وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة باتنة (1) - الحاج لخضر -
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم شعبة علوم التسيير
تخصص: اقتصاد تطبيقي وإدارة المنظمات

تحت عنوان

التعليم والنمو الاقتصادي
دراسة مقارنة

إعداد: مرادسي حمزة
إشراف: أ.د: زيتوني عمار

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ.د/ عايشي كمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر باتنة (1)	رئيسا
أ.د/ زيتوني عمار	أستاذ التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر باتنة (1)	مقررا
أ.د/ حساني رقية	أستاذة التعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة	عضوا
أ.د/ غانم عبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد خيضر بسكرة	عضوا
د/ بوعبيد ميلود	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الحاج لخضر باتنة (1)	عضوا
د/ نزاري رفيق	أستاذ محاضر (أ)	جامعة عباس الغرور خنشلة	عضوا

السنة الجامعية: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

"وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"

التوبة الأية 94

" إني رأيت أنه لا يكتب أحدا كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غير هذا لكان أحسن، لو زيد هذا لكان يستحسن، لو قدم هذا لكان أفضل، لو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص في جملة البشر"

عماد الدين الأصفهاني

شكر وعرفان

"وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب"

هود الأية 88

بعد شكر المولى عز وجل الذي أعانني على إتمام هذا العمل، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذي الفاضل الدكتور: عمار زيتوني الذي تفضل مشكورا بقبول الإشراف على هذا العمل والذي غمرني بنبل أخلاقه وحسن توجيهه وإرشاده. كما لا أنسى في هذا المقام ان أتقدم بالشكر للأستاذ الدكتور ويلمي لخضر الذي كان مشرفا سابقا على هذا العمل ، كما أتقدم بجزيل الشكر مسبقا لأعضاء اللجنة المناقشة كلا باسمه وصفته وهذا لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بكل الشكر والتقدير لجميع الأساتذة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير الذين لم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم ونصائحهم وأخص بالذكر الأستاذ عبد الرزاق كبوط،

وفي الأخير لا أنسى أن أتقدم بكل أسمى معاني الاحترام والتقدير لكل من قدم لي يد المساعدة في هذا العمل من قريب أو من بعيد.

الإهداء

إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله.

إلى رفيقتي في الدرب زوجتي الفاضلة

إلى بنيتي الصغيرة رزان ملاك الرحمان

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء.

إلى كل الزملاء والأصدقاء

إلى كل طالب علم.

أهدي هذا العمل الذي يمثل ثمرة الجهد الذي بذلته في هذه الأطروحة.

حمزة

الفهارس

قائمة المحتويات

الفهارس .....

قائمة المحتويات II

قائمة الجداول VII

قائمة الأشكال VIII

المقدمة العامة .....

الباب الأول التربية والتعليم قضية مجتمع .....

تمهيد .....

الفصل الأول الأصول التربوية والاجتماعية للتعليم.....

تمهيد: 12

المبحث الأول: ماهية التربية 13

المطلب الأول: نظرة بعض الفلاسفة والمفكرين للتربية:..... 13

المطلب الثاني: مفهوم التربية..... 15

المطلب الثالث: خصائص ومميزات التربية 20

المبحث الثاني: التربية بين التوجهات الفكرية الفلسفية وفروع العلم 22

المطلب الأول: القضايا الكبرى لمفهوم التربية: 22

المطلب الثاني: فلسفة التربية..... 27

المطلب الثالث: أصول التربية:..... 30

المبحث الثالث: دواعي الاهتمام بالتربية 33

المطلب الأول: ضرورة وأهمية التربية..... 33

المطلب الثاني: أهداف التربية..... 38

المطلب الثالث: وظائف التربية..... 40

خلاصة: 42

الفصل الثاني طبيعة وأبعاد النشاط التعليمي وكفايته الانتاجية .....

تمهيد: 44

المبحث الأول: ماهية التعليم..... 45
المطلب الأول: مفهوم ومهام التعليم..... 45
المطلب الثاني: خصائص التعليم وتطوره..... 48
المطلب الثالث: الفرق بين التعليم والمصطلحات المتداخلة:..... 52
المبحث الثاني: التربية والتعليم جزء من كل 59
المطلب الأول: بين التربية والتعليم..... 59
المطلب الثاني: التربية والتعليم من الأسرة إلى المدرسة 64
المطلب الثالث: وظائف المدرسة..... 70
المبحث الثالث: أبعاد النشاط التعليمي وكفايته الانتاجية 74
المطلب الأول: أشكال التعليم:..... 74
المطلب الثاني: أجزاء النشاط التعليمي:..... 78
المطلب الثالث: الكفاية الإنتاجية للتعليم ومؤشراتها: 83
المطلب الرابع: العوامل المؤثر في الكفاية الانتاجية للتعليم 88
خلاصة:..... 93

الباب الثاني العلاقة الجدلية بين التعليم والنمو في الأدبيات الاقتصادية.....

تمهيد 95
الفصل الثالث القيمة الاقتصادية للتعليم .....
تمهيد:..... 97
المبحث الأول: مرحلة تقرير القيمة الاقتصادية للتعليم (**1300–1900**). 98
المطلب الأول: التعليم قبل المدرسة الكلاسيكية..... 98
المطلب الثاني: التعليم في الفكر الكلاسيكي 100
المطلب الثالث: التعليم في الفكر الماركسي 106
المطلب الرابع: إسهامات ألفرد مارشال في التعليم.....108
المبحث الثاني: مرحلة قياس القيمة الاقتصادية للتعليم (**1900–1970**) 111
المطلب الأول: تحليل النفقات وقياس تكلفة التعليم وأساليب تمويله 112
المطلب الثاني: تحليل وقياس عوائد التعليم على دخل وإنتاجية الفرد.....116

المطلب الثالث: قياس مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي.....125
خلاصة:.....132
الفصل الرابع التعليم في نظرية رأس المال البشري وعلاقته بالنمو الاقتصادي.....
تمهيد:.....134
المبحث الأول: التعليم كمحور رئيس في نظرية رأس المال البشري 135
المطلب الأول: مدخل لنظرية رأس المال البشري 135
المطلب الثاني: إسهامات جاكوب مينسر Jacob Mincer.....142
المطلب الثالث: إسهامات ثيودور شولتز T.W Schultz.....147
المطلب الرابع: إسهامات جاري بيكر Gary Stanley Becker 154
المطلب الخامس: الانتقادات الموجهة لنظرية رأس المال البشري.....158
المبحث الثاني: التعليم ورأس المال البشري في نظرية النمو الاقتصادي.....161
المطلب الأول: الإطار المفاهيمي للنمو الاقتصادي.....161
المطلب الثاني: النمو الاقتصادي في المذاهب الاقتصادية التقليدية.....165
المطلب الثالث: النظرية النيوكلاسيكية للنمو.....174
المطلب الرابع: نظرية النمو الداخلي ومكانة التعليم.....182
خلاصة:.....200

الباب الثالث التعليم والنمو الاقتصادي دراسة قياسية مقارنة بين الجزائر وماليزيا .....

تمهيد 202
الفصل الخامس: التجربة التنموية والتعليم في الجزائر .....
تمهيد: 204
المبحث الأول: الاستراتيجيات والمخططات التنموية في الجزائر في ظل الفكر الاشتراكي 205
المطلب الأول: البرامج التنموية في ظل استراتيجية الصناعات المصنعة في الفترة 1962-1979.....205
المطلب الثاني: تقييم مرحلة استراتيجية الصناعات المصنعة (1967-1979).....219
المطلب الثالث: مرحلة التخطيط اللامركزي وبداية التوجه لاقتصاد السوق 227
المبحث الثاني: مرحلة الإصلاحات الاقتصادية وسياسات إنعاش الاقتصاد (1990-2019) 240
المطلب الأول: مرحلة الإصلاحات الاقتصادية 1990-1999.....240

المطلب الثاني: مسار الاقتصاد الجزائري في ظل سياسات الانعاش الاقتصادي 2000-2019 249
المطلب الثالث: تقييم الاستراتيجية التنموية في الجزائر.....259
المبحث الثالث: واقع التعليم في ظل المسار التنموي للجزائر 265
المطلب الأول: التعليم في الجزائر في فترة الاستعمار.....265
المطلب الثاني: التعليم في بداية عهد الاستقلال (1962-1975): 270
المطلب الثالث: النظام التعليمي في الفترة 1977-2002.....275
المطلب الرابع: النظام التعليمي في الجزائر بعد إصلاحات 2000 281
خلاصة 288
الفصل السادس: التجربة التنموية والتعليم في ماليزيا.....
تمهيد: 290
المبحث الأول: السياسات والخطط التنموية الماليزية للفترة الممتدة (1966-1990).....291
المطلب الأول: ماليزيا رؤية شاملة وسريعة.....291
المطلب الثاني: السياسة التنموية القائمة على إحلال الواردات 1966-1970 294
المطلب الثاني: مرحلة السياسات الاقتصادية الجديدة (1971-1990): 296
المبحث الثاني: تقييم التجربة التنموية الماليزية في إطار رؤية 2020:.....305
المطلب الأول الخطط التنموية المنتهجة خلال الفترة 1990-2020 306
المطلب الثاني: مقومات وعوامل النجاح في التجربة التنموية الماليزية 318
المبحث الثالث: التعليم في ماليزيا تجربة ثرية (تقييم تجربة التعليم في ماليزيا) 326
المطلب الأول: مسار النظام التعليمي في ماليزيا والعوامل المساهمة في تطوره 326
المطلب الثاني: الفلسفة التربوية للنظام التعليمي في ماليزيا 336
خلاصة: 347
الفصل السابع: دراسة قياسية مقارنة للعلاقة بين التعليم والنمو في الجزائر وماليزيا للفترة (1980-2018)..
تمهيد 349
المبحث الأول: طبيعة علاقة التأثير بين التعليم والنمو الاقتصادي في ماليزيا 350
المطلب الأول: العلاقة بين الناتج ورأس المال المادي والعمل وحجم الانفاق على التعليم.....350
المطلب الثاني: العلاقة بين الناتج ورأس المال المادي والمستوى التعليمي للعمالة. 359

المبحث الثاني: طبيعة علاقة التأثير بين التعليم والنمو الاقتصادي في الجزائر 366
المطلب الأول: العلاقة بين الناتج ورأس المال المادي والعمل وحجم الانفاق على التعليم.....366
المطلب الثاني: العلاقة بين الناتج ورأس المال المادي والمستوى التعليمي للعمالة في الجزائر. 374
المبحث الثالث: تقييم مقارن للعلاقة بين التعليم والنمو في الجزائر وماليزيا وتفسير نتائج الدراسة القياسية .381
المطلب الأول: مقارنة تطور مؤشرات الأداء الاقتصادي بين الجزائر وماليزيا 381
المطلب الثاني: مقارنة مؤشرات الكفاءة الإنتاجية للمنظومة التعليمية في الجزائر وماليزيا 390
خلاصة 394
الخاتمة العامة 395
قائمة المراجع..... 403
أولا: المراجع باللغة العربية:.....404
ثانيا. المراجع باللغات الأجنبية:.....416
ملخص الدراسة: 421
Abstract:.....421
Résumé :.....421

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1-3	عناصر التكاليف الخاصة والعامة للتعليم	116
2-3	نسبة مساهمة التعليم في نمو الدخل الوطني لمجموعة دول	128
1-5	هيكل الاستثمارات خلال الخطة الثلاثية الأولى 1967-1969	210
2-5	هيكل الاستثمارات خلال المخطط الرباعي الأول 1970-1973	213
3-5	هيكل الاستثمارات خلال المخطط الرباعي الثاني 1974-1977	216
4-5	هيكل الاستثمارات خلال المرحلة التكميلية 1978-1979	218
5-5	الاعتمادات والإنجازات في استثمارات المخطط الخماسي الأول 1980-1984	230
6-5	الاعتمادات والإنجازات في استثمارات المخطط الخماسي الثاني 1985-1989	235
7-5	هيكل الاستثمارات في إطار برنامج الإنعاش الاقتصادي (2001-2004)	250
8-5	توزيع هيكل الاستثمارات في برنامج دعم النمو (2005-2009)	252
9-5	توزيع هيكل الاستثمارات في برنامج توطيد النمو (2010-2014)	254
1-6	هيكل مراحل التعليم في ماليزيا	341
1-7	نتائج اختبارات ديكي فولر لمختلف السلاسل	352
2-7	نتائج اختبارات جوهانسن	354
3-7	نتائج اختبارات ديكي فولر لمختلف السلاسل	360
4-7	درجات التباطؤ المثلى في نموذج ARDL	361
5-7	نتائج الاختبارات القياسية لنموذج ARDL	364
6-7	نتائج اختبارات ديكي فولر لمختلف السلاسل	366
7-7	نتائج اختبارات جوهانسن	368
8-7	نتائج اختبارات ديكي فولر لمختلف السلاسل	374
9-7	درجات التباطؤ المثلى في نموذج ARDL	376
10-7	نتائج الاختبارات القياسية لنموذج ARDL	379

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1-4	تأثير وتأثر التعليم حسب منظور نظرية رأس المال البشري	139
2-4	نموذج الشكل البياني لمعادلة العمر–الدخل حسب مستوى الدراسة في اندونيسيا	146
3-4	النمو الاقتصادي وحالة الاستقرار في النموذج الكلاسيكي	168
4-4	رسم بياني يوضح منحنى نموذج سولو	177
1-5	مخطط النظام التعليمي حسب إصلاحات 1976	277
2-5	مخطط النظام التعليمي حسب إصلاحات 2008	285
1-6	منظومة العلم والتكنولوجيا في ماليزيا	325
1-7	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي	358
2-7	مخرجات أفضل عدد حدود التباطؤ في المتغيرات المدرجة في النموذج	361
3-7	التمثيل البياني للمجموع التراكمي للبواقي ومربعات البواقي	365
4-7	مخرجات أفضل عدد حدود التباطؤ في المتغيرات المدرجة في النموذج	376
5-7	التمثيل البياني للمجموع التراكمي للبواقي، ومربعات البواقي	379
6-7	تطور إجمالي تراكم رأس المال في الجزائر وماليزيا	380
7-7	تطور حجم الصادرات من السلع والخدمات في الجزائر وماليزيا	382
8-7	صادرات التكنولوجيا المتقدمة (% من صادرات السلع الصناعية) الجزائر وماليزيا	383
9-7	صادرات التكنولوجيا المتقدمة (بالأسعار الجارية بالدولار الأمريكي) الجزائر وماليزيا	383
10-7	نسبة مساهمة كل قطاع في الناتج الداخلي الخام في الجزائر	383

11-7	نسبة مساهمة كل قطاع في الناتج الداخلي الخام في ماليزيا	384
12-7	إجمالي الناتج المحلي (بالأسعار الثابتة للدولار الأمريكي) للجزائر وماليزيا	385
13-7	نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي (بالأسعار الثابتة للدولار الأمريكي عام 2010) للجزائر وماليزيا	386
14-7	النمو في نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي (% سنويا) للجزائر وماليزيا	387
15-7	هيكل العمالة حسب المستوى التعليمي في ماليزيا (% من إجمالي المشتغلين)	390
16-7	هيكل العمالة حسب المستوى التعليمي في الجزائر (% من إجمالي المشتغلين)	390
17-7	تطور نسبة العمال ذو المستوى الجامعي (% من إجمالي المشتغلين) في الجزائر وماليزيا	391
18-7	تطور نسبة الانفاق على التعليم والتعليم العالي كنسبة من إجمالي الناتج المحلي في الجزائر وماليزيا	391
19-7	تطور مؤشر رأس المال البشري في الجزائر وماليزيا	392

المقدمة العامة

يشهد القرن الحادي والعشرين تغيرات جذرية عالمية تطرح العديد من الفرص والتحديات أمام الدول المتقدمة والنامية على حد السواء، إذ أننا نعيش في ظل تغيرات متعددة سريعة ومتجددة من الناحية السياسية، الاقتصادية، التكنولوجية والمعرفية، وسيكون هذا القرن إما مزدهرا أو مخيفا، تبعا لقدرة المجتمعات على التجاوب مع هذه الرهانات ونتائجها التي يفرضها الواقع العالمي. إذ يرسم هذا الأخير صورة لملامح مجتمع الألفية الثالثة، الذي اجتاحته ثورات كبرى آخرها ثورة المعرفة وتكنولوجيا الاعلام والاتصال، حيث لا يمكن للمجتمعات التقليدية أن تواجه هذه الموجة التي تتضخم مع الوقت ككرة الثلج، إلا بتكوين إنسان جيد مهيأً لمواجهة كل الرهانات الاجتماعية منها والاقتصادية.

ومن بين أبرز الرهانات الاقتصادية التي تؤرق الحكومات موضوع صناعة النمو الاقتصادي المستديم، الذي يعد شرطا لازما لتطور وتقدم الدول، باعتباره مصدرا لخلق الثروة وإنتاج الخيرات، ومفتاح حل أغلب المشاكل التي تعاني منها البلدان وعلى رأسها مشكلة التخلف البطالة والفقر، بالإضافة إلى ذلك يعد النمو الاقتصادي مفسرا لأسباب التباعد أو التقارب بين مختلف الاقتصادات النامية والمتقدمة، وهذا ما جعله من بين أهم المؤشرات التي تستخدم في المقارنات لتحليل الأداء الاقتصادي بين البلدان.

وإذا تصفحنا الأدبيات الاقتصادية سنجد أنها أسهبت بشكل مستفيض في مناقشة موضوع النمو الاقتصادي، بداية من أبحاث أدم سميث إلى يوم الناس هذا، لتتطور الأفكار في هذا الحقل المعرفي باحثة عن مصادر ومحددات النمو الاقتصادي. وفي هذا السياق ساهمت كتابات "**بول رومر**" "**وروبرت لوكاس**" في إعادة بعث نظرية النمو الاقتصادي بحلة جديدة، مؤكدة على الأدوار التي يضطلع بها التعليم في تنمية رأس المال البشري وصنع النمو الاقتصادي.

وفي هذا السياق يقر العديد من الباحثين بحقيقة أن عجز الأمم عن استثمار مواردها الطبيعية ومقدِّراتها المادية، إنما يكمن في قصور أجهز التفكير والإرادة الكامنة في مواردها البشرية، فقد أضحى نمو جل اقتصادات الدول محكوم بنوعية الموارد البشرية التي يمتلكها المجتمع وليس بحجمه ولا عدد سكانه. وبما أن دور التربية والتعليم هو إعداد الانسان الكفء ليعرف مصلحته ومصلحة وطنه، فهي بذلك تزيد من قدرة الشعوب على مواجهة مختلف التحديات الاقتصادية والاجتماعية والحضارية، وكلما ارتقى المجتمع ثقافيا وتعليميا عزز حظوظه في مسايرة ركب الحضارة. وفي هذا السياق يقول مالك بن نبي عن العناصر الضرورية التي تتشكل منها الحضارات، إنها عبارة عن تكاثف ثلاث عوامل أولية: "إنسان، تراب وزمن، وعند نقطة الانطلاق لا نملك سوى هذه العوامل الثلاثة، وفيها ينحصر رأسمال الأمة الاجتماعي، وكل ماعدا ذلك من مبان وصناعات هي مجرد مكتسبات وليست من العناصر الأولية،" كما أن العنصرين الأخيرين ليس لهما قيمة بدون تواجد العنصر الأول، لأنها عناصر جامدة لا تتحرك بشكل ذاتي، باعتبار أن الانسان هو المحرك الوحيد وهو صانع الحضارة والتقدم ونهضة الأمم منذ بدء الخليقة، فالمجتمعات إما أن يغلب عليها روح عالم الأشياء أو يغلب عليها روح عالم الأشخاص والأفكار، فإن غلب عليها روح عالم الأشياء، فإنك تجد الاستثمار في الحجر أكثر من الاستثمار في البشر، وإن غلب عليها روح عالم الأفكار، فإن الاستثمار في البشر سيكون أكثر من الاستثمار في الحجر.

كما أن مستوى التطور الذي وصلت إليه اليابان وألمانيا بعد الخراب الذي خلفته الحرب العالمية الثانية في هذين البلدين لم ينشأ من فراغ، وإنما كان نتيجة مجهودات كبيرة بذلتها الدولتين بفضل ما تملكه من ثروة بشرية، تراكمت

نتائجها مع مرور السنين، فضلا عن تنظيم المؤسسات التعليمية والتكوينية التي شكلت الوعاء الحاضن لمجموع الطاقات ذات الفعل الإيجابي على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، لذلك تعتبر المؤسسات التعليمية في أي مجتمع ركيزة أساسية من ركائز البناء والتطوير، وينبغي على مخططي التعليم تجسير الفجوة بين التعليم والتنمية وبين المراكز التعليمية والتكوينية والمصانع، وبين المادة العلمية الممنوحة وما تحتاجه حركية الصناعة والاقتصاد والتجارة من خبرات ومهارات. ويشير الاقتصادي كيرك هاملتون أن ثمانون بالمئة من ثروات الدول الأكثر غناً في العالم هي ثروات تتعلق بمهارات الانسان ومدى تعلمه وكفاءته، وهي مرهونة بمدى فعالية النظام التعليمي الذي يؤهله، وعلى العكس فإن أي اقتصاد يعاني من تخلف في مؤسساته التعليمية لا ينتج إلا الفقر والتخلف ومختلف أشكال الفساد. لذلك تعد منظومة التكوين والتعليم الفني والتقني والبحث العلمي المصدر الأساسي لتوليد رأس المال البشري والفكري، الذي يتمتع بمهارات تختلف عن تلك التي كانت تعتبر كافية بالنسبة للاقتصاد الصناعي، حيث اجمع عدد من الخبراء ورجال الأعمال والاقتصاد والصناعة على هذه المهارات وأطلقوا عليها مهارات مجتمع المعرفة، ولهذا يمكن القول في هذا الشأن أن الأمية العلمية والتقنية في واقعنا اليوم تكاد لا تقل عن أمية القراءة والكتابة التي كانت سائدة في بداية القرن العشرين، وإذا كان من الضروري تكوين رأس المال البشري القادر على الاستجابة لهذه الرهانات، فإنه يتعين على الدول الانتقال بالمنظومات التعليمية من اتجاه يشدد على اكتساب المعارف إلى آخر يشدد على الفهم العميق وتطبيق هذا الفهم في مواقف العالم الواقعي، ثم إلى اتجاه تعليمي يشدد على خلق المعرفة وتنمية مهارات الابتكار والتفكير العليا، التي يتطلبها الازدهار في مجتمع واقتصاد المعرفة، الذي يرتكز بشكل كبير على التعليم في صناعة النمو الاقتصادي.

وقد بدأ الاهتمام بدراسة العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي بعد الحرب العالمية الثانية، خاصة بعد أن اتضح عدم إمكانية تفسير الناتج بدلالة العوامل التقليدية المادية من عمل ورأس مال، بحسب النماذج الاقتصادية والرياضية، وقد عد التعليم من بين العوامل الأخرى التي تساهم في النمو الاقتصادي وأدمجت كلها تحت اسم العامل المتبقي، واتجهت معظم الدراسات إلى تحري تأثير التعليم في تحقيق الزيادة في الناتج الوطني، مستخدمة في ذلك أساليب المعالجة الإحصائية مثل حساب الارتباط بين الإنفاق على التعليم أو زيادة عدد سنوات الدراسة، ومن أهم الدراسات على سبيل المثال لا الحصر الدراستين التي أجراهما دنيسون ***DENISSON*** على اقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة أخرى اهتمت بدور التعليم في زيادة النمو في أوربا، وكذلك دراسة ***SCHULTZ*** في الولايات المتحدة الأمريكية، التي بيّن فيها أن عشرون بالمئة من الزيادة في النمو الاقتصادي راجع إلى تحسن التعليم، أو حصول القوى العاملة على تعليم إضافي. وقد توصلت العديد من الدراسات إلى إثبات إسهام التعليم في النمو الاقتصادي، غير أن الشكوك بقيت قائمة حول دقة نتائج هذه الدراسات، لأن البعض الأخر من الدراسات التي أجريت على البلدان النامية توصلت إلى محدودية دور التعليم في النمو الاقتصادي، كما أن دراسات أخرى نفت أي دور للتعليم في النمو الاقتصادي، بل كان أثر الإنفاق الكثيف على التعليم في بعض الأحيان سلبيا، ويحدث ذلك في الاقتصادات التي يتم فيها التوسع في التعليم الثانوي والعالي في اختصاصات لا تتلائم مع احتياجات الاقتصاد او تزيد عن المستوى المطلوب.

وفي ظل المفارقات بين التحليلات النظرية ونتائج الدراسات التطبيقية المتباينة، أصبح من الضروري بحث حقيقة هذه العلاقة، من خلال التطرق لمسار تجربتين تنمويتين متشابهتين من حيث نقاط الانطلاق، متباينتين من حيث مجموعة

الوصول، وهما التجربة التنموية في الجزائر والتجربة التنموية في ماليزيا محاولين إلقاء الضوء على أهم الجوانب المتميزة في هاتين التجربتين ودور النظام التعليمي في تحقيق النمو الاقتصادي فيها، وقد تم اختيار المقارنة بين الجزائر وماليزيا على أساس بعض المعايير التاريخية، إذ حاولنا دراسة دور التعليم في تعزيز النمو في بيئة تتشابه إلى حد ما مع الجزائر من حيث التاريخ الاستعماري والاستقلال الحديث، بالإضافة إلى أنها واحدة من بين دول العالم الإسلامية التي حققت معدلات نمو مرتفعة، حتى وصفها البعض بالمعجزة التي نجحت في التخلص من دائرة التخلف التي تحدث عنها نوركس ***Nurkse***، وصنعت نموذجا أبهر الكثير من المتتبعين لأوضاع الدول النامية، لتصبح من بين الاقتصادات حديثة التصنيع، في حين ضلت الجزائر تراوح مكانها ضمن دائرة التخلف، عاجزة عن صنع نموذج تنموي يحقق تطلعات المجتمع ويرتقي به إلى مصاف الاقتصادات الناشئة، ولما لا الدول المتقدمة.

طرح الإشكالية الرئيسية:

من خلال ما تقدم وسعيا منا لمعرفة حقيقة العلاقة الممكن وجودها بين التعليم والنمو الاقتصادي، سنقوم بطرح الإشكالية التالية:

إلى أي مدى يؤثر التعليم على النمو الاقتصادي في كل من الجزائر وماليزيا؟

التساؤلات الفرعية:

للإجابة على الإشكالية الرئيسية ارتئينا طرح الأسئلة الفرعية التالية:

1. لماذا يثير التعليم دائما قضايا وإشكالات متجددة تؤرق المجتمعات والحكومات؟
2. هل يؤثر التعليم بالضرورة على النمو الاقتصادي؟
3. كيف هو واقع التجارب التنموية في الجزائر وماليزيا، وما هي الدروس المستفادة من التجربتين؟
4. ماهي طبيعة علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي في كل من الجزائر وماليزيا؟

فرضيات البحث:

على ضوء الاشكالية الرئيسية والتساؤلات الفرعية، تبرز لنا عدة فرضيات تمثل إجابات أولية للتساؤلات الفرعية يستوجب إثباتها أو نفيها من خلال الدراسة، ويمكننا عرض هذه الفرضيات على النحو التالي:

1. الفرضية الأولى: يعد التعليم قضية متعلقة بصنع مستقبل الأفراد والمجتمعات.
2. الفرضية الثانية: يؤثر التعليم في النمو الاقتصادي بشكل كبير لما يكون في إطار إستراتيجية تنموية شاملة ومتكاملة.
3. الفرضية الثالثة: هناك تباين في الاستراتيجيات التنموية بين الجزائر وماليزيا.
4. الفرضية الرابعة: هناك علاقة ذات اتجاه وحيد من التعليم إلى النمو الاقتصادي في المدى الطويل في كل من الجزائر وماليزيا.

الدراسات السابقة:

- دراسة ***Nurdalila BT. Mod Mohtar*** تحت عنوان: ***The effects of investment in human capital on economic growth in Malaysia.*** وقد حاولت هذه الدراسة تقدير أثار الاستثمار في رأس المال البشري على النمو الاقتصادي في ماليزيا خلال الفترة 1980-2009 باستخدام مؤشرات التعليم والصحة كمتغيرات للتعبير على قيمة الاستثمار في رأس المال البشري، باستخدام ثلاث أنواع من الاختبارات الإحصائية لاستقرار السلاسل الزمنية، واختبار التكامل المشترك، السببية لجرنجر، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طويلة الأجل بين الاستثمار في رأس المال البشري والنمو الاقتصادي.

- دراسة ***Coulibaly Adama*** تحت عنوان ***Contribution Of Human capital to Economic Growth: A comparative study of selected countries***، حاولت هذه الدراسة التأكد من مدى تأثير الاستثمار في رأس المال البشري على النمو الاقتصادي في كل من كوت ديفوار، سنغافورة وكوريا الجنوبية. كما حاولت تحديد آليات انتقال هذا التأثير. وفيما يخص عملية التقدير استخدمت الدراسة تقنية المربعات الصغرى العادية ***(OLS)*** على أساس بيانات السلاسل الزمنية 1970-1990، وقد أكدت الدراسة من خلال نتائجها التجريبية على مساهمة رأس المال البشري في نمو الناتج، وأخيراً حاولت الدراسة تحديد القنوات التي يؤثر من خلالها رأس المال البشري على النمو الاقتصادي في كل بلد.

- دراسة ***Saloua*** (2001) بعنوان ***Education Et Croissance Economique Le Rôle De La Politique Educative Au Maroc***، حاولت هذه الدراسة بحث طبيعة العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي، من خلال تحليل دور السياسة التعليمية في المغرب ومدى انعكاسها على الأداء الاقتصادي للفترة 1976-1995، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير ايجابي للتعليم على النمو الاقتصادي خاصة فيما يتعلق بدور علاقة التعليم الابتدائي في زيادة حجم الناتج.

- دراسة ***Babar et al (2008)*** بعنوان ***Impact of Higher Education On Economic Growth of Pakistan***، تناولت هذه الدراسة تقدير عوائد التعليم العالي على النمو الاقتصادي في الاقتصاد الباكستاني للفترة (1972-2008)، واستهدفت تحليل أثر السياسات التعليمية المتبعة على تطور الأداء الاقتصادي للبلاد. وقد تم التوصل إلى أن هناك تأثير لزيادة مستوى تعليم اليد العاملة في النمو الاقتصادي، كما أشارت الدراسة إلى أن تحسين نوعية التعليم العالي من شأنه أن يساعد على تقليص الاستعانة باليد العاملة المغتربة في مختلف القطاعات الاقتصادية.

- دراسة ***Dewana*** (2012) بعنوان ***Public Expenditure On Education and Economic Growth: The Case Of Bangladesh***، هدفت إلى دراسة العلاقة بين الإنفاق الحكومي على التعليم والنمو الاقتصادي في بنغلاديش للفترة 1995-2009، وتوصلت النتائج إلى أن الإنفاق الحكومي على التعليم له أثر إيجابي على النمو الاقتصادي في المدى الطويل، حيث أن زيادة الانفاق الحكومي على التعليم بـ 100% يساهم بزيادة 34% في الناتج المحلي الإجمالي للفرد.

- دراسة ***Mehrnet*** (2013) بعنوان ***The Relationship Between Education Expenditure And Economic Growth In Turkey: Bounds Testing Approach***، حاولت هذه الدراسة بحث أثر حجم الإنفاق على التعليم على النمو الاقتصادي في تركيا خلال الفترة 1980-2012، باستخدام نموذج شعاع تصحيح الخطأ، ومنهج الانحدار الذاتي ذو التباطؤات الموزعة، وقد توصلت نتائج الدراسة لوجود علاقة سببية في الاتجاهين بين الإنفاق على التعليم والنمو الاقتصادي.

- دراسة موهوبي مليكة: "أثر التعليم على النمو الاقتصادي دراسة حالة الجزائر"، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية لعنصر رأس المال للفرد وعنصر مخزون رأس المال البشري للفرد في تدعيم النمو الاقتصادي، إلا أن مخزون رأس المال البشري معبر عنه بالمستويات التعليمية لا يدخل في تفسير النمو الاقتصادي خلال الفترة 1993 – 2012.

دوافع اختيار البحث:

في الحقيقة هناك عدة أسباب جوهرية جعلت الباحث يختار موضوع "**التعليم والنمو الاقتصادي–دراسة مقارنة**"، فبالإضافة إلى الدوافع الذاتية والمتمثلة في الرغبة والفضول في تتبع مراحل تطور الاقتصاد الوطني وخاصة في العقود الأربعة الأخيرة، وكذا ميول الباحث للبحث في الموضوعات الاقتصادية الكلية وموضوع النمو الاقتصادي ومحدداته الداخلية، واقتصاديات التعليم ونظرية رأس المال البشري كما أن هناك دوافع موضوعية أخرى منها:

- الرغبة في فهم سبب تطور بعض الدول النامية فيما بقيت أخرى تتخبط في دوامة التخلف؛
- التعرف على مختلف الاستراتيجيات التنموية التي اتبعتها الدول من أجل صنع النمو على المدى البعيد؛
- الرغبة في الاستفادة من التجارب التنموية الناجحة في الدول التي تتشابه مع الجزائر في العديد من المقومات لاستخدامها في إرساء نموذج تنموي ناجح؛
- أهمية التعليم كموضوع للدراسة باعتباره أصبح يمثل الفارق في التطور بين الدول وأصبح الاستثمار فيه من انجح الاستثمارات بالنظر لأهميته للفرد وللمجتمع؛
- الاهتمام بنظرية النمو الاقتصادي كموضوع يطرح إشكالات متعددة في الواقع كونه يؤرق الحكومات في كل الأزمنة والأماكن كما يؤثر في سياسة الدول على عدة أصعدة؛
- المنظومة التعليمية من أهم الركائز الرئيسية لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في أي مجتمع؛
- الإصلاحات المتواصلة في قطاع التعليم والتعليم لعالي في الجزائر، والنقاشات التي ثارت حولها؛
- تحول الجزائر من الاقتصاد الموجه نحو اقتصاد السوق في الجزائر مما يتطلب قوى عاملة ماهرة، وتمثل مخرجات التعليم عامة والتعليم العالي خاصة مصدرا لهذه الأخيرة؛

أهميــة البحث:

تستمد الدراسة أهميتها من الدور الذي يلعبه التعليم في رسم واقع ومستقبل المجتمعات في ظل العولمة ومجتمعات المعرفة، حيث أولت كافة الدول أهمية كبيرة لتنمية مواردها البشرية باعتبارها وسيلة لتحقيق النمو الاقتصادي. ويعد التعليم من اهم أشكال الاستثمار في الموارد البشرية، التي تؤثر بشكل إيجابي وواضح في مسار التنمية الاجتماعية والاقتصادية في كل الدول، كما يعتبر ركيزة أساسية للتقدم في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجيا، ويعتبر تطبيق فلسفات ومفاهيم حديثة في تطوير قطاع التعليم ضرورة ستسهم في تطوير الصورة التقليدية للمنظومة التعليمية وتحسينها، وفي إطار الإصلاحات المتواصلة في المنظومة التربوية الوطنية تسعى الجزائر ككل بلدان العالم إلى تحسين قطاع التعليم، لأنه يمثل جانب محوري يمكن أن تعتمد عليه الحكومة في تطبيق العديد من السياسات التنموية.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من الدور الذي يلعبه التعليم عامة والتعليم العالي خاصة في الاقتصاد العالمي وخاصة مع بروز الاقتصاد المبني على المعرفة والمعلومة، حيث اهتمت الدول المتقدمة بتنمية مواردها البشرية باعتبارها وسيلة لتحقيق النمو الاقتصادي. الذي يعد أحد أهم المواضيع التي تؤرق الحكومات وتشغل بال الخبراء والباحثين في حقل اقتصاد التنمية منذ أيام أدم سميث إلى يومنا هذا،

إن الندرة الملحوظة في الموارد المادية للدول جعلها تتجه نحو الاعتماد على المورد البشري بالدرجة الأولى في صنع النمو، لأنه لا يخضع لقانون الغلة المتناقصة بل يحقق عوائد متزايدة مع زيادة الاستثمار فيه، ولقلة الدراسات التي اهتمت بإجراء مقارنات مع دول جنوب شرق أسيا فيما يخص العلاقة بين التعليم والنمو وبالأخص المقارنة مع النموذج الماليزي تحديدا تظهر أهمية هذه الدراسة باعتبارها تسعى لتحقيق عدة اهداف سنعرضها فيما يلي:

أهــداف البحث:

الأهداف المرجوة من هذه الدراسة تتمثل في:

- التعرف على أبعاد النشاط التعليمي وضرورته للفرد والمجتمع؛
- التعرف على مختلف النظريات المفسرة للنمو الاقتصادي ومكانة التعليم في الأدبيات الاقتصادية؛
- التأكيد على الدور الكبير لرأس المال البشري في إنجاح السياسات والبرامج التنموية؛
- الاستفادة من تجربة تنموية مختلفة من حيث المسار عن مسار الاقتصاد الجزائري، ومتفاوتة من حيث النتائج؛
- تحليل تطور النمو الاقتصادي في الجزائر وإجراء دراسة اقتصادية قياسية لنماذج النمو على الاقتصاد الجزائري؛
- التعرف على مراحل تطور التعليم في الجزائر، ومدى ارتباطها بواقع البرامج والسياسات التنموية؛
- قياس مدى مساهمة مخرجات المنظومة التعليمية في الجزائر وماليزيا في تعزيز النمو الاقتصادي؛

حدود الـــدراسة:

حاولنا من خلال هذه الدراسة التطرق لعلاقة التعليم بالنمو الاقتصادي في كل من الجزائر وماليزيا، مركزين على أهم المحطات والاستراتيجيات التنموية في البلدين، كما تمت دراسة واقع وتطور المنظومة التعليمية في كل بلد، وقد تم تحديد فترة الدراسة المقارنة التي أتيحت حولها البيانات خلال الفترة 1980 إلى سنة 2018.

المـــنهج المـتبع:

من أجل الإجابة على إشكالية الدراسة وبلوغ الأهداف المسطرة للبحث تم اعتماد المنهج المقارن بغية مقارنة النتائج بين ماليزيا والجزائر، كما تم الاستعانة بالمنهج التاريخي في تتبع السياق التاريخي للمفاهيم النظرية أو التجارب التنموية لكل من الجزائر وماليزيا، وفي الجزء التطبيقي من هذه الدراسة تم استخدام المنهج الاستقرائي والاستنتاجي بغية تقييم التجارب التنموية، وللوصول إلى إثبات أو نفي الفرضيات اعتمدنا على المنهج التجريبي في اختيار المتغيرات وطرق الاختبار والتقدير، بالاستعانة بأداة الاقتصاد القياسي، كما اعتمدنا على عدة مراجع لإنجاز هذا العمل تتوزع على عدة مصادر باللغة العربية، الفرنسية والإنجليزية، بالإضافة إلى ما تتيحه الشبكة العنكبوتية من مقالات، كما تم الاستعانة بالبيانات الاحصائية التي تم جمعها من موقع البنك الدولي والديوان الوطني للإحصائيات ووزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومختلف الهيئات الرسمية الماليزية التي تتيح احصائيات في مواقعها الالكترونية.

تقسيم الـبحث:

لقد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة أبواب وسبعة فصول، عنون الباب الأول منها بـ: التربية والتعليم قضية مجتمع، وقد تناول الفصل الأول من هذا الباب الأصول التربوية والاجتماعية للتعليم، في حين عالج الفصل الثاني منه طبيعة النشاط التعليم وأبعاده وكفاءته الإنتاجية، أما الباب الثاني فقد عالج العلاقة الجدلية بين التعليم والنمو الاقتصادي في الأدبيات الاقتصادية، حيث اهتم الفصل الثالث من هذا الباب بتقرير القيمة الاقتصادية للتعليم وكيفية قياسها، من خلال آراء مختلف الاقتصاديين والدراسات التطبيقية التي تمت في هذا المجال، في حين اهتم الفصل الرابع من الباب الثاني بإبراز علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي في إطار نظرية راس المال البشري ونظريات النمو الاقتصادي، أما الباب الثالث والأخير فقد خصص لإجراء مقارنة كاشفة لعلاقة التعليم بالنمو الاقتصادي في سياق التجربتين التنمويتين لكل من الجزائر وماليزيا، وتم تقسيمه إلى ثلاثة فصول تناول الفصل الخامس من هذا الباب مختلف التطورات التي عرفتها المنظومة التعليمية وعلاقتها بالتجربة التنموية للاقتصاد الجزائري، أما الفصل السادس فتناول التجربة التنموية لماليزيا ومكانة التعليم فيها، في حين خصص الفصل السابع والأخير من هذه الأطروحة لإجراء دراسة قياسية مقارنة لمدى تأثير التعليم على النمو الاقتصادي في كل من الجزائر وماليزيا للفترة 1980-2018.

الـبـــاب الأول

الـتـربـيـــة والـتـعـلـيـــم

قـضـيـــة مجـتـمـع

تمهيد

يصطدم أغلب الباحثين حين دراستهم للآثار الاقتصادية للتعليم بالعديد من التساؤلات حول مدى امتداد النشاط التربوي والتعليمي في علم الاجتماع وكيفية المعالجة الاقتصادية لهذا النشاط دون فهم الجوانب الحيوية لهذا النشاط السوسيولوجي الأصل، ويشير دوركايم الذي يعتبر مؤسس المدخل السوسيولوجي للتعليم إلى الارتباط الوثيق بين التعليم والمجتمع أكثر من أي شيء أخر، مبرزا أن اختلاف الحاجات الاجتماعية بين المجتمعات تلعب دورا أساسيا في تشكيل المحتوى التربوي والتعليمي في أي مجتمع، كما يشير روس فيني ***Ross L. Finney*** إلى أن الدراسة السوسيولوجية تسهم في توضيح أكثر لقيمة وأغراض وأهداف التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع.

وفي هذا السياق العام أردنا أن نعرج في هذا الباب على التعليم وأصوله التربوية من خلال فصلين، يتناول الفصل الأول الأصول التربوية والاجتماعية للتعليم، أما الفصل الثاني فيتناول طبيعة وأبعاد النشاط التعليمي وكفايته الانتاجية.

الـفـصـل الأول

الأصـول التـربـويـة والاجتماعية للتعليـم

تمهيد:

تلعب التربية والتعليم دورا بارزا في تطوير الانسان والتأثير على سلوكه وناتج عمله في جميع مراحل تطور الإنسانية، وعن طريق هذين العمليتين –التربية والتعليم– تراكمت الخبرات الإنسانية في كل مجالات الأنشطة الإنسانية مما ساعد على بناء الحضارة الإنسانية التي بدأت بسيطة وتراكمت إلى أن وصلت إلى درجة عالية من الدقة والتعقيد في وقتنا الحاضر، بل إن تراكم المخزون المعرفي هو نتيجة التربية بشكل عام والتعليم بشكل خاص، وكنتيجة للمعرفة أيضا استطاع الانسان اكتشاف الزراعة واستخدام الأدوات التي تساعده في حرث الأرض وجني المحاصيل وتطوير النشاطات الإنسانية، فقد اتخذت المجتمعات الزراعية البدائية التربية والتعليم وسيلة لترسيخ العلاقات التي تضمن استمرار الإنتاج ونموه، ومع انتقال المجتمعات الإنسانية إلى مرحلة جديدة من النشاطات الإنتاجية وظهور الصناعات الحرفية، لعب التعليم كذلك دورا محوريا في تطوير تلك النشاطات الحرفية اليدوية وساعد في تراكم معارف وعلاقات جديدة مهدت لمرحلة الثورة الصناعية واختراع الألة البخارية، التي كان للمعرفة المتوارثة عبر الأجيال دورا أساسيا في اكتشافها.

وتلعب المصطلحات والمفاهيم دوراً بالغ الأهمية في إنجاز البحوث العلمية أولاً، وبناء النظريات ثانياً، وتقدم العلوم ثالثاً. ولتحقيق هذه الغايات الثلاث فإن الباحثين على اختلاف مشاربهم يجتهدون في أن تكون مصطلحاتهم ومفاهيمهم واضحة ومحددة قبل بداية أي بحث، ولعل أرقى صور هذا التحديد والوضوح تتجسد في الانتقال من مرحلة التعريف التصوري إلى مرحلة التعريف الإجرائي الذي يمكن إخضاعه للقياس الكمي؛ وإن تحديد المصطلحات والمفاهيم — باعتباره خطوة من خطوات البحث العلمي– تعد من المهام الصعبة التي تواجه الباحثين وبخاصة في العلوم الاجتماعية، نظراً لارتباط ظواهرها بالاتجاهات والميول وأنماط السلوك للأفراد والجماعات، ولتجنب أي لبس في معاني المفاهيم الموظفة في هذه الدراسة، فإن الباحث سعى إلى تبيانها بدقة وبما يخدم أغراض الدراسة من خلال هذا الفصل. الذي تم تقسيمه إلى ثلاث مباحث عنون المبحث الأول بماهية التربية، أما المبحث الثاني فتناول التوجهات الفكرية في مفهوم التربية، في حين تركز اهتمامنا في المبحث الثالث على دراسة دواعي الاهتمام بالتربية بالنسبة للفرد والمجتمع.

المبحث الأول: ماهية التربية

يعد مصطلح التربية من الكلمات الشائعة باعتباره كلمة متداولة وكثيرة الاستعمال بين الأفراد في مختلف نواحي الحياة، لكن لا يعني بالضرورة كثرة استعمال هذا المصطلح أن كل الافراد يدركون مدلوله إدراكا جيدا، حيث يُعْطَى في أغلب الأحيان للتربية مفهوما ضيقا وسطحيا يقتصر على الجانب الأخلاقي فقط، بينما يحمل هذا المصطلح مفهوما فلسفيا عميقا، شاملا ومتشعبا، ولقد ارتأينا أن نُفَصِّلَ في هذا المفهوم ومدلولاته الواسعة كمدخل لهذا الفصل من خلال استعراض بعض المفاهيم والانطباعات التي تكونت عند الفلاسفة والباحثين بخصوص هذا المصطلح ومدلولاته في المطلب الأول، ثم يتناول المطلب الثاني مفهوم التربية، أما المطلب الثالث فقد تناول خصائص ومميزات التربية.

المطلب الأول: نظرة بعض الفلاسفة والمفكرين للتربية:

سيتم في هذا المطلب عرض مفهوم التربية عند بعض الفلاسفة وآراء بعض التربويين في تطوير مفهوم التربية:

I. **أفلاطون*** ***Platon*** **427-347 ق.م:**

التربية هي إعطاء الجسد والعقل والنفس (الروح) كل معاني الجمال والكمال، وهي تهدف إلى تحقيق التناسق بين النفس والجسد والعقل؛ حيث تهيئ الفرد ليصبح عضوا صالحا في المجتمع ويحقق الغاية الأسمى وهي السعادة القصوى والرخاء والتي لا تتم إلا بالتعاون مع غيره.[1]

II. **أرسطو**** ***Aristote*** **384-322 ق.م:**

ويقول أرسطو في حديثه حول موضوع للتربية " تختلف الآراء حول موضوع التربية، فالناس لا تتوحد فكرتهم بالنسبة لما ينبغي أن يتعلمه النشء ولا بالنسبة للكمال الإنساني ولا بالنسبة لأفضل حياة ممكنة، بل ليس من الواضح حتى ما إذا كان الواجب توجيه التربية بالأساس إلى العقل أو الخلق، وما إذا كانت مواد الدراسة المناسبة هي تلك المفيدة للحياة أو تلك التي تصنع الكمال أو تلك التي تنمي أواصر المعرفة، فليس جميع الناس سواء في تقديرهم للكمال الإنساني المتميز، ومن ثم فمن الطبيعي أن يختلفوا حول الإعداد المناسب لبلوغه".[2]

III. **جون جاك روسو** ***Jean-Jacques Rousseau*** **1712-1778م:**

يمثل روسو الاتجاه الطبيعي في الفكر التربوي الذي يعتقد بأن التربية هي إعداد الفرد للحياة الحاضرة وليس للمستقبل، فمن الخطأ حسبه أن يضحي المجتمع بحاضره من أجل مستقبل غير مؤكد، ولا تتحقق التربية القويمة حسبهم

* أفلطون هو ارستوكليس بن ارستون، فيلسوف يوناني كلاسيكي، رياضي وكاتب لعدد من الحوارات الفلسفية، ويعتبر مؤسس أكاديمية أثينا (أول معهد للتعليم العالي في العالم الغربي)، وواضع الأسس الأولى للفلسفة الغربية والعلوم. كان أفلاطون تلميذ سقراط حيث تعلم منه وتأثر بإعدامه الظالم.

[1] شبل بدران شبل، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، الطبعة الرابعة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000، ص19.

** أرِسْطُوطَالِيس فيلسوف يوناني، وتلميذ أفلاطون ومعلم الإسكندر الأكبر، وواحد من عظماء المفكرين، تغطي كتاباته مجالات عدة، وهو واحد من أهم مؤسسي الفلسفة الغربية.

[2] محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتاب، القاهرة، 2001، ص ص 13-14.

إلا من خلال إطلاق الحرية التامة للطفل،[1] ويرى روسو بأن التربية تعمل على تهيئة الفرص الإنسانية، وتأتي من إحدى المصادر التالية: الطبيعة، الانسان والأشياء، كما يقر روسو بإمكانية السيطرة على المصدرين الأخيرين دون المصدر الأول، فمن خلال نمو الوظائف والأعضاء الداخلية يحصل الفرد على التربية من مصدرها الطبيعي وهي بذلك خارجة عن إرادة الفرد في حد ذاته، أما ما يتعلمه الفرد من المحيطين به من الناس فهي تربية الانسان، ويبدو اننا مسيطرين عليها نسبيا فقط بافتراض أنها مطوعة لنا، لكن من منا يمكنه السيطرة بشكل مطلق على جميع أقوال وأفعال كل من يحيطون بالطفل، أما تربية الأشياء فهي ما نكتسبه من خبرات جراء التعامل مع مختلف الأشياء والأحداث واختبارها والتأثر بها.

ويدعو **روسو** لضرورة تضافر الضروب الثلاثة السابقة حتى تكون تربية الطفل متكاملة، كما يرى أن التربية الجيدة للأطفال وميولاتهم تتحقق عن طريق الخبرة وبجعل المصدرين الثاني والثالث يكملان العامل الأول ويخضعان له، ويمكن تحقق ذلك باحترام الدوافع الفطرية للطفل والعمل على تحرير قواه الكامنة بدلا من تعطيلها وتقييدها بإخضاعها للنظم الاجتماعية. لم يثق روسو في كل ما تأتي به الأفكار التقليدية للمجتمع وما تمليه الأجيال الصاعدة على الطفل، معتبرا إياها قيدا وتسلطا على الأطفال، لذلك دعا لأن تراعي التربية الحديثة ميولات الأطفال وتمنحهم الحرية والانسجام مع مع طبيعتهم الإنسانية الخيرة،[2] وقد أثرت أفكار روسو التربوية بشكل جلي في كل الفلسفات التربوية الحديثة.

IV. جون ستيوارت ميل *J.S.Mill* 1806–1873

يقول إن التربية هي كل ما نفعله من أجل أنفسنا، بل وكل ما يفعله الآخرون من أجلنا حين تكون الغاية تقريب أنفسنا من كمال طبيعتنا.[3]

V. إميل دوركايم *Emile Durkheim* 1858–1917

اقترح أن يقتصر مفهوم التربية على التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة على تلك التي لم تتهيأ بعد للمشاركة في الحياة الاجتماعية وهدفها تنمية تلك الجوانب الجسمية والعقلية والخلقية للفرد.[4] أما بالنسبة لـ توماس ريمون ***T. Raymont*** فقد عرف التربية بأنها" عملية التنمية التي تتكون بممارسة الإنسان للحياة من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، وهي العملية التي من خلالها يكيف الفرد نفسه تدريجياً بطرق مختلفة مع بيئته الجسدية والاجتماعية والروحية".[5]

---

[1] بوطالبي بن جدو، محاضرات في النظريات التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2، 2016/2015، ص19.

[2] جان جاك روسو، إميل، ترجمة نظمي لوقا، تقديم احمد زكي محمد، الشركة العربية للطباعة والنشر، الطبعة 1، 1958، ص ص 22-31.

[3] عبد الكريم محسن الزهري، هادي مشعان ربيع، دور التربية والتعليم في عملية التحديث والتطوير، مكتبة المجتمع العربي، عمان-الأردن، 2009، ص 12.

[4] طبال لطيفة، أزمة التربية في المجتمعات العربية، مجلة دفاتر، العدد الرابع، جامعة بسكرة، 3 مارس 2005، ص 2.

5 Y. k Singh, Philosophical Foundation of Education, Published by APH Publishing corporation, Darya Ganj, new Delhi, 2008, p xii.

VI. جون ديوي* John Dewey 1859–1952

اعتبر أن التربية ليست مجرد إعداد للحياة وإنما هي الحياة نفسها،[1] وهي" حاصل جميع العمليات والكيفيات التي ينقل بها مجتمع معين ثقافته وأهدافه بقصد استمرار وجوده ونموه، فهي عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه".[2] وإذا كانت التربية هي الحياة كما يقول ديوي فإن الحياة أيضا هي التربية، حيث يستنبط من هذا المفهوم علاقة تكافؤ تستوجب تعلم الفرد من خلال ممارسته للحياة كما يمكن الاستمتاع بالحياة من خلال ما يتعلمه الانسان، وبهذا التصور تسير التربية وممارسة الحياة (العيش) في خطان متوازيان يكمل كل منهما الأخر.[3]

VII. كارل مانهايم Karl Mannheim 1893–1947

يرى أن التربية هي أحد وسائل تشكيل السلوك الإنساني ليتلاءم مع الأنماط السائدة في التنظيم الاجتماعي.[4]

VIII. شبل بدران

يعتبر شبل بدران ان التربية هي عملية نمو المُرَبَى جسداً وعاطفه، عقلاً ومعرفة، نفسا ومهارة، وهي عملية نمو الشخصية الانسانية بوصفها كلا لا يتجزأ: عقلا وعملاً، مواقف وتصرفات، مشاعر ونوايا، مفاهيم وأعمال، وأن كل عملية تربوية لا تراعي هذه الأبعاد وهذا التعدد والعمق والشمول، لتهتم بجانب جزئي فقط (كالجوانب العقلية أو تهتم بالجانب البدني فقط) تعد تربية قاصرة ومضرة في بعض الأحيان، بل هي عملية مبتورة ناقصة وغالباً ما تكون مضرة.[5]

المطلب الثاني: مفهوم التربية

I. الأصل اللغوي لمصطلح للتربية:

تختلف النظرة للتربية من مجتمع لأخر ومن ثقافة لأخرى، بل تختلف داخل المجتمع الواحد من مرحلة زمنية لأخرى، كما يختلف هذا المفهوم حسب الزاوية التي ننظر له من خلالها فهل ننظر إليه: كعملية، كنتيجة أو كنظام ضمن أنظمة وسياسيات المجتمع؟، وإذا حاولنا الغوص في الأصل اللغوي لمصطلح تربية ***Education***، فنجد انه ينصرف في بعض

*جون ديوي فيلسوف قبل أن يكون عالما في مجال التربية والتعليم بالإضافة لكونه عالم نفس، وهو من أوائل المؤسسين للفلسفة البراغماتية وزعيم من زعمائها، ويعد من أشهر أعلام التربية الحديثة على المستوى العالمي، حيث ارتبط اسمه بفلسفة التربية كونه خاض في تحديد الغرض من التعليم وأفاض في الحديث عن ربط النظريات بالواقع من غير الخضوع للنظام المجتمعي والتقاليد الموروثة مهما كانت عريقة، فهو الأب الروحي للتربية التقدمية أو التدريجية ومن أوائل الذين أسسوا في أمريكا المدارس التجريبية بالاشتراك مع زوجته في جامعة شيكاغو 1896 – 1904، والتعليم التقدمي أو التدريجي هي حركة نمت وتطورت مع محاولات إصلاح التعليم في أمريكا بين أواخر القرن التاسع عشر ومنتصف القرن العشرين، وتعود جذورها إلى فلاسفة عصر النهضة، وبالأخص الفيلسوف التربوي جان جاك روسو وكذلك يوهان بستالوزي وفريدريك فروبيل.

[1] Kandan Talebi, John Dewey – philosopher and educational reformer, European journal of education studies, volume1, issue 1, September 2015. P1.

[2] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، الطبعة الثانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 17.

[3] Srinibas Bhattacharya, Foundations of Education, Atlantic, New Delhi, India, 2006, P 2.

[4] تركي رابح، مرجع سابق، ص 17.

[5] شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص23.

اللغات الأجنبية إلى مصطلح البيداغوجية ***Pedagogy*** الذي له جذور إغريقية تعني توجيه الأولاد،[1] كما يمكن أن يعود أصل كلمة تربية إلى إحدى الكلمات اللاتينية (***Educare, Educere, Educatum***)،[2] ففي حين يعتقد مجموعة من المفكرين أن مصطلح التربية مشتق من الكلمة اللاتينية ***Educer***، والتي تعني يستخلص أو يسحب، أو الكلمة ***Educatum*** التي تعني تدريب أو تدريس، والتربية كما يعتقد أصحاب هذ الرأي تعني استخلاص أو (سحب شيء معين) واستخراج أفضل ما في الجوهر الإنساني من قدرات وملكات باطنية، وهي تسمى عملية السحب من الداخل وليس وضع شيء معين في المتعلم عن طريق قوى خارجية،[3] لتعني أن التربية عملية استخراج القوى الباطنية والكامنة من الداخل، فكل الفرد يولد مع بعض النزعات الفطرية والقدرات* والقوى الوراثية المتأصلة، ووظيفة التربية هي استخلاص هذه المكنونات وتطويرها وتنمية الصفات الوراثية للطفل بشكل شامل ومتكامل.[4]

هناك اتجاه ثاني لأصل المصطلح يعتبر التربية عملية تنشئة، وهو نابع من اعتقاد أن التربية تنبع من الكلمة اللاتينية ***Educare***، ومفهوم التربية حسبه هو عملية نقل مجموعة المعلومات والمعارف بهدف تعديل السلوك الإنساني، وذلك من خلال فرض معايير يراها المجتمع ضرورية لحياة الفرد، وعليه وحسب هذا التعريف تعتبر التربية عملية فرض خارجية وليست عبارة عن نمو من الداخل للقدرات الإنسانية الفطرية، وهذا المفهوم التربية يركز على المعلم بدلا من التركيز على المتعلم،[5] فتكون بذلك التربية عملية تغذية قائمة على مجموع المعارف والإرث الاجتماعي والإنساني الذي يتراكم وينتقل من جيل إلى أخر عبر القنوات المخصصة لذلك،[6] أما إذا أردنا معرفة أصل مصطلح التربية في اللغة العربية فهي مستمدة من الفعل "ربا" ويعني التنمية والزيادة، فهي بذلك التحسن والنماء وإعداد الفرد لحياة أفضل.[7]

تقودنا المعاني والتعاريف المختلفة للتربية إلى نتيجة مفادها أن هذا العملية يجب أن يكون لها تعريف شامل، يعبر على تصور علمي فلسفي واجتماعي لعملية نفسية هادفة وغير هادفة، واعية وغير واعية، تؤدي إلى نمو كل ما يحتويه الجوهر الانساني من جسد وروح وعقل، كما تعمل التربية على تطور الفرد وفقا لاحتياجاته الخاصة ومتطلبات المجتمع من حوله، ما يضمن تحقيق السعادة للفرد ورخاء المجتمع الذي هو جزء لا يتجزأ منه.[8] ويمكن استخلاص مفهوم شامل للتربية استنادا مما سبق ذكره من المفاهيم بأنها تلك الجهود الاجتماعية المقصودة وغير المقصودة، المخططة وغير المخططة،

---

[1] أحمد محمد الطبيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية-مصر، 1999، ص ص 19-20.

[2] Y. k Singh, Op-Cit, p 4.

[3] Dhiman O. P, Foundation of Education, Published by APH Publishing corporation, Darya Ganj, new Delhi, 2008, P 5.

* يولد الإنسان وهو مزود بمجموعة من الاستعدادات، تعبر على مدى قابلية الفرد للقيام بنشاط عقلي معين بناء على تكوينه الطبيعي الموروث، وإذا أتيحت الظروف الملائمة لتلك الاستعدادات عند الفرد، تحولت إلى ما يسمى بالقدرات وهي تترجم ما يستطيع أن يقوم به الفرد من أداء فعلا.

[4] Y. k Singh, Op-Cit, p 4.

[5] Dhiman O. P, Op-Cit, P 4.

[6] Sadek Bakouch, la relation éducation développement, office des publication universitaires, Alger, 2009, p18.

[7] أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 19-20.

[8] Y. k Singh, Op-Cit, p xii.

المباشرة وغير المباشرة، التي تحدث في مجتمع معين في زمن معين، في إطار مكوناته ونظمه ومؤسساته التي تثمر نمو الفرد نموا شاملا ومتكاملا بما يلبي حاجات الفرد ويجعله أكثر توافقا مع نفسه ومتطلبات مجتمعه وأهداف أمته.[1]

ويقسم لالاند ***André Lalande*** في موسوعته الفلسفية مفهوم التربية إلى قسمين عام (واسع) وخاص (ضيق)، يعتبر المفهوم العام أن التربية تحدث بشكل ذاتي أو من خلال شخص آخر، وتقوم على تطوير وظائف الفرد بشكل تدريجي بغرض اتقانها من خلال التدريب، أما المفهوم الخاص للتربية فيركز على تهذيب الأفراد ويعرفها بأنها عملية إجرائية يُهذِب بها الراشدون الحواس لدى الصغار لتَقَبُّل الادراكات الحسية الجديدة ولتنتظم مع باقي الظواهر النفسية، ويشجعونهم على الاتصاف ببعض النزعات والعادات الحميدة.[2]

II. المعنى الواسع للتربية:

يعرف ماشينزي ***S.S. Mackenzi*** التربية بأنها عملية تستمر طوال الحياة، ويتم تعزيزها وترقيتها من خلال كل تجربة في الحياة،[3] فهي لا تقتصر على توصيل المعلومات من قبل المعلم لاكتساب المعرفة من قبل المتعلم، وإنما هي تنمية كلية شاملة للشخصية الانسانية، وبهذا المعنى تشمل التربية جميع التجارب التي تؤثر على الفرد من الولادة حتى الموت، وهي تلك العملية التي يطور من خلالها الفرد نفسه بحرية وفقا لطبيعته في بيئة حرة وغير مقيدة حسب روسو.

كما تعرف التربية بمعناها الواسع أنها كل عملية تساعد في تشكيل عقل الفرد وجسمه باستثناء العمليات التكوينية أو الوراثية،[4] والتربية حسب هذا الاتجاه هي عملية نمو طويلة الأمد، فهي تبدأ باللحظات الأولى لخلق الجنين وتستمر معه إلى مختلف مراحل حياته من المهد إلى اللحد، لتشمل جميع المؤثرات (المقصودة وغير المقصودة، بوعي أو بدون وعي) والتطورات والمعارف المكتسبة في مختلف الشرائح العمرية للإنسان (جنين، رضاعة، طفولة، مراهقة، شباب، كهولة وحتى الشيخوخة)، حيث يخوض الانسان تجارب وخبرات متعددة جراء الاحتكاك بالبيئة المحيطة* ليتأثر من خلالها بالعديد من المؤثرات التي تزيد من معارفه وتصقل مهاراته وتعدل سلوكه، فالتربية حسب هذا المفهوم ليست التعليم أو تعلم القراءة والكتابة بل هي أعم، حيث تشمل مجموع التأثيرات، المعارف، الخبرات والتجارب التي يكتسبها الفرد من أنشطة مختلفة ومتعددة، سواءً من المصادر الطبيعية أو من خلال المؤسسات التربوية وغير التربوية الرسمية وغير الرسمية وحتى النظامية وغير النظامية في المدرسة أو خارجها، في المكتبة، في الشارع، الملعب، الأسرة، ورشة العمل، ومختلف التجارب أو من خلال الصداقات، أو الزواج، الولادة، الاستحمام، غرس شجرة، السفر، الخوف، الفرح، الألم، السعادة وما إلى ذلك من الأفعال والمواقف والوضعيات التي تصادف الانسان طيلة حياته، ويقول لودج ***Lodge*** في كتابه فلسفة التربية: "أن كل تجربة هي تربوية، فحتى لدغة البعوضة، وتجربة طعم البطيخ المائي، وتجربة الوقوع في الحب، والطيران في

---

[1] السيد سلامة الخميسى، التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء، الإسكندرية، 2000، ص41.

[2] أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، طبعة 2، 2001. ص ص 322-323.

[3] Y. k Singh, Op-Cit, p 7.

[4] أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 19-20.

* أصبحت دراسة أي نظام تربوي تستلزم دراسة كل المنظومات الأخرى التي تتفاعل معه، وهو ما نسميه بمحيط النظام التربوي، وعندما نتحدث عن هذا المحيط فإننا نقصد بالقول عناصر النظام السياسي والنظام الإداري والنظام الاقتصادي والنظام العمراني والنظام السوسيو ثقافي.

الطائرة، الوقوع في عاصفة في قارب صغير، كل هذه التجارب والخبرات لها تأثير تربوي مباشر علينا، وكما يتثقف الطفل من والديه أو من خلال المدرسة بتعليم معلميه فإن كل ما يقوله أو يسمعه أو يفعله أو يراه يتثقف ويتعلم منه ليكسبه سلوكا جديدا"، لتصبح بذلك الحياة بمختلف أنشطتها مصدرا حقيقا للتربية، وعليه من خلال ما سبق طرحه عن المفهوم الواسع للتربية يمكن القول "أن التربية هي الحياة والحياة هي التربية".[1]

III. المعنى الضيق للتربية:

تعتبر التربية بمعناها الضيق مرادفا للتعليم الذي يتم نقله في المدرسة أو الكلية، حيث تبدأ التربية بولوج الطفل المدرسة وتنتهي بمغادرته مقاعد الدراسة، وتقدر قيمة التربية الذي يحصل عليها الفرد من خلال مجموع المعدلات ودرجات الامتحانات التي تحصل عليها الفرد، فحسب هذا المفهوم هناك جهد متعمد وواضح خلال هذا النوع من التربية من طرف المعلم لنقل بعض المفاهيم والعادات والمواقف ولترسيخ بعض المعتقدات بغية تعديل السلوك لدى المتعلم بما يتوافق مع طبيعته ومصلحته ومصلحة مجتمعه.[2] وعليه تعرف التربية بمفهومها الضيق بأنها غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات أنشئت خصيصا لهذا الغرض كالمدارس.[3]ومن ثم فإن التربية تشمل في المعنى الضيق تلك التأثيرات المحددة التي تؤثر على الطفل لتحقيق أهداف محددة، وبطريقة مقصودة ومخططة ومنهجية من قبل الآباء والمدرسين والمجتمع من أجل رعاية جيل الشباب للحفاظ على التراث الثقافي وتنميته، ويحدث هذا النوع من التربية بالإضافة إلى الأسرة في مؤسسات يتم إنشاؤها خصيصا لهذا الهدف تسمى المدرسة، ويتم تعيين أشخاص مؤهلين هم المعلمين ليشرفوا على انتقال تلك المعارف والمهارات، ووفقا لهذا الرأي فإن التربية تقتصر على التعليم بمواد تعليمية ومناهج واضحة.[4]

ويقول ماكينزي ***S.S. Mackenzi*** "يمكن أن يقصد بالتربية في المعنى الضيق كل جهد موجه بوعي لتطوير وصقل مهاراتنا وقدراتنا"،[5] أما ريمونت ***T.Raymont*** فيعتبر أن المعنى الضيق للتربية محدود ولا يشمل التعلم الذاتي ولا التأثيرات الغير مقصودة للخبرات الإنسانية عند الاحتكاك بالبيئة المحيطة، فالتربية بهذا المفهوم تشمل فقط التأثيرات المقصودة التي يتم القيام بها بوعي من قبل الفئات البالغة على الأجيال الناشئة، سواء كان ذلك من خلال العائلة، المسجد، النوادي الثقافية، المدرسة وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وتُخَطَّطْ تلك التأثيرات من قبل المجتمع بهدف تعديل سلوك الفرد وجعله مختلف عما كان سيصبح عليه دون تربية، وتعديل سلوك الأجيال اللاحقة للتفاعل بشكل أفضل مع تغيرات البيئة المحيطة.[6]

فالتربية بالمعنى الضيق هي عملية رسمية محافظة تقتصر أساسا على الحرم المدرسي، فهي تعد عملية رسمية تهمل الاتجاهات الأساسية، ومصالح، وقدرات الأطفال، وبالتالي، فإنه لا يشمل التنمية الطبيعية للطفل، أما حسب المعنى الواسع، تصبح التربية عملية واسعة، مبهمة وغير رسمية لا تستهدف إلا السماح للطفل بالتحرر من الأنشطة المنضبطة

[1] Dhiman O. P, Op-Cit, p p 6-7.
[2] Ibid, P 5.
[3] أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 19-20.
[4] Dhiman O. P, Op-Cit, P 6.
[5] Y. k Singh, Op-Cit, p p 6-7.
[6] Dhiman O. P, Op-Cit, P 6.

والتعسفية، وحسب هذا المفهوم من غير الممكن ترسيخ القيم الاجتماعية والأخلاقية والروحية لدى الأطفال، لتكون بذلك كلتا العمليتين متطرفتين، والمفهوم الحقيقي للتربية هو توليفة وسطية بين هذين المعنيين، أين يتطور الطفل إلى أقصى درجة وفقا للقدرات المتأصلة وبالارتكاز على التطور المتزامن لأهداف المجتمع واحتياجاته، ومن خلال هذا المفهوم سترتقي التربية بكل من الفرد والمجتمع إلى سلوكات أحسن لتصل إلى مستويات أعلى من المجد والتطور والثقافة.[1]

وقد تختلف معاني التربية باختلاف مداخل الدراسة التربوية وباختلاف الخلفيات العلمية، حيث أن التربية عند البيولوجيين هي عملية ملائمة وتكيف للفرد مع بيئته، أما علماء النفس يعتبرون مفهوم التربية مرادف لمفهوم التعليم بوصفه تعديل للسلوك بصرف النظر عما يؤثر في ذلك السلوك، أما عند علماء الاجتماع فهي عملية تنشئة هدفها التوافق الاجتماعي واكتساب ثقافة المجتمع.[2] كما يمكن اعتبار التربية بأنها سمو الأخلاق الحميدة في الإنسان وتنشئته على الفضيلة وحسن الخلق، وهذا مفهوم التربية بمعناها التهذيبي، كما يمكن أن تُعتبر التربية عملية روحية تعمق معاني الإيمان وتعزز علاقة الإنسان بخالقه لتحقق المثل العليا للفرد وللمجتمع، ولتصبح بذلك التربية عملية تطوير اجتماعي تسعى للارتقاء بالإنسان عن رغباته الدنيوية وحاجاته المادية، كما يمكن أن ينظر للتربية بأنها إعداد الطفل لحياة الكبار وللتكيف مع بيئته المحيطة من خلال رعايته المادية والعقلية، وهذا يدفعنا إلى النظر للتربية كشكل من أشكال الاستثمار في رأس المال البشري* الذي يعد من أهم عوامل زيادة الانتاجية، ليصبح هدف التربية إعداد وتنمية القوى البشرية لتقوم بدورها الإنتاجي ويكون لها عائد ومردود اقتصادي يفوق أي عائد يمكن أن يُحَصَّل من أي مشروع استثماري آخر، لتلعب التربية بذلك دورا رئيسا في تفعيل عملية التنمية الاقتصادية.[3]

وكخلاصة لما تم تناوله حول مصطلح التربية ومعانيه والتوجهات الفلسفية التي تحكمه، يمكن أن نعتبر أن الانسان هو محور العملية التربوية، من خلال الاهتمام بشؤون الفرد وتنمية قدراته ومهاراته النفسية الاجتماعية والجسدية، فالتربية تشمل جميع جوانب الشخصية الإنسانية الجسمانية، العقلية، النفسية، الروحية والأدبية التي من شأنها تنوير العقل وتشكيل السلوك وتقويم الطبع وإصلاح العادات، وتسمح التربية بإعداد الفرد لنفع نفسه والمجتمع من حوله، وتشترك في هذه العملية كل مؤسسات المجتمع وأفراده، حيث تبدأ من الأسرة ثم المدرسة وبعدها المجتمع بمختلف مؤسساته، فهي عملية مستمرة تلازم الإنسان طيلة فترة حياته، تؤثر على تشكيل عقله وجسمه وتهذيب خلقه ونفسه، فهي تنشئة فردية واجتماعية متكاملة للإنسان، أين تتولى مجموعة من الأفراد التوجيه المقصود وغير المقصود بوعي أو بدون وعي، بهدف أو بغيره، بغية تطوير أفراد آخرين.

[1] Y. k Singh, Op-Cit, p 9.

[2] السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص39.

* يعني الاستثمار في رأس المال البشري الانفاق على المجالات التي تساهم في بناء الانسان بدنيا وعقليا ومهاريا وذلك منذ طفولته وحتى خلال حياته الانتاجية، يعرف بيرمان وتاوبمان رأس المال البشري بأنه الرصيد المجتمع من القدرات البشرية المنتجة اقتصاديا، ويمكن تنمية رأس المال البشري من خلال الانفاق على الاستثمار في التعليم، التدريب، الصحة والتغذية، كما يعرفه كيندلبرجر بأنه ذلك الجزء المضاف إلى العمالة الخام، بينما يفرق امارتيا سان بين مفهومي "رأس المال البشري" و"القدرات البشرية" إذ يركز المفهوم الأول على القوة البشرية من خلال المهارات والمعارف فضلا عن الجهد المبذول في زيادة وتوسيع إمكانات الإنتاج، في حين يركز المفهوم الثاني على قدرة البشر في العيش والعمل على تقييم وتعزيز الخيارات الموضوعية لديهم.

[3] محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتاب، القاهرة، 2001، ص ص 13-14.

ويترجم اختلاف التعاريف ووجهات النظر إلى موضوع التربية في صياغة المناهج والأساليب التربوية المتبعة في كل مجتمع، لهذا يمكن القول أن مفترق الطرق بين الأمم يكمن في تصور طبيعة ومفردات كل محور من محاور العملية التربوية وكيفية إقامة التوازن بينها، حيث تختلف هاته الأخيرة بتغير حاجات وأهداف الفرد والمجتمع حسب الظروف والمواقف وباختلاف الأزمنة، ويُعَد هذا تحديا كبيرا تواجهه الأمم ومخططي التربية حين تبدأ بصناعة الهيكل الأساسي لأي نظام تربوي وتعليمي، وما ينبغي أن يقوموا به حيال تكوين شخصية الفرد المتكاملة والمتوازنة والتي تلبي حاجات المجتمع وتحقق الأهداف الكبرى للأمة.

المطلب الثالث: خصائص ومميزات التربية

سيتم في هذا المطلب محاولة فهم طبيعة التربية من خلال وصف أهم معالمها البارزة والتطرق لمختلف مميزاتها التي يمكن استخلاصها فيما يلي:[1]

I. التربية هي عملية (سيرورة):

- فالتربية ليست شيء أو كائن مادي أو صفة، بل ليست حتى شيء يمتلك أو يورث من شخص معين مثلما قد يرث الفرد نقود أو صفة معينة من والديه، وإذا تم التحدث عن المعرفة أو حسن الخلق أو المهارة** فهي ليست في حد ذاتها تربية بل هي نتيجتها (نتيجة العملية التربوية)، وهي مجرد دليل على حسن تربية الشخص أو سوء تربيته، فالتربية ليست بكائن أو نتيجة بل هي عملية (سيرورة) ونشاط يعد الانسان محوره الأساسي.[2]

II. التربية عملية تنمية إنسانية:

تعتبر التربية مشروع إنساني بامتياز، فالإنسان هو محور العملية التربوية التي لا تتعلق بباقي الكائنات الحية الأخرى كالحيوان والنبات، والتربية التي لا تثمر نموا وتطورا هي تربية عقيمةّ، بل يجب أن تحقق النمو الجسمي والفكري والخلقي وحتى الاجتماعي للكائن البشري لتحقق إنسانيته، ويمكن القيام بتدريب حيوان معين لكننا لا نستطيع تثقيفه، فالقدرة التثقيفية تقتصر على للإنسان فقط كونه متميزا على الكائنات الأخرى، وهو الوحيد القادر على أن يكون متربيا.[3]

III. التربية عملية فردية وجماعية:

لا تقتصر التربية على الفرد فحسب وإنما تتجاوزه إلى المجتمع ككل، فإلى جانب اهتمامها بمهارات وسلوكات الفرد للوصول به إلى درجة الكمال، تهتم التربية بوضع القواعد العامة والمحاور الكبرى للمجتمع في محاولة لخلق مواطنين

---

[1] أنظر كل من: هادي مشعان ربيع، مدخل إلى التربية، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى، عمان، 2006، ص ص 22-24.
وتركي رابح، مرجع سابق، ص ص 16-23.

** المهارة: «السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم أو التعلم». والمهارة هي: «القدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت وتحقيق الأمان». وهي أيضا "القدرة على أداءِ وظيفةٍ معينة، أو تحقيق هدفٍ معين، وعرفت أيضا بأنَّها أداءٌ تكون على أشكالٍ (لفظية، عقلية، حسية، اجتماعية)، وهذه المهارةُ تحتاجُ إلى وقتٍ وجَهدٍ وتدريب مقصود". ومن التعريفات الأخرى للمهارة ما أورده أحد الباحثين بأنها «أداء بدني أو ذهني يؤدى على مستوى عال من الإتقان، عن طريق الفهم والممارسة والدقة وبأقل جهد وفي أقل وقت ممكن».

[2] Dhiman O. P, Op-Cit, P 14.
[3] Dhiman O. P, Op-Cit, P 14.

صالحين، يسعون لبلورة شخصية متميزة وواضحة المعالم للمجتمع، لتكون بذلك التربية عملية تطبيع اجتماعي يكتسب من خلالها الفرد صفة الإنسانية عن طريق التفاعل مع بيئته، بالإضافة إلى كونها وسيلة للتنشئة الاجتماعية، حيث يمكن للمجتمع بواسطتها تحقيق وجوده والحفاظ على إرثه الثقافي والاجتماعي واستمراره وتنميته،[1] ويجب أن توازن التربية بين ما هو فردي وما هو جماعي، بحيث لا تكون الأهداف فردية محضة ولا جماعية بحتة، فالتطرف في تلبية حاجات الفرد على حساب حاجات المجتمع يفقد التربية طابعها الاجتماعي، ويسطح مضمونها الثقافي لتنشئ جيلا من الأنانيين المتنافسين، مما يفقد المجتمع قوة شخصيته وتلاحم مكوناته ويضع نسيجه الاجتماعي على المحك، أما إذا تطرفت التربية في تلبية حاجات المجتمع على حساب حاجات الفرد ستفقد التربية بعدها الإنساني، وتحول الأفراد إلى شخصيات نمطية موحدة متشابهة وجامدة، وهذا يحول دون بروز المبدعين والقدرات الكامنة لدى الأفراد في التجديد والابتكار، لذلك يجب أن يكون هناك توازن بين ما هو فردي وما هو جماعي، بحيث لا تكون التربية ممعنة في فرديتها ولا في جماعيتها. [2]

IV. التربية عملية مستمرة:

فهي لا تنتهي في مرحلة معينة من عمر الانسان، بل تستمر طيلة حياته لتشمل الصغار والكبار، فكل يوم يكتسب الفرد خبرات ومعارف جديدة من خلال تجاربه التي لا تنتهي، فالتربية لا تقتصر على مرحلة محددة من عمر الانسان، وفي الواقع تبدأ التربية عند حمل الأم لجنينها ثم الولادة وتستمر حتى الموت، أي من المهد إلى اللحد.[3]

V. التربية جهود تراكمية يرفد بعضها بعضا:

لا تتم التربية بطفرة واحدة وإنما تتم بشكل تدريجي وعلى مراحل متتالية، ويعد الزمن عامل مهم لبلوغ العملية التربوية غاياتها، وعليه تكون نتائج العمل التربوي عادة بطيئة وتحتاج إلى المهارة والصبر وبذل الجهد بشكل مستمر، كما تستوجب التربية تظافر جهود كل أفراد المجتمع بمختلف هيئاته وأطيافه مثل: (الأسرة، المدرسة، المسجد، الجيران، الرفقاء وكل مؤسسات التنشئة الاجتماعية...الخ). [4]

VI. التربية عملية مقصودة وغير مقصودة:

يمكن أن تحدث التربية بواسطة مربي فتكون عملا موجها ومنظما، كما يمكن أن تحدث بشكل ذاتي وتلقائي يُتْرَكْ فيه الفرد على سجيته من خلال الملاحظة والتجريب، وتكون في هذه الحالة الجهود التربوية مقصودة سواءً كانت ذاتية أو من قبل أفراد أو مؤسسات التنشئة الاجتماعية (أسرة، رفقاء، جيران، مؤسسات: تعليمية، دينية، ثقافية، اجتماعية وحتى سياسية)، فالتربية في هذه الحالة لها أهداف محددة ومخططة مثل: المناهج، وسائل التربية وإدارة العملية التربوية، ومن جهة أخرى يمكن أن تحدث التربية بفعل جهود غير مقصودة وغير مخططة، حيث يمكن أن يكتسب الفرد معارف

---

[1] أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 25-27.

[2] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق ص ص 40-43.

[3] Dhiman O. P, Op-Cit, P P 14-15.

[4] عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق سوريا، ص ص 11-19.

وسلوكات بشكل غير موجه –من خلال مواقف عفوية وتجارب طارئة وفجائية أو من خلال تفاعل اجتماعي غير مقصود– تنمي عند الأفراد اتجاهات وقيم ومهارات تغير في شخصياتهم، سلوكهم وحتى قناعاتهم.[1]

المبحث الثاني: التربية بين التوجهات الفكرية الفلسفية وفروع العلم

إن مساهمة التربية في تشكيل شخصية الفرد وتحقيق التنمية الاجتماعية* حقيقة لا مراء فيها، وتعد التربية مسؤولية جماعية يضطلع بها المجتمع بجميع شرائحه وهيئاته وهياكله الرسمية والشعبية تحت شعار الاستنفار الاجتماعي نحو تربية أفضل؛ فالأمر يتطلب مشاركة جماعية نابهة لكل أطياف المجتمع ومكوناته، ومن الضروري أن تعمل كل الأطياف بجهود متضافرة بغية ملامسة ذاتية الانسان، وتنمية قدراته الكامنة في مسارات محددة، واستنهاض همته في إطار نموذج تربوي ناجح يعمل على تنمية متوازنة لجميع جوانب الشخصية الإنسانية، والأخذ بعين الاعتبار كينونة الانسان ودوره الاستخلافي في الأرض دون اهمال خصائص المجتمع تراثه الحضاري والثقافي، لهذا سنبحث في هذا المبحث الحلقات الكبرى في سلسلة التربية.

المطلب الأول: القضايا الكبرى لمفهوم التربية:

إن أول خطوة في أي محاولة لفهم وإدراك طبيعة التربية يجب أن ترتكز على التوجهات التي تم اشتقاق المفهوم منها،[2] وسيتم هنا مناقشة موضوع التربية بالاستناد للتصورات الفلسفية لهذا المصطلح في شكل قضايا كبرى يقف خلفها عدة توجهات وبناءات فكرية محددة وهي:[3]

I. التربية ترويض للعقل وتدريب للملكات:

ينبع هذا الاتجاه من الاعتقاد السائد عند بعض التربويين بأن المعرفة هي موضوع التربية وأن سلوك الفرد يتغير بتراكم المعارف، ويعد من أقدم مفاهيم التربية، و ينطلق من مبدأ أن الانسان مثلما يملك عضلات يمرنها بالاستعمال اليدوي، فإنه يملك كذلك قوى عقلية، نفسية وروحية وعليه أيضا أن يمرن هذه القدرات الي تسمى ملكات وينميها عن طريق عدة نشاطات تربوية تجعل الانسان ناضجا ومتكاملا، وفيما يخص الانتقادات الموجهة لهذا التوجه، يمكن حوصلتها في أنه لم يعد يتناسب مع تطورات العصر على الصعيد الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وحتى التربوي، ويبنى أهم انتقاد واجهه هذا الاتجاه بالاستناد على مفهوم الترويض العقلي الذي لا يعتبر العقل وحدة واحدة، وقد تم توجيهه من قبل جون ديوي ***John Déwey*** الذي عارض فلسفة جعل العقل في جهة والمادة الدراسية في جهة أخرى، واعتبرها تأخذ الطفل في سبيل والواقع المعاش في سبيل آخر، ويعد هذا الانشطار من الأخطاء الفادحة في الفكر التربوي، حيث ينادي

---

[1] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق ص ص 40-43.

* التنمية الاجتماعية: يعرف هوبهاويس Hobhouse التنمية الاجتماعية بانها تطور البشر في علاقاتهم المشتركة، وهذا ما يسميه بالتوافق في العلاقات الاجتماعية، فتغير البناء الاجتماعي لا يعنى شيئا بالنسبة له ما لم يحدث تغيير في طبيعة العلاقات الاجتماعية، ولهذا ينظر إلى التنمية الاجتماعية على أنها تنمية علاقات الإنسان المتبادلة. وعليه يمكن اعتبار التنمية الاجتماعية بانها عمليات التغير التي تلحق بالبناء الاجتماعي للمجتمع ووظائفه بغرض اشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد.

[2] Dhiman O. P, Op-Cit, p 1.

[3] شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص ص 24-32.

ديوي بتعزيز علاقة الطفل بالحياة من خلال ربط العقل والمادة الدراسية والبرامج التعليمية مع جسد واحتياجات المتعلمين وأهداف المجتمع في نظام متجانس مع الواقع.

II. التربية نقل التراث الثقافي للأجيال الجديدة:

يسعى الإنسان لتعلم التراث الثقافي والاجتماعي، فهو من يحافظ عليه ويطوره ثم ينقله بدوره إلى الأجيال الناشئة؛ وتعتبر التربية المطية التي تنتقل من خلالها الثقافة بين الأجيال والشعوب لتُرْسِي معايير ثقافية وأخلاقية مشتركة، حيث تعمل التربية على الاحتفاظ بما هو جيد من الإرث الثقافي لتنشر مكوناته وتنشئ الأجيال عليه، كما تغرس أفكار وعادات جديدة مناهضة لما هو شائع من عادات سيئة في المجتمع، ويرى جورج ثيودورسون ***G.A.Theodorson*** في قاموسه أن التربية هي نظام ينشئه المجتمع، ويتضمن الأدوار والمعايير التي من شأنها نقل المعرفة والثقافة من جيل لأخر،[1] فالتربية حسب هذا المفهوم هي الجسر الذي يعبر منه التراث الحضاري والثقافي بين الأمم والأجيال، وتعد المدرسة البيئة التي يتم فيها نقل هذا التراث من المعلم إلى المتعلم، ولقد ورد في تقرير لجنة إعادة تنظيم التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية "أن الهدف من التربية هو تنمية المعرفة والمصالح والمثل والعادات والقوى لدى كل فرد حتى يجد موقعه ويستخدم ذلك المكان لتشكيل نفسه والمجتمع من أجل أهداف أبويه".[2]

ويشير روبرت هجنس ***R. Hagens*** –رئيس جامعة شيكاغو سابقا– أن التراث هو نتاج خبرات وتجارب الشعوب والأجيال السابقة، ولو فُقِدَ هذا التراث لأصبحت البشرية تعيش حياةً بدائية فهو وسيلة ضرورية للحياة، إذ تَنْقُلْ به الأجيال الراشدة التوجهات والمعتقدات وحتى سبل الحياة للأجيال الصاعدة، لكن يعاب على هذا المفهوم اقتصاره على العقل والحفظ دون التجديد والابتكار، مما يؤدي لتكوين نماذج بشرية متشابهة في شكل نمطي بين مختلف الأجيال والمجتمعات، وهو واقع ما تكرسه اليوم العولمة من انتشار الثقافة الأمريكية على جميع شعوب العالم ومحو لخصائص الشعوب وطمس الثقافات المتنوعة، ليبرز مواطن عالمي وثقافة كونية متجانسة عند مختلف الأجيال والمجتمعات، كما يمكن للتربية كوسيط ثقافي أن تكون سلاحا ذو حدين، ويحدث ذلك حين يعجز التربويين عن التفرقة بين ما يجب المحافظة عليه وتطويره وما ينبغي أن يتغير ويحسن لتصبح التربية عملية تقويض وهدم منظم لأسس المجتمعات وذلك بسبب اختلال الرؤية للثوابت والمتغيرات لدى المجتمعات.

III. التربية عملية تكيف بين المتعلم وبيئته:

يقول جامس ***James*** "التربية هي تنظيم العادات المكتسبة للعمل الذي يناسب الفرد في بيئته المادية والاجتماعية"، بينما ينظر بوسين ***Bossing*** إلى للتربية على أنها تكيف للإنسان مع بيئته،[3] والبيئة المحيطة هي التي تحدد درجة النضج والنمو لجميع الصفات التي يحتاجها الكائن البشري السوي، وواجب التربية هو جعل الانسان قادرا على موائمة حاجاته مع الظروف المحيطة به حتى يتمكن من التكيف مع واقعه، ويتم ذلك التكيف في إطار محيط اجتماعي وسياق ثقافي

---

[1] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص 121.

[2] Y. k Singh, Op-Cit, p p 10-11.

[3] Ibid, p p 10-11.

يتسمان بالحركة والتغيير المستمر، لذلك يجب أن تتغير أهداف التربية ووظائفها بشكل دائم حسب متطلبات المجتمع والبيئة التي تؤثر في الفرد، لهذا تُعنَى التربية بالسياق الاجتماعي الذي يحيط بالفرد والزمان الذي يعيش فيه، وتلعب دورا أساسي في تعريف الفرد بثقافة مجتمعه وتوجيهه وفق قواعد تنسجم مع الأهداف العامة للمجتمع، ليعتاد الفرد على عمل ما هو صالح ومفيد في مختلف الأحوال، حيث يرى أفلاطون أن التربية ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لنجاح المجتمع ككل.

وحسب هذا الطرح تتمحور وظيفة المعلم في مساعدة المتعلم على التكيف وفقا لحالة البيئة المحيطة به، ويتم ذلك من خلال تزويده بالمعارف والعلوم والخرجات الميدانية والتجارب التي تعتبر وسائل تربوية مساعدة، لكن يعاب على هذا التوجه أنه لم يوضح معنى التكيف ودلالاته، وأي تكيف يجب أن يكون؟ حيث تَرَكَ مفهوم التكيف غامضا ومطلقا، فهل يقصد به التعايش مع الواقع أو الخروج عن إطار الواقع بهدف تطويره وتحسينه، فإذا كان دور الفرد في المجتمع إيجابيا وليس سلبيا لابد أن يلعب دورا هاما في إصلاح الواقع المعاش، وهذا يتناقض مع مفهوم التكيف، لهذا وقع أصحاب هذا المفهوم في تناقض مع محاولات الإصلاح الديني، الاجتماعي والسياسي وحتى التربوي التي مرت به كافة المجتمعات تاريخيا، وخير مثال على ذلك موقف الشعوب مع الأنبياء وأصحاب الرسالات السماوية، الذين حتما جاؤوا ليغيروا واقعا ويقفوا ضد الظلم والفساد القائم حينها، ولعل هذا هو مأزق وجود مصطلح التكيف في هذا المفهوم حيث أظهر زيف ونقائص هذا التوجه، ويُطرَح هنا التساؤل التالي: ما موقف الفرد إذا وجد نفسه في مجتمع بعض عناصره غير صالحين وبعض أساليب الحياة فيه بالية، مجتمع تشيع فيه الرشوة والمحسوبية والفساد، ويشاع فيه استغلال النفوذ والكسب الطفيلي غير المنتج بطرق غير مشروعة، كيف يجب أن يتعامل هذ الفرد إذا وجد نفسه في مثل هاته البيئة حيال كل تلك القضايا، هل يتماشى ويتعايش مع تلك الأوضاع ليكون بجنب تلك الاتجاهات الفاسدة، أم يقف ويسبح ضد التيار ويواجه تلك السلوكات محاولا تعديلها وإصلاحها للأفضل؟ وماذا سيقال عن سلوك الفرد إذا كان من الصنف الأول هل هو متكيف أم لا؟ وما محله من مفهوم التكيف بالنسبة لسلوكه إذا تصرف حسب الصنف الثاني؟

IV. التربية إعداد الفرد للحياة:

دعا لهذا التوجه الفيلسوف هربرت سبنسر ***Herbert Spencer*** حين كانت المدرسة التقليدية تعيش في عزلة عن واقع الحياة، فكانت دعوته بمثابة فكر إصلاحي حاول أن يربط المدرسة بالحياة، مناديا لإعداد الأجيال الناشئة بطريقة تمكنهم من تحمل مسؤولياتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع، كما أُعْتُبِرَ مهدا لظهور فكر جون ديوي الذي يعتبر أن التربية هي الحياة نفسها وليس فقط إعداد للحياة، وأن إعداد الفرد للحياة يقصد به إعداد الطفل لحياة الراشدين من خلال تزويده بما يحتاجه في المستقبل؛ إذ يُتَّهَمْ هذا التوجه بإهمال حاجات الأطفال وميولاتهم الآنية باعتبار أنها غير ذات قيمة في المستقبل، وبناءً على ذلك يتم تزويد الطفل من خلال المواد الدراسية بمعارف ومهارات ليس لها علاقة بحاضره، ما يسبب حشوا معرفيا لا مبرر له في المناهج الدراسية، حيث يُتَعَامَل حسب هذا المفهوم مع المتعلم بوصفه مخزن أو بنك للمعلومات يقوم باستظهارها في الاختبارات ليس إلا، لكن من المعروف أن طبيعة الطفل لا تميل كثيرا للمواد الدراسية المفروضة عليه، فبمجرد دعوة الطفل إلى درس لا يعي أهميته ولا يحتاجه إلا بعد أمد طويل يجعل

الصلة بينه وبين ثمرة المادة التعليمية المقدمة بعيدة جدا، هذا بالإضافة إلى العواقب التربوية غير المتوقعة لهذه الطريقة التي تعتمد في غالب الأحيان إلى أساليب التلقين من خلال الترغيب والترهيب.[1]

من جانب آخر يقلل التطور السريع للعلوم والاختراعات التكنولوجية الحديثة من أهمية الكثير من المعارف التي نضن اليوم أنها مهمة لتصبح مجرد معارف قديمة وبالية وبدون قيمة مستقبلا، فالعلوم البيولوجية، الهندسية، الوراثية وتكنولوجيا النانو وعلم الفضاء، كل هاته العلوم تزودنا يوما بعد يوم بما يهدم معارفنا السابقة ويُأَصِّل لآفاق معرفية جديدة تلغي العديد من المهارات والوظائف التي تعد ضرورية في وقعنا اليوم، ليحل محلها الروبوت وتكنولوجيا الاعلام والاتصال، وقد توقع توماس فري ***Thomas Frey*** –المدير التنفيذي وكبير الباحثين في معهد دافينشيبل ***Davinci Institute*** التابع لجامعة أكسفورد– في مؤتمر تيدكسريست ***TEDxReset*** 2012 اسطنبول، اختفاء نحو 2 مليار وظيفة بحلول عام 2030، وستصيب بشكل خاص قطاعات: الطاقة والنقل والسيارات وحتى التعليم، وتظهر وظائف جديدة، وقد ارتكز في توقعاته على نتائج بحث أجرته جامعة أكسفورد، كما توقع أن الروبوتات والتقنيات المستقبلية ستستحوذ على 47% من الوظائف الموجودة حاليا.[2]

V. التربية تنمية شاملة ومتكاملة للشخصية الإنسانية:

ساد هذا التوجه التربوي منذ النصف الأول من القرن العشرين، وقد جمع أفكار المفاهيم السابقة محاولا تجنب الانتقادات التي لحقتها، حيث اعتبر أن التربية عملية تتناول شخصية الفرد من كافة جوانبها: الجسمية، العقلية، الصحية، النفسية والوجدانية وبصورة شاملة، متوازنة ومتكاملة، ، فهي لا تقتصر على الجانب الأخلاقي فقط، بل تهتم بنقل المهارات والمعتقدات وأنماط السلوك المختلفة التي توجه سلوك الأفراد في مختلف المواقف على أساس ما يتوقعه منهم المجتمع الذي ينشئون فيه، كما تستهدف البناء المادي والمعنوي للإنسان،[3] دون إهمال السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، فيجب علينا إدراك أن السياق والثقافة الاجتماعية هي التي تحدد درجات النمو المطلوبة لجميع الخصائص والخبرات التي يحتاجها الكائن البشري السوي،[4] ويقول بستالوي ***H.Pestaloui*** " أن التربية هي تطور طبيعي ومتناغم وتقدمي للقدرات الفطرية للإنسان"،[5] كما يضم هذا الاتجاه المواءمة بين الفرد وبيئته ليستفيد بما توفره من مزايا بالطريقة التي تعود عليه وعلى مجتمعه بالخير والصلاح، ونستطيع القول أن أصحاب هذا الاتجاه حاولوا أن يقدموا مفهوما جديدا جامعا ومانعا للعملية التربوية؛ ولقد تبلور هذا المفهوم على اعتبار أن المتعلم لا يذهب للمدرسة مجزأ، بل يتواجد فيها في صورة متكاملة تتفاعل جميع جوارحه في موقف تعليمي وفي بيئة محيطة، مشكلة بذلك الكيان الإنساني ككل متكامل، متجانس ومتوازن، ويجب أن تشمل التربية جميع جوانب الشخصية الانسانية التالية:[6]

---

[1] Georgios Kotsolios, Back to the Future of Marketing : Provolve or Perish, Trafford, Singapore, 2014, p 49.
[2] Ibid, p 49.

[3] تركي رابح، مرجع سابق، ص ص 16-23.

[4] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص14.

[5] Y. k Singh, Op-Cit, p p 10-11.

[6] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص ص،44-48.

- **الجانب الجسدي**: تربية البدن أي الوصول بالفرد إلى قدر معقول من الصحة الجسمية التي تؤهله للقيام بمختلف نشاطاته الحياتية، كما تزوده بالقواعد المعرفية والسلوكية للمحافظة على صحته والوقاية من الأمراض والمخاطر؛

- **الجانب العقلي**: تهتم بالكشف عن القدرات العقلية الباطنية وتنميتها مثل الذكاء والتفكير والانتباه والملاحظة والتخيل والفهم والابتكار والابداع والحفظ، وتطوير المهارات والملكات اللغوية وغيرها من القدرات العقلية والذهنية؛

- **الجانب الوجداني**: يتصل هذا الجانب بتنمية الجهاز الانفعالي لدى الفرد، لكي يستطيع أن: يحب، يكره، يغضب، يخاف، يُقْدِمْ، يُدْبِرْ، يَقْبَل ويَرْفُضْ، فلا يكون فردًا جامدا أو مبتذلاً عاطفيا، بل واجب التربية إعداد أفراد يتمتعون بالاتزان الانفعالي الذي يعد مؤشرا على نضج الشخصية؛

- **الجانب الروحي**: أي تنمية علاقة الفرد بالله سبحانه وتعالى، من توحيد وعبادة؛

- **الجانب الجمالي**: وتعني تنمية الجانب الذي يسمو بالإنسان فوق همجيته، حيث ينمي عنده جانب الشعور والتذوق، ليفرِّق بين الجمال والقبح وبين النظام والفوضى، فهذه المشاعر هي التي تسمو بالإنسان وتهذب أحاسيسه لتجعلها مرهفة ورقيقة وتعبر على انسانيته الراقية.

- **الجانب الأخلاقي**: تنمية القيم الخلقية ومعايير الحكم الأخلاقي، التي تعطي القدرة على انتهاج السلوك الخلقي القويم المبني على معرفة أخلاقية ومعايير تمكن الفرد من التمييز بين الخير والشر، الايثار والأثرة، الشجاعة والجبن؛

- **الجانب الاجتماعي**: وهو من شروط التربية المتوازنة حيث تأخذ بعين الاعتبار السياق الاجتماعي للفرد كونه لا يعيش بشكل منعزل، فهو يعيش في بيئة تتكون من أسرة، مجتمع، رفقاء وجيران ...، وكل هاته الدوائر المحيطة تتسع بحسب نماء ونضج الفرد، ولا بد للتربية أن تكسب الفرد مهارات التفاعل مع مختلف هذه البيئات والعلاقات الاجتماعية؛

فالتربية عملية متكاملة تنطلق من نمو مختلف الجوانب السابقة بصورة متزنة من خلال اشباع مختلف حاجات الفرد (البيولوجية كالغذاء والنوم، والعقلية كالتفكير وحب الاستطلاع، والاجتماعية كالتفاعل مع الأخرين، والوجدانية كالإحساس بالانتماء والحب)، وتتفاعل الإشباعات المتنوعة وتتكامل مع بعضها لتقود كل منها إلى الحاجة التي تليها حسب سلم ماسلو* في اتجاه تحقيق النمو الشامل والمتكامل الذي تستهدفه التربية، ويركز هذا التوجه على استمرارية التربية وامتدادها إلى جميع مراحل الحياة لتمتد بين مختلف الأجيال، كما يؤكد على أن تحقيق الأهداف التربوية يحتاج لتعاون الأفراد ومختلف مؤسسات المجتمع، مع مراعاة تحقيق التوازن بين حاجات وأهداف الفرد والمجتمع وعدم انحياز إلى جانب على حساب جانب آخر. ويرى ديوي أن الوسيلة الوحيدة لتحقيق التوازن بين حرية الفرد وإبداعه الذاتي، وبين المحافظة على النظام الاجتماعي المتناسق هي استخدام الذكاء البشري بشكل فعال، إذ يمنح الذكاء للفرد حسب ديوي القدرة على معرفة العالم من حوله ومعرفة حقيقته ويمنحه القدرة على الاختيار الصائب والحكيم. وقد أُنْتُقِدَ هذا المفهوم

* سلم ماسلو للاحتياجات الإنسانية: هو نظريه سيكولوجيه طورها ابراهام ماسلو انتشرت لأول مرة في سنة 1943 بعنوان "نظرية الدوافع الانسانية" و قسم ماسلو الاحتياجات الانسانية لـ 5 مستويات من الاحتياجات سماها صنفها من الأسفل إلى العلى في هرم بهذا الترتيب: (الحاجات الفيسيولوجية (المتعلقة بوظائف اعضاء الجسم)، السلامة والأمان، الحب والانتماء، الاحترام والتقدير، ادراك وتحقيق الذات)، رتب ماسلو الاحتياجات السابقة حسب أولويتها في مراحل نمو الشخصية من اول الولادة والرضاعة ولحد بداية النضج ثم النضج النهائي للإنسان.

التوازني والتكاملي الشامل في أن الواقع المعاش للتربية عالميا قد أثبت قصوره في تحقيق أهداف التوازن والتكامل بالشكل اللازم، وذلك على اعتبار أن التربية لم تعد تقتصر على التربويين، بل أصبحت أداة في يد النظم السياسية وتستخدم للسيطرة على الشعوب من خلال زرع القيم والمعتقدات وترسيخ السلوكات التي تحقق مصالح تلك الأنظمة، ولهذا برزت التربية اللانظامية التي تتم خارج سيطرة النظم الرسمية، وأصبحت توصف بأنها أكثر كفاءة في تحقيق الأهداف الإنسانية والمجتمعية من التربية النظامية الرسمية.[1]

المطلب الثاني: فلسفة التربية

إن مسائل التربية لا تتعلق بقضايا بيداغوجية، وتقنية بحتة بل ترتبط ارتباط وطيدا بالبيئة المحيطة بها، ومن أولى محددات هذه البيئة المحيطة الفلسفة والسياسة التربوية وما وراءها من فلسفة اجتماعية واضحة الأهداف والمعالم، التي تكون بمثابة الموجه الدائم للاتجاهات والمشاريع التربوية، سواء تعلق الأمر بالغايات أو المرامي أو الأهداف العامة والإجرائية أو المناهج والبرامج وكيفيات التجديد والتطوير والإصلاح. وإن غياب الفلسفة والسياسة التربوية أو غموضها وعدم بلورتها في أذهان مختلف الفاعلين الاجتماعيين بصفة عامة يعيق العملية التربوية للقيام بدورها الأساسي في تنمية الثروة البشرية وحسن توجيهها خدمة لصالح الأفراد والمجتمع. وتقتضي نجاعة هذه الفلسفة صياغة مفهوم متكامل (للإنسان، المواطن، الفرد) ولأهداف تكوينه وتأهيله للاندماج في محيطه الوطني والعالمي، والتكيف مع مختلف المعطيات المتجددة لعصر سريع التغير والتحول، وهنا يكمن تحد أولي وأساسي على البلدان في كسر الجمود الكلاسيكي المهيمن على السياسات التربوية، بإعادة بناء أنظمتها التربوية على أسس وأهداف جديدة تواكب التطور الاجتماعي، الحضاري، المعرفي، المهاري ومستقبل المجتمع بشكل عام.[2]

إن كلمة فلسفة هي كلمة مُوَلَّدَة، وهي تعني دراسة المبادئ الأولى للعلم والمعرفة وتفسيرها تفسيرا عقليا، فالعلم يمنحنا المعرفة، لكن الفلسفة هي وحدها القادرة على تزويدنا بالحكمة، لأنها تبحث في الكليات، بينما يفكك العلم الكليات إلى جزئيات كي يستطيع العقل استيعابها،[3] ويقول هندرسون ***Henderson*** وزملاؤه "الفلسفة هي تحليل دقيق مضبوط وحذر لبعض المشاكل الأكثر صعوبة التي واجهها الانسان على الإطلاق"، فالفلسفة هي محاولة مستمرة لإلقاء نظرة ثاقبة على طبيعة العالم وعلى أنفسنا عن طريق التفكير المنهجي والمنطقي.[4]

وبتعبير أكثر دقة تعتبر الفلسفة تفكير عميق وتأمل يتعلّق بالله والروح والطبيعة، وغاية هذا التفكير العميق هو الكشف عن الحقائق الكبرى عن الوجود ونواميس الكون، حيث تبحث الفلسفة في الإجابة عن الأسئلة العقدية الأساسية للإنسان: من أين أتى الانسان؟ ما هي طبيعة الحياة التي يعيشها، وما هي وجهته النهائية، وكيف تؤثر الميتافيزيقا على حياته، هل هناك حياة أخرى يعيشها الانسان بعد موته، ما هي الجنة والنار؟ كل هذه الموضوعات ومواضيع أخرى

[1] السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص ص 133-135.

[2] إبراهيم بلعادي، تحديات التربية في الوطن العربي، مجلة دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 1، 2015، ص ص 38-39.

[3] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص ص 27-28

[4] Y. k Singh, Op-Cit, p p xi-2.

هي لب اهتمام الفلسفة وغايتها النهائية.[1] وإن تطبيق الفلسفة على النشاط التربوي يختبر أفكار وتوجهات المجتمع وتعامله مع مختلف القضايا الجوهرية كالقيم، الإيمان بالأديان، الميتافيزيقا، الاعتقاد بالحرية، الهوية، الانتماء للوطن...، وجميع معتقدات وتوجهات المجتمع حيال الأفكار السابقة الذكر التي تترجم في المنهاج الدراسية وتظهر في الأساليب والأدوات المستخدمة من طرف المعلمين.[2]

ولاختبار المواقف السابقة لا بد من الغوص في موضوع فلسفة التربية، التي تعرف بأنها "ذلك العلم الذي يوفر إطارا عَقَدِيًا وفكريا للتربية، ويحدد غاياتها ويؤسس معايير نجاحها ويضفي نوعا من التميز على أنشطتها، ويُوَلِّدْ مفاهيمها ويحلل عملياتها ويعالج مشكلاتها"،[3] حيث تؤثر فلسفة التربية في الأهداف والمناهج وحتى الوسائل التربوية، كما تُحَدَّدْ من خلالها نسبة النجاح والفاعلية في تلك المناهج والوسائل التربوية المستخدمة،[4] ويمكن اعتبار الفلسفة عموما والفلسفة التربوية خصوصا نقطة بداية التقدم البشري، وبدونها تكون التربية بمثابة قارب نجاة بدون دفة توجيه تعوزها القدرة على اختيار الوجهة المرغوبة، لأن الانشغال برسم المحاور الكبرى والخطط البعيدة المدى يمثل أهم مواضيع فلسفة التربية.[5]

وبما أن التربية أحد سبل تعزيز نمو الفرد وإثراء رصيده بالتجارب والخبرات وتنمية سلوكه بشكل متناسق وفق أهداف محددة سلفا من خلال أسس وقواعد فلسفية يبنى عليها النشاط التربوي وتحدد القيم والحاجات التي سيشبعها النظام التربوي بالنسبة للفرد وللمجتمع، وبدون تلك الأسس الفلسفية العميقة ستنحرف التربية عن اتجاهها وتحيد عن الأهداف المنشودة، وإذا أردنا أن نؤسس منظومة تربوية فعالة يجب أن نفعل ذلك مدركين للاتجاهات والأهداف التربوية وفق احتياجات المجتمع، كما ينبغي أيضا تحديد أولوية القيم التي ستغرس في عقول وأذهان الأفراد، حيث أن الحياة لا تتطلب فقط المعرفة ولكن تحتاج بشكل أكبر إلى الحكمة التي بدونها يمكن اعتبار التربية جسد بلا روح.[6]

وإذا نظرنا في واقعنا سنجد أن الأنظمة التربوية تحاول المحافظة على الوضع الراهن وتثبته، بينما تخوض غمار جدالات حامية من أجل تغيير محتوى كتاب مدرسي أو تحديث منهج أو تغيير أساليب التقويم، ويحدث هذا التعارض غالبا بسبب غياب فلسفة تربوية واضحة المعالم لدى التربويين والمخططين، فيجب أن تتوافق المناهج والأساليب والأدوات جميعها مع أهداف وتوجهات المجتمع، وإذا رفض الرأي العام التجديد داخل المجتمع بحجة غموض نتائج التوجه الجديد و المستقبل المجهول، فإنه من الواجب ألا تقتصر مهمة فلسفة التربية والمنشغلين بالتخطيط التربوي في هذه الحالة على تمهيد الطريق أمام التحديثات المطلوبة فحسب، وإنما تمتد إلى التبشير بها وحتى دفع المجتمعات للمطالبة بها.[7]

وإن ما يجعل الفلسفة التربوية فعالة هو عدم اقتصارها على وضع تصور عن الوسائل والأساليب التي يحتاجها العمل التربوي فقط، بل يتعداها ليشمل الغايات والأهداف الكبرى التي تحقق سعادة الفرد ورخاء المجتمع في إطار عام وبتصور

---

[1] Y. k Singh, Op-Cit, p p 1-2.
[2] Srinibas Bhattacharya, Op-Cit, p 5.
[3] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص29.
[4] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، دار المنارة للنشر والتوزيع، الطبعة 1، بيروت، 1987، ص 14.
[5] Srinibas Bhattacharya, Op-Cit, P 3.
[6] Srinibas Bhattacharya, Op-Cit, p p 2-3.
[7] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص ص 30-32.

شامل لعلاقة الفرد بالمجتمع، بخالقه، بالكون والبيئة التي يعيش فيها. فتهتم فلسفة التربية بصياغة الأهداف العامة والكبرى للمجتمع، ثم تسعى لتوجيه الوسائل والأساليب التربوية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، لتتبلور ضمن نظام دائري شامل يبدأ بفلسفة التربية نفسها التي تتولد من الأهداف العامة للمجتمع، ثم اسقاط ثمار تلك الفلسفة (التي تترجم الأهداف العامة) على مختلف نواحي الحياة، في شكل معايير ونماذج وإجراءات عملية وأفكار تربوية تفصيلية دقيقة من خلال المناهج التربوية، هاته الأخيرة هي التي توجه سلوك الفرد وتنمي شخصيته، ويطلق عليها **المعادلات العملية المطلوبة**؛ ويظهر في هذه المرحلة دور العمل المدرسي بمختلف مكوناته، أساليبه ووسائله، أين تتفاعل جميعها مع شخصية المتعلم لتهيئ البيئة المناسبة لبناء وإعادة تشكيل السلوك العقلي والنفسي والعملي للإنسان، فتنتج لنا سلوكات جديدة مضبوطة بالقواعد والأهداف العامة للفلسفة التربوية، وهذا ما يطلق عليه **بالمعادلات العملية الحاصلة**، ومن الضروري مقارنة المعادلات العملية الحاصلة مع المعادلات العملية المطلوبة في ميزان القياس والتقويم، للتأكد من مدى فعالية العملية التربوية في تحقيق الأهداف المرجوة والتحقق من نسبة نجاح ما أنجزته من سلوك حاصل في ضوء السلوك المتوقع، إذ تحدد هذه المرحلة مدى نجاح أو فشل المجهودات التربوية المبذولة، وعلى ضوء نتائج القياس والتقويم يمكن تحديد كفاءة كل عنصر من مكونات العملية التربوية وإعادة النظر في كل منها ابتداءً من الفلسفة التربوية إلى غاية المعادلات العملية الحاصلة لتعاد الدورة مرة ثانية بنفس المراحل.[1]

إن فلسفة التربية هي التي تهيئ البيئة العميقة للتربية وتحدد للفاعلين في هذه العملية الإطار التوجيهي للأنشطة التي يتعين عليهم القيام بها بعد انتقاء الخيار الملائم من ضمن الخيارات التربوية المتعددة التي توافق بين رؤى التربويين للأولويات المتباينة، وعلى كل مرب أن يدرك ويلتزم بنوع التربية التي يجب عليه أن يقدمها للأجيال الصاعدة تبعا للتوجه المختار. وفي هذا السياق تهتم فلسفة التربية بتحديد ملامح التربية الملائمة خلال فترة زمنية لاحقة، بهدف توعية المربي بما هو مطلوب منه لسد حاجيات المجتمع الثقافية، الاجتماعية، السياسية والاقتصادية المتجددة واللانهائية، فضلا عن ذلك تهتم فلسفة التربية بالقضايا التي توفق بين التكوين أو الوقاية من بعض التهديدات كما يجب أن تعطى أولوية في المعالجة والإصلاح من بين مختلف قضايا الأمة: سواءً من حيث البنى الثقافية والفكرية أو الهيكل الاجتماعي أو الإمكانات المتاحة وكيفية الموازنة بينها، فعلى سبيل المثال حين يكون إلمام الأجيال الصاعدة بعقائدها ضعيفا أو مشوهًا فإن الأولوية هي تقديم تربية عقدية صحيحة وجيدة، أما إذا كان المجتمع يعاني من الكبت والانغلاق، فإنه من الحكمة أن نربي الأفراد على الانفتاح وتقبل الأخر والتشبع بالمبادئ الديمقراطية وإبداء الرأي وعلى المواجهة والشجاعة الأدبية، وإن حدثت بطالة في أوساط المثقفين في المجتمع فإنه من الصواب حينها زرع القيم التي تمجد العمل اليدوي والمهني بين أفراد المجتمع.[2]

[1] ماجد عرسان الكيلاني، مرجع سابق، ص ص 15-17.

[2] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص ص 29-32.

المطلب الثالث: أصول التربية:

إن عالم اليوم لا يهتم بالتناول الموسوعي والسطحي للعلم بقدر ما يهتم بالتخصص العلمي من خلال الغوص في خبايا العلوم، حتى أصبح التخصص في جزئية من علم معين يشكل علما فرعيا قائما بذاته، وإذا أردنا التعمق في علم التربية والبحث في أصوله نرى انه لا يمكن أن يقوم هذا الأخير كعلم مستقل بذاته عن العلوم الأخرى بعيدا عن واقع المجتمع، بل إن الباحث في علوم التربية مهما أوتي من ذكاء وحكمة لا يمكن أن يفكر في تربية شاملة مجردة من العلوم الأخرى، وبهذا يتضح أن التربية تستعين بالعلوم الأخرى وتقتبس منها بل وحتى تطبق بعض قوانينها، لذلك يمكن القول أن التربية ليس بالعلم الذي قيلت فيه الكلمة الأخيرة، بل هو حاجة اجتماعية وقضية تتعلق بالمجتمع بجميع أطيافه ومكوناته؛ ويبين البحث في أصول التربية انه علم متشعب المشارب ينهل مما تزخر بيه العديد من العلوم الاجتماعية، الإنسانية وحتى العلوم التجريبية والدراسات التطبيقية، ويمكن عرض علاقة التربية ببعض العلوم فيما يلي:[1]

I. الأصول الاجتماعية للتربية:

التربية عملية اجتماعية في طبيعتها وتوجهاتها، ويعبر عن ذلك بالعلم الفرعي من علوم التربية والمسمى بعلم اجتماع التربية، وترجع الأصول الاجتماعية للتربية إلى عالم الاجتماع الفرنسي دوركايم الذي نشر مؤلف سنة 1922 بعنوان "التربية وعلم الاجتماع" الذي يؤكد فيه أن التربية تؤهل أجيال المجتمع للحياة الاجتماعية التي تقرها البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهي بذلك تستهدف تنمية الطفل اجتماعيا، من أجل تحقيق التماسك والتكامل الاجتماعي، وبذلك يمثل النظام التربوي أحد الأنظمة الفرعية للنظام الاجتماعي العام في المجتمع، لهذا يعد تهميش المدرسة كمؤسسة تربوية حين رسم المحاور الكبرى للمجتمع أمرا في غاية الخطورة، وذلك على اعتبار أن المؤسسات التعليمية تنشط بين جنبات واقع المجتمع وتتأثر بأجوائه وتفاعلاته ومدى استقراره، ومن ثم كان على مخططي وواضعي المناهج ومنفذو التربية أن يراعو هذا الطابع الاجتماعي المهم للتربية ولمؤسساتها.

II. الأصول الثقافية للتربية:

يقول أحمد العجمي "أن الثقافة هي حضارة العقل البشري أو سموه من خلال التأهيل"، ويعرفها علي شريعتي بأنها تلك الكتلة من العادات المتجانسة والعبقريات المتقاربة والفعاليات المتكاملة والأذواق المتناسبة والعواطف المتشابهة.[2] كما أن الثقافة هي طريقة حياة مجتمع معين وما يرتبط بها من أنماط سلوكية وقيم سائدة ومعايير الحكم والتصورات التي يستند إليها أفراد المجتمع، وتشمل كل ما يتعلمه الانسان ويتصرف على أساسه ويشاركه مع الأخرين؛ فهي التي تنتج نمط التفكير والسلوك الإنساني الذي يتبناه أفراد المجتمع، ويلعب النظام التربوي وظيفة أساسية في المحافظة على الإرث الثقافي واستمراره وتطويره ونقله من جيل لأخر، وهذا ما يسمى بالوظيفة المحافظة للتربية، كما تعرض المؤسسات التعليمية العناصر الثقافية الجديدة في صورة مناهج ومواد تعليمية، وتعمل على توجيه وتهيئة الأفراد لفهم تلك التغيرات الثقافية.

---

[1] أنظر: السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص ص 82-105.

طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية الاجتماعية الثقافية والاقتصادية، مدونة لسان العرب، الكويت، 2008، ص ص 29-45.

[2] عطية خليل عطية، التربية والتنمية في الوطن العربي، الطبعة الأولى، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2012، ص 103.

III. الأصول النفسية للتربية:

يختص علم النفس بدراسة السلوك الإنساني، أي ما يصدر عن الفرد من استجابات أو تغيرات تطرأ عليه، وبما أن التربية تعنى بتنمية السلوك الإنساني وشخصيته، فإن ذلك يؤكد أصالة العلاقة بين التربية وعلم النفس، فمن الموضوعات التي ينشغل بها علم النفس: كيف يتعلم الانسان؟ كيف يفكر أو يبدع؟ كيف ينمو الأطفال عقليا؟ ما هي أفضل أساليب تحفيز الفرد على التعلم؟ وأكثر ما يهم التربويين اليوم هو سلوك الفرد كمتعلم، لذلك تحتل سيكولوجية التربية والتعليم مركزا أساسيا في علم النفس المعاصر، وقد تمخضت الجهود المشتركة بين علماء النفس والتربية مجال علمي جديد يطلق عليه علم النفس التربوي، وقد برزت فيه الكثير من الجهود التربوية الهادفة لتحسين نوعية التربية والتعليم.

IV. الأصول الفلسفية للتربية:

أن طبيعة العقل البشري تجعله مهووسا بمعرفة حقيقة مركزه في الكون، وطبيعة الأشياء من حوله، ومعنى ذلك أن التفكير الفلسفي ظاهرة بشرية شائعة، فعندما يتفلسف الانسان فهو يسعى لتحديد أهدافه، ويحاول أن يحلل الأحداث ليدرك لماذا يُفْعَلْ هذا أو ذاك؟ لذلك غالبا ما يتساءل الفرد لماذا أَتَعَّلم، ولماذا أُعَلِمْ، ولماذا أدرس الجبر مثلا؟ ويتساءل التربويين لماذا أنشئت المدارس؟ وماذا نريد من التلاميذ أن يتعلموه؟ ما الأهداف التي نسعى لتحقيقها والحاجات التي نرغب في إشباعها من خلال التعليم هل هي حاجات فردية أو مجتمعية؟ كل هذه الأسئلة التربوية إذا ذهبت إلى مداها البعيد غدت فلسفة، وهذا التفاعل بين التربية والفلسفة كان من محصلاته الفرع التربوي الموسوم بفلسفة التربية.

V. الأصول التاريخية للتربية:

إن العلم كما هو اليوم لم يكن نتاج الصدفة، وإنما هو تراكم عبر التاريخ البشري من خلال العديد من المساهمات العلمية المُبَكِّرة والمتلاحقة التي شهدتها مختلف مراحل تطور الفكر والمنهج. والتربية كأحد العلوم الاجتماعية لها تاريخها الذي يعبر على كيفية تطور الأفكار والممارسات التربوية وتطور الأنظمة التربوية التعليمية عبر مختلف العصور، ولقد تأسست الأصول التاريخية للتربية من خلال التفاعل بين التربية والتاريخ، حيث يتم طرح التساؤلات التالية: كيف تطورت مهنة التربية والتعليم؟ ما طبيعة المناهج التربوية عبر العصور؟ كيف كانت المدارس في الماضي؟ وإن استناد التربية على المنهج التاريخي للإجابة على العديد من التساؤلات في الفكر التربوي نتج عنه فرع تاريخ التربية.

VI. الأصول السياسية للتربية:

تعد التربية في أحد أبعادها ميدانا سياسيا، وتتأثر التربية بالضوابط السياسية من خلال توجيه الدولة للعمليات التربوية وفق ما يتلاءم في صفاته وعقائده مع توجهات النظام السياسي السائد، وإن من أبرز الأمثلة على ذلك اعتماد هتلر على التعليم كوسيلة لتكوين الفكر النازي لدى الفرد الذي يعتبر اللبنة الأساسية لبناء الدولة العصرية الألمانية في ذلك الوقت، كما تبين التجربة الشيوعية في الاتحاد السوفياتي سابقا كيف أُسْتُغِّلَ التعليم لترسيخ الإيديولوجية الماركسية اللينينية والترويج لها، بينما كان التعليم في المجتمعات الغربية الليبرالية يستهدف إعداد المواطن الذي يقدس قيم الحرية والديمقراطية والانفتاح، لذلك كان التعليم عبر التاريخ وسيلة للتربية السياسية ومن أهم الأسئلة التي تطرح لمعرفة البعد

السياسي للنشاط التربوي: كيف تدار المدارس؟ ما مدى حرية المعلم في الإدلاء برأيه؟ على أي أساس يتخذ القرار التربوي؟ ما مدى سلطة كل مسؤول في العملية التربوية؟ ما مدى تدخل الأولياء في قبول أو رفض إجراءات المدرسة وتحديد الأهداف التربوية؟ وقد تمخض عن التداخل بين علمي السياسة والتربية نمو فروع جديدة مثل التربية السياسية والسياسة التربوية ومصطلح تسييس التعليم.

VII. الأصول الاقتصادية للتربية:

إذا كان للتربية بعدها الإنساني والاجتماعي والثقافي والسياسي، فإن لها أيضا إطارا اقتصاديا تؤثر وتتأثر به إيجابا وسلبا، ما يجعل من الصعب عزل الاعتبارات الاقتصادية لهذا النشاط، وتتأسس الأصول الاقتصادي للتربية من خلال تفاعل الأنشطة التربوية مع المبادئ الاقتصادية لتُنْتِجَ تساؤلات يستعين التربويين من خلالها بعلم الاقتصاد للإجابة عنها: مثل ماهي تكلفة التلميذ؟ ما علاقة زيادة دخل الفرد بمستواه التعليمي؟ هل يمكن خفض تكلفة التعليم مع الحفاظ على جودته؟ ما علاقة التعليم بخطط التنمية؟ ما مدى قدرة التعليم على الوفاء بمتطلبات الإنتاج؟ ما أشكال الهدر التعليمي وماهي تكلفته؟ ما علاقة تنمية الموارد البشرية ومتطلبات التنمية الاقتصادية في المجتمع؟ ومن خلال الأسئلة المطروحة يتضح أن التعليم لم يعد مجرد خدمة استهلاكية تقدمها الدولة لأبنائها، بل أصبح يحمل طابعا استثماريا كونه ينتج أحد أهم متطلبات تحقيق نمو الاقتصاد والمجتمع.

وقد أنتج التفاعل بين التربية وعلم الاقتصاد فرعا علميا جديدا هجين بين علمي الاقتصاد والتربية، يصطلح عليه بعلم اقتصاديات التعليم ***Economics of Education***، وقد عرفه قاموس التربية بأنه "دراسة اقتصاديات الموارد البشرية والتربية المخططة في ضوء الأهداف الاقتصادية وتحليل القيمة الاقتصادية للعملية التربوية من حيث التكلفة والعائد"، كما عرفه كون ***Cohen*** :"بأنه دراسة كيفية قيام الأفراد والمجتمعات بعملية اختيار واستخدام الموارد الإنتاجية المحدودة والنادرة خاصة من خلال التعليم الرسمي، لإنتاج متواصل عبر الزمن لأنواع متعددة من التدريب وتنمية المعارف والمهارات والأفكار الشخصية...الخ، وكيفية توزيع كل ذلك في الحاضر والمستقبل بين أفراد المجتمع وجماعاته المختلفة".[1]

إن السبب الرئيسي وراء تعدد أصول التربية وتشعبها هو تعدد أبعادها وتشابك العلاقات بين علم التربية والعلوم الأخرى، وقد تم التطرق لها بهدف تحليل وإلقاء الضوء على الانتماءات المعرفية والعلمية لكل فرع في إطار تكاملي وشامل.

---

[1] عليان عبد الله العولي، علم اقتصاديات التعليم، الجامعة الإسلامية قسم أصول التربية، غزة، 2008، ص.1.

المبحث الثالث: دواعي الاهتمام بالتربية

سنتناول في هذا المبحث ثلاث مطالب، يتناول المطلب الأول ضرورة وأهمية التربية لكل من الفرد والمجتمع، لننتقل في المطلب الثاني والثالث إلى دراسة أهداف ووظائف التربية.

المطلب الأول: ضرورة وأهمية التربية

يحتاج الفرد والمجتمع للتربية كما يحتاج الجسم للطعام والأرض للماء، باعتبارها أساس البناء الفكري والتكوين الخُلقي الذي هو عماد المجتمع، فتعد التربية سببا رئيسيا في تنمية بعض المجتمعات من مختلف الجوانب الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، السياسية وحتى العسكرية،[1] كما أضحت تمثل إحدى السياسات المهمة في العالم المعاصر، حيث تخطط لها الحكومات وتشرف على تنظيمها وتعمل على تنميتها، فهي لا تقل أهمية عن الصحة والدفاع والاقتصاد، وأضحى نمو جل اقتصادات الدول وتطورها محكوم بنوعية الموارد التي تمتلكها وليس بحجمها، وقيمة المجتمعات تقاس بنوعية المورد البشري وليس بعدد سكانه، وبما أن دور التربية هو إعداد الانسان الكفء ليعرف مصلحته ومصلحة وطنه،[2] فهذا دليل واضح على أهمية هذه العملية ودورها في زيادة قدرة الشعوب على مواجهة مختلف التحديات العصرية والحضارية، حيث يقول محمد عبده* "إن التربية هي الطريق لنهضة الأمة"، وهناك عبارة مشهورة للرئيس الأمريكي الأسبق ليندون جونسون ***Lyndon B. Johnson*** يقول فيها "أن الحل لكل مشكلاتنا القومية يتلخص في كلمة واحدة هي التربية ذلك لابد أن تلعب دورا هاما في حياة الشعوب جميعها المتقدمة منها والنامية"،[3] لذلك تعد التربية ضرورة ليس فقط للفرد ولكن على نطاق أوسع للمجتمع ككل.[4]

I. التربية ضرورة إنسانية للفرد:

لماذا يحتاج الانسان للتربية؟ يحتاج الفرد بشكل خاص للتربية في مختلف مراحل حياته لعدة أسباب منها:[5]

- **التربية ضرورية لنماء الملكات الإدراكية والحسية للفرد:** من خلال تزويد الفرد بما يجب أن يمتلكه من قدرة على سد الفراغات المعلوماتية اثناء إصدار الأحكام بشكل منطقي، والفرد الذي لم يحصل على تربية جيدة سيكون عاجز عن استيعاب بعض المشاكل التي تواجهه، كونه لا يستطيع ربط الأفكار والأحداث –كتلك المتعلقة بطبائع

---

[1] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص ص 19-25.

[2] عبد الكريم محسن زهيري وهادي مشعان ربيع، دور التربية والتعليم في عملية التحدث والتطوير، الطبعة 1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2009، ص19.

*محمد عبده عالم دين وفقيه ومجدد إسلامي مصري، يعد أحد رموز التجديد في الفقه الإسلامي ومن دعاة النهضة والإصلاح في العالم العربي والإسلامي، ساهم بعد التقائه بأستاذه جمال الدين الأفغاني في إنشاء حركة فكرية تجديدية إسلامية في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين تهدف إلى القضاء على الجمود الفكري والحضاري وإعادة إحياء الأمة الإسلامية لتواكب متطلبات العصر.

[3] محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتاب، القاهرة، 2001، ص22.

[4] OCDE, Éducation et compétences dans Comment va la vie? : Mesurer le bien-être, Éditions OCDE, (2011), p 158. Sur le lien: http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr

[5] أنظر: تركي رابح، مرجع سابق، ص ص 27-30.

وشبل بدران، وأحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص ص 43-49.

عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص ص 19-25.

الأشياء ومنطقها وسنن الله في خلقه، وطبيعة الارتباط بين الأسباب والمسببات والفرضيات والنتائج- وسيقوم بتفسير الظواهر بشكل خاطئ ويصدر أحكاما جزافية واعتباطية لا تستند إلى علم ولا إلى منطق، ومن المعروف أن التربية تنمي قدرات الفرد الذهنية والفكرية ويكسبه الأنماط والقيم السلوكية المتوازنة، مما يجعله أكثر قدرة على تفهم المشكلات الاجتماعية وترسيخ الروابط الأسرية، إضافة إلى تأثيرها الملموس في شعور الإنسان بالذات.[1]

- **التربية ضرورة لاستيعاب التطورات التكنولوجية:** إن تسارع التطورات العلمية، المعرفية، التكنولوجية والحضارية يزيد من اتساع الفجوة بين الإمكانات الفطرية للطفل وما ينبغي أن يكون عليه عند النضج، وهذا يجعل طفولة الانسان تستغرق حتى 30% من حياته، ما يحتم على الفرد التعلم والتدريب قرابة 30 سنة من أجل الحصول على عمل لائق وحتى يصبح شخصا ناضجا يفهم الحياة بشكل أفضل، حيث يحدث هذا النضج عن طريق تربية جيدة، ويمكن اعتبار هذا الأمر يضاعف من أهمية التربية في حياة الانسان لأن التقصير فيها أو إهمالها يكلف أعظم ما كان عليه سابقا.

- **التربية ضرورة لتكيف الفرد مع بيئته:** بالتربية فقط يمكن للإنسان أن يُؤَهَلْ للعيش مع الآخرين من خلال التنشئة الاجتماعية.

- **المعارف التي يكتسبها الآباء لا تنتقل إلى الأبناء بالوراثة البيولوجية:** يولد الانسان بعقل خالٍ من المعرفة بغض النظر عن المستوى الثقافي والتعليمي لأسرته، حيث يقول الله عز وجل في (الآية 78 سورة النحل) بعد بسم الله الرحمن الرحيم: {وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ}. حيث يأتي الإنسان لهذه الدنيا لا حول له ولا قوة، وليس لديه أي صديق ولا أي عدو، جاهلا لمختلف عادات وتقاليد مجتمعه، ولكن مع تقدمه في السن يتأثر بالقنوات الرسمية وغير الرسمية للتربية، التي تنمي له الجوانب النفسية الجسدية والعقلية والعاطفية والاجتماعية بشكل تدريجي، حتى يجد نفسه يشعر بروح المسؤولية وحب الانتماء، ويصبح قادرا على حل المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية، وباختصار التربية ضرورة لغرس شعور النضج والمسؤولية في الطفل وفقا لاحتياجات ومتطلبات المجتمع المتغير باستمرار،[2] وقد جاء في كتاب الغزالي أنه: "لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم"، وهذا يعني أن التربية هي التي ترتقي بالكائن البشري من حد الهمجية إلى حد الإنسانية والتمدن، وقد قال بعض المربين "لو انتقل سكان الأرض إلى المريخ تاركين خلفهم الأطفال الصغار ثم رجعوا بعد عشرين سنة لوجدوا في الأرض قطيعا من البهائم بسبب عدم تلقيهم أي تربية تحقق إنسانيتهم".

- **الانسان مخلوق ضعيف:** يكون الانسان في مراحل نموه الأولى مخلوقا ضعيفا مقارنة بغيره من المخلوقات ما يجعله كثير الاتكال على غيره، حيث يحتاج للكثير من العناية والرعاية والتوجيه حتى يكبر ويعتمد على نفسه في نفع ذاته ونفع المجتمع من حوله، ويتميز الانسان بما خصه الله سبحانه وتعالى من زينة العقل وقابلية التعلم بالتجربة وليصبح قادرا مع مرور الوقت على التكيف مع بيئته من خلال المعرفة والخبرة التي يكتسبها مع مرور الزمن.[3]

---

[1] أماني خضر شلتوت، تنمية الموارد البشرية كمدخل استراتيجي لتعظيم الاستثمار في العنصر البشري، مذكر ماجستير تخصص إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية غزة، 2009، ص24.

[2] Y. k Singh, Op-Cit, p p 2-3.

[3] Y. k Singh, Op-Cit, p p 2-3.

- **البيئة البشرية كثيرة التعقيد:** تتزايد حاجات الفرد كلما تقدم في طريق الحضارة وكلما تعددت نظم الحياة بمختلف نواحيها فتصبح أكثر تعقيدا واتساعا، وتتشعب المشاكل التي ترتبط بها لتجعل من التربية أمرا ضروريا للتكيف السريع مع تلك التغيرات التي تطرأ على مختلف البيئات الاجتماعية والثقافية والسياسية وحتى الروحية التي تحيط بالفرد، وهنا يتضح سبب تهافت الأمم إلى الاهتمام بمجال التربية حتى وصلوا إلى مفهوم التربية والتعليم مدى الحياة، وحسب هذا المنظور فإن التربية هي تزويد الفرد بمنهج الحصول على المعرفة وليس تلقين المعرفة، كما يقول المثل الصيني (لا تعطيني السمكة، ولكن علمني كيف أصطاد السمكة) لأن معرفة اليوم لن تلبي بالضرورة حاجات الغد.

II. التربية ضرورة مجتمعية:

لماذا يحتاج المجتمع للتربية؟ يقول صمويل بولز ***S.Bowles*** وهربرت جنتز ***H.Ginits*** في نظريتهما المتكاملة لعلاقة التربية بالمجتمع "أن التربية تعكس دائما الوضع الاجتماعي والطبقي في أي مجتمع"،[1] ويحتاج المجتمع إلى التربية كونها تساعده على سد حاجاته الاساسية اللازمة لبقائه واستمراره والحفاظ على خصائصه وفق أي توجه سياسي واجتماعي عالمي، ومن بين أهم الأسباب التي تجعل التربية ضرورة مجتمعية ما يلي:[2]

- **المحافظة على التراث الثقافي وتنميته:** لا تنقل الحضارة التي تعتبر إرث إنساني من جيل لأخر بشكل وراثيا كما هو شأن الصفات الفطرية غير المكتسبة، بل تنتقل بالمشقة والجهد عن طريق التربية التي تختار من السلوكيات والمعارف والثقافة والعلوم والمهارات والعقائد والعادات والتقاليد والمثل العليا ما يلائم حاجات الأجيال الجديدة ووفقا لاحتياجاتهم المستقبلية واهداف المجتمع الذين ينتمون إليه، فأفضل سبيل للحفاظ على التراث الثقافي ونقله للناشئة هو التربية كونها المسؤول الأول على التراث الثقافي والقِيمْ الأول على صيانته وتهذيبه، فهي تربط الإرث الاجتماعي والثقافي الذي يمثل الماضي مع التصورات وتنبؤات المستقبل من خلال ما يملك المجتمع من معارف في الوقت الحاضر، ولا تتوقف التربية عند حد المحافظة على الموروث الثقافي بل تدعمه بما يستجد من تطورات، بغية المحافظة على كيانه حتى لا ينقرض أو يتميع في غيره من المجتمعات والحضارات، فالمجتمع الذي لا يسعى لتجديد إرثه الثقافي سيكون مجتمعا رجعيا، وذلك لعجزه عن مواكبة التطور المحلي والعالمي ومسايرة طريق الحضارة والتطور، لذلك يجب أن ينقح المجتمع موروثه الثقافي بشكل مستمر من الشوائب الدخيلة التي تعيق حركة التقدم، والتربية هي الرافد الأساسي لتحسين وتنمية الموروث الثقافي، بالإضافة إلى أن التربية هي التي تهيء لنهضة بالمجتمع ولتحويل ركوده إلى حركة وفوضاه إلى نظام وعقمه إلى إنتاج؛ ولنجاح التربية في هذه الجزئية يجب وضع معايير تحدد القدر المطلوب للتماثل بين الأجيال والمجتمعات، حتى نتجنب الضغط الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الناشئة ليكونوا نسخا مكررة عنهم بدون إبداع أو تجديد، ولا أن يستبعد دور الأجيال الراشدة وتهميشها بعدم اشراكها في تحديد هوية المجتمع الأمر الذي سيؤدي إلى خلق مزيج ثقافي

[1] شبل بدران، وأحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص 373.
[2] أنظر: أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 27-31.
محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص 22-26.
تركي رابح، مرجع سابق، ص ص 27-30.
شبل بدران، وأحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، مرجع سابق ص ص 43-49.

يحدث قطيعة بين الأجيال ويطمس هوية المجتمع، ويعالج هذا الأمر على مستوى المنهج باعتماد الثوابت الأساسية للمجتمع، كما هو الشأن عند الأصوليين عند وضعهم الكليات الخمسة (حفظ الدين والنفس والعقل والعرض والمال).[1]

- **تلبية حاجات المجتمع من القوى العاملة المؤهلة والمدربة:** التربية هي التي تكفل تزويد المجتمع بالموارد البشرية* اللازمة لحدوث التنمية الاجتماعية والاقتصادية ...الخ، ويقصد بالتنمية هنا تنمية شاملة ومستديمة على رأسها تحقيق التنمية البشرية التي تظل شرطا لازما لتحقيق التنمية في مختلف المجالات والقطاعات الأخرى، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال تنمية الاتجاهات السليمة للأفراد وتمكينهم من ممارسة أدوارهم الاجتماعية كل في منصبه ودوره: كأب، كأم، كزوج، كزوجة وكمصلح كعسكري كإعلامي، كقاضي كإمام وغيرها، فنجاح الأفراد في القيام بهذه الأدوار يعتمد بالأساس على مدى نجاح التربية التي يتلقونها والتنشئة الاجتماعية التي يمارسها الأجيال الراشدة مع النشء الصاعد، أما من الناحية الاقتصادية فقد لعبت التربية دورا حاسما في القفزة الكبيرة التي حققها الاقتصاد الياباني، حيث زودت الفرد بالمهارات النظرية والعملية اللازمة التي يحتاجها سوق العمل بما يعزز الوضع الاقتصادي للمجتمع لتعمل بذلك على توسيع دائرة الرخاء وتضييق دائرة الفقر.[2]

- **استيعاب التكنولوجيا والتطورات المعاصرة:** إن تزايد الحاجة للتطور التكنولوجي تتبعها حاجة الانسان للمزيد من المعارف للتعامل مع هذه التطورات التقنية والعلمية لعالم المستقبل، والتربية تعد الفرد لعالم الحاضر والمستقبل من خلال تكوين الفرد على كيفية التعامل مع التطورات التقنية وتزويده بالمعارف اللازمة لاستيعاب التكنولوجيا الحديثة ومبدأ عمل كل تقنية حديثة ليتمكن من التقليد كمرحلة أولى ثم الابداع والتجديد في مرحلة لاحقة.

- **ضرورة التربية لترسيخ ثقافة الإبداع:** تواجه الأجيال الجديدة تحديات مختلفة سواء من ناحية حدة الندرة في الموارد بمختلف مصادرها، أو من ناحية تزايد الحاجات والمغريات المتجددة واللانهائية، وهذا ما يجعل حاجة الأفراد والمجتمعات إلى الرشاد الاجتماعي والاقتصادي تزداد يوما بعد يوم، وهذا ما يبرز أهمية التربية التي تنمي هذا الوعي وتسمو بفكر الانسان وتجعله يحس بالمسؤولية اتجاه نفسه ومجتمعه.[3]

- **التربية أساس التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية:** إن توحيد الاتجاهات التربوية والتعليمية داخل المجتمع الواحد ينمي حب الوطن وتوحيد الأفكار وترسخ القيم، العادات، التقاليد والعقيدة وتوحد الثقافة بين أفراد المجتمع.

---

[1] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص ص 19-25.

* يشير مفهوم الموارد البشرية إلى كل الأفراد الذين يعيشون في المجتمع بصفة دائمة أو مؤقتة ويمكن للدولة أن تستخدمهم في مجال الإنتاج أو الخدمات، لهذا فهو يتشكل من مجموع الطاقات البشرية التي تضم فئة المشتغلين والعاطلين، فالمرأة غير العاملة والمحالون على التقاعد والطلاب المتفرغون للدراسة والأطفال، كل هؤلاء الفئات تدخل ضمن الموارد البشرية، حيث يجب الإشارة إلى أن أولئك الذين يكونوا خارج نطاق القوى العاملة يشتركون بطريقة أو بأخرى في البناء الاقتصادي والاجتماعي للدولة، فالطالب يعد طاقة بشرية يجري إعدادها للمستقبل، والزوجة تقوم بثلاث وظائف مهمة في الأسرة تتمثل في تربية الأجيال الصاعدة والاعتناء بزوجها والوقوف معه في تحمل تكاليف الحياة بالإضافة للقيام بأعباء بيتها.

[2] هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص ص 31-36.

[3] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص 38.

- **التربية عامل هام في إحداث الحراك والتغيير الاجتماعي:** يقوم التغيير الاجتماعي عادة على التغيير الثقافي، وتتناسب الثقافة طرديا مع التربية، حيث تهذب التربية الثقافة بغية الارتقاء بالمستوى الفكري للمجتمع حتى يساير التطورات والتغيرات العالمية المعاصرة، كما تحسن الذوق الاجتماعي السليم بهدف زيادة مستوى الوعي، وهذا الأخير يسهل عملية إحداث التغيير الاجتماعي، فإذا عصفت رياح التغيير بالمجتمعات وكان إيقاع المؤسسات التربوية بطيئا فإن المجتمع سينظر للتربية على أنها عامل للتخلف وأنها أنظمة تقليدية تجاوزها الزمن.[1]

وتشجع التربية التفكير الناقد وتعزز قدرة الافراد على التحليل بما يمنحهم القدرة على التجديد الثقافي والمساهمة في إحداث التطور الاجتماعي الذي تتطلع إليه المجتمعات الديمقراطية،[2] فالتربية تسعى لتهيئة عالم اليوم إلى غَدٍ أفضل وهي بذلك تصنع الأفراد بالشكل المناسب ليغيروا الواقع وفقا لما يرونه صالحا لهم ولقادم الأيام بفعل ما اعتادوا عليه وما غُرِسَ فيهم من معتقدات وأهداف يسعون لتحقيقها،[3] يقول براون ***Brown*** " التربية هي عملية مراقبة واعية، حيث يتم إنتاج التغييرات في سلوك الشخص، ومن خلال الشخص يحدث التغيير داخل المجموعة"،[4] فعندما تمر المجتمعات الحديثة بتغيرات هيكلية عميقة، يكون للتربية دور رئيسي في إدارة هذه التغييرات.[5]

- **التربية ضرورة لصنع الحضارة وبناء دولة عصرية:** تمثل التربية العمود الفقري لشعوب العالم المعاصر، فالدولة العصرية التي تساير ركب الحضارة وتسعى للمساهمة في التقدم والازدهار لا يكون أساس بنائها إلا عن طريق العلم والمعرفة، وهذا لا يتم إلا بمشاركة التربية في توجيه إمكانات الأفراد وتسخيرها لخدمة المجتمع، فتؤدي بذلك إلى تطور المجتمع وبنائه بناءً متينا، وكلما تقدم المجتمع عزز حظوظه في مسايرة ركب الحضارة، ويقول المفكر مالك بن نبي عن العناصر الضرورية التي تتشكل منها الحضارات، أنها عبارة عن تكاثف ثلاث عوامل أولية: "إنسان، تراب وزمن، فعند نقطة الانطلاق لا نملك سوى هذه العوامل الثلاثة، وفيها ينحصر رأسمال الأمة الاجتماعي، وكل ماعدا ذلك من مبان وصناعات هي مجرد مكتسبات وليست من العناصر الأولية،" وإن العنصرين الأخيرين ليس لهما قيمة بدون تواجد العنصر الأول، لأنها عناصر جامدة لا تتحرك بشكل ذاتي، لأن الانسان هو المحرك الوحيد وهو صانع الحضارة والتقدم والنهضة منذ بدء الخليقة،[6] فالمجتمعات إما أن يغلب عليها روح عالم الأشياء أو يغلب عليها روح عالم الأشخاص والأفكار، فإن غلب عليها روح عالم الأشياء، فإنك تجد الاستثمار في الحجر أكثر من الاستثمار في البشر، وإن غلب عليها روح عالم الأفكار، فإن الاستثمار في البشر سيكون أكثر من الاستثمار في الحجر.[7]

---

[1] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص ص،118-127.

[2] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص 38.

[3] أحمد عبد الله العلي، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2008، ص31.

[4] Y. k Singh, Op-Cit, p p 10-11.

[5] OCDE, Op-Cit, p 158.

[6] مالك بن نبي، مشكلات الحضارة: شروط النهضة، ترجمة عبد الصبور شاهين، عمر كامل مسقاوي، دار الفكر، دمشق، سوريا، سنة 1986، ص ص 43-46.

[7] وليد فتيحي، نهضة التعليم، مجلة فكر، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 10، أبريل 2015، ص 18.

فالتربية هي الوسيلة الأساسية لبناء الانسان الذي يقوم بالنهضة ويصنع التطوير والتحديث، وهذا ما يبرز الدور الرئيسي للتربية في عملية تنمية المورد البشري ومنها التحديث والتطوير وتحقيق التنمية وصناعة الحضارة وبناء دولة عصرية متطورة، وقد أدركت أغلب المجتمعات بأن قوة الأمم والشعوب لا تقاس بعدد سكانها أو بالثراء المالي، بل بما تملكه من كفاءات بشرية متعلمة، فقد أصبح المورد البشري المتميز والمبدع علميا وتقنيا هو رأس المال الحقيقي وحجر الزاوية في أي عملية بناء و تطوير أو إصلاح، كما أكدت العديد من الدراسات أن سبب ارتفاع معدلات النمو الطويل الأمد في العديد من الاقتصادات الناشئة والمتقدمة هو تطور المستوى التربوي والتعليمي للإنسان.[1]

المطلب الثاني: أهداف التربية

تتعدى التربية الحديثة مسألة المواطنة* التي تعتبر هدف تقليدي، بل تطورت أهداف التربية الحديثة في عصر العولمة لتستهدف تكوين الانسان العالمي، الذي يحتاج لنظرة أكثر شمولية واتساعا وتكاملية تراعي جميع الجوانب الثقافية والمعتقدات لمختلف المجتمعات والأفراد، وتبنى في إطار من الحرية بالإضافة إلى تزويد الفرد بأكبر قدر من المعارف وثقافات عصره المختلفة،[2] ولا تقتصر التربية على المحافظة المجردة لمفردات الجوهر الإنساني، وإنما تستهدف موازنتها للحفاظ على علاقات سوية تخدم التوازن العام في الشخصية الإنسانية ويحول دون تشوهها،[3] لذلك تسعى التربية في هدفها العام لمساعدة الانسان على فهم نفسه وفهم الأفراد من حوله، ومن ناحية أخرى تستهدف التربية التنمية الاجتماعية متعددة الجوانب، وذلك بدءا بالمحافظة على الهوية الاجتماعية ممثلة في اللغة، القيم، الثقافة، الدين والتاريخ المشترك؛ كما يجب أن تتسم التربية الجيدة بالمرونة والقدرة على التجديد في ذاتها ومكوناتها وفي بيئتها وفي مضمونها وأساليبها.[4]

وترتبط التربية بالفرد والمجتمع على حد السواء فهي تسعى لتحقيق أهداف شخصية للفرد كما تنعكس لتشمل أهداف المجتمع، ويرى برتراند رسل ***Bertrand Russell*** أن هنالك ثلاث نظريات تربوية تلخص الأهداف وهي:[5]

- **النظرية الأولى**: هي أقدم النظريات وتعتبر أن علاقة التربية بالمجتمع أكثر من علاقتها بالفرد، فهي تهدف لإعداد المواطنين الذين يقدمون النفع للمجتمع في مختلف الجوانب.

---

[1] عبد الكريم محسن زهيري، هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص19.

* المواطنة هي ترجمة للمصطلح الإنجليزي Citizenship، وتُعرِّف دائرة المعارف البريطانية المواطنة بأنَّها: "العلاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة". كما تؤكد دائرة المعارف البريطانية "بأنَّ المواطنة على وجه العموم تسبغ على المواطن حقوقاً سياسية، مثل حق الانتخاب وتولي المناصب العامة". وعليه تُشير المواطنة إلى الحقوق التي تكفلها الدولة لمن يحمل جنسيتها، والالتزامات التي تفرضها عليه؛ أو قد تعني مشاركة الفرد في أمور وطنه، وما يُشْعِرُهُ بالانتماء إليه. ويركز المفهوم الحديث للمواطنة على التحول من الفكر التقليدي للمواطن في الجمهورية الكلاسيكية اليونانية والرومانية وبلاد الرافدين، التي تؤكد على الولاء للوطن وهيمنة الواجبات المدنية على أنها مبادئ أساسية، والانتقال إلى الفكر الليبرالي التحرري للمواطن الذي يعتمد على الحريات وحقوق المواطنين، ويؤكد على أن مسؤوليات المواطن أكثر من الواجبات والالتزامات المدنية.

[2] حسان الجيلالي، التربية وتحدي العولمة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد 21، 28 ديسمبر 2013، ص 1.

[3] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص 13.

[4] أنوار محمد علي، دور التربية في التغير الاجتماعي، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد السادس العدد الثاني عشر 2012، ص 4-5.

[5] برتراند رسل، التربية والنظام الاجتماعي، ترجمة سمير عبده، الطبعة الثانية، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1978، ص 29.

- **النظرية الثانية:** تسلم بأن الهدف من التربية هو منح الفرد ثقافة وتطوير إمكانياته واستغلالها أحسن استغلال، وبالتالي نزعت هاته النظرية إلى جعل الفرد محور العملية التربوية مهملة الأهمية المجتمعية لهذه العملية.

- **النظرية الثالثة:** تعتبر أن الهدف الوحيد من التربية هو اتاحة الفرص لتحقيق النمو وإزالة مظاهر التخلف مؤكدة على أن التربية قضية مجتمع، ويشكل هذا التوجه أحدث نظريات التربية.

ويقول مانجر ***Robert F.Monger***: "حين تنقصنا الأهداف المحددة بوضوح فإنه من المستحيل أن نُقَيِّمَ مقررا دراسيا أو منهاجا على نحو فعال، ولن نتمكن من إرساء أساس سليم ومعايير لانتقاء المواد والوسائل التربوية وطرق التدريس اللازمة"، وتهدف التربية للوصول إلى توافق بين حاجات كل الفاعلين في المجتمع وتطلعاتهم، لذلك يجب تحديد الأهداف العامة والخاصة لكل نوع من أنواع التربية، بل لكل مرحلة من مراحلها، وأيضا لكل مادة من المواد الدراسية، على أن يتم ذلك في ضوء من التنسيق والانسجام مع الأهداف الكبرى للمجتمع،[1] حيث أن ابتعاد أهداف الأنشطة التربوية عن الأهداف الكبرى للمجتمع يضعف تكوين الشخصية الإنسانية ويفقدها التجانس والمنطقية،[2] لذلك لابد أن تكون هناك أهداف معروفة وواضحة للنشاط التربوي، بل أن عدم وضوح هذه الأهداف يجعل العمل التربوي ارتجالي وعشوائي، لذلك يجب أن تصاغ الأهداف التربوية في صورة معارف ومهارات واتجاهات واضحة ومحددة سواء كانت الأهداف تربوية، تعليمية أو سلوكية نهائية:[3]

I. الأهداف التربوية:

ترتبط هذه الأهداف بخصائص المجتمع وفلسفته واحتياجاته، كما تهتم بخصائص المتعلم الجسمية والنفسية والعقلية، ومن الأهداف (ربط التعليم بواقع المجتمع، إعداد مواطن صالح، تحقيق نمو متكامل للفرد) وتتميز هذه الأهداف بالشمول والواقعية والوضوح مع مراعاة الإمكانات المتاحة والتكامل بين مختلف الأهداف الموضوعة وعدم التضارب بين مركباتها، وتطرح في شكل تعبيرات عامة لما سينتج عن العملية التربوية، كما تتسم بالمرونة في صياغتها ومحتواها ولا تحمل معنى سلوكي، حيث لا تشير إلى ما ينبغي على الفرد أن يقوم به في نهاية العملية التربوية، وتعبر هذه الأهداف على التربية بجميع مراحلها وبمختلف أشكالها وأنواعها؛ ويشترك في وضعها والاشراف عليها ممثلون من قطاعات مختلفة من المجتمع (المدرسة، المسجد، أجهزة الاعلام، التربويين، الأندية، القطاع الاقتصادي...الخ).

II. الأهداف التعليمية:

هي وليدة الأهداف التربوية ووظيفتها الأساسية توجيه عمليتي التعليم والتعلم، وتسييرها من أجل تحقيق الأهداف التربوية والأهداف العامة للمجتمع، فإذا كان الهدف التربوي العام للمجتمع تكوين أفراد ذو كفاءات فكرية وعاطفية واجتماعية وحركية وقيم جمالية، فإن مثل هذا الهدف يترجم في سلسلة من الأهداف الخاصة التي ستتمحور حولها عملية التعليم، فالهدف التعليمي هو وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة أو بموقف تعليمي معين،

[1] أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 199-206.

[2] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص ص 19-25.

[3] أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 199-206.

مثل أن يستطيع المتعلم أن يكتب عدد المدن الساحلية لبلد معين، أو أن يكون قادر على أن يحرر فاتورة تجارية، وهي أهداف محددة وليست عامة، تستهدف في معظم الأوقات المتعلم وتعتبر إطارا مرجعيا للمعلم حين إعداد الاختبارات بغية تقييم المتعلمين ولمعرفة ما تحقق لدى التلاميذ من صفات وخصائص ومهارات يسعى المجتمع لاكتسابها، وتقع الأهداف التعليمية بين الهدف التربوي العام والهدف السلوكي النهائي.

III. الأهداف السلوكية:

تركز هذه الأهداف على تطوير المهارات الجزئية المتنوعة التي تهدف إليها المادة بشكل خاص، أي تقوم بترجمة أهداف المادة ومحتواها إلى سلوك محسوس فكري وحركي أو ضمني، كأن يكتسب المتعلم مهارة التحرير على الكمبيوتر ثم بعد ذلك يكون قادرا على تحرير خمسة فواتير تجارية بطريقة سليمة على الحاسوب في مدة ست دقائق، وهو ما يطلق عليه خلاصة أو نتيجة العملية التربوية والتعليم، وتفيدنا هذه الأهداف بما يجب على المتعلم القيام به بعد انتهائه من العملية التعليمية فهي تجعل المتعلم يدرك ويعرف ماذا سيتعلم وفيما يستعمله والسلوك والمهارة التي سيتحصل عليها.

المطلب الثالث: وظائف التربية

لا تقتصر وظيفة التربية على إعداد الأجيال الناشئة لقبول التغيرات المستمرة والسريعة والتكيف معها، وإنما تسعى للسيطرة عليها واستخراج طاقاتها الكامنة وتطويعها لما يخدم المجتمع، وعليه لابد للتربية أن تقوم بمجموعة من الوظائف يمكن إيضاحها فيما يلي:[1]

I. الوظيفة النمائية التكوينية للتربية:

وتمثل هذه الوظيفة الدور الإنساني للتربية، حيث توفر متطلبات النماء الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والخلقي والسلوكي، بما يضمن النمو الشامل والمتكامل للشخصية الإنسانية، حتى يغدو الفرد مؤهلا لدوره في الحياة بعد إشباع حاجاته الإنمائية المختلفة، حيث تحقق هذه الوظيفة جسم صحيح معافى وعقل نام متفتح ومتفاعل، وانفعالات متوازنة، ومهارات اجتماعية إيجابية وفعالة، واتجاهات وقيم صحيحة، بما يترجم سلوكا واعيا إيجابيا وفعالا مع مختلف مواقف الحياة التي تواجه الفرد. أما من الناحية المجتمعية تعمل التربية على التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وترسيخ معاني الديمقراطية والحرية في المجتمعات وزيادة الموروث الثقافي للمجتمع وتحسينه.

II. الوظيفة الوقائية للتربية:

تسهر التربية على تحصين الفرد من جميع المؤثرات الخارجية للمجتمع والمؤثرات الداخلية –مثل الوسائط التربوية– السلبية (سواءً مؤثرات معرفية عقلية، اجتماعية، أخلاقية، ثقافية دينية أو سياسية) التي يمكن أن تعيق نموه الشامل والمتكامل من خلال توفير البيئة المناسبة لذلك. أما فيما يخص الوظيفة الوقائية من الناحية المجتمعية فهي الحفاظ التراث

[1] السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص ص،118-127.

الثقافي بين الأجيال من خلال الحفاظ على القيم والتقاليد والعادات والمعتقدات، ووقاية المجتمع من التميع والانحلال في الثقافة العالمية وخصائص الثقافات الأخرى.

III. الوظيفة العلاجية للتربية:

ساهمت التغيرات الاجتماعية والثقافية والثورة التقنية وانتشار الانترنت ووسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي في إضعاف دور التربية الأسرية والمدرسية، وأمام تعاظم تلك المؤثرات أصبح الطفل يقضي ساعات أمام للتلفاز أو مبحرا على الشبكة العنكبوتية وشبكات التواصل الاجتماعي، ومن المحتمل أن تعصف هذه المظاهر بكثير من القيم التي تربى عليها الطفل في أسرته أو المعارف التي تعلمها في مدرسته، وهذا يشكل تهديدا كبيرا على تربيته، وفي ظل هذا الوضع كان من الضروري على التربية ولا سيما المدرسية القيام بأدوار علاجية لتخفيف حدة هاته المؤثرات السلبية.

ويمكن القول بأن الوظائف الثلاث السابقة متكاملة ومتفاعلة، حيث أن قيام التربية بدور التكوين والتنمية سيغنيها بشكل نسبي عن القيام بالدورين الوقائي والعلاجي، وقيامها بالوظيفة الوقائية سوف يغنيها على القيام بالدور العلاجي بنفس مستوى الفعالية إذا ما تم إهمال الدور الوقائي والدور التكويني، هذا الأخير الذي لو أهملته التربية سيؤدي إلى تعاظم الدورين الوقائي والعلاجي والبحث على تدابير إضافية لتعويض القصور في الدور التكويني.

خلاصة:

يقول ابن خلدون " التربية ليست حمل المتعلمين على حفظ فروع العلم، بل هي إثبات ملكة العلم في نفوس المتعلمين"

يعد مصطلح التربية من الكلمات الشائعة باعتباره كلمة متداولة وكثيرة الاستعمال بين الأفراد في مختلف نواحي الحياة، لكن لا يعني كثرة استعمال هذا المصطلح بالضرورة أن كل الافراد يدركون مدلوله إدراكا جيدا، حيث يُعْطَى في أغلب الأحيان للتربية مفهوما ضيقا وسطحيا يقتصر على الجانب الأخلاقي فقط، بينما يحمل هذا المصطلح في طياته مفهوما فلسفيا عميقا، شاملا ومتشعبا، ولقد قمنا بالتفصيل في هذا المفهوم ومدلولاته الواسعة مستعرضين بعض المفاهيم والانطباعات التي تكونت عند الفلاسفة والباحثين بخصوص هذا المفهوم ومدلولاته بالإضافة إلى خصائصه ومميزاته.

وإن مساهمة التربية في تشكيل شخصية الفرد وتحقيق التنمية الاجتماعية* حقيقة لا مراء فيها، وتعد التربية مسؤولية جماعية يجب يضطلع بها المجتمع بجميع شرائحه وهيئاته وهياكله الرسمية والشعبية تحت شعار الاستنفار الاجتماعي نحو تربية أفضل؛ فالأمر يتطلب مشاركة جماعية نابهة لكل أطياف المجتمع ومكوناته، ومن الضروري أن تعمل كل الأطياف بجهود متضافرة بغية ملامسة ذاتية الانسان، وتنمية قدراته الكامنة في مسارات محددة، واستنهاض همته في إطار نموذج تربوي ناجح يعمل على تنمية متوازنة لجميع جوانب الشخصية الإنسانية.

يحتاج الفرد والمجتمع للتربية كما يحتاج الجسم للطعام والأرض للماء باعتبارها أساس البناء الفكري والتكوين الخُلقي الذي هو عماد المجتمع، فتعد التربية سببا رئيسيا في تنمية بعض المجتمعات من مختلف الجوانب الاجتماعية الاقتصادية الثقافية السياسية وحتى العسكرية، كما أضحت تمثل إحدى السياسات المهمة في العالم المعاصر، حيث تخطط لها الحكومات وتشرف على تنظيمها وتعمل على تنميتها، فهي لا تقل أهمية عن الصحة والدفاع والاقتصاد، وأضحى نمو جل اقتصادات الدول وتطورها محكوم بنوعية الموارد التي تمتلكها وليس بحجمها، وقيمة المجتمعات تقاس بنوعية المورد البشري وليس بعدد سكانها، وهذا دليل واضح على أهمية هذه العملية ودورها في زيادة قدرة الشعوب على مواجهة مختلف التحديات العصرية والحضارية، وهناك عبارة مشهورة للرئيس الأمريكي الأسبق ليندون جونسون ***Lyndon B. Johnson*** يقول فيها "أن الحل لكل مشكلاتنا القومية يتلخص في كلمة واحدة هي التربية ذلك لابد أن تلعب دورا هاما في حياة الشعوب جميعها المتقدمة منها والنامية"،[1] لذلك تعد التربية ضرورة ليس فقط للفرد ولكن على نطاق أوسع للمجتمع ككل.[2]

---

* التنمية الاجتماعية: يعرف هوبهاويس Hobhouse التنمية الاجتماعية بانها تطور البشر في علاقاتهم المشتركة، وهذا ما يسميه بالتوافق في العلاقات الاجتماعية، فتغير البناء الاجتماعي لا يعنى شيئا بالنسبة له ما لم يحدث تغيير في طبيعة العلاقات الاجتماعية، ولهذا ينظر إلى التنمية الاجتماعية على أنها تنمية علاقات الإنسان المتبادلة. وعليه يمكن اعتبار التنمية الاجتماعية بانها عمليات التغير التي تلحق بالبناء الاجتماعي للمجتمع ووظائفه بغرض اشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد.

[1] محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتاب، القاهرة، 2001، ص22.

[2] OCDE, Éducation et compétences dans Comment va la vie? : Mesurer le bien-être, Éditions OCDE, (2011), p 158. Sur le lien: http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr

الفصل الثاني
طبيعة وأبعاد النشاط التعليمي وكفايته الانتاجية

تمهيد:

يعود الاهتمام بدراسة التعليم بمفهومه العام والخاص إلى كونه ظاهرة اجتماعية موغلة في القدم لها تفاعلاتها وآثارها المباشرة والمستمرة على الأفراد والمجتمعات. وإن إدراك البعد السوسيولوجي للتعليم باعتباره نظاما اجتماعيا يتضمن بعدين: الأول بنائي والثاني وظيفي. حيث يقتضي الفهم البنائي للتعليم الوقوف على طبيعة الأهداف التعليمية والوسائل التي تستخدمها الأنظمة التعليمية لبلوغ أهدافها، التي تتعلق بتحقيق الذات، بالعلاقات الاجتماعية الإنسانية الثقافية وحتى السياسية، وتلك المرتبطة أيضا بالكفاءة الاقتصادية والمهنية. ولتحقيق هذه الأهداف فإن النظام يستخدم وسائل متعددة تأتي في مقدمتها المدرسة باعتبارها نظاما اجتماعيا مصغرا. أما البعد الوظيفي فيشير إلى العلاقات الوظيفية المتبادلة بين التعليم وبقية النظم الأخرى التي تجعله يحقق أهدافه وينقل تأثيراته لمختلف جوانب المجتمع.

