلاحية واستحداث أفكار تربوية جديدة وأكثر مرونة في التطبيق.

٢. ظهر تأثير مجموعة من القوى والعوامل عند تعريف الشخص الأمي بإندونيسيا والذي يُعد المحك الرسمي المُحدد لأمية شخص ما ومدى استخدامه الوظيفي لمهاراته الأساسية. فقد تم وصف الأمي بالشخص الذي يتجاوز خمس عشرة عاماً ولا يستطيع القراءة والكتابة، وبشكل أكثر تحديداً الذي يفتقر المهارات الأساسية المتعلقة بإتقان اللغة الوطنية الرسمية (البهاسا الإندونيسية)؛ وفي ذلك تأكيد لأثر التوجه الايديولوجي كما تم الإشارة سابقاً، بالإضافة للإشارة الضمنية للتعدد اللغوي في إندونيسيا والذي لا يعفي الفرد من إجادة اللغة الرسمية حتى لو أتقن لغته المحلية واستطاع استخدامها استخداماً وظيفياً. كما تعكس فترة الاستعمار الهولندي التي استمرت ثلاثة قرون ونصف دلالة واضحة لقوة اللغات المحلية وثباتها وعدم تأثرها بلغة المستعمر والتي تُعد أحد التأثيرات البارزة لمعظم المستعمرات وبخاصة الفرنسية؛ وللتغلب على هذه المشكلة تم الإشارة في جهود إندونيسيا لمحو أمية الأفراد الذين يتواصلون باللغات المحلية بأن يتم التدريس لهم بلغتهم المحلية كلما كان ذلك ممكناً رغم صعوبة هذا الإجراء وحاجته إلى ترتيبات خاصة تتطلب توفير المواد التعليمية والموارد وتدريب المعلمين، هذا فضلاً عن التدريس لأطفال هذه الفئات بلغتهم المحلية أيضاً في مؤسسات التعليم الرسمي خلال السنوات الثلاث الأولى للإلتحاق. كذلك ظهر تأثير العامل الديني في إتقان بعض الإندونيسيين للغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم بالإضافة للدور الذي تلعبه المدارس الإسلامية في إندونيسيا في استيعاب الطلاب الفقراء وتقديم خدمات تعليمية لهم.

٣. كان لمجموعة من العوامل تأثير واضح على محتوى برامج محو الأمية المقدمة بإندونيسيا؛ كان من أبرزها التنوع الملحوظ في مضمون البرامج التي تناولت قضايا عديدة لتلبية الاحتياجات والتطلعات المختلفة في ظل التنوع البيئي والجغرافي واللغوي والثقافي والاجتماعي والحضاري؛ ومنها برنامج محو أمية الوقاية من الكوارث الطبيعية نتيجة تعرض الدولة لعدد من الكوارث الطبيعية كالفيضانات والجفاف وأمواج التسونامي والزلازل والبراكين...إلخ؛ بالإضافة لبرنامج محو الأمية من أجل السلام كرد فعل للتوجهات العالمية الداعمة للسلام بكافة مستوياته العالمية والإقليمية والاجتماعية لا سيما أن إندونيسيا من الدول التي تعرضت سابقاً لإضطرابات وأعمال عنف في سبيل مطالبة بعض المناطق بالاستقلال والانفصال السياسي، وما زال الأمر وارد الحدوث في ضوء ما تم الإشارة إليه سلفاً عند عرض نظام الحكم والإدارة بإندونيسيا. أما برنامج محو الأمية القائم على الفنون والثقافة المحلية والبرامج التي تم تصميمهما خصيصاً لبعض المناطق اعتماداً على الفولكلور واللغة الأم، فتؤكد أثر تفاعل العامل الجغرافي والبعد المكاني والتباين اللغوي والثقافي لبعض فئات المجتمع والتي استدعت جميعاً توفير برامج دراسية ذات معنى للدارسين ومصممة على نحو أكثر ارتباطًا بحياتهم وواقعهم وثقافتهم، وذلك نتيجة ارتفاع معدلات الأمية في المناطق النائية والحدودية وكذلك بين بعض الأقليات العرقية والمهمشة.

٤. ظهر أثر تفاعل مجموعة من العوامل والقوى الثقافية في الخطة الدراسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؛ فقد بدى أثر العوامل الايديولوجية في تعليم مبادئ البانشاسيلا لدعم التوجه السياسي والهوية القومية في ظل التنوع الديني والعرقي، وكذلك تبني البهاسا الإندونيسية كلغة رسمية للتعلم والتدريس لتعزيز لغة التواصل المشترك لشعب يتسم بالتنوع اللغوي، بالإضافة لتأثير المعتقدات الدينية وأهميتها للمجتمع الإندونيسي ومن ثَمَّ شملت الخطة الدراسية أيضاً التربية الدينية حفاظاً على المعتقدات الدينية وتنشئة الأطفال عليها.

٥. تضافرت جملة من العوامل في تشكيل أولويات السياسة التعليمية بإندونيسيا وتوجهاتها بشأن أهداف التعليم للجميع كالمتغيرات السكانية والخصائص الديموغرافية؛ فقد أشارت الأدبيات لوجود تفاوت في إنجاز إندونيسيا لأهداف التعليم للجميع؛ حيث أولت الحكومات المتعاقبة أهمية ملحوظة

للأهداف ذات الصلة بالشرائح العمرية الأصغر سناً وذلك بإتاحة التعليم الأساسي ومد فترة الإلزام ودعم وتعزيز جودة العملية التعليمية مما أسفر عن حدوث تحسن واضح في معدلات قرائية الشرائح العمرية الأصغر سناً ؛ وذلك انطلاقاً من أهمية فعالية وكفاءة منظومة التعليم في تجفيف منابع الأمية والقضاء عليها وكذلك الالتزام الحكومي والسياسي والدستوري بإتاحة التعليم، بالإضافة لإستفادة المسئولين من الخبرات السابقة وأخطاء الماضي ؛ حين استطاعت الحكومة في منتصف ستينيات القرن العشرين القضاء على الأمية ولكن سرعان ما ارتفعت معدلاتها مرة أخرى لعدد من الأسباب كان منها ضعف سياسات استيعاب الشريحة العمرية الأصغر سناً بمؤسسات التعليم الرسمية.

٦. رغم اهتمام حكومة إندونيسيا بتشجيع ريادة الأعمال وتعليمها بوصفها أحد الاتجاهات العالمية المعاصرة ؛ إلا أن لديها أيضاً بعض الدوافع الاقتصادية التي تجعلها تدعم هذا الإتجاه. فقد ظهر تأييد هذا التوجه في تواتر الإشارة لتعزيز القدرة التنافسية لإندونيسيا عالمياً وسعيها نحو التكامل الاقتصادي مع الدول الآسيوية الناشئة ؛ وتحديداً في نصوص الخطط القومية المتعاقبة التي أكدت أهمية مواردها الطبيعية والبشرية في تسريع عمليات التنمية لا سيما إعطاء عناية واضحة بمنظومة التعليم من أجل تنمية قدرات ومهارات طاقتها البشرية الأساسية ومهارات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الابتكار والثقة بالنفس وروح المبادرة لزيادة نشاط المشروعات بكافة أحجامها وقطاعاتها. وقد تجلى ذلك على نحو واضح في تطوير مهارات الطلاب في المرحلة الثانوية العليا بفرعيها العام والفني وإيلاء إهتمام بالحرف اليدوية وريادة الأعمال، وحرص سياسة التعليم على الاهتمام بالجوانب التطبيقية بمرحلة التعليم الثانوي الفني ودمج ريادة الأعمال في مناهجها وذلك من خلال مشاركة إندونيسيا في برنامج تعرف على عالم الأعمال (Know About Business – KAB) الذي تدعمه منظمة العمل الدولية. أما بالنسبة لبرامج محو الأمية فيمكن الإشارة لبعض ملامح هذا التوجه من خلال جهود إندونيسيا المبكرة في تبني مفهوم محو الأمية الوظيفية خلال الفترة (١٩٦٦ – ١٩٧٩) بالجمع بين محو الأمية وزيادة المهارات الإنتاجية أو المهارات المدرة للدخل ؛ بالإضافة لأهداف ومخرجات برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال التي نصت على تنمية مهارات المشاركين اللازمة للانخراط في قطاع الأعمال الصغيرة وزيادة الدخل الشخصي وتحفيزهم على الإنتاج

والاعتماد على الذات وزيادة وتنمية الدخل القومي.