تفضي المعالجة السوسيولوجية للتعليم إلى بحث طبيعة هذا النشاط ومحاولة فهم أهدافه ومختلف أبعاده ضمن أطر قيم المجتمع، وفي ضوء آماله وتطلعاته، وفي هذا السياق سنحاول في هذا الفصل من خلال مباحثه الثلاث، التي تناولت ماهية النشاط التعليمي، العلاقة بين التربية والتعليم، أما المبحث الثالث فقد تناول أبعاد النشاط التعليمي وكفايته الإنتاجية.

المبحث الأول: ماهية التعليم

يعد التعليم نشاطا أساسيا في أي مجتمع، وأي نشاط غيره هو إما فرع منه أو يعتمد عليه، إذ يشكل التعليم كل عوامل بناء المجتمعات وأركانها، لذلك فإن كل جهد يبذل في سبيل إنشاء نشاط تعليمي فعال ستظهر ثماره في شكل تكوين مجتمع متين وقوي من خلال بناء مُوَاطِن حكيم صالح ومتزن مهما علت مرتبته وسما قدره، فالمجتمع الذي يتهاون في الاهتمام بالنشاط التعليمي ويهمله يعتبر مثل الجيش الذي يقصر في تكوين القادة وأركان الحرب ويهمشهم.[1]

وسيتم تقسيم هذا المبحث إلى ثلاث مطالب معنونة على التوالي كما يلي مفهوم ومهام التعلم، خصائص التعليم وتطوره، ثم الفرق بين التعليم والمصطلحات الأخرى.

المطلب الأول: مفهوم ومهام التعليم

يتفاوت مفهوم التعليم بين المفكرين التربويين باختلاف الفلسفات التربوية المنتهجة من مفكر لأخر، ومن فلسفة لأخرى ومن مرحلة تعليمية لأخرى، وتعد كل من حاجات وأهداف الفرد والمجتمع العوامل الأساسية التي يمكن الاعتماد عليهما في تحديد مفهوم التعليم والأهداف التعليمية، إذ يعد ضبط الأهداف التعليمية أهم تحدي تواجهه العملية التعليمية لتحديد المناهج والأساليب والطرق والمواد التعليمية التي تتوافق مع الأهداف المرسومة، وترتبط الأهداف التعليمية بالعديد من محاور الفلسفة التربوية: (التركيب الاجتماعي، الأبعاد الدينية، الأنظمة السياسية، التوجهات الاقتصادية، المذاهب الإيديولوجية، فلسفة الحياة، العادات والتقاليد، الواقع المعاش، تحديات المستقبل ...الخ)، ويجب أن تكون هاته التوجهات المتعددة مكملة لبعضها البعض وليست متناقضة يهدم بعضها بعضا.[2]

يدور هذا المطلب حول تقديم تعريف للتعليم من خلال المفاهيم التي تم صياغتها من قبل المفكرين بالإضافة إلى أصل التعريف اللغوي والاصطلاحي للتعليم بغية إعطاء تصور شامل حول هذا النشاط المحوري لحياة الأفراد والمجتمعات.

يقول أرسطو ***Aristote*** 384-322 ق.م التعليم هو إعداد العقل لكسب العلم كما تعد الأرض للبذر،[3] أما روسو فيعتبر أن التعليم هو التأثير المقصود الذي يمارسه شخص ناضج على غير الناضج بهدف التفاعل المناسب والتأقلم مع النمو الجسمي والعقلي والروحي والجمالي للفرد، وتعديل سلوكه اتجاه البيئة الاجتماعية المحيطة به،[4] في حين يعرف جون ديوي التعليم بأنه التأثير الذي يحمله شخص على شخص أخر بهدف جعله يحمل نفس الاعتقاد.[5]

I. التعليم لغة واصطلاحا

- **التعليم لغة:** هو نقيض الجهل، نقول عَلِمَ عِلْماً، ورجل عالم وعليم من قوم علماء، وعلمه العلم، وعَلِمْتُ الشيء بمعنى عرفته وخبرته،[6] وجاء في قاموس المنجد كلمة تعليم تشتق من علم، يعلم، تعليما ويقال علمته الصنعة فتعلم، بمعنى

[1] تركي رابح، مرجع سابق، ص 193.

[2] Dhiman O. P, Op-Cit, P 14.

[3] هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص19.

[4] Dhiman O. P, Op-Cit, P 18.

[5] Ibid, P 18.

[6] ابن منظور، لسان العرب، مجلد 12، دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، 1968، ص417.

جعله يعرف ويدرك،[1] وإذا بحثنا عن المصطلح في اللغات الأجنبية نلاحظ أنه يكتنفه الكثير من الغموض واللبس، حيث يجمع البعض بينه وبين مصطلح "التربية" فكلاهما يشار له بالإنجليزية بلفظة واحدة هي ***Education***، من جهة أخرى لا تميز بعض الدراسات والكتب والمؤلفات العربية بين التعليم ومصطلح ***Instruction***، إذ يعتبر هذا المصطلح ترجمة للتعليم في حين أن ترجمة مصطلح ***Instruction*** في القواميس اللغوية هي التدريس المنظمومي.[2]

- **التعليم اصطلاحا:** يعرف بأنه سياق تفاعلي يهدف للانتقال التدريجي والتراكمي للمعرفة والخبرة والمهارة من شخص يمتلكها إلى شخص آخر لا يمتلكها،[3] ويترجم ذلك في شكل جهود مقصودة تبذل بغية زيادة المخزون المعرفي وترقية مستوى ثقافة الفرد وصقل المهارات الضرورية للحصول على عمل مناسب.[4] كما يفهم من مصطلح التعليم بأنه ذلك النشاط الذي يقوم به شخص معين لتسهيل عملية التعلّم لشخص آخر، وإحداث تغيّرات معرفية ومهارية لديه، ويحدث ذلك بشكل مقصود من المعلم لتغيير سلوك المتعلم، لذلك يعتبر التعليم عملية تفاعل اجتماعي بين المعلم والمتعلم لتطوير معارف ومهارات واتجاهات وقيم معينة عند المتعلم، ولتحقيق أهداف تربوية محددة، بما يعني أن هناك جهد مقصود لمساعدة الآخرين على التعلم وتزويدهم بالمعارف العامة والمهارات اللازمة،[5] ويتعدى التعليم بهذا الشكل المفهوم السطحي* القائم على اكتساب المعلومات والمهارات إلى مستوى أعمق يستهدف التأثير المعرفي من أجل تغيير السلوك.[6]

وتعرف الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي التعليم بأنه عملية يتم من خلالها تزويد المتعلم بالأسس البنائية العامة للمعرفة بطريقة مقصودة محددة ومنظمة الأهداف،[7] كما يؤكد خبراء التنمية الصناعية التابعة للأمم المتحدة ومنظمة العمل الدولية، أن التعليم بالإضافة لكونه يسعى لتوسيع الآفاق وإعداد الأفراد لحياة المجتمع وجعلهم قادرين على تحمل المسؤوليات على أكمل وجه فهو كذلك يعد أساسا ضروريا لجميع المهن الصناعية المعاصرة.[8] بينما ذهب الدكتور محمد علي السمان إلى أن التعليم: "هو إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان المتعلمين بطريقة قويمة، واقتصادية، توفر لكلّ من المعلّم والمتعلّم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة"،[9] ويعرف ديمان ***O.P.Dhiman*** التعليم بأنه بناء العقل السليم في الجسم السليم، فهو عملية مقصودة، موزونة ومتعمدة، يقوم بها المعلم بغية تطوير قدرات الفرد العقلية

---

[1] لويس معلوف، قاموس المنجد والأعلام، دار المشرق، بيروت، 1976، ص 526-527.

[2] نورالدين دخان، تحليل السياسات العامة التعليمية في الجزائر-المدرسة الأساسية-، مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر، 2000، ص 20.

[3] نجم عبود نجم، إدارة المعرفة المفاهيم والاستراتيجيات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص253-258.

[4] Aidan Foster-Carter, The Sociology of development, (Ch.8 on "Education") In: Michal Hara Lambos (ed.) Sociology: New Directions, Causeway Books.U.K.,1988, p 181.

[5] جان عبد الله توما، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011، ص 20.

* لابد من التأكيد على وجود هرمية للتعليم، تبدأ من التعليم السطحي الاستنساخي الذي يتكون بزيادة معلومات ومعارف الفرد ثم الاستذكار وإعادة الإنتاج بعد ذلك تأتي مرحلة استخدام الحقائق والإجراءات وصولا إلى تكوين الفهم الخاص بالفرد جراء الادراك العميق الذي يحدث تغير في السلوك.

[6] نجم عبود نجم، مرجع سابق، ص253-258.

[7] الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي "مفهوم التعليم" من الموقع التالي الذي سجل تاريخ الدخول له بتاريخ: 24 ماي 2013، https://www.abahe.co.uk/education-concept.html

[8] أنظر كل من: مصدق جميل الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادي، دار الرشيد، بغداد، العراق، 1981، ص ص 20-21. وعادل حرحوش المفرجي، أحمد علي صالح، رأس المال الفكري: طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2003، ص 12.

[9] محمد علي السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983، ص 12.

وتزويده ببصيرة تمكنه من معرفة الأهداف السامية والتمييز بين مظاهر الصلاح والفساد، الجمال والقبح، الخير والشر، وهذا ما يضمن له سعادة حقيقية.[1]

وفي تعريف أخر يعتبر النشاط التعليمي عبارة عن عملية تهدف إلى إمداد الفرد بمعلومات تفسيرية وتعليمية عامة، تساعده على مواجهة المواقف المختلفة وحل المشاكل المحتمل حدوثها في كل زمان ومكان، كما تتسم برامج التعليم بالشمول والعمومية خاصة في مراحله الأولى، حيث يكتفي الفرد بتحصيل المعلومات والمعارف والسلوكيات العامة.[2] ومن وجهة نظر المجتمعية يعتبر التعليم كوسيلة لترسيخ القيم المرتبطة بالمجتمع الذي تحدث فيه عملية التعليم، ومن المعلوم أن القيم والتقاليد تختلف من مجتمع لأخر ولهذا يجب أن يتمتع كل مجتمع بنشاط تعليمي يميزه عن باقي المجتمعات الأخرى ويحمل أهداف قد تتوافق وقد تختلف مع أهداف باقي المجتمعات الأخرى.[3]

ويمكن تعريف التعليم بمعناه الواسع على أنه كل أنواع التعليم الإنساني، أو بمعناه الضيق بأنه العملية التي تجرى في مؤسسة متخصصة تسمى بالمدرسة،[4] وحسب المفهوم الأخير يصبح التعليم عملية تتميز بالعمومية (***Generality***) والرسمية (***Formality***) يتزود الإنسان بموجبها بمعلومات ومعارف تفسيرية وتعليمية عامة لكي تشكل في مجموعها قاعدة معرفية عريضة يستند عليها في إدراك كنه الأشياء والظواهر، ويتعلم النظريات والمبادئ والقيم التي تساعده على حل مشاكله اليومية أو مجابهة المواقف والعقبات المحتملة عبر حياته.[5]

أما تعريف التعليم في إطار المنظومة التربوية، فيقصد به نظام هرمي تدرجي يبدأ من المرحلة الابتدائية ثم الإعدادية (المتوسط) فالثانوية ثم الجامعة وما بعدها، وهو عملية تربوية شاملة ومستمرة يحصل عليها الأفراد بانتظام من خلال أجهزة الدولة ومؤسساتها التعليمية الرسمية المشكلة للنظام التعليمي للمجتمع، بهدف تزويد الأفراد بالعلوم المختلفة والمهارات والقدرات اللازمة، وينتهي النشاط التعليمي الرسمي بحصول الأفراد على شهادات دراسية تؤهلهم لشغل مراكز مهنية ذات مكانات محددة، وتسمح لهم بالحصول على عائداً اقتصادي يمكنهم من اشباع حاجاتهم المتجددة واللامتناهية، كما يسهم في ترقية الأفراد داخل البناء التدرجي للمجتمع.[6]

ويشير مفهوم التعليم الذي سيتم اعتماده في هذه الأطروحة إلى مجموع الأحداث الهادفة والمنتظمة المؤثرة في المتعلم لتسهيل عملية التعلم، إذ يتزود الانسان من خلال العملية التعليمية بمعارف تفسيرية وتعليمية عامة تشكل في مجموعها القاعدة المعرفية الأساسية التي يستند عليها لتشكيل سلوكه وإدراك حقيقة الأشياء والظواهر، وليتمكن من معالجة المشاكل

---

[1] O.P.Dhiman, Op-Cit, P 14,17.

[2] بن عمار حسيبة، تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، مذكرة ماجستير في تخصص إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية: 2008-2009، ص 8.

[3] Aidan Foster-Carter, Op-Cit, p 181.

[4] مالكوم جيلز وآخرون، اقتصاديات التنمية، ترجمة طه عبد الله منصور، عبد العظيم محمد مصطفى، مراجعة محمد إبراهيم منصور، تقديم سلطان بن محمد بن علي السلطان، الطبعة العربية، دار المريخ، الرياض، 1995 ص 136.

[5] مصدق جميل الحبيب، مرجع سابق، ص 20.

[6] محمود سالم علي جدور، أثر التعليم في الحراك الاجتماعي بالمجتمع الليبي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2004-2005، ص ص 13-14.

التي تواجهه في مختلف المواقف عبر حياته بالشكل الذي يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع، ويزود التعليم المتعلم بالقيم الاجتماعية والوجدانية ويسمح بتراكم الإرث الثقافي والاجتماعي المتراكم لدى المجتمع من أجل إحداث الرقي وتطور الاقتصادي والاجتماعي الذي ينتقل بموجبه المجتمع من حالة الجمود والتخلف إلى حالة الحركة والتطور، وذلك من خلال اكتساب تصورات حديثة تغير المفاهيم، العادات والسلوك وتلبي احتياجات المجتمع في الحاضر والمستقبل، ويعتبر التعليم عملية تربوية واعية ومقصودة تتم داخل وسائط التربية الرسمية النظامية، كما يعد مشروعا إنسانيا بامتياز، حيث ينقل من خلاله المعلم مجموعة المعارف إلى المتعلمين بغية مساعدتهم على التعلم وصقل مهاراتهم في إطار ما يسمى بالعملية التعليمية تحت إشراف المؤسسات التعليمية، وعلى نحو أكثر دقة يشير التعليم إلى العملية التربوية النظامية ولنسميها العملية التعليمية التي تتم داخل المؤسسات التعليمية الرسمية (المدارس، الثانويات، المعاهد، الجامعات...)، لذلك وعموما فإن التعليم هو إدارة التعلم تلك العملية الذاتية التي يشرف عليها ويقودها المعلم.

II. مهام النشاط التعليمي:

يقوم التعليم بمهمتين أساسيتين عامة وخاصة:[1]

- **المهمة العامة:** يعد التعليم للمجتمع أفرادا تتوافر فيهم صفات اجتماعية معينة (مقومات الشخصية القومية للجماعة) تكفل للمجتمع وحدته وتضامنه، وتغرس فيهم الطموح إلى الرقي بالمجتمع وتحثهم على العمل لتحقيق ذلك.
- **المهمة الخاصة:** تتمثل في إعداد الفرد بشكل خاص ليقوم في المجتمع بدور ذو قيمة، أي يعده لمهنة أو حرفة أو وظيفة التي يحتاجها المجتمع من الناحية العلمية والمهنية، ويقتضي أن يرافق هذا الإعداد الضروري سياسات وخطط للتعليم لسد حاجات المجتمع من اليد العامة المؤهلة.

المطلب الثاني: خصائص التعليم وتطوره

سيتم في هذا المطلب عرض اهم خصائص العملية التعليمية كنشاط ثم التطرق لكيفية اختلاف النظرة للتعليم وأهم عناصره وتطورها بين المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للتعليم.

I. خصائص العملية التعليمية:

يمكن توضيح المدلول الواسع للتعليم من خلال عرض خصائصه التالية:[2]

- **لا يقتصر التعليم على المعرفة المنقولة في المدرسة:** لا يمكن أن يقتصر التعليم على ما يحصل عليه للأطفال في المدارس من معارف ومهارات وقناعات ترسخ في أذهانهم، بل هي عملية مستمرة من الولادة حتى الموت، بعبارة أخرى، يتعلم الفرد طوال حياته من خلال التجارب والأنشطة المختلفة، ولذلك نقرأ اليوم مفاهيم جديدة تدعو للتعليم مدى الحياة.

[1] تركي رابح، مرجع سابق ص ص 194-195.

[2] Y. k Singh Op-Cit, p p 8-9.

- **التعليم بوصفه تطور قوة الطفل الفطرية:** يقوم التعليم بتطوير الملكات الأصلية وتطوير كل الفضائل الكامنة للطفل، وليس شيء خارجي مفروض على عقل الطفل، وبدون التعليم لا يمكن تحقيق ذلك التطور والسمو.

- **التعليم عملية واعية مقصودة:** فالتعليم ليس عملية واعية فقط وإنما هو عملية مقصودة، فالمعلم لديه نية مدركة لتعديل سلوك المتعلم وتطويره ونفس الشي للمتعلم، وإذا لم ينزل المعلم إلى مستوى معين في تبسيط المعرفة، ولم تكن هناك محاولة من المتعلم للارتقاء إلى مستوى المعلم لا يمكن أن تنجح العملية التعليمية لاستحالة نقل وتلقي المعرفة التي تحدث التعلم.[1]

- **التعليم عملية مُحَافِظَة وديناميكية هادفة:** يضمن التعليم الحفاظ على النظام الاجتماعي والارث الثقافي ليسير المجتمع بوتيرة مستقرة، ويتحقق ذلك من خلال نقل التراث الثقافي من جيل إلى آخر، ولا تقتصر وظيفة التعليم على نقل التراث الثقافي من جيل لآخر ومن زمن لأخر فحسب، بل يعمل على الحفاظ عليه وتنميته أيضا، فالثقافة التي يرثها الأجيال ليست ثابتة بل هي عملية ديناميكية، تتراكم عن طريق التدفق المستمر، وبما أن التعليم هو كذلك عملية مستمرة فهو الأداة التي يمكن أن تعنى ببناء ذلك التدفق المستمر للثقافة وإعادة تنظيمه ليصبح متوافق مع احتياجات وواقع المجتمع وأهدافه الحاضرة والمستقبلية.[2] وفي هذا السياق لا يمكن اعتبار التعليم عملية ثابتة بل هو عملية ديناميكية ترافق تطور الطفل وفقًا للظروف والأوقات المتغيرة، ووفقا لبعض التلاميذ يعد التعليم نشاطًا هادفًا يسعى دائمًا لتحقيق هدف معين في الحياة، لذلك يجب على الفرد أن يكرس له نفسه بالكامل.

- **التعليم عملية ثنائية القطب:** يعد السير جون آدامز ***John Adams*** أول من أشار في كتابه "تطور نظرية التعليم" إلى أن التعليم هو عملية تطور ثنائية القطب، حيث قال أن "التعليم عملية واعية ومدروسة تتصرف فيها شخصية راشدة على أخرى غير راشدة من أجل تعديل سلوكها وتنميتها عن طريق نقل المعرفة"، ويقصد بالعملية الثنائية أن هناك قطبان تشملهما هذه العملية، يسيطر على أحد الأقطاب المعلم بينما يشغل المتعلم القطب الآخر، فإذا كان الفرد الأول يتكلم الثاني يسمع، أو كان الأول يشرح فالثاني يستوعب، وإذا كان الأول معلم فالثاني متعلم، وإذا كان المعلم يدير العملية فعلى المتعلم أن يكون تابعا له، وإذا كان المعلم يعطي فالمتعلم يتلقى، وبالتالي فإن التعليم هو عملية مترابطة ومتكاملة تتميز بالتفاعل الدائم بين المعلم والمتعلم،[3] حيث يحاول من خلالها المعلم أن يعدل سلوك المتعلم ويطور شخصيته إلى أقصى حد، وكلما كان هناك تعاون بشكل نشط بين المعلم والمتعلم تتم عملية التعليم بسلاسة وكفاءة.

كما أن التعليم ليس عملية ميتة بل هو عملية ديناميكية ثنائية القطب، تتشكل من عنصرين ضروريين لإحداث التعليم، الأول هو المعلم والآخر هو المتعلم، إذ يمتلك المعلم بعض المعتقدات والمثل والقيم التي تؤثر على المتعلم، وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول بأن المعلم هو فيلسوف، يحاول أن يصوغ المتعلم وينميه وفقا لفلسفته بغية تحقيق نوع مرغوب من الأفراد فيه؛ ويعتقد آدامز أن "التعليم هو الجانب الديناميكي للفلسفة، وأنه الجانب النشط للإيمان الفلسفي".[4]

---

[1] Dhiman O. P, Op-Cit, P 15.
[2] Ibid, P 16.
[3] Ibid, P 15.
[4] Y. k Singh, Op-Cit, p xi.

- **التعليم عملية من ثلاثة أقطاب:** في الوقت الذي يرى آدامز التعليم من وجهة نظر نفسية فقط مبرزا أهمية البيئة التي تنشء بين المعلم والطفل، إلا أن جون ديوي ***John Dewey*** رغم أنه يعتبر التعليم عملية تطوير مثل آدمز، فإنه يؤكد على أهمية وجهة النظر الاجتماعية، وان للتعليم جانبين نفسي وآخر اجتماعي، كما يتبنى جون ديوي الرأي القائل بأن تعليم الطفل يجب أن يكون وفقاً لهدفه الأصلي، لكنه يؤكد كذلك أن تطور الطفل لا يحدث في فراغ، بل يحدث ضمن إطار البيئة المحيطة التي يعيش فيها المعلم والطفل وهي المجتمع، وبالتالي فإن المجتمع هو الذي يحدد أهداف ومحتويات وأساليب العملية التعليمية، فيحتوي التعليم وفق هذا المنظور على ثلاثة أقطاب، وهي: المعلم، المتعلم والمجتمع (البيئة الاجتماعية)، تتفاعل هذه العوامل الثلاثة بشكل فعال فيما بينها لإنجاح العملية التعليمية.

ويعتبر جون ديوي التعليم بمثابة عملية ثلاثية الأبعاد والزوايا، فبالإضافة إلى البعد النفسي الذي يعد ذو أهمية بالغة في العملية التعليمية عند آدامز التي تشمل احتياجات الطفل ومصالحه وقدراته ومواهبه التي تشكل موضوع العملية التعليمية، يعتقد ديوي أن المجتمع يلعب كذلك دورا حيويا هاما في العملية التعليمية ويدرجه كقطب ثالث في العملية. لذلك يمكن القول بأن التعليم ليس عملية ثنائية القطب بل هي عملية ثلاثية الأقطاب، تشمل التفاعل بين ثلاث مكملات: المعلم، المتعلم، والقوى المجتمعية، هاته الأخيرة هي التي تقدم المواد والاحتياجات التعليمية التي يجب أن يتقيد بها المعلم والمتعلم في شكل مناهج دراسية، إذ يتم تأطير وتصميم المناهج على ضوء احتياجات المجتمع ومطالبه وأهدافه، ولهذا نقول أن التعليم عملية ذات ثلاث أقطاب.[1]

- **التعليم علم وفن:** يعتبر علم التربية الحديث أن التعليم هو عمل فني جد معقد، ويعتقد البعض أن كل شخص له معرفة بموضوع معين يمكن أن يكون معلما فعالا لتلك المادة، وهذا ليس صحيحا بشكل مطلق، حيث أن تخصص المعلم وتمكنه من المادة العلمية المقدمة أصبح غير كافيا لوحده لنجاح العملية التعليمية، وإن كان ذلك شرطا لازما، بل أصبح من الضروري أن يكون المعلم محيطا بكل جوانب الموقف التعليمي بمختلف عناصره ، حيث يجب أن يتميز المعلم بامتلاك مجموعة من مهارات والفنيات مع مراعات بعض الظروف المحيطة مثل (البيئة النفسية والاجتماعية للمتعلم، الإلمام بالوسائل البيداغوجية الضرورية لمختلف المواقف التعليمية، خصائص التلاميذ والفروق في الذكاء والفهم، العلاقات بين مختلف التلاميذ، البيئة المنزلية التي يأتي منها المتعلم والظروف الاقتصادية والاجتماعية لأسرته، الوسائل التعليمية اللازمة، المناهج والمواد التعليمية وحتى الإلمام بتقنيات التعليم وأساليبه بالإضافة إلى ضرورة تحكم المعلم في تكنولوجيا الحديثة والملتيميديا).[2]

وانطلاقا من مقولة أن "المعلمون يولدون ولا يصنعون"، هناك اعتقاد سائد بأن التعليم بالإضافة إلى كونه علم مثل العلوم الأخرى يبنى من خلال دراسة منهجية لبعض الحقائق والمبادئ والمواضيع من خلال استخدام طرق علمية ومنهج علمي وعن طريق الوصف والتحليل ومحاولة إسقاط النتائج من الخاص إلى العام والعكس، فهو إلى حد كبير أحد الفنون،

[1] Dhiman O. P, Op-Cit, P 15.

[2] فتحي علي يونس وآخرون، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، عالم الكتاب، الطبعة الأولى، 1999، ص ص 35-37.

حيث يجب ألا ننكر بأنه لا يمكن أن يصبح المرء معلما ناجحا إلا إذا وضع في البيئة التطبيقية للتعليم، حيث عادة ما يجب وضع المبادئ موضع التنفيذ وهذه هي السمة الفنية للتعليم وعليه يمكن القول أن التعليم هو علم وفن.[1]

II. تطور التعليم بين المفهوم التقليدي والحديث:

اعتبر التعليم قديما عملية تستهدف الوصول إلى ذهن المتعلم وتلقين المعرفة الجاهزة للطفل كما لو كان العقل سفينة فارغة، لكن اندثرت هذه النظرة والأفكار التقليدية تحت ثقل نتائج البحوث النفسية وتطورها وانتشار القيم الديمقراطية، إذ تبين نتائج دراسات علم النفس التربوي الحديث أن العقل هو قوة ديناميكية ذاتية التكيف والتعلم، تحتاج فقط إلى توجيه مناسب لنمو صحي وذهني وفكري جيد، لهذا يسعى التعليم الحديث إلى تطوير العقل وفقا لقدرات الفرد الذاتية ضمن أطر البيئة الاجتماعية، وسنقوم بدراسة التعليم بين المفهوم التقليدي والحديث من خلال النقاط التالية:[2]

- **أهداف التعليم**: إن الحصول على المزيد والمزيد من المعرفة كان يعتبر الهدف الأول وفقًا للمفهوم التقليدي للتعليم، لكن على العكس من ذلك يكرس التربويون المعاصرون جهودا متساوية على الجوانب الأخرى للتنمية: الجسدية والعقلية والعاطفية والاجتماعية؛ وبالتالي فإن الهدف من التعليم الحديث هو تطوير كافة القدرات الفردية بشكل كفء وفعال ومتكامل.

- **المناهج الدراسية**: تتضمن المناهج الدراسية التقليدية تأكيدا على الموضوعات التي تعزز التنمية الذهنية فقط، وهذا ما جعل المنهج التقليدي جامدًا ومقتصرا في الغالب على أنشطة الصف وتجاربه، وعلى العكس من ذلك تتسم المناهج الحديثة بالمرونة والتنوع والتطور، باحثة عن تلبية احتياجات الطفل التنموية ومطالب المجتمع الحديث.

- **طرق التدريس**: شددت الطرق التقليدية على الذاكرة والحفظ عن ظهر قلب، لذلك كان التعليم جامدا بلا حياة واعتبر عملية مملة، في حين تعد الأساليب الحديثة حيوية وفعالة تحفز الدوافع وتثير الانتباه والتركيز والاهتمام لدى المتعلم، كما تستخدم أساليب مشجعة مثل: طريقة اللعب، التعلم عن طريق العمل، التعلم من خلال التجربة...إلخ.

- **الانضباط**: يركز المفهوم التقليدي للتعليم على استخدام العقوبة لفرض الطاعة والانضباط القسري على المتعلمين، بينما تخلى أغلب التربويين المعاصرين عن الأساليب العقابية، حيث يسعى المفهوم الحديث لتحقيق الانضباط الذاتي والاحترام المؤدي إلى الطاعة الطبيعية.

- **الامتحانات**: يقتصر المفهوم التقليدي لمصطلح الامتحانات في مدارسنا على ناحية واحدة وهي القياس، بل وقياس جانب واحد من جوانب النمو عند المتعلم وهو مقدار التحصيل المعرفي فقط، بغرض إعطاء درجات للتلاميذ وبذلك ترتيبهم أو نقلهم من سنة دراسية إلى أخرى، لذلك فهي تقيس قدرتهم على الحفظ عن ظهر قلب والتذكر والاستظهار، بينما تتغاضى على قياس القدرة على فهم القواعد والأفكار ولا يراعي قدرتهم على استخدام هذه القواعد في معالجة المشاكل التي تواجههم في حياتهم اليومية، في حين يركز المفهوم الحديث على اختبارات الأهداف والتقارير المرحلية والسجلات التراكمية والمقابلات والعروض العملية وهو ما يتحقق من خلال التقييم المستمر، حيث يشجع هذا

---

[1] Dhiman O. P, Op-Cit, P P 16-17.
[2] Y. k Singh, Op-Cit, p p 16-18.

النوع من التقييم على نظام التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة والتي يكون فيها المتعلم مدركا لما تعلمه بشكل جيد وبما هو في حاجة إلى تعلمه مستقبلا كشكل من أشكال التقويم التي غابت في الأنظمة التقليدية.

- **هيئات التعليم:** وفقا للمفاهيم التقليدية، تعد المدرسة هي الراعي الوحيد للتعليم، ولكن وفقا للآراء الحديثة، يتم تسخير جميع المؤسسات الرسمية وغير الرسمية لمهمة التعليم.

- **المعلم:** يضع التعليم بمفهومه التقليدي المعلم في أعلى هرم العملية التعليمية، أما في المفهوم الحديث يُعتبر المعلم كمرافق وفيلسوف ودليل لمحور العملية التعليمية (المتعلم).

- **المتعلم:** يعد المتعلم وفقا للمفهوم التقليدي مجرد متلق سلبي لكل ما يقدمه المعلم دون إتاحة الفرصة للمتعلم ليكون فاعلا في العملية التعليمية، في حين أصبح المتعلم حسب المفهوم الحديث محور العملية التعليمية، التي تهدف لتلبية احتياجات المتعلم وتطويره وفقا لطبيعته، وهو يتفاعل بنشاط مع المعلم وزملائه في الصف لتحقيق التعلم الفعال وتنمية شخصيته بشكل شامل ومتكامل ولتطوير المجتمع الذي هو جزء لا يتجزأ منه.

- **المدرسة:** كانت المدرسة وفقاً للمفهوم التقليدي بمثابة متجر لعرض المعرفة، وكل شيء فيها مخططا بشكل مسبق، يركز فيها المعلمون بالدرجة الأولى على مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، بينما تعتبر المدرسة في المفهوم الحديث بمثابة نموذج مصغر للمجتمع يركز أكثر على المخرجات بالمقارنة مع المدخلات.

- **التعليم شكل من أشكال التدريب:** في العصور القديمة كان التعليم يعني التدريب على شيء ما لهدف ما، أما التعليم بمفهومه الحديث هو نظام منفصل للدراسة والتحقيق والبحث العميق له خصائصه المميزة، فهو عملية منهجية مهمة جدا للتنمية البشرية في جميع مجالات الحياة.

المطلب الثالث: الفرق بين التعليم والمصطلحات المتداخلة:

يتداخل مفهوم التعليم مع غيره من المفاهيم الأخرى المتصلة والقريبة منه، وإن تحليل مفهوم التعليم، في هذا المطلب من هذا الفصل المفاهيمي البحت، والتفصيل في تعريفه يهدف أساسا إلى تمييزه عن باقي المصطلحات ومن بين المصطلحات التي تتداخل في مفهومها مع التعليم مصطلح: التعلم، التدريس، التكوين، التدريب، وحتى محو الأمية.

I. التعليم والتعلم:

إن التعليم هو توصيل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بطريقة منظمة ومستمرة بهدف إحداث التعلم،[1] بينما التعلم ***(Learning)*** هو نشاط ذاتي يقوم به المتعلم سواءً بإشراف هيئة التدريس أو بشكل ذاتي، بهدف اكتساب المعرفة أو

[1] محمد محمد الهادي، نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم في مصر، الجمعية المصرية لنظم الملومات وتكنولوجيا الحاسبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1995، ص 60.

المهارة أو تغيير السلوك، فالتعلم هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الدراسة، القراء، الممارسة والخبرة، وهو الوجه الآخر لعملية التعليم ونتاج لها، حيث يقترن بها ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.[1]

يقول محسن علي عطية أن التعلم هو كل ما يكتسبه الفرد، وهو حاصل (التعليم، التدريب، التدريس...الخ) الذي يحدث تعديلا في السلوك أو تحسينا للمهارة، وعليه نقول أن التعليم هو عملية أو مجموع الإجراءات التي تمارس، بينما التعلم هو عملية ذاتية تحدث نتاج تلك العمليات السابقة، كما تحدث من خلال الممارسة والخبرة أو القراءة أو المشاهدة أو التجارب التي تكسب الفرد ميولات واتجاهات ومدركات أو مهارات اجتماعية، حركية أو عقلية،[2] فهو باختصار اكتساب الفرد للمعلومات والمعارف والكفاءات والمهارات والسلوك والادراك والمواقف والقيم أو تعديلها من خلال تجربة الفرد ذاته أو من خلال ممارسة الدراسة أو حتى التدريس.[3] ويختلف التعليم عن التعلم في أن التعليم نشاط يقوم به شخص مؤهل لتسهيل اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات المطلوبة، أما التعلم فهو الجهود الذاتية التي يقوم بها المتعلم لاكتساب وتحصيل ما يسعى إليه من معارف ومهارات.[4]

ويمكننا اعتبار التعليم كعملية اتصال منظم ومتتابع تهدف إلى إحداث التعلم، كما يعرف التعليم في ضوء تعريف التعلم بأنه عملية ينتج منها التعلم، فالتعليم ليس غاية بذاته بل وسيلة لإحداث التعلم، وبشكل مختصر يمكن اعتبار التعليم كعملية يقوم بها المعلم بهدف تحقيق التعلم للتلاميذ، أما التعلم ***Learning*** فهو تلك العملية التي تحدث من قبل المتعلم، والتغيرات التي تنتج في خبرات ومعارف المتعلم، فالتعليم مرتبط بالمعلم، في حين يرتبط التعلم بالمتعلم نفسه.

II. التعليم والتكوين:

سنحاول التطرق إلى التكوين وعلاقته بالتعليم وكذا الجوانب المشتركة والفروقات بينهما، وقبل الخوض في هذا يجب علينا رفع اللبس الحاصل بين مفهومي التدريب والتكوين، حيث كثير ما نسيء فهم التكوين ونضيق مفهومه، فنعتبره مجرد أعمال يؤديها المكون أو مجرد تطبيقات ميدانية روتينية أو تلقين مهارات يدوية، كما يعتبر في كثير من الأحيان مرادفا لمصطلحات أخرى مثل التأهيل، التمهين والتدريب...، ولكن يبدو أن التكوين أوسع من هذا، فهو يهتم بالتوجيه والإدماج والتحفيز ورفع الأداء والتصحيح ونقل المعارف والعلوم وتغيير السلوك والاتجاهات وترقية جودة العمل على المستويين الإداري والتشغيلي، كما يمتد التكوين ليساهم في رفع مستوى التفكير الاستراتيجي لدى المسيرين والتعريف بتقنيات ومداخل التسيير الحديثة، والتعريف أيضا بمتغيرات ومستجدات المحيط بأبعاده المختلفة ومستوياته المتعددة.[5]

يعرف عمر وصفي عقيلي التكوين بأنه ذلك العمل المخطط الذي يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية وإكسابها معارف وسلوكيات ومهارات جديدة متوقع أن تحتاجها في أداء مهام أو وظائف جديدة

---

[1] عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة نورة بنت عبد الرحمان، مشروع التأسيس للجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي: استراتيجية التعلم والتعليم والتقويم، تصميم وإخراج وكالة بحر المداد، الرياض، السعودية، السنة الجامعية 2013/2014، ص 13.

[2] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 55.

[3] وزارة التخطيط التنموي والاحصاء، المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في التعليم والتدريب والبحث والتطوير، قطر، 2016، ص 28.

[4] عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة نورة بنت عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 13.

[5] عبد الله براهيمي، حميد مختار، دور التكوين في تثمين وتنمية الموارد البشرية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 7، 2007، ص 8.

في المستقبل، أو التأقلم والتعايش مع أية مستجدات أو تغيرات تحدث في البيئة وتؤثر في نشاط المنظمة، وعموما التكوين هو عملية مستمرة يخضع لها الأفراد أثناء ممارستهم لمهامهم، وهي بمثابة إستراتيجية منظمة بهدف مواجهة احتياجات المنظمة الحاضرة وخاصة المستقبلية عن طريق عمليات التنبؤ بتحديات واحتياجات المستقبل، ويمس التكوين جميع الفئات المهنية دون استثناء، فهو بمثابة وسيلة تنمية الموارد البشرية في شكل معارف، سلوكات، مهارات وزيادة في الأداء.

أما التدريب فهو ذلك العمل المخطط الذي يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموارد البشرية كيف تؤدي أعمالها الحالية بمستوى عال من الكفاءة والفعالية من خلال تحسين أدائهم"، لذلك يتجه كل من التكوين والتدريب إلى نفس المعنى، إلا أن التكوين أوسع وأشمل من التدريب، فإذا كان التكوين عملية مستمرة مدى الحياة، نجد أن التدريب تلجأ إليه المنظمة عند الحاجة فقط لتلبية حاجات في الحاضر على عكس التكوين الذي يعتمد على التنبؤ بالمهارات والمعارف والمعلومات التي ستحتاجها المنظمة في المستقبل، وإذا كان التدريب يهدف إلى معالجة نقاط الضعف والوصول إلى مستويات عالية من الكفاءة فان التكوين يهدف إلى تعزيز نقاط القوة الموجودة وتحسين المهارات والكفاءات لتكوين رأس مال بشري منتج مثل باقي الموارد الأخرى داخل المنظمة. وإذا تم بحث الجوانب المشتركة بين التعليم والتكوين نجد أنهما يشتركان في عدة جوانب من بينها:[1]

- تركيز النظريات الاقتصادية على كل من التعليم والتكوين كاستثمار قومي، وأن استثمار الموارد البشرية يعد من أفضل الاستثمارات لمساعدة أفراد المجتمع لزيادة قدراتهم وكفاءاتهم ومن ثم تحقيق التنمية الاقتصادية؛
- كل من التعليم والتكوين عمليتان مستمرتان، تهتمان بتحديث وتنمية المعارف والمهارات والتغيير في السلوكات والاتجاهات نتيجة التغيير في الأولويات والاستراتيجيات؛
- ضرورة تطوير الأساليب التكوينية بما يتماشى مع تطور متغيرات التعليم وظروف العمل المتغيرة؛
- عمومية كل من التعليم والتكوين، فكل منهما يعتبر عملية أساسية تمس جميع أفراد المجتمع دون استثناء.

أما فيما يخص الفروق بين التكوين والتعليم يمكن التفرقة بينهما فيما يلي: [2]

- لا يمكن إحداث التكوين بدون تعليم، إذ يجب على الفرد الحصول على مستوى تعليمي معين حتى يمكن تكوينه بعد ذلك، ومن ثم نجد أن التعليم هو عملية تمهيدية تسبق عملية التكوين وتستند عليه وتعتبر امتدادا طبيعيا له.
- يتضمن التكوين كل جهد هادف يسمح بتزويد الأفراد بالمعارف والمهارات المتخصصة والخبرات المهنية، أما التعليم فيهتم بتطوير المعارف والفكر الناقد والسلوك الإنساني لمواجهة مشاكل الحياة، ويتسم بالعموم والشمولية.
- عادة ما يحدث التعليم داخل المؤسسات التعليمية، وهو ضروري لإعداد قوى عاملة ماهرة ومنتجة توجه لسوق العمل، أما التكوين يكون عادة في إطار العمل، حيث يسمح للعمال باكتساب معارف محددة فيما يخص الوظائف التي يشغلونها (مثل كيفية استخدام آلة أو برمجية معينة)، أو هو عبارة عن معارف خاصة لأداء وظائف محددة بشكل

---

[1] بن عمار حسيبة، مرجع سابق، ص 11-13.

[2] بن عمار حسيبة، مرجع سابق، ص 13.

أحسن، مثل دخول دورة تكوينية في اللغات الأجنبية، أو أداء وظائف جديدة كالحصول على تدريب يخص الوقاية والأمن، ويتميز العمال الذين يتحصلون على دورات تكوينية بإمكانية حصولهم على وظائف أحسن في المستقبل.[1]

تهدف البرامج التعليمية المقدمة من طرف المدارس والمعاهد والكليات إلى تزويد المتعلم بحقل من العلم والمعرفة، فالتعليم يهتم بالمعارف كوسيلة لتأهيل الفرد للدخول إلى الحياة العامة، فهو يركز على الموضوع بدلا من الفرد، بينما يهدف التكوين إلى تغيير سلوك الأفراد واتجاهاتهم داخل المنظمة، لذلك فإن محور العملية التكوينية هو الفرد نفسه وليس موضوع التكوين، إلا انهما مكملان لبعضهما فكلما كان المستوى التعليمي راقيا ومرتفعا كانت نتائج التكوين أفضل وأسرع، وكلما كان المستوى التعليمي ضعيفا أثر ذلك سلبا على العملية التكوينية وانخفض أداء العاملين داخل المنظمة.[2]

III. التعليم والتدريب:

إن التدريب ***Training*** هو تلك الجهود الإدارية أو التنظيمية التي تهدف إلى تحسين قدرة الانسان على أداء عمل معين أو القيام بدور وظيفي محدد، فهو يركز على تزويد الانسان بالكيفية ***the know how*** التي يؤدي بمقتضاها عملا معينا، وبهذا فهو جزء من التعليم بمفهومه الواسع.[3]

يهتم التعليم بتأهيل الأفراد من خلال تزويدهم بمعارف ومعلومات ذات طابع أكاديمي، أما التدريب فهو مواصلة التعليم بأساليب عملية جديدة، لهذا نجد أن التدريب حالة مكملة للتعليم، وعلى ضوء ما تقدم يعتبر التدريب عملية ديناميكية تستهدف زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم وإكسابهم المهارات* اللازمة لتطوير كفاءتهم، وتحسين أدائهم وسلوكاتهم واتجاهاتهم حتى يتمكنوا من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة بالشكل الذي يعزز فاعليتهم في ممارسة أعمالهم، بالإضافة إلى تنمية اتجاهاتهم نحو إتقان العمل بطريقة منظمة وبما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لديهم وزيادة الإنتاج والإنتاجية، ولم يعد التدريب مفصولا عن التعليم بل إنه يتداخل معه في الأهداف ويقترن معه في مراحل معينه، وحسب أساليب وأنماط التدريب المتعددة نجد أن فرنسا اعتمدت التدريب كجزء من المقررات الدراسية بمعدل 8 ساعات في الاسبوع، وهناك دول أخرى تلجأ إلى تدريب الطلبة بعد تخرجهم وقبل دخولهم سوق العمل، بما يجعل التدريب جزءا من التعليم ومدخلا لسوق العمل. فقد يجد المتعلمين في أحيان كثيرة أن ما تعلموه لا جدوى منه بدون قدر مناسب من التدريب، وإذا لم تكن هناك فرص تدريبية منظمة فإنهم ملزمون بالخضوع لها في بداية عملهم، حيث تكون الفترة الأولى

---

[1] Rezine Okacha, Capital Humain, Education et Croissance Economique, Thèse de doctorat en sciences économique, Université de Tlemcen, 2014/2015, P 40.

[2] العابدي أحمد، أثر التكوين على تنمية الموارد البشرية في قطاع الوظيف العمومي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في العلوم التجارية، تخصص إدارة الموارد البشرية، جامعة وهران، السنة الجامعية 2013/2012، ص 65.

[3] مصدق جميل الحبيب، مرجع سابق، ص 20.

*عندما تتوفر لدى الفرد القدرات الأدائية المكتسبة بواسطة التعليم، يحاول الوصول بأدائه إلى مستوى الإتقان الأدائي، الموفر للجهد والوقت والمحقق للأهداف المنشودة التي لا يمكن تحقيقها إلا بواسطة عملية التدريب ويمكن تعريف المهارة على أنها مدى إجادة وكفاءة استخدام القدرات المتاحة للفرد.

لمباشرتهم العمل بمثابة فترة تدريبية غير نظاميه، لذا أصبح التعليم يوصل إلى التدريب بالقدر نفسه الذي أصبح فيه التدريب على الأساليب الحديثة يستلزم قدرا مناسبا من التعليم.[1]

ويؤكد وايت ***Herbert White*** في مقاله ***Defining Basic Competencies*** على ضرورة التدريب المهني بعد التخرج مشيرا في ذلك إلى الفرق بين التعليم والتدريب قائلا: أن هناك فرق بين التعليم والتدريب، وفي معظم المجالات يأتي التدريب بعد التعليم كما يتم باستخدام عدد محدود من الوسائل، فالتدريب يحدث عادة في العمل أو من خلال محاضرات وورش العمل ودورات محددة، حيث من النادر ما يحدث التدريب من خلال برامج دراسية رسمية، وبمعنى آخر فإن التعليم يؤهلك لأن تقبل وظيفة مهنية وليس لأداء تلك الوظيفة، حيث أن الأخيرة هي مهمة التدريب، وهذا الفرق واضح منذ البداية في مجالات مثل الطب والقانون فبعد الحصول على درجة البكالوريوس في الطب فإن على المتخرجين أن يمروا ببرامج صارمة وطويلة من التدريب تكون في البداية تحت إشراف مباشر، يقل مع تقدم مراحل التدريب، وذلك قبل السماح لهم بمزاولة المهنة.[2] لذلك يمكن ملاحظة أن التدريب يركز أكثر على المهارات والتطبيقات بينما يركز التعليم على المعلومات والمعارف،[3]

ويمكن إيعاز عدم توازن العلاقة ما بين مخرجات التعليم في المؤسسات التعليمية وسوق العمل إلى ساعات التدريب والتطبيق العملي القليلة والهامشية أو حتى منعدمة في بعض المدارس، الكليات والجامعات، فهي لا تتبع استراتيجيات يكون فيها التدريب مكملا للتعليم، باعتباره تمهيدا ضروريا لدخول سوق العمل على أسس متينة من معارف نظرية ومهارات عملية مطلوبة، لذلك يعد من الضروري الاستفادة من المؤسسات الإنتاجية والخدمية المتاحة كورش للتدريب في موقع العمل كما هو مطبق في اليابان الذي يعتمد على التعليم التطبيقي في مواقع العمل؛ وإن إنشاء علاقة عضوية بين التعليم والتدريب يجعل هذا الأخير جزء لا يتجزأ من التعليم، واعتبار التعليم رديفا للتدريب سوف يزيدا من توظيف مخرجات المؤسسات التعليمية في المؤسسات الإنتاجية والخدمية، كما سينشئ علاقة عضوية بين المناهج والمعارف النظرية من جهة والخبرات والمهارات المهنية والعملية من جهة أخرى، وهو ما يمكن اعتباره وسيلة تتماشى مع النظرة الشاملة والمتكاملة للإنسان في عقله (وهو ما يهتم به التعليم) وجسده (وهو ما يهتم به التدريب)، بالإضافة إلى ذلك فإن توطيد العلاقة بين المؤسسات التعليمية والإنتاجية والخدمية سيرفع من فاعلية وكفاءة التعليم والتدريب؛ فالدراسات والبحوث العالمية في هذا المجال تؤكد أن بطالة المتدربين هي اقل من بطالة المتعلمين، وعليه فإن ربط التعليم بالتدريب تتيح فرصا أفضل لانخراط مخرجات التعليم في سوق العمل بسرعة، وسهولة التكيف مع ظروف ومتطلبات العمل الحديث.[4]

---

[1] محمود أحمد رضوان، نظرية التدريب: التحول من أفكار ومبادئ التدريب إلى واقعه الملموس، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2013، ص ص 46-47.

[2] هاني محي الدين عطية، تسويق الذات رؤية جديدة، لأخصائيي المعلومات والمكتبات في الوطن العربي، مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، العدد 14، المكتبة الأكاديمية، مصر، سنة 2000، ص 17.

[3] صلاح صالح معمار، التدريب: الأسس والمبادئ، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عما، الأردن، 2010، ص 22.

[4] محمود أحمد رضوان، مرجع سابق، ص ص 47-48.

إن التداخل الآخر الذي يمكن التطرق إليه بين التعليم والتدريب، والأمر الذي يفرق بين المصطلحين في هذه الحالة هو التفكير النقدي، حيث أن التدريب هو عملية محكومة، يقصد بها عادة اكتساب أو تحسين مهارات سلوكية، اما التعليم على عكس ذلك يتضمن تفكيرا نقديا.[1] وإذا كان التعليم يؤمن معارف عامة، فإن التدريب يعتبر نوعا من التهيئة المهنية التي تتميز بالتخصص العلمي وعلى هذا الأساس ينتج التعليم مثقفين غير متخصصين يمكن استخدامهم في أكثر من مجال؛ ويمتلكون المعلومات الأساسية، في حين يؤمن التدريب المؤهلات المحددة، ومن هذا يفهم أن التعليم إعداد للحياة في حين التدريب إعداد لنوع من المهن، ويمكن القول انه كلما صعدنا في سلم الوظائف أصبح المزيد من التعليم ضرورة حيوية تتطلبها أعباء العمل، فرغم الاختلاف الحاصل بين المفهومين فإنه هناك تداخل بينهما، فالمرشح لتولي مسؤوليات إدارية عليا مثلا لابد أن يكون قد تلقى تعليما معينا، وتكونت لديه درجة من الثقافة المكتسبة موجهة بصفة أو بأخرى نحو مهنة المستقبل.[2]

ويقول نجم عبود نجم أن التدريب بشكل عام سواء الذي يحدث خارج العمل في المراكز التدريبية أو داخل المنظمات في موقع العمل يحمل بعدا آليا في نقل المهارة التي تتمثل في مجموعة الحركات في التعامل مع الوسائل والآلات من أجل الإنتاج وأداء الوظائف بشكل سلس، وفي كلتا الحالتين يتم نقل الخبرة في شكل (صيغ، أساليب، دليل عمل)، يتم نقلها من المدرب إلى المتدرب بكل ما يعنيه ذلك من هرمية واتصال أحادي الاتجاه في الغالب، بينما يتم انتقال المعرفة أو المعلومة أو المهارة أثناء التعليم في بيئة عملية تفاعلية تشاركية بين الطرفين في علاقة تتجاوز الجانب الرسمي إلى الجانب الغير رسمي، ومن النقل الآلي إلى التفاعل الإنساني ومن البرنامج المحدد إلى النشاط الاجتماعي.[3]

يهتم التعليم والتدريب عادة بتنمية الموارد البشرية ولكنهما يختلفان بعض الشيء، فالتعليم يستهدف تزويد الأفراد بقاعدة عريضة من العلم والمعرفة في مختلف التخصصات وفي مجالات العمل المختلفة أما التدريب كما ذكرنا فيكون أكثر تخصصا وأكثر تحديدا لو قارناه بالتعليم، فعملية التعليم يمكن أن تشمل الفلسفة التاريخ والمواهب الفنية...إلخ، في حين أن عملية التدريب تهتم بوظيفة ما أو مهنة متخصصة أو تزويد الفرد بمهارات ومعلومات لإنجاز عمل معين. ويرى أحمد سيد مصطفى "أن التدريب والتعليم متلازمان ومكملان لبعضهما البعض حيث يهدف التدريب لعلاج الثغرات التي قد تنتج عن قصور محتوى التعليم أو ضعف مستواه وتكوين أفضل المهارات العملية السلوكية التي لم يتناولها التعليم"[4]

وعليه إذا كان التدريب يهدف إلى رفع كفاءة العامل في أداء وظيفة معينة، فإن التعليم يهدف لإكساب المتعلم المعرفة ليس فقط من أجل رفع كفاءته في القيام بأمر معين وإنما بهدف توسيع مداركه وإلمامه بالقواعد والأسس والنظريات وقضايا مجال معين من العلم ومن مجالات التعليم بدرجة تجعل المتعلم مهيأ للالتحاق بعمل ما.

---

[1] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص12. بتصرف

[2] سامية كواشي، العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، السنة الجامعية 2004-2005، ص 48.

[3] نجم عبود نجم، مرجع سابق، ص ص 244-245. بتصرف

[4] نايت عبد الرحمان عبد الكريم، تحليل أهم أسس عملية التكوين والتدريب الإداري للإطارات على مستوى التعليم العالي، أطروحة دكتوراه منشورة على النت، فرع علم التنظيم السياسي والإداري، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2006، ص 33.

IV. **التعليم ومحو الأمية:**

كثيرا ما نسمع الناس يصفون شخصا يعرف القراءة والكتابة بأنه متعلم، ظنا منهم أن التعليم يُختصر في إلمام الفرد بالقراءة والكتابة، في حين تعبر معرفة القراءة والكتابة عن مفهوم محو الأمية، ولا شك أن هذه الأخيرة هي جزء من التعليم ولا تكافؤه، يقول غاندي "إن محو الأمية ليست نهاية التعليم ولا حتى بدائية، بل هي إحدى الوسائل التي من خلالها يمكن إحداث التعليم، حيث أن تعلم القراءة والكتابة في حد ذاته ليس تعليما، فإتقان مهارتي القراءة والكتابة لا تركز على شخصية المتعلم، التي هي الشغل الشاغل للنشاط التعليمي، الذي هو تطور متناغم ومتناسق لجميع جوانب الشخصية الإنسانية وخاصة العقلية.[1]

V. **التعليم والتمدرس:**

يقصد بالتمدرس كل ما يدور في المدارس والمؤسسات التربوية حيث يمكن ان نطلق عليها مصطلح التربية المدرسية،[2] فهو مفهوم قريب من مصطلح التربية منه إلى مصطلح التعليم، حيث يشمل الأنشطة والبرامج الأكاديمية خلافا للتعليم الذي يقتصر على التعليم الصفي، وتشكل الأنشطة المشتركة للمناهج والعمل المجتمعي، والرحلات التعليمية والهوايات والمخيمات جزءا من النشاط المدرسي، رغم أنها مستثناة من مجال التعليم المحدود، ويشمل مجال الدراسة المدرسة والبيئة المحيطة بها ككل؛ ولهذا نقول أن التمدرس أشمل من التعليم بينما التربية هي مفهوم أوسع وأشمل من التمدرس الذي يقتصر على نشاط المدرسة في ساعات معينة من اليوم وأيام محددة في السبوع، وأشهر محددة في السنة، وليس عملية دائمة ومستمرة كما هو مفهوم التربية.[3]

VI. **التعليم والتدريس:**

ترى سهيلة محسن أن التدريس هو مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهاراتها الأدائية ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلم؛ في حين يرى خاطر وزملاءه بان التعليم لا ينطبق عليه شروط التدريس، فهو خبرة تعليمية معينة تتراكم عن طريق مجموع الوسائل التعليمية المختلفة وباختلاف المؤسسات التربوية في المجتمع دون التقيد بوقت محدد أو مكان محدد.[4]

ويشير مصطلح التدريس إلى "العملية المركبة التي تؤدي إلى تعلم فعال أو أنه إجراءات معينة تمثل إحدى سلوكيات المدرس، بمعنى أن سلوك المعلم أثناء عملية التعليم يشكل ما يعرف بعملية التدريس، أي أن التدريس هو عبارة عن سلوك، وهذا السلوك جزء من سلوك المدرس العام وهو كل ما يصدر من أقوال وأفعال داخل الحجرة الصفية بهدف

---

[1] Dhiman O. P, Op-Cit, P P 11-12.

[2] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص12. بتصرف

[3] Dhiman O. P, Op-Cit, P 12.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص31.

تعديل سلوك المتعلمين أي أن التدريس هو عبارة عن منظومة متكاملة من العلاقات والتفاعلات له مدخلاته وخطواته أو عملياته وله مخرجاته، الهدف من ذلك هو الوصول إلى تعلم وتعليم فعال.[1]

تتكون العملية التعليمية من المنهج وعملية التدريس، الإرشادات والتوجيه الطلابي، والإدارة التعليمية، والتقويم التعليمي. بينما تعمل عملية التدريس على تنفيذ المنهج، وقد تكون مصاحبة أو لا تكون مصاحبة لعملية التعلم حيث قد تحدث أو لا تحدث عملية التدريس ثمار تعلمية لدى المتعلمين.[2]

وكنتيجة لهذا المبحث نقول ينبغي ألا يقتصر التعليم على تحصيل المعرفة، بل ينبغي أن يُعنى ببناء الشخصية أيضا. وينمي المواقف والسمات التي تبني خصال الشخصية والقيادة الجيدة، والثقة بالنفس، وحب الاطلاع الذي يحفز التفكير والقدرة على الابتكار، ويتعين أن يساعد على تطوير توجه صحيح نحو عالم معتمد على التفكير العقلاني والمنطقي. إن تطوير الفكر والشخصية عمليتان ليستا منفصلتين، بل هما متلازمتان، فالشخص العقلاني يكون ذو شخصية محترمة وجيدة، والشخص الجيد لن يتصرف بتهور أو بطريقة غير عقلانية. كما أن الشخص الجيد يمكنه التفكير بوضوح وعقلانية، فضلا عن إظهار قيم أخلاقية جيدة. ولا شيء أخطر من معرفة في يدي فرد فاسد أو غير جدير بالثقة.

المبحث الثاني: التربية والتعليم جزء من كل

المطلب الأول: بين التربية والتعليم

إن مفهوم التربية يتغير ضيقا واتساعا وفقا لزاوية النظر إليها من حيث علاقتها بالتعليم، فهناك من ينظر إلى التربية بأنها مرادف للتعليم وأنها تنحصر في المؤسسات التربوية الرسمية، وتنبع هذه النظرة من المفهوم الضيق للتربية الذي تم التطرق إليه سابقا، بينما هناك من ينظر إليها بنظرة واسعة الحدود يتسع فيها إطار التربية إلى خارج حدود المدرسة التعليمية لتشمل كل الوسائط والمؤثرات الاجتماعية المؤسسية وغير المؤسسية المباشرة وغير المباشرة التي تؤثر في معارف الفرد وقيمه ومهاراته وتكوينه الجسمي والعقلي والروحي وسلوكه داخل المجتمع، لذلك سيتم في هذا المطلب مناقشة العلاقة بين التربية والتعليم من خلال ما يلي:[3]

I. **التربية جزء من كل:**

إن علاقة التربية بنظم الحياة الأخرى علاقة جدلية ديناميكية فهي أخذٌ وعطاء تَأْثِيرًا وتَأَثُّرًا، ولا يمكن أن يحتكر نظام واحد توجيه الحياة في أي مجتمع متجاهلا الأنظمة الموجهة الأخرى، حيث أن مصلحة أي مجتمع تقتضي ألا يراهن في تحقيق تنميته وتوازنه على نظام واحد مهملا الأنظمة الأخرى، فهو بذلك يعرض بنية وهيكل المجتمع للانهيار مع أي

[1] بواب رضوان، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع العمل والتنظيم: إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، السنة الجامعية: 201/2014، ص 32.

[2] نورالدين دخان، مرجع سابق، ص23.17.

[3] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص38.

هزة خفيفة في ذلك النظام، وتقول الحكمة الإنجليزية "لا تضع جميع بيضك في سلة واحدة ***Don't Put All your Eggs in One Basket***".

إن التنوع في البدائل ووجهات النظر سوف يقلل من المخاطر ويزيد العوائد، وعليه يجب أن لا يرضخ أي مجتمع لأي رؤية أحادية قاصرة النظر بدافع التخصص سواء عند تخطيط الاستراتيجيات والسياسات الكلية التي تحدد الأهداف الكبرى للأمة أو حين تنفيذها، حيث يمكن مصادفة بعض متخذي القرار الذين قد ينحازوا إما لعلماء الدين الذين يعتقدون أن الأمة لن تحقق التطور إلا بالرجوع للدين فقط، أو يشذو لآراء بعض الاقتصاديين الذين يعتبروا أن المجتمع لن يتقدم إلا إذا تطور الاقتصاد فقط، من خلال إحداث تنمية اقتصادية تنبثق عنها تنمية اجتماعية، في حين قد يلح بعض الباحثين التربويين على أن شرط نجاح ورقي المجتمعات يكمن في اعتمادها على فلسفة تربوية فعالة، وهكذا كل ينتصر لمذهبه ويتطرف حسب تخصصه وميولاته ورؤيته الأحادية.

تتفق أغلب الآراء على أن التربية مرتبط بعلاقة دينامية تفاعلية بكافة التطورات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والدينية والسياسية والثقافية في أي مجتمع، وتتطلب التغيرات والإصلاحات التربوية تغيرات وإصلاحات موازية ومكملة في المجالات والقطاعات الأخرى، فالتربية ليست بمعزل عن غيرها من النشاطات والقطاعات، إذ تؤثر وتتأثر بشكل متواصل بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة بها، وعليه فإنه على التربويون أن يدركوا أن الإصلاحات التربوية يجب أن تتم في سياق الحقائق الاجتماعية والسياسية والاقتصادية السائدة في حينها، كما يجب أن تتفق بدقة بالغة مع احتياجات المجتمع الراهنة والمستقبلية، ومن هنا تبرز الحاجة إلى التعاون بين المخططين التربويين وبين القوى المجتمعية الأخرى بمن فيهم القيادات السياسية والآباء والاقتصاديين وعلماء الاجتماع وعلماء الدين إلخ.[1]

وإن القرارات التي تتخذها الدول والحكومات بالاستناد إلى فلسفة وتوجه أحادي المنظور، ستحيد في كثير من الأحيان عن الهدف المرجو عكس النظرة الشمولية التي تأخذ بعين الاعتبار إمكانية تحطم الكيان التربوي في بعض المجتمعات عند انتشار المجاعة والفقر والجريمة جراء أزمة اقتصادية، جاعلة من المؤسسات التربوية هيكلا خاويا من أي روح أو رسالة، و هذا ما سوف يحدث لو فشل النظام التربوي و تعطلت فاعليته التي كانت سوف تؤدي لنتائج إيجابية تسمح بخلق رأس مال بشري يصنع فرص التطور ويحسن من الوضع الاقتصادي ويسمح للدول باللحاق بركب الدول المتطورة كما هو الحال لبعض دول جنوب شرق أسيا.

يقتضي وضع تصور شامل وموضوعي تفاعل أجزاء كل تلك الأنظمة والتوجهات في المجتمع بشكل متكامل، فمن خلال امتزاج كل الرؤى في شكل استراتيجيات وسياسات، تنتج نظرة أكثر شمولية بأفكار جديدة وترسم آفاقا جديدة توفر فرصا متعددة لتحقيق نمو مستديم ومتوازن يسمح بإرساء استقرارا اجتماعي واقتصادي متناغم يلفت انتباه المجتمع العالمي إليه، كما أن وجود نظرة شاملة سوف يقلل من المسؤولية الملقاة على عاتق كل المشاركين سواء كانوا اقتصاديين سياسيين، تربويين، أو علماء الدين، وستجعل كل أطياف المجتمع يحسون بالمسؤولية ويهتمون بمستقبل الأمة وأجيالها

[1] دون ديفيز، مقدمة أصوات الأمل، التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، الطبعة1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000، ص 9.

الصاعدة ويفكرون بشكل جدي في العمل بشكل مشترك ومتكامل من خلال وجهات نظر متباينة، شاملة ومتكاملة تغطي كل جوانب الحياة في المجتمع، بدلا من أن يركز كل توجه على زاوية واحدة ونظرة أحادية متوقعا أن يحقق نتائج باهرة ربما لا تسمح حتى طبيعة ذلك النظام ببلوغها وهو غافلا عن ذلك.[1]

II. التعليم كنموذج للتربية:

عادة ما يستخدم الكثير من المهتمين بمجالي التربية والتعليم هذين المصطلحين كمترادفين، وكل من يتناول مسألة التعليم بالبحث والنقاش لا يمكن أن يحيد بها عن التربية كموضوع مستقل، بل يجب أن يعرض للحديث عنهما باعتبارهما عنصرين متلازمين، وعليه وجب التمييز بين المصطلحين بتسليط الضوء على حدود كل منهما ونقاط التماس بينهما، لكن لا تعني محاولة التفرقة بين المصطلحين أنهما شيئين مختلفين تماما بالضرورة، بل إننا نسعى فقط للتحديد الدقيق للمفاهيم والمسلمات لنعرف علاقة التعليم بالتربية.

فمن ناحية منشأ المصطلحين نجد أنهما ينبعان من توجهين فلسفيين مختلفين حول طبيعة العقل باعتباره أداة للمعرفة بين اثنين من الفلاسفة الإغريق، حيث اعتقد أفلاطون أن العقل والروح متلازمان، ويُبْعَثَان المرة بعد الأخرى في أجسام مختلف البشر، وعند انتقال العقل من جيل لآخر تتراكم الحكمة عبر الزمن، لهذا اعتبر أن التعليم هو عملية يعيد العقل فيها تجميع ما تعلمه خلال مرات بعثه في الأجسام السابقة، ومن هذه الفكرة ظهر مصطلح ***Education*** وهو معنى مصطلح التربية لديه؛ أما الاتجاه الثاني يمثله أرسطو حيث عارض الاتجاه الأول، ورأى أن الانسان يولد بروح وعقل جديدين لا يحملان أي معرفة قبلية إلا الغرائز الفطرية، وأن التعليم هو وضع المعرفة في عقل فارغ لكنه مهيأ لتقبلها، ومن فكرة أرسطو ظهر مصطلح ***Instruction****** الذي اشتق منه مصطلح التعليم وقد تم استنباطه من التأثيث أو تزويد شيء فارغ.[2]

أما إذا رجعنا لأصل المصطلح في اللغتين الفرنسية والانجليزية فلا نجد تفرقة أو تمييز بين مصطلحي التربية والتعليم، إذ يطلق نفس المصطلح ***Education*** سواءً على التربية أو التعليم مؤديا المعنيين، في حين يختلف المصطلحين في اللغة العربية، وهذا من مظاهر غنى اللغة العربية ودقتها، لذلك لا يجب أن نستخدم التربية والتعليم كمترادفين وإن كان ذلك يبدوا صحيحا في العديد من الأوجه، حيث أن إنشاء المواطن الصالح الذي هو مطلب أي مجموعة بشرية يتوقف بالدرجة الأولى على عمليات التربية، ثم يأتي بعد ذلك التعليم ليكمل هذا الدور وينشئ فردا منتجا ورشيدا، فالتربية تسبق التعليم وتشمله بل وتعتبر شرطا لازما له.[3]

وإذا أردنا التفرقة بين التربية والتعليم لابد أن نقف على معنى كِلَا المصطلحين، كون معرفة المعنى يزيل الكثير من الغموض والخلط الذي يحدث عند استخدام الكلمتين، فقد يعتقد البعض أن التربية مقترنة بالذهاب للمدرسة وتلقي

---

[1] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص 18.

*حسب قاموس كامبريدج Cambridge Dictionary المصطلح يعبر على إعطاء تعليمات تفصيلية توضح كيفية القيام أو استخدام شيء معين.

[2] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص ص 51-52.

[3] هادي مشعان ربيع، مرجع سابق، ص 21.

المعارف بها، إلا أن هذا النشاط هو ضرب من ضروب التعليم وليس حتى التعليم بمفهومه الواسع، فكيف يكون هو التربية بمعناها الشامل، ويمكن أن يقتصر إدراك البعض حين التفرقة بين المصطلحين بأن التربية تهتم بالجانب التهذيبي الأخلاقي والقيمي عند الانسان، بينما يهتم التعليم بالجانب العلمي والمعرفي والمهاري الذي يُزَوَدْ به المتعلم في الفصول المدرسية خلال العملية التعليمية، إلا أن نطاق وموضوع التربية أوسع من التعليم،[1] فهي تعمل على تنشئة الشخصية الإنسانية بمختلف جوانبها من خلال تنمية كافة قوى وملكات الفرد (الجسد، العقل والروح) بغية تأهيل الفرد ليصبح قادرا على تلبية احتياجاته الشخصية ومطالب مجتمعه، فهي عملية يُتَوَصَّلْ من خلالها إلى النمو الطبيعي، العقلي، الأدبي والذهني للإنسان، وتنطوي تحتها جميع ضروب التعليم والتكوين وصقل المهارات والقدرات التي من شأنها إثارة العقل وتقويم الطبع وإصلاح العادات، وإعداد الانسان لنفع نفسه ومجتمعه، ويمتد هذا المفهوم ليشمل الكبار والصغار ويسع كل التأثيرات التربوية لجميع التنظيمات سواء كانت علمية سياسية ثقافية اجتماعية أو دينية.[2]

ويمكن استخدام مصطلح التربية للإشارة لمجموع الخبرات والتجارب داخل وخارج نطاق التعليم،[3] لأنه يضم جميع أشكال التعليم والتهذيب والتنمية، فقد تحدث التربية في أي مكان وفي أي وقت، بشكل مقصود أو غير مقصود ومن خلال وسائط متعددة (الاسرة، المدرسة، المؤسسات الدينية والثقافية وكافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمنظمات المهنية وشبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام المتنوعة ...الخ)، ويخضع الفرد لعمليات تربوية مختلفة الأشكال خارج نطاق المؤسسات التعليمية الرسمية ويتعرض لتأثيرات تربوية مختلفة من خلال جماعات الأقران وجماعات اللعب والجماعات المهنية،[4] لتشكل كلها خبرات تؤثر على سلوك الفرد ونموه، كما تعمل على إثارة العقل وتقويم الطبع وإصلاح العادات والمشارب، لتهيئ الانسان لنفع نفسه والاعتناء بالأفراد القاصرين عن الاعتناء بأنفسهم وتلبية احتياجات مجتمعه وتحقيق أهدافه.[5]

ويعتبر التعليم نشاطا موجهاً ومقصودا بغض النظر عن أشكاله الرسمية وغير الرسمية،[6] ويهدف هذا النشاط لتحقيق مجموعة من الأهداف:[7] (اكتساب المعارف المهارات، تطوير العقول وبناء الفكر النقدي لدى الأفراد، نقل الثقافة والتقاليد بين الأجيال والمجتمعات، تطوير الشخصية والطبائع في الطريق الصحيح وبالشكل المطلوب)؛ كما أن التعليم مصطلح عادة ما يقترن بمفهوم المدرسة ومرتبط بالدولة والسياسة كشرط لها ولوجودها، إنه يشرح ويضمن المواطنة عن طريق دروس يتلقاها النشء في مؤسسات عامة أو خاصة تخضع حتما لمراقبة السلطة، وهنا يصبح التعليم يحمل معنى التأسيس (***établir***) أو البناء (***batir***) وهو يتميز عن التربية التي يتلقاها الفرد من أي شيء يحتك به، لتظل تنمية شاملة لكافة جوانب الشخصية الإنسانية والجسدية والعقلية والعاطفية.

---

[1] Dhiman O. P, Op-Cit, p p 7-8.

[2] تركي رابح، مرجع سابق، ص 16، 17.

[3] أنوار محمد علي، مرجع سابق، ص 4.

[4] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص 43،42،14.

[5] شبل بدران وأحمد فاروق محفوظ، مرجع سابق، ص18.

[6] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص54.

[7] Srinibas Bhattacharya, Op-Cit, p 5.

ولقد ظهر التمييز بين المدرسة والتعليم والتربية على يد الفرنسي نيكولا كوندرسي* ***N.Condorcet*** (1743-1794) الذي يعتبر التعليم ما يقوم به المعلم الذي يلقن العلوم والمعارف للأفراد داخل الفصل الدراسي قصد بناء المواطن الصالح والمرغوب حسب ما يفرضه القانون الخاص للمدرسة ومتطلبات المجتمع.[1] وحسب الموسوعة العربية العالمية فالتربية والتعليم ليستا كلمتين مترادفتين، بل بينهما عموم وخصوص، حيث أن التربية أشمل من التعليم وهذا الأخير جزء من التربية، وبينما يكون التعليم محدودا بما يقدمه المعلم من معلومات ومهارات واتجاهات داخل الصف، فإن التربية تأخذ مكانها داخل الصف وخارجه ويقوم بها المعلم وغير المعلم.[2]

التعليم هو نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، وينضوي التعليم في مفهوم التربية بل يعد أحد أساليبها ووسائلها الصالحة لتنمية النشء، حيث يصاحب التربية ويرافقها ويعد قناة أساسية لنقل المعارف في مختلف ميادين العلم وجوانب الحياة، حيث يستفيد المتعلم من مكتسباته خلقيا واجتماعيا كون التعليم يعمل على تشغيل الخبرات وتهيئة المتعلم لخوض التجارب الموصلة إلى تأصيل المعرفة، وعليه يعد التعليم جزء من التربية العقلية ولكن التربية أعم وأشمل من التعليم على كل حال، فالتعليم بمفهومه الاجتماعي ليس إلا أداة في يد المجتمعات من أجل تحقيق أهدافها القومية، الاجتماعية، الاقتصادية، والسياسية؛ لذلك انتشر المفهوم الشائع بأن الإنسان الذي أحسن تعليمه وتدريبه هو صانع للتنمية".[3]

ولقد لوحظ من خلال ما تم عرضه وجود تفرقة بين المصطلحين ومعناهما في مجالات التربية الحديثة، فالتعليم بمعناه الحديث أخص من التربية، حيث يعرف التعليم في المجال التربوي الحديث بأنه عملية اتصال طرفاها المعلم والمتعلم، يقوم فيها المعلم بإرشاد الأفراد وتوجيههم حتى يتعلموا ويحصلوا على مختلف المعارف بحسب قدراتهم ودرجة استيعابهم لتلك المعارف والظواهر.[4] وباعتبار أن التربية عملية تهدف إلى إيصال الشيء إلى الكمال، فهي تستعين بعدة أدوات منها التعليم، ما يعني أن التعليم وسيلة تربوية لها مدلول أضيق من مدلول التربية. فإذا كان التعليم يهدف إلى تحصيل المعرفة أو إلى اكتساب المهارة، تتخذ التربية ذلك لتنمية المشاعر والأحاسيس وتقويم السلوك وتنمية الذوق والحس الجمالي للفرد، لذلك يسعى أي نشاط تعليمي لتحقيق هدف تربوي معين، وعليه يجب أن تكون كل من التربية والتعليم نشاطين متلازمين يكمل كل منهما الأخر، وينتج عن ذلك التكامل اعتبارات كثير في عملية تخطيط المناهج وتطويرها وفي إعداد

* نيكولا كوندرسي Nicolas de Condorcet رياضي واقتصادي وفيلسوف فرنسي ولد في 1743 وتوفي عام 1794، كان أخر فلاسفة القرن الثامن عشر لكنه أول من بحث في أهمية تأسيس التعليم العام والمجاني يمكن، بل يجب أن يستفيد منه أكبر عدد ممكن من الأطفال، من مؤلفاته المشهورة: رسائله الخمسة حول التعليم العام 1791-1792.

[1] حمروني الكيسة، فلسفة التربية آثار العولمة على التربية الجزائر نموذجا، مذكرة ماجستير في الفلسفة، جامعة الجزائر 2، السنة الجامعية 2010-2011، ص ص 13-14.

[2] مجموعة من العلماء والباحثين، الموسوعة العربية العالمية، ط2، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، المجلد 6، 1999، ص 204.

[3] صورية فرج الله، الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخص علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية 2007/2006، ص 9.

[4] فتحي علي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص ص 35-37.

الكتب وتصميم الوسائل واختيار طرق التدريس وأساليب التقويم وكل النشاطات البيداغوجية الموجهة للناشئين في الأسرة والمدرسة والمجتمع.[1]

ومن الأفكار التي تمت مناقشتها نلاحظ أن التربية وثيقة الصلة بالتعليم، فهما صنوان لا يفترقان بل متتابعان في الحقيقة، فدائما ما يقترنان ببعضهما وإن تسبق التربية التعليم بطبيعتها، فهي علاقة الجزء بالكل وعلاقة الخاص بالعام، والتربية كما قال ألبرت أينشتاين ***Albert Einstein*** "هي كل ما يتبقى لدى الفرد بعد أن يفقد كل ما تعلمه في المدرسة"، حيث يعتبر اينشتاين في هذا الكلام أن أهم شيء ليس التعليم في حد ذاته بل هو كيفية التعلم (أي تعلم التعلم)، وأن التعليم يبدأ في المدرسة ولكن لا ينبغي أن ينتهي هناك.[2]

لذلك لا يجب التعامل مع التربية كمفهوم مستقل عن التعليم أو موازيا له، فالتعليم يمثل جزءاً من التربية، والتربية تشمل التعليم، والعكس غير صحيح، وهذا الأخير يستخدم للإشارة لعملية تعليمية واعية ومقصودة تتكون من معلم ومتعلم.

المطلب الثاني: التربية والتعليم من الأسرة إلى المدرسة

تنطلق التربية من الأسرة وصولا للمجتمع من خلال جسر المدرسة باعتبار هذه الأخيرة حلقة الوصل بين الأسرة والمجتمع، فهي الممر الذي يعبر من خلاله الطفل من حياة الأسرة الضيقة إلى الحياة المجتمع بأوسع معانيها، حيث ينتقل الطفل من الأسرة إلى المدرسة ومنها إلى المجتمع الكبير، فالمنزل يعد الطفل للمدرسة والمدرسة تعد الطفل لحياة المجتمع،[3] ويعتقد بعض مفكري الغرب أن ما يحدث خارج المدرسة يحدد ما يحدث داخلها ومن هنا تنشئ علاقة الارتباط بين المدرسة والواقع المجتمعي المعاش.[4]

I. التربية الأسرية هي الأساس:

هناك عدة هيئات تتولى العملية التربوية، أهمها الأسرة، المدرسة ومختلف الهيئات المجتمعية*، لكن يكاد يجمع علماء التربية وعلماء النفس بأن الأسرة هي المسيطرة على العملية التربوية والموجهة لها بشكل أساسي، حيث أثبتت الدراسات النفسية بأن الملامح الأولية والأساسية في شخصية الطفل يتم رسمها وتصميمها في السبع سنوات الأولى من عمره، وأن ما يأتي بعد ذلك من مؤثرات تربوية هي مجرد تعميق وتفصيل وإكمال لشخصية الفرد، وبما أن الطفل في هذه المرحلة يتكون بشكل شبه كلي في الأسرة بين أحضان أبويه وافراد عائلته، فهذا يعني أن الأسرة هي صاحبة التأثير الأكبر والمهم في شخصية الفرد، فهي تترك أثارا بليغة تنعكس في حياة الأبناء وسلوكهم ومعتقداتهم حتى يتحلوا بصفات يفتخروا بها

---

[1] علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة،2001، ص ص 31-32.

[2] Richard Watson, On Education in the 21st Century, Education: Future Frontiers, Occasional Paper Series, an essay commissioned by the NSW Department of Education, 2016. P7.

[3] تركي رابح، مرجع سابق، ص 194-195.

[4] محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجيل، بيروت، لبنان، 2000، ص 10.

* الهيئات المجتمعية تمثل مختلف مؤسسات المجتمع المدني من جمعيات ومؤسسات دينية وثقافية ورياضية وأمنية وصحية ومختلف مؤسسات الخدمات والتنشئة الاجتماعية سواء كانت مؤسسات حكومية أو خاصة، ويقع على عاتقها توفير بيئة آمنة وخاضعة للنظام.

جيلا بعد جيل، كما أن أسلوب تعامل الأسرة مع أبنائها يعد عاملا مهمًا في توجيه مشاعر الأطفال وتكوينهم العقلي وميولاتهم وانفعالهم بالقيم التي تحملها الأسر التي ينتمون إليها.[1]

ويرى علماء الاجتماع والتربية أن الأسرة هي أفضل وأهم بيئة يمكن أن يتربى فيها الطفل في سنواته الأولى، لأن صلة الطفل بوالديه تكون أقوى من أي علاقته بأي جهة أخرى، وبذلك تكون التربية الأسرية أفضل وسيلة لتهذيب انفعالات الطفل وتكوينه الوجداني والخلقي وتكوين العادات والعواطف لديه، ولأن الطفل في السنوات الأولى سريع التأثر بمنبهات البيئة المحيطة فهو يحاول دائما أن يكيف سلوكه تبعا لها، حيث يتعلم داخل أسرته اللغة القومية، ثم يكتسب من خلالها أفكار الكبار من أفراد الأسرة وآراؤهم ويتأثر بها، وتنمو بذلك معارفه وفقا للمستوى الثقافي لأسرته، لذلك يكون دائما الأطفال كثيرو السؤال والتنقيب وعادة ما يلجؤون للأولياء أو الإخوة الكبار ليسألوهم، بالإضافة لذلك يتعلم الطفل الحب والكراهية من محيط أسرته وما يسودها من حب واحترام وعطف أو نفور واستهتار وبغض وشغب.[2]

II. المدرسة مؤسسة تربوية تعليمية:

إن المدرسة هي الهيكل الذي تتفاعل فيه المدخلات الأساسية للنظام التعليمي، من أجل إعداد الانسان للحياة في المجتمع، تعرف المدرسة على أنها: "مؤسسة اجتماعية** أنشأها المجتمع عن قصد، وظيفتها الأساسية تنشئة الأجيال على الصفات التي تجعلهم أعضاء صالحين في نظر المجتمع،[3] وتتصف المدارس بأنها تتمتع بالصدارة عن غيرها من مؤسسات المجتمع لما تقوم به من وظائف هامة في بناء واستمرارية المجتمعات الحديثة.

ويعرف منيشين وشبيرو ***Minuchin Shapir 1893*** المدرسة «بأنها مؤسسة اجتماعية تعكس الثقافة وتنقلها إلى الأطفال، فهي نظام اجتماعي مصغر يتعلم فيه الأطفال القواعد الأخلاقية والعادات الاجتماعية، والاتجاهات وطرق بناء العلاقات مع الآخرين»، بينما يعرفها إميل دوركايم بأنها «تعبير امتيازي للمجتمع الذي يؤهلها بأن تنقل إلى أبنائه قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورة لتشكيل الفرد الراشد وادماجه في بيئته ووسطه»، وتتقارب معظم التعاريف وتتفق في أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لنقل ثقافته من جيل إلى جيل، وللحفاظ على كيانه وعاداته ومعتقداته وقيمه ومعاييره ومبادئه لتشكيل أبناءه بشكل متكامل لينفعوا أنفسهم ومجتمعهم.[4]

ويرى دوركايم أن المدارس تقوم بوظيفة لا تستطيع الأسرة أو مجموعة الأصدقاء القيام بها، فأفراد الأسرة الواحدة تربطهم علاقة قرابة، أما مجموعة الأصدقاء فتخضع للاختيار الشخصي لكل فرد، بينما لا تخضع علاقة الفرد بالمجتمع لنفس القواعد، حيث عادة ما يتحتم على الأفراد أن يتعاملوا في حياتهم داخل المجتمع بأفراد ليسوا أقربائهم ولا أصدقائهم،

---

[1] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص ص 67-71.

[2] أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 71-74.

**نعني بالمؤسسة الاجتماعية "تنظيم اجتماعي قصدي وشكلي، بمعنى أن له أهداف يسعى لتحقيقها وهذا التنظيم يحدد العلاقات القائمة بين الأفراد المنتمين إليه لتحقيق أهدافه

[3] صورية فرج الله، مرجع سابق، ص 9.

[4] دبلة عبد العالي، وآخرون، جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، مجلة دفاتر، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية، العدد 5، 2015، ص 04.

والمدرسة تعتبر نموذج لنظام اجتماعي مصغر للمجتمع الكبير، حيث يصادف فيها الفرد هذا النوع من العلاقات ويتعلم فيها كيفية التعامل مع مختلف المحيطين به في ظل مجموعة من القواعد، وهي بذلك تزود الطفل بخبرات تمهد الطريق أمامه لتعلم كيفية التعامل مع أعضاء المجتمع الكبير، وليتعلم أنه من غير الصائب الإخلال بالقواعد العامة للنظام الاجتماعي وتقاليده الخاصة أو التصرف ضد مصلحة وحرية الأخرين، فإذا نشأ الطفل على التروي وضبط النفس والتحكم فيها منذ الصغر، فإنه سيتميز بعدم التسرع وعدم الانجراف خلف العواطف والمؤثرات الأنية بل يتحلى بالصبر والحلم وما يسمى بالذكاء العاطفي.[1]

فالمدرسة بحكم كونها نظام اجتماعي مصغر لنظام اجتماعي أكبر هو المجتمع وجزء منه، فهي ترتبط بعلاقة تفاعل مستمر مع هذا المجتمع وتعكس جوانب هامة منه، كما تؤثر فيه من خلال إعادة تشكيل الأفراد التابعين لهذا النظام،[2] وينظر للمدرسة كنظام اجتماعي أولي وأساسي في كل المجتمعات الإنسانية، فهي حلقة الوصل بين حضارة الأجيال السابقة والأجيال الناشئة، وتترجم الحياة المدرسية التربية في شكل نظامي رسمي استحدثته المجتمعات حين تعقدت ثقافاتها وتشعبت احتياجاتها بالموازاة مع اتساع دائرة المعارف الإنسانية، فأنشأت المدرسة لتهيئ الفرد لحياة المجتمع وتعلمه كيف يتكيف مع الجماعة التي ينتمي اليها، ولا يجب أن تقتصر التربية المدرسية الحديثة على الجوانب العلمية والمعلومات التقنية الخالية من الجوانب الإنسانية والأخلاقية والروحية، كما يجب أن تهمل عمقها السليم كونها عملية مستمرة وشاملة، فإلى جانب المعارف النظرية والمهارات التطبيقية تعتبر المدرسة مكان لتغذية العقل واهتمام بسلامة البدن، كما تحرص على تبني المثل العليا والقيم الاجتماعية الأخلاقية وإرشاد الأجيال لكيفية إقامة العلاقات بين بني البشر، وتعمل على تأمين الصحة النفسية للمتعلم باعتبارها اللبنة الأساسية التي يعتمد عليها في محاولة تطوير نفسه ومجتمعه، كما يجب أن تزرع المدرسة حب الوطن والتطور والتميز لدى المتعلم ليكون إنسانا ديناميكيا يسعى دائما للرقي والتطور.[3]

والتربية المدرسية هي مجموعة النشاطات والممارسات التي ينظمها المجتمع حتى يجعل منها أداة لتشكيل الأجيال الناشئة وفق حاجاته ومشروعه الحضاري ووفق تطلعاته، وتختلف هذه الأداة من ناحية الشكل والمضمون من مجتمع لآخر، بل تختلف في المجتمع الواحد من زمن لأخر باختلاف الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر على قرارات المجتمع في المفاضلة بين البدائل المتاحة لتلبية حاجاته؛[4] بل إن التربية المدرسية بما تشمله من نظم تعليمية وأساليب تربوية ووسائل تثقيفية لا يمكن للمجتمع الاستغناء عنها، حيث أن هذه النظم والسلوكيات لا يتم اكتسابها داخل الفصل فقط بل داخل المدرسة ككل باعتبارها نظام اجتماعي يترابط فيه الأفراد بكيفيات مختلفة سواء بين المعلمين أو بين التلاميذ أو بين المعلم والتلميذ أو الإدارة المدرسية والمعلمين والتلاميذ والموظفين وهذا ما يتطلب توفير المناخ السليم داخل المدرسة ووجود نشاطات قائمة على التعاون بين مختلف الفاعلين في هذا المجتمع.[5]

[1] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص 27-28.

[2] المرجع نفسه، ص 148.

[3] تركي رابح، مرجع سابق، ص ص 186-187.

[4] السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص ص 81.

[5] مها عبد الباقي جويلي، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية،2001، ص 29.

إن التحول الذي طرأ على البناء الأساسي للمجتمعات عمل على تفكيك الأسر، ولم يعد عائل الأسرة هو الذي يقوم بتعليم أبنائه الصنعة والحرفة كما كان في المجتمع التقليدي، حيث ساهم ارتفاع وتنوع الوظائف في زيادة الحاجة للكفاءة والمهارة للعمال وأضحى من الصعب على الأبوين تعليم الأولاد بعض المعارف التي تحتاج تخصص ومستوى تعليمي معين لتدراك المعارف المتعلقة بالوظائف الحديثة، فأصبح البيت والمجتمع المحيط غير قادرين أو غير كافيين لوحدهما لتربية وتعليم الأطفال وإعدادهم لمرحلة الرشد،[1] بل أصبح من الضروري أن تشارك المدرسة الأسر في تربية الأبناء وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية اللازمة، وهي بذلك تقدم أحد أشكال التربية المقصودة الناجحة، نظرا لما تحتويه المدرسة من لوائح وقوانين ونظم، وما تخصصه من مربين وبما توفره من وسط مناسب وأدوات ووسائل تربوية متعددة وجو يستثير نشاط الطفل ويحفزه على زيادة التعلم ويحببه في المدرسة والبقاء فيها، ليتعلم داخلها ويشعر بعضويته في مجتمع من جنسه وعمره يعبر فيه عن رأيه، ويجد أيضا التعاون والمشاركة والمنافسة والمرح، وتعتبر المدرسة بهذا الشكل وسيلة لممارسة الديمقراطية ومشاركا فعلي للأسرة في العملية التربوية لا يمكن الاستغناء عنه.

ويمكن للمدرسة أن تعد الأفراد والمجتمع للقرن الحادي والعشرين وتقوم بلفت انتباههم إلى الانجازات الإنسانية وما تحقق من آداب وعلوم وتكنولوجيا كما تغرس فيهم القيم الأخلاقية وتمنحهم تصورا لنظام اجتماعي أكثر حرية وعدالة، وتنمي فيهم الشخصية السوية بغية إعداد الفرد في قيمه وسلوكه ومعتقداته وهويته ومعارفه وتنميتها في الاتجاه السليم.[2]

إن حدوث التباين بين القيم والثقافة التي يتلقاها الطفل في المدرسة وتلك التي يعيشها في الأسرة وواقع مجتمعه يعني انفصال المدرسة عن المجتمع، بل إن حديث المدرسة عن معايير ليست موجودة في ممارسات الحياة اليومية للطفل يتسبب بمشكلات معقدة وخلل لدى الطفل، حيث لا يستطيع التمييز بين أي مجموعة من القيم يجب أن تتبع في مختلف المواقف وأي السلوكات أكثر ملائمة، ولهذا من الضروري أن يكون هناك انسجام وتكامل بين التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل في الأسرة وما يتعلمه من قيم ومعايير وسلوكات في المدرسة ليتمكن من النمو بشكل صحيح وطبيعي، وهذا يستلزم مد جسور التعاون بين الأسرة والمدرسة بوصف كل طرف على أنه مكمل للطرف الأخر، وحتى يثمر هذا التكامل والتعاون تربية وتنشئة متوازنة في شخصية الفرد، لابد على المدرسة قبل أن تحكم على الذكاء العام للتلميذ وتصرفاته أن تراعي ظروفه الأسرية والاجتماعية وتَعِيَهَا بشكل جيد، لأنه في بعض الأحيان يمكن أن تكون الأسرة مصدرا لكثير من تصرفات التلاميذ الشاذة وغير المسؤولة التي يكون سببها معاملة الوالدين أو طريقة تغذيتهم للطفل أو كونه طفل وحيد أو الطفل الأكبر أو أصغر أفراد الأسرة، كل هاته الاعتبارات تؤثر على سلوك التلميذ وتحصيله العلمي،[3] لذلك يجب أن تقود المدرسة عملية تطور الفرد وتسهر على التعاون مع الأسرة والمجتمع وتشاركهما المعلومات وتقدم الحلول السريعة التي تسمح بزيادة المردود التربوي والتعليمي الخاص والعام.[4]

---

[1] محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص152.

[2] مها عبد الباقي جويلي، مرجع سابق، ص 31.

[3] شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، مرجع سابق، ص89.

[4] مها عبد الباقي جويلي، مرجع سابق، ص ص 32-33. بتصرف

III. المشاركة بين الأسرة المدرسة والمجتمع:

إن تحقيق تطور واضح في التعليم والمحافظة عليه يتطلب مشاركة واسعة من الأسرة والمجتمع، فليس في وسع المدرسة القيام بالعملية التربوية التعليمية بمفهومها الواسع لوحدها، لذلك كان التعاون الوثيق بين المدرسة والأسرة والجماعة من أهم الاستراتيجيات التي تساعد المجتمعات على تحقيق التوازن بين الاهتمامات الدينية والدنيوية، ففي أجزاء عديدة من العالم هناك صراع دائم بين المؤثرات الدينية والدنيوية في المدارس، وإن حل هذه الصراعات ليس أمرا محتملا بعيد عن إستراتيجية المشاركة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وعليه يقول جيف سبرينج ***Geoff Spring*** أنه لابد من تنشيط المشاركة بين المدرسة وأولياء الأمور، إذ ما أردنا للطلبة أن يتلقوا أفضل تعليم ويغتنموا أفضل الفرص في حياتهم.[1]

ويشير سبرينج في هذا السياق إلى أن الطلبة الذين يأتون من أسر يظهر فيها الوالدين اهتمام نشطا في تعليمهم، وتثار فيه نقاشات حول مجموعة واسعة من المواضيع في شتى مجالات الحياة الدينية والدنيوية وتتوافر فيها الكتب، وتطرح عدة تساؤلات وتحاول الإجابة عنها، فإن هؤلاء الطلبة تبين أنهم يحققون نتائج اكاديمية أفضل من الطلبة الذين يأتون من أسر لا تتوافر فيها المزايا السابقة.[2]

تَنْتُجْ العلاقة الفعالة بين التعليم وواقع المجتمع من المشاركة التعاونية بين المؤسسات التعليمية والأسرة والمجتمع، لهذا لابد أن تكون الأسر والأولياء شركاء فاعلون للمدرسة في تعليم الناشئة، وتعد كل من الأسرة والمدرسة اللبنة الاجتماعية الأساسية الأكثر فعالية في المجتمع كونهما يهتمان بتنشئة الفرد وتعليمه وتشكيل شخصيته وإعداده لمستقبل الحياة، فبينما تهتم الأسرة بحماية الأطفال ورعاية صحتهم وتعليمهم، فإن المسؤولية الملقاة على عاتق المدرسة تتمثل في تعليم الأطفال وتأهيلهم اجتماعيا، وهو نشاط محوري لكل منهما، فالمدرسة والأسرة لن ينجحا بشكل مستقل لوحدهما في تولي هذه المهام وتحمل مسؤولية تلك الواجبات، بل هما في حاجة للتعاون فيما بينهما كما يحتاجان أيضا لمساعدة ودعم كل هيئات المجتمع، التي تحمل على عاتقها توفير بيئة يمكن فيها للأسرة أن تلبي الحاجات الأساسية للأطفال وللمدارس حتى تكون بيئة ناجحة تعبر على النظام الكلي للمجتمع، وينظر للعلاقة القائمة بين المدرسة والأسرة ومختلف الهيئات المجتمعية على أنها مجموعة تأثيرات متداخلة تُكَوِّنْ شخصية الفرد وتأهله اجتماعيا ليكون فردا صالح ومنتجا في المجتمع.[3]

وتعد المشاركة بين المدرسة والأسرة والمجتمع إستراتيجية مهمة يمكن أن تساعد المدرسة والمجتمع لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، إذ تعد المدرسة مكانا مثاليا لإقامة علاقة تبادلية بين المجتمع والأسرة، أين يمكن لأولياء الأمور أن يتعلموا مهارات معينة ويحصلوا على المعرفة والثقة اللازمتين التي تساعدهم على تربية أبنائهم وتحسين أوضاعهم الاقتصادية وعلى أن يصبحوا مواطنين صالحين، وعندما تكون الأسرة مطلعة على الجهود المبذولة من قبل المعلم والمدرسة في تعليم أبنائها فإن توقعاتها بنجاح أبنائها تزيد، بل من المرجح أن تتفهم الأسرة أهداف المعلم والمدرسة وبالتالي ستدعم

[1] دون ديفيز، التعليم والمجتمع: نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشري، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط 1، 2000، ص 87.

[2] دون ديفيز، مقدمة أصوات الأمل. التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص 22.

[3] دون ديفيز، التعليم والمجتمع نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص ص 64-65.

التحديثات والاصلاحات المقترحة وتعتبر نفسها شريكا اجتماعيا فعالا فيها، أما أولئك الذين يشعرون لأنهم مستثنون من المشاورة من المرجح أن يكونوا ميالين للشك مقاومين للتغيير، لذلك تتطلب الإصلاحات المدرسية دعما أسريا ومجتمعيا، ومن دون المشاركة والتشاور فإنه من غير المحتمل أن يكون هناك دعم ومنه من غير المحتمل أن تنجح جهود المدارس في الإصلاح والتغيير.

وهناك مجموعة أفكار متبصرة تبلورت عند بعض العلماء الذين طوروا نموذج الأسرة المعلمة، ومن بينهم هوب لايشتر ***Hope Leichter***، كما يؤكد البعض الأخر على المسؤولية المشتركة التي طورها كل من ديفيد سيلي ***David Seeley*** ودون ديفيز ***Don Davies***، وهذا النموذج هو جزء من دراسات اجتماعية ونفسية أعدت خلال مدة زمنية طويلة حول علاقة المدرسة بالأسرة كما هي عند جيمس كولمان ***James Coleman*** وجويس إيبشتاين ***Joyce Epstein*** وكثيرين غيرهم؛ وهناك ثلاث مبادئ يجب أن تكون هي أساس إستراتيجية المشاركة بين المدرسة، الأسرة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين نوجزها فيما يلي:[1]

- **التبادلية**: تعني إرساء علاقة تبادلية واضحة المعالم من خلال وضع التزامات مشتركة بين المدارس والأسر وهيئات المجتمع مع توضيح مسؤوليات وسلطات كل منها، حيث تستلزم المشاركة تقاسم هذه السلطات والمسؤوليات.

- **الديمقراطية**: تعكس الديمقراطية طريقة التفكير وتشجع تنوع الآراء وتعطي لكافة الأطراف الفرصة في التعبير عن آرائها بصوت مسموع، وإن تطوير مشاركة فعالة بين المدرسة والأسرة والمجتمع يتطلب إدراك الاهتمامات المختلفة واحترام كافة المشاركين باختلاف المشارب، الدين، العرق، الجنس والحالة التعليمية. وستقدم المدرسة مساهمة عظيمة للمجتمع من خلال ممارسة المبادئ الديمقراطية بين المشاركين في نموذج تعليمي حي لتعليم الأطفال والمجتمع أصول الديمقراطية واحترام الآخرين وحرياتهم.

- **الفرص المتنوعة**: تسمح المشاركة بين المدرسة، الأسرة والمجتمع بخلق فرص تلبي مجموعة من احتياجات الأسرة والمدرسة، ويمكن أن نقسمها إلى ستة نقاط أساسية: (الالتزامات الأساسية للأسرة، الالتزامات الأساسية للمدارس بشأن الاتصال، المشاركة في المدرسة، المشاركة في الأنشطة التعليمية في المنزل، المشاركة في صنع القرار وتحديدا مسار العملية التعليمية وتقديم الدعم، التعاون وتبادل المعلومات مع المنظمات المجتمعية).

IV. إرشادات عملية لتطوير المشاركة بين الأسرة المدرسة والمجتمع:

يتطلب تطبيق المبادئ الثلاثة السابقة بشكل ناجح أن يعمل التربويون بشكل متواصل، ولابد من تدريب المعلمين والإداريين وتهيئتهم لمثل تلك الأفكار التي يمكن أن تكون غريبة عليهم بعض الشيء، كما يجب أن يدرك التربويون بأن هذه الخطوات ستعزز من خبرتهم وإحاطتهم بالجوانب التربوية بشكل أشمل، إذا ما عملوا مع الأسر والمؤسسات المجتمعية

[1] دون ديفيز، التعليم والمجتمع نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص ص 91-95.

الأخرى بوصفهم شركاء فعليين وليس كعملاء سلبيين، وسنقدم في مجموعة من النقاط الإرشادات العملية اللازمة لتطوير المشاركة بين المدرسة والأسرة والمجتمع:[1]

- كل مرافق المدرسة متاحة لخدمة الآباء وتقدم لهم المساعدة في أجواء ودية؛
- الاتصال المستمر بين المدرسة والآباء بشكل دائم حول المناهج التعليمية والتحصيل الصفي لأبنائهم بلغة واضحة ومفهومة بين الطرفين؛
- يعامل المعلمون الأولياء على أنهم مشاركون فعليين لعملية التعليمية وليس مجرد متلقين، حيث أن خبرة الآباء مهمة في تطوير العملية التعليمية ونجاح الطفل في المدرسة؛
- المدرسة تعي مسؤوليتها فيما يخص المشاركة مع كل الأسر التي لها أبناء يدرسون؛
- على مدير المدرسة وكل الاداريين أن يكونوا مثالا مجسدا عن فلسفة المشاركة مع الأسرة وذلك بالقول والفعل؛
- تشجع المدرسة الأعمال التطوعية للآباء من خلال اقتراح خيارات متعددة، منها ما يمكن انجازه في المنزل أو المدرسة أو خارج ساعات العمل؛
- تلبي المدرسة حاجات الآباء من معلومات وتقدم لهم المشورة والدعم؛
- تُولَى وجهات نظر الآباء وخبراتهم أهمية بالغة عند تطوير السياسات التعليمية وحل المشكلات في المدرسة؛
- على المدرسة أن تدرك بأن أفضل طريقة لمساعدة الأولياء في توفير أفضل بيئة تعليمية لأبنائهم في المنزل، هي إتاحة الخدمات الأساسية وتدريبهم على بعض المهارات الأكاديمية.

المطلب الثالث: وظائف المدرسة

"نحن في المدارس نصنع أنفسنا"، بهذا المعنى وحسب هذا الهدف السامي أنشئت المؤسسات التعليمية والمدارس بغية توفير بيئة تعليمية تهتم بتربية الأفراد على أسس ومبادئ منظمة يحددها مصممو السياسات التعليمية، تبعا للفلسفة التربوية التي أوجدتها وخططت أهدافها، فلا يجب أن تنشط المؤسسات التعليمية بشكل عشوائي وباجتهاد شخصي بعيدا عما خططت له الفلسفة التربوية، بل تستمد المؤسسات التعليمية شرعيتها وطابعها الرسمي والنظامي من خلال ما كلفت به من تولي فرع مهم من التربية ألا وهو التعليم، في ضوء الأهداف العامة التي يريد المجتمع تجسيدها في أفراده مستقبلا تماشيا مع الثورة المعرفية والتكنولوجية،[2] وتعمل المدرسة على تهيئة التلميذ ومساعدته في إثبات وجوده ومعرفة ذاته واكتساب مجموعة المعارف والمهارات والقدرات الفنية والمهنية، كما ترسخ فيه القيم والمعتقدات وتنشؤه تنشئة سليمة صالحة له ولمجتمعه، فهي بذلك تعمل على تحويل المتعلم من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي مفكر وناقد أيضا،[3]

[1] دون ديفيز، التعليم والمجتمع نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص ص 96-97.

[2] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص 14.

[3] دبلة عبد العالي وآخرون، مرجع سابق، ص 04.

وهناك وظائف متعددة تقوم بها المدرسة، كالمحافظة على المجتمع واستمرار تقاليده السمحة، ومنها وظائف التجديد التي تهدف لتطوير المجتمع وترقيته، وسيتم التطرق لأهم وظائف المدرسة فيما يلي:[1]

I. نقل التراث الثقافي:

أول دور للمدرسة هو نقل تراث الأجيال السابقة للأجيال الناشئة بما يحمله من قيم ومعتقدات ومعايير متوارثة جيلا بعد جيل، فضلا عن تنويرهم بثقافات وحضارات الأمم الأخرى، وقد كانت هاته الوظيفة أحد أهم المحاور الأساسية للعملية التربية.

II. نشر المعارف الجديدة في مختلف العلوم:

ينتظر من المؤسسات التعليمية أن تساير التطورات المعرفية والتكنولوجية الحديثة وتنقلها في صورة واضحة وصحيحة بما يتلاءم مع كل مرحلة تعليمية، وتعد المؤسسات التعليمية ولاسيما الجامعات قطب للبحث عن المعرفة الجديدة، لهذا يجب على المؤسسات التعليمية أن تزود المجتمع بأفراد لا يقتصرون على حسن تعاملهم مع التغيرات السريعة للمعرفة، وإنما يكونون قادرين على إنتاجها وتطويرها وابتكار أساليب حياة جديدة.

III. الاحتفاظ بالتراث وتسجيل الجديد:

إلى جانب حفظها للتراث، تعمل المدرسة على توظيف التراث الثقافي والتاريخي في مختلف الممارسات الاجتماعية (العادات والتقاليد) الخاصة بالمجتمع كمصادر تربوية لضمان الاستمرار التاريخي وتراكم العوامل التنموية،[2] كما تقوم المدرسة برصد التطورات الجديدة المعاصرة وتسجيلها خشية الضياع وحرمان الأجيال القادمة منها.

IV. تبسيط الحضارة:

تعجز الأجيال الناشئ على مواجهة إفرازات الحضارة وما تحمل من رواسب، فهي بحاجة لتبسيط الحضارة وتفكيكها للتمكن من التعامل معها واختيار المناسب منها، وهو ما تسعى المدرسة لإحداثه في عقل المتعلم وترسخه في المجتمع.

V. إحداث الحراك الاجتماعي:

تلعب المدرسة دور كبيرا في تنمية المجتمع وترقيته في السلم الاجتماعي، فمن خلال تصنيف الأفراد حسب مستوياتهم التعليمية ومكتسباتهم المعرفية ترتقي مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية*، حيث أن زيادة معارف الفرد ومهاراته يزيد من فرص حصوله على وظيفة ذات قيمة اجتماعية أعلى، خصوصا حينما ترتبط الوظيفة أو المهنة بمستوى التعليم ونوعيته،

---

[1] أنظر: أحمد محمد الطبيب، مرجع سابق، ص ص 80-84.
محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ص 148-158.

[2] مها عبد الباقي جويلي، مرجع سابق، ص ص 32-33.

* ينظر الاقتصاديون من أنصار نظرية "المنافسة على المناصب" أمثال: ثيرو Thurow (1974)، ماير Meyer (1977)، وكولينز Colins (1979)، إلى التعليم كأداة فحص "screening " أو شهادة اجتماعية تتضمن مجموعة من المعايير التي تعطي إشارة لأرباب العمل والمؤسسات إمكانية تصنيف وتوزيع الأفراد على المناصب والوظائف الاجتماعية المختلفة في المجتمع على حسب مستوياتهم التعليمية.

فيكون أصحاب الدخل المرتفع أولئك الذين لديهم مستويات تعليمية عليا، ويكون التعليم حينها عامل مهما يفسر الفوارق في الكسب، وعليه تعمل المدرسة على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق، كما تساعد على تشييد مجتمع طبقي غير مغلق، تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لما يمتلكونه من مواهب وقدرات، والخلاصة أن التعليم المدرسي يلعب دورا محوريا في عملية الحراك الاجتماعي، وهذا ما أشاعه سوروكن ***P.Soroken*** بقوله **:**أن التعليم يعد بمثابة رافعة أو مصعد اجتماعي يتحرك الفرد من خلاله داخل الهرم التدرجي من أدنى السلم إلى أعلاه.[1]

VI. تطهير البيئة الاجتماعية (الإصلاح الاجتماعي):

تحاول المدرسة من خلال القيم التي تزرعها في النشء تهيئة بيئة خالية من العيوب الأخلاقية، والتقاليد والأعراف البالية التي بنيت على الخرافات والمغالطات، وأن تنشئ الأجيال الجديدة على العلم والمعرفة والحقائق والفضائل الحميدة وتشجع الأفراد وتوجههم للعمل بما يتوافق وواقع الحياة محليا وعالميا.

VII. خلق التماسك الاجتماعي:

تعمل المدرسة على توحيد القيم الاجتماعية وربط الجماعات بأهداف كبرى توحد مصالحهم وتقرب بين أفكارهم وميولاتهم، منشئة بذلك تماسكا معنويا يجعل جميع الأطياف يشعرون بأنهم يشكلون مجتمع واحد برأي عام مستنير تتوحد فيه كل الجهود لبناء وتجديد وتطور المجتمع الكبير.

VIII. **توجيه الدور الاجتماعي**

تقوم المدرسة بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم من أجل تحقيق الكفاية والمساواة الاجتماعية بين كل الأفراد، حيث تساعد على ضمان الفرص المتكافئة امام جميع أفراد المجتمع لإبراز قدراتهم وطاقاتهم من اجل مساعدتهم على تصنيفهم حسب قدراتهم وإمكانياتهم العقلية والجسدية في سوق العمل، كما تعمل على تعريف الأفراد بوظائفهم ودورهم في المجتمع، حيث تقوم بالتوجيه الصحيح لكل فرد للقيام بدوره كمواطن رشيد وما يتصل بذلك من مهام سواءً كآباء، أبناء، أزواج، أمهات أو كعمال مسؤولين أو مرؤوسين...إلخ.

IX. **نشر معاني الديمقراطية الحقة:**

يؤكد الكثير من المفكرين أن الشخص كلما زاد تعليمه زادت حريته ومستوى الوعي عنده، فالحرية لا تعمل في إطار الجهل والأمية، لذلك يصعب على الفرد الجاهل ممارسة حقوقه السياسية. فبالعلم والتربية فقط تُرْسَى دعائم الديمقراطية الحقة، وإن فكرة الذكاء البشري الذي يوازن بين أهداف الفرد وأهداف المجتمع، سوف يمنح الأفراد الفرصة للمشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية، وهذه الفكرة تحمل في طياتها صورة نموذجية عن الديمقراطية التي لا تجبر الفرد على قبول القيم الاجتماعية الثابتة، ومن هذا المنطلق نقول أنه من غير الصائب أن نتصور إسهام التربية المدرسية في تكوين فرد ديمقراطي دون أن تكون العملية التربوية ذاتها ديمقراطية في المناخ المدرسي الذي تمارس فيه، فإذا قمنا بتنشئة التلاميذ على أن يمتثلوا لتوجيهات المعلمين ويقبلوا آرائهم بلا نقد ولا نقاش ودون فهم للغايات، سوف نهدر بهذه الأفعال ذكائهم

[1] محمود سالم علي جدور، مرجع سابق، ص 1.

الاجتماعي ليصبحوا عاجزين على اتخاذ مواقف واضحة وصريحة، ويؤكد ديوي على التربية والتعليم المدرسي كوسيلة لنشر الديمقراطية، حيث يصر على ضرورة تصميم مناهج تتضمن المشكلات التي تثير اهتمام التلاميذ وتُشْرِكهم في إدارة شؤونهم التربوية والتعليمية داخل الصف، بالإضافة إلى تربيتهم على التسامح والاحترام والمشاركة وتقبل الرأي الآخر والنقد البناء دون ضجر أو ضيق، بغية تنمية الذكاء الفردي والاجتماعي، وباختصار فإن العملية التربوية يجب أن تبنى على مقومات ومعطيات ديمقراطية لتنجح في تنشئة أفراد ديمقراطيين وتكون مجتمع ديمقراطي.[1]

وهناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية (المستوى التعليمي) وبين مستوى أدائه في العمل الأمر الذي يتيح له تحسين المستوى المادي، ويترتب على ذلك أيضا أن التفاوت الاجتماعي والاقتصادي بين الأفراد بل حتى بين المجتمعات يرجع أساسا إلى التفاوت في مستوى التعليم الحاصل بين الأفراد والمجتمعات، كما أن المهارات المعرفية التي يتعلمها الأفراد في المدارس ليست ضرورية لتحقيق النمو الاقتصادي في المجتمعات الحديثة فحسب، بل هي وسيلة جد هامة لتحقيق التنمية السياسية والاجتماعية، وعليه نقول أن التعليم المدرسي أداة فاعلة في تحديث المجتمعات المتخلفة والمتقدمة على حد السواء.[2]

وتلعب مدرسة المستقبل دورا كبيرا وبارزا في تشكيل شخصية الطالب والتعامل مع المتغيرات الحاصلة في شتى مناحي الحياة؛ ولكي يتحقق ذلك يجب أن يتعدى دور المدرسة إلى توظيف المعلومات في تنمية مهارة التفكير بدل من تقديم المعلومات، ويجب ألا يتوقف دورها عند تلقين المعرفة ويتعداه إلى إعداد الفرد للمستقبل وتعليمة كيف يتعلم ويتحصل على المعرفة، حيث أن الفرد في مدرسة المستقبل ليس في حاجة إلى المعلومات بقدر ما هو بحاجة إلى كيفية الحصول على تلك المعلومات والمعرفة الجديدة.[3]

وحتى تنجح المدرسة في أداء وظائفها وتؤدي رسالتها كاملة، يجب أن تعمل على تحقيق مجموعة من الوسائل تشمل: إلزامية التعليم، مجانية التعليم، تنوع التعليم، المساواة في معاملة التلاميذ في المدرسة، التقويم الموضوعي لأداء التلاميذ، فتح أبواب الجامعات أمام جميع أبناء المجتمع.[4]

---

[1] السيد سلامة الخميسي، مرجع سابق، ص ص،118-127.

[2] شبل بدران، أحمد فاروق المحفوظ، أسس التربية، الطبعة السادسة، مرجع سابق، ص 365.

[3] دبلة عبد العالي وآخرون، مرجع سابق، ص 5

[4] علي سيد الشخيبي، علم اجتماع التربية المعاصر: تطوره، منهجيته، تكافؤ الفرص التعليمية. دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 2002، ص 216.

المبحث الثالث: أبعاد النشاط التعليمي وكفايته الانتاجية

المطلب الأول: أشكال التعليم:

من خلال دراستنا لموضوع التعليم يتضح أن هناك عدة أشكال تختلف حسب الزاوية التي ننظر له منها، وإذا أردنا تصنيف أشكال التعليم سنجد عدة تصنيفات سنحاول تلخيص هذه التقسيمات حسب الفئات التالية: [1]

I. **تقسيم التعليم إلى مباشر وغير مباشر:**

- **التعليم المباشر:** هو ذلك التعليم الذي يلتقي فيه المعلم والطفل وجهاً لوجه وتعطى الدروس المعرفة مسبقاً للطفل بطريقة محددة خلال فترة زمنية محددة، وبعبارة أخرى عندما يوفر المعلم بيئة مهيئة كهذه أمام الطفل الذي تؤثر فيه شخصية المعلم بشكل مباشر على شخصية الطفل يسمى هذا التعليم بالتعليم المباشر.

- **التعليم غير المباشر:** ليس له خطة مسبقة التحديد، وليس له أهداف ولا طرق ولا مدة زمنية محددة، يتمتع الطفل بحرية كاملة في بناء تجاربه الخاصة بطريقة طبيعية وفقًا لمصالحه واحتياجاته، وكثيراً ما تكون وكالات التعليم غير المباشر غير رسمية وتكون أهدافها مختلفة.

II. **تقسيم التعليم إلى خاص وعام:**

- **التعليم العام:** يسمى أيضا التعليم الليبرالي، ويهدف هذا التعليم إلى نقل التعليم لجميع الأطفال حتى مرحلة معينة، ويتم إعطاء التعليم العام لشحذ ذكاء الطفل القادر على قيادة الحياة العامة بنجاح.

- **التعليم الخاص:** له هدف محدد وعادة ما يتاح للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين لديهم اهتمامات واستعدادات خاصة، والهدف من التعليم الخاص هو إعداد الطفل بشكل مميز للتخصص في مجال معين كالهندسة والطب والقانون والمحاسبة...الخ.

III. **تقسيم التعليم إلى فردي وجماعي:**

- **التعليم الفردي:** هو التعليم الذي يتم توفيره لكل طفل على حده وفقًا لمصالحه وميله واحتياجاته وقدراته، في مثل هذه الحالة، يشعر الطفل بالحرية ويرى أن هذا النوع من التعليم سهل ومفيد، لأن الاحتياجات الفردية تؤخذ بعين الاعتبار في التعليم الفردي، لذلك من الناحية النفسية هو مفيد جدا.

- **التعليم الجماعي:** يتم تقسيم المتعلمين في شكل مجموعات أو فصول، ويتم اتباع جدول زمني واضح، وتوفير مواضيع محددة ومدة محددة من الزمن لكل موضوع، وهذا هو النمط الشائع من التعليم في بلداننا، فرغم أن الأطفال ذوي مستويات مختلفة من الذكاء ولديهم اهتمامات وكفاءات ومقدرات مختلفة يجلسون معاً في مجموعات أو فصول، ويتم تعليمهم في مجموعة محددة من المعلمين من خلال الطرق والوسائل التي تم تعريفها بشكل مسبق وبمحتوى تم التخطيط له مسبقاً، ويهمل هذا الشكل من التعليم الفروق الفردية تماما.

---

[1] Y. k Singh, Op-Cit, p p 12-14.

IV. تقسيم على أساس نوع المؤسسة التعليمية:

يقسم التعليم حسب نوعية التعليم إلى أربعة أنواع: [1]

- **التعليم الأكاديمي:** وهو المعروف والأكثر شيوعا والذي يتحصل عليه الطلاب في مدارس التعليم الأساسي والمتوسط والتعليم العالي ويستثنى من ذلك التعليم المهني.

- **التعليم المهني الفني:** وهو التعليم الذي يراد منه تأهيل المتعلمين لممارسة مهنة معينة تتطلب قدرات مهنية فنية محددة كالتعليم الزراعي والصناعي والتجاري.

- **التعليم الحرفي:** وهو التعليم الذي يراد منه امتلاك المتعلم حرفة معينة فهو قريب من التعليم المهني ولكنه أسهل منه وأقل مدة مثل التأهيل للأعمال الميكانيكية أو البناء أو الكهربائية أو صيانة بعض الأجهزة وغيرها.

- **التعليم الشامل:** وهو التعليم الذي يجمع بين الدراسة الأكاديمية والمهنية، ففي هذا النوع يدرس الطالب مواد أكاديمية كالتاريخ والجغرافيا واللغة والعلوم والرياضيات بالإضافة إلى مواد أخرى في الصناعة أو التجارة إلى غير ذلك وهذا النوع من التعليم موجود في بعض دول العالم منها أمريكا.

V. تقسيم التعليم من حيث الجمهور المستهدف:

تنقسم أنظمة التعليم الرسمية في جميع الدول إلى تعليم عام وفني، كما تُقدم غالبية الأقطار برامج للتعليم الخاص للأطفال المعوقين والموهوبين، بالإضافة لبرامج تعليم الكبار لمن يرغبون في مواصلة تعليمهم بعد انقطاعهم عنه:[2]

- **التعليم العام:** يهدف التعليم العام إلى إعداد مواطنين يتسمون بقدر من المعرفة العامة وإعدادهم لتحمل مسؤولية الحياة في المستقبل، ويهدف هذا النوع من التعليم للقيام بنقل الارث الثقافي المشترك بين الأجيال أكثر من كونه إعدادا للمهنيين والمتخصصين، ويعد التعليم الابتدائي شكل من أشكال التعليم العام، يتيح لتلاميذ المرحلة الابتدائية اكتساب المهارات الأساسية التي يحتاجونها كالقراءة، والكتابة، والحساب، فصلا عن فهم تعلمهم مواد أخرى كالجغرافيا، التاريخ والعلوم، الفيزياء ...الخ.

- **التعليم الخاص:** يهتم التعليم الخاص بتعليم المعوقين والموهوبين، وتقوم معظم الدول بتقديم برامج تربوية خاصة بفئة المعوقين، كالصم والبكم والمكفوفين والمعوقين جسديا أو عقليا، وكذلك الذين يعانون من الاضطرابات العاطفية، أو الطلاب الموهوبين والمتميزين باعتبار أن احتياجاتهم التعليمية مختلفة عن نظرائهم من التلاميذ العاديين.

- **التعليم المهني:** يهدف إلى إعداد الأفراد للمهن، وهناك مدارس ثانوية من هذا النوع يطلق عليها أحيانا اسم المدارس الثانوية الفنية، وهي مدارس مهنية متخصصة تدرس فيها مواد كالنجارة، والمعادن والإلكترونيات والزراعة والصناعة؛ ويشترط في طلاب المدارس الفنية المتخصصة أن ينالوا قدرا من التعليم العام، وتقوم الكليات والمدارس الفنية

---

[1] فرج المبروك، طرائق التدريس العامة، دار حميثرا للنشر والترجمة، القاهرة، مصر، 2016، ص 38.

[2] مجموعة من العلماء والباحثين، الموسوعة العربية العالمية، مرجع سابق، ص 205.

المتخصصة في التعليم العالي بتقديم التعليم الفني في مستوياته المتقدمة، أما الجامعات والمدارس المتخصصة الأخرى، فتقوم بإعداد الطلاب في مجالات متعددة كالزراعة والمعمار والأعمال الحرة والهندسة والقانون والطب والموسيقى والتمريض والصيدلة والتدريس وغير ذلك. وجدير بالذكر أن كثيرا من المصانع والمؤسسات تقدم للعاملين فيها تدريبا قبل الخدمة وفي أثنائها.

- **تعليم الكبار**: تتولى معظم الأقطار التعليم العام والفني للكبار من خلال الفصول المسائية، فبرنامج التعليم المستمر يتيح الفرصة للكبار لمواصلة تعليمهم العام، أو تأهيلهم لمهنة أو هواية معينة، ويتفاوت المنهج من تعليم القراءة والكتابة بمستوى يعادا! مستوى المدرسة ألابتدائية إلى التدريب المتقدم في المجالات التجارية والتقنية. ينتظم ملايين الكبار في شكل من أشكال التعليم، وتقوم الجامعات في كثير من أقطار العالم بتقديم برامج للدراسات الاضافية التي تتيح الفرصة للكبار لدراسة مقررات في مستوى الكليات، كما تقدم المؤسسات التجارية ووكالات المجتمع المختلفة ومدارس المراسلة والمستشفيات والمؤسسات الصناعية والنقابات والمتاحف والسجون ومحطات التلفاز، برامج متنوعة لتعليم الكبار.

VI. تقسيم التعليم حسب رسميته (نظاميته):

هناك ثلاثة أنواع من التعليم يمكن النظر إليها على إنها بدائل لبعضها البعض:

- **التعليم الرسمي (النظامي) *Formal Education***: يعرّف التعليم الرسمي بأنه ذلك النشاط الذي يتم تخطيطه بوعي وبشكل عمدي لتعديل السلوك الإنساني، ويتم داخل المدارس أو المؤسسات التي تم تأسيسها خصيصا لذلك، حيث يذهب الفرد خلال مرحلة معينة من عمره للمدرسة بشكل منتظم وفي وقت محدد للحصول على المعارف والمهارات اللازمة، مدركا بوجوده في المدرسة والهدف من ذلك التواجد، وكذلك بالنسبة للمعلم هو أيضا مدرك لسبب تواجده في الفصل الدراسي، ولهذا نقول إن التلميذ والمعلم على علم وبينة بأهداف العملية التعليمية، ويعملان على الاندماج فيها بهدف محدد سلفا من المدرسة، وليس مجرد الشعور والإدراك هو الذي يجعل من التعليم يأخذ الشكل الرسمي داخل المدرسة، ولكن حتى المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة هي أيضا رسمية ومحددة بشكل مدروس من قبل الهيئة المخولة (كوزارة التربية والتعليم في الجزائر) استنادا إلى فلسفة تربوية واضحة تتوافق مع حاجات وأهداف المجتمع ومؤسساته الرسمية الحكومية.[1] وقد يقدم هذ النوع من التعليم من قبل مؤسسات خاصة أو عامة معترف بها، تشكل هاته الهيئات والمؤسسات في مجملها النظام التعليمي الرسمي للدولة.[2]

ويتميز هذا النوع بأن مؤسسات التعليم فيه تسير من طرف إدارة مركزية ومسؤولين وهيئة التدريس، كما أن هناك مراقبة للمتعلمين من قبل المعلمين، حيث يجب على المتعلم أن يحترم شروط وقوانين المؤسسة التعليمية في الوقت والنظام الداخلي للمؤسسة، وعلى المعلمين أن يقوموا بوظائفهم من خلال التدريس الجيد وضمان تحصيل الطلاب للانتقال من طور أو من قسم الأخر؛[3] ففي التعليم النظامي تعقد امتحانات لقياس مدى تحصيل الطلاب وتقدمهم في الدراسة، وفي

---

[1] Dhiman O. P, Op-Cit, P P 8-9.

[2] وزارة التخطيط التنموي والاحصاء، مرجع سابق، ص 23.

[3] Sadek Bakouch, Op-Cit, p p 19-21.

نهاية العام ينتقل الناجحون إلى مستويات متقدمة، كالانتقال من صف إلى صف أو مستوى أو مرحلة. وفي نهاية الأمر يحصلون على دبلوم أو شهادة إكمال، أو درجة محددة للدلالة على نجاحهم خلال فترة الدراسة. [1]

- **التعليم غير الرسمي (غير النظامي) *Informal Education*:** هو تعليم مؤسسي مقصود ومقرر من قبل الجهة التي تقدم التعليم، والصفة المميزة له أنه يشكل إضافة أو بديلا مكملا للتعليم النظامي، ضمن عملية تعلم الأفراد مدى الحياة، حيث يقدم لجميع الناس بمختلف الأعمار، لكن لا يعني ذلك أنه يُنْشَئ كمسار تعليمي متواصل ومستمر، إذ يمكن أن يكون قصير المدى أو ضعيف الكفاءة، ويؤدي التعليم غير النظامي في غالب الأحيان إلى اكتساب مؤهلات ليست بنفس مصداقية مؤهلات التعليم النظامي، وليس معادلا له عند السلطات التعليمية الوطنية؛[2] فعلى الرغم من أن له برامج مخططة ومنظمة كما هو الحال في التعليم النظامي، إلا أن الإجراءات المتعلقة بالتعليم غير النظامي أقل انضباطا من إجراءات التعليم النظامي،[3] باعتباره تعليم موجه إلى فئة معينة من الأفراد، حيث يمكن أن يشمل برامج تعليم القراءة والكتابة (محو الأمية) أو توفير التعليم للتلاميذ خارج المدرسة، فضلا عن البرامج التي تتناول مهارات حياتية ومهارات العمل والكشافة أو المدارس القرآنية.[4]

يكتسب الإنسان طوال حياته أشياء كثيرة داخل وخارج المدرسة، لهذ يمكن القول أن التعليم يحدث سواءً بشكل رسمي أو بشكل غير رسمي، ونقول عن التعليم رسمي إذا ما اكتسبت تلك المعارف في إطار نظامي مدرسي رسمي، ونطلق عليه تعليما غير رسميا إذا تم تطوير السلوك والمواقف والمعارف خارج النظام المدرسي الرسمي.[5]

في القديم كانت الحياة بسيطة للغاية وكان النظام الاجتماعي بسيط، فكان الابن يتعلم من والده سبل العيش كما تتعلم البنت من أمها بطرق غير رسمية، لكن مع تطور أساليب الحياة وتقدم الحضارة وتعقد النظام الاجتماعي والثقافي بدأ التعليم يفقد طابعه غير الرسمي بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي، وأضحى تراكم المعرفة بحاجة إلى مؤسسات وهيئات ترعى النشاط التعليمي بشكل رسمي، وتطور التعليم لينتقل من شكل الأحداث العرضية غير الرسمية للحياة إلى أشكال التعليم الرسمي المدرسي الواعي، وأصبحت المدرسة هي المؤسسة المكلفة بالعملية التعليمية.

إن الأكاديميين عادة ما يعتبرون التعليم الرسمي أكثر أهمية وأكثر كلفة من التعليم غير الرسمي، وذلك لأن تأثيره ممنهج ومحدد بدقة ومخطط بشكل واعٍ، بينما طبيعة التعليم غير الرسمي تجعله غامضا وغير محدود وغير مدرك، وهذا هو السبب في إمكانية معرفة آثار ونتائج التعليم الرسمي بينما لا يمكننا توقع نتائج التعليم غير الرسمي، لهذا نقول أن كلا من التعليم الرسمي وغير الرسمي يلعبان أدوارا مهمة في إعداد شخصية الفرد وتنمية قدراته الجسمية والذهنية وزرع القيم الاجتماعية

---

[1] مجموعة من العلماء والباحثين، الموسوعة العربية العالمية، مرجع سابق، ص ص 204-205.

[2] وزارة التخطيط التنموي والاحصاء، مرجع سابق، ص 23.

[3] مجموعة من العلماء والباحثين، الموسوعة العربية العالمية، مرجع سابق، ص ص 204-205.

[4] Sadek Bakouch, Op-Cit, p p 19-21.

[5] Jose F Calderon, Foundations of education, Rex Book Store, Manila, Philippines, 1998, p1.

والروحية، وعليه يجب أن يشكل التعليم الرسمي وغير الرسمي أساسا لجميع المنظمات التعليمية في تنفيذ الأنشطة التعليمية حتى يكمل أحدهما الأخر.[1]

المطلب الثاني: أجزاء النشاط التعليمي:

وفقا لجون ديوي فإن التعليم عملية ثلاثية الأقطاب، تتكون من المعلم، المتعلم والمنهج التعليمي، وسنناقش هذه العناصر كل على حده لإبراز أهمية كل عنصر وطبيعته فيما يلي:[2]

I. المعلم:

شغل المعلم في الفكري التربوي التقليدي الدور المحوري، بينما كان دور المتعلم فرعيا ثانويا، أما في العصر الحديث تم عكس الأدوار وأصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية والأساس الذي تبنى عليه، لكن على الرغم أن مكان المعلم أصبح الآن ثانويًا إلا أنه لا يمكن اعتباره عنصرا هامشيا وإنكار أن مسؤوليته قد ازدادت، وذلك لأن المعلم ليس مجرد عاملاً مهماً في العملية التعليمية بل هو المشرف عليها والمصمم لكل أنشطتها، هذا بالإضافة لكونه المسؤول على تهيئة بيئة شاملة تساعد على التعلم. ويلعب المعلم دورين مهمين في عملية التعليم، أولهما كونه جزء مهم من البيئة التعليمية، فهو يؤثر على شخصية المتعلم من خلال شخصيته المغناطيسية الخاصة، ثانياً باعتباره خبير وصانع للعملية التعليمية، فهو يوفر للمتعلم الخبرات المناسبة التي تسمح له بتطوير واستخدام مهاراته وامتلاك القدرات اللازمة لجلب الخير لنفسه ويحقق رفاهية مجتمعه الذي هو جزء لا يتجزأ منه.

من خلال ما تم طرحه يقوم المعلم ببناء شخصية المتعلم عن طريق مواقفه وسلوكه الخاص وبما يتمتع به من مكانة عالية وتحليه بالقيم الأخلاقية والروحية، وزيادة على نقل المعلومات والمعارف والمهارات يتوقع أن يقوم المعلم بنقل القيم للأفراد بصفة آلية وضمنية، حيث أن القيم لا تنقل بمجرد نقل المعلومات والمعارف، لكنها تنتقل من خلال والتفاعل بين الطالب والمعلم وجعله قدوة ومثال للمتعلمين من خلال سلوكه، إضافة إلى التنشئة الاجتماعية والمشاركة في مختلف الأنشطة الاجتماعية التي يعتبر التعليم جزء منها.[3]

ويشرف المعلم على مختلف الأنشطة التعليمية التربوية ويوجهها لصالح المتعلم في سبيل ترقية شخصيته بشكل شامل ومتكامل، ولقد كان التعليم في العصور القديمة مهنة من لا مهنة له، فكان يخضع للاجتهاد الشخصي. ويلزم القائم على العملية التعليمية فقط اطلاعا أكثر من المتعلم حتى يكون معلما له، بينما مع تطور التعليم بوصفه مهنة لها مقوماتها، متطلباتها وأخلاقياتها أصبح على من يتولى العملية التعليمية أن يتمتع بمواصفات وخصائص واضحة ومطالبا بالقيام بأدوار واضحة ويضطلع بمسؤوليات ومهام محددة، ومن ثم فإن نجاح المعلم في دوره التعليمي مرهون بمدى امتلاكه للخصائص

---

[1] Jose F Calderon, Op-Cit, P P 09-11.

[2] Y. k Singh, Op-Cit, p p 15-16.

[3] جيف سبرينج، مدارس المستقبل: تحقيق التوازن، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، الطبعة1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000، ص237.

والسمات (المعارف والاتجاهات والمهارات العلمية والمهنية) التي تجعله أكثر استعداد للانخراط في العملية التعليمية وأكثر كفاءة في القيام بواجباته وأدواره التربوية التعليمية.[1]

وعليه يجب أن يكون المعلم وسيلة لبناء المعرفة بدلا من دوره التقليدي كناقل للمعرفة، لهذا من الضروري تدريب المعلمين على استخدام تقنية الحاسوب والبرمجيات التربوية وكيفية إدخالها في التعليم الصفي، لأن هذا من شأنه أن يحسن من العملية التعليمية ومع مرور الوقت يصبح المعلم مع تلاميذه بناءً للمعرفة.[2] وإن المعلم لن ينجح في القيام بدوره بشكل جيد عنه إلا عندما يكون ذو شخصية أخلاقية قوية ليكون قدوة حسنة، كما يجب أن يكون على دراية جيدة بالاستراتيجيات والتقنيات الحديثة وملم بأساليب التدريس وكيفيات استخدامها، لذلك من الضروري أيضا أن يكون قادراً على استخدام تلك الأساليب والتقنيات بأفضل ما لديه من معارف لجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلية.

ولابد أن نُحَذِّرْ من الانسياق وراء الاعتقاد الذي يسلم بقدرة التقنية وحدها على نقل المعلومات وجعل التقنية محل الأستاذ والتدريس الصفي، أو أن تحل محل العلاقة الجدلية والتفاعلية بين المعلم والمتلقي، فالتعليم عملية أكبر بكثير من مجرد نقل المعلومات، إذ يلهم التعليم الأفراد ويحفز لديهم عنصر الفضول والرغبة في المعرفة والتعلم، وإن المعلم يحاول دائما الاستجابة بدقة للاحتياجات الأفراد المتغيرة كل حسب عمره، بالإضافة إلى إعطائهم سياقا إنسانيا وثقافيا عاما يستوعبون فيه المعلومات والمعارف ويحللونها ليدركوا معانيها، وفي هذا الموضوع يقول جودي كودينج ***Jody Gooding*** "يعتبر المعلم قلب العملية التعليمية ومحركها، ويحرص حرصا شديدا على تنمية الطالب وتطويره فكريا واجتماعيا وخلقيا"، وعليه يجب ألا يغيب عن أذهاننا البعد الإنساني للتعليم بل لابد من العمل على السيطرة على التقنية من خلال تطويعها لخدمة العملية التعليمية وليس بجعلها تسيطر على العملية التعليمية.[3]

وتؤكد مارجريت ريل ***Margaret Riel*** على أن تطور التقنية الحديثة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال سوف تزيد من الحاجة إلى معلمين بكفاءة أكبر يتمتعون بأساليب تدريس متميزة، كما يذكر نورمان هنشي ***Norman Henchey*** بأننا بحاجة إلى نمط جديد من المعلمين المتميزين، إذا أردنا إصلاح النظام التربوي مستقبلا، إذ أن المعلم يجب أن يكون وسيلة اتصال ونموذجا للمهارة والبراعة والنضج، وحتى يحتل المعلمون الأهمية التي يعتقد بها معظم الخبراء والطلبة والأولياء، فإنه يجب تولى عناية خاصة بهم ولابد أيضا أن تتوافر لهم ظروف عمل جيدة ومكانة اجتماعية مرموقة، هذا فضلا عن جعل البرامج التدريبية للمعلمين جزءا مهما من إستراتيجية الإصلاحات التربوية.[4]

[1] السيد سلامة الخميسى، مرجع سابق، ص ص 262-263.

[2] عدنان بدران، رأس المال البشري والإدارة بالجودة: استراتيجيات لعصر العولمة، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، الطبعة1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000، ص ص 142-143.

[3] جيف سبرينج، مدارس المستقبل: تحقيق التوازن، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص ص237-238.

[4] دون ديفيز، مقدمة أصوات الأمل. التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص 20.

ويمكن أيضا للتقنية أن تساهم في تغيير دور المعلم لكن ليس نحو الزوال، حيث تدل تجربة خطة دالتون التقنية* ***The Dalton Technology plan*** في الولايات المتحدة الأمريكية على أن المعلمين يحاضرون أقل مما يرشدون، حتى يكون لديهم وقتا كافيا لرصد كبر قدر من الملاحظات لما يحرزه كل طالب من تقدم بشكل منفرد ولاحتياجاته التوجيهية، وأن التقنية تحول العملية التعليمية من معلمين أو راشدين يعطون إجابات إلى طلاب يبحثون عن إجابات، لذلك سيستمر المعلم بالاحتفاظ بدوره الحيوي، فلا يمكن أن نعطي الطلبة أجهزة حاسوب ومعلومات قوية فحسب ثم نتركهم لأنفسهم يتعلمون بشكل ذاتي، بل من الضروري وجود معلم موجه ومشرف يصمم البرامج التي تثير الإشكاليات العلمية في ذهن المتعلم ثم يقوم بعملية المراقبة والتقويم.[1]

II. المتعلم:

يتمحور التعليم اليوم بشكل أساسي حول المتعلم، وقد كان آدامز ***Adams*** أول تربوي يشير إلى هذه الحقيقة، كما أجمع على ذلك أخصائيو التعليم الحديث، حيث ينبغي أن يطور التعليم شخصية المتعلم وفقا لمصالحه وميوله وقدراته ومؤهلاته، فالمتعلم اليوم هو محور كل ما يتعلق بالعملية التعليمية وهو الذي تبنى عليه كل التصورات والأهداف والمناهج والأساليب، التي تجعل المتعلم في صميم صياغة وتخطيط البرامج التعليمية، ولن ينجح أي معلم في أنشطته إذا فشل في فهم حاجات المتعلم الذي يتعامل معه، لهذا لا ينبغي أن يكون المعلم هو سيد المحتوى فقط ولكن أيضا يعرف جيدا مراحل نمو الطفل وخصائص كل مرحلة لجعل عمليتي التعليم والتعلم تتم بشكل طبيعي وفعال.

ولقد ظهر حديثا مصطلح التعليم في الوقت المناسب الذي ينطلق من فكرة أن الحاجة هي الدافع لبحث المتعلم عن المعرفة أو المهارة، ويدخل هذا الصنف من التعليم في الأساليب الإنشائية الموجهة من المتعلم، خلافا لنظم توصيل المعرفة عن طريق توحيد الدروس النظامية المبرمجة. ولا يركز التعليم في الوقت المناسب على إيصال المعارف بقدر ما يهتم بالمهارة التي يجب أن تتوافر لدى المتعلم ليحصل على المعلومات اللازمة في الوقت لذي يحتاجها، أما في الصفوف التقليدية يعتبر تلقين المعرفة بدون قرينة (مثال حي) هو الأسلوب الشائع في التعليم، وهو نظام يسترجع فيه الطالب المعلومات من خلال الحفظ إلا أنه غير قادر على استخدام تلك المعلومات والمعارف في واقعه ليحل المشاكل المحيطة به أو في فهم العلاقات بين الظواهر والمتغيرات، وهذا مما يُستشهد به من عيوب عند الدفاع على أسلوب التعليم القائم على البحث والاستقصاء، وهذا الموضوع (التعلم الموجه والتعلم بالاستكشاف) هو محور النقاش الدائر بين تصور جون لوك ***John Locke*** وجون جاك روسو ***Jean–Jacques Rousseau*** عن المتعلم، بين الوصف الثابت والمرن للمعرفة، فبينما يؤكد أصحاب النظرية الإنشائية ومن بينهم روسو أن التعلم المتكامل الموجه من قبل المتعلم يساعد على فهم وإدراك

* انطلقت خطة دالتون Dalton سنة 1990 كمشروع مشترك بين مدرسة دالتون وكل من كلية المعلمين بجامعة كولومبيا والمختبر الجديد للتعليم والتعلم، وتستخدم الخطة شبكات رقمية عالية السرعة وتجري تجارب على بيئة تعليمية خالية من العوائق التقليدية للزمان والمكان والعوائق المتعلقة بنقص بالموارد التعليمية.

[1] جيف سبرينج، مرجع سابق، ص ص 239-240.

لماذا، كيف ومتى يستخدمون المعلومات والأدوات المتاحة؟ وهذه الإجابات تساعد المتعلم على اكتساب المهارة ليصبح مستهلكا خبيرا بالموارد التعليمية.[1]

أما خصوم النظرية الإنشائية فيَدَّعُونَ بأن التعليم الموجه بعملية التعلم أو المتعلم سيخفق في تقديم معرفة شاملة قوية المحتوى ومتكاملة، وسينتج عنها طلبة لا يكادون يعرفون العناصر الأساسية لمجالات المواد المختلفة، ويخشى هيرش ***Hirsch*** أن تسهم أفكار النظرية الإنشائية في إيجاد إطار تعليمي يفتقر إلى الترابط الفكري والتسلسل المنطقي للأفكار والمفاهيم والأدوات الأساسية التي سيتم تقديمها للطالب، كما لا يؤيد معلمو المهارات الأساسية الأفكار الإنشائية التي تقترح قيام المتعلم بتوجيه التعليم والسيطرة عليه، ويؤكدون بأن المعلم والمنهج هما القوة الفاعلة في توجيه مسار التعلم.[2]

وللفصل بين هذين الرأيين يبدو أن المزج بين الأسلوبين في التعليم يمكن أن يؤدي إلى نتائج أفضل لأن التعليم لابد له من تخطيط وتحديد أهداف كل مرحلة وأدواتها التعليمية التي تتوافق مع إدراك المتعلم وإمكاناته، كما لابد من وجود إشراف على هذا المتعلم لنضمن أنه أخذ الحد اللازم من مختلف العلوم ومختلف الآراء لتتكون لديه نظرة شاملة في مختلف العلوم، وإن مزايا النظرية الإنشائية وأسلوبها الاستقصائي يجعل من التعليم عملية أكثر مردودية عند ترسيخ المعارف في ذهن المتعلم، كذلك لم يعد التعليم التقليدي مناسبا من منظور المتعلم، فهو لا يتعدى كونه سلسلة منظمة بدقة ومصممة بهدف تغطية نطاق واسع من المواد التعليمية في تخصص معين.

III. المنهج الدراسي:

إن الرابط الأساسي بين المعلم والمتعلم هو المنهج التعليمي، وهو بمثابة وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، ويستخدم المعلم مواد المنهج وفقا لأساليب التدريس الحديثة لتعليم المتعلمين وتحقيق أهداف العملية التعليمية المحددة مسبقا، وتشمل المنهاج بالمعنى الواسع جميع الخبرات والأنشطة التي يتعلم منها الطفل، وعلى هذا النحو يتعاون كل من المعلم والطفل في بناء وصياغة تلك التجارب المؤدية إلى التعلم، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المنهج يتم تنظيمه وفقًا لاحتياجات الأطفال المتزايدة والمتطلبات المتغيرة للمجتمع الديناميكي، وهذا هو السبب الرئيسي في الاختلاف بين مناهج الدول الدكتاتورية والديمقراطية، ففي النوع الأول تكون جميع الأنشطة جامدة ومحددة مسبقًا ومدارة بالكامل من قبل الدولة، بينما في النمط الثاني هناك مرونة وحرية وتعديل حسب تغير الواقع والظروف المحيطة.

ولا يمكن تحقيق أهداف مجتمعات التعلم في القرن الحادي والعشرين إذا تم الابقاء على نفس المناهج والأساليب التعليمية المطورة في القرن التاسع عشر للتعليم والتعلم، حيث لا يمكن المراهنة على أهداف تعليمية قديمة لمواجهة تحديات الألفية الثالثة إلا بإنشاء مؤسسات ومناهج تعليمية حديثة بأساليب علمية جديدة تستخدم التقنيات الحديثة وتراعي البيئة المحيطة، وعلى سبيل المثال أظهرت الدراسات الحديثة حول الدماغ حقائق مدهشة حول كيفية ترسيخ التعلم، حيث تتبع مجموعة باحثين من مختلف المجالات العلمية باستخدام التقنيات الحديثة كيفية عمل الدماغ، وتوصلوا إلى أن تحفيز

---

[1] مارجريت ريل، التعليم في القرن الحادي والعشرين: التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، الطبعة1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000، ص170.

[2] مارجريت ريل، التعليم في القرن الحادي والعشرين: التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم، مرجع سابق، ص170-171.

المتعلم واهتمامه يزيدان في عدد خلايا الدماغ النشطة ليزيد معدل التحصيل في العملية التعليميةّ، كما تثبت هذه الدراسة الصلة الوثيقة بين اهتمام المتعلم وحوافزه –التي يمكن تعزيزها من خلال المناهج المناسبة وطرق وأساليب تدريس حديثة ومتنوعة– ونسبة التحصيل المدرسي، وتدعم هذه النتيجة فكرة تركيز المناهج التعليمية على الجانب الإنساني والشخصي والعاطفي للفرد في العملية التعليمية.

يجب أن تكون الأساليب التعليمية والمناهج متنوعة لتنمي الذكاء عند الأفراد، وقد عرف هاورد جاردنر ***Howard Gardner*** سبعة أنواع للذكاء يمكن للمناهج التعليمية أن تعمل على تنميتها، إذ يعتقد أن أشكال الذكاء تتأثر وراثيا ولكن يمكن تعزيزها من خلال الممارسة والتدريب وأساليب التعليم التي تراعي الفروق الفردية بين مهارات الأفراد وإمكاناتهم، وصنف جاردنر ***Gardner*** الذكاء إلى (ذكاء لغوي، ذكاء منطقي رياضي، ذكاء حسي حركي، ذكاء مكاني مجالي، ذكاء موسيقي، ذكاء العلاقات الشخصية وذكاء العلاقات الفردية)، كما طالب جاردنر بإضفاء الصفة الإنسانية على القدرات العقلية والمناهج التعليمية حين قال: أن الإنسان أكثر من مجرد قدرات عقلية، وربما كان الأهم من القدرات العقلية للإنسان تلك الحوافز والمشاعر والإرادة والشخصية، ويتعين على المعلمين ومنهاج تعليم الصغار والكبار على حد السواء أن تزودهم بالقدرة والمهارة لاستخدام المعرفة الجيدة حول أشكال الذكاء المختلفة، وكيف يمكن أن تساعد التقنية في تعزيز قدرات الأطفال من خلال الأنماط التعليمية المختلفة دون إهمال الجانب الإنساني للفرد.[1]

إن تصميم المناهج يجب أن يستهدف كيفية إنتاج المعارف والخبرات والعلوم التي تسهم في تحقيق الغايات الكبرى للفرد والمجتمع، فإذا لم تنجح المناهج في بلوغ ذلك الهدف كانت الجهود المبذولة هدرا تربويا، أما الأساليب والوسائل التربوية فيجب أن تشمل مختلف الطرق التربوية مع مراعاة تنوع وثراء الأنشطة وتعدد الأدوات المستخدمة وثراء نماذج التوجيه والإرشاد وكفاءة المربين والمرشدين أو المعلمين والمخططين التربويين، وتحديد المهارات والمعارف التي يجب أن يتمتع بها كل شخص في العملية التربوية البيداغوجية، والاتجاهات والقيم التي يجب أن يتم زرعها في الجيل الناشئ، كما أنه من الضروري تحديد المؤسسات التربوية التي تجرى فيها العملية التعليمية حسب أهداف كل مرحلة.[2]

[1] دون ديفيز، التعليم والمجتمع نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص 97-100.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، مرجع سابق، ص ص 17-18.

المطلب الثالث: الكفاية الإنتاجية للتعليم ومؤشراتها:

يخلط الكثير بين مصطلح الكفاءة ***Efficience*** ومصطلح الكفاية ***Suffisance***، حيث ينصرف مفهوم الكفاءة إلى الجوانب النوعية، والتي تعني في مفهومها الاقتصادي الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد ومال وفي أسرع وقت، أي الحصول على أكبر قدر من المخرجات التعليمية باستخدام أدنى حد من المدخلات، أما مفهوم الكفاية فيتعلق بالناحية الكمية، ويعني أن الوسائل المستخدمة كافية لبلوغ الأهداف، فالكفاية التعليمية تعني أن مدخلات النظام التعليمي وعملياته كافية لتحقيق أهدافه المنشودة،[1] ورغم أن التمييز بين مفهومي الكفاية والكفاءة ليس قطعيا ويمكن استخدام الجوانب الكمية في حالة قياس الكفاية أو الكفاءة، إلا أن التربويين يميلون في العادة لاستخدام مصطلح الكفاية،[2] وفي هذا السياق فقد سلمت الدراسة باستخدام مصطلح الكفاية الإنتاجية كبديل لمصطلح الكفاءة سواء كانت الكفاية كمية أو نوعية، داخلية أو خارجية. ويمكن أن ترتفع الكفاية الإنتاجية للتعليم في الحالات التالية:[3]

- عند تحقيق قدر أكبر من مخرجات العملية التعليمية بنفس القدر من المدخلات المستخدمة؛
- عند تحقيق نفس القدر من مخرجات العملية التعليمية بقدر أقل من المدخلات المستخدمة فيها؛
- عند تحقيق زيادة أكبر في مخرجات العملية التعليمية من الزيادة التي تحققت في المدخلات المستخدمة؛
- عند تحقيق انخفاض في مدخلات العملية التعليمية بصورة أكبر من انخفاض المخرجات التي تتحقق منها.

I. أنواع الكفاية الإنتاجية للتعليم

يقصد بالكفاية الإنتاجية للتعليم الكيفية التي يتم بموجبها الحصول على أقصى قدر من المخرجات الخاصة بالعملية التعليمية كما ونوعا بأقل قدر ممكن من مدخلات العملية نفسها. وهناك نوعان رئيسيان للكفاية الإنتاجية للتعليم هما:

1. الكفاية الإنتاجية الداخلية للتعليم: تتمحور الكفاية الداخلية حول قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه في ضوء الإمكانات المتاحة له، ويترجم ذلك من خلال النظر إلى النشاط التعليمي كعملية تستهلك موارد (معلم، أجهزة، كتب، رأس مال،...) وتنتج مهارات ومعارف وسلوكات ذات قيمة اقتصادية،[4] وهي عبارة عن وصف كمي ونوعي لمستوى المكونات الداخلية للنظام التعليمي،[5] ويقصد بالكفاية الداخلية مدى قدرة النظام التعليمي الداخلية على القيام بالأدوار المنوطة به، وتشمل كل العناصر البشرية (التي تتضمنها العملية التعليم) التي تتولى تحديد وتنظيم البرامج التعليمية، إعداد المناهج، إدخال الوسائل التكنولوجية، اقتراح الأنشطة المصاحبة لها، وكل ما يُعِين على توضيح تلك البرامج والمناهج ومحاولة تنفيذها بالشكل الجيد ومعالجتها بأحسن الأساليب وتهيئة المناخ الدراسي المناسب والإدارة التعليمية الرشيدة، بالإضافة إلى تنظيم أوقات الدراسة ومراقبتها ومتابعتها وغير ذلك من الأعمال التي تؤدي إلى

---

[1] رافدة الحريري، اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 85.

[2] فاروق عبده فلية، اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003، ص 150.

[3] رافدة الحريري، مرجع سابق، ص 86.

[4] هادية محمد رشاد أبو كليلة، دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2001، ص 160.

[5] سهيل الحمدان، اقتصاديات التعليم تكلفة التعليم وعائداته، مؤسسة رسلان علاء الدين، الدار السورية الجديدة، دمشق، 2002، ص 49.

مخرجات ذات جودة عالية، ويمكن للنظام التعليمي أن يحقق كفاية إنتاجية داخلية عالية إذا نجح في تخفيض عدد الراسبين والمتسربين، زيادة مستوى التحصيل، ارتفاع عدد ونوعية المتخرجين وتحسين مهاراتهم، وتتضمن الكفاية الإنتاجية للتعليم ثلاث أبعاد أساسية هي كمية، نوعية وكفاية كلفة التعليم:[1]

- **الكفاية الكمية للتعليم**: تعني قدرة النظام التعليمي على إنتاج أكبر عدد من الخريجين مقابل العدد الكلي من الطلاب الداخلين في العملية التعليمية، ويرتبط هذا الجانب من الكفاية بدارسة حالات التسرب والرسوب ونسبة الخريجين، ويَعتِبر المنشغلين بعلوم التربية أن هذا الجانب من الكفاية التعليمية هو ما يعرف بالإنتاجية، وفي الوقع هذه نظرة قاصرة وجزئية وليست نظرة شاملة.

- **الكفاية النوعية للتعليم**: تعني نوعية التلميذ أو الطالب الذي ينتجه النظام التعليمي، بعبارة أخرى هل تتمتع مخرجات النظام التعليمي بالجودة اللازمة؟ إن هناك عدة معايير ومؤشرات يمكن الاستدلال بها على الكفاية الداخلية النوعية للتعليم منها: نوعية الأهداف المسطرة للعملية التعليمية ونوعية الإدارة المدرسية ونوعية والتوجيه الفني والإداري ونوعية البناء المدرسي، نوعية الامتحانات، نوعية المناهج المقررة والبرامج، القيمة العلمية للكتب، كفاءة المعلمين ونوعيتهم حسب درجة تأهيلهم، مدى توفر قاعات التدريس وملائمتها حسب المواصفات التعليمية المطلوبة من حيث الاتساع والتهوية والانارة وكثافة التلاميذ في الصف، بالإضافة إلى مدى توفر المختبرات العلمية والمكتبات وغرف النشاطات والملاعب وغيرها من المؤشرات ذات الصلة بتحديد نوعية التعليم.

- **كفاية كلفة التعليم**: تعني أن تكون تكلفة الطالب في أقل قدر ممكن شريطة ألا يؤثر ذلك على نوعية التعليم.

2. الكفاية الإنتاجية الخارجية للتعليم: وتعني النظر إلى التعليم كعامل من عوامل التقدم الاقتصادي والاجتماعي، وتقاس بمدى قدرة النظام التعليمي على الوفاء باحتياجات المجتمع وخدمته، وبمدى ارتباط المخرجات التعليمية النهائية باحتياجات سوق العمل من ناحية الكم والكيف وبما يتلاءم مع متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع.[2] إن الحديث عن الكفاية الإنتاجية الخارجية للتعليم يؤكد ضرورة مراعاة أي نظام تعليمي للبيئة المحلية التي تفرض متطلباتها من الخبرة والمعرفة الواجب توفرها في القوى العاملة، من أجل تقديمها للخريجين لكي يساهموا في مختلف الأنشطة بكفاءة واقتدار تؤدي إلى كسب ثقة أصحاب الأعمال ورضاهم، إضافة إلى قيامهم بدور المواطنة الصالحة وممارسة حقوقهم وقيامهم بواجباتهم الاجتماعية والاقتصادية التي ترتبط بهذا الدور، وهنا تتضح أهمية الربط بين المدرسة والمجتمع في جميع دول العالم على اختلاف مستوياتها التنموية، لأن هذا هو معيار نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهداف المجتمع الذي وجد من أجله.[3]

---

[1] عبد الله زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر، عمان الأردن، 2008، ص 240.

[2] علي عبد السلام الجروشي، عبد الحميد علي فضيل، قياس الكفاءة الإنتاجية الداخلية للعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، المجلد5، عدد خاص، مارس 2017، ص 5.

[3] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 243.

إن هناك علاقة وثيقة بين كل من الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم، لا سيما إذا ما حُددت الأهداف التربوية والتعليمية للنظام التعليمي على أساس الأهداف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، لأن ضعف التناسق بين أهداف المجتمع وأهداف النظام التعليمي يترجم من ناحية أخرى في ضعف العلاقة بين الكفايتين الداخلية والخارجية، أو ربما حتى تضادهما، فقد يتميز النظام التعليمي بكفاية داخلية عالية ومع ذلك يتسم بكفاية خارجية منخفضة، وقد يحدث ذلك على سبيل المثال عندما يستغل هذا النظام وقته وموارده بكفاءة عالية، ولكن يكرس ذلك الجهد في تدريس أو إنجاز أشياء لا يطلبها المجتمع، مثل أن يبذل النظام التعليمي جهدا كبيرا في إكساب التلاميذ مهارة إتقان بعض اللغات غير الحيوية، ومنها أيضا عندما يقوم النظام التعليمي بتخريج أعداد كبيرة من المتخصصين والمدربين في تخصصات تفوق احتياجات المجتمع إليها في حين يخرج أعداد قليلة ومحدودة جدا في تخصصات أخرى في غاية الأهمية بالنظر لحاجات الاقتصاد الوطني لها في شكل قوى عاملة.[1]

II. المكونات الأساسية للكفاية الإنتاجية للتعليم

للكفاية الإنتاجية للتعليم عدة مكونات أساسية أهمها السياسة التعليمية، النظام التعليمي، المدرسة، البرامج التعليمية، أساليب التقويم ونظم الامتحانات، المعلم، التلميذ، التصميم التعليمي.

1. السياسة التعليمية ***Educational Policy***: هي عبارة عن الخطوط العريضة والمبادئ والقوانين التي تحدد مسار التربية والتعليم، فهي بمثابة الإطار الكبير الذي تستمد منه المدرسة أهدافها ويتم من خلاله توجيه كل القرارات التي تتخذ من قبل العاملين بغية تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية. ومن خلال ما سبق نقول أن السياسة التعليمية هي جملة الموجهات التي تقود النظام التعليمي، وتحدد مراحله، ونظمه وأهدافه، ووسائل تحقيق تلك الأهداف والمناهج والكتب الدراسية وأساليب التقويم والاختبارات والأجهزة والوسائل المساعدة على التدريس وخطط الدراسة ونوعية النشاطات والبرامج، فكل هذه المدخلات التعليمية داخل البيئة المدرسية إنما تستمد من النظام التعليمي الذي ينبثق من السياسة التعليمية للدولة، فهي الإطار المرجعي الذي يسترشد به عند تناول قضايا التعليم ومشكلاته.[2]

ومن البديهي أن المبادئ المستمدة من الفلسفة التربوية هي التي تحدد السياسة التعليمية، التي تعد جزء من السياسة العامة للدولة، حيث تشمل الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم وغاياته وأهدافه العامة ومراحله المختلفة والخطط والمناهج والوسائل التربوية والنظم الإدارية وطرق التمويل والجهات المسؤولة عنه.[3]

---

[1] محمود عباس عابدين، اقتصاديات التعليم، كلية التربية جامعة المنصورة، ص 29.

[2] السيدة محمود ابراهيم سعد، المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، سلسلة التربية والمستقبل العربي، مصر، 2011، ص ص 30-31.

[3] شبل بدران، نظم التعليم في الوطن العربي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2004، ص 206-209.

فتعبر السياسة التعليمية على الإطار المرجعي العام للنظام التعليمي ومؤسساته المختلفة، يشارك فيها الجميع اعتمادا على فلسفة تربوية تستمد مرجعيتها من مقومات المجتمع التاريخية والحضرية والدينية والعلمية ...إلخ.[1] كما توضح السياسة التعليمية العلاقة بين ما تحتاجه البلاد وما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية، ويصاغ ذلك الإطار بواسطة إدارات مختصة وبمشاركة كل فئات وهيئات المجتمع، فهي تعبر عن الخيارات السياسية للمجتمع، وعن قيمه وعاداته وعن تصوراته المستقبلية وثرواته المادية والبشرية، وتظهر السياسة التربوية والتعليمية غالبا في صورة مشاريع، نابعة من خيارات مجتمعية متجذرة، تعبر عن هوية المجتمع وأيديولوجيته التي تحدد وتوجه قناعاته وطموحاته وفق استراتيجيات متماشية وخطط التنمية، مقدرة بعوامل زمنية وبشرية تقودها هيئات حكومية (وزارات، وهيئات مركزية) لتضعها حيز التنفيذ في المؤسسات التعليمية.[2]

2. النظام التعليمي ***Educational System***: إن التعليم كنشاط هو مفهوم نظري عام لسيرورة معينة، لكن إذا أردنا تنظيم هذه السيرورة في واقع أي مجتمع نحتاج أن ندرجها ضمن نظام يسمى النظام التعليمي، والذي يعد جزء من النظام التربوي* العام، ويعد هذا الأخير بدوره جزء من النظام الاجتماعي بمفهومه العام، ولا يمكن في غالب الأحيان تحقيق الأهداف التربوية أو الاقتصادية من التعليم بعيدا عن الأهداف الاجتماعية، إذ أن عدم تحقيق الأهداف الاجتماعية للتعليم له تكلفة اقتصادية أعلى من تكلفة التعليم ذاته، كما أن حدوث أي تأثير في النظام التعليمي يؤثر بطبيعة الحال في باقي الأنظمة الأخرى، لذلك أصبح اليوم علماء التربية ينظرون للتعليم باعتباره نظام، أي انه كُلٌّ يتشكل من أجزاء مترابطة ومتناسقة ومتداخلة، وكل عنصر فيه يؤدي وظيفة معينة يحددها النظام العام للبنية، حيث يؤثر كل عنصر جزئي فيه على العناصر الأخرى. وللنظام التعليمي مدخلات ومخرجات تعمل ضمن قوانين تحددها السلطة المركزية.[3]

كما يقصد بالنظام التعليمي مجموع الأهداف التربوية التعليمية إلى جانب هندسة التعليم من حيث تحديد أهدافه وتحليلها وصياغة استراتيجياتها والمقاربات التي يبنى على أساسها التعليم، وتحديد مراحله والوسائل التعليمية الوجيهة، وكذا إجراءات التقييم والتقويم من حيث تجريب الخبرات التعليمية وإجراءات مختلف الاختبارات مع تحليل النتائج وتفسيرها، قصد تحسين المردود، اعتمادا على تحديد نقاط القوة والضعف وتنفيذ استراتيجيات العلاج والدعم.[4]

---

[1] نايت عبد الرحمان عبد الكريم، مرجع سابق، ص ص 43-44.

[2] لوشن حسين، القواعد التربوية لنظام التعليم الثانوي وفعاليتها في تنمية المهارات الاجتماعية للمكونين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتورى قسنطينة، 2004/2003، ص 69.

* النظام التربوي هو محصلة عدة عناصر ومكونات علمية وسياسية واجتماعية واقتصادية وادارية محلية، اقليمية وعالمية تسعى إلى التنمية البشرية واعداد الفرد للحياة، ويعد النظام التربوي قرار سياسي أولا ومطلب من المطالب الوطنية في أي مجتمع، حيث يبرز فيه دور الدولة وحاجات المواطنين ومطالب التنمية الشاملة التي تترجم وتتوافق مع برامج الحكومات التي تحدد أهدافه وغاياته وهو ما تم توضيحه في الفصل الأول من هذا الباب.

[3] بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي، جامعة وهران، السنة الجامعية: 2012/2011، ص 15. بتصرف

[4] وزارة التربية الوطنية، مقاربة النظام التربوي من أجل تحليله، مجلة البحث في التربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، العدد 8، سنة 2014، ص10.

يشمل النظام التعليمي الإطار القانوني والهيكل التنظيمي من وزارات وهيئات مركزية ولامركزية ومدارس ومعاهد وجامعات وبرامج للتعليم وأساتذة ومعلمين والمتعلمين.[1] كما يعرف النظام التعليمي بأنه مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في إدارة وتنظيم شؤون التربية والتعليم، والنظم التعليمية بصفة عامة هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية في بلد معين، بغض النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرح بها ومعلن عنها أم لا، فالنظام التعليمي هو الهيكل الهرمي للأنشطة التعليمية المستمرة والتي تقوم بها مؤسسات معينة تمتد من مرحلة ما قبل الابتدائي حتى الجامعة.[2]

3. المدرسة: تمثل المدرسة البوتقة التي تتفاعل فيها كل المدخلات الأساسية للنظام التعليمي من أجل إعداد الانسان للحياة في المجتمع، وينظر للمدرسة حاليا بأنها الورشة التي تعد المواطن الصالح وتزوده بكافة المعارف والخبرات والقيم والاتجاهات التي تتلاءم مع درجة نموه، حتى يصبح أداة من أدوات الفكر والإنتاج في بيئته، ومن المكونات الأساسية التي تقوم عليها الكفاية التعليمية للمدرسة نجد الأهداف والأولويات، الإدارة المدرسية، المنهج والمقررات الدراسية والنشاطات التعليمية، المعلمون، الكتب المدرسية وطرق التدريس، أساليب التقويم ونظم الامتحانات، التوجيه الفني والإداري، البناء المدرسي والمرافق والتجهيزات حجم الصف، المخصصات المالية.[3]

4. المعلم: المعلم الكفء هو العمود الفقري في العملية التعليمية الناجحة والمنتجة، حيث يستطيع أن يعوض النقص في كثير من جوانب العملية التعليمية بما أوتي من خبرات ومهارات ومعارف متراكمة. وإن نجاح الكفاية الإنتاجية للتعليم أو فشلها يتوقف على نوعية المعلم ومدى كفاءته وحسن توجيهه ومستواه الفكري والعلمي والثقافي، لذلك فإن تحسين الكفاية التعليمية ورفع مستوى الإنتاجية داخل المدرسة يتوقف بشكل كبير على حسن اختيار المعلمين وإعدادهم وتدريبهم.[4]

5. البرامج التعليمية: هي مجموعة متناسقة من الأنشطة التعليمية المصممة والمنظمة لتحقيق أهداف تعليمية أو تربوية سبق تحديدها،[5] وتلعب المناهج والمقررات التعليمية دورا بارزا في زيادة الكفاية الإنتاجية التعليمية داخل المدرسة، فالمناهج المدروسة بشكل صحيح تزيد من فعالية التلميذ ومستوى تحصيله العلمي والمعرفي.[6]

6. أساليب التقويم ونظم الامتحانات: تعتبر أساليب التقويم الحديثة من الأدوات الهامة اللازمة لمعرفة درجة الكفاية الإنتاجية التعليمية ومستواها في المدارس، كما تقيس قدرة التلاميذ على الفهم والاستيعاب للمعلومات والحقائق والخبرات، كما تقيس كذلك ميولاتهم واهتماماتهم المختلفة وقدراتهم في مراحل التعليم المتتالية، عكس أساليب التقويم

---

[1] نايت عبد الرحمان عبد الكريم، مرجع سابق، ص ص 43-44.