٧. كذلك يدعم اهتمام الحكومة الإندونيسية بتعليم ريادة الأعمال مجموعة من العوامل السكانية والاجتماعية؛ يأتي في صدارتها العامل السكاني متمثلاً في مورد بشري عملاق يعكس عديد من التحديات للحكومة ولسياساتها ويشكل أيضاً فرصة مواتية للتنمية الاقتصادية بها. فإمتلاك إندونيسيا لطاقة بشرية تقدر بحوالي ٢٥٨.٣ مليون نسمة يمثل الشباب واليافعين فيها ما يقرب من ٦٠٪ من حجم السكان، يُعد تحدي كبير يتطلب جهود وسياسات ملائمة لتوفير فرص عمل متنوعة تستوعب هذه الطاقة وتحد من معدلات البطالة في إطار المساعي التنموية والتنافسية للحكومة الإندونيسية، لذا كان الأخذ بالاتجاهات الحديثة والمعاصرة وبخاصة تعليم ريادة الأعمال أحد السياسات التي تساعد هذه القوى البشرية على الانتقال بسلاسة لعالم العمل بعد إنهاء الدراسة، وكذلك تحقيق الإدماج الاجتماعي والاقتصادي للفئات المهمشة ذات المهارات التعليمية المحدودة حرصاً على الاستفادة من هذا المورد واستثماره وتنميته لا سيما أنه يُعد العامل الرئيس في تسيير وتوظيف وتعظيم الاستفادة من موارد الدولة المتنوعة الأخرى. كما يمثل كل من هذا العدد السكاني الضخم والتنوع الجغرافي والبيئي والمساحة الشاسعة ووفرة الموارد الطبيعية وثرائها ومصادر الطاقة، مقومات رئيسية للنشاط الاقتصادي وفرصة لرواد الأعمال والمشروعات؛ من خلال توفير عديد من الأسواق المحلية لطرح منتجات وخدمات متنامية ومتنوعة يتطلبها سكان هذا البلد.

٨. وتأكيداً للعنصر السابق، تُعد الخصائص السكانية للمجتمع الإندونيسي أحد مقومات التنمية شديدة الأهمية خلال الفترة المقبلة الأمر الذي يعكس ضرورة الاستفادة من هذا المورد وحسن تأهيله وإعداده وتدريبه، حيث أشار تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن فرص التنمية سوف تكون مواتية لعدد من دول جنوب شرق آسيا – ومنها إندونيسيا - نتيجة لظاهرة "العائد الاجتماعي أو الأرباح الديموغرافية" والتي يقصد بها زيادة حجم الشريحة العمرية التي تتراوح عادة بين ٢٠ إلى ٣٠ عام خلال فترة زمنية محددة نتيجة عوامل عدة ذات صلة بمؤشرات التنمية البشرية؛ الأمر الذي سينعكس على نحو إيجابي على نسبة السكان النشطين اقتصادياً والقادرين على العمل والداعمين لمجالات التنمية الشاملة، ومن المتوقع أن يصل هذا المؤشر في إندونيسيا إلى ذروته في عام ٢٠٢٠

(OECD/Asian Development Bank, 2015, 57).

٩. اتساق جهود إندونيسيا مع الإتجاهات المعاصرة ذات الصلة بمحو الأمية وتعليم الكبار؛ المؤكدة على اختلاف طرق تعليم الكبار عن طرق وأساليب التدريس والتعامل مع صغار السن والتي تُعد الآن من مسلمات تعليم الراشدين؛ لذا تضمنت الجهود المبكرة للقضاء على الأمية التمييز بين برامج التعليم النظامي "داخل المدرسة" وبرامج التعليم غير النظامي "خارج المدرسة" ولذلك شهد عقد الثمانينيات إنشاء مراكز التعلم المجتمعية بإندونيسيا. كذلك أكدت التوجهات العالمية أن الأمية وعدم الإلمام بالمهارات الأساسية لا تشكل سوى جزء من واقع الفئات الفقيرة والمهمشة، لذا تتطلب سياسات مكافحة الأمية تبني مداخل تكاملية وشمولية تساعد تلك الفئات على إدراك التحديات المعيشية الأخرى التي يتعرضون لها وتمكنهم من إدارتها وبالتالي تضمن قناعتهم بالمشاركة في البرنامج الدراسي واستمراريتهم فيه؛ ومن ثَمَّ يُعد برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال أحد مبادرات تجسيد هذا التوجه، فضلاً عن إعتباره أحد مبادرات تحسين جودة برامج محو الأمية وجعلها أكثر مرونة وجاذبية وارتباطًا باحتياجات الدارسين الفعلية والواقعية. بالإضافة للتوجه الدولي بإعادة النظر في برامج محو الأمية في إطار فلسفة التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، وذلك من خلال ملاحظة العلاقة المتدرجة لبرامج محو الأمية بدءًا من برنامج محو الأمية الأساسية حتى البرنامج التجريبي لحاضنات ريادة الأعمال كسلسلة من عمليات التعلم المستمر من أجل امتلاك مزيد من المهارات والمعارف.

١٠. اتساق جهود محو الأمية بإندونيسيا مع الإتجاهات المعاصرة الداعمة لمعالجة الظواهر والقضايا المجتمعية مع إيلاء اهتمام بالنوع الاجتماعي(الجندرية أو المنظور الجنساني) حيث تشكل الفجوة بين الجنسين ذكوراً وإناثاً أهمية متنامية للمجتمع الدولي ولا سيما في ظل تداعيات العولمة. لذا تحرص المنظمات العالمية عند رصد وتقييم كثير من الظواهر الاجتماعية كالأمية والفقر والبطالة وكذلك نشاط ريادة الأعمال على توضيح الفروق بين نسب الذكور والإناث. وقد لُوحظ ذلك في سياق تجربة إندونيسيا برصد معدلات الأمية على المستوى الوطني إجمالاً بالإضافة لحساب تلك المعدلات في ضوء عوامل ديمغرافية عدة منها النوع الاجتماعي، كذلك شملت برامج محو الأمية المتنوعة المتاحة

بإندونيسيا برنامج محو أمية المرأة وتحسين العادات القرائية من خلال صحيفة الأم وصحيفة الطفل وذلك للحد من معدلات الأمية بين الإناث وتقليل الفجوة بينهن وبين الذكور، كما أن برنامج المهارات الحياتية الذي يُعد أحد البرامج الفرعية لبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال قد تم تصميمه في الغالب لتمكين المرأة؛ فضلاً عن إشارة مبادئ برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال لمبدأ الوصول الخاص بهدف تقديم الخدمات التعليمية لفئات مجتمعية محرومة ومهمشة وبخاصة النساء، وكذلك تكافؤ فرص وصول الذكور والإناث والالتحاق بالبرنامج التجريبي لحاضنات ريادة الأعمال.

١١. تتسق سياسة إندونيسيا في تشجيع المشروعات وريادة الأعمال وتعليمها لا سيما للفئات الفقيرة والمهمشة مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تولي اهتماماً بالمجتمعات المحلية وبالتنمية الريفية دعماً لها وتمكيناً لسكانها في ضوء مداخل الدمج والتمكين الشامل اقتصادياً واجتماعياً وللحد من الهجرة الداخلية للمناطق الحضارية الكبرى، ويمثل هذا التوجه أهمية بالغة لسياق إندونيسيا الجغرافي والسكاني على نحو خاص، حيث تضمن العامل الجغرافي إشارة لتمركز معظم السكان بجزيرة جاوة التي تُعد واحدة من أكثر الأماكن اكتظاظاً بالسكان على وجه الأرض رغم أنها تشكل ٧٪ فقط من مساحة إندونيسيا، فضلاً عن تمتع المدن الكبرى كالعاصمة جاكرتا ومدينة سورابايا بمعظم الأنشطة الاقتصادية الصناعية والتجارية؛ وفي ذلك إشارة ضمنية لهيمنة الأنشطة الزراعية بالمناطق المحلية وانخفاض معدل ممارسة الأنشطة الاقتصادية الأخرى. في ضوء ذلك إنطلق برنامج محو الأمية وريادة الأعمال بإندونيسيا من التصدي لقضيتا الفقر والأمية ولا سيما أولئك الذين يعانون من الفقر المقترن بمعدلات قرائية منخفضة في مناطق جغرافية محددة، كما لوحظ أيضاً عند صياغة مبادئ البرنامج لا سيما "مبدأ الأولوية" الحرص على مراعاة الاحتياجات الخاصة بكل مجتمع محلي؛ ومبدأ الوصول الخاص ومبدأ المشاركة المركزة بتقديم الخدمات لفئات مجتمعية ذات خصائص محددة كالشباب المعرضين للخطر والفئات المحرومة والمهمشة، ومن ثَمَّ وجهت الحكومة أولوياتها للمناطق الجغرافية الأكثر احتياجاً، وكذلك اتضح هذا التوجه في النص الصريح بتمكين المتعلمين من زيادة دخولهم ورفع مستوى معيشتهم وتطوير وتنمية مجتمعاتهم المحلية في أهداف ومخرجات برنامج محو

أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال عموماً وكذلك البرامج الفرعية المكونة له.

١٢. التأكيد على المساءلة والمحاسبية والشفافية بالاعتماد على نتائج التقييم والرصد المستمر لنتائج الدارسين؛ وقد ظهر هذا التوجه في إطار الركائز الرئيسية لخطط الدولة والتي تضمنت إحداها تعزيز الحوكمة والإدارة والمساءلة، كذلك استند برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال على عدد من المبادئ منها مبدأ المساءلة برصد فاعلية البرامج والخدمات المقدمة مع المراجعة الدائمة وشفافية التقييم وذلك مرتين سنوياً بمشاركة عدد من الهيئات والمؤسسات الحكومية والمدنية؛ بالإضافة لظهور ذلك الأمر عند استعراض العوامل والمقومات التي تم أخذها في الاعتبار لضمان نجاح هذا البرنامج وذلك بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني في البرنامج بتبني سياسة "التمويل التنافسي" استناداً إلى عدد من المعايير والمبادئ التوجيهية؛ مع التزام تلك المؤسسات بزيادة المهارات الأساسية للدارسين بحد أدنى ٨٠ ٪ من مجموع الدارسين من خلال اجتياز الاختبارات المطلوبة، وكذلك تعزيز مهاراتهم الحياتية ومهارات ريادة الأعمال بحد أدنى ٦٠ ٪ من مجموع الدارسين، وكذلك تعهد المؤسسة باستكمال الدارسين ٦٦ ساعة تعليمية لاجتياز البرنامج بنجاح.

١٣. تأكيد الاتجاهات المعاصرة على أهمية جهود منظمات المجتمع المدني وتكامل دورها مع الجهود الحكومية وذلك لمرونة خدماتها وقدرتها على الاستجابة الفعالة للاحتياجات المحلية والمتغيرة؛ ولذلك تضمنت تجربة إندونيسيا التنسيق بين جميع الوزارات والمنظمات غير الحكومية وأصحاب المصلحة الآخرين في أعقاب المنتدى العالمي للتعليم في داكار من أجل تضافر وتنسيق وتقييم مبادرات التعليم للجميع بجميع المستويات، وكذلك تحديد الإطار التشريعي والتنظيمي لسلطات ومسؤوليات كل جهة، بالإضافة للإشارة لمبدأ التكامل كأحد مبادئ برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال تأكيداً ودعماً لأهمية هذا التعاون على كافة المستويات لتنسيق البرامج والخدمات على نحو فعال، فضلاً عن دور مؤسسات المجتمع المدني البارز في النهوض بالمجتمع المحلي اقتصادياً واجتماعياً وسياسيا وكذلك مساندة جهود محو الأمية في مناطق تواجدها وبخاصة برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بوصفه برنامج قائم على مبادرات المجتمع المحلي وتتم فعالياته بالمؤسسات الاجتماعية المحلية كأماكن العبادة والأماكن الأخرى الآمنة والسهلة الوصول.

المحور الرابع: توصيات الدراسة.

استناداً للإطار المفاهيمي للدراسة الذي تناول بعض الملامح النظرية لريادة الأعمال وتعليمها وتنمية مهاراتها المتعلقة بالمشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر الموجهة للفئات المهمشة بغرض الدمج الاقتصادي والاجتماعي، وفي ضوء ما تم استعراضه بتجربة إندونيسيا في مجال دمج المهارات الحياتية وريادة الأعمال ببرامج محو الأمية، وانطلاقاً من حقيقة كون الأمية من القضايا المعقدة والمتشابكة الأبعاد؛ يقدم المحور الرابع من الدراسة الحالية حزمة من الإجراءات المقترحة التي تم استخلصها بغية تطوير برامج محو الأمية في مصر مع أخذ اختلاف السياق العام بينها وبين إندونيسيا في الاعتبار، والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

١. جعل محو الأمية هدفاً قومياً وأحد الأولويات التي تتصدر سياسات التنمية البشرية بمصر لا سيما أن مصر تتشابه مع دولة إندونيسيا فيما يتعلق بمعدلات "العائد الاجتماعي أو الأرباح الديموغرافية"، الأمر الذي يؤكد ضرورة الاستفادة من جميع الشرائح السكانية بالمجتمع المصري وحسن تأهيلهم وإعدادهم وتدريبهم وبخاصة الشرائح النشطة اقتصادياً والقادرة على مزاولة الأنشطة المتنوعة، مما يحتم أهمية حشد الطاقات وتنظيم الحملات المتتالية والمستمرة للحد من معدلات الأمية بين الشباب والكبار وتخصيص التمويل الكافي والمتابعة الجادة لتنفيذ البرامج الملائمة لخصائصهم وتطلعاتهم.

٢. على الرغم من تقديم الهيئة العامة لتعليم الكبار منهجًا دراسيًا تحت مسمى "أتعلم واربح" بهدف تنمية مهارات الدارسين ذات الصلة بالأنشطة المدرة للدخل، توصي الدراسة بمضاعفة تلك البرامج وإدراج مزيد من البرامج المشابهة التي تجمع بين تعزيز مهارات القراءة والكتابة وتنمية الاتجاهات المشجعة على ريادة الأعمال وزيادة المهارات الإنتاجية وتنظيم المشروعات وإدارتها وتنمية المهارات اللازمة للانخراط في قطاع الأعمال الصغيرة في ضوء طبيعة الأنشطة الاقتصادية المتنوعة بمصر، بما يُمكن الدارسين اقتصادياً ويدعم مساهمتهم في تنمية الاقتصاد المحلي وكذلك يضمن قناعتهم بالمشاركة في البرنامج الدراسي واستمراريتهم فيه وتفاعلهم معه.

٣. يؤسس برنامج محو أمية ريادة الأعمال على تعزيز أنشطة التعلم لدى البالغين الذين اكتسبوا بالفعل المهارات الأساسية من قراءة وكتابة ومبادئ حسابية، لذا توصي الدراسة باستحداث برنامج مشابه

بحيث يبدأ الدارسون المتحررون حديثاً من الأمية ببرنامج تطبيقي بسيط عن مبادئ ريادة الأعمال ومهاراتها وعقب إنهاء البرنامج بنجاح، يواصل الدارسون الالتحاق ببرامج متقدمة لتنمية المهارات المدرة للدخل وللتواصل مع حاضنات ريادة الأعمال.

٤. مواصلة جهود الهيئة العامة لتعليم الكبار في تقديم مزيد من البرامج والمناهج المتنوعة والمرنة مع الحرص على رصد احتياجات الدارسين واهتماماتهم عند تخطيط البرامج وتصميمها وتطويرها بتبني مداخل متكاملة، والاستفادة من الصيغ والاتجاهات الحديثة ذات الصلة بتنمية مهارات الدارسين الحياتية؛ لزيادة دافعيتهم نحو التعلم وتعزيز فرص استكمال البرنامج الدراسي.

٥. تحسين جودة برامج المتحررين حديثاً من الأمية وجعلها أكثر مرونة وجاذبية وارتباطًا باحتياجات الدارسين الفعلية، وتعزيز فرص التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة؛ لضمان عدم ارتدادهم للأمية ودعم النابغين منهم لمواصلة مستويات دراسية أعلى من مجرد اجتياز برنامج الأمية الأساسية أو الهجائية.

٦. تحديد دقيق للمخرجات التعليمية لبرامج محو الأمية بحيث تتسم بالصبغة الإجرائية وتكون ذات صلة بواقع الدارسين وحياتهم وذات مؤشرات قابلة للتحقيق والقياس في سياق فترة زمنية محددة.

٧. استحداث وظيفة جديدة لميسر ريادة الأعمال بالبرنامج المقترح لمحو الأمية وريادة الأعمال وبصيغ التعليم المجتمعي المختلفة بحيث يتولى مهمة دعم الدارسين فنياً ومساعدتهم في بلورة أفكار مشروعاتهم وإرشادهم للخدمات الإضافية وللحاضنات والمسرعات التي يمكن أن تساعدهم أثناء تنفيذ مشروعاتهم وتنميتها ولضمان سداد القروض الداعمة لهم مادياً، وتوصي الدراسة أن يكون الميسر من أفراد المجتمع المحلي حتى يستطيع توجيه الدارسين في إطار الاحتياجات والأنشطة الاقتصادية الواقعية لمجتمعاتهم.

٨. عقد دورات تدريبية لمعلمي محو الأمية وللميسرات بصيغ التعليم المجتمعي على إدارة وتنظيم المشروعات الصغيرة لرفع كفاياتهم المهنية وتطوير أدائهم في إدارة البرامج الدامجة على نحو فعال وتنمية مهاراتهم على التعامل مع المناهج المتعددة لمحو الأمية وللطبيعة المتنوعة للمهارات الحياتية، مع دعم المعلمين مهنياً من خلال توفير شبكات لتبادل المعارف والخبرات بإنشاء موقع إلكتروني تفاعلي بإشراف الهيئة العامة لتعليم الكبار بحيث يعرض برامج مهنية منوعة ومتكاملة لتطوير مهارات المعلمين.