[2] طلحة عبد القادر، محاولة قياس كفاءة الجامعة الجزائرية باستخدام التحليل التطويقي للبيانات (DEA)، مذكرة ماجستير تخصص حوكمة الشركات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، السنة الجامعية 2011-2012، ص 50.

[3] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص ص 244-247.

[4] المرجع نفسه، ص 245.

[5] وزارة التخطيط التنموي والاحصاء، مرجع سابق، ص 22.

[6] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 245.

التقليدية التي لا تتعدى كشف مدى قدرة التلاميذ على الحفظ والاستظهار، لذلك فإن تطوير أساليب التقويم ضرورة من ضرورات تحسين كفاية العملية التعليمية.[1]

7. التلميذ: دلت البحوث النفسية والتربوية الحديثة بأن الكفاية التعليمية لأي مدرسة إنما تقاس أساسا بنوعية التلاميذ الذين يتخرجون منها ومهاراتهم في التفاعل مع البيئة التي يعيشون فيها وقدرتهم على التأثير فيها وتطويرها.[2] وتعتمد الكفاية الخارجية للنظام التعليمي على درجة استجابة مخرجات التعليم التي تترجم نوعية وأعداد الكفاءات والمهارات التي يتم ضخها من قبل النظام التعليمي لتلبية متطلبات سوق العمل.[3]

8. التصميم التعليمي ***Instructional Design***: هو علم وتقنية تبحث في وصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق النتائج التعليمية المرغوبة وتطويرها وفق شروط معينة؛[4] كما يعرف التصميم التعليمي بأنه دراسة علمية تكنولوجية لأسس التعليم والتعلم وتحديد أفضل الطرق والأساليب التدريسية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.[5]

المطلب الرابع: العوامل المؤثر في الكفاية الانتاجية للتعليم

تعددت العوامل المؤثرة في الكفاية الإنتاجية للتعليم زيادة وانخفاضا داخليا وخارجيا، وسيتم عرضها فيما يلي:

I. أسباب انخفاض الكفاية الانتاجية للتعليم

إن انخفاض الكفاية الداخلية للتعليم هو أحد أهم اسباب انخفاض الكفاية الإنتاجية للتعليم بشكل عام، ومن اهم الأسباب التي تؤدي إلى ذلك ما يلي:[6]

- **الرسوب:** يقصد به تكرار بقاء الطالب في صف دراسي أو مادة دراسية واحدة لأكثر من سنة،[7] وهذا ما يستلزم تكرار الانفاق على تعليم الطالب أكثر من مرة في نفس الصف، والهدر أو الفاقد التعليمي هو مجموع ما يفقده النظام التعليمي جراء ذلك الرسوب، وإن ارتفاع معدل الرسوب يعد مؤشرا معبرا على تدني وانخفاض الكفاية الإنتاجية الداخلية للنظام التعليمية.

- **التسرب:** ويعني ترك التلميذ لمقاعد الدراسة (انقطاعه عن الدراسة) في صف دراسي وفي سنة دراسية معينة قبل اجتيازها بنجاح،[8] ويمكن أن يكون التوقف عن الدراسة جزئيا لفترة من الوقت ثم يعود الطالب إلى الدراسة، مثلما يمكن أن يكون انقطاعا كليا، حيث يتوقف الطالب عن الدراسة بشكل كامل لعدة أسباب (اجتماعية، اقتصادية، تربوية)،

---

[1] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 246.

[2] المرجع نفسه، ص 247.

[3] وزارة التخطيط التنموي والاحصاء، مرجع سابق، ص 28.

[4] محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان الأردن، 2003، ص ص 25-28.

[5] يوسف قطامي وآخرون، أساسيات في تصميم التدريس، الطبعة 3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 5.

[6] علي عبد السلام الجروشي، عبد الحميد علي فضيل، مرجع سابق، ص 6.

[7] وزارة التخطيط التنموي والاحصاء، مرجع سابق، ص 16.

[8] المرجع نفسه، ص 23.

وتزداد تكلفة التسرب خطورة كلما حدث التسرب في المراحل الأولى من الدراسة كالمرحلة الابتدائية، إذ ينتج عنها حدوث خسارة وهدر تعليمي من الناحية المادية متمثل في النفقات التعليمية بالإضافة إلى الآثار الاجتماعية الأخرى على الاسرة والمجتمع.

- **تدني مستوى التحصيل**: يعرف مستوى التحصيل المدرسي بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد من المعرفة أو مستوى النجاح الذي يحرزه ويتحصل عليه في مادة دراسية معينة أو في ميدان معين، ويقاس التحصيل عادة باختبارات التحصيل التي تعد أدوات تحدد مدى اكتساب الفرد للمعرفة والمهارة المنشودة من عملية تعليمية معينة، ويرتبط تدني مستوى التحصيل بشكل مباشر بالرسوب الذي يعد من أهم أسباب انخفاض تدني الكفاية الداخلية للتعليم.

- **اقتصاديات الحجم**: إن تطبيق المعايير الاقتصادية على النشاط التعليمي يُخْضِعْ المدرسة لاعتبارات اقتصاديات الحجم، حيث ينبغي لكل مؤسسة تعليمية الاستفادة من طاقتها الاستيعابية الممكنة، لأن عدم استغلال هذه الطاقة يمثل فاقدا تعليميا يؤدي إلى انخفاض الكفاية الإنتاجية الداخلية للتعليم، فاعتبار الصف مثلا وحدة إنتاجية بالمفهوم الاقتصادي يتطلب منا الاستفادة من طاقة الصف استفادة كاملة، بتوفير العدد اللازم من الطلبة لاستيعابه، وإلا كان هناك ما يسمى بالهدر أو الضياع في الإنتاج، وتتوقف طاقة الصف الاستيعابية على السعة، الكثافة، المباني والمرافق، الأدوات التعليمية المتاحة والمستعملة، المعلم، المرحلة التعليمية...وغيرها.

- **تكلفة الطالب**: يجب أن تكون تكلفة الطالب في أي عملية تعليمية موضوعية وتعتمد على تقديرات واقعية، فكلما كانت حسابات التكلفة أقرب إلى الواقع كلما ساعد ذلك على نجاح تنفيذ الخطة التعليمية، ولا شك أن الانخفاض النسبي في تكلفة الطالب مع المحافظة على مستوى تعليمي جيد يعتبر دلالة على نجاح الإدارة التعليمية والكفاية الانتاجية للنظام التعليمي والعكس صحيح. [1]

II. أسباب زيادة الكفاية الإنتاجية للتعليم:

إن تحسين الكفاية الإنتاجية التعليمية يتطلب تضافر عدة عوامل واستخدام أساليب مختلفة مع التنسيق بينها للوصول إلى نتائج جيدة، لذلك لابد من العمل على تطوير استراتيجيات تعليمية شاملة تراعي جميع جوانب الكفاية الإنتاجية داخليا وخارجيا، وهناك عدة استراتيجيات يمكن أن تساعد في تحسين الكفاية الإنتاجية للتعليم نذكر منها:

- **إدخال التكنولوجيا التعليمية التي طُوِّرت لتحسين التعليم**: إن استخدام النظم التربوية التقنية الملائمة تمكن الطلبة من الاتصال بمصادر المعلومات والأفكار والإرشادات عبر العالم، كما تتيح لهم الاتصال مع الأفراد في كل مكان، غير أن الأثر المهم للتقنية على التعليم وعلاقة المتعلم بمصادر المعرفة ليست إلا البداية، حيث يُذَكِرْنا نورمان هنشي ***Norman Henchey*** بأن المعلومات وتقنيات الاتصال يشكلان مجموعة من الأدوات للحصول على المعلومات ومعالجتها ونقلها، كما تشيد المعلومات وتقنيات الاتصال نظاما لإتاحة مجال أوسع للوصول إلى موارد التعلم والخبرات والخدمات.

[1] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 260.

أما **مارجريت ريل *Margaret Riel*** فتقترح تصورا يعزز الكفاية الانتاجية للعملية التعليمية من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة لعدم كفاية الممارسات التربوية التقليدية على تلبية احتياجات مجتمع غني بالمعلومات، فضلا عن عجزها عن تلبية احتياجات الأفراد الذين يعرفون كيف يستخدمون تقنيات عالية بشكل متناسق لحل المشكلات القائمة. ويمكن توظيف شبكة الإنترنت في تعليم جيل المستقبل من خلال ما تتيحه من مشاركة الأفكار والتفاعل مع العديد من الطلبة والأساتذة وغيرهم من الشخاص دون الالتحاق فعليا بالمدرسة، ويتوقع ان يعطي علم التقنية التربوية الجديد المعلمون المهرة أهمية أكبر من ذي قبل لأن انعكاسات التقنية على التعليم في المستقبل متعددة.[1]

- **تعديل السنة الدراسية**: من الشائع أن تستغرق السنة الدراسية في معظم البلدان بين سبعة إلى تسعة أشهر، وهذا يعني أن الإمكانات والمرافق المدرسية تبقى معطلة ولا يستفاد منها طيلة مدة العطل التي تتراوح بين 3 ثلاثة أشهر إلى نصف سنة تقريبا، ويمكن اللجوء إلى تعديل نظام السنة الدراسية حتى يظل نشاط المدرسة مستمرا ومواردها مستغلة في كل أوقات السنة، مما يمكن التلاميذ من إتمام مقرراتهم الدراسية في عدد من السنوات أقل، كما يمكن ان يتم اللجوء إلى استخدام موارد المدرسة يوميا أو حتى في الأوقات المسائية حتى تتيح لشرائح واسعة من المتعلمين الانخراط في الخدمات التعليمية المقدمة كبرامج تعليم الكبار ومحو الأمية.[2]

- **المدارس المجتمعية**: يمكن أن تكون المدارس المجتمعية –أو كما يطلق عليها البعض "التعليم المجتمعي"– جزءا من إستراتيجية بناء مجتمعات أكثر قوة وفعالية، ولقد انتشر هذا النوع من المدارس في الو.م.أ منذ أربعينات القرن العشرين، وتتبنى هذه المدارس برامج مختلفة عادة ما تكون منخفضة التكلفة ليستفيد منها عامة الناس، فهي تهدف لإتاحة فرص تعليمية للكبار وتوسيع التعليم ليشمل المجتمعات الريفية والحضرية الأقل حظا من الناحية الاقتصادية. ومن بين النشاطات التي يتم تركز عليها في هذه المدارس في الدول النامية تعليم القراءة والكتابة وتعليم الوالدين وتوعيتهم بجوانب الصحة والتغذية. وتتلقى هذه المدارس دعما سواء من الحكومات أو من المنظمات العالمية غير الحكومية والمؤسسات الإنسانية الخيرية. وتشجع فكرة التعليم المجتمعي المدارس على استغلال خبراتها ومرافقها لخدمة الصغار والكبار في آن واحد، فهي تتكيف حسب الاحتياجات المتغيرة للمجتمع ولا تتقيد بالساعات والأيام المدرسية العادية، ولهذا يعتبرها العديد فرصة كبيرة يمكن أن تكون جزء مهم من إستراتيجية إعداد مجتمعات قوية في القرن الحادي والعشرين وهذا يعزز من الكفاية الانتاجية الخارجية للتعليم.[3]

- **إدخال مبادئ إدارة الجودة الشاملة في النشاط التعليمي**: ظهر الاهتمام بجودة التعليم والتربية في ثمانينات القرن الماضي نتيجة انخفاض مستويات التعليم، وتشير التقارير العالمية أن الدول المتقدمة أكثر شكوى من الدول النامية حيث يتضح انخفاض مستوى جودة التعليم في ضعف الاتصال بين المؤسسة التعليمية والمجتمع، أو بين مخرجات التعليم وسوق العمل واحتياجات المجتمع بشكل عام، فقد أصبحت الجودة تشكل اتجاها محوريا ومعاصرا لدى الكثير من الدول

---

[1] دون ديفيز، مقدمة أصوات الأمل التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص 12.

[2] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 261.

[3] دون ديفيز، التعليم والمجتمع نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص 88.

خاصة من ناحية تقويم الأداء وتحسينه وزيادة فاعليته، كما توفر الكثير من الميزات في التعليم كتكوين وإعداد القوى البشرية في جميع مجالات العمل والإنتاج والبحث والدراسات وتطبيق التكنولوجيا اللازمة لخدمة المجتمع وتنميته.

وقد صاحب الاهتمام بالجودة في التعليم ظهور مفهوم إدارة الجودة الشاملة الذي يستهدف الوصول إلى أعلى مستويات الأداء ومحاولة تصحيح الاختلالات والأخطاء في النظام التربوي وأساليبه ومحتوياته من خلال التركيز على تلبية احتياجات المتلقي للخدمة التعليمية سواء كان فردا أو مجتمعا، معتمدين في ذلك على جميع الأنشطة التعليمية التي تشمل التخطيط، التنفيذ، المتابعة والتقويم. وترتبط نوعية النظام التعليمي بالإضافة إلى الجوانب الكمية إلى تحديد نوعية الطلاب ومستوياتهم، أساليب التدريس والمهارات المطلوبة في الهيئة التدريسية، المناهج الدراسية، خدمات المكتبة، توفر الهياكل، التجهيزات، المخابر والورشات، ومختلف الموارد التعليمية، أساليب قياس وتقويم أنشطة التحصيل المدرسي، مستوى النمو المهني والأكاديمي عند الأستاذ، أساليب التمويل وتنوعها.

وينقسم الإطار الشامل للجودة على المستوى الكلي إلى أنظمة فرعية تناسب كل مرحلة تعليمية على حده، ويتفرع منها أنظمة أصغر حتى نصل إلى قاعة الدراسة مع التركيز على الترابط بين الأنظمة الفرعية الصغيرة وعلى العلاقات بين المراحل الدراسية بعضها ببعض، وبين التعليم وسوق العمل وبين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي والعالمي، ويمكن لهذا الإطار الشامل للجودة أن يكون بداية إصلاح التعليم على أساس من الدقة والموضوعية حتى يجد كل متخصص مجاله في هذا الإطار الشامل.[1]

- **التخطيط التربوي والتعليمي**: لا يمكن أن تحدث الجودة بشكل تلقائي بل تحتاج إلى ما يسمى بالتخطيط التربوي الذي يساير النظرة الاقتصادية، ولهذا لابد للحكومات أن تسعى لبناء منظومات تعليمية تتصف بالانفتاح والمرونة والقدرة على تطوير كفاءات تنافسية على المستوى العالمي. ويركز تخطيط التعليم على كيفية تحليل نقاط القوة والضعف في المنظومة التعليمية بهدف تحقيق أكبر قدر من فرص النمو التعليمي بأسلوب يساير فيه التعليم احتياجات المجتمع في الحاضر والمستقبل بعد 10 أو 20 سنة، باعتبار أن رحلة التعليم للفرد تتراوح بين 10 إلى 20 سنة، وإن تخريج متخصص في أحد فروع المعرفة يحتاج إلى هذه الفترة للتكوين، وإن عدم تخطيطها بشكل جيد يعني ضياع العائد من الاستثمار في التعليم وزيادة الهدر التعليمي مع انخفاض معدل العائد الاجتماعي للتعليم.[2]

- **التعليم في الوقت المناسب**: إن عبارة "***Education Just In Time***" مأخوذة من القطاع الصناعي، وهي تصف التغيرات التي تحدث عند نقل الموارد التعليمية وإيصالها في اللحظة المناسبة، ويقوم التعليم في الوقت المناسب على بناء نظام تعليمي يستجيب بسرعة ومرونة للاحتياجات المتغيرة للفرد والمجتمع، ويتم حسب هذا النموذج إيصال المفاهيم والأفكار والمعارف والوسائل التعليمية في الوقت المناسب لتلبية حاجات آنية وحل مشاكل واقعية للأفراد، أو من أجل الاستخدام الوظيفي. ويلعب المعلم في هذا النوع من التعليم دور البائع للمعرفة –دور الربط بين احتياجات المتعلم ومصادر المعرفة–، ويعدل المعلمون في كثير من الأحيان توقيت عملية توصيل المعارف وتنظيمها وفق احتياجات التلاميذ،

[1] مها عبد الباقي الجويلي، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، دار الوفاء، الإسكندرية، 2001، ص ص 43، 58، 89، 90.

[2] المرجع نفسه، ص 89-93.

بينما يرتبط الطلبة مع المعلمين بعلاقة تعلم صفي، يناقش كل من الآباء والمعلمون والإداريون في المدارس والمجتمع المحلي احتياجات الأفراد والمجتمع من التعليم وأهدافه، ومن ثم يتفاعل الإداريون في المدرسة مع الموردين (مصادر المعرفة) ويتحدث الموردون مع المنتجين (منتجي المعرفة)*.[1]

- **من النماذج العملية إلى نماذج المحاكاة الافتراضية**: من المهم والمفيد أن يعتمد الطلاب على المنهج التجريبي والملاحظة كمنهج في بحوثهم وتحرياتهم، وقد كان جون ديوي ***John Dewey*** يخشى أن يحل التعلم من خلال الكتب محل التجارب والملاحظة التي يعتبرهما أسلوبين للتعلم المباشر، ومن الواضح في هذه الأيام أن الحاسوب وليس الكتب هو من سيحل محل تجربة التعليم المباشر، حيث أن المشروعات المصممة في أجهزة الحاسوب تنقل الطلاب إلى العالم المادي والاجتماعي لجمع الملاحظات والقياسات وعمليات المسح باستخدام الأدوات العلمية المناسبة، ولا شك أن استخدام النماذج الثلاثية الأبعاد ***3D*** في التدريس يساعد المتعلم على فهم الأفكار، العلاقات، المكونات، الوظائف والهياكل، وعندما تكون للمتعلمين خبرة عملية في لمس الأشياء وتفحصها وتحريكها أو تجميعا سيساعد ذلك في إحراز مستوى أفضل من الاستيعاب والإدراك التصوري. وتسهم المختبرات العلمية والنماذج الثلاثية الأبعاد المدرجة في تصوير ما هو مستور تحت الجلد أو الأعضاء الباطنية لجسم معين أو ما يدور بعيدا في أغوار الفضاء والمجرات، أما في العلوم الاجتماعية فيقوم الطلاب ببناء نماذج للمهام والمجتمعات التي كانت موجودة بالماضي، وتخاطب هذه النماذج العملية العديد من الحواس عن طريق تمثيل بسيط للأفكار المعقدة والمتشابكة، كما تساعد أجهزة الحاسوب في توسعة قدراتنا على صنع النماذج والمجسمات الثلاثية البعاد الافتراضية ذات خصائص وعلاقات معقدة، فنماذج المحاكاة تجعل بالإمكان أن يرى الطالب الطريقة التي تلتحم بها الذرات أو عملية التمثيل الضوئي، أو رؤية كيف تدور الكواكب حول الشمس ومداراتها أو كيف تجري الدورة الدموية أو كيفية عمل عضو من أعضاء الجسم البشري، ففي عملية تشريح للضفدع الحقيقي التي تناولها أغلب التلاميذ في الثانوية العامة لا يرى المتعلم إلا بقايا ضفدع ميت، لكن من خلال نموذج الضفدع الافتراضي يمكنهم مشاهدة كيف تتم عملية الهضم مثلا، وتساعد هذه التقنية المتعلمين على إجراء التجارب على العلاقات بين الهياكل والوظائف في الكائنات الافتراضية، كما يمكنهم صياغة فرضيات واختبارها وتحليلها باستخدام الأجسام الافتراضية التي تحاكي الواقع.[2]

---

* تنتج المعرفة في الجامعات ومراكز البحث والتطوير، ويتم تخزينها في الكتب المقررة والمواد التعليمية، ومن ثم توزع على المدارس لتصل إلى الطلاب، وقد اختير المعلمين ليقوموا بالربط بين احتياجات الطلبة ومصادر المعلومات.

[1] مارجريت ريل، التعليم في القرن الحادي والعشرين: التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص ص 167-168.

[2] مارجريت ريل، التعليم في القرن الحادي والعشرين: التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص ص 183 -185.

خلاصة:

يشير مفهوم التعليم الذي سيتم اعتماده في هذه الأطروحة إلى مجموع الأحداث الهادفة والمنتظمة المؤثرة في المتعلم لتسهيل عملية التعلم، والذي يتزود الانسان من خلاله بمعارف تفسيرية عامة تشكل في مجموعها القاعدة المعرفية الأساسية تكسبه تصورات حديثة تغرس فيه المفاهيم والقيم الاجتماعية والوجدانية. ويسمح بتراكم الموروث الثقافي والاجتماعي التي يستند عليها الفرد لتشكيل سلوكه وإدراك حقيقة الأشياء والظواهر وليتمكن من معالجة المشاكل التي تواجهه في مختلف المواقف عبر حياته بالشكل الذي يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع في الحاضر والمستقبل. من أجل تنميته وإحداث الرقي وتحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي ينتقل بموجبه المجتمع من حالة الجمود والتخلف إلى حالة الحركة والتطور. ويعتبر التعليم بالمفهوم الذي تم تبنيه في هذه الدراسة عملية تربوية واعية ومقصودة تتم داخل وسائط التربية الرسمية النظامية (المدارس، الثانويات، المعاهد، الجامعات...)، كما يعد مشروعا إنسانيا بامتياز، حيث ينقل من خلاله المعلم مجموعة المعارف إلى المتعلمين بغية مساعدتهم على التعلم وصقل مهاراتهم في إطار ما يسمى بالعملية التعليمية تحت إشراف المؤسسات التعليمية.

إن المفهوم الاجرائي للتعليم، يتعبر هذا النشاط نظام هرمي تدرجي يبدأ من المرحلة الابتدائية فالإعدادية فالثانوية فالجامعية وما بعدها وهو نظام اجتماعي وشكل من أشكال العملية التربوية الشاملة والمستمرة يحصل عليه الأفراد بانتظام وتنتهي بحصولهم على شهادات دراسية تؤهلهم لشغل مراكز مهنية ذات مكانات محددة، وعائداً اقتصادياً يمكنهم من العيش وسد حاجاتهم، كما تساهم في ترقيتهم الاجتماعية داخل البناء التدرجي للمجتمع.

ويبرز التعليم في عالمنا باعتباره قوة قادرة على إحداث التغيير وتحقيق التطور على مستوى الأفراد والمجتمعات، فعلى المستوى الفردي، يعد التعليم وسيلة الأفراد لتحقيق طموحاتهم من خلال تنمية قدراتهم وتزويدهم بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الابداع والابتكار، وشغل الوظائف ذات المكانة العالية في مجتمعاتهم، كما أنه يعد أحد القوى المحررة لهم وبالتالي فهو يزيد من طموحهم ويدفعهم إلى الرقي والصعود في السلم الاجتماعي، فالأنظمة التعليمية بغض النظر عن أشكالها الجامدة كانت دائما قنوات للحراك الاجتماعي الرأسي، وأن المجتمعات التي تكون فيها المدارس مفتوحة أمام الجميع فإن النظام المدرسي يمثل رافعة أو مصعد اجتماعي ***Social Elevator*** يتحرك من خلاله الأفراد من أدنى طبقات المجتمع إلى أعلاها.

كما أن بناء وازدهار المجتمعات محكوم بقيمة مواردها البشرية التي تمثل المحرك لباقي العوامل الأخرى، فالعنصر المنتج للثروة لا يكمن في الموارد المادية والأنظمة والقوانين بقدر ما يكمن في المورد البشري الذي تقع عليه مسؤولية تثمين وتحويل مختلف الموارد الطبيعية إلى خيرات تعم كافة المجتمع وتفعيل الأنظمة والقوانين التي تنظم العلاقات بين مختلف المؤسسات والأفراد، وهذا لا يتسنى إلاّ بالتعليم لأن الفرد المتعلم هو الأكثر رشادة في إدارة حياته وحياة الأخرين من حوله. من جهة أخرى فإن التحول نحو مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة الذي تتطلع إليه كافة الأمم والمجتمعات يرتكز في حقيقته على الوظائف والمهن ذات التخصص الدقيق والمستويات المعرفية والمهارات العالية والمعقدة التي لا مجال للحصول عليها إلاّ من خلال مؤسسات وأنظمة تعليمية كفؤة في مختلف مراحلها وأشكالها.

الباب الثاني
العلاقة الجدلية بين التعليم والنمو في الأدبيات الاقتصادية

تمهيد

سيتم في الباب الثاني من هذه الأطروحة التطرق إلى فصلين يحاول الباحث من خلالهما تسليط الضوء على الجوانب الاقتصادية للنشاط التعليمي، وقد تناول الفصل الاول من هذا الباب القيمة الاقتصادية للتعليم الذي تم التطرق فيه إلى كيفية الانتقال من مرحلة تقرير القيمة الاقتصادية للتعليم إلى محاولات قياس القيمة الاقتصادية للتعليم في شكل دراسات قياسية واحصائية متعددة، أما الفصل الثاني من هذا الباب فقد خصص لعرض مكانة التعليم في نظريتين اقتصاديتين حديثتين كان لهما دور كبير في تطور أهمية التعليم في الفكر الاقتصادي وهما نظرية راس المال البشري ونظرية النمو الداخلي التي تُبرز بشكل جلي العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي.

الفصل الثالث
القيمة الاقتصادية للتعليم

تمهيد:

ألقينا في الفصلين السابقين الضوء على بعض القضايا الفلسفية، التربوية والاجتماعية العامة للتعليم، وفي هذا الفصل سنحاول التطرق إلى الأسس الاقتصادية للتعليم من خلال بحث تطور التوجهات الكبرى للفكر الاقتصادي فيما يتعلق بموضوع التعليم، ويقدم هذا الأخير خدمة اجتماعية للمجتمع من خلال ما يتم زرعه من مواقف تقدس العمل وتخدم أهداف المجتمع، وتعزز التنمية الإنسانية الاجتماعية والاقتصادية، لذلك نشأت هناك علاقة تبادلية بين التعليم الاقتصاد، أين يسهم التعليم في التنمية الاقتصادية من خلال ما يُقدمه من قوى بشرية متعلمة ومعارف علمية جديدة، تمثل ثمرة البحث العلمي الذي يرتبط بالتعليم، وفي الجانب الآخر يوفر الاقتصاد الموارد اللازمة لتسيير المنظومة التعليمية كالموارد المالية والمادية التي تمكنها من أداء وظيفتها بشكل جيد.

ويسعى هذا الفصل إلى التعريف بمراحل المعالجات الاقتصادية للتعليم من خلال مرحلتين أساسيتين، أولهما تقريرية والأخرى قياسية، تميزت المرحلة التقريرية بإثبات القيمة الاقتصادية للتعليم وإعطاء الدليل على عوائده الاقتصادية، أما مرحلة المعالجة القياسية فاهتمت بمحاولة الوصول إلى نماذج نظرية تقيس تلك العوائد في إطار دراسات تجريبية بغية الوصول إلى تعميمات من تلك التجارب، لتأكيد دور التعليم في إحداث عمليتي النمو والتنمية الاقتصادية.

المبحث الأول: مرحلة تقرير القيمة الاقتصادية للتعليم (1300-1900).

يحدثنا دونالد مكلوسكي **Donald McCloskey** عن حوار أجري بين جورج ستيجلر **George Stigler** وميلتون فريدمان **Milton Freidman**، أين عبر الأول عن رأيه بأن الفرد سوف يجد منفعته الذاتية الخاصة سواء بالتعليم أو بدونه، وأن التعليم مهما بلغ مستواه لن يغير شيء على مستوى المصلحة الشخصية للفرد، غير أن فريدمان هب للدفاع عن التعليم قائلا "بينما يسعى الأفراد إلى تحقيق مصلحتهم الذاتية فإن عليهم أن يتعلموا معارف جديدة تقضي على جهلهم حتى يدركوا الأمور على حقيقتها، فلعلهم يدركوا مثلا أن أمرا ما كانوا يضنونه يصب في مصلحتهم الشخصية والمصلحة العامة، بينما هو في الحقيقة لم يكن كذلك".[1] في سياق أخر لم يكن جون مايناردكينز **John Maynard Keynes** من المتحمسين والمشجعين للنشاط التعليمي بل يعتبر "أن التعليم هو طبع مالا يمكن فهمه في أذهان غير المبالين على يد غير المقتدرين".[2]

سنستعرض في هذا المبحث التوجهات الكبرى للفكر الاقتصادي اتجاه دور التعليم في إحداث الرخاء الوطني، وقد كان ينظر للتعليم بأنه يولي اهتمامه شطر وظيفتين أساسيتين هما تنمية الشخصية الإنسانية والإعداد للمواطنة، أين كان التعليم مقترن بتنمية الملكات العقلية، وهو امتياز للطبقة الراقية الأرستقراطية الغنية، ولا يهدف إلى الحصول على عمل جيد أو تحسين الوضعية الاقتصادية للفرد، بل كان يعد حينها ضربا من ضروب الترف الفكري والبذخ الاجتماعي، لكن مع تزايد حاجة المجتمع إلى الفئات العاملة المؤهلة التي تنسجم مع طبيعة الوظائف الحديثة، نشأ فرع جديد من العلوم وسم بعلم اقتصاديات التعليم أسسه العديد من المفكرين المنشغلين بقضايا الاستثمار في التعليم بداية من آدم سميث ثم تبعه الكثير أمثال مارشال، شولتز، بيكر، ليسى وستروملين وغيرهم من الاقتصاديين. وسيتم في هذا المبحث تناول الأدبيات التي حاولت بحث العلاقة بين التعليم ومختلف جوانب الأنشطة الاقتصادية إلى غاية بدايات القرن 20، بدءا من ابن خلدون، مارتن لوثر... أدم سميث، ... وصولا إلى ألفرد مارشال.

المطلب الأول: التعليم قبل المدرسة الكلاسيكية

إن الأفكار الأولية التي تطرقت للاهتمام بالتعليم في الفكر الاقتصادي ليست حديثة، بل هي قديمة قدم الفكر الاقتصادي ذاته، فحتى قبل المدرسة التجارية اهتم المفكرون بالتعليم وعلاقته بالقضايا الاقتصادية كالإنتاجية والأجور من الناحية الجزئية والتنمية الاقتصادية بشكل عام من الناحية الكلية، وسنقوم بعرض بعض الأفكار التي حاولت تقديم إضافات من خلال التطرق لآراء العديد من المفكرين كابن خلدون، مارتن لوثر، جان بودان، جون ألس ووليام بيتي.

I. ابن خلدون (1332 – 1406):

ركز ابن خلدون على تنظيم التعليم وعلى القِوَى الثقافية المؤثرة فيه، وقد خصص فصلا كامل في مقدمته الشهيرة عنوانه "في أن الصنائع تكسب صاحبها عملا"، وقد بين فيه أن الصنائع من مستلزمات الحضارة، وأن الأمصار إذا آلت

[1] وليم إي بيكر، دور التعليم والتدريب في التنمية الاقتصادية، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، طبعة 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000، ص33.

[2] John Winokur, the portable curmudgeon, Nal Books, New York, 1987, p89.

إلى الزوال فهذا يعني أن أفرادها أهملوا تعلم الصنعة، لأن الصنائع لا بد لها من العلم، وإن النظرة إلى التعليم في كتابات ابن خلدون كوسيلة من وسائل كسب الرزق لم تطغ على قيمته المعنوية، ولم تهمل النظرة إليه كلذة عقلية وكمطلب مقصود لذاته. ومن أهم ما قدمه في المجال الاقتصادي النموذج التحليلي لتطور المجتمع وللتقدم الاقتصادي بناءً على تزايد السكان ومزايا تقسيم العمل. حيث لاحظ أن تقسيم العمل ضرورة لا مفر منها، لأن الواحد من البشر غير مستقل بتحصيل حاجاته في معاشه عن الأخرين، ومن هنا وجب أن يكون الأفراد متعاونين جميعا في عمرانهم وتلبيتهم لحاجياتهم الجماعية والفردية، ويري أن كثرة السكان تؤدي إلى تقسيم العمل وإلى كثرة أنواع الأعمال التي توجد في المجتمع، ويؤدي تقسيم العمل إلى زيادة الإنتاج في المجتمع، فيزداد الإنتاج عما يشبع حاجات السكان الضرورية، فيقومون بتوجيه جزء من نشاطهم الإنتاجي لإنتاج السلع الترفيهية والكمالية، وتؤدي تلك الزيادة في الإنتاج إلى زيادة دخول الأفراد، فيزيد طلبهم على السلع الذاتية، فتنمو صناعات جديدة ويكثر دخل المجتمع وخراجه فيزداد الترف تبعا للكسب. وكخلاصة لفكرة ابن خلدون أن زيادة السكان تؤدي إلى تقسيم العمل، وتقسيم العمل يرفع من حجم الإنتاج والدخل ومن ثم يزيد الطلب على السلعة، فتنشأ صناعات جديدة لتحصل زيادات جديدة للدخل وهكذا.[1]

II. **مارتن لوثر (1483-1546):**

دعا مارتن إلى تعليم الفتيان والفتيات، ورأى أن يجمع الأبناء بين التعليم المدرسي وتعلم مهنة، وأن تجمع الفتيات بين التعليم المدرسي والتعليم البيتي، كما دعا إلى جعل نفقات التعليم من اختصاص السلطات العامة، وبين للآباء أن إرسال أطفالهم للمدرسة واجب وإلزام أدبي وخلقي.[2]

III. **جان بودان** *Jean Bodin* (**1529–1596**):

حاول إبراز العلاقة القائمة بين تعليم الموارد البشرية وتحسين إنتاجية الأفراد في إنتاج السلع والخدمات، وقال "ليست هناك ثروة من دون البشر"، ويمكن تفسير هذا الكلام بأن بودان اعتبر القدرات الإنتاجية والإبداع لدى البشر هو المصدر الوحيد للثروة.[3]

IV. **جون ألس** ***John Hales*** *(1549–1581)*:

كان يرى أن الانسان المثقف هو الذي يجب أن يجد الحلول للمشاكل الاقتصادية التي تواجه المجتمع، كون الفرد المعلم والمثقف هو من يمتلك العقل والحس السياسي، الذي بفضله تصبح العلوم بما فيها الفلسفة وسائل في خدمة الاقتصاد، لكن يرجع هذا التفكير إلى القرون الوسطى، كونه يتصور مجتمع مهيكل ومنظم بشكل يسمح لكل فئة أن تقوم بوظيفة اجتماعية واقتصادية محددة.[4]

---

[1] عليان عبد الله الحولي، علم اقتصاديات التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، بدون تاريخ، ص 12.

[2] المرجع نفسه، ص 13.

[3] Abdramane Sow, La contribution de l'éducation à la croissance économique du Sénégal, Thèse de doctorat, Spécialité Economie de l'éducation, Université de Bourgogne, Université Gaston Berger, 2013, P 46.

[4] E.A. J. Johnso, The place of learning. science, vocational training and "Art" in pre-smithian economic thought, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, Unesco, Published by the United Nations, Printed in France, 1968, p 35.

V. وليام بيتي *William Petty* (1623-1687):

من جهة أخرى كان للمفكر التجاري الإنجليزي وليام بيتي دورا رائدا في هذا المجال، حيث عرف بيتي باهتمامه بالمعرفة وتأكيده على أن تتحمل الدولة أعباء التعليم في المدارس والجامعات، لاعتقاده بأن الموهبة متوفرة لدى الكثير من الناس وليست حكرا على نخبة المجتمع من المحظوظين السياسيين فقط، كما حذر من الاسراف في الانفاق على التعليم بغرض التباهي بالقوة العسكرية كونه لا يساهم في ازدهار الشعوب أو صنع الحضارة،[1] وفي محاولة لقياس قيمة الانسان بطريقة كمية استخدم بيتي الدخل المكتسب خلال فترة حياة العامل النشطة، واعتبر أن قيمة البشر تعادل عشرين مرة قيمة المدخول السنوي العالي للفرد،[2] وتظهر هذه النتيجة في بادئ الأمر أنها غير مرضية، لكن تظل هذه الفكرة متميزة رغم الانتقادات التي تواجهها كونه أهمل إدخال معدل الخصم، حيث تعتبر فكرة رائعة ومحاولة جادة لرسملة المورد البشري من خلال ربط قيمة عمل الانسان بمفهوم رأس المال، وترتكز عملية التقدير على مبدأ رسملة الدخول أو حساب القيمة المالية للتدفقات المستقبلية للدخول، فهو تعبير صريح من ويليام بيتي على أن الانسان يعد ضربا من ضروب رأس المال ويمثل ثروة في حد ذاته، فهي بذلك تمهد لظهور فكرة رأس المال البشري، مما يعزز النشاط التعليمي في المجتمع ككل. كما حاول بيتي أيضا قياس الخسائر الاقتصادية المتعلقة بالأموات في ميدان المعركة من الجنود الانجليز بتقييم الإنتاج الضائع من خلال مقدار الأجور التي كان سيحصل عليها الجنود المقتولين في ساحات المعارك.[3]

إن النظام السائد قبل المدرسة الكلاسيكية وبالأخص المدرسة التجارية، كان يجبر المؤسسات التعليمية أن تُعَلِّمَ طلابها الفكر التجاري، وكان مالاشي بوستلتواي ***Malachy Postlethwayt*** يرى أن التعليم يعتبر عاملا أوليا للتنمية، وأن الثروة وقوة البلد تزداد بتكوين تجار وفلاحين وحرفيين أكفاء.[4]

المطلب الثاني: التعليم في الفكر الكلاسيكي

لعل إلقاء نظرة على تاريخ دراسة التعليم سيظهر بأنه من الصعب تحديد البدايات الفعلية لاهتمام الفكر الاقتصادي بموضوع التعليم بشكل جدي، على الرغم من أن تقرير القيمة الاقتصادية للتعليم لطالما نُسِبَتْ إلى آدم سميث ***A.Smith***، وفي هذا السياق يرى سويتلاند ***Sweetland*** (1996) أن الاقتصاديين الأكثر شهرة في التركيز على قضايا رأس المال البشري هم: آدم سميث، وجون ستيوارت ميل ***J.S.Mill*** وألفريد مارشال ***A.Marchall*** وإرفنج فيشر ***I.Fisher***، إذ عبر هذا الأخير في كتاباته بداية القرن 20 عن المناقشات والقضايا الأكثر أهمية التي تربط الفكر الاقتصادي المبكر بطرائق الاستثمار في رأس المال البشري المعاصر.[5]

---

[1] منذر عبد السلام، دراسات في اقتصاديات التربية، الطبعة الأولى، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1974، ص 7.

[2] لمزيد من الاطلاع أنظر، فاروق عبده فليه، اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة، الطبعة 1، دار المسيرة، عمان، 2003، ص 21.

[3] Jean-Luc De Meulemeester, L'économie De L'éducation Fait-Elle Des Progrès ? Une Perspective D'histoire De La Pensée Économique, Brussels Economic Review - Cahiers Economiques De Bruxelles, Vol. 50 - N°1 Spring 2007, p 91.

[4] E.A. J. Johnso, Op-Cit, p 29.

[5] Sweetland, human capital theory: Foundations of a field of inquiry, review of Educational research, fall, 1996, vol.66. N°.3, p 343.

ويفسر الاهتمام الذي أولاه الكلاسيك للاستثمار في التعليم من خلال تطور السياقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية خلال هذه الفترة (القرن 18) في أوروبا، التي شملت تغلغل رؤوس الأموال في الإنتاج الصناعي ودخول المنتجين في المنافسة والحد من الأجور لتخفيض التكاليف بغية تحسين قدرتهم التنافسية وزيادة الأرباح. وفي هذا السياق شغل بال المفكرين الكلاسيك سؤالين جوهريين الأول: هل يجب علينا تعليم العمال؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هو نوع التعليم الذي يجب أن يحظو به؟ وثانيا: كيف يمكن إنتاج وتمويل هذا الشكل من التعليم؟ وسيتم عرض أفكار أهم الاقتصاديين الكلاسيك بدءً من آدم سميث، دافيد هيوم، جون باتيست ساي ... إرفنج فيشر.

I. <u>آدم سميث *Adam Smith*[*] (1723–1790):</u>

يعد في طليعة الاقتصاديين الذين تحدثوا عن رأس المال البشري واقتصاديات التعليم، إلا أنه لم يستعمل هذه المصطلحات، بل لفت الانتباه لمسألة إخضاع النشاطات التعليمية للمعايير الاقتصادية، ومسألة التأثير الذي يتركه التعليم على مجمل النشاطات الاقتصادية، ويظهر ذلك في عدة مواضع من مؤلفه "ثروة الأمم 1776".

ناقش سميث العملية التعليمية وتركيبتها من جهة وعلاقتها بالمحيط من جهة أخرى، وتكمن أهمية التعليم عنده في كونه المسؤول الرئيسي عن بناء منظومة قيمية وفكرية أكثر عقلانية، بعيدا عن كل تفكير لاهوتي يأسر الفكر، وقد فحص من جهة الكفاءة الداخلية للعملية التعليمية، واقترح أن يكون أسلوب التعليم تنافسيا حتى يضمن الأستاذ النقل السليم للمعلومة بتجنب كل ما هو روتيني وجامد، كما ربط سميث من جهة ثانية بين الكفاءة الداخلية للعملية التعليمية والمحيط الخارجي، بغية خلق تنافس بين أفراد المجتمع حيال الطلب على التعليم وفقا للانتماء الطبقي، فبزيادة مستحقات التعليم ترتفع أجرة الأستاذ الذي يصير مطالبا بتقديم الأفضل. كما حصر سميث المواد التعليمية في الفنون التقنية، الثقافة، والدين، وكان غرضه من كل ذلك بناء المواطن الصالح.[1]

وقد تأثرت كتابات سميث بمنهجه الاجتماعي والأخلاقي، فلم تقتصر على وجهة النظر الاقتصادية البحتة، بل حاول التوفيق بين منطلقاته الاجتماعية ومواقفه الاقتصادية، إذ اتسمت أفكاره في موضوع التعليم بلمسة أخلاقية تُظْهِرْه بمثابة وسيلة لتقليل التعصب الديني والدوغمائية[**] القائمة على أسس غير منطقية وغير فكرية،[2] ويظهر سميث في كثير من الأحيان كمصلح اجتماعي يدعو لجعل المؤسسات التعليمية أكثر كفاءة وفعالية، حيث دعا إلى جعل التعليم أكثر تأثيرا في مجال إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، كما اعْتَبَرَ مسألة توفيره ضرورة أخلاقية، وبالإضافة إلى ذلك حرص كثيرا

---

[*] أدم سميث: هو فيلسوف اجتماعي وعالم اقتصاد الإسكتلندي بالإضافة لكونه أستاذ بجامعة جلاسجو. يُعدّ مؤسس علم الاقتصاد الكلاسيكي ومن رواد الاقتصاد السياسي. اشتهر بكتابيه الكلاسيكيين: "نظرية الشعور الأخلاقي"، وكتاب "بحث في طبيعة ثروة الأمم وأسبابها". وهو أول عمل يتناول الاقتصاد الحديث وقد اشتهر اختصارًا، باسم "ثروة الأمم".

[1] نجوى بوزيد، الجامعة مؤسسة للاستثمار في رأس المال البشري، مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 12، نوفمبر 2007، ص ص 212-213.

[**] الدوغمائية أو الدوجماتية تعتبر حالة شديدة من التعصب للأفكار والمبادئ والقناعات بشكل مُطلق، حتى لو لم يكن هناك أي دليل عليها، لدرجة معاداة كل ما يخالفها، وتصنف كنوع من التزمّت لفكرة معينة دون قبول النقاش فيها أو الإتيان بأي دليل يناقضها لأجل مناقشته، ويعرفها الإغريق بأنها عبارة عن جمود فكري، ينبع من التشدد في اعتقاد ديني أو التعصب لمبدأ إيديولوجي معين أو أي موضوع غير مفتوح للنقاش أو الشك.

[2] جون فيزي، اقتصاديات التعليم، عرض وتعليق نصار محمد عبد الله، مكتبة الطليعة، الناشر Faber and faber، لندن، بدون تاريخ، ص 132.

في آرائه على قضية المنافسة في التعليم، أي إخضاع النشاطات والخدمات التعليمية للمنافسة، وذلك انسجاما مع دعواته لترسيخ المنافسة في مختلف الأنشطة الاقتصادية، فكان يعتقد ان ظهور المنافسة في مجال تقديم الخدمات التعليمية كفيل برفع فعالية المؤسسات التعليمية من مدارس وجامعات،[1] وقد استند في إدخال المنافسة لمجال التعليم على نظام يعتمد على تمويل التعليم من قبل الحكومات، بالإضافة إلى تحمل الأهالي قسطا من نفقات تعليم أطفالهم من خلال المستحقات التي يدفعونها للمؤسسات التعليمية، كما دعا أيضا إلى دعم تعليم الفقراء وإلزامية التعليم وزيادة مرتبات المدرسين، بحجة أن زيادة مستحقات التعليم ترفع أجر الأستاذ الذي يصير مطالبا بتقديم الأفضل. هذا وقد دعم سميث توجيه التعليم من قبل الحكومة بسبب فساد المؤسسات التعليمية الخاصة (الأهلية)،[2] وأن مسألة ترشيد نفقات التعليم ضرورة لزيادة فعالية القوى العاملة، فالأفراد كلما كانوا في مستوى تعليمي أعلى تحسنت مهاراتهم وخبراتهم، ليزيد ابداعهم في العمل ويرتقي وعيهم الاجتماعي، وتتطور امكاناتهم في السيطرة على الموارد الاقتصادية للمجتمع بصورة أكثر رشادة.[3]

وأشار آدم سميث بوضوح في كتابه إلى التناظر المنطقي بين الاستثمار في رأس المال المادي ورأس المال البشري، حيث قدم التعليم كشكل من أشكال الاستثمار الذي يعزز من انتاجية العمال في المستقبل، مؤكدا ان المهارة تقتضي التضحية بالوقت وبالعمل من طرف العامل كتكلفة للحصول على مستوى معين من التعليم في البداية،[4] إذ يقول "بعد أن بذل الرجل المتعلم جهدا مكثفا واستغرق وقتا طويلا في ذلك، وعين في وظيفة تتطلب مهارة وبراعة هائلة، يمكن مقارنته بآلة باهضه الثمن، فالعمل الذي يتعلم الرجل أداءه –وهذا ما نتوقعه– بأجرة تفوق الأجرة العادية للعامل العادي، سوف يعوضه عن تكلفة تعليمه، والفرق بين راتب العامل الماهر وراتب العامل العادي تقوم على هذا المبدأ".[5] كما كتب سميث عام 1795 أن "التحصيل الذي يمكن تحقيقه مما يسمى بالتعليم العام لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكونا تعويضا عما يتم فقده بالضرورة في العملية ذاتها"،[6] وحسبه فإن النفقات المخصصة للتعليم ستؤدي إلى تكوين نوع خاص من رأس المال، أَطلق عليه مصطلح رأس المال الثابت الذي يتمثل في مجموع المعارف والمهارات والقدرات المكتسبة التي تعتبر ثمار العملية التعليمية، كما بين سميث أن المنافع الاقتصادية الناتجة عن التعليم تعد ثروة سواءً للأفراد أو المجتمعات، لذلك يرى ان الاستثمار في مجال التعليم لا يختلف عن الاستثمار في الآلات والمعدات الضرورية للعملية الإنتاجية،[7] ويقول "إن اكتساب مثل هذه القدرات عن طريق رعاية فرد معين من خلال تعليمه ودراسته أو تدريبه،

---

1 جمال أسد مزعل، الاعتبارات الاقتصادية للتعليم، مطبعة جامعة الموصل، العراق، 1985، ص ص 10-11.

2 سهيل حمدان، اقتصاديات التعليم تكلفة التعليم وعائداته، الطبعة 1، مؤسسة رسلان علاء الدين الدار السورية الجديدة، دمشق، 2002، ص 9.

3 جمال أسد مزعل، مرجع سابق، ص ص 12-13.

4 Jean-Luc De Meulemeester, Op-cit. P 91

5 منذر الشرع، الاستثمار في رأس المال البشري مدخل التكاليف والأرباح، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، طبعة 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000، ص 112.

6 وليم إي بيكر، دور التعليم والتدريب في التنمية الاقتصادية، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، طبعة 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000، ص 413.

7 Andreas Savvides and Thanasis Stengos, Human Capital and Economic Growth, Imprint of Stanford University Press, Stanford, California, USA, 2008, p p 11-12.

يكلف دائما نفقات حقيقية تعتبر رأس مال ثابتا ومتحققا في الواقع في ذلك الشخص، وكما أن المواهب تعتبر جزءا من ثروة الشخص فهي تشكل جزء من ثروة المجتمع الذي ينتمي إليه".[1]

ويتضح مما سبق أن هناك فكرتين رئيسيتين في توجه سميث وهما اللتان يشكلان أساس نظرية رأس المال البشري، هما مدخلات العمل الكمية والقدرات المكتسبة، فلا يعتبر العمل حسب سميث مجرد عدد ساعات عمل كمية، بل يتضمن أيضا قدرات مكتسبة ذات أبعادا نوعية، يتم تحصيلها من خلال التعليم والتدريب ومختلف القدرات التي على أساسها يترشح العمال لشغل وظيفة معينة ويتم اختيارهم على أساسها بأنهم عمال أكفاء، وعادة ما يكلف تحصيل هذه القدرات وقت وجهد ونفقات حقيقية للفرد وللمجتمع، لذ تعد القدرات المكتسبة رأس مال ثابت وحقيقي يتجسد في البشر.[2]

II. **دافيد هيوم** *David Hume* (**1711–1776**):

هو فيلسوف إنجليزي عاصر آدم سميث واتفق معه في إخضاع التعليم للمنافسة كما هي الحال في الاقتصاد، ولم يختلف عن آرائه إلا في مسألة واحدة هي كره هيوم الشديد قياسا بآدم سميث للمساوئ التي أفرزتها التقاليد التي كانت الكنيسة تحاول ترسيخها في المجتمع، لذلك كان هيوم أكثر حماسا من سميث في تخليص المدارس من سلطة الكنيسة، معتقدا أن فعالية المدارس والجامعات ستتحسن عند رفع هيمنة الكنيسة واحتكارها لنشاط المؤسسات التعليمية كونها تزود الأفراد بالمفاهيم اللاواقعية، لذلك نادى بضرورة استبدال المؤسسات التعليمية المُحْتَكَرَة، بمؤسسات تعليمية واقعية تنشط في بيئة تنافسية ذات مستوى عال وجيد من التعليم ينسجم مع حاجات المجتمع إلى التطوير والتقدم.[3]

III. **جون باتيست ساي** *Jean Baptiste Say* (**1767– 1832**):

يعد التعليم الجيد حسب ساي بمثابة رأسمال يجب أن نستخلص منه العوائد الموجودة فيه إضافة إلى الأرباح العادية التي تنتج عن الصناعة، ويعتبر أن الأعمال التي تتطلب تعليما جيدا يجب أن تتقاضى عائدا أكبرا من تلك الأعمال التي لا تتطلب التكوين الجيد المسبق.[4]

IV. **توماس روبرت مالتس** *Thomas Robert Malthus* (**1766– 1834**):

ان اهتمام مالتس بالتعليم هو جزء من اهتمامه بالمشكلة السكانية، حيث تقتصر وجهة نظر الاقتصادي الإنجليزي إلى التعليم على المنظور الديموغرافي فقط، وانطلاقا من نظرته التشاؤمية أكد مالتس على ضرورة توعية السكان عن طريق زرع عادات جديدة حول تنظيم الأسرة وتحديد النسل ومنه الحد من النمو الديمغرافي للمجتمع، ويعتبر أن التعليم أداة

---

[1] فردريك هاربيسون وتشارلز مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، تقديم محمد عبد الرحيم سنونو، ترجمة إبراهيم حافظ، ومراجعة محمد علي حافظ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1966، ص 14.

[2] محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، الطبعة 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000، ص ص 93-94.

[3] J. Vaizey, What some economists said about education, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, Unesco, Published by the United Nations, Printed in France, 1968, p 57.

[4] محمد دهان، الاستثمار التعليمي في رأس المال البشري مقاربة نظرية ودراسة تقييمية لحالة الجزائر، رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2009-2010، ص 15.

فعالة لتوعية أفراد المجتمع وتعويدهم على قبول فكرة تحديد النسل وترسيخ الاعتقاد بأن رفاهيتهم تعتمد على ذلك، كما نادى مالتس بضرورة توفير التعليم كوسيلة لضمان "الحرية المدنية" للأفراد، أما فيما يخص العوائد الاقتصادية فلا يعتبر مالتس التعليم عاملاً للإنتاج أو الثروة تحت أي ظرف من الظروف.[1]

V. دافيد ريكاردو *David Ricardo* (1772–1823):

اعتبر ريكاردو أن الإنسان هو قوة عمل أو مقدرة حسب عدد الساعات العمل، وبالنسبة له يعتبر الإنسان جهد ماديًا مرهق، وبالتالي لا يرى سبباً للاهتمام بعنصر العمل،[2] حيث قال "ليس هناك سبب واحد يجعلنا نهتم بجدوى ومنفعة العمال، حيث يسارع عدد كبير من العمال الريفيين إلى الوصول إلى بوابات المصانع الجديدة التي يتم إنشاؤها في بداية الثورة الصناعية بحثا عن عمل، وإن طاحونة العمل الدائرة هذه الأيام لا تواجه أي صعوبة في امتصاص العمال الأميين وغير المدربين، بينما العنصر الاستراتيجي هو رأس المال التقني"،[3] وقد تأثرت نظرية ريكاردو بالنسبة للعنصر البشري والتعليم بآراء مالتس، فقد حاول مؤسس الاقتصاد السياسي تحديد دور التعليم في تحقيق الرفاهية الاقتصادية من خلال توعية أفراد المجتمع بضرورة تحديد النسل والتحكم في معدلات النمو السكاني، حيث يتفق كل من ريكاردو ومالتس في ضرورة تقليل عدد السكان في سبيل تحقيق الرفاهية الاقتصادية للمجتمع، وقد عالج ريكاردو ومالتس مسألة التعليم بشكل يختلف عن أسلوب أدم سميث أو هيوم، حيث أكد الأخيران على العلاقة المباشرة التي ترتبط بين النشاط الإنتاجي والنمو الاقتصادي بالمهارات المكتسبة من قبل العاملين، في حين اعتبر ريكاردو ومالتس التعليم كوسيلة لتكوين قناعات عند أفراد المجتمع لخدمة الأهداف الاقتصادية، وهذا يعني أن التعليم يأثر بشكل غير مباشر في النشاطات الاقتصادية والنمو الاقتصادي، ولم يُعتبر كعامل مباشر يدخل في العملية الإنتاجية، بينما اتفق كل من ريكاردو ومالتس مع ادم سميث وهيوم في جعل التعليم لقاء أجور تدفع من قبل أولياء الطلبة اعتقادا منهم بأن اخضاع التعليم للمنافسة سيرفع من مستوى الخدمات التعليمية المقدمة.[4]

VI. جون ستيوارت ميل *John Stuart Mill* (1806–1873):

عالج الاقتصادي الإنجليزي ميل موضوع التعليم وعلاقته بالنمو الاقتصادي من وجهة نظر أنه عامل خارجي يؤثر على ظروف الإنتاج ووسيلة لتغيير عادات الطبقة الشغيلة،[5] ورغم انه يتفق مع مالتس وريكاردو في فكرة اعتبار التعليم وسيلة لغرس العادات والقيم في أفراد المجتمع، إلا أنه كان يقصد قيم وعادات غير التي أرادها مالتس وريكاردو، حيث اعتبر أن التعليم يرسخ العادات والقيم التي تخص كيفية استغلال الموارد الاقتصادية واستخدامها قي التنمية الذاتية، أي أن التعليم هو أداة لترسيخ العادات التي تتعلق بترشيد استخدام الموارد المتاحة، ووسيلة لإجراء تغيرات إيجابية عند العمال في مجال الإنتاج والاستهلاك، حيث يهدف التعليم حسب ميل إلى نشر المفاهيم الإيجابية بين فئات المجتمع ونشر المعارف

[1] Pierre Gravot, Notions Fondamentales De L'économie De L'éducation, Annexe L'éducation Dans L'histoire De La Pensée Economique, 2007, p 6. Vue Sur le lien suivant, www.foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/ETH0-Introduction.pdf, date 06/01/2019.

[2] Abdramane Sow, Op-Cit, P 46.

[3] Pierre Gravot, Op-Cit, p 6.

[4] عبد الله زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، الطبعة الثانية، دار وائل للنشر، عمان، 2008، ص ص 17-18.

[5] جون فيزي، مرجع سابق، ص 132.

التي تؤهلهم لتوجيه نشاطاتهم وخاصة تلك المتعلقة بالموارد المالية للتحكم فيها بشكل عقلاني ورشيد، وذلك من خلال ترسيخ الاعتقاد بأن التبذير والاسراف في الموارد المالية سلوك ضار وغير مقبول، ولقد اتخذ ميل من التبذير مبررا لدعوته إلى ضرورة نشر التعليم في إطار نظام تعليمي قومي لأبناء الفئات الشعبية في سبيل غرس العادات الحميدة، إلا أنه لم يؤكد الارتباط بين النشاط التعليمي والنشاطات الإنتاجية بشكل مباشر بقدر ما أكد على دور التعليم في التأثير على الظروف المحيطة بالعملية الإنتاجية، واعتقد أن الأموال الموجهة لتعليم الأطفال ستكون في المستقبل جزءً من الأموال الضرورية لخلق ظروف مواتية للعملية الإنتاجية، لذلك يعتبر ميل في كتابه أساسيات الاقتصاد السياسي أن امتلاك أفراد المجتمع الحد الأدنى من التعليم سيكون في صالح التطور الاقتصادي والاجتماعي. أما فيما يخص موضوع تمويل التعليم فقد انحاز ميل إلى خيار التمويل من قبل أولياء أمور الطلبة، وذلك لعدم ثقته في قدرة الدولة على توفير مستلزمات التعليم الجيد، واشترط لقيام الدولة بتمويل التعليم أن تكون دولة تمتع بمستوى معين من العصرنة، دولة تقبل التجديد، دولة تعتقد أنها تستطيع أن توفر تعليما ومعرفة ذات جودة لأفراد المجتمع وتعتبر ذلك ضرورة ملحة، فإذا تحقق هذا الشرط يرى ميل أن مسألة تدخل الدولة في شؤون التعليم تعد ضرورية، لأن هذا سيساعد على نشر التعليم.[1]

VII. جون رامسي مك كولوك *John Ramsay McCulloch* (**1789–1854**):

لقد ذهب كولوك في تقدير أهمية التعليم إلى أبعد مما ذهب إليه كل من ريكاردو ومالتس وميل، حيث اعتبر أن مهارة وبراعة وذكاء العمال والمخزون المعرفي لأفراد المجتمع ومستوى الوعي الثقافي جزءً لا يتجزأ من رأس المال المادي.[2]

VIII. يوهان هاينريش فون ثونن *Johann Heinrich von Thünen* (**1783–1850**):

شرع فون في الدفاع عن فكرة رأس المال البشري بكل عزيمة، مناقشا قيمة الانسان كشكل من أشكال الأصول، إلا أن أفكاره واجهت العديد من الانتقادات بسبب نظرته للبشر التي تتعارض مع الطبيعة الإنسانية من منظور أخلاقي كون الانسان أثمن وأسمى من تقييمه ماديا بالطريقة التي استخدمها فون، حيث قدر قيمة الانسان بالاستناد إلى مقارنته مع السلاح في الحرب، واعتبر أن فقدان مدفع أهم من فقدان إنسان، لأنه سيدفع ثمنه بينما الانسان لا قيمة له كون الأفراد مجندون إجباريا، كما اعتبر تجنيد الأفراد للحرب جبرا وسقوطهم في ساحة المعركة دون تعويض لعائلاتهم يماثل مصادرة الأبقار والثيران دون مقابل.[3]

IX. أرنست أنجل *Ernst Engel* (**1883**) و *Theodore Wittstein* (**1867**):

اعتمد أنجل في تقدير رأس المال البشري على نهج تكلفة الإنتاج، واعتبرا أن قيمة البشر مساوية لقيمة الموارد المنفقة في سبيل إنتاجه" (أي تكلفة الاستثمار البشري)، ويؤكد أنجل على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار تكاليف الرعاية والولادة وما قبل الولادة، الغذاء، اللباس، والتعليم، المسكن، وتكاليف الترفيه التي يتم تحملها في سبيل إعداد فرد منتج حتى بلوغ

---

[1] جمال أسد مزعل، مرجع سابق، ص ص 14-15. ولمزيد من الإطلاع انظر: John Stuart Mill, principles of political economy with applications to social philosophy, edited and abridged by Stephen NathansonHackett, Publishing Company, Inc, Indianapolis,Cambridge, 2004.

[2] Lord Robbins, The Theory of Economic Policy: In English Classical Political Economy, Softcover reprint of the hardcover, 2nd edition, Palgrave Macmillan UK, the Macmillan press ltd, London, 1978, p 93.

[3] توفيق نورالدين الجابري، اقتصاديات التعليم، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016، ص 41.

الفرد 27 سنة وفقًا لإنجل؛ في حين ذهب ثيودور أبعد من ذلك ليُدْرِجْ في تقييمه تكلفة رأس المال البشري سعر الخصم، وتكاليف الصيانة وعدد الأفراد على قيد الحياة لكل مرحلة عمرية وفقا لجداول معدلات الوفيات لتقييم التكاليف ومعدلات الخصم بشكل دقيق.[1]

X. **إرفنج فيشر** *Irving Fisher* (**1867–1947**):

أدخل فيشر رأس المال المعنوي في نظرته ضمن عناصر رأس المال، وأكد على وجوب الاستفادة منه أينما وجد، وإذا كان مفهوم رأس المال هو الرصيد الذي يؤدي إلى مزيد من الدخل بمرور الوقت فإن الأموال التي تنفق على التعليم تؤدي أيضا إلى مزيد من الدخل مستقبلا، وهي بهذا المعنى تعتبر نوع من أنواع رأس المال، باعتبار أن العنصر البشري يمثل الوعاء الذي تتراكم فيه تلك الأموال التي سيتدفق منها الدخل بمرور الوقت، لذلك يعتقد الكثير أن فيشر هو الذي أدخل في فكرته عن رأس المال المعنوي العنصر البشري ضمن عناصر رأس المال، ولم يكن فيشر من المتحمسين لموضوع التعليم بل كان اسهامه في إطار تأكيده على وجوب استخدام رأس المال بمختلف أشكاله والبحث عنه أينما وجد.[2]

المطلب الثالث: التعليم في الفكر الماركسي

إن الأخذ بمنهج التخطيط للتنمية الاقتصادية حتم على الفكر الاشتراكي عموما والمدرسة الماركسية خصوصا دراسة جميع العوامل الإنتاجية ومن بينها التعليم، وبحث دورها في تحقيق أهداف الإنتاج الوطني، ففي هذه الحالة لا يصبح التعليم مجرد وظيفة يهتم بها الآباء نحو الأبناء، وإنما ضرورة من ضرورات تعبئة الموارد الاقتصادية في سبيل تحقيق التنمية. وتتجسد آراء المدرسة الماركسية في أفكار كارل ماركس* ***Karl Marx (1818-1883)***، وقد كان واضحا في تحديد العلاقة بين التعليم والجوانب الاقتصادية، حيث اتبع نفس آراء الاقتصاديين الذين سبقوه مؤيدا أدم سميث في أن التعليم يعد عنصر من عناصر التراكم في النظام الرأسمالي.[3]

واعتبر ماركس أن الاستثمار في التعليم له عوائد اقتصادية كبيرة، وأن زيادة الإنتاجية المتصلة بالتعليم والتدريب هي الوسيلة الفعالة للرفع من مستوى المعيشة في المجتمع الاشتراكي،[4] كما أكد على أهمية النشاط التعليمي والتدريبي في زيادة وترقية مهارات العمال وتعزيز إمكانياتهم على اكتساب القدرة والمرونة للانتقال من وظيفة إلى أخرى، بما يضمن مرونة الحراك المهني، وهذا أمر يعد ضرورة خاصة مع واقع الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده عالمنا اليوم، حيث يتحتم

---

[1] Pierre Gravot, Op-Cit, p 8.

[2] فاروق عبده فلية، اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 24،18.

*كارل ماركس واحد من أهم المفكرين الذي أثرو في تطور الفكر والمعرفة الإنسانية والقوانين الخاصة بتطور المجتمعات، كما تعد الفترة التاريخية التي عاش فيها من اخصب الفترات التي احتدم فيها الصراع الفكري بين المدارس العلمية المختلفة حول طبيعة ذلك التطور، ويصعب تصنيف ماركس على أنه واحد من علماء الاجتماع أو علماء الاقتصاد أو علماء الفلسفة، لأن إنتاجه الفكري يصب في هذه القنوات جميعا، كما ان هذا النتاج استمد أصوله العلمية من الأفكار الجارية في تلك الفترة سواء بنقدها أو الاتفاق معها، ويمكن تحديد الينابيع النظرية للفكر الماركسي في كل من الفلسفة الألمانية (هيجل، فيورباخ) والاقتصاد الإنجليزي (سميث، ريكاردو) وعلم الاجتماع الفرنسي (سان سيمون، شارل فورييه)، وانتشرت أفكار ماركس دهرا من الزمن في العديد من الدول، وتأثر بها الكثير من المجتمعات والسياسيين إلى غاية النصف الثاني من القرن العشرين.

[3] منذر عبد السلام، مرجع سابق، 8.

[4] مصدق جميل الحبيب، مرجع سابق، ص 23.

على عدد كبير من القوى العاملة* تغيير مهنتها كليا أو جزئيا عدة مرات خلال مسارهم المهني. كما يؤكد ماركس في الجزء الأول من كتابه رأس المال ***Capital*** أن أحد نقاط فشل الرأسمالية تكمن في رفض أصحاب القطاع الخاص الاستثمار في التدريب المهني لرفع الإنتاجية الصناعية.[1]

ويبلور ماركس أفكاره حول التعليم كجزء من انتقاده للنظام الرأسمالي، إذ يعتبر أن هدف التعليم في هذا النظام لا يعدو أن يكون وسيلة لزيادة القيمة الفائضة عن طريق تحسين مهارات العامل وزيادة قدراته وليس باعتباره انسانا، وانما لكونه وسيلة من وسائل الإنتاج، وبغض النظر عن هجوم ماركس اللاذع على الرأسمالية بشكل مستمر فإن آراؤه توحي بإيمانه الشديد بقدرة وأهمية التعليم والتدريب في صنع مستقبل الأمم والأجيال، فهو يعتبر أن هدف التعليم في المجتمعات الاشتراكية إلى جانب أنه يحسن قدرات العامل ومهاراته، فهو أيضا يهدف إلى رفع الاغتراب عن العامل من خلال رفع كفاءته التقنية، وبذلك يستعيد كرامته كإنسان إلى جانب كونه عامل من عوامل الانتاج.[2]

وفي معرض حديثه عن أولاد الفبارك** (الفابريكة) يوضح كيف أن المفتشين بعد استماعهم إلى إفادات المعلمين، اكتشفوا أن هؤلاء الأولاد رغم أنهم يدرسون أقل بمرتين من التلاميذ الذين يترددون على المدارس طوال النهار بشكل منتظم، إلا أنهم يفلحون في التعليم مثلهم بل غالبا أفضل منهم، ويفسر ماركس هذه الظاهرة بقوله أن "أولئك الذين يمضون في المدرسة نصف نهار فقط مفعمون بالنشاط والحيوية على الدوام، وقادرون على الدراسة ومستعدون لها دوما. وأن النظام الذي يتعاقب بموجبه العمل والتعليم يحول كل من هذين النشاطين إلى استراحة وتنشيط لنشاط بعد نشاط أخر سبقه، وهذا أكثر ملائمة للولد من استمرار نشاط واحد فقط ممل، فالولد الذي يجلس منذ الصباح الباكر في مقاعد الدراسة، ولا سيما عندما يكون الطقس حار، ليس بوسعه أن ينافس ولد أخر يأتي من عمله مفعما بالحيوية والنشاط".[3] ويعتبر ماركس العمل بمثابة المصدر الأساسي للثروة، كما ميز بين العمل البسيط والعمل المركب المتجسد في قوة العمل التي تكلف مصاريف تعليم وتكوين مرتفعة، وحسب ماركس يتطلب إنتاج العمل المركب وقت أطول، ولهذا فهو ذو قيمة أكبر من قيمة العمل البسيط، حيث يقول: " أن يوم عمل مركب يساوي عدة أيام عمل بسيط".[4]

* تمثل القوى العاملة إجمالي الأفراد القادرين على العمل في قطاعات الانتاج والخدمات، بالإضافة إلى الذين يبحثون عن عمل مدفوع الأجر، وتشمل كل الأفراد من بداية مرحلة الشباب إلى سن التقاعد، بينما يستثنى الطلبة والمتقاعدين وربات البيوت والعاطلين عن العمل ممن لا يطلبونه، والمساجين.

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 95.

[2] جون فيزي، مرجع سابق، ص 132.

** الفابريكة عبارة عن ورشة مصنع أو شركة تقوم بتحويل المواد الخام إلى منتجات للبيع، وطبقا لقانون الفبارك الإنجليزي لا يستطيع الأهالي إرسال أولادهم قبل بلوغ 14 سنة من العمر إلى الفبارك الواقعة تحت الرقابة ما لم تضمن لهم في الوقت نفسه التعليم الابتدائي، ويعتبر صاحب الفابريكة ملزم بتطبيق القانون، " فالتعليم في الفابريكة إلزامي، وهو شرط لممارسة العمل".

[3] كارل ماركس، رأس المال نقد الاقتصاد السياسي، ترجمة الدكتور فهد كم نقش، المجلد الأول، دار التقدم، موسكو، 1985، ص 697.

[4] كارل ماركس، نقد الاقتصاد السياسي، ترجمة راشد البراوي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت، 1969، ص 8.

المطلب الرابع: إسهامات ألفرد مارشال في التعليم

ناقش ألفرد مارشال ***Alfred Marshall*** (1842-1924) مسألة التعليم بعد أكثر من 100 عام من آدم سميث، وبالتحديد حوالي عام 1890 في كتابه "مبادئ علم الاقتصاد ***Principles of Economics***"، ويعتبر اتجاهه تعميقا وتحديدا لاتجاه سميث، غير أن اهتمام مارشال بالتعليم اتخذ شكلا تحليليا يخرج عن إطار الملاحظات العابرة التي طبعت كتابات العديد ممن سبقوه في هذا المضمار، فقد أعطى عمقا للتحليل الاقتصادي والتربوي للإنسان، وعندما يتكلم عن التعليم يناقشه بجدية، باعتباره استثمارا وطنيا يرتبط باحتياجات المجتمع من القوى العاملة،[1] وقد عاصر مارشال بداية التغير في نظم الانتاج في النصف الأول من القرن العشرين، لذلك أكدت آراؤه* على أهمية المورد البشري في انتاج القيمة المضافة وتطور الانتاج وأهمية التعليم في رفع انتاجية الفرد، ويتضح من كتابات مارشال أن نظرته للثروة الشخصية واسعة وتشمل الطاقات والقدرات وحتى العادات، واعتبر أنها تسهم بشكل مباشر في جعل الانسان كفءً في المجال الصناعي، كما أكد على العلاقة القوية بين التعليم والإنتاج من خلال وصفه للمعرفة بأنها أكثر عوامل الإنتاج قوة لدى الانسان، فهي تمكنه من قهر الطبيعة وإشباع حاجاته، وفي ذلك اعتراف صريح من مارشال بدور التعليم والتدريب في إثراء قدرات البشر، كما تطرق في كتابه "التجارة والصناعة ***Industry & Trade***" إلى وظائف التعليم وطرق تمويله وتأثيره في العمل،[2] في حين اعتبر أن التعليم وسيلة لتحريض النشاط الذهني، كونه يجعل الفرد أكثر ذكاءً وحبا للاطلاع وأكثر قدرة على التكيف، وأكثر عطاءً واستعدادً وانضباطا في عمله.[3]

وقد أولى مارشال للتعليم أهمية كبيرة في الكشف عن العبقرية والمواهب المعرفية والعلمية وتطوير إمكانات الفرد في الإنتاج والنشاط الاجتماعي، واعتبر أن التعليم له دورا بارزا في كل التغيرات التي تحصل في مجال الإنتاج وفي التطور والتحول الاجتماعي، كما يرى ان القيمة الاقتصادية لعبقرية صناعية كبيرة واحدة تكفي لتمويل نفقات تعليم مدينة بأكملها، وفي معرض تأكيده لهذه الحقيقة استدل بالنتائج العلمية للاكتشاف العلمي الذي توصل إليه بيسمار ***Bessemer*** في مجال الإنتاج، فقد ارتفعت القدرة الإنتاجية في إنجلترا بما يقدر بإنتاجية مئة ألف عامل قياسا بما كان عليه سابقا، وعليه اكد أن العوائد الاقتصادية لأي اختراع أو اكتشاف سيغطي تكاليف تعليم جماهير واسعة من أبناء المجتمع، لذلك اعتبر أن الأموال المنفقة على التعليم والتدريب ستؤثر إيجابا على كمية ونوعية الإنتاج، وستكون لها عوائد عالية تفوق كثيرا حجم تلك النفقات خاصة إذا استطاعت أن تكون شخصا مثل: نيوتن، باستور بيتهوفن...الخ.[4] وقد أظهرت درسة العالم غريليتشز ***Griliches*** عام 1955 أن الأبحاث العلمية التي أجريت على الذرة الهجينة، أعطت عوائد لا تقل عن 700% في كل سنة.[5] وقد ميز مارشال بين التعليم العام والتقني، وأولى أهمية كبيرة لكل منها، حيث

---

[1] منذر عبد السلام، مرجع سابق، ص 8.

*يشير مصدق جميل الحبيب في كتابه التعليم والتنمية الاقتصادية إلى أن مارشال كان قد صرف النظر في كتاباته الأخيرة عن أهمية التعليم في النمو الاقتصادي وأهمل دوره في ذلك، حتى اعتبره البعض أنه من المعارضين للاتجاه الذي يرى بتأثير التعليم في الإنتاج والنمو الاقتصادي.

[2] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 94.

[3] محمد دهان، مرجع سابق، ص16.

[4] جمال أسد مزعل، مرجع سابق، ص 16.

[5] عطية خليل عطية، التربية والتنمية في الوطن العربي، ط 1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص91.

يرى أن التعليم العام يهيئ العقل لاستخدامات أقصى قدراته في العمل واستخدام العمل كوسيلة لزيادة الثقافة، معتبرا أن العامل في حاجة إلى تعليم عام إلى جانب التعليم المهني، حتى لوكان التعليم العام يثمر نتائج تطبيقية مباشرة، ذلك لأنه يجعل الفرد أكثر نضجا وفطنة واستعداد، كما يجعل العامل محل ثقة في عمله اليومي، وهذا سيجعل منه عنصرا هاما من عناصر إنتاج الثروة.[1] كما لم يغفل مارشال التعليم التقني فقد كانت نظرته إليه واسعة، بل يعد من أنصاره ومن أوائل الداعين إلى تعميم التعليم التقني على الطبقات المتوسطة والعاملة في إطار مشروعه الكبير لإعمار أوروبا، حيث أكد في نقاشه بالإضافة للتركيز على المهارات اليدوية ومعرفة كيفية التعامل مع الآلات وعمليات الإنتاج، من الضروري أيضا أن يستهدف التعليم التقني إثراء طرق البحث والاستقصاء.[2]

ويعتبر مارشال أن تباين قيمة العمل وأجور العمال قائم على تباين مستويات ونوعية التعليم التي اكتسبها العمال، وفي سياق تأكيده على تأثير المهارة التي يمتلكها العامل على أجره يؤكد على ضرورة التعليم لكافة أفراد المجتمع لمسايرة التطور في المجال الصناعي، لذلك دعا إلى ضرورة تعميم التعليم التقني بالنسبة للطبقة العاملة كون الطلب على المهارات المطلوبة من اليد العاملة تحتاج إلى هذا النوع من التعليم لتلبيتها. ويعطي ألفرد مارشال بعدا أخر للتعليم إذ يرى أن الانسان مهما كان نوع العمل الذي يؤديه بسيطا أو معقدا فهو بحاجة إلى التعليم، لأنه يجعله أكثر اطلاعا وأكثر استعداد وثقة في العمل، كما يرفع من قيمة الحياة سواء عند الفرد اثناء أداء عمله أو خارجه، مما يؤثر بصورة مباشرة على انتاجيته،[3] ويقول في هذا الصدد "إن فئة متعلمة من الناس لا يمكن أن تعيش فقيرة، ذلك لأن الإنسان بالعلم والمعرفة والوعي والطموح، والقدرة على العمل والإنتاج والقدرة على الخلق والإبداع، يستطيع أن يسخر كل قوي الطبيعة ومصادرها، وكل ما في باطن الأرض وما فوقها لصالحه وللارتفاع بمستوي معيشته، وتوفير الحياة الكريمة له ".[4]

كما طور مارشال بعض النماذج الرياضية لحساب عوائد التعليم، لذلك يعد من أهم المساهمين في إخضاع التعليم للاعتبارات الاقتصادية، لذلك أضحى من القصور بعد مساهمة مارشال اقتصار التحليلات على الزوايا الاجتماعية والأخلاقية والنفسية فقط،[5] فقد كان طرفا فاعلا في إرساء تصور شامل ودقيق لمفهوم رأس المال البشري، ولمضمون التعليم كاستثمار بالإضافة لكونه استهلاكا، فقد أكد في كتاباته قائلا "إن أفضل ضروب رأس المال قيمة هو رأس المال المستثمر في البشر،...وإن العنصر الحاسم في عملية التنمية هو العامل، حيث يمثل أهم عنصر إنتاجي فعال، ومن ثم فإنه من الضروري أن تتكاثف القوى السياسية والاجتماعية والتربوية والتكنولوجية لإعطاء دفعة اكبر للفرد البشري".[6]

ويلاحظ من أفكار مارشال أن نظرته الواسعة لم تهمل العوائد غير النقدية للتعليم، حيث اعتبر أن عوائده لا تأتي دائما في صورة كسب نقدي، بل يكسب الفرد أيضا الاتزان والسلوك القويم في حياته، كما ينمي سمات المواطنة الصالحة

---

[1] حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، الطبعة الثانية، دار المعرفة، القاهرة، 1968، ص 62.

[2] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 94.

[3] جمال أسد مزعل، مرجع سابق، ص ص 17-18.

[4] اخليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص 150،152.

[5] سهيل حمدان، مرجع سابق، ص 12.

[6] غادة عبد القادر قضيب البان، قياس العائد الاقتصادي من الانفاق على التعليم، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1996، ص 22.

في شخصيته،[1] وفي هذا الصدد دعا مارشال رجال الاقتصاد للاهتمام بدور التعليم في التنمية، مشيرا لأن ما ينفق على التعليم ينبغي ألا يقاس دائما بالعائد المباشر منه، بل هناك عوائد عظيمة تأتي من إعطاء الأفراد فرصا متزايدة للتعليم لكشف مواهبهم وقدراتهم،[2] إذ يقول في كتاباته "إن الحكمة من صرف الأموال العامة والخاصة على التعليم يجب ألا تقاس بالعوائد المباشرة فقط، فالتعليم مربح كمجرد استثمار يهدف إعطاء الجماهير فرصا كبيرة للبدء بتحرير طاقاتهم الكامنة".[3]

تعد أفكار مارشال نقطة تحول كبير في مجال المعالجات الاقتصادية للتعليم، حيث استطاع استيعاب ما حدث من تطورات في هذا المجال منذ الكتابات الأولى لأدم سميث، مرورا بمختلف اسهامات بالقرن التاسع عشر لتمثل اسهاماته ثمرة لمختلف الآراء التي طرحت من قبل الاقتصاديين الأوائل فيما يخص معالجة النشاط التعليمي، حيث تعد آراؤه قمة ما وصل إليه الفكر الاقتصادي من تطور في معالجة موضوع التعليم حتى بداية القرن العشرين، حيث شكلت اسهاماته نقطة انطلاق لدراسات اكثر تطورا استهدفت المعالجة الاقتصادية المعاصرة للتعليم من بعده، ومهدت أفكاره لبعث جيل جديد من الدراسات حاولت تقدير مدى تأثير التعليم ومساهمته في النمو قياسا بما تسهم به العوامل الأخرى التي تدخل في الإنتاج كعوامل مبررة مثل رأس المال والعمل.[4]

يتضح مما تقدم طرحه في هذا المبحث ان مختلف الأفكار التي تم دراستها في هذه المرحلة حول علاقة التعليم بالاقتصاد تبقى مجرد تصورات تتصف بالعمومية، وقد كانت تلك الأحكام من وحي الإحساس العام الناتج عن الدراسات النظرية والتأمل الفلسفي، إذ يلاحظ غياب تام للدراسات التطبيقية الكمية بسبب الافتقار في تلك الفترة لوسائل القياس الإحصائية التي يمكن من خلالها تقدير طبيعة العلاقة بين التعليم والإنتاجية أو النمو الاقتصادي أو في تحديد حجم الآثار الاقتصادية للتعليم، للتأكد الميداني من مدى صحة الأفكار المطروحة من قبل مختلف المفكرين.

ومن خلال الطرح العام لمختلف أفكار الاقتصاديين نلاحظ أنها لم تتمكن من صياغة تصور متكامل ومبرر لمختلف الجوانب الاقتصادية للتعليم، بل ظلت بمثابة معالجات غير شاملة اتجهت في معظمها إلى الاهتمام بجوانب محدودة كالعلاقة بين التعليم والنمو أو أثر التعليم على توفير ظروف جيدة للإنتاج وغير ذلك من الموضوعات ذات الطابع الموصوف بالعمومية.

وقد ساهمت الأفكار المطروحة حتى النصف الأول من القرن العشرين في إبراز مكانة التعليم وممهدة لظهور نوع جديد من الدراسات الأكثر عمقا وشمولا، مستندة على الأفكار التي تم صياغتها من قبل اقتصاديو المدارس السابقة كقاعدة نظرية بغية إجراء دراسات تطبيقية تهدف إلى قياس القيمة الاقتصادية للتعليم والتي ميزت المرحلة اللاحقة.

---

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 95.

[2] محمد على عزب، التعليم الجامعي وقضايا التنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2011، ص 317.

[3] مصدق جميل الحبيب، مرجع سابق، ص 22.

[4] جمال أسد مزعل، مرجع سابق، ص 16.

المبحث الثاني: مرحلة قياس القيمة الاقتصادية للتعليم (1900-1970)

أدى تراكم الخبرات النظرية والفلسفية العامة خلال القرنين 18م و19م حول أهمية التعليم ودوره في النشاط الإنتاجي على المستوى الجزئي والنمو الاقتصادي على المستوى الكلي، إلى توجه الدراسات خلال القرن العشرين إلى الاهتمام بالمسائل الاقتصادية من خلال الأعمال التطبيقية التي أكدت صحة الافتراضات النظرية للاقتصاديين الأوائل، لذا نلاحظ أن أهم سمة ميزت هذه المرحلة التوسع الكبير لاقتصاديات التعليم عن طريق دراسات عملية وميدانية من طرف مجموعة من الباحثين باستخدام وسائل إحصائية، كما تضمنت هذه الدراسات قضايا أشمل من الاتجاهات النظرية السابقة، حيث اتسمت بتناول مواضيع تفصيلية مثل تحليل تكلفة التعليم، كمية النفقات، أساليب التمويل وفعالية تلك الأساليب من خلال دراسة ما يعرف بتحليل العائد والتكلفة، كما تم بحث الدوافع الاقتصادية للإقدام على التعليم من طرف الفرد والدولة، وأوجه العائد من التعليم الشخصي والجماعي، المباشر وغير المباشر، الاقتصادي والاجتماعي وغيرها من تصنيفات العوائد المتعلقة بالاعتبارات الاقتصادية للتعليم، أم السمة الثالثة التي ميزت الدراسات في هذه المرحلة أنها لم تدرس العلاقة بين التعليم والاقتصاد في اتجاه واحد كأثر التعليم على النمو وإنما توسعت لتشمل الأثار المتبادلة بين النشاطات الاقتصادية والتعليمية في الاتجاهين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن محاولة دراسة الاعتبارات الاقتصادية للتعليم ومحاولة قياس عوائده وتحليل تكاليفه وأساليب تمويله لا يتعارض مع ما يسهم به التعليم من الناحية الثقافية والحضارية والإنسانية...الخ، فالاقتصاد أساسا يقوم على جزء هام وضروري من ثقافة وحضارة الأفراد والمجتمعات باعتباره فرع من فروع العلوم الاجتماعية، ولعل محور النظرة الاقتصادية للنشاط التعليمي متعلق بحساب العائد من الاستثمار فيه، بمعنى أنه يمكن النظر للتعليم كمشروع استثماري انتاجي، ومن هنا يمكن طرح السؤال التالي:

ما مقدار العائد الصافي من هذا النشاط الذي تنفق عليه أموال طائلة في المباني والأجور والكتب والأجهزة الإدارية والوسائل التعليمية المساعدة وغيرها من نفقات التعليم؟

تكمن مشكلة الإجابة على هذا السؤال في أن الأدلة التجريبية حول علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي تظهر نتائج مختلفة وأحيانا متضاربة حين اختبارها لفرضية علاقة التعليم (الاستثمار في رأس المال البشري) بالنمو الاقتصادي، وهناك ثلاثة أساليب تبحث من خلالها الدراسات التجريبية الجوانب الاقتصادية للتعليم وعلاقته بالنمو، حيث يركز أسلوبين منها على مواضيع الاقتصاد الجزئي سواءً من خلال دراسة العلاقة بين التعليم ودخل الفرد أو إنتاجيته، أو من خلال دراسة تكاليف التعليم، أنواعها، حجمها وأساليب تمويلها. ورغم تباين طبيعة هذين الأسلوبين في الدراسات إلا انهما يتفقان بشكل كبير من حيث وجود علاقة إيجابية بين مستوى تعليم الفرد وكل من إنتاجيته ودخله، وأن عوائد التعليم تكون دائما أكبر من تكاليفه، ومن بين أهم الدراسات في هذا الصدد ***Psacharopoulos 1973, 1993; Carnoy; 1972, 1995***، أما الأسلوب الثالث فيخص الدراسات التجريبية على المستوى الكلي التي تسعى لتقدير العلاقة بين

التعليم والنمو الاقتصادي باستخدام تقنيات القياس الاقتصادي، وقد أفضت هذه المحاولات إلى نتائج متضاربة وأحيانا كثيرة مناقضة.[1]

وسوف نعرض على سبيل المثال بعض الجهود التي حاولت قياس التكاليف والعوائد الاقتصادية للتعليم ومساهمته في النمو الاقتصادي، ورغم صعوبة قياس تلك المساهمة إلا أن ذلك لم يثني الاقتصاديين على القيام بالكثير من الدراسات حول هذا الموضوع، وسنقوم بعرض هاته الدراسات من خلال تقسيمها إلى ثلاث أنواع تشمل دراسات تحليل وقياس التكاليف، دراسات تحليل وقياس العوائد والدراسات التي تناولت مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي:

المطلب الأول: تحليل النفقات وقياس تكلفة التعليم وأساليب تمويله

إن التغيرات التي مست الساحة العالمية في العقود الأخيرة ابتداءً من سقوط الاتحاد السوفياتي وانتشار مفهوم العولمة ثم ظهور مصطلح ثورة المعرفة* مع بدايات الألفية الثالثة، أثرت في خريطة العالم السياسية والاقتصادية، ليتبلور نظام عالمي جديد يعلي من شأن مفاهيم اقتصاد السوق الحر، الديمقراطية، المعرفة، المنافسة والكفاءة الإنتاجية، وقد تأثر تمويل التعليم في معظم دول العالم بهذه التغيرات، وخاصة في الدول التي كان يطلق عليها التكتل الاشتراكي الموصوفة بنظمها الشمولية والمركزية الشديدة، حيث أخذت بالتخلي عن الالتزام بتحمل نفقات التعليم لتتوجه نحو النموذج الرأسمالي. لهذا شغلت قضية تحليل تكلفة التعليم اهتمام الكثير من الباحثين سواءً في العلوم الاجتماعية التربوية أو في العلوم الاقتصادية، وقد أثيرت نقاشات حادة حول مصادر التمويل والمراحل المؤثرة فيه، وتحديد من تقع عليه مسؤولية الانفاق على التعليم، وعلى هذا الأساس بدأت تبنى دراسات تحليل الكلفة من التعليم.[2]

ومن بين الأسباب التي جعلت الاقتصاديين يهتمون بدراسة نفقات التعليم، هو التزايد الكبير لحجم نفقات هذا القطاع خلال الفترة التي تلت مباشرة الحرب العالمية الثانية، نتيجة الاستمرار في التوسع في التعليم، وزيادة عدد المقبولين في مختلف الشعب والمستويات التعليمية، بالإضافة إلى اللجوء للعمل بما يسمى بالتخطيط التعليمي الذي يستهدف تحقيق الانسجام بين الانفاق على التعليم مع غيره من الاستثمارات المنافسة على الموارد المتاحة لدولة بالإضافة إلى ضمان توزيع الموارد المتاحة توزيعا عادلا ومنطقيا بين مختلف المستويات التعليمية وحسن استغلالها.[3]

وما يلاحظ في هذه المرحلة اهتمام التربويين بالمعالجات الاقتصادية للتعليم، وبروز الدراسات المشتركة بين التربويين والاقتصاديين، ويرجع ذلك لزيادة الاهتمام بهذا الفرع من علمي الاقتصاد والتربية، فضلا عن زيادة الاهتمام بالتخطيط الاقتصادي والتربوي في جميع بلدان العالم باختلاف نظمها الاجتماعية، بغية ضمان تنمية شاملة في جميع المجالات

---

[1] البنك الدولي، طريق لم يسلك بعد الاصلاح التعليمي في الشرق الأوسط وشمال افريقيا، مرجع سابق، ص 97.

* ثورة المعرفة إنها الثورة الصناعية الرابعة إنها صانعة الثروة الجديدة وأداة التنمية والرفاهية، حيث أصبحت المعرفة والإبداع من أهم العوامل المؤثرة والمحددة لقيام ما يطلق عليه مصطلح " مجتمع المعرفة"، الذي لا يقتصر على استخدام المعلومات لفهم واقع الحياة وأحداثها وتفاعلاتها، والاستفادة منها في توجيه مختلف أنماط الأنظمة وبخاصة في المجال الاقتصادي، وإنما يعمل بالإضافة إلي ذلك علي " إنتاج المعرفة وتسويقها"، وبذلك تصبح المعرفة مصدرا اقتصاديا رئيسا يحمل في ثناياه بذور الهيمنة الاقتصادية والثقافية والسياسية.

[2] فاروق عبده فلية، مرجع سابق، ص 145.

[3] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص 89.

الاقتصادية والاجتماعية، وشهدت هذه المرحلة حركة واسعة للنشاط العلمي على المستوى الدولي حتى صار الاهتمام بها على نطاق عالمي جعل مختلف المنظمات الدولية كالمكتب الدولي للتربية واليونسكو وغيرها من المنظمات الدولية والإقليمية والمؤسسات العلمية تسعى جاهدة لتبادل الخبرات في مجال التعليم بغية تطويره، تعميمه وتحسينه، وسنقوم في هذا المطلب بإلقاء الضوء على أهم الدراسات التي تمت مناقشتها في هاته المرحلة الذهبية.

I. دراسة جون فيزي *J. Vaizey* (1958):

لاحظ فيزي أن نفقات التعليم الجارية قد ارتفعت في المملكة المتحدة من 65 مليون جنيه إسترليني عام 1920 إلى 104 مليون عام 1938، ثم قفزت إلى 215 مليون عام 1948 ثم إلى 411 مليون سنة 1955، لتصل إلى 641 مليون جنيه سنة 1958، وإذا عبرنا عن ذلك بنسب مئوية إلى مجموع الدخل الوطني يبين فيزي في دراسة أخرى سنة 1963 أن هذه النفقات تجاوزت 1% عام 1920، وكانت تقريبا 3% سنة 1938، ثم انخفضت إلى 2.5% عام 1955، لتبلغ نسبة 4.5% سنة 1958،[1] كما تنبأت الدراسة بأن نفقات التعليم ستصل إلى مستوى 6% سنة 1970، وقد تسائل فيزي عن سبب تلك الزيادة وأشار إلى أنها ترجع إلى التغيرات في مستوى العام للأسعار عموما، والمستوى العام لأسعار التعليم بشكل خاص لاسيما رواتب الأساتذة، إضافة إلى اتساع الخدمات الملحقة بالتعليم، كما أدرج انتشار التعليم وتنوع اشكاله وتعدد مراحله وتوسعه مع انتشار التعليم الثانوي والتعليم العالي اللذان ساهما بشكل كبير في زيادة الأبنية المدرسية والنفقات الرأسمالية، ويقترح فيزي إمكانية تخفيض هاته الأخيرة عن طريق حسن اختيار موقع المدرسة وتوفير شروط هندسية وتربوية ملائمة في مواد البناء وتنظيم الأبنية وصيانتها، وفي هذا الإطار أكدت ***UNESCO*** في دراسة لها عن بريطانيا ان تخطيط الأبنية المدرسية أدى إلى توفير مبلغ إجمالي قدر مليون جنيه إسترليني.[2]

II. دراسات فريدريك إدينج *F. Edding* (1958-1970):

يعد هذا الباحث الألماني من أشهر الذين أهتموا بدراسة نفقات التعليم وتطورها وحتى التنبؤ بها في عدة بلدان، وقد لاحظ أن نفقات التعليم تختلف اختلافا كبيرا من بلد لأخر، فليس بالضرورة أن يكون الناتج الوطني للبلد مرتفعا حتى تخصص البلدان جزءا أكبر منه للتعليم، وقد اهتم إدينج سنة 1958 بدراسة نسب الانفاق على التعليم من الدخل الوطني، واعتبر أن اخضاع هذه النفقات للدراسة يعد أمرا في غاية الأهمية، ومن أجل ذلك تم اختيار 18 دولة متجانسة أو متقاربة من حيث تعريفها للإنفاق التعليمي والإنفاق المدرسي، لأنه من الصعب في الكثير من الأحيان مقارنة البيانات المقدمة من البلدان المختلفة لاختلاف طرق القياس، إذ تراوح متوسط نصيب الفرد من الأموال المنفقة على التعليم سنة 1954بين 0.50 دولار للفرد في الهند إلى 31 دولار للفرد في ألمانيا إلى أكثر من 100 ضعف (68 دولار للفرد) في الولايات المتحدة الأمريكية التي تنفق مبالغ طائلة على التعليم، وقد أظهرت قيمة واشارة معامل الارتباط بين نفقات التعليم والدخل الوطني العلاقة الوثيقة بين هذين المتغيرين، حيث قدرت قيمة هذا المعامل بـ +0.984 سنة 1950

[1] مصدق جميل حبيب، مرجع سابق، ص ص 132-133.

[2] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص ص 59،97،98.

و+0.992 سنة 1954، وهذا ما يثبت أن هامش اتخاذ القرار بشأن النفقات التعليمية ضيق جدا، ومن ناحية تحليل حجم النفقات التعليمية مقارنة بالدخل الوطني توصلت الدراسة إلى أن البلدان الصناعية المتقدمة الغربية، تخصص ما مقداره 4% إلى 5% من الدخل الوطني لميزانية التعليم وهو أمر ضروري للحفاظ على التنمية في تلك البلدان، أما في اليابان والاتحاد السوفياتي، فاستهلك التعليم ما مقداره 6% و 8% من الدخل الوطني على التوالي، مما يدل على رغبة هذين البلدين في ذلك الوقت في اللحاق بركب الدول الأكثر تقدما بشكل سريع.[1]

وعند تفسيره لأسباب زيادة أو نقصان النفقات التعليمية يبرر إدينج ذلك بان البلدان الغنية تمتلك الموارد اللازمة لتمويل العملية التعليمية، وبالتالي فهي بحاجة إلى التعليم بقدر كبير، بينما تفتقر الدول النامية للأموال اللازمة التي يعد الحصول عليها أمرا صعبا، لذلك عادة ما تضطر إلى الحد من تلك النفقات كون حاجتها من اليد العاملة عالية الكفاءة ليست كبيرة كحاجة الدول المتقدمة، كما اهتم إدينج بمعرفة ما إذا كانت عوائد التعليم آخذة في التناقص في البلدان الأكثر تقدما حسب قانون تناقص الغلة، واعتبر أن دراسة التطورات في السنوات الخمسين الماضية تفند الافتراض القائل بأن البلدان المتقدمة ستصل إلى نقطة التشبع في نفقاتها المدرسية، كما أقر بتباطؤ نمو متوسط نصيب الفرد من الإنفاق على التعليم في بعض البلدان، لكنه أرجع ذلك إلى الارتفاع في معدلات النمو السكاني في السنوات الأخيرة. ومن أشهر الدراسات التي تطرقت لموضوع التنبؤ بالنفقات تلك التي قام بها إدينج حول النفقات في ألمانيا الغربية خلال الفترة 1960-1970، حيث ضمت الدراسة المبادئ الأساسية للمنهج الذي اتبعه إدينج في تحليل بنية النظام التعليمي، حيث أخذ بعين الاعتبار خصوصية المجتمع الألماني، ووضع عدة فرضيات لا تخضع لتغيرات كبيرة، استند عليها في وضع التنبؤات المتعلقة بنفقات التعليم، وهذه الفرضيات هي:[2]

- التعليم الإلزامي والبنية السكانية أهم عاملان يجب أن تأخذا بعين الاعتبار من قبل واضعي التنبؤات والخطط التعليمية، ثم تأتي المعايير المدرسية الخاصة بالأمكنة والأبنية والعلاقات القائمة بين عدد الطلبة وعدد المعلمين؛
- الزيادات في الرواتب المحتملة، فالرواتب تمثل الجزء الأكبر من النفقات الجارية.
- هناك عوامل أخرى يمكن أن تدخل في حساب التنبؤات تستمد من أوضاع وواقع المجتمع أو سياسته العامة.

وفي دراسة نشرت سنة 1970 لكل من ليونال ألفين ***L. Elvin*** فردريك إدينج ***F. Edding*** وسفينلسون ***I. Svennilson,*** التي بحثت المشاكل التي تواجه مصممي السياسات التعليمية، تشير إلى أن التعليم عادة ما يستهدف أمرين: زيادة الرفاهية وزيادة الإنتاج، ويكون هاذين الهدفين في بعض الأحيان متعارضين، حيث أنه حين نضطر إلى رفع الإنتاج غالبا ما نتخلى عن جزء من الرفاه الحالي، كما تطرقت الدراسة إلى عدة مشاكل منها مشكلة التوسع الكمي ومشكلة التسرب المدرسي خاصة في التعليم الثانوي، وأسباب تزايد النفقات التعليمية، وتوصلت إلى عدة نتائج منها: ارتباط تكلفة التعليم بشكل أساسي بعدد المتمدرسين، ونسبة الطلاب لكل معلم، وأجور المدرسين، النمو السكاني

[1] Friedrich Edding, International Trends in Educational Expenditures, Readings in the economics of education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, Printed in France, 1968, P P 815-818.

[2] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص 132.

وارتفاع مستويات التعليم والاهتمام بالتعليم العالي ساهم في نمو النفقات التعليمية، كما توضح الدراسة أن رفع الميزانية المخصصة للتعليم بنسبة 1% من الدخل الوطني، سوف ينشئ نموا يزيد عن 25% من قيمة رأس المال البشري، والذي سيحدث نتائج معتبرة على نمو التقدم التكنولوجي وتطوير المعدات الموجودة.[1]

III. دراسة هاريس *S.E Harris* (1960):

بحث أسباب تطور نفقات التعليم ولاحظ ارتفاعها بشكل ملحوظ، حيث ارتفعت من 13 مليون دولار سنة 1870، إلى 215 مليون سنة 1900، لتقفز بعد ذلك إلى 2376 مليون سنة 1930، ثم سجلت مبلغ 14 مليار دولار سنة 1960 كقيمة تنبؤية، وارجع هاريس أسباب تلك الزيادات إلى ارتفاع عدد التلاميذ في الثانويات والجامعات، بالإضافة إلى النزعة لزيادة عدد الأساتذة بالقياس لعدد الطلبة، ففي عام 1870 كان أستاذ يقابل 37.5 طالب، بينما سجلت نسبة 27.5 طالب لكل أستاذ سنة 1956.[2]

IV. دراسة آيشر *J.C Eicher* (1960):

أجرى الباحث الفرنسي مقارنة بين المقاطعات المكونة للولايات المتحدة الأمريكية للفترة 1929-1952 حول مدى تأثير حجم نفقات الاستثمار التعليمي على مستوى الدخل في كل ولاية، وتوصل إلى أن الولايات التي تنفق أكثر على التعليم يزداد دخلها بسرعة أكبر في المستقبل، كما أن أكثر من 30% من الفروق في معدلات نمو الدخل بين المقاطعات في الولايات المتحدة يمكن إرجاعها إلى الفروق في مستوى الانفاق على التعليم،[3] ويؤكد الاقتصادي آيشر أنه عند إضافة طاقة إنتاجية للكائن البشري، يكتسب هذا الأخير قدرات ومعارف ومهارات جديدة من خلال الانفاق على التعليم، ويؤدي هذا إلى خلق رأس مال جديد، لذلك طالما دعا إلى إضافة عنصر ثالث لدوال الإنتاج بالإضافة لعنصر رأس المال والعمل غير المكون وهو عنصر العمل المتكون أو رأس المال البشري.[4]

V. دراسة المعهد القومي للإحصاء والدراسات الاقتصادية (1954-1955):

قام بدراسة حول نفقات التعليم للسنة الدراسية 1954-1955 في فرنسا، وبينت الدراسة أن النفقات الجارية للتعليم كانت تبلغ 388.6 مليون فرنك، أي حوالي 4% من الدخل الوطني، أما النفقات الرأسمالية فكانت مرتفعة هي الأخرى، حيث بلغت 80.4 مليون في القطاع الحكومي العام، لتبلغ مجموع النفقات ما مقداره 500 مليون فرنك فرنسي في نفس السنة بينما ارتفع هذا المبلغ إلى 14 مليار فرنك سنة 1963، أي حوالي 5% من الدخل الوطني،

---

[1] Ingvar Svennilson, Friedrich Edding and Lionel Elvin, Problems of educational policy making, Readings in the Economics of Education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, Printed in France, 1968, P P 859-860.

[2] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص 98.

[3] موهوبي مليكة، أثر التعليم على النمو الاقتصادي دراسة حالة الجزائر، أطروحة دكتوراه في الاقتصاد الكمي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، السنة الجامعية 2015/2014، ص 83.

[4] بغداوي جميلة، أثر الاستثمار في التعليم على النمو الانتاجي في الجزائر دراسة قياسية لحالة الجزائر 1975-2003، مذكرة ماجستير في العلوم الاقتصادي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، 2007، ص 24.

وحسب الدراسة فإن أسباب الزيادة تعود إلى ارتفاع أعداد الطلبة خلال السنوات 1951-1961 بالنسب التالي: 177% لطلبة التعليم العام، 11% بالنسبة لتلاميذ المدارس الثانوية و73% للتعليم العالي.[1]

VI. دراسة وودهول *J.C M. Woodhall* 1992:

أشارت وودهول إلى أن مصطلح التكلفة في التعليم يرتبط ارتباطا وثيقا بالنفقات على التعليم، كما صنفت تكاليف التعليم إلى تكاليف خاصة وأخرى اجتماعية،* ويمكن التفصيل أكثر في تكاليف التعليم حسب وودهول من خلال عرض الجدول التالي:

الجدول رقم (3–1): عناصر التكاليف الخاصة والعامة للتعليم.

نوع التكلفة	تكاليف اجتماعية (عامة)	تكلفة خاصة
مباشرة	**رواتب المعلمين. النفقات على الكتب وغيرها. النفقات الجارية الأخرى على السلع والخدمات. نفقات الإيجارات.**	**الرسوم مطروحا منها القيمة المتوسطة للمنح. بالإضافة إلى الكتب وغيرها.**
غير مباشرة	**المكاسب الضائعة**	**المكاسب الضائعة**

Source: Maureen Woodhall, Cost-benefit analysis in educational planning. Third edition, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 1992, p 19.

المطلب الثاني: تحليل وقياس عوائد التعليم على دخل وإنتاجية الفرد

لعل أهم سبب يجعل رجالات الفكر الاقتصادي يهتمون بالنشاط التعليمي لم يكن تقرير القيمة الاقتصادية للتعليم بقدر ما هو قياس أثر التعليم في النشاطات الانتاجية والاقتصادية، بغية حساب معدل العائد** للتعليم الذي يمكن للأفراد من خلاله اتخاذ قرارات الانخراط في مسارات تعليمية أو أن يثنوا أنفسهم على مثل هذه المبادرات، وعليه أُجبر الاقتصاديين في هذه المرحلة على النظر إلى التعليم كمشروع اقتصادي، وبالتالي تبادر إلى الأذهان السؤال التالي: ما مقدار الدخل الصافي الذي يمكن جنيه من الانفاق على المباني وأجور المدرسين والكتب ومختلف الأجهزة الإدارية وإلى غير ذلك من النفقات على التعليم بالنسبة للمجتمع؟ وما مقدار معدل العائد بالنسبة للفرد إذا كان ينفق أموال على تعلمه بالإضافة إلى الأموال التي كان يمكن أن يُحَصِّلها في وقت تعلمه؟

---

[1] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص 99.

*التكاليف الخاصة هي النفقات التي يتحملها الطالب وأسرته، أما التكاليف الاجتماعية هي تلك التي تتحملها الدولة أو المجتمع.

** تعتمد اغلب الدراسات في تقدير العائد من الاستثمار في التعليم على أحد أسلوبين جزئي أو كلي، يبحث الأسلوب الأول آثار زيادة الدخل من خلال مقارنة دخول الأفراد ومستوياتهم التعليمية المختلفة، أو من خلال علاقة التعليم بزيادة الإنتاجية، حيث ظهرت دراسات تهتم بمعرفة أثر التعليم في العملية الإنتاجية باعتباره عاملا من عوامل الإنتاج، وتتجه اغلب الدراسة التي تتبع هذا الأسلوب إلى مقارنة الاستثمار في التعليم بالاستثمار في مشروعات إنتاجية أخرى ومقارنة العائد من كل منهما. وحين التطرق للدراسات الاقتصادية التي صنفت العوائد نصادف أربع تقسيمات رئيسية لعوائد التعليم هي: (عوائد استهلاكية مقابل عوائد استثمارية، عوائد فردية مقابل عوائد مجتمعية، عوائد نقدية مقابل عوائد غير نقدية، عوائد اجتماعية وعوائد اقتصادية)، اما الأسلوب الثاني لدراسة عوائد التعليم فهو يستند إلى المقاربة الكلية من خلال بحث مدى مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي والتنمية.

وقد شكلت الإجابة على هذه الأسئلة محور انشغال الدراسات الاقتصادية لموضوع التعليم في هذه المرحلة؛ وقد كانت هناك عدة محاولات لحساب معدل العائد على التعليم بالنسبة للفرد او المجتمع، لكن شابت هذه المحاولات بعض الصعوبات الجوهرية في كيفية تحويل عوائد التعليم إلى عوائد نقدية. واختلفت وجهة نظر الاقتصاديون إلى العائد على التعليم وفق منهجيات وزوايا مختلفة، فمنهم من قسمها إلى العوائد المباشرة والعوائد غير المباشرة* أو العوائد المادية والعوائد غير المادية، العوائد الاقتصادية والعوائد غير الاقتصادية (الاجتماعية)، عوائد على مستوى الفرد وعوائد على مستوى المجتمع، عوائد على مستوى الاستهلاك و عوائد على مستوى الاستثمار، وتساهم هذه العوائد في تكوين الاتجاهات الاقتصادية الخاصة بالترشيد وعدم الإسراف، بالإضافة إلى المساهمة في تقويم عادات الادخار والاستهلاك للأفراد وتكوين الاتجاهات السليمة الخاصة بالمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.[1] ولقد ركزنا على الدراسات التي قام بها كل من ستروملين، والش... وصولا إلى بلوج، وسنتعرف على مختلف طرق تقدير العوائد من خلال:

I. دراسة ستروملين *S.G Strumilin* (1924):

قام ستروملين بدراسة حول التعليم في الاتحاد السوفييتي بسبب المشاكل التي خلفتها قرارات لينين، هذا الأخير الذي أعطى أولوية خاصة للنفقات الموجهة لمحو الأمية، وقد توصلت الدراسة للكثير من النتائج المهمة من خلال بحث العلاقة القائمة بين مؤهلات العمال اليدويين وكل من العمر، طول فترة الدراسة، وطول مدة الخدمة، ومن خلال النتائج التي توصل إليها اتضح أن العمال الذين يقدر عمرهم 32.7 سنة وبمدة خدمة فعلية تقدر بـ 14.2 عام فإن إتمام الفرد منهم أربع سنوات من التعليم يمكن أن يزيد من فاعلية العمل ويعزز المهارة بنسبة لا تقل عن 43% قياسا بعامل لم يتحصل على أي تعليم، بينما تتعزز مهارة بـ 52% بالنسبة للعامل الذي تلقى ستة سنوات من التعليم في المدرسة، وهذا ما يبرز العلاقة بين إنتاجية العمل الإنساني والمستوى التعليمي.[2]

كما حاول ستروملين حساب مقدار الزيادة في المهارة التي تجلبها كل سنة دراسية إضافية للشباب الذين توقفوا عن الدراسة في سن 16، وقد توصل إلى أن العامل الذي أضاف سنة واحدة سيستفيد من مهارة خلال حياته يقدر بمتوسط 15% مقارنة بشخص توقف عن الدراسة عند سن 16، بينما تتحسن مهارة الشخص الذي تحصل على سبع سنوات دراسة بعد سن 16 بمتوسط 51.5% خلال حياته أكثر مما يكسبه عامل توقف عن الدراسة عند سن 16،[3] كما توصلت الدراسة إلى أن سنة واحدة من التعليم في المدارس تزيد من درجة الكفاءة بمقدار 2.6 مرة عما تفعله سنة من التدريب في المصنع،[4] وحين دراسته لتكلفة التعليم وعوائده بينت نتائج دراسته أن الإنفاق على التعليم يدر عائدا أثناء

---

* إن أفضل مثال يمكن أن نبسط به شرح العوائد المباشرة وغير المباشرة هو ذلك المثال الذي قدمه مارشال عند حديثه على عوائد التعليم، حيث مثل التعليم بالحديقة المتواجدة وسط منطقة سكنية، فإذا ما فتحت الحديقة للناس نظير رسم معين كثمن لتذكرة الدخول فإن هذه المبالغ تمثل العائد المباشر لهذه الحديقة من الناحية الاقتصادية، وإلى جانب هذه العوائد المادية هناك عوائد غير مباشرة تتمثل في ما يتميز به الحي الذي تواجد به الحديقة من جمال ومنظر وشجر وخضرة، فكل هذه المنافع يمكن قياسها وإن كان ذلك ليس بالأمر الهين، وبالمثل هو شأن التعليم إذا حاولنا دراسة عوائده سواء من ناحية الفرد أو المجتمع،

[1] بودية فاطمة، بن زيدان فاطمة الزهراء، مرجع سابق، ص 700. بتصرف

[2] S.G. Strumilin, The Economic Significance of National Education, Leningrad, 1924, Readings in the Economics of Education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, France, 1968, p p 413-434.

[3] S.G. Strumilin, The Economic Significance of National Education, Op-Cit, 1924, P 451.

[4] محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979، ص 91.

العمل يعادل 27.6% من المبالغ المنفقة، وعليه يدفع العامل الشاب للدولة خلال خمس سنوات ما صرف عليه من أموال خلال مرحلة تعليمه، والمدة المتبقية 35.5 سنة سيكون ربح خالص للدولة بالإضافة إلى العوائد الفردية التي تعود على الفرد كزيادة الأجر والترقيات وعوائد الاجتماعية أخرى.[1]

ولم تقتصر أعمال ستروملين على دراسة واحدة بل نشرت له عدة اعمال في هذا المجال، حيث حاول معالجة المسائل المتعلقة بدور التعليم وتأثيره في إنتاجية أصناف القوى العاملة قياسا بمستويات المهارة عندهم وتأثير ذلك على النمو الاقتصادي، كما صاغ عدة مفاهيم حول العامل المباشر في نمو الإنتاج، وحدد ذلك بكمية ونوعية العمل المبذول، كما توصل من خلال دراساته المتعددة إلى مجموعة من النتائج المهمة، وبين ان الاستثمارات التي تنفق على التعليم تتمتع بعوائد اقتصادية عالية تتصف بالديمومة ويغطي كل النفقات التعليمية في فترة وجيزة، كما توصل في إحدى دراساته إلى أن حجم النفقات على التعليم قد تضاعفت خلال الفترة 1940-1960 قي الاتحاد السوفياتي بمقدار ثلاث مرات، في حين قابلت هذه الزيادة في النفقات مضاعفة في الدخل الوطني بست مرات خلال نفس الفترة، وقد اثارت أعمال ستروملين ردود أفعال متعددة في الأوساط العلمية التي تهتم بالموضوعات التي تتعلق بالتأثيرات الاقتصادية للتعليم.[2]

II. دراسة والش *J Rey Walsh* (1935):

لقد اعتمدت هذه الدراسة في قياس عوائد التعليم على الشهادات التعليمية التي تحصل عليها الأفراد، حيث اعتبر والش أن النفقات الدراسية بمثابة استثمارا لرأس المال بهدف الحصول على العائد، وأنه كلما طالت مدة التعليم أصبح الغرض منه مهنيا أكثر، وأصبح الدافع الاقتصادي أقوى للحصول على عوائد مادية مباشرة، وقد ركزت الدراسة على الاستثمار في التعليم العالي للتحقق من عائداته وأرباحه الاقتصادية باعتبار أن الهدف الاقتصادي للتعليم بعد المرحلة الثانوية يصبح أكثر وضوحا، واعتمد على خمسة مصادر للحصول على المعلومات وأفراد العينات المدرسة، أول وأهم المصادر* دراسة سابقة أجريت سنة 1926 قامت باستخلاص بيانات الشهادات التعليمية للأفراد من خلال استبيان أرسل إلى 15000 شخص من كلا الجنسين ومن مستويات تعليمية مختلفة واختصاصات متنوعة، يعيشون في جميع أنحاء الولايات المتحدة وتتراوح أعمارهم بين 19 و72 سنة، وقد تم استرجاع إجابات مفيدة من 7396 شخص؛ بعد ذلك قام والش بحساب دخول أفراد العينة خلال حياتهم المهنية حسب مستويات تعليمهم المختلفة، والعمر الذي من المفترض أن يبدؤوا فيه عادة الكسب، كما قام بحساب تكلفة مستويات التعليم، من خلال الموارد المنفقة في كل مرحلة تعليمية، ثم بعد ذلك قارن الدخول المحصلة بالنفقات التعليمية، ليتمكن من التعبير على قيمة خريج الجامعة في سن 22 بمتوسط العائد المحتمل أو بمجموع الدخول والتكاليف السنوية مخصومة بمعدل 4٪ سنويا والتي قدرت بمبلغ: 67846 دولار، ويرى والش كنتيجة لدراسته أن القدرات التي يحصل عليها الأفراد عن طريق التعليم الجامعي أو التكوين المهني

---

[1] S.G. Strumilin, The Economic Significance of National Education, Op-Cit, P 451.

[2] جمال أسد مزعل، مرجع سابق، ص 39-40.

* المصدر الثاني هو دراسة مسحية عام 1929 للشهادات الممنوحة من طرف Land-Grant Colleges من بين 23000 شهادة ممنوحة للطلبة المتخرجين؛ المصدر الثالث الذي اعتمد عليه هو العمل الذي قام به Maurice Leven حين درس أرباح الأطباء عام 1930، أما المصدر الرابع فهو دراسة تبين عائدات محامي هارفارد المتخرجين في عام 1904؛ وأخيرًا تم استخدام تقديرات دخل أعضاء الاتحاد الوطني للأعمال والنوادي النسائية في الو.م.أ.

هي نوع من رأس المال له ثمن ويدر عائدا وربحا في معظم الأحوال، بالإضافة إلى ذلك توصل والش لعدة نتائج مهمة منها:[1]

- يقتضي اتخاذ قرار التعليم بعد المرحلة الثانوية وضع أهداف اقتصادية محددة، فهو أكثر تكلفة ويمثل عبئا كبيرا خاصة على الأسر والطلاب، كما تتباين دخول خريجي التعليم العالي على حسب التخصصات ومستوى التعليم (ليسانس، ماجستير، دكتوراه)، حيث يرتبط العائد من التعليم بنوع التعليم وكمه وتكلفته؛

- يمكن أن تعزى الفروق في الدخل بين مستوى تعليمي وآخر إلى التعليم أو لعدة عوامل أخرى كالعمر، مكان العمل، الصحة، الحظ أو القدرة. ولمعرفة تأثير التعليم ينبغي إزالة آثار جميع العوامل الأخرى، ورغم تأثير مختلف العوامل السابقة في اتخاذ الآباء قرار تعليم الأبناء، إلا أنهم عادة ما يأملون أن يزيد التعليم من دخولهم.

- من اللافت للنظر أن قيمة المهارات المكتسبة في الجامعة تتجاوز بكثير تكلفة اكتسابها، لذلك فإن دخل خريجي الجامعة أعلى من دخل خريجي الثانوية، لما يتمتع به خريج الجامعة من قدرات ومواهب ذات قيمة اقتصادية تجعل الطالب الذي يدخل الجامعة يدرك أنه يملك بالفعل القدرات والوسائل وحظا أوفر لكسب الرزق مستقبلا؛

- بعض المهن تجاوزت فيها الأرباح التكاليف قياسا بالمستوى التعليمي، بينما حصل العكس بالنسبة لمهن أخرى، وهو ما دفع والش لاعتبار بعض المهن لها خصوصية غير النقدية، فمثلا تقل قيمة درجة ماجستير ودكتوراه فلسفة عن تكلفتها، لكن سيتم تعويض ذلك الفارق بالميزات التي قد يتمتع بها حامل الشهادة كالعمل في الجامعة، المكانة الاجتماعية، العطل...الخ.

- تظهر الدراسة بعض الاختلافات بين دخول نفس المجموعات المصنفة حسب التعليم إذ بينت الدراسة أن متوسط دخل الأطباء هو 5000 دولار، بينما يحصل ثلثي الأطباء على دخل أقل من المبلغ المتوسط، بينما يحصل 12% من الأطباء على دخول في حدود 10000 دولار بينما تتجاوز دخول 2% منهم سقف 20000 دولار؛

- إن الاختلافات في نوع المهارات المطلوبة لا تؤثر على قيمة الخريجين في الفروع المختلفة، بينما يمكن أن تعزى هذه الاختلافات إلى مقدار التعليم المقدم والمبلغ المنفق.

- يتمتع الأفراد الذين تلقوا تعليما في إدارة الأعمال بعائد يتجاوز كثيرا تكلفة تعليمهم، كما قدرت قيمة المحامين في هذه الدراسة 400% تكلفة إعدادهم نظرا للطلب على خدماتهم؛

- تشير الدراسة أن العائد الاقتصادي من تعليم المرأة أكبر من تكلفة تعليمها، لكن يظل أقل من قيمة تعليم الرجل بسبب قلة الطلب على النساء في سوق العمل، حيث يكاد العرض يساوي الطلب، وقد تزيد تكلفة تعليم المرأة عن عائدها إذا لم تدخل لسوق العمل أو إذا تركت العمل خاصة بعد الزواج.

[1] J.R. Walsh, Capital concept applied to man, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968, p p 475-478.

III. دراسة فردريك هاربيسون *Frederick Harbison* **(1962)**:

حاول بحث كيفية تخطيط احتياجات القوى العاملة والاستخدام الأفضل لها من خلال تدريب الموظفين العاملين بالشكل الذي يتوائم مع احتياجات سوق العمل، بالإضافة إلى تطوير التعليم بالشكل الذي يخدم اهداف النموذج الاقتصادي المستهدف، ودعا هاربيسون إلى تثمين النشاطات والوظائف حسب أهميتها ودورها في خلق القيمة المضافة وليس حسب مستوى الشهادة التعليمية أو تحت تأثير الروابط الاجتماعية والسياسية، فمثلا إذا كان المجتمع في حاجة ماسة لوجود مدربين يؤهلون المزارعين لتنمية إنتاجهم، فيجب دفع أجور أعلى لهاته الفئة أكثر من غيرهم من الموظفين وحتى الإطارات، ومن ناحية أخرى يجب على التعليم أن يتماشى مع احتياجات سوق العمل حتى لا يوجه المتخرجين إلى مهن لا يتقاضون فيها أجورا كافية، لذلك يجب أن تُكَوِّن المسارات التعليمية أفردا يوجهون نحو وظائف إنتاجية فعلية يحتاجها المجتمع، وإلا كانت عبارة عن هدر تعليمي يؤدي إلى انتشار البطالة وسط المتعلمين والجامعيين، كما أن عدم وجود نظام عادل للأجور سيدفع أيضا إلى ظهور بطالة في أوساط الطبقات المتعلمة واختلال في الطبقات العمالية والطبقات الاجتماعية.[1]

وعند حديثه عن تخطيط الدول للتعليم ذكر أن معظم الدول تسعى إلى نشر التعليم فتبدأ بالقضاء على الأمية، لكن في غالب الأحيان تواجه هاته الدول عقبة النقص الفادح في الوسائل والمعلمين من أجل توفير التعليم للجميع، لتجد الأنظمة التعليمية نفسها مجبرة على التضحية بنوعية التعليم والانشغال بالجانب الكمي على حساب جودة التعليم، وفي هذا الصدد يدعو إلى ضرورة اعتماد أساليب التدريس الحديثة، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية والتعليم المبرمج الذي يسمح بتحقيق نتائج جيدة، ويعتبر هاربيسون التعليم المدرسي ضرورة تؤهل الفرد لاكتساب المؤهلات الضرورية للحياة المهنية والاجتماعية عامة، مؤكدا أن هدف التعليم الابتدائي ليس مهني فقط بل له دور في تعديل سلوك الفرد بغية تحديث المجتمع وتنميته، أما فيما يخص التعليم الثانوي فيدعو لعدم توفير هذا النوع من التعليم إلا للذين يمكنهم استيعاب تعليم ذي جودة عالية، في حين من المستحسن أن يوجه نصف الطلاب بعد المرحلة الثانوية نحو التخصصات العلمية، الطبية والتقنية، بينما يوجه الربع للتدريس أما الربع المتبقي فيجب أن يوجه إلى المهن الحرة.[2]

وعند حديثه عن عوائد التعليم قسم هاربيسون عوائد التعليم لعدة أشكال اقتصادية، سياسية، ثقافية واجتماعية، معتبرا أن العوائد الاقتصادية التي يرغب المجتمع في تحصيلها من وراء الانفاق على التعليم، تكمن في تراكم رأس المال البشري واستثماره بشكل فعال في تطوير النظام الاقتصادي، في حين يتجلى الجانب السياسي من العوائد في صورة إعداد الفرد للمشاركة في الحياة السياسية، في حين تعمل المظاهر الثقافية للعوائد على مساعدة الفرد أن يحيا حياة كريمة، أما العوائد الاجتماعية فهي تلك التي تعبر عن الفروق الإيجابية بين التكاليف التي تتكبدها الدولة والعوائد الأخرى التي

[1] F. H. Harbison, A Manpower Planning strategy, Readings in The Economics of Education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, Printed in France, 1968, P 688.

[2] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص 185.

تحصل عليها، كما يقصد بها مستوى الرفاه الذي لا يؤول إلى الفرد محل الاستثمار ذاته، بل يشمل الرفاه الذي يتعدى ذلك الفرد إلى أفراد المجتمع من حوله.[1]

IV. دراسة فردريك هاربيسون *F. Harbison* وتشارلز مايرز *Ch. A Myers*:

حاول هاربيسون في دراسة رفقة تشارلز مايرز تحليل العوامل التي تؤثر في ظروف وشروط النمو الاقتصادي في 75 دولة، وقسما العينة المدروسة إلى أربع مجموعات:

1. **المجموعة الأولى**: شملت البلدان المتخلفة التي يعتمد تقدمها الاقتصادي والاجتماعي على استمرار استخدام القوى البشرية الأجنبية عالية المستوى في المراكز الرئيسية والمؤسسات الحيوية الهامة، أي أنها لم تصل بعد إلى مرحلة الكفاية الحدية التي تتيح لها التقدم باستخدام مواردها المحلية، بسبب ضعف الوعي بأهمية التعليم، بالإضافة إلى محدودية إمكانات المدارس وانتشار ظاهرة التسرب مع ارتفاع مستوى الهدر التعليمي وضعف مستوى المدرسين، كما تتسم هاته الدول بانخفاض معدلات القيد في المدارس، التي تتراوح بين 5% إلى 40% من الفئة العمرية بين 6 إلى 12 سنة في المرحلة الابتدائية، و2.7% من الفئة العمرية 15-19 سنة في المرحلة الثانوية، وأغلب دول هاته الفئة لا يكون فيها التعليم العالي متوفرا إلا لفئة قليلة جدا من السكان لعدم لافتقارها لمؤسسات التعليم العالي باستثناء القلة القليلة منها، وغالبا ما تستفيد فئة قليلة جدا من الطلاب من التعليم العالي في البلدان المجاورة أو الدول الأجنبية، لذلك نجد أن عدد الأشخاص الحاصلين على تعليم عال والقادرين على مواصلته في بلدان هاته المجموعة ضئيل جدا.[2]

2. **المجموعة الثانية**: شملت البلدان المتطورة جزئيا والتي بدأت في تنمية مواردها البشرية بغية سد حاجاتها من المعلمين والمدربين، في حين لازالت عاجزة على تلبية ذلك في قطاع العلوم والهندسة والتكنولوجيا ولاسيما المهندسين العلماء والمعلمين المؤهلين تأهيلا عاليا الذين يعدون شرطا لازما لتقدم الصناعة. لذلك فإن هذه الدول لازالت في حاجة لمساعدة الدول المتقدمة في هذا المجال حتى تتمكن من شق طريقها نحو النضج السياسي والاقتصادي، ويتميز التعليم فيها بالتوسع والنمو الكمي السريع على حساب نوعية التعليم، حيث يعد تعميم التعليم الابتدائي (6 سنوات) من بين الأهداف المشتركة بين جميع بلدان هذه الفئة، إلا أن واقع الأمر أن التعليم الابتدائي ليس متاحا في أغلب الأحيان إلا لأطفال المدن ولنسبة ضئيلة من أطفال المناطق الريفية، كما تعاني هذه الفئة من ارتفاع نسبة التسرب والفاقد من التعليم خاصة في التعليم الابتدائي رغم عنايتها به، بالإضافة لانخفاض نسبة المقيدين بالمرحلة الثانوية الذي يترك عادة في أيدي مؤسسات خاصة تتقاضى مصروفات عالية، كما يعاني التعليم الثانوي من نقص أعداد المدرسين وعدم كفاية الوسائل التعليمية، لذلك يصل متوسط نسبة القيد في هذه البلدان إلى 12.4%، كما تحتوي

---

[1] F. H. Harbison, Op-Cit, P 689.

[2] فردريك هاربيسون وتشارلز مايرز، مرجع سابق، ص ص 84-98.

هذه الدول على جامعات إلا أن التعليم فيها يقتصر على الاهتمام بالعلوم الانسانية والاجتماعية والقانون والطب، دون تأسيس كليات للعلوم والهندسة والتكنولوجيا كما يركز على الجوانب النظرية فقط مهملين الجوانب التطبيقية.[1]

3. **المجموعة الثالثة:** تمثل البلدان متوسطة التطور التي يكون فيها التعليم إجباري لمدة 6 سنوات، وتتميز بارتفاع معدلات القيد بالمدارس لتصل 20%، أما فيما يخص ظاهرتي التسرب والفاقد من التعليم فهي أقل حدة من المجموعتين السابقتين، كما يتمتع التعليم الثانوي بالتنوع ويميل إلى الاتجاه الأكاديمي الذي يمهد للتعليم الجامعي المتميز بالتطور النسبي، إلا أنه يعاني من ازدحام الطلاب وضعف الامكانيات المادية ونقص أعداد هيئات التدريس.[2]

4. **المجموعة الرابعة:** خصصت هذه المجموعة للبلدان الأكثر تطورا التي قطعت شوطا طويلا في طريق التقدم وحققت مستوى اقتصادي متطور خاصة في مجال الصناعة، وتزدهر بها حركة الاكتشافات العلمية ولديها رصيد من الكفاءات البشرية والقوى العاملة المؤهلة والمدربة، كما يتميز التعليم بارتفاع معدلات القيد في جميع مراحله مع ارتفاع مستوى التعليم الجامعي والاهتمام بالكليات العلمية بدرجة تفوق الكليات النظرية فضلا عن الاهتمام بالبحث العلمي والاكتشاف والاختراع.[3]

وقدد حددا الباحثان مجموعة العوامل التي اعتقدا أنها تؤثر بشكل حاسم في النمو الاقتصادي في مختلف البلدان، شكلت العوامل التعليمية والمعرفية الجزء الأكبر من تلك العوامل التي تحدد مدى تقدم الدول، ومن بين المؤشرات المعتمدة نسبة معلمي المرحلة الابتدائية لكل عشرة آلاف نسمة، نسبة الأطفال الذين هم في الفئة العمرية بين 5 إلى 14 سنة والمسجلين في المدارس إلى ما يقابلهم من السكان من نفس الفئة العمرية، درجة تعميم التعليم الابتدائي والثانوي، نسبة العلماء لكل 10 آلاف نسمة من السكان، وغيرها من المؤشرات، وقد توصلا الباحثان إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين تلك المؤشرات ومعدلات النمو في تلك البلدان تتراوح بين 0.67 إلى غاية 0.84، كما لاحظ الباحثان أن البُلدان المتطورة جزئيا سجلت مؤشرات أعلى من تلك المسجلة في الدول المتخلفة، كما أن الدول متوسطة التطور الاقتصادي حققت مؤشرا أفضل من مؤشرا الدول المتطورة جزئيا، بينما أفضل المؤشرات حققتها الدول الأكثر تطورا.[4]

V. دراسة لي هانسن *W. Lee Hansen* (1963):

يعد الاقتصادي الأمريكي هانس من بين أولئك الذين درسوا بشكل متكامل الأثر الاقتصادي للتعليم باستخدام معدلات العوائد، حيث حاول حساب معدلات العائد الفردية والاجتماعية للتعليم، وقد اعتبر ان تحليل عوائد وتكاليف التعليم جدير بالاهتمام ليس فقط لكون التعليم سببا في النمو الاقتصادي، وإنما لكون تحليل نفقات وإيرادات التعليم يمكن أن يوجه الفرد لاختيار القرارات الرشيدة التي تتعلق بكيفية توجيه النفقات التعليمية. ومن أجل تقدير معدلات

---

[1] فردريك هاربيسون وتشارلز مايرز، مرجع سابق، ص ص 123-142.

[2] صلعة سمية، اقتصاديات التعليم في الجزائر دراسة قياسية، أطروحة دكتوراه، تخصص اقتصاد، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2016/2015، ص ص 21-22.

[3] المرجع نفسه، ص ص 21-22.

[4] جمال أسد مزعل، مرجع سابق، ص ص 32-33.

العائد حسب هانس من الضروري معرفة تكاليف التعليم الخاصة والاجتماعية لكل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة ومستويات الدخل المقابلة لكل منها في سوق العمل، إذ يمكننا من خلال تلك البيانات أن نقيم علاقة التكلفة / العائد على مدى الحياة المهنية لكل مستوى من مستويات التعليم، وقد توصل إلى أن معدل العائد الفردي للتعليم يتباين بحسب المراحل العمرية والمستوى الدراسي، حيث تكون عوائد المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة الثانوية عالية جدا وخاصة عند السنتين السابعة والثامنة من الدراسة، أي عندما يكون التلميذ بين عمري 12 إلى غاية 13 سنة، كما بلغ معدل العائد للسنة الدراسية السابعة والثامنة ***29.2 %***، ويعود السبب في ذلك إلى انعدام تكاليف الفرص الضائعة بالنسبة للتلاميذ في المرحلة العمرية من 6 إلى غاية 14 سنة.[1]

اتضح من دراسة هانسن أيضا ان معدل العائد لسنتين فقط من الدراسة هو 8.9% سنويا، أما بالنسبة لـ الأربع سنوات الموالية (أي معدل العائد للسنة الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة من الدراسة) فإن معدل العائد هو 12% سنويا، وهو يبين تصاعد نسبي في مردود التعليم، أما خلال المرحلة العمرية 14 إلى غاية 15 سنة فينخفض معدل العائد 9.5% سنويا وتمثل السنتين الأوليتين من الثانوية، بينما يرتفع بعدها معدل العائد بانتهاء المرحلة الثانوية إلى 13.7% سنويا، بعد ذلك ينخفض أيضا معدل العائد للسنتين الأوليتين في الجامعة ثم يرتفع مرة أخرى عند الذين أتمو أربع سنوات دراسة بالجامعة ليكون معدل العائد عندهم 15.6% سنويا، أما فيما يخص التفرقة بين العوائد الاجتماعية و الخاصة أكدت الدراسة بأنه خلال جميع المراحل الدراسة تكون العوائد الاجتماعية أقل من العوائد الفردية، وبالأخص بالمراحل الدراسية دون سن 14 سنة،[2] وذلك بسبب تمويل الدولة لها إضافة إلى انعدام تكاليف الفرص الضائعة بالنسبة للمتمدرسين في هذه المرحلة، وهذا يزيد من العوائد الفردية لتبلغ أعلى مستوياتها، وعند بلوغ الفرد 14 سنة تبدا العوائد الفردية الانخفاض نسبيا بسبب تزايد تكاليف الفرص الضائعة من جهة، وتناقص تمويل الدولة من جهة أخرى.

VI. **دراسة مارك بلوج *M. Blaug* (1963):**

أجرى دراسة في المملكة المتحدة حول العوائد الفردية والاجتماعية للتربية والتعليم، وقد توصل إلى نتائج تختلف عن تلك التي توصل إليها هانسن في الولايات المتحدة، حيث بين بلوج أن معدلات العوائد الفردية تفوق معدلات العائد الاجتماعي، إلا أن هذه الأخير تظل أعلى من سعر الفائدة على المدى الطويل، كما توصلت الدراسة إلى أن معدل العائد لخريج التعليم الثانوي يساوي 10% سنويا، فيما يبلغ معدل العائد لخريج الجامعة 14% سنويا،[3] وفي دراسة أخرى قام بلوج بحساب معدلات العائد من الاستثمار في التعليم في تايلاند من خلال عينة خاصة تكونت من حوالي 5000 مفردة من الذكور والاناث في بانكوك، وقد كانت الدراسة على النحو التالي: حيث قسم بلوج التعليم الابتدائي إلى مرحلتين وقدر العائد الاجتماعي بالنسبة للمرحلة الأولى بـ 22%، بينما قدر معدل العائد الفردي للمرحلة الثانية من التعليم الابتدائي بـ 16%، في حين وصل معدل العائد الاجتماعي إلى 14%، أما خريجي المرحلة الثانوية فقدر معدل العائد الفردي بـ 11%، في حين قدر معدل العائد الاجتماعي لهذه المرحلة بـ 10%، وفيما يخص خريجي

[1] W.L. Hansen, Total and private rates of return to investment in schooling, readings in the economics of Education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968, P P 497-503.
[2] W.L. Hansen, Op-Cit, P P 497-503.

[3] مصدق جميل الحبيب، مرجع سابق، ص 165.

الجامعات لسنة 1963 فإن معدل العائد الفردي يصل على 11%، أما العائد الاجتماعي فأعطى معدل قدره 7%، أما التعليم المهني الثانوي حقق معدلات سالبة سواءً كان اجتماعيا أو فرديا.[1] وإن أبرز خصائص هذه الدراسة هي تخصيص نسبة عالية تبلغ 40% للعوامل غير التربوية كعوامل مفسرة للفروق بين المداخيل، كما توضح دراسة بلوج أن معدل العائد الفردي أكبر من معدل العائد الاجتماعي،[2] وأن معدل العائد الاقتصادي للتعليم الابتدائي في الدول النامية أعلى منه في المراحل التعليمية الأخرى، بينما حقق التعليم الثانوي أكبر معدل عائد بين المراحل التعليمية في البلدان المقدمة.[3]

إن هناك ملاحظة متكررة بأن الأفراد الحاصلين على تعليم أعلى تزداد دخولهم بشكل مستمر، وأن هناك ارتباط قوي بين الدخول العالية والمستوى التعليمي «وهي نظرة التحليل الجزئي للعلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي»، وأن أي زيادة في العمالة المتعلمة تفضي إلى مكاسب اقتصادية فردية واجتماعية، وإن مختلف الدراسات السابقة رغم أهميتها وما قدمته من معارف إلا انها اعتمدت في حساب العائد من التعليم على طرق انطوت على العديد من العيوب والمآخذ، الأمر الذي أكده العديد ممن قاموا باتباع هذه الطرق في دراساتهم حول العائد، ويمكن استعراض أهم هذه العيوب على النحو التالي: [4]

لا يعبر الفرق بين دخول الأفراد على اختلاف المستويات التعليمية فقط كما تفترض أغلب هاته الدراسات، إنما هناك العديد من العوامل التي تدخل في تحديد قيمة الأجر منها (الجنس، القابلية والكفاءات الشخصية والممارسة، العوامل الاجتماعية كالمكانة والمرتبة الطبقية، نوعية القطاع الذي يشتغل فيه الفرد، العلاقات العائلية والشخصية، الاعتبارات الحضرية كالتمييز بين المدينة والريف، الاعتبارات الدينية، السياسية، التمييز العنصري، حيث اشارت العديد من الدراسات إلى أن متوسط أجر الزنجي في الو.م.أ كان أقل من أجر العامل الأبيض، ففي عام 1950 كان يمثل 61% واقد استمر في الانخفاض سنة 1959 ليصل إلى 59% وذلك على الرغم من ارتفاع مستوى التعليم عند الزنوج بشكل أفضل من تحسن التعليم عند البيض خلال نفس الفترة.

كما أن هناك حالات تكون فيها زيادة دخول ذوي التعليم الأعلى كعائد سياسي تمنحه طبقة الحاكمة لأعضائها على اعتبار كونهم جزءً من طبقة اجتماعية بارزة، بيد أنه من العسير إدامة نظام اقتصادي لفترة طويلة إذا لم يكافئ المنتجين الفعليين فيه على إنتاجيتهم العالية، وإذا احتكر أصحاب السلطة السياسية كل العوائد والمكافآت فهذا دليل واضح على دنو انهيار ذلك النظام، فمن الأسباب الجوهرية التي جعلت الأنظمة الاشتراكية بأوروبا الشرقية تندثر وتعجز عن الحفاظ على نموها الاقتصادي، هو عزوفها عن مكافأة الأفراد المنتجين اقتصاديا بقدر إنتاجهم، وانحيازها لمكافأة

[1] فاروق عبده فلية، مرجع سابق، ص 29.

[2] منذر عبد السلام، مرجع سابق، ص 135.

[3] جمال أسد مزعل، مرجع سابق، ص 37.

[4] مصدق جميل الحبيب، مرجع سابق، ص ص 166-168.

السلطة السياسية بمختلف الامتيازات الاقتصادية واقتسام الريع بين فئة قليلة من المجتمع وحرمان السواد الأعظم من المجتمع من مختلف الامتيازات وحتى الحقوق.[1]

ولا تختلف دخول العمال بحسب انتاجيتهم فقط كما هو مفترض في أغلب الدراسات، بينما هناك عوامل أخرى منها ما يميز سوق العمل، ونوعية القطاع (كعدم مرونة عنصر العمل وصعوبة انتقاله، سياسات الاحتكار والقيود المفروضة على بعض المهن، تأثير بعض القوى الاجتماعية كالنقابات والجمعيات وقدرتها على المساومة، حيث لوحظ مثلا أن سبب ارتفاع أجور الأطباء في الو.م.أ يمكن أن يعزى إلى قوة جمعية الأطباء الأمريكية، وقد بين دينسون في دراسته للنمو الاقتصادي في الو.م.أ أن 60% فقط من الفرق بين دخول الأفراد ترجع إلى الفرق في المستويات التعليمية بينهم.

كما اهملت أغلب الدراسات احتساب العوائد غير المباشرة من التعليم التي أقرتها لكن لم تتمكن من حسابها، ومن جهة أخرى عند احتساب تكاليف الفرص الضائعة قدرت أغلب الدراسات الدخول الضائعة تبعا لدخول أولئك الذين انصرفوا للعمل، بينما في حقيقة الأمر أن الدخول تحدد تبعا لقوى العرض والطلب في سوق العمل، حيث ستنخفض تلك الدخول كلما ارتفعت نسب تسرب الطلبة من الدراسة إلى سوق العمل، مما يجعل حساب تلك التكاليف والعوائد غير دقيق. كما اهملت هذه الدراسات ظاهرة بطالة المتعلمين وما ينجر عنها من تأثيرات سلبية في نتائج الحساب، وذلك لأنها اعتبرت كل الخريجين في كل مرحلة تعليمية سيتوجهون مباشرة إلى سوق العمل.

- رغم أن هاربيسون أشار إلى أن زيادة الاستثمار في رأس المال البشري قد لا تخضع إلى حد كبير لقانون تناقص الغلة،[2] إلا أن أغلب الدراسات والطرق أهملت حقيقة إمكانية اندثار رأس المال البشري وتناقص قيمته نتيجة مرور الزمن والتقادم مثلما يحدث لرأس المال، حيث يتم ذلك غالبا تحت تأثير التطور العلمي والتكنولوجي وعدم تمكن نسبة كبير من الأفراد مسايرة تلك التطورات او من خلال التقدم في العمر.

المطلب الثالث: قياس مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي

توجد العديد من البراهين على العلاقة القوية بين التعليم وبين النمو الاقتصادي. فقد لاحظ العديد من الباحثين في دراسات حركية النمو الاقتصادي أن جزءا كبيرا من النمو الاقتصادي يظل غير مفسر، إذ أن التغير في حجم المدخلات التقليدية للإنتاج أصبح لا يفسر حجم كل التغيرات في الناتج (المخرجات). وإن التوسع في التعليم يعمل على زيادة دخول الأفراد الذين يستثمرون في التعليم، وهاته الزيادات في الدخول الفردية بدورها تعزز الادخار والاستثمار ومنها الناتج والدخل الوطني الذي يترجم في صورة نمو اقتصادي، ولكن الواضح أمام الأفراد أن التعليم يعمل حقا على زيادة إنتاجية ودخل الفرد، لكن ليس واضحا أمامهم أنه يؤدي إلى تسريع النمو الاقتصادي، فكيف يحدث ذلك؟ وكيف

[1] البنك الدولي، طريق لم يسلك بعد الاصلاح التعليمي في الشرق الأوسط وشمال افريقيا، ترجمة محمد امين مخيمر، موسى ابو طه، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2009، ص ص 96-97.

[2] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص 190.

السبيل إلى إثبات أن المتعلمين أكثر قدرة على توليد الثروة والناتج على المستوى الكلي؟ لذلك نتناول في هذا العنصر بعدا أخر لتقدير العائد من الانفاق الاقتصادي على التعليم من خلال مساهمته في النمو الاقتصادي.[1]

وتشير دراسة "سابير" (***Sapir***) ودراسة "كامديسوس" (***Camdessus***) إلى أن انخفاض معدلات النمو الاقتصادي في دول الاتحاد الأوروبي إنما يعود إلى قلة الاستثمارات الأوروبية في التعليم العالي؛ حيث تستثمر هذه الدول الأوروبية في المتوسط 1,1% من ناتجها المحلي الإجمالي في تمويل الجامعات والمعاهد فوق المتوسطة مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية التي تستثمر 3% من ناتجها المحلي الإجمالي. ويوضح أجهيون ***Aghion***، بوستان ***Boustan***وهوكسبي ***Hoxby*** وفاندينبوش ***Vandenbussche***، أن المعجزة الاقتصادية الآسيوية قد حدثت نتيجة لتوجيه نسبة كبيرة من الاستثمارات الحكومية لتمويل التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وأن اليابان وكوريا الجنوبية كانتا تخصصان ميزانيات التمويل التعليم قبل الجامعي تفوق الميزانيات الحكومية المخصصة لتمويل التعليم العالي. ويؤكد كروجر وليندال ***Krueger & Lindahl*** أن التعليم بصفة عامة يرتبط ارتباطة إيجابية بارتفاع معدلات النمو الاقتصادي.[2]

ويفترض العديد من الاقتصاديين أن النمو الاقتصادي ينتج من عدة عوامل من بينها التعليم، وأهم المحاولات في هذا المجال تلك التي قام بها كل من كوزنيتس، إدينج، دينسون، كوماروف، وباميلا والترز.

I. **دراسة سيمون كوزنيتس** *S. Kuznets* (**1961**):

يعد من أهم الباحثين الذين أشاروا إلى أهمية التعليم في النمو الاقتصادي، حيث أوضح أن الاستثمار في المورد البشري يعد من العوامل الهامة لتكوين رأس المال الاجتماعي حيث قال: "من خلال دراسة النمو الاقتصادي لفترة طويلة، وفي مجتمعات متعددة ومختلفة، ينبغي توسيع إطار مفهوم رأس المال ليتضمن أيضا الاستثمار في الصحة والتعليم والتدريب، حتى نظم لرأس المال بشكل آلي العنصر البشري".[3] واعتبر أن رأس المال الرئيسي لمجتمع ما هو قدرة أفراده على استخدام المعرفة المكتسبة، لذلك اعتبر أن مؤشرات تكوين رأس المال الثابت التي تقتصر على رأس المال المادي فقط هي مقاييس قاصرة ومعيبة، لأنها تغفل الانفاق على التعليم، والبحث والتطوير، كما تهمش نشاطات السياحة، والصحة والترويج وما إلى ذلك من العناصر التي تسهم في النمو الاقتصادي عن طريق زيادة كفاءة الجهاز الإنتاجي،[4] وحسب كوزنيتس فإن التقدم التقني لا يتعلق فقط بالاختراعات التي تتطلب استثمارات رأسمالية كبيرة، ولكن يرتبط في كثير من الأحيان بالإجراءات التي من شأنها خفض التكاليف والأسعار، كما يمكن أن يتجلى التقدم التقني في زيادة الإنتاج دون أي زيادة في كتلة السلع الرأسمالية. ومن هذا المنطلق إذا أدركنا تأثير التغير التكنولوجي يمكننا أن نفكر في تكوين رأس المال من خلال الاستثمار في راس المال البشري، إذا كنا نعني باستخدام تكوين رأس المال استخدام أي مورد يزيد الإنتاج والثروة في المستقبل، حيث أن الكثير من الأشياء التي اعتبرناها سابقا سلع استهلاكية ينبغي أن تؤخذ

[1] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص 230.

[2] أحمد محمد نبوي حسب النبي، التعليم والتنافسية في ماليزيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة العلوم التربوية، العدد 1، 2017، ص 122.

[3] المرجع نفسه، ص 22.

[4] فردريك هاربيسون وتشارلز مايرز، مرجع سابق، ص 16.

كعناصر لرأس المال أو استثمارات، وهذا هو الحال بالنسبة للتعليم، السياحة والصحة. وإن التغيير في تصنيف النشاطات بين الاستهلاك والاستثمار يجعل معدل تراكم رأس المال في البلدان المتقدمة يتجاوز بكثير التراكم في غيرها من البلدان، وذلك لتطور الأنظمة التعليمية والصحية في البلدان المتقدمة عن غيرها من الدول.[1]

لهذا تعد السمة المميزة للمجتمع المتقدم هي تنوع أشكال رأس المال فيها وتعدد منظمات استخدام رأس المال والمؤسسات المالية التي توجه المدخرات فيها، وهذ الطرح الذي تم تقديمه ليس سوى جزء من تصور شامل يعتبر أن كفاءة وفعالية أي مخزون من موارد العملية الإنتاجية محكوم بمدى فعالية مجموع العوامل الإنتاجية الأخرى، ويمكن اعتبار الموارد البشرية هي العنصر الذي يمكن أن يعزز فعالية مختلف عوامل الإنتاج التقليدية وكفاءة المؤسسات التي تستخدم رأس المال المادي.

II. **دراسة إدينج** ***Edding***، **إيلفن** ***L. Elvin*** **والسويدي سفينلسون** ***I. Svennilson*** (**1961**):

تم حساب معدل الارتباط بين متغيرين، الأول هو نسبة القيد في المدارس، والمتغير الثاني يمثل نصيب الفرد من إجمالي الدخل الوطني، وقد كان معامل الارتباط بين المتغيرين موجبا، مما دفع الباحثين إلى استنتاج أنه كلما زاد نصيب الفرد من الدخل الوطني زادت معدلات التسجيل وزادت القدرة على توفير التعليم لعدد متزايد من الأفراد في المجتمع، والعكس صحيح.[2] كما توصل الباحثين إلى أن التعليم هو وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه الاجتماعية والاقتصادية، ويجب على الحكومات إدراك أن السياسة التعليمية تلعب دوراً حاسماً في هذا الاتجاه، حيث أكدوا أنه من واجب هاته الأخيرة أن تهتم بتطلعات الأفراد في جميع نواحي الحياة لتلبية احتياجات الاقتصاد، لأن اختيار الفرد لمهنته مشروط بإمكانيات السوق والتطلعات الاقتصادية للمجتمع بالإضافة إلى الاتجاهات الشخصية.[3]

III. **دراسة دينسون** ***Edward F. Denison*** (**1962**):

يعد دينسون من أشهر من استخدموا طريقة البواقي في أبحاثهم لتفسير النمو الاقتصادي في الو.م.أ ولا سيما علاقته بالتعليم، حيث استخدم فكرة دالة الإنتاج لقياس مساهمة مختلف مصادر النمو في الاقتصاد الأمريكي خلال الفترة (1910-1960)، مستعينا بدالة الإنتاج البسيطة لكوب-دوغلاس ***Cobb-Douglas***، وقد توصلت الدراسة إلى وجود جزء من النمو الاقتصادي لا يمكن تفسيره بالعوامل التقليدية (العمل، رأس المال)، ومن خلال هذه النتيجة استنتج دينسون أن هناك بالضرورة عوامل أخرى ساهمت بدور فعال في زيادة معدل النمو الاقتصادي في الو.م.أ خلال تلك الفترة. وفي دراسات لاحقة حاول دينسون تقدير مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي، وتوصل إلى أن التعليم يساهم

---

[1] S. Kuznets, Trends in capital formation, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968, P P 275-275.

[2] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 103.

[3] Ingvar Svennilson, Friedrich Edding and Lionel Elvin, Education and Social Welfare, Readings in The Economics of Education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, Printed in France, 1968, P846.

بنحو 23% في زيادة الناتج الوطني الأمريكي خلال الفترة (1910-1960)،[1] كما تم دراسة مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي لعدة بلدان خلال الفترة (1950-1960) فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول أدناه:

جدول رقم (3-2): نسبة مساهمة التعليم في نمو الدخل الوطني لمجموعة دول

البلد	النسبة	البلد	النسبة	البلد	النسبة
أمريكا الشمالية		أوروبا		آسيا	
كندا	%25	بلجيكا	%14	كوريا الجنوبية	%15.90
الولايات المتحدة	%15	الدانمارك	%4	اليابان	%3.30
أمريكا اللاتينية		ألمانيا الغربية	%2	ماليزيا	%14.70
الأرجنتين	%16.50	فرنسا	%6	الفليبين	%10.50
البرازيل	%3.20	إيطاليا	%7	أفريقيا	
المكسيك	%0.80	هولندا	%5	غانا	%23.20
البيرو	%2.05	بريطانيا	%12	كينيا	%12.40
فنزويلا	%2.40	الاتحاد السوفياتي	%6.70	نيجيريا	%16

Source : George Psacharopoulos, Maureen Woodhall, Education for Development An Analysis of Investment Choices, A World Bank Publication, Oxford University Press, 1985, p 17.

وفي دراسة أخرى لدينسون سنة 1966 بحث تطور الاقتصاد الأمريكي خلال الفترة 1929-1957، مبرزا الدور الذي يلعبه التعليم والمعرفة في تحسين نوعية العمالة وفي زيادة الإنتاج والنمو الاقتصادي، وقد توصل متوسط معدل نمو الدخل السنوي قدر 2.93% خلال تلك الفترة، كما توصل دينسون أنه في الفترة 1929-1957 شكلت إيرادات عنصر العمل 73% من الدخل الوطني، أما عوائد الأرض فتمثل 4.5% من الدخل، بينما تنشئ أرباح تراكم رأس المال 22.5% من الدخل. وحين تحليل تأثير حجم العمالة توصلت الدراسة إلى أن متوسط نمو حجم العمالة خلال نفس الفترة قدر بـ 1.31% من سنة 1929 إلى غاية 1957، في حين انخفضت ساعات العمل لنفس الفترة بمقدار 0.73% سنويا، وهذا ما أثر على جودة ساعة العمل الواحدة حيث ارتفعت بنسبة 0.50%، وقد كان الفرق بين تأثير انخفاض ساعات العمل وتحسن النوعية هو انخفاض ساعات العمل النوعية بمقدار 0.23% فقط وليس بمقدار 0.73%، وإن ازدياد حجم العمالة وانخفاض ساعات العمل النوعية قد أدى على زيادة العمل الفعلي بمقدار 1.08% بدلا من 1.31%. ومن ناحية أخرى أثر ارتفاع المستوى التعليمي في تحسين نوعية القوى العاملة بمعدل 0.93% سنوياً، في حين أدى التغيير في بنية قوة العمل (بين الرجال والنساء والأطفال) إلى تحسن متوسط نوعية القوة العاملة.[2]

[1] George Psacharopoulos, Maureen Woodhall, Education for Development an Analysis of Investment Choices, A World Bank Publication, Oxford University Press, 1985, p 16.

[2] Edward F. Denison, Measuring the Contribution of Education (and the "Residual") to Economic Growth, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968, p 315.

وشهد سوق العمل أثناء تلك الفترة تزايد في القوى العاملة النسائية بمقدار 0.15% سنوياً، بالإضافة إلى ارتفاع أجور النساء أكثر من غيرها بسبب ارتفاع مؤهلاتهن، إلا أن الإنتاجية عند الرجال أكثر منها عند النساء، وعليه فإن المشاركة المتزايدة من الإناث قللت من متوسط الجودة الكلية للعمل، وكان هذا سبب لانخفاض قيمة نوعية العمل بنسبة 0.01 %سنويا، لذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار تأثير التعليم ودخول العنصر النسوي لسوق العمل بكل تأثيراتهم الكمية والنوعية نجد أن نوعية قوة العمل ارتفعت بشكل أجمالي بمعدل متوسط ثابت يقدر بـ 2.16% سنويا. كما اهتمت الدراسة بتحليل مساهمة تراكم المعرفة ذات الصلة بالإنتاج (بما في ذلك المعرفة الإدارية والتكنولوجية) حيث أن 20% من إجمالي معدل النمو يحدث بسبب تراكم المعرفة، وبشكل عام يمكن أن يساهم تقدم المعرفة في معدل النمو من خلال تقليل تكاليف الإنتاج أو من خلال التحسينات في نظم الأعمال على مختلف المستويات.[1]

وفي الأخير يختم دينسون دراسته بتأكيده على وجود خمسة عوامل أساسية تساهم في زيادة الناتج وهي حجم العمالة، التعليم، رأس المال المستثمر، المعرفة، اقتصادات الحجم بسبب نمو السوق الوطنية، كما يقر بأن إنتاجية العمل ارتفعت بسبب زيادة مهارة العاملين مما أدى إلى زيادة الإنتاج. ويؤكد على ان المستوى التعليمي قد ارتفع في الولايات المتحدة خلال الفترة المدروسة ما أدى إلى ارتفاع مستوى المهارة والمعرفة ومنها إنتاجية العمل.

IV. **دراسة كوماروف** *E. Komarov* (**1968**):

قام الباحث السوفياتي بالعديد من الدراسات بحث فيها طبيعة النشاط التعليمي وعلاقته بالتنمية، حيث اهتم كوماروف بدراسة قيمة وأهمية التعليم في تقدم المجتمعات من الناحية الإنسانية الثقافية والروحية والاقتصادية،[2] وقد أكد على ضرورة التعليم الابتدائي الشامل، باعتباره يزود الفرد بالحد الأدنى من الثقافة التي تسمح له بممارسة الحياة بشكل طبيعي، أما مرحلة التعليم العالي فاعتبرها كوماروف بمثابة الرافعة التي تضمن تطور المجتمعات، رغم انها تحتاج إلى استثمارات ضخمة. وعند دراسته لحالة الاتحاد السوفياتي توصل إلى أن التعليم الثانوي يكلف 1000 روبل للتلميذ، بينما يكلف التعليم العالي من 3500 إلى 4000 روبل في حين تصل المبالغ التي تنفق على البنية التحتية للمدارس مبالغ أعلى قليلاً، وقد اعتبر كوماروف أنه من المستحيل على الحكومات أو الأفراد تحمل تكاليف تمويل التعليم إذا ما عجزت عن زيادة دخلها الوطني، لذلك شجع على زيادة الدخل واعتبره السبيل الذي يسمح للمجتمعات بالعيش بشكل أفضل، ويُمَكِنْ الأفراد من تخصيص مزيد من الوقت للتعليم. وبالتالي فإن التنمية الاقتصادية حسب كوماروف ستحفز الطلب على التعليم من جهة، إضافة لعدم إمكانية رفع الإنتاج دون زيادة عدد الموظفين المؤهلين ودون رفع المستوى العام للعمال من جهة أخرى، وهذا ما يبرز تأثير التعليم على زيادة الإنتاجية التي تعتبر كسبب لزيادة 75% من الإنتاج الصناعي.[3]

---

[1] Edward F. Denison, Op-Cit, p 320,338.

[2] Mary Jean Bowman, et Autres, readings in the economics of Education, A selection of articles from the works of economists, past and present, on the relationships between economics and education, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968, P 68.

[3] V.E. Komarov, the relationship between economic development and the development of education, readings in the economics of Education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968, P P 92-93.

واعتبر كوماروف أن الروبل الوحد المستثمر في التعليم يزيد الدخل الوطني بأكثر من 3 روبل؛ ويؤكد أن العلاقة بين الاقتصاد والتعليم واضحة في النظام الرأسمالي كما هي في النظام الاشتراكي، بينما يرجع سبب عدم ظهور ثمرات التعليم في بعض البلدان إلى أنها لا تستغل نتائج التنمية الاقتصادية في التعليم، حيث يسعى القادة في تلك البلدان إلى إثراء أنفسهم أولاً على حساب شعوبهم، فيهملون بذلك بعض القطاعات الحيوية التي تتطلبها التنمية الاجتماعية والاقتصادية. واعتبر كوماروف أن تحسين التعليم يسير جنباً إلى جنب مع التنمية، وعند تقديره لنسبة النفقات الموجهة للتعليم من الميزانية وجد أن البلدان الاشتراكية تخصص ما بين 15% إلى 18٪ من الميزانية للتعليم، في حين لا تمثل هذه النفقات في البلدان الرأسمالية أكثر من 2 إلى 3٪ من الميزانية؛[1] لذلك يعتبر الاتحاد السوفياتي هو ثاني دولة بعد اليابان تخرج عن القاعدة الدولية وتخصص نسبة مرتفعة من الناتج الوطني كميزانية للتعليم قياس بمتوسط دخل الفرد فيها، وفي نفس السياق يذهب الأكاديمي السوفييتي تيرابيزنيكوف بالقول إلى أن استثمار روبل واحد في زيادة وسائل الإنتاج من المعدات والآلات والأبنيةّ، يؤدي على زيادة الدخل الوطني بمقدار 0.21 روبل بينما استثمار روبل واحد في البحوث العلمية وتطبيقاتها يؤدي إلى زيادة الدخل الوطني بمقدار 0.39 روبل.[2]

V. دراسة اليونسكو *UNESCO*:

نشرت منظمة اليونسكو دراسة تبحث العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي على أساس معامل الارتباط الرتبي لسبيرمان، في إحدى عشر دولة نامية ومتقدمة على أساس العناصر التالية: (ميزانية التعليم، نسبة الأمية، عدد التلاميذ والطلاب في المدارس والجامعات، توزيع القوى العاملة حسب مجالات عملها، الإنتاج الوطني الكلي، تكوين رأس المال الثابت)، وقد بينت الدراسة أن هناك معاملات ارتباط واضحة بين معدل النمو في الدخل وبين معدل الانفاق على التعليم كنسبة من الدخل الوطني، وبين معدل تكوين رأس المال بالنسبة إلى الناتج الوطني، كما كانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية، التي اظهرت تأثير التعليم على النمو الاقتصادي بشكل ملحوظ ولا سيما في الدول المتقدمة، كذلك بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط قوي بين معدل المقيدين في المدارس الابتدائية والثانوية معا ومعدل النمو الاقتصادي، كما أظهرت الارتباط السلبي القوي بين نسبة الأمية ونصيب الفرد من الدخل الوطني.[3]

VI. دراسة باميلا والترز *P. Walters*:

قامت باميلا بإجراء دراسة تطبيقية لاختبار العلاقة بين التوسع التعليمي والنمو الاقتصادي في 73 دولة نامية، واعتمدت في تحليلاتها على نموذج الانحدار، حيث قدرت التغير في المستويات الاقتصادية من خلال معدل الناتج الوطني لكل فرد عام 1970 بوصفه متغيرا تابعا، بينما تم التعبير على التوسع التعليمي بمستويات الاستيعاب التعليمية المختلفة بوصفها متغيرات مستقلة، وبهذه المنهجية تم تقدير اثر المستويات التعليمية في تغير معدلات النمو الاقتصادي، وكانت نتيجة هذه الدراسة أن التوسع التعليمي في الدول النامية خلال الفترة (1950-1960) لم يكن مؤشرا ذو دلالة

[1] V.E. Komarov, Op-Cit, P P 92-93.

[2] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص 32، 36.

[3] فاروق عبده فلية، مرجع سابق، ص ص 289-290. وشبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، الطبعة السادسة، مرجع سابق، ص 397.

إحصائية ولم يفسر معدلات النمو في تلك الفترة، بينما خلال الفترة (1960-1970) اظهر المتغيرات المستقلة تأثيرا قويا على النمو الاقتصادي. وتعقب باميلا على نتائجها بالقول أنه ربما يكون للتغيرات التربوية الجذرية الكمية والنوعية تأثيرا موجبا وواضحا في التنمية الاقتصادي، هذا بالإضافة لكونها أداة لإنجاز أهداف أخرى، ربما يكون خلق مجتمع متعلم هو إحدى تلك الأهداف السامية، فالفرد المتعلم سيساعد في بناء دولة قوية من خلال دعم الوعي السياسي، الديمقراطية وحرية والتعبير وغيرها، وهاته الأمور كلها تساعد على المدى البعيد في دعم التنمية.[1]

ومن خلال استعراض معظم الدراسات التي تناولت القيمة الاقتصادية للتعليم، يمكن القول أن أغلب هذه الدراسات قد استخدمت إحدى الطرق الثلاث الرئيسية وهي: طريقة الارتباط، طريقة معدل العائد أو طريقة البواقي. كما تناولت هذه الدراسات جانب فقط من العوائد وهو العوائد الاقتصادية خاصة النقدية منها لسهولة قياسها وإهمالها للعوائد الأخرى الاجتماعية غير النقدية، وذلك بسبب ان العديد منهم يؤمنون أن تلك العوائد هامشية وأنها صغير بالقياس مع العوائد النقدية. أما الملاحظة الثالثة فإن أغلب الدراسات قد اهتمت بالتقدير الكمي للتعليم واهمالها الجوانب النوعية (جودة التعليم)، مستخدمة مؤشرات كمية كمعدل القيد وعدد المتحصلين على مستوى أو شهادة معينة وإجمالي النفقات، الميزانية الموجهة للتعليم بينما لم تدرج مثلا جودة البرامج التعليمية أو جودة المستوى التعليمي بينما استعملت بعض الدراسات نسبة الانفاق على كل تلميذ كمؤشر للجودة ورغم أهمية هذه المؤشرات إلا أنها لا تعبر بدرجة كبيرة على المفهوم الشامل لجودة التعليم.

وإن كانت نتائج الدراسات لم تؤكد ما إذا كان مردود رأس المال البشري مساويا أو يقل أو يفوق مردود رأس المال المادي، بسبب اختلاف المجتمعات وفترات الدراسة وطبيعة الاقتصاد ذاته، فإنه المؤكد أن كل النتائج تقر بإسهام رأس المال البشري إلى جانب رأس المال المادي في تحسين الإنتاج وتعزيز النمو الاقتصادي، لكن إذا ما قارنا طبيعة رأس المال المادي برأس المال البشري يكون هذا الأخير أكثر دواما بعمر انتاجي مستديم، فهو لا يهتلك بالاستعمال كالآلات والسلع المنتجة الأخرى حتى يفقد بالاستعمال جزءً من طاقته الإنتاجية، وإنما يزداد نموً وقدرة بزيادة الاستخدام، كما أن المعارف التي يكتسبها المتعلم تزداد جودة بالاستعمال والخبرة لترفع بذلك كفايتها الإنتاجية.[2] بينما تفقد قيمتها إذا لم تستغل خلال فترة زمنية محددة، كون المعارف تتقادم مع الوقت ليفقد رأس المال البشري قيمته تدرجيا.

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 105.

[2] مقداد يسرى، بوسالم فاطمة، مرجع سابق، ص 743.

خلاصة:

كانت أبجديات التنمية تتمثل في الحرص على الاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية النادرة فقط، ثم تطور الأمر ليشمل الاستثمار في رأس المال المادي المتاح وتحريكه. وقد ظهر هذا في كتابات مختلف الاقتصاديين، وكان مبررا قويا ودافعا لإنعاش حركة الاستثمار في راس المال المادي لدى المجتمعات الصناعية، بينما ظل لغز رأس المال البشري في مكمنه، بالرغم من أن أغلب الحضارات التي صنعت التاريخ لم تكن لترى النور إلا في بيئات ومراكز أولت للتعليم والمورد البشري نصيبا موفورا من الدعم والاستثمار ودون الالتفات إلى تكاليف تنميته وحجم الأموال المنفقة عليه، وعليه برزت أهمية التعليم في إعداد الفرد لممارسة العمل والمساهمة في تحريك عجلة التنمية في الاقتصاد.