٩. نشر المبادرات الناجحة وتبادل الممارسات المتميزة التي تتم من قبل بعض فروع هيئة تعليم الكبار بالمحافظات أو مؤسسات المجتمع المدني بشأن الدمج بين تنمية المهارات الأساسية ومهارات ريادة الأعمال والسعي لتعميمها.

١٠. دعم السياسات الاجتماعية التي تستهدف دمج الفئات المهمشة واتخاذ التدابير الملائمة للقضاء على مظاهر الاستبعاد والإقصاء بتعزيز قدراتها اللازمة لإحداث تغيير إيجابي في حياة أفرادها وتعظيم مساهمتهم في تنمية مجتمعاتهم المحلية، وذلك بتشجيع المشروعات الريادية وتحفيز تلك الفئات على الاستفادة من سياسات الإقراض المتناهي الصغر، والترويج الإعلامي للقروض الميسرة لتلك الفئات ودعمهم وتنمية مهاراتهم الأساسية والريادية، مع اتخاذ التدابير الملائمة للحد من الصعوبات والمعوقات التي قد تواجههم عند تنفيذ مشروعاتهم وتوفير أوجه الدعم الفني المساند والخدمات المرافقة.

١١. تحقيق التوازن بين أولويات السياسات التعليمية بحيث تستهدف جميع الشرائح العمرية التي تعاني من ضعف المهارات الأساسية وذلك بمواصلة جهود التعليم المجتمعي الحالية ومضاعفتها وكذلك البرامج المعدة لمحو أمية الكبار والراشدين؛ مع التأكيد على إلزامية التعليم الأساسي واتخاذ الإجراءات الكفيلة بإعمال قانونه لتجفيف منابع الأمية وزيادة نسب القيد بمؤسساته وصولاً للاستيعاب الكامل مع الحرص على الارتقاء بجودة العملية التعليمية لضمان تمكن التلاميذ من المهارات الأساسية.

١٢. انطلاقاً من مزايا الجمع بين النمط المركزي واللامركزي في إدارة مؤسسات التعليم، توصي الدراسة بمراجعة القوانين والتشريعات التنظيمية الساري العمل بها في ظل لامركزية إدارة وتنفيذ برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر، لتجنب التداخل في الاختصاصات ومعالجة الثغرات في التشريعات الحالية لحسم جوانب القصور بشأن توزيع الأدوار والمسؤوليات، وذلك بغية تعزيز العلاقة التكاملية بين جميع الجهات المنوط بها قضية الأمية بدءاً من الهيئة العامة لتعليم الكبار وفروعها وحتى وحدات الحكم الإقليمي والمحلي، ولتحقيق التنسيق الفعال بشكل يضمن حسن سير العمل وتحقيق الأهداف بدقة وحكمة وواقعية مع المحاسبة والمساءلة في حالة التقصير.

١٣. تفعيل دور أجهزة الحكم المحلى في نطاقها الجغرافي بالقرى والنجوع والكفور والعزب وحشد الإرادة الشعبية للتصدي لمشكلة الأمية.

١٤. إعطاء أولوية لدعم ميزانية التعليم عموماً ولبرامج محو الأمية وتعليم الكبار على نحو خاص ومشاركة الأجهزة المركزية واللامركزية في توفير المصادر المالية الكفيلة بخفض نسب الأمية، مع تجديد الالتزام الحكومي واستدامة الدعم السياسي والشعبي حتى القضاء على المشكلة، وكذلك انتهاج طرق تمويل بديلة غير تقليدية مع حث الإدارات اللامركزية على تنمية مواردها الذاتية والبحث عن مصادر تمويل جديدة.

١٥. تنفيذ آليات ملائمة للمحاسبية ومساءلة الجهات المنوط بها مكافحة مشكلة الأمية من خلال وضع معايير ومؤشرات يتم في ضوئها رصد ومتابعة فاعلية البرامج والخدمات المقدمة وقياس التقدم المحرز في معدلات القرائية للوقوف على نقاط القوة والضعف وبما يضمن اتخاذ التدابير المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة.

١٦. انطلاقاً من دور المؤسسات الجامعية في خدمة وتنمية المجتمع المحلي، تقترح الدراسة تنفيذ مشروعات ميدانية من خلال قوافل بحثية تتعاون فيها الجامعات مع منظمات المجتمع المدني بحيث تتكامل بها خبرات الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بتخصصات علمية متنوعة في التربية وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية...الخ؛ بغية إجراء دراسة علمية تتضمن حصر عدد الأميين وتحديد تركيبهم الديموغرافي ومسح لاحتياجاتهم الفعلية ودوافعهم، ونوعية المهن التي يزاولونها وطبيعة الأنشطة الاقتصادية السائدة في مجتمعاتهم واستشراف المنتجات والخدمات المطلوبة مستقبلاً؛ وذلك بهدف تصميم برامج دراسية تناسب إمكاناتهم ومهاراتهم وتطلعاتهم وتصبح أكثر ارتباطاً بحياتهم وواقعهم المعيشي، كما يمكن أن تكون تلك القوافل فرصة مواتية لكليات التربية لخدمة مجتمعها المحيط في إطار تواجدها الجغرافي بتجريب طرق وأساليب مبتكرة أو اتجاهات تربوية حديثة لمواجهة مشكلة الأمية.

١٧. تفعيل آليات الشراكة والتكامل بين مستويات إدارة برامج محو الأمية المختلفة مع مؤسسات التدريب المهني المنتشرة في مصر والمؤسسات والهيئات ذات الصلة والوزارات المختلفة كالصحة والزراعة والصناعة والتجارة والتضامن الاجتماعي...الخ عند تقديم برامج تكاملية لمحو الأمية وتنمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال.

١٨. تعظيم الاستفادة من مؤسسات المجتمع المدني بعقد بروتوكولات وشراكة مُلزمة بينها وبين الجهات الرسمية المسئولة عن مشكلة الأمية لتنفيذ البرامج المقترحة لتحسين المهارات الأساسية ومهارات ريادة

الأعمال في ضوء رؤية كل جمعية ورسالتها وبرامجها والنطاق الجغرافي الذي تتوافر به خدماتها، مع وضوح للمسئوليات والمهام وتعهد تلك المنظمات بتحقيق مخرجات تعليمية محددة سلفاً مع الالتزام بالشفافية والتعرض للمحاسبية، بالإضافة لتشجيع جميع المبادرات التطوعية الفردية أو الجماعية الهادفة من قِبل المهتمين من أفراد المجتمع المحلي.

١٩. فتح قنوات اتصال فعَّالة مع جمعيات رجال الأعمال وإجراء شراكات بينها وبين الهيئة العامة لتعليم الكبار لتبادل الرؤى والخبرات بشأن دمج ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية، مع تحفيز رجال الأعمال على دعم ومساندة قطاع المشروعات المتناهية الصغر والصغيرة وتنمية مهارات المشاركين فيه.

٢٠. السعي لتوسيع نطاق الاستفادة من فرص التعاون الدولي في مجال محو الأمية وريادة الأعمال لا سيما ما يقدمه البنك الدولي ومنظمة العمل الدولية من برامج ومبادرات لدعم ريادة الأعمال مادياً وفنياً، بالإضافة لتعزيز علاقات التعاون مع المنظمات الإقليمية والاستفادة من إمكاناتها الفنية والمادية في تطوير برامج وأنشطة محو الأمية بدمج ريادة الأعمال في برامجها.

المراجـــــــع

قائمة المراجع العربية :

١. أحمد زهران فرغلي (٢٠١٤). سياسات إدارة الموارد البشرية في جهاز الخدمة المدنية في ماليزيا وإندونيسيا، مجلة النهضة، كلية الإقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، مج.١٥، ع.١، ص.١٤٣ – ١٧٨.

٢. أحمد شحاتة محمد، وعلي زكي ثابت (٢٠٠٩). الإحجام والتسرب في برامج محو الأمية "دراسة حالة"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج. ٢٢، ع. ٢، أكتوبر ٢٠٠٩، ص. ١ – ٦٤.

٣. أحمد غنيمي مهناوي (٢٠١٤). دور التعليم الثانوى الفنى المزدوج فى إكساب طلابه ثقافة ريادة الأعمال لمواجهة مشكلة البطالة فى مصر، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع.٥٢، ج.٢، ص.٣١٣ – ٣٦١.

٤. أحمد محمد رشوان وعادل رسمي النجدي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد، المؤتمر العلمي العربي الرابع والدولي الأول "التعليم وتحديات المستقبل" ، مج.١، ٢٥ –٢٦ أبريل، جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج، ص.٢١٢ – ٢٧٧.

٥. الأمم المتحدة (٢٠٠٨). تنفيذ خطة العمل الدولية لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمية، الدورة الثالثة والستون، البند ٥٨ (د) من جدول الأعمال المؤقت، التنمية الاجتماعية : عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية وتوفير التعليم للجميع. تاريخ الدخول ٢٠١٧/٤/١٤ www.crin.org/en/docs/implementation_international_plan_literacy_decade_ara.pdf

٦. الأمم المتحدة (٢٠١٢). جمهورية إندونيسيا، اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة، الدورة الثانية والخمسون، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤. http://hrlibrary.umn.edu/arabic/CEDAW1160.pdf

٧. الأمم المتحدة (٢٠١٥). تقرير التنمية البشرية ٢٠١٥، التنمية فى كل عمل، لمحة عامة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٥/٢٢ www.un.org/ar/esa/hdr/pdf/hdr15.pdf

٨. الإيسيسكو (٢٠١٦). رؤية الإيسيسكو الجديدة في مجال محو الأمية، المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط المملكة المغربية، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٦/٢٤، https://www.isesco.org.ma/ar/wp-content/uploads/sites/3/2015/05/%D9%85%D8%AD%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%85%D9%8A%D8%A9.pdf

٩. أيمن عادل عيد (٢٠١٤). التعليم الريادي: مدخل لتحقيق الاستقرار الاقتصادى والأمن الاجتماعى، المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال، ٩ –١١ سبتمبر، الرياض، المملكة العربية السعودية،

ص. ١٤٥ – ١٨٣، تاريخ الدخول ٢٤/ ٨/ ٢٠١٧، http://faculty.ksu.edu.sa/alshum/Research/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%AF%D9%8A.pdf

١٠. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم (٢٠١٥). تقرير مؤشر المعرفة العربي ٢٠١٥، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة والمكتب الإقليمي للدول العربية/ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، دار الغرير للطباعة والنشر، دبي.

١١. البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، ومعهد التخطيط القومي (٢٠١٠). تقرير التنمية البشرية في مصر عام ٢٠١٠، شباب مصر بناة مستقبلنا، تاريخ الدخول٢٠/٧/ ٢٠١٧، http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/243/egypt_2010_ar.pdf

١٢. بلانيت فاينانس (٢٠٠٨). أثر التمويل متناهي الصغر في مصر، دراسة مسحية، مؤسسة بلانيت فاينانس، مصر، تاريخ الدخول ٢٤/٥/٢٠١٧، http://www.sfdegypt.org/c/document_library/get_file?uuid=c61a4c63-1eb2-45c5-9d9e-aa860b241730&groupId=10136

١٣. البنك الدولي (٢٠١٧). برنامج تعزيز قطاع التمويل متناهي الصغر لدعم برنامج الإدماج، وثيقة معلومات البرنامج القائم على النتائج، تاريخ الدخول ٦/٩/ ٢٠١٧، http://documents.albankaldawli.org/curated/ar/261541491412392168/pdf/113653-PID-ARABIC-P162835-concept-Stage-PUBLIC.pdf

١٤. جامعة المنيا (٢٠١٧). إحتفالية إطلاق المشروع القومي للصناعات الصغيرة بمحافظة المنيا، تاريخ الدخول٣٠/٨/٢٠١٧، http://www.minia.edu.eg/eng/index.php/item/1344-2017-08-31-14-47-09 اليوم ٣١ /٨/ ٢٠١٧

١٥. جمهورية مصر العربية (٢٠١٦). دستور مصر الصادر عام ٢٠١٤، تاريخ الدخول ١٥/٤/٢٠١٧، www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf

١٦. جورج مانو، وروبرت نيلسون، وجون ثيونغو، وكلاوس هافتندورن (٢٠١٢). التَّعليمُ الرِّيادِيُّ في الجامعاتِ والكليَّاتِ التكنولوجيَّة، تَعرَّف إلى عالم الأعمال، دليل الميسر وحدة (١) ما هي الريادة وما هو المشروع الصغير؟، مُنظمةُ العملِ الدوليَّة بجنيف وفريقُ العملِ اللائق لشمالِ أفريقيا (القاهرة) ومركزُ التدريبِ الدولي (تورين)، شركة فكرة للإعلان، القاهرة.

١٧. حسين عباس لقية (٢٠٠٤). التجربة المصرية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار من هامبورج ١٩٩٧

حتى ٢٠٠٣، أفاق جديدة في تعليم الكبار، ع.٢، ص. ١٨ – ٣٠.

١٨. راشد بن محمد الحمالي، وهشام يوسف العربي (٢٠١٦). واقع ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل وآليات تفعيلها من وجهة نظر الهيئة التدريسية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع.٧٦، ص.٣٨٧ – ٤٢٢.

١٩. رضا محمد هلال (٢٠١٤). إندونيسيا: توكيد مسار التطور الديمقراطي، وكالة الأهرام – مصر، مج. ١٤، ع. ٥٦، ص.٢٠٦ –٢٠٨.

٢٠. زينب رمضان الشافعي (٢٠١٠). قضية محو الأمية والأوضاع التعليمية في مصر، مجلة السكان : بحوث ودراسات، الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، ع. ٧٩، ص.٦٥ – ٩٣.

٢١. سوهرين محمد صالحين، وناصر يوسف (٢٠١٢). المشهد الليبرالي في إندونيسيا السياسي والثقافي والاقتصادي، مجلة المسلم المعاصر، القاهرة، مج.٣٦، ع.١٤٤، ص.٢١٢ – ١٦٣.

٢٢. سيد أبو ضيف (٢٠١٣). إندونيسيا ومجموعة العشرين، مجلة الإستواء، مركز البحوث والدراسات الاندونيسية بجامعة قناة السويس، ع.١، فبراير، ص.١٠٥ – ١٢١.

٢٣. شاهر عبيد (٢٠١٦). الإبداع والريادة في المؤسسة الصناعية، المؤتمر العلمي الدولي "الإبداع والإبتكار في منظمات الأعمال"، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، الأردن عمان، ص. ٥١ –٦٠، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/١٣، http://search.mandumah.com/Record/752326

٢٤. صالح بن سعيد العبري (٢٠١٠). التطوير التربوي في إندونيسيا في القرن الحادي والعشرين، مجلة التطوير التربوي – سلطنة عمان، س.٨، ع.٥٤، ص.٢٦ – ٢٨.

٢٥. صالح سليمان عبدالعظيم (٢٠١٤). مراجعة كتاب رأس المال الفكري الوطني والأزمة المالية في إندونيسيا وماليزيا والفلبين وتايلاند، مجلة سياسات عربية -المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات – قطر، ع. ٨، ص. ١٦٦ –١٧٠.

٢٦. صفاء أحمد شحاتة (٢٠١٣). تنمية جدارات سوق العمل لدى المتعلمين في مؤسسات التعليم العالي من خلال سياسات وبرامج ريادة الأعمال: رؤية إستراتيجية، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مج.١٩، ع.٤، ص.٣٣ – ٢٠٨.

٢٧. الصندوق الاجتماعي للتنمية (٢٠١٥). كيف تحصل على قرض، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٦/٢٠، http://www.sfdegypt.org/c/document_library/get_file?uuid=0666761d-aa67-446c-b8e7-b311515b21a4&groupId=10136

٢٨. عادل عبدالمنعم السعدني، ونوح السيد سلامة، ومحمد رشاد الدسوقي (٢٠١٣). شخصية إندونيسيا من منظور جغرافي، مجلة الإستواء، مركز البحوث والدراسات الاندونيسية بجامعة قناة السويس، ع.١، فبراير، ص.٩٥ - ١٠٣.

٢٩. عبد الملك طاهر المخلافي (٢٠١٤). واقع التعليم لريادة الأعمال في الجامعات الحكومية السعودية، دراسة تحليلية، المؤتمر الأول لكليات إدارة الأعمال بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ١٦ -١٧ فبراير، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤، http://www.cbagccu.org/files/pdf/4/2.pdf

٣٠. عبير بنت هاشم اليماني (٢٠١٦). دور الإدارة المدرسية في تعليم ريادة الأعمال لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤، http://search.mandumah.com/Record/768820

٣١. عزه أحمد الحسيني (٢٠١٥). تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مج.٢١، ع.٣، ص.١٢٥٣ – ١٣٠١.

٣٢. عصام سيد أحمد السعيد (٢٠١٦). التعليم الريادي مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر، مجلة كلية التربية ببورسعيد، ع.١٨، ص.١٣٢ – ١٧٧.