وإن تطور النظرة الاقتصادية للتعليم مرت بمرحلتين أساسيتين هما مرحلة التقرير ومرحلة القياس، وقد تناولنا في المرحلة الأولى نظرة مختلف المدارس الاقتصادية للتعليم، أما المرحلة الثانية فقد تناولنا أهم الدراسات التي حاولت قياس القيمة الاقتصادية للتعليم، وقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى ثلاثة أنواع، دراسات اهتمت بدراسة تكاليف وتطور نفقات التعليم، النوع الثاني من الدراسة اهتم ببحث عوائد التعليم على المستوى الجزئي من دخل وانتاجية للفرد، أما النوع الثالث من الدراسات فقد تناول العوائد الاقتصادية الكلية للتعليم التي تمس النمو الاقتصادي والخاء الوطني بصفة عامة

الـفـصــل الــرابــع
التعليـم في نظريـة رأس المال البـشـري وعلاقته بالنمـو الاقتصـادي

تمهيد:

تتميز المجتمعات الحديثة بالتغير المستمر، ويزداد هذا التغير تعقيدا يوما بعد يوم بظهور وظائف ومهن جديدة، وهذا ما يبرر التوجه الذي يدعو لتكوين موارد بشرية مرنة قادرة على التجاوب مع ما يحدث من تطورات معرفية. وإن الدور المنوط بالتعليم هو تنمية الرغبة في النمو والتقدم لدى الأفراد ونشر التقنيات البسيطة التي يمكن ان يستخدمها المجتمع لتسهيل عملية التكيف مع مختلف التطورات التكنولوجية، وبهذا المنظور يمكن للتعليم أن يصبح قوة دافعة للتنمية وحليفا استراتيجيا لها لا عالة عليها، ولهذا يمكن القول أن بديل استخدام التعليم في التنمية الاقتصادية هو استخدام ثمار هذه الأخيرة في تنمية التعليم.[1]

وقد صنف رجالات الفكر الاقتصادي المورد البشري كجزء هام من ثروة المجتمع واعتبروه عنصر من عناصر الإنتاج، لكنهم لم يتوصلوا للكيفية التي يمكن بها للأفراد الاستثمار في أنفسهم وتطوير قدراتهم. واستمرت هذه النظرة لدى أغلب مساهمات الاقتصاديين بعيدة عن تطبيق مفهوم رأس المال على المورد البشري إلى أن جاءت أفكار شولتز وغيره من الاقتصاديين المعاصرين وقلبت تلك المفاهيم الكلاسيكية، لتؤسس لنظرية راس المال البشري والاستثمار في التعليم.[2]

وقد كان للكتابات التي طرحها أمارتيا سان ***Amartya Sen*** دورا رئيسيا في الترويج لمفهوم رأس المال البشري أيضا، فالتنمية من وجهة نظره تعني ببساطة تحسين وتنمية القدرات البشرية* ***Human Capabilities*** ضمن منظومة متكاملة من القيم الاجتماعية والتقنيات الحديثة والمؤسسات الداعمة التي تشجع جميعها على إذكاء روح الابداع والتميز عند الإنسان،[3] وقد أدى تأكيد أهمية الاستثمار في المورد البشري في تعزيز التنمية إلى تثمين القيمة الاقتصادية للتعليم، حيث بدأت فكرة رأس المال البشري والاستثمار في التعليم بداية الستينات تجذب اهتمام العديد من المفكرين كرافد للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما أدى هذا الاهتمام إلى تأكيد المنشغلين باقتصاديات الدول النامية على أن التعليم مفتاح من مفاتيح معالجة مشكلة تخلف تلك الدول وليس مجرد أداة تعمل على تحويل الأميين إلى إطارات يسهمون في الإنتاج والتنمية بكفاءة أكبر.[4] وعليه سيتناول هذا الفصل الأفكار الرئيسية التي تربط التعليم بتراكم رأس المال البشري وعلاقة هذا الأخير بالنمو الاقتصادي، حتى نتمكن من وضع تصور شامل للعلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي، وسيتم ذلك من خلال التطرق إلى مبحثين أحدهما لنظرية رأس المال البشري والأخر لنظرية النمو الداخلي.

---

[1] فاروق عبده فلية، مرجع سابق، ص 63.

[2] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص ص 146-147.

* لا بد لنا أن نشير إلى أن الاقتصاديين يفرقون بين تنمية رأس المال البشري وبين تنمية القدرات البشرية، فبينما يتعلق المفهوم الأول بالدور الذي يلعبه رأس المال البشري في زيادة الإنتاج من السلع والخدمات كما هو الحال في رأس المال العيني الذي يستخدم في إنتاج غيره من السلع والخدمات، يعبر مفهوم تنمية القدرات البشرية على ما يحدثه التعليم على وجه التحديد من تحسين وتطوير في قدرة البشرية على الابداع والابتكار. ومن خلال هذا الفرق يتبين لنا أن مفهوم تنمية القدرات البشرية أكثر شمولا وأهمية من تنمية رأس المال البشري، حيث أن تنمية القدرات البشرية تعتبر هدفا بحد ذاتها، بينما تنمية رأس المال البشري مجرد وسيلة لزيادة الإنتاجية والنمو الاقتصادي.

[3] محمد خضري، دور رأس المال البشري في تعزيز الانتاجية الكلية للعوامل دراسة حالة الاقتصاد السوري، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي 12 للأعمال: رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية، ص ص 619-620.

[4] محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979، ص ص 75-81.

المبحث الأول: التعليم كمحور رئيس في نظرية رأس المال البشري

إن التنمية الإنسانية والاجتماعية فضلا عن كونها حق من حقوق الانسان، تعد أيضا مِحْضَنًا لتوليد الرغبة في التقدم والتنمية الاقتصادية، فهي القوة المحركة والدافعة للنمو والتنمية، ووسيلة لتنظيم عملياتها ومراحلها، ومن الواضح أن التنمية لم تعد مسألة تعنى بتكوين رأس المال ومعدات الإنتاج المادية فقط، بل تحولت للاهتمام بخلق الرغبة في التقدم عند العنصر البشري وتكوين الطاقة البشرية اللازمة في المجتمع بغية خلق الثروة وتعميم الرفاه الاجتماعي.[1]

يظهر تحليل المقومات الأساسية لمفهوم رأس المال البشري أنها تدور حول بناء الانسان وتوفير الشروط الدائمة لضمان وجود أفراد في المجتمع قادرين على إحداث التطور بصورة مستمرة، وهذا لن يتم الا بتصميم استراتيجية تنموية لرأس المال البشري تركز على تطوير التعليم ونشر المعرفة العلمية والقيم الحضارية بين السكان على ضوء الأهداف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.[2]

المطلب الأول: مدخل لنظرية رأس المال البشري

أدى فشل مشاريع وسياسات التنمية في العالم الثالث إلى طرح بدائل تنموية وفكرية جديدة تنطوي على مفاهيم معرفية وسياسية وإيديولوجية تحاول مساعدة دول العالم الثالث على تجاوز تخلفها من خلال الخروج من دائرة الفقر والانطلاق نحو صنع التنمية، وهذا الذي أجج الصراع بين مختلف التوجهات والمذاهب الفكرية بغية معرفة أسباب الفشل.[3] وفي هذا الاطار برزت العديد من النظريات الفلسفية والاجتماعية التي حاولت تحليل وتفسير العلاقة الجدلية التي تربط التعليم بالنمو والتنمية الاقتصادية، ولقد سيطرت النظريات الوظيفية* على العلوم الاجتماعية بشكل عام وعلى علوم التربية بشكل خاص، وتعد نظرية رأس المال البشري من أهم النظريات الوظيفية التي تناولت موضوع التعليم بالتحليل من الناحية الاقتصادية وأكثرها انتشارا منذ ستينات القرن العشرين.[4]

ويمكن تلخيص الأفكار الأساسية التي تعالجها نظرية رأس المال البشري في مقولة ثيودور شولتز** "من المؤكد أن الأفراد يكتسبون مهارات ومعارف مفيدة من خلال تعليمهم، لكن ليس من المؤكد أن هذه المهارات والمعارف تعد شكل

---

[1] شبل بدرا، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، الطبعة السادسة، مرجع سابق، ص ص 366-367.

[2] نافز أيوب محمد "علي أحمد"، الأهمية التنموية لرأس المال البشري في الوطن العربي ودور التربية والتعليم فيه، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، ص 5. من الموقع: http://www.qou.edu/arabic/researchprogram/researchspages/nafzAyoub/r1_drNafzAyoub.pdf

[3] شبل بدران، أحمد محفوظ فاروق، أسس التربية، طبعة السادسة، سنة 2009، مرجع سابق، ص 362-363.

* تشمل النظريات الوظيفية Function Theories عدة نظريات، كالنظرية البنائية الوظيفية Structional functionalist، ونظرية رأس المال البشري Human Capital، ونظرية التطور Evolutionary Theory، وتحليل النظم System Analysis، ورغم وجود اختلافات كثيرة بين النظريات السابقة إلا انها تكون إتجاها عاما واحدا Paradigm بالمعنى الذي استخدمه توماس كون T.Kuhn.

[4] غربي صباح، الاستثمار في التعليم ونظرياته، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد2-3، جوان 2008، ص 7-14.

** ثيودور ويليام شولتز Theodore William Schultz (1902-1998) اقتصادي أمريكي متخصص في اقتصاد التطور في جامعة شيكاغو، ويعد من مؤسسي نظرية رأس المال البشري وعلم اقتصاديات التعليم، من أشهر خطاباته ذلك الذي ألقاه حين أصبح الجمعية الاقتصادية الأمريكية في ديسمبر سنة 1960 بعنوان الاستثمار في رأس المال البشري Investment in Human Capital، وقد حصل على ميدالية والكر سنة 1972 وهي أكبر تقدير تمنحه الجمعية، وفي عام 1974 أصبح عضو بالأكاديمية الوطنية للعلوم لينال جائزة نوبل للاقتصاد سنة 1979.

من أشكال رأس المال، كما ليس من المعروف أن هذا الجزء من رأس المال هو نتاج عملية استثمار مخطط"، ثم انتهى شولتز إلى "أن فكرته الأساسية عن رأس المال البشري قادته إلى فكرة الاستثمار في رأس المال البشري، بمعنى أن الاستثمار في تعليمهم وفي صحتهم وفي تدريبهم وفي تنمية مهاراتهم الإنتاجية الإدارية والتنظيمية"[1]، وتستهدف نظرية راس المال البشري تفسير العديد من الظواهر مثل: الاختلاف في مستوى أجور الأفراد، هجرة العمالة، الزيادة في الإيرادات المتحققة للفرد، وأيضا تفسير النمو البطيء للدول النامية.

I. نشأة نظرية رأس المال البشري:

إن رأس المال البشري مفهوم واسع وعميق يشمل التعليم الصحة التدريب وغيرها، وهناك مسلمة بأن تراكم رأس المال البشري المرتبط بزيادة مستويات التعليم يجعل البلد أكثر ثراءً على المدى الطويل. ومن هذا المنطلق فإن المقياس الأكثر شيوعًا لرأس المال البشري في مقارنات النمو الاقتصادي بين البلدان هو متوسط المستوى التعليمي الرسمي الذي يتمتع به أفراد المجتمع.[2]

تستهدف نظرية رأس المال البشري مدى رشادة سلوك وقرارات الأفراد ومساهمتها في تفسير تفاوت الأجور بينهم، في حين تعتبر نظرية توزيع الدخول مثل هذا السلوك خارج عن نطاق تحليلها،[3] لذلك لم تلق فكرة تقييم الأفراد كأصول بشرية رواجا إلا بالانتشار الواسع لنظرية رأس المال البشري. ورغم أن فكرة الاستثمار في رأس المال البشري قد تبلورت بنشر أبحاث ثيودور شولتز سنة 1961 إلا أن لها جذورا في الأفكار التقليدية للاقتصاديين أمثال آدم سميث وألفريد مارشال وغيرهما. وإن ما قدمه الاقتصاديون أمثال جاكوب مينسر ***Jacob Mincer*** سنة (1958، 1970)، ثيودور شولتز ***Theodore W. Schultz*** سنة (1960، 1961، 1962، 1963، 1971، 1988)، إدوارد دينسون ***Edward F. Denison*** سنة (1962، 1964) وجاري بيكر ***Gary S. Becker*** سنة (1964، 1967) الذين شكلت أعمالهم باكورة ما يعرف اليوم بعلم اقتصاديات التعليم والذي يعد انطلاقة صريحة لنظرية الاستثمار في رأس المال البشري، حيث أكدت اعمالهم على إهمية المورد البشري واعتباره جزء لا يتجزأ من استراتيجيات النمو الاقتصادي، ويتجلى ذلك في مقالة شولتز الشهيرة مطلع الستينيات ***Capital Formation by Education***، بمجلة ***The Journal of Political Economics***، التي أردفها بمجموعة من الأعمال عن الاستثمار في رأس المال البشري والقيمة الاقتصادية للتعليم، تفاعل معها إلى حد كبير كل من بيكر، مينسر ودينسون، ليفرز تضافر تلك الأعمال، بوادر ميلاد نظرية رأس المال البشري ***Human Capital Theory***. ثم انفجر بعد ذلك سيل من الأبحاث العلمية في هذا المجال من خلال جهود الكثير من الذين سلطوا مزيدًا من الضوء على علاقة التعليم برأس المال البشري أمثال:

[1] T. Schultz, Investment in Human Capital, The American Economic Review, Vol. 51, No.1, 1961, p 1.
[2] Andreas Savvides and Thanasis Stengos, Human Capital and Economic Growth, Stanford University Press, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, United States of America, 2009, p p 3-4.
[3] علي عبد القادر علي، قياس معدلات العائد على التعليم، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، العدد79، مجلة جسر التنمية، يناير 2009، ص 3.

بساكاروبولوس ***G. Pscharopaulos*** وإريك هانوشيك ***Eric A. Hanushek*** ومارتن كارنوي ***Martin Carnoy*** وجون فيزي ***J. Vaizey*** وودهول ***M. Woodhall*** وغيرهم. [1]

وقد عجلت التساؤلات التي طرحها كل من جون كيندريك ***John Kendrick*** وإدوارد دينسون ***Edward Denison*** حول الآثار الإنتاجية للتعليم في ستينيات القرن الماضي، بروز دراسات أكثر حداثة أجراها كل من آنجس ماديسون ***Angus Maddison*** وجون بينكافل ***John Pencavel*** اهتمت بتحديد مصادر النمو الاقتصادي في إطار نظام المدخلات والمخرجات*،[2] وقد ركزت النماذج الاقتصادية التي طورت في هذه المرحلة على تحليل النمو الاقتصادي ومحدداته، حيث قامت الدراسات بتفسير النمو الاقتصادي من خلال عوامل الإنتاج التقليدية (الأرض، العمل، رأس المال)، وتوصلت إلى وجود نسبة كبيرة من النمو لا ترجع إلى الزيادة في تلك العوامل التقليدية، و إنما ترجع إلى عامل آخر لم تستطع تلك النماذج تفسيره أطلق عليه روبرت صولو ***Robert Solow*** العامل المتبقي، وقد حاول كل من دينسون 1962، وجيلوتشيز ***Guilloches*** 1963 تفسير بواقي النمو الاقتصادي بتأثير التقدم التكنولوجي الذي يتكون نتيجة التحسن الذي يطرأ على نوعية العمل،[3] وفي هذه الأثناء برزت نظرية رأس المال البشري بأفكار جديدة تسلم بأن النمو الاقتصادي لا يمكن إرجاعه إلى جملة المدخلات المادية في العملية الإنتاجية فقط، وإنما يُرد علاوة على ذلك إلى تراكم المهارة والمعرفة لدى الأفراد العاملين وعن التحسين المستمر في الموارد غير المادية. كما سلمت هذه النظرية بأن التعليم يعد شكل من أشكال الاستثمار**، وبأن الاستثمار الجيد في التعليم سيقلل التكاليف ويعظّم –في نفس الوقت– العوائد المستقبلية سواء كانت التكلفة مباشرة أو غير مباشرة.[4]

II. التعليم وتراكم رأس المال البشري:

يستهدف التعليم تكوين وتنمية رأس المال البشري عن طريق زيادة تسليح القوى العاملة بالمهارات والمعارف والخبرات التي تزداد الحاجة اليها في صناعة التنمية الاقتصادية والاجتماعية كما يتيح لهم القدرة على متابعة التطورات العلمية والبحوث والاكتشافات في مختلف المجالات، التي ستنعكس إيجابا على كفاءة العاملين ومن ثمة انتاجيتهم، وهنا تتجلى

---

[1] محمد الجهني، التعليم والاستثمار في رأس المال البشري، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، سنة 2015، من الموقع: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=440&Model=M&SubModel=141&ID=2582&ShowAll=On .vu le 15/4/2019

* تعتمد هذه الطريقة في حساب النمو على فرضية أن الاقتصاد بلغ مرحلة تخوم دالة الإنتاج، وأن استخدام عوامل الإنتاج قد بلغ المرحلة التي تتعادل فيها النواتج الحدية (الخاصة + الاجتماعية) لكل مدخل من المدخلات مع تكلفته الحدية، لهذا يسعى الباحث في هذه الطريقة تحديد إلى أي مدى نعزى الزيادة في مخرجات اقتصاد ما إلى تراكم رأس المال وعوامل الإنتاج الأخرى، وأما الجزء المتبقي (ما لا يمكن تفسيره من مخرجات) فيعزى إلى المخزون المعرفي للمجتمع.

[2] وليم إي بيكر، دور التعليم والتدريب في التنمية الاقتصادية، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، طبعة 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000، ص 33.

[3] بودية فاطمة، بن زيدان فاطمة الزهراء، قياس انتاجية الاستثمار التعليمي في رأس المال البشري دراسة حالة الجزائر للفترة 1990-2012، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال: رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية، ص 700.

** مفهوم التعليم كاستثمار مبني على فكرة تخلى الفرد أو المجتمع عن منفعة آنية لأجل تحصيل مكاسب مستقبلية محتملة، بحيث تكون هذه العوائد المحتملة أكبر من العوائد التي تم التخلي عنها في الوقت الراهن.

[4] محمد الجهني، التعليم.. الاستثمار في رأس المال البشري، مرجع سابق، ص 1.

أهمية الاستثمار في الانسان كمورد منتج وكقيمة اجتماعية سامية تترجم في مجموعة من المتغيرات النوعية، تركز على زيادة قدرة العامل على الانتاج والإبداع، وفي هذا الصدد يجب على التعليم أن يهتم بكشف ما يملكه الانسان من طاقات بدنية وفكرية كامنة وتطويرها، لذلك يجب على قطاع التربية والتعليم أن يؤدي دوره في إعداد الأخصائيين والفنيين والعمال المهرة، فعندما يضطلع هذا القطاع بهذه المهمة فهو بذلك يخلص التنمية من أهم المشاكل التي تعرقل مسيرتها.[1]

وتهتم نظرية رأس المال البشري ببحث كيفية تأثير هذا النوع من رأس المال في الإنتاج بالموازاة مع رأس المال المادي، وتقر بأن تكوين الموارد البشرية وتعليمها سيشكل في حد ذاته رأس مال ذو قيمة إنتاجية توازي رأس المال المادي، كما تؤكد على الدور المتزايد لرأس المال البشري في زيادة الإنتاج.[2]

ويحدث تكوين وتراكم المخزون المعرفي في أي مجتمع من خلال الاستثمار المسبق في أحد الأشكال الخمسة التي صنفها شولتز: (الصحة، التدريب والتكوين أثناء العمل، التعليم الرسمي، تعليم الكبار والهجرة من أجل الاستفادة من فرصة عمل أفضل) باعتبارها المحدد لهيكل الأجور والمرتبات على المدى البعيد،[3] ويعتبر الاستثمار التعليمي (التعليم الرسمي) أهم هذه الاشكال، بل هو محور الاستثمار في رأس المال البشري ذاته، فهو القادر على تفسير الجانب الأكبر من التغيرات والاختلافات في دخل الفرد والمجتمع، وإذا لم تخطط الحكومات لتثمين وترشيد الأموال المنفقة على مختلف هذا القطاع بغية زيادة مردوده فإن ذلك سيؤثر سلبا على النمو الاقتصادي فيها.[4] ومن أهم الوظائف التي يضطلع بها التعليم تحسين إنتاجية القوى العاملة، والعمل على موائمة هاته الأخيرة لحاجات الاقتصاد الوطني، ولهذا كان تخطيط التعليم وتنظيمه أحد أهم الجوانب التي تهتم بها نظرية رأس المال البشري.[5]

وقد أوضح جان كلود إيشر (1990) بأن نظرية رأس المال البشري لها وجهان: فهي نظرية لتوزيع الدخل ونظرية للطلب على التعليم في نفس الوقت، بل إن جوهر النظرية يبحث العلاقة بين مستوى التعليم ومستوى الأجور، وإن الإنتاجية هي تنشئ الرابط بين التعليم والأجر، فالتعليم يزيد من إنتاجية الموظف وبالتالي يرتفع أجره، ويمكننا هنا قراءة هذا الارتباط بين المستوى التعليمي والأجر في كلا الاتجاهين، حيث يمكن التسليم بأن التفاوت في مستويات التعليم يفسر الاختلافات في الأجور، وهذا يبرر نظرة التعليم كعامل مهم في ضبط نظام توزيع الدخول، أما إذا أخذنا في الاعتبار أن الاختلافات في الأجور تفسر وتحفز الاختلافات في المستويات التعليمية باعتبار التعليم ليس مجاني، فهنا

---

[1] نافز أيوب محمد "علي أحمد"، مرجع سابق، ص 11.

[2] مقداد يسرى، بوسالم فاطمة، دور رأس المال البشري في تعزيز سوق العمل والنمو الاقتصادي تقييم واستشراف دراسة حالة الجزائر 1964-2010، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية، ص 743.

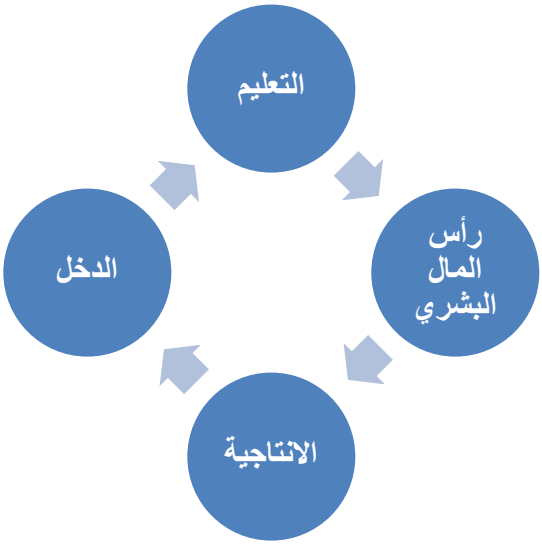
[3] بن عياد محمد سمير، سمرد نوال، تأثير الاستثمار في رأس المال البشري على سلوك العمال داخل الشركة اقتراح نموذج مع دراسة تطبيقية لشركة الاتصال نجمة في الجزائر، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية، ص 723.

[4] مقداد يسرى، بوسالم فاطمة، مرجع سابق، ص 743.

[5] توفيق نورالدين الجابرس، مرجع سابق، ص 29.

نحصل على نظرية تفسر مقدار الطلب على التعليم من خلال الدخول المكتسبة، وعليه يمكن اعتبار أن التسلسل المنطقي لنظرية رأس المال البشري يمكن تخطيطه من خلال الشكل التالي:[1]

الشكل رقم (4–1): تأثير وتأثر التعليم حسب منظور نظرية رأس المال البشري



المصدر: من إعداد الباحث

III. التعليم بين الاستهلاك والاستثمار:

يصعب عمليا الفصل بين الجانب الاستهلاكي والجانب الاستثماري في التعليم، ويقول شولتز: "على الرغم من أن التعليم يزود الأفراد بمهارات ومعارف مفيدة، لكن ليس من الواضح إن كانت هذه المعارف والمهارات بمثابة تكوين لرأس المال، وليس من الواضح كذلك إذا ما كان هذا الشكل من أشكال الرأسمال منتجا أم لا؟"،[2] وإذا حاولنا تحليل المفهوم الاقتصادي للتعليم فإننا سنجد اختلافا كبيرا بين المفكرين حول طبيعة الإنفاق على التعليم باعتباره إنفاقا استهلاكيا أم استثماريا؟ ويبرر أصحاب كل توجه تصنيفهم التعليم إلى استهلاك أو استثمار بالاستناد إلى مفهوم كل من الاستهلاك والاستثمار*، والفارق بينهما يرتكز على الهدف من المادة المستعملة، فمثلا شراء محبرة ودفع ثمنها قد يعد استهلاكا إذا كانت ستستخدم لكتابة خطابات للأصدقاء، بينما إذا تم استخدامها من اجل كتابة مقالات أو كتب بأجر فعندئذ لا تعتبر استهلاكا وإنما هي بمثابة استثمار.[3] فالتعليم الذي لا يزود الفرد بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تنسجم مع أهداف المجتمع ورؤيته المستقبلية يعد بمثابة استهلاك للوقت والجهد والمال، ويُبْرِزُ الواقع أنه أحيان كثيرة يتقاعس التعليم في أداء دوره على أكمل وجه ويفشل في تكوين رأس المال البشري ذو الكفاءة الإنتاجية العالية، مما يجعل عجلة التنمية

[1] Aurélien Perruchet, Capital Humain Ou Capital Culturel ? Thèse Pour Obtenir Le Grade de Docteur Discipline : Sciences Economiques, Faculté de Sciences Economiques Et De Gestion, Université De Bourgogne, 2005, P 32.
[2] T. Schultz, Investment in Human Capital. Op-Cit, p 1.
*يعرف الاستثمار بانه تضحية بمنافع آنية بغية الحصول على عوائد ومنافع أكبر في المستقبل، بينما يعرف الاستهلاك بأنه الإنفاق الذي يوجه لشراء السلع والخدمات النهائية بغرض إشباع الرغبات والحاجات الإنسانية لتحقيق منافع آنية على مختلف المستويات (بيولوجية، نفسية ...الخ) بصفة مباشرة.
[3] سهيل الحمدان، اقتصاديات التعليم تكلفة التعليم وعائداته، الطبعة الأولى، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، سوريا، 2002، ص 28.

تتعثر، لتصبح الأموال المنفقة على النشاط التعليمي بهذا المفهوم مجرد نفقات استهلاكية وليس استثمارا لرأس المال وتنمية لموارد المجتمع.

كما أن هناك من يقسم التعليم حسب أشكاله ليصنفها إلى تعليم استهلاكي وتعليم استثماري، أمثال شولتز ***T. Schultz*** الذي وضع تصنيفا نظريا لأشكال التعليم، من حيث كونه استهلاكا أو استثمارا، معتبرا الانفاق على تعليم الفنون الجميلة أو الاقتصاد المنزلي أو مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي نوعا من الاستهلاك المحض، أما المراحل بين التعليم الابتدائي إلى الثانوي فتقدر التكاليف الاستهلاكية فيها بنسبة 50% أما 50% المتبقية فهي شكل من أشكال الاستثمار، كما اعتبر أن التعليم الابتدائي يمكن أن يكون استهلاكا خالصا عندما يكون غاية في حد ذاته، بينما يدخل في الجانب الاستثماري إذا كان إعدادا لمرحلة تعليمية مقبلة، أما فيما يخص التعليم الثانوي فهو ينظر إليه كاستثمار إذا كان يؤهل الفرد من الناحية المهنية. في حين يعد التعليم العالي استثمارا بحتا.[1] وفي نفس السياق يعتبر فريدمان ***M. Friedman***، أن التعليم العام سلعة استهلاكية في حين اعتبر التعليم التقني (التكوين أثناء العمل) سلعة استثمارية. لكن هناك من يعارض تقسيم أشكال التعليم إلى استهلاك واستثمار، مثل جون فيزي ***J. Vaizey*** وأندري باج ***A. Page*** اللذان لم يقبلا هذا التصنيف، وذلك باعتبار أن التعليم العام هو القاعدة الأساسية والركيزة التي يبنى عليها التعليم المهني (التقني)، كما يتساءل فيزي وباج: عما إذا كان من المقبول إدراج التعليم العالي العام مثل (المحاماة، الطب والقضاء) حسب تصنيف فريدمان ضمن السلع الاستهلاكية؟ ويجيبان بأن هذا طبعا غير مقبول، وهو ما يعتبر ردا كافيا على تقسيم فريدمان المرفوض؛ ومن منظور أكثر شمولية صنف آيشر ***Eicher*** التعليم إلى استثمار أو استهلاك حسب عدة مستويات بالاعتماد على عدة مؤشرات نحاول إيجازها في النقاط التالية:[2]

- **على المستوى الفردي**: إذا أنفق الفرد أمواله في التعليم من أجل هواية أو بهدف التسلية والترفيه كتعلم الرسم والرقص كهواية شخصية فقطّ، في هذه الحالة يمكن اعتبار التعليم جانبا من جوانب الاستهلاك المعمر، أما إذا كان الغرض من هذا إنفاق هو الحصول على وظيفة أو اكتساب حرفة أو مهنة في المستقبل تعود عليه بالدخل، ففي هذه الحالة يعد التعليم هو شكل من أشكال الاستثمار. ولعل النظرة الاستثمارية المباشرة للتعليم يمكن استخلاصها من فكرة أن التعليم يبتاعه الأفراد ليس لكونه سعادة في حد ذاته، ولكن لكونه يرفع من الدخل بشكل مباشر وغير مباشر مستقبلا، وبلغة أكثر فلسفية يعد التعليم وسيلة لغاية وليس غاية في حد ذاته.[3]

- **على مستوى المنظمة**: عادة تنفق المنظمات على تعليم الأفراد التابعين لها وتكوينهم من أجل تحسين انتاجيتهم، وبغية زيادة دخل العمال وأرباح المنظمة، وعليه فإن التعليم في هاته الحالة هو شكل من أشكال الاستثمار.

- **على مستوى الدولة**: عندما تمول الدولة النشاط التعليمي يمكن أن تكون الغاية من تمويل قطاع التعليم غير اقتصادية (اجتماعية، تربوية، دينية)، كأن تستهدف الدولة مثلا ترسيخ قيم دينية، أو تعزيز روح المواطنة، حينها لا تنتظر

---

[1] T. Schultz, Investment in Human Capital. Op-Cit, pp 1-2.

[2] محمد دهان، الاستثمار التعليمي في رأس المال البشري مقاربة نظرية ودراسة تقييمية لحالة الجزائر، رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2009-2010، ص ص 12-13.

[3] فاروق عبده فلية، مرجع سابق، ص 284.

الدولة عوائد نقدية مباشرة من الانفاق على التعليم، وينظر للتعليم في هذه الحالة على أنه استهلاك معمر، لذا ينظر صناع القرار للتعليم في العديد من الدول على أنه شكل من أشكال الاستهلاك العام، الذي لا يحقق أي عائد اقتصادي، ومن ثم اعتبر التعليم من قطاعات الخدمات الحكومية أو قطاع الخدمات العائلية لأنه لا يسهم في الدخل الوطني إلا بمرتبات العاملين فيه كشكل من أشكال إعادة توزيع الدخل حسب مفاهيم المحاسبة الوطنية، ولهذا وجهت ميزانيات أغلب البلدان في الماضي نحو الاستثمار في القطاعات المادية مهملة قطاع التربية والتعليم باعتباره قطاع غير منتج. كما يمكن ان تكون الغاية من تمويل الدولة للتعليم اقتصادية (زيادة إنتاجية الفرد، زيادة الدخل الوطني وتحقيق التنمية) لتجعل من التعليم شكلا من اشكال الاستثمار.

وأكدت أعمال شولتز النظرة الاستثمارية للتعليم من خلال محاضرته الشهيرة المعنونة بـ "الاستثمار في راس المال البشري ***Investment in Human Capital***" التي ألقاها في الملتقى الثالث والسبعين للجمعية الاقتصادية الأمريكية في 28 ديسمبر 1960 والمنشورة سنة 1961، التي توصل فيها إلى أن التعليم نوع من انواع الاستثمار في راس المال البشري، لتتحول النظرة إلى قطاع التعليم بعد ذلك من مجرد كونه نشاط استهلاكي خدمي، إلى نشاط استثماري له عائد كبير في التنمية على مستوى الأفراد والمجتمعات.

فالتعليم ليس مجرد خدمة استهلاكية تقدم للفرد فحسب، بل يحمل في طياته جانبا من جوانب الاستثمار الذي يؤدي إلى زيادة الإنتاج، ويؤكد شولتز أن الطبيعة الاستثمارية للتعليم يمكن أن تُحدث آثارها على الاستهلاك وعلى تراكم المدخرات مستقبلا من خلال تنمية العادات لدى الأفراد بما يعزز رشادتهم الاقتصادية، وبالتالي تكوين رأس المال الثابت، لذلك يتميز الاتجاه الذي يتعامل مع النشاط التعليمي كشكل من أشكال الاستثمار في البشر بأنه يخدم التوجهين في نفس الوقت، ويعد مجالا خصبا للكثير من الأفكار الجديدة التي ستحدث ثورة في الفكر الاقتصادي.[1] فقد عرف شولتز التعليم بأنه "عملية استثمارية قابلة للكسب والخسارة، ومقدار ما يبذل فيه من جهد مقصود يحقق أهداف واضحة تزيد من احتمالات الكسب، والعكس عندما يحدث خلاف ذلك، كما أن التعليم هو قوة فعالة تسهم في عملية النمو الاقتصادي بطريقتين، الأولى عن طريق النهوض بنوعية القوى العاملة بأشكالها المختلفة، والثانية عن طريق الارتقاء بالمستوى التعليمي لجميع أفراد المجتمع، وهذا هو معيار نجاح التنمية وضمان العائد منها"، ومن خلال هذه العبارة يمكن ملاحظة أن أثار التعليم يمكن أن تظهر من خلال تحسين إنتاجية العامل مباشرة، ثم تنتشر تلك الآثار عن طريق الاحتكاك أثناء العمل لتشمل تحسين انتاجية باقي العمال؛ كما يقول شولتز في عبارة أخرى "أن التعليم يزود العامل بمهارات ومعرفة فنية يودعها في السلع التي ينتجها، ويترتب على ذلك تمتع التعليم بقيمة اقتصادية في السوق، تترجم في صورة الأجر المرتفع الذي يحصل عليه هذا العامل مقارنة بالعمال البسطاء". ومن خلال الأفكار التي طرحها شولتز يتضح أن التعليم حسبه هو عملية استثمارية* منتجة ومستمرة، لا تقتصر على وقت معين، وتستهدف بالأساس تنمية

[1] فاروق عبده فلية، مرجع سابق، ص 62.

*يمكن أن يعتبر المعلمون الذين يكونون القوى العاملة بأنهم استثمارات مركبة من الدرجة الثانية، وهذا الاصطلاح يطلق في بعض نماذج التنمية الاقتصادية على السلع التي تستخدم في إنتاج سلع جديدة.

قدرات الفرد ومهاراته وملكاته، وتوجهه ليكون عنصرا فعالا ومنتجا في المجال الاقتصادي والاجتماعي من خلال خدمة أهداف الإنتاج والمجتمع بشكل عام.[1]

وقد مهدت هذه الأفكار الطريق أمام الاقتصادي الأمريكي بيكر سنة 1964 لإرساء قواعد نظرية رأس المال البشري حين اهتم بدراسة مختلف أشكال الاستثمار من: تعليم، تدريب، رعاية صحية وهجرة، واعتبرها أشكال الاستثمار في رأس المال البشري وأكثرها تأثيرا على المتغيرات الاقتصادية سواءً على المستوى الجزئي أو الكلي: (الأجور، التكاليف، الدخل الوطني، النمو الاقتصادي، إنتاجية عوامل الإنتاج)، لذلك أكد أصحاب هذه النظرية على أن الأموال المنفقة على التعليم هي استثمارات في رأس المال البشري تساهم في زيادة العوائد والايرادات مستقبلا.[2]

ولا شك أن هناك العديد من الأسباب التي جعلت من نظرية رأس المال البشري سائدة في الأوساط الأكاديمية وحتى السياسية على الصعيد الدولي، حيث كان لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ***OCDE*** دورا هاما في تبني مفاهيم نظرية رأس المال البشري وتطويرها، حين أعلنت المنظمة في أحد مؤتمراتها سنة 1961 في واشنطن أن الاستثمار في مجال التعليم يعد محفزا للنمو من خلال تأثيره في زيادة الابتكارات التكنولوجية وزيادة إنتاجية العمالة، وهو ما مثل دعما قويا لأفكار هذه نظرية رأس المال البشري في هاته المرحلة.[3]

المطلب الثاني: إسهامات جاكوب مينسر *Jacob Mincer*

I. أفكار مينسر:

إن الفضل في تطوير نظرية الاستثمار في راس المال البشري التي راج تطبيقها في قياس معدل العائد على التعليم يرجع إلى أعمال مينسر، الذي يعتبر من الأعضاء الرائدين في مجموعة الاقتصاديين التي عرفت بمدرسة شيكاغو للاقتصاد، وبالرغم من أنه يعد من الأوائل الذين استخدموا عبارة "رأس المال البشري ***Human capital***" في مقال تم نشره سنة 1958، إلا ان الميلاد الحقيقي لنظرية رأس المال البشري كان من خلال المحاضرة التي ألقاها الاقتصادي شولتز سنة 1961، ومنذ ذلك الحين تراكمت الأدبيات لشرح وتطوير تلك الأفكار وتطبيقها في شكل دراسات تجريبية*.

وقد حدد مينسر ثلاثة أهداف ينبغي للأبحاث تحقيقها في نظرية رأس المال البشري:[4]

- تحديد حجم الموارد المخصصة التعليم/التدريب؛
- تحديد معدل العائد على الاستثمار في التعليم/التدريب؛

---

[1] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص ص 34-35.

[2] محمد دهان، مرجع سابق، ص 13.

[3] OECD, Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, OECD, Paris, 1962, p108.

*من أبرز الأبحاث والدراسات التي قامت بشرح وتطبيق أفكار ومفاهيم نظرية رأس المال البشري ما قام به مينسر نفسه سنة 1970 وشولتز سنة 1988، وكارد *D.CARD* سنة 1998.

[4] محمد طلال محمد أبو الروس، دور راس المال البشري في تجنيد الأموال في المؤسسات الأهلية العاملة في قطاع غزة، مذكرة ماجستير في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية غزة، 2015، ص39.

- تحديد مدى المنفعة المترتبة على تحديد التكلفة والعائد على التدريب في تفسير خصائص سلوك القوى العاملة.

ولقد أدرج مينسر التعليم بالممارسة مع التدريب في نموذجه، ويبرر ذلك بأن كل من التعليم والتدريب يحسنان من مهارات وإنتاجية الأفراد، وقد اتسع تعريفه للتدريب ليشمل كل من التدريب الرسمي وغير الرسمي في مجال العمل، ويقول مينسر أن الفرد قد يقبل عملا يقدم له أجرا منخفضا لتوقعه تحقيق دخل أكبر مستقبلا نتيجة الخبرة المكتسبة من هذا العمل، وبناءً عليه يتضمن التدريب والتعليم بالممارسة تكلفة استثمار يجب أخذها في الحسبان.[1]

وتتمثل الافتراضات الأساسية لنموذج منيسر فيما يلي: [2]

- اختلاف طول فترة التدريب أو التعليم هي المصدر الأساسي للتفاوت في أجور العمال،
- بالرغم من أن التدريب يرفع إنتاجية العمال إلا أنه يؤدي إلى تأجيل الدخل لفترة مستقبلية؛
- يتوقع الأفراد عند اتخاذ قرارهم بالتدريب الحصول على أجور أعلى في المستقبل تعوض تكلفة التدريب؛
- تتضمن تكلفة التدريب تكلفة الفرصة البديلة، والتي تعني الدخل الذي كان سيحصل عليه الفرد لو لم يلتحق بمؤسسات التدريب؛
- يفترض عدم قيام الأفراد باتخاذ قرار للتدريب في المستقبل بعد انقضاء فترة التدريب الأولى، وأن يظل تدفق الدخل المستقبلي بعد نهاية التدريب الأولى ثابتة خلال الفترة العملية؛
- يفترض ثبات سعر الفائدة الذي يستخدمه الأفراد في خصم التدفقات المستقبلية.
- حاول مينسر استخدام رأس المال البشري كمتغير في نموذج يحاول تفسير الاختلاف في توزيع الدخل بين الوظائف واعتبره انعكاسا لاختلاف طول الفترة التدريبية، بينما تعكس الاختلافات داخل الوظيفة الواحدة نمو وتحسين الخبرة والإنتاجية بتقدم عمر الفرد، فالزيادة في الإنتاجية تكون ظاهرة في الأعمال المتطلبة لمقدار أكبر من التدريب، وافترض أن الاختيار الرشيد للوظيفة يكون من خلال حساب القيمة الحالية للإيرادات المتدفقة على مدى حياة الفرد المتوقعة عند الوقت الذي قام فيه الفرد بهذا الاختيار.[3]

وقد توصل إلى عدة استنتاجات تتعلق بدراسة أثر الاستثمار في التعليم والتدريب على دخل وسلوك الأفراد منها:[4]

---

[1] عماد الدين أحمد المصبح، رأس المال البشري في سورية قياس عائد الاستثمار في رأس المال البشري، ندوة الاقتصاد السوري رؤية شبابية، جمعية العلوم الاقتصادية السورية، سوريا، دون تاريخ للنشر، ص 15. على الموقع التالي: http://k-tb.com/book/download/64982

[2] علي عبد القادر علي، قياس معدلات العائد على التعليم، مرجع سابق، ص 3.

[3] بن عياد محمد سمير، سمرد نوال، تأثير الاستثمار في رأس المال البشري على سلوك العمال داخل الشركة اقتراح نموذج مع دراسة تطبيقية لشركة الاتصال نجمة في الجزائر، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية، ص 723.

[4] عماد الدين أحمد المصبح، تقدير العوائد من التعليم في سورية، ورقة أولية مقدمة إلى الندوة التي أقامها معهد التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بدمشق، جوان 2010، ص ص 9-10.

- كلما زادت مستويات الفرد التعليمية كلما زادت احتمالات حصوله على مزيد من التدريب في مجال العمل (تنمية رأس المال البشري تتأثر إيجابيا بالتعليم، بمستوى الموظفين، ومستوى رضاهم الوظيفي)؛
- كلما زاد معدل دوران العمل ومعدل البطالة كلما زادت تكلفة الاستثمار في التدريب؛
- كلما زاد الاستثمار في التدريب خاصة التدريب المتخصص كلما زادت احتمالات بقاء الفرد في المنظمة واحتمالات استقرار العمالة.

II. الأسس النظرية لدالة الكسب المينسرية*:

تركز نماذج رأس المال البشري على قرارات الاستثمار في رأس المال البشري بواسطة الأفراد وذلك باستبعاد كل القوى غير التنافسية التي ينتج عنها تفاوت الدخول بين الأفراد، وتعبر دالة مينسر ***Mincer*** للدخل نموذجا قياسيا بمعادلة واحدة، يسعى إلى تقدير دخل الفرد بدلالة كل من المستوى الدراسي S والخبرة المهنية (الأقدمية) E، حيث تمكن مينسر من تقدير العوائد المتوقعة التي تترجم في صورة الدخول المحتملة مطروحا تكاليف استثمار رأس المال البشري، في صورة نموذج خطي بمعادلة انحدار متعدد،[1] ولقد أثبت النموذج صدقه وقوة تفسيره في عدة دراسات تطبيقية.

وتتضمن دالة الكسب المينسرية** تقدير معادلة يكون فيها المتغير التابع هو الدخل بينما تكون المتغيرات التفسيرية هي السنوات التي أتمها الفرد من الدراسة (المستوى التعليمي) وغيرها من المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في الدخل، وحسب نموذج مينسر يحدث توازن عند الفرد عندما يصبح غير مبال بين التعليم لفترة سنة أو عدم التعليم وذلك بمقارنة القيمة الحالية للتدفقات النقدية للدخل من كل من الخيارين على النحو التالي:[2]

$$y_s \int_s^{n+s} e^{-rt}\, dt = y_0 \int_0^n e^{-rt}\, dt \dots\dots\dots\dots (1)$$

حيث: y الكسب السنوي للمهنة المقابلة لمستوى التعليم، وقد افترض ثبات تدفقه، وn هي فترة الحياة العملية، وS عدد سنوات الدراسة.

ويلاحظ مينسر (1970) أن الفضل في ادخال الخبرة كمتغير ضمن دالة الكسب يرجع إلى مساهمات بيكر (1964) لتطوير نظرية شاملة للاستثمار في رأس المال البشري، هذا وقد افضت هذه التطورات في النمذجة إلى تعديل دالة الكسب لتشتمل على سنوات الخبرة، حيث قام بصياغة معادلة الدخل–العمر الشبه اللوغاريتمية من خلال إدراج

---

* ولقد سميت المعادلة باسم الاقتصادي الأمريكي جاكوب مينسر Jacob Mincer الذي وضع أسس علم اقتصاديات التعليم، والذي كان أول من قدم صيغة تجريبية للعوائد على مدار دورة حياة العامل.

[1]Solomon W. Polachek, Earnings Over the Lifecycle:The Mincer Earnings Function and Its Applications, IZA DP No. 3181, November 2007, P 13.

** في سنة 1974 نشر مينسر مقالا عن العلاقة بين التعليم الخبرة والدخل، حيث قام بنمذجة رياضية لهذه العلاقة في معادلة تسمى بدالة الكسب المينسرية، وهي الكثر شيوعا بين الباحثين إلى اليوم في تقدير العائد الخاص من التعليم، حيث اعتبر مينسر الدخل دالة لسنوات التعليم والعمر والخبرة وقد توصل في دراسته أن الذكور البيض في الو.م.أ. الذين يعملون خارج قطاع الفلاحة يزيد دخلهم بـ 7% في حال زيادة عام دراسي واحد.

[2] عماد الدين أحمد المصبح، تقدير العوائد من التعليم في سورية، مرجع سابق، ص 11.

عدة متغيرات كدخل الفرد $\boldsymbol{y}$ وسنوات الدراسة $\boldsymbol{S}$ وسنوات الخبرة $\boldsymbol{E}$ بالإضافة إلى المتغيرات الأخرى التي يعتقد أنها تؤثر في الدخل فتكون دالة الكسب معطاة بالصيغة التالية: [1]

$$lny = \alpha + \beta S + \delta E + \gamma E^2 \dots\dots\dots\dots\dots (2)$$

حيث $\boldsymbol{E}$ هي سنوات الخبرة والتي تعرف للأفراد على أنها تساوي العمر ناقص سنوات التعليم ناقصاً العمر المحدد للالتحاق بالنظام التعليمي (والذي عادة ما يكون 6 أو 7 سنوات).

ويلاحظ على دالة الكسب المبينة في المعادلة رقم **(2)** أن ثابت التقدير يساوي لوغاريتم دخل العمال الذين ليس لديهم تعليم وليست لديهم خبرة كذلك، من جانب آخر يتوقع أن تكون علامة $\boldsymbol{\delta}$ موجبة بينما تكون إشارة $\boldsymbol{\gamma}$ سالبة لتعكس عمل قانون تناقص الغلة. بمعنى أنه يتوقع أن يؤدي ارتفاع سنوات الخبرة إلى ازدياد الدخل ولكن بمعدلات تتناقص مع زيادة سنوات الخبرة، ويعني هذا اتجاه معدل العائد على سنوات الخبرة نحو الانخفاض بمرور الزمن.

وقد تم صياغة الدخل في دالة الكسب كتابع لسنوات الدراسة وسنوات الخبرة ومربع سنوات الخبرة. ويمكن استخراج عائد السكان من التعليم من خلال حساب مشتقة الدالة السابقة بالنسبة لمتغير سنوات الدراسة $\boldsymbol{S}$ التي تعطى بالمعادلة:[2]

$$\frac{dln(y)}{dS} = \frac{\frac{dy}{y}}{dS} = \frac{dy}{ydS} = \beta \dots\dots\dots\dots\dots (3)$$

ويمكن أيضا حساب عائد السكان للخبرة من خلال اشتقاق الدالة الأصلية **(2)** بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة في سوق العمل $\boldsymbol{E}$ كما تبينه الصيغة:

$$\frac{dln(y)}{dE} = \delta - 2\gamma E \dots\dots\dots\dots\dots (4)$$

وهذا تحت افتراض أن كل من $\boldsymbol{E, S, Y}$ متغيرات مستمرة قابلة للاشتقاق، وأن التغير في سنة دراسية واحدة له أثر على العائد، ولهذا فإن معظم الاقتصاديون يعتمدون في قياس المعامل $\boldsymbol{\beta}$ على الصيغة التالية:

$$\beta = \frac{lny_n - lny_{n-s}}{s} \dots\dots\dots\dots\dots (5)$$

حيث $\boldsymbol{s = 1}$ أي أن التغير في سنوات الدراسة يكون بسنة واحدة فقط، ومنه يمكن كتابة:

$$\Rightarrow \beta = lny_n - lny_{n-s} = ln\left(\frac{y_n}{y_{n-s}}\right)$$

وبما أن $\boldsymbol{y_n > y_{n-s}}$ فإن $\frac{\boldsymbol{Y_n}}{\boldsymbol{Y_{n-s}}}$ ستكون أكبر من الواحد الصحيح ولذلك يمكن كتابة:

$$e^{\beta} = \frac{y_n}{y_{n-s}} = (1 - c) \Longrightarrow e^{\beta} = c + 1$$

حيث $\boldsymbol{c}$ يساوي بالتقريب الواحد (1)، وهي تعرف كما يلي:[3]

---

[1] Solomon W. Polachek, Op-Cit, P 13.

[2] وليم إي بيكر، دور التعليم والتدريب في التنمية الاقتصادية، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص 46.

[3] وليم إي بيكر، دور التعليم والتدريب في التنمية الاقتصادية، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص 46.

$$y_n = (1 + c)y_{n-1} \Longrightarrow y_n = (1 + c)^n y_o \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (6)$$

كما تم إجراء تعديل على دالة الكسب في المعادلة (**2**) حتى نتمكن من تقدير معدل العائد على مختلف مستويات التعليم (***k***)، وذلك باستخدام متغيرات وهمية (***dummy variables***) (***d***)، لتصبح دالة الكسب بالشكل التالي: [1]

$$lny = \alpha + \sum \beta_k d_k + \delta E + \gamma E^2$$

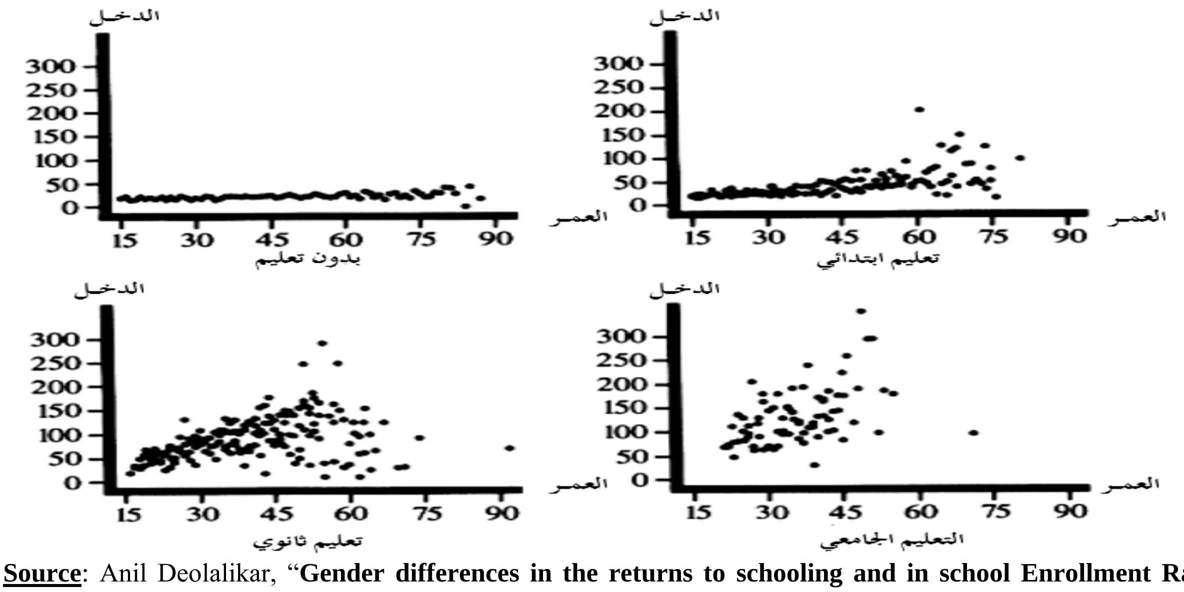
وتعرف هذه الصيغة لدالة الكسب المينسرية، بدالة الكسب الموسعة، وتستخدم في حساب معدل العائد على التعليم في عدة مستويات من خلال نسبة الفرق بين معلمة المستوى التعليمي المعني والمستوى التعليمي الأدنى إلى عدد سنوات المستوى التعليمي المعين أي:

$$\boldsymbol{r_k = \frac{\beta_k - \beta_{k-1}}{S_k}}$$

حيث $\boldsymbol{S_k}$ عدد سنوات الدراسة للمستوى التعليمي ***k***.

ويمكن أن نرى الشكل البياني لمعادلة العمر-الدخل، والذي توضح دالة الدخل في الشكل رقم (4-2)، حيث وضع أنيل ديولاليكار ***Anil Deolalikar*** بيانات العمر والدخل لكل فئة من فئات المستويات التعليمية في أندونيسيا وقد بين الشكل تباينا كبيرا في تأثر الدخل بالمستوى العمري تبعا لاختلاف المستوى التعليمي كما يبينها الشكل التالي:

الشكل (4-2): نموذج الشكل البياني لمعادلة العمر-الدخل حسب مستوى الدراسة في اندونيسيا



Source: Anil Deolalikar, "**Gender differences in the returns to schooling and in school Enrollment Rates in Indonesia**, Journal of human Resources, Vol. 28, no. 4 (Fall 1993): 920-21, as reprinted in William E. Becker, statistics For business and Economics Using Microsoft Excel 97(Bloomington: S.R.B. Publishing, 1997), 463.

[1] علي عبد القادر علي، قياس معدلات العائد على التعليم، مرجع سابق، ص 4.

المطلب الثالث: إسهامات ثيودور شولتز *T.W Schultz*

I. نظرة عامة لأفكار شولتز:

قام شولتز بإسهامات متعددة في بناء نظرية رأس المال البشري وإعادة بعث علم اقتصاديات التعليم وإعطائه أبعاد واسعة وعمق أكبر، ليُحدث بذلك ثورة في الفكر الاقتصادي بأعماله التي قلبت الموازين وعَجَّلَتْ بميلاد نظرية رأس المال البشري في بدايات ستينيات القرن الماضي، والتي تعتبر المورد البشري عامل حاسم في تحقيق التنمية وخاصة في الدول المتطلعة للنمو، وقد تحصل شولتز من خلال أبحاثه القيمة على جائزة نوبل* في الاقتصاد سنة 1979، أين ثمن أهمية الاستثمار في البشر بأشكاله المتعددة، معتبرا ان الفرد العامل لن يصبح رأسمال عن طريق توزيع ملكية الثروة وأسهم الشركات، وإنما عن طريق اكتساب المعارف والمهارات ذات القيمة الاقتصادية، كما لا يَنْظُرْ شولتز للتعليم بأنه مجرد محو للأمية وتحويل الأميين إلى أفراد يساهمون في الإنتاج فحسب، وإنما يعتبره أداة لتحول المجتمع ذاته من التخلف إلى الازدهار والتطور، فهو بمثابة دواء للعديد من الأمراض التي تعاني منها المجتمعات، ومفتاح لكثير من الأبواب المؤصدة في وجهها،[1] وحسب مفهوم شولتز فإن الرواتب المنخفضة وخاصة تلك التي يتقاضاها بعض العمال تعكس الاستثمار غير الكافي فيما يتعلق بالتعليم والصحة لديهم.[2]

ولقد أحدث شولتز ثورة في التحليل المعاصر للنمو الاقتصادي، كما أضاف إلى النظرية التقليدية للاستثمار نوعا جديدا من النفقات الاستثمارية التي كانت تعد إلى وقت قريب نفقات استهلاكية مثل: نفقات التعليم، الصحة والهجرة الداخلية للاستفادة من فرص عمل أفضل، كما أعطى لنظرية الأجر بعدا آخر في احتساب الأجور، فبالإضافة إلى الجهد المبذول ثمن شولتز نفقات اكتساب المعارف والكفاءات التي تتطلبها وظائف معينة، حيث ألح على ضرورة احتساب الوقت المستغرق في اكتساب المعارف والكفاءات لما له من دور في تحسين الإنتاجية عند الفرد.[3]

وترتبط صعوبات قياس رأس المال البشري بسبب وجود عدة أساليب وأشكال لتكوينه، فلا يمكن بسهولة قياس مختلف أشكال تراكمه، وحتى في الحالات التي يوجد تكميم لها كمتوسط سنوات التعليم المدرسي مثلا، فإن هذا التقييم في حد ذاته قد يختلف من بلد إلى آخر.[4] وركز شولتز اهتمامه على التعليم وخاصة الرسمي منه باعتباره استثمارا ضروريا لتنمية الموارد البشرية، واعتبره جزءا لا يتجزأ من الفرد ذاته الذي يتلقى التعليم، لذلك لا يمكن بيعه أو شرائه أو معاملته كحق مملوك لأي منظمة، وبالرغم من ذلك فإن هذا الجزء (التعليم) يعد شكل من أشكال رأس المال طالما أنه يحقق

*هناك خمسة من البارزين في الكتابة في مجال رأس المال البشري قد فازوا بجوائز نوبل وذلك منذ سنة 1971 حتى الأن، وهذا هو السبب الذي يمكن أن يكون وراء الانفجار العلمي الذي نعيشه منذ فترة في مجال نظرية راس المال البشري واقتصاديات التعليم، وهؤلاء الخمسة هم: سيمون كوزنيتس سنة 1971، ميلتون فريدمان سنة 1976، ثيودور شولتز سنة 1979، روبرت صولو سنة 1984، جاري بيكر سنة 1992.

[1] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص ص 146-147.

[2] شبل بدرا، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، الطبعة السادسة، مرجع سابق، ص 462.

[3] البنك الدولي، أين تكمن ثروة الأمم، قياس رأس المال للقرن الحادي والعشرين، دراسات مترجمة، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، الامارات العربية المتحدة، 2008، ص126.

[4] محمد دهان، مرجع سابق، ص 17.

خدمة منتجة ذات قيمة اقتصادية، ومن ثم أطلق على التعليم اسم رأس المال البشري. من جهة أخرى حاول شولتز البحث عن تفسيرات أكثر منطقية للتفاوت في الدخل.[1]

ويذكر أن الوظائف الرئيسية للتعليم التي تمنحه قيمة اقتصادية كبيرة تتمثل في:[2]

- تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات التي يحتاج إليها الاقتصاد الوطني؛
- زيادة قدرة الفرد على التكيف مع ظروف وشروط العمل؛
- إعداد الأفراد لمهنة التدريس، وكشف مواهب الأفراد وتنميتها والقيام بالبحوث.

II. دراسة شولتز:

درس شولتز في أبحاثه الأولى أسباب زيادة إنتاجية العمال المزارعين في الو.م.أ، وكانت النتيجة أن زيادة الإنتاجية سببها الاستثمار في البشر من خلال تعليم المزارعين وحصولهم على فرص دراسية، فرغم خصوبة الأرض الزراعية وتوفر المياه، والتمتع بالحرية السياسية، وتوافر الأساليب الفنية الزراعية وهي كلها عوامل تساعد على زيادة الإنتاجية، إلا أن رأس المال المستثمر في البشر –من خلال تعليمهم– هو من صنع الفارق الكبير محققا طفرة إنتاجية زراعية في الو.م.أ.[3]

كما بحث شولتز العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي سنة 1961 **في الولايات المتحدة الأمريكية** خلال الفترة (1900-1957)، وقد ركز على التعليم الرسمي مستثنيا التكوين المهني والأشكال الأخرى للتعليم غير الرسمية، حيث عالج العلاقة بين دخول الأفراد حسب مستوياتهم التعليمية ومقارنتها بتكاليف تعليمهم، كما تطرق للعديد من الإشكاليات من خلال عدة خطوات منهجية يمكن تلخيصها فيما يلي:[4]

- **الخطوة الأولى – تحديد المخزون التعليمي**: درس شولتز تطور المخزون التعليمي* عن طريق حساب مجموع سنوات الدراسة لكل الأفراد العاملين وتحديد المبلغ الاجمالي المنفق على الاستثمار في التعليم لكل مرحلة تعليمية، وقد توصلت دراسته إلى أن مجموع سنوات الدراسة التي تحصل عليها أفراد القوى العاملة قد ارتفع من 116 مليون سنة 1900 إلى 740 مليون سنة 1957، وهذا ما يعني أن المخزون التعليمي للقوى العاملة قد ارتفع بمقدار 6.4 مرة، وإذا تمت مقارنة هذه الزيادة في المخزون التعليمي بمقدار الزيادة في مخزون رأس المال المادي نجد أن هذا الأخير ارتفع 4.5 مرة فقط، وللمقارنة بين المخزونين بالأرقام المالية فإننا سنلجأ إلى حساب مقدار الاستثمار المالي الموظف في التعليم وهو ما يعرف بالتكاليف.

---

[1] فرعون امحمد، محمد إليفي، الاستثمار في رأس المال البشري كمدخل حديث لإدارة الموارد البشرية بالمعرفة، ورقة مقدمة للملتقى الدولي: صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 14-15 أفريل 2009، ص ص 15-17.

[2] توفيق نورالدين الجابري، مرجع سابق، ص 29.

[3] عماد الدين أحمد المصبح، تقدير العوائد من التعليم في سورية، مرجع سابق، ص 4.

[4] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص ص 183- 189.

* يترجم المخزون التعليمي مقدار ما حصلت عليه القوة العاملة من تعليم، ويمكن تحديد هذا المخزون عن طريق حساب مجموع سنوات الدراسة للأفراد أولا، ثم حساب نفقات هذه السنوات الدراسية ثانيا، فهو أمر يرتبط بموضوع تقدير نفقات التعليم.

- **الخطوة الثانية – تقدير تكاليف التعليم:** بحسب شولتز تتكون تكاليف التعليم من عنصرين هما تكاليف مباشرة وتكاليف الفرص الضائعة، وعليه فقد تم حساب نفقات أو تكاليف التعليم بالاعتماد على المصروفات المدرسية ونفقات معيشة التلميذ، إلى جانب كل ما يدخل ضمن تكلفة تعليم الفرد، سواءً عن طريق إعانة الدولة أو أي نوع من الخدمات العامة، كما أُخذ بعين الاعتبار ما يمكن أن يُحَصِّلَهُ الفرد من دخل أسبوعي لو اشتغل في سن العمل واستغنى عن الدراسة، وبجمع مجمل التكاليف المباشرة وإضافة 5% من تكاليف الفرصة الضائعة نظير أثمان الكتب والمواصلات وغيرها، وقد توصل شولتز إلى ان تكلفة الفرص الضائعة (الدخل المتروك) بالنسبة للدراسات الجامعية في الو.م.أ تقدر بحوالي 55% من تكلفة الدراسة المباشرة سنة 1956، وبحوالي 43% بالنسبة لتكاليف دراسة أربع سنوات في الثانوية.[1]

- **الخطوة الثالثة – حساب عائدات التعليم:** قام شولتز بحساب عائدات التعليم استنادا إلى المكاسب التي يتم الحصول عليها تبعا لمستوى التعليم، وقد استعان في ذلك بمختلف الأبحاث والدراسات التي نشرت منذ عام 1955 حول الفروق بين دخول الأفراد حسب المستوى التعليمي الذي يحملونه بالإضافة إلى فترة عملهم الفعلية، ثم قام بمقارنتها مع تكاليف التعليم المقابلة لكل مرحلة من مراحل التعليم بهدف الحصول على معدل العائد لكل مرحلة. وبينت الدراسة ان معدل العائد قد بلغ 40.2% للمرحلة الابتدائية، 11.8% للمرحلة الثانوية، 10.96% للتعليم العالي، كما توضح النتائج أن معدل العائد يميل للتقارب في التعليم الثانوي والتعليم العالي.

ومن بين النتائج التي ظهرت أيضا في دراسات شولتز على المستوى الجزئي أن سكان الحضر في الولايات المتحدة الأمريكية من الذكور الذين تلقوا تعليما لسبع أو ثماني سنوات، كانت دخولهم عام 1939 تزيد بمبلغ يتراوح ما بين 175 و304 دولار في السنة عن أولئك الذين نالوا تعليما لخمس أو ست سنوات، وفي عام 1956 كان الرجال الذين تبلغ أعمارهم بين 24 و35 سنة ممن أكملوا ثماني سنوات دراسية، يحصلون على دخل يزيد بأكثر من ألف دولار في السنة عن نظرائهم ممن نالوا تعليما أقل منهم بسنة واحدة.[2]

- **الخطوة الرابعة – إسهام التعليم في النمو الاقتصادي:** من أجل تقدير عوائد التعليم على المستوى الكلي وبهدف معرفة مدى إسهام التعليم في النمو الاقتصادي، قارن شولتز الزيادة الحاصلة في الدخل الوطني والناجمة عن زيادة المخزون التعليمي بالزيادة الحاصلة في الدخل الوطني خلال الفترة نفسها، وقد توصل شولتز إلى أن الاستثمار في العنصر البشري يعد مفسر معنوي للنمو الاقتصادي الذي حققته و.م.أ خلال الفتر (1919-1959)، حيث ارتفع إجمالي الدخل بنسبة 3.1% بينما زادت قيمة مدخلات رأس المال بنسبة 1.8% فقط، لذلك أرجع الفرق بين النسبتين إلى زيادة مخزون رأس المال البشري، واعتبر أن التعليم هو مفتاح الاستثمار في رأس المال البشري، وبذلك فإن الارتفاع والتراكم السريع للثروة يمكن أن يفسر بالاستثمارات المتنامية في التعليم، الذي يحسن طرق الانتاج ويعزز القدرة الإنتاجية للقوى العاملة.

---

[1] حامد عمار، مرجع سابق، ص ص 74-75.

[2] المرجع نفسه، ص ص 75-76.

وينتقد شولتز في دراسة أخرى كل من الهند والعراق حين وجهوا أغلب مواردهم للاستثمار في البنى التحتية والري وأهملوا تدريب المزارعين وتعليمهم، في حين أن هؤلاء هم من سيقوم باستخدام تلك المنشآت القاعدية.[1]

III. نموذج شولتز:

يعتقد شولتز أن أكبر خطأ وقصور وقع فيه التحليل الاقتصادي يتمثل في الطريقة التي تم بها التعامل مع رأس المال، حيث تم تهميش رأس المال البشري، ويشير إلى أن البعض يعتقد أن النظر للتعليم كوسيلة لتوليد وتكوين رأس المال تمثل تقزيم وتقليل من شأن الإنسان وتسيء إلى نفسيته، وفي رأي شولتز أن مثل هؤلاء الباحثين قد بنوا اعتقاداتهم على أساس أن الغرض الأصلي للتعليم هو الغرض الثقافي وليس الاقتصادي، فالتعليم في رأيهم ينمي الأفراد لكي يصبحوا مواطنين صالحين ومسؤولين من خلال إعطائهم فرصة للحصول على فهم القيم التي يؤمنون بها فحسب، في حين أن الاعتراف بالغرض الاقتصادي للتعليم حسب شولتز لا يعني انتفاء الغرض الثقافي له، فإلى جانب تحقيق الأهداف الثقافية هناك بعض أشكال التعليم التي يمكن أن تحسن من طاقات وقدرات الأفراد اللازمة لأداء أعمالهم وإدارة شؤونهم، وأن مثل هذا التحسن يمكن أن يترتب عليه زيادة في الدخل الوطني، ويخلص في تحليلاته لإمكانية اعتبار كل من الآثار الثقافية والاقتصادية نواتج مشتركة للنشاط التعليمي، وأن الإسهامات الثقافية للتعليم تؤخذ كمعطيات يبدأ بعدها تحديد ما إذا كانت هناك بعض المنافع الاقتصادية للتعليم التي يمكن اعتبارها رأس مال قابل للتحديد والتقدير.[2]

ولقد أسس شولتز فكرته عن مفهوم رأس المال البشري، على ثلاثة فرضيات أساسية هي:[3]

- النمو الاقتصادي الذي لا يمكن تفسيره بالزيادة في المدخلات المادية يعزى إلى الزيادة في المخزون المتراكم لرأس المال البشري والذي كان يعرف بالعنصر المتبقي ***Residual Factor*** في مفهوم صولو ثم صار مرادفا للتعبير عن الاستثمار في رأس المال البشري.[4]

- يمكن تفسير الاختلافات في إيرادات ومداخيل الأفراد بمقدار استثماراتهم في رأسمالهم البشري.

وحين تصنيفه لتكاليف التعليم حدد شولتز نوعين من التكاليف التي يجب أخذها بعين الاعتبار أثناء التحليل الاقتصادي للتعليم وهي:[5]

- تظهر تكلفة التعليم شكل مقابل مالي يدفع للمؤسسات التعليمية، وتمثل جانب المصاريف الجارية للمرتبات والأجور ومختلف المعدات المستخدمة في عملية التعليم.

[1] T.W Schultz, Investment in man: an economist's view, readings in the economics of Education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968, P 76.

[2] T. Schultz, Investment in Human Capital. Op-Cit, p p 2-4.

[3] محمد دهان، مرجع سابق، ص 16.

[4] عماد الدين أحمد المصبح، تقدير العوائد من التعليم في سورية، مرجع سابق، ص ص 3-7.

[5] محمد طلال محمد أبو الروس، دور راس المال البشري في تجنيد الأموال في المؤسسات الأهلية العاملة في قطاع غزة، مذكرة ماجستير في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية غزة، 2015، ص 38.

- الإيرادات الضائعة التي يمكن للفرد الحصول عليها لو لم يلتحق بالتعليم، فالطالب الذي لم يلتحق بالعملية التعليمية بإمكانه المشاركة في القوة العاملة المنتجة، وبالتالي تقديم خدمات ذات قيمة اقتصادية يحصل نظيرها على أجر.

وقد أدرك شولتز أن مختلف أشكال الانفاق على الاستثمار في البشر (نفقات الدولة على التعليم، الأسرة، تكاليف التدريب، تكاليف الفرص البديلة، نفقات العناية الصحية) تعد في مجملها إنفاقا استثماريا للمجتمع لأنه يؤثر بصورة مباشرة في تحسين الأداء التنموي، وقد برهن على هذا التوجه بطرق مختلفة نظريا وعمليا، حيث أبرز في ملاحظاته تفوق الإنتاجية المحققة بالنسبة لوحدة العمل المؤهلة علميا مقارنة بوحدات العمل الأخرى التي لم يتح لها فرصة التعليم أو التدريب، ويجسد شولتز كل أفكاره وآرائه في نموذج ينطلق أساسا من دالة الإنتاج التالية:[1]

$$Y = f(K, L, D).$$

حيث تشير: $\boldsymbol{Y}$ لقيمة الناتج، $\boldsymbol{K, L, D}$ الأرض، العمل، ورأس المال على التوالي.

وبما أن النموذج يستهدف تقدير مساهمة الانفاق على التعليم في تحقيق الزيادة في الناتج (النمو الاقتصادي)، كان من الضروري تقدير النمو عن طريق التفاضل بالنسبة للزمن في الفترة $\boldsymbol{t}$:

$$\frac{dY}{dt} = \left(\frac{dK}{dt}.\frac{dY}{dK}\right) + \left(\frac{dL}{dt}.\frac{dY}{dL}\right) + \left(\frac{dD}{dt}.\frac{dY}{dD}\right)$$

ويمكن كتابة المعادلة أعلاه بالصيغة التالية:

$$\frac{dY}{dt} = \left(\frac{dK}{dt}.fK\right) + \left(\frac{dL}{dt}.fL\right) + \left(\frac{dD}{dt}.fD\right) \dots\dots\dots (1)$$

حيث تعبر كل من: $\boldsymbol{fK}$، $\boldsymbol{fL}$، $\boldsymbol{fD}$ على الناتج الحدي لرأس المال، العمل والأرض.

ولتبسيط الصيغة السابقة افترض شولتز أن أهمية مقدار الأرض لا تتغير عبر الزمن لتصبح غير معنوية في المعادلة أي أن: $\frac{\boldsymbol{dY}}{\boldsymbol{dD}} = \boldsymbol{fD} = \boldsymbol{0}$ ، لتصبح المعادلة السابقة بالشكل:

$$\frac{dY}{dt} = \left(\frac{dK}{dt}.fK\right) + \left(\frac{dL}{dt}.fL\right) \dots\dots\dots (2)$$

وبقسمة طرفي المعادلة $(\boldsymbol{2})$ على قيمة $\boldsymbol{Y}$ نحصل على المعادلة التالية:

$$\frac{1}{Y}.\frac{dY}{dt} = \left(\frac{dK}{dt}.\frac{fK}{Y}\right) + \left(\frac{dL}{dt}.\frac{fL}{Y}\right)$$

يعبر الجانب الأيسر من المعادلة $\frac{\boldsymbol{1}}{\boldsymbol{Y}}.\frac{\boldsymbol{dY}}{\boldsymbol{dt}}$ على معدل النمو ولنرمز له بالرمز $(\boldsymbol{g_Y})$، ويضرب ويقسم في نفس الوقت الحد الثاني من الطرف الأيمن على $\boldsymbol{L}$ ، فيمكن كتابة:

$$\frac{1}{Y}.\frac{dY}{dt} = \left(\frac{dK}{dt}.\frac{fK}{Y}\right) + \left(\frac{1}{L}.\frac{dL}{dt}.\frac{L.(fL)}{Y}\right) \dots\dots\dots (3)$$

[1] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص ص 233-238.

وباستعمال التعويضات التالية: $\frac{dK}{dt} = I$: تشير إلى قيمة الاستثمار، $\frac{1}{L}.\frac{dL}{dt} = g_L$: معدل نمو العمالة، $\frac{L.(fL)}{Y} =$ S_L : مساهمة العمل في الناتج، يمكن كتابة المعادلة السابقة كما يلي:

$$g_Y = \frac{I}{Y} fK + g_L.S_L$$

فإذا رمزنا لنسبة الاستثمار لناتج $\frac{I}{Y}$ بالرمز k تصبح المعادلة السابقة بالشكل التالي:

$$g_Y = k.fK + g_L.S_L \dots\dots\dots (4)$$

ويظهر من المعادلة (4) أن النمو الاقتصادي ما هو إلا محصلة تفاعل بين نسبة الاستثمار إلى الناتج k مضروبة في الإنتاجية الحدية لرأس المال fK، مضافا إليها معدل النمو في القوى العاملة g_L مضروبا في حصة القوى العاملة من الناتج S_L.

وإن الاستثمار في رأس المال البشري يمكن أن يدرج في النموذج من خلال تجزئة عنصر الاستثمار في رأس المال بالمعادلة رقم (4) إلى شكلين: الاستثمار في رأس المال العيني (مادي) والاستثمار في رأس مال بشري (التعليمي) أي $k = k_M + k_H$ فتصبح صيغة معادلة النمو السابقة معطاة بالصيغة التالية:

$$g_Y = (k_M + k_H).fK + g_L.S_L$$

وبما أنه يمكن التعبير بـ: $\frac{I_M}{Y} = k_M$ على رأس المال المادي، $\frac{I_H}{Y} = k_H$ على رأس المال التعليمي، فإن المعادلة السابقة يمكن ان نعبر عليها بالصيغة التالية:

$$g_Y = (\frac{I_M}{Y} + \frac{I_H}{Y}).fK + g_L.S_L \dots\dots\dots (5)$$

ويستند نموذج شولتز في تقدير مساهمة الاستثمار بالتعليم في النمو الاقتصادي إلى عدة مقومات تقدير تكلفة التعليم المباشرة وغير المباشرة، من خلال حساب التكلفة الاجتماعية لكل طالب في كل مرحلة تعليمية من أجل تقدير معدل العائد الاجتماعي لكل مستوى تعليمي، ومن هذا المنطلق تقدر قيمة الاستثمار الكلي في التعليم لسنة دراسية معينة من خلال الصيغة التالية:

$$I_H = \sum E_I(C_I + W_I)$$

تعبر E_I: على معدل التسجيل للمستوى التعليمي؛ C_I: التكاليف المباشرة للطالب في كل سنة عند مستوى تعليمي معين؛ W_I: تكاليف الفرصة البديلة أو الدخل الذي كان من الممكن تحقيقه للطالب في تلك المرحلة التعليمية $(i-1)$ فيما لو توقف عن الاستمرار في التعليم.

من خلال الصيغة السابقة يتضح أن تقدير قيمة الانفاق على الاستثمار التعليمي I_H يعتمد بصفة أساسية على معلومية قيم كل من (C_I, W_I, E_I)، أي ان تطبيق مفهوم رأس المال البشري على التعليم في مستوى معين يمكن التعبير عليه بمجموع القيم الحالية لتكاليف التعليم للخريجين في تاريخ دخولهم سوق العمل، ويترجم هذا رياضيا على النحو التالي:

$$\hat{I}_H = \sum I_{Hi} \quad , \quad (i = P, I, S, T, h)$$

حيث أن: $\boldsymbol{P}$ تمثل مرحلة التعليم الالزامي، $\boldsymbol{S}$ مرحلة التعليم الثانوي، $\boldsymbol{h}$ مرحلة التعليم العالي.

$$\hat{I}_H = I_{HP} + I_{HI} + I_{HS} + I_{HT} + I_{Hh}$$

وقد وجد شولتز أن تقدير معدل العائد الاقتصادي الشخصي $\boldsymbol{r_H}$ الذي يجنيه الفرد نتيجة تحصيله مستوى تعليمي معين، سيكون مهم في تقدير المساهمة الكلية للتعليم في النمو الاقتصادي، لذلك حاول إدراج فكرته في المعادلة رقم (5) من خلال تجزئة الناتج الحدي لرأس المال $\boldsymbol{fK}$ إلى $\boldsymbol{r_M}$: معدل العائد الاقتصادي للاستثمار في راس المال المادي، و$\boldsymbol{r_H}$: معدل العائد الاقتصادي للاستثمار في رأس المال البشري (التعليم) لتصبح معادلة النمو الاقتصادي بالصيغة التالية:

$$g_Y = \frac{I_M}{Y} r_M + \frac{I_H}{Y} r_H + g_L . S_L \dots\dots\dots (6)$$

حيث تعبر: $\frac{\boldsymbol{I_H}}{\boldsymbol{Y}} \boldsymbol{r_H}$: نسبة مساهمة الاستثمار بالتعليم في النمو الاقتصادي؛

$\frac{\boldsymbol{I_M}}{\boldsymbol{Y}} \boldsymbol{r_M}$ نسبة مساهمة الاستثمار برأس المال المادي في النمو الاقتصادي.

ويمكن تجزئة قيمة الاستثمار في راس المال البشري (التعليم) $\boldsymbol{I_H}$ إلى مجموع الاستثمارات كل مرحلة تعليمية ومن خلال حساب معدلات عائد لكل المراحل التعليمية المكونة له كما يلي:

$$(I_H = I_{HP} + I_{HI} + I_{HS} + I_{HT} + I_{Hh})$$

وللحصول على مساهمة كل مرحلة تعليمية في النمو الاقتصادي، يمكن تجزئة معدل العائد على الاستثمار في راس المال البشري (التعليم) الذي يتأثر حتما بمعدلات عائد كل مرحلة تعليمية كما يلي:

$$\frac{I_H}{Y} r_H = \frac{I_{HP}}{Y} r_P + \frac{I_{HI}}{Y} r_I + \frac{I_{HS}}{Y} r_S + \frac{I_{HT}}{Y} r_T + \frac{I_{Hh}}{Y} r_h + g_L . S_L$$

وبالتالي يمكن التعبير على النمو الاقتصادي الذي تم تقديره في المعادلة رقم (6) بالصيغة التالية:

$$g_Y = \frac{I_M}{Y} r_M + \frac{I_{HP}}{Y} r_P + \frac{I_{HI}}{Y} r_I + \frac{I_{HS}}{Y} r_S + \frac{I_{HT}}{Y} r_T + \frac{I_{Hh}}{Y} r_h + g_L . S_L$$

وحسب المعادلة السابقة بمجرد حساب قيمة المتغير $\frac{\boldsymbol{I_H}}{\boldsymbol{Y}} \boldsymbol{r_H}$ يكون في إمكاننا تقدير مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي، لكن الملاحظ في الواقع انه ليس كل المتخرجين من التعليم سيكونون جزءً في القوى العاملة نظرا لوجود نسب بطالة في كل اقتصاديات العالم وهذا ما تقر به النظرية الاقتصادية، وبما أن قيمة المتغير $\boldsymbol{I_H}$ تقيم من خلال سجلات المتمدرسين المسجلين في المؤسسات التعليمية، فإن الجزء الأهم بالنسبة لنا في تقدير معدلات النمو هو تلك النسبة من المتخرجين (الاستثمار في رأس المال البشري التعليمي) التي تشارك فعليا كجزء من القوى العاملة الفعلية، ولحل هذه المشكلة قام شولتز بضرب المقدار $\frac{\boldsymbol{I_H}}{\boldsymbol{Y}} \boldsymbol{r_H}$ في معدل المشاركة لراس المال البشري في القوى العاملة والذي نرمز له بالرمز $\boldsymbol{\pi}$ ليكون الشكل النهائي للمقدار السابق بالصيغة التالية:[1]

[1] شادي جمال الغرباوي، أثر رأس المال البشري على النمو الاقتصادي في فلسطين، مذكرة ماجستير في اقتصاد التنمية، كلية التجارة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2015، ص 59.

$$\pi . \frac{I_H}{Y} r_H$$

وبالرغم من تركيز دراسات شولتز في مجال الاستثمار البشري على التعليم، إلا أن الكثير من المفاهيم والأفكار المرتبطة بالتعليم يمكن تطبيقها على المجالات الأخرى من الاستثمار البشري وخاصة في مجال التدريب، وذلك ما قام به الاقتصادي جاري بيكر 1964.

المطلب الرابع: إسهامات جاري بيكر *Gary Stanley Becker*

I. نظرة عامة لأفكار واسهامات بيكر:

اشتهر الاقتصادي الأمريكي بيكر بأعماله على مستوى التحليل الاقتصادي الجزئي، ويعد من أبرز وأهم الباحثين الذين سجلوا أسمائهم بحروف من ذهب في تطوير نظرية رأس المال البشري من خلال إسهاماته المتعددة وخاصة كتابه المعنون بـ: "رأس المال البشري ***Human Capital***" سنة 1964، مما جعله يحصل على جائزة نوبل للاقتصاد لسنة 1992 لأبحاثه في هذا المجال، وقد انطلق بيكر في تطوير نظرية رأس المال البشري بدءًا من أفكار شولتز، إلا انه ركز أبحاثه على التدريب واعتبره عاملا رئيسيا يؤثر بشكل مباشر وواضح في زيادة إنتاجية العامل.[1] وقد توصل بيكر إلى إرساء نظرية شاملة تسد فراغا نظريا كانت تعاني منه التفسيرات في النظرية الاقتصادية عامة، فقد حاول تقديم تفسيرات وبراهين عملية لهذا النوع الجديد من الاستثمار وعمل على إدراجه في التحليل الاقتصادي معززا ذلك التصور النظري بدراسات تجريبية تؤكد صحة فرضيات تحليلاته النظرية، وأهم الفرضيات التي استند عليها بيكر ما يلي:[2]

- الأجر المثالي للعامل يتناسب طرديا مع مستوى الكفاءة ويتزايد بمعدل متناقص مع العمر؛
- معدلات البطالة تتناسب عكسيا مع مستوى كفاءة العامل؛
- المؤسسات في الدول المتخلفة أكثر تساهلا مع عمالها مقارنة بمؤسسات الدول المتقدمة؛
- الشباب يغيرون الوظائف أكثر من الكهول، وبالتالي فهم يتلقون نصيبا أكبر من التعليم والتدريب في مكان العمل مقارنة بالكهول؛
- منحى توزيع الأجر يلتوي أكثر بالاتجاه الموجب عند العمال المحترفين والمؤهلين؛
- الأفراد الموهوبون يتعلمون ويكتسبون أنواع التدريب المختلفة أكثر من غيرهم؛
- تقسيم العمل يرتبط ارتباطا وثيقا بحجم وسعة سوق العمل؛

[1] سهيل عيسى مقابلة، مصطفى محمد العلاونة، التنمية البشرية والنمو الاقتصادي دراسة تطبيقية عن الأردن، مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، العدد 93، المجلد 22، جامعة بغداد، 2016، ص 340.

[2] محمد دهان، مرجع سابق، ص 18.

- يستغرق الاستثمار في رأس المال البشري وقت أطول من الاستثمار في رأس المال المادي، لذلك فإن تقدير نتائجه أكثر عرضة للخطأ.

وقد أدرج بيكر مختلف النشاطات كالتعليم، التدريب في مكان العمل، الهجرة، البحث عن المعلومات حول الأسعار والمداخيل والصحة ضمن اشكال الاستثمار في رأس المال البشري، كما افترض أن هناك العديد من العوامل المحددة والمحفزة لهذا النوع من الاستثمار كالعمر المتوقع للفرد، التفاوت في الأجور، درجة الخطر، السيولة والمعرفة. في حين ينظر بيكر للتدريب على أنه أكثر أشكال الاستثمار في راس المال البشري فعالية من ناحية التأثير على الدخل والعمالة ومختلف المتغيرات الاقتصادية الأخرى، ويعد معدل العائد على هذا الاستثمار العامل الأساسي لتحديد مقدار الموارد التي ستنفق على تنمية رأس المال البشري.[1]

وانطلق بيكر في تحليله لآثار الاستثمار في رأس المال البشري عن طريق التدريب في مكان العمل على المداخيل بالاعتماد على نظرية سلوك المؤسسة، حيث ميز بين نوعين أساسيين من التدريب؛ تدريب عام، وتدريب متخصص:[2]

- **التدريب العام:** هو كل تدريب يزيد من الانتاجية الحدية للفرد في المؤسسة التي يتدرب فيها أو في أي مؤسسة قد يعمل بها، مثل الطبيب الذي يتدرب في المستشفى، حيث تزيد انتاجيته الحدية، ثم يمكن أن يستخدم المهارات المكتسبة من هذا التدريب في مكان عمل آخر مثل العيادات الخاصة أو مستشفى آخر، ويرى بيكر أن السلوك العقلاني للمؤسسة يدفع بها إلى توفير هذا النوع من التدريب إذا كانت لا تتحمل تكلفته، ففي الغالب نجد أن المتدرب يتحمل تكلفة تدريبه من خلال قبوله لأجر منخفض عن معدل الأجور العادية، ويمكن أن تحقق المؤسسة عائدا إضافيا من تقديم هذا النوع من التدريب إذا زاد الناتج الحدي للمتدرب عن الأجر الممنوح.

- **التدريب المتخصص:** هو كل تدريب يزيد الإنتاجية الحدية للفرد في المؤسسة التي يتدرب فيها بدرجة أكبر من إنتاجيته الحدية إذا ما عمل بأي مؤسسة أخرى، وأمثلة هذا النوع من التدريب عديدة مثل تدريب الفرد على نوع متخصص من التكنولوجيا المستخدمة في هذه مؤسسة دون غيرها، وتقوم المؤسسة بهذا النوع من التدريب وتتحمل تكاليفه لأن المهارات والكفاءات المتخصصة التي يكتسبها المتدرب تزيد لا محالة من انتاجيته الحدية الفردية، وبالتالي فالمؤسسة تنتظر أن يكون معدل العائد المحتمل من هذا الاستثمار كبيرا.

وبما ان المتدرب يستفيد بدرجة أكبر مقارنة بالمنظمة في النوع الأول من التدريب، بينما المنظمة هي المستفيد الأكبر من النوع الثاني، فإنه من المنطقي حسب بيكر أن يتحمل العامل الجانب الأكبر من تكلفة التدريب العام، بينما تتحمل المنظمة الجزء الأعظم من التكلفة في حالة كان التدريب متخصصا.[3] ويعمم بيكر تحليله باستعراض آثار الاستثمار في

---

[1] محمد طلال محمد أبو الروس، دور راس المال البشري في تجنيد الأموال في المؤسسات الأهلية العاملة في قطاع غزة، مذكرة ماجستير في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية غزة، 2015، ص39.

[2] محد دهان، مرجع سابق، ص ص 19-20.

[3] G.S Becker, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. 2nd ed. The National Bureau of Economic Research. 1975p. 20.

التعليم على المداخيل بنفس المنهجية المتبعة مع الاستثمار في التدريب في مكان العمل مع بعض التغيرات، كما استعرض كيفية حساب معدل العائد من الاستثمار في رأس المال البشري.

II. دراسة بيكر:

قام بيكر بالعديد من الدراسات التي كلفه بها المكتب القومي للبحوث والدراسات في الو.م.أ، وتُسَلِّمْ أغلب دراسات العائد الفردي للتعليم بأن هناك عائد اقتصادي لكل مستوى تعليمي، حيث حاول قياس الفارق في عوائد مختلف المستويات التعليمية من خلال الأجور التي يتقاضاها الأفراد في مختلف المهن التي يمارسونا،[1] ومن أهم دراساته في هذا المجال تلك التي اتبع فيها أسلوب جمع الأجور التي يتقاضاها أفراد المهن المختلفة خلال فترة حياتهم المهنية، بعد ذلك طرح الفوائد من تلك العوائد بالاعتماد على معدل الخصم، ثم قام بمقارنة مجموع التكاليف الناتجة عن المستوى التعليمي المرتبط بكل مهنة مع حجم العوائد المحتملة. وقد توصل بيكر إلى أن معدل العائد عند الذكور في الو.م.أ قد قدر بـ 14.8% من مجموع النفقات التي تنفق على التعليم الثانوي سنة 1950، وهذا يعني أن رؤوس الأموال التي توظف في التعليم تعوض خلال تسع سنوات فقط، وهذا يعتبر توظيفا ممتازا لرأس المال من الناحية الفردية في الظروف الطبيعية للأسواق الاقتصادية،[2] وفي دراسة سنة 1960 حاول قياس فروق الدخل الناتجة عن مواصلة الدراسة في التعليم العالي في الو.م.أ، فوجد أن معدل العائد بالنسبة للذكور البيض كان 12.5% سنة 1940، وانخفض إلى 10% سنة 1950، وقد ارجع سبب الفروق بين المعدلين إلى تزايد ضريبة الدخل الشخصي خلال الأربعينيات، كما اعتبر أن هذه المعدلات مرتفعة بالنسبة لمعدلات الربح في راس المال المادي.[3]

ويتضح من خلال تحليلات بيكر، قيمة إسهاماته في تطوير مفهوم الاستثمار البشري، فبينما قام شولتز بإحداث قلب للمفاهيم بتقديمه نظرية الاستثمار في رأس المال البشري، جاءت أبحاث بيكر مكملة لها، موضحا بطريقة عملية كيفية استخدام هذه المفاهيم النظرية كأداة لتحليل الاستثمار في الموارد البشرية، كما أدخل في تحليله بعض العوامل المؤثرة على التدريب وتكلفته والإيرادات المتحققة منه. بالإضافة إلى ذلك أشار بيكر إلى طبيعة العلاقة بين عمر الفرد والايرادات المحققة، ويؤكد أن الفرد غير المتدرب يحصل على نفس الايراد بغض النظر عن عمره، أما الفرد الحاصل على تدريب حتى وإن كان يحصل على إيرادات أقل أثناء فترة التدريب، إلا أنه يحقق إيرادات أكبر في عمر لاحق، ويبرر هذا الارتفاع في الدخل بتقدم العمر لأن الإيرادات المستقبلية للمتدرب تتكون من اجره مضافا إليه العائد من التدريب بعد تحسن مهارته وزيادة إنتاجيته، وبهذا يبرر بيكر أهمية الاستثمار في راس المال البشري عموما والتدريب خاصة وتأثيره على عوائد الفرد في المستقبل، وخاصة لما يكون التدريب في سن صغير، لأن معدل الزيادة في العوائد يتأثر بدرجة أكبر في فترة الشباب كونه سيجني ثمار ذلك الاستثمار لمدة أطول.[4]

---

[1] G.S Becker, underinvestment in college education, The American Economic Review, 1960. P P 346-354.

[2] غادة عبد القادر قضيب البان، مرجع سابق، ص ص 204-205.

[3] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 124.

[4] شادي جمال الغرباوي، مرجع سابق، ص 65.

كما قام بيكر بدراسة العلاقة بين معدل دوران العمل وتكلفة التدريب المتخصص، إذ أن ترك الفرد المتدرب للعمل تزيد من مقدار الخسارة مقارنة بحالة التدريب العام، ومن ناحية أخرى فإن الفرد المتدرب تدريبا متخصصا يكون له ميل أكثر للبقاء في المؤسسة مقارنة بالفرد الحاصل على تدريب عام، لأنه من الصعب عليه إيجاد مؤسسة أخرى توظفه على اساس مهاراته المتخصصة المكتسبة من التدريب، وعليه فإن نوع التدريب (عام، متخصص) ومعدل دوران العمل يؤثران في تحديد مقدار التكلفة المحتملة للتدريب وكذا تحديد من الذي يتحمل هذه التكلفة. [1]

III. نموذج بيكر:

يمكن طرح النموذج الرياضي الذي وضعه بيكر* بخصوص تقدير معدل العائد من الاستثمار في رأس المال البشري في إطار مساهماته المتعددة كما يلي:[2]

انطلق بيكر من حالة توازن المؤسسة عند تساوي الأجر مع الإنتاجية الحدية للعامل: $\boldsymbol{MP = W}$، ويمكن أن نعبر على التوازن من خلال إجراء المساواة بين تدفق النفقات الحدية مع تدفق الإيرادات الحدية مع الزمن من خلال الصيغة:

$$\sum_{t=0}^{n-1} \frac{R_t}{(1+i)^{t+1}} = \sum_{t=0}^{n-1} \frac{E_t}{(1+i)^{t+1}}$$

وعند البدء بأي برنامج تدريبي سيكون إجمالي النفقات لتلك الفترة مساوي لمجموع الأجور مضافا إليها نفقات التدريب $(\boldsymbol{K})$ لتصبح العلاقة السابقة معطاة بالصيغة التالية:

$$MP_0 + \sum_{t=1}^{n-1} \frac{MP_t}{(1+i)^t} = W_0 + K + \sum_{t=1}^{n-1} \frac{E_t}{(1+i)^t} \dots\dots\dots\dots\dots (1)$$

حيث تمثل كل من: $\boldsymbol{MP_0}$، $\boldsymbol{W_0}$ الإنتاج الحدي والأجور خلال الفترة الأولية للتدريب، وإذا رمزنا للعوائد التي تجنيها المؤسسة من خلال التدريب –والتي تعتبر إيرادات إضافية مستقبلية– بالرمز $\boldsymbol{G}$ فإن هذه العوائد يمكن التعبير عليها بالصيغة التالية:

$$G = \sum_{t=1}^{n-1} \frac{MP_t - W_t}{(1+i)^t}$$

ومن خلال اخذ بعين الاعتبار قيمة $\boldsymbol{G}$ يمكن كتابة المعادلة رقم (1) بالصيغة التالية:

$$MP_0 + G = W_0 + K$$

---

[1] راوية حسن، مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2011، ص 73.

* كما هي العادة مع الأدبيات النظرية تعرض نموذج بيكر للتناول من قبل العديد من الكتاب بهدف تبسيط محتواه دون التقليل من أهمية مقترحاته النظرية، وتتمثل أحد أهم محاولات التبسيط للنموذج تلك التي قمها كارد (1995، 1997). ولمزيد من التفصيل فيما قدمه كارد فقد تم التطرق له من قبل علي عبد القادر علي، في مقالته أسس العلاقة بين التعليم سوق العمل وقياس عوائد رأس المال البشري.

[2] مصدق جميل الحبيب، مرجع سابق، ص ص 163-166.

وتعتبر نفقات التدريب المعبر عنها ب K النفقات المالية الحقيقية المباشرة للتدريب أو التكوين أو التعليم، والتي تؤدي إلى قياس التكاليف الحقيقية التامة للتدريب ما لم تضاف إليها تكلفة الفرصة الضائعة لوقت التدريب الذي كان من الممكن استغلاله في انتاج منتجات إضافية، وهو ما يمكن الحصول عليه من خلال الفرق بين ما كان يمكن أن ينتج وما أنتج فعلا خلال تلك الفترة، لذلك إذا رمزنا للتكاليف الكاملة للتدريب المكونة من النفقات المالية وتكلفة الفرصة البديلة بالرمز C فإن المعادلة تصبح بالشكل التالي:

$$MP_0 + G = W_0 + C$$

من خلال هذه المعادلات التي كونت نموذج بيكر يمكن استخراج عوائد البرامج التكوينية –سواء تعليم او تدريب– التي ستجنيها المؤسسات بعد تحسين إنتاجية مواردها البشرية.

المطلب الخامس: الانتقادات الموجهة لنظرية رأس المال البشري

من الطبيعي أن تواجه نظرية رأس المال البشري الانتقاد العلمي الذي يبرز قيمتها سواء بالسلب أو بالإيجاب، ويصب في التحسين والتطوير وإعادة النظر في مفاهيمها وافتراضاتها، فرغم ما أضافته انتقادات العديد من الاقتصاديين أمثال «مارك بلوغ» ***Mark Blaug*** (1927-2011) و«كينيث آرو» ***Kenneth Joseph Arrow*** (1921) و«مايكل سبنس» ***A. Michael Spence*** (1943) وغيرهم في تطوير نظرية رأس المال البشري؛[1] إلا أن الافتراضات الرئيسية التي تقوم عليها هذه النظرية أصبحت محل شك لدى العديد من الباحثين، ومن اهم الانتقادات الموجهة لنظرية رأس المال البشري:[2]

- أن النظرية تهمل العوائد الاجتماعية والأمنية التي تعود على المجتمع جراء زيادة تعلم الأفراد؛
- أننا لا يمكن أن نقبل بشكل مطلق أنه كلما أصبح الفرد أكثر تعليما يصبح أكثر إنتاجية وكفاءة في العمل، فالمؤهلات العالية تطلب اليوم فقط ليكون الشخص مرغوبا فيه لشغل وظيفة معينة، وليس مؤشر بالنسبة للكفاءة في العمل، بل إن هاته الخبرة تستمد بصورة أكبر من ممارسة العمل وليس من التعليم النظري.
- لو نظرنا إلى المحاولات التي تقوم بها الحكومات لمعرفة ما تتطلبه الصناعة، فإن الرأي القائل بأن التعليم موجه حسب متطلبات المشاريع الاقتصادية يصبح مفهوما مشكوك فيه، حيث تبين العديد من الدراسات أن أغلب أرباب العمل غير مقتنعين من مشاريعهم في حاجة إلى رأس مال بشري ذو مهارة عالية، بل إن أغلبهم يؤمن أنه ليس في حاجة إلى القوى العاملة المؤهلة تأهيلا عاليا بل يركزون على حاجتهم إلى المواد الأولية واليد العاملة الرخيصة فقط.

---

[1] محمد الجهني، مرجع سابق، ص1.

[2] منى جاسم الزايد، الاستثمار في رأس المال البشري: نموذج مقترح، المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية تحديات التغيير والتطوير واستشراف المستقبل، الموافق لـ: 10-12 ديسمبر 2012، الرياض، ص ص 931-932. وانظر أيضا شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، الطبعة السادسة، مرجع سابق، ص ص 369-371.

- إن هذه النظرية تربط دائماً زيادة التعليم بالزيادة في الدخل وهو الأساس الذي تقوم عليه، وأن ذلك يحط من القيمة السامية والراقية للتعليم باعتباره نشاطا إنسانيا له غايات أسمى من الغايات الاقتصادية.

- إن هذه النظرية تربط دائماً زيادة الدخل بالتعليم، ولا شك أن هناك عوامل أخرى تزيد من دخل الفرد غير التعليم، كالمكانة الاجتماعية للأفراد، وخلفيتهم العلمية، وصحتهم، وبيئتهم، وغير ذلك من العوامل.

- إن أساليب القياس التي بنيت عليها هذه النظرية مشكوك في صدقها ودقتها، حيث تفترض أن الوظائف التي تتطلب مهارات خاصة ينبغي يحصل شاغلوها على تعليم عال ومتخصص، مما يجعلها أكثر أهمية واجرا. بينما يثبت الواقع أن مستوى الأجور تتحكم فيه معايير غير تقنية تتأثر بأنماط التفاوض الاجتماعي والصراع بين فئات المجتمع وسوق العمل، وهو صراع بين أطراف غير متكافئة وذات أوضاع اجتماعية متباينة، لذلك عادة ما تكون الغلبة لأولئك الذين يتمتعون بالسلطة والوضع الاجتماعي الرفيع بالنظر إلى مركزهم الطبقي العالي.

- تهمل النظرية العوامل الأخرى التي تزيد من الإنتاجية، مثل ظروف العمل وبيئته، الحوافز المقدمة، إذ تربط هذه النظرية دائما زيادة الإنتاجية بمستوى التعليم.

كما استمر الاستناد إلى نظرية رأس المال البشري لتبرير زيادة الانفاق على التعليم في مختلف البلدان، لكن مع نهاية عقد الستينات تصاعدت الشكوك حول عدد من افتراضات هذه النظرية، حيث تراجع أنصار هذه النظرية بداية من منتصف السبعينات، حيث عقدت منظمة ***OECD*** مؤتمرا شككت فيه بقوة في جدوى الانفاق على التعليم وتساءلت هل يمثل فعلا التعليم وسيلة مناسبة لتحقق النمو الاقتصادي أو المساواة الاجتماعية؟

وإن نظرية رأس المال البشري متخمة بالعديد من الافتراضات السياسية، ومنها الاقتراح القائل بأن الاستثمار في رأس المال البشري بالنسبة للأفراد محدودي الدخل سيكون استراتيجية جيدة لمحو الفقر، حيث تم فحص نتائج هذا الافتراض من قبل باري بلوستون ***Barry Bluestone*** في كتابه "المدرسية في المجتمع التعاوني" وأكد أن السياسات المناهضة للفقر المبنية على نظرية رأس المال البشري، حققت نتائج غير مرضية، حيث اهملت مرونة الجهاز الإنتاجي وطبيعة الاقتصاد وبنيته التي تؤثر بشكل كبير على سوق العمل ومستويات الأجور فضلا عن العوامل السياسية والاجتماعية في المجتمع إذ يثبت واقع العديد من الاقتصاديات انتشار البطالة في اوساط الطبقات المتعلمة وحتى ممن يتمتعون بمستويات تعليمية عليا. ويقول بلوستون أن الفقراء رغم امتلاكهم قدر ملائم من رأس المال البشري لكنهم يعانون من الأجور المنخفضة كونهم يحصلون على وظائف ذات أجر منخفض أو ربما لا يحصلون على عمل البتة، وكحل لهذه المشكلة يقترح العمل على توفير قدر ملائم من الوظائف اللائقة وليس الاهتمام فقط بالاستثمار في الموارد البشرية.[1]

من جانبه رفض ماسيمو باسي ***Massimo Pasi*** الفكرة القائلة بأن التقدم الاقتصادي يعتمد على التوسع التعليمي بشكل مطلق، كما يقر بأن الواقع يثبت أن التوسع التعليمي منفصل عن احتياجات السوق، ويقول انه في مرحلة معينة يمكن لتطور الأنظمة التعليمية أن يؤدي إلى خلل في سوق العمل، حيث يخلق فائض في العمالة بين المتعلمين من خلال

[1] شبل بدران، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، الطبعة السادسة، مرجع سابق، ص ص 463-464.

الأعداد المتزايدة في الخريجين عندما تعجز أسواق العمل عن امتصاص أو استيعاب ذلك الفائض، ويؤدي ذلك إلى نشوب اضطرابات وصراع داخل المجتمع، واعتبره سببا رئيسيا لحدوث تضاد بين مخرجات التعليم واحتياجات النظام الاقتصادي، وبهذا النهج يؤكد ماسيمو أن قوة التعليم تكمن في كونه أداة متكاملة مع النظام الاقتصادي والاجتماعي وليس كنشاط مستقل. وفي نفس السياق انتقد فيليب فوستر ***Philip Foster*** انتشار مقولة "أن الاستثمار في التعليم يستطيع أن يكون قاطرة للتقدم الاقتصادي"، حيث أكد بأن التوسع في التعليم يكون مفيدا فقط إلى ذلك الحد الذي يكون فيه الاقتصاد قادرا على توفير فرص العمل وامتصاص الطاقات الجديدة من اليد العاملة المؤهلة، ويخلص فوستر إلى أنه مهما بلغت كمية الاستثمار في التعليم، فإنها أبدا لن تكون بديلا للفرص الحقيقية في الاقتصاد الحقيقي، ويقوم تحليل فوستر على أسباب فشل الاقتصادي الغاني (غانا) في تحقيق نمو اقتصادي من خلال اعتمادها على التعليم المهني.[1]

ولقد أسهمت مختلف التطورات النظرية والدراسات التطبيقية التي تناولت مسألة التعليم خلال القرن العشرين في بلورة مفاهيم تعطي التعليم قيمة اقتصادية فضلا عن قيمته الاجتماعية وتبين بشكل أكثر وضوحا أثر التعليم في النمو الاقتصادي وفي التنمية، وقد كان التحول التدريجي للنظرة الاقتصادية للتعليم مع بدايات بعض المبالغات في دور التعليم في التنمية الاقتصادية وخاصة من قبل بعض المتشددين من أصحاب نظرية رأس المال البشري حتى أن البعض قد اعتبر أن التعليم هو العامل الحاسم وربما الوحيد في تفسير النمو الاقتصادي وإعادة توزيعه والفروق في الدخل بين الأفراد وحتى الدول، إلا ان الدراسات الحديثة في مجال اقتصاديات التعليم والأبحاث الحديثة في نظرية راس المال البشري تميل في الآونة الأخيرة للنظر إلى التعليم على انه أحد المتغيرات ذات العلاقة بالنمو الاقتصادي،[2] يحتاج إلى جملة متغيرات أخرى تدمج في إطار نظرية أكثر شمولية تعمل على توفير البيئة الملائمة التي تسمح بزيادة فعالية لرأس المال البشري كمرونة الجهاز الإنتاجي وهيكلة الاقتصاد على الأسس الحديثة كتبني مفاهيم الاقتصاد المبني على المعرفة، انتشار مبادئ الديمقراطية والمشاركة السياسية، الشفافية، الحكم الراشد، ترسيخ دولة القانون.

كما تظهر بعض الدراسات عدم وجود علاقة بين التعليم والنمو وانتشار الأزمات الاقتصادية وحتى السياسية التي شهدتها العديد من دول العالم الثالث التي تعود أسبابها في كثير من الأحيان إلى انفصال التعليم عن احتياجات المجتمع وخطط التنمية بسبب سوء التخطيط التربوي والتعليمي، ليصبح بذلك التعليم أحد أسباب انتشار البطالة واستفحال هجرة الأدمغة في أوساط المتعلمين سواءً من الريف إلى المدينة أو الهجرة من البلاد كلها إلى العالم المتقدم، وبالتالي يحدث استنزاف للموارد البشرية الفعالة في تلك المجتمعات ما يخلق ازمة كفاءات في تلك المجتمعات.

وعموما يمكن القول إن نظرية رأس المال البشري هي امتداد للفكر النيوكلاسيكي، كونها حاولت تقديم تفسير لتوزيع المداخيل في المجتمع بالاعتماد على الاستثمارات المبذولة في سبيل تراكم رأس المال البشري، كما حاولت تفسير ديناميكية

---

[1] المرجع نفسه، ص ص 468-469.

[2] David Stagert, Economics of Higher Education: Research Publications in English in Canada, 1971 to 1981, The Canadian Journal of Higher Education, Vol. XII-1, 1982, P 19.

النمو والتقدم الاقتصادي على اعتبار أن الفرد ومن بعده المجتمع يستطيع أن يتطور وينمي معارفه وكفاءاته من خلال استثماره في رأس المال البشري.[1]

ويمكن تثمين أسس العلاقة بين التعليم وعوائد رأس المال البشري بما توصل إليه الأدبيات الحديثة في نظرية النمو الاقتصادي الداخلي، هاته الأخير التي بينت أهمية الدور الذي يلعبه التعليم في تفسير التفاوت الملحوظ في متوسط دخل الفرد بين مختلف الأقطار في العالم، ومن ثم تفسير الأداء الاقتصادي التاريخي لمختلف الأقطار.[2]

المبحث الثاني: التعليم ورأس المال البشري في نظرية النمو الاقتصادي

يقول لوكاس ***R. Lucas*** "بمجرد أن يفكر المرء في موضوع النمو الاقتصادي من الصعب أن يفكر في شيء آخر غيره، وذلك لأن عواقبه على رفاهية الفرد والمجتمع ببساطة هي جد مذهلة". ومن البديهيات المتداولة بين فقهاء الاقتصاد أنه لا يمكن تحقيق تنمية اقتصادية دون ضمان معدلات نمو مرتفعة ومستديمة، وهذا الكلام هو أهم ما يمكن الاستناد إليه حين نريد ان نبرز أهمية دراسة النمو الاقتصادي، وسبب الاهتمام الجاد من قبل الكثير من الاقتصاديين لكيفية حدوث النمو وتفعيل مصادره وسبب تحقيق بعض البلدان نموا سريعا أكثر من غيرها.

المطلب الأول: الإطار المفاهيمي للنمو الاقتصادي

I. مفهوم النمو الاقتصادي:

يقترن النمو بالسؤال عن كيفية زيادة الموارد والطاقات الإنتاجية التي تعزز كفاءة النشاط الاقتصادي، وتحقق الرخاء والازدهار للمجتمعات، وينظر الباحثين إلى النمو باعتباره واحدا من أكثر الظواهر إثارة في الاقتصاد الكلي، إذ يعرف بأنه عملية مستمرة وواعية لزيادة إجمالي الناتج المحلي الحقيقي للبلد بمرور الزمن، فلا يحدث النمو نتاج صدفة بل هو ثمرة جهد مستدام، ومن المهم التنبيه إلى أن النمو لا يحدث بمجرد زيادة الناتج الحقيقي فحسب، فزيادة الناتج الحقيقي بمعدل يقل أو يساوي معدل النمو السكاني لن يؤدي إلى زيادة متوسط نصيب الفرد من الناتج وهذه هي غاية النمو.[3]

ويمكن أن تحدث زيادة في حجم الناتج عن طريق زيادة الموارد المستخدمة (المدخلات)، أو عن طريق تحسين إنتاجية هذه الموارد، والتي تتحقق نتيجة تحسين نوعية العمالة (زيادة التأهيل عن طريق التعليم أو التدريب) أو نتيجة لاستخدام آلات أو تكنولوجيا جديدة (تطوير تقنيات الإنتاج) أو بتطوير نظم إدارية أفضل وسياسات حكومية أكثر مرونة وفاعلية، وعلى هذا الأساس نميز بين:[4]

- **النمو الاقتصادي المكثف**: ينتج من خلال زيادة الناتج الحقيقي (الدخل) بمعدل يفوق معدل الزيادة السكانية، والذي ينتج عنها ارتفاع متوسط نصيب الفرد من الناتج الحقيقي أي زيادة مستوى اشباع الحاجات عند كل فرد.

---

[1] محد دهان، مرجع سابق، ص 20.

[2] علي عبد القادر علي، أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2001، ص 3.

[3] alexandre nshue M.Mokime, modèles de croissance économique, kinshasa, p3. juillet 2012, https://docplayer.fr/895135-Modeles-de-croissance-economique-alexandre-nshue-m-mokime.html

[4] كلاوس روزه، الأسس العامة لنظرية النمو الاقتصادي، ترجمة عدنان عباس علي، طبعة 1، جامعة قاريونس، بنغازي، 1990، ص 8.

- **النمو الاقتصادي الموسع:** ينتج من خلال تساوي نصيب الزيادة في الناتج الحقيقي (الدخل) مع نصيب الزيادة في عدد السكان، أي أن مستوى اشباع الحاجات للأفراد لم يتغير.

وينظر للنمو بأنه ظاهرة كمية تشير للزيادة المستمرة في متوسط نصيب الفرد من الناتج (الدخل) الحقيقي على المدى البعيد،[1] أي أنه يشير لمتوسط نصيب الفرد من الدخل الكلي للمجتمع، وهذا لا يعني مجرد الزيادة في الدخل الكلي أو الناتج الكلي وإنما يتعدى ذلك إلى حدوث تحسين يتمثل في زيادة متوسط نصيب الفرد من الدخل الكلي، ويلاحظ في هذا الصدد التركيز على التغير الكمي في متوسط ما يحصل عليه الفرد من السلع والخدمات، دون أن يهتم بهيكل توزيع الدخل الحقيقي بين الأفراد أو بنوعية السلع والخدمات التي يحصلون عليها، فقد تحصل طبقة قليلة من الأغنياء على كل الزيادة في الدخل الكلي وتحرم منها الطبقة العريضة من الفقراء.

ويشير التعريف السابق للنمو الاقتصادي على أنه ظاهرة مستمر وليست عارضة أو مؤقتة فقد تقدم دولة غنية إعانة لدولة فقيرة تزيد من متوسط الدخل الحقيقي للفرد فيها لمدة عام أو عامين، ولكن لا تعتبر هاته الزيادة نموا اقتصاديا، فالنمو الاقتصادي يجب أن ينجم عن تفاعل جملة من القوى الداخلية والخارجية بطريقة تضمن لها الاستمرار لفترة طويلة نسبيا.[2]

II. الفرق بين النمو والتنمية:

اختلف المفكرون في مصطلحي النمو والتنمية الاقتصادية، من حيث أنهما وجهان لعملة واحدة أم أن لكل واحد منهما مدلوله؛ بمعنى هل النمو والتنمية مصطلحان مترادفان بكل ما يحمله المصطلحين في طياتهما من أبعادٍ ومعانٍ؟

ويتقابل مصطلحي النمو والتنمية تباعا مع مفهومي ***Growth and Development*** وقد تطور المفهومان بشكل جعل المفهوم الأول شرطا من شروط المفهوم الثاني ومظهرا محددا له، ويعد النمو مظهرا من مظاهر التنمية باعتبار أن التنمية أشمل، أوسع وأعمق، حيث يمكن أن تكون التنمية اقتصادية اجتماعية ثقافية وحتى سياسية. وإن كان مفهوم النمو ينحصر في الزيادة الثابتة أو المستمرة في متوسط نصيب الفرد من الناتج الوطني كمؤشر كمي بحت، فإن التنمية تمثل التنمية الدفعة القوية ***Big Puch*** –التي هي عكس عملية التطور التدريجي– التي تجعل المجتمع يخرج من حالة الركود والتخلف،[3] كما تعرف التنمية بأنها: "عملية مجتمعية تراكمية تتم في إطار نسيج من الروابط بالغ التعقيد، بسبب تفاعل متبادل بين العديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإدارية، ووفق سياسة عامة تستهدف إحداث تنظيم وتطور اجتماعي واقتصادي للناس وبيئاتهم، والإنسان هو الهدف النهائي للتنمية ووسيلتها الرئيسية".[4] وينصرف مصطلح التنمية إلى التغيرات التي تحدث في الهياكل الاقتصادية والاجتماعية والسكانية والثقافية التي تصاحب عملية التقدم بصفة عامة، وبالتالي هي مؤشرا نوعيا من حيث كونها مشروع حضاري يتطلب تعبئة وطنية وتكاتف والتزام كافة القوى الفاعلة

[1] Marc Nouschi, Régis Bénichi, la croissance aux XIXéme et XXéme siécles, 15 Thémes, Deuxiéme édition, ellipses, paris, 1990, p 44.

[2] عبد القادر محمد عبد القادر عطية، اتجاهات حديثة في التنمية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 13.

[3] The world Bank, World development Report, Washington. D.C. August 1980, chap 6.

[4] أحمد جابر بدران، التنمية الاقتصادية والتنمية المستدامة، مركز الدراسات الفقهية والاقتصادية، القاهرة، 2014، ص 22.

في المجتمع، لأن ذلك لا يتحقق ذلك إلا عبر المشاركة الجماعية في دراسة الخيارات وصياغة القرارات لتحقيق مسار ديمقراطي، وضمان الحريات الأساسية وحقوق الإنسان ومنها حق التنمية البشرية، ولقد تطور مضمون مفهوم التنمية البشرية مع تطور البعد الإنساني في الفكر التنموي، كما تركز نظريات النمو والتنمية منذ نهاية القرن العشرين على أهمية الموارد البشرية في صنع النمو والتنمية، ومن ناحية أخرى ينظر صناع القرار في مختلف الدول إلى عملية التنمية البشرية بنظرة أكثر شمولية، إذ يرون فيها جوانب غير اقتصادية كالجوانب الاجتماعية السياسية والثقافية التي يتطلب إنماؤها لدى الأفراد بشكل متوازن لزيادة مساهمتهم في بناء اقتصاد قوي وترسيخ ممارستهم في الحياة الاجتماعية.[1]

يقول بونية "النمو الاقتصادي هو عملية توسع اقتصادي تلقائي تتم في ظل تنظيمات اجتماعية ثابتة ومحددة، ويقاس بحجم التغيرات الكمية الحادثة، في حين أن التنمية الاقتصادية تفترض تطويرا فعالا وواعيا"، أي إجراء تغييرات في التنظيمات الاجتماعية للدولة؛ أما جوركونسون ***Jorgenson*** فيقول "أن الفرق بين نظريات النمو والتنمية يكمن في أن نظريات التنمية تركز اهتمامها على الموازنة بين تراكم رأس المال والزيادة السكانية، في حين تركز نظريات النمو على التوازن بين التوظيف والادخار"، وتؤكد أورسولا هيكس ***Ursula K.Hicks*** على أن "مفهوم النمو ينطبق على البلدان المتقدمة اقتصاديا والتي تتميز باستغلال مواردها المعروفة استغلالا شبه كامل، أما مفهوم التنمية فينطبق على البلدان النامية التي تمتلك إمكانيات التقدم ولكنها لم تقم باستغلال مواردها"، أما شومبيتر ***J.Schumpeter*** فيعتبر النمو "تغير تدريجي منتظم يحدث على المدى الطويل نتيجة للزيادة الكمية في الموارد، أما التنمية فهي تغير متصل وتظهر بفعل قوى توسعية ضاغطة"؛ كما يلخص كندلبرجر ***C.Kindleberger*** الفرق بين النمو والتنمية في قوله "النمو يعني التوسع في استخدام المدخلات أو تغيير التوليفات التي تؤدي إلى زيادة الإنتاجية، أما التنمية فتعني تغييرات في هيكل الإنتاج وفي تخصيص الموارد بين القطاعات الاقتصادية".[2] ومما تقدم يتضح أن كلا من النمو الاقتصادي والتنمية يترتب عليهما زيادة الدخل الوطني ومتوسط نصيب الفرد منه، إلا أن مصطلح التنمية يختص بإحداث تغييرات هيكلية مقصودة في قطاعات الاقتصاد، وهذا ليس ضروريا في حالة النمو الاقتصادي، كما أن التنمية ترتبط بالدول النامية وبالتخطيط الاقتصادي، في حين أن مفهوم النمو الاقتصادي يرتبط بتفعيل قوى السوق الحر في الدول الرأسمالية المتقدمة.[3]

ولهذا يمكن أن يحدث نمو اقتصادي دون أن تكون هناك تنمية حقيقية، فالنمو ظاهرة اقتصادية تعني زيادة المؤشرات الاقتصادية كالدخل الوطني كنصيب الفرد من الدخل، التجارة الداخلية والخارجية...إلخ، دون أن تترجم الزيادة في تلك المؤشرات إلى تغييرات تمس البنيان الاجتماعي والثقافي والقيم والعادات والتقاليد ومستوى الصحة والتعليم.. إلخ؛ وعلى العكس من النمو الاقتصادي تنطوي التنمية على حدوث تغير في هيكل توزيع الدخل وتغير في هيكل الإنتاج وتغير في نوعية السلع والخدمات إحداث التغيرات الجذرية في الهياكل المؤسسية والاجتماعية والإدارية، بالإضافة إلى تحسين

[1] نافز أيوب محمد "علي أحمد"، مرجع سابق، ص ص 2-5.

[2] محمد مدحت مصطفى، وسهيل عبد الظاهر أحمد، النماذج الرياضية للتخطيط والتنمية الاقتصادية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 1999، ص ص 39-40.

[3] أحمد جابر بدران، مرجع سابق، ص 34.

اتجاهات البشر وعاداتهم، فهي تشمل إعادة تنظيم وإعادة توجيه للاقتصاد والنظام الاجتماعي بشكل عام، وهذا يعني أن التنمية الاقتصادية تتضمن بالإضافة إلى النمو الكمي إجراء مجموعة من التعديلات الهيكلية في بنيان المجتمعات.

III. العوامل المحددة للنمو الاقتصادي:

تهم نظريات النمو الاقتصادي ببحث الكيفيات التي يزداد بها متوسط الناتج الوطني الحقيقي للفرد، وتحاول معرفة محددات هذه الزيادة ومصادر النمو وإمكانية التحكم فيها، باعتبارها ملزمة لضمان نمو ثابت بغية دعم المجمعات الاقتصادية الكلية ***Les Agrégatse Macroconomique*** في المدى الطويل، ويعتبر الغالبية العظمى من الاقتصاديين أن المحددات الأساسية للنمو الاقتصادي هي حجم السكان والعمالة، تراكم راس المال أو الاستثمار، والتقدم التكنولوجي، ويمكن شرح هذه المحددات فيما يلي:

- **حجم ونوعية الموارد البشرية:** تمثل مجموع القدرات الفيزيائية والفكرية التي يمكن للإنسان استخدامها في إنتاج السلع والخدمات الضرورية لتلبية حاجياته، حيث يعتبر من العناصر المهمة في زيادة الإنتاج وبالتالي زيادة معدلات نمو الناتج الوطني، ويرتبط حجم اليد العاملة بعدد السكان النشيطين في البلد وكذا بساعات العمل التي يبذلها كل عامل. كما تمثل الزيادة في عدد السكان عامل رئيسي في ارتفاع حجم العمالة في الدولة، ولكن يجب التركيز على نوعية العمل حيث يعتبر التحسين المستمر في نوعية عنصر العمل من العناصر المهمة في زيادة إنتاجيته، ويتم تحسين عنصر العمل عن طريق التدريب أثناء العمل والتعليم، وفي دراسة وافية تمت بواسطة إدوارد افد ينش والذي حاول فيها تقدير الأهمية النسبية للعناصر الخاصة بالمدخلات من العمالة وإنتاجية القوى العاملة، وقد توصلت هاته الدراسة إلى أن الزيادة في مدخلات العمل تساهم في رفع نمو الناتج الوطني بقيمة الربع وقد ساهمت زيادة إنتاجية العمل بثلاثة أرباع الأخرى.[1]

- **حجم ونوعية الموارد الطبيعية ورأس المال:** يعتمد الإنتاج وكذلك النمو الاقتصادي في أي اقتصاد على كمية ونوعية موارده الطبيعية، مثل درجة خصوبة التربة ووفرة المعادن ومصادر المياه ومساحة الغابات وغير ذلك، فالإنسان يستغل الموارد الطبيعية لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، ومن المعلوم أن كمية ونوعية الموارد الطبيعية للمجتمع ليست ثابتة فمن الممكن للمجتمع أن يكتشف موارد جديدة أو يطور الموارد الموجودة ويحسن نوعيتها (كالآلات والأراضي الزراعية مثلا) وذلك بمزيد من الاستثمار خاصة في مجال البحث العلمي،[2] وهو ما يعرف برأس المال الذي يمثل مجموع السلع والخدمات التي توجد في لحظة معينة في اقتصاد معين، كما يمثل رأس المال مجموع الاستثمارات والتجهيزات والبنى التحتية التي يمتلكها الاقتصاد في لحظة زمنية معينة، ويتم تمويل رأس المال من خلال الادخار الذي يذهب للاستثمار الذي يؤدي بدوره إلى زيادة الناتج والدخل، وهو ما يزيد في القدرة على التكوين الرأسمالي في الاقتصاد،[3] كما يمكن أن يتكون رأس المال عن طريق الاقتراض الداخلي والخارجي والمساعدات الخارجية، وهو يساهم بدرجة كبيرة

[1] محمد ناجي حسن خليفة، النمو الاقتصادي النظرية والمفهوم، دار القاهرة، مصر، 2001، ص 81.

[2] أحمد جابر بدران، التنمية الاقتصادية والتنمية المستدامة، مركز الدراسات الفقهية والاقتصادية، القاهرة، 2014، ص 22.

[3] فليح حسن خلف، التنمية والتخطيط الاقتصادي، جدار للكتاب العالمي، عمان، 2006، ص 107.

في تطوير البنية التحتية للاقتصاد مثل: الطرق، السكك الحديدية، الاتصالات الموانئ حيث تساعد في تسريع العملية الإنتاجية.

- **التطور التكنولوجي**: يعد هذا العامل أهم محدد لحجم ومعدل النمو الاقتصادي، ويمثل مجموع النظم والتقنيات الحديثة التي تستعمل في الإنتاج بغية إنتاج كمية أكبر من السلع بنفس الكمية من المدخلات، أو إنتاج نفس الكمية من المنتوج بكميات أقل من المدخلات، أي أن التطور التقني يعمل على زيادة إنتاجية عوامل الإنتاج والاستغلال الأمثل لكل عنصر من عناصر الإنتاج، فحتى وإن بقيت عناصر الإنتاج على حالها وحدث هناك تقدم تقني سيؤدي ذلك إلى زيادة حجم الإنتاج وبالتالي يرتفع النمو الاقتصادي، ويتولد التطور والتقدم في التكنولوجيا من خلال الاكتشافات الجديدة والاختراعات الحديثة التي يبتكرها رأس المال البشري الذي تكون عن طريق التعليم والتدريب اللذان يمنحان السرعة في تطوير وتطبيق المعرفة الفنية يؤدي إلى زيادة القدرات الإنتاجية، والنقطة الهامة في التطور التقني أنه يعمل على استنزاف الطاقة الكامنة في كمية المدخلات من الموارد المستخدمة من أجل الزيادة الكبيرة في الناتج الوطني.[1]

وحسب ***Schumpeter*** فإن التقدم التقني هو نتاج مجهودات فئة خاصة من الأعوان تقوم بأعمال المقاولة والبحث، حيث يبرز دور هذه الفئة (رأس المال البشري) في انتاج الابتكارات (***Les innovations***) بالاعتماد على رأس المال والعمل وكذا مخزون المعارف ***Stock de connaissances***.[2] ويلعب هنا التعليم دورا رئيسيا في تطوير قدرات العاملين من خلال تزويدهم بالمعلومات والمهارات ويسهم في إحداث التطور العلمي والتكنولوجي، بالإضافة لاكتشاف وسائل وأساليب جديدة ومبتكرة تعمل على إيجاد موارد جديدة.

من الضروري أن ننبه أن هناك علاقات مترابطة بين العوامل المذكورة أعلاه، ولابد لنظريات النمو أخذها بعين الاعتبار، فإذا كانت العلاقة بين عوامل الإنتاج علاقة إحلاليه، فإن ثبات المستوى التقني وحجم رأس المال العيني مع ارتفاع حجم السكان والعمالة إلى انخفاض الناتج الحدي للعمل، وليس هذا فحسب بل ستنشأ بطالة في حالة كون العمل ورأس المال غير قابلين للإحلال.

المطلب الثاني: النمو الاقتصادي في المذاهب الاقتصادية التقليدية

إن النظريات التي تهتم بالكيفية التي يزداد بها الناتج الوطني للفرد على المدى البعيد ومسببات تلك الزيادة، تسمى بنظريات النمو، بينما النظريات التي تبحث في العوامل التي تحدث التغيير البنيوي في الاقتصاد والمجتمع كافة هي نظريات التنمية، وتختلف الوصفات التي تقدمها النظريات المفسرة سواء للنمو أو التنمية من نظرية لأخرى حسب الافتراضات التي تقوم عليها كل نظرية وتبعا لواقع كل بلد وكل نظام اقتصادي، فمثلا كثير من النظريات التي حققت نتائج إيجابية في تفسير واقع اقتصادات البلدان المتقدمة (الاقتصادات الغربية) في وقت معين، بينما لا يمكن ان تفسر واقع اقتصاديات البلدان النامية، بسبب اختلاف الظروف المحيطة الحالية لأغلب الاقتصادات النامية اليوم عن تالك التي سادت وقت

[1] فليح حسن خلف، مرجع سابق، ص ص 104-105.

[2] عبد القادر قديد، عبد القادر علي بن يحي، دور المنشآت القاعدية في النمو الاقتصادي للجزائر على المدى البعيد، الجزائر خمسون سنة من التجارب التنموية مسارات الاقتصاد الدولة والمجتمع، مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية، جامعة شلف، يومي 8-9 ديسمبر 2012، ص.4.

ظهور هاته النظريات، لذلك فغن كل نظرية يحكم عليها من خلال الظروف التي كانت تسود واقع الاقتصاد الذي كان السبب في تطويرها، وسوف نحاول التعريج على اهم التطورات في نظرية النمو حسب التسلسل التاريخي الاقتصادي.

وقد تناولت أغلب المدارس الاقتصادية أسباب ومصادر النمو بإسهاب مستفيض، حتى أضحت من أكثر المواضيع التي أثارت جدلا واسعا في الفكر الاقتصادي، ويتطلب فهم وجهات النظر الجديدة حول النمو الاقتصادي أن نفهم كيف احتلت إشكالية النمو هذا الموقع البارز في الجدل الاقتصادي.

I. النمو في الفكر التجاري:

ويعد المركنتيليين ***Mercantilist*** أمثال ويليام بيتي ***W.Petty*** وجون لوك ***J.Locke*** والفرنسي جون باتيست كولبر ***J.B. Colbert*** من السباقين إلى الاهتمام بهذا الموضوع، ويرى هؤلاء أن الدولة تزداد قوة بقدر ما تدفع مواطنيها إلى جمع الثروة، ومن الواضح أن التجاريين كانوا يعلقون أهمية كبيرة على تراكم المعادن الثمينة باعتبارها مكمن للثروة والمحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي وأساس قوة الدولة،[1] لكن مع بداية القرن الثامن بدأت تظهر الآثار السلبية لسياسة التجاريين خاصة في الدول التي أسرفت في تطبيق تعاليم الفكر التجاري ومبادئه، وثبت بما لا يدع مجال للشك أن الاستمرار في تكديس المعادن النفيسة يؤدي إلى زيادة حجم النقود في الاقتصاد ومن ثم ارتفاع المستوى العام للأسعار، مما يجعل صادراتها مرتفعة الثمن بالنسبة للدول الأخرى، بينما تكون في نفس الوقت سوقا رائجا للسلع الرخيصة المستوردة.[2]

II. النمو في الفكر الكلاسيكي:

على انقاض المذهب التجاري وتزامنا مع بدايات الثورة الصناعية حدثت تغييرات جذرية في الحياة الاقتصادية، وفي ظل عصر ذهبي من التوسع الزراعي والنمو الصناعي ظهرت مجموعة من الآراء والتعاليم والقواعد التي أسست النظرية الاقتصادية الكلاسيكية، والأمر الذي لا شك فيه أن تلك الآراء والتعاليم والقوانين الاقتصادية التي ظهرت في تلك الفترة قد احتلت منذ ذلك الوقت وحتى يومنا هذا مكانا بارزا في التحليل الاقتصادي المعاصر، وتدل النظرة الشاملة للنظرية الكلاسيكية على أن جميع تعاليمها تعتمد على أساس مبدأ الحرية والفردية،[3] وتتجلى مساهمات رواد الفكر الكلاسيكي في الأفكار والتحليلات النظرية التي تظهر من خلال كتابات –أدم سميث ***A.Smith 1776***، جون باتيست ساي ***J.B. Say 1815*** دافيد ريكاردو ***D.ricardo 1819*** وروبرت مالتس ***R.Malthus 1798*** وحتى من أتو متأخرين أمثال: فرانك رامسي ***Frank Ramsey 1928*** ألان يونغ ***Allyn Young 1928*** جوزيف شومبيتر ***J.Schumpeter 1934*** وحتى فرانك نايت ***Frank Knight 1944***– حيث أسس رواد الفكر الكلاسيكي العديد من القواعد التي يقوم عليها علم الاقتصاد عامة مثل فرضية المنافسة التامة، والتحليل الديناميكي للتوازن، التخصيص ومبدأ تقسيم العمل ودورهما في خلق التقدم التقني، قانون تناقص الغلة وعلاقته بتراكم عنصري رأس المال والعمل، والتي

[1] فردريك شرر، نظرة جديدة إلى النمو الاقتصادي وتأثره بالابتكار التكنولوجي، تعريب علي أبو عمشة، العبيكان، الرياض، 2002، ص 17.
[2] علي لطفي، النمو الاقتصادي بين المذاهب الكبرى، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، 1966، ص 15.
[3] علي لطفي، مرجع سابق، ص ص 15-17.

تعد أساس بناء وتطور نظرية النمو الحديثة، فكل التطورات في نظرية النمو بنيت على القواعد والمبادئ الكبرى التي وضعها أباء الفكر الاقتصادي،[1] وبالنسبة للاقتصاديين الكلاسيك فإن النمو يفسر كناتج لتراكم رأس المال، ولذلك يجب زيادة المدخرات، كما أن الرأسماليون وملاك الأراضي هم وحدهم القادرون على تحقيق هذا الادخار على عكس العمال الذين تميل أجورهم للاستقرار عند حد الكفاف، وتلعب في هذه الحالة نسبة الربح في نموذج ريكاردو دورا رياديا يسمح بإثبات أن تزايد الإنتاج الكلي (النمو) ما هو إلا نتيجة نسبة الربح التي تعتبر كفاية مهمة بالنسبة للرأسماليين من اجل ضمان زيادة الحافز على الاستثمار والطلب على العمل وزيادة الأجور ما يعطي التشغيل الأفضلية في خلق الثروة.[2]

وإذا فصلنا في أراء الاقتصاديين الكلاسيك نجد أن أدم سميث ورغم تفاؤله بزيادة الازدهار المادي الاقتصادي بزيادة تقسيم العمل والتخصص وحرية التجارة ، فإن كل من ريكاردو ومالتس يتقاسمان نظرة تشاؤمية للنمو الاقتصادي على المدى الطويل، وقد اعتمدا في تحليلهما على التزايد السكاني الذي يفترض أن توفر التغذية تؤدي إلى تزايد السكان وفق متوالية هندسية في وقت يرتفع الناتج وفق متوالية حسابية، الأمر الذي يؤدي إلى تزايد الضغط السكاني على الأراضي الزراعية في الأجل الطويل، وترتفع نسبة كثافة العمال في القطعة الأرضية الواحدة مما يؤدي إلى انخفاض مردودهم ليميل الربح إلى الانخفاض بفعل قانون تناقص الغلة، وتتراجع الأجور إلى حد الكفاف وبالتالي يتجه الاقتصاد في المدى الطويل إلى حالة السكون أو الاستقرار بمعدل نمو معدوم.[3] ومن أجل التخلص من النتائج البائسة التي توصلا إليها، يقترح ريكاردو ومالتس حلول لتأخير وصول الاقتصاد إلى حالة الاستقرار، من خلال دعوتهم إلى محاولة إضافة أراضي خصبة جديدة للزراعة تساعد على تأجيل الوصول إلى مرحلة تناقص الإنتاج الحدي والأجور، ويمكن إضافة أراضي جديدة من خلال التوسع الاستعماري أو حسب ما ارتأى إليه ريكاردو في سعيه إلى إلغاء قوانين كورن* من خلال رفع الحواجز أمام استيراد المنتجات، وإفساح المجال للتجارة الحرة التي تضمن زراعة المحاصيل حيثما تكون الأراضي الخصبة متوفرة وأينما تكون الإنتاجية الحدية للعمال الزراعيين مرتفعة.[4]

---

[1] Robert J.Barro, Xavier Sala I.Martin, la croissance économique, traduit de l'américain par Fabrice Mazerolle, McGRAW-Hill/EDISCIENCE, Collection Sciences économiques, Paris, 1996, p 10.

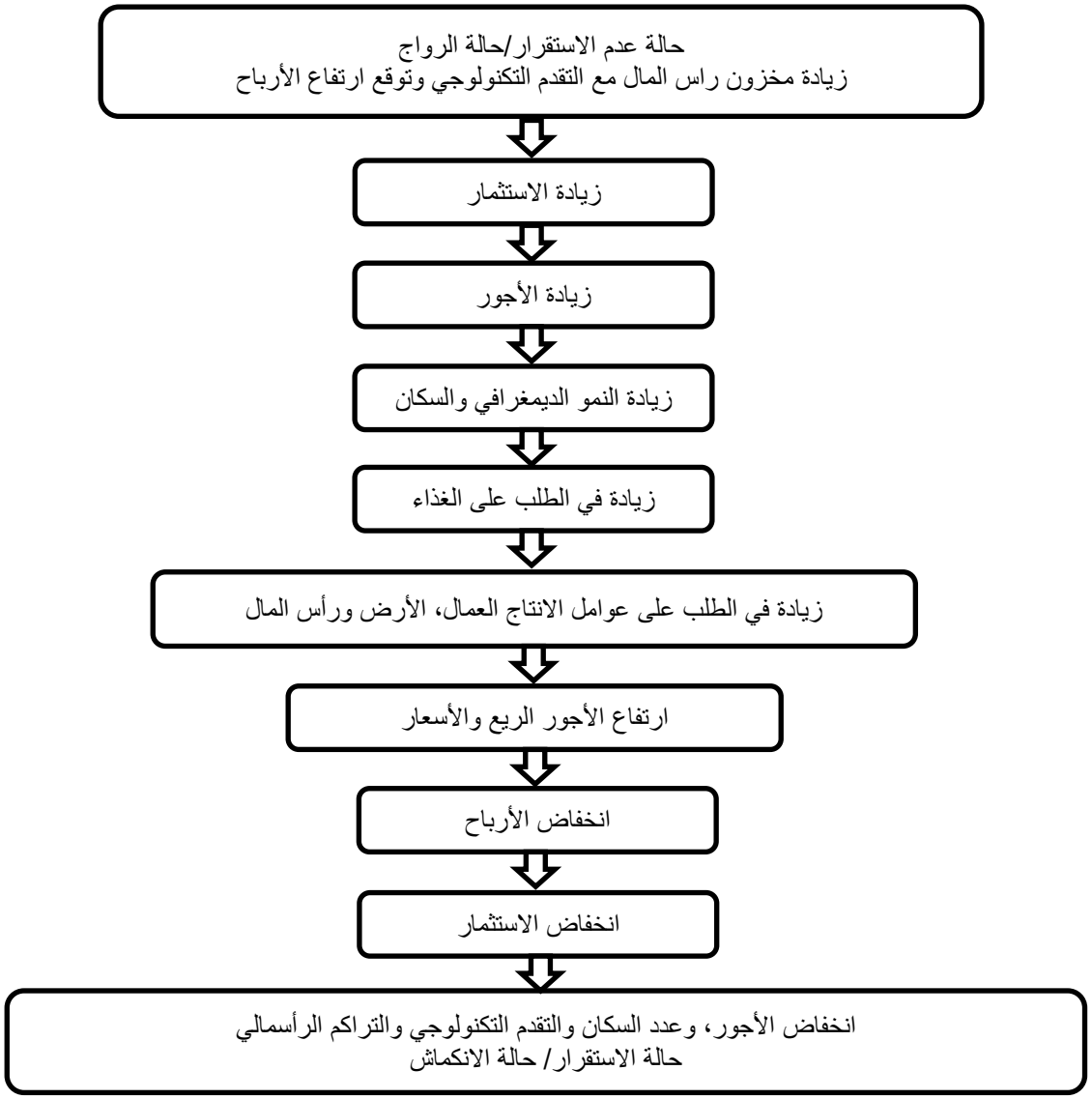
[2] محمد مدحت مصطفى، وسهيل عبد الظاهر أحمد، النماذج الرياضية للتخطيط والتنمية الاقتصادية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 1999، ص ص 39-40.

[3] Dominique Guellec, Pierre Rale, les nouvelles théories de la croissance, la découverte, Paris, 2003, p p 26-29.

*هي عبارة عن مجموعة نصوص تنظيمية اعتمدت في المملكة المتحدة في الفترة 1773-1815 لتنظيم تجارة الحبوب مع الخارج، وكان آخرها قانون كورن 1815 الذي حضر جميع واردات الحبوب عندما تنخفض الأسعار إلى ما دون عتبة معينة.

[4] فردريك شرر، مرجع سابق، ص ص 23-26.

الشكل رقم (4–3) النمو الاقتصادي وحالة الاستقرار في النموذج الكلاسيكي



المصدر: محمد مدحت مصطفى، سهيل عبد الظاهر أحمد، **النماذج الرياضية للتخطيط والتنمية الاقتصادية**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 1999، ص 74.

III. النمو في الفكر الماركسي:

تقوم النظرية الماركسية للنمو الاقتصادي على دعامتين أساسيتين، الدعامة الأولى هي "التفسير المادي للتاريخ"، والدعامة الثانية هي "نظرية فائض القيمة ***Surplus Value***"، وعليه إن فهم التحليل الماركسي للنمو يتطلب منا الإلمام أولا بملامح الفلسفة المادية الديالكتيكية* (الجدلية)؛ وإن الفكرة الأساسية للمادية التاريخية كما تصورها كارل ماركس

*الديالكتيكية هي طريقة من طرق التفكير، تعمل على تحليل الواقع والظواهر الاجتماعية على أساس تناقضاتها، وذلك من أجل تجاوزها، ويعد الفيلسوف الألماني هيجل G.W.F.Hegel أبرز الشخصيات المؤثرة في تيار الفلسفة الألمانية خلال القرن التاسع عشر، ولقد تأثر ماركس بنظرية هيجل التي تقر أن التاريخ هو مفتاح عملية التقدم، وأن التاريخ ليس مجرد أحداث متتابعة أو مجموعة قصص متتالية غير مترابطة، بل هو عملية حيوية مستمرة الحركة، تخضع لقوانين يمكن اكتشافها والتوصل إليها، وحركية هذا الكيان تنتج عملية التقدم الذي يتحقق بتصادم قوة مع قوة أخرى معارضة لها، ورغم أن ماركس لم يسلم بكل مقولات هيجل ووجه نقدا إليه، إلا أنه اتفق معه في فكرة الديالكتيكية (الجدلية)، وعمل على تطوير الفكرة في ضوء فلسفة فويرباخ L.Feuerbach عن المادية فأصبحت الفكرة الماركسية هي المادية الديالكتيكية.

Karl Marx تتلخص في أن النظام الاقتصادي هو الدعامة التي تقوم عليها جميع النظم الأخرى: السياسية، الفلسفية، قانونية، أو دينية، وتطبيقا لهذه القاعدة فإن المقياس السليم لسلوك الأفراد في أي مجتمع هو طريقة الإنتاج التي تسود ذلك المجتمع، وبعد دراسة ماركس لهاتين الدعامتين توصل إلى أن النظام الرأسمالي نظام استغلالي بطبيعته، ويتميز بالتقلبات وعدم الاستقرار والصراع بين الطبقات، ما يؤدي إلى انهيار الرأسمالية وانتشار الاشتراكية.[1]

وقد استخدم ماركس فكرة المادية التاريخية في إظهار عيوب النظام الرأسمالي موجها معظم انتقاداته إلى الفكر الكلاسيكي، حيث هاجم طريقة التحليل الاقتصادي التي كان يتبعها المفكرين الكلاسيك والنتائج التي توصلوا إليها، وعلى الرغم من العداء الكبير الذي يكنه ماركس اتجاه الفكر الكلاسيكي إلا أن الباحث لتطور النظرية الاقتصادية يجد ان ماركس طور أفكاره من خلال تحوير وتطوير أفكار المدرسة الكلاسيكية، إذ أدخل عليها معاني جديدة محافظا على جوهر التحليل الكلاسيكي، وإن الافتراضات الفلسفية التي اتبعها ماركس معتمدا على الأدلة التاريخية أضفت على تحليلاته الاقتصادية طابعا ولونا جديدا أعطاه أهمية مختلفة عن تلك التي حازتها أفكار الكلاسيك، ويتجلى الأسلوب الماركسي الجديد في انتقاد أفكار مالتس وكان دعامة قوية لتثبيت دعائم فلسفته الجديدة، حيث كانت أفكار مالتس تُظهِر أن النظرة التشاؤمية وبؤس الطبقات العمالية يعود على تصرفاتهم لما تزداد أعدادهم بمجرد أن ترتفع دخولهم فوق حد الكفاف، هاجم ماركس هذه النظرة مبررا ذلك بأن العمال ينتجون من الدخل ما يكفيهم ويزيد على احتياجاتهم، ولكنهم يأخذون جزءًا ضئيلا فقط من ذلك الدخل، بينما يذهب الجزء الكبير إلى عمليات التراكم لصالح الرأسماليين وهذا الذي يغرق العمال في مشاكل بائسة.[2]

ولقد ناقش ماركس الأسئلة الشائعة التي تبحث في القوانين التي تحكم توزيع الدخل وكيف تؤثر في النمو الاقتصادي على المدى الطويل؛ كما أنه وافق المنهج الكلاسيكي في قضية نظرية القيمة، واعتبر العمل هو وحده أساس القيمة، فقيمة أي سلعة تتحدد على أساس ساعات العمل التي تنفق عليها، وأن السلع الرأسمالية ما هي إلا عملا مختزنا،[3] ويرى في نظريته "**فائض القيمة***" أن الأرباح والفوائد والريوع يستأثر بها الرأسمالي ثم يتم تحويلها إلى رأس مال ووسائل إنتاج في عملية تراكمية مستمرة تؤدي إلى زيادة الإنتاج والثروة لدى الرأسمالي.[4]

ويشير ماركس في أكثر من موضع إلى أن استحواذ الرأسمالي على فائض القيمة والعمل على زيادتها ليس نتيجة جشع أو نهم بشري ولكنه نتيجة أحد السببين: طبيعة النظام الرأسمالي الذي يحتم المنافسة بين الرأسماليين حول عملية التراكم الرأسمالي، فبقاء الرأسمالي محكوم بقدرته على اكتساب واستخدام آلات جديدة ترفع من إنتاجية العمل، لهذا من وجهة ماركس فإن تغيير النظام الرأسمالي في تنظيماته الإنتاجية وطريقته لتوزيع الدخل هو الذي من شأنه أن يحول الفائض

---

[1] علي لطفي، مرجع سابق، ص 41.

[2] عبد الرحمن يسرى أحمد، تطور الفكر الاقتصادي، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص ص 354-356،

[3] علي لطفي، مرجع سابق، ص 45.

* يعتبر ماركس أن الأرباح ما هي إلا "فائض القيمة" وهو الفرق بين قيمة السلعة المنتجة وأجور حد الكفاف المدفوعة للعمال من أجل انتاج ذلك المنتج، بينما ويحقق الرأسماليون أرباحهم نتيجة بيعهم للمنتجات بسعر أعلى من حد الكفاف.

[4] محمد عبد العزيز عجمية، مقدمة في التخطيط والتنمية، دار النهضة العربية، بيروت، 1983، ص ص 58-61.

في العمالة إلى عجز، أما السبب الثاني الذي يعزز عملية التراكم الرأسمالي حسب ماركس هو التقدم التكنولوجي، فهو يرفع من الإنتاجية بصورة تخفض تكلفة السلع المقدرة بوحدات العمل المستخدمة، وبالتالي ترتفع معدلات فائض القيمة والأرباح، ويتم استخدام المكاسب التي يجمعها الرأسمالي من التطور التكنولوجي في جلب آلات أخرى أحدث وأكثر كفاءة من حيث توفير عنصر العمل، وبحدوث هذا الأمر على المدى الطويل يتناقص الطلب الكلي على العمل، وأول آثار هذه السياسة ستصيب العمال الحرفيين، كون انتشار الصناعات والآلات الحديثة يجعل معظم وقت الحرفيين غير ضروري اجتماعيا، وبعد الحرفيين يأتي الدور على الرأسماليين الصغار، فتنهار أعمال عديدة ولا تكون لها قيمة اجتماعية مع زيادة مستوى التقدم التكنولوجي لدى كبار الرأسماليين، وهذا يؤدي إلى زيادة البطالة ونقص الاستهلاك ثم الركود والانهيار.[1] ويقدم ماركس ثلاث حلول أساسية لإحداث النمو حسب تصور النظرية الماركسية:[2]

- إحلال الملكية الجماعية بدل الملكية الخاصة للمشاريع لتصبح وسائل الإنتاج والأموال المستثمرة ملكا للجماعة.
- جعل الهدف الرئيسي من النشاط الاقتصادي هو اشباع الحاجات الجماعية وليس تحقيق الربح وتحديد الأثمان وفق إرادة السلطات العامة في المجتمع وليس بقوى العرض والطلب.
- إحلال رغبات الجماعة مكان اقتصاديات السوق.

باستعراض الفكر الكلاسيكي والماركسي نجد أنهما يتفقان معا في أن القوانين الاقتصادية الديناميكية تجذب الاقتصاد وتحركه نحو نهاية مقدرة وهي الركود، فبينما يرى الكلاسيك هذه النهاية تتمثل في حالة من الركود الاقتصادي، وأن هناك الوسائل الاقتصادية التي تسمح بتأجيل تلك الحالة، نجد أن ماركس يعتقد أنه لا توجد أي وسيلة للعلاج، وأنه ما إن يبدأ الركود الاقتصادي حتى ينتهي بانهيار الرأسمالية وزوالها إلى الأبد، معتقدا أن الرأسمالية تمثل مرحلة تاريخية مثل المراحل السابقة كالإقطاع، ولا سبيل لأية قوة بشرية أن تطيل عمرها أو تحييها.[3]

مما سبق نستنتج أن مساهمات كل الاقتصاديين الأوائل رغم انهم قدموا أفكارا قيمة وأتو بإضافات جديدة في علم الاقتصاد، إلا أنهم لم يضعوا الأسس والقواعد لنظرية متكاملة ومتناسقة للنمو الاقتصادي، بل كانت عبارة عن مجموعة من أفكار تدخل في إطار تحليل شامل يسمى التحليل الاقتصادي، الذي يعنى بتفسير حركية المفاهيم الكبرى مثل القيمة، حالة الاستقرار، تقسيم العمل، التقدم التقني، التجارة الخارجية...الخ.

IV. النمو الاقتصادي في الفكر الكينزي:

تستند العلاقة بين التعليم والنمو في نظرية كينز على مسلمة أن الإنفاق الحكومة يسهم بصورة إيجابية في حدوث النمو، وبالتالي فإن الزيادة في النفقات الحكومية ومنها نفقات التعليم تؤدي إلى زيادة معدلات التوظيف، وزيادة أرباح الشركات وزيادة معدلات الاستثمار، ونتيجة لذلك فإننا نقول أن الإنفاق الحكومي يزيد من الطلب الإجمالي الذي يحفز

[1] عبد الرحمن يسرى أحمد، مرجع سابق، ص ص 356-369،

[2] علي لطفي، مرجع سابق، ص 49.

[3] عبد الرحمن يسرى أحمد، مرجع سابق، ص 369.

بدوره زيادة الإنتاج.[1] واهتم جون ماينارد كينز ***J.M. Keynes*** بالاقتصاد القومي وبحث الشروط اللازمة لنموه، وحدد المتغيرات المؤثرة في نمو الدخل وعدد من المسائل الأساسية للنمو الاقتصادي، وقد أوجد كينز علاقة بين زيادة الاستثمارات ونمو الدخل الوطني، وأطلق على طبيعة هذه العلاقة بمصطلح المضاعف الذي يبين أثر الاستثمار، حيث أن الزيادة في الإنفاق على الاستثمار ستؤدي إلى زيادة في الدخل الوطني بكميات مضاعفة حسب الميل الحدي للاستهلاك، ورغم أن كينز قدم في مقالة له بعنوان "الإمكانات الاقتصادية لأحفادنا" بعض الاقتراحات حول الشروط الضرورية للتقدم الاقتصادي تتمثل في (القدرة على التحكم في النمو السكاني، التصميم على تجنب الحروب الأهلية، الإصرار على تشجيع التقدم العلمي، معدل التراكم الذي يتحدد من خلال الفرق بين الاستهلاك والأرباح) إلا أنه لم يقدم نموذجا منتظما للنمو الاقتصادي، وإنما ترك هاته المهمة لمن أُطْلِقَ عليهم اللاحقون أمثال الاقتصاديين: روي هارود ***Roy Harrod***، إفسي دومار ***Evsey Domar***، جوان روبنسون ***Joan V. Robinson***، ألفن هانسن ***Alvin h. Hansen*** وغيرهم ممن استعانوا بالأدوات التي قدمها كينز من أجل أسباب النمو في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة.[2]

ولعل الأزمة التي شهدها الاقتصاد العالمي في العقود الأولى من القرن العشرين، جعلت الاقتصاديين لا يركزون اهتمامهم على مسألة النمو الاقتصادي على المدى البعيد، بقدر توجههم نحو الاهتمام بمعالجة مشاكل الأزمات مثل الكساد، وقد تم بحث أسباب النمو من خلال سياسات اقتصادية أكثر فعالية في رفع الطلب الكلي، واقترح كينز تدخل الدولة في الحياة الاقتصادية عبر أدوات السياسة المالية والنقدية، دون أن يمس هذا التدخل بالطابع الرأسمالي للنظام الاقتصادي كما أراده ماركس، وفي إطار التحليل الكينزي العام حاول كل من هارود ودومار أن يدعما نظرية النمو الديناميكي التي قطعت أي صلة بالتنبؤات الكلاسيكية حول وضعية الاستقرار والركود، التي تقوم على فرض محدودية الأرض ومحدودية التكنولوجيا المعطاة، وتفترض نظرية النمو الديناميكي أن زيادة عرض العمل محكوم بعوامل ديمغرافية، وعليه فإن العلاقة بين مستوى الأجور وحجم السكان كما يدعي مالتس هي مجرد فرض كلاسيكي غير صحيح، كما تجاهلت نظرية النمو الديناميكي فرضية ندرة الأرض الخصبة كقيد من قيود النمو، وفي إطار هذه المعطيات التحليلية التي تفترضها نظرية النمو الديناميكي حاول كل من هارود ودومار أن يصمما نموذج رياضي مؤسس على بنية نظرية جديدة تبحث كيفية استمرار نمو اقتصادي بشكل متوازن دون التعرض لأزمات كساد متكررة،[3] وقد افترضا أن النمو يعتمد بشكل حاسم على زيادة رأس المال زيادة متناسبة مع نمو القوى العاملة –التي تنمو بمعدل ثابت والذي يسمى بمعدل النمو الطبيعي وهو نفسه معدل النمو الديمغرافي–، ومع التطورات التقنية التي ترفع من إنتاجية العمل، كما افترض الباحثان ان الاقتصاد مغلق ولا يمكن اقتراض رؤوس أموال من الخارج، كما أكد هارود ودومار أن الادخار سيكون السبيل الوحيد لتمويل الاستثمارات الإضافية التي يتطلبها نمو العمالة، فإذا افترضنا أن النمو يسير باتجاه التوازن فيجب

[1] أحمد محمد نبوي حسب النبي، مرجع سابق، ص ص 122-123.

[2] إسماعيل محمد بن قانة، اقتصاد التنمية –نظريات نماذج استراتيجيات–، ط 1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، 2011، ص ص 36-37.

[3] موسى خلف عواد، تطور الرأسمالية في البلدان النامية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016، ص ص 24-26.

أن يتوافق معدل الادخار مع معدل الزيادة في الطلب على راس المال، وقد بدأ كل من هارود ودومار بناء نموذجهما من دالة الإنتاج ذات المعاملات الثابتة التالية:[1]

$$Y = min\left(\frac{K}{v}, \frac{L}{u}\right)$$

حيث نرمز بـ: $\boldsymbol{Y}$ الناتج الوطني، $\boldsymbol{K}$ مخزون رأس المال، $\boldsymbol{L}$ مقدار عنصر العمل، $(\boldsymbol{u}, \boldsymbol{v})$ثوابت موجبة، وللحصول على وحدة واحدة من الناتج يجب استخدام القيمة $\boldsymbol{v}$ من رأس المال والمقدار $\boldsymbol{u}$ من اليد العاملة أو ساعات العمل.

وفي حالة اقتصاد يتسم بنمو مستمر يستوجب الحفاظ على التوازن في سوق العمل ضمان تحقق الشرط التالي:

$$n = g = \frac{s}{v}$$

فإذا تحققت المعادلة السابقة يصبح معدل النمو الطبيعي $\boldsymbol{n}$ والمعدل المضمون $\boldsymbol{g}$ متساويين، والمتغيرات الثلاثة للنموذج $\boldsymbol{K, L, Y}$ لهم نفس المعدل المنتظم للنمو، ويمكن ملاحظة أن الخاصية الأساسية للنموذج تنبع من أن الثوابت الثلاثة $\boldsymbol{n, s, v}$ محددة ومعينة بطريقة مستقلة عن بعضها البعض كل على حدى، حيث يتحدد معدل نمو اليد العاملة بعوامل ديمغرافية، فيما يتحدد معدل نمو رأس المال بعوامل سلوكية تعبر على عادات الاستهلاك للوحدات الاقتصادية في المجتمع، أما قيمة معامل رأس المال للناتج $\boldsymbol{v} = \left(\frac{\boldsymbol{K}}{\boldsymbol{Y}}\right)$ فهو ثابت يتأثر بعوامل تقنية وغير خاضع لتأثير القوى الاقتصادية، أما إذا كان أحد المعاملات الثلاثة المعتبرة $\boldsymbol{n, s, v}$ ليست له القيمة المناسبة فهذا يقود إما إلى زيادة مستمرة في القدرات الإنتاجية أو البطالة المؤقتة، ولتقريب هذا النموذج من الحقيقة وتأسيس إمكانية النمو المتوازن يجب على الأقل ألا يكون أحد هذه العوامل ثابت ومجال تغيرها يكون كافي لتكون المساواة $\boldsymbol{n = \frac{s}{v}}$ قابلة للتحقق.

ويعتبر نموذج هارود–دومار كنموذج مرجعي بالنسبة للنظرية الحديثة للنمو، وعلى الرغم من بساطته إلا أنه يكشف حقيقة مهمة، فحتى يحدث النمو يجب على الاقتصادات أن تدخر وتستثمر، فزيادة ما يمكنهم ادخاره واستثماره يسرع النمو، بالإضافة إلى ذلك فإن النمو سوف يكون نموا ذاتيا متواصلا، وبذلك يصبح رأس المال أداة منطقية تبرر التحولات الهائلة لرأس المال والمساعدات الفنية من الدول المتقدمة إلى الدول الأقل تقدما.[2]

وحسب النتائج التي توصل إليها هارود ودومار فإن أي زيادة في معدل الادخار تؤدي إلى نمو سريع في رأس المال المتوفر مما يخيب آمال شركات الأعمال ويقلل من استثمارات رؤوس الأموال، وهذا ما يقود الاقتصاد إلى حالة الكساد؛ أما إذا انخفض معدل الادخار فإن ذلك سيعيق النمو الاقتصادي، ولهذا لسبب يبدو الاقتصاد في نموذج هارود ودومار كما لو كان متوازنا على حرف سكين، ولم يكن واضحا كيف يمكن المحافظة على ذلك التوازن.[3]

[1] Jacques Lecaillon, la croissance économique, Cujas, paris, 1972, P P 36-37.

[2] ميشيل تودارو، التنمية الاقتصادية، تعريب محمود حسن حسني، محمود حامد محمود، دار المريخ، الرياض، 2006، ص.129.

[3] فردريك شرر، مرجع سابق، ص 39.

وتعد النظرية الكينزية إسهاما كبيرا من حيث المفاهيم وأدوات التحليل التي استغلت فيما بعد من طرف العديد من الاقتصاديين في تحليلهم لعملية النمو الاقتصادي، حيث يعتبر التحليل على المستوى الكلي أهم ما جاء به التحليل الكينزي عكس ما كان عليه التحليل الكلاسيكي الذي كان يقوم على المستوى الجزئي.

ومن الضروري في هذا المقام أن نشير إلى أنه في هذه الفترة إضافة لإسهامات المدرسة الكينزية كانت هناك عدة إسهامات مطلع القرن العشرين تمحورت كلها حول إيجاد نماذج رياضية تفسر النمو الاقتصادي، أبرزها أعمال رامسي ***Ramsey 1928***، يونغ ***Young 1928***، شومبيتر ***Schumpeter 1943***، واتجهت الأفكار في هذه المرحلة إلى تيارين، يتبنى الأول استراتيجية النمو المتوازن في حين يتبنى التيار الثاني استراتيجية النمو غير المتوازن، وقد ركزت نماذج النمو المتوازن وفقا لرودان روزنشتاين* ***Paul Rosenstein-Rodan*** ونوركس ***Ragnar Nurkse 1934*** على التوزيع المتساوي للاستثمارات، وإعطاء دفعة قوية تضمن تحقق نمو شاملا متناسب في جميع القطاعات بشكل آلي على المدى الطويل، بينما يعاب على هذا النموذج أنه لم يأخذ بعين الاعتبار الميزة التنافسية للاقتصاديات، كما أنه لا يتأقلم مع واقع الدول النامية ذات المؤهلات المحدودة التي يندر فيها رأس المال، ما جعله يتعارض مع نموذج النمو غير المتوازن لهيرشمان ***A.Hirschman 1957*** الذي يدعو لتركيز الدولة استثماراتها في قطاع رائدا مقدمة له دفعة قوية ليكون قاطرة لباقي القطاعات ويساعد في نموها، ومن ثمة الوصول إلى نمو متوازن شامل،[1] لكن فرضية التنمية الثنائية تنتقد هذا النموذج من منطلق أن انتعاش القطاع المتقدم لا يقضي بالضرورة لإحداث نمو في القطاعات المتخلفة بل يمكن أن يعمق مشاكلها ويفاقم من مستوى تخلفها.[2]

وفي الوقت الذي احتدم فيه الجدل بين نماذج النمو المتوازن وغير المتوازن ظهر تحليل متطور في نظرية النمو، ناقش فكرة النمو على المدى الطويل، مستلهما من أفكار النظرية النيوكلاسيكية التي ترجمها صولو ***Robert Solow*** في نموذجه الأولي ***1956*** مؤكدًا فيه على دور الادخار والتراكم الرأسمالي في دعم النمو في الأجل القصير مع اقراره بصعوبة المحافظة على نفس النسق على المدى البعيد إلا بحدوث تطورات تقنية تعزز إنتاجية العمل ورأس المال وترفع معدلات النمو

* قدم رودان نظرية يطلق عليها نظرية الدفعة القوية، حيث يرى أن التنمية يجب أن تحدث في شكل قفزات قوية محدثة المزيد من النمو، وتعتقد أن التغلب على الركود الاقتصادي والتخلف يحتاج إلى دفعة قوية واحدة في جميع مجالات الاقتصاد الوطني، ويقول رودان "إذا سرنا خطوة في طريق النمو فلا يمكن أن نصل إلى نتيجة، لأن التنمية تحتاج إلى دفعة قوية تفوق أثرها الخطوات التدريجية"، ولقد صاغ رودان هذه الفكرة ليقدمها نوركس فيما بعد في صيغة حديثة أخذت تسمية نظرية النمو المتوازن، ويركز نوركس على مشكلة الحلقة المفرغة للفقر والناجمة عن تدني مستوى الدخل وبالتالي ضيق حجم السوق، لذلك يؤكد نوركس أن كسر الحلقة المفرغة لا يتحقق إلا بتوسيع حجم السوق من خلال موجة كبيرة من الاستثمارات في الصناعات الاستهلاكية الذي يرافقه تطوير في جميع القطاعات في آن واحد لتنمو جميع القطاعات في نفس الوقت، حتى لا يمثل تخلف قطاع معين مثل الزراعة عقبة أمم تقدم قطاع أخر كالصناعة، لذلك تعتمد هذه النظرية على وضع برنامج ضخم من الاستثمارات.

[1] حربي محمد عريقات، مقدمة في التنمية والتخطيط الاقتصادي، دار الكرمل، عمان، 1993، ص ص 86-88.

[2] ميشيل تودارو، مرجع سابق، ص ص 143-144.

وتحافظ عليها،[1] كما اقر بأن تعاظم الزيادة في التراكم الرأسمالي تخفض إنتاجيته تبعا لقانون تناقص الغلة، ما يدفع الاقتصاد للوصول إلى حالة الاستقرار، وهو ما يبرر نظرية التقارب المشروط* بين الدول الفقيرة والغنية في الأجل الطويل.[2]

المطلب الثالث: النظرية النيوكلاسيكية للنمو

دفعت أفكار الانتقادات التي وجهها ماركس إلى الفكر الكلاسيكي بالاقتصاديين إلى إحداث تطوير داخل هذه المدرسة، فنتج اقتصاد سياسي جديد سمي بالاقتصاد السياسي الحديث أو النيوكلاسيكي، وسميت تلك المدرسة بالمدرسة النيوكلاسيكية أو الحدية، وظهر الفكر الاقتصادي النيوكلاسيكي في أواخر القرن التاسع عشر، أي أنه ظهر في وقت شهدت فيه الاقتصاديات الغربية نموا اقتصاديا متناميا ومستمرا بفضل الثروة الصناعية، وعلى غرار الكلاسيك، لم يتوان الاقتصاديون النيوكلاسيك في محاولة تفسير آلية النمو الاقتصادي، وانطلاقا مما جاء به سابقوهم من الكلاسيك، طوروا آليات جديدة للنمو الاقتصادي تخلت عن الجمود والنطاق الضعيف التي كانت تدور فيه أفكار الكلاسيك، وأدخلوا بالخصوص العامل التكنولوجي والابتكارات في سير العملية الانتاجية.