٣٣. عماد محمد عطية (٢٠١١). التخطيط التكاملي للجهود الشعبية والرسمية لمواجهة الأمية في الوطن العربي، تعليم الجماهير تونس، س.٣٨، ع.٥٨، ص.١٣٥– ١٧٢. تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤، http.search.mandumah.com.mplb.ekb.eg/Download?file=SWXRH3sz+hdczJ7n0HPt6KEnSN/a5LuHXksjjoPU9pU=&id=510811

٣٤. عوض الله سليمان محمد، وأشرف محمود أحمد (٢٠١٤). قياس مستوى ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة الطائف ودور الجامعة فى تنميتها، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، ع.١٥، ج.١، ص.٣١٣ – ٣٦١.

٣٥. فايز جمعة النجار، وعبد الستار محمد العلي (٢٠٠٥). الريادة وإدارة الأعمال الصغيرة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٦. لمياء محمد السيد، وإيمان عبد الفتاح إبراهيم (٢٠١٤). سياسات وبرامج التعليم الريادى وريادة الأعمال فى ضوء خبرة كل من سنغافورة والصين وإمكانية الإفادة منها فى مصر، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع. ٥٣، ص.٢٧٥ - ٣٤٩.

٣٧. مجدي عوض مبارك (٢٠١٤). التربية الريادية والتعليم الريادي، رسالة المعلم – الأردن، مج. ٥١، ع. ٢،

ص. ٣٠ -٣٣. تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤، http://search.mandumah.com/Record/625131

٣٨. محمد حسان إبراهيم (٢٠١٣). العلاقة بين المساندة الاجتماعية والتخفيف من حدة الضغوط الحياتية لدى الدارسات الريفيات بفصول محو الأمية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، جامعة حلوان، ع. ٣٥ ، ج. ٢، ص.٥٤١ – ٧٠٦.

٣٩. محمد عبد العزيز المدني وحنان عبد الفتاح السيد (٢٠٠٦). مؤشرات تخطيطية لزيادة جودة خدمة التعليم بمدارس الفصل الواحد لتحسين نوعية الحياة، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ع.٢٠، ج.٣، ص.١٢٨١ - ١٣٣٧.

٤٠. محمد مصطفى عبداللطيف (٢٠١١). تقويم دور قانون محو الأمية رقم ١٣١ لسنة ٢٠٠٩ في تحقيق اللامركزية في محو الأمية، المؤتمر السنوي التاسع لمركز تعليم الكبار "تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي - رؤى مستقبلية"، جامعة عين شمس، ١ -٣ أكتوبر، ص.٣٠٧ – ٣٣٠.

٤١. مصطفى أحمد أحمد، وحسام الدين إبراهيم عثمان (٢٠٠٤أ). الموسوعة الجغرافية، الجزء الأول الدول – الولايات – المقاطعات، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

٤٢. مصطفى أحمد أحمد، وحسام الدين إبراهيم عثمان (٢٠٠٤ب). الموسوعة الجغرافية، الجزء الرابع المدن والموانى، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

٤٣. مصطفى رجب، ومحب الرافعي، وعبد الله بيومي (٢٠١٣). تقويم دور كليات التربية في مواجهة مشكلة الأمية في مصر، دراسات تربوية واجتماعية - أفاق جديدة في تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، مج.١٩، ع.١٤، ص.٩ – ١٤٨.

٤٤. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (٢٠١٦). التقرير النهائي لاجتماع الخبراء الدولي حول الاعتراف بالتعليم غير النظامي: المفاهيم، الآليات، المسارات، الممارسات الناجحة نحو بناء أطر وطنية لإقرار التعليم غير النظامي، ٢٧ – ٢٩ يناير، بيروت، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٦/١٤، http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246469a.pdf

٤٥. منى حمودة حسين (٢٠١٣). فعالية استراتيجة مقترحة في تدريس مقرر تخطيط وإدارة الإنتاج لتنمية مهارات ريادة الأعمال والاتجاه نحو العمل الحر والتحصيل المعرفي لدى طلبة المدرسة الصناعية الثانوية الزخرفية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع.٣٨، ج.٣، ص.٢٩٤ – ٣٤٨.

٤٦. مي شهاب (٢٠٠٨). واقع المشاريع التعليمية الموجهة للمرأة في جمهورية مصر العربية، منظمة المرأة العربية، تاريخ

الدخول ٢٠١٧/٧/١٧، http://www.arabwomenorg.org/Content/surveystudies/eduEgypt.pdf

٤٧. نادية يوسف جمال الدين وفاطمة محمد بهجت ودينا حسني عبد الشافي (٢٠١٥). المشاركة المجتمعية لتطوير مدارس الفصل الواحد، مجلة العلوم التربوية، مج.٢٣، ع.٢، ص. ٦٣٧ – ٦٦٦.

٤٨. نجلاء فتحي محمود (٢٠١٤). البحوث التربوية في مجال محو الأمية بجمهورية مصر العربية بين النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي العربي الثامن "الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية – القيمة والأثر"، ٢٦ –٢٧ أبريل، جمعية الثقافة من أجل التنمية، سوهاج، ص.٧٣ – ١٠٠.

٤٩. هلا حطاب (٢٠١٢). تقرير ريادة الأعمال ٢٠١٢ في مصر، المرصد العالمي لريادة الأعمال، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤، http://www.gemconsortium.org/download@file

٥٠. الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠١٤أ). قائمة المناهج، http://www.eaea.gov.eg/curric.php تاريخ الدخول ١٥ /٥/ ٢٠١٧.

٥١. الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠١٤ب). مطوية المناهج والأساليب التعليمية المستخدمة في الهيئة العامة لتعليم الكبار، http://www.eaea.gov.eg/esdaratdetals.php?id=64 تاريخ الدخول ١٥ /٥/ ٢٠١٧.

٥٢. الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠١٧أ). إحتفالية إطلاق المشروع القومي للصناعات الصغيرة بمحافظة المنيا، اليوم ٢٩ /٨/ ٢٠١٧ http://www.eaea.gov.eg/newsdetal.php?id=604

٥٣. الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠١٧ب). المشروع القومي لمحو الأمية بمصر، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٥/٩، http://awww.net/national_plan.html

٥٤. الهيئة العامة لتعليم الكبار (٢٠١٧ج). توزيع أعداد السكان والأميين ونسبهم، مركز معلومات الهيئة العامة لتعليم الكبار والمركز القومي للمعلومات واتخاذ القرار، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٥/٩، http://www.eaea.gov.eg/statisticsdetal.php?id=176

٥٥. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٤). وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم المجتمعي، الإصدار الأول، جمهورية مصر العربية.

٥٦. وائل السيد حامد (٢٠١٣). التقاليد القديمة بين مصر وإندونيسيا ودورها في دعم التواصل الثقافي والحضاري، مجلة الإستواء، مركز البحوث والدراسات الاندونيسية بجامعة قناة السويس، ع.١، فبراير، ص. ١٢٣ – ١٤٨.

٥٧. وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري ج.م.ع (٢٠١٦). استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠، http://sdsegypt2030.com/، تاريخ الدخول ٢٠١٥/٨/٢٤.

٥٨. **وزارة التربية والتعليم ج.م.ع (٢٠١٤). الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠٣٠، التعليم المشروع القومي لمصر، معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل،** http://www.slideshare.net/owagdyhs/20142030، **تاريخ الدخول ٢٠١٥/٨/٢٤.**

٥٩. **وزارة الصناعة والتجارة والمشروعات الصغيرة والمتوسطة ج.م.ع (٢٠١٥). دليل إرشادى لتمويل المشروعات الصغيرة والمتوسطة،** http://tpegypt.gov.eg/Nasharat/Atb8LPVvB7rU.pdf، **تاريخ الدخول ٢٠١٧/٥/١٥.**

٦٠. **وسيم إسماعيل الهابيل، وسعيد محمد أبو قرن (٢٠١٥). واقع ريادة الأعمال في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، دراسة مقارنة بين قسمي التعليم المستمر في جامعتي الأزهر والإسلامية، مؤتمر الريادة والابداع في تطوير الأعمال الصغيرة، الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، ٥ -٦ مايو، ص.١ -٣٢، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٦/١٨،.** http://search.mandumah.com/Record/772903

٦١. **اليونسكو (٢٠١٠). مبادرة البلدان التسعة، التنسيق الدولي في مجال التعليم للجميع، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤،** http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/coordination-mechanisms/e-9-initiative/

٦٢. **اليونسكو (٢٠١٢). مشروع التعليم للريادة في الدول العربية، المكون الثاني، تقرير توليفي، المركز الدولي للتعليم والتدريب التقني المهني، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤،** www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/.../EPESynthesis_report_FinalAR.pdf

٦٣. **اليونسكو (٢٠١٥). التعليم للجميع :٢٠١٥ – ٢٠٠٠ الإنجازات والتحدّيات، التقرير العالمي لرصد أهداف التعليم للجميع، فرنسا، تاريخ الدخول ٢٠١٧/٨/٢٤،** http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565A.pdf

قائمة المراجع الأجنبية :

1. ASPBAE (2012). **The Power of Literacy: Women's Journeys in India, Indonesia, Philippines and Papua New Guinea**, Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education (ASPBAE) and The European Union, Accessed May 11st 2017, from *www.campaignforeducation.org/docs/reports/.../The%20Power%20of%20Literacy.pdf*
2. Business Dictionary (2017). **Entrepreneurship Definition**,

Accessed 22nd March 2017 from http://www.businessdictionary.com/definition/entrepreneurship.html

3. Chawawa, M. & Raditloaneng, W.N. (2015). **Lifelong Learning for Poverty Eradication**, Springer, Switzerland

4. CIA (2016). **Indonesia, World Fact Book**, Central Intelligence Agency. Accessed May 21st 2017, from https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/id.html

5. Efe, A.J. (2014). Entrepreneurship Education: A Panacea for Unemployment, Poverty Reduction and National Insecurity in Developing and Underdeveloped Countries, **American International Journal of Contemporary Research**, Vol. 4 No. 3, pp. 124-136.

6. European Commission (2016). Entrepreneurship Education at School in Europe, **Eurydice Report**, Publications Office of the European Union, Luxembourg, Accessed May 21st 2017, from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Entrepreneurship_Education_at_School_in_Europe_-_2016_Edition

7. European Commission (2017). **Promoting Entrepreneurship**, Accessed 22nd March 2017 from https://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship_en

8. GEM (2016). **Global report 2016/2017**, Global Entrepreneurship Mintor/Global Entrepreneurship Research Association (GERA), Accessed July 31st 2017, from http://www.gemconsortium.org/download@file

9. GEM (2017). **How GEM Defines Entrepreneurship**, Global Entrepreneurship Mintor, Accessed 22nd March 2017 from http://www.gemconsortium.org/wiki/1149

10. Gerba, D.T. (2012). The context of entrepreneurship education in

Ethiopian universities, **Management Research Review**, Vol. 35, No, 3/4, pp.225-244.

11. Gibb, A. (2007). **Enterprise in Education, Educating Tommorrows Entrepreuners**, Durham University. 20 -4-2017, Accessed May 1st 2017, from *www.enorssi.fi/testi/hankkeet/yrittajyyskasvatus/pdf/Gibb.pdf*

12. Gibcus, P. ; Kok, J. ; Snijders, J. ; Smit, L. & Linden, B. (2012). **Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education**, European Commission, Entrepreneurship Unit, Brussels, Accessed May 21st 2017, from *http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/375/attachments/1/translations/en/renditions/native*

13. Hanemann, U. (2015). Lifelong literacy: Some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective, **International Review of Education,** springer, Vol.61, Issue 3, pp 295–326.

14. Hattab, H. (2014). Impact of entrepreneurship education on entrepreneurial Intentions of University Students in Egypt, **The Journal of Entrepreneurship**, Vol.23, No.1, pp.1 – 18.

15. IBE (2010). **Indonesia, World Data on Education, 7th ed.**, International Bureau of Education, UNESCO. Retrieved at 2017, Accessed April 22nd 2017, from *http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Indonesia.pdf*

16. ILO (2009). **Supporting Entrepreneurship Education, A report on the Global Outreach of the ILO's Know About Business programme**, International Labour Office, Geneva, Accessed May 21st 2017, from http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=79556&dDocName=WCMSTEST4_058645&allowInterrupt=1

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

17. ILO (2013). **Entrepreneurship, Skills, Development**, Finance, International Labour Office, Accessed May 11st 2017, from *http://www.skillsforemployment.org/wcmstest4/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=79556&dDocName=WCMSTEST4_058645&allowInterrupt=1*

18. ILO (2017A). **Indonesia : National development strategy and employment, Main statistical indicators**, International Labour Organization, Accessed May 21st 2017, from *http://www.ilo.org/gateway/faces/home/polareas/nationaldev?_adf.ctrl-state=12wvsv9lri_165&policyId=1&locale=EN&track=STAT&countryCode=IDN#*

19. ILO (2017B). **Indonesia : Youth employment**, International Labour Organization, Accessed May 15th 2017, from *http://www.ilo.org/gateway/faces/home/polareas/youthemp?locale=en&countryCode=IDN&track=STAT&policyId=3&_adf.ctrl-state=12wvsv9lri_83*

20. Ingwu, E.U. & Okey, S.A. (2013). Entrepreneurial Training Needs of Illiterate Women in Cross River State, Nigeria, **International Education Studies**, Vol.6, No.11, pp. 171-183.

21. Jalal, F. & Sardjunani, N. (2005). **Increasing literacy in Indonesia**, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life, Accessed May 21st 2017, from *www.campaignforeducation.org/docs/reports/.../The%20Power%20of%20Literacy.pd...*

22. Kirby, D.A. & Ibrahim, N. (2011). The case for social entrepreneurship education in Egyptian universities, **Education & Training**, Vol.53, No.5, pp. 403-415.

23. Lai, C.Y. (2016). Out-of-school youth in Mindanao, Philippines: A case study supporting the upload jobs entrepreneurship-training program, **Doctor Dissertation**, University of Hawai'I at Manoa, Accessed March 14th 2017, from *http://mplb.ekb.eg/MuseProxyID=1103/MuseSessionID=0811j0br9/MuseProtocol=http/MuseH*

ost=search.proquest.com/MusePath/pqdtglobal/docview/1883340924/fulltextPDF/CB1C082D8D1F4E09PQ/2?accountid=178282

24. Litoiu, N. (2014). Training programs approaches in the context of adult education, Case study on a training program in developing entrepreneurial competences, **International Conference of Scientific Paper**, Brasov, 22-24 May 2014, pp. 573 – 577. Accessed May 21st 2017, from *www.afahc.ro/ro/afases/2014/socio/Litoiu%20Nicoleta.pdf*

25. Martínez, A.C. & Levie, J. & Kelley, D.J. & Sæmundsson, R.J. & Schøtt, T. (2010). A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training, **Global Entrepreneurship Monitor Special Report**, Accessed March 17th 2017, from *http://www.aston.ac.uk/EasySiteWeb/GatewayLink.aspx?alId=60592*

26. Masri, M. & Jemni, M. & Al-Ghassani, A.M. & Badawi, A.A. (2012). Entrepreneurship Education in the Arab States, Case Studies on the Arab States (Jordan, Tunisia, Oman, and Egypt), **A Joint Project between UNESCO and StratREAL Foundation, U.K**, Accessed May 21st 2017, from *www.unesco.org/.../EPE_Component_One_English_14_May_2010_..*

27. Ministry of Education and Culture, Indonesia (2012). **Literacy: Empowerment, Development and Peace, Action Plan 2012 – 2015**, Accessed March 8th 2017, from *www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/.../Indonesia.pdf*

28. Nmadu, T.M. (2011). Enhancing Women's Participation in Formal and Informal Sectors of Nigeria's Economy Through Entrepreneurship Literacy, **Journal of Business Diversity**, Vol.11, No.1, pp. 87- 98.

29. OECD (2016). **Indonesia, OECD Economic Surveys**, The Organisation for Economic Co-operation and Development,

Accessed May 21st 2017, from *www.oecd.org/eco/surveys/economic-surveyindonesia.htm*

30. OECD (2017). **Indonesia - Economic forecast summary (November 2016),** Accessed May 21st 2017, from *http://www.oecd.org/indonesia/indonesia-economic-forecast-summary.htm*

31. OECD/Asian Development Bank (2015). **Education in Indonesia: Rising to the Challenge, Reviews of National Policies for Education**, OECD Publishing, Paris. Accessed Augest 11st 2017, from *http://dx.doi.org/10.1787/9789264230750-en*

32. Ojwang, T.O. (2013). Youth's response to entrepreneurship education and training: A case study of out-of-school youth in Nairobi, **Master Thesis**, University of Minnesota, Accessed May 21st 2017, from *http://mplb.ekb.eg/MuseProxyID=1103/MuseSessionID=0811j0br9/MuseProtocol=http/MuseHost=search.proquest.com/MusePath/pqdtglobal/docview/1442894585/4295B263A77D461BPQ/20?accountid=178282*

33. Paul, D.L. (1980). **Practical research, planning and design**, 2nd ed., Macmillan publishing, New York.

34. Reed, L.R. (2011). **State of the Microcredit Summit Campaign Report**, Microcredit Summit Campaign, Washington, DC, United States of America. Accessed May 21st 2017, from *http://www.microcreditsummit.org/uploads/resource/document/socr-2011-english_41396.pdf*

35. Ryke P. (2013). Case Study of Post-Literacy Program in Indonesia, **Master's Capstone Projects**, Graduate School of Education, Center for International Education, University of Massachusetts – Amherst, Accessed March 17th 2017, from *scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article...capstones*