وفي ظل الانتقادات الموجهة للنظريات التقليدية عامة وما قدمه كل من هارود ودومار من تفسير للنمو الاقتصادي، برز تحليل أكثر تقدما للنمو الاقتصادي على يد واحد من أكبر الاقتصاديين الذي أحدثوا ثورة كبيرة في هذا الموضوع، وهو الاقتصادي روبرت صولو حيث قدم نموذجين لتفسير النمو الاقتصادي الأول سنة 1956، والثاني سنة 1958. ويعتبر نموذج صولو لتفسير حركية النمو الاقتصادي على المدى الطويل من أهم الأعمال التي تعرضت لموضوع النمو الاقتصادي من قبل أنصار الفكر النيوكلاسيكي، ويهدف صولو من خلال هذا النموذج لتشخيص المشكلة التي واجهها هارود ودومار من امكانية ارتفاع أو انخفاض معدل الادخار على المعدل المضمون، ويقول صولو في كتابه "نظرية النمو": في الخمسينات حاولت تتبع الخط الذي تم تحديده في مسألة النمو بواسطة هارود ودومار، وقد شعرت بعدم ارتياح بخصوص هذا الخط، فقد بدا على هارود ودومار أنهما يجيبان عن سؤال مباشر: متى يكون الاقتصاد القومي قادرا على تحقيق النمو المتواتر عند معدل ثابت؟ وقد توصلا إلى إجابة تقليدية بسيطة مؤداها أن: معدل الادخار القومي = معامل رأس المال للناتج × معدل نمو القوى العاملة. وقد كانت كتابات هارود بصفة خاصة مليئة بادعاءات غير مبلورة، وكأن النمو المتواتر يمثل في أي وضع، شكلا من التوازن الذي يتسم بعدم استقرار كبير: فأي انحراف صغير عن هذا الوضع سيكون مصيره التضخيم المتناهي بعملية بدأت وكأنها تعتمد أساسا على تعميمات غامضة بشأن سلوك المنظم.[3]

ويعلق صولو قائلا أن كل من هارود ودومار أقاما شرط التوازن على أساس افتراضات تتعلق بالمحددات الثلاثة في المعادلة، والتي أُخذت كمتغيرات خارجية حيث أن معدل الادخار يمثل عاكس لواقع التفضيلات لدى الأفراد، ومعدل نمو عرض العمل فيعتبر بمثابة واقع ديمغرافي ، في حين أن معامل رأس المال للناتج فيخضع للواقع التقني للاقتصاد (اقتصاد

---

[1] حاكمي بوحفص، الإصلاحات والنمو الاقتصادي في شمال افريقيا، مجلة اقتصاديات شمال افريقيا، العدد 7، ص5.

* تشترط نظرية التقارب تماثل مخصصات تراكم رأس المال والعمل والتطور التكنولوجي بين البلدان.

[2] Alison Stegman, David Pearce, and Warwick J. McKibbin, Long Run Projections for Climate Change Scenarios, Australian Nation University, 2004, pp 15-16.

[3] روبرت صولو، نظرية النمو، ترجمة ليلى عبود، مراجعة محمد دويدار، الطبعة 2، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2003، ص ص 14-15.

كثيف العمل أو كثيف رأس المال)، وإن هذه المعاملات استخدمت على أساس أنها قابلة للتغير من فترة لأخرى وبأشكال متفرقة وشبه مستقلة، وفي هذه الحالة تصبح إمكانية تحقيق النمو المتوازن والمتواتر نوعا من المعجزة التي لا تنجم إلا عن ضربة حظ، كما أن أغلب الاقتصاديات لا تعرف في معظم الأحيان مسارا متوازنا للنمو، فأحيانا تعاني من حالة البطالة لفترات طويلة وأحيانا أخرى من نقص في اليد العمالة، لهذا يقول صولو أن وجهة نظر كل من هارود ودومار أثارة شكوكي ويقول "إذا انطلقت من كوكب المريخ متجها إلى كوكب الأرض، وقرأت هذه الكتابات، ستواجه بوضع لا تجد فيه إلى حطامًا، رأسمالية تحطم نفسها لتصبح أشلاء منذ زمن بعيد. والواقع أن التاريخ الاقتصادي يعطي في الحقيقة سجلا ليس فقط للتقلبات وإنما كذلك للنمو، ولكن معظم الدورات الاقتصادية بدت وكأنها تحد نفسها بنفسها، فالنمو رغم اختلالاته لم يكن يمثل ظاهرة نادرة."[1]

وتمثل الانتقادات التي وجهها صولو لنموذج هارود ودومار بداية انشغاله بموضوع النمو الاقتصادي وطرح أفكار جديدة وسمت بالنظرية النيوكلاسيكية أو نظرية النمو الخارجي المنشأ، هذه النظرية التي تدعي أن حصول زيادة في الناتج جراء زيادة معدل الاستثمارات لن يحقق نمو متواصلا في الأجل الطويل، وأن مصير اغلب الاقتصادات هو التقارب في اجل الطويل، فمثلا لو كانت هناك دولتين إحداهما فقيرة والأخرى غنية –ذلك بالنظر للإمكانات الرأسمالية المتاحة لكل منهما– فإن الدولة ذات المخزون الرأسمالي الأقل سيكون لها ناتج حدي أعلى من الدولة ذات المخزون الرأسمالي الأكبر بسبب تناقص الغلة، ومن ثمة فإن الدولة الأفقر يفترض أن تنمو بشكل أسرع من الدولة الأكثر غنا.

I. **النموذج الأولي لـ صولو** *R. Solow 1956*:

يمثل النموذج الذي قدمه صولو 1956 إسهاما كبيرا في تطور نظرية النمو، باعتباره أول شكل رياضي ساعد على الكثير من الأعمال التجريبية، ويركز النموذج كغيره من التحاليل النظرية والتطبيقية على مجموعة من المسلمات والافتراضات،[2] ولقد تم بناء النموذج بمعادلتين أساسيتين الأولى خاصة بدالة الإنتاج والثانية بتراكم رأس المال.

تبين المعادلة الأولى كيفية المزج بين كل من العمل ورأس المال للحصول على قدر معين من الناتج، وتأخذا دالة الإنتاج على المستوى الكلي الصيغة العامة التالية:

$$Y = F(K, L) = K^{\alpha}L^{1-\alpha} \qquad , \qquad 0 < \alpha < 1$$

وكما أسلفنا القول بأن النمو الاقتصادي هو عبارة عن زيادة قيمة الناتج الحقيقي للفرد الواحد كذلك صولو قام ببناء نموذجه مستندا على دالة الإنتاج للفرد الواحد أو للعامل، وبالتالي تصبح صيغة الدالة السابقة بالشكل التالي:

$$\frac{Y}{L} = y \Rightarrow y = \frac{F(K,L)}{L} \Rightarrow y = \frac{K^{\alpha}L^{1-\alpha}}{L} \Rightarrow y = \left(\frac{K}{L}\right)^{\alpha} \Rightarrow y = k^{\alpha} \dots\dots\dots (1)$$

[1] المرجع نفسه، ص.ص.15-16.

[2]Pour plus d'informations voir : ROBERT J. BARRO et Xavier Sala-I-Martin, Op-cit, P P 17-20.

إن العبارة **(1)** توضح أن الناتج للفرد أو لكل وحدة عمل y هو تابع مستوى لكمية رأس المال للفردk ، وتمثل هذه الصيغة المعادلة المفتاحية الأولى في النموذج؛ وبما أن المعادلة الأساسية في النموذج تعتمد على قيمة رأس المال فحري بنا أن نهتم بتطور هذا الأخير وتغير قيمته عبر الزمن والتي لها الصيغة التالية:[1]

$$\frac{dK}{dt} = K_{t+1} - K_t = \triangle K = \dot{K} = sY - \delta K \dots\dots\dots (2)$$

وتشير المعادلة رقم **(2)** بأن تغير رأس المال عبر الزمن $\dot{K}$ مساو للاستثمار الصافي أي الاستثمار $I = sY$ الخام منقوصا منه قيمة اهتلاك رأس المال δK في الفترة السابقة، كما تعتبر المعادلة**(2)** هي المعادلة المفتاحية الثانية للنموذج والتي تشكل مع المعادلة الأولى أساس التحليل في النموذج.

ويستمر صولو في تحليل المعادلتين السابقتين باستخدام الأدوات الرياضية إلى أن يصل إلى الصيغة النهائية التالية:[2]

$$\Longrightarrow \dot{k}_t = s{k_t}^{\alpha} - (\delta + n)k_t \dots\dots\dots (3)$$

وتعتبر المعادلة رقم **(3)** أهم نتيجة لنموذج صولو، فهي توضح أن تغيرات مخزون رأس المال للفرد محكوم بثلاث معاملات جزئية متمثلة في كل من الميل الحدي للادخارs ومعدل نمو السكان أو العمالة n ونسبة اهتلاك رأس المالδ، ويؤثر ارتفاع معدل الادخار إيجابا على زيادة قيمة رأس المال للفرد، بينما تؤثر زيادة كل من معدل النمو الديمغرافي واهتلاك رأس المال سلبا على نصيب الفرد من مخزون رأس المال.

ويمكن تجزئة المعادلة رقم **(3)** إلى معادلتين جزئيتين هما:

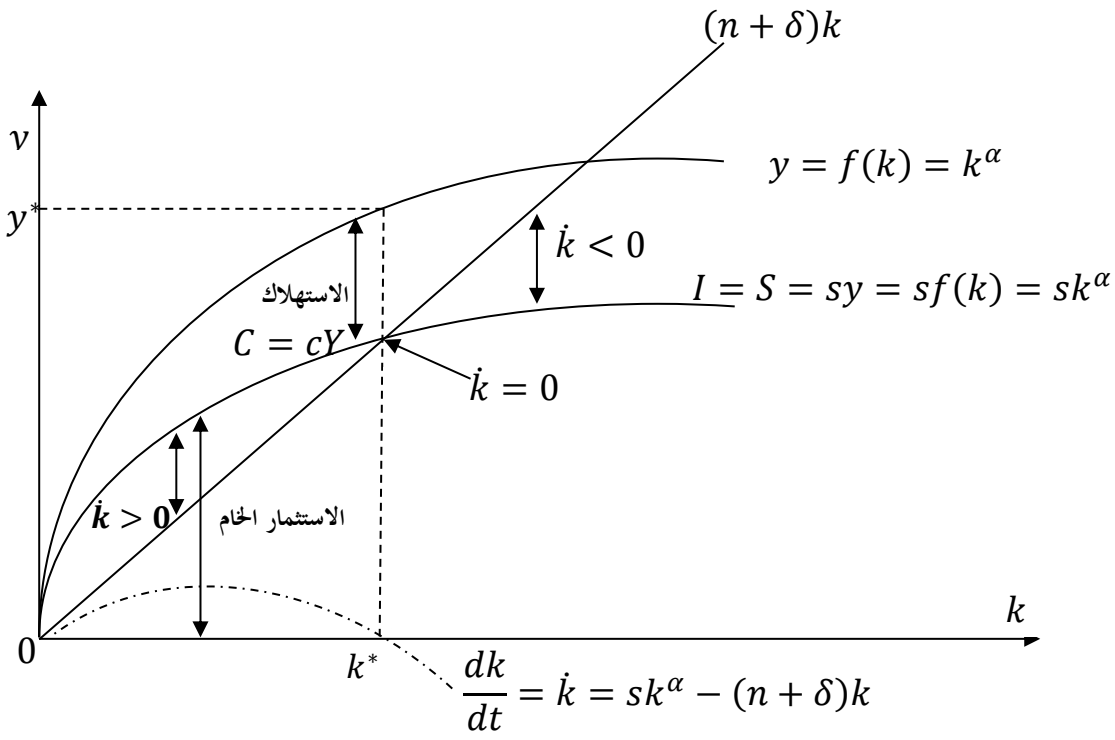
$$\begin{cases} sk^{\alpha} \dots\dots\dots\dots\dots\dots \text{(المعادلة الأولى)} \\ (\delta + n)k \dots\dots\dots\dots\dots \text{(المعادلة الثانية)} \end{cases}$$

يوضح التمثيل البياني للمعادلة رقم **(3)** بالتفصيل مختلف أوضاع ومراحل النمو في نموذج صولو، ويلخص بطريقة بسيطة تغير مقدار نصيب رأس المال لكل فرد في الاقتصاد الذي يحسب بالفرق بين للمعادلتين: sk^{α} و $(\delta + n)k$.

[1] ROBERT J. BARRO et Xavier Sala-I-Martin, Op-cit, P.31.

[2] Charles I. Jones, Théorie de la croissance endogène, traduction de l'américain par Fabrice Mazerolle, De boeck université, Paris, 2000, p 30.

الشكل رقم (4–4): رسم بياني يوضح منحنى نموذج سولو



La source : Murat Yildizoglu, la croissance économique (France : université Montesquieu bordeaux IV, 2001, au page web : http://www.vcharite.univ-mrs.fr/pp/yildi/croissance/croissanceweb/node8.html

يوضح الشكل أعلاه تسطح دالة الانتاج $\boldsymbol{y}$ كلما زادت قيمة $\boldsymbol{k}$، الأمر الذي يدل على تناقص ميل هذه الدالة، لأنه عبارة عن الناتج الحدي لرأس المال الذي فُرِضَ مسبقًا أنه يتناقص مع تزايد قيمة $\boldsymbol{k}$؛ إضافة إلى ذلك يبين الشكل أن جزء من الناتج يستهلك والباقي يوجه للادخار الذي بدوره يماثل قيمة الاستثمار.

وينطلق التحليل في نموذج صولو من نقطة تقاطع المنحنيين $\boldsymbol{sk^\alpha}$ و$\boldsymbol{(\delta+n)k}$، فهي النقطة التي تعبر على حالة الاستقرار في الاقتصاد، أين تكون قيمة التغير في رأس المال معدومة، وهذا يعني بقراءة أخرى أن قيمة الادخار مماثلة لقيمة اهتلاك رأس المال مضافا إليه الزيادة في السكان، ونرمز بـ:$\boldsymbol{k^*}$ لقيمة رأس المال للفرد، و$\boldsymbol{y^*}$ لقيمة الناتج للفرد في حالة الاستقرار والتي يكون فيها معدل النمو الاقتصادي معدوم. ويكون التغير في رأس المال للفرد على يسار النقطة$\boldsymbol{k^*}$ أكبر من الصفر: $\boldsymbol{\dot{k} > 0}$، أما على يمين هذه النقطة فيكون مقدار التغير في رأس المال سالبا:$\boldsymbol{\dot{k} < 0}$ ، ويمكن صياغة هاته النتائج في ثلاث حالات كما يلي:

$$sy = (n+\delta)k \Longrightarrow k = k^* \Longrightarrow \dot{k} = 0$$
$$sy > (n+\delta)k \Longrightarrow k < k^* \Longrightarrow \dot{k} > 0$$
$$sy < (n+\delta)k \Longrightarrow k > k^* \Longrightarrow \dot{k} < 0$$

إن حالة الاستقرار $\boldsymbol{sy = (n+\delta)k}$ ليست كباقي الحالات الأخرى التي يعيش فيها الاقتصاد فهي ذات أهمية كبيرة لأنه من خلال معرفة هاته النقطة يحدد مسار النمو الاقتصادي على المدى الطويل، ومن أجل تحديدها يجب أن نعود إلى التمثيل البياني لنجعل أن الاقتصاد يعيش عند النقطة $\boldsymbol{(k^*, y^*)}$، ولمعرفة موقع هاته النقطة نلجأ لحساب قيمة

رأس المال والناتج للفرد اللازمين لتحقيق حالة الاستقرار لذا يتعين علينا جعل المعادلة رقم **(3)** مساوية للصفر أي التغير في رأس المال للفرد معدوم، وعليه نجد:

$$\dot{k}^* = 0 \Rightarrow s(k^*)^\alpha - (\delta + n)k^* = 0 \Rightarrow s(k^*)^\alpha = (\delta + n)k^*$$

إن هناك تزايد في كل من نصيب الفرد من رأس المال والناتج لكن بمعدل متناقص، ويتأثر نصيب الفرد من رأس المال بقوتين، القوة الأولى هي $\boldsymbol{sy}$ وتمثل الاستثمار الجاري لكل وحدة عمل، وهي ترفع من نصيب الفرد من رأس المال، أما القوى الثانية فهي $\boldsymbol{(n+\delta)k}$ وتمثل الاستثمار الضروري لإبقاء قيمة نصيب الفرد من رأس المال ثابتة وهي قوة كلما ارتفعت دفعت نصيب الفرد من رأس المال إلى الانخفاض.

ويتسم نموذج صولو بثبات المتغيرات $\boldsymbol{(K, L, Y)}$ في حالة الاستقرار، حيث أنها تتزايد بنفس المعدل $\boldsymbol{n}$، وكنتيجة عامة نقول أن حالة الاستقرار تتحقق عندها العلاقة التالية:[1]

$$\frac{\dot{k}}{k} = \frac{\dot{y}}{y} = 0 \Rightarrow \frac{\dot{Y}}{Y} = \frac{\dot{K}}{K} = \frac{\dot{L}}{L} = n$$

وقد خلص نموذج صولو إلى أن هناك علاقة طردية بين معدل الادخار ونصيب الفرد من رأس المال والناتج لتأخير حالة الاستقرار، على عكس معدل النمو الديمغرافي الذي يعمل على تعجيل وصول الاقتصاد إلى حالة الاستقرار.[2]

وحسب نموذج صولو فإن البلدان التي لها ميل حدي للادخار كبير هي بلدان ذات تراكم رأس مالي أكبر، ما يضمن معدل نمو اقتصادي مستمر وطويل المدى، بينما البلدان التي تتسم بميل حدي للادخار ضعيف أو معدل نمو سكاني مرتفع ستتجه للفقر أكثر منه للثراء، وذلك لأن ارتفاع معدل النمو الديمغرافي يعيق النمو الاقتصادي ويسرع في وصول الاقتصاد إلى حالة الاستقرار.

II. نموذج صولو في حالة وجود تطور تقني 1958

حسب النموذج الأولي لسولو لا يمكن تحقيق نمو مستمر على المدى الطويل؛ لأن من أهم نتائجه أن أي الاقتصاد مهما كانت الطريق التي يسلكها أو الوضع الابتدائي الذي ينطلق منه سيؤول إلى حالة الاستقرار بمعدل نمو في رأس المال معدوم يؤدي إلى توقف الزيادة في متوسط نصيب الفرد من الدخل الحقيقي، وسبب هذه النتيجة أن الدخل الفردي لا يرتفع إلا بزيادة نصيب الفرد من مخزون رأس المال، وهذا الأخير يحكمه قانون تناقص الغلة لأن $\boldsymbol{\alpha < 1}$.

وللوصول لنموذج يفسر نمو الدخل الفردي في الاقتصاديات الرأسمالية على مدى القرنين الماضيين يصبح من الضروري إيجاد عامل جديد يتم بموجبه ضمان تحقق النمو بمعدلات مرتفعة ومتواصلة غير قابلة للنضوب ودون الوصول إلى حالة الاستقرار، ولهذا ارتأى صولو توسيع نموذجه الأولي بإدخال عنصر إنتاجي جديد في دالة الإنتاج الكلية يسمى التطور التقني أو التكنولوجي $\boldsymbol{A}$ مفترضا أنه يعزز إنتاجية عنصر العمل، وقد افترض صولو بأن التطور التقني عنصر

[1] Murat Yildizoglu, http://www.vcharite.univ-mrs.fr/pp/yildi/croissance/croissanceweb/node8.html, Op-cit.
[2] Pour plus d'informations voir : Charles I. Jones, Op-cit, P 40.

خارجي واصفا إياه بأنه هبة من السماء مستقلة عن الظواهر الاقتصادية و لا تتأثر بمجرياتها، كما انه ينمو بمعدل أسي ثابت g يحدد من خارج النموذج، وتعطى دالة الإنتاج الكلية في هذا النموذج بالصيغة التالية:

$$Y = F(K, AL) = K^{\alpha}(AL)^{1-\alpha}$$

حيث: $A_t = A_0 e^{gt}$، A_0: تمثل القيمة الأولية للتطور التقني في الزمن 0.

ولحساب معدل نمو الدخل الفردي نقوم بتحويل المعادلة السابقة إلى معادلة الإنتاج للفرد لتصبح بالشكل التالي:[1]

$$\frac{Y}{L} = \frac{K^{\alpha}(AL)^{1-\alpha}}{L} \Longrightarrow y = k^{\alpha}A^{1-\alpha} \Rightarrow \ln y = \alpha \ln k + (1-\alpha)\ln A$$

بالاشتقاق نجد:

$$\Rightarrow \frac{\dot{y}}{y} = \alpha\frac{\dot{k}}{k} + (1-\alpha)\frac{\dot{A}}{A}$$

توضح المعادلة السابقة كيف أن معدل النمو هو متوسط مرجح لمعدل نمو رأس المال بالنسبة α ولمعدل نمو التطور التقني بالنسبة $(1-\alpha)$، وهذا ما يعني أن المصدر الأساسي للنمو الاقتصادي هو التطور التقني وذلك لأن معدل نمو رأس المال في المدى الطويل يؤول إلى الاضمحلال، وتستخدم هذه المعادلة لإظهار دور التطور التقني في تعزيز النمو الاقتصادي، لكن صولو لم يقم في هذا النموذج بحساب دالة الإنتاج الفردية للعامل فقط، بل قدرها بالنسبة لكل وحدة عمل فعالة $\frac{Y}{AL}$، وهذا هو مدلول تأثير العامل التقني في العمالة لجعلها أكثر إنتاجية، كما يستبدل معدل نمو القوى العاملة n بمعدل نمو القوى العاملة الفعالة $(n+g)$ وبهذا تصبح المعادلة التي تمثل النتيجة الأساسية التي تعبر على مقدار التغير في رأس المال لكل وحدة عمل فعالة في النموذج بالصيغة التالية:[2]

$$\dot{\tilde{k}} = s\tilde{k}^{\alpha} - (n+g+\delta)\tilde{k}$$

ولتحديد مستوى الناتج لكل وحدة عمل فعالة $\widetilde{y}^* = \frac{Y}{AL}$ وقيمة الناتج لكل وحدة عمل $y^* = \frac{Y}{L}$ في حالة الاستقرار في هذا النموذج توصل صولو المعادلة التالية:

$$\widetilde{y^*} = \left(\frac{s}{n+g+\delta}\right)^{\frac{\alpha}{(1-\alpha)}} \Longrightarrow y^* = A(t)\left(\frac{s}{n+g+\delta}\right)^{\frac{\alpha}{(1-\alpha)}}$$

وحسب النموذج الثاني لصولو نقول إن نصيب الفرد من رأس المال والناتج يتحدد حسب معدل نمو التطور التقني، هذا الأخير الذي يعد أهم الإسهامات التي قدمها صولو في نظرية النمو، كونه القوة التي ستحافظ على استمرارية معدلات نمو موجبة في المدى البعيد.

ويتأسس النموذج النيوكلاسيكي للنمو على التراكم الرأسمالي في إحداث النمو على المدى القصير، وذلك نظرا لارتفاع معدل الإنتاجية الحدية لرأس المال في بداية مراحل النمو نتيجة الندرة النسبية لرأس المال مقابل الوفرة في العمل،

[1] Philippe Aghion, Petre Howitt, théorie de la croissance endogène, traduit par fabrice mazerolle (paris:, dunod, 2000), P.P.17-18.

[2] Charles I. Jones, Op-cit, p 43.

ومن ثم تعزى الزيادة في الناتج الوطني في الجل القصير إلى الإحلال الفني بين أرصدة رأس المال والعمل، أما في الأجل الطويل فيتجه معدل النمو حسب النظرية النيوكلاسيكية إلى الثبات، بسبب انخفاض الإنتاجية الحدية لراس المال نتيجة اتجاه معامل رأس المال/العمل نحو التزايد بمرور الوقت، مما يعني أن النمو في الجل الطويل لا يمكن أن يفسر بالخصائص الذاتية للاقتصاد وإنما لابد من حدوث صدمات خارجية ***Choc Exogène*** تتمثل هذه الصدمات أساسا في التقدم التقني الذي يأتي من خارج النظام الاقتصادي.[1]

وعلى الرغم من الفائدة التحليلية التي قدمها نموذج صولو لنظرية النمو، إلا أنه أفرز بعض السلبيات التي جعلت الاقتصاديين يشككون في صحة تفسيراته، إذ تشوبه بعض النقائص من حيث أنه لم يوضح الكيفية التي يتحقق بها التقدم التكنولوجي، بل اعتبره بمثابة عنصر خارجي لا يمكن التحكم فيه وعجز عن تحليل محدداته، لذا اعتبر كحدث مستقل على القرارات الاقتصادية وكأنه هبة من السماء، وهذا هو مكن الضعف في نموذج صولو، لأنه في النهاية لم يعط تفسيرا مقنعا لكيفية حدوث الرافد الأساسي للنمو الاقتصادي، ويقول صولو حول هذا "يتحدد معدل نمو الناتج الفردي (أو للعامل) بمعدل النمو التكنولوجي (المزيد للعمل)، وقد أخذ ذلك في النموذج كرقم معطى لا يمكن تفسيره من داخل النموذج، على هذا الأساس أطلق على نظرية النمو في الفكر النيوكلاسيكي بنظرية النمو الخارجي، وكان من الممكن أن يقال، وقد قيل بالفعل، إن النظرية تركت رقما مفتاحيا وربما الرقم المفتاح الأهم (معدل النمو) دون تفسير".[2]

وقد اعتبر معدل نمو التطور التقني ثابتا في النموذج، إلا أن تجربة الدول المتخلفة تمثل تحديا آخر، فلو أن التقدم التقني يأتي فعلا كهبة من السماء لكان من المفترض أن يكون سهلا على الدول الأقل تقدما أن تحرز التقدم بجمع ثمار هذه التكنولوجيا دون أي عائق وتلحق بذلك بركب الدول المتقدمة، وبهذا التصور يمكن فعلا أن نأمل بتقارب سريع لمستويات إنتاجية العمال ما بين الدول التي لسبب ما ارتفعت في البعض ومنخفضة في البعض الأخر. لكن الواقع يبين أن الاقتصادات الغنية حافظت على معدلات نمو مرتفعة دون الوصول إلى حالة الاستقرار، وعجزت البلدان الفقيرة عن تحقيق معدلات نمو مرتفعة سمحت بمواكبة الدول المتقدمة مما ضاعف التفاوت في معدلات النمو بينهما، وهذا جعل نظرية التقارب محل شكٍ وانكشفت محدوديتها في تفسير اختلاف معدلات النمو بين البلدان.

هناك نقد أخر لنظرية النيوكلاسيكية بالنظر إلى وجود دلائل وقرائن عديدة بأن الاستثمار في رأس المال للعامل الواحد في الدول المتخلفة أقل من نظيره في الدول المتقدمة ومع هذا لم تصل الاستثمارات في هاته الأخيرة إلى مرحلة العوائد المتناقصة، لأنه من المتوقع أن تكون عوائد الاستثمار في الدول المتخلفة أكثر منها في الدول الصناعية الرائدة، وهذا ما قد يجذب المزيد من رؤوس الأموال إلى الدول المتخلفة، الأمر الذي يؤدي إلى التقارب في مستويات الإنتاجية ما بينها وهذا الأمر يتعارض مع الفرضية الأولى للنموذج لأنه يفترض وجود اقتصاد مغلق، كما يمكن القول أنه ليس من المفترض أن تكون قلة المدخرات في البلد عائقا أمام ظاهرت التقارب، فقد يعمد المستثمرون في الدول الأكثر ثراء إلى نقل استثماراتهم إلى الدول النامية التي لا تزال فيها العوائد الحدية لرؤوس الأموال مرتفعة بحثا عن إمكانية ربح أكبر،

---

[1] عبد الباسط وفا، النظريات الحديثة في مجال النمو الاقتصادي نظريات النمو الذاتي دراسة تحليلية نقدية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2000، ص 16.

[2] روبرت صولو، مرجع سابق، ص.178.

فعلى سبيل المثال ساهم رأس المال المجلوب من بريطانيا في التطور الكبير للولايات المتحدة الأمريكية خلال القرن التاسع عشر، فالنظرية النيو كلاسيكية فشلت حتى في إعطاء تفسير مقنع للاختلافات الكبيرة بين البلدان.[1]

وظهر منذ الستينات توجه بديل حاول تحليل معوقات النمو وتفسير معضلة التخلف، ويرى هذا الاتجاه أن مشكلة التخلف محكومة بقيود داخلية ممثلة في عدم كفاية الادخار والاستثمار وانخفاض المستوى التعليمي. مستلهَمًا من أفكار نموذج القطاعين لآرثر لويس* ***A.Lewis*** القائم على إحداث تغير هيكلي يحفز توجه العمال من القطاع الزراعي الموصوف بأجور حد الكفاف نحو القطاع الصناعي الحديث ذو الأجور المرتفعة، لأن التوسع السريع في الناتج مرهون بمعدل نمو التراكم الرأسمالي في هذا القطاع، ما يجعله قاطرة لإحداث النمو بشكل أفضل،[2] أما نموذج المراحل الخمسة المتسلسلة لروستو 1960 ***Rostow*** فقد ساهم في رسم مسار النمو للخروج بالاقتصاد من حالة التخلف التي تعد مرحلة ضرورية وانتقالية للوصول لمرحلة صناعة النمو، حيث اعتبر أن الانتقال من التخلف إلى التقدم يوصف في خمسة مراحل يجب أن تمر من خلالها كل الاقتصادات في مختلف الدول: (مرحلة المجتمع التقليدي، مرحلة توفير الشروط اللازمة لعملية الانطلاق نحو النمو المستدام، مرحلة الانطلاق، مرحلة الاندفاع نحو النضج، مرحلة الاستهلاك الجماهيري الكبير)، وتستهدف مرحلة الانطلاق تعجيل النمو من خلال توفير الحجم الكافي من الاستثمار الذي يقتضي تعبئة الادخار المحلي والأجنبي.[3]

كما تعتبر نظرية شينري ***H.Chenery*** التنمية مسألة ترتبط بجملة متغيرات كالادخار الاستثمار والطلب، وفي نفس السياق تسلم نظرية الحلقة المفرغة لنوركس بأن ضعف الطلب المحلي هي نتيجة انخفاض الدخل المسبق، الذي يجعل الاقتصاد غير قادر على تمويل الاستثمار ما يدفع بإنتاجية العمل للانخفاض، لتحدث في وقت لاحق انخفاض الدخل،[4] وتكرس بذلك نظرية الحلقة المفرغة واقع التخلف كحقيقة قائمة لا يمكن الخلاص منها. وكانتقاد لمنطق الحلقة المفرغة يعد نجاح بلدان جنوب شرق آسيا في تحقيق التنمية وتخطي دائرة الفقر خير دليل على محدودية هذه النظرية.

---

[1] فريدريك شرر، مرجع سابق، ص.ص.52-54.

* تعتبر نظرية التحولات الهيكلية لآرثر لويس من أشهر نظريات التنمية التي ظهرت في الخمسينيات وحصل من خلالها على جائزة نوبل، وتعد امتداد للقواعد الاقتصادية الكلاسيكية وتطبيقاتها في دول العالم الثالث، حيث تركز على الكيفية التي يتم بواسطتها تحويل اقتصاديات الدول الفقيرة من الاعتماد الحاد على الزراعة إلى الصناعة والخدمات، لتصبح اقتصاداتها أكثر مرونة وقدرة على مواجهة تقلبات وتغيرات الطلب. وكان "لويس" أول من قدم نموذجًا للتنمية ذي القطاعين ليصبح نظرية عامة في عملية التنمية القائمة على فائض العمالة في دول العالم الثالث خلال الستينات وأوائل السبعينات. ويرى لويس أن أساس نظريته هو التحول من الريف إلى الحضر، أو من الزراعة إلى الصناعة بشكل مقصود ومنطقي، وقد ركز اهتمامه على الانتاج بالنسبة للفرد في المجتمع، وأن جل اهتمامه منصب على تحليل الإنتاج لا على التوزيع، ويتضح من ذلك أن لويس يتكلم على التنمية على أنها مرادفة للنمو أو التقدم، وتعتمد كليا على الإنتاج من خلال ميكانيزم آلية الأسعار، فالإنسان هنا يفترض أن يكون عقلانيا.

[2] ميشيل تودارو، مرجع سابق، ص ص 131-139.

[3] W.W. Rostow, The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto, Cambridge University Press, 1960, p p 4-10.

[4] سميرة براهمية رجب، دراسة حول التقارب والتباعد في الاقتصادات النامية استراتيجيات تنموية وآفاق مستقبلية، بحوث اقتصادية عربية، العدد 69-70 (شتاء ربيع) 2015، ص 68.

و تأكد نظريات التبعية الدولية بأن التخلف وضعف معدلات النمو مسألة محكومة بقيود خارجية تنبع من التبعية وسيطرة العالم المتقدم على دول العالم الثالث، وذلك بتقديم خبراء الهيئات والمنظمات الدولية نصائح مغرضة في شكل مفاهيم وبرامج لا تستجيب لتطلعات دول المحيط ولا تنسجم مع الحقائق الهيكلية لهذه المجتمعات، فضلا عن السياسات غير العادلة المنتهجة من قبل الدول الرأسمالية في صناعة نخب وسياسات الدول المتخلفة للحفاظ على الهوة بين الدول الغنية والفقيرة، ولهذا يبرر فشل السياسات التنموية في تلك الدول بعدم مرونة استراتيجياتها وهياكلها التنظيمية، وفساد مؤسساتها الموالية لجماعات المصالح في دول المركز وانتهاج سياسات غير سليمة، غير أن هذه المقاربة تنتقد بأنها مجرد تحليل لمعضلة التخلف ولا تعطي حلولا وآفاقا دافعة للتنمية.[1]

هذه الانتقادات دفعت بعض من رجالات الاقتصاد للقول بأن التقدم التكنولوجي لا يعتبر عنصر خارجي وأنه لا يتحرك بنفس وتيرة النمو في البلدان النامية والمتقدمة على حد السواء، ويُقِرُّونْ بأن معدلات النمو في الدول المتقدمة تسير بشكل أسرع من نظيرتها في الدول المتخلفة، ومن أجل سد هذه الفجوة برز تيار جديد في نظرية النمو الحديثة يبحث في صياغة نموذج جديد يسعى لمعرفة محددات العامل التكنولوجي وتحليل عناصره، وهو ما أصبح يعرف بنظرية النمو الداخلي وهي التي ستكون محور انشغالنا في المطلب الموالي.

المطلب الرابع: نظرية النمو الداخلي ومكانة التعليم

رغم أهمية نظريات ونماذج النمو خلال الفترة (1930-1970) في بناء صرح نظرية النمو، وبالأخص سنوات الخمسينات والستينات التي تعتبر العصر الذهبي لنظريات النمو الاقتصادي سواءً بالنسبة للدراسات التجريبية أو بالنسبة للامتدادات النظرية للنماذج النيوكلاسيكية وتحليل عوامل النمو، إلا أنها اعتبرت النمو هدفا نهائيا وغاية في حد ذاته، وليس مجرد وسيلة لتحقيق غاية أسمى هي الرخاء والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، لذلك تعرضت نماذج النمو من الجيل الأول إلى الانتقاد في هذه النقطة، بسبب ضعف محتواها التطبيقي في التنمية، وتركيزها المفرط على تراكم رأس المال العيني وقصورها في تفسير كيفية حدوث التطور التقني والعوامل الحاكمة له،[2] كما أثرت الاختلالات التي أحدثتها الأزمة البترولية سنة 1973 وما ترتب عنها من تقلص رهيب في قدرة الاقتصادات الكبرى على مواصلة النمو الذي حققته خلال السنوات الثلاثين المجيدة ***Trent Glorieuses*** ما أدى إلى تواري شبه كامل لنظرية النمو خلال تلك الفترة من حيث الاهتمامات النظرية، حتى اعتبرت الأدبيات أن التجديد الوحيد والهام الذي شهدته سنوات السبعينات والنصف الأول من الثمانينات يكاد يقتصر على التأكيد على الاتساق الواضح بين الاختلالات في نماذج النمو.[3]

لا شك أن قوة الملاحظات الموجهة لنموذج النمو النيوكلاسيكي والمستمدة من الواقع، هي التي حدت برواد نظرية النمو أن يعملوا على تطوير نماذج جديدة للنمو الاقتصادي يمكن من خلالها إدراج عوامل أخرى غير عنصري العمل والرأس المال في دالة الإنتاج التي استخدمت في نماذج النمو النيوكلاسيكية، حيث واجهت هذه الأخيرة العديد من

[1] ميشيل تودارو، مرجع سابق، 124-142.

[2] حاكمي بوحفص، مرجع سابق، ص 5.

[3] عبد الباسط وفا، النظريات الحديثة في مجال النمو الاقتصادي نظريات النمو الذاتي دراسة تحليلية نقدية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2000، ص 10.

الانتقادات التي دفعت بالاقتصاديين لمراجعة نظرية النمو والبدء من النقطة التي انتهى عندها صولو، واعتبرت نظرية النمو الداخلي أن النم كظاهرة اقتصادية يتحدد بتصرفات الأعوان الاقتصاديون ومتغيرات الاقتصاد الكلي، وعلى العكس من النماذج النيوكلاسيكية توسع نماذج النمو الداخلي مصادر النمو وتعددها في الاستثمار في راس المال المادي، رأس المال البشري بمختلف أشكاله، رأس المال العام ورأس المال التكنولوجي.[1]

I. نشأة نظرية النمو الداخلي

وفي الوقت الذي كانت هناك عدة مقترحات تهتم بنظرية النمو الاقتصادي التي لها عناصر مشتركة مع التطورات الحديثة مثل مقترح آرو ***Arrow*** التعلم بالعمل ***Learning by doing*** عام 1962 استخلص بول رومر ***P.Romer*** في أطروحته للدكتوراه سنة 1983 أنه من الممكن التعرف على عناصر معينة مهمة في شكل صيغ جديدة لنظريات النمو يشار إليها بوصفها نظرية النمو الذاتي المنشأ ***Endogenous Growth Theory***. [2]

فبعد ثلاثة عقود من الركود تجدد الاهتمام بفحص شامل لإشكالية محددات النمو طويل الأجل وتبلور تصورا جديد يحمل أفكار شكلت منصة انطلاق للعديد من المقاربات النظرية والدراسات التجريبية التي شكلت مع الوقت مقاربة جديدة موسومة بنظرية النمو الداخلي* التي تعتقد أنه حتى يمكن النظر للنمو الاقتصادي بطريقة أكثر واقعية فإنه ينبغي التأكيد على امرين:[3]

- أنه من المناسب إدراج عوامل أخرى مثل رأس المال البشري والبحث والتطوير بالإضافة إلى العمل ورأس المال في تفسير النمو الاقتصادي على الندى الطويل وللتمكن من تجاوز قيد غلة الحجم المتناقصة.
- لابد من التسليم بأن هناك تباعد مفترض بين معدلات النمو بين البلدان ترجع إلى التفاوت في فعالية مختلف السياسات المتبعة والتي منها في البحث والتطوير، التعليم وتدريب رأس المال البشري.

وبالفعل بدأ التفكير بهذه المنهجية في بناء نماذج للنمو الذاتي بالاستناد على الاستخلاصات السابقة، أين قدم بول رومر 1986 ورقة بحثية بعنوان "زيادة العائد والنمو طويل الأجل"، عزز فيها الانتقادات الموجهة لنظرية النمو النيوكلاسيكية وقدم نموذجا للنمو طويل الأجل يعتمد على التقدم التكنولوجي معتبرا المعرفة أحد مدخلات دالة الانتاج،[4] وتبحث نظرية النمو الداخلي عموما في إيجاد العوامل المحددة للتطور التقني الذي يدعم ذاتيا النمو الاقتصادي، وقد

---

[1] عبد الباسط وفا، مرجع سابق، ص ص 29-31.

[2] محمد صالح تركي القرشي، علم اقتصاد التنمية، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 101.

* تنسب هذه النظرية بصفة أساسية إلى اثنين من رجال الاقتصاد الأمريكيين بجامعة شيكاغو، هوما بول رومر Paul Romer 1986 وروبرت لوكاس Robert Lucas 1988، فإما رومر فإنه اقتصادي شاب قام حينها بنشر مجموعة مقالات هامة استخدم فيها لأول مرة مصطلح النمو الذاتي، واما لوكاس الحاصل على جائزة نوبل سنة 1995 فإنه أحد مشاهير التحليل الاقتصادي اللي وحبر من أحبار المدرسة النيوكلاسيكية، لكنه هجر نظريات الدورات الاقتصادية ليتفرغ لدراسة دور التكوين التعليم والتأهيل في تحقيق النمو.

[3] عبد الباسط وفا، مرجع سابق، ص ص 29-30.

[4] Paul Romer "increasing returns and long run growth" journal of political economy, university of Chicago press, 1986 vol 94, N 5.

راهنت على بناء نماذج تتجاوز قيد العوائد الحدية المتناقصة لكل من العمل ورأس المال، لتضمن بذلك تحقق معدلات نمو مرتفعة على المدى البعيد. وتؤكد نظرية النمو الداخلي على أن النمو الاقتصادي محكوم بسلوك وتصرفات الأعوان الاقتصاديين والسياسات المتبعة من قبل الحكومات ومتغيرات الاقتصاد الكلي، لذلك حسب هذا المنطلق فإن تحليل ظاهرة النمو تستوجب بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار الزيادات في كميات رأس المال والعمل، إدراج عوامل جديدة لها دور مفصلي في تفسير النمو وبالأخص رأس المال البشري، الخبرة، التعليم، الطبيعة الداخلية للتقدم التقني الذي يعتمد على نشر وتطبيق المعرفة.[1]

بالإضافة إلى المصادر التقليدية المعروفة يرتبط النمو الاقتصادي وفق النظرية الحديثة بعوامل داخلية تعد محركا لتحفيز التطور التقني، وهو ما يعرف بالإنتاجية الكلية لمجمل عوامل الإنتاج،** وفي هذا الإطار طرح لوكاس 1988 فكرة أن الاختلافات في معدلات النمو بين الدول ترجع إلى الاختلاف في مستوى تراكم رأس المال البشري، الذي يتراكم بتحسن المعارف والمهارات والكفاءات التي تزيد من فعالية عنصر العمل وتحسين مستوى التعليم، لينمو بذلك مخزون رأس المال البشري والاجتماعي للأمة وتتحسن انتاجيته بشكل مستديم يساعد على خلق النمو،[2] ولقد اعتمد لوكاس في تحليله على نموذج إيزاوا ***Uzawa 1965*** الذي رغم إدخاله لعنصر رأس المال البشري في دالة الإنتاج، إلا أنه اعتبر أن الإنتاجية الحدية لهذا العامل متناقصة وهذا ما أدى به إلى الوصول إلى نموذج للنمو الخارجي، غير أن لوكاس رفض فرضية تناقص العوائد الحدية لتراكم رأس المال البشري، واعتبر "أنه على العكس من رأس المال المادي يمكن زيادة رأس المال البشري مع المحافظة على عوائد حدية ثابتة على الأقل عوضا عن تناقصها، مما يسمح باستمرار النمو الاقتصادي دون توقف"،[3] ويعزى التخلف وفشل السياسات التنموية حسب نظرية النمو الداخلي لسوء التنسيق والتكامل بين الأنشطة الاقتصادية والموارد البشرية، المادية، والتكنولوجية المتاحة.

II. نموذج رومر 1986

عرض بول رومر ***Paul Romer**** نموذجه البسيط سنة 1986 وهو يعتبر بمثابة نقطة البداية لنظريات النمو الحديثة، لأنه يمثل أول مساهمة تصف كيفية حدوث النمو الاقتصادي الداخلي حتى مع ثبات حجم السكان وحجم

---

[1] عبد الباسط وفا، مرجع سابق، ص 30.

** تعكس الانتاجية الكلية لعوامل الانتاج النمو غير المفسر بالعمل ورأس المال وتعرف ببواقي سولو.

[2] Philippe Aghion, Petre Howitt, théorie de la croissance endogène, traduit par fabrice mazerolle, Dunod, Paris, 2000, P P 354-356

[3] فريدريك شرر، ترجمة علي أبو عمشة، نظرة جديدة إلى النمو الاقتصادي وتأثره بالابتكار التكنولوجي، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض، 2002، ص 55.

* بول مايكل رومر اقتصادي أمريكي من مواليد 7 نوفمبر 1955، ورائد نظرية النمو الداخلي، فيما يخص رأيه حول دور رأسمال البشري في خلق النمو الاقتصادي، أكد رومر أنه كلما زاد الاستثمار في الرأسمال البشري ارتفعت معدلات النمو الاقتصادي، وكلما تم توجيه الرأسمال البشري للتخصص في البحث العلمي أدى ذلك إلى إبداع نماذج علمية جديدة، ويقول رومر أن الاستثمار في الرأسمال البشري وفي البحث العلمي هو ما يعطي التفوق الاقتصادي للبلدان الصناعية الغربية، فيما يظل الاستثمار في الرأسمال البشري ضعيفا في البلدان الفقيرة، وميز رومر بين صنفين من الرأسمال البشري، الصنف الموجه للبحث العلمي والصنف الموجه للعمل والمقاولات. ويبقى الصنف الأول ضئيلا مقارنة بالثاني، فليس كل من استثمر في تعليم وتكوين نفسه يتجه للبحث العلمي بقدر ما يتجه

رأس المال، وهذا يستلزم أن العوائد المتحققة يمكن ان تكون ثابتة أو متزايدة وليست متناقصة على المدى الطويل كما رأينا في نموذج النمو النيوكلاسيكي، وبين رومر أن المعارف تعلب دورا نسبيا في تحقيق النمو انطلاقا من فكرة التعلم بالتمرن والتدرب، والطريقة الوحيدة لتفسير النمو الداخلي حسب رومر هي تراكم المخزون المعرفي بوصفه شكلا من أشكال راس المال، وقد اعتمد في نموذجه على مجموعة من أدوات التحليل الاقتصادي من أجل تفادي تأثير قانون تناقص الغلة، ويتميز النموذج بفرضيتين أساسيتين هما:[1]

- التعلم بالتمرن، فمن خلال هذه الفرضية تحصل المعارف والأرباح من خلال الاستثمار في رأس المال البشري، حيث أن زيادة الاستثمار في رأس المال البشري تحدث فعالية في الإنتاج.
- المعرفة التكنولوجية المتاحة للمؤسسة تعتبر سلعة جماعية تسمح لها بالاندماج في سوق المعلوماتية مع مختلف المؤسسات الأخرى، كما أن هناك أثر إيجابي للخبرة في تطبيق المعرفة التكنولوجية والتي تعتبر سلعة جماعية لأن جميع المؤسسات تسعى لتحقيق تكاليف تطبيق معدومة من خلال ميكانيزمات نشر المعلومة.

وتحديدا من هذا المفهوم عرف رومر نموذجه بالوفورات الخارجية التكنولوجية الناتجة عن تراكم عامل رأس المال، وهذا الأخير لا يقتصر على رأس المال المادي وإنما يشمل أيضا مخزون المعرفة بمفهومها الواسع، ويفترض رومر في نموذجه وجود اقتصاد تسوده المنافسة التامة بين $\boldsymbol{n}$ مؤسسة تنتج سلعة متجانسة تستخدم في الاستهلاك والادخار، وبدالة إنتاج فردية متماثلة بين جميع المؤسسات كالأتي:[2]

$$Y_{it} = (K_{it})^{1-\alpha}(A_t L_{it})^{\alpha} \dots\dots\dots (1), \qquad i = 1, \dots, n$$

حيث أن $\boldsymbol{Y_{it}}$ تمثل مخرجات المؤسسة $\boldsymbol{i}$ في الزمن $\boldsymbol{t}$، $\boldsymbol{K_{it}}$ و$\boldsymbol{L_{it}}$ يمثلان على التوالي كمية رأس المال والعمل المستعملة من طرف المؤسسات، أما $\boldsymbol{A_t}$ فهي عبارة عن رأس المال البشري (التعليم والمعارف) والذي هو معرف لدى كل المؤسسات بأنه مرتبط بكمية رأس المال المادي، حيث يتراكم داخليا كتابع لرأس المال ليصبح المردود متزايدا بالنسبة للدالة $(\mathbf{1})$، وقد افترض رومر أن $\boldsymbol{A_t = f(K_t)}$ أي أن: $\boldsymbol{A_t}$ يرتفع بتزايد $\boldsymbol{K_t}$ حيث تعمد المؤسسات إلى زيادة المعرفة المنبثقة عن طريق قيامها بمضاعفة مختلف الاستثمارات، وتعكس هذه العملية فكرة التعلم عن طريق الممارسة وقد تم من قبل صياغة هاته الفكرة عن طريق آرو ***Arrow 1962***[*].

لسوق الشغل حتى في البلدان الغربية. وإذا كان الصنف الثاني مهما لخلق النمو، فالصنف الأول هو الأكثر أهمية، فهو الذي يتولى تقديم الأفكار والنماذج الجديدة من خلال الابتكار والابداع، وهي الفكرة التي بررت بها أكاديمية نوبل اختيار بول رومر لينال جائزتها لعام 2018 مناصفة مع ويليام نوردهاوس.

[1] Robert J.Barro, la croissance économique, traduit par Fabrice Mazerolle, (paris: Ediscience international, 1996), P.164.

[2] Dominique geullec, pierre ralle, les nouvelles théories de la croissance, 5éme édition (Paris : la découverte, 2003), P.51.

[*] يعتبر نموذج رومر مستمد من بصفة أساسية من أعمال Arrow 1962 وأعمال Sheshinski 1967، حيث أعاد دراسة فكرة التعليم والتدريب بالممارسة، وعبر على وفوراتها الخارجية بطريقة مباشرة وواضحة بتأكيده على أن المعرفة الاجتماعية تساوي مجموع المعارف الخاصة.

كما تستفيد كل مؤسسة من التعليم المحقق على مستوى المؤسسات الأخرى مثلما تستفيد من التعليم الحاصل داخلها بالضبط، وهذا ما يبرز أن المعرفة المتراكمة من طرف مؤسسة معينة هي عبارة عن سلعة عامة تستفيد منها جميع المؤسسات المتواجدة في الاقتصاد، وقد سلم رومر أن تراكم المعرفة في كل مؤسسة تأخذ الصيغة التالية:[1]

$$A_t = A^{\frac{1}{\alpha}}\left(\sum_{i=1}^{n} K_{it}\right)^{\beta} \ldots\ldots\ldots (2)$$

حيث: A عبارة عن ثابت، وتوضح الدالة (2) أن مستوى المعرفة التكنولوجية المشتركة A_t ينسب كما أشرنا في السابق إلى مخزون رأس المال المتاح، كما يفترض أن الثابت A يعبر على قدرة المؤسسة على جذب الوفورات الخارجية الموجبة (معارف جديدة) من خلال استثمارها في رأس المال المادي. ومن خلال (1) و(2) نجد:

$$Y_{it} = (K_{it})^{1-\alpha}(A_t L_{it})^{\alpha} \Longrightarrow Y_{it} = (K_{it})^{1-\alpha}\left(A^{\frac{1}{\alpha}}(\textstyle\sum_{i=1}^{n} K_{it})^{\beta} L_{it}\right)^{\alpha}$$

وفي حالة وجود تماثل بين جميع المؤسسات في رأس المال والعمل وبما أن المؤسسات تملك تكنولوجيا متماثلة فستكون دالة الإنتاج الكلي على الشكل الموالي:

$$Yt=i=1nYit=i = 1nKit1-\alpha Ai = 1nKit\beta i=1nLit\alpha$$

$$\Longrightarrow Y_t = (\textstyle\sum_{i=1}^{n} K_{it})^{1-\alpha+\alpha\beta} A[\sum_{i=1}^{n} L_{it}]^{\alpha} \Longrightarrow Y_t = A(K_t)^{1-\alpha+\alpha\beta}(L_t)^{\alpha} \ldots\ldots\ldots (3)$$

ونستخرج في نموذج رومر العائد الحدي الخاص لرأس المال وذلك باشتقاق المعادلة رقم (1) بالنسبة لـ K_{it} فنجد:

$$\Longrightarrow r_{it} = \frac{\Delta(Y_{it})}{\Delta(K_{it})} = (1-\alpha)(K_{it})^{-\alpha}(A_t L_{it})^{\alpha} \ldots\ldots\ldots (4)$$

وبتعويض A_t بقيمتها في المعادلة(2) نجد مجموع العوائد الحدية الخاصة لرأس المال تعطى بالصيغة التالية:

$$\textstyle\sum_{i=1}^{n} r_{it} = r_t = (1-\alpha)(K_t)^{-\alpha}\left(A^{\frac{1}{\alpha}}(\sum_{i=1}^{n} K_{it})^{\beta} L_t\right)^{\alpha}$$

$$\Rightarrow r_t = (1-\alpha)(K_t)^{-\alpha} A (K_t)^{\alpha\beta}(L_t)^{\alpha} \Rightarrow r_t = (1-\alpha)A(L_t)^{\alpha}(K_t)^{\alpha(\beta-1)} \ldots\ldots\ldots (5)$$

وعن طريق اشتقاق المعادلة رقم(3) بالنسبة لـ: K_t نحصل على العائد الاجتماعي لرأس المال بالصيغة التالية:

$$r_t{}^{*} = (1-\alpha+\alpha\beta)A(L_t)^{\alpha}(K_t)^{\alpha(\beta-1)} \ldots\ldots\ldots (6)$$

ويظهر من خلال المعادلتين (5) و(6) أن العائد الاجتماعي $r_t{}^{*}$ يفوق مجموع العوائد الحدية الخاصة r_t وهذا ما يفسر وجود خارجية موجبة ***(l'externalité positive)***، وإلى هذا المستوى لم نصل بعد إلى دراسة نموذج للنمو الداخلي، وبناءً على المعادلة(3) وتحت افتراض أن كمية العمل المتاح ثابتة، نستنتج أن الناتج ومن ثم النمو الاقتصادي يحدد على أساس رأس المال المادي وبقيمة أُسية $(1-\alpha+\alpha\beta)$ ومن خلال هاته القيمة الأخيرة يمكن أن نحدد ثلاث حالات ممكنة لقيم β تؤثر في سير قيم الناتج Y_t هي:[2]

[1] Dominique Geullec, Pierre Ralle, Op-cit, P.51.
[2] *Ibid*, P.51.

- إذا كانت $\boldsymbol{\beta < 1}$: في هذه الحالة ترتفع قيمة الناتج للفرد مع مقدار رأس المال للفرد بإيقاع ضعيف.
- إذا كانت $\boldsymbol{\beta > 1}$: في هذه الحالة يحدث تفجر في معدلات النمو لتكون ذو تأثيرات حادة ومتباعدة وبالتالي لا يمكن إثبات النمو الداخلي من خلال الملاحظة التجريبية.
- إذا كانت $\boldsymbol{\beta = 1}$: في هذه الحالة هناك تناسب دقيق بين رأس المال والمعرفة من أجل تحقيق النمو. كما يحصل في هاته الحالة النمو الذاتي لأن المردودية الحدية لرأس المال تكون غير مرتبطة سواء بمستوى رأس المال الخاص أو الاجتماعي.

نلاحظ من خلال عرض الحالات الثلاثة السابقة وجود مشكلة الأسلاك المتشابكة ***«fil du rasoir»*** المقدمة من طرف هارود وهذا جلي لأن تغير صغير في قيمة $\boldsymbol{\beta}$ يقود إلى حالة السكون أو إلى حالة النمو الانفجاري. وبتحقق فرضية $\boldsymbol{\beta = 1}$ مع بافتراض أن المستهلك عقلاني ولديه دالة منفعة ذات مرونة ثابتة مع الزمن، فإننا نتحصل على معدل النمو في التوازن اللامركزي بالصيغة التالية:[1]

$$\boldsymbol{g = (1 - \alpha)AL^{\alpha} - \rho \dots \dots \dots (7)}$$

كما يعطى معدل النمو الاجتماعي الأمثل بالصيغة التالية:

$$\boldsymbol{g^{*} = AL^{\alpha} - \rho \dots \dots \dots (8)}$$

حيث: $\boldsymbol{\rho}$ تمثل معدل التفضيل الحالي أو المنفعة الحالية.

من خلال العبارتين الأخيرتين(**7**) و(**8**) يمكن أن نستنتج أن معدل النمو اللامركزي أكبر من معدل النمو الاجتماعي، الأمثل وهذه النتيجة تبدو منطقية وذلك لأن الأعوان الاقتصاديين لم يأخذوا بعين الاعتبار في قراراتهم الفردية تأثير رأس المال الإجمالي بما فيه قيمة المعرفة. ولا يفوتنا في هذا المقام أن نشير إلى أن نموذج رومر لسنة 1986 أعطى نظرة جديدة للنمو الذاتي مستندا على الأثر الإيجابي للآثار الخارجية للتكنولوجيا لمؤسسة معينة على باقي المؤسسات الأخرى، وهذا يضمن في استمرار النمو على المدى الزمني الطويل. كما أن نموذج رومر يفسر اختلاف معدلات النمو بين البلدان بأن الدول التي لها قدرة كبيرة على اكتساب المعرفة والاستفادة من التكنولوجية المعرفية التي تحصل في العالم هي الدول التي تنمو بوتيرة أسرع على المدى البعيد، كما أن العمل الذي قام به رومر يعد بمثابة ثورة حقيقية ولعل الفضل في ظهور علم اقتصاد المعرفة يعود إلى أعمال رومر واهتمامه بالمعرفة والتعليم.

III. نموذج لوكاس 1988

اعتمد لوكاس في تحليله لمحددات النمو الاقتصادي على نموذج إيزاوا ***« Uzawa 1965 »***، وكان هذا الأخير في تحليله للنمو لم يخرج عن إطار تحليل سولو رغم إدخاله لعنصر رأس المال البشري في دالة الإنتاج إلا أنه اعتبر أن الإنتاجية الحدية لرأس المال البشري متناقصة، وهذا ما أدى به إلى الوصول إلى نموذج للنمو الخارجي، غير أن لوكاس رفض فرضية تناقص العوائد الحدية لتراكم رأس المال البشري واعتبر "أنه على العكس من رأس المال المادي يمكن زيادة رأس المال البشري والمحافظة على عوائد حدية ثابتة على الأقل عوضا عن تناقصها مما يسمح باستمرار النمو الاقتصادي دون

[1] Dominique Geullec, Pierre Ralle, Op-cit, P.51.

توقف"،[1] وقد اعتبر لوكاس أن الاختلافات في معدلات النمو بين البلدان يرجع إلى الاختلاف في مستوى تراكم رأس المال البشري بينها. ويعتمد هذا النموذج على مجموعة من الفرضيات نلخصها فيم يلي:[2]

- الاقتصاد مشكل من قطاعين فقط أحدهم مكرس لإنتاج السلع والخدمات انطلاقا من رأس المال المادي وجزء من رأس المال البشري، أما القطاع الثاني فهو يهتم بتكوين رأس المال البشري للجزء الذي لم يستعمل في القطاع الأول وكما أشرنا سابق يفترض لوكاس في ذلك أن تراكم رأس المال البشري يكون بإنتاجية حدية على الأقل ثابتة؛
- رأس المال البشري ينتج من تلقاء نفسه، كما أن اختصاص الفرد والزمن المخصص للدراسة يحددان وتيرة تراكم رأس المال البشري، بالإضافة إلى أن جميع أفراد المجتمع متماثلين في المستوى التعليمي.

والنموذج الذي سنقدمه لـ لوكاس هو بدون فراغ أي أن الفرد يكرس جل وقته بين العمل أو تراكم رأس المال ولا وجود لوقت آخر، وعلى اعتبار أن راس المال البشري قد أدرج في دالة الإنتاج على أساس انه رصيد لرأس المال مثله في ذلك مثل راس المال العيني في طبيعته، ولأغراض نماذج النمو كان لابد من تحديد صيغة تتم بها عملية التراكم لرأس المال البشري، وجاءت هذه الصيغة على شكل خطي وفقا للمعادلة التالية:[3]

$$\dot{h}_i = \beta h_i(1-\mu) \ldots\ldots\ldots (1)$$

حيث تمثل كل من $\dot{h}_i$ مقدار التغير في رأس المال البشري، β معلمة موجبة تعبر على فعالية نشاط تراكم رأس المال البشري، h_i مخزون رأس المال البشري للفرد، $(1-\mu)$ الوقت المخصص للتعلم والنشاط المتعلق بتراكم رأس المال البشري بالنسبة لمجمل الوقت المتاح، ويمكن قراءة المعادلة رقم (1) كأنها دالة لإنتاج رأس المال البشري.

وتتميز المعادلة (1) بعوائد متزايدة للحجم في مدخلات إنتاجها وهي متجانسة من الدرجة الثانية في مدخلاتها، وهي خاصية أساسية في النموذج لضمان تحقيق النمو الداخلي، وتعتبر هذه الخاصية أهم من الدور الذي يمثله الوقت المخصص للدراسة كما يقر بذلك لوكاس في تقديمه لهذا النموذج.[4]

وفي الحالة التي يكون فيها الوقت المخصص للإنتاج μ ثابتا يمكن كتابة المعادلة (1) بالشكل التالي:

$$\frac{\dot{h}_i}{h_i} = \beta(1-\mu)$$

وحسب الطريقة التي تمت بها صياغة الدالة فيما يتعلق بالتأثيرات الخارجية واعتبارها كمعطى بواسطة الأفراد، ويتضح من المعادلة السابقة أن الإنتاجية الحدية لراس المال تساوي $\beta(1-\mu)$، أي أن معدل العائد على رأس المال البشري يعتمد على الوقت الذي يخصص للدراسة، كما هو الحال في دالة الكسب المينسرية، ويمكن الحصول على معدل العائد

[1] فريدريك شرر، مرجع سابق، ص.55.

[2] Philippe Aghion et Peter Howitt, Op-cit, P.P. 354-356.

[3] Philippe Aghion et Peter Howitt, Op-cit, P.356.

[4] روبرت صولو، مرجع سابق، ص. 220.

الخاص على انه يساوي $(\mathbf{1}-\boldsymbol{\mu})\frac{\boldsymbol{y_i}}{\boldsymbol{h_i}}$ بينما يساوي معدل العائد للمجتمع $(\mathbf{1}-\boldsymbol{\mu}+\boldsymbol{\delta})\frac{\boldsymbol{y_i}}{\boldsymbol{h_i}}$، وبالطبع فإن كلا المعدلين لهما علاقة بمستوى الأجور التي تترجم على أنها أسعار الفائدة مقابلة لرأس المال البشري.[1]

وسيكون للاقتصاد نموا في رأس المال البشري عبر الزمن أقوى كلما خُصِّصَ جزء كبير من الوقت لأجل التعليم والتكوين، وبالتالي فإن مستوى رأس المال البشري ووتيرة تغيره يعتمدان بدرجة كبيرة على قرارات الأفراد الراغبين في الاستثمار في تنمية قدراتهم. أما في قطاع إنتاج البضائع فإن العملية الإنتاجية تحكمها تقنيا دالة الإنتاج كوب دوغلاس التي تعطى على النحو التالي:[2]

$$\boldsymbol{y_i = Ak_i^{\alpha}(\mu h_i)^{1-\alpha}} \dots\dots\dots (\mathbf{2})$$

حيث $\boldsymbol{y_i}$ هو قيمة إنتاج الفرد $\boldsymbol{i}$ و $\boldsymbol{k_i}$ رأسماله العيني، $\boldsymbol{\mu}$ يمثل الوقت الذي يكرسه الفرد في عملية إنتاج السلع ومن هنا نستنتج أن الوقت المكرس للتعليم لا يساهم في خلق الناتج في الحاضر لكنه يسمح بزيادته في المستقبل، $\boldsymbol{\alpha}$ عبارة عن ثابت موجب يمثل نسبة مساهمة رأس المال في الناتج.

مع هذا النموذج المطبق فإن لوكاس أدمج تأثير الوفورات الخارجية« ***l'externelité*** » الناتجة من مستوى رأس المال البشري على النشاط الإنتاجي وهذا من أجل دعم الوصول إلى ضمان نموا داخليا، وقد برر هذه الفرضية بأن كل فرد مهما كان مستواه الخاص لرأس المال البشري فسيكون أكثر فاعلية إذا أحيط بأشخاص آخرين فعالين وهذا الذي يسمى بالتحريض، ونرمز لمقدار تأثير الوفورات الخارجية في دالة الإنتاج بالرمز $\boldsymbol{\delta}$ وهذا ما يرفع من درجة تجانس دالة الإنتاج ويعطيها شكلا جديدا لتصبح بالصيغة التالية:[3]

$$\boldsymbol{y_i = Ak_i^{\alpha}(\mu h_i)^{1-\alpha}(h_a)^{\delta}} \dots\dots\dots (\mathbf{3})$$

حيث أن $\boldsymbol{h_a}$ هو مخزون رأس المال البشري لبقية الأفراد في الاقتصاد.

وبافتراض أنه لا يوجد تمايز بين الأفراد في المستوى التعليمي فإن $\boldsymbol{h_i = h_a}$ أي أنه إذا رفعنا مؤهلات الفرد فإنه بدوره يرفع من فعالية الأفراد الآخرين المتواجدين معه في نفس المحيط. وبالتالي دالة الإنتاج في نموذج لوكاس تتميز بتزايد الغلة $(\mathbf{1}+\boldsymbol{\delta})$ وهذا بسبب الوفورات الخارجية. وبهذه الطريقة يكون هناك تأثير إيجابي لرأس المال البشري على قيمة الإنتاج وهذا ما يضمن نموا داخليا في النموذج، لأن تحسن مستوى كل فرد يزيد ويرفع من المخزون المعرفي ومخزون رأس المال البشري للأمة مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية الكلية في القطاعات الاقتصادية للدولة.

ويتضح من أفكار لوكاس أن قرار تراكم رأس المال البشري هو نشاط محكوم بدوافع اقتصادية، كما بين لوكاس أن هناك مصدران لتراكم رأس المال البشري هما التعليم والتدريب عن طريق الممارسة، فالنموذج المعمم لـ لوكاس يحافظ على فرضية أن التعليم يتجلى بشكل مكثف نسبيا في راس المال البشري، وحسب لوكاس فإن نموذج النمو الداخلي على

[1] علي عبد القادر علي، أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري، مرجع سابق، ص 10.

[2] Ahmed zekane, dépenses publiques poductives, croissance à long terme et politique économique : assai d'analyse économétrique appliquée au cas de l'algerie, thése de doctorat non publier (université d'alger: faculté des siences économique, 2003), P.66.

[3] Philippe Aghion et Peter Howitt, Op-cit, P 656.

الندى الطويل هو لخلق المعرفة الذاتية وتكوين راس المال البشري، ويلتقط ويبحث في تأثير التوازن العام أو التفاعلات الدينامية بين راس المال البشري والبحث والتطوير.[1]

IV. النموذج الثاني لرومر *Romer 1990*

يصنف نموذج رومر ***1990*** من نماذج الجيل الثاني لنظرية النمو الداخلي حيث تعتبر هذه النماذج أكثر واقعية من ناحية تمثيلها لعملية تراكم المعرفة والتطور التكنولوجي وهذا مقارنة مع نماذج الجيل الأول، وينطلق رومر في هذا النموذج من محاولته تقديم صياغة صريحة تفسر عملية تراكم المعرفة والتطور التكنولوجي الذي اعتبره بمثابة ثمرة الأفكار الجديدة والاختراعات التي تُحفز بدافع الربح المنتظر اكتسابه من خلال بيع براءات الاختراع، وفي إطار تقديمه للنموذج اعتبر رومر أن الاقتصاد مكون من ثلاث قطاعات أساسية:

1. قطاع البحث: إنه لمن الطبيعي جدا أن نعتبر أن التطور التكنولوجي يعتمد أساسا على كمية الاكتشافات العلمية، فالاكتشاف الجديد تعني في أغلب الأحيان أسلوب جديد لتحويل وحدة من رأس المال الخام إلى سلعة اقتصادية جديدة، ويقر معظم الاقتصاديين بأن المعرفة هي أساس الاكتشافات العلمية فهي تعد ملكية خالصة، أي أن استخدامها من قبل شخص لا يمنع استخدامها من قبل الآخرين، وهذا ما يعرف بخاصية عدم التنافس ***« non rival »***، كما أنه من الصعب منع الآخرين من استخدامها إلا في حالة السرية التامة، وهذا ما يسمى بخاصية عدم الاستبعاد، وقد سلم رومر بأن التقدم التقني يتطلب وجود نشاط جماعي يهدف للربح وهذا النشاط مؤلف من مركبتين:[2]

- تصاميم متجسدة في منتجات يمكن تسجيل براءة اختراعها لإبعاد الشركات المنافسة عن ممارسة النشاط نفسه ومن بيع هذه البراءات يحقق الباحثين إيراداتهم.

- المعرفة المتعلقة بهاته التصاميم والتي تعد أساسا معرفة عامة غير مملوكة تغذي مخزون المعرفة المشترك بين الباحثين، حيث أن كل باحث يمكن أن يستخدم مجموعة المعارف المتاحة لكي ينجز ابتكارات واختراعات جديدة كثيرة في كل مرة من السلع الوسيطة.

نلاحظ أن المركبتين السابقتين تساعدان على تراكم المعرفة وعلى خلق تشكيلات سلعية جديدة نتيجة الاستثمار الفعال في أنشطة البحث والتطوير، وعلى هذا الأساس تعطى دالة تراكم المعرفة A في هذا القطاع على النحو التالي:[3]

$$\dot{A} = \tau L_A A \dots\dots\dots (1)$$

حيث $\dot{A}$: التغير في كمية ومخزون المعارف، A: مخزون الأفكار والمعارف المتوفرة، L_A: كمية رأس المال البشري المخصص لقطاع البحث والتطوير، τ: ثابت موجب يعبر على فعالية نشاط البحث.

---

[1] شادي جمال الغرباوي، أثر رأس المال البشري على النمو الاقتصادي في فلسطين، مذكرة ماجستير تخصص اقتصاديات التنمية، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2015، ص 75.

[2] فريدريك شرر، مرجع سابق، ص.55.

[3] Ahmed zekane, *Op-cit*, P.62.

وتنص المعادلة(**1**) على ضرورة التفاعل بين رأس المال البشري ومخزون المعارف والتكنولوجيا المتاحة من أجل ابتكار أفكار وتكنولوجيا جديدة، كما تعتبر هاته المعادلة أهم ما جاء به ومر فهي تصف وتحدد الألية التي يتم بها انتاج الأفكار والمعارف العلمية الجديدة التي ينتج عن تطبيقها تطور تقني وهذا ما افتقد في نموذج رومر لسنة ***1986***، وتستدعي المعادلة(**1**) الإشارة إلى ملاحظتان تلعبان دورا هاما في هذا النموذج:

- يمكن كتابة الصيغة السابقة على الشكل $\frac{\dot{A}}{A} = \tau L_A$ والتي تعبر على معدل نمو مخزون المعارف والابتكاراتg_A الذي يكتب بدالة خطية تابعة لحجم رأس المال البشري L_A ولمدى فاعلية نشاط البحث τ حيث $\tau > 0$
- الملاحظة الثانية تتمثل في أن الإنتاجية الحدية تتحدد على أساس مستوى مخزون المعرفة المتوفرة للباحث فكلما كان هذا المخزون معتبرا زادت الإنتاجية الحدية للباحثين وهذا ما يجعل من A تنمو دون توقف، وتعطى الإنتاجية الحدية للباحث بالصيغة التالية:

$$P_{mL_A} = \frac{\dot{A}}{L_A} = \tau A.$$

ولذلك يمكن القول أن دالة إنتاج الأفكار تلتزم مسلك للنمو الداخلي وهذا لأنها ذاتية التوليد.

2. قطاع السلع الوسيطة: ويتكون هذا القطاع من شركات ومؤسسات تنتج بضائع رأسمالية مستعملة في ذلك مجموعة من الاكتشافات والاختراعات المشتراة من قطاع البحث، كما يتميز هذا القطاع بالمنافسة الاحتكارية وهذا ما يضمن ارتفاع سعر السلع على تكلفتها الحدية لأن جزءا من الأرباح يعود للباحثين وهو ما يسمى بملكية براءات الاختراع وهكذا يحفز قطاع البحث والتطوير لزيادة الاكتشافات العلمية، وإذا كان هناك عدد A من السلع الوسيطة محتكرة من قبل عدد A من الشركات التي تتخذ كل منها وضعا احتكاريا معينا لبيع إنتاجها، ويعبر على رأس المال الكلي في هذا القطاع بالصيغة التالية:[1] $K = \int_0^A x_j \, dj \ldots\ldots\ldots (2)$

حيث x_j : الكمية الموجودة من السلع الرأسماليةj ، ويفترض رومر أن جميع السلع يتم إنتاجها في نفس الظروف بحيث أن المنتجين يستخدمون نفس الكمية والنسب من المدخلات في كل السلع الرأسمالية وهذا ما يجعل أسعارها متساوية، ومن هنا يمكن كتابة بالصيغة:

$$\forall(j), x(j) = \bar{x}$$

ومنه تصبح المعادلة(**2**) على النحو التالي:

$$K = A\bar{x} \ldots\ldots\ldots (3)$$

3. قطاع السلع النهائية: يتشكل هذا القطاع من عدد كبير من الشركات المنتجة للسلع النهائية والتي تعتبر في النهاية سلعة واحدة متجانسة، وتستعمل هذه الشركات في عمليتها الإنتاجية تكنولوجيا إنتاج تربط بين رأس المال البشري،

[1] Ahmed zekane, *Op-cit*, P.63.

العمل ورأس المال المادي المتمثل في السلع الرأسمالية المنتجة في القطاع الثاني، وتكون دالة الإنتاج في هذا القطاع على النحو التالي:[1]

$$Y = L_Y^{\alpha} L_A^{\beta} \int_0^A x_j \, dj \ldots\ldots\ldots (4)$$

حيث L_Y و L_A يمثلان كمية العمل ورأس المال البشري على التوالي.

وبتعويض المعادلة (3) في(4) نجد:

$$Y = L_Y^{\alpha} L_A^{\beta} A(\overline{x})^{1-\alpha-\beta}$$

وهنا نشير إلى أن $\overline{x}$ هي مجرد معلمة وليست عاملا من عوامل الإنتاج. وبالفعل نلاحظ أنه بإمكان Yأن يرتفع حتى ولو كانت كل من$\overline{x}$، L_Y، L_A ثابتة، إذ يكفي لذلك ارتفاع كمية المدخلات من السلع الوسيطة A المستهلكة من طرف مؤسسات القطاع الثالث، كما يضمن الابتكار ظهور أنواع جديدة من السلع الرأسمالية بصورة مستمرة وذلك لأنه من مصلحة منتجي السلع النهائية تنويع منتجاتهم باستعمال جميع الأصناف من السلع الوسيطة. وإن حل نموذج رومر يكمن في كيفية تخصيص رأس المال البشري ما بين أنشطة الابتكار والإنتاج حيث يكون النمو مرتفعا كلما ازداد رأس المال البشري المخصص للبحث وارتفعت فعاليته، ونستنتج مما سبق أن تراكم المعرفة التقنية تعتبر محرك النمو الاقتصادي في النموذج وأن الاقتصاد الذي يخصص نسبة كبيرة من رأسماله البشري للبحث يتجه لتحقيق نمو مرتفع على المدى الطويل مقارنة بغيره من الاقتصاديات، وهذا ما يدل على أن نموذج رومر هو أحد أهم الصيغ التي تؤدي إلى النمو الداخلي أو الذاتي. وبما أن قيمة الناتج Y تحدد داخليا وعلى أساس التطور التكنولوجي الذي يعتمد على كمية رأس المال البشري المخصص لأنشطة البحث والتطوير L_A ومدى فاعلية هاته الأخيرة وبهذا فإن نموذج رومر يتنبأ بالدور الجديد للسياسات العمومية؛ فزيادة نفقات البحث والتطوير وتحسين فعاليتهما عن طريق تأهيل العنصر البشري يضمن استمرار النمو في المدى البعيد ويحسن من الأداء الاقتصادي للبلد.

لكن رغم الإنتاجية الحدية لقطاع البحث والتطوير المتزايدة باستمرار ما يجعل العامل التكنولوجي ينمو بدون توقف حتى في حالة ثبات عدد الباحثين وبالتالي استمرار النمو الاقتصادي إلا أن هذه الخاصية تتعارض مع الواقع الذي حدث في الدول الغربية،[2] فرغم زيادة عدد الباحثين خلال سنوات الثمانينات والتسعينات إلا أن النمو الاقتصادي لم يرتفع بنفس الوتيرة وهذا ما جعل الفرض الذي وضعه رومر في أن العلاقة بين رأس المال البشري وتراكم المعرفة عبارة عن علاقة خطية محل شك، حيث يجب تغييره وذلك برفع L_A لأس أقل من الواحد حتى ينخفض أثر رأس المال البشري على سرعة ووتيرة نمو العامل التكنولوجي ومن ثمة النمو الاقتصادي.

[1] Ibid, P.63.

[2]Murat yildizoglu, croissance économique, (France: université montesquiei bordeaux IV, 2007), au sit web : http://www.vcharite.univ-mrs.fr/pp/yildi/croissance/croissanceweb/node20.html

وفي تقديره للطريقة التي يساهم بها رأس المال البشري في دالة الإنتاج يميز رومر ***Romer*** بين عدة أشكال مختلفة من التعليم حين يقول" من الواضح أن شيءً مثل المعرفة أو العلم أو الإدراك قد تطور عند كل فرد، وهناك دلائل على أن هذا الأمر سيستمر، لكن النمو غير المقيد محكوم فقط بنوع من المعرفة غير الملموسة التي تحمل الصفة التي تجعل المهارة والمخزون المعرفي سهلة الاندماج في النماذج الاقتصادية،[1] ويعتقد رومر أن التعليم الأساسي يخلق المهارات الأولية والأساسية المرتبطة بالفرد نفسه مثل: القراءة والكتابة والحساب، وهذا النوع من التعليم يكون رأس مال بشري الذي يعد من المدخلات التنافسية، هذا لأن الفرد الذي يحمل هذه المهارات لا يمكن أن يكون في مكانين في نفس الوقت، كما لا يمكنه أن يعالج عدة مشاكل في نفس الوقت، ولهذا فإن هذه المهارات التنافسية كما تُدَرَّسْ في المدارس تعتبر غير كافية لحدوث نمو غير مقيد في الناتج، وبالمقابل يؤكد رومر أن التعليم الذي يساهم في خلق طرق جديدة لاستغلال الموارد المتاحة هو السبيل لتحقيق نمو اقتصادي غير مقيد، لأن تصميم نموذج رياضي أو برنامج حاسوبي يعد غير تنافسي، حيث أنه بمجرد تصميم البرنامج أو النموذج للمرة الأولى يكون بالإمكان استخدامه مرة تلو الأخرى من قبل الكثير من الأشخاص دون أي تكلفة ابتكار إضافية.[2]

كما يقدم باومول ***Baumol*** وبلاكمان ***Blackman*** وولف ***Wolff*** أدلة تجريبية لأهمية التعليم الثانوي ودوره في النمو الاقتصادي، أما ماكماهون ***McMahon*** فيشير إلى أن التوسع في التعليم الثانوي والعالي –والاستثمارات الجيدة فيهما– لعب دورا رئيسا في التطور الذي حققته دول جنوب شرق آسيا، كما يقر بأن التعليم الابتدائي مهم لكنه غير كافي فيما يتعلق باستخدام التقنية الحديثة، وأن التعليم العالي هو من يتمتع بأهمية كبيرة. وإن الانخراط في نشاطات مخابر البحث والتطوير التي تهتم بتطوير تجديدات وإبداعات جديدة يعد عملية ضخمة ومكلفة خاصة بالنسبة للدول النامية ويحتاج كمية هائلة من العلماء والحاصلين على تعليم عال في مجالات متخصصة ومتقدمة بكفاءة عالية، لهذا قد يكون بالنسبة لها استيراد التقنية وتبنيها أقل تكلفة من استحداثها، لأن التقنية الحديثة من السهل تقليدها. ولا تحتاج أكثر من مجموعة صغيرة من ذوو التعليم العالي في مجالات متخصصة بكفاءة عالية، بالإضافة إلى عدد كبير من الفنيين من ذوي المهارات المهنية من خريجي التعليم الثانوي ومراكز التكوين المهني.[3]

بينما أُنتُقِدَ النموذج الذي قدمه رومر بأنه يصف عملية النمو في العالم المتقدم فقط، لأن الدول المتطورة فقط هي التي تستطيع في أغلب الأحيان تحقيق التفاعل بين مخزون المعرفة ورأس المال البشري من أجل إنتاج اختراعات جديدة وذلك للمستوى الراقي لرأس المال البشري الذي تتمتع به هاته الدول، وعلى العكس من ذلك فإن الدول النامية تعاني من ضعف في رأسمالها البشري كما تعجز على تحقيق الابتكار التكنولوجي، وهي بذلك تصبح أمام حلين إما عملية نقل التكنولوجيا أو التكيف التكنولوجي الذي يتطلب مستوى معين من رأس المال البشري لكنه في غالب الأحوال أقل من المستوى الذي تتطلبه عملية الابتكار، وفي دراسة قام بها شاو ***(shaw 1992)*** لاختبار نموذج رومر أكد أن العامل

---

[1] Paul Romer, "human Capital and Growth: Theory and evidence", national bureau of Economic research, working Paper Series, No. 3173 (November 1989): P8.

[2] وليم بيكر، دور التعليم والتدريب في التنمية الاقتصادي، مرجع سابق، ص58-59.

[3] المرجع نفسه، ص 59.

التكنولوجي لا يفسر إلا جزءا قليلا من النمو في اقتصاديات الدول النامية، وذلك عكس الدول المتقدمة حيث أن العامل التقني يبدي أثر كبير على النمو الاقتصادي، ويفسر شاو هذا الاختلاف على أساس ضعف فاعلية رأس المال البشري في الدول النامية، كما يرى أن الانفتاح الاقتصادي لهذه الدول بمثابة الآلية التي تساعد على تحسين إنتاجيتها عن طريق نقل التكنولوجيا المتطورة من العالم المتقدم.[1]

V. تقييم نماذج نظرية النمو الداخلي

يتضح من دراسة وتحليل النظريات الحديثة للنمو وجود عدة جوانب إيجابية لا يمكن إنكارها، فعلى الرغم من حداثة نظرية النمو الداخلي إلا أنها تحتوي بالمقارنة مع النظرية النيوكلاسيكية عدة تطورات مهمة تتعلق بأربعة أفكار رئيسية يمكن أن نلخصها في تنويع مصادر النمو والتركيز على خصائصه الذاتية، احتمال استمرار التباعد بين اقتصاديات البلدان، التركيز على دور المؤسسات والسياسات المتبعة في تحقيق النمو بالإضافة إلى اهتمامها بدراسة العلاقة بين النمو الاقتصادي والدورات الاقتصادية حيث لأشارت النظريات الحديثة إلى أن إيرادات الحجم قد تحول التقلبات المؤقتة أو العابرة تحويلا تاما. كما تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن نظرية النمو الداخلي فسحت المجال أمام العديد من الامتدادات الفكرية فيما وراء الآليات العامة للنمو الاقتصادي الذاتي المنشأ، فهي تسمح بالإجابة على كثير من الأسئلة: كالعلاقة بين النمو والمؤسسات المالية، وبين النمو والمؤسسات السياسية وتأثير ذلك على التوازنات الدولية، التأثير بين كل من مؤشرات الحكم الراشد والنمو...الخ.[2] ولتيسير التحليل تناولت نماذج النمو الداخلي كل عامل من العوامل السابقة على حدة حتى تتمكن من استيضاح الدور الذي يمكن أن يلعبه كل عنصر في عملية النمو، ويجب أن تتضافر كل العناصر السابقة من اجل ضمان تغذية النمو وتطور الاقتصادات على المدى الطويل لتحقيق الرخاء الوطني.

وانطلاقا من المقاربة التحليلية والنماذج الرياضية لنظرية النمو الداخلي يبرر العديد من الاقتصاديين مثل ستيغليتز ***Stiglitz*** وبارو وسان ***Sen*** فشل الاستراتيجيات الإنمائية في العديد من البلدان بضعف المقدرة الاجتماعية والثقافية والبيئية للدول وضعف المشاركة وحرية التعبير والديمقراطية والانفتاح،[3] لهذا تميز الجيل الثاني من نماذج النمو الداخلي بقدر كبير من الواقعية المبنية على الأسس النظرية للمدرسة النيوكلاسيكية، وتخلص النظرية إلى أن تعقد التنمية وضعف النمو يرجع إلى التفاوت في فاعلية السياسات المتبعة، لذلك فإن الاهتمام الأول يجب ان يتجه إلى السوق والحوافز والأسعار ومراجعة مختلف السياسات الاقتصادية والاجتماعية للدول،[4] وعلى العكس نظريات ونماذج النمو التقليدية مثل النظرية الكلاسيكية، الكينزية (نموذج هارود ودومار) التي ركزت على تحديد مدى تأثير كل من العمل ورأس المال على النمو الاقتصادي ولم تولي اهتمام كبيرا لدور التعليم في النمو الاقتصادي لصعوبة قياس دور المورد البشري في النمو بالمقارنة مع رأس المال المادي، اتجهت نظريات النمو الحديثة للاهتمام بكيفية إدماج رأس المال البشري في دوال الإنتاج بغية تفسير

---

[1] Abdouni abdeljabbar et said hanchane, overture, capital humain et croissance économique: fonements théoriques et identification des liens à l'aide de données de panel (université de la méditerranée, mai 2003), P.2. au site web : http://www.lest.cnrs.fr/lesdocumentsdetravail/hanchane/ouverture.pdf

[2] عبد الباسط وفا، مرجع سابق، ص ص 163-187.

[3] سميرة براهمية، المرجع نفسه، ص ص 69-70.

[4] حاكمي بوحفص، المرجع نفسه، ص 5.

النمو الاقتصادي، وقد توصل كل من بارو ولي ***Barro & Lee*** في دراسة لمجموعة من البلدان خلال الفترة (1960-1995) أن مخزون رأس المال البشري وخصائص الأفراد يعدان من أهم محددات النمو وأسباب اختلاف الدخل بين البلدان، كما بين أن معدل النمو يرتبط بشكل إيجابي بمتوسط سنوات التحصيل الدراسي.[1] ويشير كوزنيتس ***Simon Kuznets*** في كتابه "النمو الاقتصادي الحديث" أن النمو السريع الذي حققته الدول الصناعية حتى ستينات القرن الماضي يعود إلى التفاعل بين المعرفة العلمية والتطبيقات التكنولوجية، وهو ما ساعد الاقتصاديات الحديثة على تجاوز قيد تناقص الغلة.[2]

وكذلك هو الحال بالنسبة للمحاولة التي قام بها كل من هول وجونز (1999) في إطار دراستهما لمحددات النمو طويل المدى، وحسب صياغتهم تأخذ دالة الإنتاج شكل كوب دوغلاس على النحو التالي:

$$Y = K^{\alpha}(AH)^{1-\alpha}$$

حيث أن A في هذه الحالة هي مقياس التقدم التقني المعزز لانتاجية عنصر العمل، وH هي عنصر العمل المعزز برأس المال البشري، فإذا افترض تجانس وحدات العمل L وأن كل وحدة من وحدات عنصر العمل قد تم تدريبها لفترة (s)سنة من الدراسة والتعليم، يمكن تعريف عنصر العمل المعزز برأس المال البشري على النحو التالي: [3]

$$H = e^{\emptyset(s)}L$$

وتمثل $\emptyset(s)$ كفاءة عنصر العمل التي تلقت (s)سنة من التعليم مقارنة بتلك التي لم تتلق تعليما، ومثل تفاضل الدالة $\emptyset(s)$ مع سنوات الدراسة العائد على التعليم كما هو الحال في دالة الكسب المينسرية التي سبقت الإشارة إليها، ويتضح كم هذه الصياغة أنه يمكن تضمين مفهوم رأس المال البشري كما جاء في أطروحات مينسر في إطار تحليلي يستخدم دالة الإنتاج.

ويقر البناء المطروح من قبل رجالات الفكر الاقتصادي لنظرية النمو الاقتصادي بالدور الرئيس الذي يضطلع به التعليم في تنمية رأس المال البشري المبدع،[4] كما تبين العديد من الدراسات أن عوائد النمو التي كانت ناتجة من الاستثمارات المادية الضخمة فاق ما كان متوقع لها، وأن التقدم الاقتصادي الهائل الذي أحرزته العديد من الدول التي تحطمت خلال الحرب العالمية الثانية (اليابان، المانيا)، لم يكن بفضل الاستثمار في المعدات الرأسمالية المادية بقدر ما يرجع الفضل إلى فعالية المورد البشري في تلك الدول، لذلك تعترف العديد من الدراسات أن عوامل التقدم الاقتصادي في كل من اليابان والدنمارك منذ القرن 19 رغم شح الموارد والثروات الطبيعية هو كفاءة نظمها التعليمية، التي ساهمت

---

[1] حوشين يوسف، العلاقة بين رأس المال البشري والنمو الاقتصادي في الجزائر (1970-2009)، مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، جامعة أم البواقي، العدد الرابع، ديسمبر 2015، ص 134.

[2] عبد الحليم فضل الله، كلفة التعليم العالي وفعاليته التنموية في لبنان دراسة مقارنة من منظور اقتصاد المعرفة، جمعية المركز الاسلامي للتوجيه والتعليم العالي، بيروت، 2011، ص 1.

[3] علي عبد القادر علي، أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري، مرجع سابق، ص 11.

[4] محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979، ص ص 75-81.

في تكوين قوى عاملة مستنيرة وراغبة في التقدم،[1] ولا شك أن الصلة بين التعليم والنمو الاقتصادي تتضمن بالضرورة تنمية الموارد البشرية، فمن خلال زيادة معارف ومهارات وقدرات جميع أفراد المجتمع يمكن استغلالها بصورة فعالة تسمح بتطوير النظام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، ولا شك أن هذه التحليلات هي مصدر إلهام أصحاب نظرية النمو.

وقد افترض لوكاس أن التعليم هو قلب عملية النمو، لأن المعرفة يتم تراكمها من المستوى الفردي، كما أن رأس المال البشري مدمج في الأفراد، لذلك اعتبر رأس المال البشري كبديل ومكمل للتقدم التقني في وظيفته كقوة دافعة للنمو، ولقد عرفه على أنه "مستوى المهارة العام"، وهذا يعني مجموعة قدرات الفرد الجسدية والعقلية والتقنية. وقد أثرت هذه الأفكار في توجه الاقتصاديين أمثال مانكيو وويل ***Mankiw 1991, and Weil*** مما دعا إلى التركيز على أهمية تراكم رأس المال البشري بصورة مشابهة لتراكم رأس المال المادي. وقدمت نظرية النمو الداخلي نموذجا للنمو تمحور حول دمج مفهوم رأس المال البشري، كالمهارات والمعارف التي تجعل الأفراد أكثر إنتاجية. ومن أهم دوافع هذه النظرية هو عدم إجابة النظرية النيوكلاسيكية عن سبب اختلاف معدلات النمو الاقتصادي بين الدول التي لها نفس مستوى التقدم التقني (الابتكارات)، بالإضافة إلى الدافع نحو كشف مصادر بواقي الإنتاجية الكلية لعوامل الإنتاج عند ***Solow***. وتفترض النظرية الحديثة زيادة العائد الحدي على الحجم في عوامل الإنتاج من خلال دور الآثار الخارجية لعوائد الاستثمار في كفاءة رأس المال البشري (التعليم مثلا)، مما يولد تحسن في الإنتاجية. ويرتكز النمو على الادخار والاستثمار في رأس المال البشري في عمليات التربية والتعليم من جهة عند لوكاس (***Lucas 1988***)، والاستثمار في البحث والتطوير، وإنتاج المعرفة التقنية كالابتكارات والاختراعات عند رومر (***Romer*** 1986)، بالتالي قد تحسن الحكومة كفاءة تخصيص مواردها من خلال الاستثمار في رأس المال البشري ومن خلال تشجيع الاستثمارات الخاصة في الصناعات ذات التقنية العالية وتشجيع البحث والتطوير.[2]

إن ما ذكر من أفكار حول أهمية التعليم سواء في المدارس التقليدية أو الحديثة بمختلف مشاربها ما هو إلا دليل واضح لدور التعليم في النمو الاقتصادي، وقد تكون أيضا تأكيدا لما عبر عنه فوراستيه بقوله: "إن البلد المتخلف اقتصاديا هو البلد المتخلف تربويا"[3]

وإن الدول أو الاقتصادات المتقدمة تستثمر على نحو كبير جدا أموالا ضخمة في أنظمتها التعليمية بغية الحصول على مستويات عالية من التعليم تتداخل مع تقدم تكنولوجي من خلال مستويين:[4]

- **المستوى الأول**: إن الأفراد ذوي المهارات العالية والذين تحصلوا على تعليم نظامي لفترات طويلة هو المسؤولون في غالب الأحيان عن الاختراعات ضخمة.

---

[1] حامد عمار، مرجع سابق، ص 18.

[2] نجيب محمد محمود الشعافي، نواف الغصين، أثر الاستثمار في التعليم على النمو الاقتصادي في ليبيا دراسة تحليلية قياسية، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية، ص 910.

[3] منذر عبد السلام، مرجع سابق، ص 17.

[4] محمد صالح تركي القرشي، مرجع سابق، ص 114.

- **المستوى الثاني**: إن الاستعمال الفعال والمؤثر للتكنولوجيا الحديثة غالبا ما يتطلب مستويات عالية من رأس المال البشري.

إن حوصلة ما تم التطرق إليه من قبل نظرية النمو الذاتي المنشأ يمكن سرده في أن العوامل المولدة للنمو المتمثلة في أربعة مصادر:[1]

- رأس المال المادي (المعرفة، البحث والتطوير) حسب رومر
- رأس المال البشري (التعليم) حسب لوكاس
- رأس المال التكنولوجي حسب رومر أغيون هويت – هيرمان وغروسمان
- رأس المال العام حسب بارو

وعلى الرغم من الاسهامات الكبيرة والمهمة التي قدمتها نظرية النمو الذاتيّ إلا أن هناك جملة من التساؤلات التي قد تثار حول أفكار هذه النظرية. ويمكن حصر أهم أوجه الضعف التي قد تعوز نماذج ونظرية النمو الداخلي فيما يلي:[2]

- **عدم كفاية الاثباتات التجريبية لهذه النظرية رغم تعددها**: حيث أثارت نظرية النمو الداخلي جدلا واسعا تركز حول عدم كفاية الإثباتات التجريبية لهذه النظرية: إذ ينبغي أن نعترف أن الدراسات التجريبية رغم تعددها وتطورها إلا أنها لازالت غير كافية أو بعيدة عن الحكم بصحة كل الأفكار التي قدمت في الجانب النظري لهذه النظرية، حيث يشكك البعض في الدراسات والإحصاءات المقدمة ويعتبرها لا تسمح بتبرير ما توصلت إليه نماذج نظرية النمو الداخلي من ثبات أو تزايد الغلة (الإيرادات الحدية)، كما اعتبروا أن أخذ مؤشر واحد كالتعليم أو البحث والتطوير أو الاستثمار في البنى القاعدية لا يكفي لإسقاط فرضية النظرية النيوكلاسيكية بتناقص الغلة، ويمكن في هذا الصدد القول أن العديد من الدراسات التي تعلقت بمدى تأثير التعليم والبحث والتطوير والتعليم والاستثمار في رأس المال البشري بصفة عامة على النمو الاقتصادي لم تعتمد على النماذج النمو كما صممها رواد هذه النماذج ومؤسسي نظرية النمو الذاتي.

- **التصدي لذاتية النمو بشكل جزئي**: فرغم التحليلات والأفكار النظرية إلا ان كل جزء منها ركز على جانب معين فقط مهملا الجوانب الخرى، فبعض التحليلات كان نظريا بحتا، والبعض الخر حاول تحليل مشاكل عنصر من عناصر الإنتاج، وجزء أخر كان في صورة دراسات تجريبية، وبعضها في شكل تحليلات لنتائج السياسات الاقتصادية المقترحة في إطار نماذج النمو الحديثة، وبالتالي فإن نماذج النمو الداخلي تهمل إلى حد بعيد التفاعل المشترك بين المحددات الفعلية لآليات النمو الذاتي، وتشير التقديرات التجريبية لظاهر النمو إلى عدم إمكانية تحقيق زيادة في إنتاجية العامل دون تطبيق تكنولوجيا جديدة أو تصميم بناء جديد لتنظيم ومراحل الإنتاج، وهذا دليل على أنه بدون وجود نظام ممثل في مجموعة من القواعد والعلاقات والعمليات والمؤسسات المتكاملة لا يمكن تحقيق النمو، بالإضافة إلى ضرورة وجود

---

[1] عبد الباسط وفا، مرجع سابق، ص 32.

[2] عبد الباسط وفا، مرجع سابق، ص ص 175-174.

نظام للإبداع والابتكار والتطوير يساهم في بناء علاقة وثيقة جدا بين قطاعي التعليم والبحث مع كل من الشركات والمؤسسات الإنتاجية.

- **عدم استقرار النمو في نماذج النمو الداخلي**: يتسم النمو الاقتصادي في نماذج النمو الداخلي بالتأثر السريع بأي تعديل يمكن ان يحدث في قيم بعض معلمات التي افترضت النماذج ثباتها، ففي نموذج رومر 1986 لا يتحقق النمو الثابت إلا إذا كانت غلة الحجم في دالة الإنتاج تتسم بالثبات، كذلك في النموذج الثاني لرومر 1990 فإن الزيادة في حجم السكان المصحوب بزيادة قليلة في مخزون رأس المال البشري يسبب زيادة النمو الاقتصادي بنسبة أكبر من نسبة النمو الديمغرافي، أيضا لوحظ في نموذج لوكاس 1988 أن الوفورات الخارجية لرأس المال البشري لا تؤدي فقط إلى استفادة الفرد من المستوى المتوسط لرأس المال البشري للأفراد المحيطين به، بل من مستواهم الإجمالي، وهذا يعني أنه حتى لو لم تحدث زيادة في كفاءة الأفراد فإن زيادة عددهم الإجمالي يرفع من كفاءة مستوى راس المال البشري عن طريق الاحتكاك، إذًا حسب هذا المنظور يصبح النمو الديمغرافي يسببا للنمو الاقتصادي.

- **عدم الاستفادة من فكرة الوفورات الخارجية**: لا شك أن فهم وإدراك المعنى العميق لفكرة الوفورات الخارجية يسمح بالاقتراب من آليات النمو والتنافس التنموي بين الدول، بل إنها قد تمكننا من الإحاطة بالأسس والمبادئ التي يمكن أن تبنى عليها أنظمة الابتكار أو التجديد، ويلاحظ ان نماذج النمو الذاتي رغم أنها وضعت في مقدمة أفكارها فكرة الوفورات الخارجية إلا أنها لم تدخل في تحليلاتها توضيحا كافيا لها من حيث الأخذ بعين الاعتبار العمق المؤسسي والتاريخي للنمو/ كما لم تقدم توضيحا كافيا للتساؤلات التالية: كيف يحدث انتقال المعلومات بين الشركات (الوفورات الخارجية للتكنولوجيا)؟ وما هي الأوضاع التي يحدث فيها تفاعل مشترك بين الأفراد بما يحقق مزيدا من تخصصهم الاجتماعي، وكيف تنعكس السلع والخدمات العامة على الإنتاجية؟ لا شك أن الإجابة على هذه التساؤلات، يتطلب اللجوء إلى أسس التحليل الجزئي، وبدونه تظهر نماذج النمو الداخلي كأشكال هيكلية غير كاملة، حيث يصبح من غير الممكن أن تقدم تفسيرا واضحا للأفكار التي احتوتها، كاتساع عمق الوفورات الخارجية بين أطراف النشاط الاقتصادي.

- **العيوب المتعلقة عملية تراكم التكنولوجيا**: حيث ترتكز عملية التراكم التكنولوجي على فكرة تقتضي أن لمرفة الجديدة تولد من المعرفة القديمة، بمعدل يعتمد فقط على ما يخصص من موارد للبحث والتطوير، هذا التحليل الذي يقترب من فكرة شومبيتر 1937 ***J.Schumpeter***، التي انتهى فيها إلى ظهور تجديدات ضخمة تعمل على زيادة معدل النمو قبل أن يخمد مع مرور الوقت، فالتقدم التكنولوجي يحدث بشكل دوري وهذا ما بررره التاريخ البشري الذي تعاقبت عليه فترات ميزتها الاختراعات كبيرة كعصر الآلة البخارية، وعصر صناعة السيارات، وصولو إلى تكنولوجيا النانو، وقد لوحظ أن هذه الموجات التكنولوجية الممتدة عبر الزمن تقابلها موجات طويلة من النمو الاقتصادي، وقد فجر هذا التفاعل بين الاختراعات ومعدلات النمو نقاشا مزدوجا، يتعلق الشق الأول فيه بتنظيم التقدم التكنولوجي، والذي إشكالية كيفية تخصيص موارد ثابتة لتمويل البحث والتطوير للحصول على نموا ثابتا للتكنولوجيا؟ وهل هناك فعلا انتظام في ظهور التقدمات التكنولوجيا وبنفس الأهمية. أم الشق الثاني من هذا النقاش فركز على العلاقة بين النمو والتكنولوجيا:

ليطرح التساؤل التالي: هل التقدم التكنولوجي يدفع النمو الاقتصادي إلى الأمام أم أن الطلب المتولد عن النمو الاقتصادي هو الذي يجذب إليه التقدم التكنولوجي؟

- **الغموض النسبي للدور الدولة:** يعود الفضل إلى نظريات النمو الداخلي في إعادة الاعتبار لدور الدولة وأثر السياسات والاستراتيجية المتبعة في مختلف القطاعات على النمو الاقتصادي، وتأكيد على دور الدولة الهام في العديد من المجالات كالتعليم، البحث والتطوير، البنية القاعدي ...الخ، ومع ذلك يحتاج هذا التحديد العام إلى مزيد من التعيين والتفصيل خاصة كون هذه النظريات لم تقم بتحديد طبيعة ونوع السياسات الواجبة الاتباع، فبخصوص دور الدولة في قطاع التعليم مثلا، هل يجب إعطاء الأولوية مثلا للتعليم الابتدائي أم التعليم الثانوي والعالي؟ ولا شك أن الإجابة على هذا التساؤل يؤد مرة أخرى على أهمية اللجوء إلى أسس التحليل الجزئي، فالتحليلات القطاعية بإمكانها تقديم إجابة كافية لمثل هاته التساؤلات التي تقع خارج أطر التحليلات الكلية. كما توجد العديد من المجالات التي يعتبر تدخل الدولة فيها محل نقاش، كتدخل الدولة بسياساتها في القطاع الصناعي (السياسات الصناعية) إذ ينبغي قبل تقرير التدخل، إجراء البحث في آثار هذه السياسة من خلال الموازنة بين الوفورات الخارجية الإيجابية لها والآثار السلبية لها والمتمثلة في تشويه آليات المنافسة. كما تعتبر السياسات التمويلية مسألة في غاية الحساسية، إذ يكون تمويل الانفاق العام في غالب الأحيان بواسطة الضرائب والقروض العامة، وفي الحالتين يحدث نقل لأصول مادية من مجال تنافسي على حساب مجال آخر في صورة إعادة توزيع للدخول ما يزيد من احتمال التأثير سلبا على القرارات الاستثمارية للأعوان الاقتصاديين، وطبقا لفكرة ذاتية النمو فإن الآثار لا تتعلق فقط بمستوى الناتج، وإنما أيضا بمعدل نموه، لهذا يقال أنه من الأفضل فرض ضرائب على النشاطات التي لا تولد وفورات خارجية إيجابية، لمساعدة المجالات الخرى التي يمكن أن توفر وفورات خارجية إيجابية، لكن عمليا من الصعب تقسيم النشاطات وفقا لهذا المعيار، وبالتالي إذا كانت نظرية النمو الداخلي تمدنا بتبريرات قوية للسياسات العامة الهيكلية، إلا أنها لا تزودنا بالأساليب التي يمكن اتباعها وكيفية استخدامها استخداما سليما ورشيدا.

مما سبق من دراسة وتحليل لأبرز نماذج الباحثين في نظرية النمو وعرض لأهم نقاط الضعف والقوة في أفكار هذه النظرية، يمكن القول أن نماذج نظرية النمو الداخلي تقدم إثبات نظري ووصفي وقياسي مؤسس ومبرر، بالإضافة إلى ذلك هناك دور بارز ورئيس لدور التعليم ورأس المال البشري في إحداث النمو الاقتصادي في البلدان التي تم تطبيق دراسات تجريبية عليها، وقد بينت أغلب الدراسات الدور الكبير لرأس المال البشري بمفهومه الواسع في إحداث النمو الاقتصادي على المد البعيد في مختلف الاقتصادات، كما أن العمالة المتعلمة تزيد إنتاجيتها عن العمالة العادية، ولهذا يمكن التسليم بان النمو الاقتصادي خاصة في البلدان المتقدمة والاقتصادات الناشئة التي نجحت في تجاوز عقبة التخلف سببه الاستثمار الفعال في رأس المال البشري من خلال التعليم والتدريب. وعلى الرغم من أهمية نماذج النمو التي طرحتها نظرية النمو الداخلي إلا أنه إذا أردنا أن نضفي على هذه النماذج خصوبة خاصة على الصعيدين النظري والتطبيقي لابد من تعميق البحث النظري والتجريبي لاختبار هذه النظرية، بالقدر الذي يسمح لنا باقتفاء الآثار الإيجابية لهذه النظرية في مختلف البلدان النامية والمتقدمة.

خلاصة:

كانت أبجديات التنمية تتمثل في الحرص على الاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية النادرة فقط، ثم تطور الأمر ليشمل الاستثمار في رأس المال المادي المتاح وتحريكه. لكن ما إن اتسعت نظرة الانسان للحياة وتزايدت متطلبات التنمية ومقوماتها أخذ المفكرون يمعنون النظر في المرتكزات التنموية وأساليب الثراء ومصادر التمويل وأساليب الادخار، وقد ظهر هذا في كتابات مختلف الاقتصاديين في تلك المرحلة، وهذا ما يعد مبررا قويا ودافعا لإنعاش حركة الاستثمار في راس المال المادي لدى المجتمعات الصناعية، بينما ظل لغز رأس المال البشري في مكمنه، بالرغم من أن أغلب الحضارات التي صنعت التاريخ لم تكن لترى النور إلا في بيئات ومراكز أولت للتعليم والمورد البشري نصيبا موفورا من الدعم والاستثمار باعتباره يساهم في رفع إنتاجية مختلف عناصر الانتاج، دون الالتفات في تكاليف تنميته وحجم الأموال المنفقة عليه، وعليه برزت أهمية التعليم في إعداد الفرد لممارسة العمل والمساهمة في تحريك عجلة التنمية في الاقتصاد.

وتؤكد كل من نظرية راس المال البشري القيمة الاستثمارية للتعليم، ودوره في زيادة الإنتاجية والدخل والثروة، كما تعزز نتائج نظرية رأس المال البشري بنماذج نظرية النمو الداخلي الحديثة التي قدمها لوكاس ورومر وغيرهم، من الذين أثبتوا بشكل رياضي المساهمة المستمرة والايجابية لرأس المال البشري والتعليم على النمو الاقتصادي.

الباب الثالث
التعليم والنمو الاقتصادي
دراسة قياسية مقارنة
بين الجزائر وماليزيا

تمهيد

بعد أن تناولنا في البابين الأول والثاني كل من الأصول التربوية للتعليم وطبيعته السوسيولوجية بالإضافة إلى بحث القيمة الاقتصادية للتعليم وأهميته من وجهة نظر كل من نظرية رأس المال البشري ونظريات النمو الداخلي، سنحاول في الباب الثالث من هذه الأطروحة التطرق لتجربتين تنمويتين متشابهتين من حيث نقاط الانطلاق متباينتين في من حيث مجموعة الوصول، وتم دراسة التجربة التنموية في الجزائر والتجربة التنموية الماليزية، محاولين إلقاء الضوء على بعض الجوانب المهمة في هاتين التجربتين لا سيما دور النظام التعليمي في تحقيق النمو ودور الإصلاحات الكبيرة التي شهدها هذا القطاع وأثرها على مختلف الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية للبلد، وقد تم اختيار المقارنة بين ماليزيا والجزائر على أساس بعض المعايير التاريخية، إذ حاولنا دراسة دور التعليم في تعزيز النمو في بيئة تتشابه إلى حد كبير مع الجزائر من حيث التاريخ الاستعماري والاستقلال الحديث بالإضافة إلى كونهما دولتان ينتميان إلى مجموعة الدول الإسلامية، فكيف نجحت ماليزيا في تحقيق التنمية وصنع النهضة من خلال توجيه التعليم لتلبية حاجات المجتمع وتحقيق أهدافه والخروج من دائرة الفقر التي تحدث عنها نوركس، لتصبح من بين الاقتصادات الناشئة في دول جنوب شرق أسيا، بينما ظلت الجزائر تراوح مكانها ضمن دائرة التخلف عاجزة عن صنع نموذج تنموي يحقق تطلعات المجتمع ويرتقي به إلى مصاف الاقتصادات الناشئة ولما لا الدول المتقدمة، وقد تم تقسيم هذا الباب إلى ثلاثة فصول، اهتم الفصل الأول منه بدراسة مسار الاقتصاد الجزائري وعرض النموذج التنموي الذي تبنته الجزائر وواقع التعليم وأهم التطورات في هذا القطاع، ليتم في الفصل الثاني دراسة التجربة التنموية في ماليزيا و بحث عوامل نجاحها مركزين في ذلك على دور النظام التعليمي في ذلك. وسنحاول استنباط أهم مكامن القوة بغية الاستفادة منها وتعزيزها ورصد مختلف نقاط الضعف في التجربتين لتجنب الوقوع فيها مستقبلا في سياق تخطيط مسالك التنمية في الجزائر، على أن نقوم في الأخير باقتراح بعض التوصيات التي من شانها أن تعزز الأهمية الاقتصادية للنشاط التعليمي بجعله رافدا من روافد النمو في بلادنا.

الـفـصـــل الخامس:
التجربة التنموية والتعليم
في الجــزائـــــــر

تمهيد:

بعد استقلال الجزائر شكلت السياسة التنموية هدفا استراتيجيا للحكومة الجزائري، وقد رسم اجتماع طرابلس 1962 الخطوط العريضة للسياسة الاقتصادية والاجتماعية المرتكزة على السيادة الوطنية والتخطيط، وذلك من خلال تأكيده على اعتماد المقاربة الاشتراكية* كوسيلة لتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية متوازنة، كما ورد في الميثاق الوطني 1976 أن الاشتراكية في الجزائر استمرار لمسيرة حركة التحرير الوطني. وكانت البلاد قد تعرضت أثناء فترة الاستعمار إلى التخريب والنهب وتدمير لكل الهياكل الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الجزائري، لذلك سعت الجزائر جاهدة منذ الاستقلال إلى إرساء قاعدة اقتصادية متينة، منتهجة العديد من السياسات الاقتصادية والبرامج المعتمد على التخطيط المركزي كوسيلة لبناء نموذج تنموي ناجح، ومن خلال السياق التاريخي لتطور الاقتصاد الجزائري يتضح أن مسار التنمية في مر بسلسلة من التحولات والتطورات سواء من ناحية الأداء التنموي أو طبيعة السياسات الاقتصادية المنتهجة، التي فرضتها البيئة المحيطة والظروف التي شهدتها الساحة الدولية والمحلية، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى السياسات التنموية التي انتهجتها الجزائر سواءً في ظل الفكر الاشتراكي خلال الفترة الممتدة 1962-1989 وهو ما سيكون موضوع المبحث الأول من هذا الفصل، حتى يتسنى لنا في المبحث الثاني دراسة وتقييم مسار الاقتصاد الجزائر خلال فترة الإصلاحات وسياسات الإنعاش الاقتصادي الممتدة من 1990-2019، أما في المبحث الثالث انصب انشغالنا بعرض تتطور النظام التعليمي وكيفية تعامل الجزائر مع السياسة التعليمية في إطار مسيرتها التنموية.

* لم تكن الاشتراكية كنظام وليدة ظروف عابرة، بل كانت لظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية معينة، لذلك نجد أن تطور الفكر الاشتراكي في معظمه عبارة عن ترسبات لنزعات ثورية للخروج من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التي فرضتها الحركات التحريرية الرامية لتحقيق الاستقلال السياسي والتخلص من الاستغلال الرأسمالي، ولأن الجزائر من بين البلدان التي عانت ويلات الاستعمار الأوروبي، فلقد تأثرت مسيرتها التحريرية بما تنادي به الاشتراكية.

المبحث الأول: الاستراتيجيات والمخططات التنموية في الجزائر في ظل الفكر الاشتراكي

إن استراتيجية التنمية في الجزائر كانت نتاجا لكثير من الأحداث، الأفكار والضغوط السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والأيديولوجية، التي حملت في طياتها جملة من المفاهيم والمتغيرات، وعلى أساسها تشكلت جملة من الأهداف على كل المستويات، وهذا ما تصرح به مختلف النصوص النظرية والمواثيق الوطنية كاجتماع طرابلس 1962 وميثاق الجزائر 1964، والمواثيق الوطنية 1976 و1986 ومجمل المخططات التنموية.

لذلك سنحاول في هذا المبحث تحليل التجربة التنموية الجزائرية للفترة 1962-1989، وتسليط الضوء على مختلف التطورات والأحداث وأهم المخططات التنموية التي مر بها الاقتصاد الجزائري، إذ يمكن تقسيم هذه المرحلة من حيث طبيعة البرامج إلى مرحلتين فرعيتين تمتد الأولى من (1962-1979)، والتي استطاعت الدولة من خلالها تطبيق استراتيجية الصناعات المصنعة، وتتسم هذه المرحلة بالتخطيط المركزي، أما المرحلة الثانية فتعد بمثابة تصحيح هيكلي شمل الفترة (1980-1989)، واتسمت بالتخطيط اللامركزي، وتشمل كل مرحلة فرعية عدة مخططات تنموية.

المطلب الأول: البرامج التنموية في ظل استراتيجية الصناعات المصنعة في الفترة 1962-1979

يتناول هذا المطلب تطور المسار التنموي في الجزائر في ظل استراتيجية الصناعات المصنعة، التي انتهجتها الجزائر في إطار نظام اقتصادي اشتراكي، وقد تم تقسيم هذه المرحلة إلى خمسة مراحل أساسية سيتم عرضها فيما يلي.

I. مرحلة الانتظار 1962-1966

بعد حرب طويلة غَذَّتها الرأسمالية الفرنسية ضد الشعب الجزائري، ونظرا لحجم الدمار والتدهور الذي تركه المستعمر على جميع الأصعدة (الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية)، ورثت الجزائر غداة الاستقلال منظومة اقتصادية واجتماعية متدهورة وخاضعة تماما لتلبية حاجات المجتمع الفرنسي، حيث مثلت الصادرات الموجهة إلى فرنسا 85 بالمئة في المقابل 80 بالمئة من الواردات تأتي من فرنسا، بالإضافة إلى الغياب الشبه التام للتأطير في جانب الموارد البشرية وبنية تحتية غائبة زادتها فترة الثورة تدهورا، فلم تجد الإدارة الجزائرية الناشئة أي مقومات اقتصادية مالية أو بشرية يمكن الاتكال عليها ولو مرحليا، مما دفع الجزائر في تلك المرحلة إلى المراهنة على المساعدات الخارجية من أجل تأمين الحاجيات الأساسية للشعب الجزائري، وقد عُنْوِنَت الفترة الممتدة 1962-1966 بمرحلة الانتظار، أو كما يسميها بعض الاقتصاديين مرحلة البحث عن الذات، وكان على أصحاب القرار البحث عن نظام اقتصادي يعالج تلك الاختلالات الموجودة ويعيد تفعيل النشاط الاقتصادي، لذلك سارعت الجزائر خلال هذه المرحلة إلى السعي نحو بسط معالم الخيار التنموي، القائم على النهج

الاشتراكي ونموذج التخطيط الاقتصادي المركزي الذي سبقه اعتماد نمط التسيير الذاتي*،[1] كاستراتيجية لتسيير الاقتصاد الوطني وتحريك عجلة التنمية بالاعتماد على المؤسسات العمومية، وقد واجه الاقتصاد الجزائري في هاته المرحلة عدة تحديات في الأجل القصير، منها: إعادة تشغيل الاقتصاد الوطني، احتواء آثار الحرب على المستوى الاجتماعي، واستخدام الموارد المحدودة في المجالات الضرورية، بالإضافة إلى هذا شهدت هذه المرحلة حدثا سياسيا مهما هو ما يسمى التصحيح الثوري سنة 1965 الذي جاء بسلطة جديدة في الجزائر تحت قيادة الرئيس الراحل الهواري بومدين.

قصد توفير الإطار التنظيمي للنهوض بالاقتصاد الجزائري، سارعت السلطات السياسية لاتخاذ مجموعة من الإجراءات الرامية إلى بناء أسس الدولة وإلغاء جميع أشكال التبعية للمستعمر، وكذا الاسترجاع التدريجي للثروات الطبيعية من خلال إصدار عدة قرارات سمحت بتأميم عدة قطاعات، (تأميم أراضي المعمرين وتطبيق نظام التسيير الذاتي 1963، تأميم بنك الجزائر المركزي 1963، تأسيس شركة سوناطراك 1963، وإصدار العملة الوطنية في صورة الدينار الجزائري بديلا عن الفرنك الفرنسي جانفي 1964، تأميم جميع البنوك الأجنبية 1966، تأميم بعض الصناعات الاستراتيجية والمؤسسات، مثل الصناعات المنجمية والكيمياوية والمؤسسات 1966، تأميم شركات التأمين والتجارة الخارجية وقطاع النقل 1966).[2] كما تم خلال هاته الفترة إصدار أول قانون للاستثمار عام 1963 مع إنشاء هيئة الاستثمار الوطنية (***CNI***)،كما تم سنة 1966 إصدار القانون الثاني للاستثمار للتغلب على أوجه القصور في قانون الاستثمار لعام 1963،[3] وتعتبر هذه الإجراءات أول مسيرة تصحيحية للاقتصاد بعد الاستقلال رغم عدم وضوح النموذج الوطني للتنمية الاقتصادية.

II. النظام الاشتراكي واستراتيجية الصناعات المصنعة خيار تنموي في الجزائر

ترتكز أغلب الاستراتيجيات التنموية في دول العالم على التصنيع كمحرك أساسي لعملية التنمية الاقتصادية حتى أصبحت هذه الأخير مرادفا للتنمية الصناعية، كما عزز هذا التوجه أن الدول المتقدمة هي بالأصل دول صناعية بينما الدول النامية فأغلبها دول زراعية، وقد حاولت الدول النامية تطبيق العديد من نماذج التنمية الصناعية التي تتلائم مع طبيعتها من أجل تقليص الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة، ومن بين هذه النماذج يمكن الإشارة إلى تجربة دول أمريكا اللاتينية (البرازيل، الأرجنتين، المكسيك...) والتي اعتمدت في تصنيعها على نموذج إحلال الواردات، أما النموذج الثاني فيعرف بالنموذج الموجه للتصدير (الصناعات من أجل التصدير) وقد عرفته دول جنوب شرق آسيا ك: تايوان، كوريا

* التسيير الذاتي هو نظام اشتراكي إداري استوحته الجزائر من يوغسلافيا (سابقا)، تم تطبيقه خلال الفترة 1963-1971 بموجب قانون التسيير الذاتي الصادر: 23 مارس 1963. ويستهدف تسيير الأملاك الشاغرة والمزارع التي تركها المعمرون ذاتيا من قبل العمال والفلاحين، لكن بعد انقلاب 1965 ألغي التسيير الذاتي من القطاع الصناعي، بينما بقي على حاله على القطاع الفلاحي إلى غاية 1987. حيث تم تحويل 20000 مزرعة إلى 2000 وحدة مسيرة ذاتيا (تتعدى مساحة الواحدة 1000 هكتار)، وأنشأت الدولة دواوين تابعة لها، على غرار الديوان الوطني للإصلاح الزراعي (ONRA)، الديوان الوطني للخضر والفواكه (OFLA) والديوان الوطني للحليب ومشتقاته (ONALAIT)، مهمتها احتكار الإنتاج والتسويق وبأسعار مدارة.

[1] Pour plus d'information voir : Parodi, Maurice, L'Autogestion des exploitations agricoles modernes en Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique. (CRAM), (éds), Paris, 1965, p p 61-84.

[2] ساعد محمد، محاضرات لمقياس الاقتصاد الجزائري، مطبوعة معتمدة لدى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2018/2017، ص ص 16، 17، 30.

[3] Mouloud Abdenour. De l'économie administrée à l'économie de marché. Le Maghreb et l'indépendance de l'Algérie, 2012, p 65.

الجنوبية، ماليزيا، وبين النموذج الأول والثاني اتجهت مسار التنمية في الجزائر للقضاء على مظاهر التخلف الاقتصادي والاجتماعي من خلال إنشاء نموذج تنموي يضمن استمرارية الدولة ويحقق تطلعات المجتمع، وقد اعتمدت الجزائر سياسة تنموية قائمة على نظرية النمو غير المتوازن انطلاقا من استراتيجية الصناعات المصنعة*، وتستهدف هذه الأخيرة إنشاء نسيج صناعي متكامل يرتكز على الصناعات الثقيلة التي سوف تخلق بدورها صناعات جانبية ترتكز على مخرجاتها؛ ومن بين أهم مصممي الخطط التنموية في الجزائر دو برنيس ***Gérard Destanne de Bernis*** الذي طرح هذه الاستراتيجية بالاعتماد على نظرية أقطاب النمو،** والجدير بالذكر أن هذه النظرية (نظرية أقطاب النمو) طبقت كأداة للتخطيط في العديد من البلدان المتقدمة،[1] حيث انتهجتها بريطانيا لمعالجة خلل التوازن الجهوي الموجود بين مختلف أقاليمها وتنمية شمال شرق انجلترا وايرلندا الشمالية وبلاد الغال ووسط اسكتلندا، كما طبقت نظرية أقطاب تنموية في جنوب إيطاليا، وفي مناطق متعددة من فرنسا عرفت بمراكز التوازن. أما البلدان النامية فقد استخدمتها عدة بلدان في برامجها التنموية، حيث طبقتها كل من البرازيل والأرجنتين والهند والاتحاد السوفييتي سابقا، وتبنتها الجزائر في الفترة 1966-1979، بإقامة الصناعات الثقيلة المرتكزة على استغلال الثروات المنجمية، بإنشاء الصناعات المصنعة التي من المفروض أن تحقق التكامل*** بين مختلف القطاعات.[2]

يمكن تلخيص معالم النهج التنموي المتبع خلال عهد النظام الاشتراكي بالنقاط الآتية:[3]

---

* تميزت استراتيجية الصناعات المصنعة التي انتهجتها الجزائر بانها أولت أهمية كبيرة للصناعة على حساب الزراعة، وللصناعات الثقيلة على حساب الصناعة الخفيفة كقاعدة أساسية للنمو، قُدِّم نموذج الصناعات المصنعة من قبل مجموعة من الاقتصاديين على رأسهم: "فرانسوا بيرو F. Perroux"، وتلميذه دبستان دو برنيس G. Destan de Bernis"، ويقول هذا الأخير: "إن العامل الأساسي في عملية التصنيع للدول غير المتقدمة هو تكوين رأسمال يكون قادرا على تغذية الصناعات، والمنتوجات الصناعية الأساسية، ولذلك فإنه يجب البدء بالصناعات التي تنتج وسائل الإنتاج، وليس بالصناعات التي تنتج المواد الاستهلاكية." وينص هذا النموذج على أن التنمية الصناعية لا تتوقف عند مجرد إقامة مصانع فحسب، بل هي عملية تحويل مجتمع من خلال نظام منسق من الصناعات، التي تحقق تكامل بين مختلف الأنشطة والقطاعات الصناعية وتحقق متطلبات المجتمع، كما تهدف هذه الاستراتيجية إلى رفع معدل الإنتاجي الصناعي والزراعي وتوسيع الأسواق والإسهام في تحقيق التكامل الاقتصادي. ويؤكد برنيس على قضية هامة في هذا الشأن تتعلق باختيار الصناعات والقطاعات التي يجب التوسع فيها، حيث يقول: "لا يلزم أن ينضر للتصنيع باعتباره بناء سلسلة من المصانع أو لكونه يتضمن خيارا بسيطا بين الصناعات الثقيلة، وبين الصناعات الخفيفة، إنما التصنيع يتطلب علاوة على ذلك النجاح في اختيار دقيق لفئات الصناعات التي تعزز وتعجل كثيرا عملية التنمية الشاملة.

** يعتبر الاقتصادي الفرنسي فرانسوا بيرو F. Perroux 1955 سباقا في شرح المفهوم العام لنظرية أقطاب النمو.

[1] Cheriet Athmane, une perspective théorique et historique sur les stratégies d'industrialisation avec étude de cas de l'Algérie, séminaire national sur l'économie algérienne : lectures modernes du développement, laboratoire des études économiques de l'industrie locale, faculté des sciences économiques et sciences de gestion, Université Elhadj Lakhdar Batna, 17/11/2013, p 4.

*** اعتمدت إستراتيجية التنمية في الجزائر على التصنيع وتحديدا الثقيل منه، وذلك لما له من ميزات (إنتاج سلع الإنتاج) تجعله كفيل بان يطور الزراعة عن طريق إمدادها بالمعدات والأسمدة من جهة، ومن جهة أخرى يستخدم المواد الأولية المتوفرة في البلاد (الحديد، الغاز، البترول...الخ). وبذلك يحقق التكامل بين القطاعات، كما يسمح بنشوء صناعات حقيقية معتمدة على منتجات الزراعة (الصناعة الغذائية)، ومنه تلبية الحاجيات الغذائية للسكان.

[2] كبداني سيدي أحمد، أثر النمو على عدالة توزيع الدخل في الجزائر مقارنة بالدول العربية دراسة تحليلية قياسية، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2013/2012، ص ص 65-68.

[3] رحيم حسين، دور السياسات التنموية في مكافحة البطالة ودعم التشغيل في الجزائر نموذج التنمية الريفية والسياحية، من كتاب: النمو الاقتصادي والتنمية المستدامة في الدول العربية سياسات التنمية وفرص العمل: دراسات قطرية، مجموعة مؤلفين أشرف عبد العزيز عبد القادر وآخرون، الطبعة الأولى، المركز العربية للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، 2013، ص ص 402-521.

- اعتماد استراتيجية الصناعات المصنعة في مجال التنمية الصناعية، التي مفادها أن التنمية يجب أن تنطلق من صناعات كبيرة تخدم الصناعات الصغرى ومختلف الأنشطة الاقتصادية، وتجسدت هذه الاستراتيجية في إقامة الصناعات الثقيلة واستيراد المركبات الصناعية.

- اعتماد سياسة الثورة الزراعية مع مطلع السبعينيات فترة 1971-1980 في مجال التنمية الزراعية، حيث تم على أساسها تأميم الأراضي الفلاحية وتحويلها إلى مستغلات تابعة للدولة تم فيها تجميع الفلاحين في شكل تعاونيات فلاحية لاستغلال تلك الأراضي المؤممة، وأنشئت على أثرها 750 قرية اشتراكية عبر أرجاء الوطن، وهي أقرب أن تكون تجمعات شبه حضرية، قصد ضمان استقرار الريفيين في أريافهم وترقية معيشتهم.

- احتكار التجارة الخارجية من طرف الدولة، الذي استمر إلى غاية مطلع التسعينيات.

- احتكار المؤسسات العمومية، بما فيها البنوك، للسوق الوطنية إلى غاية التسعينيات من القرن الماضي، حيث تم حل وخوصصة العديد منها (باستثناء البنوك)، بعد أن ثبت فشلها، وتم بالموازاة فتح المجال للقطاع الخاص. ومع ذلك لا يزال القطاع العام، بخاصة على مستوى البنوك، مهيمنا. فالبنوك العمومية لا تزال تسيطر على السوق المصرفية بنسبة تناهز 90%، إن على مستوى الموارد أو على مستوى القروض.

والواقع أن اقتداء الجزائر بهذا النموذج كان في ظرف اتسم بتحقيق الإيديولوجية الماركسية انتصارات كبيرة في الدول الحديثة الاستقلال، واعتبارها السبيل نحو القطيعة مع العهد الاستعماري وتوجهاته. لذلك يبدو أن آثار الفكر الستاليني واضح بشكل جلي في هذه لاستراتيجية من خلال اعتمادها على التأميم كمنصة انطلاق التجربة التنموية، كما يبدو ذلك واضحا أيضا من خلال التوجه نحو تبني استراتيجية الصناعات المصنعة التي ترتكز على الصناعات الثقيلة.[1] وقد بنيت هذه الاستراتيجية على ثلاثة مفاهيم أساسية هي: التصنيع، التوجه نحو الداخل والتكامل. ويعود اختيار الجزائر لهذه الاستراتيجية حسب اعتقادنا إلى عوامل ثلاث: الأول سياسي وهو مخالفة النهج الاستعماري (نهج التطور الرأسمالي) الذي لم تر الجزائر منه إلا الاستعباد والإذلال، الثاني توفر المقومات الطبيعية لإقامة مثل هاته المشاريع وخصوصا في قطاع المحروقات (الغاز الطبيعي والنفط)، أما السبب الثالث هو شح أو انعدام الإطارات المؤهلة التي تحتاجها الصناعات كثيفة عنصر العمل، وبالتالي تم تعويض ذلك بالاعتماد على الصناعات كثيفة رأس المال. وباعتبار ان استراتيجية الصناعات المصنعة تتمحور حول إعطاء الأولوية للصناعات الثقيلة كقطب للنمو فإنها ستكون قادرة على تزويد القطاعات الأخرى بالمعدات الضرورية التي تسمح بزيادة إنتاجية العمل؛ وبالتالي تؤدي إلى إعادة هيكلة الاقتصاد، لما لها من آثار دفع إلى الأمام والى الخلف.[2] وكانت الجزائر من بين الدول التي تبنت هذا النمط من التصنيع لأنه يتوافق ومكانة الأهداف الاجتماعية المعلنة، وقامت بوضع البرامج التنموية وفق هذه الاستراتيجية.

[1] إدريس بولكعيبات، تجربة الجزائر في التنمية قراءة في الانتقال من نموذج إلى نموذج مضاد، مجلة العلوم الانسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 17، جوان 2002، ص 119.

[2] زوزي محمد، استراتيجية الصناعات المصنعة والصناعة الجزائرية، مجلة الباحث، المجلد 8، العدد 8، 2010، ص ص 170-171.

ويجمع أغلب الأكاديميين أن الاستراتيجية التنموية المعتمدة على الصناعات الثقيلة لها ثلاث خصائص يمكن اختصارها في: (تمتاز بضخامتها وهذا يستوجب توفر سوق داخلية واسعة أو تعاونا إقليميا لتوسعها، هي استثمارات كثيفة رأس المال وبالتالي تحتاج إلى رؤوس أموال لتمويلها، ترتكز هذه الاستراتيجية على قطاع منتج لسلع الإنتاجية الرأسمالية، والتي تضمن نجاح الاستقلال الاقتصادي على المدى البعيد).[1] ولتطبيق هذه الاستراتيجية سعت الدولة في هذه المرحلة إلى انتهاج سياسة التخطيط والاعتماد على عدة مخططات تنموية.

III. **المخطط الثلاثي الأول (1967–1969):**

إذا كانت الاختيارات الإيديولوجية للجزائر أكدها اجتماع طرابلس 1962 وميثاق الجزائر* 1964، فإن البدء في التخطيط لتأطير الاقتصاد الوطني لم يبدأ إلا مع المخطط الثلاثي الأول، وكانت سنة 1967 بالنسبة للجزائر سنة الخروج من مرحلة التردد والنقاش الذي استغرق سنوات حول المستقبل الاقتصادي للبلاد وطبيعته، حيث اتضح ابتداءً من سنة 1967 معالم السياسات التنموية في الجزائر، واختارت الجزائر أسلوب المخططات متوسطة المدى لإحداث تنمية فعلية ببعديها الاقتصادي والاجتماعي، وشرعت الجزائر في تنفيذ هذه المخططات ابتداءً من سنة 1967 من خلال المخطط الثلاثي الأول.

ويعتبر المخطط الثلاثي (1967–1969) أول خطة تنموية في الجزائر تم من خلالها تحديد الاختيارات الأساسية للبلاد بهدف إحداث انسجام وتأقلم بين مختلف الهياكل الاجتماعية والاقتصادية والادارية في البلاد، وبناء المجتمع وتمكين المواطنين من الاستفادة من ثمار التنمية الاقتصادية والاجتماعية. وذلك من خلال تهيئة وإتاحة الوسائل المادية والبشرية اللازمة لإنجاز المخططات المقبلة، وقد منحت القيادة في هذه المرحلة لقطاع الصناعات الثقيلة عموما وقطاع المحروقات بشكل خاص، وكان أصحاب القرار في هذه المرحلة يستهدفون من خلال استراتيجية الصناعات المصنعة القضاء على هياكل وشروط الانتاج القديمة على المدى الطويل وبناء قاعدة صناعية حديثة لما لها من قدرة على تحقيق التكامل الاقتصادي، وتم تخصيص مبلغ قدره 11.081 مليار دج كاستثمارات في هذه الخطة، لكن ما تم إنجازه خلال هذه المرحلة بلغ 9.124 مليار دج أي بنسبة تنفيذ قدرها 82% كما يوضحه الجدول أدناه، وقد أعطيت الأفضلية إلى قطاع الصناعة على حساب باقي القطاعات ويتضح ذلك من خلال حجم الاعتمادات المالية المخصصة لكل قطاع، حيث تم رصد ما قيمته 5.4 مليار دينار من مجموع 11,081 مليار دينار خلال هذا المخطط، وقد تم تنفيذ ما مقداره 4.75 مليار دينار، وسنحاول من خلال الجدول التالي توضيح هيكل الاستثمارات المخططة في كل قطاع:

---

[1] Abdelouahab Rezig, Algérie, Brésil, Corée du sud : Trois expériences de développement, OPU. 2006, p 87.

* من خلال اجتماع طرابلس تم زرع بذور الخيار الاشتراكي في الجزائر، من خلال تأكيده علي استبعاد جميع أشكال الاستعباد و فتح مجالات للمجتمع للمشاركة في تسيير شؤون البلاد، كما أكد أن الجزائر لن تؤسس قاعدة صناعية لصالح البورجوازية المحلية، التي على الدولة من جهة أخرى الحد من نموها و سيطرتها، للبدء في الثورة الديمقراطية الشعبية المكملة للثورة التحريرية، أما ميثاق الجزائر فقد أبرز وحدد بما لا يدع مجالا للشك أن النهج الاشتراكي هو مصدر السياسات و التوجهات العامة للبلاد معتمدة على إستراتيجية التصنيع الثقيلة لتحقيق التنمية الشاملة..

الجدول رقم (5–1): يوضح هيكل الاستثمارات خلال الخطة الثلاثية الأولى 1967–1969

القطاع	الاستثمارات المخططة		الاستثمارات المنفذة فعلا داخل الفترة		
	المبلغ المعتمد بالمليار دج	نسبة كل قطاع للمجموع	المبلغ المنجز بالمليار دج	نسبة الانجاز لكل اعتماد	نسبة تنفيذ لمجموع الانجاز
الصناعة	5.4	%48.73	4.75	%87.96	%52.06
الزراعة	1.869	%16.87	1.606	%85.92	%11.61
البنى التحتية	1.537	%13.87	0.855	%55.63	%9.37
التربية، التعليم والتكوين	1.039	%9.38	0.807	%77.67	%8.84
استثمارات أخرى	1.236	%11.15	1.106	%89.5	%12.12
مجموع الاستثمارات	**11.081**	**%100**	**9.124**	**%82.02**	**%100**

Source : Brulé J.C, Fontaine J, l'Algérie volontarisme étatique et aménagement du territoire, OPU, Alger, 1986, p144. Et voir : Gérard Destanne de Bernis, Le plan quadriennal de l'Algérie 1970-1973, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM), (éds.), Paris, 1971, p 197.

تضمن المخطط الثلاثي (1967–1969) حجما للاستثمارات قدر بأكثر من (11 مليار دينار جزائري)، وهو ما يمثل نسبة 28% إجمالي الناتج المحلي خلال هاته الفترة،[1] ويهدف هذا المخطط أساسا إلى إنجاز مشاريع، أكثر من كونه يستهدف تحقيق توازنات اقتصادية، ويعلن هذا المخطط بوضوح بصراحة عن الاختيارات التي انتهجتها الحكومة من خلال تركيزه للاستثمارات الصناعية في قطاع المحروقات والحديد والصلب والبتروكيماويات والصناعات الميكانيكية الثقيلة، فمن خلال الجدول أعلاه يتضح ان قطاع الصناعة أخذ حصة الأسد من بين مجموع الاستثمارات، حيث استحوذ على نسبة 48,73% من مجموع الأغلفة المالية المخصصة لهذا المخطط، كما ان نسبة الإنجاز في قطاع الصناعة مقارنة بمجموع ما تم تنفيذه في القطاعات الأخرى مثلت أكثر من 52%، وهذا يُفْصِح عن الأهمية النسبية للقطاع الصناعي في خلق الثروة حسب الاستراتيجية التنموية المتبعة، وقد تركزت اغلب الاستثمارات الصناعية في قطاع المحروقات، حيث شكلت نسبة 41% من مجموع الاستثمارات الصناعية بمبلغ قدر بـ: 2.205 مليار دج، بالإضافة إلى قطاع البتروكيماويات والحديد والصلب وغيرها من الصناعات التحويلية، إذ مثلت كل هذه الفروع ما نسبته 83.3% من إجمالي الاستثمارات الصناعية في هذه المرحلة،[2] وترجع هذه الترجيحات بين القطاعات إلى التوجه الذي ركز عليه الاقتصاد الجزائري بالاعتماد على قطاع المحروقات في تحصيل المداخيل والذي لا يزال المورد الأساسي في تمويل الاقتصاد إلى يومنا هذا.

وقد تضمن بعض البرامج الصناعية المهمة للتحضير والتمهيد لإنشاء قواعد صناعية قوية كما هو الحال مع مركب الحجار الذي أريد له أن يكون الممون الرئيسي للبرامج التصنيعية اللاحقة، كما عرفت الجزائر خلال هاته الفترة مجموعة من التأميمات، والتي أنشئت بموجبها العديد من الشركات والمؤسسات الوطنية لتسيير القطاعات المؤممة، ومن هاته

[1] Talahite Fatiha. Réformes et transformations économiques en Algérie. Rapport en vue de l'obtention du diplôme habilitation à diriger des recherches université paris-nord - paris xiii, 2010, p 72.
[2] Salah Mouhoubi, Le choix de l'Algérie : le passé toujours présent, Alger, OPU, 2011, P 20.

الشركات: الشركة الوطنية للمناجم سوناريم 1966، الشركة الوطنية للعربات والحافلات سوناكوم 1967، الشركة الوطنية للمصبرات 1966، وكخلاصة لهذه المرحلة يمكن استنتاج نتيجة أن هذا المخطط الثلاثي هو مخطط تجريبي لا يرقى إلى تسمية مخطط وهذا لعدة أسباب منها أن المبالغ المرصودة له كمخطط شحيحة مقارنة بالدول التي أخذت النهج الاشتراكي، افتقاره إلى معالم خطة اقتصادية متكاملة، كما أنه لم يأخذ بعين الاعتبار التناسق بين مختلف الفروع الاقتصادية، لذلك أشار برنيس لأن الخطة الثلاثية للجزائر لم تكن مركبة من برامج واضحة المعالم والأهداف.[1]

كما أن عدم الاستقرار السياسي (التصحيح الثوري) خلال تلك الفترة، أثر بشكل كبير ومباشر، على تنفيذ أهداف المخطط الثلاثي الأول، التي لم تكن في مستوى درجة الآمال المرجوة منه، مما جعل الخبراء، والمهتمين، يعتبرون المخطط الرباعي الأول هو البداية الفعلية لمرحلة بناء النسيج الصناعي للاقتصاد الوطني.

IV. المخطط الرباعي الأول (1970-1973):

مع بداية سنة 1970 دخلت الجزائر في المرحلة الثانية من مراحل المخططات المتوسطة الأجل، وتمثل الخطة الرباعية الأولى مرحلة حاسمة في مسار تطور الاقتصاد الجزائري، حيث توسم هذه المرحلة بمثابة انطلاقة حقيقية في عملية التخطيط للتنمية في الجزائر، لكونها شهدت انطلاقة فعلية لعمليات التصنيع، وكان الهدف المرجو من هذا المخطط، إنشاء صناعات قاعدية تكون دعامة أساسية لإنشاء صناعات خفيفة فيما بعد وتضمن الانتقال من اقتصاد موروث عن الاستعمار إلى اقتصاد وطني حديث ومستقل،[2] تكييف البنية الاقتصادية الملائمة والمحفزة لتحقيق معدلات نمو عالية وسريعة تصل إلى 9% سنويا.[3]

كما جاء هذا المخطط ليُفصِح عن نوايا السلطة الجزائرية في دعم التوجه الاشتراكي وتعزيز الاستقلال الاقتصادي من خلال إنشاء قاعدة صناعية قوية ومتجانسة تسم بتطوير القطاع الزراعي والصناعي معا مع إعطاء الأولوية للاستثمارات الأجنبية المباشرة بإعطائها نسبة 49% من جمالي الاستثمارات، تثمين الثروات الباطنية من خلال تكثيف الجهود في قطاع التنقيب عن البترول والعمل على تنمية الصادرات في قطاع المحروقات من خلال البحث عن أسواق جديدة، على سد الحاجات الوطنية من الإنتاج الصناعي والفلاحي، بالإضافة إلى إعطاء وزن كبير لعمليات التصنيع في تحقيق التنمية الاقتصادية، مواصلة الجهود في نشر التعليم وتلبية كافة الاحتياجات الاجتماعية.[4]

إن التوجه التنموي المعتمد خلال هاته الفترة سهر على تنمية المناطق الريفية بغية تحقيق التوازن بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية، حيث تم توزيع الاستثمارات المسجلة في هذا المخطط على مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية وعلى مختلف المناطق الجغرافية للوطن وذلك بهدف الوصول إلى مستوى أحسن من التطور الاقتصادي. وقد اعتمدت الدولة على التسيير الاشتراكي للمؤسسات العمومية الاقتصادية حسب القانون الذي جاء به الأمر رقم: 74/71 المؤرخ

[1] ساعد محمد، مرجع سابق، ص 23.

[2] Moundir Lassassi, Nacereddine Hammouda, 50 Ans d'indépendance : quelle évolution de la situation du marché du travail en Algérie ? Les cahiers du CREAD, n°100-2012, p 112.

[3] Gérard Destanne de Bernis, Le plan quadriennal de l'Algérie 1970-1973, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM) (éds.), Paris, 1971, p p 200, 215.

[4] Balcet Giovanni, Nancy Michel, Chronique économique Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM), (éds), Paris, 1975, p 374.

في نوفمبر 1971، الذي يؤكد على تحكم الدولة في جوانب الحياة الاقتصادية، من خلال المؤسسات العمومية ذات الصبغة المحلية، الجهوية والوطنية ومختلف الدواوين الوطنية.[1]

وحتى تتمكن الخطة من تحقيق الأهداف المسطرة في هذه المرحلة ركز المخطط على إقامة (صناعات الحديد والصلب والبتروكيماويات كصناعة وسيطة لممارسة الدفع نحو الأمام لإنشاء صناعات أخرى، كما اهتم بتنمية الصناعات الميكانيكية كركيزة لتنمية القطاع الصناعي والفلاحي وقطاع النقل، بالإضافة إلى ذلك، حاولت الحكومة إنشاء الصناعات الكهربائية وصناعة الالكترونيات والصناعات الغذائية والنسيج لتلبية الاستهلاك المحلي وإحلال الواردات)[2]، وكانت كل هذه الإجراءات في إطار محاولة توفير متطلبات نجاح نظرية أقطاب النمو في تحقيق التنمية التي تعتمد على إنشاء عدة أقطاب صناعية ذات كثافة عالية لعنصر رأس المال في عدة مناطق.

وقد خُصص لتنفيذ هذه الخطة غلاف مالي بـ 27.47 مليار دج، أي ثلاث أضعاف ما خصص للمخطط السابق، وحازت الصناعة على النصيب الأكبر من الاستثمارات بنسبة 44.7%، بينما حازت الزراعة على 14% فقط، في حين خصص ما نسبته 8.3% لقطاع الإنشاءات والهياكل القاعدية، ولقطاع التربية 11.9%، إلا أن هذه المخطط عرف تأخر في إنجاز العديد من المشاريع انجر عنها استهلاك مبالغ مالية إضافية قدرت بما نسبته 32% من الغلاف المالي المخصص حيث ارتفع تكلفة الاستثمارات في هذا المخطط لتستهلك ما قيمته 36.7 مليار دج في نهاية الفترة بسبب ارتفاع أسعار السلع الرأسمالية. ومن أهم القطاعات التي زادت تكاليف إتمام المشاريع فيها القطاع الصناعي الذي ارتفعت تكلفة إنجاز المشاريع من 12.4 مليار دج لتصل إلى قيمة 20.8 مليار دج أي بنسبة 56.67% من قيمة المشاريع المنجزة فعلا (36.7 مليار دج)،[3] وتم توزيع الاستثمارات على مختلف القطاعات كما يبينه الجدول الموالي:

[1] محمد صالي، تأثير البنية السكانية والتنمية الاقتصادية على تطور الشغل في الجزائر، أطروحة دكتوراه علوم في الديمغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، 2016/2015، ص 101.

[2] عبد اللطيف بن أشنهو، التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 55.

[3] Pour plus d'informations voir : Rabah Tadjer, La planification du développement en Algérie : Structures, méthodes et problèmes, Africa Spectrum, Institute of African affairs at GIGA, Hamburg, Germany, Vol. 16, No. 1, 1981, p 110.

الجدول رقم (5-2): هيكل الاستثمارات خلال المخطط الرباعي الأولى 1970-1973

القطاع	مبلغ الاستثمارات المعتمدة		هيكلة الاستثمارات داخل قطاع الصناعة		
	المبلغ مليار دج	نسبة كل قطاع	الفرع القطاعي	المبلغ بالمليار دج	النسبة
الصناعة	12.4	%44.7	المحروقات	4.573	%36.88
الزراعة	4.14	%14.92	الحديد والصلب	1.9	%15.32
البنى التحتية	2.307	%8.32	الالكتروميكانيك	1.275	%10.28
التربية، التعليم والتكوين	3.31	%11.93	تركيب الآلات	0.940	%7.58
استثمارات أخرى	5.583	%20.13	صناعة أخرى	3.712	%29.94
مجموع الاستثمارات	**27.74**	**%100**	**المجموع**	**12.4**	**%100**

Source : Gérard Destanne de Bernis, Op-Cit, p p 197-198.

من خلال معطيات الجدول أعلاه يتضح أن أكبر نسبة استثمارات في القطاع الصناعي بقيت من نصيب المحروقات بنسبة 36.88% وذلك باعتبار أن قطاع المحروقات هو المصدر الأساسي للإيرادات في الجزائر، وحتى إذا كانت النسبة تبدو انخفضت مقارنة بالمخطط السابق إلا أن الاعتماد المالي المخصص هو ضعف ما تم تخصيصه لهذا القطاع في المخطط الثلاثي (1967-1969)، يليه قطاع الحديد والصلب بنسبة 15.32% من إجمالي الاستثمارات المخصصة للقطاع الصناعي، كما يلاحظ أنه تم إعطاء أهمية لقطاعات أخرى تابعة للقطاع الصناعي، والمتمثلة في قطاع الصناعات الكهربائية والميكانيكية (الإلكتروميكانيك) والتي حازت على نسبة 10.28% من حجم الاستثمارات في القطاع الصناعي. وقد استحدث هذا المخطط استثمارات إضافية حازت على نسب معتبرة من الاستثمارات المخصصة للقطاع الصناعي* كالصناعات التقليدية بقيمة 0.104 مليار دج، صناعة النسيج والجلود بقيمة 565 مليار دج، الصناعات الكهربائية بقيمة 0.735 مليار دج، الصناعات البتروكيماوية بقيمة 0.512 مليار دج والصناعات الغذائية بقيمة 0.470 مليار دج والصناعات التقليدية بقيمة 0.14 مليار دج بالإضافة إلى بعض الصناعات الأخرى، وإن هيكل توزع الاستثمارات الصناعية يعطي مؤشرا واضح بان الدولة أولت أهمية كبيرة للصناعات الثقيلة وخاصة المحروقات دون أن تهمل الصناعات الخفيفة[1].

وهناك من يعتبر هذه الفترة من مسار التنمية في الجزائر أنها أحسن المراحل، وهذا المخطط أخصب مخطط من حيث الأهداف والإنجازات الصناعية التي كان لها دورا محوريا في تشكيل هيكل الاقتصاد الجزائري، فبالإضافة إلى تأميم المحروقات

* اتجهت السلطة من خلال المخطط الرباعي الأول إلى إنشاء وتجهيز عدة أقطاب صناعية في المناطق الساحلية، مثل مجمع الحجار في عنابة والمختص في صناعة الحديد والصلب، وقطبي أرزيو وسكيكدة في تكرير البترول والبتروكيمياء، والمنطقة الصناعية في كل من الرويبة والرغاية في بصناعة الميكانيك والكهرباء. كما اهتمت الدولة بصناعات النسيج حيث قامت بإنشاء خمس مجمعات صناعية في كل من ذراع بن خدة، وادي تليلات، الكرمة، قسنطينة وباتنة.

[1] Gérard Destanne de Bernis, Le plan quadriennal de l'Algérie 1970-1973, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM) (éds), Paris, 1971, p 198.

سنة 1971 التي اِسْتُغِلَّتْ عائداتها في تمويل التنمية*، والبدء في تطبيق مشروع الثورة الزراعية الذي صدر قانونها في 1971/11/08، شهدت هذه الفترة تراجعا ملحوظا في التسيير الذاتي داخل القطاع الصناعي، حيث تراجعت نسبة المؤسسات التي تسير بواسطة العمال من 12.8% سنة 1969 إلى 4.7% سنة 1973.[1]

ومن بين إنجازات هذا المخطط أن عملية تراكم الاستثمارات خلال هاته الفترة قد تضاعف بـ 150%، حيث بلغ معدل الاستثمار كنسبة من إجمالي الناتج المحلي خلال هاته الفترة ما قيمته 39%.[2] كما أهتم المخطط الرباعي الأول بقطاع التربية والتعليم، حيث تضاعفت الميزانية الموجهة لهذا القطاع بثلاث مرات مقارنة بالمخطط الثلاثي الأول، كما حدث تطور ملحوظ فيما يخص انتشار التعليم وتعميمه، إذ ارتفع عدد الملتحقين بالمدارس من 1.8 مليون تلميذ في السنة الدراسية 1970/1969 إلى 2.4 مليون تلميذ في 1974/1973.[3] وهذا إشارة هامة إلى وعي الدولة بضرورة نشر التعليم ومحاربة الأمية التي كانت سائدة في تلك الفترة من أجل ترقية المجتمع فكريا ثقافيا وتقنيا، وفي هذا السياق لا يجب أن نهمل الوضعية الذي كانت تعاني منها البلاد فيما يخص نقص اليد العاملة المؤهلة التي تتطلبها مختلف القطاعات، لذلك فإن الاهتمام بهذا القطاع كان ضروري لدفع قطاع الصناعة بمختلف فروعها.

كما حدثت خلال هذه المرحلة العديد من التطورات على المستوى الاجتماعي والسياسي والتي كان لها أثر كبير على الواقع الاقتصادي، حيث شهدت هذه الفترة عملية تأميم المحروقات وما انجر عنها من أزمة بين الجزائر وفرنسا خلال هذه الفترة أثر على الاقتصاد الجزائري بشكل سلبي، وانعكس ذلك في الانخفاض الحاد لمعدل نمو الناتج سنة 1971 بـ **(–11.33%)**،[4] كما انخفض في هذه المرحلة معدل العمالة في القطاع الزراعي، حيث تراجعت نسبة العمل في القطاع الزراعي من 48% من حجم القوى العاملة في عام 1970 إلى غاية 40% في نهاية الفترة، ويعزى هذا الانخفاض إلى انتشار ظاهرة النزوح الريفي نحو المدن بسبب قلة الوسائل الحديثة في القطاع الزراعي بالإضافة إلى تكاثر الجماهير الريف وما يقابلها من الجذب الذي تمارسه سياسة تنمية الصناعة على حركة الأفراد بسبب الاختلاف في الدخل بين القطاعين.[5]

V. **المخطط الرباعي الثاني (1974–1977):**

يعتبر هذا المخطط تكملة للمخطط السابق وتأكيدًا للاستراتيجية الصناعية التي انتهجتها الدولة في تلك الفترة، ويستمد هذا المخطط أهدافه الاقتصادية والاجتماعية على ضوء الاستراتيجية طويلة المدى والعبر المستخلصة من المخطط الرباعي الأول، وقد اتجهت جهود الدولة في هذه المرحلة إلى الاستمرار في تمويل المشاريع الاقتصادية الضخمة والصناعات الثقيلة، وخاصة قطاع المحروقات، الحديد والصلب ومواد البناء، الميكانيك والكهرباء والالكترونيات، كما اهتمت هذه

* في سنة 1970 عملت مؤسسة سوناطراك على تأميم كل الثروات التي كانت تحت وصاية الشركات غير الفرنسية. لتصدر الجزائر في سنة 1971 قانون التأميم الكامل لثرواتها الباطنية، وقد ساعد ارتفاع سعر البرميل من البترول في زيادة المداخل المالية للبلاد، حيث ارتفع سعر البرميل من 3.3 دولار في سنة 1971، إلى 9.25 دولار في ديسمبر 1973، بالإضافة إلى ارتفاع حجم صادرات البترول من 23 مليون طن سنة 1963، إلى 42 مليون طن سنة 1969، وإلى 46 مليون طن سنة 1972، ساعدت الدولة على الاستمرار في خوض غمار معركة التنمية الاقتصادية.

[1] علي غربي، إسماعيل قيرة، في سوسيولوجيا التنمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2001، ص 138.

[2] Talahite Fatiha. Op-cit, p p 71-72.

[3] Balcet Giovanni, Nancy Michel, Op-cit, p 376.

[4] Balcet Giovanni, Nancy Michel, Op-cit, p 374.

[5] Moundir Lassassi, Nacereddine Hammouda, Op-Cit, p 112.

الخطة بالقطاعات غير الاقتصادية نتيجة لارتفاع إيرادات قطاع المحروقات بسبب ارتفاع أسعار البترول في الأسواق الدولية، وقد تم تخصيص ميزانية ضخمة لتنفيذ هذا المخطط قدرت بـ 110,257 مليار دج أي أن المبلغ تضاعف بأربع مرات مقارنة بالمخطط الرباعي الأول.[1]

وقد تزامنت هذه الفترة مع حدث وطني سنة 1976 حيث تم إصدار وثيقة الميثاق الوطني الذي زاد من تركيز الإستراتيجية الصناعية المتبعة، فقد أبرز الميثاق الوطني الدور الملقى على عاتق الصناعة، مع تطرقه إلى دور الزراعة التي سبق إصلاحها في ميثاق الثورة الزراعية لسنة 1971، كما ورد في الميثاق الوطني أيضا "إن الصناعات الأساسية مثل التعدين ومصانع الآلات الميكانيكية والكهربائية والالكترونية وصناعة السفن البتروكمياوية وكيمياء المواد الأساسية، تقوم بدور استراتيجي حاسم لأنها تؤمن استقلال الصناعة". نجد في فقرة أخرى من ميثاق الوطني "والواقع أن الصناعات ذات المستوى التكنولوجي العالي سواء كثر عدد عمالها أو قل تقوم بدور رئيسي في نهضة الإنسان."[2]

وكان من بين أهداف هذا المخطط زيادة إجمالي الناتج المحلي في نهاية هذه الفترة بنسبة 46% وتحقيق معدل نمو سنوي في الناتج يقدر بـ 10% سنويا، كما استهدف هذا المخطط بالإضافة إلى استكمال المشاريع المتأخرة والتي انطلقت بعنوان المخططات السابقة البدء في مشاريع جديدة، تحسين مستويات المعيشة للسكان وزيادة مناصب العمل وتحسين توزيع الدخول بين مختلف الفئات، تحسين الخدمات الصحية والرفع من المستوى الثقافي والتقني وتطبيق برامج إصلاحي في التعليم الأساسي من أجل زيادة التكوين التقني، تدعيم نظام التخطيط والتركيز على دقة وانضباط كل أعوان التنفيذ لأي مخطط، تحسين تسيير القاعدة المنتجة من الاقتصاد والبحث الدائم عن قدرة إنتاجية أكبر، وضع نظام للأسعار وجدول وطني للأجور، الإسراع في تنفيذ البرامج التكوينية في قطاع التكوين المهني، التأكيد على ضرورة أن يكون التخطيط والبرامج التنموية تتسم بالشمولية والتوازن بين مختلف القطاعات والمناطق الجغرافية لتحقيق التوازن الجهوي والقطاعي، بالإضافة إلى ما سبق نوهت هذه الخطة بالأهمية البالغة لمشاركة الجماعات المحلية في تثمين المخطط وتطوير خطة التنمية.[3] وقد كان هيكل توزيع الاستثمارات في المخطط الرباعي الثاني كما هو موضح في الجدول التالي:

---

[1] جمال الدين لعويسات، التنمية الصناعية في الجزائر على ضوء دراسة قطاع الحديد والصلب 1968-1978، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص 40.

[2] محمد صالي، مرجع سابق، ص 107.

[3] الأمانة العامة للحكومة، الأمر رقم 74-68 المؤرخ في 24 جوان 1974 المتضمن المخطط الرباعي الثاني (1974-1977)، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية رقم 52، ص 517.

الجدول رقم (5-3): هيكل الاستثمارات خلال المخطط الرباعي الثاني 1974-1977

القطاع	الاستثمارات المخططة		الاستثمارات المنفذة فعلا داخل الفترة		
	المبلغ المعتمد بالمليار دج	نسبة كل قطاع للمجموع	المبلغ المنجز بالمليار دج	نسبة الانجاز للمخطط	نسبة تنفيذ لمجموع الانجاز
الصناعة	48	%43.53	65.35	%136.46	%51.48
الزراعة	12.005	%10.9	9.224	%76.83	%7.26
البنى التحتية	15.521	%14.07	16.718	%107.71	%13.17
التربية، التعليم والتكوين	9.947	%9.02	8.988	%90.36	%7.08
استثمارات أخرى	24.784	%22.48	26.677	%107.64	%21.01
مجموع الاستثمارات	**110.257**	**%100**	**126.957**	**%115.15**	**%100**

المصدر: جمال الدين لعويسات، التنمية الصناعية في الجزائر على ضوء دراسة قطاع الحديد والصلب 1968-1978، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص 40.

يوضح الجدول التوزيع القطاعي لهيكل الاستثمارات أن القطاع الصناعي هيمن على 51.48% من قيمة الاستثمارات المنجزة خلال هذه الفترة، ما انجر عنه نمو سريع في تراكم الاستثمارات في القطاع الصناعي، وإذا أردنا التطرق إلى توزيع الاستثمار داخل القطاع الصناعي ذاته نجد أن المحروقات استهلكت 26 مليار دج (54%)، أي ما نسبته 39.7% من قيمة الإنجازات في قطاع الصناعة، بينما حلت في المرتبة الثانية الصناعات الميكانيكية بـ 10.7 مليار دج بنسبة 16.3% ثم صناعة الحديد والصلب 8 مليار دج بنسبة 12.2%. وهذا ما يكشف أن النسبة الكبيرة من حجم الاستثمارات الصناعية اتجهت نحو قطاع المحروقات باعتباره الممول الرئيسي لعملية التنمية بالعملة الصعبة.[1]

ومن بين إنجازات هذا المخطط أنه حقق تراكم الاستثمارات خلال هاته الفترة قد تضاعف بـ 220%، حيث كان متوسط معدل الاستثمار كنسبة من إجمالي الناتج المحلي خلال هاته الفترة يقدر بـ 45%، حيث بلغت هذه النسبة 47.8% في عام 1978،[2] وعلى رغم الإجراءات والتوصيات التي تضمنها مشروع المخطط قصد التحكم أكثر في تكاليف وأجال تنفيذ مختلف المشاريع، لم يتمكن هذا المخطط من تفادي الانحرافات بين التقديرات والانجاز كما هو الحال في المخطط السابق؛ بل عرف هو الآخر تجاوزا لحدود المخصصات المالية المعتمدة؛ حيث ارتفعت الميزانية المخصصة لإنجاز المخطط الرباعي الثاني بنسبة 115.15%، حيث قفزت تكلفة المخطط من110,257 مليار دج كتقدير لتبلغ تكلفة الإنجاز في نهاية الفترة نحو 126,957 مليار دج، كما عرفت وتيرة الانجاز تأخر في تسليم الكثير من المشاريع، وهذا ما يشير إلى نقص دقة وفعالية التخطيط والتقدير للحكومة على المدى المتوسط.

ومن خلال الجدول نلاحظ أن هناك تزايدا ملحوظ في حجم الاعتمادات المخصصة للقطاع الصناعي مقارنة بالقطاعات الأخرى في كل المخططات السابقة، حيث خصص له نسب جد مرتفعة قدرت بـ 52%، 56% و51.5

[1] محمد صالي، مرجع سابق، ص 106.

[2] Talahite Fatiha. Op-cit, p p 71-72.

% عبر المخططات الثلاث السابقة، في حين اتسمت النسب المخصصة لقطاع لزراعة بالتناقص، فقد كانت في المخطط الثلاثي الأول 16.87% وفي المخطط الرباعي الأول 14.92% لتنخفض هذه النسبة إلى 10.9% في المخطط الرباعي الثاني، وهذا يبين أن الاهتمام بهذا قطاع في تناقص مستمر رغم اعتباره والصناعة قطاعين متكاملين ولا يمكن الاستغناء عنها نظرا للدور الريادي الذي كانت تلعبه سابقا، وقد انعكس تناقص الاستثمارات في القطاع الزراعي سلبا على الاقتصاد الوطني من حيث المردود، إذ أدى تراجع الاستثمارات إلى تراجع الإنتاجية وإلى إعادة تشكيل هيكل العمالة في الاقتصاد الوطني، فعوض أن تمتص الزراعة الجزء الأكبر من العمالة لنقص تأهيلها تركت هذا الدور لقطاع الصناعة الذي يتطلب عمالة ماهرة، ما جعل امتصاص هذا القطاع لليد العاملة يتم بمعدلات ضعيفة اقل مما كان عليه قطاع الزراعة سابقا وذلك بسب قلة العمالة الماهرة، ورغم الإصلاحات الهيكلية التي أدخلت على هذا القطاع من خلال برنامج الثورة الزراعية، إلا أن فاتورة الواردات من المواد الغذائية استمرت في الارتفاع، مما جعل الجزائر وهي تبحث عن الاستقلالية في المجال الصناعي وتخلق تبعية أخرى في المجال الغذائي وهي أخطر من التبعية الأولى، حيث أن ضعف الإنتاجية وارتفاع معدلات النمو الديموغرافي أثرا سلبا على الوضعية الاقتصادية للبلد وعمقا من حجم العجز الغذائي في الدولة، كما أن التوجه الكلي والسريع نحو التركيز على "الصناعات الثقيلة" أدى لإهمال العديد من القطاعات (كالإسكان تهيئة الإقليم والزراعة بشكل جزئي)، وهذا ما أثر بشكل كبير على الاقتصاد الجزائري الفتي الذي لا يزال في طور التحول.[1]

ورغم كل النقائص والسلبيات المسجلة في المخططات السابقة إلا انه مع نهاية سنة 1977 تغير وجه الجزائر عما كانت عليه عام 1962 أو حتى سنة 1965، فبعد خمسة عشر عامًا من الاستقلال، عرفت الجزائر تغيرات وتطورات هيكلية عميقة في كافة الجوانب الاقتصادية الثقافية والاجتماعية. وبدون شك ترتبط هذه الإنجازات بشكل مباشر بتوجهات ومجهودات الرئيس السابق هوراي بومدين في الفترة (1965-1978). حيث نجح خلال هذه الفترة في تحويل هذا الإقليم الاستعماري التابع لفرنسا سابقا، إلى دولة تعد من بين القوى الاقتصادية التي يجب مراعاتها في منطقة البحر الأبيض المتوسط، إذ صنفت الجزائر من حيث حجم الناتج القومي الإجمالي (***GNP***) بعد إسبانيا مباشرة وبنفس الترتيب مع يوغوسلافيا وتركيا، وقبل كل من اليونان، البرتغال، المغرب ومصر.[2]

VI. المرحلة التكميلية (1978-1979):

كان من المقرر أن يكون المخطط الرباعي الثاني هو المحطة الخيرة لاستراتيجية الصناعات المصنعة، وقد تعرضت تجربة الجزائر في هذه المرحلة لعدة مشاكل مما اضطر المخططين إلى إعادة النظر في إستراتيجية التنمية نهاية السبعينات وذلك تحت ضغوطات داخلية وخارجية. لذلك مع بداية سنة 1978 دخلت الجزائر في فترة انتقالية تم فيها فتح نقاش

[1] داودي أحمد، محمد بلقاسم فايزة، استراتيجية الصناعات المصنعة والصناعة الجزائرية، الملتقى الدولي حول استراتيجية تطوير القطاع الصناعي في إطار تفعيل برنامج التنويع الاقتصادي في الجزائر، يومي 06 و07 نوفمبر 2018، جامعة البليدة 2، ص ص 9-11.

[2] Nancy Michel, Chronique économique Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM) (éds), Paris, 1979, p 433.

إيديولوجي واقتصادي ركز على إعادة التنظيم السياسي ونموذج التنمية المتبع، فمن الواضح أن هذين الموضوعين مرتبطان ببعضهما ارتباطًا وثيقًا، نظرًا لأن الحزب الحاكم هو من يحدد الاتجاه الرئيسي للخطة ومراقبة تنفيذها.

ورغم الانتهاء نظريا من الخطة الرباعية الثانية كان نهاية عام 1977، إلا أن الخطة الموالية لم تنطلق إلا مع بداية عام 1980، بسبب الاختلالات التي ظهرت في المخططات السابقة (وتيرة الإنجاز وتضخيم فواتير الاستثمار)، وانعكس ذلك سلبا على الحياة الاجتماعية للفرد الذي لم يستفد من مخصصات مباشرة كافية لتحسين الأوضاع المعيشية؛ بسبب التطور الذي عرفه المجتمع الجزائري من ناحية النمو الديموغرافي، النزوح الكثيف من الأرياف إلى المدن بسبب العرض المتزايد لفرص العمل؛ مما استدعى الاستجابة إلى متطلبات ملحة خاصة بالتعليم والصحة والمرافق العمومية. لذلك لم يسطر خلال الفترة 1978-1979 أي مخطط تنموي، بل جعلتها الحكومة مرحلة تقييمية للمخططات السابقة لإعادة التفكير في الاستراتيجية التي ستتبع مستقبلا وفي طرق التقدير وأنماط الإنجاز، كما استغلت الدولة هذه الفترة في إتمام المشاريع المتبقية بسبب الصعوبات التي عرفها العديد من المشاريع وكانت سببا في تأخر إنجازها. وإعداد الخطة الخماسية الأولى التي انطلقت سنة 1980، التي سعت من خلالها السلطة أن تصمم خطة ذات جودة، تسعى لتلبية متطلبات الأفراد وتساهم في معالجة مشاكل المجتمع.

لكن أي القطاعات حظيت بالاهتمام خلال هذه المرحلة وأي نوع من الاستثمارات استحوذ على ميزانية كبيرة، سنحاول التعرف على ذلك من خلال الجدول الموالي:

الجدول رقم (5-4): هيكل الاستثمارات خلال المرحلة التكميلية 1979/1978

القطاع	توزيع الاستثمارات الفعلية للفترة 1978-1979	
	المبلغ المعتمد بالمليار دج	نسبة كل قطاع للمجموع
الزراعة	7.86	%7.32
الصناعة	66.6	%62
منها المحروقات	32.23	%48.4
الأشغال العمومية والبناء	2.55	%2.37
خدمات الانتاج	5.6	%5.21
البنى التحتية الاقتصادية والاجتماعية	24.82	%23.1
المجمـــوع	**107.43**	**%100**

Source: Gelb, A. and Associates, Oil Windfalls: Blessing or Curse? A World Bank Research Publication: Oxford University Press, New York, 1988, p 96.

يتضح من الجدول أعلاه ان القطاع الصناعي ظل حتى هذه الفترة المهيمن على الحصة الكبيرة من الاستثمارات المنجزة، حيث تحصل القطاع الصناعي على ما نسبته 66.6% من إجمالي البرنامج، أما داخل القطاع الصناعي فقد تم تخصيص نصف الاستثمارات لفرع المحروقات والصناعات الأساسية. بالإضافة إلى ذلك لا يزال قطاع التعليم والتكوين

يمثل أولوية للدولة ويتضح ذلك من خلال زيادة المخصصات الموجهة لهذا القطاع بنسبة 25% مقارنة بعام 1977، حيث بلغت الميزانية لسنة 1978 ما يقدر ب 3.337 مليار دينار دج،[1]

وإن الملاحظ في هذه الفترة القصيرة أن المخصصات الاستثمارية قد عرفت نقلة كبيرة من حيث حجم الاعتمادات المخصصة، حيث بلغت مجموع 107 مليار دينار،[2] أي بمتوسط سنوي فاق 53 مليار دج، وهو ما يتجاوز بكثير متوسط الانفاق السنوي خلال المخططات الثلاثة السابقة، إلا أن وتيرة الإنجاز ظلت تعاني من التدني الكبير في استهلاك الأغلفة المالية. إذ لم تتجاوز نسبة الإنجاز خلال هذه المرحلة 67% من المبلغ الإجمالي، وهذا بسبب ضيق المدة لإنجاز المشاريع بالمقارنة بالآجال التي يتطلبها تنفيذ البرامج.[3] ومن حيث توزيع الاستثمارات على السنتين بلغ مجموع الاستثمارات الجديدة المسجلة والمعاد تقييمها خلال سنة 1978 ما مقداره 52.65 مليار دج، أما بالنسبة لسنة 1979 فكانت إنجازاتها المالية الفعلية قد بلغت 54.78 مليار دج.[4] وخارج البرامج التنموية تم إدراج عدة برامج استثمارية في ميزانية الدولة خلال السنتين 1978-1979 تتصف ببعض الخصائص وهي:[5]

- الحجم الكبير من الاستثمارات الباقي إنجازها من المخطط الرباعي الثاني والمقدرة بـ 190.07 مليار دج.
- تسجيل برامج استثمارية جديدة لمواجهة المتطلبات الجديدة للتنمية، إعادة تقييم بعض المشاريع الأخرى نتيجة التغيرات التي طرأت على الأسعار والناتجة عن الأزمات الاقتصادية الدولية في النظام الرأسمالي.

المطلب الثاني: تقييم مرحلة استراتيجية الصناعات المصنعة (1967-1979)

I. الأثار السلبية لاستراتيجية الصناعات المصنعة

يعتبر العديد من الأكاديميين أن استراتيجية الصناعات المصنعة التي تبنتها الجزائر خلال الفترة 1967-1979، كان محكوما عليها بالفشل في تحقيق التنمية، لأن هذه الاستراتيجية اعتمدت بشكل أساسي على تكنولوجيا كثيفة رأس المال، في ظل مجتمع حديث الاستقلال يتميز بكثافة السكان وندرة الكفاءات العالية، الكفيلة باستخدام التكنولوجيا وتطويرها. وقد برز ذلك في ضعف ومحدودية جهاز التخطيط بالإضافة إلى عدم وجود لوحة قيادة تنظيمية ***tableau de bord*** تحدد الأهداف بشكل دقيق. كما بينت المخططات السابقة أن نسبة الإنجاز كانت دائما أقل بكثير مما كانت عليه التوقعات، وهذا ما عجل بظهور عدة عراقيل جعلت الكثير من المشاريع تظهر في وضعية قيد الانجاز من مخطط إلى آخر، بالإضافة إلى ذلك اضطرت الحكومة إلى إعادة تقييم المشاريع جراء ارتفاع الأسعار في الأسواق العالمية بسبب

[1] M Nancy, Michel, Chronique économique Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM) (éds.), Paris, 1978, p 550.

[2] Mutin Georges, Le contexte économique et social de la crise algérienne, La crise Algérienne : enjeux et évolution, Mario Melle éditions, Institut d'Etudes Politiques de Lyon, 1997, p 6.

[3] بيرش أحمد، إشكالية نمو وتطور القطاع الصناعي الجزائري، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2012، ص 170.

[4] فروق طيفور، مرجع سابق، ص ص 168-169.

[5] محمد بلقاسم حسن بهلول، سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها، الجزء الثاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 335.

التأخير في الإنجاز لتتضاعف تكلفة إنجاز المخططات لعدة أضعاف،* كل هذه العوامل كان لها دور بارزا في تعثر مسيرة التنمية في الجزائر، ومن أبرز الآثار السلبية التي خلفتها استراتيجية الصناعات المصنعة ما يلي:[1]

- انعدام التوازن والتكامل بين مختلف القطاعات ما أحدث اختلالات كبرى في هيكل الاقتصاد، بالإضافة إلى اختلالات فرعية داخل القطاع الواحد حيث استأثر فرع المحروقات بالحصة لكبرى على حساب باقي الفروع الصناعية؛

- انكماش القطاع الزراعي وانتشار ظاهرة ندرة في المواد الغذائية، بسبب عدم قدرة الجهاز الإنتاجي الوطني عن تلبية الاحتياجات الداخلية في ظل طلب داخلي محلي متزايد، لذلك اتجهت الجزائر منذ ذلك الحين نحو استيراد كميات كبيرة من الحبوب والألبان والمواد الدسمة)،[2] وارتفعت نسبة الواردات الغذائية لإجمالي واردات السلع من 12.74% عام 1970، إلى 20.96% في عام 1980،[3] كما ارتفعت نسبة واردات الحبوب من إجمالي الاحتياجات المحلية من 23% سنة 1967 إلى 60% في عام 1978،[4] ويكمن السبب وراء الركود الذي حدث في القطاع الزراعي إلى ضعف التداخل والتكامل بين قطاعي الزراعة والصناعة كما كان منصوص عليه في صفحات مشروع التنمية الجزائرية. وبالإضافة إلى عجز القطاع الصناعي عن تحقيق التكامل مع مختلف القطاعات الأخرى وخاصة الزراعي، كان أداء القطاع الصناعي بشكل عام هزيلا مقارنة بالمبالغ المالية التي استهلكها، مما جعله غير قادر على الاستمرار والمنافسة؛

- ندرة الصناعة الخفيفة وخاصة في المنتجات الصناعية ذات الاستهلاك العريض وظهور اقتصاد تحكمه الندرة والسوق السوداء، وذلك لعدم مرونة الجهاز الانتاجي. فرغم النمو المتواصل في مستويات الإنتاج الوطني إلا أن هذا القطاع لم يستطع تغطيت حتى الاحتياجات المحلية من المنتجات الصناعية؛

- التكلفة البشرية التي أحدثها التحول السريع من مجتمع من زراعي إلى مجتمع صناعي، لأن ذلك يستلزم التحويل الجذري (إعادة هيكلة) للبنية الاجتماعية القديمة (التفكك الاجتماعي عن طريق الهجرة، تغيير عادات الاستهلاك... الخ)، بالإضافة إلى عدم كفاية البنية التحتية الاجتماعية التي تصاحب التوجه إلى التصنيع (وسائل نقل، السكن)، كما أن تحويل الفلاحين إلى صناعيين يستدعي بالضرورة إيجاد مؤسسات اقتصادية واجتماعية جديدة لتشجيع الاستثمار وتحضير المجتمع لاستيعاب التصنيع؛

- الحاجة إلى تحقيق معدلات نمو متسارعة للاستثمار وزيادة معدلات التراكم الرأسمالي على حساب الاستهلاك جعل من الضروري ضغط النفقات الاستهلاكية، بالإضافة إلى ارتفاع تكلفة المنتوج المصنع محليا (لأن جميع وسائل

---

* يوضح تقرير البنك العالمي الصادر بتاريخ 1982 بعنوان (le plan de developpement quinquennal et les perspectives a moyen terme 1980-84) (ص 255)، أن تكلفة المخططات التنموية في الجزائر للفترة السابقة شابها سوء تقدير كبير، حيث ارتفعت تكلفة المخططات من 27.75 مليار دج إلى 68.56 مليار دج بالنسبة للمخطط الرباعي الأول، ومن 110 إلى 311 مليار دج بالنسبة للمخطط الرباعي الثاني، ومن قيمة 107 مليار دج بالنسبة للفترة التكميلية 1978-1979 إلى 161.33 مليار دج.

[1] داودي أحمد، محمد بلقاسم فايزة، مرجع سابق، ص ص 9-11.

[2] Mutin Georges, Op-cit, p 5.

[3] https://data.albankaldawli.org/indicator/TM.VAL.FOOD.ZS.UN?locations=DZ Vu le 15/02/2018.

[4] Abdelouahab Rezig, Op-cit, P 96.

الإنتاج مستوردة وتكلفتها مرتفعة، وتم تمويلها عن طريق الاستدانة)، أثرا سلبا على رفاهية المجتمع الآنية التي من المفروض أن تحققها المخططات التنموية السابقة؛

- إن السياسة الاقتصادية في الجزائر كانت تحوي الكثير من التناقضات وبعيدة عن الموضوعية الاقتصادية، حيث أن الحديث عن الاستقلال الاقتصادي في عالم تسيطر فيه الدول الغربية على 99% من المعرفة التكنولوجية، بل إن الإصرار على الاستمرار في تطبيق هذا النهج تحت رئاسة بومدين جعل مفهوم التصنيع بالنسبة للجزائر عبارة عن حشد كبير من المعدات التكنولوجية والآلات المتطورة والمؤسسات ذات الحجم الكبير مع الأداء الضعيف، لتتحَوَّلَ الجزائر إلى سوق للمصنوعات عوض أن يجعلها بلدا صناعيا، كما أن التكنولوجيا المستخدمة لم يتم التحكم فيها مرحليا كما كان متوقعا حسب دوبرنيس، لذلك لم ترق الصناعة الجزائرية يوما إلى درجة التصدير، بل عجزت حتى عن تحقيق التكامل القطاعي وظل استيراد المعدات الصناعية* مما زاد من معدل الارتباط بالخارج؛

- إن الاهتمام والتفضيل الذي حظيت به السياسة التصنيعية على حساب القطاعات الأخرى ساهم في خلق فجوة بين القطاع الصناعي الحديث والقطاعات التقليدية الأخرى التي أَلِفَهَا المجتمع الجزائري لزمن طويل. وأهم القطاعات المتأثرة بتلك السياسة التنموية القطاع الزراعي. هذا الأخير الذي رغم الإصلاحات التي قامت بها الدولة تحت غطاء الثورة الزراعية، ومبدأ الأرض لمن يخدمها، بناء ألف قرية اشتراكية. إلا أن أغلب هذه الإصلاحات لم تأت بثمارها في تحسين مستوى المعيشة للفلاحين وزيادة انتاجيتهم، بل أن قلة المردود الفلاحي وصعوبة الظروف الاجتماعية التي عاشها الفلاحون في الريف كان سببا في نزوح شريحة كبيرة من هذه الفئة نحو المدن بغية الاندماج في القطاع الصناعي؛

- الاعتماد المفرط على الريع النفطي في تمويل التنمية، ومع الأسف لا يزال هذا الاعتماد مكرسا بسبب غياب استراتيجية تنموية قادرة على وتطوير قطاعات انتاجية بديلة قائمة على مبدأ الاعتماد على الذات في تمويل أنشطتها وتوليد فائض يدعم باقي القطاعات في الاقتصاد الوطني؛[1]

- على الرغم من نمو الإيرادات من صادرات المحروقات وارتفاع حجمها حيث قدر حجمها بالأسعار الحالية بـ 2.8 مليار دج في سنويا للفترة 1967 -1969، و4.4 مليار دج للفترة 1970-1973، لتصل إلى 20.2 خلال الفترة 1974-1977، كما شهدت هذه الفترة ارتفاع نسبة صادرات من المحروقات إلى إجمالي الصادرات، إذ قفزت من 75% سنة 1968 لتبلغ 95% سنة 1979،[2] إلا أن حجم الإيرادات المحصلة خلال هاته الفترة لم تكن كافية لتمويل الواردات الناتجة عن سياسة التصنيع المتبعة، لذلك تجاوز العجز في ميزان التجاري للسلع والخدمات خلال الفترة 1967-1978 أزيد من 13 مليار دولار تم سدها عن طريق القروض؛[3]

* ارتفعت الواردات السنوية من المعدات الصناعية من 6000 مليون دج عام 1963 الى 9.7 بليون دج عام 1976 بسبب تأخر الصناعات الأساسية عن مواكبة التطورات التكنولوجية العالمية.

[1] رحيم حسين، مرجع سابق، ص ص 402-521.

[2] La Banque Mondiale, Algérie le plan de développement quinquennal et les perspectives à moyen terme 1980-84, Rapport No. 3668-AL, juin 1982, p 73.

[3] G. De Villers, Acheter le développement ? Le cas Algérien, Politique Africaine, N° 18, Juin 1985, p 30.

- اعتمدت الاستراتيجية التنموية المتبعة بشكل كبير على التكنولوجيا العالية، وهو ما دفع السلطات إلى العمل على استيراد أحدث التجهيزات الصناعية، لكن ضعف الإطار البشري وعدم تحكمه في أساليب الصيانة، أدى إلى تهالك التجهيزات بسرعة كبيرة؛ كما أن الرغبة الكبيرة في سرعة الوصول إلى بناء قاعدة صناعية واسعة وحقيقية، واعتماد نظرية "الدفعة القوية" رودان ***Rodan***، التي تستلزم توفير رؤوس أموال كبيرة، مع استبعاد رأس مال القطاع الخاص من عملية التمويل وعجز الخزينة العمومية عن توفير هذا الحجم الكبير من الأموال، لجأت الحكومة إلى الاستدانة الخارجية، مما أدى إلى ارتفاع حجم الديون الخارجية وحجم خدمة الدين،[1] حيث ارتفاع حجم الدين الخارجي ليبلغ 18.51 مليار دولار سنة 1979 بعد أن كان لا يتجاوز عتبة المليار دولار فقط سنة 1970،[2] وهذا ما سرع في ارتفاع حجم خدمة الدين الخارجي، إذ ارتفعت نسبة خدمة الدين من حجم الصادرات من 4% في عام 1967، إلى 13% في عام 1975، ثم 25% في عام 1978، لتصبح 39% في عام 1979،[3] ما جعل الجزائر تعيش السنين اللاحقة أزمة خانقة بسبب المديونية.

فبالرغم من المكانة التي منحت للتصنيع خلال مخططات التنمية إلا أنه لم يحقق الأهداف المرجوة من عمليات الشراء الضخمة للسلع والخدمات الرأسمالية من البلدان الصناعية وذلك للأسباب التالية:[4]

- ضيق السوق المحلي وعدم التمكن من المنافسة الخارجية؛

- غياب التكامل بين القطاعات الذي من المفروض أن تقوم به الصناعة، وبقي التبادل بين مختلف قطاعات الاقتصاد الوطني محدودا. ويعود غياب التكامل بين القطاعات إلى عدة أسباب أهمها عدم مسايرة الأنماط التكنولوجية المستوردة، والذي يعود أساسا إلى الطرق المتبعة في الحصول على المعدات التكنولوجية، حيث لا يمكن أن نغفل في هذا الإطار طرق نقل التكنولوجيا، أي شروط إنشاء المشاريع الصناعية في الجزائر، حيث أن اعتماد التصنيع الثقيل يستلزم بالضرورة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة، وهذا دفع بالجزائر إلى الاعتماد على الشركات متعددة الجنسيات كونها المسيطر على سوق المعدات. وأدى هذا خلال الفترة 1967- 1978 بالجزائر إلى توقيع ما يقارب من 90 عقدا مع الشركات المتعددة الجنسيات التي انتهزت الفرصة كي تطبق لأول مرة تكنولوجيا لم تبرهن على فوائدها في الدول الرأسمالية. وكانت الجزائر تفضل عقود المشاريع الجاهزة للعمل خاصة في عام 1975 بسبب ضعف الكادر المحلي والضعف الأولي لإنتاج السلع الرأسمالية والتعقيدات الإدارية، فالملاحظ أن 67% من المشاريع الصناعية خلال الفترة (70-73) أنجزت عن طريق "المفتاح في اليد". وتعد هذه الشكل من المشاريع أعلى صيغ الاستيراد التكنولوجي فضلا على أنها تدعم التبعية التكنولوجية للخارج باستمرار لأنها تعتمد على استيراد المنتجات التكنولوجية وحتى في تكوين اليد العاملة، التنظيم، التسيير ومراقبة الجودة؛

---

[1] أحمد هني، المديونية، دار موفم للنشر، الجزائر، 1992، ص 92.

[2] https://data.albankaldawli.org/indicator/DT.DOD.DECT.CD?locations=DZ vu le 12/3/2019.

[3] G. De Villers, Op-cit, p 30.

[4] داودي أحمد، محمد بلقاسم فايزة، مرجع سابق، ص 11-13.

- عملت السياسة التصنيعية في الجزائر على توسع القطاع الصناعي العمومي الذي عرف دعماً مستمرا من طرف الدولة، إلا أن عملية حرق المراحل كانت لها عواقب غير حميدة على رفع الإنتاجية في المؤسسات الصناعية. فعملت الدولة على تطبيق التسيير الاشتراكي للمؤسسات ***GSE*** سنة 1971، ولكنها لم توفق في هذا النوع من التسيير لعدم وجود استعداد عمالي لمثل هذا النوع من التسيير، لذلك عرف هذا أغلب المؤسسات عدة أشكال من التسيير بعد التسيير الاشتراكي، منها إعادة هيكلة المؤسسة الصناعية، استقلالية المؤسسة؛[1]

- نقص المهارات والكفاءات التي لم تأخذ بعين الاعتبار في استراتيجية التحول نحو التصنيع، حيث ظل التكوين والتعليم الجامعي في واد وحاجيات الاقتصاد الوطني في واد آخر، حيث يشير تقرير لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، أن مستوى الجزائر سنة 1980 كان أقل من المتوسط العالمي البالغ عشر نقاط تقريبًا ومماثل لمتوسط الدول العربية.[2]

وسبقت الإشارة إلى أن إقامة المشاريع المعتمدة على تكنولوجيا متطورة تحتاج وفرة في اليد العاملة المؤهلة ولكن افتقار الجزائر كغيرها من الدول النامية إلى مثل هذه العمالة جعلها تلجأ إلى تغطية الفارق بالاستعانة باليد العاملة الأجنبية حتى لا تتعطل دواليب الإنتاج، خصوصا بالنسبة لقطاع المحروقات الذي يعد القاطرة الذي تراهن عليها الدولة في تمويل استثماراتها، فعوض أن تستورد معدات تكنولوجية فإنها بالموازاة مع ذلك تضطر إلى استيراد الخبرات، وبذلك تكون الفاتورة مضاعفة.

II. الأثار الإيجابية لاستراتيجية الصناعات المصنعة

على الرغم مما كتب وقيل حول الآثار السلبية التي خلفتها الاستراتيجية التنموية المنتهجة خلال الفترة 1967-1979، من خلال تطبيق النظام الاشتراكي، انتهاج استراتيجية الصناعات المصنعة، سن قانون الثورة الزراعية، وما نتج عنها من نتائج غير مرضية كاحتكار الدولة للنشاط الاقتصادي في السوق المحلية والتجارة الخارجية، وبالتالي تحجيم دور القطاع الخاص وكبت المبادرات الفردية، انتزاع لأراضي الفلاحين تحت مسمى تأميم الملكية، إلا ان هناك جملة من المؤشرات الإيجابية حققتها الخطط التنموية المنتهجة خلال هذه المرحلة، والتي تفصح عن مكاسب عديدة تم تكريسها فعلا سواءً في المجال الاقتصادي أو في المجال الاجتماعي، وهو ما يمكن إجماله فيما يلي:[3]

- الاستثمار: عرف عدد المشاريع توسعا كبيرا لدرجة أن عدد مناصب الشغل في قطاع البناء تضاعفت بمقدار ست مرات، كما شمل هذا التوسع أيضا باقي القطاعات وخاصة منها الصناعة والنقل والخدمات والتجارة؛

- الإدارة: شهدت زيادة مضطردة في عدد مناصب الشغل وصل إلى حدود 250 ألف منصب، وذلك تحت تأثير حركية احتياجات التأطير على جميع المستويات وخاصة في قطاع التربية والتعليم والصحة؛

---

[1] مراد مولاي حاج، واقع ومصير السياسة الاقتصادية والاجتماعية للجزائر المستقلة، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، العدد 3، 2016، ص 8.

[2] Bouyacoub, Ahmed, Quel développement économique depuis 50 ans ? Confluences Méditerranée 2, Numéro 81, Printemps 2012, P 96.

[3] حمد بوقشور، النظام التعليمي والتنمية في الجزائر دراسة سوسيولوجية، أطروحة دكتوراه علوم في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010/2009، ص 266.

- التجارة والخدمات: ارتفعت الإنتاجية الظاهرة للعمل التي تحددها نسبة القيمة المضافة بمعدل 03%؛

- التعليم ومحاربة الأمية: ارتفع إجمالي عدد المتمدرسين في المرحلة ما قبل الجامعية ليبلغ 3.982.359 تلميذ خلال الموسم الدراسي 1979/1980 بعدما كان في حدود 1.851.416 في موسم 1969/1970 وقد تطور بدوره إجمالي عدد المدرسين في أطوار التعليم ما قبل الجامعي ليناهز في نفس الموسم الدراسي 121.694 مدرس بعدما كان 49.329 في موسم 1970/1969؛

- الشغل ومحاربة البطالة: أدت سياسة حماية القدرات الوطنية للإنتاج إلى تعدد النشاطات وبالتالي خلق مناصب شغل في مختلف القطاعات، وقد سمحت السياسة المنتهجة بإنشاء 1.100.000 منصب شغل أي ما يعاد 100.000 منصب سنويا؛

- انخفض معدل البطالة من نسبة 32.9% سنة 1966 لتنخفض إلى 22.4 سنة 1970 وتصل إلى حدود ليبلغ 11.10% سنة 1979؛[1]

- عرف المواطن الجزائري نقلة نوعية في مستوى المعيشة مقارنة بعهد الاستعمار، حيث وصل متوسط صافي الدخل القومي للفرد سنة 1979 إلى 1090.92 دولار أمريكي بعد أن كان لا يتجاوز 279.81 سنة 1970؛[2]

- الناتج الداخلي الخام: حققت الجزائر في هذه المرحلة أداء تنموي مرتفع إلى حد ما، حيث انتقل من 3.4 مليار دج سنة 1967 إلى 8.86 مليار دج سنة 1978 أي ما يعادل نسبة نمو فعلية تقدر بـ 7.4%، وهو أعلى معدل نمو في المنطقة، لكن يعتبر البعض أن هذا المعدل غير كاف لتمويل الاستثمارات التي تم إنجازها في هذه الفترة؛

- ارتفاع إجمالي الاستثمار بالأسعار الجارية من 3409 مليون دج سنة 1969 إلى 53424 مليون دج سنة 1978. كما سجلت الجزائر معدل الاستثمار من الناتج ارتفاعا ملحوظا حيث انتقل من 21% سنة 1963، إلى 32% سنة 1973، لتبلغ 50% عام 1977،[3] وبالنسبة بمعدل الفترة فقد كان أعلى من 45% خلال الفترة 1967-1979، بل تجاوز معدل التراكم الرأسمالي في عام 1978 المتوسط العالمي وسُجلت الجزائر كأعلى نسب تراكم في الاستثمار عالميا؛[4]

- إن السياسة التصنيعية المتبعة في تلك المرحلة أحرزت تقدم كبير في زيادة عدد الوظائف خارج قطاع الزراعة في الجزائر منذ عام 1967، حيث ارتفع معدل نمو العمالة غير الزراعية بمعدل 3.5% سنويا خلال الفترة 1966-1969 ثم ارتفع هذا المعدل إلى 9.5% سنويا خلال الخطة الرباعية الأولى ثم ارتفع هذا المعدل خلال المخطط الرباعي

---

[1] يوسفات علي، البطالة والنمو الاقتصادي في الجزائر (دراسة قياسية)، الملتقى الدولي حول إستراتيجية الحكومة للقضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، مخبر الاستراتيجيات والسياسات الاقتصادية في الجزائر، جامعة المسيلة،15-16 نوفمبر 2011، ص 6.

[2] https://data.albankaldawli.org/indicator/NY.ADJ.NNTY.PC.CD?locations=DZ. Vu le : 25/6/2018.

[3] بنجامين ستورا، تاريخ الجزائر بعد الاستقلال 1962-1988، ترجمة صباح ممدوح كعدان، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2012، ص 55.

[4] Cheriet Athmane, Op-cit, P 17.

الثاني ليبلغ معدل نمو قدره 8.8 في المائة. أما فيما يخص المرحلة التكميلية 1978-1979 فقد ارتفع معدل نمو العمل في القطاعات غير الزراعية بمعدل7.5%.[1]

إن النتائج التي حققتها الجزائر خلال هاته الفترة كانت بفضل الاستثمارات العمومية الضخمة، المبنية على أساس إعادة استثمار المداخيل المتأتية من تصدير الطاقة، والتي تدخل في إطار سياسات التنمية القائمة على الصناعات المصنعة باعتبارها بديلا من الواردات التي أشرنا إليها من قبل، والتي تدخل في منطق التنمية القائمة على رفع النمو من خلال رفع الناتج الوطني والاستهلاك الكثيف لرأس المال والموارد الطبيعية، وقد سمحت الظروف الاقتصادية العالمية الحسنة في فترة السبعينيات التي تعد أحسن مرحلة في مسار الجزائر التنموي (تحسن أسعار المحروقات واستدامة النمو في الدول الغربية) بتعزيز الجزائر لتنميتها، وقد تحولت الجزائر بفضل هذه السياسة إلى رمز يجسد حلم بلدان العالم الثالث بالتنمية والتقدم حتى وصفها البعض أنها ياابان إفريقيا، واعتبر الكثير من الملاحظين آنذاك أن سياسة التنمية المعتمدة في الجزائر بمثابة النموذج النجاح ومثال الذي يمكن أن يحتذى به من قبل دول العالم الثالث للتخلص من التخلف. فخلال سنوات السبعينيات سجلت الجزائر مؤشرات اقتصادية واجتماعية ممتازة، أعطت الانطباع بوجود تنمية حقيقية كانت توازي مستوى التنمية في كوريا الجنوبية بل تفوقها، مثلما توضحه المؤشرات الاقتصادية مثل التراكم رأس المال الكبير، ومعدل نمو اقتصادي الذي لم ينخفض عن نسبة 7.4% سنويا، ما جعل العديد من محللي التنمية يعتبر أن الجزائر تجاوزت «مرحلة الإقلاع» التي تحدث عنها روستو.[2]

إن تبني النظام الاشتراكية كمسار للتنمية جاء على أثر خروج البلاد من احتلال ليبرالي دمر الاقتصاد واستنزف الثروات، ومن خلال تبني هذا النهج تمكنت الدولة من تشييد البنى التحتية الأساسية وإرساء قاعدة صناعية مهمة، وذلك من خلال إقامة ما عرف آنذاك بالشركات الوطنية، على غرار الشركة الوطنية للحديد والصلب والشركة الوطنية للنسيج والشركات الوطنية للسيارات الصناعية وغيرها، وهذا ما جعلها تتحكم في السوق وتسيطر على الأسعار.[3] ومن جانب آخر إن تبني الجزائر لاستراتيجية الصناعات المصنعة مكنها من إنشاء عدة شركات صناعية وطنية ضخمة، وإنشاء قطاع عمومي واسع يرتكز على الصناعات الثقيلة، التي تعد مفخرة للجزائر إلى يومنا هذا مثل (شركة سوناطراك، مصنع الحجار للحديد والصلب، مصنع المحركات والجرارات في قسنطينة، وحدات تكرير البترول وتمييع الغاز الطبيعي بسكيكدة وأرزيو، مصانع النسيج في قسنطينة وباتنة...). ويمكن لهاته القاعدة الصناعية أن تشكل أساسا لبناء اقتصاد قوي إذا ما استغلت بشكل جيد وتوفرت لها البيئة والظروف الملائمة المعتمدة على المردود الاقتصادي عوض المردود الاجتماعي.

أما فيما يخص المجال الاجتماعي لعل هذا المجال هو الأكثر تجليا من تطبيق النظام الاشتراكي الذي يقوم أصلا على مبدأي الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج والعدالة الاجتماعية، حتى إن كثيرين يقيمون كفاءة هذا النظام على أساس تلك

---

[1] La Banque Mondiale, Algérie le plan de développement quinquennal et les perspectives à moyen terme 1980-84 Rapport No. 3668-AL, 1982, P 35.

[2] رانيا بلمداني، أثر السياسات التنموية في فرص العمل حالة الجزائر، من كتاب: النمو الاقتصادي والتنمية المستدامة في الدول العربية سياسات التنمية وفرص العمل: دراسات قطرية، مجموعة مؤلفين أشرف عبد العزيز عبد القادر وآخرون، الطبعة الأولى، المركز العربية للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، 2013، ص ص 55-56.

[3] رحيم حسين، مرجع سابق، ص ص 402-521.

المكاسب الاجتماعية المتحققة، وفي هذا الإطار، وإضافة إلى إقامة المرافق الاجتماعية الضرورية، مثل المدارس والمستشفيات وغيرها، اعتمدت الدولة تدابير عدة ذات الطابع الاجتماعي، أبرزها تشغيل واسع وحقوق للعمال، بنية تحتية حضرية ممتدة في أرجاء البلاد كلها، مجانية التعليم والصحة، منح المساكن مجانا ودعم أسعار المواد ذات الاستهلاك الواسع، وإلى يومنا هذا لا تزال هذه التدابير سارية المفعول.[1]

ويمكن القول أن استراتيجية التنمية في الجزائر خلال هاته الفترة انتهجت بعد الصراع من أجل انتزاع الاستقلال السياسي واستمرت السلطة الجزائرية بنفس العزيمة والإرادة للقضاء على كل أشكال التبعية (الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية)، وقد نجحت الدولة في وضع تصور للإطار القانوني والمؤسساتي للاقتصاد الجزائري والمبادئ العامة التي تحكمه، ومن هذا المنطلق طبقت الجزائر تصورا للتنمية الاقتصادية والاجتماعية قائم على التوجهات الاشتراكية مثل التخطيط الشامل المركزي، التأميمات، التدخل الواسع والمهيمن للدولة من خلال النشاط الموسع للقطاع العمومي، انتهاج نظام التسيير الذاتي، انتهاج نموذج الصناعات المصنعة الذي تجسد من خلال برنامج تصنيع قوي، العدالة الاجتماعية بين كافة أفراد المجتمع وخدمات اجتماعية كبيرة، تشمل تعميم ومجانية التعليم الإجباري لمواطنيها، ورعاية صحية مجانية ذات جودة عالية، وأدوية مجانية، وقد تم تعزيز هذا التوجه من خلال إصدار الميثاق الوطني سنة 1976.

وإن أفضل تقييم للفترة السابقة هو ما حوصله دانييل ***Daniel Junqua***: "لقد تجاوزت الجزائر حلقة التخلف، لكنها لا تزال تعيش مرحلة المخاض"، فعلى الرغم من النجاح في تحقيق الإقلاع الاقتصادي، إلا أن الفجوات والأخطاء في تنفيذ المخططات السابقة كانت كثيرة وهذا ما هدد مسار التنمية فيما بعد.[2]

فقد تحملت الجزائر عبئ لا يمكن تحمله مبكرا كدولة حديثة الاستقلال، وذلك لأن النموذج التصنيعي بُني منذ الوهلة الأولى على فكرة النمو غير المتوازن انطلاقا من إحلال الواردات، وحتى ينجح هذا النموذج يجب تحقيق التكامل بين القطاعات التنويع في النسيج الصناعي لأن إهمال الصناعات الخفيفة التي تمثل الحجم الأعظم من الاستهلاك المحلي؛ وعلى عكس الخيار الجزائري هناك نموذج النمو غير المتوازن المبني على الصناعات من أجل التصدير* الذي يركز على الصناعات التي يمكن أن تكون للدولة فيها امتيازات نسبية خاصة، يسهل جني ثمارها بتركيز الجهد عليها وترك النشاطات التي ليس للدولة افضلية نسبية فيها إلى السوق، وبالتالي فإنه يجب مراعاة مدى مرونة الطلب على السلع والخدمات في السوق المحلي والدولي، وبمعنى آخر فإن المنتجات المحلية ذات الطلب العالمي غير المرن يفترض أن تركز عليها الدولة لتكون سلع تصديرية، بينما في الجزائر حدث العكس فكل صادرات الجزائر مرنة على المستوى العالمي مما يعني أن المعروض الجزائري يمكن تعويضه عالميا لوجود أكثر من عارض.

---

[1] رحيم حسين، مرجع سابق، ص ص 402-521.

[2] Nancy Michel, 1979, Op-cit, p 433.

* يمكن ترجمت فكرة النمو غير المتوازن بشكل مختلف عن النموذج الجزائري في بعض النماذج التي قامت على التصنيع الثقيل مثل كوريا الجنوبية التي قامت بتكييف استراتيجيتها الصناعية مع نظرية النمو غير المتوازن بداية الستينيات عن طريق التركيز على الصنعات التي تتمتع فيها بميزات نسبية وتوجيهها نحو التصدير عوض استهداف إحلال الواردات.

فرغم أن القطاع الصناعي (الذي كان الهدف الأساسي وأولوية الخطط التنمية السابقة) سمح بتحول الجزائر من دولة مصدرة للنبيذ والحمضيات غداة الاستقلال، إلى قوة نفطية متوسطة، تبيع النفط والغاز الطبيعي، بالإضافة إلى المنتجات البترولية المكررة، كما لم تعد الجزائر تلك الدولة ذات الاقتصاد التقليدي الذي يراهن على القطاع الزراعي (الذي كان يشكل قاطرة الاقتصاد الوطني وقت الاستعمار) في خلق الثروة فقط، بل إن مساهمته في الناتج الداخلي المحلي بدأت في التراجع مع انطلاق المخطط الثلاثي الأول لصالح قطاع المحروقات الذي تعاظم دوره داخل الاقتصاد الوطني، ومن حيث نسبة المساهمة في الناتج الداخلي الخام، لم تتعد مساهمة القطاع الزراعي سنة 1978 نسبة 10% في الناتج الوطني، وهذا ما يعد أول انحراف في إستراتيجية التنمية أدى إلى ظهور مشكلات خطيرة تتعلق بالاكتفاء الذاتي في الغذاء لاحقا،[1] إذ أن الاعتماد على عائدات منتج وحيد لتمويل الاقتصاد والمتمثل في النفط، جعل هذا الأخير هش وعرضة دائما للهزات الداخلية والخارجية، وازدادت خطورة الوضع لما كان هذا المنتج مرتبطا بالسوق الدولية.

المطلب الثالث: مرحلة التخطيط اللامركزي وبداية التوجه لاقتصاد السوق

يبدو أن النتائج المستخلصة من عملية التقييم ابتداءً من عام 1979، قد كانت سببا كافيا للتوجه نحو استراتيجية اقتصادية جديدة، حاولت تحقيق التكامل المرن بين منطق السوق الذي يحد من الاندفاع نحو الإسراف وبين التخطيط المبني على رؤية ومنطق الإدارة المركزية. وهكذا توقفت السياسة التصنيعية بعد وفاة الرئيس هواري بومدين وتخلت الحكومة عن إنشاء الصناعات الثقيلة، وأُلغيت معظم المشاريع المسطرة في الفترة السابقة، بحجة إحداث إصلاحات ترمي في مجملها إلى إرساء قواعد اقتصادية جديدة متوافقة ومتطلبات اقتصاد السوق، وقد تم التعبير عن هذا التحول من سياسة شد الحزام والتركيز على الاستثمار إلى سياسة تقوم على الاستهلاك سنة 1980 من خلال تسويق شعار يقول "من أجل حياة أفضل"، والذي يوحي بأن السلطة في هذه المرحلة فهمت الحاجات الفعلية للمجتمع، وأن تغيير الاستراتيجية يستمد شرعيته من العمل على اشباعها، وقد عبر عن ذلك الرئيس الشاذلي سنة 1979 بقوله: "لقد استثمرنا كثيرا، والآن يجب أن ننتج أكثر وأن نسير نحو الأفضل، فلقد منحنا الأولوية سابقا لإرساء القاعدة الاقتصادية للبلاد، أما الآن فيجب الاهتمام أكثر بظروف الحياة العمومية وتحسين مستوى معيشة المواطن وإضفاء الأخلاق على الحياة العمومية من خلال محاربة الفساد."[2] وبناءً على الإرادة في تغيير الاستراتيجية انتقل العمل من المخططات الرباعية إلى المخططات الخماسية، أين اعتمدت الحكومة مخططين خماسيين يغطيان الفترة (1980-1990)، المخطط الخماسي الأول (1980-1984) والمخطط الخماسي الثاني (1985-1989) والذي سنحاول عرضهما في العنصر اللاحق.

---

[1] Nancy Michel, 1979, Op-cit, p 433.

[2] إدريس بولكعيبات، مرجع سابق، ص 123.

I. المخطط الخماسي الأول (1980-1985):

يقوم هذا المخطط على الحصيلة المقدمة من تقييم حصيلة البرامج السابقة، لذلك في جوان 1980 عقد حزب جبهة التحرير مؤتمرا استثنائيا حول تقييم سياسة التنمية الاقتصادية،* وأمام النتائج المتواضعة المخططات السابقة، شرعت الحكومة من خلال هذا المخطط في إعادة التنظيم وإعادة الهيكلة لتصحيح الوضع الاقتصادي وتحسين الظروف الاجتماعية لأفراد المجتمع.[1]

وتحتوي برنامج المخطط على مجموعة واسعة من مقترحات الإصلاح، التي من شأنها إعادة توجيه النظام الاقتصادي نحو المزيد من اللامركزية. ومن بين أهم المحاور التي ترسم السياسة الاقتصادية والاجتماعية التي سطرها المخطط الخماسي الأول ما يلي:[2]

- تغطية كافة الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية الأساسية في آفاق 1990؛
- التقليل من التبعية للخارج، تخفيض المديونية الخارجية وإعادة التوازن الاقتصادي والتوازن الخارجي؛
- تدعيم التكامل الاقتصادي بين مختلف القطاعات والحد من الاعتماد على المحروقات كمصدر وحيد للتمويل؛
- بناء سوق وطنية داخلية نشطة قادرة على تعزيز الاستقلال الاقتصادي والسياسي للبلد بصورة متواصلة ودائمة؛
- توسيع وتنويع الإنتاج الوطني وتكييفه مع تطور الحاجات الحقيقية للتحكم في التنمية، والعمل على القضاء على التوترات الاجتماعية كالبيروقراطية والتقليل من القيود الاقتصادية التي تحد من حيوية وتطور الاقتصاد الوطني؛
- تركيز مختلف البرامج التنموية على الاحتياجات الاجتماعية ذات الأولوية للحد من عدم المساواة بين الفئات الاجتماعية ومكافحة التضخم وندرة المواد الاستهلاكية، والتأكيد على ضرورة التحكم في آجال وتكاليف إنجاز المشاريع؛
- القيام بمشاريع واسعة النطاق لتنمية المنشآت القاعدية المتصلة بتوفير المياه وإنشاء نشاطات زراعية وصناعية؛
- تدعيم الصناعات المنتجة لوسائل الانتاج الزراعي كالعتاد الفلاحي وتجهيزات الري لرفع معدل الانتاجية وتحسين أداء القطاع الزراعي من خلال العمل على إيجاد الأساليب الكفيلة زيادة الانتاج كاستصلاح الأراضي؛
- إعطاء أولوية في الاستثمار للمشاريع الجديدة لتعزيز الإنتاجية والبحث عن طاقات جديدة؛
- التركيز بصورة حازمة على سياسة اللامركزية في تسيير الجهاز الاقتصادي والاجتماعي؛
- إنشاء المخططات التنموية الولائية والبلدية وتعميمها لتأطير النشاطات وتحقيق التوازن الجهوي تدريجيا؛

---

* لقد أفرزت عملية تقييم الاستراتيجية التنموية السابقة جوانب سلبية تتمثل في: (ضعف فعالية الجهاز الاقتصادي. ارتفاع الديون العمومية. البيروقراطية المتزايدة في تسيير الاقتصاد. التأخر في إنجاز بعض القطاعات. الاعتماد الأحادي على عائدات البترول لتمويل التنمية. التكلفة المرتفعة للتنمية. ضعف التكامل في طاقات الإنتاج المتوفرة.)

[1] إدريس بولكعيبات، مرجع سابق، ص 123.

[2] La Banque Mondiale, Algérie le plan de développement quinquennal et les perspectives à moyen terme 1980-84, Rapport No : 3668-AL, volume 1, 1982, P P III-VI, P P 35-36.

- السماح بمشاركة القطاع الخاص في التخطيط الاقتصادي والاجتماعي وجعله شريك في الصناعات المعدنية الميكانيكية والكهربائية مع الحرص على تفادي قيام هذا القطاع بأي تلاعب أو احتكار من خلال تنظيمه ومراقبته؛
- الاستمرار في سياسة التشغيل والعمل على استثمار القاعدة البشرية للمشروع الاجتماعي في كافة القطاعات؛
- تطوير مستوى التأهيل من خلال النهوض بقطاع التربية والتكوين لتوفير الكفاءات اللازمة لمواجهة مختلف التحديات على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي. [1]

يتضح من الجدول أدناه أن السياسة الاستثمارية في هذه الفترة أولت المزيد من الاهتمام لقطاع الفلاحة والري وقطاع المنشآت القاعدية الاقتصادية والاجتماعية وذلك بزيادة حجم الاستثمارات العمومية الموجهة للقطاعين مع بقاء الاستثمار في قطاع الصناعة من أولويات التنمية بالجزائر لاستحواذه على أكبر نسبة من التراخيص المالية الممنوحة (38.6%)، كما يبين هيكل الاستثمارات التركيز الكبير على الصناعات المنتجة لوسائل الإنتاج الزراعي (كالعتاد الفلاحي وتجهيزات الري) بغية تعزيز إنتاجية القطاع الزراعي، كما اهتم المخطط بتنمية الهياكل القاعدية الاقتصادية والاجتماعية بالإضافة إلى السكن التعليم التكوين، شبكات النقل، لتبلغ قيمة إجمالي الاستثمارات المسجلة 560.5 مليار دج منها 196.9 مليار دج كمشاريع متخلفة لم يكتمل تنفيذها ضمن المخططات السابقة، بينما تم تسجيل 363.6 مليار دج كمشاريع جديدة، في حين قُدِّر إجمالي الاعتمادات المالية الممنوحة خلال هذا المخطط 400.6 مليار دج، ليظهر في المخطط مجموعة مشاريع لم تفتح لها اعتمادات مالية في الميزانيات السنوية بما مقداره 159.9 مليار دج بين الفترة 1980-1984 وأجلت إلى فترات لاحقة.[2]

[1] محمد صالي، مرجع سابق، ص ص 113-114.

[2] La Banque mondiale, Algérie Le Plan de Développement 1985--1989 et les Perspectives à Moyen et Long Terme, Rapport N° 6607-AL, Division Générale des Operations pour le Maghreb Bureau Régional Europe, Moyen Orient et Afrique du Nord, 1987, P 12.

الجدول رقم (5–5): الاعتمادات والإنجازات في استثمارات المخطط الخماسي الأول 1980–1984.

القطاع	المشاريع المسجلة بالمليار دج		المشاريع المنجزة		مشاريع بلا اعتمادات
	مشاريع مرحلة	مشاريع جديدة	المبلغ مليار دج	النسبة	
الصناعة	79.5	132.2	97.214	%35.96	57.2
منها: المحروقات	28.4	49.3	43.206	%44.4	14.7
الفلاحة والري	17.8	41.6	29.247	%10.82	12.3
النقل	2.4	13.4	6.357	%2.35	2.8
الهياكل القاعدية الاقتصادية	19.9	36.2	30.518	%11.3	18.2
السكن	34.5	58	42.395	%15.68	32.5
التربية والتكوين	30.3	35.4	23.634	%8.74	23.5
الهياكل القاعدية الاجتماعية	6.7	14.3	7.348	%2.72	4.7
التجهيزات الجماعية	2.1	10.9	4.274	%1.58	3.7
البناء والأشغال العمومية	3.4	**21.6**	11.356	%4.2	5
استثمارات أخرى			19.93	%6.65	
مجموع الاستثمارات	**196.9**	**363.6**	**270,273**	**%100**	**159.9**

Source : Ollivier Marc, L'économie algérienne vingt ans après 1966 : l'indépendance nationale en question, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique ; Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, Paris, 1987, p 451.

من ناحية الإنجاز الفعلي للمشاريع فقد قدر حجم النفقات المنجزة فعلا خلال هاته الفترة بما يساوي 270,273 مليار دج بنسبة 67.46%، وهذا ما جعل باقي المشاريع تظهر في حالة باقي الإنجاز لما بعد 1984 بغلاف مالي قيمته 290,227 مليار دج،* ما يعني أن تأخر تنفيذ البرامج كان صفة ملازمة لتشييد المشاريع في الجزائر. وقد حظيت الاستثمارات المنتجة (الصناعة، البناء والأشغال العمومية، الفلاحة والري) في إطار هذا المخطط على 137,8 مليار دج (51% من إجمالي الاستثمارات المنجزة فعلا)، حاز منها قطاع المحروقات على 43.2 مليار دج، أما بالنسبة لقطاع التربية والتكوين فقد تم في هاته الفترة إنجاز مشاريع له بقيمة 23,634 مليار دج أي ما نسبته 8,74% من مجموع الاستثمارات المنجزة.

وإذا كان الاستثمار الصناعي خلال الفترة من 1967 إلى 1979، هيمن عليه الاستثمار الصناعي، وخاصة في قطاع المحروقات، فقد تم تخصيص الاستثمارات في هذه المرحلة بشكل أساسي ابتداء من عام 1980 إلى تعزيز البنى التحتية الاقتصادية والاجتماعية (الهياكل القاعدية، وحفر الآبار السدود، الطرق، وتطوير القطاع بالعتاد الفلاحي، السكك الحديدية، الصحة، التعليم، الإدارة)، يمكن أن نستنبط أن السياسة التنموية انتقلت في هذه المرحلة باتجاه الاهتمام بالجوانب الاجتماعية التي كانت مغيبة في المخططات السابقة، فالاعتماد المالي المخصص للسكن انتقل من

* يدخل ضمن هذه القيمة مقدار المشاريع بدون اعتمادات بقيمة 159.9 مليار دج، بالإضافة إلى 130,327 مليار دج كمشاريع لديها اعتمادات مالية لكن لم يتم إنجازها فعلا.

7.5% خلال المخطط الرباعي الثاني إلى 16% خلال المخطط الخماسي من مجموع الاعتمادات المخصصة للاستثمارات، أما فيما يخص قطاع التربية والتكوين فقد بقيت النسبة المخصصة لهذا القطاع دون تغير كبير حيث انتقلت من 9.5% إلى 9.7% من مجموع الاعتمادات المخصصة في المخططين وبالتالي يمكن استنتاج أن هذا القطاع بقي محافظ على نفس الأهمية، ويمكن تفسير التغير في هيكل توزيع الاستثمارات على مختلف القطاعات في هذا المخطط كأسلوب لتصحيح الاختلالات التي حدثت في الفترة السابقة والتي تم التطرق إليها سابقا.

وفي إطار التخلي التدريجي عن التوجه السابق والانفتاح التدريجي للسوق الوطنية، وباعتبار أن الاقتصاد الجزائري توسع مقارنة بفترة ما بعد الاستقلال وزاد معه عدد المؤسسات الوطنية العمومية وتراكمت مشاكلها الفنية والمالية والإنتاجية، تقرر مراجعة تنظيم الاقتصاد الوطني وقامت السلطات الجزائرية بإعادة الهيكلة العضوية* للمؤسسات العمومية من خلال إصدار المرسوم 242-80 المؤرخ في 04-10-1980 المتعلق بتفكيك مؤسسات القطاع العام والشركات الصناعية ذات الحجم الكبير (بحجة صعوبة إدارتها) إلى وحدات اقتصادية صغيرة وتوضيح أدوارها الاقتصادية، وهذا بسبب ضعف التحكم في الوسائل التكنولوجية، وعدم استخدام المحاسبة التحليلية لضبط التكاليف، مما أدى إلى اضطراب العملية الإنتاجية وعدم ترشيد الأسعار، تزامنا مع عدم وجود رقابة خارجية عليها، الأمر الذي سهل الاختلاسات والبيروقراطية والرشوة، فتأثرت بذلك علاقات الإنتاج بالاستهلاك والتوزيع، وكان من إعادة الهيكلة دفع تلك المؤسسات إلى توليد الفوائض المالية التي تمكنها من تكوين الموارد المالية لتمويل نشاطاتها والتوسع فيه والاستغناء عن دعم الخزينة العمومية.[1]

ومن أجل التسيير المحكم والفعال للمؤسسات العمومية وتنمية الاستثمار كان من الضروري تغيير نظم التسيير والتي كان أساسها المركزية والتخطيط، إلى نظم التسيير اللامركزية حتى تسهل عملية مراقبة المشاريع وتفادي التأخر في إنجاز المخططات التنموية بهدف التقليص من التبعية للخارج والوصول إلى التكامل الاقتصادي بالإضافة إلى إعطاء مكانة للقطاع الخاص في صنع التنمية الاقتصادية، وفي هذا الإطار تم تقسيم 50 مؤسسة عمومية كبيرة الحجم إلى 300 مؤسسة جديدة، منها تقسيم شركة سوناطراك العملاقة إلى 13 مؤسسة متخصصة، كما تمت إعادة الهيكلة المالية للمؤسسات العمومية ابتداء من سنة 1983 للتواؤم مع النظام المالي والمصرفي، وقد تزامنت هذه الإجراءات مع إصدار قانون رقم 82-11 الذي ضبط هيكلة وأهداف الاستثمارات الاقتصادية للقطاع الخاص، وكذا تنظيم المجالات والإطار الذي يمكن للقطاع الخاص أن يمارس فيه نشاطه وشروط الاعتماد، وتجدر الإشارة هن أنه طوال فترة ما بعد الاستقلال وحتى أوائل الثمانينيات، لم تكن هناك سياسة واضحة ومشجعة للقطاع الخاص سواءً المحلي أو الأجنبي،[2] وفيما يخص القطاع الفلاحي قامت الحكومة بإصدار القانون رقم 18/83 المؤرخ في 13 أوت 1983 المتعلق استصلاح الأراضي

* يقصد بإعادة الهيكلة العضوية للمؤسسات تحويل مؤسسات القطاع العام ذات الحجم الكبير إلى مؤسسات صغيرة الحجم أكثر تخصصا وأكثر كفاءة، وقد تم ذلك باستخدام أسلوبين هما: إعادة الهيكلة حسب الإنتاج والتخصص، وإعادة الهيكلة حسب التوزيع الجغرافي للمؤسسات، أما الهيكلة المالية فهي القيام بعملية التطهير المالي وتحسين الوضعية المالية للمؤسسات، بتخفيف مستويات ديونها الداخلية التي تضاعفت مرتين تقريبا خلال ثلاث سنوات.

[1] كبداني سيدي أحمد، مرجع سابق، ص 215.

[2] كربالي بغداد، نظرة عامة على التحولات الاقتصادية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 8، 2005، ص ص 4-5.

وحيازة الملكية العقارية والذي سمح بإقامة المزارع الفلاحية الاشتراكية الناتجة عن إدماج المزارع المسيرة ذاتيا والتعاونيات الفلاحية للمجاهدين وتنفيذ عملية حيازة الملكية العقارية الفلاحية، ثم بعد ذلك تم إصدار القانون 16/84 المؤرخ في 30 يونيو سنة 1984 والذي يعتبر أول قانون ينظم أملاك الدولة ويؤسس مبدأ عدم جواز التصرف في الأملاك العمومية وعدم إمكانية حيازتها أو اكتسابها بالتقادم.

لقد ترتب على هذه السياسة الاقتصادية في الجزائر بتحقيق أداء اقتصادي ومعدلات نمو لا بأس بها وصلت إلى حدود 5 %، وكان من بين الأسباب التي ساهمت في تحقق هذا النمو بواسطة ارتفاع أسعار النفط، وقد تبع ارتفاع معدلات النمو انخفاض في معدلات البطالة، حيث تشير تقارير التنمية الإنسانية الصادرة عن المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي إلى أن معدلات الاستثمار المحققة في القطاع الاقتصادي العمومي، خلال أعوام السبعينيات وبداية الثمانينيات، أدت إلى تخفيض منتظم لمعدلات البطالة، وتطور التشغيل بسرعة كبيرة في القطاع العام، ولا سيما في القطاع الصناعي وقطاع البناء والإنشاءات، وبحسب تقديرات المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، سمحت السياسية المتبعة في الفترة بين عامي 1973 و1985 بإنشاء ما يزيد على 1.100.000 فرصة عمل دائمة، بمتوسط 100.000 منصب سنويا.[1] إلا أن ما يمكن قوله بصدد سياسات التشغيل في هذه المرحلة، وعلى الرغم من أن معدلات البطالة انخفضت من 32.9% في عام 1966 إلى 11% في عام 1985، إلا أن التشغيل لم يكن في الحقيقة ليعبر عن كفاءة في الاستخدام بقدر ما كان يعبر على سياسات ذات طابع اجتماعي بعيدا عن مقاييس النجاعة الاقتصادية، ومن دون الأخذ بعين الاعتبار حسابات المردودية والإنتاجية في المؤسسات العمومية وفعاليتها، وفي هذا الإطار تم إجبار المؤسسات العمومية على تشغيل أعداد هائلة من البطالين، حتى أن كثير من المؤسسات كانت تضم أضعاف عدد العمال الذي تحتاجه، وتتكبد أضعاف التكاليف التي تفوق بكثير مقدرتها، حيث طغت السياسة الاجتماعية على السياسة الاقتصادية، ونتج من ممارسة شعار «العمل حق للجميع» تكديس للعمال في الشركات والمزارع، وتدنى بذلك مستوى الإنتاجية في ظل بطالة خفية أو مقنعة.[2]

لكن عوضا عن معالجة الاختلالات في الخطط المختلفة والاستفادة من الوضع الإيجابي لسوق النفط بين عامي 1979 و1981، وارتفاع قيمة الدولار الأمريكي مقابل الفرنك الفرنسي، عملت السياسة الاقتصادية التي طبقت أوائل الثمانينيات على تفكيك المؤسسات الانتاجية العمومية باسم إعادة الهيكلة وتوجه الاستثمار في القطاع الخاص إلى القطاعات غير المنتجة، بالإضافة إلى اتباع سياسة توسعية من خلال تشجيع الاستهلاك،[3] من خلال تكثيف عملية الاستيراد للسلع والبضائع القابلة للاستهلاك النهائي، بدل الصناعي، في إطار برنامج سمي ببرنامج الندرة؛ وقد خصص له حوالي 10 مليار دولار عام 1982 على حساب النشاطات الحيوية، كالاستثمار والتشغيل،[4] ما أدى إلى خلق سوق داخلية كبيرة لم يستطيع الإنتاج الوطني تلبية احتياجاتها في ظل ركود في الإنتاج الوطني في المجال الفلاحي، وهو ما

[1] رانيا بلمداني، مرجع سابق، ص 56.

[2] رحيم حسين، مرجع سابق، ص ص 402-521. بتصرف

[3] Mouloud Abdenour, Op-cit, p p 62,66.

4 سعداوي موسى، دور الخوصصة في التنمية الاقتصادي حالة لجزائر، أطروحة دكتوراه في التخطيط الاقتصادي، جامعة الجزائر، 2007، ص 23.

أدى إلى ظهور انعكاسات سلبية أثرت فيما بعد على النمو الاقتصادي، وقد تزامنت هذه السياسة مع تزايد النمو الديمغرافي ما أدى إلى ارتفاع المديونية الخارجية مستقبلا ودخول البلاد في أزمة اقتصادية خانقة أثرت على مسار التنمية.[1]

فمع انهيار أسعار النفط في النصف الثاني من الثمانينيات التي كانت تمثل 98 % من الصادرات الجزائرية حدث أكبر انهيار اقتصادي في الجزائر مؤديا إلى وقوع خلل مزدوج في ميزانية الدولة وميزان المدفوعات وأصبح الاقتصاد الجزائري يعاني من خلل هيكلي كبير جعله يتعثر مرة أخرى وأصبحت لأول مرة معادلات نمو الاقتصاد تتسم بالسلبية بعد مرحلة يمكن القول عنها أنها كانت مرحلة ذهبية بالنسبة للنمو، وقد أدت هذه الاختلالات المتلاحقة إلى بلورة جهود الإصلاح الاقتصادي بزعامة المؤسسات الدولية وبالتالي دخل الاقتصاد الجزائري في مرحلة جديدة من الإصلاح.

II. **المخطط الخماسي الثاني (1985–1989):**

يعتبر هذا المخطط امتدادا لسابقه، ولقد كانت هذه الخطة تهدف إلى تطوير الصناعة الصغيرة والمتوسطة مع تنظيم مشاركة فعالة للقطاع الخاص في تنميتها، دعم وتوسيع الانتاج من أجل تلبية حاجيات السكان والتحكم في التوازنات الخارجية كما يعد مرحلة هامة من مراحل التنمية الاقتصادية والاجتماعية في بلادنا، وقد تمثلت التوجهات الأساسية له فيما يلي:[2]

- التوجه للسوق الوطني وإعطائه الأهمية كقاعدة ارتكاز للتنمية الاقتصادية في المدى المتوسط؛
- الحفاظ على الدين الخارجي في مستوى مقبول وتخفيف عبء خدمة الديون؛
- تخفيض عام للتكاليف المتعلقة بالاستثمارات وكذلك المتعلقة بتسيير الجهاز الإنتاجي؛
- توزيع تكاليف التنمية بطريقة أكثر توازنا بين الدولة والجهات الاقتصادية الأخرى (المؤسسات والأسر)؛
- إعادة تحديد الأولويات من حيث برامج العمل وعلى وجه الخصوص فيما يخص: (إعطاء أولوية مطلقة لتنمية الزراعة (المهملة لفترة طويلة) وقطاع الري الذي يعتبر عامل حاسم في الجزائر لتحقيق مكاسب إنتاجية في الزراعة)، تراجع الدولة في المضي مهمتها المتمثلة في تطوير البنى التحتية الاقتصادية والاجتماعية (إعادة موازنة أوضاع النقل، وتعزيز قدرات التخزين والتوزيع، ورضا الارتقاء بالمستوى الثقافي والأنشطة الترفيهية للشباب، والجهد المبذول في هذا الشأن جهود الإسكان والتعليم والتدريب)؛
- التمويل الذاتي للاستثمارات من طرف المؤسسات، وتخفيف اعتمادها على إعانات خزينة الدولة في تمويل استثماراتها، أي أن الإمكانيات الداخلية يجب أن تساهم بفاعلية في تمويل الاستثمارات ولا تسعى الدولة إلى السوق الخارجية من أجل الاقتراض إلا في حدود امكانياتها واحتياجاتها؛

---

[1] Mouloud Abdenour, Op-cit, p p 62,66.

[2] La Banque mondiale, Algérie Le Plan de Développement 1985--1989 et les Perspectives à Moyen et Long Terme, Rapport N° 6607-AL, Division Générale des Operations pour le Maghreb Bureau Régional Europe, Moyen Orient et Afrique du Nord, 1987, P P 30-32.

- تقليص التضخم وتشجيع الادخار عن طريق كبح الاستهلاك العائلي الذي تطور بسرعة كبيرة في السنوات الأخيرة أكثر من الانتاج، إضافة لخلق مليون منصب شغل جديد؛
- يجب على المؤسسات العمومية والقطاع الخاص أن تساهم أكثر من الماضي لتحقيق برامج استثمارية، خصوصا في قطاع البناء والأشغال العمومية التي تشكل 50% من القيمة الاجمالية لبرامج الاستثمارات العمومية؛
- تدعيم المشاريع الكبرى التي يمكن لها أن تخلق نوعا من التكامل الصناعي، وترقية الصادرات خصوصا القطاعات الصناعية الغذائية ومواد البناء؛
- المحافظة على الاستقلال الاقتصادي من خلال التحكم في التوازنات المالية الخارجية؛
- تخفيض تكاليف وآجال إنجاز المشاريع في جميع القطاعات والتحديد الصارم والحتمي للجوء إلى الطاقة الخارجية العاملة في حقول البترول والخدمات، والمراقبة المالية لشروط تعبئة القروض الخارجية؛
- تلبية الاحتياجات الأساسية للسكان المتزايد عددهم بوتيرة 3.2% سنويا مع مواصلة النمو بالنسبة للإنتاج والاستثمارات؛
- المحافظة على موارد البلاد غير القابلة للتجديد نظرا لضخامة الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية المطلوب تلبيتها.

وفيما يتعلق بالاستثمارات خلال هذه المرحلة فقد خصص المخطط الخماسي الثاني 550 مليار دج، بهدف تعزيز فعالية جهاز الانتاج بصفة عامة كما سيسمح بتحقيق الأهداف الأساسية خلال هذه الفترة وتوسيع وتدعيم قاعدة التنمية وتوفير ظروف ملائمة لخلق قطاعات بديلة من شأنها أن تحل محل المحروقات في مجال تمويل التنمية، وفيما يلي الاستثمارات المخصصة لهذا المخطط الخماسي الثاني:

الجدول رقم (5–6): الاعتمادات والإنجازات في استثمارات المخطط الخماسي الثاني 1985–1989.

القطاع	المشاريع الجديدة المسجلة		التراخيص المالية الممنوحة		مشاريع بدون اعتمادا
	المبلغ مليار دج	النسبة	المبلغ مليار دج	النسبة	
الصناعة	198.7	%38.1	174.2	%31.7	77.4
منها: المحروقات	26.5	%13.34	39.8	%40	1.7
الفلاحة والري	81.08	%15.5	79	%14.4	36.42
النقل	15.41	%3	15	%2.7	6.52
الهياكل القاعدية الاقتصادية	45.47	%8.7	61.7	%11.2	31.5
السكن	63.5	%12.2	86.45	%15.7	38.47
التربية والتكوين	31.5	%6	45	%8.2	19.8
الهياكل القاعدية الاجتماعية	35.28	%6.7	18	%3.2	38.61
التجهيزات الجماعية	25.67	%5	51.65	%9.4	15.46
البناء والأشغال العمومية	25	%4.8	19	%3.5	14.2
مجموع الاستثمارات	**521.61**	**%100**	**550**	**%100**	**278.38**

Source : La Banque mondiale, Algérie Le Plan de Développement 1985--1989 et les Perspectives à Moyen et Long Terme, Rapport N° 6607-AL, Division Générale des Operations pour le Maghreb Bureau Régional Europe, Moyen Orient et Afrique du Nord, 1987, P 33.

يتضح من الجدول أعلاه أن السياسة الاستثمارية في هذه الفترة أولت اهتمام أكبر بقطاع الفلاحة والري حيث حاز على ما نسبة 15.5% من إجمالي المشاريع الجديدة المفتوحة خلال هذا المخطط، وقطاع المنشآت القاعدية الاجتماعية وذلك بزيادة حجم الاستثمارات العمومية الموجهة للقطاعين مع بقاء الاستثمار في قطاع الصناعة من أولويات التنمية بالجزائر ويتضح هذا من خلال التوزيع النسبي لهيكل الاستثمارات الموضحة في الجدول، بينما قُدِّر إجمالي الاعتمادات المالية الممنوحة خلال هاته الفترة بقيمة 550 مليار دج، بينما بقي ما مقداره 278.38 مليار دج من المشاريع بدون اعتمادات مفتوحة في الميزانيات السنوية بين الفترة 1985–1989 لتؤجل إلى فترات لاحقة، ما يعني أن تأخر تنفيذ البرامج وارتفاع التكلفة المقدرة كان صفة ملازمة لتشييد المشاريع في الجزائر.

وبعد فترة وجيزة عن انطلاق البرنامج الخماسي الأول شهدت السوق النفطية انخفاض حاد في أسعار النفط عام 1986، الذي يمثل المصدر الوحيد والأساسي للإيرادات من العملات الدولية لتمويل التنمية، حيث وصل سعر البرميل إلى أقل من 13 دولار سنة 1986 بعد أن كان يتراوح بين 27 إلى 40 دولار في النصف الأول من الثمانينات،[1] وقد تزامن انخفاض أسعار النفط مع انخفاض قيمة الدولار في سوق العملات بعد سنة 1985، مما أدى إلى انكماش

[1] https://prixdubaril.com/petrole-index/petrole-algerie.html vu le 03/03/2019.

حصيلة الصادرات وتراجع مداخيل البلاد من العملة الصعبة بنسبة 39% سنة 1986،[1] وهو ما لم يأخذه المخططون بعين الاعتبار في تقديراتهم، وقد عجلت هذه الظروف بوقوع الجزائر في أزمة المديونية التي بلغت 27.24 مليار دولار سنة 1989،[2] وقد ساهم انخفاض قيمة الدولار في تفاقم أزمة المديونية بسبب هيكل الديون الخارجية الذي يتبع سلة عملات أجنبية متنوعة لاختلاف الجهات الدائنة، بينما تقيم إيرادات الجزائر من صادرات النفط بالدولار الأمريكي، وعليه فإن أي انخفاض في قيمة الدولار سينتج عنه زيادة القيمة الفعلية للمديونية الخارجية.[3]

وفي ظل هاته الأوضاع الصعبة لم تعد ميزانية الدولة كافية لتمويل مشاريع وبرامج إعادة الهياكل القاعدية الاجتماعية والاقتصادية بما فيها السكن، شبكة الطرقات شبكات صرف المياه، توصيل مياه الشرب، شبكات الكهرباء والغاز، وسائل النقل... إلخ، ففي سنة 1986 بلغ عجز الميزانية 8% من الناتج الإجمالي الخام، لذلك قامت الحكومة بإلغاء العديد من مشاريع السكن والمستشفيات والمدارس والبنى التحتية... إلخ، لتصبح جهود التنمية غير كافية لتحقيق حاجات السكان، حيث أضحت الدولة غير قادرة على تحقيق متطلبات المواطنين من العمل والمرافق الصحية، وبناء مدارس وجامعات جديدة، ومع زيادة النمو الديمغرافي طفت على السطح ظاهرة الاكتظاظ في المدارس،[4]وشيئا فشيئا بدأت نوعية التعليم تتدهور، وبذلك عجزت الجزائر عن الخروج من عنق الزجاجة وظلت تتخبط في حلقة التخلف، على الرغم مما تزخر به من ثروات ومواردها مادية وبشرية، وفي الوقت الذي حجزت فيه دول كماليزيا مكانة ضمن الاقتصاديات حديثة التصنيع، تراجعت الجزائر نهاية عقد الثمانينات إلى أدنى التصنيفات بين الدول في مجال التنمية.

وتعتبر إعادة الهيكلة العضوية المالية للمؤسسات من أهم العوامل المساهمة في تدني تراكم رأس المال والاستثمار، وفضلا عن ذلك لم تحقق هذه السياسة النتائج المرجوة فيما يتعلق بتحسين إنتاجية المؤسسات بل حتى أن المؤسسات التي استفادت من إعادة الهيكلة المالية سرعان ما عرفت أزمة مالية، فخلال افتتاح المؤتمر السادس لحزب جبهة التحرير الوطني جاء في خطاب رئيس الجمهورية أنه من بين 400 مؤسسة ومشروع صناعي يوجد حوالي 70 مؤسسة فقط كانت تشهد وضعية مالية متوازنة، وقد بلغت نسبة العجز المالي للمؤسسات الصناعية حوالي 110 مليار دج تم تسديد ما يعادل 40 مليار دج من طرف الخزينة العمومية بغرض تقليص هذه العجز. لذلك كان من الضروري إيجاد حلول راديكالية لهذه المشكلة كتطبيق سياسة الخوصصة مثلا، إلا أن هذا لم يكن ممكنا على الإطلاق باعتبار أن النهج الاشتراكي المتبع في تلك الفترة لم يكن يسمح بذلك.[5]

وما زاد الوضع سوءا تأزم الحالة السياسية في البلاد وسيطرة الحزب الواحد، وتحكم النخب العسكرية في الحياة السياسية، ما أنشأ حالة من الانسداد السياسي والفساد المالي الذي تفشى في كل المستويات، فالبلد الذي كان يتمتع بسمعة سياسية ممتازة، ومعروفا بجودة وجدية إدارته العامة في فترة السبعينات، تحول إلى نظام تفشى فيه الثراء من خلال

---

[1] عبد الرحمان تومي، الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر الواقع والآفاق، دار الخلدونية، الجزائر، 2011، ص 48.

[2] https://www.indexmundi.com/facts/algeria/external-debt-stocks vu le 15/03/2019.

[3] الداوي الشيخ، الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر وإشكالية البحث عن كفاءة المؤسسات العامة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 25، العدد 2، 2009، ص 259.

[4] رانيا بلمداني، مرجع سابق، ص ص 58.59.

[5] عبد العزيز وطبان، الاقتصاد الجزائري ماضيه وحاضره 1830-1985، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، ص 178.

التزاوج بين المال بالسياسة وغيرها من مظاهر الأوليغارشيا، ما أدى إلى ظهور طبقة سياسية ذات ثراء فاحش، من خلال المساكن الفاخرة والسيارات الحديثة وتبذير المال العام. أدت كل هاته الممارسات إلى تدهور المستوى المعيشي للمواطنين وانتشار ظاهرة البطالة وخاصة أوساط المتعلمين وهو ما زاد من حدة المشاكل الاجتماعية، وكان هذا بالفعل الفتيل الذي فجر أحداث 5 أكتوبر 1988، بخروج آلاف الشباب والطلبة، ليعبروا عن سخطهم وانتفاضتهم ضد الحكم السيئ والفساد وتفشي البطالة، مطالبين بالحرية والديمقراطية والانفتاح السياسي وتحسين الظروف المعيشية. وقد كانت أحداث أكتوبر 1988 الحد الفاصل في تاريخ الجزائر المعاصر، حيث تبعها إقرار الحكومة لعدة خطوات للإصلاح كإنهاء سيطرة الحزب الواحد، وفتح المجال السياسي للتعددية الحزبية والحرية السياسية من خلال ما كرسه دستور 1989، وكانت الحكومة في جانفي من نفس السنة قد اقرت العديد من الإصلاحات الاقتصادية الجديدة،* تهدف لاستقلالية المؤسسات الاقتصادية. وبدأت الجزائر في التأريخ لعهد كان يفترض أن يكون مختلفا اختلافا جذريا عن سابقه.

ولمواجهة هذه الأزمة المتعددة الأبعاد لجأت الحكومة في إطار البرنامج الخماسي إلى وإلغاء الدعم عن بعض المواد الأساسية وتخفيض حجم الواردات** من خلال تطبيق سياسة تقشف حادة، مما أدى إلى شل بعض المصانع بسبب ندرة قطع الغيار والمواد الضرورية للتصنيع، الذي نتج عنه عجز المصانع عن الإنتاج بكامل قدراتها، لتحدث ندرة في سوق المواد الغذائية المحلية، إلا أن كل هاته الإجراءات المتخذة لم تصمد أمام تدهور الوضعية المالية للدولة. فقد تبع ذلك عجز الحكومة عن توظيف العمال بسبب تراجع مداخيل الدولة وإحجامها عن تمويل الاستثمار في المشاريع الكبرى، ومن جهة أخرى كانت هناك نقاشات طويلة حول فائض العمالة في المؤسسات الاقتصادية التي تكدست فيها جموع العاملين دون مردودية، الأمر الذي هدد استمرارية تلك المؤسسات، لذلك اقتصرت سياسة التشغيل على إنشاء 75.000 فرصة جديدة سنويا كمتوسط لهذه الفترة.[1] وكان ذلك بسبب فشل البرامج التنموية في النهوض بقطاع القطاع الفلاحة كما كان مخطط له وجعله قطاعا حيويا يساهم في خلق القيمة المضافة ويوفر مناصب عمل، بل بدأت

* تم تبني هذه الإصلاحات من خلال صدور حزمة من القوانين 88-01 الذي يتضمن القانون التوجيهي للمؤسسات العمومية الاقتصادية، القانون 88-02 المتعلق بالتخطيط، القانون 88-03 المتعلق بصناديق المساهمة، القانون 88-04 المعدل والمتمم الأمر رقم 75-59 المتضمن القانون التجاري حيث حدد هذا القانون القواعد الخاصة المطبقة على المؤسسات العمومية الاقتصادية والقانون رقم 88-06 المتعلق بنظام البنوك والقرض، وتتميز هذه الإصلاحات بأنها أداة لإعادة تنظيم المؤسسات العامة تبعا لقواعد جديدة، وتتجسد عمليا في خصخصة أساليب الإدارة والتسيير وتخلي الدولة عن وظيفة التسيير اليومي مع بقائها المالك الأساسي لرأس مال تلك المؤسسات، وتجدر إشارة إلى أن الذي ينوب عن الدولة في أداء دور المالك لرأس المال هو ما اصطلح على تسميته بـ "صناديق المساهمة". وبغية تهيئة الظروف الملائمة للاستفادة من فعالية الاستقلالية كإصلاح، عمد المشرع الجزائري آنذاك إلى وضع سلسلة من القوانين مرتكزة على أدوات القانون الخاص، وقد مست المرحلة الأولى من عملية الإصلاح الجوانب التنظيمية للمؤسسة وطبيعتها القانونية، لتشمل لاحقا قواعد التنظيم الاقتصادي من خلال تقييد أعمال المتعاملين الاقتصاديين بالصبغة التجارية، أي أنها أصبحت تخضع لقواعد القانون التجاري من حيث الإفلاس والتسوية. يمكن أن تدرج النصوص التطبيقية لإصلاح استقلالية المؤسسات العمومية والتي ظهرت في جانفي 1988 ضمن تصور نموذج تخطيط لا مركزي، (باعتبار انه من الضروري عدم التخلي عن التخطيط)، يسعى لتعزيز فعالية المؤسسات وضمان التوفيق بين ما تفضله المؤسسة العمومية وبين ما يفضله السلطة المركزية، لذلك ارتكز المشروع الإصلاحي الجديد على مبدأين أساسين (لا مركزية التخطيط، اللجوء إلى بعض ميكانيزمات السوق كوسيلة لتوجيه النشاطات الإنتاجية داخل المؤسسة).

** اعتمدت الجزائر آلية "الإصلاح الذاتي" كحل يجنبها إعادة جدولة الديون الخارجية، وقد أدت هذه التدابير إلى كبح تدريجي في الواردات، حيث انخفضت قيمة الواردات من 10 مليارات دولار في أوائل الثمانينيات إلى 7.9 في عام 1986 و7 في عام 1987 ليصل إلى 6.8 مليار. في عام 1988.

[1] رانيا بلمداني، مرجع سابق، ص ص 58،59.

ظاهرة النزوح الريفي تغزو المدن بغية الحصول على وظائف في المصانع والتطلع لحياة افضل، إلا أن الجهاز الإنتاجي الصناعي عجز عن إنشاء فرص عمل منتجة، ليحدث ركود اقتصادي في مختلف القطاعات، وهمشت فئات كبيرة في هذا القطاع مكابدة آثار البطالة والبؤس بسبب تجاوز معدل النمو الديموغرافي* معدلات النمو في الناتج، الذي انخفض من 4.22% كمتوسط مسجل خلال الفترة بين عامي 1981 و1985 إلى 0.4% لعام 1986، لتتدهور بعدها معدلات إلى (-0.7%) سنة 1987، و(-1%) سنة 1988،[1] وهذا ما شكل صدمة قضت على ما تبقى من آمال مشروع التنمية عند الجزائريين، وعمّق من الأزمة الاقتصادية التي ولدت أزمة سياسية خطيرة.

وبعد تقديم مشروع إعادة الهيكلة العضوية من قبل عبد الحميد الإبراهيمي شرعت الدولة في إصلاحات أخرى في قطاع الزراعة بموجب قانون 87-19 المؤرخ في 18 ديسمبر 1987 المتعلق بتنظيم القطاع الفلاحي العام، حيث أسس نظام جديد لتسيير الأراضي التابعة للقطاع العام والقائم على عدم تدخل الدولة في تسيير المستثمرات الفلاحية ثم تقسيمها وتخصيصها، حيث قامت الحكومة بتقسيم 3500 مزرعة حكومية كبيرة إلى تعاونيات خاصة ومزارع فردية تتمتع بحقوق استغلال طويلة الأجل،[2] أي أنه تم السماح للمنتجين بإمكانية الاستفادة من حقوق الملكية على جزء من الممتلكات الزراعية (كالآلات، السكن) وهذا بهدف جعل المستثمرات الفلاحية ذات فعالية اقتصادية من خلال تحرير الفلاحين من البيروقراطية الإدارية، القضاء على فكرة أخذ الأجر في العمل الفلاحي وجعل دخل الفلاح مرتبط بمدى مردودية الأرض الفلاحية.

III. تقييم مرحلة التخطيط اللامركزي والتحول نحو اقتصاد السوق

إذا أردنا تقييم حقبة الثمانينات سنجد ان الجزائر حاولت مراجعة استراتيجية التنمية والاتجاه نحو الاستثمار في الهياكل القاعدية الاجتماعية والاقتصادية، مستندة على أساس نظري يعرف بنظرية النمو المتوازن، وفي هذا الإطار تم التحول من التخطيط المركزي إلى اللامركزية في التخطيط، لكن اتسمت الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر التي شرع في تطبيقها منذ مطلع الثمانينيات بالتدرج والتردد، فكانت البداية مع تفكيك مؤسسات القطاع العام ذات الحجم الكبير إلى وحدات اقتصادية صغيرة، حتى يمكن التحكم في تسييرها من خلال ما عرف بإعادة الهيكلة العضوية للمؤسسات، ثم تحولت الإصلاحات في عام 1988 نحو قانون استقلالية مؤسسات القطاع العام، من أجل تحسين مردوديتها، لتمنح إدارات تلك المؤسسات السلطة الكاملة في مجال الإدارة وتركت حرية المبادرة لمسيري المؤسسات العمومية في اتخاذ القرارات الاقتصادية، كما قامت الدولة بعملية التطهير المالي للمؤسسات والقضاء على مديونية المؤسسات العمومية اتجاه البنوك التجارية والخزينة العمومية، ليصبح لها هيكل مالي متوازن ثم منحتها الاستقلالية المالية التامة، بالإضافة إلى الإجراءات السابقة حاولت السياسة التنموية في هذه المرحلة منح مكانة أكثر أهمية للقطاع الخاص من خلال إصدار القانون 82-11، والقانون 82-12 الصادرين بتاريخ 28 اوت 1982 واللذين يعطيان أهمية بالغة للقطاع الخاص سواءً كان محلي أو أجنبي في النشاط الاقتصادي، وتمكينه من الاستفادة من عدة تسهيلات بغية التقليل من حدة البطالة

* في أقل من عقدين ارتفع عدد السكان من أقل من 10 ملايين نسمة إلى حوالي 30 مليونا، في انفجار ديموغرافي هو واحد من بين الأعلى في العالم.

[1] https://data.albankaldawli.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?locations=DZ Vu le 16/03/2019.

[2] كريم النشاشيبي وآخرون، الجزائر: تحقيق الاستقرار والتحول إلى اقتصاد السوق، واشنطن، الصندوق النقدي الدولي، 1998، ص 10.

وزيادة الدخل القومي وتحقيق التكامل الاقتصادي بين القطاعين الخاص والعام، ورغم كل هاته الإجراءات ظلت المؤسسات الاقتصادية تعاني من النتائج السلبية، واستمر انخفاض المردود والأداء داخلها، فرغم ظهور فرصة للتغيير عام 1980، إلا أن هاته الإصلاحات التي شرعت فيها الدولة منذ بداية الثمانينيات لم تكتمل ولم تنجح في تحقيق الاستقلال الاقتصادي المنشود في المخططين الخماسيين،[1] بل لم يكن ذلك التغيير حقيقيا ومثمرا بقدر ما كان محاولة للتخلي عن استراتيجية الصناعات المصنعة، الموصوفة بالاستثمارات الضخمة الثقيلة المنجزة ما بين 1966-1979، دون التمكن من إرساء معالم حقيقية لاستراتيجية تنموية ناجحة. وقد شكلت أزمة انهيار أسعار النفط صدمة لمخططات التنمية الاقتصادية خلال هاته الفترة، كاشفة عن حجم الاختلالات الهيكلية التي يعاني منها الاقتصاد الوطني، والتي كانت كامنة طيلة عشريتين وراء الصادرات البترولية، وبالتالي تمثل هذه الفترة أصعب مرحلة مرت بها التنمية في الجزائر، نظرا إلى الأزمة الخانقة والعجز الذي عرفه القطاع الصناعي عن تحقيق الأهداف المسطرة في المخططات التنموية السابقة، والمتمثلة في تحقيق الاستقلال الاقتصادي.

فخلال عشرية واحدة تقهقرت التجربة التنموية الجزائرية وظهرت ملامح قضت على الحلم الذي رسمه الجزائريون في أعوام السبعينيات، لتواجه البلاد أزمة سياسية واجتماعية واقتصادية، حولت التجربة الجزائرية من وصف يابان إفريقيا إلى تجربة فاشلة تحذر كل الدول انتهاجها. فمن الجانب الاقتصادي وجدت الجزائر نفسها أمام إرث صناعي ضخم بمردود ضعيف ويحتاج إلى موارد تمويلية تفوق مقدرة الدولة، بالإضافة إلى واقع يجبر الدولة على توجيه مواردها المتناقصة (بسبب تراجع مداخيل النفط) لإنشاء الهياكل القاعدية الاجتماعية، تمويل التعليم، الصحية المجانية، لتجد الجزائر نفسها نهاية الثمانينيات امام حتمية تبني سياسات الإصلاح الاقتصادي الطوعي، بهدف تحقيق الفعالية الاقتصادية للشركات من خلال اعتماد تدابير عاجلة لاحتواء الاختلالات، ومنح الاستقلالية المالية للمؤسسات الاقتصادية عن خزينة الدولة، بالإضافة إلى اللجوء إلى الاستدانة الخارجية لتمويل الاستهلاك المتضاعف بفعل الانفجار الديموغرافي.

وقد كان التوجه الاجتماعي ولا يزال يميز المشاريع التنموية في الجزائر حتى صار موروثا لا يمكن المساس به، فالجميع ينتظر ماذا ستمنحه الدولة ومتى يصل دوره، مما وَلَّدَ ثقافة اتكالية لدى الأفراد، تستند إلى الكسب دون عمل (ثقافة البايلك أو الملك العمومي)، وفي ظل هذا الوضع يصبح مناقشة الأداء الاقتصادي للمؤسسات ورفع مستوى الإنتاجية مسألة معقدة وغير قابلة للنقاش، خاصة مع مواصلة حماية الدولة للمؤسسات العمومية واستمرار تمويلها، الذي لم تعد تطيقه خزينة الدولة، في ظل تفاقم المديونية الخارجية.

□

[1] بن حمو سكينة، مسيرة التنمية الصناعية في الجزائر بين التخطيط واقتصاد السوق، الملتقى الوطني الأول حول السياسات الاقتصادية في الجزائر: محاولة للتقييم، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 13 ماي 2013، ص ص 6-7.

المبحث الثاني: مرحلة الإصلاحات الاقتصادية وسياسات إنعاش الاقتصاد (1990-2019)

مع نهاية فترة الثمانينات باشرت الجزائر تدريجا إصلاحات اقتصادية من أجل تحقيق التوازنات الكبرى للاقتصاد، بسبب انخفاض مداخيل الدولة في تلك الفترة، وقد بدأت هذه الإصلاحات بشكل طوعي، لتتحول فيما بعد إلى إصلاحات هيكلية، تشرف عليها المؤسسات المالية الدولية انتهت مع نهاية الألفية الثانية، وهذا ما تناوله المطلب الأول من هذا المبحث، في حين خصص المطلب الثاني منه لاستعراض مختلف سياسات إنعاش النمو الاقتصادي التي انتهجتها الجزائر مع بداية الألفية الثالثة إلى غاية سنة 2019.

المطلب الأول: مرحلة الإصلاحات الاقتصادية 1990-1999

إن قصور النموذج التنموي المبني على الأسس الاشتراكية المتبع في الجزائر، عرف تعثرات متتالية جعلت القائمين على سلطة القرار يفكرون في البحث عن نظام بديل، ليبرز توجه جديد فرضته العوامل الداخلية والتحولات العالمية كبرامج الخوصصة، وكان هذا التوجه بحاجة إلى جهود كبيرة من أجل ترسيخ معالمه سواءً في الجانب التشريعي، أو من حيث الممارسات، وفي هذا الإطار تم المرور على مرحلتين أساسيتين من الإصلاحات شملت الفترتين (1989-1993) والمرحلة الثانية من (1994-1998).

I. إصلاحات الجيل الأول (1990-1994):

رغم الإصلاحات الذاتية التي قامت بها الحكومة في المخططين السابقين، إلا أنه في ظل تلك الأوضاع التي عاشتها البلاد بعد أحداث أكتوبر 1988، أصبحت جميع المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية باللون الأحمر، وهذا ما أجبر الحكومة على تدعيم الإصلاحات الذاتية السابقة باتفاقيتين مع صندوق النقد الدولي، أطلق عليها فيما بعد الجيل الأول من الإصلاحات الاقتصادية، وكانت بدايات الاتصال سنة 1987، لكنها تمت المحادثات في تلك الفترة بشكل سري* نتيجة للتوترات السياسية التي كانت تعيشها البلاد في تلك الفترة ليتم الاتفاق على انطلاق المفاوضات بشكل رسمي سنة 1989، واستهدفت هذه المفاوضات تدعيم سياسات الإصلاح الاقتصادي، بغية تحقيق اللامركزية والتوجه نحو تطبيق آليات اقتصاد السوق هذا من جهة، ومن جهة أخرى استهدفت إزالة الاختلالات الناتجة عن الفترة السابقة والتي أثرت سلبا على ميزانية الدولة، ميزان المدفوعات والقدرة الشرائية للمواطن، وتوجت المفاوضات بإبرام اتفاقيتين:[1]

1. **الاتفاقية الأولى *Stand-By* 1**: من 30 ماي 1989 إلى غاية 30 أفريل 1990 تعتبر هذه الاتفاقية أول اقتراب للجزائر من المؤسسات المالية الدولية (صندوق النقد الدولي)، وقد اشترط صندوق النقد الدولي لأجل التثبيت وتقديم الدعم اتباع سياسة نقدية أكثر حذرا، تقليل العجز الميزاني، بالإضافة إلى تعديل سعر الصرف وإزالة التنظيم

* صرح رئيس الحكومة الأسبق السيد مقداد سيفي أنه كوزير للتجهيز لم يكن على علم بالاتفاق الذي حصل بين الجزائر وصندوق النقد الدولي، وقال أن السلطة كانت تتعامل بسرية تامة مع ملف المديونية وعمليات إعادة الجدولة، وأنها اخفت على صندوق النقد الدولي بعض الحقائق التي يمكن ان تضر الجزائر في الاتفاقية، منها الانهيار الكبير الذي عرفته عملة الدينار الجزائري، وقال أن شروط FMI كانت صعبة آنذاك، منها الالتزام ببعض الشروط سنة كاملة قبل المرور إلى المرحلة الثانية، واعترف سيفي أن ملف التعامل مع الهيئة كان في غاية السرية بين السلطة والصندوق، حتى في عهده كرئيس للحكومة.

[1] عبد الوهاب كرمان، التطور الاقتصادي والنقدي للجزائر، محافظ بنك الجزائر، تدخل أمام المجلس الشعبي الوطني، 06 نوفمبر 2000، ص 1.

الإداري للأسعار. وتنفيذا للاتفاق قامت الحكومة بإصدار القانون 89-12 المتعلق بتحرير الأسعار، إدخال بعض التعديلات على القانون التجاري، كما تم إصدار القانون 90-10 المؤرخ في 14 أفريل 1990 المتعلق بالقرض والنقد من أجل إحداث تحولات في الجهاز المصرفي وتشجيع الاستثمارات الأجنبية المباشرة من خلال مادتيه 183 و184 التان رخصتا لغير المقيمين بتحويل أموالهم من وإلى الجزائر لتمويل كل الأنشطة الاقتصادية غير المخصصة صراحة للدولة أو لمؤسساتها أو لشخص معنوي مشار إليه صراحة.[1] كما تم الاتفاق على جدول سداد جديد للديون الخراجية لإيطاليا على الجزائر بالإضافة إلى الحصول على قروض تجارية جديدة، مقابل فتح حسابات مجمدة لصالح إيطاليا تمول من العائدات البترولية كضمان للقروض.[2]

2. **الاتفاقية الثانية 2 *Stand-By***: من 3 جوان 1991 إلى 31 مارس 1992 بدأت المرحلة الثانية من الإصلاحات في جوان 1991 حيث تم توقيع الاتفاق مع صندوق النقد الدولي الذي اشترط في مقابل إجراءات تعميق الإصلاحات الاقتصادية ومنح القروض عدة توصيات أهمها (تقليص حجم تدخل الدولة في الاقتصاد، ترقية النمو الاقتصادي عن طريق تفعيل المؤسسات الاقتصادية العمومية، تحرير التجارة الخارجية والداخلية، ترشيد الاستهلاك والادخار). ومقابل هذه التوصيات التزم الصندوق بمنح قرض قيمته 300 مليون وحدة سحب خاصة (400 مليون دولار)، تحرر على أربع دفعات بناءً على مدى تحقيق الأهداف المتفق عليها.[3]

وكإجراءات عملية لجأت السلطة العمومية إلى تحرير 40% من الأسعار الداخلة في حساب مؤشر تكلفة الحياة، لتصبح 85% من الأسعار في الجزائر تخضع للنظام الحر، كما بدأ منذ 1 أكتوبر 1991 تقليص دعم المحروقات والكهرباء، وتطهير المؤسسات العمومية من الناحية المالية تحت إشراف صناديق المساهمة، وتم تخصيص مبلغ 16.9 مليار دج سنة 1991، 40.5 مليار دج سنة 1992، 83.5 مليار دج سنة 1993. كما تم إقرار حق تصرف المصدرين خارج قطاع المحروقات في إيراداتهم بالعملة الصعبة، وتخفيض قيمة الدينار للوصول إلى فارق 25% بين سعر الصرف الرسمي وسعر الصرف الموازي،[4] وقد سحبت الجزائر ثلاثة أقساط الأول في جوان 1991، الثاني سبتمبر 1991، الثالث ديسمبر 1991، في حين لم تسحب القسط الرابع الذي كان من المفترض أن يسحب في مارس 1992، وتم تجميده لعدم احترام الحكومة لمضمون الاتفاق جراء الاختلالات التي شهدها الاقتصاد في تلك الفترة.

وقد اتسمت الفترة 1992 و1993 بحدوث عدة اختلالات مالية داخلية وخارجية مست أربع جوانب هامة وهي **اختلالات المالية الخارجية** بسبب قرب استحقاق الديون الخارجية قصيرة الأجل، **عجز في الميزانية** حيث لم تتمكن الإيرادات المحصلة لميزانية الدولة على تغطية إلا على ما نسبته 76% من نفقات التسيير فقط سنة 1992، و93%

---

[1] مدني شهرة، الإصلاح الاقتصادي وسياسة التشغيل التجربة الجزائرية، الطبعة 1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص ص 32،37.

[2] عبد المجيد بوزيدي، تسعينيات الاقتصاد الجزائري، موفم للنشر، الجزائر، 1999، ص 47.

[3] مخلوفي عبد السلام، أزمة المديونية ولجوء الجزائر إلى صندوق النقد الدولي، الملتقى الوطني للإصلاحات الاقتصادية في الجزائر الممارسة التسويقية، جامعة بشار، الجزائر، 2004، ص 7.

[4] عادل زقرير، أثر تطور الجهاز المصرفي على النمو الاقتصادي دراسة قاسية لحالة الجزائر خلال الفترة 1998-2012، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2014-2015، ص ص 184-185.

سنة 1993، بينما تمول نفقات التجهيز بشكل شبه كليا من عجز الميزانية، **التضخم** حيث تجاوز معدله 30% بالإضافة إلى **الإعسار المالي الشديد** الذي كان نتيجة للطلب غير العادي للقروض من المؤسسات للسحب على المكشوف التي لا تضمن إلا القليل من المقابل الإنتاجي، بالإضافة إلى فائض في الطلب على السلع والخدمات والعملات الأجنبية والقروض، مقابل ثبات في العرض للقطاع الإنتاجي.[1]

وفي إطار الاتفاقية الثانية من الإصلاحات وبغية مواجهة الأخطار الناتجة عن تدهور الوضعية الاقتصادية والاجتماعية والمالية، تم إصدار عدة مراسيم تشريعية:

- **المرسوم التشريعي 93-07 المؤرخ في 24 أفريل 1993**: والذي يتعلق برسم الأهداف العامة الاقتصادية والاجتماعية للفترة 1993-1997، في شكل تحضير برنامجا اقتصاديا ومالي لأربع سنوات انطلاقا لإعادة التوازنات المالية الداخلية والخارجية ولخلق البيئة الضرورية لنمو اقتصادي متين ومستديم، بالتركيز على استعادة هيبة الدولة وإعادة الاعتبار لوظيفتها في تنظيم وضبط وتيرة التنمية الاقتصادية وتعزيز العدالة الاجتماعية، توفير الشرط لتحقيق نمو مطرد خارج قطع البترول يقدر بـ 6%، تحسين مستوى معيشة المواطن من خلال الشروع في امتصاص أزمة السكن ودعم التضامن الوطني الاجتماعي، الحرص على توفير المنتوجات الأساسية والعلاجات الصحية الأولوية، بالإضافة إلى تكييف منظومة التكوين مع احتياجات اقتصاد عصري، التقليل من البطالة والتوسع في إنشاء منصب الشغل.

ولبلوغ هاته الأهداف سطَّر هذا المخطط عدة آليات يمكن من خلالها تجاوز الأزمة وتحقيق الأهداف المرجوة، وقد تم التركيز على ضرورة التخلص من قيد المديونية الخارجية، وضرورة تقليص نسبة خدمة الدين سنة 1997 إلى أقل من 40% من حجم صادرات السلع والخدمات، تخفيض وتيرة التضخم، تحسين مردودية للاستثمار.

- **المرسوم التشريعي 93-08 المؤرخ في 25 أفريل 1993**: المتعلق بمراجعة القانون التجاري وتوسيع الأشكال القانونية للشركات، وكذا إدخال أدوات جديدة في التجارة كالتوريق ***Factoring*** والتمويل الايجاري ***Leasing***.

- **المرسوم التشريعي 93-12 المؤرخ في 5 أكتوبر 1993**: الذي يحدد النظام الذي يطبق على الاستثمارات الوطنية الخاصة وعلى الاستثمارات الأجنبية التي تنجز ضمن الأنشطة الاقتصادية الخاصة بإنتاج السلع أو الخدمات غير المخصصة صراحة للدولة او لفروعها، أو لأي شخص معنوي معين صراحة بنص تشريعي، وقد ساهم هذا المرسوم في ترقية الاستثمارات من خلال إلغاء النظرة القديمة التمييزية بين الاستثمار الخاص والعام، حيث أكد على (إنجاز الاستثمارات بكل حرية وبالشكل المرغوب من صاحب المشروع، وضع نظام تشجيعي وتوجيهي للاستثمار، خضوع الاستثمار إلى نظام بسيط للإشهار، تكريس الضمانات للمستثمر وخاصة حرية تحويل رؤوس الأموال المستثمرة ومداخيلها واللجوء إلى التحكيم الدولي في حالة النزاع).

لقد أسفرت الإصلاحات خلال النصف الأول من التسعينيات عن إنشاء مناصب شغل جديدة لا تتعدى في المتوسط 50.000 وظيفة سنويا، أي بمعدل نمو التشغيل يقدر بـ 1.2%، بسبب الخوصصة التي أفضت إلى انخفاض

[1] محمد صالي، مرجع سابق، ص ص 127-129.

حاد في إنشاء مناصب العمل في القطاع العمومي وفقدان العديد من العمال لمناصبهم، بالإضافة إلى إغلاق 1010 شركة عمومية خلال سنة 1994 ما أدى لحدوث تسريح جماعي للعمال (450.000 عامل) وارتفاع معدل البطالة من 16.9% سنة 1989 إلى غاية 24.36% سنة 1994، ومن ناحية أخرى غادر نحو 400.000 جزائري منذ عام 1992 أرض الوطن بحثا عن عمل يضمن لهم مستوى العيش الكريم. بالإضافة إلى معدلات البطالة المرتفعة تدهورت ظروف المعيشة داخل المجتمع الجزائري إلى درجة أن الفقر أصبح سمة رئيسة لا سيما في المناطق الريفية. فإلغاء دعم الدولة للمواد الأساسية والأدوية، إضافة إلى التخفيضات المتتالية لقيمة الدينار الجزائري، أدت إلى تضخم غير مسبوق، قضى على القدرة الشرائية للأغلبية الساحقة من الشعب، بما فيها الطبقة المتوسطة التي بدأت بالزوال، وهكذا انخفض نصيب الفرد من إجمالي الدخل الوطني من 2540 دولارا عام 1989، إلى 1610 دولار سنة 1994. ومن اسباب هذا الانخفاض تدهور معدل النمو لإجمالي الناتج في الجزائر إلى أدنى المعدلات في العالم، حيث سجلت معدلات نمو سلبية، بلغت (-1.2%) سنة 1991 و(-2.1%) سنة 1993، و(-0.9) سنة 1994، وهو ما حذر منه تقرير التنمية العربية لعام 2002 حيث أورد: «إذا ما تواصلت مستويات النمو السنوية عند ذلك المعدل، فسيحتاج المواطن إلى مئة وأربعين عاما من أجل مضاعفة دخله، بينما يتطلب تحقيق ذلك أقل من عشر سنوات في مناطق أخرى من العالم».[1]

تعتبر أعوام التسعينيات أسوأ فترة عاشتها الجزائر في تاريخها المعاصر اجتماعيا، سياسيا، أمنيا واقتصاديا، حيث أُهْمِلت في هذه الفترة أفكار التنمية الإنسانية تماما، بل ويمكن تسمية هذه المرحلة بفترة «اللا تنمية»، إذ امتدت تأثير انخفاض أسعار النفط على مسار التنمية الجزائر خلال هاته المرحلة، واستمر معه انخفاض الصادرات ومداخيل الدولة من العملة الصعبة، ليتسبب ذلك في تفاقم المديونية الخارجية، وتدخل البلاد بعدها في أزمة اقتصادية خانقة كادت تدمر الدولة الجزائرية، حيث سجلت ميزانية الدولة عجزا متواصلا، وما زاد الأمر سوءًا استمرار التبعية في المنتجات الغذائية نحو الخارج إذ تستورد الجزائر 80% من حاجاتها الغذائية، نظرا إلى فشل السياسة الزراعية آنذاك في تحقيق الاكتفاء الذاتي من الغذاء المحلي.

لكن أكثر ما كان يشكل خطورة، هو الإلزامية الفورية للوفاء بالديون، التي كانت خدماتها سنة 1993 تمثل 82.2% من عائدات الجزائر من الصادرات. فكل ما يحصل عليه البلد تقريبا من بيع منتوجه الوحيد (النفط) يذهب لتسديد خدمات الديون الخارجية. كما بلغت هذه الأزمة أوجها في عام 1994 لتبلغ في الثلاثي الأول خدمة الدين 114% كما صرح به الوزير الأسبق أحمد بن بيتور، حيث بلغت خدمة الدين قيمة 9.05 مليار دولار سنة 1993، وبهذا كانت البلاد على حافة الانهيار. ولتجنب وضعية عدم الدفع وإعلان الإفلاس تحت ضغط الدائنين، اتجهت الجزائر إلى إعادة جدولة ديونها الخارجية، بغية تأجيل دفع خدمات الديون، وفق توصيات قاسية فرضها صندوق النقد الدولي في إطار اتفاقية واشنطن. وبموجب هذه الاتفاقيات اضطرت الجزائر إلى إجراء تعديلات هيكلية في اقتصادها، مثل تحرير التجارة الخارجية والنظام المالي، اعتماد مخطط للتصحيح الهيكلي، خوصصة الشركات العمومية، التسريح الجماعي للعال،

[1] رانيا بلمداني، مرجع سابق، ص 61. بتصرف

إلغاء دعم أسعار المواد الأساسية، تخفيض النفقات العمومية ولا سيما في قطاع التربية، الصحة، والخدمات العمومية، البنى التحتية.[1]

فمن الناحية الاقتصادية تحملت خزينة الدولة عبئا ثقيلا نتيجة عملية تأهيل مؤسسات القطاع العام ومسح ديونها، حيث تجاوز مبلغ التطهير المالي 500 مليار دج، كما نتج من هذا التحرير انهيار فظيع لصناعات محلية على غرار صناعة النسيج والجلود، وكان سبب تحقيق المؤسسات العجز المالي في بقاء ذهنية التسيير الاشتراكي مهيمنة على المسيرين والإداريين ومتخذي القرار وواضعي السياسات، لأنهم أرادو تأسيس اقتصاد حر بمنظار وذهنية اشتراكية، هذا فضلا عن إقرار بعض التوجهات والممارسات المنافية لقواعد السوق الحر كالاحتكار، أو بسبب الفساد الإداري، وضغط أصحاب النفوذ والمصالح، الذين يرون في الاقتصاد التنافسي تهديدا لمصالحهم، لذلك كان مسار الإصلاحات والتحول الاقتصادي من النظام الاشتراكي إلى اقتصاد السوق أو بالأحرى مسار التحرير الاقتصادي خلال هاته مكلفا اقتصاديا واجتماعيا ودون جدوى، فبالإضافة إلى مشكل المديونية الخارجية التي ارتفعت من 29.486 مليار دولار في عام 1994، وفشل محاولات القضاء على الاختلالات الاقتصادية من خلال وضع الاقتصاد على مسار التنمية السليم من خلال الإصلاحات التي باشرتها الجزائر منذ 1989، لجأت الجزائر مرة أخرى إلى المؤسسات المالية والنقدية الدولية سنة 1994 لمساعدتها في إعادة جدولة الديون وإصلاح تلك الاختلالات بناءً على برنامج التصحيح الهيكلي (إصلاحات الجيل الثاني).[2] وقد تزامنت هذه المرحلة مع تولي رئيس الجمهورية الأسبق السيد ليامين زروال الحكم سنة 1994.

II. إصلاحات الجيل الثاني (1994-1998):

تستند برامج الجيل الثاني من الإصلاحات الاقتصادية التي وضعها صندوق النقد الدولي على مبادئ النظرية الكلاسيكية لميزان المدفوعات، انطلاقا من العلاقة بين تراكم الديون وآثارها السلبية، والإجراءات الضرورية التي يجب اتباعها لتحقيق التوازن في ميزان المدفوعات ومنه الاقتصاد في الأجل القصير، بينما اعتمد البنك العالمي حين تصميمه لبرامج التكيف الهيكلي على النظرية النيوكلاسيكية في تخصيص الموارد، مستخدما آليات السوق ومبدأ عدم التدخل الحكومي لرفع كفاءة الموارد وتخصيصها. وهي تعنى أساسا بمشكلات الأجل المتوسط والطويل. وتستند كل من برامج التثبيت والتعديل الهيكلي على نموذج نقدي يعرف بالنموذج النقدي لميزان المدفوعات لـ جاك بولاك.[3]

ولقد مرت برامج الإصلاح الهيكلي الخاصة بالجزائر بمرحلتين، تعتبر المرحلة الأولى برنامج للتسوية الهيكلية يتم تنفيذها من خلال برنامج التثبيت الاقتصادي يدوم سنة واحدة من 1994-1995 وتسمى مرحلة التثبيت الاقتصادي، ثم يكون متبوعا بمرحلة التعديل الهيكلي (برنامج تعديل هيكلي) يدوم ثلاث سنوات تمتد للفترة 1995-1998، يتم

---

[1] رانيا بلمداني، مرجع سابق، ص 61. بتصرف

[2] رحيم حسين، مرجع سابق، ص ص 402-521.

[3] كمال عايشي، التجربة الجزائرية في ظل الفكر التنموي الجديد، مخبر الدراسات الاقتصادية للصناعات المحلية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة باتنة، نوفمبر 2013، ص ص 3-4.

فيها التركيز على إعادة التوازنات الداخلية والخارجية بمساعدة القروض المتتالية من طرف صندوق النقد الدولي والبنك الدولي، وسنحاول التطرق للمرحلتين بشيء من التفصيل فيما يلي:

1. **الاتفاقية الأولى 1 *Stand-By*** من 1 أفريل 1994 إلى 31 مارس 1995: حيث قامت الجزائر للمرة الثانية بطلب مساعدات من صندوق النقد الدولي بغية معالجة الاختلالات الهيكلية التي يعاني منها الاقتصاد الجزائري، وقد حضي هذا الطلب بالقبول ابتداءً من ماي 1994، وقد تم في هذه لمرحلة اتخاذ عدة إجراءات هي:[1]

- ضبط الانفاق العام وتشديد السياسة النقدية لاحتواء الطلب الكلي وتحقيق التوازن الداخلي والخارجي؛
- إعادة جدولة ما يزيد عن 17 مليار دولار على مدى أربع سنوات؛
- تحرير التجارة الخارجية وتخفيض الرسوم الجمركية من 60% إلى أقل من 50% ثم من 50% إلى 45%؛
- تخفيض قيمة العملة بنسبة 17.40% في أفريل 1994، من خلال تعديل قيمة الدينار حيث أصبح معدل الصرف 01 دولار يساوي 36 دينار؛
- إزالة سقوف أسعار الفائدة على القروض؛
- تخفيض عجز الميزانية وإلغاء الدعم لمعظم السلع بما فيها المواد الأساسية وتحرير الأسعار؛
- تثبيت كتلة أجور العمال وضبط التحويلات الحكومية وتخلي الخزينة عن استثمارات القطاع العام وفتح المجال أمام تمويلات البنوك؛
- إصلاح شبكة الضمان الاجتماعي وإدخال بعض التعديلات عليها كإنشاء صندوق تامين البطالة ونظام التقاعد المسبق.

تحصلت الجزائر على قرض قدره 1037 مليون دولار، أي ما يعادل 731.5 ***DTS***، وزع هذا القرض إلى قسمين، القسم الأول الذي بلغت قيمته 389 ***DTS*** والذي تم تسلمه مباشرة بعد إبرام الاتفاق والباقي تم الاتفاق على تسلمه خلال السنة على شكل دفعات، وقد التزمت الجزائر بتنفيذ هذا البرنامج بعقد شهد به حتى المدير العام لصندوق النقد الدولي آنذاك وخاصة فيما يتعلق بالسياسة النقدية والميزانية وتحرير التجارة الخارجية. ومن النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق الاجراءات السابقة عنها نذكر ما يلي: [2]

- بلغت الأسعار المحررة 85% في حين تم رفع أسعار النقل، البريد بنسبة تتراوح من 20% إلى 30%؛
- كبح معدل التضخم في حدود في حدود 10.3% بعد أن تجاوز عتبة 31% سنة 1992؛
- تخفيض عجز الميزانية سنة 1994 إلى 5.7% من الناتج الداخلي الخام؛

[1] محمد صالي، مرجع سابق، ص 130.

[2] المرجع نفسه، ص 131.

- ارتفاع مخزون العملات الأجنبية بـ 1.5 مليار دولار نهاية سنة 1994، وبالتالي وصل المخزون الكلي إلى 2.6 مليار دولار؛
- تخفيض قيمة الدينار من 23.4 دج للدولار إلى 35.1 دج للدولار.

لقد سمح هذا الاتفاق مع صندوق النقد الدولي بإعطاء مؤشر ايجابي للدائنين، حيث تم الاتفاق على إعادة جدولة الديون الموقع عليها سنة 1994، وحددت مدة التسديد بـ 16 سنة في إطار نادي باريس مما مكن الجزائر بعد ذلك من إبرام 17 اتفاقية ثنائية. وبصفة عامة يعمل برنامج الاستقرار الاقتصادي الذي نفذ تحت الإشراف التقني والمالي للمؤسسات النقدية والمالية الدولية على تهيئة الظروف لمباشرة سلسلة أخرى من الاصلاحات الهيكلية المرتبطة بطريقة أداء وفعالية الجهاز الانتاجي، وكذلك استمرار المؤسسات المالية الدولية في دعم برنامج التعديل الهيكلي ماليا وتقنيا بصورة تسمح للجزائر الاستفادة من المساعدة وكذلك تسهيلات السحب على موارد الصندوق والبنك من خلال اتفاق التسهيل الموقع.

2. **الاتفاقية الثانية: برنامج التعديل الهيكلي (ماي 1995 – ماي 1998)**: بعد انقضاء برنامج التثبيت الاقتصادي، في أفريل 1995، باشرت الجزائر تنفيذ اتفاقية التعديل الهيكلي المبرمة مع صندوق النقد الدولي في إطار برنامج التصحيح الهيكلي في ماي 1995 لمدة 03 سنوات، وبمقتضى هذا الاتفاق تم الحصول على مبلغ مالي يقدر بـ 169.28 مليون وحدة حقوق سحب خاصة ***DTS***،[1] أي ما يعادل 127.9% من حصة الجزائر في الصندوق، وتبعا لمصادقة مجلس إدارة الصندوق على طلب الجزائر، فإنها ستطلب من الدول الأعضاء في نادي باريس ونادي لندن إعادة جدولة مستحقاتها المتعلقة بخدمة الدين الخارجي التي يحين موعد سدادها خلال مدة الاتفاق، وعلى هذا الأساس قامت الجزائر في جويلية 1995 بعقد اتفاق إضافي لإعادة جدولة الديون المستحقة السداد بين 1995/06/01 و1998/05/31، بالإضافة إلى الفوائد المستحقة السداد ما بين 1995/06/01 و1996/05/31، ومن المقرر سداد هذه المبالغ على 25 قسطا من الأقساط نصف سنوية الآخذة في الزيادة تدريجيا ابتداء من 1999/11/30 وتستمر حتى سنة 2011.[2]

إن هذا البرنامج هو تجسيد للإجراءات المسطرة من أجل إصلاح الاقتصاد الوطني والانتقال إلى اقتصاد السوق، لقد ركزت أهداف هذه الاصلاحات على الاستمرار في التأكيد على تعميق إجراءات الاستقرار الاقتصادي، احتواء التضخم، وزيادة المعروض من السلع والخدمات وبعث النمو في الأجل المتوسط، بالإضافة إلى مواصلة عملية تعميق الاصلاحات الهيكلية للمؤسسات الصناعية والبدء بخوصصة جزء من المؤسسات العمومية ومواصلة تحرير الاقتصاد، والعمل على ضمان الحماية اللازمة للفئات المتضررة من هذه الاصلاحات.[3]

[1] الهادي الخالدي، المرآة الكاشفة لصندوق النقد الدولي، دار هومة، 1996، ص 216

[2] كريم النشاشيبي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص123.

[3] حسين بن يسعد، طريق إعادة الهيكلة الاقتصادية في الجزائر، مقال منشور بجريدة الوطن، العدد 247، بتاريخ:1999/01/25، ص07.

لقد استكملت الجزائر مختلف مراحل تنفيذ اتفاقها مع صندوق النقد الدولي خلال سنة 1998، وتبين من خلال عملية التقييم أنه تم تسجيل جملة من النتائج الايجابية على مستوى التوازنات الاقتصادية الكلية:

- **بالنسبة للميزانية العامة للدولة**: بدأت تحقيق فوائض ابتداءً من سنة 1996 حيث عرفت النفقات انخفاضا ملحوظا راجعا إلى سياسة التقشف التي انتهجتها الدولة آنذاك، ساهمت في تحقيق فائضا بقيمة 100,548 مليار دج، بعد أن كانت تعاني من عجز يقدر ب 162,678 مليار د سنة 1993 كما سجلت الميزانية العامة للدولة عجزا سنة 1998، و1999 بسبب انخفاض أسعار النفط سنة 1998 إلى 12 دولار، لتحقق الميزانية فائضا قدره 400,039 مليار دج لانتعاش أسعار النفط التي بلغت 28 دولار في تلك السنة؛[1]

- **بالنسبة للنمو الاقتصادي**: تم تحقيق معدل متوسط للنمو يساوي 3.36% في الفترة 1995–1999، بعد أن كان هذا المتوسط سالبا خلال الفي حدود (-0.61%) خلال الفترة 1990-1994؛

- **بالنسبة للتضخم**: تم تخفيض نسبة التضخم من 29.04% سنة 1994 إلى 4.95% عام 1998 ليبلغ 2.64% عام 1999؛[2]

- **بالنسبة للميزان التجاري**: تم تحقيق فائض في الميزان التجاري بعد أن كان يعاني عجز بلغ حدود (-3.52% من الناتج الداخلي الخام) عام 1993، ليتحسن بعد ذلك ويحقق فائضا قدره 5.81% سنة 1996 ثم 9.56% سنة 1997 إلى 5.37% سنة 1999،ويعود هذا التحسن إلى الاجراءات التي تم اتخاذها في إطار برامج التصحيح الهيكلي، كما أن مداخيل الدولة عرفت تحسنا ملحوظا بعد سنة 1995بسبب تحسن أسعار النفط في السوق العالمية من 17 دولار سنة 1995 إلى 26 دولار سنة 1996، وتطبيق الدولة ضريبة جديدة على القيمة المضافة على المنتجات البترولية، أما الايرادات غير البترولية فقد بقيت في شبه استقرار، بالإضافة إلى إلغاء الدعم على الأسعار وتجميد عملية التوظيف. وقد نتج عن هذا التحسن زيادة في احتياطي الصرف من 3.65 مليار دولار سنة 1993 (أي ما يعادل 3.8 شهر من الاستيراد) إلى 4.81 مليار دولار سنة 1995، ثم 6.29 مليار دولار سنة 1996، ليبلغ 8.45 مليار دولار سنة 1999 (أي يغطي ما يعادل 9.15 شهر من الاستيراد)؛[3]

- **بالنسبة للمديونية الخارجية**: انخفضت قيمة المديونية الخارجية من 33.65 مليار دولار سنة 1996 إلى 28.39 مليار سنة 1999، ثم 25.26 مليار سنة 2000، ليتبعها بذلك انخفاض خدمة الديون الخارجية لإجمالي صادرات السلع والخدمات من نسبة 82.2% سنة 1993 إلى 38.8% سنة 1995، لتنخفض إلى 30.3% سنة 1997، ثم ارتفعت سنة 1998 لتصل إلى 47.5% بسبب انخفاض مداخيل الدولة جراء انخفاض سعر البرميل إلى 12 دولار، ثم بدأت نسبة خدمة الدين لإجمالي الصادرات لتصل إلى 39.05% نهاية 1999، ثم 19.8% سنة 2000، متوافقة مع ارتفاع أسعار النفط التي بلغت 28 دولار.[4]

---

[1] www.ons.dz vu le 14/01/2019.
[2] https://www.worldbank.org vu le 10/02/2019.
[3] https://www.indexmundi.com/facts/algeria, vu le 15/03/2019.
[4] https://www.bank-of-algeria.dz/html/evoldette.htm VU LE 15/04/2019.

وكانت برامج التصحيح الهيكلي وصفة صارمة لتنظيم الاقتصاد الجزائري وفق قواعد اقتصاد السوق، مؤكدة على ترك الأسعار تحدد وفقا لقوانين العرض والطلب في السوق، والتخلي عن مراقبة الأسعار والتدعيم المعمم للسلع، كما رفعت الدولة يدها عن النشاطات الانتاجية والتجارية من خلال صدور قانون تسيير رؤوس الأموال التجارية للدولة، وبالتالي تم الفصل بين الدولة كقوة عمومية والدولة كمساهم، وبالموازاة مع ذلك وضعت الدولة أسس لنظام بنكي موجه نحو اقتصاد السوق الذي بدأ يفرض قيود على زبائنه بما فيهم المؤسسات الاقتصادية العمومية، كما زادت التشجيعات الممنوحة للقطاع الخاص من خلال صدور قانون الاستثمار وما تضمنه من مزايا، وكذا قانون الخوصصة وقانون المنافسة.[1] وفي إطار إعادة تنظيم القطاع العام، اتجهت الدولة لتطهير ديون المؤسسات العمومية، وقد كلفت هذه العملية 13 مليار دولار خلال الفترة 1994-1999، غير أنها لم تحقق الأهداف المسطرة كما هو مطلوب.[2]

لقد نجح برنامج التعديل الهيكلي في إعادة التوازن للاقتصاد الكلي والموازنة العامة، إلا أنه في نفس الوقت أدى إلى بروز عدة مشاكل اجتماعية مثل تفاقم البطالة التي قدرت آنذاك بـ 3.2 مليون شخص، 80% منهم من فئة الشباب، و75% منهم يتقدمون أول مرة بطلبات العمل، ومست كذلك 80.000 شخص من بين 100.000 من خريجي الجامعات سنة 1996. وفي حين اتسمت هذه الفترة بارتفاع عدد السكان النشطين إلى 3 ملايين شخص؛ بينما ظلت سياسة التشغيل العمومي في حالة ركود حيث أن إنشاء مناصب العمل الدائمة لم يتعدى سقف 70.000 فرصة سنويا، وبعد تسريح 514.000 عامل خلال الفترة 1990-1999؛ انخفض نصيب الفرد من الدخل بمعدل سنوي قدره 1.7% ما بين عامي 1990 و1995، وبالتالي أصبحت الوضعية الاجتماعية والسياسية جد حرجة. من جهة أخرى أدى تخفيض النفقات العامة في ميزانية الدولة المفروضة بموجب سياسة التثبيت المالي إلى تخفيض الخدمات الاجتماعية، فبحسب تقرير مصالح الأمم المتحدة في الجزائر لعام 1999، انخفض الإنفاق العام للفرد خلال الفترة ما بين عامي 1993 و1997 بنسبة 26% فيما يخص التربية، و18% فيما يخص الصحة. وقد أدت هذه التخفيضات إلى تدهور الخدمات الصحية وعدم شموليتها المواطنين جميعهم. كما كان لضغط الانفاق الحكومي في سياق برامج التصحيح الهيكلي، وفرض رسوم على التعليم لاسترداد كلفته، آثار سلبية في تراكم رأس المال البشري، والتضخم وانتشار الفقر وانتشار الأمية خاصة بين الإناث، لذلك فقد التعليم دوره باعتباره أداة فاعلة في تحقيق حياة كريمة ومستقبل زاهر للفقراء. وقد تزامنت هذه الوضعية مع أزمة سياسية وأمنية خطيرة، تسببت في تدمير شبه كامل للمرافق العمومية والمصانع والمدارس والجسور وحتى الممتلكات الخاصة، بفاتورة قدرت بـ 30 مليار دولار.[3]

وهكذا عَقَّدَتْ الإصلاحات الهيكلية واقع التنمية في الجزائر وزادت الوضعية الاجتماعية لأغلبية الجزائريين سوءًا، فالسياسات المنبثقة عن اتفاقية واشنطن وما رافقها من تفكيك للقطاع العام، تحرير سوق العمل وتخفيض الدينار جرت

---

[1] عيسى مرازقة، القطاع الخاص والتنمية في الجزائر، أطروحة دكتوراه دولة في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2006-2007، ص 145-146.

[2] كربالي بغداد، مرجع سابق، ص 13.

[3] رانيا بلمداني، مرجع سابق، ص ص61-62.

البلاد إلى وضعية غير مسبوق، حيث سجلت أرقاما قياسية في الفقر والبطالة وذلك لأن هذه السياسات كانت على طرفي النقيض مع مبادئ التنمية الإنسانية المستدامة في كل النواحي وخاصة فيما يتعلق بضمان حياة كريمة للمواطنين.

المطلب الثاني: مسار الاقتصاد الجزائري في ظل سياسات الانعاش الاقتصادي 2000ـ2019

عرف الأداء التنموي بداية من عام 1999 تحقيق مستويات مرتفعة من النمو الاقتصادي، وقد تزامنت هاته المرحلة مع تقلد الرئيس السابق عبد العزيز بوتفليقة الحكم، فحسب معطيات البنك العالمي ارتفع الناتج الداخلي الخام خلال الفترة 1999-2003 بمتوسط 4.9%، وقد شهدت هاته المرحلة من مسار التنمية في الجزائر تحسنا ملحوظا في أسعار النفط التي ارتفعت من 12 دولار سنة 1998 لتبلغ 28 دولار للبرميل سنة 2000، الأمر الذي أدى إلى استعادة التوازنات النقدية والمالية الكبرى على المستوى الكلي، بسبب ارتفاع حصيلة الإيرادات من الصادرات وتحقيق الميزانية العامة لفوائض مالية، كما رافق هذا الارتفاع عودة استتباب الأمن في البلاد، وهذا ما سمح بالعودة إلى اعتماد المخططات في صناعة التنمية.

انطلقت الجزائر منذ سنة 2001 في تطبيق حزمة من البرامج التنموية الضخمة بهدف إنعاش النمو الاقتصادي ومحاربة الآثار السلبية التي خلفتها برامج التصحيح الهيكلي في الجوانب الاجتماعية (السكن، التعليم، الصحة...) واستدراك النقص الذي حدثت على مستوى الاستثمار خاصة في مجال الهياكل والمنشآت القاعدية، من أجل إنشاء بيئة ملائمة تساعد في اندماج الاقتصاد الوطني مع الاقتصاد العالمي، وقد تم تجسيد مختلف المشاريع التنموية في هذه الفترة ضمن أربع مخططات تنموية أساسية هي برنامج الإنعاش الاقتصادي الذي يمتد من 2001-2004، البرنامج التكميلي لدعم النمو الذي يغطي الفترة 2005-2009، ثم برنامج توطيد النمو الاقتصادي 2010-2014، وأخيرا البرنامج الخماسي (2015-2019).

وتندرج كافة المخططات السابقة ضمن سياسة الإنعاش الاقتصادي التي تهدف إخراج الاقتصاد من أزمة الركود، مستخدمة مبادئ الميزانية الوظيفية لدعم الطلب الكلي، وهي من أهم السياسات الكينزية التي تنتهجها الدول في معالجة الأثار السلبية الموجود في الاقتصاد في المدى القصير، عن طريق زيادة الانفاق بكل أشكاله (الخاص والعمومي، الاستهلاكي والاستثماري) لزيادة حجم الإنتاج، تستخدم الدولة في إطار سياسة الإنعاش مختلف أليات السياسة المالية بهدف دعم النمو الاقتصادي القادر على امتصاص البطالة. كما يمكن أن تظهر سياسة الإنعاش بوجه آخر في سياسة تنشيط العرض من خلال أفكار النيوكلاسيك إذا كانت تستهدف دعم النشاط الاقتصادي.[1]

I. برنامج الإنعاش الاقتصادي (2001-2004):

استكمالا لمسار الإصلاحات الاقتصادية الرامية إلى استرجاع التوازنات الاقتصادية الكلية، كان يتعين على الجزائر تبني سياسات داعمة للنمو الاقتصادي وتراعي التوزان الجهوي من خلال تحفيز الطلب، استهدف هذا البرنامج دعم المؤسسات والنشاطات الإنتاجية الصناعية والفلاحية والري، النقل، إنشاء الهياكل القاعدية المساعدة على بعث النشاط

[1] محمد مسعي، سياسة الإنعاش الاقتصادي في الجزائر وأثرها على النمو، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد10، 2012، ص 148.

الاقتصادي، تحسين الخدمات العمومية وتحقيق التنمية المحلية والرقي بالإطار المعيشي للسكان وتنمية الموارد البشرية من خلال توفير التعليم الصحة ومكافحة الفقر.

ولتحقيق الأهداف السابقة وضع البرنامج مؤشرات كمية تسمح ببلوغ تلك الأهداف، مثل بلوغ معدل نمو اقتصادي قدره 5%، توفير ما يقارب 850.000 منصب شغل خلال الفترة 2001-2004، كما اعتمد البرنامج كاستراتيجية لبلوغ تلك الأهداف المحاور الأساسية التالي: تنشيط الجهاز الإنتاجي، تطهير البيئة المحيطة بالمؤسسة وتنشيطها، اتباع سياسة حكومية تراعي تحسين القدرة الشرائية للمواطن.[1] ولتحقيق الأهداف السابقة الذكر رصدت الحكومة الجزائر في إطار هذا البرنامج ميزانية قدرها 525 مليار دج، موجهة لتنمية أربع قطاعات أساسية كما يظهرها الجدول التالي:

الجدول رقم (5-7) هيكل الاستثمارات في إطار برنامج الإنعاش الاقتصادي (2001-2004)

القطاع	الميزانية المخصصة لكل قطاع بالمليار دج	النسبة
الأشغال الكبرى والهياكل القاعدية	210.5	%40.1
التنمية المحلية والبشرية	204.2	%38.8
الفلاحة والصيد البحري	65.4	%12.4
دعم الإصلاحات	45.0	%8.6
المجموع	525.0	%100

المصدر: نبيل بوفليح، دراسة تقييمية لسياسة الإنعاش الاقتصادي المطبقة في الجزائر في الفترة 2000-2010، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، العدد 9، 2013، ص 46.

من خلال الأرقام التي يتيحها الجدول أعلاه يتضح أن البرنامج اهتم بأربع قطاعات رئيسية هي الأشغال الكبرى والهياكل القاعدية، التنمية المحلية والبشرية، الفلاحة والصيد البحري و دعم الإصلاحات، بينما اعطى أولوية كبيرة لقطاعين مهمين، الأول يخص قطاع الهياكل القاعدية، الذي استحوذ على ما نسبته 40.1% من إجمالي الميزانية المخصصة للبرنامج وهذا ما يبين وعي الحكومة بأهمية المنشآت القاعدية في دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، أما القطاع الثاني فيخص التنمية المحلية والبشرية حيث تم تخصيص 204 مليار دج أي ما نسبته 38.8% لهذا القطاع من أجل تدارك النقص المسجل في الجانب الاجتماعي الناتج عن برامج الإصلاحات الهيكلية خلال سنوات التسعينات، وقد خصص لتنمية الموارد البشرية مبلغ قدره 90.28 مليار دج حاز منها قطاع التربية الوطنية على 27 مليار دج، التكوين المهني 9.5 مليار دج، التعليم العالي 18.9 مليار دج، البحث العلمي 12.38 مليار دج، الصحة والسكان 14.7 مليار دج، الشباب الرياضة 4 مليار دج، الثقافة والاتصال 2.3 مليار دج، الشؤون الدينية 1.5 مليار دج،[2]

---

[1] صالحي ناجية، مخناش فيتحة، واقع إستراتيجية النمو المحلية في الجزائر (2001-2014) وآفاق النمو الاقتصادي، مجلة رؤى الاقتصادية، العدد 3، ديسمبر 2012، ص ص 169-170.

[2] عبو عمر، عبو هدى، جهود الجزائر في الألفية الثالثة لتحقيق التنمية المستدامة، ملتقى وطني حول التحولات السياسية وإشكالية التنمية في الجزائر: واقع وتحديات، كلية العلوم القانونية والإدارية، جامعة حسيبة بن بوعلي، 16-17 ديسمبر 2008، ص 6.

وفيما يتعلق بالقطاع الفلاحي فقد واصل برنامج الإنعاش الاقتصادي الجهود التي انطلقت مخ المخطط الوطني للتنمية الفلاحية ***(P.N.D.A)*** الذي انطلق سنة 2000، حيث تم تخصيص ما مقداره 65.4 مليار دي لهذا القطاع. كما يتضح من الجدول السابق أن الجزائر واصلت تعزيز نهج سياسات الإصلاحات الهيكلية السابقة من خلال رصد ما قيمته 45 مليار دينار في هذا الإطار.

II. البرنامج التكميلي لدعم النمو (2005–2009):

استكمالا لمسار التنمية وتحقيق الأهداف التي وضعها برنامج الإنعاش الاقتصادي فضلا عن ارتفاع مداخيل الدولة من عائدات المحروقات بسبب ارتفاع سعر البرميل من 28.73 دولار سنة 2003 ليتجاوز عتبة 38.35 دولار عام 2004 ثم 54.65 دولار عام 2005. وفي ظل هذه الوضعية المريحة ارتأت الدولة وضع برنامج جديد تكميلي ضخم يستهدف دعم النمو الاقتصادي، رصدت له ميزانية تقد بـ 4.202,7 مليار دينار جزائري بما يعادل 55 مليار دولار، على مدار 5 سنوات، وقد أسس هذا البرنامج على المحاور التالية: تحديث وتوسيع الخدمات العامة، تحسين الإطار المعيشي في جوانب الصحة، الأمن والتعليم، تطوير الموارد البشرية، تعزيز البنى التحتية، تطوير التكنولوجيا الجديدة، رفع معدلات النمو الاقتصادي.

وقد تزامن هذا البرنامج مع برنامجين خاصين تم إضافتهما خلال هاته المرحلة، وقد عني البرنامج الأول بتنمية مناطق الجنوب بميزانية قيمتها 432 مليار دج، أما البرنامج الثاني فخصص لتنمية منطقة الهضاب العليا بقيمة 668 مليار دج، هذا إلى جانب كل من الأرصدة المالية المرحلة من مخطط دعم الانعاش الاقتصادي والمقدرة بـ 1071 مليار دج، تحويلات الحسابات الخاصة للخزينة بقيمة 1140 مليار دج بالإضافة إلى الميزانية التكميلية لبرنامج دعم النمو المقدرة بـ 1191 مليار لتصبح تكلفة البرنامج الخماسي مقدرة بـ مليار 5394 دينار دج أي بمجموع 8705 مليار دج أي ما يعادل 114 مليار دولار.[1] ولتحقيق أهداف برنامج دعم النمو تم توزيع الاستثمارات على خمسة برامج فرعية كما يبينه الجدول أدناه:

[1] World Bank. Algeria - Public expenditure review: assuring high quality public investment. Washington, 2007. P 1.

الجدول رقم (5-8): توزيع هيكل الاستثمارات في برنامج دعم النمو (2005-2009)

القطاع	الاعتمادات المخصصة بالمليار دج	النسبة
1- برنامج تحسين ظروف معيشة السكان:	**1908.5**	**%45.5**
السكن	555	
التربية التكوين والتعليم العالي	399.5	
البرامج البلدية للتنمية	200	
تنمية مناطق الهضاب العليا والمناطق الجنوبية	250	
تزويد السكان بالماء، الكهرباء والغاز	192.5	
باقي القطاعات	311.5	
2- برنامج تطوير الهياكل القاعدية	**1703.1**	**%40.5**
قطاع الأشغال العمومية والنقل	1300	
قطاع المياه	393	
قطاع التهيئة العمرانية	10.15	
3- برنامج دعم التنمية الاقتصادية	**337.2**	**%8**
الفلاحة والتنمية الريفية والصيد البحري	312	
الصناعة وترقية الاستثمار	18	
السياحة والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة والحرف	7.2	
4- برنامج تطوير الخدمة العمومية	**203.9**	**%4.8**
العدالة والداخلية	99	
المالية والتجارة وباقي الإدارات العمومية	88.6	
البريد والتكنولوجيات الحديثة للاتصال	16.3	
5- برنامج تطوير التكنولوجيا الحديثة	**50**	**%1.2**
للإعلام والاتصال	50	
المجموع الكلي	**4202.7**	**%100**

المصدر: نبيل بوفليح، دراسة تقييمية لسياسة الإنعاش الاقتصادي المطبقة في الجزائر في الفترة 2000-2010، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، العدد 9، 2013، ص 47.

من خلال الأرقام التي يظهرها الجدول أعلاه يتضح أن البرنامج الخماسي التكميلي لدعم النمو قد استمر في تأكيد أهمية تنمية الجوانب الاجتماعية بتحسين مستوى المعيشة للمواطنين، وذلك من خلال زيادة الانفاق المرصودة لهذا القطاع بميزانية قدرها 1908.5 مليار دج موزعة على كل من السكن بقيمة 555 مليار دج، التربية التكوين والتعليم العالي

399.5 مليار دج، وبرامج مد شبكات الماء والكهرباء والغاز بقيمة 192.5 مليار دج، والبرامج البلدية للتنمية بقيمة 200 مليار دج، تنمية مناطق الهضاب العليا والمناطق الجنوبية 250 مليار دج هذا بالإضافة إلى البرنامجين الخاصين المقدرين ب 432 مليار لتنمية الجنوب، و668 مليار لتنمية منطقة الهضاب ليكون مجموع هذه الميزانيات الموجهة لتنمية مناطق الجنوب والهضاب في حدود 1350 مليار دج.

كما استمر هذا البرنامج في توجهه نحو تطوير الهياكل القاعدية التي رصد لها مبلغ 1703.1 مليار دج، ورغم أن الأهمية النسبية لهذا القطاع بقيت ثابتة إلا ان قيمة الميزانية كانت ضخمة إذا ما قورنت بالمخطط السابق الذي رصد لها مبلغ لم يتجاوز 210.5 مليار دج. أما فيما دعم التنمية الاقتصادية فلم يتجاوز حدود 8% من ميزانية البرنامج، وفي هذا الإطار لم تتجاوز نسبة الفلاحة قطاع الفلاحة فلم تتجاوز نسبة الاعتمادات المرصودة له 7.4% من إجمالي ميزانية البرنامج بقيمة 312 مليار دج، في حين أن قطاع الصناعة لم تتجاوز قيمة الاستثمارات فيه 18 مليار دج وهي نسبة ضئيلة جدا في حدود 0.4%. وما تميز به هذا البرنامج عن سابقه أنه أولى أهمية بتطوير التكنولوجيات الحديثة وذلك برصد 1.2% من إجمالي الاستثمارات أي بقيمة 50 مليار دج.

III. برنامج توطيد النمو (2010-2014):

يندرج هذا البرنامج في إطار مواصلة مسار التنمية من خلال نفس الرؤية التي انتهجتها البرامج السابقة، إلا أن السمة البارزة في هذا البرنامج هو حجم الميزانية الضخمة المرصودة لإنجازه خلال فترة 5 سنوات، والمقدرة بـ 21.421 مليار دينار جزائري وهو ما يعادل 286 مليار دولار، تم تقسيمها إلى شقين جزء يتعلق بتمويل البرامج الغير مكتملة من المخططات السابقة والتي قدرت بـ 9680 مليار دج بما يعادل 130 مليار دولار والتي تتعلق بمشاريع في قطاع الطرق والسكك الحديدية والمياه، في حين تمت برمجة مشاريع جديدة بقيمة 11534 مليار دج بما يعادل 156 مليار دولار.[1] وقد استهدف هذا البرامج إحداث عدة تأثيرات اجتماعية واقتصادية إيجابية على الاقتصاد الكلي وعلى نوعية حياة المواطن بما يتوافق مع أسس التنمية المستدامة في المجتمع وهي:[2]

- العمل على تهيئة بيئة عقلانية، متوازنة، عادلة اجتماعيا اقتصاديا، من أجل إرساء الاستقرار، الأمن والرخاء،
- الانفتاح وتحسين التواصل مع السكان؛
- المساهمة في تحسين السلامة عبر الطرقات؛
- تدعيم الموقع الجيو-استراتيجي للجزائر؛
- تثمين الموارد والثروات الطبيعية المحلية والوطنية للبلاد، وتطوير النشاط التجاري وتعزيز مستوى النمو الاقتصادي؛
- المساهمة في تطوير قطاعات السياحة، الفلاحة والصيد البحري؛

[1] Ministère Des Affaires Etrangères, programme de développement quinquennal 2010-2014, communique du conseil des ministres, 2010, p 1.
[2] Ministère Des Travaux Publics, démarche et programmes du secteur des travaux publics rapport de synthèse, bilan 2005-2009 programme 2010-2014, novembre 2009, p 15.

- المساهمة في خلق فرص العمل بما يزيد عن 3 ملايين منصب شغل خلال فترة خمس سنوات؛
- تعزيز آليات التخطيط الوطني من خلال دقة الدراسات الالتزام بها في مراحل الإنجاز؛
- التحكم في معدلات التضخم في حدود (3%-4%)، واستهداف تحقيق معدلات نمو بين 4% إلى 5%.

ولتحقيق هاته الأهداف تم رصد مجموعة من الاستثمارات في مختلف القطاعات وزعت كما يظهرها الجدول أدناه:

الجدول رقم (5-9): توزيع هيكل الاستثمارات في برنامج توطيد النمو (2010-2014)

القطاع	المبلغ المخصص مليار دج	النسبة
01- المحور المتعلق بالتنمية البشرية	**9217**	**%43.45**
السكن	3700	
التعليم العالي	868	
التربية الوطنية	852	
التكوين والتعليم المهنيين	178	
الصحة	619	
باقي القطاعات	3000	
02- المحور المتعلق بتطوير المنشآت القاعدية	**6447**	**%30.3**
03- المحور المتعلق بالتنمية الاقتصادية	**3150**	**%14.8**
التنمية الفلاحة والريفية	1000	
ترقية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة	150	
التنمية الصناعية: تحديث وإنشاء منطقة صناعية ومناطق النشاط	2000	
04- المحور المتعلق بتحسين إمكانات وخدمات الجماعات المحلية، العدالة، التجارة، الضرائب والعمل.	**1800**	**%8.5**
05-المحور المتعلق بتطوير اقتصاد المعرفة	**250**	**%1.2**
تعميم استخدام تقنيات الإعلام الآلي في قطاع التربية والتعليم والتكوين	50	
توطين الحكامة الالكترونية وتوسيعها	100	
تطوير البحث العلمي وتكنولوجيات الإعلام والاتصال	100	
06- المحور المتعلق بمكافحة البطالة وإنشاء مناصب الشغل	**350**	**%1.6**
دعم إدماج حاملي شهادات التعليم العالي والتكوين المهني	350	
المجموع	**21214**	**100**

المصدر: من إعداد الباحث بناء على ما ورد في بيان اجتماع مجلس الوزراء المتضمن البرنامج الخماسي 2010-2014، الصادر 24 ماي 2010.

يؤكد برنامج توطيد النمو 2010-2014 على تحقيق ودعم التنمية المستدامة، بكل جوانبها من خلال تعزيز التنمية البشرية (الاهتمام بالتعليم، الصحة وتحسين شروط الحياة) باعتبارها ركيزة أساسية في عملية التنمية المستدامة،

حيث حازت على أكبر حصة بما يفوق 43% من إجمالي الاستثمارات خلال هذه الفترة، وتوضح أرقام الجدول اعلا أن الحكومة أولت عناية كبيرة بمختلف القطاعات التي من شأنها تحقيق التنمية البشرية وتحسين نوعية حياة المواطن من أجل تحسين كفاءته ومهاراته التي تشمل قاعدة لدعم القدرة التنافسية للجزائر من خلال:[1]

- قطاع السكن: حاز على ما مقداره 3700 مليار دج وجهت لتأهيل النسيج الحضري وإنجاز 2 مليون سكن؛
- قطاع الصحة: تم تخصيص 619 مليار دج لإنجاز 172 مستشفى، 45 مركب صحي متخصص، و377 عيادة متعددة الاختصاصات، 1000 قاعة للعلاج، فضلا عن الاهتمام بالتكوين شبه الطبي من خلال انشاء 17 مدرسة للتكوين؛
- قطاع التعليم بمختلف أشكاله وأطواره (قطاع التكوين، التربية والتعليم العالي) حيث رصد البرنامج ما يزيد عن 1898 مليار دج لإنجاز أزيد من 3000 مدرسة ابتدائية، 1000 إكماليه، 850 ثانوية، فضلا عن إنجاز 2000 مؤسسة تعليمية داخلية، ونصف داخلية ومطاعم؛ أما قطاع التعليم العالي فقد استفاد من عدة مشاريع منها إنجاز 600.000 مقعد بيداغوجي، 400.000 سرير، 44 مطعم جامعي. فيما حاز قطاع التعليم والتكوين المهني على اعتمادات لإنجاز 220 معهد، و82 مركز للتكوين، و58 مؤسسة تكوين داخلية؛
- أكد البرنامج على دعم وتطوير انتقال الجزائر إلى اقتصاد مبني على المعرفة، كاستراتيجية للتنويع الاقتصادي والخروج من تبعية الجزائر للمحروقات، وفي هذا السياق ركز البرنامج على توفير التمويل الكافي لتوفير المناخ الملائم لذلك، من خلال رصد 1.2% من إجمالي ميزانية البرنامج بما يقارب 250 مليار دج وجهت لتطوير المرافق العمومية وخاصة في المنظومة التعليمية ودعم البحث العلمي وتعميم التعليم باستخدام تكنولوجيا الإعلام الآلي؛
- في إطار التنمية الاقتصادي أولى البرنامج أهمية للتنمية الفلاحية التي حصلت على اعتمادات مالية بمقدار 1000 مليار دج، بالإضافة إلى تأكيد البرنامج على تحسين بيئة الاستثمار بمختلف وترقية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة من أجل دعم النمو وفي هذا الإطار تم تخصيص مبلغ مالي قدره 150 مليار دج، كما قامت المحكومة من خلال هذا البرنامج ببعث الروح في النسيج الصناعي من خلال تطوير المناطق الصناعية في مختلف ولايات الوطن وذلك برصد 2000 مليار دج، وهذاما يوضح عودة اهتمام الدولة بتطوير القطاع الصناعي في هذه المرحلة مقارنة بالمرحلة السابقة التي لم يتجاوز فيها حصة القطاع الناعي 18 مليار دج؛
- واصلت الجزائر نهجها في تطوير المنشآت القاعدية، حيث قامت بعدة مشاريع بهدف فك العزلة عن السكان وتعزيز شبكة الطرقات التي يعتبر مشروع الطريق السيار شرق–غرب من أحد ثمارها، وقد رصدت الحكومة لتعزيز مختلف المنشآت القاعدية 6.447 مليار دج ويبين هذا المبلغ مدى استثمار الدولة في هذا المجال وعيا منها بأهميته في توفير الأرضية الخصبة لصناعة النمو واستدامته؛

[1] بيان مجلس الوزراء المتضمن البرنامج الخماسي 2010–2014، الصادر 24 ماي 2010. ص 9.

- اهتمت الحكومة في إطار هذا البرنامج بتحسين الخدمة العمومية وعصرنة الإدارة والمؤسسات، من خلال اعتماد الحكامة الالكترونية بالإضافة إلى تحسين التسيير الداخلي لمختلف المؤسسات والقطاعات، منها الجماعات المحلية والعدالة والأمن والحماية المدنية من اجل تحسين العلاقة مع المواطن والقضاء على مظاهر البيروقراطية الإدارية.

IV. البرنامج الخماسي (2015-2019):

يندرج هذا البرنامج في إطار مواصلة مسار التنمية من خلال التأكيد وتثمين أهداف البرنامج السابق، من خلال إتمام المشاريع قيد الإنجاز والمتخلفة من البرامج السابقة وتسجيل مشاريع جديدة، وقد خصص لهذا البرنامج استثمارات عمومية بمبلغ 22.100 مليار دينار، أي ما يعادل 280 مليار دولار، وقد استهدف هذا البرنامج عدة محاور يمكن تبويبها فيما يلي:[1]

1. الجوانب الاقتصادية

- بناء اقتصاد تنافسي ومتنوع من خلال إدراج قطاعات السياحة والفلاحة إلى جانب الصناعة في إطار استراتيجية تنموية شاملة وتحقيق التكامل بين جميع القطاعات بإضفاء الطابع الصناعي على جميع القطاعات؛
- تنويع الاقتصاد والعمل على زيادة حجم الصادرات خارج المحروقات من خلال إيجاد منافذ لتصريف المنتجات الوطنية في السوق الدولية ودعم النمو خارج قطاع المحروقات لتحقيق التراكم والتوسع الاقتصادي؛
- إحداث نمو قوي ومستقر للناتج الداخلي الخام قدر بمنسبة 7%، وبعث النمو خارج قطاع المحروقات بمعدل متوقع بنسبة (7%)؛
- تشجيع الاستثمار المنتج المحدث للثروة وجعله يساهم في استحداث مناصب شغل جديدة والحد من البطالة.

2. الجوانب الاجتماعية:

- إيلاء عناية خاصة بالمورد البشري من خلال تحسين تكوين الإطارات وترقية اليد العاملة المؤهلة؛
- أولوية تحسين ظروف معيشة السكان في قطاعات السكن، والتربية، التكوين، والصحة العمومية، وربط البيوت بشبكات الماء والكهرباء والغاز... إلخ؛
- ترشيد التحويلات الاجتماعية لضمان فعالية السياسة الاجتماعية ودعم الطبقات المحرومة.

3. التوجه نحو إرساء قواعد الاقتصاد المبني على المعرفة

- تشجيع إدماج تكنولوجيا الحديثة في عمليات التصنيع في إطار ترسيخ ملامح الاقتصاد المبني على المعرفة؛
- ترقية المناولة ودعم الأنشطة الاقتصادية القائمة على المعرفة، والأنشطة ذات القيمة التكنولوجية العالية التي تدعم المؤسسات المصغرة (***star up***) التي يؤسسها الشباب حاملي الشهادات العليا.

---

[1] الوزارة الأولى، البيان المتوج لأشغال لقاء الثلاثية، بتاريخ 18-09- 23014، من الموقع: http://www.premier-ministre.gov.dz

4. الحكامة ومناخ العمال:

- تحسين مناخ الأعمال من خلال تبسيط إجراءات إنشاء المؤسسة، ولاسيما توفير العقار، والحصول على القرض وعلى خدمات عمومية جيدة؛
- عصرنة الإدارة الاقتصادية ومكافحة المماطلات والسلوكيات البيروقراطية وإضفاء الطابع اللامركزي على القرار من أجل ضمان خدمة عمومية جيدة؛
- ترقية الاقتصاد الوطني وحمايته من خلال إعداد معايير تقنية ونوعية؛
- ترقية الشراكة، العمومية والخاصة، الوطنية والأجنبية في إطار التشريع الوطني المعمول به؛
- ضمان تسيير وصيانة المنشآت الأساسية المنجزة وتنويع الاقتصاد الوطني؛
- أهمية التنمية المحلية وخاصة في مناطق الهضاب العليا ومناطق الجنوب.

5. المنشآت القاعدية:

- تحسين البنية التحتية ودعم المقاولة بصفة عامة؛
- التثمين والاستغلال الأمثل والعقلاني للموارد حتى يتيح إمكانية تمويل أكبر قدر ممكن من المشاريع الاستثمارية؛

6. القطاع الإنتاجي: الفلاحي والصناعي:[1]

- واعتبر هذا البرنامج الخماسي الفلاحة كبديل عن المحروقات ومحور استراتيجي لتحقيق التنمية الشاملة، ولذلك أولت الحكومة عناية خاصة بالتنمية الفلاحية والريفية من خلال تشجيع البحوث لتطوير الإنتاج الزراعي وتمكين الشباب من الاستثمار في النشاطات الفلاحية واستصلاح الأراضي وزيادة المساحات المسقية وحماية الثروة الغابية والحيوانية وتقديم الإعانات للنهوض بقطاع الألبان، من أجل بناء اقتصاد انتاجي ذو قدرة تنافسية يضمن تحقيق الأمن الغذائي؛
- أما فيما يتعلق بقطاع الصناعة فتتلخص أهم محاور الاستراتيجية الصناعية المقررة في حماية الإنتاج الوطني وتوسيعه، دعم تطوير القدرات التنافسية للشركات، الشراكة بين القطاع الخاص والقطاع العام، تثمين الكفاءات، تحسين وضبط الاستفادة من العقار الصناعي.

من الملاحظ أن هناك توجه نحو الانفاق الاستثماري في ثلاث قطاعات كبرى وهي المنشآت والأشغال العمومية والصناعة وكذا التنمية الاجتماعية في مجال الصحة، التربية، السكن... إلخ، حيث أعطيت الأولوية للقطاعات المنتجة وللتنمية الاجتماعية، ونتيجة للانخفاض في أسعار النفط ابتداءً من سنة 2014 أجبرت الحكومة على إعادة النظر في حجم النفقات المعتمدة.

[1] المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، تقرير حول الظرف الاقتصادي والاجتماعي السداسي الأول سنة 2015، نوفمبر 2015، ص ص 67-98.

ومن المتوقع أن تحافظ الحكومة على المشاريع التي شرع في إنجازها وذات الأولوية القصوى مثل (السكن، الصحة، التربية، النقل...) والمقدر حجمها بـ 26 مليار دولار، مع الاستغناء عن باقي المشاريع الأخرى غير المنتجة التي لا تحمل طابع الأولوية والتي لا تؤثر على النمو الاقتصادي، البالغ حجمها 29 مليار دولار. وفعلا تم ترشيد الإنفاق العمومي في مجال المشاريع الكبرى بنسبة 53% من المشاريع المخصصة، وكان من المستبعد أن تقع الجزائر في أزمة على المدى القريب من حيث تمويل مشاريعها ذات الأولوية المقررة ضمن المخطط 2015-2019، إلا انه يمكن أن تتعرض التوازنات المالية في الجزائر إلى مصاعب بعد سنتين إن استقرت أسعار النفط في مستويات منخفضة لأن هناك بعض المؤشرات ستعرف تراجعا كانخفاض الصادرات من 68 مليار دولار في سنة 2014 إلى 34 مليار دولار في أواخر 2015 في حين استقرت الواردات عند مستويات عالية تقدر بـ 57,3 مليار دولار، مما فاقم عجز الميزان وامتدت آثاره للتأثير على إيرادات ونفقات الدولة التي تجاوزت 75,8 مليار دولار مقابل 49,5 مليار دولار كإيرادات، مما يعني عجز الموازنة عند عتبة 28 مليار دولار، ما أدى ارتفاع التضخم الذي اقترب من 10%، بحلول سنة 2016.

وقد وجدت الجزائر نفسها أمام إدارة الوضع وفق مفهوم الأزمة على المدى المتوسط والبعيد، لذلك وجب عليها البحث عن أدوات التصحيح الأكثر ملائمة وتركيز الجهد الاستثماري في أفاق 2019 حول القطاعات الراكدة كالسياحة والصناعة بجميع فروعها مثل الصناعة الغذائية والصيدلية.[1]

لذلك بعد سنة من إقرار البرنامج الخماسي (2015-2019) تبنت الجزائر نموذجًا جديدًا للنمو الاقتصادي بسبب انخفاض أسعار النفط، ويستند هذا النموذج إلى نهج جديد من السيات المالية خلال الفترة 2016-2019، مرتكزا على استراتيجية التنويع من أجل بلوغ مصاف الدول الناشئة في آفاق 2030، ولقد جاء هذا البرنامج في إطار استراتيجية تنموية متكونة من ثلاث مراحل:[2]

- مرحلة الإقلاع (2016-2019): والموصوفة بزيادة مساهمة مختلف القطاعات في القيمة المضافة نحو المستوى المستهدف؛
- المرحلة الانتقالية (2020-2025) سوف تسمح المرحلة بتحقيق إمكانات اللازمة للحاق بركب الاقتصاديات الناشئة؛
- مرحلة الاستقرار أو التقارب (2026-2030): في نهاية المطاف يستنفد الاقتصاد الوطني إمكاناته للاقتراب أو اللحاق بالركب الدول الناشئة لتتقارب متغيرات الاقتصاد الوطني نحو قيمتها التوازنية.

وفي سياق استكمال اللحاق بركب الدول الناشئة يتطلب أن يحقق الاقتصاد أداءً تنمويا مرتفعا يكمن في:[3]

- تنويع الصادرات لدعم تمويل النمو الاقتصادي المتسارع؛

[1] حيدوشي عاشور، وعيل ميلود، أثر الموارد المالية النفطية على المتغيرات الاقتصادية الكلية للاقتصاد الجزائرية، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المركز الجامعي ميلة، العدد الخامس، جوان 2017، ص ص 338-339.

[2] Ministère des Finances, le nouveau modèle de croissance (synthèse), Juillet 2016, p 2.

[3] Ministère des Finances, Op-cit, p 11.

- تحقيق مسار مستديم لنمو الناتج المحلي الإجمالي خارج المحروقات بنسبة 6.5% سنويا خلال فترة عشر سنوات 2020-2030، بما يسمح بمضاعفة قيمة الناتج الداخلي الخام للفرد بـ 2.3 خلال نفس الفترة؛
- زيادة مساهمة الصناعة التحويلية في الناتج الإجمالي من 5.3% عام 2015 إلى 10% بحلول عام 2030؛
- تحديث القطاع الزراعي لتحقيق هدف الأمن الغذائي وتحقيق إمكاناته لتنويع الصادرات؛
- التحول الطاقوي من الطاقات التقليدية إلى الطاقات المتجددة، الذي من شأنه تخفيض معدل النمو السنوي لاستهلاك الطاقة الداخلية إلى النصف (من 6% سنويا عام 2015 إلى 3% سنويا بحلول عام 2030).

المطلب الثالث: تقييم الاستراتيجية التنموية في الجزائر

اعتمدت السلطات الجزائرية بعد الاستقلال سياسة تنموية تراوحت بين النزعة الاشتراكية في بداية الستينيات والسبعينيات إلى التوجه إلى الليبرالية في منتصف الثمانينيات، وقد عرف الأداء التنموي للاقتصاد الجزائري حالات من الرواج والركود تبعا لأسعار النفط في السوق العالمية. وسنحاول في هذا المطلب تسليط الضوء على أهم المؤشرات التي يمكن ان من خلالها تقييم هذه التجربة التنموية بنجاحاتها وإخفاقاتها ثم محاولة فهم عوامل النجاح وأسباب الفشل:

I. قراءة في بعض مؤشرات الأداء التنموي

سنقوم بتتبع حركية مؤشرات الاقتصاد الكلي للحكم على نجاعة الاستراتيجية التنموية في الجزائر ومدى تحقيق البرامج المسطرة لأهدافها، وقد تم التحليل بناءً على البيانات التي يتيحها البنك الدولي* كما يلي:

1. حجم الناتج: ارتفاع إجمالي الناتج المحلي من 39.16 مليار دولار سنة 1970 ليبلغ 110.42 مليار دولار سنة 2000 ثم ينتقل إلى 203.53 مليار دولار سنة 2018 أي تضاعف 5.19 مرات خلال 48 سنة؛
2. معدل نمو الناتج: استهدفت أغلب برامج السابقة تحقيق معدلات نمو مستقرة أكبر من 4% إلى 5% ليرتفع سقف التوقعات بعد 2014 إلى التطلع إلى معدلات نمو تفوق 7%، لكن تبين النتائج الفعلية تذبذبا في معدلات النمو وعدم استقرارها، حيث كان هذا المعدل في غالب الأحيان أقل من 4% خصوصا بعد الفترة 2006-2018، أما في يخص متوسط النمو خلال كامل مسار التنمية في الجزائر فقد حققت متوسط معدل قدر بـ 3.49% خلال الفترة 1970-2018، وحتى بعد فترة الاصلاحات 2000-2018 فقد بقي متوسط معدل نمو الناتج في الجزائر يقدر بـ 3.45% وهي معدلات لا يمكن من خلالها تحقيق الإقلاع الاقتصادي وتحقيق الرخاء؛
3. نصيب الفرد من الناتج: ارتفع هذا المقدار من 2707.63 دولارًا سنة 1970 إلى 3557.2 دولارًا سنة 2000، ليبلغ 4815.57 دولار سنة 2018، وكان مقدار هاته الزيادة ضئيل حيث لم يتضاعف إلا بأقل من 1.77 مرة وهذا يبين أن هناك زيادة كبيرة في نمو السكان تلتهم الزيادة في حجم الناتج الاجمالي؛

* لقد تم الاعتماد على إحصائيات البنك الدولي، حيث تم أخذ كل القيم المعبر عليها بالأسعار الثابتة للدولار سنة 2010.

4. نمو نصيب الفرد من الناتج المحلي: لم يتجاوز متوسط نمو نصيب الفرد من الناج المحلي عتبة 1.21% خلال الفترة 1970-2018، بينما خلال فترة ما بعد الإصلاحات فقد قدر متوسط معدل نمو نصيب الفرد من الناتج بـ 1.7% خلال الفترة 2000-2018، وتبقى هاته المعدلات التي تعبر على معدل النمو الفعلي منخفضة ولا ترقى لتحقيق التطلعات التي رسمتها مختلف البرامج التنموية التي انتهجتها البلاد؛

5. رغم ارتفاع القيمة المضافة في قطاع الصناعة من 28.16 مليار دولار سنة 1970 إلى 58.75 سنة 2000 ثم واصل الارتفاع ليبلغ 97.91 مليار دولار سنة 2017؛ إلا أن نصيب مساهمة الصناعة في الناتج المحلي قد ارتفع من 45.53% سنة 1970 إلى 58.15% عام 2000، ثم انخفضت هاته النسبة إلى 37.24% سنة 2017. أما نصيب مساهمة الصناعة التحويلية (التصنيع) في الناتج المحلي الإجمالي فقد ارتفع هو الأخر من 17.21% سنة 1970 إلى 46.02 سنة 2000 ثم تراجع ليبلغ 35.26% سنة 2017، ويعود سبب تراجع الصناعة إلى ترهل العجلة الإنتاجية الوطنية التي كانت نتيجة تدهور المؤسسات الصناعية الاقتصادية الوطنية الخاصة والعمومية؛

6. زيادة حجم الصادرات من 28.33 مليار دولار سنة 1970 إلى 56.76 مليار دولار سنة 2017، والملاحظ على الصادرات هو تراجعها في مجال المصنوعات من 6.74% من إجمالي الصادرات حدود 2.32% سنة 2000، وسجلت أدنى قيمة لها 1.2% سنة 2006، ثم ارتفعت بشكل متذبذب لتبلغ 4.27% سنة 2016، وهي كلها نسب ضئيلة جدا وتعبر على ضعف القطاع الصناعي في الجزائر، في حين ارتفعت نسبة صادرات المحروقات إلى إجمالي الصادرات بشكل مستمر من 70.24% سنة 1970 إلى 94.52% سنة 2017 وهذا ما يبين درجة اعتماد الاقتصاد الجزائري على قطاع المحروقات، الذي سيطر على حركية الاقتصاد الوطني وأدائه التنموي وفي تحصيل المداخل، وهذا يبين مدى هشاشة الاقتصاد الوطني اتجاه الأزمات التي تأتي بفعل عوامل خارجية (سعر برميل النفط) الذي يحدده حجم الطلب والعرض في السوق الدولية؛

7. ارتفاع احتياطات الصرف بالعملة الصعبة من 4.53 مليار دولار سنة 1999 ليصل إلى مبالغ قياسية 194.71 مليار دولار سنة 2013 ما جعل الجزائر لها القدرة على تغطية ما يزيد عن 3.2 سنة من الاستيراد، لكن بسبب تراجع أسعار النفط سنة 2014 انخفضت قيمة الاحتياطات إلى 80.23 مليار دولار سنة 2018. وقد استغلت الجزائر ارتفاع أسعار المحروقات في بداية الألفية الثالثة بتصفية ديونها الخارجية أين قررت الحكومة الجزائرية ابتداء من عام 2005 تسبيق دفع ديونها بعد أن كانت هذه الأخيرة تقدر بـ 22.571 مليار دولار في عام 2001، لتصبح مديونية الجزائر في عام 2010 مبلغا هامشيا حيث بلغت حدود 5.71 مليار دولار في عام 2018؛

8. حافظت الجزائر خلال الفترة 2000-2018 على معدلات تضخم في حدود 4% باستثناء سنة 2012 التي قفز فيها معدل التضخم 8.89% بسبب الزيادة في رواتب الموظفين خلال تلك السنة، وهي تبين مدى الاستقرار النسبي الذي شهده الاقتصاد الجزائري خلال هاته المرحلة مقارنة بفترة الإصلاحات (1989-1998) التي شهدت

اختلالات كبيرة تجاوز فيها متوسط معدل التضخم 19.22%، وقد سجل أعلى معدل له في حدود ال 31.66% المسجلة في عام 1992؛

9. ركزت الحكومة في المخططات التي أتت في إطار سياسة الانعاش على تعزيز البنى القاعدية وفعلا حقق قطاع المنشآت القاعدية نموا سريعا وتوسع في الاقتصاد بسبب المخصصات المالية الضخمة التي خصصت في هذا الشأن، وقد نتج عن هذا التوجه ارتفاع في تراكم رأس المال الثابت من 7.64 مليار دولار سنة 1970 إلى 20.8 سنة 2000 ثم قفز هذا الرقم إلى حدود 99.75 مليار دولار سنة 2017؛

10. ارتفعت نسبة البطالة من 22.4 سنة 1970 لتبلغ 28.9 سنة 2000 ثم تراجعت هذه النسبة مرة أخرى لتبلغ 11.22% سنة 2018، وعلى الرغم من انخفاض معدلات البطالة إلا أن هذه النسبة لا تزال مرتفعة وتترجم في وجود طاقات كثيرة عاطلة عن العمل، وفي هذا الشأن تجدر الإشارة إلى ظاهرة الهجرة التي استنزفت الكفاءات البشرية الجزائرية بسبب مشكلة البطالة وخاصة عندما تفشت بين المتعلمين، وتشير الإحصائيات الصادرة عن المجلس الاقتصادي والاجتماعي الجزائري، إلى أن متوسط تكلفة تكوين كفاءة جزائرية يصل إلى 100 ألف دولار، كما أن هجرة الكفاءات الجزائرية كلفت الاقتصاد الوطني خسارة وصلت إلى 40 مليار دولار فقط في الفترة بين عامي 1992 و1996، فضلا عن الخسارة التي تتكبدها الجزائر سنويا نتيجة عدم استفادتها من خبراتها المحلية، حيث يقدر الخبراء أن هناك 100 خبير جزائري في الخارج، مقابل خبير أجنبي واحد في الجزائر كدليل على هروب الكفاءات إلى الخارج؛

11. فيما يتعلق بالتشغيل، أدى فشل الإنعاش الاقتصادي وغياب سياسات ناجعة في تشجيع التشغيل، إلى تزايد الطلب على العمل ليتراوح ما بين 250.000 إلى 300.000 طلب سنويا، وتزايد العمل غير النظامي الذي فاقم بشكل غير مباشر من ظاهرة التسرب المدرسي، إذ تراوحت نسب التسرب ما بين 400.000 إلى 600.000 تلميذ يغادرون المدرسة سنويا. وبحسب تقرير المجلس الاجتماعي الاقتصادي حول التنمية البشرية (2004)، فإن عدد التلاميذ الذين تركوا المدارس في عام 2003 بلغت 556.526 تلميذا وتتوجه هذه الأعداد الهائلة من التلاميذ الذين طردوا من النظام التعليمي دون مهارات إلى تعزيز عدد البطالين، أو إلى العمل غير النظامي؛[1]

12. استهدفت أغلب البرامج التنموية في الجزائر تحقيق التنمية البشرية مع إعطاء أهمية كبيرة للجوانب الاجتماعية، ويوضح معامل جيني تحسن في توزيع الدخل، الذي انخفضت قيمته من مقدار 0.42 عام 1988 إلى 0.27 عام 2011، أما بالنسبة لمعدل السكان الذي يعيشون تحت خط الفقر المدقع (1.9 دولار يوميا) فقد انخفضت من 6.4% سنة 1988 لتبلغ 0.5% سنة 2011. كما توضح المؤشرات بعض التحسن على المستوى النوعي للحياة، مثلما يدل عليه مؤشر التنمية البشرية خلال ثلاثة عقود الأخير أين ارتفع من 0.577 سنة 1990 إلى 0.644 سنة 2000 ثم تحسن أكثر هذا المؤشر سنة 2010 ليبلغ 0.729 أما سنة 2017 فقد بلغت قيمته 0.754، كما قدر معدل المتوسط السنوي لدليل التنمية البشرية خلال الفترة (1990-2017) بـ 0.99%،

[1] رانا بلمداني، مرجع سابق، ص ص 72-77.