36. Simanjuntak, R.R. (2009). Bahasa Indonesia policy, implication

and planning, **Jurnal Lingua Culura**, Bina Nusantara University, Jakarta, Indonesia Vol.3. No.1, pp. 11-19. Accessed May 21st 2017, from *journal.binus.ac.id/index.php/lingua/article/download/327/310*

37. UNESCO & ILO (2006). **Towards an Entrepreneurial culture for the twenty-first Century,** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and International Labour Office, Accessed March 31st 2017, from *http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147057e.pdf*

38. UNESCO & Japan Funds-in-Trust (2015). **Promising practices in the Asia-Pacific Region, Indonesia literacy for life skills and entrepreneurship, case study**, UNESCO Paris and UNESCO Bangkok Office, Accessed May 21st 2017, from *unesdoc.unesco.org/images/0023/002339/233991E.pdf*

39. UNESCO & StratREAL Foundation (2013). Entrepreneurship Education in the Arab States, **A joint project between UNESCO and StratREAL Foundation, UK**, Component II: Regional Synthesis Report, Accessed May 11st 2017, from *http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002203/220305e.pdf*

40. UNESCO (2008). **Final report of Inter-regional seminar on promoting entrepreneurship education in secondary schools**, 11-15 February, 2008, UNESCO Office in Bangkok ،Thailand, Accessed May 12nd 2017, from *unesdoc.unesco.org/images/0016/001600/160087E.pdf*

41. UNESCO (2010). Education for All, Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized, **Regional fact sheet–Arab States**, Accessed May 21st 2017, from *en.unesco.org/gem-report/sites/...report/.../gmr2010-fs-arab-states.pd...,.UNESCO* Institute for Statistics (2017). **Indonesia, Education and literacy,** Accessed May 21st 2017, from http://uis.unesco.org/country/ID

42. Vaidya, S. (2014). **Developing Entrepreneurial Life Skills**, Springer, New Delhi.

43. Valerio, A. & Parton, B. & Robb, A. (2014). **Entrepreneurship Education and Training Programs around the World, Dimensions for Success**, The World Bank, International Bank for Reconstruction and Development, Accessed May 21st 2017, from http://documents.worldbank.org/curated/en/845181468030266720/pdf/886570PUB0978100Box385230B00PUBLIC0.pdf

44. Vazquez, J. L. & Lanero, A. & Gutierrez, P., & Garcia, M. P. (2011). Fostering Entrepreneurship at the university: A Spanish empirical study, **Transylvanian Review of Administrative Scien**ces, Vol.32, No.1, pp. 252-276, Accessed August 21st 2017, from http://rtsa.ro/tras/index.php/tras/article/view/278

45. Wawer, M. & Milosz, M. & Muryjas, P. & Rzemieniak, M. (2010). Business Simulation Games in Forming Students' Entrepreneurship, **International Journal of Euro-Mediterranean Studies (IJEMS),** Vol.3, No.1, pp.49-71. Accessed May 21st 2017, from http://www.emuni.si/press/ISSN/1855-3362/3_049-071.pdf

46. WHO (2015). **Indonesia: WHO statistical profile, World Health Organization**, Accessed May 16th 2017, from *www.who.int/gho/countries/idn.pdf*

47. World Bank (2017A). **Indonesia, Country Profile**, Accessed May 21st 2017, from http://data.worldbank.org/country/indonesia

48. World Bank (2017B). **Indonesia, Country Profile**, World Development Indicators database,.Accessed May 25th 2017, from *http://databank.worldbank.org/data/Views/Reports/ReportWidgetCustom.aspx?Report_Name=CountryProfile&Id=b450fd57&tbar=y&dd=y&inf=n&zm=n&country=IDN*

49. World Economic Forum (2009). Educating the Next Wave of Entrepreneurs Unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century, **A Report of the Global Education Initiative**, Switzerland, April 2009, Accessed May 25th 2017, from *http://www.gvpartners.com/web/pdf/WEF_EE_Full_Report.pdf*

ملخص الدراسة باللغة العربية

برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بإندونيسيا وإمكانية الاستفادة منه في تطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر

مازالت الأمية تُمثل إحدى المشكلات المزمنة التي تواجه مصر رغم الجهود عديدة التي بذلت للحد منها ولسد منابعها. وانطلاقاً من أهمية هذه المشكلة وضرورة السعي الدائم والمتواصل للتصدي لها؛ وإيماناً بضرورة تطوير برامجها الدراسية في ضوء الاحتياجات الفعلية للدارسين لا سيما مراعاة دوافعهم الاقتصادية؛ وكذلك السعي لاستخدام مداخل تناسب طبيعة الدارسين الكبار وذات صلة بحياتهم، هدفت الدراسة الحالية للاستفادة من تعليم ريادة الأعمال بوصفها إحدى الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية الطاقات البشرية ودمجها اقتصادياً واجتماعياً، وذلك برصد تجربة دولة إندونيسيا في هذا المجال وتحديداً "برنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال" الذي تم تطبيقه بها منذ عام ٢٠٠٨ ونال جائزة اليونسكو عام ٢٠١٢؛ نظراً لمساهمته في تحقيق أهداف التعليم للجميع. وقد قدمت الدراسة بعض الملامح المشتركة بين مصر وإندونيسيا كمبررات للإستعانة بهذه التجربة وإمكانية الاستفادة منها في المجتمع المصري.

تمثل الهدف الرئيس للدراسة في إمكانية الاستفادة من الأدبيات التربوية المعاصر وبرنامج محو أمية المهارات الحياتية وريادة الأعمال بإندونيسيا في تطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار في مصر. تحقيقاً لهذا الهدف تم استخدام المنهج المقارن القائم على وصف الظواهر التربوية وتفسيرها وتحليلها بالرجوع إلى خلفياتها الثقافية وسياقاتها المجتمعية، وذلك للتنبؤ بإمكان نجاحها أو إخفاقها في سياقات مجتمعية أخرى. وقد تم توظيف المنهج المقارن في الدارسة الحالية من خلال؛ عرض إطار مفاهيمي تناول الأسس الفكرية والنظرية لريادة الأعمال وتعليمها لا سيما البرامج التي تستهدف تنمية مهارات تنظيم المشروعات الصغيرة والمتناهية الصغر الموجهه للفئات المهمشة بغرض الدمج الاقتصادي والاجتماعي، كما تم عرض بعض جهود كل من وزارة التربية والتعليم والهيئة العامة لتعليم الكبار والصندوق الاجتماعي للتنمية بمصر في الدمج بين محو الأمية وتنظيم المشروعات والحد من الفقر. كذلك استعرضت الدراسة تجربة إندونيسيا في دمج ريادة الأعمال ببرامج محو الأمية، وتحليلها في إطار السياق العام للمجتمع الإندونيسي. ثم اختتمت الدراسة بتقديم بعض الإجراءات المقترحة لتطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار بمصر على ضوء الأدبيات العالمية المعاصرة، وكذلك تجربة إندونيسيا مع مراعاة أوجه التباين بين السياق المجتمعي العام بين الدولتين.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

Abstract

The Extent of Taking Advantage of Indonesia's Program for Life Skills and Entrepreneurship Literacy in Developing the Literacy and Adult Education Programs in Egypt

Illiteracy is still one of the chronic problems in Egypt, despite many efforts have been exerted to overcome and block its sources. As an urgent problem to should be addressed, Illiteracy needs constant, sustained actions for improving its programs by meeting real learners' needs. Thus, the current study endeavoured to take advantage of Indonesia experience, specifically Literacy for Life Skills and Entrepreneurship program, which has been launced since 2008 and received the UNESCO King Sejong Literacy Prize in 2012, recognizing with its success in achieving the goals of Education For All. The study also presented some common features between Egypt and Indonesia for justifying the utilizing of Indonesia experience.

This study aimed to take advantage of the contemporary education trends, and Indonesia experience for developing the literacy and adult education programs in Egypt. For that purpose, a comparative methodology was used by describing, interpreting and analyzing the indonesian experience based on its cultural backgrounds and societal context, to predict its success or failure in the Egyptian context. Therefore, a literature reviewing of entrepreneurship and education was conducted especially for programs aiming to develop the skills of small and micro enterprises for integrating marginalized groups economically and socially. The study also described some polices and efforts to integrate literacy, entrepreneurship and poverty reduction by Ministry of Education, General Organization for Adult Education, and Social Fund for Development in Egypt. Afterwards,

the study reviewed Indonesia experience in integrating entrepreneurship into literacy programs and analyzing them within the overall context of Indonesian society. Finally, the study was concluded by some recommendations for taking advantage of entrepreneurship education in developing the literacy and adult education programs in Egypt, taking the differences between the general context of the two countries into consideration.