ويعزى هذا التحسن في المؤشر إلى الحجم الضخم للمشاريع المنجزة في مجال القطاعات المكونة للمؤشر، أي الصحة والتعليم والدخل.[1]

أثبتت نتائج التحليل السابق أن السياسات المعتمدة في الجزائر في الفترات الماضية، كانت مجرد مهدئات وحلولا جزئية وترقيعية وليست حلولا شاملة وجذرية، وتعطي القراءة الأولية لهذه المعطيات الانطباع أن الجزائر تتمتع بوضعية جيدة من التنمية الإنسانية لا تشوبها شائبة، لكن بإلقاء نظرة فاحصة في هذه المعطيات والواقع الاجتماعي الحقيقي الذي يعيشه المواطن، يتبين أن مؤشر التنمية الإنسانية المرتفع، الذي صنفت من خلاله الجزائر لا يعكس الواقع الحقيقي لوضعية التنمية الإنسانية، فعلى الرغم أنه لا يمكن لأحد أن ينكر حجم النفقات الضخمة والإنجازات المادية التي تم استحداثها في مجال الصحة والتعليم والدخل في العقود الأخيرة، إلا أن هذه الإنجازات قد تركزت بشكل كبير في المنشآت القاعدية كقاعدة لبناء النمو، مهملة تنمية المورد البشري ذاته، الذي يعتبر المحرك لكل عوامل الإنتاج وصانع النهضة والتطور وتحقيق الرخاء في المجتمعات، لذلك لم تُحدث هذه الاستثمارات في قطاع المنشآت القاعدية تحسنا جذريا في توسيع قدرات وخيارات الأغلبية الساحقة من الجزائريين، خصوصا أن نسبة بطالة التي لا تزال في مستويات مرتفعة.

II. أسباب فشل السياسات التنموية في الجزائر

يستدعي الوقوف على هذه الأرقام السابقة التساؤل عن جدوى السياسات التنموية المنتهجة ومدى الالتزام بأهدافها، بالإضافة إلى صحة تشخيصها لمشاكل البلد واحتياجات المواطنين، فبالنظر إلى المعطيات السابقة، وإلى الوضع الاجتماعي الذي يعيشه أغلب السكان، يمكن القول إن الاستراتيجيات التنموية المتبعة خلال العشريات المتتالية بشقيها الاشتراكي والليبرالي، والإصلاحات الاقتصادية منذ التسعينات وسياسات إنعاش النمو لم تنجح في رسم معالم استراتيجية تنموية بالمفهوم الصحيح لهذه الكلمة، لأنها لم تحقق هذا الهدف المنشود لمواطنيها من تحقيق الرخاء والتوزيع العادل للثروة، وهناك العديد من العوامل التي يمكن أن تكون سببا في فشل التجربة التنموية في الجزائر أهمها: [2]

1. المشكلة الفكرية واعتماد إيديولوجيات غير ملائمة: من خلال سوء تشخيص الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وبناء السياسات على فرضيات خاطئة، والتأثر بنظريات ومدارس فكرية غير ملائمة للوضع المحلي. كما فشلت السياسة التنموية الجزائرية من منطلق مفهومها للتنمية، باعتباره ارتفاعا للمداخيل فحسب، واستيراد التكنولوجيا والحداثة والتركيز على المنجزات المادية، لكنها لم تعتني بالإنسان والمواطن باعتباره مصدرا للثروة. فضلا عن إهمالها الجوانب الاجتماعية والثقافية والتربوية المتعلقة بترقية المجتمع وتأهيله، ليكون ركيزة التنمية الاقتصادية وهدفها؛
2. مشكلة البطالة في الجزائر: لا يمكن اعتبار البطالة مشكلة اقتصادية ناتجة عن خلل اقتصادي عابر في الدائرة الإنتاجية، وإنما يتعلق بأوجه أخرى من السياسة التنموية أيضا، ممثلة في السياسة الديموغرافية، والسياسة التعليمية والتأهيلية التي افتقدت إلى الدراسات الاستشرافية، الهادفة لإحداث توافق بين تزايد عدد السكان وعرض العمل مع حجم الاقتصاد الذي يمكن أن يمتص الطلب المتزايد على العمل، تماما مثلما افتقدت موافقة المنظومة التعليمية

[1] Selim Jahan, Thangavel Palanivel, Rapport de développement humain 2018, Indices et indicateurs de développement humain, Programme des Nations Unies (UNDP), New York, 2018, p 27.

[2] رانا بلمداني، مرجع سابق، ص ص 72-77.

لمتطلبات سوق العمل ومواكبة التطور والتكنولوجيا. كذلك أهملت السياسات التنموية قطاعات منتجة ومولدة لمناصب عمل كثيفة، مثل قطاع الزراعة والسياحة؛

3. تدني مستوى التعليم: كان تأثير سياسات التعديل الهيكلي سببا في تدني مستوى التعليم، بسبب تخفيض الإنفاق العام في مجال التربية والتعليم، ونجم عن ذلك تدني التحصيل المعرفي وتدني نوعية التعليم، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، بالإضافة إلى ضعف المهارات المهنية، ما أدى بدوره إلى فجوة في القدرات تتمثل في تنامي التنافر بين نوعية التعليم واحتياجات سوق العمل. وهناك دلائل على تردي التعليم وضعف المهارات، إذ بين الإحصاء العام للسكان لعام 1998 أن 84% من البطالين من ذوي المستوى الدراسي الثانوي لا يمتلكون أي مهارة مهنية؛

4. انخفاض إنتاجية العمل: ويرجع ذلك إلى ضعف المهارات المهنية وقاعدة المعرفة لدى القوى العاملة، والقطيعة بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات الأبحاث عن سوق العمل وواقع المؤسسة الإنتاجية واحتياجاتها، ومواكبة التطور والتكنولوجيا؛

5. أخطاء السياسة الديموغرافية: إن تفشي البطالة بالقدر المذهل الذي عرفته الجزائر في العقود الأخيرة، والذي وصل في بعض الأعوام إلى 31%، يمكن أن يعزى إلى معدلات النمو الديموغرافية التي شهدتها البلاد خاصة سنوات السبعينات والثمانينيات، أين كانت نسبة نمو السكان من أكبر النسب في العالم، حيث بلغت 3.2%، وهو ما رهن مستقبل التنمية فلا المدارس، ولا المستشفيات، ولا المساكن، ولا الخدمات التي برمجت، كانت كافية لسد الحاجات المتزايدة باستمرار؛

6. سوء التسيير الإداري والاقتصادي: إن اتساع الفارق بين تهاطل مليارات البترو-دولارات والواقع اليومي الصعب للمواطنين والعائلات التي تفتقد إلى الخدمات الاجتماعية العامة، يبرر العجز عن تشخيص المشاكل الحقيقية وتقديم الحلول المثلى في شكل مشاريع كفيلة بعالج تلك المشاكل، وهو ما يبرز من خلال ضعف عملية التخطيط والإنجاز في مختلف البرامج التنموية المعتمدة والتي كانت عنوانها الأساسي معالجة المشاكل التي يعاني منها المجتمع؛

7. سياسة الريع والتبعية للنفط: يعد الخلل الهيكلي للاقتصاد الجزائري سببا في النتائج السلبية لاعتماد المطلق على النمو المدفوع بقوة النفط، لكن هذا المورد هو نعمة ونقمة في الآن ذاته، حيث اعتمدت الدولة على الموارد النفطية لتمويل عجز الميزانية في الوقت الذي كان من الضروري أن تستغل تلك العوائد بشكل ناجع ومنتج في قطاعات تخلق الشغل وتدير العجلة الاقتصادية. وفي ظل العزوف عن الإنتاج واضمحلال النشاط الصناعي، انخفضت فرص العمل واتجه الاقتصاد في مسار انكماشي نحو الركود. بالإضافة إلى ذلك فإن الجزائر في إطار استراتيجية الصناعات المصنعة توسعت بشكل كبير في القطاع النفطي والطاقة، لكن الاستثمار في هذا القطاع الكثيف رأس لن يساهم بطريقة واسعة في خلق فرص العمل، لذلك اتسم النمو الاقتصادي نفسه بالتذبذب والتعثر، وبموازاة ذلك كان أداء القطاعات الإنتاجية وبخاصة التصنيع ضعيفا وغير تنافسي؛

لم يستطع صانعو القرار التقليل من التبعية لتصدير المحروقات، للعلم فإن هذه التبعية من الخطورة بمكان حيث، إن التغير بدولار واحد في الأسعار العالمية للنفط، يؤدي إلى تغير بـ بحولي 400 مليون دولار في الصادرات*، إن هذه الأرقام تؤكد تبعية الجزائر للأسواق العالمية للطاقة، فارتفاع نسبة نمو الدخل الوطني سنويا مرادف لارتفاع مبيعات النفط، التي لا يمكن بأي حال من الأحوال للجزائر التحكم بأسعارها، وبالتالي انهيار الاقتصاد الجزائري، عندما تشهد هذه الأسواق انخفاضا مريعا في الأسعار، مثلما حدث في عام 1986، لذلك فإن الاستمرار في المراهنة على النفط كمحرك للاقتصاد على الرغم من أنه ثروة ناضبة، هو سياسة خطرة ترهن حاضر ومستقبل البلد والأجيال القادمة.

8. ضعف الرقابة المالية: لم تفلح برامج إنعاش النمو والمقدرة بمليارات الدولارات التي انفقتها الحكومة، بل بالعكس خلقت العديد من قضايا الفساد والاختلاس بسبب محدودية جهاز الرقابة وضعف النظام المالي والبنكي، تسبب في عدم تمكنها من تحقيق أهدافها الرئيسية في إنعاش الاقتصاد الوطني وإنشاء مناصب شغل؛

9. عدم فعالية الاستثمار في القطاع لصناعي: تؤكد النظرية الاقتصادية وجود علاقة أساسية بين حجم الاستثمارات ومعدل النمو القادر على توفير فرص عمل جديدة. لكن الجزائر منذ نهاية الثمانينيات تعيش انكماشا القطاعين الزراعي والصناعي، وهي أكبر القطاعات المنتجة القادرة على خلق الثرة وامتصاص أكبر قدر ممكن من اليد العاملة. وإن غياب استثمارات صناعية جديدة وتدهور القاعدة الصناعية التي تم إنشاؤها خلال السبعينيات، جعل الاقتصاد الجزائري يتحول بصورة متزايدة من الاقتصاد القائم على الصناعات التحويلية إلى الاقتصاد القائم على الاستيراد والخدمات. وعلى الرغم من أن جهود الاستثمار كانت معتبرة جدا خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات، إذ سجلت الجزائر إحدى أعلى مستويات الاستثمار في العالم بمعدل 45.22% من الناتج الداخلي الخام، إلا أن هذه الجهود كلها تلاشت نتيجة سوء التسيير والاعتماد على النفط في تمويل برامج التنمية، ما أدى لاحقا إلى عقدين من الإصلاح الهيكلي، وتحرير التجارة الخارجية، رافقها تراجع الصناعة وتفكك العديد من المنشآت الصناعية في سنوات التسعينات التي أدت إلى انهيار فرع صناعة النسيج، وبالتالي فتح المجال إلى المنتوجات المستوردة؛

10. إهمال الزراعة باعتبارها قطاعا مولدا للتشغيل: أهملت السياسات التنموية قطاعات منتجة ومولدة لمناصب عمل كثيفة، مثل قطاع الزراعة والسياحة، ما جعل الجزائر اليوم في وضعية تبعية للأسواق العالمية في ما يتعلق بالمواد الزراعية والغذائية ليشكل التموين بالمواد الغذائية تهديدا خطيرا على بنية الاقتصاد الجزائري وعلى الأمن الغذائي الوطني، ويرجع السبب في هذا الوضع إلى حجم السكان الذي تضاعف ثلاث مرات منذ الاستقلال، وكذلك إلى الاستهلاك المتزايد للأراضي الخصبة لأغراض البناء والتعمير، وبحسب إحصائيات رسمية فإن حجم الأراضي الخصبة مزروعة فعلا لم يتعدى 18.5% فقط من حجم الأراضي الخصبة؛

11. سوء توظيف احتياطات الصرف: من بين أسباب فشل السياسات الاقتصادية في الجزائر تسييرها للموارد العامة بعيدا عن الرشادة الاقتصادية، فعوضا أن يتم توظيف احتياطات الصرف المتأتية من الإيرادات النفطية داخل القطاعات الإنتاجية المولدة لفرص العمل أو المساهمة في رؤوس أموال الشركات المتعددة الجنسيات، فقد تم استثمار

* يستند هذا التقدير على الحصة السوقية للجزائر التي تقدر ب 1.100.000 برميل يوميا.

هذ الموارد الاحتياطات في قطاعات غير منتجة كالاستثمار في سندات الخزينة الأميركية وأخرى أوروبية بفوائد متواضعة تجنبا لمخاطر المحتملة، بل حققت في بعض الأحيان معدلات فائدة حقيقية سالبة بسبب تخفيض الاحتياطي الفدرالي الأمريكي لأسعار الفائدة عند مستويات قريبة من الصفر والتي تزامنت مع ارتفاع معدلات تضخم تراوحت بين3%-3.5% للفترة 2010-2013، كما أن هذا النوع من التوظيفات لاحتياطي الصرف لا يساهم في تنشيط العجلة الإنتاجية المولدة للثروة، بل يعرض الاقتصاد أكثر لنوبات انكماش الاقتصاد العالمي.

المبحث الثالث: واقع التعليم في ظل المسار التنموي للجزائر

تترجم أوضاع تعليم وكفاءته في أي مجتمع مدى نجاعة السياسات التنموية الاجتماعية والاقتصادية بشكل عام، وذلك لأن السياسة التعليمية ماهي إلا نسقا اجتماعيا فرعيا يتأثر ويؤثر في مختلف الأنساق الاجتماعية الأخرى، وفي هذا السياق سنقوم بعرض موجز للسياسات التي انتهجتها الجزائر لإدارة التربية والتعليم في إطار مختلف الاستراتيجيات التنموية العامة، وذلك باعتبار أن قطاع التربية والتعليم مثل قطاعات المجتمع الأخرى، كالإدارة والاقتصاد والثقافة والعدالة والصناعة والصحة، كما أنه تطور تدريجيا في ظل سياسة التنمية التي صنعت في اطار فلسفة مجتمعية تهدف إلى التحرر وتعزيز التنمية الوطنية. وسنحاول في هذا المبحث إلقاء الضوء على مسار المنظومة التعليمية في الجزائر والتوقف عند أهم المحطات التي رسمت ملامح المدرسة والجامعة الجزائرية ووصولا إلى صورتها الراهنة، في واقع الأمر، لذلك سنحاول تقسيم هذا المبحث على أربع مطالب بداية من تطور التعليم في الجزائر في زمن الاستعمار وأهم الإصلاحات التي قامت بها الجزائر المستقلة، ومختلف أهدافه الكبرى وتطور هيكله.

المطلب الأول: التعليم في الجزائر في فترة الاستعمار

لو تصفحنا كتب التاريخ التي تناولت الجزائر في دراساتها لوقفنا على أن حال النظام التعليمي في الجزائر في فترة الحكم العثماني، كان قائما إلا أنه لم يكن يحتكم إلى شكل رسمي، بل غلب عليه الطابع الغير رسمي النابع من الموروث التقليدي و الديني بحكم وجود ما كان يعرف بالكتاتيب والزوايا والمساجد التي كانت تتولى مهام تعليم الأفراد وتلقينهم اللغة العربية وتعاليم الدين وتحفيظ القرآن الكريم، هذا النمط الذي حاول الاستعمار اجتثاثه من عروقه واستبداله بتعليم فرنسي يختلف عن الأول في كل شيء، والهدف من ذلك هو استئصال الهوية الوطنية والدينية لهذا الشعب وجعله تابع لنظام استعماري غربي بحت و هذا ما سنقف عليه في هذا الجزء الأول من المطلب.

خلال الخمسين سنة الأولى التي أعقبت الاحتلال لم تعط السلطات الفرنسية أهمية كبيرة لمسألة تعليم الجزائريين، ولم تبلور سياسة تعليمية واضحة بسبب انشغال سلطات الاحتلال بإخضاع مختلف نواحي البلاد لسيطرتها والقضاء على الثورات الشعبية المتتالية، وقد قامت السلطات الفرنسية من خلال توسعها الاستعماري في كافة نواحي البلاد بتدمير العديد من المؤسسات التعليمية، وأنشأت مكانها مشاريع عمرانية وعسكرية، نذكر من تلك المؤسسات ما حدث في مدينة قسنطينة وفي زاوية التلمسانية التي حولت إلى مقر للهندسة العسكرية، ثم إلى مركز "تبشيري" للراهبات، وسيدي

بومعزة الذي كان يلقي فيه العلامة عبد الحميد ابن باديس دروسا خصوصية قبل تأسيس جمعية التربية والتعليم،[1] ولقد كان يقدر عدد الطلاب قبل 1830 بـ 15000 متعلم، إلا أنه تم إغلاق نحو ألف مؤسسة تعليمية كانت موجودة في الجزائر سنة 1830، ولم يبقى من المدارس التقليدية سوى العدد القليل، وجاء في تقرير أحد التقارير الفرنسية "لقد تركنا المدارس تسقط وشتتناها، لقد أطفأت الأنوار من حولنا، لأننا حولنا المجتمع المسلم إلى مجتمع أكثر جهلا وبربرية مما كان عليه قبل".[2]

وقد تباينت مواقف الفرنسيين إزاء مسألة تعليم الجزائريين فمنهم من كان يرى أن تجهيل السكان من الجزائريين ورفع مستوى تعليم المستوطنين الأوروبيين سيعطي تفوقا للمستوطنين على الجزائريين، كما سيقضي على الشخصية الجزائرية بمختلف أبعادها. ومن المسلمات أن الاستعمار لم يأتي ليعمل من أجل الصالح العام للجزائريين، بل كانت أغلب سياساته تستهدف تلبية الاحتياجات الاستعمارية من نهب للثروات والخيرات واستغلال للموارد المادية والبشرية، لذلك فإن السياسة التعليمية التي تبنتها فرنسا كانت جزءا لا يتجزأ من السياسة الاستعمارية التي طبقتها في الجزائر.

I. السياسة التعليمية في عهد النظام العسكري:

ركزت الإدارة الاستعمارية على التعليم لجعله أداة فعالة في يد الاستعمار لتطويع مختلف فئات الشعب ونشر الأمن والسلام للمستوطنين، وهو ما عبر عنه أحد المسؤولين الفرنسيين الذين دعوا لتعليم الجزائريين بقوله:" إن الأداة الأكثر نجاعة لتحقيق السلم الكامل تتمثل في نشر اللغة الفرنسية وتعميمها بين الأهالي"، كما صرح الدوق دومال ***Duc daumal*** : "إن الفتح الاستعماري يجب أن يتم بوسيلتين: السيف والمدرسة معا"، وقال أيضا "لنشر السلام فإن فتح المدرسة للأهالي له من الأهمية ما يضاهي نشر كتيبة عسكرية في منطقة ما"، وعلى هذا الأساس ركزت فرنسا على التعليم من أجل تكريس معالم استعمار لا يمكن محو آثاره، وتحطيم بنية المجتمع الجزائري، والقضاء على الأسس المادية والروحية التي يقوم عليها، وتحييد القيم الحضارية التي يستند إليها بمحاصرة الشعائر الدينية ومحاربة اللغة العربية، وإثارة النعرات القبلية وتوطين المستعمرين.[3]

وقد تم فتح أول مدرسة سنة 1833 وسميت بمدارس التعليم المتبادل (***l'enseignement mutuel***) لتعليم الأطفال الأوربيين واليهود، بعدها تم تطبيق سياسة التعليم العمومي للمواد الأساسية كاللغة الفرنسية والكتابة والحساب بالإضافة إلى اللغة العربية، وبادرت السلطات العسكرية الفرنسية الى تأسيس المدارس الابتدائية المختلطة العربية–الفرنسية (***Ecole Arabe Francaise***)، وذلك بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في 14 جويلية 1850 في كل من الجزائر وقسنطينة وهران وعنابة ومستغانم، لتنشر بعدها المؤسسات التعليمية عبر أنحاء البلاد إلى درجة أنها في سنة 1851 بلغ عددها في مقاطعة قسنطينة وحدها 522 مدرسة في المستوى الأول والثاني، لضمان تمدرس 5731 تلميذ. وفي عام 1852 بلغ عدد المدارس بنفس المقاطعة 938 مدرسة تستوعب 7450 تلميذا، إلا أن هذه المدارس جاءت

[1] https://services.mesrs.dz/Portail_MESRS_ind/enseignement_superieur%20_ar_1.html. vu le 15/02/2019.

[2] بن ترزي خير الدين، التعليم في الجزائر خلال فترة الاحتلال، حوليات التاريخ والجغرافيا، المجلد 4، العدد 7، 2013، ص ص 102-104.

[3] عبد القادر بوحسون، سياسة التعليم الفرنسية بالجزائر وموقف الجزائريين منها إبان الثورة التحريرية (1954-1962)، متون العلوم الاجتماعية المجلد 8، العدد 3، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، 2016، ص 343.

لتحقيق أهداف استعمارية.[1] وكان ذلك بغية منافسة التعليم العربي الإسلامي بالكتاتيب وقصد تقريب الجزائريين من الأوربيين الذين استوطنوا بالجزائر، وكان عدد التلاميذ الجزائريين في الأرياف بالكتاتيب كبيرا (حوالي 3000 تلميذًا).

وبسبب عدم رغبة الجزائريين في الالتحاق بالدارس المختلطة الفرنسية قامت السلة العسكرية بإنشاء مدارس إسلامية حتى تتمكن الإدارة الفرنسية من السيطرة أكثر على التعليم التقليدي وإبعاد الجزائريين عنه، فحاولت إظهار ولاءها للإسلام والمسلمين وجاءت بفكرة إنشاء مدارس إسلامية حكومية رسمية أطلق عليها المدارس ***les Mederssas***، وقد تم إصدار مرسوم بتاريخ 30 سبتمبر 1850 المتعلق بإنشاء ثلاث مدارس واحدة في قسنطينة وأخرى مقرها تلمسان وثالثة في المدية، وتقوم هذه المدارس بتعليم الفقه والمواد الدينية الإسلامية واللغة العربية، بغية تكوين موظفين للعدالة والإمامة والتعليم الخاص للمسلمين، وكان لكل مدرسة ثلاثة معلمين مسلمين جزائريين أحدهم مديرا للمدرسة، غير أن الاشراف الفعلي كان تحت السلطات العسكرية الفرنسية.[2]

فبعد أن شوه المستعمر الصورة الراسخة في ذهن الشعب عن ماضي بلاده، وأطفأ في قلب الانسان الجزائري جذوة الاعتزاز بقيمته كإنسان، وبالمبادئ التي يؤمن بها، أخذ المستعمر بعد ذلك يلقنه في المدرسة الفرنسية عادات جديدة في التفكير ولسلوك، وقد كتب أحد المختصين في مجال التعليم الاستعماري "إن أحسن وسيلة لتقييد الشعوب البدائية في مستعمراتنا وجعلهم أكثر ولاءً وأخلص في خدمة مشاريعنا هو أن نتيح لأبناء الأهالي فرصة لمعاشرتنا باستمرار من أجل تنشئتهم منذ الطفولة والتأثير عليهم بأفكارنا وعاداتنا وتقاليدنا، والسبيل إلى هذا هو ان نفتح لهم بعض المدارس لكي تتكيف فيها عقولهم حسب ما نريد". وإن الغرض من هذه السياسة هو تكوين نخبة مزيفة من المثقفين تشعر بأنها غريبة عن امتدادها التاريخي وأصلها، ما يجعلها مبتورة عن الجماهير الشعبية من أبناء البلد متنكرة لثقافتها الأصيلة وتقاليدها، متشبهة بمن تراهم أسيادً لها، وهذا لإصابتها بما سماه جول غوتي ***Jules Goutie*** البوفارية العقائدية وهو نوع من التبعية الفكرية، تجعل هذه النخبة تغرق في تقليد المستعمر الأجنبي وتقمص شخصيته.[3]

كما استخدمت الإدارة الاستعمارية عدة وسائل لتنفيذ سياستها التعليمية في الجزائر، وقد وضعت جملة من الأهداف تمكنها من القضاء على الشخصية الجزائرية ومقوماتها الأساسية من خلال انصهارها في المجتمع الفرنسي وسلخها نهائيا عن انتمائها العربي الإسلامي، ولن يتم بلوغ هذه الأهداف الاستعمارية إلا بواسطة سياسة تعليمية تتركز على ثلاث محاور رئيسية: **الفرنسة، التنصير*** **والإدماج**. ولتحقيق هذه المحاور تم اتخاذ عدة إجراءات أهمها:[4]

---

[1] https://services.mesrs.dz/Portail_MESRS_ind/enseignement_superieur%20_ar_1.html. vu le 15/02/2019.

[2] آسيا بلحسين رحوي، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، عدد 7، ديسمبر 2011، ص 76.

[3] أحمد طالب الابراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1972، ص ص 15-16.

* صرح الكاردينال لافيجري سنة 1869 قائلا: "علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه، وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتنشئتهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدين على العالم المتحضر ".

[4] https://services.mesrs.dz/Portail_MESRS_ind/enseignement_superieur%20_ar_1.html. vu le 15/02/2019.

- إعطاء الأولوية للتعليم الفرنسي على حساب التعليم العربي، بترك التعليم باللغة العربية وتدريس أهم المواد بالفرنسية، ومصادرة مراجع التعليم العربي من أملاك الحبوس والزوايا؛
- حصر تعليم الجزائريين في المراحل الأولى، والعمل على استفادة أقل عدد ممكن من الجزائريين من التعليم بكل مراحله حتى لا تكبر طموحاتهم، ويظلوا أجراء ويد عاملة رخيصة لدى المعمرين؛
- التقليل من بناء المدارس الخاصة بالجزائريين وإدماجهم مع أبناء المعمرين لتذويب شخصيتهم الوطنية في مدارس فرنسية يشرف عليها معمرون، مع الفصل تعليم أبناء الأهالي عن أبناء المعمرين داخل المدارس؛
- بناء عدد كبير من المدارس الدينية المسيحية الحرة في الكثير من المناطق التي كان من الصعب تأسيس المدارس الرسمية بها كالمناطق النائية والصحراوية. وقد دعمت السلطات الفرنسية هذه المدارس ماديا ومعنويا بهدف توسع التبشير.

إن سياسة المدارس المختلطة لم يكتب لها النجاح لمعارضة البلديات ورفض الأوربيين القاطع لها. زيادة على الرفض الذي لاقته من قبل الجزائريين خاصة بعد أن أسندت مهمة تسييرها الى مدرسين فرنسيين دينيين، كما يرجع سبب فشل هذه المدارس إلى كون السلطات الفرنسية لم تكن تسمح لأي كان من الجزائريين أن يلتحق بهذه المدارس وذلك خوفا من انتشار التعليم وتعميم الثقافة في الأوساط الشعبية وما ينجم على ذلك من مخاطر على السياسة الاستعمارية لهذا اتبعت أسلوب الانتقاء للتلاميذ وحددت المعايير والمقاييس والشروط. وكان على رأسها أن يكون التلميذ من عائلة يعرف أفرادها بولائهم وإخلاصهم للاستعمار، وبذلك لم يمس التعليم الفرنسي كل الشرائح الاجتماعية المكونة للمجتمع الجزائري. والحقيقة أن هذه المدارس ظهرت وانتعشت عندما كانت تحت إشراف الحكم العسكري، إلا أنها بدأت تميل الى الزوال والاندثار بعد أن أصبحت من اختصاص المناطق المدنية.

II. السياسة التعليمية في فترة النظام المدني:

إن أهم ما ميز هذه المرحلة هو صدور مرسوم 13 فبراير 1883 الخاص بتنظيم أمور التعليم في الجزائر وجعله فرنسيا، وكان هذا القانون وراء إنشاء نوعين من المدارس الأول خاص بأبناء المعمرين و الثاني بأبناء الجزائريين، و كلاهما يتلقى تعليما بالفرنسية، والهدف من ذلك هو إبعاد اللغة العربية من المدارس والبرامج التعليمية عموما، حيث أصبحت بالنسبة للجزائريين بموجب القانون لغة اختيارية، و عليه فإن التعليم خلال هذه الفترة كان فرنسيا بحتا في بكل مراحله، وأصبحت الثقافة العربية محصورة في بعض الكتاتيب القرآنية و الزوايا التي لم تصلها يد الاستعمار.[1]

ويعتبر مرسوم 1883 قانون للتعليم العمومي في الجزائر الذي تم بمرسوم ثان في 1885/2/1 أوصى هو الآخر بتأسيس المدارس الرئيسية والمدارس التحضيرية، وهذان المرسومان أكملا بمرسوم 30 أكتوبر 1886 حول تنظيم التعليم الابتدائي وقام بتصنيف المدارس الابتدائية إلى: (مدارس تحضيرية وأقسام للطفولة، المدارس الرئيسية الابتدائية ومدارس التكوين المهني كما يحددها قانون 11 ديسمبر 1880).[2] لكن ظل عدد المعلمين الأهالي الذين تم توظيفهم لتعليم

[1] https://services.mesrs.dz/Portail_MESRS_ind/enseignement_superieur%20_ar_1.html. vu le 15/02/2019.

[2] آسيا بلحسين رحوي، مرجع سابق، ص67.

أبناء الجزائريين كان في تراجع مستمر ,ففي عام 1877 كان عددهم 216 معلم و في عام 1882 انخفض العدد إلى 198 معلم، وبحلول عام 1886 تراجع عددهم إلى 115 ليتقلص عام 1889 إلى 81 معلما، و بحلول عام 1893 تراجع عدد المعلمين الجزائريين إلى 69 معلما فقط.[1]

وكانت سياسة الجمهوريين الإدماجية تتجه نحو إخضاع التعليم للإدارة الفرنسية بشكل تام والابتعاد عن فكرة التعليم المشترك (عربي/فرنسي) او المدارس الحكومية الاسلامية، وفي هذا الصدد كتب ألفرد رامبوا (***A Rambeau***) يقول: «لقد انتهى الغزو الأول للجزائر الذي تم بالسلاح في 1871 بتهدئة منطقة القبائل، وتطلب الغزو الثاني حمل الأهالي لتقبل إدارتنا وقضائنا. أما الغزو الثالث فسيتم بالمدرسة الفرنسية التي يجب أن تحقق تفوق لغتنا على مختلف اللهجات المحلية وترسخ في أذهان المسلمين فكرة عظمة فرنسا ودورها في العلم، وتستبدل الجهل والأفكار المسبقة والمتعصبة بالمبادئ الأولية للعلم.[2]

وفي سنة 1945 قدمت لجنة الإصلاح التربوي في فرنسا تحت قيادة ***Langrin Paul*** خطة غيرت الفلسفة التربوية واعتبرت ثورة في النظام التربوي الفرنسي امتدت آثارها إلى النظام التعليمي في الجزائر من خلال مخطط روجي كال ***Roger Gal***، وقد تميز هذا الإصلاح بـ:[3]

- تقسيم شهادة الدراسات الابتدائية إلى شهادتين، يجتاز التلميذ الشهاد الأولى في سن الحادية عشرة وتدعى شهادة التعليم الابتدائي (***C.E.P***)، أما الشهادة الثانية تجتاز في سن الرابعة عشرة وتدعى الأهلية الابتدائية (***B.E***)؛
- إنشاء نظام ثانوي من باكالوريا جزء وجزء ثاني؛
- ظهور فكرة المسابقة بعد البكالوريا قصد الالتحاق بالمدارس الكبرى ***Les Grands Ecoles***؛
- كما اشتملت خطة إصلاح التعليم القومي الفرنسي إلى تقسيم مراحل التعليم المتمثلة في:

الصفوف الابتدائية: وتنقسم إلى نوعين من الدراسة (مدرسة الحضانة من 4-6 سنوات، المدرسة الابتدائية من 7-10 سنوات)؛

الصفوف الثانوية: وتنقسم بدورها إلى مرحلتين (المرحلة الأولى من 11-14 سنة، المرحلة لثانية من 15-17 سنة) وتتوج بنيل شهادة بكالوريا جزء أول.

الصفوف العليا: وتنقسم إلى ثلاث مراحل وهي (من 18-19 سنة تتوج ببكالوريا جزء ثاني، من 20-21 سنة الليسانس، من 22-23 سنة المدارس الكبرى).

ففي ظل هذه الظروف لم يقف الجزائريون مكتوفي الأيدي وهم يرون المستعمر يعيث فسادا في أرضهم، مجتمعهم، دينهم وعقول أولادهم، بل حاولت النخبة الوطنية من أعضاء جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التصدي للمخططات

---

[1] https://services.mesrs.dz/Portail_MESRS_ind/enseignement_superieur%20_ar_1.html. vu le 15/02/2019.

[2] آسيا بلحسين رحوي، مرجع سابق، ص 67.

[3] بن يزح نذير، التفاعل بين التعليم والتكوين المهني والعمل المنتج، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص 66.

الفرنسية، ومن المثلة على ذلك قول العلامة البشير الإبراهيمي "إن هذه الأمة رضيت لأبنائها سوء التغذية ولكنها لا ترضى لهم أبدا سوء التربية، وأنها صبرت مكرهة على أسباب الفقر لكنها لا تصبر أبدا على موجبات الكفر".[1]

وبقي النظام التعليم في الجزائر امتداد لنظام التعليم الفرنسي من حيث الفلسفة والمحتوى والأهداف والتنظيم، إلى غاية نيل الجزائر استقلالها سنة 1962، وكتقييم لهذه المرحلة يذكر الدكتور أحمد طالب الإبراهيمي أن فرنسا لم تكتف بتجريد الفرد الجزائري من أرضه ومسخ شخصيته، بل عملت كذلك على افساد الأفئدة والعقول، وقد تجلى ذلك في عملها التخريبي من خلال إغلاق المساجد والمدارس والكتاتيب والزوايا التي كانت تُعلم اللغة العربية وتحفيظ القرآن، لأنها كانت بمثابة مراكز لتثقيف الشباب، وغرس روح المقاومة في نفوسهم، وهكذا قضت فرنسا على الثقافة الجزائرية عندما قطعت جميع الروافد التي تعززها وتنميها.[2] وبهذا الشكل وظف الاستعمار الفرنسي المنظومة التربوية التي تم تكوينها في إطار المنظومة التربوية الفرنسية، كأداةً استعمارية في الجزائر، سدت أمامه كل القنوات التي تربطه بتاريخه وحضارته وانتمائه العربي الإسلامي والأمازيغي، وعليه وورثت الجزائر المستقلة منظومة تربوية غريبة عن المجتمع متناقضة بل ومعارضة لجميع مواثيق الثورة وأهدافها كالتحرر والاستقلال والتنمية.

المطلب الثاني: التعليم في بداية عهد الاستقلال (1962-1975):

تعتبر المنظومة التعليمية مكسبا وطنيا ومفخرة لنضال شعب عانى من أبشع أنواع الاستعمار والتخلف والتبعية، وقد تطور النظام التعليمي في الجزائر بشكل تدريجي تبعا لتطور السياسات والبرامج التنموية في البلاد والتي وضعت في إطار مواثيق الثورة التي تهدف إلى التحرر وتحقيق التنمية الوطنية، لذلك وجهت سياسات التربية والتعليم في إطار هده المبادئ العامة، وسنعرض في هذا العنصر مراحل تطور المنظومة التعليمية في الجزائر من خلال التطرق إلى ثلاث مراحل: المرحلة الأولى (1962-1976)، المرحلة الثانية (1977-1999)، المرحلة الثالثة ما بعد 2000.

I. واقع التعليم غداة الاستقلال وأهدافه الكبرى

ورثت الجزائر في الستينيات وضعا مزريا على جميع النواحي الاجتماعية والاقتصادية، وأمام هذا الوضع اتجهت الجهود لإصلاح القطاع التعليمي الذي كان بمثابة نظام غريب خاص ببلد أجنبي يختلف عن المجتمع الجزائري في الانتماء الحضاري وفي مستوى التطور الاقتصادي والاجتماعي، وقد بدى هذا الامتداد للنظام التعليمي الفرنسي واضحا جدا، إلى درجة أن الدولة الفرنسية كانت إلى غاية نهاية فترة الستينيات تعترف بكامل الحقوق لمعظم الشهادات التي كانت تمنحها المؤسسات التعليمية الجزائرية، لكن نقص الموارد البشرية مثل عائقا في وجه الدولة خلال هذه الفترة، كان التحدي الكبير الذي واجهته السلطات الجزائرية هو إطلاق الموسم الدراسي للعام 1963/1962 الذي سينطلق بعد شهرين من إعلان الاستقلال، ولتدارك الوضع قررت السلطة الاستمرار بنفس التنظيم ونهج التسيير الذي كان معتمدا من قبل الاستعمار الفرنسي، وكان ذلك بمثابة حتمية لا خيار، مع إدخال بعض التغيرات التي كانت ضرورية لتحقيق الانتقال

[1] محمد البشير الإبراهيمي: التعليم العربي والحكومة، عيون البصائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1971، ص 237.

[2] أحمد طالب الابراهيمي، مرجع سابق، ص 15.

التدريجي، في انتظار إرساء معالم نظام تعليمي وطني، يتماشى والمبادئ الكبرى للمجتمع التي نشأت على إثره الدولة الجزائرية. (الإسلام والعروبة والنهج الاشتراكي).

كما ركزت الجزائر في هذه الفترة على تكوين إطارات سامية بوتيرة مستعجلة لسد النقص المتواجد آنذاك سواءً على مستوى المؤسسات التعليمية أو قطاعات الاقتصاد الأخرى، وقد اعتمدت على التخطيط المركزي بغية توحيد الجهود والوصول إلى الأهداف المنشودة في أقرب وقت، ولقد تم في تلك الفترة استحداث وتنصيب لجنة وطنية لإصلاح التعليم عام 1962، وفي 15 ديسمبر كان أول اجتماع لهذه اللجنة بغية إرساء خطة تعليمية واضحة المعالم، وقد أقرت اللجنة في هذا الاجتماع المحاور الكبرى للمنظومة التعليمية الوطنية: (ديمقراطية التعليم ومجانيته، التعريب والجزأرة، إعطاء أهمية خاصة للعلوم والتكنولوجية). وكان أول تقرير قدمته اللجنة لحصيلة أعمالها سنة 1964، والذي نتج عنه اتخاذ الدولة العديد من الإجراءات مثل:[1]

- التوظيف المباشر للمدربين والمساعدين؛
- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية؛
- بناء المرافق التعليمية في كل بقاع الوطن؛
- إبرام عقود التعاون مع البلدان الشقيقة الصديقة.

وبحلول سنة 1969 استعادة اللغة العربية مكانتها في النظام التعليمي، وأصبحت لغة التعليم في كل المواد، كما أنها اتصفت بتغيرات جذرية مست البرامج التعليمية الموروثة، بالإضافة إلى الاستغناء التام عن الكتب المستعملة في عهد الاستعمار، الأمر الذي دعي إلى وضع أكبر عدد من الكتب الجزائرية تتماشى والاختيارات الأساسية من تعميم التعليم وتعريبه وطابعه الديمقراطي والعلمي.[2]

II. الأهداف التعليمية في ظل المخططات التنموية

وما ميز هذه الفترة أنها تزامنت مع تنفيذ المخطط الثلاثي الأول والمخططين الرباعيين الأول والثاني وسنقوم برصد أهم الأهداف المتعلقة بالتعليم التي جاء بها كل مخطط فيما يلي:[3]

1. المخطط الثلاثي الأول 1967-1969: استهدف هذا المخطط الرفع من نسبة الالتحاق بالمدارس من 15%-57% بالنسبة للأطفال ما بين 6-14 سنة، ولمواجهة هذا الارتفاع تم توظيف 9 آلاف مدرس بمستوى الرابعة متوسط. بالإضافة إلى 30 ألف مدرس (سنة 1966) إلا أن 50% منهم يعتبرون دون مستوى التأهيل.

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكمالي، وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 17.

[2] زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للطباعة والنشر، الجزائر، 1993، ص 45.

[3] فاطمة صباح، أثر التعليم على النمو الاقتصادي (دراسة حالة الجزائر)، رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر بالقايد تلمسان، 2007-2008، ص ص 162-164.

وبالنسبة للتوجيه التعليمي والتقني، قرر المخطط توجيه على الأقل 40% من أعداد الطلبة الثانويين إلى الثانويات التقنية المتخصصة، وفي هذا الصدد تم تحويل ثانويات التعليم العام إلى ثانويات تقنية لإحداث توازن بين نوعي التعليم.

2. المخطط الرباعي الأول 1970-1973: عمل المخطط الرباعي الأول على تدارك وضعية المدرسة الجزائرية محاولا ربطها بواقع المجتمع الجزائري،[1] لذلك اهتم هذا المخطط بتعميم التعليم، حيث استهدف توفير التعليم لكل الأطفال المولودين سنة 1962، وحسب توقعات المخطط سترتفع نسبة الملتحقين بالمدارس إلى 76% بالنسبة للفئة 6-14 سنة، أما التعليم الثانوي فسيستقبل في هذه المرحلة 40% من حجم التلاميذ الذين تجاوزوا امتحانات السنة النهائية في المرحلة الابتدائية، كما استهدف هذا المخطط توسيع نطاق التعليم العالي وإدخال التعليم التقني، بالإضافة إلى تكوين أساتذة جدد وبناء منشآت تعليمية إضافية. ونظرا لفشل سياسات التعليم التقني في الثانويات تقرر تحويل مدارس التعليم التقني إلى إعداديات متعددة التقنيات ابتداءً من سنة 1971، كما تم إقرار إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين الإطارات.

وما شاب الأهداف المخططة لهذه المرحلة ان نسبة التمدرس بلغت 66.51% عوض 76% المستهدفة، وبلغ تعداد التلاميذ في المرحلة الثانوية حدود 380 ألف عوض 420 ألف المتوقعة في المخطط، كما بقيت نسبة الانقطاع والإعادة في المدارس مرتفعة، حيث تراوحت بين 20%-30%، مما أدى إلى ارتفاع تكلفة الطالب إلى 9 سنوات دراسية بدل 6 سنوات دراسية قانونية، وهذا ما أثر على درجة استيعاب المدارس بشكل كبير لزيادة الأعداد بشكل مستمر، وامتدت أثاره حتى إلى سوق العمل لصعوبة إدماجهم فيه لارتفاع اعدادهم سنة 1973 إلى 1 مليون تلميذ.

3. المخطط الرباعي الثاني 1974-1977: حاول هذا المخطط جعل المدرسة الجزائرية قائدة عملية التطور والنهضة في البلاد من خلال تعديلات على مستوى الأنظمة والهياكل والأساليب التعليمية،[2] وتميزت هذه المرحلة بتطور السياسة التعليمية في الجزائر بصدور قرارات ذات أهمية كبيرة عام 1975 من أجل إعادة هيكلة التعليم بمشروع إصلاح التعليم الذي يهدف إلى إعادة هيكلة التعليم الابتدائي والثانوي بصورة جذرية، إلى جانب تأكيد هذا المخطط على المبادئ الأربعة التي تم إقرارها منذ 1962 (التعريب، الجزأرة، ديمقراطية التعليم، إعطاء أهمية خاصة للعلوم والتكنولوجيا).

واستهدف المخطط الرباعي الثاني في مجال التعليم عدة محاور وأهداف كبرى للاستجابة للمتطلبات التالية:[3]

- مطلب ذو طابع اجتماعي وسياسي: العمل على نشر الروح العلمية والتقنية وتوسيع القاعدة التربوية وتكييفها مع المحيط.

---

[1] تركي رابح، مرجع سابق، ص 121.

[2] المرجع نفسه، ص 121.

[3] مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص 183.

- مطلب ذو طابع اقتصادي: تبني الاختيار العلمي والتقني بهدف ملائمة مخرجات التعليم لاحتياجات الاقتصاد بتوفير الإطارات اللازمة لخدمة التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

- مطلب ذو طابع ثقافي: العمل على جعل التعليم وسيلة لتنمية الشخصية الإنسانية وتفتحها والتطوير الفكري للفرد.

III. هيكلة قطاع التعليم في الفترة (1962-1976)

إذا ما أردنا معرفة هيكلة النظام التعليمي والمتمثل في وزارة التربية الوطنية خلال فترة (1962-1975) فقد كان مقسم إلى ثلاثة مستويات يستقل كل مستوى عن الأخر كما يلي:[1]

1. التعليم الابتدائي: ويشمل ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة.

2. التعليم المتوسط: ويشمل ثلاثة أنماط هي:

- التعليم العام ويدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عرفت فيما بعد بشهادة التعليم العام (***BEG***)؛
- التعليم التقني، يدوم 3 سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم التقني (***CET***)، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية؛
- التعليم الفلاحي يدوم 3 سنوات، ويؤدى في إكماليات التعليم الفلاحي (***CEA***)، ويتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية؛

3. التعليم الثانوي: ويشتمل هو الآخر على ثلاثة أنماط هي:

- التعليم الثانوي العام: يدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (رياضيات – علوم تجريبية – فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاجتياز الاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات – تقني اقتصادي)؛
- التعليم الصناعي والتجاري: وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني؛
- التعليم التقني: يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية (***CAP***)؛

IV. بالنسبة لقطاع التعليم العالي

اعتبر المخطط الثلاثي الأول أساس تطبيق سياسة التوازن الجهوي وديمقراطية التعليم حيث شهدت هذه الفترة إنشاء مؤسستين للتعليم العالي: جامعة وهران 1967 وجامعة قسنطينة 1969 وكان من أهم أهداف هذا المخطط:[2]

[1] المعهد للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، 2005، ص 17.

[2] Direction de la planification et de l'orientation scolaire. Rapport sur l'enseignement technique secondaire- supérieur en Algérie (1970), P.P.10-15

- زيادة أعداد الطلبة والمتخرجين بما يتناسب مع احتياجات الوطن من إطارات؛
- توجيه الطلبة إلى مجالات التكوين التي تحتاجها التنمية؛
- لامركزية شبكة قطاع التعليم العالي وذلك بالتخصص للجامعات حسب متطلبات التنمية والتوازن الجهوي.

ومع التطور وارتفاع أعداد الطلبة الوافدين للجامعة بالمقارنة مع الهياكل المخصصة لهذا القطاع ارتفع عدد الطلبة من 2725 طالب عام 1963/1962 إلى 243.12 طالب عام 1970/1969 مما أدى إلى تسجيل عجز في هياكل الاستقبال، الأمر الذي استدعى إيجاد حلول مستعجلة فتنازلت وزارة الدفاع الوطني عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران، ورغم زيادة نسبة الطلبة المتخرجين في هاته الفترة إلا أنها لم تستطع تغطية الطلب المتزايد على الإطارات في سوق العمل من أجل تلبية احتياجات القطاعات الاقتصادية الأخرى، وعلى هذا الأساس استوجب إصلاحا التعليم العالي إصلاحا شاملا وعميقا من حيث الهياكل والبرامج التعليمية، وذلك من خلال إنشاء وزارة التعليم العالي سنة 1970 في إطار المخطط الرباعي الأول لأن الجامعة قبل هذا التاريخ كانت تحت وصاية وزارة التربية الوطنية.

وفي إطار المخططين الرباعي الأول والمخطط الرباعي الثاني، تم إعادة النظر والتفكير في محتوى نظام التعليم العالي الموروث عن النظام الفرنسي، وفضلا عن تأسيس الوزارة شهدت هاته الفترة تطورا حاسما في مصير الجامعة سنة 1971، حيث انطلق الإصلاح الشامل والعميق للتعليم العالي، الذي كان الهدف الرئيسي منه ضمان تكوين الإطارات كما ونوعا، وإقامة جامعة جزائرية أصيلة مندمجة بشكل أوسع في عملية التنمية، مع إعطاء تصور جديد للدراسات الجامعية ومن أهم خصائص هذا الإصلاح:[1]

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات؛
- تمديد السنوات الدراسية في بعض التخصصات العليا؛
- إلغاء التنظيم السنوي وتعويضه بالتنظيم السداسي النصف سنوي؛
- تحويل المناهج الدراسية إلى نظام الوحدات من أجل تقييم المعارف ونيل الشهادات.

وقد استهدف إصلاح التعليم العالي فضلا عن إعادة توجيه محتوياته وفقا لسياسات التوظيف وسياسة التنمية، الإسراع في تكوين وتخريج أكبر عدد من الإطارات الوطنية المؤهلة بأقل تكلفة، وذلك بتوفر أربع نقاط رئيسية هي[2]: الديمقراطية، التعريب، الجزأرة والتي تعني تعويض الأساتذة الأجانب بأساتذة جزائريين وتعويض الهياكل الموروثة عن الاستعمار بأخرى تتماشى مع الاقتصاد الوطني، وكذا تثمين التوجه العلمي والتكنولوجي من خلال تكوين الطلاب القادرين على استيعاب مجموعة الأفكار العلمية والتقنية من أجل إنشاء الصناعات الثقيلة واستصلاح الموارد الطبيعية الوطنية، وكما حظي التعليم العالي بالاهتمام فقد لقي البحث العلمي كذلك نصيبه حيث أنشئت هيئات عديدة ترعى

[1] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقرير عن تطوير التعليم العالي في الجزائر مقدم إلى مؤتمر وزراء التعليم العالي في البلاد العربية المنعقد بالجزائر في الفترة 14 إلى 19 ماي 1981، ص ص 3-5.

[2] عمار صخري، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002، وزارة التعليم العالي ولبحث العلمي، ص ص 12-15.

البحث العلمي منها المجلس المؤقت للبحث العلمي 1972، ثم الهيئة الوطنية للبحث العلمي ومراكز البحث التابعة لها في فروع التكنولوجيا النووية والاقتصاد والفلك وغيره.

ورغم هذه المجهودات المعتبرة التي قامت بها الدولة غير أن الإنجازات السابقة لم تفي بالمتطلبات الخاصة بالارتفاع الهائل لأعداد الطلبة وكذا تأطير بعض المشاريع الأخرى؛ ولهذا واصلت الدولة التوسع في شبكة التعليم العالي من خلال إنشاء مراكز جامعية على مستوى عدة مدن نتيجة للنمو في أعداد الطلبة الوافدين على الجامعات، ومن بين المنشأت التي أنشئت في هاته الفترة: جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالعاصمة، جامعة تلمسان، جامعة عنابة، جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران، جامعة باتنة، جامعة البليدة وجامعة تيزي وزو. كما عرفت هاته المرحلة إحداث دراسات ما بعد التدرج في 20 فيفري 1976 وكذا إدخال شعب جديدة لتغطية النقص على مستوى القطاعات الاقتصادية.[1]

المطلب الثالث: النظام التعليمي في الفترة 1977-2002

في 16 أفريل 1976 تم صدور الأمر رقم 76-35 المتعلق بتنظيم التربية والذي كان حصيلة مشروع إصلاح التعليم سنة 1973، ووثيقة إصلاح التعليم 1974، والذي تم فيه إعادة هيكلة التعليم الابتدائي والثانوي، وقد اقتبست وازرة التربية الوطنية منظومة "المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات من ألمانيا الشرقية، وأدخلت عليها بعض التعديلات حتى تتكيف مع واقع المجتمع الجزائري وقيمه التاريخية.[2]

I. التوجهات الكبرى للنظام التعليمي حسب إصلاحات 1976

استهدف برنامج الإصلاح وضع رسالة النظام التربوي في إطار القيم العربية والإسلامية والمبادئ الاشتراكية، ورسمت الأهداف الكبرى للنظام التربوي الجزائري في النقاط التالية:[3]

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة؛
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية؛
- الاستجابة لتطلعات المواطنين إلى العدالة والتقدم، وتنشئة الأجيال على الانتماء وحب الوطن.

كما نص مشروع الإصلاح على إنشاء المدرسة الأساسية، والتعليم الثانوي المتخصص بالإضافة على إقرار دور الحضانة كشكل من اشكال التربية التحضيرية، ومن أجل ضمان تحقيق الأهداف الكبرى السابقة أكد المشروع على احترام القواعد التالية: [4]

- تعميم التعليم الأساسي، وإجباريته لجميع الأطفال من سنة 6 سنوات إلى غاية 16 سنة؛

---

[1] عمار صخري، مرجع سابق، ص 18.

[2] مجيد مسعودي، إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع 2000-2010، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر 3، 2012/2011، ص 52.

[3] الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية العدد 33، ص 534.

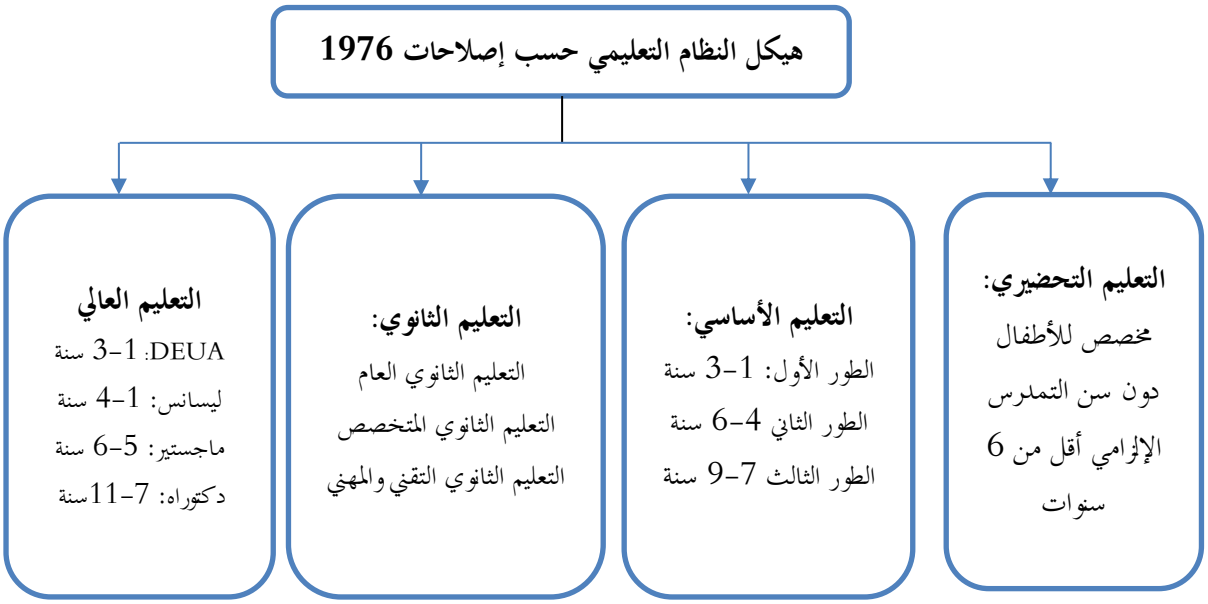
[4] الأمر رقم 76-35، مرجع سابق، ص 534.

- تكفل الدولة إمكانية الالتحاق بالتعليم الثانوي، بمراعاة كل من القدرات الذاتية للمتعلم، والقدرات الاستيعابية ووسائل وحاجات المجتمع؛
- مجانية التعليم في جميع المستويات والمؤسسات التعليمية؛
- إجبارية التعليم باللغة العربية في جميع المواد والمستويات والمؤسسات التعليمية كلغة اساسية، مع تنظيم تدريس لغة أو عدة لغات أجنبية إضافية؛
- إن تمويل التعليم من المهام الأساسية للدولة، فهي الصمم للنظام التربوي والراعي له ولا يسمح للقطاع الخاص بأن يشارك الدولة في تقديم هذه الخدمة؛
- يساير النظام التربوي في الجزائر المخططات الوطنية للتنمية؛
- إشراك الأسرة في العملية التربوية التعليمية التي تؤديها المدرسة، من خلال إنشاء جمعيات أولياء التلاميذ؛
- تكفل الدولة التربية والتكوين المستمر للمواطنين الراغبين في مواصلة تكوينهم دون تمييز بين أعمارهم أو جنسهم أو مهنهم؛
- تعتبر التربية قضية وطنية عليا وذات أولوية، ولهذا الغرض يمكن ان تستعين الدولة بأي شخص يمكن ان يقوم بتحسين وتعزيز النشاط التربوي، بالإضافة إلى الدعوة لمشاركة الشباب والمعلمين في الحياة الاجتماعية او في تسيير المؤسسات التربوية حتى ينشؤون مجتمعا تربويا حقيقيا.

II. هيكلة النظام التربوي (التعليمي) حسب إصلاح 1976

يتفرع النظام التربوي في الجزائر إلى عدة مستويات تعليمية (التعليم التحضيري، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي، التعليم العالي)، ويتم توفير كل صنف من المستويات التعليمية السابقة في مؤسسات ملائمة، كما يشتمل هيكل النظام التربوي على المؤسسات والمصالح التي تهتم بالتكوين التربوي، البحث التربوي، والتوجيه المدرسي والمهني والنشاطات الاجتماعية المدرسية، وكل المؤسسات التي من شأنها المساهمة في تطوير النظام التربوي. ومن أجل بلوغ الأهداف الكبرى وتطبيقا للقواعد العامة السابقة الذكر، تم إعادة هيكلة النظام التعليمي في الجزائر بالشكل الموالي:

الشكل رقم (5-1): مخطط النظام التعليمي حسب إصلاحات 1976



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على الأمر رقم 76-35

1. التعليم التحضيري: يوفر هذا النوع من التعليم في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد، وهو تعليم مخصص للأطفال الصغار الذين لم يبلغوا سن التمدرس الإلزامي (6 سنوات)، ويستهدف هذا النوع من التعليم تدارك النقص ف التربية العائلية، وتهيئة الطفل لعالم المدرسة، بتعويدهم على العادات الحسنة، ومساعدتهم على نموهم الجسماني، وتنشئتهم على القيم (حب الوطن، الإخلاص، حب العمل والعمل الجماعي) وتعليمهم بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب باللغة العربية، وبتوفير الوسائل التربوية الفنية الملائمة.

تجدر الإشارة إلى أن هذا الإصلاح قد أعاد الاعتبار لمدارس الحضانة ورياض الأطفال التي كانت موجودة لكنها أغيت عام 1965، وحولت إلى مدارس ابتدائية استجابة للأعداد الكبيرة من الأطفال الذي فتحت امامهم أبواب المدارس في تلك الفترة.

2. التعليم الأساسي: وهي مرحلة تعليم إجبارية مدتها 9 سنوات، تشمل كل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 سنوات إلى 16 سنة، وقد تم الشروع في تنفيذ هذا المشروع في عدة مدارس بداية من العام الدراسي 1978/1977، على أن يبدأ تعميمها في العام 1981/1980 وينتهي بحلول سنة 1990، وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما:[1]

- المرحلة الأولى (التعليم الابتدائي): من السنة الأولى من التعليم إلى السنة السادسة: وهي ذات تعليم موحد لكل الأطفال في كل المؤسسات، وتنقسم هذه المرحلة إلى طورين من الدراسة، الطور الأول ويبدأ من السنة الأولى على السانية الثالثة، أما الطور الثاني فيبدأ من السنة الرابعة من التعليم إلى السنة السادسة، وتخصص المرحلة الأولى من التعليم الأساسي لإتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية (قراءة، كتابة، وتعبيرا) بالإضافة إلى الحساب، والدين الإسلامي، واللغة الأجنبية

[1] تركي رابح، مرجع سابق، ص ص 105-106.

الفرنسية، ومبادئ العلوم، والتاريخ والجغرافية كما تهتم هذه المرحلة بدمج الطفل في البيئة الاجتماعية والطبيعية وتكوينه تكوينا وطنيا سليما ليصبح مواطنا صالحا في وطنه؛

- المرحلة الثانية: وهي الطور الثالث من التعليم الأساسي، الذي يبدأ من السنة السابعة من التعليم إلى السنة التاسعة أساسي، والذي يتوافق من الفترة 13-16 سنة من عمر الطفل، وهي مرحلة فيها عدة مواد علمية دقيقة وإنسانية ولغوية ومواد تقنية ومهنية، تستهدف الكشف عن ميولات التلميذ واستعداداته حتى تتيح له مستقبلا اختيار نوع الدراسة الذي يتوافق مع قدراته التي تجعل منه مواطنا منتجا يفكر بذهنه وينفذ بيده من خلال الربط بين الجانب النظري والتطبيقي التقني لما تم اكتسابه في هذه المرحلة، وتتوج هذه المرحلة بحصول التلميذ الناجح على شهادة التعليم الأساسي للأهلية ***BEF***.

وإن من بين اهم الوظائف التي تقوم عليها المدرسة الأساسية وظيفة الارتقاء بالمستوى التعليمي للمواطن، وذلك برفع سنوات التعليم الإلزامية من 6 سنوات إلى 9 سنوات دراسية، ما من شأنه أن يرفع من المستوى الإدراكي والعلمي لجميع المواطنين والارتقاء بكفاءتهم، والتأكد من عدم عودتهم إلى الأمية أو شبه الأمية حين يتركون مقاعد الدراسة، بالإضافة إلى تطعيم التعليم النظري بالتعليم التقني والتكنولوجي، من أجل ضمان المشاركة أكثر في التنمية الوطنية (الصناعية، الزراعية والثقافية).

3. التعليم الثانوي: يتم في هذه المرحلة استقبال التلاميذ الحاصلين على شهادة التعليم الأساسي في المدارس الثانوية أو المتاقن، ومهمة هذه المرحلة هي تعزيز المعارف المكتسبة في المدرسة الأساسية، والتخصص التدريجي في مختلف الميادين بالتوفيق بين ميولات التلاميذ ومؤهلاتهم وحاجات سوق العمل التي تخدم التنمية، ويستمر التعليم في المرحلة الثانوية 3 سنوات يتوج بنيل شهادة البكالوريا، التي تتيح للتلاميذ الناجحين مواصلة تعليمهم العالي في الجامعة، أو التوجه نحو الحياة العملية. ويقسم التعليم الثانوي إلى ثلاث أنواع:[1]

- التعليم الثانوي العام: مهمته إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي؛
- التعليم الثانوي المتخصص: فضلا عن أهداف التعليم الثانوي العام يهدف التعليم الثانوي المتخصص إلى تدريب التلاميذ في مجالات يظهرون فيها تفوقهم؛
- التعليم الثانوي التقني والمهني: يتصل هذا النوع من التعليم الثانوي بالمؤسسات والمؤسسات العمومية ومنظمات العمال، ويمكن أت تختلف مدة التكوين فيه من سنة إلى أربع سنوات، ويهدف إلى إعداد الشبان للعمل في قطاعات الإنتاج، ويقوم بتكوين تقنيين وعمال مهنيين مؤهلين، ويهيئ أيضا الأفراد للالتحاق بمؤسسات التكوين العالي.

وقد تزامنت هاته الإصلاحات مع صدور المرسوم رقم 76-68 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتعلق بمجلس التربية، والذي يؤكد مساهمة مجلس التربية والتكوين في تنفيذ سياسة التربية والتكوين، من خلال مناقشة مختلف القضايا

[1] الأمر رقم 76-35، مرجع سابق، ص 536.

المتعلقة بالتربية والتكوين في مختلف الجوانب، ويقوم بالدراس[1]ات ويقدم الآراء التقنية والتحليلات والتوصيات المتعلق بالتربية والتكوين. كما ألحقت بهذه الإصلاحات عدة مراسيم تنظيمية تبين كيفية تطبيق الأمر 76-35 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين.

III. بالنسبة قطاع التعليم العالي للفترة 1977-1999

واصلت الدولة الاستعانة بالمخططات طويلة المدى من خلال المخطط الخماسي الأول والمخطط الخماسي الثاني، وأهم ما ميز هذه المرحلة ظهور مشروع الخريطة الجامعية سنة 1984 والتي تبنتها الوزارة كوسيلة لتسيير التعليم العالي حيث حددت من خلالها الأهداف التالية:[2]

- الوصول إلى عدد الطلبة في حدود 150.000 طالب مع زيادة فتح شعب جديدة في تخصصات العلوم والتكنولوجيا؛
- بناء منشآت يمكنها أن تستقبل ما بين 6000 و8000 طالب ولا تتجاوز في كل الأحوال 10.000 طالب؛
- خلق اختصاص نسبي لكل جامعة بحسب المنطقة التي تتواجد فيها وأيضا متطلبات التنمية لتلك المنطقة، لكن هذا لا يعني فصل الجامعات عن بعضها البعض، بل هو بمثابة إحداث التكامل بينها لتجنب تكرار نفس الدراسات في جميع المؤسسات؛
- تحسين مردودية وفعالية التعليم العالي سواء على مستوى البني التحتية أو الطاقة البشرية.

كما وُضِعَ في فترة الثمانينات هيكلا جديدا فيما يخص الدراسات في التدرج حيث أصبح هذا الأخير ينقسم إلى قسمين:

- التكوين العالي للتدرج طويل المدى: وتتراوح مدة الدراسة فيه بين أربع وسبع سنوات؛
- التكوين العالي للتدرج قصير المدى: ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات.

وقد كانت الغاية من هذا التقسيم الجديد تكوين تقنيين ساميين لسد النقص في سوق العمل من جهة، وتجديد البرامج لتتماشى مع ظروف البلاد آنذاك لتفادي التكرار والهدر الجامعي والتعليمي من جهة أخرى، وتميزت العشرية الثانية من هاته الفترة بإصدار قوانين ومراسيم خلال سنتي 1995، 1998 متضمنة إنشاء وتنظيم الوكالة الوطنية لتطوير البحث في مجال الصحة، الوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي والوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث والتطوير، كما توج البحث العلمي بإصدار القانون التوجيهي لسنة 1998 الذي يمثل الجهاز القانوني الجديد الذي يرسم الملامح العامة

[1] المرسوم رقم 76-68 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتعلق بمجلس التربية، الجريدة الرسمية العدد 33، ص 541.

[2] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص 158.

للبحث العلمي في الجزائر،[1] كما تبع هذا القانون إصدار القانون رقم 99-05 المؤرخ في 4 أفريل 1999 المتضمن للقانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي، والذي يهدف إلى:[2]

- يعتبر التعليم العالي أحد مكونات المنظومة التربوية ويشمل كل نمط للتكوين أو التكوين للبحث؛
- جعل الجامعة مؤسسة عمومية ذات صبغة علمية وثقافية ومهنية لتجنب التصلب الناجم عن اعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري، كما أعاد هذا القانون إحياء نظام الكليات من جديد وتحديد النظام البيداغوجي للتعليم العالي تحقيقا لمبدأ المرونة حتى تتمكن الجامعة من الاندماج مع المحيط الخارجي؛
- الرفع من نوعية التعليم والتكوين عن طريق تعزيز أكبر للبحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات؛
- استغلال وسائل الإعلام ومد شبكة الإنترنت قصد رفع المستوى العلمي والمهني للطلبة والأساتذة؛
- تكريس الاستقلالية المالية وفرض المراقبة البعدية للمؤسسات التعليم العالي حول الانجازات التي توصلت إليها وكيفية الإنفاق الخاص بالبحث العلمي؛
- يقدم هذا النوع من التعليم بعد مرحلة التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي؛
- يسهم هذا النمط من التعليم العالي في تنمية البحث العلمي والتكنولوجي، واكتساب المعرفة وتطويرها ونشرها، رفع المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطنين، والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛
- تكوين رأس المال البشري الذي يحتاجه الوطن في كل المجالات؛ والمساهمة في التكوين المتواصل؛
- ويهدف التعليم العالي إلى جعل المعرفة موضوعية ويثمن تنوع الآراء؛
- كما يضمن هذا النوع من التعليم مستويين: التكوين العالي للتدرج، والتكوين العالي لما بعد التدرج.

وقد جاء القانون 99-05 تزامنا مع خطة البرنامج الخماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي 1998-2002، ومن ناحية التشييد شهدت الفترة إنشاء كل من جامعة العلوم الإسلامية بقسنطينة وجامعات: بومرداس، بجاية، بسكرة ومستغانم.

ونتيجة تدهور الأوضاع السياسية والاقتصادية في فترة التسعينات انجر على ذلك آثار سلبية على قطاع التعليم العالي، حيث عانت الجامعة من الأزمة الأمنية وعدم الاستقرار السياسي ففشلت في هاته الفترة في كل المبادرات الوزارية لنهوض بالتعليم العالي كمحاولة للحد من البيروقراطية المركزية (مشروع استقلال الجامعات في 1989 ومشروع الأكاديمية الجهوية)، ووضع أقطاب امتياز جامعية لإعانة التعليم العالي في الحد من تدهور نوعية مخرجاته وذلك نظرا لضعف القدرات المؤسساتية والتسييرية، وهذا ما بقي تأثيره يسري إلى غاية الوقت الحاضر مثل تفاقم ظاهرة البطالة بسبب تدهور

[1] عبد الكريم بن أعراب، دراسة مقارنة ونقدية للبرنامجين الخماسيين للبحث العلمي في الجزائر (2000-2004) المنجز والمخطط (2006-2010)، المؤتمر العالمي الرابع للبحث العلمي، دمشق، ديسمبر 2006، ص 2.

[2] عمار صخري، مرجع سابق، ص.ص.15-16.

سوق العمل وارتفاع نفقات التكوين وهجرة أغلب الإطارات الأكفاء نحو الخارج بحثا عن العمل وتحسين ظروفهم المعيشية، ما أدى إلى نقص الأساتذة وأعضاء الهيئة التدريسية ذوو الرتب العليا، وأخيرا يمكن القول أن الدروس التي استخلصت من هذه المرحلة سمحت بإصدار قوانين جديدة تخص منظومتي التعليم العالي والبحث العلمي خلال المرحلة اللاحقة.

المطلب الرابع: النظام التعليمي في الجزائر بعد إصلاحات 2000

I. ظروف ودواعي إصلاح المنظومة التربوية

شكل النمو الكمي لأعداد التلاميذ بسبب الانفجار الديمغرافي الكبير في ظل تبني الدولة لمبادئ ديمقراطية ومجانية وإلزاميته، تحديا امام نوعية المقدم وكفاءة المنظومة التعليمية، وهذا ما أدى إلى محدودية المكاسب التي أنتجتها المنظومة التربوية وطنية بالنظر إلى حجم الأهداف التي رسمتها والتحديات التي يفرضها الواقع العالمي والمحلي، فعلى المستوى الوطني فرضت التعددية السياسية ضرورة تزويد الأجيال بروح المواطنة ومبادئ الديمقراطية، وقيم التسامح والمسؤولية والتفتح وكل الما يغذي الهوية الوطنية بمختلف أبعادها. كما كان لتخلي الدولة عن النظام الاشتراكي (الذي كان من ضمن رسالة التعليم في المنظومة التعليمية السابقة) كأسلوب لتسيير الاقتصاد وخوضها غمار الإصلاحات الاقتصادية لتهيئة الظروف للانتقال إلى اقتصاد السوق، جعل من إعادة النظر في أهداف المنظومة التربوية ضرورة لإعداد أجيال قادرة على التكيف مع البيئات التنافسية التي تقوم على تثمين قيمة العمل والإنتاج.

أما على المستوى العالمي فقد دفعت عولمة الاقتصاد إلى إعادة النظر في اهداف المنظومات التربوية على المستوى العالمي، وفي التحضير اللائق والملائم للفرد والمجتمع حتى يكون قادرا على مواجهة تحديات هذا العصر وفي مقدمتها تحديات التكنولوجيا واقتصاد المعرفة، وسرعة التطورات في مختلف العلوم ولمعارف. الذي امتد أثرها إلى تغير في ملامح المهن وسوق العمل على مستقبلا، وانطلاقا من هذه الظروف تعين على الأنظمة التعليمية في العديد من الدول إعادة هندسة أنظمتها التعليمي لتتوافق مع هذه التحديات الجديدة.

وفي هذا الظروف والمحلية والعالمية صار إصلاح المنظومة التربوية حتمية لا خيار، واستجابة لهذا التحدي تم إصدار المرسوم الرئاسي رقم 2000-101 المؤرخ في 9 ماي سنة 2000 المتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وتكلف هاته اللجنة بإجراء تقييم للمنظومة التربوية على مقاييس عملية وبيداغوجية بغية عمل تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع عناصر المنظومة التربوية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، التي كانت سائدة من سنة 1976، من اجل تقديم مشروع إصلاح كلي وشامل للمنظومة التربوية بقطاعاتها الثلاث، كما تم تكليف اللجنة بوضع مخطط يتضمن المبادئ العامة للسياسة التربوية ولهداف والاستراتيجيات وآجال التنفيذ التدريجي لها، بالإضافة على تهيئة وتنظيم المنظومات الفرعية وتقدير الوسائل المالية المادية والبشرية اللازمة. وقد ألزمت اللجنة في مدة لا تتعدى 9 أشهر بتقديم تقريرها حول تشخيص المنظومة التربوية القائمة، والتدابير التي تراها ضرورية وعاجلة لتطبيقها في الموسم الدراسي الموالي، بالإضافة إلى وضع أساس شامل لإصلاح المنظومة التربوية مستقبلا.

وطبقا للأمر رقم 03-09 المؤرخ 13 أوت 2003 المعدل والمتمم للأمر رقم 76-35 المتضمن تنظيم التربية والتكوين، تم تعديل رسالة النظام التعليمي في الجزائر لتصبح مرتكزة على مقومات الشعب الجزائري المتمثلة في الإسلام والعربية، بالإضافة إلى إدراج اللغة الأمازيغية ضمن المقومات الوطنية تبعا لتعديلات الدستور سنة 2002 كما أدرجت كمادة تدرس كلغة وطنية في النظام التربوي، مع إسقاط المبادئ الاشتراكية من رسالة النظام التعليمي في الجزائري كاستجابة للتحولات التي عرفتها الجزائر نحو اقتصاد السوق. كما تم في هذا المشروع فسح المجال أمام القطاع الخاص للمشاركة في تقديم خدمة التعليم في مؤسسات تعليمية خاصة شريطة ان يتم الالتزام بالبرامج الوطنية الرسمية التابعة لوزارة التربية الوطنية، مع الحفاظ على مجانية التعليم في المؤسسات التعليمية العمومية.

وفي سياق استكمال إصلاحات المنظومة التربوية صدر القانون 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية والذي حدد دواعي إصلاح المنظومة التربوية وملامحها استجابة لطموحات الأمة ومواكبة لرهانات العولمة، وقد تم صياغة مشروع الإصلاح مرتكزا على العديد من المبادئ:[1]

- تعزيز دور المدرسة كعنصر لتكريس الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري؛
- تعمل المدرسة على ترقية القيم الإسلامية والعربية والأمازيغية والمحافظة عليها كثقافة وكتراث؛
- المدرسة فضاء لممارسة معاني الديمقراطية والمواطنة، وأداة لتحقيق الوحدة الوطنية والتماسك الاجتماعي؛
- اندماج المدرسة مع حركة التطور العالمي في مجالات المعرفة والتكنولوجيا وطرق التنظيم الاجتماعي والتفتح على العالم الخارجي من خلال، تزويد التلميذ بثقافة علمية وتكنولوجية حقيقية، وتحضيرهم للعيش في عالم تكون فيه كل الأنشطة مربوطة بتكنولوجيا الاعلام والاتصال؛
- تثمين وتنمية رأس المال البشري وتطوير تعليم اللغات الأجنبية لتمكين الفرد الجزائري من التحكم على الأقل في لغتين أجنبيتين مع نهاية التعليم الأساسي؛
- استخدام منهجيات بنش-ماركينغ ***Punch Marking*** للمقارنة مع المنظومات التربوية الرائدة ولاستفادة من تجاربها.

II. مستويات الهيكل الإداري للمنظومة التربوية الحالية في الجزائر

يخضع تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومراقبة المنظومة التربوية في الجزائر إداريا إلى سلطة ثلاث وزارات مستقلة عن بعضها البعض وهي:

[1] القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، فيفري 2008، ص ص 6-22.

1. وزارة التربية الوطنية: وهي تمثل الوصاية المركزية على كل من تخطيط وتنظيم ومراقبة المنظومة التربوية في مراحلها التحضيرية الأساسية والثانوية، وتمثل هذه الوزارة المركزية مديريات تربوية في كل ولاية، تهتم كل مديرية بالإشراف على المدارس والمتوسطات والثانويات التابعة لها (العمومية والخاصة) في إقليم تلك الولاية.
2. وزارة التعليم العالي ولبحث العلمي: وهي الهيئة المركزية التي تشرف على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بكل مؤسساته في كل التراب الوطني، وتتبع لهذه الوزارة كل الجامعات والمراكز الجامعية، والمعاهد الوطنية، والمدارس التحضيري، ومراكز البحث، والمدارس العليا والمدارس الوطنية.
3. وزارة التكوين والتعليم المهنيين: وهي الوزارة التي الوصية على نشاطات التكوين والتعليم المهنيين التي تتم في مراكز التكوين المهني، ومعاهد التكوين، ومديريات التكوين في كل ولاية.

III. غايات التربية حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008

تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري تجعله قادر على فهم العالم المحيط به والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية، وفي هذا السياق يسعى التعليم لتحقيق الغايات التالية:[1]

- تعميق الشعور بالانتماء للشعب الجزائري، وتقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية؛
- ترسيخ مبادئ وقيم ثورة نوفمبر 1954، وتكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الأخلاقية والثقافية؛
- ترقية قيم الجمهورية ودولة الحق والقانون؛
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على الحضارة العالمية،
- كما أسند هذا القانون للمدرسة القيام بثلاث مهام رئيسية وهي (التعليم، التنشئة الاجتماعية والتأهيل):[2]
- بالنسبة لجانب التعليم: تضمن المدرسة تقديم تعليم نوعي يكفل التنمية الشاملة للشخصية الإنسانية قصد تحضير الفرد للتحكم في أدوات المعرفة والاندماج في مجتمع المعرفة، وتوفير الوسائل التي تمكنه من التعلم مدى الحياة (التعليم المستمر) والمساهمة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتكيف مع مختلف المستجدات. فضلا عن إدماج تكنولوجيا العلام والاتصال في محيط المدرسة والتأكد من قدرة التلميذ على استخدامها؛
- بالنسبة للتنشئة الاجتماعية: يجب أن تكون المدرسة امتداد طبيعي للأسرة، وفي تواصل مستمر معها، لتنشئة الطفل على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري من خلال زرع القيم الإنسانية وقيم المواطنة التي تُكرس عن طريق مبادئ العدالة والانصاف والمساواة بين المواطنين واحترام الغير والتضامن بين المواطنين. تنمية ثقافة الديمقراطية والمشاركة من خلال تزويد الطفل بمبادئ الحوار والنقاش وقبول رأس الأخر ونبذ كل أشكال التمييز والعنف.

[1] القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08-04، مرجع سابق، ص ص 60-61.

[2] المرجع نفسه، ص ص 61-65.

العمل على توعية الأجيال الصاعدة بقيمة العمل والإنتاج وتثمين الابداع والمبادرة كأساس لحياة كريمة وسبيل لتحقيق الذات وكسب الاستقلالية في إطار موازنة بين الحرية والمسؤولية؛

- بالنسبة للتأهيل: تلبي المدرسة الحاجات الأساسية للتلميذ من المعارف والكفاءات وتمكنه من إعادة استثمارها، بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالخير والرخاء، كما تتيح لهم إمكانية مواصلة واستئناف دراستهم لتشجيع التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة.

IV. المبادئ الأساسية للتربية الوطنية:

ترتكز المنظومة التربوية على المبادئ الكبرى التالية:[1]

- تعد المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية، وهو الفضاء المفضل لإيصال المعارف والقيم؛
- تعد التربية الوطنية استثمارا انتاجيا واستراتيجيا، ويشكل التلميذ محور العملية التربوية؛
- تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائري وجزائرية مهما كان اختلاف الجنس أو العرق أو الوضع الاجتماعي، ويتجسد الحق في التعليم من خلال مجانية التعليم وتعميمه وإجباريته في المرحلة الأساسية، فضلا عن تقديم تمكين التلاميذ المعوزين من الاستفادة من إعانات متعددة من أجل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص؛
- يتم التعليم باللغة العربية في جميع مستويات المنظومة التعليمية الوطنية وكذا في جميع المؤسسات العمومية والخاصة، ويدرج تعليم اللغة الأمازيغية استجابة للمطالبة بها وطنيا؛
- يتعرض الأولياء اللذين يرفضون ارسال أولادهم إلى المدارس، إلى عقوبة في شكل غرامة مالية تتراوح بين 5000دج إلى 50.000 دج؛
- يجب حماية المدرسة من كل التجاذبات السياسية أو الحزبية أو التوجهات ذات الطابع الإيديولوجي؛
- يضطلع القطاع العمومي بتقديم خدمة التعليم، مع السماح للقطاع الخاص بمشاركته في تقديم هاته الخدمة.

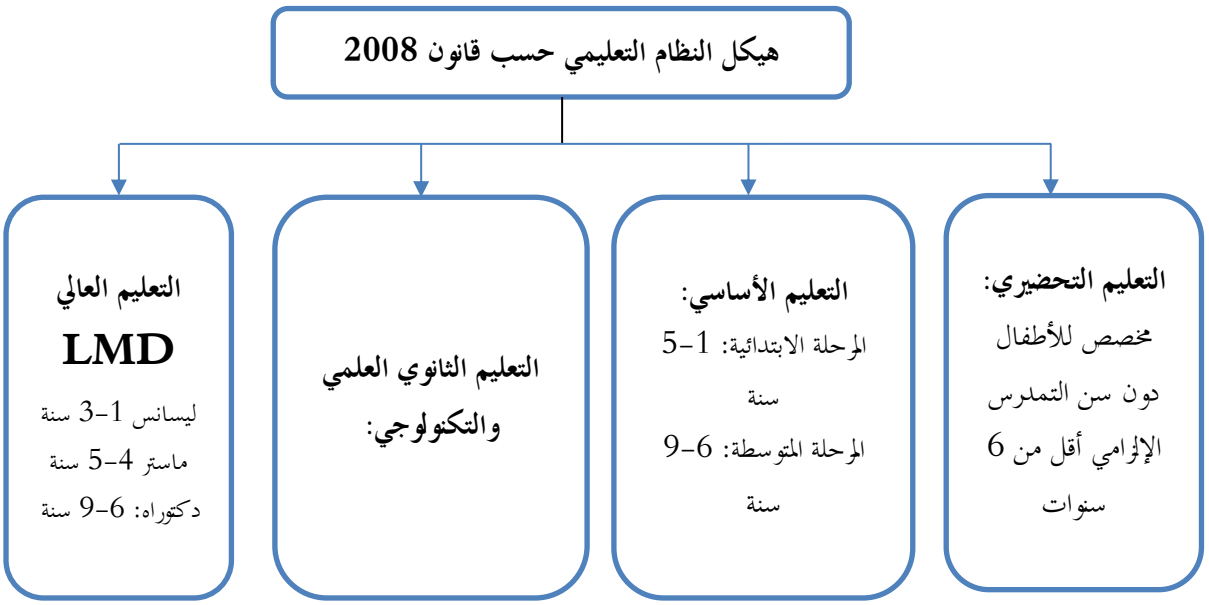
V. هيكلة النظام التربوي (التعليمي) حسب القانون التوجيهي 2008

تتكون المنظومة التربوية من ثلاث مستويات تعليمية: (التربية التحضيرية، التعليم الأساسي بشقيه الابتدائي والمتوسط، والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي) كما سيتم التفصيل فيها فيما يأتي:[2]

[1] القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08-04، مرجع سابق، ص ص 65-68.

[2] المرجع نفسه، ص ص 74-81.

الشكل رقم (5-2): مخطط النظام التعليمي حسب القانون التوجيهي 2008



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008.

1. التربية التحضيرية: وتشمل التربية ما قبل المدرسية، جميع أشكال التكفل الاجتماعي والتربوي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بي 3-6 سنوات، أما التربية التحضيرية فتبدأ من 5-6 سنوات والتي تعتبر تمهيدا للالتحاق بالتعليم الابتدائي، وتهدف هذه المرحلة إلى تفتح شخصية الطفل وتوعيته وغرس العادات الحسنة لديه وتدريبهم على الحياة الجماعية واكسابهم المبادئ الأولى للقراءة والكتابة والحساب لتطوير ممارستهم اللغوية، وتقدم التربية التحضيرية من قبل المدارس التحضيرية ورياض الأطفال، وأقسام الطفولة على مستوى الابتدائيات إلا أنها لا تخل ضمن التربية الالزامي.

2. التعليم الأساسي: يضمن التعليم الأساسي توفير تعليم مشترك لمدة تسع سنوات لكل التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 6-16 سنة، وتنقسم مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلتين هما التعليم الابتدائي ومدته 5سنوات، والتعليم المتوسط ومدته 4سنوات، وتتوج هذه الأخيرة بشهادة التعليم المتوسط.

ويستهدف التعليم الأساسي تزويد التلاميذ بالمعارف والكفاءات الأساسية التي تسمح لهم بمواصلة الدراسة في المستوى الثانوي، أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهني، أو المشاركة في الحياة العملية، وتستهدف هذه المرحلة بشكل أساسي:

- تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية والمعارف والقيم والمواقف التي تعزز هويتهم، وتشبعهم بقيم المواطنة، وتجعلهم قادرين على التعلم مدى الحياة؛
- تمكين الطفل من استخدام التكنولوجيا الحديثة للإعلام والاتصال، والانفتاح على مختلف الثقافات والحضارات لجعله يتقبل الأخر ويتعايش سلميا معه؛
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وروح النقد وحل المشكلات وفهم الظواهر المحيطة بالطفل؛

- تنمية الإحساس والروح الجمالية وحب الاطلاع، وتشجيع روح المبادرة وبذل الجهد.

3. التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: يعد التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المرحلة الأكاديمية التي تلي التعليم الأساسي الإلزامي، وتستمر مدة الدراسة في هذه المرحلة 3 سنوات في الثانويات، تكون السنة الأولى في شكل جذوع مشتركة ثم تتفرع إلى شعب في السنة الثانية، وتتوج هذه المرحلة في السنة الثالثة بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي، ويستهدف هذا النوع من التعليم:

- موصلة تحقيق أهداف التعليم الأساسي؛
- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في جميع المواد التعليمية؛
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والجماعي، وتنمية ملكة التحليل والتلخيص والاستدلال واستنباط الأحكام والتواصل وتحمل المسؤوليات؛
- يسمح بتوفير مسارات دراسية متنوعة، تضمن التخصص التدريجي ضمن مختلف الشعب سواءً في مؤسسات التعليم العالي أو مؤسسات تكوينية أخرى وفقا لاختيارات التلميذ وقدراته.

VI. بالنسبة لقطاع التعليم العالي إصلاحات 2004

في إطار العولمة ووعيا من الدولة بالمهام المنوطة بالجامعة على المستوى الداخلي من أجل ضمان التطور والتحكم في العلم والمعرفة، وعلى المستوى الخارجي من أجل ضمان تواجدها، وبغية تطوير التبادلات الثقافية والحركية البشرية على جميع المستويات انخرطت بلادنا منذ سبتمبر 2004 في السياق العالمي الخاص بإصلاح أنظمة التعليم العالي،[1] فمن خلال توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الذي صادق عليها مجلس الوزراء المنْعَقَدْ في 20 أفريل 2002 وانطلاقا من العمل على المستوى القصير والمتوسط والطويل المدى، تم برمجة إستراتيجية لتطوير القطاع ما بين 2004 و2013، حيث تم وضع هيكلة جديدة للتعليم تكون مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية، وتنظيم جديد لتسيير منظومة التعليم. ولأجل ذلك تم اعتماد إستراتيجية جديدة، تتمثل في نظام يعتمد على ثلاث مراحل (ليسانس، ماستر، دكتوراه) يهدف إلى إنشاء تعليم عالي تساهميا في خطواته، تطوريا في تنفيذه، يعطي للجامعة حرية أكثر في تحديد مجالات التكوين والشهادات المرفقة، كما أن صياغة البرامج التكوينية والحجم الساعي يعتبر من صلاحيات المؤسسة الجامعية، ليصبح للوزارة دور التقييم والمتابعة بواسطة لجان جهوية أو وطنية لضمان تجانس وتحسين عروض التكوين المقدمة، بهدف الاستجابة للتطورات العالمية وتطوير ميكانيزمات التكوين الفردي، للاستمرار في تطوير التعليم العالي والرفع من جودته.[2] وبَعْدَ إدخال نظام LMD في عام 2004 وتطبيقه من بعض المؤسسات الجامعية عبر التراب الوطني سعت الدولة إلى وضع مخططين خماسيين يشمل الأول الفترة 2005-2009 ويهدف إلى:[3]

[1] عبد الكريم حرز الله، كمال البداري، نظام ل.م.د، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص ص 54-55.

[2] المرجع نفسه، ص ص 85-90.

[3] MESRS, quelque agrégat sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, 2006, P 4-5.

- تهيئة ظروف ملائمة لاستمرار في توسع الشبكة الجامعية والسعي لتوفير أكثر من 500.000 مقعد بيداغوجي جديد؛
- تحقيق التوازن الجهوي بتقريب الجامعات لمختلف الطلبة؛
- السعي إلى إنشاء 5 مكتبات جامعية مجهزة بمختلف المواد والوسائل العلمية.

كما سعت الدولة في مخطط خماسي ثاني 2006-2010 إلى الاهتمام أكثر بالبحث العلمي، ومن أهم أهداف هذا المخطط:[1]

- السعي نحو زيادة عدد الأساتذة الباحثين حتى يبلغ عددهم إلى 32.975 أستاذ في آفاق 2010؛
- رفع عدد البحوث المنجزة من طرف المؤسسات والمراكز البحثية إلى 5430؛
- السعي لتوفير كل الوسائل المادية والوثائق الضرورية لتثمين نتائج البحث والتطوير.

وتعد كل هذه المخططات أساسية لجعل كل من الجامعة والمراكز والمؤسسات البحثية قطب من أقطاب الإشعاع العلمي والتكنولوجي، حتى نتمكن من رفع جودة وكفاءة الإطارات ومخرجات المؤسسات التعليمية الوطنية من جهة، ورفع الاقتصاد نحو تنمية مستدامة من جهة أخرى.

□

[1] MESRS, programme 2006/2010 sur la recherche scientifique et le développement, 2006.

خلاصة

إن استراتيجية التنمية في الجزائر كانت نتاجا لكثير من الأحداث، الأفكار والضغوط السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والأيديولوجية، التي حملت في طياتها جملة من المفاهيم والمتغيرات، والتي على أساسها تشكلت جملة من الأهداف على كل المستويات، وهذا ما تصرح به مختلف النصوص النظرية والمواثيق الوطنية كاجتماع طرابلس 1962 وميثاق الجزائر 1964، والمواثيق الوطنية 1976 و1986 ومجمل المخططات التنموية، وتبر ز قيمة التعليم في برامج التنمية في الجزائر من خلال الأهمية التي أولتها المخططات لقطاع التعليم من استثمارات ضخمة، التي حققت من خلالها توسعا كميا سمح لها بتحقيق تعميم التعليم، وتعريبه وجزأرته. ورغم أن هذا يعد إنجازا حققته الجزائر في فترة وجيزة نسبيا إلا أن تركيز السلطات على التوسع الكمي أثر سلبا على نوعية التعليم ومردوده، ما استوجب ضرورة إصلاح التعليم خلال مراحل مختلفة استجابة للمتطلبات الداخلية والتحولات العالمية، بالإضافة إلى تغيير استراتيجيات التنمية وتحول الجزائر من النظام الاشتراكي الموجه إلى نظام اقتصاد السوق الحر، وسيتم اختبار مدى نجاعة السياسات التنموية والتعليمية التي تم التطرق إليها في هذا الفصل في الفصل السابع من هذه الأطروحة.

الـفـصـل الســادس:
التجربة التنموية والتعليم
في مـــاليـــزيـــا

تمهيد:

تقوم فلسفة التنمية الاقتصادية الماليزية على فكرة "النمو الذي يقود إلى العدالة في توزيع الدخل" وهي من التجارب الرائدة ونموذجا للاستقرار السياسي والاجتماعي، نجح في تحقيق نموا اقتصاديا لافتا للانتباه، في الوقت الذي عرفت بعض الدول النامية تراجعا وتقهقرا تنمويا مريعا، وهذا ما جعلها نموذجا يستحق التمعن فيه للكشف عن أسراره، التي بني عليها هذا النجاح المبهر، لذلك كان من الأجدر دراسة هذه التجربة باعتبارها مثالا يمكن لدول العالم الثالث أن تقتدي به كي تنهض من كبوة التخلف وتتخلص من مظاهر التبعية.

لقد تمكنت ماليزيا من التقدم بخطوات نوعية في المجال الاقتصادي في العقود الماضية، وتحولت من اقتصاد يعتمد على تصدير المواد الأولية البسيطة كالمطاط والقصدير إلى واحدة من أكبر مصدري السلع والتقنيات الصناعية في جنوب شرق آسيا، لتصنف ضمن الاقتصادات حديثة التصنيع. فتقرير التنمية البشرية الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لعام 2001 رصد أهم 30 دولة مصدرة للتقنية العالية، وكانت ماليزيا في المرتبة التاسعة متقدمة بذلك عن ايطاليا والسويد والصين. لذلك سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على بعض جوانب هذه التجربة التنموية ومحاولة معرفة السر وراء هذا النجاح اللافت وعوامل تحقيق هاته النهضة ودور التعليم في صنع هذا التطور.

عملت ماليزيا منذ استقلالها على وضع رؤية مستقبلية للتنمية وتفعيل النشاط الاقتصادي من خلال جملة من الخطط التنموية شملت الفترة (1970-1990) أطلق عليها مرحلة السياسة الاقتصادية الجديدة، اتجهت فيها الخطط التنموية نحو التركيز على تحقيق النمو السريع والتوزيع العادل للدخل والثروة مع تطوير الموارد البشرية، وهو ما كان محور انشغالنا في المبحث الأول. وفي إطار التخطيط طويل المدى الذي انتهجته ماليزيا وضعت قبل حلول القرن الحادي والعشرين خطة للدخول في الألفية الثالثة من خلال (مخطط 1991-2020) أطلق عليه رؤية 2020 التي تتصور أوضاع الاقتصاد الماليزي ورهاناته حتى أفاق سنة 2020، مستهدفة التنمية الشاملة والمتكاملة للمجتمع الماليزي، وهو ما كان محور دراسة المبحث الثاني، أما فيما يخص المبحث الثالث فقد اهتم بدراسة الأهمية التي أولتها ماليزيا للتعليم بغية جعله رافد من روافد النمو وتوزيع الدخل.

المبحث الأول: السياسات والخطط التنموية الماليزية للفترة الممتدة (1966-1990)

تمتعت ماليزيا بأحد أفضل سجلات النمو الاقتصادي في آسيا على مدار العقود الخمسة الماضية، وذلك على الرغم من العديد من التحديات والصدمات الاقتصادية التي تعرضت لها، وتستمد التجربة الماليزية خصوصيتها من أنها محاولة جريئة للدخول في دائرة العولمة مع الحفاظ على قدر كبير من هامش الوطنية الاقتصادية، كما أن ماليزيا ليست بالدولة الغنية بالقدر الذي يكفيها للإنفاق العام بالاعتماد على عائدات مواردها الطبيعية كما هو الحال بالنسبة لبعض الدول العربية البترولية، بل عانت هذه الدولة كغيرها من دول شرق آسيا من ويلات الاستعمار البريطاني الذي لم يكتفي بالسيطرة على موارد البلاد فقط، بل قام بتشويه نسيجها الاجتماعي بطرد السكان الأصليين إلى الجبال وخلق نخبة صينية وهندية لخدمة المصالح البريطانية، مما أوقع ماليزيا المستقلة في معضلة عرقية ارتأى العديد من الخبراء أن حلها عسيرا إن لم يكن مستحيلا. وسنحاول عبر مطالب هذا المبحث دراسة التجربة التنموية الماليزية وبحث للسياسات التنموية التي انتهجها خلال الفترة 1966-1990، وقبل الحديث عن مراحل تطور الاقتصاد الماليزي وعوامل نجاح هذه التجربة علينا أولا التعريف بهذا البلد والإمكانات التي يتمتع بها، لهذا سنتطرق في المطلب الأول إلى التعريف بهذا البلد وإعطاء صورة شاملة على المجتمع والاقتصاد الماليزي.

المطلب الأول: ماليزيا رؤية شاملة وسريعة

سنحاول في هذا المطلب أن نتوقف عند أهم المحطات التي مرت بها ماليزيا من جهة، والتعريف بالجانب الجغرافي والطبيعي، بالإضافة إلى معرفة تركيبة المجتمع الماليزي المتعدد العراق ودور الدين في التنمية الاقتصادي، كما سنتعرض لأهم ملامح التجربة التنموية الماليزية والأسباب التي تقف وراء نجاحها.

I. ماليزيا: الموقع المساحة والمناخ

ماليزيا هي دولة اتحادية ملكية دستورية تقع في جنوب شرق آسيا مكونة من تسعة ممالك يحكمها سلاطين هي (جوهور، قدح، كيلانتان، برليس، باهانج، بيراك، سيلانجور، ملقا وترينجانو) وأربع ولايات هي (صباح، ساوراك، نيجيري سمبيلان وبينانج) وثلاثة أقاليم اتحادية هي (إقليم كوالالمبور، إقليم لابوان، وإقليم بوتراجاي) مقسمة إلى 13 ولاية عاصمتها الاتحادية كوالالمبور، في حين تعتبر ولاية بوتراجاي مركزاً للحكومة الاتحادية في البلاد.[1]

وتبلغ مجموع مساحة ماليزيا 329.758كلم^2 مقسمة إلى إقليمين من الأراضي الفدرالية هما: شبه جزيرة ماليزيا (غرب ماليزيا) وإقليم سرواك وصباح (شرق ماليزيا)، ويعتبر بحر الصين الغربي الحد الفاصل بين هذين الجزأين، وبالإضافة إلى هذين الجزئين مجموعة من الجزر المتناثرة في البحر. وتحد ماليزيا الشرقية من الشمال جزر الفلبين، ومن الجنوب ولاية كاليمنتان الإندونيسية، اما ماليزيا الغربية فيحدها من الشرق البحر الصيني الجنوبي، ومن الغرب مضيق ملقا وجزيرة سومطرة الإندونيسية، أما من الشمال تحدها تايلاند، ومن الجنوب سنغافورة. ويَفرِض الموقع الجغرافي القريب من خط

[1] ناهض أبو حامد، التعددية العرقية والإثنية وآليات تطبيقها في ماليزيا، من الكتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019، ص 66.

الاستواء على ماليزيا مناخاً رطباً على مدار السنة لتحظى بمناخ محلي استوائي ممطر على مدار فصول السنة، وتشتد حدت الأمطار في موسم الرياح الموسمية في الفترة ما بين شهري أبريل وأكتوبر، وتتراوح درجة الحرارة غالبا بين 22 و32 درجة مئوية مع وجود مرتفعات باردة مثل مرتفعات كاميرون وجنتنق.[1]

II. ماليزيا: التركيبة السكانية الدين واللغة

ويبلغ عدد سكان ماليزيا 31.53 مليون نسمة سنة 2018 ويقيم حوالي 75% من مجموع السكان في المناطق الحضرية، ويتركزون في ستة مدن حضرية كبرى بما فيها كوالالمبور، وتشكل التركيبة السكانية في ماليزيا مزيجا من مجموعات عرقية ودينية متعددة، وهناك ثلاث فئات عرقية كبيرة هي الملايو ويعرفون بلفظ بوميبوترا ***Bumiputra***، وهم السكان الأصليين يشكلون ما نسبته 65.1% من مجموع السكان ويدين 90% منهم بالإسلام ويمارسون التقاليد والثقافة الملاوية، أما ثاني أكبر فئة عرقية ماليزيا من حيث الحجم هم الصينيون يشكلون ما نسبته 26% من مجموع السكان، حيث ازدادت أعدادهم خلال القرن التاسع عشر نتيجة الهجرة المتزايدة من جنوب الصين إلى شبه جزيرة المالايو وبتشجيع من بريطانيا، وأغلبهم يدينون بالديانة البوذية وتتميز هذه الفئة بالنشاط وبقدرة فائقة على التنظيم والعمل المتواصل والتماسك فيما بينهم، وقد ساهم ارتكازهم في المدن وقوة العلاقات الداخلية بينهم في سيطرتهم على معظم العمال التجارية الصغيرة والمتوسطة وعلى العديد من القطاعات الاقتصادي بما في ذلك البنوك وشركات التأمين ومناجم التصدير، لذلك فهم يعتبرون من العوامل الرئيسية في التقدم الماليزي بسبب قوة العمل والتنظيم لديهم، أما الفئة العرقية الثالثة هم الهنود ويمثلون 7.7% وقد تأثر المالايويون بديانتهم الهندوسية وثقافاتهم وعاداتهم قبل دخول الإسلام على ماليزيا، ويعتبر الهنود أنفسهم الحلقة الأضعف بين تركيبة مجتمعية تسيطر عليها إثنية المالاي عدديا وسياسيا والإثنية الصينية اقتصاديا، هذا إلى جانب 1.2% من مجموعات عرقية أخرى من التايلنديين والإندونيسيين والأستراليين والأوروبيين والعرب، لذلك يطلق على ماليزيا اسم آسيا المصغرة.[2]

اللغة الماليزية هي اللغة الرسمية في البلاد، وتم اعتمادها من أجل توحيد الشعب الماليزي، فهو متعدد الثقافات والديانات، كما تعتبر اللغة الإنجليزية كلغة ثانية رسمية في الدولة،[3] ورغم أن الإسلام هو الدين الرسمي للبلاد إلا أن الحرية الدينية تجعل جميع السكان يتمتعون بحرية الاعتقاد والعبادة وهذا يتجلى في كثرة المعابد لمختلف الأديان في ماليزيا.

III. ماليزيا: الاستقلال ونظام الحكم

تعرضت ماليزيا للاستعمار على مر التاريخ إلى الاستعمار من قبل التاج الملكي البريطاني وذلك باحتلال سنغافورة سنة 1819 والتي كانت جزء من ماليزيا، ثم استولوا بعد ذلك على ملقا بعد توقيع معاهدة بريطانية هولندية سنة

---

[1] فاروق طيفور، لماذا تخلفت الجزائر وتقدمت ماليزيا؟ رؤية تنموية مستقبلية مقارنة من منظور مشروع حضاري، دار الخلدونية، الجزائر، 2015، ص 44.

*البوميبوترا هم السكان الأصليين للبلاد، وتضم الأورانج آصلي، والمالاي، وجماعات بوميبوترا أخرى ولغتهم الأم المالايو البهاسا، إلى جانب أقليات أخرى تتمثل في الأوراسيون.

[2] صباح كزيز، مربعي بلقاسم، إدارة التنوع الإثني في ماليزيا ودوره في بناء الدولة، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019، ص ص39-41.

[3] فاروق طيفور، مرجع سابق، ص 45.

1924، حيث انقسم أرخبيل المالايو إلى قسمين تسيطر فيه بريطانيا على الجانب الشمالي منه، بينما يقع الجزء الجنوبي تحت السيطرة الهولندي، كما حاولت اليابان غزو ماليزيا وذلك سنة 1941، وقد سقطت كل من سرواك وصباح تحت الاحتلال الياباني في يناير 1942 ثم انسحب اليابانيون سنة 1945 من ماليزيا بعد خسارتهم في الحرب العالمية الثانية، لتبقى السيطرة لبريطانيا على كل الأراضي الماليزية[1] حتى عام 1957 أين نالت ماليزيا استقلالها من الاستعمار البريطاني، بينما أصبحت دولة فيدرالية في عام 1963 بعد انضمام كل من سنغافورة وصباح وسرادق للاتحاد الفدرالي وكونوا جميعا اتحاد ماليزيا، ثم بعد ذلك انفصلت سنغافورة كدولة مستقلة سنة 1965.

ويعتبر نظام الحكم الحالي في ماليزيا نظام ملكي دستوري، ونظام الحكم فيدرالي يجمع 13 ولاية ماليزية، وهناك حكومة برلمانية مركزية يرأسها رئيس الوزراء الذي يفوز حزبه في انتخابات تجرى كل خمس سنوات، ويضمن نظام الحكم في ماليزيا أن يكون الملك من بين السلاطين المالايو التسعة، الذين يقومون بانتخاب الملك مرة كل خمس سنوات، إلا أن سلطات الملك في ماليزيا أشبه بسلطات الملك في بريطانيا فهو يملك ولا يحكم لذلك هو يتمتع بسلطات رمزية فقط،[2] بينما تعطى صلاحيات إدارة البلاد للحكومة الاتحادية التي يرأسها رئيس الوزراء،[3] بينما يحدد دستور البلاد إطار العلاقة بين الحكومات الاتحادية الولائية والمحلية، باعتبار أن الحكومة الماليزية تتشكل من ثلاث مستويات: الحكومة المركزية (الاتحادية)، حكومة الولايات والحكومات المحلية، وتخضع هاتين الأخيرتين سياسيا وماليا واقتصاديا لسلطة الحكومة الاتحادية.[4]

IV. الاقتصاد الماليزي أرقام وحقائق 2018

تعتبر ماليزيا دولة ذات دخل متوسط استطاعت خلال الفترة 1970 إلى 1990 تحسين وضعية الاقتصاد من الاعتماد على قطاع منتج للمواد الخام إلى العديد من القطاعات الإنتاجية نتيجة لنمو صادراتها من الالكترونيات. ومن أهم الموارد التي تزخر بها القصدير، النيكل، الفوسفات، النحاس، الحديد، البوكسيت والغاز الطبيعي، كما تنتج ماليزيا كميات من النفط تقدر ب 20 مليون طن سنويا، وهناك عدة صناعات رائجة كصناعة ومعالجة المطاط، صناعة زيت النخيل، الصناعات الضوئية، الصناعات الالكترونية، صناعة القصدير، الصناعات البترولية، الصناعات الغذائية تعد من بين اهم الصناعات في ماليزيا،[5] وتعتبر ماليزيا ثاني أكبر منتج ومصدر لزيت النخيل بعد اندونيسيا بنسبة 27% من الإنتاج العالمي وبقدرة إنتاج 19.52 مليون طن سنويا عام 2018. كما تصدر 33% من حجم صادرات زيت

[1] جلال حسن حسن عبد الله، التجربة الماليزية في مجال التنمية المستدامة (الواقع والتحديات المستقبلية)، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019، ص 158.

[2] محمد صادق اسماعيل، التجربة الماليزية محمد مهاتير والصحوة الاقتصادية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2014، ص ص27-28.

[3] ناهض أبو حامد، مرجع سابق، ص 67.

[4] Lianqin Wang and others, education in federal states: lessons from, selected countries, document of the world bank, middle east and north africa, June 2015, p 56.

[5] ضلوش كمال، كياس عبد الرشيد، مرجع سابق، ص6.

النخيل في العالم بمقدار 16.49 مليون طن عام 2018 بما يعادل 38.63 مليار رينجت،[1] كما تعد ماليزيا واحدة من أكبر منتجي ومصدري المطاط في العالم حيث أنتجت 603 ألف طن من المطاط سنة 2018.[2]

كما تعد صناعة الخشب من الركائز الاساسية التي يقوم عليها الاقتصاد الماليزي، حيث توجد اعداد كبيرة من الغابات تغطي مساحة واسعة من الأراضي الماليزية، وتسهم هذه الغابات بشكل كبير في خلق الثروة وزيادة الدخل الوطني، حيث أن إنتاج الخشب في ماليزيا يقدر بنحو 25 مليون متر مكعب كل سنة، ما جعلها تحتل مركزا متقدما بين دول آسيا، كما تصدر أنواع عديدة وكميات كبيرة من الخشب نحو العديد من دول العالم باعتبار الخشب الماليزي يتمتع بنوعية جيدة، ما تصدر الخيزران الذي يدخل في صناعات كثيرة ولا سيما صناعة الكراسي.[3]

سنحاول عرض مؤشرات الاقتصاد لماليزي من خلال البيانات التي يوفرها البنك الدولي لسنة 2018 فيما يلي:[4]

- إجمالي الناتج الوطني: 381.79 مليار دولار.
- إجمالي الانفاق 349.76 مليار دولار
- نصيب الفرد من الناتج: 12109.5 دولار.
- العمالة 15.47 مليون نسمة.
- معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي: 4.72 %.
- معدل نموها السكاني 1.35%.
- نمو نصيب الفرد من الناتج المحلي: 3.31%
- معدل التضخم: 0.88 %.
- نصيب كل قطاع من الناتج المحلي: (الزراعة: 7.74 %، الصناعة: 40.22 %، الخدمات: 52.04 %).
- معدل العمر المتوقع عند الولادة سنة 2017 بـ: 75.45 سنة.
- فيما يخص العملة الرسمية المتداولة لماليزيا هي الرينجت ورمزها ***MYR***، وسعر صرف الدولار الأمريكي مقابل الرينجت يبلغ 4.17 رينجت للدولار.[5]

المطلب الثاني: السياسة التنموية القائمة على إحلال الواردات 1966-1970

بعد فترة من تحقيق ماليزيا لاستقلالها من الاستعمار البريطاني، قامت حكومة تانكو عبد الرحمان ***Tunku*** بوضع أول خطة للاقتصاد الماليزي أطلق عليها اسم الخطة الخماسية الماليزية الأولى(1966-1970)، وقد كلفت الحكومة 4,242 بليون رينجت،[6] اعتمدت على استراتيجية إحلال الواردات من خلال التوجه نحو سياسة التصنيع الداخلي،[7] وكانت البداية من التركيز على صناعات السلع الاستهلاكية (صناعات الأغذية، والأجهزة المنزلية والأثاث والمنسوجات)

---

[1] A. Kushairi, Malaysian Oil Palm Industry Performance 2018 and Prospects for 2019, PALM OIL ECONOMIC REVIEW & OUTLOOK (R&O) SEMINAR 2019, Malaysian Palm Oil Board, Selangor, Malaysia, p 3.

[2] https://www.statista.com/statistics/619068/total-malaysia-rubber-production/ vu le 5/5/2019.

[3] نادية فاضل عباس فضلي، التجربة التنموية في ماليزيا من عام 200-2010، مجلة دراسات دولية، العدد 54، 2012، ص 163.

[4] https://data.worldbank.org/country/malaysia vu le 13/04/2019.

[5] https://www.xe.com/ar/currencyconverter/convert/?Amount=1&From=USD&To=MYR . vu le 10/1/2019.

[6] Lee Cassey. Are Five-Year Development Plans Passé in Malaysia? Researchers at Iseas – Yusof Ishak Institute, Singapore, 2018, P 4.

[7] خويلدات صالح، أطرايش معمر، قوة تنويع محفظة استثمار بدون نفط التجربة الماليزية قراءة الخطط التنموية نظرة استشرافية 2020، مجلة التنمية والاقتصاد التطبيقي، جامعة بشار، العدد 01، مارس 2017، ص 82.

التي كان معظمها مملوكا للشركات الأجنبية بغية تحقيق التوسع الاقتصادي وتنويعه،[1] وفي إطار تنفيذ هذه الخطة تم إنشاء لجنة تشريعات للتعريفات الجمركية والتنمية الصناعية سنة 1966، وفي سنة 1968 تم الإعلان عن قانون حوافز الاستثمار وتشكيل سلطة اتحادية للتنمية الصناعية،[2] بالإضافة إلى ذلك شجعت هذه الخطة التدريب والبحوث التي تتعلق بالتصنيع، كما استهدفت هذه الخطة تنويع الاقتصاد، تعزيز النمو، تحقيق الوحدة والاندماج الوطني بين مختلف الاعراق، توفير مناصب العمل،[3] تكثيف الرعاية الاجتماعية وتحسين مستوى معيشة الماليزيين ولا سيما البوميبوترا في المناطق الريفية، إلى جانب العمل على توفير الخدمات الصحية والتعليم ومحاربة الأمية لتضييق الفجوة بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية.[4] ويمكن تلخيص الأسباب التي جعلت الحكومة تتجه لهذه المخططات فيما يلي:[5]

- ارتفاع معدلات النمو الديمغرافي وزيادة عدد السكان، فكان من الواضح حينها أن القطاع الزراعي لن يكون قادر على استيعاب حجم القوى العاملة المستقبلية على المدى المتوسط والبعيد؛
- إدراك الحكومة ان اقتصار الاعتماد على القصدير والمنتجات الأولية كالمطاط، ليس بالخيار الاستراتيجي الجيد على المدى الطويل، خصوصا مع تقلب الأسعار العالمية الذي يضعف من فعالية مخططات النمو العامة للاقتصاد الماليزي القائم على المواد الولية، ومن هنا برزت الحاجة لتنويع الاقتصاد الماليزي والتقليل من الاعتماد على المنتجات الأولية؛
- طبيعة وحجم السوق الماليزي تبين إمكانية المحافظة على إستراتيجية إحلال الواردات على المدى القصير، بينما لن يكون ذلك ممكن في المدى الطويل.

ومن خلال هذه الإجراءات قامت العديد من الصناعات الصغيرة لإنتاج السلع التي حلت محل السلع المستوردة مثل صناعات الأغذية، ومواد البناء، والتبغ، والطباعة، والبلاستيك، والكيميائيات.[6]

ونظرا لضيق السوق المحلي وضعف الطلب والناتج المحلي، لم تجد ماليزيا في هذه المرحلة النتائج بالمستوى الذي تصبو إليه، وسرعان ما تبين قصور استراتيجية إحلال الواردات كمحور أساسي للتنمية المتواصلة، فلم يكن لهذه الاستراتيجية أثر على زيادة الطلب والعمالة أو زيادة القيمة المضافة، حيث ظلت عمليات التصنيع خلال الستينات محدودة ولم تحقق طفرة كبيرة لا في حجم العمالة ولا في القيمة المضافة، مما استوجب على المخططين توجيه الحكومة للدخول في مرحلة ثانية بخطط واستراتيجيات جديدة.[7]

---

[1] بن عبد العزيز سفيان، بن عبد العزيز سمير، التنمية الاقتصادية في ماليزيا تجربة رائدة، مجلة البدر، جامعة بشار، العدد 12، ديسمبر 2010، ص 166.

[2] البنك الدولي، معجزة شرق آسيا النمو الاقتصادي والسياسات العامة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، دراسات مترجمة، ترجمة ناصر السويدي، شيخة سيف الشامسي، أبو ظبي، الإمارات، 2000، ص 202.

[3] Lee Cassey, Lee Chew-Ging, The Evolution of Development Planning in Malaysia, Journal of Southeast Asian Economies, Vol. 34, No. 3, 2017, P 441.

[4] فاروق طيفور، مرجع سابق، ص 86.

[5] خويلدات صالح، أطرايش معمر، مرجع سابق، ص 82.

[6] محمد الشريف بشير الشرف، أضواء على التجربة التنموية الماليزية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا، 2009، ص 74.

[7] محمد عبد الفضيل، العرب والتجربة الأسيوية الدروس المستفادة، الطبعة الأولى، مركز الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2000، ص 40.

المطلب الثالث: مرحلة السياسات الاقتصادية الجديدة (1971-1990):

ففي عام 1970 تولى تون عبد الرزاق بن حسن رئاسة الوزراء في ماليزيا وكان ذلك بعد الصراعات العرقية التي هزت ماليزيا سنة 1969 والتي كانت حافزا لإعادة النظر في سياسة التنمية الماليزية، لذلك حاول تون عبد الرزاق وضع ماليزيا على السكة الصحيحة نحو التطور الاقتصادي، فكان وراء إطلاق برامج السياسة الاقتصادية الجديدة* التي قدمت رؤية اقتصادية لعشرين سنة مقبلة (1971-1990)،[1] استهدف تون من خلالها تسريع وتيرة النمو بالإضافة إلى عدالة توزيع الثروة والدخل، فسعى إلى تقليص الفجوة الاقتصادية بين المالاي وذوي الأعراق الصينية الذين يتحكمون في مسرح الأعمال الحرة.[2] وقد تم تنفيذ هذه السياسة عبر أربع خطط خماسية سنحاول عرضها باختصار فيما يلي:

I. الخطة الخماسية الثانية (1971-1975):

في إطار السياسات الاقتصادية الجديدة تبنت ماليزيا سياسة صناعية طموحة استهدفت تنمية الصناعة في القطاعات الأساسية، والعمل بصفة تدريجية على تطوير قطاع الصادرات، فبعد ما انتهجت ماليزيا سياسة إحلال الواردات لسنوات قليلة بعد الاستقلال، اتجهت من خلال هذه الخطة نحو سياسة تشجيع الصادرات وتكثيف الاستثمار في الصناعات التي تملك مزايا تفضيلية في إنتاجها، وكانت البداية بالمواد الطبيعية المتوفرة على أراضيها حيث ركزت على إنتاج وتصدير ستة سلع أولية: (المطاط، زيت النخيل، التوابل، الكاكاو، جوز الهند والخشب)،[3] ليتم الانتقال في نهاية هذه المرحلة إلى التركيز على صناعة المكونات الإلكترونية والنسيج باعتبارها صناعات كثيفة عنصر العمل مما أدى إلى تخفيض معدلات البطالة وتحسين إنتاجية العمل، كما نجحت هذه الخطة في تحسين توزيع الدخل وتقسيم ثروات البلاد بين مختلف فئات المجتمع الماليزي بشكل عادل، خاصة بين النخبة الصينية (التي كانت تتحكم في النشاطات الاقتصادية إبان فترات الاحتلال) وبين المالاي الذين يشكلون الأغلبية في المجتمع الماليزي مع تنمية وضعيتهم من حيث التعليم والصحة؛[4] ومن

---

* تم إعداد هذه الخطة بواسطة خبراء في التخطيط الاقتصادي من ماليزيا، الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا والنرويج. وقد تبنت الحكومة الماليزية هذه السياسة بغية تحقيق جملة من الأهداف: (القضاء على الفقر، تعزيز النمو، إعادة هيكلة المجتمع وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، الحفاظ على الوحدة الوطنية، الحرص على توسيع الاقتصاد وتنويعه، إعادة هيكلة التعليم وإعطاء أولوية وفرص أكبر للمالاي، تحقيق التوازن الاقتصادي، الانتقال من إحلال الواردات إلى تشجيع الصادرات، توسيع الأسواق وتحقيق وفورات الحجم الاقتصادية، تنمية الموارد البشرية، تشجيع التنمية الاقتصادية المقترنة بعدالة توزيع الثروة بين فئات المجتمع، تنمية الأعمال الحرة)، وقد تمكنت ماليزيا من أن تصبح من أكبر مصدري الخشب الصناعي والأثاث في العالم، لتصبح أكبر منافس للولايات المتحدة في تصدير الزيوت النباتية وأكبر مصدر للإطارات في العالم.

[1] نادية فاضل عباس فضلي، مرجع سابق، ص 169.

[2] محضير بن محمد، موسوعة الدكتور محضير بن محمد رئيس وزراء ماليزيا، المجلد الثالث، آسيا، الطبعة الأولى، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004، ص 46.

[3] عبد الرحمان بن سانية، قراءة في بعض تجارب الانطلاق الاقتصادي بالدول النامية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، المركز الجامعي غرداية، العدد 11، 2011، ص 69.

[4] عادل بن عمر، الاقتصاد الماليزي بين الوطنية الاقتصادية والتحديات الخارجية، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، المجلد 6، العدد 2، 2019، ص 339.

أهم الأهداف الاستراتيجية لهذه الخطة القضاء على الفقر، وإعادة هيكلة النسيج الاجتماعي والاقتصادي المجتمع،[1] ومن هذين الهدفين الاستراتيجيين انبثق عنهما مجموعة أهداف نذكرها فيما يلي:[2]

- زيادة الإنتاجية والدخل لتحقيق نمو سريع؛
- زيادة الفرص المتاحة أمام القطاعات المنتجة؛
- خلق فرص عمل جديدة؛
- تحديث القطاع الريفي وتنمية الموارد البشرية؛
- تشجيع الصادرات الموجهة نحو التنمية؛
- زيادة دور الحكومة في دعم القطاع الخاص.

وفي إطار تنفيذ هذه الخطة وتحقيق الأهداف السالفة أنفقت الحكومة 9,901 بليون رينجت،[3] كما قامت بـ:[4]

- إصدار قانون المنطقة التجارة الحرة عام 1971 لإتاحة المزيد من الحوافز الخاصة بالصناعات الموجهة للتصدير؛
- تأسيس شركة الضمانات الائتمانية واعتماد الدولار الأمريكي كعملة للتدخل الحكومي سنة 1972؛
- التحول من قوانين جامدة لأنظمة سعر الصرف إلى قوانين أكثر مرونة سنة 1973؛
- إصدار قوانين الاستثمار وتعديل قانون الجمارك سنة 1975؛
- اتسمت هذه الفترة باعتماد الحكومة الماليزية على دور الدولة التدخلي واتساع رقعة القطاع العام في الحياة الاقتصادية، حيث ارتفعت عدد الأصول والشركات المملوكة للقطاع العام في هذه الفترة من 22 شركة عام 1960 إلى 109 سنة 1970 ليقفز هذا الرقم إلى 1014 شركة عمومية سنة 1985.[5]

II. الخطة الخماسية الثالثة (1976-1980):

شهدت هذه المرحلة بقيادة حسين أون بداية ظهور ثمار الخطة الثانية، وهي الانتقال إلى سياسة التصدير المعتمد على التصنيع، كما ارتفعت العائدات النفطية مما ساعد على تمويل وزيادة حجم النفقات العامة، حيث أعطت الشركة العامة للنفط* ***PERNAS*** دعما قويا للسياسة الاقتصادية الجديدة، حيث استخدمتها الحكومة كشركة قابضة ***Holding*** للسيطرة على ملكية معظم الشركات الأجنبية ذات الفعالية، وقد تمكنت من تحقيق هذ الهدف مع نهاية السبعينات حيث أصبح عدد هاته الشركات يفوق مئة شركة،[6] وقد كلفت هذه الخطة ما مجموعه 27,804 بليون رينجت،[7] وقد استهدفت هذه الخطة بالإضافة إلى أهداف الخطة السابقة تحقيق ما يلي:[8]

---

[1] Lee Cassey, Lee Chew-Ging, Op-Cit, P 441.

[2] خويلدات صالح، أطرايش معمر، مرجع سابق، ص 83.

[3] Lee Cassey. Op-Cit, P 4.

[4] البنك الدولي، معجزة شرق آسيا النمو الاقتصادي والسياسات العامة، مرجع سابق، ص 202.

[5] عادل بن عمر، مرجع سابق، ص 336.

* الشركة العامة للنفط PERNAS هي شركة عمومية أسست سنة 1969 تسيطر على ملكية معظم الشركات (التأمين، البنوك، العقارات والمزارع الكبرى) التي كانت مملوكة للشركات الإنجليزية والصينية وتحولت إلى شركات عمومية تدار بواسطة الحكومة الماليزية.

[6] محمد صادق اسماعيل، مرجع سابق، ص 50.

[7] Lee Cassey. Op-Cit, P 4.

[8] فاروق طيفور، مرجع سابق، ص 87.

- تعزيز دور القطاع الصناعي والزراعي؛
- تخفيض معدلات البطالة والفقر؛
- زيادة وتيرة النمو والتوسع في التنمية الصناعية؛
- تعظيم فوائد النمو؛
- إدراج البعد الاجتماعي للسياسات التنموية؛
- وتحقيق الأمن والاستقرار؛
- رفع مستوى المالاي بزيادة نصيبهم في ملكية أصول الإنتاج، من 2% سنة 1970 إلى 30% سنة 1990، وهذا يعني تحقيق التوازن بين المالاي والصينيين لإيجاد نوع من الاستقرار وتفادي الصراعات العرقية كأحداث 1969.

ورغم إصلاح نظام التمويل سنة 1978 والسماح للمصارف التجارية بتحديد أسعار الفائدة وفق نظمها الخاصة،[1] وانخفاض معدلات البطالة، وتحسين توزيع الدخول وبلوغ معدل نمو 8.26%سنويا في المتوسط، مع معدل تضخم متوسط في حدود 5%، إلا أن الأداء الاقتصادي لهذه الخطة لم يعد مستقرا في أوائل الثمانينات، لذلك أقدمت السلطات (تحت دافع الرغبة في الحصول على إيرادات كبيرة من البترول) على الدخول في مرحلة إقامة الصناعات الثقيلة المملوكة للدولة التي كانت عنوانا بارزا في الخطة الخماسية الرابعة.[2]

III. الخطة الخماسية الرابعة (1981-1985):

تزامنت هذه الخطة مع بداية المرحلة الثانية لاستراتيجية التنمية في ماليزيا، وتمثل بداية مسيرة التنمية التي تم تصميمها في ظل قيادة محمد مهاتير،* والملاحظ في هذه الخطة أن الصناعات الوطنية تمتعت بالحماية الكاملة، وشمل التدخل الحكومي مشروعات كثيرة تغطي عدة فروع من القطاعات الإنتاجية والاقتصادية، بالإضافة إلى تقديم حوافز تشجيعية مالية واستثمارية،[3] ومن بين أهداف هذه الخطة:[4]

- توسيع القاعدة الصناعية المحلية وتنويعها؛
- تحديث الخدمات المالية للدولة؛
- تنشيط قطاع الزراعة؛
- الترويج للصناعات الثقيلة؛
- الخصخصة؛
- تشجيع قطاع الصناعات التصديرية.

---

[1] البنك الدولي، معجزة شرق آسيا النمو الاقتصادي والسياسات العامة، مرجع سابق، ص 202.

[2] عبد الرحمان بن سانية، مرجع سابق، ص 60.

* محمد مهاتير رئيس وزراء ماليزيا الحالي، هو طبيب جراح وسياسي ماليزي عالج جراح الماليزيين الاجتماعية والاقتصادية، تقلد مهاتير عدة مناصب في الدولة الماليزية في مشواره العلمي والمهني، حيث عين مندوب ماليزيا بالأمم المتحدة 1963، ثم عين سنة 1968 رئيسًا أول لمجلس التعليم العالي، ليصبح سنة 1974 رئيس مجلس الجامعات، ومن ثم غدا وزيرًا للتربية والتعليم للفترة 1974-1981، وابتداءً من سنة 1981-2003 شغل منصب رئيس الوزراء في حيث انتخب في هذا المنصب لخمس عهدات متتالية، حفر فيها اسمه في تاريخ ماليزيا بأحرف من ذهب، بعد أن حولها في عقدين من الزمن من دولة زراعية إلى دولة صناعية صاعدة، وقد تبنى التوجه الوطني الإسلامي رافضا تأويلات الإسلام المعطلة لفعالية الفرد المسلم وإنتاجيته وإبداعه في الحياة، كما وضع رؤية شاملة للوصول بماليزيا إلى مصاف الدول المتقدمة بحلول 2020، وقد ركز مهاتير منذ 1981 على ثالوث (النمو، التحديث والتصنيع)، وقد نجح إلى حد كبير في خدمة أبناء قومه من المالاي وأحدث تغييرات مهمة في بنيتهم الاقتصادية والاجتماعية مع الحفاظ على حقوق الأقليات.

[3] محمد الشريف بشير الشريف، أضواء على التجربة التنموية الماليزية، مرجع سابق، ص 75.

[4] فاروق طيفور، مرجع سابق، ص 88. (بتصرف)

في إطار هذه الأهداف شهدت هذه المرحلة إنشاء مجمع ماليزيا للصناعات الثقيلة سنة 1981 بغية تقوية القطاع الصناعي وتقوية الروابط بين الصناعات المختلفة وتقليل الاعتماد على الدول المتقدمة، حيث شجعت الحكومة صناعة الاسمنت، الحديد والصلب. كما تميزت هذه المرحلة بدخول ماليزيا مجال صناعة السيارات وإنشاء شركة بروتون ***PROTON*** سنة1983،[1] وهي أول سيارة ماليزية تظهر في السوق، وقد تم صنعها بالشراكة مع علامة ميتسوبيشي ***Mitsubishi*** اليابانية، إلا أن 70% من أجزائها من صنع الشركة الماليزية، ثم اعقبها بعد ذلك إنتاج سيارة برودوا ***Perodua***، ثم سيارة واجا ***Waja*** الفخمة والضخمة التي أثبتت ماليزيا من خلالها قدرتها على استيعاب التكنولوجيا.[2]

وبغية الحث على المنافسة وتشجيع إدخال التقانة الصناعية في قطاع الأعمال تم إنشاء المؤسسة الماليزية للأنظمة الإلكترونية سنة 1985، وهي تشكل جزءً من استراتيجية بعيدة المدى لتطوير القدرة الداخلية لماليزيا في مجال الإلكترونيات وتقانة المعلومات.[3] وفي سبيل التحرر من التبعية الرأسمالية قامت الحكومة الماليزية بإنشاء البنك الإسلامي الماليزي سنة 1983، كما سمحت للبنوك التجارية الأخرى بتطبيق النظام الإسلامي في معاملاتها، مما شكل فرصة ذهبية للاقتصاد الإسلامي للنمو على أرض ماليزيا. وتجدر الإشارة هنا إلى أن ماليزيا ابتداءً من سنة 1994 قامت بتحويل كل المؤسسات الاقتصادية والمالية الماليزية نحو اعتماد النظام الإسلامي.[4]

وقد واجهت ماليزيا بداية الثمانينات ركودا اقتصاديا بسبب انهيارا أسعار السلع الأولية في الأسواق العالمية،* أربك حسابات القائمين على الشأن الاقتصادي بسبب عجز الحكومة في دعم الاقتصاد والاستمرار في السياسة التدخلية، وهذا ما استلزم الحاجة إلى البحث عن مصادر تمويلية إضافية لتغطية نفقاتها المتزايدة، إذ بلغت إجمالي نفقات هذه الخطة ما قيمته 78,643 بليون رينجت،[5] ما أدى إلى حدوث اختلالات مالية حادة عجلت بفتح المجال أمام القطاع الخاص سنة 1983 بغية استقطاب الكفاءات والخبرات للمساهمة في القطاع الصناعي، بالإضافة إلى رغبة الحكومة في رفع

---

[1] مناضل عباس حسين الجواري، نظرية سرب الإوز الطائر (الاسيوية) ومحاولة الاستفادة منها في الاقتصاد العراقي، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد11، 2015، ص 211.

[2] جلال حسن حسن عبد الله، مرجع سابق، ص 170.

[3] محمود عبد الفضيل، مرجع سابق، ص 146.

[4] حاج إبراهيم عبد الرحمان، خير الناس ربيع، مسيرة الاقتصاد الإسلامي في ماليزيا من خلال أفكار د/ محمد مهاتير، الملتقى الدولي: الاقتصاد الإسلامي: الواقع ورهانات المستقبل، جامعة غرداية، 23 – 24 فيفري 2011، ص 7.

* حدثت الأزمة بسبب اعتماد الاقتصاد الماليزي على تصدير السلع الأولية الأساسية التي انخفضت أثمانها في الأسواق العالمية، وهذا ما ترتب عليه مشاكل وآثار سلبية على الاقتصاد الماليزي، حتى أن بريطانيا سنة 1981 اتخذت بعض القرارات الاقتصادية المجحفة بحق ماليزيا من طرف واحد بهدف توجيه ضربة موجعة إلى ماليزيا بذريعة الرشاوي والفساد، إلا أن ما افتعلته بريطانيا كان بسبب رفض ماليزيا الاستدانة من البنك العالمي أو صندوق النقد الدولي، وهذا ما ولد شعور عند بريطانيا بأن ماليزيا بدأت تشكل خطورة، فإنه من الأمور غير المقبولة عند أغلب الدول المتقدمة المهيمنة أن تفلت دولل العالم الثالث من نطاق السيطرة الغربية، وهو ما يسمى بالتفرقة التكنولوجية، وقد كان تصرف الحكومة الماليزية اتجاه هذه الإجراءات المجحفة من بريطانيا إذ لم تلجأ إلى المزايدات، وإنما رفعت شعار لمواطنيها (اجعل شراء المصنوعات البريطانية خيارك الأخير).

[5] Lee Cassey. Op-Cit, P 4.

مدخراتها وتخفيف الأعباء الملقاة على عاتق ميزانية الدولة، كما قامت بتشجيع الشباب ورجال الأعمال على اقتحام مجال التصنيع ودخول الأسواق العالمية بمنتجات التكنولوجية الجديدة ومن خلال تبني سياسات تسويقية جديدة.[1]

IV. الخطة الخماسية الخامسة (1986-1990):

كان لأزمة انهيار أسعار الموارد الأولية في الأسواق الدولية سنة 1985 أثرا سلبيا على الاقتصاد الماليزي، إذ حدث انخفاض حاد في أسعار النفط وأسعار زيت النخيل، ما أدى إلى انخفاض قيمة الصادرات، وتدني نصيب الفرد من الناتج المحلي بنسبة 3.61% بعد ان حقق سنة 1984 نموا إيجابيا بنسبة 5.12%،[2] وهذا ما يمكن قراءته من خلال الميزانية التي خصصت لهذه الخطة والمقدرة بـ 61,85 بليون رينجت، والذي انخفض مقارنة بالخطة السابقة التي بلغ مجموع الانفاق خلالها 78,643 بليون رينجت.[3]

وقد جاءت الخطة الخماسية الخامسة لمواجهة عجز الميزانية الذي وصل سنة 1985 إلى 17% بالإضافة إلى تراجع المبادلات التجارية بسبب الاعتماد المبالغ فيه على تصدير السلع الأولية للخارج،[4] مما دفع إلى زيادة الاقتراض من الخارج لترتفع المديونية الخارجية حتى بلغت 22.84 مليار دولار مع نهاية 1986، ويمثل هذا المقدار مان نسبته 85% من الناتج الوطني الإجمالي، و135.21% من قيمة الصادرات، كما وصلت نسبة خدمة الدين إلى 25.16% من إجمالي الصادرات،[5] وانخفض الاستثمار الخاص بنسبة 25% ، بالإضافة إلى ذلك تقلصت أسواق الأسهم والعقارات في عام 1987 الأمر الذي أدى إلى إفلاس العديد من المؤسسات المالية.[6]

في ظل هذه الأوضاع لجأت ماليزيا إلى الاستعانة بالقطاع الخاص باعتباره المحرك الأساسي للنمو، وشجعته بغية تحرير الاقتصاد وتفعيل النشاط الإنتاجي،[7] واتسمت هذه المرحلة بتحول السياسات الاقتصادية الماليزية، حيث يوصف هذا التحول بأنه بداية اندماج فعلي للاقتصاد الماليزي في الحركية الاقتصادية العالمية، ففي سنة 1986 تم إصدار قانون الاستثمار الذي يسمح للاستثمارات الأجنبية بالمشاركة في رأس مال المؤسسات المحلية بنسبة قد تصل 100%، بشرط أن يتم تصدير 80% من الإنتاج أي يسمح للشركات الأجنبية أن تُصرِّف 20% فقط من إنتاجها في السوق المحلية،

---

[1] كاملي زهيرة، التجربة الاقتصادية والتنمية المستدامة في ماليزيا محددات ومؤهلات، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، ألمانيا، 2019، ص 107.

[2] https://data.worldbank.org/country/malaysia vu le 14/05/2019.

[3] Lee Cassey. Op-Cit, P 4.

4 حاج إبراهيم عبد الرحمان، خير الناس ربيع، مرجع سابق، ص 7.

[5] https://www.indexmundi.com/facts/malaysia#Economic%20Policy%20&%20Debt vu le 04/05/2019.

[6] محمد صادق إسماعيل، مرجع سابق، ص 138.

[7] أميرة أحمد حرزلي، دور القيادة السياسية الماليزية في تحقيق التنمية المستدامة والإصلاح السياسي في عهد مهاتير محمد، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، ألمانيا، 2019، ص 281.

كما تم في نفس السنة اعتماد برامج الخوصصة بغرض جلب الاستثمارات الأجنبية المباشرة،[1] وقد رسمت هذه الخطة على عدة أهداف هي:[2]

- زيادة القدرة التنافسية للاقتصاد المحلي؛
- تحفيز التنمية الصناعية لتحقيق النمو السريع؛
- تعزيز دور القطاع الخاص في التنمية؛
- تعبئة الموارد المحلية وإعادة إحياء قطاع الزراعة؛
- تحسين كفاءة إدارة الاقتصاد؛
- التركيز على أنشطة البحث والتطوير.

ولتحقيق هذه الأهداف قامت الحكومة بمجموعة إصلاحات وتعديلات شملت كل القطاعات تمثل في:[3]

- اتخاذ موقف متحفظ فيما يخص الاقتراض الخارجي خاصة من صندوق النقد الدولي؛
- اتخاذ العديد من الإجراءات لدعم وتقوية الجهاز المصرفي والمالي، بغية تعزيز كفاءة وعمق الأسواق المالية؛
- وضع سياسة لسعر الصرف لتأمين القدر المناسب من المنافسة؛
- إعادة هيكلة قطاع المشروعات العامة، مع وضع برامج الخصخصة ووقف إنشاء مشروعات عمومية جديدة؛
- اتباع منهج شامل عام 1989 للإشراف على جميع المؤسسات المالية ووضع نظام موحد لكفاية رؤوس الأموال، والعمل على إيجاد سوق ثانوية نشطة تعمل في الأوراق المالية الحكومية وسوق لصكوك الديون بالنسبة للقطاع الخاص؛[4]
- تخصيص 400 مليون رينجت لتمويل مشروعات البحث والتطوير، حيث تم بعث مبادرة وادي التكنولوجيا في ماليزيا سنة 1988 بهدف تشجيع التقانة الحديثة ودعم الشركات المعتمدة على تقانة مبتدئة، بية دعم هذه الشركات في مواجهة المنافسة القوية في الأسواق الدولية ويضم هذا الوادي ثماني جامعات وخمس هيئات بحث قومية وعشر هيئات تكنولوجية، وبالإضافة إلى واد التكنولوجيا تم تأسيس صندوق الدعم الفني للصناعة سنة 1990،[5] وهذا كله كان في إطار إطلاق سياسة العلوم والتكنولوجيا الأولى سنة 1986 التي تعتبر شكل من أشكال تحفيز الابتكار؛[6]
- استقطاب الاستثمار الأجنبي المباشر وخاصة في ميادين التكنولوجيا الدقيقة وميادين البحث والتطوير، حيث يحظى هذا النوع من الاستثمارات الأجنبية بتحفيزات هامة كالإعفاء الضريبي بالنسبة لمصاريف البحث، الإعفاءات الجمركية للآلات والتجهيزات وحتى المواد الأولية التي تستخدم لأغراض البحث. بالإضافة على تحرير القيود الخاصة بحقوق الملكية للشركات، حيث يسمح القانون باستحواذ الأجانب على نسبة 100% من حقوق الملكية في شركاتهم

---

[1] محمد بوجلال، السياسة الاقتصادية الكلية ودورها في الاندماج العقلاني في حركية الاقتصاد العالمي التجربة الماليزية، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس سطيف، العدد 01، 2001، ص 126.

[2] خويلدات صالح، أطرايش معمر، مرجع سابق، ص 83.

[3] حاج إبراهيم عبد الرحمان، خير الناس ربيع، مرجع سابق، ص 8.

[4] عبد الرحمان بن سانية، مرجع سابق، ص ص 65.

[5] محمود عبد الفضيل، مرجع سابق، ص ص 145-146.

[6] راجا راسيه وفي جي آر تشاندرن، تقرير اليونسكو للعلوم حتى عام 2030 فصل ماليزيا، منظمة الأمم المتحدة، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، مصر، 2018، ص 648.

متى قاموا بتصدير 80% على الأقل من منتجات تلك الشركات، كما قامت الحكومة الماليزية بتوقيع اتفاقيات ضمان الاستثمار مع ما يزيد عن 22 دولة تتعلق بحماية الشركات الأجنبية من التأميم الإجباري، وقد أدت هذه الإجراءات إلى تدفق الاستثمارات الأجنبية المباشرة إلى ماليزيا لتحتل سنة 1991 المركز الثالث بين الدول النامية المتلقية للاستثمارات الجنبية المباشرة، وقد شكل هذ الأخير الدافع الرئيسي للنمو في القطاع الصناعي بماليزيا خلال خطة التنمية الخامسة 1986-1990، مسجلا معدل نمو قدر بـ 79% سنويا في قطاع التصنيع،[1] كما شكلت الاستثمارات الأجنبية 62.5% من إجمالي الاستثمارات في الاقتصاد. وإذا ما نظرنا إلى تطور هيكل الاستثمارات الأجنبية بحسب فروع النشاط في الصناعة التحويلية خلال فترة الثمانينات، يلاحظ أن راس المال الأجنبي كان يسيطر على 40% من جملة الأصول في صناعة الآلات الإلكترونية والكهربائية عام 1990، مقارنة بنسبة 22% بداية الثمانينات، أما فيما يخص الصادرات الصناعية فقد نمت بمعدلات كبيرة حيث بلغ معدل نمو الصادرات الصناعية خلال الفترة 1987-1990 نحو 32%، وتعبر هذه المعدلات على حركية عالية وازدهار في بنية الصادرات الماليزية خلال تلك الفترة، كما تطور نصيب الصادرات الصناعية من جملة الصادرات من 12% عام 1970 إلى 80% عام 1995.[2]

ورغم ان فترة مهاتير تُعتبر النقلة الصناعية في تاريخ الاقتصاد الماليزي، إلا ان حكومته لم تهمل القطاع الزراعي، حيث عملت على تنويع مصادر الدخل وتوسيع قاعدة الصادرات المحلية، كما قامت بإنشاء لجنة وزارية خاصة للإشراف على زيادة الإنتاجية الزراعية وتقليل الخسائر السنوية من الاحتياط الأجنبي الذي ينفق على الواردات الغذائية، وهذا ما رفع من الإنتاج في القطاع الزراعي بين عامي 1980-1992 كما ساهم في تشغيل اليد العاملة بنسب عالية.[3]

ومن نتائج هذه الخطة ارتفاع نسبة التجارة الخارجية في هذه الفترة حيث سجلت في بداية الفترة مجموع الصادرات والواردات إلى الناتج ما نسبته 105,06%، بينما ارتفع هذا الرقم سنة 1991 إلى غاية 159,31%، كما انتقلت نسبة الصادرات الصناعية إلى صادرات السلع في هذه الفترة من 27.17% سنة 1985 لتبلغ عتبة 60.60% سنة 1991، وذلك بسبب ارتفاع نصيب مساهمة الصناعة التحويلية (التصنيع) في الناتج المحلي الإجمالي من 21.95% سنة 1980 إلى 25.55% سنة 1991،[4] وهذا ما يعتبر مؤشر إيجابي على نجاعة الخطة المتبعة في هذه المرحلة لتجاوز الأزمة وتحول الاقتصاد الماليزي من اقتصاد يعتمد على المواد الأولية إلى اقتصاد متطور مصل بقية الدول الصناعية.

V. تقييم مرحلة السياسات الاقتصادية الجديدة

كحوصلة لمرحلة السياسات الاقتصادية الجديدة (1970-1990) يعد سجل هذه المرحلة متميزا وحافلا بالإنجازات التنموية الإيجابية، فقد حاولت ماليزيا الاخذ بعين الاعتبار البعد الاجتماعي في عملية التنمية وتطبيق استراتيجية مكافحة الفقر وإعادة هيكلة المجتمع لتحدث بذلك تحسن ملحوظ في توزيع الدخول، كما أولت أهمية كبيرة

[1] عبد الرحمان بن سانية، مرجع سابق، ص ص 67-68.

[2] محمد عبد الفضيل، مرجع سابق، ص 47.

[3] كاملي زهيرة، مرجع سابق، ص 110.

[4] https://data.worldbank.org/country/malaysia. vu le/13/02/2019.

للتنمية البشرية بغية إعادة هيكلة الكوادر البشرية الوطنية وإكسابها المزيد من المهارات.[1] وقد تمكنت ماليزيا في هذه الفترة من تحقيق العديد من الإنجازات، وتظهر العديد من المؤشرات مدى نجاعة المخططات التي تبنتها ماليزيا منها:[2]

- ارتفاع قيمة إجمالي الناتج المحلي من 20.7 مليار دولار سنة 1970 إلى 81.8 مليار دولار سنة 1990، أي أن هذا المؤشر حقق متوسط معدل نمو يقدر بـ 7.11% سنويا، وهو بذلك يعد أفضل من متوسط معدل النمو الاقتصادي لدول رابطة جنوب شرق آسيا (آسيان)، وأفضل حتى من أداء بعض الاقتصادات المتقدمة؛
- ارتفاع نصيب الفرد من الناتج من 1915,87 دولار سنة 1970 إلى 4536,97 دولار سنة 1990؛
- ارتفاع نصيب مساهمة الصناعة في الناتج المحلي من 30.32% سنة 1970 إلى 42.2% سنة 1990؛
- ارتفاع مساهمة الصناعات التحويلية في الناتج من 13,76% سنة 1970 إلى 24,22% سنة 1990؛
- ارتفاع حجم الصادرات من 8.29 مليار دولار سنة 1970 إلى 47.82 مليار دولار سنة 1990 كما ارتفعت نسبة صادرات التصنيعية لإجمالي الصادرات من 6.55% سنة 1970 إلى 53.78% سنة 1990؛
- تخفيض نسبة الفقر من 52.4% سنة 1970 إلى 29% سنة 1980 ثم إلى 16.5% سنة 1990؛[3]
- التحسن في توزيع الدخل، حيث انخفض معامل جيني* من 0.513 عام 1970 إلى 0.446 عام 1990؛
- أثمرت جهود الحكومة بغية زيادة نصيب المالاي من ملكية رأس المال إلى 30% كما هو متوقع، زيادة نسبة مساهمة المالاي في مجالات الطب، الهندسة، المحاسبة، المحاماة، البيطرة من4.9% سنة 1970 إلى 29% عام 1990، وحتى وإن كانت نسبة ملكية المالاي لرؤوس الأموال لم تبلغ المعدل الذي كان متوقع لها ولم تتعدى 19.3% سنة 1990،** (بينما يحوز الصينيون 45.5 % من رأس المال بينما كانت 25.5% مملوكة للأجانب)، إلا أنها نجحت إلى حد كبير في تقليل الفجوة بين المالاي والصينيين من خلال الارتقاء بدخول الأفراد خاصة في الريف؛[4]
- نجحت ماليزيا إلى حد كبير في السياسة التي انتهجتها بداية الثمانينات أين اعتمدت على النمو الذي يقوده القطاع الخاص، بانتهاجها سياسة الخصخصة للمشروعات العامة كالطرق السريعة والاتصالات والسكك الحديدية والمطارات وغيرها، ما سمح لماليزيا بتحقيق مكاسب مالية تم توجيهها لبرامج إعادة الهيكلة والتعليم والصحة ومكافحة

---

[1] Anoma Abhayaratne, Poverty Reduction Strategies in Malaysia 1970-2000: Some Lessons, Senior Lecturer. Department of Economics and Statistics, University of Peradeniya, Sri Lanka, 2004, p 16.

[2] https://data.worldbank.org/country/malaysiavu le 15/05/2019.

[3] Anoma Abhayaratne, Op-cit, p 23.

* معامل جيني (نسبة للعالم كورادو جيني) من المقاييس الهامة والأكثر شيوعا في قياس عدالة توزيع الدخل القومي.

** نجحت ماليزيا في زيادة نصيب المالاي من إجمالي رؤوس الأموال من 2.4 من إجمالي 5.6مليار دولار سنة 1970 إلى 12.5 من إجمالي 32.4 مليار دولار سنة 1980 ثم إلى 17.8 من إجمالي 76.1 مليار دولار سنة 1985.

[4] Anoma Abhayaratne, Op-cit, p 23.

الفقر والبطالة،[1] وهذا ما سمح للاقتصاد الماليزي بتحقيق نمو كبيرا في الناتج نهاية فترة الثمانينيات، إذ قدرت معدلات النمو خلال السنوات 1988، 1989 و1990 بـ 9.94%، 9.06%، 9.01% على التوالي؛

- كما أسهمت الخطط الخماسية المتتابعة على حل الكثير من المشاكل الاجتماعية والسياسية، كما أسفرت سياسة اتجاه شرقا* إلى تطور قطاع الصناعات التحويلية، الذي ساهم في إجراء تحول كبيرة في العقلية الماليزية، والذي جعل من ماليزيا قاعدة صناعية ضخمة في القرن الحادي والعشرين، فالقيمة المضافة لقطاع الصناعات التحويلية بوصفها نسبة من الناتج المحلي الإجمالي، ارتفع من 13.76% سنة 1970 إلى 24.22% سنة 1990.

كما يلاحظ أن الخطط التي اعتمدتها ماليزيا في هذه المرحلة هي خطط طموحة وواقعية في نفس الوقت، فلم تضع أهدافا مستحيلة بل ركزت على رسم أهداف متوسطة وطويلة المدى بدقة وإحكام وهو أهم عوامل نجاح أي مشروع، الأمر الذي ساعد على تكريس الجهود وتوجيهها نحو اهداف محددة ومضبوطة بدقة، كما اتسمت الخطة الماليزية بالشمول حيث غطت جميع فئات المجتمع والاقتصاد، حيث اهتمت بجميع الفئات وخاصة الضعيفة كما حاولت الاهتمام بجميع الطاعات الصناعة الزراعة والخدمات، حيث يقول مهاتير يجب ألا تكون ماليزيا متقدمة فقط، بل يجب أن تكون دولة متكاملة التقدم على كل المستويات اقتصاديا، اجتماعيا، روحيا، نفسيا وثقافيا، كما كان للقيادة الرشيدة والحكيمة دورا هام في بلوغ ماليزيا لأهدافها وتخطي أغلب الأزمات التي مر بها الاقتصاد الماليزي.[2]

---

[1] محمد عبد الحفيظ الشيخ، التجربة التنموية في ماليزيا قراءة في واقع وأسباب النجاح وإمكانية الاستفادة منها، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019، ص 321.

* منذ مطلع السبعينات حاولت ماليزيا إعمال النظر في النماذج التنموية السائدة فاتبعت خطى النمور الأسيوية الأربعة (تايوان، كوريا الجنوبية، سنغافورة، هونج كونج) واليابان، وبعد ان أصبح محمد مهاتير رئيس الوزراء أجرى دراسة ميدانية في شكل جولة استطلاعية إلى اليابان سنة 1981 توصل من خلالها أن النموذج الياباني المفتوح يتناسب مع تطلعات الماليزيين نحو بناء مستقبلهم الاقتصادي، لذلك أعلنت ماليزيا سياسة "التوجه شرقاً" وبالأخص إلى اليابان عام (1981) وامتد العمل بها الى عام (1991)، وهدفت هذه السياسة الى تشجيع الماليزيين على الاقتداء والتعلم من التجربة اليابانية مثل اخلاقيات العمل والمنهجية الصناعية والتطور التقني والأداء الاقتصادي المتميز، ولسياسة النظر شرقاً جانبان مهمان أولا: الاخذ بالقيم الشرق أسيوية كالانضباط بالعمل والتطبيقات الادارية المنضبطة مع التركيز على العمل الجاد والاخلاص. ثانيا: التحديث والتصنيع بحلول (2020) اذ وضع ذلك في تصور رؤية استشرافية للمستقبل لتكون ماليزيا عاصمة المعلوماتية ودولة عظمى في العالم. ويقول محمد مهاتير "إذا أردت الحج اذهب إلى مكة، وإذا أردت العلم اذهب إلى اليابان".

[2] نبيه فرج الحصري، الخصخصة دراسة مقارنة تجربة مصر وماليزيا مع الإشارة للتجارب الغربية، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2018، القاهرة، ص 188.

المبحث الثاني: تقييم التجربة التنموية الماليزية في إطار رؤية 2020

مع بداية التسعينات أطلق محمد مهاتير سياسة جديدة أطلق عليها السياسة الوطنية القومية سنة 1991، استهدفت تطوير الموارد البشرية وتنميتها، إلى جانب تحسين فعالية الاستثمار وزيادته خاصة في مجال البحث والتطوير بغية تحسين القدرة التنافسية الدولية، والحفاظ على النمو المتوازن وتعزيز التكنولوجيا الصناعية، حيث تم التركيز على الصناعات ذات المحتوى التكنولوجي المتقدم، وتهدف هذه السياسة إلى تعزيز الحالة الاقتصاد الماليزي مع التركيز على الكم والكيف بالإضافة إلى المحافظة على التوازن الاقتصادي والانتقال إلى مصاف الدول المتقدمة بحلول 2020، وتندمج هذه السياسة ضمن تصور شامل وضعه مهاتير أطلق عليه اسم "**رؤية 2020**"، ويقول مهاتير بخصوص مشروعه هذا: "كما تعرفون جميعا إن ماليزيا بدأت خطة طموحة أطلق عليها رؤية 2020، واعتبارا من سنة 1991 هدفنا هو مضاعفة إجمالي الناتج المحلي لماليزيا كل عشر سنوات، بحيث سيبلغ إجمالي الناتج مرات بحلول عام 2020 ثماني مرات قيمته الحالية، وإذا نجحت هذه الرؤية في تحقيق أهدافها سيكون مستوى المعيشة في ماليزيا قد تضاعف أربع مرات، وسيعادل مثيله في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم، بل سيكون لدينا توزيع أفضل للثروات من ذلك الذي نجده في المجتمع الأمريكي اليوم"،[1] وترتكز هذه الرؤية على تسع تحديات يمكن ان نجملها في المحاور الأساسية التالية:[2]

- بناء نظام اجتماعي تسوده العدالة الاجتماعية والاقتصادية تأتي فيه مصلحة المجتمع قبل الفرد، من خلال تنمية القومية الماليزية وتقوية الشعور بالمواطنة لدى جميع الأعراق في المجتمع الماليزي؛
- قيام أمة ماليزية موحدة على أساس العرق أو الجنس وذات مصير مشترك، تعيش بسلام وانسجام مع نفسها ومتكاملة جغرافيا وعرقيا، حيث يتمتع مختلف الأعراق بالحرية في ممارسة ونشر ثقافاتهم ومعتقداتهم؛
- تحديث ماليزيا لتصبح دولة متقدمة وبالطراز الخاص بالمجتمع الماليزي من خلال تنمية كافة المجالات الاقتصادية، الاجتماعية، الروحية، السيكولوجية والثقافية داخل المجتمع الماليزي، من أجل الوصول إلى مجتمع علمي تقدمي قادر على الابتكار، مجتمع لا يستهلك التقنية فقط وإنما يساهم في بناء العلم والمعرفة التكنولوجية والحضارة المستقبلية؛
- بناء مؤسسات اقتصادية وتعليمية إسلامية تحقق التعايش بين الإسلام والتكنولوجيا المعاصرة من خلال تفعيل القيم الإسلامية الشاملة واستغلالها كقوة دافعة للتنمية، من اجل بناء مجتمع تسوده الأخلاق والقيم الفاصلة، متمسك بالتعاليم الدينية يتمتع بالثقة بالنفس وفخور بوضعه وانتمائه وبما حقق من إنجازات؛
- بناء مجتمع ناضج ديمقراطيا، والتركيز على الدور القوي للدولة في الاقتصاد والسياسة، فالخصخصة لا تعني انسحاب الدولة من النشاط الاقتصادي العام، ولكنها تعني القدرة على المراقبة والتوجيه والتخطيط الرشيد، في سبيل إنشاء مجتمع تسوده الرفاهية؛

[1] محضير بن محمد، موسوعة الدكتور محمد بن محضير رئيس وزراء ماليزيا، المجلد التاسع، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004، ص 230.

[2] محضير بن محمد، موسوعة الدكتور محمد بن محضير رئيس وزراء ماليزيا، المجلد الثالث، الجزء 2، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004، ص ص 42-43.

- تقديم نموذج للتنمية الرأسمالية يرتكز على تكثيف التصنيع وتطوير تكنولوجيا المعلومات وعن طريق دعم المشاريع الخاصة، وجذب الاستثمار الأجنبي والاتجاه للشرق بغية الاستفادة من الخبرات اليابانية والكورية، وتكوين جيل جديد من الكفاءات الاقتصادية المتطورة القادرة على مواكبة التطورات الصناعية الحديثة، ويقول مهاتير إن اليابانيين ليست لديهم المعرفة فقط، وإنما يتمتعون كذلك بتقاليد عمل راقية، فهم جادون في عملهم ومنضبطون ويتقنون ما يعملونه، كما أنهم أوفياء للشركة التي يعملون لصالحها.[1]

المطلب الأول الخطط التنموية المنتهجة خلال الفترة 1990-2020

ومن أجل تحقيق الأهداف الكبرى لرؤية 2020 تم اعتماد ثلاث استراتيجيات تنموية هي (سياسة التنمية الوطنية (1991-2000)، التي ركزت على ضمان التنمية المتوازنة بين المناطق والقطاعات الرئيسية للاقتصاد، التحول نحو اقتصاد صناعي حديث فضلا عن الحد من التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية بين مختلف شرائح وفئات المجتمع، بعد هذه المرحلة تم اعتماد سياسة الرؤية الوطنية (2001-2010) التي ركزت على بناء دولة مرنة وقادرة على المنافسة. أما في العقد الثاني من القرن 21 فتم اتباع السياسة الوطنية للتحول (2011-2020)، التي اعتمدت على نموذج اقتصادي جديد يولي أهمية كبيرة للعنصر البشري ويحاول أن يجعل ماليزيا ضمن الدول ذات الاقتصاد المرتفع الدخل ذات نمو شامل ومستديم.[2] وفي إطار هذه السياسات تم اعتماد ست مخططات خماسية متتالية سيتم عرضها فيما يلي:

I. الخطة الخماسية السادسة (1991-1995):

في بداية التسعينات بدأت الدولة بتشجيع الصناعات عالية التقنية وذات القيمة المضافة وكثيفة الاستخدام لرأس المال لذلك بدأ في هاته الفترة الاهتمام بالبحث والتطوير، من أجل زيادة تنافسية المنتجات الماليزية في الأسواق الدولية وتوسيع دائرة سوقها المحلي، كما اتسمت هذه الخطة بمزيد من التوجه نحو التعاون الإقليمي في إطار مجموعة بلدان تكتل (الآسيان)، بينما ظلت الأهداف الوطنية تركز على (ترسيخ معالم تنمية مستديمة، إعطاء الأولوية لمحاربة الفقر وتحسين مستويات الدخل ونوعية حياة السكان في الريف، تنمية مهارات البوميبوترا في مجال إدارة وتنظيم المشاريع)، وكان من بين ثمار هذه المرحلة ظهور طبقة من رجال الأعمال الماليزيين من ذوي الأصول المالاوية،[3] وقد كلفت هذه الخطة 117,658 بليون رينجت،[4] وقد تضمنت جملة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:[5]

- المحافظة على النمو وتحقيق التنمية المتوازنة لضمان الاستقرار والحد من الاختلالات الاقتصادية والاجتماعية؛
- خلق وتوفير مناخ مناسب لإنعاش الاستثمار بهدف تنويع القاعدة الاقتصادية والاندماج في الاقتصاد العالمي؛

[1] صباح كزيز، مربعي بلقاسم، مرجع سابق، ص 54.

[2] Federal Government Administrative Centre, Eleventh Malaysia Plan 2016-2020, Printed by Percetakan Nasional Malaysia Berhad, Kuala Lumpur, Malaysia. 2015, p 1-5.

[3] نسرين اللحام، كيف تنهض الأمم؟ تجارب تنموية ودروس مستفادة، دار الجمهورية، مصر، 2014، ص 73.

[4] Lee Cassey. Op-Cit, P 4.

[5] خويلدات صالح، أطرايش معمر، مرجع سابق، ص 83.

- تسريع وتطوير التصنيع بإدخال التكنولوجيا الحديثة زيادة القدرة التنافسية للصناعات المحلية في الأسواق العالمية.

ومن اجل تحقيق هذه الأهداف تم اتخاذ العديد من الإجراءات في هذه الفترة:

- تخصيص ما مقداره 600 مليون رينجت من ميزانية هذه الخطة إلى تعزيز أنشطة البحث والتطوير، بالإضافة إلى تنمية وتوسيع رأس المال الفكري والبشري، بغية استكمال البنية التحتية لمنظومة العلم والمعرفة التكنولوجية، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تم تأسيس كل من المؤسسة الماليزية لتطوير التكنولوجيا سنة 1992، المؤسسة الماليزية للبحوث الصناعية 1992، والمجموعة الصناعية للتكنولوجيا المتقدمة سنة 1993؛[1]

- بعث خطة عمل لتطوير التكنولوجيا الصناعية سنة 1991 في قطاع الصناعات الاستراتيجية والصناعات كثيفة المعرفة، بالإضافة إلى إنشاء العديد من مراكز التدريب والجامعات والمختبرات البحثية لتشجيع الابتكار، وفي هذا الصدد تم إنشاء المعهد الماليزي للأنظمة الالكترونية الدقيقة ***MIMOS*** ليصبح معهد رائد في لبحث والتطوير في ماليزيا؛[2]

- كما عملت الحكومة على تقديم قروض بدون فوائد لمجموعات البوميبوترا ابتداءً من سنة 1992، وذلك لتمكينهم من شراء أسهم في الشركات التي يتم خصخصتها وفي المشاريع التنموية بغرض زيادة دخولهم وتمكينهم من المشاركة في تنمية القطاع الاقتصادي؛[3]

- تأسيس هيئة تنمية التجارة الخارجية الماليزية عام (1993) وتعرف بـ ***MATRADE*** ومهمتها ترويج وتشجيع التجارة الخارجية الماليزية والقيام بتقديم معلومات للمصدرين والموردين الماليزيين، بغية تطوير وتشجيع للمنتجات الماليزية مع التركيز على المنتجات الصناعية إذ تقوم هذه الهيئة دراسات عن الأسواق الخارجية للمنتجات الماليزية من اجل تحسين وضعها التنافسي وتقوم برامج التدريب في تدريب مهارات المصدرين الماليزيين في مجال التسويق الدولي وحماية الاستثمارات الماليزية في الخارج؛[4]

- كما ارتبطت ماليزيا باتفاق تخفيض التعريفات الجمركية مع استراليا ونيوزيلاندا بنسبة 50% اعتبارا من سنة 1993، بينما وقعت في تجمع آسيان 1995 (الذي كان من ثمرته إعلان منطقة جنوب شرق آسيا منطقة خالية من السلاح النووي) رفقة عشرة دول من جنوب شرق آسيا اتفاقية تحرير التجارة الخارجية بالكامل ابتداءً من عام 1995، وتمتد هذه الاتفاقية لتشمل الدول النامية سنة 2003 والدول أقل تقدما سنة 2005؛[5]

---

[1] محمود عبد الفضيل، مرجع سابق، ص ص 145-146.

[2] راجا راسيه وفي جي آر تشاندرن، مرجع سابق، ص ص 648-649.

[3] محمد الشريف بشير الشريف، سياسات وأساليب مكافحة الفقر، مجلة الجزيرة-تفكر، العددان (1) و(2)، المجلد 9، 2008، ص 9.

[4] علي احمد درج، التجربة التنموية الماليزية والدروس المستفادة منها عربياً، مجلة بابل، العلوم الصرفة والتطبيقية، العدد الثالث، المجلد 23، 2015، ص 1370.

[5] عبد الرحمان بن سانية، مرجع سابق، ص 70.

- وقد نتج عن هذه الإجراءات التشجيعية قيام بعض الشركات الدولية بإنشاء مراكز بحث وتطوير خاصة بها في ماليزيا أهمها شركة موتورولا وشركة شارب، وهذا ما نتج عنه توسع ملموس في صناعة المكونات والاجزاء التي تستخدمها تلك الشركات.[1]

وقد شهدت هذه المرحلة ابتداءً مع سنة 1994 دفعة جديدة لعملية الخصخصة التي انطلقت سنة 1983 بسبب النجاح التي حققته، حيث تجاوزت المدخرات الحكومية المحققة 3.8مليون رينجت، وازدادت كفاءة الصناعات التي تمت خصخصتها مثل صناعة حاويات كيلانج التي تضاعفت طاقتها الإنتاجية من 200 ألف إل 500 ألف حاوية سنويا، كما نتج من آثار الخصخصة أيضا ظهور قطاعات تسويقية جديدة وسعت السوق المحلية وجلبت استثمارات أجنبية للمنطقة، وحسب دراسة لمجلة ***Euromoney*** احتلت ماليزيا المرتبة 14 بين دول العالم من حيث الأداء الاقتصادي سنتي 1994/1993، متقدمة بذلك على عددا من الدول الصناعية الكبرى كبريطانيا وألمانيا، كما بينت دراسة لمجلة ***THE BANKER*** أن البنوك الماليزية استطاعت أن تحتل مكانة مرموقة على خريطة البنوك العالمية، إذ ظهرت 7 بنوك منها ضمن قائمة أكبر ألف بنك في العالم سنة 1994.[2]

وقد أدت السياسة المنتهجة في هذه المرحلة إلى الاعتماد بدرجة كبيرة على صناعة المكونات والأجزاء الالكترونية، وهو ما يعد نقطة ضعف سياسة التصنيع الماليزية، لأنها تعتمد بدرجة كبيرة على كثافة الاستيراد مما أدى إلى نمو واردات السلع الوسيطة، حيث شكلت هذا الشق من الواردات في هذه المرحلة نحو 45% من جملة واردات الاقتصاد الماليزي، وهذا ما أدى إلى ارتفاع العجز في الميزان التجاري والخدمي بدءًا من سنة 1994*، وقد تمت تغطية هذا العجز من خلال تدفقات رؤوس الأموال الأجنبية قصيرة الأجل (في شكل محافظ مالية) والتي تدفقت إلى ماليزيا بشكل كبير في للاستفادة من ارتفاع أسعار الفائدة بالإضافة إلى احتمال ارتفاع سعر صرف العمة الماليزية بعد منتصف التسعينات.[3]

II. الخطة الخماسية السابعة (1996–2000):

خصص لهذه الخطة ميزانية قدرها 222,877 بليون رينجت،[4] وارتكزت على عدة محاور:[5]

- الحفاظ على النمو المتوازن وتحسين القدرة التنافسية الدولية؛
- تسريع وتيرة الإنتاج (تعزيز الإنتاجية) على نطاق واسع ودعم السلع الوسيطة والتصدير المكثف للخارج؛
- تكثيف اكتساب التكنولوجيا وتسويق التكنولوجيا الجديدة؛

---

[1] http://www.arab-api.org/images/training/programs/1/2016/362_P16044-4.pdf. P-49 vu le 13/01/2018.

[2] عبد الرحمان بن سانية، مرجع سابق، ص ص 61، 66.

* شكل هذا العجز في الميزان التجاري والميزان الخدمي أحد حلقات ضعف الاقتصاد الماليزي، والتي كانت سببا مهما في تفاقم الأزمة المالية التي لحقت بالاقتصاد الماليزي في صيف عام 1997 وما رافقا من خسائر اقتصادية واجتماعية.

[3] محمود عبد الفضيل، مرجع سابق، ص 51.

[4] Lee Cassey. Op-Cit, P 4.

[5] فاروق طيفور، مرجع سابق، ص 90.

- التوسع في الصناعات ذات النمو السريع (الصناعات الصغيرة والمتوسطة) وتعزيز الصناعات الرأسمالية؛
- زيادة الاستثمار في ميادين البحث والتطوير؛

وأهم ما ميز هذه المرحلة من إنجازات في عام 1996 أسست لجنة التطوير الشامل الماليزية للدولة خطة تقنية شاملة تجعل البلاد في مصاف الدول المتقدمة ومن أهم أهداف هذه الخطة إدخال الحاسب الآلي والارتباط بشبكة الإنترنت في كل فصل دراسي من فصول المدارس وكان يتوقع أن تكتمل هذه الخطة قبل حلول عام 2000م لولا الهزة الاقتصادية التي حلت بالبلاد في عام 1997م ومع ذلك فقد بلغت نسبة المدارس المربوطة بشبكة الانترنت في ديسمبر1999 أكثر من 90% وفي الفصول الدراسية 45% وتسمى المدارس الماليزية التي تطبق التقنية في الفصول الدراسية "المدارس الذكية " وكان هدفها تعميم هذا النوع من المدارس في جميع ارجاء البلاد. كما قامت الحكومة الماليزية بصياغة مشروع الطريق السريع لتقنية الوسائط المتعددة،* ليكون بمثابة محرك إضافي للنمو ومساندا لعملية التنمية الصناعية عالية التقنية، كما تم تحديد عشرة فروع للصناعات عالية التقنية لتطويرها هي (صناعة أشباه المواصلات، المعدات الطبية والعلمية، التقانة الحيوية، الألياف الضوئية، تقانة الأتمتة، صناعة المواد الحديثة، صناعة البرمجيات، الصناعة الفضائية، صناعة الطاقة الجديدة، صناعة الإلكترو-ضوئيات)، ويهدف مشروع الوسائط المعلوماتية المتعددة إلى خلق بيئة متكاملة بخصائص عالمية، وفي هذا الصدد أعلن محمد مهاتير من مدينة لوهافر الألمانية في مؤتمر للمستثمرين الأجانب سنة 1998 أنه يأمل بأن بحلول عام 2020 سوف تكون 12 مدينة ماليزية متصلة بالطريق السريع العالمي للمعلومات ومرتبطة بالمدن الذكية الأخرى في العالم، وذلك من خلال العمل على استقطاب نحو 500 شركة عالمية في تقانة المعلومات تستقدم معها الكوادر التقنية المتميزة في مجال البحث والتطوير إلى ماليزيا،[1] بينما بلغ عدد الشركات نحو 900 شركة متعددة الجنسيات سنة 2009، من بينها شركات تعمل بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما أصبح المشروع يدر 1.6 بليون دولار ويوفر نحو 22 ألف فرصة عمل عالية القيمة،[2] حيث كان مهاتير يريد أن يرى ماليزيا كلها كطريق سريع للوسائط المعلوماتية المتعددة.

وقد شهدت هذه الفترة استقرار نسبي للاقتصاد الماليزي إلى غاية 1997، السنة التي انفجرت فيها أزمة النمور الأسيوية التي كانت اختبارا حقيقيا للنموذج التنموي الماليزي، حيث تعرضت مسيرة التنمية إلى هزة عنيفة جراء هروب رؤوس الأموال، انخفاض معدلات النمو وارتفاع معدلات البطالة والتضخم، حيث فقد العملة الماليزية أكثر من 40 بالمئة من قيمتها، مما جعل الدول تراقب سعر صرف عملتها في سبتمبر 1998، وقد استغلت الحكومة تراجع سعر صرف العملة في تحسين وضعها التنافسي للصادرات الماليزية ومن ثم تعزيز قدرة الاقتصاد على مواجهة وامتصاص أثر الصدمات الخارجية، وقد نجحت الحكومة الماليزية خلال عامين من وضع الاقتصاد الماليزي مجددا على السكة الصيحة

* وضعت نواة مشروع التوسع والارتقاء بالوسائط المتعددة سنة 1996، وكان الهدف منه تحويل ماليزيا إلى بلد تكنولوجي عالمي مع حلول عام 2020، وقد مثلت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الركيزة الأساسية لهذه الاستراتيجية التنموية، وامتد استخدامها ليشمل المدارس الذكية، قطاع الصحة اللاسلكي، التجارة الالكترونية، تكنولوجيا الكارت الذكي، الحكومة الالكترونية.

1 محمود عبد الفضيل، مرجع سابق، ص 49.

2 لمزيد من الاطلاع انظر: محمد أمين مخيمر، موسى أبو طه، بناء اقتصاديات المعرفة استراتيجيات تنموية متقدمة، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة، 2009، ص ص 270-275.

للتنمية معتمدة على القوى العاملة الجديدة والتعليم المرتفع نسبيا والاستقرار النسبي في البيئة السياسية وزيادة المدخرات الوطنية اللازمة لتمويل الاستثمارات المطلوبة،[1] وكان ذلك ضمن الخطة القومية لإنعاش الاقتصاد 1998.

فقد وضعت الحكومة الماليزية بقيادة مهاتير تحذيرات وتوصيات صندوق النقد الدولي والبنك العالمي جانبا، وعكفت على معالجة الأزمة وفق تدابير ذاتية دون أي مساعدة مالية من العالم الخارجي، حيث لجأ إلى فرض قيود صارمة على السياسة النقدية، وإعطاء صلاحيات واسعة للبنك المركزي لتنفيذ ما يراه صالحا لمواجهة هروب رؤوس الأموال الأجنبية إلى الخارج، والعمل على تحصيل مقابل الصادرات عملات صعبة، وخلال فترة وجيزة تمكنت ماليزيا وفق سياسة رشيدة وحكيمة من تجنب الأزمة وآثارها، على عكس اندونيسيا وتايلند اللتين ظلتا تعانيان من آثار الأزمة رغم تنفيذهما لتوجيهات المؤسسات المالية الدولية، وهذا ما يدل على نجاعة الأسس التي بنيت عليها سياسة انطلاق الاقتصاد الماليزي الذي تمكن من مواصلة التنمية بقوة متكيفا مع مختلف الأزمات العالمية والظروف المحيطة.[2]

وقد ساعد أسلوب الحياة البسيط الذي يتميز به المجتمع الماليزي وتقاليده المبنية على عدم الإسراف في المعيشة الحكومة مساعدة بالغة في تخطي الأزمة المالية، إذ لم تلقى قراراتها المتخذة بتقليل الإنفاق الحكومي ورفع الدعم الكلية عن بعض الخدمات أي معارضة أو احتجاج شعبي.

III. الخطة الخماسية الثامنة (2001-2005):

تم بلورت هذه الخطة ضمن سياسة الرؤية الوطنية، وقد خصصت ما مقدراه 170 بليون رينجت لتنفيذ أهداف هذه المرحلة،[3] وقد ركزت الحكومة الماليزية في هذه المرحلة على كيفية مجابهة تحديات القرن الحادي والعشرين كالتنمية المستدامة، تعزيز العدالة الاجتماعية، المشاركة الإيجابية في المنافسة العالمية، الاندماج في الاقتصاد المبني على المعرفة والمحافظة على البيئة، ويمكن ان نعدد الأهداف التي رسمتها هذه الخطة فيما يلي:[4]

- تعزيز القدرات الصناعية للاقتصاد الماليزي؛
- بذل جهود منسقة لتحسين الإنتاجية الكلية؛
- تعزيز جهود البحث والتطوير؛
- تعزيز مرونة الاقتصاد والتوجه نحو اقتصاد المبني على المعرفة؛
- زيادة مناصب عمل في الجودة للقوى العاملة؛
- مواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة خاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ***TIC***، وتهدف ماليزيا للتحول من كونها مُصنع وسيط لمنتجات وخدمات ***TIC*** إلى منتج رئيسي، والتحول من مستورد مطلق إلى مصدر مطلق؛
- تسريع تنمية كل القطاعات المحلية للمساهمة في الناتج المحلي كاستراتيجية للتنويع؛
- الرفع من ميزانية التدريب وتحسينه وتشجيع تنمية القراءة وتدريب العامل على اكتساب المعرفة؛

1 ميشيل تودارو، مرجع سابق، ص 193.

2 عبد الرحمان بن سانية، مرجع سابق، ص 61.

3 Lee Cassey. Op-Cit, P 4.

4 خويلدات صالح، أطرايش معمر، مرجع سابق، ص 84.

- تعزيز تنمية الموارد البشرية، وتفعيل لقيم الأخلاقية في العمل؛
- اجتثاث الفقر تحسين نوعية الحياة وإعادة هيكلة المجتمع؛
- زيادة المنافسة في القطاعات الاقتصادية من أجل تعزيز الإنتاجية بوصفها قاطرة للنمو؛[1]
- كما دعت هذه الخطة على خلق قاعدة متينة من الموارد البشرية المتميزة من اجل دعم مواجهة تحديات دخول الاقتصاد المبني على المعرفة، وتعزيز الإنتاجية التنافسية، بالإضافة إلى بذل المزيد من الجهد لتصميم نظام تعليمي وتدريبي يتسم بالكفاءة والاستجابة لاحتياجات التلاميذ، ويستطيع تلبية احتياجات سوق العمل من العمالة الماهرة وذات القيم والاتجاهات السليمة والإيجابية، لذلك أوصت الخطة بتعزيز تدريس الخلاق والقيم ودمجها كمواد في المناهج الدراسية وفي برامج إعداد المعلمين، كما أكدت هذه الخطة على تشجيع تكوين أعداد كبيرة من العلماء والباحثين في مجالات البحث العلمي والتطوير والعلوم والتكنولوجيا، ليس هذا فحسب لا أكدت الخط على ضرورة إتقان التلاميذ للغة الإنجليزية كأولوية لإصلاح التعليم في المدارس.[2]

IV. الخطة الخماسية التاسعة (2006–2010):

كلفت هذه الخطة الحكومة 200 بليون رينجت،[3] وركزت على تصميم رؤية وطنية تحقق عدة أهداف نوعية تتمحور أغلبها حول تنمية راس المال البشري وزيادة كفاءته منها:[4]

- إدماج الاقتصاد في نظام سلسلة القيمة العالمية؛
- تعظيم مشاركة القطاع الخاص في التنمية؛
- دعم قوة المؤسسات والقدرات التنفيذية؛
- رفع مكانة المعرفة والابتكار ونشر ثقافة التميز؛
- القضاء على اللامساواة السوسيو اقتصادية؛
- محاولة إنشاء استثمارات منتجة وتقوية السوق؛
- بذل الجهد اللازم لزيادة الإنتاج الزراعي؛
- تحسين نظام الخدمات.

وقد تزامنت الخطة الخماسية التاسعة من مسيرة التنمية الماليزية مع حدث عالمي هام، وهو الأزمة المالية العالمية سنة 2008، التي حدثت نتيجة توسع البنوك والمؤسسات المالية الأمريكية في منح الائتمان العقاري دون تركيز على جودة العميل ومقدرته على السداد، وقد أدى ذلك إلى حدوث هزة قوية في الاقتصاد الأمريكي امتدت أثارها لأغلب اقتصاديات العالم، وقد انعكس ذلك على الاقتصاد الماليزي في زيادة معدلات البطالة التي بلغت إلى 3.7% وهو اعلى معدل شهدته ماليزيا، لكن تعد من الدول القلائل التي عرفت كيف تتجنب هذه الازمة، حيث احتفظت بقوتها في صد آثار الصدمة من خلال الخبرة السابقة التي واجهتها إبان ازمة النمور الأسيوية 1997، إذ وضعت ماليزيا سياسات تحكم سير العمل المالي ومنع هروب رؤوس الموال إلى الخارج وخفض نسب الفائدة على الودائع للمحافظة على استقرار

1 فاروق طيفور، مرجع سابق، ص 91.

2 أحمد محمد نبوي حسب النبي، مرجع سابق، ص ص 155-156.

3 Lee Cassey. Op-cit, P 4.

4 خويلدات صالح، أطرايش معمر، مرجع سابق، ص 84.

السوق والحفاظ على قوة العملة الوطنية، كما اتبعت الحكومة سياسة مالية توسعية من خلال بيع السندات الحكومية واستخدام مدخرات الأفراد لمواجهة الأزمة والتصدي لإملاءات صندوق النقد والبنك العالمي.[1]

وفي إطار تقويم الخطة التاسعة سنة 2008 ذكرت وحدة التخطيط الاقتصادي الإجراءات التي طبقتها الحكومة الماليزية لتحسين جودة التعليم للمرحلة الابتدائية والثانوية. وهذه الإجراءات هي: أولا: بناء المزيد من المدارس للتغلب على مشكلة زيادة كثافة الفصول في المناطق الحضرية؛ حيث زادت أعداد التلاميذ المقيدين بالمدارس الابتدائية في الفترة من 2007 إلى 2010 من 3,07 مليون تلميذ إلى 3,2 مليون تلميذ، وفي الثانوية (الإعدادية والثانوية) من 2,24 مليون تلميذ إلى 2,38 مليون تلميذ. ثانيا: سوف يتم تحسين جودة تدريس العلوم والرياضيات في المدارس الابتدائية والثانوية، كما سيتم إنشاء مدارس ثانوية متخصصة في تدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والهندسة (***STEM***). وسوف تتعاون هذه المدارس الثانوية المتخصصة مع الجامعات ومع القطاع الخاص. ثالثا: تقليل الفجوة في التحصيل الدراسي بين المدارس الواقعة في المناطق الريفية وتلك الواقعة في المناطق الحضرية. رابعا: تحسين برامج التدريب قبل وأثناء الخدمة للمعلمين الذين يعلمون في الريف. خامسا: تنفيذ برامج علاجية لحل مشكلة ضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ. وسوف يتم تنفيذ هذه البرامج في الصفوف الأول والرابع والسادس الابتدائي. سادسا: إنشاء المزيد من معامل الحاسبات الآلية في المدارس. سابعا: وضع خطة لتحويل جميع المدارس إلى مدارس ذكية (***Smart Schools***). ثامنا: تنفيذ مشروع تجريبي لنشر الإبداع والابتكار بين تلاميذ 50 مدرسة.[2]

وفي إطار تنفيذها لرؤية 2020 قاما الحكومة الماليزية بإصدار وثيقة جديدة في جانفي 2010 بعنوان برنامج إعادة هيكلة الحكومة، التي تهدف إلى الاستغلال الكفء للعشر سنوات المقبلة ولمتبقية لتحقيق أهداف الرؤية، وتعد خارطة الطريق الموضوعة برنامج عمل جريء وغير مسبوق تبنته الحكومة لإعادة هيكلة أنشطتها، وتحديد تركيز الحكومة على تقديم الخدمات للمواطنين بالتعاون بين جميع الوزارات، وترتكز هذه الخطة على ثلاث مبادئ رئيسية، "مبدأ الشعب أولا"، "مبدأ الأداء الآن" الذي يقضي بإحداث تغييرات كبيرة تؤدي إلى نتائج ملموسة في وقت قصية، والمبدأ الثالث هو "مبدأ ماليزيا واحدة" الذي يقر بحق كل مواطن ماليزي بغض النظر عن مستواه أو عرقه أو ديانته في الاستمتاع بمكتسبات التنمية. كما تحدد خريطة طريق هذه الخطة الخطوات التنفيذية اللازمة لمواجهة القضايا الملحة المطروحة حينها، والتحديات ذات الأهمية الخاصة التي يجب التركيز عليها خلال السنوات المقبلة مثل: (خفض الجريمة، مكافحة الفساد، تحسين أداء الطلاب، تحسين المستوى المعيشي لذوي الدخول المنخفضة، تحسين البنية التحتية الأساسية في الريف، تحسين وسائل وخدمات النقل العامة).[3]

1 بلال محمد سعيد المصري، تجربة ماليزيا في التنمية الاقتصادية (الدروس المستفادة)، مذكرة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، 2016، ص 80.

2 أحمد محمد نبوي حسب النبي، مرجع سابق، ص 156.

3 نسرين اللحام، مرجع سابق، ص 93.

V. الخطة الخماسية العاشرة (2011-2015):

تتضمن خطة ماليزيا العاشرة تطلعات كل من برنامج التحول الحكومي والنموذج الاقتصادي الجديد، الذي يرتكز على (الدخل المرتفع، الشمولية والاستدامة)، كما تعتبر هذه الخطة تمهيدا لتحول هيكلي كبير يتطلبه الاقتصاد المرتفع الدخل، حيث تحتوي على اتجاهات واستراتيجيات وبرامج جديدة تسمح بتعزيز قدرة الاقتصاد على التنافس على المسرح الإقليمي والعالمي وظهور ماليزيا كدولة ذات دخل مرتفع، ولتنفيذ برامج واستراتيجيات الخطة العاشرة لابد من:[1]

- مضاعفة الجهود لجذب الاستثمار وزيادة الإنتاجية والابتكار؛
- تطبيق نهج متكامل لجذب ورعاية المواهب والإبداعات من العالم المتقدم والاحتفاظ بها؛
- خلق بيئة عمل تتسم بالكفاءة والمرونة للقطاع الخاص باعتباره المحرك الرئيسي للنمو والإبداع؛
- الاستخدام الكفء للموارد في القطاعات التي تتمتع فيها ماليزيا بميزة تنافسية؛
- تطوير بعض المدن والمجموعات الحضرية إلى مدن حيوية منتجة وقابلة للمقارنة مع المدن الكبرى في العالم؛
- الاستثمار في البنية التحتية لربط المناطق الريفية بالمدن الحضرية وضمان الشمولية في تقاسم المنافع الاقتصادية؛
- رفع نوعية حياة سكان الريف وزيادة مشاركة الأسر في النشاطات الاقتصادية؛
- تعزيز شبكة الضمان الاجتماعي وتلبية احتياجات الفئات المحرومة.

ضمت هذه الخطة كافة برامج التنمية التي تتماشى مع التغيرات التي تحدث في الساحة العالمية والأسواق، وتهدف إلى ضمان نجاح استراتيجيات ماليزيا وتحولها لدولة متقدمة على المستوى الاقتصادي التكنولوجي الصحي والتعليمي...الخ، وقد كلفت الخطة العاشرة 2011 - 2015 حوالي 230 بليون رينجت.[2]

وفي قطاع التعليم أكدت الخطة العاشرة على بعض التصورات لتنمية هذا القطاع منها: [3]

- ضمان إمكانية نجاح كل تلميذ مقيد في النظام التعليمي أي (التخلص من التسرب والرسوب المدرسي) وقد وضعت عدة أليات لتحقيق ذلك من خلال: (زيادة عدد الأطفال الملتحقين برامج الطفولة المبكرة في الست سنوات الأولى داخل رياض الأطفال*، بناء المزيد من رياض الطفال وتحسين جودتها التعليمية، تخفيض سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية من سن السادسة إلى سن الخامسة، ضمان اتقان التلاميذ لمهارات القراءة والكتابة والحساب، تقوية المهارات اللغوية لتلاميذ فب اللغة الأم المالايو واللغة الإنجليزية)؛

---

[1] Prime Minister's Department, Tenth Malaysia Plan 2011-2015, The Economic Planning Unit, Putrajaya, Malaysia, 2010, p p III-IV.

[2] خويلدات صالح، أطرايش معمر، مرجع سابق، ص 85،95.

[3] أحمد محمد نبوي حسب النبي، مرجع سابق، ص ص 157-174.

* تشير دراسة كرون ووايتهيرسيت Crone & Whitehurst إلى أن الالتحاق برياض الأطفال لمدة سنة واحدة يحسن من مهارات القراءة للطفل بنسبة 62 بالمئة في العام الأول لرياض الأطفال، وبنسبة 81 بالمشة في العام الثاني منها، كما تشير دراسة كاهان وكوهين Cahan & Cohen إلى أن الدراسة لمدة عام في رياض الطفال تعادل في تأثيرها على مهارات القراءة ضعف تأثير ارتفاع سن الطفل.

- تطبيق المحاسبة على المدارس وجعلها مسئولة عن تحسين نواتج تعلم التلاميذ،** وسيتم ذلك من خلال (تحسين أداء جميع المدارس ووضع برنامج شامل وموحد، ترتيب المدارس تنازليا وفق مستوى التحصيل الدراسي بها، نشر الخطط والأساليب المتصلة بتحسين أداء المدارس، رفع مستوى المعايير التعليمية الماليزية لتصل إلى المستويات الدولية)؛

- الاستثمار في تدريب المعلمين، المشرفين ومديري المدارس وتأهيلهم للمساهمة الفعالة في إصلاح التعليم، يتولى المعهد القومي للغدارة والقيادة التربوية تقديم برامج تدريبية للمديرين الحاليين والمعلمين الأوائل الراغبين في العمل كمديري مدارس، ومن بين هذه البرامج (برنامج الإدارة والقيادة المدرسية، الشهادة التربوية المهنية في الإدارة المدرسية، برنامج تقويم القيادة المدرسية، برنامج إدارة المواهب القيادية التربوية)، بالإضافة إلى هاته البرامج سيتم تنفيذ الاتفاق الجديد لمكافآت المعلمين الأوائل المشرفين ومديري المدارس منذ 2010 وتتكون هذه المكافآت من شقين مالي ومعنوي، تحسين الدعم الفني والرعاية التربوية المقدمة لمديري المدارس الابتدائية والثانوية؛

- تشجيع وتنمية مهارات أفضل تلاميذ المرحلة الثانوية وتشجيعهم على الالتحاق بكليات التربية، وتحفيز أفضل خريجي الجامعات على العمل بمهنة التدريس: عن جودة النظام التعليمي مرتبطة بجودة المعلمين، لهذا التزت الحكومة الماليزية بضمان التغيير الجذري للنظام التعليمي لكي يصبح اكثر فاعلية في اجتذاب وتنمية مهارات أفضل المعلمين مستقبلا، وقد وضع لهذا الهدف عدة آليات منه: إعادة هيكلة كليات المعلمين وتحويلها إلى كليات للتربية مدة الدراسة بها خمس سنوات ونصف، صياغة معايير أداء للمعلمين الجدد، تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة؛

- تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ الماليزيين، حيث قامت الوزارة بتشكيل لجنة مؤقتة سنة 2012 مكونة من خبراء تربويين وأساتذة جامعات، ومتخصصين في تدريس الرياضيات والعلوم يعملون في المركز الإقليمي لتعليم العلوم والرياضيات، لبحث كيفية توظيف طرق تدريس تتحدى قدرات التلاميذ وتدربهم على استخدام مهارات التفكير العليا لديهم، وقد قررت هذه اللجنة إعادة تصميم الاختبارات القومية والاختبارات الفصلية من خلال زيادة عدد الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا بداية من 2016، ومن خلال هذا الإصلاح سيتم تدريب التلاميذ على المهارات العقلية العليا والتفكير الناقد والاستنباط الإبداعي للمعارف، وتطبيق المعارف في سياقات جديدة، ويعني هذا أن مستوى صعوبة المناهج والاختبارات سوف يرتفع ونوعية التعليم تتحسن؛

على الرغم من أن ماليزيا واجهت خلال هذه الفترة رياحاً معاكسة مثل تباطؤ الاقتصاد العالمي، إلا أن الاقتصاد الماليزي حقق أداءً جيدًا للغاية مع نمو الناتج المحلي الإجمالي وكان من بين الأسرع في المنطقة، كما تحسنت نوعية حياة ويتضح هذا من خلال مؤشر زيادة دخل الفرد ومتوسط دخل الأسرة الماليزية، وقد تحقق ذلك بفضل الإصلاحات العديدة التي وضعتها الحكومة لتحسين نوعية حياة الفرد الماليزي، وكان من أهمها برنامج التحول الحكومي وبرنامج التحول الاقتصادي، اللذين دعمتهما خطة الخماسية العاشرة، والخطة الخماسية الحادية عشر.[1]

** تشير إحدى الدراسات إلى أن المدارس التي تكون قابلة للمساءلة عن نتائج التلاميذ بها من خلال نشر هذه النتائج العامة ترتفع بها جودة التعليم.

[1] Federal Government Administrative Centre, Eleventh Malaysia Plan 2016-2020, Printed by Percetakan Nasional Malaysia Berhad, Kuala Lumpur, Malaysia. 2015, p i.

VI. الخطة الخماسية الحادية عشر (2016-2020):

تعد خطة ماليزيا الحادية عشرة 2016-2020 المحطة الأخيرة في الطريق التي انتهجها مهاتير منذ مطلع تسعينات القرن الماضي والمعروف بـ رؤية 2020، كما تستند هذه الخطة إلى سياسة التحول الوطني التي ركزت على قيمة البشر بشكل كبير واعتبرته الركيزة الأساسية لجميع جهود التنمية في هذه المرحلة، لذلك حملت هذه الخطة شعار "النمو الاقتصادي القائم على البشر". كما اهتمت هذه الخطة بتعزيز الإنتاجية القائمة على الإبداع والابتكار واعتبارهما رافد من روافد النمو طويل المدى الذي يضمن استمرار الرفاهية والازدهار للاقتصاد الماليزي، وعلى الرغم من أن هذين الركيزتين تمت الإشارة إليهما في الخطط الخماسية السابقة، إلى أن الخطة الحادية عشرة وضعت استراتيجيات وبرامج محددة حول كيفية تحويل الابتكار إلى ثروة،[1] وتشير التقارير التي تناولت هذه الخطة انها ستكلف الحكومة الماليزية حوالي 260 بليون رينجت.[2]

قد رسمت الخطة الحادي عشرة هدف يعبر على مدى استفادة كل مواطن من الازدهار الاقتصادي في البلاد وعبرت عليه بمؤشر نصيب الفرد من الناتج الذي يقدر بـ 15000 دولار سنة 2020، ولأول مرة في تاريخ ماليزيا لم تقتصر أهداف الخطط التنموية على نمو الناتج المحلي الإجمالي ودخل الفرد فقط، وإنما اهتمت أيضا بمدى ترجمة النمو الاقتصادي إلى رفاه اقتصادي تستفيد منه كافة شرائح المجتمع، وبدخل الأسرة ومؤشر الرفاه الماليزي الأولوية وإعطاء أولوية لتنمية كل شرائح المجتمع وتلبية حاجياتهم كما وكيفا، كما استهدفت القضاء على الفقر بشكل كلي وحصول كل الأسر في البلاد على القدر الكافي من البنية التحتية الكافية والخدمات العامة (النقل، التعليم الجيد، الصحة، وسهولة الحصول على مسكن...). وقد حددت هذه الخطة عدة محاور رئيسية هي:[3]

- تحقيق شمولية المساواة الاجتماعية وتحسين رفاهية جميع أفراد المجتمع من خلال زيادة دخل الطبقة المتوسطة، حيث اتبعت ماليزيا القاعدة التالية: العدل في توزيع الثروة + المساواة أمام القانون = استقرار اقتصادي واجتماعي وأمني؛
- تسريع تنمية رأس المال البشري من أجل مجتمع متقدم وتقوية البنية التحتية بغية استمرار التوسع الاقتصادي؛
- تعزيز مرونة الاقتصاد الكلي وإعادة هندسة النمو بالاتجاه نحو النمو الأخضر المستديم ليعم الرخاء والازدهار؛
- الاستثمار في البنى التحتية وتعزيز إنتاجية الخدمة العامة والتطلع لماليزيا ما بعد عام 2020.

وقد تم عرض هذه التطلعات من قبل رئيس الوزراء الأسبق نجيب عبد الرزاق أمام البرلمان الماليزي يوم 11 ماي 2015. الذي اعتبر أن ضمان نجاح هذه خطة وتحقيق طموحا الأمة الماليزية في بناء دولة متقدمة شاملة ومستدامة بحلول عام 2020، يتطلب دعم والتزام وتفاني كل أبناء الشعب الماليزي. ولتحقيق هذا الأهداف لابد من تحقق:[4]

---

[1] Federal Government Administrative Centre, Op-Cit,p p i-1-6.

2 خويلدات صالح، أطرايش معمر، مرجع سابق، ص 95.

[3] Federal Government Administrative Centre, Op-cit, p p i-1-6.

[4] أمينة هناء جابي، عيسى حجاب، صلاح الدين قدري، ضرورة التنويع الاقتصادي في الدول الغنية بالموارد الطبيعية، دراسة حالة ماليزيا، مجلة اقتصاديات الأعمال والتجارة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، العدد الرابع، 2017، ص ص 313-314.

- معدلات نمو عالية بين 5% إلى 6% سنويا؛
- نمو استثمار القطاع الخاص بـ 9.4% سنويا؛
- معدل تضخم يكون أقل من 3%؛
- تشجيع التكنولوجيا الجديدة؛
- خلق 1.5 مليون منصب شغل وزيادة متوسط دخل أولئك الذين يعانون من انخفاض في الأجور؛
- تعزيز الموقف المالي مع ضمان التمويل العام السليم من أجل دعم توسع الاقتصاد؛
- يجب ألا تقل الاستثمارات العامة عن 72 مليار دولار في القطاعات ذات النفوذ (النقل، الطيران، الابتكار والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة)؛
- إنشاء رابطة دول جنوب شرق آسيا المعروفة اختصارا بمصطلح الأسيان (***ASEAN***) الاقتصادية والتي تضم أكثر من 600 مليون شخص في سوق واحدة بغية تعزيز حق التجارة والاستثمار.

وقد واجهت ماليزيا في هاته الفترة تحديات عديدة، ففي سنة 2016 انخفضت العملة الماليزية كثيرا مقارنة بالدولار، كما تباطئ نمو الاقتصاد في الصين التي تعد شريك مهم لماليزيا، فقد أظهرت دراسة لصندوق النقد الدولي أن كل انكماش في الناتج المحلية الصيني بنسبة 1% سيكون له أكثر سلبي على الناتج المحلي في الاقتصاد الماليزي بنسبة 0.3%، كما أن القيمة المضافة للصادرات الماليزية نحو الصين تعادل 8% من الناتج المحلي، بالإضافة على ذلك انخفضت أسعار النفط التي تمثل 30% من إيرادات الدولة وظهور فضيحة ***MDB1***.

ويؤكد الكثير من الباحثين على نجاح التجربة الماليزية وذلك من خلال تطور العديد من المؤشرات عن الاقتصاد الماليزي حيث شهدت الفترة الممتدة بين (1970-2018):[1]

- ارتفاع إجمالي الناتج المحلي من 20.7 مليار دولار سنة 1970 ليبلغ 381.79 مليار دولار أي حقق متوسط معدل نمو سنوي بلغ 6.26% لمدة 48 سنة؛
- ارتفاع نصيب الفرد الماليزي من الناتج المحلي بالأسعار الجارية للدولار بأكثر من واحد وثلاثين ضعف، إذ ارتفع من 357.66 دولارًا سنة 1970 إلى 11238.96 دولارًا سنة 2018، أما بالأسعار الثابتة فقط تضاعف هذا المؤشر بأكثر من ستة أضعاف؛ إذ انتقل من 1915.87 دولار سنة 1970 ليبلغ 12109.49 دولار سنة 2018، وهو على الطريق الصحيح نحو تجاوز عتبة 15000 دولار للاقتصادات المرتفعة الدخل بحلول عام 2020؛
- ونتيجة لتركيز الحكومة في كل مخططاتها على سياسة التصنيع نما هذا المجال نموا سريعا وتوسع ليصبح القطاع الرائد في الاقتصاد، حيث يعد أكبر قطاع يوفر مناصب عمل، ففي سنة 2017 استوعب قطاع الصناعة 27.3% من حجم القوى العاملة، وقد ارتفعت القيمة المضافة في قطاع الصناعة من 11.34 مليار دولار سنة 1970 إلى 144.99 مليار دولار سنة 2018؛

[1] https://data.worldbank.org/country/malaysia vu le 14/03/2019.

- ارتفاع نصيب مساهمة الصناعة في الناتج المحلي من 30.32% سنة 1970 إلى 48.5% سنة 2004 ثم انخفضت إلى 39% سنة 2018، أما نصيب مساهمة الصناعة التحويلية (التصنيع) في الناتج المحلي الإجمالي فقد ارتفع هو الأخر من 13.76% سنة 1970 إلى 21.95% سنة 2018؛
- زيادة حجم الصادرات من 8.29 مليار دولار سنة 1970 إلى 269.52 مليار دولار سنة 2018، كما ارتفعت نسبة الصادرات التصنيعية لإجمالي الصادرات من 6.55% سنة 1970 لتبلغ 68.52 سنة 2016؛
- انخفاض نسبة البطالة إلى 3.36% سنة 2018، وهذا نتج عنه انخفاض نسبة السكان تحت خط الفقر من 49.3% سنة 1970 إلى 0.4% سنة 2016، في حين تم القضاء على الفقر المدقع بشكل كامل؛
- التحسن في توزيع الدخل، ويتضح ذلك من معامل جيني، الذي انخفض من مقدار 0.51 عام 1970 إلى 0.401 عام 2014.[1]

أسفرت السياسات التنموية والخطط الخماسية المتتالية والأهداف المسطرة في كل مخطط عن تأسيس قاعدة بشرية، تكونت من خلال تعليم أفراد المجتمع الماليزي، وتحريك أعداد ضخمة من أفراده لمستويات جديدة من الطموح والأداء الاقتصادي والاجتماعي ذو المستويات العالية، وهذا المورد الذي يعد رأس مال بشري فعال هو الذي ساعد ماليزيا فيما بعد على تشكيل اقتصاد حقيقي، في مجال الزراعة حقق هذا القطاع إنجازات ضخمة من ناحية توسيع قطاع الزراعة وتنويع هياكله الإنتاجية، حيث توسعت صادرات ماليزيا من زيت النخيل وأخشاب الغابات، كما تم تحديث المَزَارع وتوطين المزارعين في المناطق الفلاحية وتحسين مستوى معيشتهم، خصوصا فيما يتعلق بتنمية الموارد البشرية في المناطق الريفية من خلال إدخال برامج التثقيف الزراعي في أوساط الفلاحين عن طريق التوعية، التعليم، التدريب، التحفيز، التوجيه ورفع القدرات المعنوية والمالية لهاته الفئة، وأسفرت السياسة الإنمائية في ماليزيا تطور الاقتصاد الزراعي والحفاظ على وحدة الريف كمنشأة فعالية ومشاركة في عملية التنمية الاقتصادية، فأصبح يساهم بما نسبته 21%، مستوعبا حوالي 35%من حجم القوى العاملة، كما نجحت ماليزيا من خلال سياستها الإنمائية من تعزيز الأمن الغذائي، زيادة الإنتاجية ولمنافسة في هذا القطاع، تعزيز الروابط مع القطاعات الأخرى، إنشاء موارد جديدة لتنمية القطاع، حفظ واستعمال الموارد الطبيعية بشكل سليم ومناسب.[2]

[1] Federal Government Administrative Centre, Op-cit, p 1-3.

2 ناصر يوسف، دينامية التجربة اليابانية في التنمية المركبة دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة أطروحات الدكتوراه 83، بيروت، لبنان، 2010، ص ص 235-237، 275.

المطلب الثاني: مقومات وعوامل النجاح في التجربة التنموية الماليزية

تتعدد وجهات النظر حول عوامل نجاح تجربة تحقيق النهضة في ماليزيا وتباينت تقسيماتها فمنهم من يقسمها إلى عوامل داخلية مثل (القيم النهضوية الأسيوية والاسلامية للمجتمع الماليزي*، الإرادة السياسية والدور الفعال للدولة، المناخ الاقتصادي الملائم، التنمية البشرية، فعالية الجهاز المصرفي، تشجيع القطاع الخاص، فعالية ومرونة الادخار والاستثمار، التخطيط طويل المدى)، وعوامل خارجية مثل (الاستثمار الأجنبي المباشر، الاهتمام بالتصدير، استيعاب التقدم التكنولوجي وتحرير التجارة الخارجية).[1] وهناك من يختصرها في مجموع العناصر لبتي تعتبر قاسما مشتركا اتفقت عليها جل الدراسات، يمكن عرض أبرز هاته العوامل دون الجزم بحصرها فيما يلي:[2]

I. التوجه شرقا:

يقول مهاتير: "إن سياسة النظر شرقًا لا تعني ببساطة النظر إلى القوة التصنيعية لدى اليابان وكوريا الجنوبية، وإنما النظر إلى العناصر التي أسست لنجاحهما. فما هي الأسس الاجتماعية والثقافية التي وفرت لهما القوة والقدرة على المنافسة؟".[3]

وقد أعلنت ماليزيا سياسة التوجه شرقا سنة 1981 واستمرت إلى غاية 1991، وهدفت هذه السياسة إلى تشجيع الماليزيين على الاقتداء والتعلم من التجربة اليابانية فيما يتعلق بالأداء الاقتصادي المتميز، تشجيع الإنتاجية وأخلاقيات العمل (التركيز على العمل الجاد، الإخلاص في العمل، العمل الجماعي وإعلاء روح الأسرة الواحدة، الاعتماد على الذات، الصبر والمثابرة)، وقد شكل دعم اليابان لماليزيا في تجربتها نحو التقدم عاملا مهما في تحقيق النهضة وصنع التنمية، حيث أصبحت من أكبر حليفاتها. ولقد اقتنعت ماليزيا بأن هذا الاتجاه ينسجم مع توجهاتها الإنمائية ويتوائم مع تطلعاتها في المستقبل، كما ان اليابان تسير مع خطى التركيبة السكانية المتباينة، سواء من حيث امتلاك الثروات المادية أو من حيث تنوع الثروات البشرية، كما اتخذت الحكومة الماليزية في سنة 1982 قرار بالدخول في الخصخصة ثم اتبعتها بأنموذج "ماليزيا المتحدة" المتمثل في مشاركة القطاع العام والقطاع الخاص، بهدف الإسراع في النمو الاقتصادي، وفعلا شكل نموذج ماليزيا المتحدة جسرا للعبور إلى عالم التنمية الاقتصادية أسوة بنموذج اليابان المتحدة الذي أسهم إسهاما فاعلا في إنعاش الاقتصاد الياباني وكان وراء بعث العديد من المشاريع، وبدأت ماليزيا تتعامل مع رجال الأعمال معاملة الصديق، فإذا نجح رجل الأعمال زاد دخل الحكومة، وحقق الاقتصاد الوطني نموا في الناتج، ويستفيد الناس من زيادة الوظائف والدخول وزاد رخاء وازدهار البلاد، وقد نجحت ماليزيا في ظل سياسة الاتجاه شرقا في محاربة التضخم بين سنتي 1970-1990، فعندما كان الاقتصاد الماليزي يحقق معدلات نمو 7,11%سنويا في الناتج الإجمالي، كن معدل التضخم

* تشير الدراسات التي اهتمت بالتجربة الماليزية إلى أن الدافع القوي وراء نجاح التجربة الماليزية هي منظومة المبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع والملائمة لتحقيق النهض الاقتصادية والاجتماعية رائدة، ومنها (الاعتماد على الذات، البساطة وعدم الإسراف، احترام الكبير وتقديره، الأسرة المستقرة، التسامح والوئام العرقي).

1 لمزيد من الإطلاع أنظر: عبد الرحمان بن سامية، مرجع سابق، ص ص 62-70.

2 نسرين اللحام، مرجع سابق، ص ص 74-93.

3 مهاتير محمد، طبيب في رئاسة الوزراء مذكرات الدكتور مهاتير محمد، ترجمة أمين الأيوبي، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، لبنان، 2011، ص 446.

2,9%، وفي فترة التسعينات المتزامنة مع فترة النمو الكبير للناتج، حيث اقترب معدل النمو من 10% سنة 1996 نجحت ماليزيا في تخفيض معدل التضخم حيث لم يتجاوز عتبة 3,5%.[1]

II. التعايش والمشاركة (مفهوم الشراكة الماليزية):

شكل العقد الاجتماعي الذي استطاع الماليزيون تطويره عنصرا مهما لنجاح التجربة الماليزية، ومن بين أهم بنود هذا العقد الاعتراف بالتنوع العرقي والديني، والإقرار بوجود اختلالات حقيقية في توزيع الثرة ومستويات الدخل والتعليم بيت مختلف فئات المجتمع، والتوافق على ضرورة معالجة هذه الاختلالات بشكل هادئ وواقعي وتدريجي كمدخل لتوفير الأمن والاستقرار الاجتماعي والسياسي.

كما تم اعتماد على مفهوم شراكة ماليزية، الذي يعتبر الاقتصاد الماليزي كأنه شركة تجمع بين قطاعين العام والخاص من جهة وهذا يتجلى في مساندة الحكومة للقطاع الخاص الذي لعب دورا مهما وأساسي في تعزيز التنمية وتجنب الأزمات، كما تتجسد الشراكة في الجمع بين مختلف الأحزاب، الأعراق، الأديان والفئات الاجتماعية التي تشارك من في رسم مستقبل الأمة الماليزية جهة أخرى، لذلك ركز مهاتير في سياسته الاقتصادية على تجهيز المواطن الماليزي بجميع الوسائل العلمية، المعرفية والتكنولوجية كي يستطيع الانفتاح والتواصل مع العالم الخارجي والتعرف على الثقافات المختلفة والتعايش معها، من اجل الدفع به بعد ذلك إلى سوق العمل. كما أنتج نموذج التحول الديمقراطي الماليزي نظاما سياسيا ديمقراطي تعددي ضمن لماليزيا الاستقرار والسلام، حيث يتم اتخاذ القرارات من خلال التشاور والمفاوضات المستمرة بين الأحزاب السياسية المختلفة حتى القائمة على أسس عرقية ودينية، مما عزز الجوانب الديمقراطية في عمليات اتخاذ القرارات المتعلقة بالمجتمع الماليزي.

III. التأكيد على القيم الأسيوية والثقافة الماليزية والتعاليم الاسلامية:

تشغل القيم الأسيوية موقعا محوريا في مشروع النهضة الماليزية، حيث تؤكد القيم الأسيوية على الانفتاح على الأفكار والحضارات، مع التركيز على التوازن بين الهوية القومية والعلاقة مع الأخر، حيث قدمت ماليزيا نموذجا على هذه القيم من خلال الانفتاح على جميع الأفكار والثقافات والسياسات التي تساعدها في المجال التنموي بصوره المتعددة، ويؤكد مهاتير هذا التوجه في قوله "إذا استطاعت آسيا أن تكسب المهارات الصناعية الغربية، مع احتفاظها بقيمها الثقافية، ستكون في موقع يسمح لها ببناء أعظم حضارة في التاريخ". كما ان نظام القيم الاجتماعية للمالاي ارتبط ارتباطا وثيقا بالإسلام، لذلك حظيت القيم الإسلامية بموقع مهم في المنظومة القيمية الماليزية، وتجسدت في استراتيجيات ومشاريع التنمية التي تبنتها الحكومة الماليزية بداية من الثمانينات، مع رفض التحديث بطابعه العلماني الغربي الذي يتعارض مع القيم الثقافية والدينية الإسلامية.*

---

1 ناصر يوسف، مرجع سابق، ص ص 223،229،238.

* لعبت القيم الإسلامية السمحة دورا مهما في توجيه عجلة التنمية في ماليزيا، حيث اتفقت سياسة التنمية مع العديد من المبادئ والقيم التي حث عليها الإسلام والتي بلورت ملامح الثقافة الماليزية كالعمل بإتقان، المساواة والعدل، التكافل الاجتماعي، إعلاء قيم الكرامة والتوجه الاجتماعي، والولاء للمجتمع والعائلة، التأكيد على التماسك والتناغم الاجتماعي، التركيز على أهمية الاعتدال والالتزام بأخلاقيات العمل والقدرة على الإنجاز، احترام الكبير. كما اتفقت التنمية مع المبدأ الإسلامي الذي يجعل الانسان محور النشاط التنموي وأداته فركزت بشكل خاص على التعليم والتدريب. وقد حاولت الحكومة وصناع القرار في ماليزيا ترجمة تلك القيم الإسلامية في صياغة سياساتها العامة.

حيث حرصت القيادة السياسية على منح التنمية الاقتصادية بعدا إسلاميا، يرضي تطلعات المالايو الذين لا يرون في الإسلام مجرد ديانة، ولكنه كان دائما مكونا محوريا في ثقافتهم وأسلوب حياتهم،[1] وقد انعكس هذا التوجه في أسلمة الحكومة لبعض المجالات دون المساس بمصالح الأقليات العرقية (الصينية والهندية)، وتجدر الإشارة إلى أنه رغم إثارة هذا التوجه لمخاوف غير المسلمين إلا أن الحزب الحاكم في ماليزي ***(UMNO)*** حرص على تهدئة هؤلاء عبر رؤية معتدلة للإسلام، كما تم فسح المجال لعرض مختلف وجهات النظر لكل الأعراق، وبذلك تمكنت ماليزيا من نسج رؤية أكثر ليبيرالية للإسلام ترضي جميع الإثنيات داخل المجتمع الماليزي، حتى أن الحكومة الماليزية لجأت إلى التغيير في بعض المناهج الجامعية استجابة لضغوط الأقليات، حيث تم تغيير عنوان مقياس الحضارة الإسلامية وهي مادة إجبارية لتصبح الحضارات الإسلامية والآسيوية، وحسب هذا التوجه ركز محمد مهاتير على التنمية المتفقة مع الإسلام (من خلال مقاصده العامة) أكثر منه على المفهوم الإسلامي للتنمية، فالإسلام دين متجدد يستوعب التطورات العلمية والتكنولوجية، ورفض مهاتير قائد النهضة في ماليزيا التوجهات المتشددة في التيار الإسلامي واعتبرها فهم قاصر للإسلام، ويشير إلى العديد من الأمثلة، مثل منع طباعة المصحف الشريف بحجة ضرورة أن يكتب بخط اليد، حيث منع ذلك لمدة طويلة، او تحريم استخدام التلفزيون أو آلات التصوير ..الخ، واعتبر منع استخدام هذه المحظورات التكنولوجية ساهم في مضاعفة حدة تخلف المسلمين لفترات طويلة.[2]

IV. السياسات الاقتصادية الرشيدة:

لا يكفي أن تكون السياسة المتبعة سليمة وصحيحة، ولكن تطبيقها بشكل سليم هو الذي يشكل أهم عوامل نجاح تلك السياسة، وقد اعتمدت ماليزيا منذ السبعينات على القطاع العام واتجهت نحو تشجيع الصادرات وخاصة الصناعية منها، في الوقت الذي ظلت اقتصادات العالم الثالث تراوح مكانها من خلال استراتيجية إحلال الواردات، كما عززت ماليزيا جهودها في تنمية صناعة المكونات الإلكترونية كثيفة العمالة مما ترتب عليه انخفاض معدلات البطالة وتحسن في توزيع الدخل والثروة بين فئات المجتمع الماليزي.

وانتهجت ماليزيا في نموذجها التصنيعي ما يسمى بطريقة "التصنيع العنقودي" الذي يقوم على أساس وجود علاقات ترابط على شكل عنقود تنتظم حبّاته بين الوحدات الإنتاجية والنشاطات المتصلة بها، وتمثلها ثلاثة عناصر هي (الصناعات، الموردون وخدمات الاعمال) وذلك في إطار منظومة من البنى التحتية والمؤسسات الاقتصادية التي تشمل تنمية الموارد البشرية والتقنية والخدمات الداعمة والتمويل والتأمين ونظام الحوافز.[3]

كما نجحت ماليزيا في اتباع سياسة مالية ونقدية وتجارية كلية متوازنة، جعلت أداء الاقتصاد الكلي على درجة كبيرة من الاستقرار، مما وفر بيئة مواتية لنمو المدخرات المحلية، وجذب الاستثمارات الأجنبية، بينما لجأت في بعض الأحيان

1 ناصر يوسف، مرجع سابق، ص ص 225.

2 فاروق طيفور، مرجع سابق، ص ص 57-61.

3 علي احمد درج، مرجع سابق، ص 1370.

إلى مواردها الداخلية لتوفير رؤوس الأموال* لتمويل الاستثمارات واعتمدت على سكان البلاد الأصليين في تنفيذ المشاريع التنموية، منتهجة بذلك مزيجا من آليات اقتصاد السوق والتدخل الحكومي بغية التخصيص الكفء للموارد المتاحة، وتحسين توزيع الثروة والدخل، بالإضافة إلى إدارة الاختلالات الاقتصادية كالتضخم، البطالة أو نقص العمالة حيث تمت طبقت هذه الأليات بعناية وبطريقة حكيمة ساعدت ماليزيا على تجنب العديد من الأزمات. كما وازنت السياسات التنموية الماليزية بين الأهداف الكمية والأهداف النوعية، حيث عملت على تحقيق العدالة بين مختلف المناطق والقطاعات، فلم يهمل القطاع الزراعي في سبيل تنمية القطاع الصناعي أو التجاري بل تم إمداده بالوسائل والتسهيلات التي تدعم نموه وتجعله سندا لنمو القطاعات الأخرى.

وقد بدأت ماليزيا سياساتها التنموية منذ الستينات بتشكيل فريق بدأ العمل بـ 15 شخص نصفهم كانوا من العقول الماليزية المهاجرة، أطلق عليهم وحدة التخطيط الاقتصادي لهم وظيفة محددة هي تحقيق التنمية ومعالجة المشاكل التي يغرق فيها المجتمع الماليزي، ولأن هذا الفريق لم يستطع حل كل المشكلات الاقتصادية في نفس الوقت، اختار المجالات ذات الأولوية في المعالجة، وكان ذلك على أساس معيارين، المعيار الأول البحث عن المجال الذي يمكن أن تحقق فيه ماليزيا ميزة تنافسية كبيرة، وتستطيع علميا ان تبرز فيه بمجهود أقل مقارنة بأي مجال أخر، أما المعيار الثاني فيجب أن يكون هذال المجال استراتيجيا وقادرا على أن يكون قاطرة النمو (نظرية الدفعة القومية للنمو) التي تجر ورائها بقية العربات (القطاعات) الاقتصادية والاجتماعية، لذلك تم التركيز على المجال الذي له تأثير إيجابي على مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية، ورغم ان ماليزيا تبنت السياسات الاقتصادية الجديدة منذ عام 1971، لكن تطبيقها بفعالية أكبر كان مع تولي مهاتير السلطة سنة 1981.

وقد كان أعضاء فريق وحدة التخطيط بحكم مسؤولياتهم ومؤهلاتهم وعملهم في الخارج هم الأجدر والأقدر للتفاوض مع مؤسسات التمويل الدولية فيما يخص جلب المنح والقروض، وبما أن ماليزيا تبنت استراتيجية دعم الصادرات وليس إحلال الواردات فقد كان أعضاء هذا الفريق الأقدر على التفاوض مع الشركات المتعددة الجنسيات، إذ أن شركات التكنولوجيا التي أنشئت مصانع باهظة التكلفة لم تختر ماليزيا إلا بعد جهد واستخدام آليات تسويقية فعالة من قبل الفريق كي تقتنع بانه الأفضل لها أن تستثر في البيئة الماليزية، فالتواصل مع الشركات الدولية كان مسالة جوهرية ومصيرية.

- يمكن أن نوجز ملامح نجاعة السياسات الاقتصادية التي تبنتها الخطط التنموية في ماليزيا:[1]
- تهيئة البيئة الملائمة لتفعيل قوى السوق؛
- التخطيط الاستراتيجي الهادف والمنظم؛
- التحول من سياسة إنتاج وتصدير السلع الأولية إلى إنتاج وتصدير السلع الصناعية؛

* بسبب رفض ماليزيا تطبيق توصيات صندوق النقد الدولي باللجوء إلى الاستدانة الخارجية واتجهت لمصادر التمويل الداخلية، ارتفع الادخار المحلي الإجمالي بنسبة 40 % بين سنة 1970م وسنة 1993م، كما زاد الاستثمار المحلي الإجمالي بنسبة 50 % خلال الفترة عينها. ويرى د. محمود عبد الفضيل أنه في الوقت الذي تعاني فيه بلدان العالم النامي من مثلث المرض والفقر والجهل، فإن ماليزيا كان لها ثالوث آخر دفع بها إلى التنمية منذ طلع الثمانينيات وهو مثلث النمو والتحديث والتصنيع، باعتبار هذه القضايا الثلاث أوليات اقتصادية وطنية.

[1] بلال محمد سعيد المصري، مرجع سابق، ص 51.

- تنمية الموارد البشرية وتحويل العمالة الغير ماهرة إلى راس مال بشري ذو قيمة عالية؛
- تطبيق سياسة الخصخصة لجذب رؤوس الأموال من الداخل والخارج.

V. استقطاب الاستثمار الأجنبي المباشر من خلال الحوافز والاعفاءات الضريبية:

لقد تعاملت ماليزيا مع الاستثمار الأجنبي بحذر حتى منتصف الثمانينات، أين سمحت له بالدخول ومنحت له العديد من التسهيلات والحوافز، لكن بشروط تصب بشكل أساسي في صالح الاقتصاد الماليزي، ومن هذه الشروط (ألا تنافس السلع التي ينتجها المستثمر الأجنبي الصناعات الوطنية التي تشبع حاجة السوق المحلي، أن تصدر الشركة 50% على الأقل من جملة ما تنتجه، الشركات الأجنبية التي يصل رأس مالها المدفوع 2 مليون دولار لا يسمح باستقدام إلا خمسة أجانب لشغل بعض الوظائف في الشركة بغية إجبار هاته الشركات على تنمية المورد البشري المحلي)،[1] وقد نتج عن فتح ماليزيا الباب أمام الاستثمارات الأجنبية بهذه الشروط، تنوع البنية الصناعية بدرجة عالية، حيث غطت معظم فروع النشاط الاقتصادي، وقد انتهجت ماليزيا سياسة التعديل المستمر لهياكل وطبيعة الحوافز والتسهيلات المقدمة للاستثمارات الأجنبية المباشرة وفق احتياجات وأهداف التنمية الوطنية.

ويتجلى ذلك من خلال الانتقال التدريجي لهيكل الحوافز في ماليزيا من التشجيع العام للاستثمارات الأجنبية المباشرة إلى التركيز على الاستثمار في القطاعات عالية التقنية والعناقيد الصناعية، وقد تمكنت ماليزيا من خلال هذه السياسة من استغلال الشركات المتعددة الجنسيات في تحسين القدرات التنافسية لماليزيا في الأسواق الدولية، وبموجب قانون تشجيع الاستثمار يمكن للشركات التمتع ببعض الإعفاءات الضريبية إذا ما قامت بإنتاج بعض المنتجات المحددة، كما يمكن اسقاط جزء من الضرائب للشركات التي تعمل في مجالات صناعية محددة كتلك الموجهة للتصدير وصغيرة الحجم، هذا مع الالتزام بمشاركة مختلف الأجناس في قوة العمل واستخدام المواد الأولية المحلية.

VI. المناخ السياسي والإرادة السياسية:

يمثل المناخ السياسي لدولة ماليزيا حالة خاصة بين جيرانها، بل بين الكثير من الدول النامية، إذ أنها لم تتعرض أبدا لانقلابات أو لاستيلاء العسكريين على السلطة مما خلق ظروف ملائمة للإسراع بالتنمية الاقتصادية.[2]

كما أن التطورات التاريخية للصراع بين الاتحاد السوفياتي والولايات المتحدة الأمريكية أنتج مناخ سياسي عالمي أدى بأمريكا للتوجه نحو مساندة بعض الدول في جنوب شرق أسيا اقتصاديا لتكون نموذجا مغريا لبقية الدول النامية في المنطقة وفي العالم التي توجهت إلى الاتحاد السوفياتي حينها، ومن خلال تتبع السياسة الخارجية لماليزيا نلاحظ أنها تبنت سياسة عدم الانحياز كحال العديد من الدول النامية في تلك الفترة، وبالموازاة أقامت خلال هاته الفترة علاقات دبلوماسية وتجارية وطيدة مع الصين والاتحاد السوفياتي، ثم سرعان ما أخذت السياسة الخارجية لماليزيا منحى أخر، إذ اتجهت لإقامة علاقات مع كوريا الجنوبية، اليابان، الولايات المتحدة الأمريكية. وبما ان ماليزيا أظهرت سياسة واضحة معارضة لانتشار

[1] جلال حسن حسن عبد الله، مرجع سابق، ص 174.

[2] عبد الحافظ الصاوي، قراءة في تجربة ماليزيا التنموية، مجلة الوعي الإسلامي، العدد 451، السنة 3، الشهر 5، الكويت، ص 1.

الأسلحة النووية، فقد عملت على توجيه التمويل المتاح للتنمية بشكل أساسي للجوانب الاجتماعية والاقتصادية (كالصحة والتعليم والمنشئات القاعدية ما جعلها تنجح سنة 1995 مع مجموعة دول جنوب شرق أسيا في إعلان منطقة جنوب شرق آسيا منطقة خالية من الأسلحة النووية) كما وازنت بين الأهداف الكمية والنوعية في مختلف القطاعات، خلافا لبعض الدول النامية التي توجهت للسباق نحو التسلح، بالإضافة إلى ذلك أتاح المناخ السياسي الجيد فرصة للتوجه العميق نحو التعاون الاقتصادي الإقليمي في ظل مجموعة بلدان تكتل الآسيان.

لقد أدركت النخب الحاكمة في ماليزية أن الاستقرار هو شرط أساسي لا غنى عنه لإحداث النمو الاقتصادي واستمراره والتنفيذ السلس والهادئ للإصلاحات واستمرار تنفيذ الخطط التنموية، فبدون مناخ سياسي مستقر داخليا وخارجيا لا يمكن تحقيق أي تقدم، وقد حكم ماليزيا منذ استقلالها وحتى وقتنا الحاضر، عدد من القيادات السياسية المتميزة، تتمتع بروح المبادرة والتأثير في مجرى الأحداث بدرجة كبيرة، فضلاً عن تميزها بحس سياسي متفرد يتسم بالوطنية والوعي التام بالأوضاع السياسية العالمية. كما تميزت هذه القيادة الماليزية بانها قيادة مدنية مثقفة ومتعلمة بعيدة عن حكم العسكر، وهو ما انعكس في طبيعة إدارتها للشأن العام الماليزي ببراعة وذكاء، وخلال ستة عقود من الاستقلال قاد ماليزيا ستة رؤساء للوزراء فقط، وهو ما يشير إلى حالة الاستقرار السياسي لذي عاشته البلاد، والذي انجر عنه الاستقرار الأمني واستقرار كافة المؤسسات الوطنية مما ساهم في تحقيق مستويات عالية من العدالة الاجتماعية والمساواة اللذان يعتبران من اهم متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، لذلك يعتبر الاستقرار السياسي الذي تمتعت به ماليزيا خلال كل هاته الفترة عاملا مهما في نجاح نموذجها التنموي.[1] وعليه يمكن ان نخلص على أن النهضة الماليزية لم تكن لترى النور إلا بوجود مناخ سياسي ملائم ورغبة قوية تحدو القيادة السياسية في تحقيق لتنمية والتطور.

VII. الرؤية المستقبلية:

امتلكت ماليزية تصورا شاملا عن للتنمية والنشاط الاقتصادي والاجتماعي من خلال المشروع الذي قدمه محمد مهاتير والذي استطاع من خلاله أن يرسم ملامح المجتمع الماليزي بحلول 2020، وقدم لذلك ستة خطط خماسية التنفيذية متتابعة ومتكاملة، وهذا ما شكل سببا مهما في شحذ الهمم والتشمير عن السواعد من قبل كافة أطياف المجتمع الماليزي بغية تحقيق التنمية الاقتصادية كما جاء بها هذا التصور، حيث لاقت هذه الرؤية التي قدمها مهاتير كورقة عمل بعنوان إطلاق مجلس العمل الماليزي عام 1991 اهتمام كبيرا محليا وعالميا، فصارت مصدر إلهام للماليزيين.

VIII. برامج الحد من الفقر:

تقوم فلسفة التنمية الماليزية على فكرة أن التنمية البشرية التي تقود إلى العدالة في توزيع الدخل والثروة، وقد عملت ماليزيا على تحسين المؤشرات الاجتماعية من خلال تحسين الأحوال المعيشية، الصحة التعليم ومحاربة ظاهرة الفقر إيمانا منها بان التنمية البشرية تعتمدّ أساسا على تحسين الأوضاع المعيشية للأفراد، لذلك فإن مكاسب التطور الاقتصادي

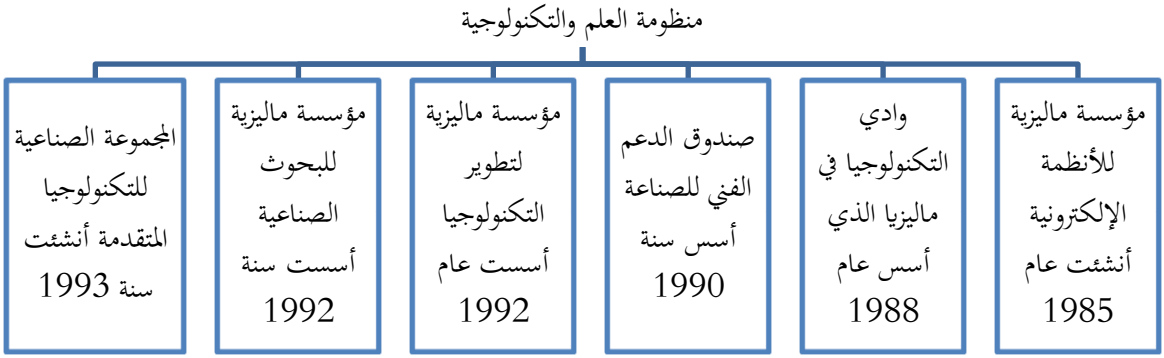
[1] محمد عبد الحفيظ الشيخ، مرجع سابق، ص ص 326-327.

يجب أن تنعكس إيجابا على المواطنين في تحسين نوعية حياتهم، لأن ذلك سيساهم بشكل أو بأخر في رفع انتاجيتهم وفي عملية تسريع معدلات النمو مستقبلا.

IX. منظومة العلم والتكنولوجيا:

ساهمت المنظمة التي تم بناؤها في إطار مختلف المخططات التنموية الماليزية في تحقيق التنمية وتعزيز امتدادها في مختلف القطاعات الاقتصادية، ويمكن تكوين فكرة عن منظومة العلم والتكنولوجيا في ماليزيا من خلال الشكل الموالي الذي يوضح أهم ركائز هذه المنظومة:[1]

الشكل رقم (6-1): منظومة العلم والتكنولوجيا في ماليزيا



المصدر: محمود عبد الفضيل، العرب والتجربة الأسيوية الدروس المستفادة، الطبعة الأولى، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2000، ص 146.

X. السياسات التعليمية:

لم يكن تحقيق ماليزيا للنهضة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية إلا انعكاسا واضحكا لفعالية موردها البشري الذي قام بتلك النهضة، فقد ركزت الاستراتيجيات التنموية في ماليزيا على تنمية الموارد البشرية من خلال التعليم، حيث نجحت في تأسيس نظام تعليمي قوي وفعال يلبي احتياجات سوق العمل من قوة العمل الماهرة ذات الانتاجية المرتفعة، كما ساهم النظام التعليمي بفعالية في عملية التحول الاقتصادي من تقليدي زراعي إلى اقتصاد صناعي حديث، كما تم توظيف التعليم ومخرجاته كرافد مهم للارتقاء إلى الاقتصاد المبني على المعرفة، وإن نجاح السياسات التعليمية في ماليزيا ساعد الاقتصاد في تحقيق تراكم كبير في راس المال البشري الذي هو عمود التنمية وجوهرها.[2]

فمن أهم العوامل التي تعزى إليه الطفرة الماليزية، اعتمادها على الموارد البشرية الغنية بالمكون التعليمي، التدريبي، فمن خلال الاهتمام بالتعليم وإنشاء نظام تعليمي جيد تمكنت ماليزيا في عقد التسعينات الدخول إلى مرحلة الصناعات ذات التقنية العالية وأولتها عناية خاصة، وقد كان ذلك بعد أن أنشئت جيل من العمالة الماهرة المتعلمة وراس مال بشري

[1] لمزيد من الاطلاع انظر: محمود عبد الفضيل، مرجع سابق، ص ص 145-147.

[2] كتوش عاشور، قورين حاج قويدر، التجربة الماليزية في مجال التنمية البشرية ومقومات نجاحها، مركز الدراسات الإقليمية، جامعة الموصل، المجلد 4، العدد 10، العراق، (30 جوان 2008)، ص 6.

وفكري ذو قيمة عالية مزودة بأحدث التقنيات، وبالاعتماد على مثل هاته الموارد تمكنت ماليزيا من إثبات وجودها على الصعيد الدولي بل والمنافسة على الصدارة.[1]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن ماليزيا لم تتعرض لهجرة الأدمغة، كما أن الماليزيون المتفوقون علميا وأدبيا يحضون باحترام كبير داخل مجتمعهم، يتجسد من خلال توظيفهم وتوفير كل ما يحتاجون إليه من وسائل علمية تتعلق بالبحث العلمي، والتدريب المكثف عل استيعاب ما تأتي به المستجدات العلمية والتكنولوجية الجديدة، كما أن الماليزيين الذي يتلقون تعليمهم العالي في الجامعات الأجنبية يتميزون بأنهم يتشوقون للعودة إلى بلادهم، ولا تعترضهم عوائق للالتحاق بوظائفهم الجديدة، لأن توفير فرص العمل للخريجين يزيد من فرص الحكومة في تطوير الاقتصاد، وفقا لمنظور التنمية المتوازنة.[2]

كل العوامل السابقة التي اعتمدها النموذج الإنمائي في ماليزيا ساهمت في تحقيق نتائج مثمرة على صعيد تنمية الموارد البشرية من خلال مؤشرات محو الأمية، وتطوير التعليم، وتوفير الرعاية الصحية، محاربة الفقر، توفير الأمن والوقاية، تحقيق هامش كبير من الحرية والديمقراطية، مشاركة المرأة في قوة العمل، زيادة دخل الفرد وتحفيز النمو الاقتصادي وتحسين في توزيع الدخل الثروة بين مختلف فئات المجتمع.

ولطبيعة موضوع الدراسة سيتم التطرق بشيء من التفصيل إلى النظام والسياسة التعليمية في ماليزيا في المبحث الثالث من هذا الفصل.

1 محمد صادق اسماعيل، مرجع سابق، ص 130.

2 ناصر يوسف، مرجع سابق، ص 283.

المبحث الثالث: التعليم في ماليزيا تجربة ثرية (تقييم تجربة التعليم في ماليزيا)

المطلب الأول: مسار النظام التعليمي في ماليزيا والعوامل المساهمة في تطوره

لم يكن تحقيق ماليزيا لنمو اقتصادي مطرد إلا انعكاسا واضحا لاستثمارها للبشر، فقد نجحت في تأسيس نظام تعليمي قوي ساعدها على تلبية الحاجة من قوة العمل الماهرة. كما ساهم هذا النظام بفعالية في عملية التحول الاقتصادي من قطاع تقليدي زراعي إلى قطاع صناعي حديث، وُيوظف التعليم اليوم كأداة حاسمة لبلوغ مرحلة الاقتصاد المعرفي القائم على تقنية المعلومات والاتصالات.

بعد استقلالها أصبح التعليم جزءً لا يتجزأ من سياسة ماليزيا التنموية، حيث قامت الحكومة بجهود كبيرة في سبيل تطوير قطاع التعليم، سعت ماليزيا في مسيرتها التنموية إلى جعل التعليم وسيلة لتربية جيل قوي ومتوازن في البناء النفسي، العقدي الروحي والفكري والعقلي والجسدي (تنمية شاملة ومتكاملة للفرد)، إذ أن المسؤولين على التخطيط الاستراتيجي ومتخذي القرار في القيادة الماليزي أدركوا مبكرا بأن التعليم هو مفتاح النهضة وصمام الأمان الذي تواجه به الدولة مختلف التهديدات. ويعود الاهتمام الكبير بالتعليم في ماليزيا إلى المعتقدات الدينية الراسخة في الثقافة السياسية لدول جنوب شرق آسيا بصفة عامة، حيث تمتد هذه القيمة بصورة أساسية إلى أفكا ر كونفوشيوس التي ترتبط بنظرية المعرفة.

ويعتبر قطاع التعليم من أهم القطاعات حيث نال الكثير من الاهتمام وشارك في فتح باب التنمية على مصارعيه، وقد أولت الحكومة الماليزية أهمية كبيرة للتعليم والتدريب، حيث خصصت لقطاع التعليم حصة كبيرة من ميزانيتها تتراوح 20% - 25%، وهي من اعلى المعدلات التي تمنح للتعليم في العالم متقدمة بذلك على الولايات المتحدة الأمريكية ومعظم دول أوروبا الغربية، وهذا يؤكد على أهمية التعليم والمعرفة وذلك بهدف تنفيذ المخططات والمشاريع في مجال التربية والتعليم حتى تبلغ ماليزيا إلى مصاف الدول المتقدمة علمية بحلول سنة 2020، وإن هذه الموازنة تشمل تعزيز أساليب التدريس والكفاءات العلمية إضافة الي الحفاظ على اللغة الملاوية واتقان اللغة الإنجليزية والتوسع في استخدام التقنيات الحديثة في النظام التعليمي.

برزت قضية التعليم في ماليزيا كجزء حيوي من سياسة الدولة الإنمائية، تشرف الدولة على قطاع التعليم الذي خضع لتطورات هائلة عبر السنين، فالأعوام الثلاثين الأخيرة كانت بناء الدولة وتعزيز الوحدة الوطنية، من خلال تطور نظام تعليمي موحد ومنهج دراسي وطني، إضافة إلى اعتماد اللغة الوطنية (بهاسا ملاو) في التدريس والتواصل، كذلك لوحظ تزايد في أعداد المسجلين في المدارس لا سيما الابتدائية والثانوية، كما أن التعليم في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية يعد إلزاميا.

خصصت ميزانية سنة 2014، 600 مليون رينجت للمنح البحثية في المؤسسات العامة للتعليم العالي حسب احصائيات وزارة الاقتصاد الماليزي لعام 2014، وتعتبر هذه النسبة من أعلى النسب على مستوى العالم، حيث أن ما يدهش حقا أن الإنفاق على التعليم والتدريب أكبر بكثير ما تنفقه الحكومة على القطاع العسكري والجيش والدفاع، حيث يمثل ما تنفقه الدولة على قطاع التعليم ثلاث أضعاف ما يتم إنفاقه في المجال العسكري.

I. العوامل والظروف التي نشأ في ظلها نظام التعليم في ماليزيا:

1. التعليم خلال بداية الاحتلال البريطاني الأول في ماليزيا: اتسم التعليم في شبه جزيرة المالايو قبل الاحتلال البريطاني بأنه قائم على أساس ديني، متمثلاً بمدارس القرآن (باندونك ***Bandonk***) أو الكوخ نسبة إلى الأكواخ التي تعد لغرض التعليم مثل الكتاتيب في باقي البلدان الإسلامية، التي كانت جزء من المجتمع الإسلامي في شبه جزيرة المالايو وضمت مختلف طبقات مجتمع المالايو، بما في ذلك أطفال العائلة المالكة وكبار الشخصيات وأبناء الطبقة العامة من أبناء الفلاحين والصيادين للحصول على قدر من التعليم الديني الأولي وهو جل طموحهم.[1]

ويوجد لكل قرية مؤسسة دينية بدائية داخل محيطها، ويلتحق بتلك المؤسسة معظم الأطفال في عمر السادسة فما فوق لغرض تعلم القراءة والكتابة وحفظ آيات القرآن الكريم، وكانت الكتابة في تلك المدارس تتم بالنص المالايوي القديم الذي تستخدم فيه الحروف العربية لتعليم المبادئ الأساسية للإسلام، ولم تكن علوم الحساب والجغرافيا والعلوم تدرس في هذه المدارس. إذ أن إدخال التعليم الحديث في شبه جزيرة المالايو بدأ منذ سيطرة البريطانيين على مدينة بينانج سنة 1786، حيث بدأ منذ ذلك الوقت مفهوم التعليم الحديث ينتشر في العديد من المؤسسات التي اتخذت شكل المدارس الحديثة العلمانية، ولم يكن ذلك التحول صادر عن الإدارة الاستعمارية حينها، وإنما من قبل البعثات التبشيرية والجماعات المستقلة (الصينية والهندية) التي تبنت هذا النوع من التعليم، ولقد لعبت مدارس التعليم الحديث دورا رياديا في تطور التعليم في ماليزيا وما نشأ عنه من آثار إيجابية في المدن الصناعية التي تقطنها الجاليتين الصينية والهندية، وأسست أول مدرسة مجانية في بينانج عام 1816 ثم المدرسة المجانية في سنغافورة عام 1823 اللتان كانتا أول مدرستين أنشأتهما السلطات البريطانية.[2]

أما التحول الفعلي في نظام التعليم كان سنة 1867 عندما نقلت سلطة الإدارة البريطانية من شركة الهند الشرقية البريطانية إلى وزارة المستعمرات في لندن، فكانت أول الخطوات توفير التعليم الابتدائي عن طريق تأسيس المدارس التي أطلق عليها تسمية المدارس العامية في بداية عام 1860، حيث بدأ حينها التعليم الحديث ينتشر كجزء من سياسة الإدارة الاستعمارية في الولايات المالاوية، وزامنا مع ذلك تشير بعض المراجع إلى تراجع التعليم الديني أثناء تلك الفترة حتى اندثر التعليم الديني عام 1903 في ولاية كلينتان، وتحولت فيها المدارس الدينية إلى مدارس رسمية للتعليم الحديث.[3]

وفي سنة 1938 بلغ إجمالي عدد المدارس 1169 مدرسة، وكان على من يريد تعلم الدين الإسلامي أن يدرس في غير أوقات المدرسة الرسمية،[4] لذلك لم تتعامل الأسر المالايوية بإيجابية مع هذه المدارس ولم تتقبلها وامتنعت عن إرسال أولادها إلى المدارس الحديثة، لذلك تم اتخاذ بعض التدابير من قبل السلطات البريطانية لمعالجة تحفظات الآباء المالايو اتجاه المدارس العامية، وكان تحفظ المالايو على المدارس العامية نابع من عدم الثقة بالأجانب، واعتبارهم ممثلين للديانة

---

[1] علاء عزيز كريم علوان الغزالي، التعليم والتحديث في ماليزيا 1957-1981، أطروحة دكتوراه فلسفة في التاريخ الحديث المعاصر، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق، 2017، ص 37.

[2] Ozay Mehmet, A brief overview: breaking of Islamic tradition of education in Malaya, Journal of Theology Faculty Marmara University, (2011), p 6.

[3] Ibid, p p 6,15.

[4] محمد عمر علي العامري، مدخل إلى التربية المقارنة، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017، ص 218.

المسيحية لذلك توجسوا من إمكانية تحول أبنائهم إلى الإيمان بديانة الغرب، فضلوا مصرين على إرسال أبنائهم إلى المدارس الدينية، وهذا ما أجبر السلطات البريطانية على إتباع التعليم المزدوج حيث توفر المدارس العامية التعليم الحديث صباحاً ودروس القرآن مساءاً، فضلاً عن استدعاء الخطباء والشيوخ ممن كانوا يعلمون القرآن في المدارس الدينية وجعلهم معلمين في مدارس من خلال إضافة دروس القرآن الكريم إلى المناهج الدراسية في الفترة المسائية، ورغم فصل التعليم الصباحي عن المسائي ساهم إدراج تدريس القرآن الكريم وفق منهج رسمي واضح واختيار المعلمين المحليين بعناية في زيادة عدد الملتحقين بالدارسة، وكان له أثر كبير في إقناع الكثير من الأسر المالاوية لإرسال أبنائهم إلى المدارس العامية الحديثة، إلا القلة من الأسر التي لم تستطع التكيف مع النظام الجديد للتعليم فبقيت غير راضية على التعليم الديني الذي يتم في المدارس العامية، واستمرو في تكليف الأئمة والشيوخ في تعليم أبنائهم في منازلهم، لكن الإدارة البريطانية أبدت قلقا كبيرا حيال هذا الوضع، معتبرة أن التلاميذ الذين يقضون سبع ساعات في المدارس الدينية لم يحققوا تقدما في سلوكهم كما كان متوقعا لهم.[1]

وكان منهج التعليم الديني في المدارس العامية الجديدة مبني تعليم القرآن والصلاة باللغة العربية وتعليم لغة المالايو والقراءة والكتابة في المساء بينما منهج التعليم الصباحي كان يضم القراءة والكتابة والحساب والتاريخ والجغرافية. وعلى الرغم من أن التعليم كان بلغة المالايو وبالحروف العربية في جميع جوانب التواصل الاجتماعي إلا أن السياسة الجديدة عملت على إبدال استخدام الحروف العربية بالحروف اللاتينية لخلق بيئة تعليمية لأطفال المالايو تهيئهم لتعلم اللغة الانجليزية في المستقبل، وتدريجياً أزيلت الحروف العربية بحجة منطقية وهي أن النصوص المزدوجة خلقت عبئاً على الأطفال الصغار في التعليم، واستمرت الإدارة التعليمية في تعزيز استخدام الحروف اللاتينية في بدايات القرن العشرين عن طريق النصوص التقليدية المالايوية مع بعض النصوص من الأدب الإنكليزي التي وظفت لتكون اكثر تأثيرا في العملية التعليمية، حيث ترجمت إلى لغة المالايو البهاسا المكتوبة بالحروف اللاتينية عن طريق مكاتب الترجمة التبشيرية المرتبطة بوزارة التعليم البريطانية.[2]

ورغم ازدياد أعداد الملتحقين في المدارس العامية التي تعد النواة الأولى للتعليم الرسمي في ماليزيا الحالية إلا أن الأعداد لم تكن بمستوى الطموح الذي كان متوقعاً من الإدارة التعليمية، والسبب يعود إلى انتشار خمسة أنواع من المدارس التعليمية فرضها واقع الحال وطبيعة المجتمع التعددية، فبالإضافة إلى المدارس العامية أنشئت المدارس الصينية والمدارس الهندية (التاميلية) والمدارس الإسلامية والمدارس الانجليزية، ولم يكن هناك نظام تعليم يوحد مختلف المدارس، وتعد المدارس الانجليزية هي الأفضل من ناحية التنظيم وتقديم الخدمة التعليمية ذات مستوى بالمقارنة مع باقي المدارس، كما أن المدارس الانجليزية كانت توفر التعليم المجاني للجميع باللغة الانجليزية، في حين تباينت لغات التدريس في مدارس الأعراق المختلفة ومناهجها حسب الثقافة والاحتياجات الخاصة بكل مجموعة عرقية، أما بخصوص مناهج تلك المدارس الانجليزية فقد كانت تحاكي مناهج المدارس في بريطانيا، حيث كانت تتضمن تعليم الأدب الانكليزي مثل مسرحيات شكسبير الشهيرة وكان التركيز على تزويد الطلبة بثقافة الولاء لبريطانيا والشعور بالانتماء إليها. ولم تعمل المؤسسة التعليمية على الحفاظ

[1] Ozay Mehmet, Op-cit, p p 6 8.

[2] علاء عزيز كريم علوان الغزالي، مرجع سابق، ص ص 39-41.

على الهوية الثقافية لمختلف الطوائف بل تم تعزيز الطابع التعددي في المجتمع ولم يبذل أي جهد حقيقي من قبل الاستعمار لبناء نظام تعليمي وطني موحد أو خلق امة موحدة بهوية مشتركة، بل كانت نظم تعليمية منفصلة أنتجت أفرادا بميولات واتجاهات مختلفة شكلت مجتمعا منفصلا عن بعضه، مجرد مجموعات عرقية تعيش جنباً إلى جنب لكنها مختلفة في الثقافة واللغة والدين، وحتى على المستوى الاقتصادي أثرت النظم التعليمية المختلفة في نوع العمل الممارس من قبل كل مجموعة عرقية ليصبح السمة المميزة لكل عرق، فالمالايو فلاحين والصينيين يعملون في مناجم القصدير والتجارة والهنود يعملون في مزارع المطاط أو تجارة العقارات، ولا تلتقي هذه المجموعات إلا في الأسواق لغرض البيع والشراء، وهذا ما أنتج بدوره المشاكل السياسية التي تعرضت لها البلاد في أوقات لاحقة كأحداث 1969.[1]

2. التعليم في عهد الاحتلال الياباني (1941-1945): في أواخر عام 1941 بدأ التوسع الياباني في شبه جزيرة المالايو، وتم إكمال الاحتلال لجميع أراضي البلاد في مارس 1942 حيث وسعت حكومة الاحتلال لجعلها جزءاً من الإمبراطورية اليابانية.

وقد كشفت وثيقة بريطانية انه بعد خسارة بريطانيا ضد اليابان، لم يكن هناك أي مقاومة لسلاطين المالايو لسلطة الإدارة العسكرية اليابانية، وكان لذلك نتائج إيجابية على المالايو تمثلت في السماح بإعادة إدخال دروس تحفيظ القرآن في المدارس الدينية والاعتراف واحترام المناسبات الإسلامية وفقا للتقويم الهجري الإسلامي، مثل شعائر الصوم في رمضان والعطل الرسمية في الأعياد الدينية، وإقامة المجالس الدينية ضمن مجالس نخبة المالايو، وكان هناك سبب إضافي جوهري لسياسة التفضيل التي حصل عليها المالايو، وهو نقص المسؤولين اليابانيين المؤهلين لإدارة البلاد، فكان لابد الاستعانة بالمتعلمين المالاي من ذوي الخبرة والذين شغلوا مناصب إدارية في حقبة الاستعمار البريطاني، ولم يكن الاحتلال الياباني يهدف بذلك لتعزيز دورهم في مجتمع واحد يتقاسم لغة واحدة، وإنما كان الهدف جعلهم مواطنين صالحين ضمن مشروع مجتمع آسيا الكبير الذي تهدف اليابان لإنشائه تحت شعار آسيا للأسيويين، وفي سبيل ذلك أرسلت اليابان شباب المالاي إلى مدارس تدريب المعلمين والتدريب على القيادة في مدرسة كونجو ***Kurenjo*** اليابانية، والتي أنشئت لتدريب عرق المالاي على الروح اليابانية من خلال التدريبات الروتينية اليومية لتعلم الانضباط الصارم، والأخلاق اليابانية والمسؤولية الجماعية، بالإضافة إلى ذلك استهدف اليابانيين من هذا التدريب تغيير وجهة نظر المالاي اتجاه البريطانيين وإنشاء توجه جديد يعطي الإحساس بالانتماء على اليابان ونبذ فكرة الانتماء لسلطنات مختلفة موالية لبريطانيا.[2]

وفي حين ظلت مدارس المالايو تمارس دورها المعتاد في التعليم وبلغتها، أُبعد الصينيين عن دائرة الأعمال ومنعت مدارسهم من التعليم بلغتهم الخاصة وفرضت عليهم اللغة اليابانية، كما لم يكن هناك أي اهتمام بتطوير التعليم ونشره من خلال إنشاء مدارس جديدة من قبل اليابانيين بسبب الحرب وشح الموارد المالية. ومن خلال تتبع السياسة التعليمية

[1] علاء عزيز كريم علوان الغزالي، مرجع سابق، ص ص 48،58.

[2] Suwannathat-Pian, Kobkua. "British Colonial Rule, Japanese Occupation, and The Transformation of Malay Kingship: 1930s-1957." New Zealand Journal of Asian Studies 11.1 (2009): p p 114-116.

في ظل الاحتلال الياباني، نلاحظ أن اليابان عززت الانقسام العرقي في البلاد وهو ما أثر على السياسات العامة المستقبلية لماليزيا. [1]

3. التعليم خلال بداية الاحتلال البريطاني الثاني في ماليزيا: بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية عام 1945 عاد الاستعمار البريطاني إلى ماليزيا، وقد اهتز النظام التعليمي في البلاد اهتزاز كبيرا طوال سنوات الاحتلال الياباني،[2] نشرت الحكومة البريطانية ورقتي عمل اشتملت على مقترحات لتحديد التغيرات الدستورية في مالايا، حينها أدرك المالايو أن الخطوة الأولى للحفاظ على كيانهم هي الحفاظ على لغتهم بترسيمها واعتمادها اللغة الوطنية الرسمية في التعليم باعتباره المرتكز الأساسي لبناء الدولة الجديدة، بالإضافة إلى العمل على إنشاء نظام تعليمي موحد تفرض فيه لغة المالايو (البهاسا) جنباً إلى جنب مع اللغة الانجليزية وهذا ما حصل عام 1950 ضمن تقرير بارنز 1950 (***The Barnes Report***) الذي يعتبر أول تقرير رسمي بهدف لتحديث النظام التعليمي في ماليزيا، وقد أوصى تقرير بارنز بإقامة نظام تعليمي متكامل يبدأ بالمرحلة الأولى وينتهي بالتعليم الجامعي، وجعل اللغة الانجليزية لغة رسمية للتعليم فضلاً عن لغة المالايو (البهاسا) في المدارس المشتركة بين الإثنيات المختلفة، وجعل اللغة الانجليزية لغةً للإعلام، كما أوصت اللجنة بإنهاء التعليم الأهلي الخاص بكل أثنية أو عرق والذي كان متبعا قبل ذلك بواسطة اللغات الخاصة بتلك الأعراق. كما أكد التقرير على نظام وطني موحد للتعليم لخلق روح المواطنة المشتركة.[3]

وفي سنة 1951 صدر تقرير ثاني عن لجنة فين–وو ***(The Fenn-Wu Report)***، وكان هذا الأخير أكثر موضوعية مقارنة بتقرير بارنز، حيث حاول مراعاة مصالح جميع الإثنيات المختلفة وبالأخص مصالح المجتمع الصيني في الاتحاد وضمان حصول أبناء تلك الإثنيات على ضمان حقهم في التعليم، ولذلك يوصف هذا التقرير بأنه أكثر ليبرالية وتعاطفاً مع موقف التعليم الصيني. غزيادة على توصيات التقرير الأول الذي مهد لإنشاء هوية مشتركة من خلال النظام التعليمي الوطني باستخدام لغة المالايو واللغة الانجليزية، رأت لجنة فين وو أن الهوية الماليزية لا يمكن أن تتطور إلا من خلال التعايش بين مختلف الأعراق والثقافات والتقاليد عن طريق الاعتراف بوجود الجماعات العرقية الأخرى وتقبل التعايش مع ثقافاتهم ولغاتهم، لذلك حذر تقرير فين–وو من محاولة فرض لغة واحدة أو لغتين على جميع مجتمعات الاتحاد واعتبر ذلك عملاً ضاراً للتعايش والتفاهم السلمي الوطني، وعليه تم الاعتراف بالحاجة إلى الإبقاء على اللغة الصينية في المدارس الصينية الابتدائية التي هي جزء لا يتجزأ من البرامج التعليمية في ماليزيا مستقبلاً، ونتيجة لتعارض التوصيات التي أقرها تقرير بارنز وتقرير فين، أُثير جدل واسع بين مختلف الإثنيات لاسيما من المكون الصيني الذي اعترض من خلال حركة التربويين الصينيين* وانتقد قانون اقتصار التعليم في المدارس على اللغتين الباهاسا والانجليزية وإهمال اللغة الصينية، ودافع بشكل كبير عن إنشاء أمة متعددة الأعراق والثقافات، لذلك تم تأسيس لجنة ثالثة للفصل في النقاط التي تعارض فيها التقريرين، وسميت هذه اللجنة باللجنة الاستشارية المركزية للتعليم، والتي بعد دراسة التقريرين ارتأت دعم

---

[1] علاء عزيز كريم علوان الغزالي، مرجع سابق، ص ص 66-67.

[2] محمد عمر علي العامري، مرجع سابق، ص 220.

[3] علاء عزيز كريم علوان الغزالي، مرجع سابق، ص ص 70-72.

* كان التربويون الصينيون يرون أن لهم الحق في التعليم بلغتهم الأم وتصنيف اللغة الصينية في مرتبة اللغة الرسمية وادراجها في النظام التعليمي القومي.

تقرير بارنز مع تقديم بعض التنازلات للإثنيات الأخرى من غير المالايو. وقد تم اعتماد توصيات هذه اللجنة الاستشارية وصياغتها ضمن قانون التعليم العام الصادر سنة 1952، حيث قبلت اللجنة من تقرير بارنز مفهوم "نظام المدرسة الوطنية " واعتبرت اللغة المالايوية واللغة الانجليزية لغات وسيطة بين مختلف فئات المجتمع، كما أكدت على مجانية التعليم للمرحلة الابتدائية، واقترحت اللجنة الإبقاء على المدارس الصينية والهندية بالإضافة إلى توفير مرافق خاصة لتعليم لغة كيو–يو ***(Kuo-Yu)*** الصينية ولغة التاميل الهندية.[1]

ويقول مهاتير في مذكراته واصفا لهذه المرحلة أنه لم يكن في هذه المرحلة نظام مدرسي وطني واضح، بل كانت هناك أنواع مختلة من المدارس انجليزية (أسستها الإدارة الاستعمارية والبعثات المسيحية التبشيرية وهي تشكل أغلبية المدارس الثانوية)،أو المدارس المحلية التي تخالف تبعا للمحاور الإثنية، (مدارس إعدادية تدرس باللغة المالايوية، مدارس خاصة صينية للمرحلة الإعدادية والثانوية تأثرت كثيرا بنظام التعليم الصيني، وعدد صغير من المدارس الإعدادية الخاصة التي تدرس باللغة التاميلية لفئة الهنود)، ولم تسنح الفرص لتلاميذ هذه المدارس بالاختلاط مع بعضهم لتتقارب الإثنيات مع بعضها البعض، إلا فيما يخص المدارس الإنجليزية التي كانت شديدة التنوع لكونها تستقطب مختلف الاثنيات.[2]

II. النظام التعليمي في ماليزيا المستقلة:

1. النظام التعليمي قبل تولي مهاتير الحكم: قبل عامين من إعلان الاستقلال وبالضبط في جوان 1955 فازت المنظمة الوطنية المالايوية المتحدة ***(UMNO)*** في الانتخابات الأولى التي جرت في البلاد، فتشكلت اول حكومة انتقالية بقيادة تنكو عبد الرحمان، وتولى تون عبد الرزاق حسين حقيبة التربية والتعليم، كان من بين القضايا التي حظيت بالاهتمام إصلاح السياسة التعليمية في البلاد، فقرر تنظيم المدارس الإعدادية وإعداد نظام وطني يعتمد على اللغة المالايوية في التعليم، فبدأت بذلك مرحلة جديدة لتحديث المؤسسات التعليمية واستيعاب مشاكل التعليم بشكل منهجي، على مراحل متتالية، حسب قدرة الحكومة الناشئة وأهداف التنمية الوطنية، لذلك حاولت القيادة الماليزية دراسة طبيعة نظم التعليم المختلفة ومميزاتها من أجل إيجاد حل لبعض الصعوبات المنهجية التي تفرضها طبيعة المجتمع الماليزي واحتياجاته، وقد اثمرت تلك الدراسة وضع خطط ملائمة للمرحلة الجديد بعيدا عن التأثيرات الخارجية، وكان الدافع الأساسي لهذه الخطوة المهمة هو إدراك القائمين على صناعة القرار في ماليزيا في تلك الفترة بأن تحديث المؤسسات التعليمية سيؤثر بشكل مباشر على مصير البلاد ومقدراتها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وقد قامت الحكومة في هذا الإطار بتعيين لجنة برلمانية خاصة برئاسة وزير التربية والتعليم تون عبد الرزاق* للنظر في إعادة تشكيل النظام التعليمي، بهدف تحسين مستوى التعليم وجعله أكثر وطنية وتكاملا، ليكون مقبولا من شعب الاتحاد ككل يلبي احتياجاته ويعزز التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للأمة الماليزية، وقد تجسد هذا الأمر في

---

[1] علاء عزيز كريم علوان الغزالي، مرجع سابق، ص ص 73-74.

[2] مهاتير محمد، طبيب في رئاسة الوزراء مذكرات الدكتور مهاتير محمد، مرجع سابق، ص 874.

* تجدر الإشارة إلى أن القطاع التعليمي في ماليزيا من الأهمية بما كان لدرجة أن كل رؤساء الوزراء باستثناء تنكو عبد الرحمان (رئيس الوزراء الأول في عهد الاستعمار 1955-1957) إلا وقد شغلوا منصب وزير التربية والتعليم، وهي إشارة إلى أن من ينجح في صناعة الأجيال التي تمثل المستقبل يستحق قيادة الشع ب الماليزي الذي يرمز للحاضر، فمن استؤمن على المستقبل أولى أن يستأمن عل ى الحاضر وفي إشارة متحضرة لاحترام مكانة العلم والتعليم.

نص تقرير التعليم الذي قدمه عبد الرزاق سنة 1956، لكن الحكومة لم تستعجل تطبيقه لانشغال البلاد حينها بالنضال السياسي لنيل الاستقلال، كما أن البريطانيين حينها لا يزالون يتمتعون بسلطة كبيرة على الحكومة الانتقالية ولم يكونوا متحمسين كثيرا لمحتوى وتوصيات هذا التقرير.[1]

وأكد تقرير عبد الرزاق للتعليم على ضرورة تبني منهج مشترك من قبل جميع المدارس الابتدائية المعتمدة في النظام التعليمي الحكومي الرسمي، كم أكد على السماح بأن تكون هناك مجموعتين من المدارس الابتدائية (مدارس وطنية تكون فيها اللغة المالايوية هي لغة التعليم الأساسية، مدارس من النوع الوطني تكون لغة التعليم فيها الصينية أو التاميلية)، مع وجوب اعتماد مناهج موحدة في مختلف المدارس، كما أشار إلى أن اللغة الإنجليزية ستكون مادة إلزامية في جميع المدارس الابتدائية. وقد أوصى تقرير عبد الرزاق أن يكون المعلمين في كل المدارس الابتدائية قد اتموا ثلاث سنوات دراسية من التعليم الثانوي على الأقل، بالإضافة إلى ضرورة حصولهم على دورات تدريبية بشكل مستمر، ومن المستحسن أن يكون كل معلم قد خاض سنة واحدة في التدريب بدوام كامل تليها سنتين تدريب جزئي.[2]

وفيما يخص المدارس الثانوية في هذه الفترة فقد استمرت بالتدريس باللغة الإنجليزية باعتبارها مدارس أهلية وليست وطنية، وكانت كل الإثنيات تدرس في هذه المدارس، رغم افتتاح بعض الثانويات ذات الطابع الوطني التي تدرس باللغة المالايوية إلا أنها لم تستقطب إلى جزء من العائلات هذا العرق، في حين فضل اغلب الآباء سواء من المالاي أو الصينيين أو الهنود، إرسال أبنائهم إلى المدارس الأهلية للتعلم باللغة الإنجليزية. لكن عقب أحداث 1969 تم إصدار قانون مفاجئ، يقضي بتحويل جميع الدارس الثانوية الأهلية والمدارس التي تتلقى دعما حكوميا إلى مدارس ثانوية وطنية تكون لغة التدريس فيها المالايوية مستثنيا فقط ولايتي سراواك وصباح، وكان قرارا سياسيا وليس قرار يحمل أجندة اكاديمية، ونجم عن هذا القرار الذي تحولت بموجبه جميع الثانويات التي كانت تدرس باللغة الإنجليزية إلى لغة الباهاسا مالايو، على نزوح جميع الطلبة الصينيين نحو الثانويات الصينية من النوع الوطني التي تدرس باللغة الصينية، وبالتالي فُقِد الوسط الذي كان يختلط فيه الشباب الماليزيين من مختلف الإثنيات، لكن مع تولي مهاتير حقيبة وزارة التربية والتعليم أعاد الإنجليزية كلغة ثانية لها أهمية كبيرة، ويتعين على الجميع تعلمها وإتقان الحديث بها، مع بقاء لغة المالايو كلغة تدريس وطنية*.[3]

---

[1] مهاتير محمد، طبيب في رئاسة الوزراء مذكرات الدكتور مهاتير محمد، مرجع سابق، ص 874.

2 Abderrazak committee, Report of the Education Committee 1956, ministry of education, federation of Malaya, Kuala Lumpur, 1956, p p 6-21.

* يقول محمد مهاتير أنه دافع عن اللغة المالايوية بشدة وإخلاص، حيث كتب في أربعينات القرن الماضي أن المالايوية ليست لغة خمسة ملايين شخص في مالايا فحسب، وبل هي لغة 120 مليون أندونيسي كذلك حينها، فكانت لدي رغبة كبير في أن يعترف باللغة المالايوية كلغة عالمية، لكن مع تقدمي في السن واكتسابي الخبرة، أدركت أن اللغة لا تنتشر ما لم يكن أهلها والمتكلمون بها ناجحين في الحياة ومتطورين ومتميزين، حينها سيرغب الأخرون في تعلم تلك اللغة أيضا، ودخول المحيط العقلي والعالم الثقافي لأصحاب تلك اللغة للانتفاع من مشاركتهم حكمتهم، لذلك يقول مهاتير إذا أراد المالاي أن تكون لغتهم عالمية يتعين عليهم النجاح في مختلف الميادين، وبخاصة النجاح والتميز في تولي الريادة في التوصل إلى معارف جديدة، فقد توجب على الأوروبيين سابقا تعلم العربية للحاق بالعرب في زمان الحضارة الإسلامية، والآن بنفس المنطق يتعين على المالاي تعلم اللغة الإنجليزية حتى يتعلمو الحضارة والمعرفة التكنولوجيا الجديدة.

3 مهاتير محمد، طبيب في رئاسة الوزراء مذكرات الدكتور مهاتير محمد، مرجع سابق، ص 876.

2. النظام التعليم بعد تولي مهاتير الحكم: سنحاول في هذا العنصر عرض أهم المحطات التي مر بها النظام التعليمي في عهد محمد مهاتير وتقييمه لبعض المواقف والسياسات وسيكون ذلك عبر السطور التالية:[1]

قبل تبني سياسة النظر شرقا اعتادت ماليزيا إرسال طلابها إلى أوروبا وبريطانيا على الخصوص للدراسة في الجامعات، ثم حولت برامج تلك البعثات لإرسال الطلبة بمنح نحو اليابان وكوريا الجنوبية، وقد عملت الحكومة في ذلك الوقت على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتوفير التعليم اللازم للتغلب على الصعوبات اللغوية التي ستواجه الطلبة في اليابان أو كوريا. وفي نفس السياق أرسلت بعض الشركات المحلية كذلك عمالها لامتلاك الخبرة العملية في المصانع اليابانية واكتساب أخلاقياتهم السامية في العمل، منها شركة بروتون التي أرسلت عددا كبيرا من العمال ومدراء المصانع للعمل لدى مصانع ميتسوبيشي، وما إن سمعت الحكومة اليابانية بسياسة "النظر شرق" التي تم اعتمادها حتى بادرت بإتاحة مقاعد ومنح دراسية للطلاب الماليزيين في جامعاتها. ويقول مهاتير في مذكراته: "عندما قلت أن ماليزيا ينبغي أن تنظر شرق، أحسست أن اليابان أحست بشيء من الراحة لعدم إظهار الحكومة الماليزية العداوة التي ربما توقعها اليابانيون (بعد التاريخ الاستعماري الياباني لماليزيا)، وكي أعبر عن إيماني بسياسة النظر شرقا وبروح تجسيد القيادة من خلال القدوة، أرسلت ابني للدراسة هناك مع الإصرار على عدم إعطائه منحة حكومية، وفي ثمانينيات القرن الماضي أيضا، انضم صهري إلى شركة يابانية، وعاش وابنتي وعملا في اليابان وأتقنا اللغة اليابانية؛ أي إن النظر شرق لم يكن مجرد مواقف نظرية ولا سياسة شعبوية اعتمدتها؛ بل قناعة مارستها وعاشتها أسرتي.

وعندما برزت مشكلة العدد المتزايد من الطلبة الخريجين والعاطلين عن العمل في أواخر ستينيات القرن الماضي، اكتشف المجلس الأعلى في أمنو بعد دراسة الظاهرة أن جزءا من المشكلة يكمن في كون كثير من هؤلاء لا يتكلمون الإنجليزية؛ لذلك تم أخذ قرار بوجوب تدريس بعض مواد الامتحانات الأساسية (العلوم والرياضيات) باللغة الانجليزية، بصفتها اللغة الأساسية للعلم والمعرفة والعلاقات الدولية، كما معظم نواحي المعرفة التطبيقية الحديثة تدرس بالإنجليزية، فأغلبية المعارف العلمية التي تنتج وتنشر على مستوى العالم موثقة باللغة الإنجليزية، في حين تركت المواد الأخرى غير الرياضيات والعلوم تدرس باللغة المالايوية باعتبارها ثابتة نسبيا ولا يضاف إليها سوى القليل من المعرفة مع مرور الوقت، بعكس العلوم التي تشهد تغير دائم وتتطور بشكل سريع، فإذا تم تدريس العلوم باللغة الإنجليزية سيكون لكل شخص إمكانية الاطلاع المستمر على مختلف التطورات السريعة والمعارف الجديدة في مجال تخصصه دون الحاجة إلى الترجمة، هذا بالإضافة على أن تدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية يسهل على الطلبة الماليزيين الذين يريدون متابعة دراساتهم في الخارج في الاندماج بشكل سريع في الجامعات الأجنبية وسهولة التواصل وتحصيل المعرفة، كون أن معظم الجامعات العالمية تعتمد على الإنجليزية كلغة للتدريس.

وقد تم تطبيق قرار التحول إلى تدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية سنة 2003، قبل اعتزال محمد مهاتير سدة الحكم، حيث انطلق الإصلاح من الصفوف الدنيا والانتقال تدريجيا مع تلاميذ تلك الصفوف بانتقالهم إلى الصفوف العليا، لكن بعد مضي ست سنوات من تطبيق هذا القرار بدأت تكثر الانتقادات من قبل المتعصبون للغة

[1] مهاتير محمد، طبيب في رئاسة الوزراء مذكرات الدكتور مهاتير محمد، مرجع سابق، ص ص 448، 880-891.

المالايوية، وطالبو بالعودة إلى تدريس الرياضيات والعلوم باللغة المالايوية واحتجو بأن هذه السياسة لم تنتج سوى فجوة بين طلاب المدن وطلاب المناطق الريفية، كما شهدت هذه الفترة تراجع كبير لدرجات الطلاب المالايويون في مادتي اللوم والرياضيات لأن فهمهم للغة الإنجليزية ليس بالمستوى المطلوب، ليتم في 8 جويلية 2009 إعلان وزارة التربية والتعليم العودة إلى تدريس هاتين المادتين بلغة الباهاسا مالايو ابتداءً من الموسم الدراسي 2012. ويعلق مهاتير على هذه الخطوة من قبل الوزارة قائلا أعتقد أن التراجع عن التدريس باللغة الإنجليزية غلطة، فالتعليم لا يتعلق بتطوير اللغة فحسب، بل باكتساب جميع أنواع المعرفة بشكل أساسي.

وإلى جانب مشكلة عدم تمكن الطلبة الخريجين من الالتحاق بسوق العمل والتوظيف، برزت أيضا مشكلة الانفصال بين تلاميذ المدارس من مختلف الأعراق، حيث توقف معظم الطلاب الصينيين والهنود عن مخالطة الطلاب المالايويين منذ تحويل المدارس الثانوية التي كانت تدرس باللغة الإنكليزية إلى مدارس وطنية. وامتدت هذه الظاهرة إلى الجامعات، فرغم أن الجامعات الأهلية تستقطب طلابا من جميع الإثنيات، إلا أنهم لم يندمجوا داخل حرم الجامعة*، حيث أوجد طلاب كل إثنية لأنفسهم كيانات منفصلة وفضاءات اجتماعية متوازية في حرم الجامعة، وهذا ما ينذر بخطر وشيك يمكن أن يهدد أمن استقرار البلاد مستقبلا، من خلال انحراف دور الجامعات والمنظومة التعليمية عن أهدافها الوطنية، التي أضحت أبعد ما تكون عن دعم تطور مجتمع متماسك متعدد الأعراق، لأنه من الواجب على مختلف أطياف المجتمع وأعراقه أن يتآلفوا مع بعضهم وهم لا يزالون صغار السن، وإذا لم تنجح المدارس في تحقيق ذلك، ينبغي للجامعات أن تعمل على بذل كل الجهود لتحقيق ذلك، وعليه من المهم والضروري على الجميع وخاصة الطلاب المالايويون تعزيز قدرتهم على الاندماج مع مختلف الإثنيات وتحقيق المشاركة الاجتماعية بين مختلف الأطياف.

ولمعالجة هذه الظاهرة اقترح مهاتير في مرحلة مبكرة مقاربة جديدة تقتضي إقامة مجمعات تعليمية تسمى مدارس الرؤية، ويضم كل مجمع مدارس للأعراق الرئيسية الثلاثة داخل حرم واحد، حيث يحصل التلاميذ على تعليم في صفوف منفصلة بحسب اللغة التي يفضلونها، على أن يتم جمع الإثنيات الثلاثة في أنشطة مدرسية معينة، في شكل تجمعات لفئات المدارس الثلاث كلها، حيث سيلعب الأطفال معا بعد تقسيمهم إلى مجموعات مختلطة من مختلف الأعراق. وهذا يعني أن كل فريق سيضم خليطا من طلاب من فئات المدارس كلها.

ولسوء الحظ عارض التربويون الصينيون هذه الفكرة، وآثر العديد من الآباء الصينيين إرسال أبنائهم إلى مدارسهم القديمة على إرسالهم إلى مدارس الرؤية الحديثة، وبدا كأن الصينيين لا يريدون أن يختلط أبناؤهم مع أبناء المالاي والهنود. وربما اعتقدوا أن الأولاد المالايويين شديدو الميل إلى اللعب وإلى عدم أخذ دراساتهم على محمل الجد لذلك خشو من عدوى المواقف السيئة. وبما أن المدرسة الصينية شديدة الرغبة في استقبال التلاميذ المالايويين والهنود، كما تنبه عدد من الآباء المالايويين أن اللغة الصينية هي لغة عالم قطاع الأعمال المحلي، لذلك أرسلوا أبنائهم للمدارس الصينية لاعتقادهم بأن حظوظهم ستكون أفضل إذا تعلموا اللغة الصينية. كما تحجج عدد كبير منهم أن التعليم في المدارس الصينية أفضل؛

* قد أعاقت سياسة كليات الدراسات الإسلامية في الجامعات الأهلية مخالطة المالايويين مع غير المسلمين في غرف نوم الطلاب، باعتبار أن الاتصال بغير المسلمين أو حتى مجاورتهم تعني التلوث بالنجاسة، كما تحاشى الطلاب الصينيون الإقامة في غرف نوم الطلاب المالايويون،

لأن المدرسين الصينيين أكثر إخلاص وجدية، على عكس المدارس الوطنية حيث المعلمون المالايويون هناك لا ينكبون قلبا وقالبا على وظائفهم ويظهر أنه لا هم لهم سوى حياتهم المهنية وأوضاع العمل، وبذلك أضحت هذه المواقف والممارسات أوسع انتشار وأكثر إقناعا لشريحة كبيرة من الماليزيين.

كما واجه النظام التعليمي في ماليزيا في السنين الأخيرة أيضا مشكلة عدم التوازن بين الطلاب والطالبات في الجامعة، إذ وصلت نسبة الإناث إلى 70%، ولا يرجع السبب في ذلك إلى قلة عدد الذكور في تلك الشريحة العمرية، بل بحجة ان نسبة كبيرة منهم يؤثرون العمل والكسب على إنفاق عدة سنين في الجامعات من غير أن يكسبوا أي دخل، وبانتشار هذه الأفكار عزف الكثير من الشباب عن الاهتمام بالدراسة، ويقول بعض إنهم يؤثرون التدرب كتقنيين، لكنك لا تراهم يعملون في الميادين التقنية. لكن إذا لم تنجح ماليزيا في إيجاد طريقة لجذب المالايويين الذكور إلى التعليم الجامعي، لن تجد الفتيات المؤهلات مستقبلا أزواجا ينظرن إليهم بعين التبجيل والاحترام، ذلك أن ما يجنيه الأزواج من أصحاب المؤهلات الضعيفة سيكون أدني مما تجنيه زوجاتهم، وعلق مهاتير على ذا الأمر بأنه "موقف يجعلني قلق على مستقبل المالايويين، وأنا أتساءل أين أخطأنا؟ فعلى الرغم من كل الجهود المبذولة في قطاع التعليم، لا يزال العديد من المشكلات الأساسية تؤرق الحكومة والشعب الماليزي. فليس في العالم دولة نامية أنفقت على التعليم بقدر ما أنفقت ماليزيا، لديها مباني مدرسية بمعايير دولية متوافقة مع ثورة تكنولوجيا المعلومات والانفتاح على النظم التعليمية المتطورة، حيث تم إدخال الحاسب الألي في جميع المدارس، وبلغت نسبة المدارس المربوطة بشبكة الانترنت سنة 1999 أكثر من 90 بالمئة، حتى إن بعض المدارس الثانوية أشبه بالجامعات، وغالبا ما يشير الزوار القادمون من الدول النامية الأخرى إلى فخامة ونوعية المدارس الماليزية وحسن تجهيزها، حيث توجد الكثير من المدارس الذكية المجهزة بأحدث الوسائل التعليمية التي تساعد على التلاميذ تطوير مهاراتهم واستيعاب التقنيات الحديثة، زمن بين المواد التي تدرس في هذه المدارس أنظمة التصنيع الذكية، وشبكات الاتصال، ونظم استخدام الطاقة غير الملوثة، وأنظمة النقل الذكية، هذا بالإضافة إلى الدعم والتسهيلات الكبير التي تقدمها الدولة في شكل منح دراسية متاحة بكثرة خاصة للمالاي.

يقول مهاتير ركزنا على السياسة الاقتصادية وكيف أنها أسهمت في تقليص التباينات الاقتصادية الكبيرة والعوائق الاجتماعية بين الأعراق في ماليزيا، لكن برامج إزالة المظالم الاجتماعية المعتمدة (لتحسين وضعية البوميبوترا) لا يمكن أن تستمر إلى الأبد، لذلك كنت آمل بإزالة ذلك التباين من خلال تحسين المستوى التعليمي للمالاي، ولهذا السبب تحملنا الانتقادات التي وجهت إلينا بدعوى التمييز في تقديم المنح الدراسية*، وأن الحكومة تبذل جهودا كبيرة في تسهيل تحصيل التعليم العالي لأبناء المالاي. ولتصحيح هذا الوضع قررت الحكومة وجوب اعتماد الجدارة معيارا لقبول الطلاب في الجامعات المحلية، إلا أن النتائج كانت محيرة، لأن النسبة المئوية للمالايويين التي التحقت بالجامعات عقب اعتماد معيار الجدارة كانت أعلى في الواقع من نسبة المالاي الملتحقين بالجامعات قبل اعتمادها. وكان سبب ذلك أن مؤهلات قبول المالايويين وغير المالايويين لم تكن واحدة، حيث اعتمد في قبول المالايويين إلى نتائج امتحانات القبول في الجامعات،

* يقول مهاتير في هذا السياق ومتسائلا في نفس الوقت: إذا كان يبدو أنه لا هم لي سوى المالايويين، فلأن الأعراق الأخرى حتى الهنود قادرة على الاعتناء بنفسها، فلقد التقيت بطلاب هنود يكافحون لدراسة الطب في أقاصي العالم، في حين تحجز أماكن للمالايويين في الجامعات المحلية بينما هم لا يكلفون أنفسهم عناء التأهل لنيلها، فأي شيء آخر يتوقعون منا تقديمه لهم؟

بينما اعتمد في قبول غير المالايويين إلى امتحان الشهادة الثانوية، لذلك يقول مهاتير أن المالايويون لن يتعلموا أبدا كيفية التنافس بناء على قواعد اللعبة ذاتها إذا كان البعض يصر على إمالة الكفة لصالحهم.

المطلب الثاني: الفلسفة التربوية للنظام التعليمي في ماليزيا

إن الاطلاع على الفلسفة التربوية للنظام التعليمي في ماليزيا سيساعد حتما في تعزيز فهمنا للتجربة التنموية لهذه الدولة الناشئة وما أسهمت به مخرجات النظام التعليمي في تعزيز معدلات الإنتاجية العالية ودفع عجلة النمو الاقتصادي.

I. لمحة عامة عن النظام التعليمي في ماليزيا

1. المبادئ والأهداف التربوية العامة في ماليزيا: في ظل طبيعة المجتمع والإصلاحات السابقة التي مرت بها ماليزيا تم توجيه الفلسفة التربوية إلى تحقيق الأهداف الكبرى التالية:[1]

- إعداد شخصية إنسانية متكاملة في الفرد الماليزي تشمل النواحي (العقلية، الجسدية، الروحية، العاطفية، النفسية، الجمالية، الأخلاقية والقيمية)؛
- تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات الأساسية العقلية، الإدراكية والانفعالية بشكل صحيح، لإعداد أفراد متزنين وقادرين على تحمل المسؤولية والمساهمة في بناء المجتمع والوطن؛
- ترسيخ الانتماء الديني وتعزيز الاتجاهات الفكرية والثقافية والسلوكية المبنية على قيم دينية كل الأعراق والطوائف التي تشكل النسيج الاجتماعي للمجتمع الماليزي، ولكل طائفة تعليمها الديني الخاص بها.
- إعداد قوى عاملة أكثر ديناميكية وإنتاجية وذات المهارات المختلفة واللازمة لإحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية وقادرة عل مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين؛
- تنمية الضمير الوطني من خلال بث معاني الوحدة والمصير المشترك والقيم المشتركة لتحقيق الوحدة الوطنية وترسيخ الهوية القومية، لذلك حرصت ماليزيا على اعتماد لغة مشتركة في التعليم بعد المرحلة الابتدائية، ومناهج دراسية مشتركة وامتحانات عامة مشتركة، وقواعد تعليمية مشتركة، بين مختلف الولايات والأقاليم والمدارس، ويكمن الهدف النهائي لوزارة التربية والتعليم هو التأكيد على دعم النظام التعليمي الوطني للهدف الرئيسي للحكومة وهو الوحدة الوطنية، هذا فضلا على أن توفير الخدمات التعليمية من قبل الإدارة المركزية يعكس المساواة بين مختلف الإثنيات في الحصول على التعليم العادل ذو النوعية المقبولة ولجميع أبناء المجتمع.[2]

2. الاهتمامات والأولويات التعليمية الحالية للسياسة التعليمية في ماليزيا

من أجل تحقيق الأهداف والمبادئ التربوية العامة عملت الحكومة الماليزية من خلال السياسة التعليمية على:[3]

---

[1] بلال محمد سعيد المصري، مرجع سابق، ص ص 54،57.

[2] Lianqin Wang and others, education in federal states: lessons from, selected countries, document of the world bank, middle east and north Africa, June 2015, p 56.

[3] بلال محمد سعيد المصري، مرجع سابق، ص 55.

- إعداد معلمين أكفاء قادرين على العطاء بكفاءة وفاعلية.
- تحسين جودة الإدارة وتطبيق برامج التدريب والتعليم.
- زيادة استخدام التكنولوجيا وإدخال التقنيات الحديثة في عمليات التعليم كالاهتمام بنشر الإنترنت والوسائط المتعددة وتعزيز تعلم واستخدام الحاسوب في جميع المستويات والأعمار.
- ترقية المدارس حتى تصبح مدارس تقنية، وفي هذا السياق قامت الحكومة بتطوير ما يعرف بالمدارس الذكية.
- التوسع في تقديم التسهيلات التعليمية والتربوية المختلفة من أجل تحسين العملية الإدارية.
- تقديم الحوافز المناسبة وذلك لتشجيع الالتحاق بالمجالات العلمي.
- تحسين التسهيلات التعليمية في المدارس وتقليل معدلات التسرب وتحسين مستوى الأداء لأطفال الريف.
- تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في المجالات التعليمية.

التأكيد والاهتمام بمقررات العلوم والتكنلوجيا، إدخال برامج التعليم الحديثة

ولإقامة مجتمع التكنولوجي قامت الحكومة الماليزية بإجراء العديد من الإصلاحات في التشريعات التربوية لإثراء وتنويع المناهج التعليمية، ومن أهم الإجراءات التي اتخذتها الحكومة الماليزية في هذا الشأن:[1]

- الانفتاح على النظم التعليمية المتطورة؛
- الاهتمام بتعليم المرأة والتوسع فيه باعتبار أن المرأة نصف المجتمع وبحسن تربيتها تقوم التربية السليمة للأطفال؛
- التزام الحكومة بمجانية التعليم الأساسي والاهتمام بالتعليم ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)؛
- التوسع في مختلف مراحل وأشكال التعليم وتحسين نوعيته؛
- تركيز التعليم الابتدائي على المعارف الأساسية والمعاني الوطنية، وتوجيه التعليم الثانوي لخدمة الأهداف القومية؛
- تأسيس معاهد لتدريب المعلمين والتدريب الصناعي من أجل التوافق مع التطورات التقنية والمعلوماتية؛
- توظيف التعليم العالي لخدمة الاقتصاد من خلال الربط بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل وبين أنشطة البحوث مع الاحتياجات في القطاعين الاقتصادي والاجتماعي للبلد؛
- دعم الجودة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف ألزمت الحكومة مؤسسات التعليم أن تطبق المنهاج القومي، وقدمت الدعم إلى المدارس الوطنية من أجل تعزيز التعليم العام وحتى تكون المدرسة هي الخيار الأفضل لجميع المواطنين، كما عملت على مواكبة المعايير العالمية في التعليم بتصميم مناهج تتوافق مع البيئة التعليمية العالمية وعلاقتها بالتقنيات الحديثة

[1] محمد شريف بشير، استثمار البشر في ماليزيا، جامعة بترا، كوالالمبور، ماليزيا، 2002، ص ص 1-8. دراسة منشورة على الإنترنت في موقع https://www.researchgate.net/publication/282701960 vu le 15/01/2019.

المتطورة ونظم المعلومات الرقمية، وقد انصب اهتمامها على كافة المراحل والمستويات التعليمية بما فيها التعليم العام والجامعي والفني والمهني، من اجل تحقيق مخرجات تلبي احتياجات ومتطلبات مرحلة الانتقال إلى اقتصاد المعرفة.

- العمل على تطوير التعليم الفني: وضعت الحكومة أساسا لتطوير التعليم الفني وارتباط مناهجه بالواقع الاقتصادي، ودعمت توفير مستلزماته من المعدات والأجهزة المتطورة والحديثة، واستفادت من تجارب الدول الصناعية المتقدمة في المناهج النظرية والتطبيقات العملية، خاصة نماذج اليابان، والمانيا، وبريطانيا. كما عملت على تكامل مناهج التعليم الابتدائي والإعدادي من ناحية موضوعاتها في خط متماسك يراعي الأهداف التربوية، وتحاول المناهج التعليمية في هذه المرحلة تنويع مصادر المعرفة، وتلاحق الجديد في العلوم والتكنولوجيا إلى جانب استخدام نظم المعلوماتية. [1]

3. تمويل التعليم: يتلقى التعليم الماليزي بشقيه العام والجامعي الدعم المالي من الحكومة،[2] حيث يعتبر النظام التعليمي نظاما مركزيا تابع لسلطة الحكومة الفدرالية ويخضع لوزارة التربية والتعليم، لذلك تتولى الحكومة الفدرالية مسؤولية تمويل قطاع التعليم في المدارس الحكومية، وتعد نفقات التعليم أحد بنود الإنفاق العام في ميزانية الدولة في ماليزيا، وتصل الاعتمادات التي توجه لقطاع التعليم ما بين 15% إلى 25% الميزانية السنوية للدولة، وما بين 5% إلى 6% من إجمالي الناتج المحلي.[3]

وتمول الحكومة أكثر من 95% من مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي، وكذلك حوالي 60% من مؤسسات التعليم العالي، بينما هناك 5% من المدارس الابتدائية والثانوية تمول من قبل القطاع الخاص وهي عبارة عن المدارس الخاصة أو مدارس النظام الأجنبي. بينما في قطاع التعليم العالي يمول القطاع الخاص 40% من مؤسسات التعليم العالي الخاصة.[4]

وبما أن التعليم الابتدائي في ماليزيا إلزامي ومجاني في المدارس العامة بموجب القانون* يعاقب الآباء الذين لا يرسلون أبنائهم إلى المدارس، وهذا حرصا على تكريس مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية باعتبار أن الحكومة تقوم بتقديم الخدمات التعليمية للجميع، حيث تلتزم الدولة بإنشاء المؤسسات التعليمية العمومية والجامعات والمؤسسات الثقافية والتربوية من ميزانيتها العامة وبالنسبة للطلبة الغير القادرين اقتصادية على مواصلة تعليمهم تقدم لهم الدولة العديد من المساعدات في شكل منح دراسية لإكمال دراستهم بالتعليم الجامعي سواء في الجامعات الماليزية أو في جامعات أوروبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا واليابان وكندا ومصر. وتتلقى ماليزيا العديد من المساعدات الخارجية للتعليم والتدريب وذلك

---

[1] كرمين سميرة، الإنفاق العمومي كوسيلة لتحقيق أهداف السياسات التعليمية في ماليزيا، مجلة البحوث والدراسات التجارية، المجلد 3، العدد 1، مارس 2019، ص 47.

[2] المرجع نفسه، ص 47.

[3] https://data.albankaldawli.org vu le 15/01/2019.

[4] http://www.etawau.com/edu/Department/EducationSystem.htm vu le 15/01/2019.

* جميع الأطفال يمكنهم الحصول على التعليم الابتدائي واكماله بغض النظر عن النوع الاجتماعي أو العرق، أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، أو الموقع أو القدرات، ومن أجل ضمان وصول التعليم إلى جميع الأطفال بمجرد بلوغهم سن السادسة، تم إصدار قانون التعليم عام 2002 والذي بدأ تنفيذه عام 2003. ينص على حق الطفل في التعليم. ويتعين أن يظل الأطفال في المدرسة الابتدائية لمدة لا تقل عن ست سنوات. وأي ولي يرفض إرسال ابنه إلى المدرسة او يحرمه من حقه في التعليم يعتبر مخالف للقانون. وفي حالة ثبوت إدانته يواجه عقوبة دفع غرامة مالية قدرها 5000 رينجت، أو السجن لمدة ستة أشهر أو كلاهما.

في شكل مساعدات فنية وبرامج استثمارية، وتأتي هذه المساعدات من مؤسسات دولية مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة اليونيسف، ومنظمة اليونسكو، وبعض الدول مثل استراليا وكندا واليابان والمملكة المتحدة، أما بالنسبة للقطاع الخاص والمؤسسات غير الحكومية فإن عملية تمويل التعليم يعد ضئيلا خصوصا في المستويات الدنيا، ويتركز إسهاماتها في التعليم الجامعي والتعليم العالي، لذا فإن الحكومة تسعى دائما إلى تشجيع القطاع الخاص والمنظمات الأهلية للمشاركة في التمويل التعليمي لتخفيف العبء عن كاهل الحكومة. [1]

تنفق الأموال المخصصة لقطاع التعليم على بناء مدارس جديدة ومخابر للعلوم والكمبيوتر والمدارس التقنية الذكية الجديدة، بالإضافة إلى تقديم قروض لمواصلة التعليم العالي داخل وخارج البلاد، وتخصص وزارة التربية والتعليم حوالي 82.5% لمصروفاتها الجارية، و17.5% لنفقات التطوير، ويلاحظ أن التعليم يحظى باهتمام كبير ويأتي في مقدمة الخدمات من حيث الإنفاق، ومن ثمار هذا الاستثمار السخي على التعليم، أن بلغت نسبة الذين يعرفون القراءة والكتابة في عام 2016 حوالي 97.61% من السكان في الشريحة 15-24 سنة، وهي من أعلى النسب التي بلغتها دول العالم، كما بلغ معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية 99.91% سنة 2013. [2]

وبالإضافة إلى ما سبق يعتمد قطاع التعليم العالي في توفير موارده على: [3]

- **المنح الدراسية:** تقدم المنح الدراسية لطلاب الجامعات من قبل العديد من الهيئات ومنها وزارة التعليم العالي، كما تقدم أيضا منح للذين يريدون المشاركة في دورات تكوينية خارج الوطن على ان تكون ذات أهمية للمصلحة الوطنية.

- **القروض التعليمية:** تقوم الحكومة الماليزية تحت إشراف وزارة التعليم العالي بتقديم أنواع مختلف من القروض التعليمية للطلاب، ويوجد العديد من الهيئات التي تقدم مثل هاته القروض مثل أمانة مجلس النواب، وزارة الخدمة الوطنية وبعض الشركات المساهمة المرتبطة بالحكومة.

- **التمويل الذاتي:** تشجع الحكومة مؤسسات التعليم العالي على العمل من أجل توليد إيراداتها بذاتها، من خلال العديد من المصادر مثل الدورات التدريبية والاستشارات المقدمة للمؤسسات بالإضافة إلى تسويق البحوث المنجزة وعقود البحث بين مخابر البحث والشركات والمتاجرة ببيع الخدمات والخبراء لقطاع الأعمال.

- **الرسوم الدراسية:** تفرض الرسوم الدراسية بالدرجة الأولى على التعليم العالي، وتمثل ما نسبته 10% من تكلفة التعليم العالي في ماليزيا، وهي نسبة منخفضة إلى حد كبير، وقد أدى ارتفاع عدد الطلاب الأجانب في السنوات الأخيرة إلى جعل الرسوم التي يدفعونها مصدرا لزيادة إيرادات الجامعات. كما تلتزم الحكومة بتقديم دعما إضافيا للرسوم الدراسية بقيمة 85 ألف رينجت لكل طالب لمواصلة التعليم العالي مع ضمان انخفاض الرسوم الدراسية في الجامعات العامة.

---

[1] بلال محمد سعيد المصري، مرجع سابق، 57.

[2] محمد عمر علي العامري، مرجع سابق، ص 229.

[3] كرمين سميرة، مرجع سابق، ص 47.

4. إدارة التعليم في ماليزيا: مرت الإدارة التعليمية في ماليزيا بعدة مراحل تطور خلالها الهيكل التنظيمي للهيئات التعليمية وطبيعته، فرغم أن الإدارة التعليمية هي وطنية مركزية إلا أنها مهيكلة في شكل هرمي من أربع مستويات، حيث أن لكل ولاية إدارة تعليم تنسق التعليم ضمن حدودها الإقليمية، بالإضافة إلى وجود مكاتب تعليمية على مستوى كل مقاطعة وكل مدرسة، وتحدد قوانين التعليم العام 1961، 1996، 2002 مسؤوليات كل مستوى من مستويات الحكومة، وسنحاول التطرق لذلك باختصار من خلال النقاط التالية:[1]

- **إدارة على المستوى المركزي الفدرالي (وزارة التربية والتعليم)**: وهي المسؤولة على تصميم السياسات التربوية التعليمية وترجمتها في خطط شاملة وبرامج ومشاريع تربوية وفقا للطموحات والأهداف القومية الكبرى. بالإضافة إلى الرقابة بالتخطيط والتنفيذ، وضع المناهج الدراسية، توظيف وتدريب وتوزيع المعلمين ونُظَّار المدارس، وجميع الجوانب المالية والنفقات ذات الصلة بالبنية التحتي المادية.

- **إدارة على مستوى الولاية *(SED)***: في كل ولاية هناك إدارة تعليم يرأسها مدير التعليم، وتتلقى الإدارة في هذا المستوى التوجيهات من الإدارة المركزية على المستوى الفدرالي وتنفذها، حيث تعد المسؤولة عن تنفيذ البرامج والأنشطة التربوية التعليمية في تلك الولاية، ومن أهم وظائف إدارة التعليم في الولاية، ومن وظائفها:

  - تنظيم وتنسيق وإدارة المدارس في محيط الولاية وكل ما يتعلق بالموظفين، والهيئة التربوية، والشؤون المالية، والمباني.
  - تتولى عملية الإشراف على تنفيذ البرامج التربوية وتقدم تغذية عكسية (***Feedback***) باستمرار عن كافة أنشطتها لوزارة التربية والتعليم المركزية حسب الضرورة حول التطبيق المرن لسياسة التعليم الوطنية.

- **إدارة التعليم على مستوى المقاطعة (مكاتب التعليم في المنطقة)**: حين ارتفع عدد المدارس والتلاميذ والمدرسين وزاد عبء العمل على مستوى الولاية تم استحداث مكاتب التعليم المحلية ***(DEOS)*** سنة 1982، وتعتبر هذه المكاتب امتداد لإدارة التعليم في الولاية على مستوى المقاطعات، ودورها تسهيل الإدارة، الاتصال والتنسيق، فهي تشكل حلقة الوصل بين المدرسة بين مختلف المدارس وإدارة التعليم الخاصة بالولاية، كما تعمل على الإشراف على تنفيذ البرامج والمشروعات والأنشطة التعليمية في كل المدارس على مستوى المقاطعة، أنها تجمع البيانات حول المدارس والطلاب والمعلمين، وتقوم بتمرير تلك المعلومات في شكل تقارير إلى إدارة التعليم على مستوى الولاية، كما تقوم أيضا مكاتب التربية والتعليم في المقاطعات بنشر القواعد واللوائح من إدارة التعليم الخاصة بالولاية إلى المدارس، بالإضافة إلى ذلك تعمل مكاتب التعليم في كل مقاطعة على تعزيز العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المدني المحلي في تلك المنطقة، كما تقوم بمهام روتينية مثل المحافظة على المرافق المدرسية ومراقبة الامتحانات العامة، وتجد الإشارة هنا إلى أن المقاطعات التعليمية ليس لها علاقة بالمقاطعات الإدارية، حيث يتم تقسيمها على أساس الاحتياجات التعليمية وليس بمنظور إداري.

وإن إنشاء مكاتب ***(DEOS)*** لا يعكس التوجه نحو نقل الصلاحيات إلى المستوى المحلي وإنما أنشئت لتيسير تدفق المعلومات، وتخفيف عبء المعلومات الإدارية الروتينية الملقاة على عاتق مسؤولي إدارة التعليم على مستوى الولاية حتى

[1] Lianqin Wang and others, Op-Cit, p 58-59.

يتمكنوا من التركيز أكثر على التخطيط والإشراف والمتابعة، وتعد مكاتب التربية والتعليم في المقاطعات أقرب إلى المدارس، لذلك ساعدت هذه المكاتب على زيادة السيطرة المركزية في المناطق النائية.

- **إدارة التعليم على مستوى كل مدرسة:** يتولى المدير مسؤولية تنفيذ جميع البرامج التعليمية المنصوص عليها من قبل وزارة التربية والتعليم بالإضافة إلى مهمة القيادة المهنية والإدارية في المدارس، وتشمل واجبات المدير إدارة الأعمال اليومية بالمدرسة بشكل عام، الإشراف على تطبيق المناهج الدراسية وفقا لسياسة التعليم الوطنية، كما يقوم المدير بالإشراف على الأنشطة المنهجية وتعزيزها وقيادة المدرسة مهنيا، ومتابعة نشاط المدرسين والطاقم الإداري. ويوجد في كل مدرسة جمعية للأولياء والمعلمين، حيث تقوم هذه الجمعية بالتعاون وتقديم المساعدة باعتبارها حلقة وصل بين المدرسة والمجتمع ويعمل مدير المدرسة على إنشاء العلاقات الجيدة مع الأولياء والمجتمع المحلي.

II. المراحل التعليمية في النظام التعليمي في ماليزيا:

يتكون النظام التعليمي العام في ماليزيا من أربع مراحل، (مرحلة ما قبل المدرسة، مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم الثانوي تقسم إلى مرحلتين: الإعدادية (الثانوية الدنيا) والثانوي (الثانوية العليا)، والمرحلة الرابعة هي مرحلة التعليم العالي، بالإضافة إلى مرحلة انتقالية تسمى مرحلة ما بعد الثانوية التي تعتبر مرحلة إعدادية لدخول الجامعة او التأهيل إلى سوق العمل)، ويوضح الجدول أدناه هيكل ومراحل النظام التعليمي العام في ماليزيا وطبيعة التكوين في كل مرحلة:[1]

الجدول رقم (6–1): هيكل مراحل التعليم في ماليزيا

العمر	الصف	مستوى التعليم		نوع المدارس في كل مرحلة	إلزامي
		الوطني	التصنيف الدولي الموحد للتعليم		
5-4	-	مرحلة ما قبل الابتدائي	مرحلة ما قبل الابتدائي (التصنيف 0)	تطبق رياض الاطفال منهاج تعليمي معتمد من الوزارة يلزم بتعليم اللغة الرسمية للبلاد إلى جانب اللغة الانجليزية ولغات المجموعات العرقية كالصينية والتاميلية، مع التوجيه الديني للأطفال المسلمين.	لا
11-6	6-1	ست سنوات الابتدائي	الابتدائي (التصنيف 1)	المدارس الوطنية (اللغة الماليزية) مدارسة صينية وطنية (لغة صينية للصينيين) مدارس التأميل الوطنية (اللغة التاميلية للهنود)	نعم
14-12	9-7	3 سنوات للمالاي	الإعدادي (التصنيف 2)	السنة الإضافية التي يقضيها أبناء الصينيون والهنود تساعدهم على اكتساب الكفاءة في لغة البهاسا مالايو باعتبارها اللغة الرئيسية للتدريس في المدارس الثانوية.	لا
15-12	10-7	4 سنوات لغير المالاي			
16-15	11-10	سنتين الثانوي	الثانوي (التصنيف 3)	مدارس أكاديمية، مهنية، فنية وإسلامية	

[1] Lianqin Wang and others, Op-cit, p 5.6

18-17	13-12	سنتين الشكل ستة، القبول	الثانوي (التصنيف 3)	يتم تقديم دورات الشكل ستة للوفاء بمتطلبات دخول جميع الجامعات، بينما يتم تصميم دورات القبول لتلبية متطلبات دخول بعض الجامعات	

Source: Lianqin Wang and others, education in federal states: lessons from, selected countries, document of the world bank, middle east and north Africa, June 2015, p 57.

1. التعليم ما قبل الابتدائي: توفر الحكومة الماليزية التعليم ما قبل الابتدائي للأطفال دون سن السادسة، وبدأت وزارة التعليم (***MOE***) سنة 1992، في تنفيذ برنامج ما قبل المدرسة، باعتباره مرحلة تحضيرية تهيئ الطفل لدخول المدارس النظامية، وقد اعتبر قانون التعليم لسنة 1996* التعليم ما قبل المدرسي جزءً من النظام الاتحادي للتعليم، واشترط على جميع رياض الأطفال التسجيل لدى وزارة التربية والتعليم، والالتزام بتطبيق منهج تعليمي مقرر من قبل الوزارة. ويتضمن المنهج التعليمي لهذه المرحلة الخطوط العريضة والسياسات العامة التي تتعلق باللغة المستخدمة في التعليم (حيث يسمح باستخدام (البهاسا ملايو) بجانب السماح باستعمال اللغة الإنجليزية ولغات المجموعات العرقية في ماليزيا (الصينية والهندية))، وطرائق الإشراف التربوي، والتوجيه الاجتماعي المطلوب، وتعليم كيفية ممارسة القيم النبيلة في الحياة اليومية، ممارسة القيم الإسلامية في الحياة اليومية للطلاب المسلمين.[1]

وقد تطورت مراكز التعليم قبل المدرسي من ناحية تلبية مستلزمات التعليم الجيد، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة للطفال، وتوفير إجراءات السلامة والحماية الضرورية لهم، فقد استطاعت وزارة التربية والتعليم أن تنجز برنامج لتدريب الموجهين التربويين والمدرسين في هذه المرحلة من التعليم خلال الفترة 1996-1998، وقد استفاد من هذا البرنامج حوالي 12140 مشرف.[2]

ويعمل هذا الطور من التعليم على تنمية الطفل في سن مبكر من خلال الاحتكاك مع بقية الأطفال، وتهيئه للدخول إلى البيئة المدرسية، بالإضافة إلى ذلك تعمل رياض الأطفال على رعاية الأطفال أثناء ذهاب آباؤهم للعمل. وهناك العديد من الهيئات التي توفر هذا التعليم في هذه المرحلة وتسير سواء بواسطة الهيئات الرسمية والمنظمات الشعبية أو بواسطة القطاع الخاص، ومن بين أشهر الهيئات التي تقدم خدمات التعليم قبل المدرسي "الاتحاد الحكومي لمؤسسات ما قبل المدرسة"، الذي مازال يقدم خدماته منذ عام 1960، "اتحاد دور ورياض الأطفال الماليزية" الذي تنتشر خدماته في المدن والمناطق الحضارية منذ 1976، ويدير القطاع الخاص حوالي 62% من مجموع مراكز رياض الطفال في المدن، بينما تدير الحكومة النسبة الكبيرة من هذه المراكز في المناطق الريفية وفي المناطق ذات الدخل المنخفض.[3] وفي هذا الإطار

* ينص قانون التعليم لعام 1996 على أن التعليم قبل المدرسي والتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم ما بعد الثانوي والتعليم العالي كلهم جزء من نظام التعليم الوطني. تقع على عاتق وزارة التعليم مسؤولية إيلاء اهتمام جاد لتطوير التعليم قبل المدرسي في البلاد. ينص قانون التعليم لعام 1996 على جوانب مهمة من التعليم قبل المدرسي، بما في ذلك إنشاء رياض الأطفال، وسلطة الوزير في إنشاء رياض الأطفال والمحافظة عليها، والمناهج الدراسية لما قبل المدرسية، ووسائط التعليم وتعليم الدراسات الإسلامية.

[1] https://www.moe.gov.my/en/education vu le 13/02/2019.

[2] محمد الشريف بشير الشريف، أضواء على التجربة التنموية الماليزية، مرجع سابق، ص 84.

3 حاجي فطيمة، واقع السياسات التعليمية في ماليزيا ومدى استفادة الجزائر من هذه التجربة، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد 4، 2014، ص 54.

يبلغ عدد رياض الأطفال عامة 6120 وعدد تلاميذ 203745 طفل، وعدد الفصول 9321 فصل، حسب إحصاءات وزارة التعليم العام لسنة 2019.[1]

2. مرحلة التعليم الابتدائي: تعتبر بالمدرسة الابتدائية كل مدرسة خاصة (مستقلة) أو مدعومة حكوميا (جزئيا أو كليا)، يلتحق بها الأطفال ذوو الفئة العمرية المعتادة من 6 إلى 13 سنة،[2] حيث تضم هذه المرحلة الصفوف من الأول إلى الصف السادس، وتقسم على مرحلتين جزئيتين، تتكون المرحلة الأولى من الصف الأول على الصف الثالث، والمرحلة الثانية من الصف الرابع إلى الصف السادس.

ونظراً لتعدد الأعراق أمام كل طفل خيار الدخول في أية مدرسة تناسبه من المدارس الوطنية، أو المدارس الصينية، أو المدارس التاميلية، أو مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. فحسب تقرير عبد الرزاق هناك نوعين من المدارس الابتدائية: المدارس الوطنية، والمدارس المحلية، وتتميز هذه الأخير عن المدارس الوطنية بانه يسمح فيها باستخدام اللغات الصينية والتاميلية إلى جانب اللغة الرسمية المالايوية، فرغم هذا التنوع إلا أن كل المدارس تتبع منهج حكومي واحد، وتعد اللغة المالايوية واللغة الإنجليزية من المواد الإجبارية. كما أن مادتي: العلوم والرياضيات، تُدرّسان باللغة الإنجليزية بداية من سنة 2003. ويركز التعليم في هذه المرحلة على تنمية الأطفال تنمية شاملة، حيث يتم تزويدهم بالمهارات الأساسية الثلاث (القراءة والكتابة والحساب)، بالإضافة إلى تنمية القيم، تقويم السلوك، تنمية المواهب، استيعاب المعارف وتشجيع القدرة الإبداعية، ويجتاز الطالب خلال المرحلة الابتدائية امتحانين، يكون الأول نهاية السنة الثالثة من التعليم، ويعرف بتقييم المستوى الأول ***Level one assessment***، وهو اختبار استعدادي أو اختبار أهلية، يتم من خلال انتقاء وزارة التعليم لبعض تلاميذ الصف الثالث الذين لديهم قدرة عالية ويجيدون والمهارات الأساسية، كي ينتقلوا مباشرة إلى الصف الخامس ويتم اختبار قدرات التلاميذ وإمكاناتهم في المهارات اللفظية والكمية والتفكيرية. أما الامتحان الثاني فيجتازه التلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية، ويجتاز التلميذ "**امتحان تقييم الشهادة الابتدائية**" الذي من خلاله يختار الطلبة المتفوقين للالتحاق بالمدارس الثانوية الداخلية النموذجية،[3] ويركز هذا النوع من التقويم على الجوانب المعرفية مؤكدًا على المهارات الأساسية في الكتابة والقراءة والحساب، والمواد التي يتم تقييمها هنا هي اللغة الماليزية والإنجليزية والعلوم والرياضيات، وبالإضافة إلى هاته المواد ينبغي على التلاميذ الماليزيين أن يخضعوا لتقييم في التربية الدينية وتشكل النتيجة جزءًا من تقييمهم النهائي.[4]

---

[1] https://www.moe.gov.my/en/education vu le 13/02/2019.

[2] Abderrazak committee, Op-Cit, p 9.

[3] حسن بصري بن أوانغ مت دهان، جاسم علي جاسم، التعليم في ماليزيا: مهمة النهوض إلى التميز على خريطة التعليم العالمي، مجلة رسالة المشرق، مركز الدراسات الشرقية جامعة القاهرة، مصر، ملحق المجلد 31، العدد 1-4، ديسمبر 2016، ص ص 17-18.

[4] قندوز علي، التجربة الماليزية كأحد التجارب الرائدة في مجال الإصلاح التربوي، وأفاق الاستفادة منها في الجزائر، الملتقى الوطني حول العملية التعليمية العلمية في ظل المقاربة بالكفاءات، مخبر استراتيجية الوقاية ومكافحة المخدرات في الجزائر، جامعة زيان عاشر، الجلفة، يومي 25 و26 أكتوبر 2017، ص 6.

وبالإضافة إلى هذين النوعين من التقويم هناك التقييم المدرسي الدوري الذي يتم اجتيازه خلال العام الدراسي وأثناء عملية التعليم والتعلم من أجل تقييم تقدم التلاميذ في الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارية، ويتم هذا التقييم من خلال الملاحظة والاختبار الشفهي والكتابي للتلاميذ.

وتبذل وزارة التربية والتعليم جهودا كبيرة من ناحية بناء المدارس وتهيئتها على أحسن وجه من ناحية البنية المدرسية والوسائل التعليمية، فضلا عن تدريب المعلمين وتأهيلهم ومواكبة المقررات الدراسية وطرق التدريس المعاصرة والتوافق مع متطلبات المقاربات التربوية الحديثة، وقد ارتفع معدل المدرسين بالنسبة للتلاميذ في المدارس الابتدائية من مدرس مقابل 36 تلميذ سنة 1957، إلى مدرس لكل 15.9 تلميذ سنة 2007.[1]

3. مرحلة التعليم الثانوي: بعد أن يستكمل التلميذ مسار دراسته الابتدائية في سن الثانية عشر يقوم بالمشاركة في امتحان القبول للالتحاق بالمدارس الثانوية، ليتم توجيه جزء من التلاميذ الى المدارس الثانوية الريفية لاكتساب المهارات الحرفية لمدة ثلاث سنوات، يحصل من خلالها التلميذ على شهادة تخرج تعادل الشهادة المتوسطة، في حين يوجه البعض الأخر من التلاميذ نحو المدارس الثانوية.[2]

وتقدم مدارس المرحلة الثانوية تعليما شاملا، حيث يحصل التلميذ في هذه المرحلة على دروس في العلوم والآداب والمجالات المهنية والفنية التي تتيح للتلاميذ فرص لتنمية وصقل مهاراتهم في مجالات مختلفة، وتولي وزرة التربية والتعليم رعاية خاصة لهذه المرحلة التعليمية لأهميتها في تشكيل التلميذ وإعداده لاجتياز شهادة التعليم الثانوي واختيار ما يناسبه من مساقات متعددة في التعليم، لذلك تولي الوزارة أهمية كبيرة لـ: تطوير المناهج، الاهتمام بالنشطة التربوية والتعليمية، نظم الامتحان والفحص والتقويم،[3] ويمر الطالب في هذه المرحلة بثلاثة أطوار دراسية، مرحلة الثانوية الدنيا (شبيهة بالمدارس الإعدادية أو المرحلة المتوسطة في الجزائر)، مرحلة الثانوية العليا (شبيهة بالمدارس الثانوية في الجزائر) ومرحلة الصف السادس، وسيتم التطرق لهاته المراحل بشيء من التفصيل فيما يلي:

- **مرحلة الثانوية الدنيا (المرحلة الإعدادية)**: لا يوجد في ماليزيا ما يسمى بالتعليم المتوسط أو المرحلة المتوسطة، إنما هناك المرحلة الثانوية الدنيا التي تقابل مرحلة التعليم المتوسط، حيث ينتقل تلاميذ المدارس الابتدائية الوطنية بعد اجتيازهم امتحان تقييم الشهادة الابتدائية للصف الأول من المرحلة الثانوية الدنيا، بينما يلتحق تلاميذ المدارس الأخرى (الصينية والتاميلية) الذين لم يحققوا نتائج جيدة في اللغة المالايوية في امتحان تقييم الشهادة الابتدائية، بصف يطلق عليه صف الانتقالي لمدة سنة دراسية واحدة قبل انتقالهم للصف الأول في الثانوية الدنيا، ويهدف هذا الفصل الانتقالي إلى تمكين التلاميذ من اكتساب مهارة كافية في اللغة المالايوية باعتبارها لغة التدريس في المدارس الثانوية. ويزاول التلاميذ المعنيين دراستهم في هذه المرحلة الانتقالية في المدارس الثانوية.

---

[1] حاجي فطيمة، مرجع سابق، ص 55.

[2] علاء عزيز كريم علوان الغزالي، مرجع سابق، ص ص 138-139.

[3] محمد الشريف بشير الشريف، أضواء على التجربة التنموية الماليزية، مرجع سابق، ص ص 87-88.

- وتبدأ المرحلة الثانوية الدنيا من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، ويجرى في نهاية هذه الفترة امتحان تقييم الثانوية الدنيا، وتلعب هذه المرحلة أهمية كبيرة في تشكيل اتجاهات ومواهب التلميذ من خلال اختيار ما يناسبه من مساقات التعليم المتعددة، ليتم بعدها الانتقال إلى مرحلة أكثر تخصصا، تعتمد على رغبة وأداء الطالب معا.

- **مرحلة الثانوية العليا**: في هذه المرحلة تختلف هناك عدة أنواع للمدارس الثانوية، فبعد أن يجتاز التلميذ المرحلة الثانوية الدنيا يحصل يتم توجيهه نحو مسار دراسي لمدة سنتين للحصول على شهادة التعليم الماليزية ***(MCE)***، ويتم توزيع الطلبة في الثانوية العليا على ثلاث مسارات دراسية حسب علاماتهم في اختبار الثانوية الدنيا وهي:[1]

المسار الأكاديمي: ويضم هذا المسار فرع العلوم والآداب، ويجتاز الطلبة في نهايته اختبار شهادة التعليم الماليزية.

المسار الفني: بالإضافة إلى التعليم العام يوفر هذا المسار تكوين فني متخصص، حيث تركز مناهجه على الأسس الفنية، لتمكين التلاميذ من مواصلة تعليمهم العالي في المجال الفني أو الانخراط في سوق العمل، ويدرس جميع الطلبة في هذا المسار المواد الأساسية نفسها التي يدرسها طلبة المدارس الثانوية الأكاديمية إلى جانب مواد التخصص الفنية، كما يجتاز التلاميذ في نهاية هذا المسار أيضا اختبار شهادة التعليم الماليزية.

المسار المهني: يؤهل التلاميذ الذين انخرطوا في هذا المسار للحصول على الشهادة الماليزية للتعليم المهني، ويستهدف هذا المسار تلبية الاحتياجات الآنية والمستقبلية من اليد العاملة الفنية للقطاعين الصناعي والتجاري، وتتميز المناهج التعليمية بالشمول والمرونة، حيث تعمل على تزويد التلاميذ بالقواعد والمهارات والمعارف للتدريب والتعليم المستمر. ويضم التعليم المهني فرعين في التكوين المهني: التعليم المهني العام (يحصل من خلاله التلميذ على شهادة التعليم الماليزية المهنية، التي تمكن حاملها من مواصلة الدراسة في الكليات التقنية (البوليتكنيك) والمعاهد التعليمية الأخرى)، أو التدريب على المهارات (يعد هذا المسار الأفراد لاجتياز الامتحان الذي يعقده المجلس الوطني لشهادة الحِرف والتدريب الصناعي).

من أجل تعزيز التعليم والتدريب المهني الجيد الذي يلبي احتياجات سوق العمل قامت وزارة التربية الماليزية بطرح برنامج تخصيص للمدارس الثانوية المهنية، حيث خصصت كل مدرسة مهنية لصناعة أو حرفة معينة حسب موقعها وقربها من المصنع المعني بذلك النشاط، وهو ما يساعد المتعلمين على التدريب واكتساب خبرات عملية من خلال الاحتكاك مع مواقع العمل.

- **مرحلة ما بعد الثانوية**: وتعد هذه المرحلة انتقالية يتأهل من خلالها الطلبة للالتحاق بالجامعات ومعاهد التعليم العالي المحلية والأجنبية أو حتى الدراسة خارج البلاد. فبعد اجتياز اختبارات الثانوية العامة يتم انتقاء أفضل الطلبة للدخول لدخول في دورة لمدة سنتين تسمى بدورة التعليم ما بعد الثانوي، ويوجد في ماليزيا نوعان من البرامج التي توفر التكوين في هذه المرحلة وهي:[2]

برنامج الصف السادس: ومدة الدراسة فيه سنتان، يتقدم بعدها الطالب لاجتياز اختبار عام ما بعد الثانوية.

[1] https://download-library-pdf-ebooks.com/27499-free-book vu le 11/03/2019

[2] محمد عمر علي العامري، مرجع سابق، ص 232.

برنامج اختبار القبول في الجامعات: وهي عبارة عن صفوف تحضيرية مصممة بشكل خاص لتمكين الطلبة من التقدم لاجتياز الاختبارات التي تعقدها جامعات معينة لتحقيق شروط القبول بها، ومدة الدراسة في هذ ا البرنامج تتراوح بين سنة إلى سنتين حسب الجامعة التي تقدم البرنامج.

4. مرحلة التعليم العالي:

ينظر إلى التعليم العالي في ماليزيا على أنه البوتقة التي تتفاعل فيها كل المكونات الثقافية والاجتماعية، وتنصهر داخلها العناصر الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتربوية في البلاد من اجل تحقيق رفاهية المجتمع، وتقدمه والوصول به إلى حياة كريمة. لذلك تهتم الجامعات الماليزية بالإعداد العلمي والأكاديمي للطلاب بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم، بهدف تهيئتهم لقيادة المجتمع في المستقبل في كافة مجالات الحياة، استنادا إلى شعار "التعليم بناء للمجتمع".[1]

وخلال الفترة من 2004 إلى 2015 حدثت ثلاث تحولات رئيسية في قطاع التعليم العالي بماليزيا. ففي عام 2004 أنشأت وزارة التعليم العالي لتعزيز وتيرة تطوير التعليم العالي، وفي عام 2013 دمجت وزارة التعليم العالي مع وزارة التعليم، ثم في عام 2015 فُصلتا مرة أخرى. ويجب الإشارة إلى أن الجامعات الحكومية في ماليزيا تعد مستقلة إلى حد ما، فطبقا لمخطط 2025 (التعليم العالي)، فإن الجامعات تتمتع بالاستقلال الكامل – التعليم في ماليزيا 2015 فيما يتعلق بالمسائل المتعلقة بالميزانية، بينما تتمتع باستقلال جزئي فيما يخص: [2]

- وضع الهيكل الأكاديمي ومحتوى الدورات الدراسية (حيث يتطلب الحصول على موافقة من الإدارة الاكاديمية وهيئة التأهيل الماليزية).
- تعيين وفصل الموظفين الأكاديميين (فالتعيينات تكون بناء على إعلانات وظيفية تقوم بها وزارة الخدمة العامة).
- تحديد مستوى الرسوم الدراسية (حيث يتطلب ذلك موافقة من الحكومة فيما عدا برامج التخرج الدولية).
- يخرج أيضا من نطاق سيطرة الجامعة القرارات الخاصة بتسجيل الطلبة ومستويات رواتب الموظفين.

وفي إطار خطة قومية شاملة اعتمدتها ماليزيا من أجل توسيع قاعدة التعليم العالي، توجد اليوم أكثر من 20 جامعة حكومية و21 جامعة خاصة والفروع الجامعية للجامعات الأجنبية، وما تزال خطة تطوير الجامعات الحكومية مستمرة، حيث تضع الحكومة كافة الأجهزة والبرامج الحديثة لذلك، كما تحاول كل الجامعات أن تتبع المعايير العالمية في جودة التدريس، نظم الدراسة، تحديد التخصصات، المناهج الدراسية ونشاطات البحث والتطوير، كما تشجع الدولة إقامة العلاقات والروابط بين الجامعات المحلية، والجامعات العالمية العريقة، والمماثلة لاكتساب الخبرة، التجربة والتطوير، وتعمل الجامعات والمعاهد العليا بتركيز كبير في اتجاه توفير نوعية التعليم الذي تسد حاجة البلاد من قوى العمل الماهرة والمحترفة.[3]

---

[1] محمد الشريف بشير الشريف، أضواء على التجربة التنموية الماليزية، مرجع سابق، ص 89.

[2] ريتشارد ساك وآخرون، الدروس المستفادة من التجارب الدولية حول دمج وزراتي التعليم والتعليم العالي، ترجمة محمد صلاح السنوسي، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، فرنسا، 2016، ص 21.

[3] محمد الشريف بشير الشريف، أضواء على التجربة التنموية الماليزية، مرجع سابق، ص 90.

خلاصة:

تعد عملية التنمية في ماليزيا من أبرز قصص النجاح القليلة التي تحققت لدى الدول النامية، وتقوم الفلسفة التنموية لهذه الدولة على فكرة أن النمو الاقتصادي يجب أن يهدف إلى تحقيق المساواة في توزيع الدخل، بغية ترجمة عوائد ذلك النمو في تحسين مستوى معيشة المواطنين وتوفير الرفاه لهم. وقد بدأت ماليزيا سيرورة التنمية بتقليد اقتصادات النمور الأسيوية، وألزمت نفسها بالانتقال من اقتصاد يعتمد على الزراعة والتعدين إلى اقتصاد يعتمد على التصنيع والتصدير، وبغية تحقيق هذا الهدف مرت عملية التنمية في ماليزيا بعدة مراحل، أحدثت من خلالها قفزة نوعية، نقلت ماليزيا من بلد لا يكاد يلبي حاجات السوق المحلية إلى بلد مصدر ونموذج تنموي محل أنظار الكثير من الدول.

يتضح من خلال دراسة مسار وعوامل نجاح التجربة التنموية الماليزية أنها كانت تجربة متكاملة وشاملة لكل النواحي، وكانت السياسة التعليمية واحدة من جملة سياسات ناجحة، ساهمت في دفع عجلة التنمية وتوفير الموارد البشرية، التي من شأنها أن تفعِّل باقي العوامل الأخرى في الاقتصاد. ولم تأتي هاته النهضة الحضارية التكنولوجية والاقتصادية من فراغ، بل كانت نتيجة لجهود القيادة الماليزية التي حرصت على البدء من حيث انتهى الأخرون، والتعرف على السبل التي سلكتها الدول التي نجحت في صنع التنمية، حيث انتهجت سياسة النظر شرقا، باحثة أسباب نهضة اليابان التي أصبحت من أكبر حلفاء ماليزيا، الذين دعموا مشروعها نحو التقدم والتنمية، وهذا ما كان له أثر كبير في تحقيق النهضة.

الفصل السابع: دراسة قياسية مقارنة للعلاقة بين التعليم والنمو في الجزائر وماليزيا للفترة (1980-2018)

تمهيد

إن نجاح سياسات صنع النمو القادر على تلبية احتياجات المجتمعات، مرهون بمدى شمولية هذه السياسات لمختلف جوانب المجتمع، وتشير الدراسات الحديثة أنه لا يوجد عامل واحد سحري يمكنه أن يصنع النمو على المدى الطويل، بل يجب أن تكون هناك جملة من السياسات المتضافرة بين بعضها البعض، وتشكل السياسة التعليمية واحدة من هذه السياسات التي ينصب اهتمامها حول تطوير رأس المال البشري الفاعل الأساسي والمحرك لمختلف الموارد الجامدة الأخرى، والمنفذ لمختلف السياسات الأخرى والراعي لها، وهذا ما يجعلها سياسة محورية ترتبط بمختلف جوانب المجتمع الاجتماعية والاقتصادية، ويهدف هذا الفصل إلى محاولة اختبار العلاقة القائمة بين التعليم والنمو الاقتصادي في كل من الاقتصاد الجزائري والاقتصاد الماليزي، لتأكيد مدى تأثير قنوات التعليم في النمو الاقتصادي، اعتمادا على المزج بين تقنيات القياس الاقتصادي فيما يتعلق بتحليل السلال الزمنية من خلال منهجيات التكامل المشترك ***VECM***، شعاع الانحدار الذاتي ***VAR*** بالإضافة إلى منهجية الانحدار الذاتي ذات التباطؤات الموزعة ***ARDL***، كما تم استخدام أدوات التحليل الوصفي لمختلف المؤشرات، الممثلة للمتغيرات المرتبطة بموضوع الدراسة في البلدين، وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاث مباحث عالج المبحث الأول والثاني طبيعة العلاقة بين التعليم والنمو في كل من ماليزيا والجزائر على الترتيب، في حين حاولنا تفسير نتائج الدراسات القياسية في المبحث الثالث.

المبحث الأول: طبيعة علاقة التأثير بين التعليم والنمو الاقتصادي في ماليزيا

سنحاول في هذا المبحث اختبار العلاقة بين التعليم والنمو من خلال نموذجين قياسيين، يستهدف كل نموذج بحث نوع العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي من زاوية معينة باستخدام المتغيرات التفسيرية القادرة على تمثيل كل من معدل النمو والتعليم، مستندين في ذلك إلى الإطار النظري للدراسة، ومختلف الدراسات السابقة.

المطلب الأول: العلاقة بين الناتج ورأس المال المادي والعمل وحجم الانفاق على التعليم.

سنحاول في هذا المطلب تحديد العوامل المؤثرة على النمو الاقتصادي في ماليزيا من خلال نموذج قياسي، انطلاقا من العوامل التقليدية لنمو الناتج، ممثلة في رأس المال المادي والعمل بالإضافة إلى متغير حجم الانفاق على التعليم.

I. التعريف بالمتغيرات المستخدمة:

نستهدف في البداية العامل المحدد للنمو الاقتصادي في ماليزيا، وسنبدأ بدالة إنتاج ذات ثلاث متغيرات تفسيرية، وهي حجم رأس المال المادي $\boldsymbol{K}$، حجم العمالة $\boldsymbol{L}$ وحجم الانفاق الحكومي على التعليم $\boldsymbol{EDUC}$، ونظرا لأن دالة الإنتاج ليست دالة خطية، لذلك تم إدخال اللوغاريتم النيبيري على كل المتغيرات المستخدمة للحصول على نموذج خطي بسلاسل ممهدة نسبيا، وقد أصبحت المتغيرات بالصيغة التالية:

- $\boldsymbol{LGDP}$: اللوغاريتم النيبيري لمقدار الناتج الداخلي الخام، وهو المتغير التابع في هذا النموذج.
- $\boldsymbol{LK}$: اللوغاريتم النيبيري لحجم رأس المال، ويتم حسابه من خلال اللوغاريتم النيبيري لمقدار رأس المال الاجمالي في الاقتصاد.
- $\boldsymbol{LNL}$: وهو المتغير التفسيري الثاني، الذي يعبر على اللوغاريتم النيبيري لحجم العمالة في الاقتصاد.
- $\boldsymbol{LEDUC}$: وهو متغير تفسيري يعبر على اللوغاريتم النيبيري لحجم الانفاق الحكومي على التعليم في ماليزيا.

ويمكن صياغة دالة الإنتاج التي تم استخدامها بالصيغة التالية:

$$LGDP = f(LK, LnL, Leduc)$$

وانطلاقا من معادلة الإنتاج السابقة سيتم تقدير النموذج التالي:

$$LGDP = \alpha LK + \beta LNL + \gamma LEDUC + \varepsilon \dots\dots\dots\dots (1)$$

وسيتم القيام بتقدير المعادلة رقم (1) من أجل معرفة قيمة $\boldsymbol{\gamma}$،$\boldsymbol{\beta}$،$\boldsymbol{\alpha}$ التي تعبر على مقدار مساهمة رأس المال، العمل وحجم الانفاق على التعليم في قيم الناتج الداخلي الخام خلال فترة الدراسة، وبطريقة المربعات الصغرى يمكن تقدير قيمة $\boldsymbol{\gamma}$،$\boldsymbol{\beta}$،$\boldsymbol{\alpha}$ في المعادلة (1) ،وسيتم الاعتماد على برمجية $\boldsymbol{Eviews}$ 10 في التقدير والحصول على النتائج.

لكن قبل إجراء عملية التقدير من الضروري التأكد من استقرارية السلاسل الزمنية التي ستحدد لنا طبيعة النموذج النهائي الملائم لتمثيل هاته العلاقة وهو ما سنتناوله في العنصر الموالي.

II. دراسة استقرارية السلاسل الزمنية:

إن إجراء أي معالجة قياسية يستوجب ضمان استقرارية المتغيرات المدروسة، بل أن نتائج استقرارية السلاسل المدروسة هي من يحدد لنا طبيعة النموذج والمنهجية المستخدمة في التقدير وطبيعة العلاقة، لذلك سنقوم باختبار استقرارية المتغيرات السالفة الذكر باستخدام اختبار جذر الوحدة لـ: ***Augmented Dickey-Fuller*** الذي يسمح لنا بمعرفة استقرار السلاسل الزمنية من عدمها، ويبين لنا مكمن الخلل في هاته السلسلة سواء كانت مشكلة عدم الاستقرار تحديدية ***(déterministe)*** أو عشوائية ***(stochastique)***، ولتطبيق هذا الاختبار نقوم بعرض النماذج الثلاثة التي يعتمد عليها اختبار ديكي فولر الموسع ***ADF***:

النموذج الأول: وهو نموذج يسمى بنموذج الانحدار الذاتي وهو لا يحتوي على حد ثابت ولا على مركبة اتجاه عام، ويعطى بالشكل التالي:[1]

$$\Delta y_t = \emptyset y_{t-1} + \sum_{j=2}^{p} p_j \Delta y_{t-j+1} + \varepsilon_t$$

النموذج الثاني: ويحتوي هذا النموذج على الحد الثابت c ويعطى بالصيغة المبينة أدناه:

$$\Delta y_t = \emptyset y_{t-1} + c + \sum_{j=2}^{p} p_j \Delta y_{t-j+1} + \varepsilon_t$$

النموذج الثالث: بالإضافة إلى الحد الثابت يحتوي النموذج الثالث على مركبة الاتجاه العام bt وهو معطى بالصيغة:

$$\Delta y_t = \emptyset y_{t-1} + c + bt + \sum_{j=2}^{p} p_j \Delta y_{t-j+1} + \varepsilon_t$$

وتمثل المتغيرات المستخدمة في النماذج الثالثة ما يلي:

- Δy_t: التغير في السلسلة المراد اختبار استقرارها.
- $\emptyset$: وهي معامل جذر الوحدة والذي يفترض أن يكون معنويا أقل من الصفر أي $\phi < 0$.
- p_j: معامل قيم الفجوة أو التأخر الزمني للسلسلة y_t.
- p: عدد الفجوات أو التأخرات الزمنية، ويتم تحديد عدد التأخرات في النماذج الثلاثة باعتماد الرتبة التي يكون فيها معياري ***Akaike*** و***Schwarz*** في أقل قيمة لهما وحينها نجتنب مشكلة الارتباط الذاتي في الأخطاء.
- ε_t: حد الخطأ العشوائي الذي يفترض أن وسطه الحسابي مساوي للصفر، تباينه ثابت، وقيم تغايره غير مرتبطة برتبة الفجوة الزمنية (عندئذ يسمى حد الخطأ أو التشويش الأبيض).

وسيتم إجراء اختبار ***ADF*** على جميع بيانات الدراسة كل على حدا، وتنطوي فرضية العدم على وجود جذر الوحدة $(H_0: \phi = 0)$ بينما يؤكد قبول الفرضية البديلة على عدم وجود جذر الوحدة $(H_1: \phi < 0)$، ولهذا فإن

[1] Regis Bourbonnais, économétrie, Dunod, 9eme édition, paris, 2006, P 232.

رفض فرض العدم عند معنوية **5%** يضمن غياب جذر الوحدة وبالتالي فإن بيانات السلسلة مستقرة، ونقوم بحساب قيمة تاو τ_c المحسوبة لـ: ϕ بعد تقدير كل صيغة من للنماذج الثلاثة بطريقة المربعات الصغرى بقسمة $\widehat{\phi}$ على الانحراف المعياري لها أي:[1]

$$\tau_c = \frac{\widehat{\phi}}{\delta(\widehat{\phi})}$$

ولا يمكن مقارنة τ_c مع قيم t الجدولية لستودنت لأنها لا تتبع هذا التوزيع، وإنما نبحث عن قيم τ_t الجدولية التي أعدت خصيصا من قبل ***Dickey et Fuller***، فإذا كانت $\tau_t > \tau_c$ فإننا نرفض فرضية العدم $(H_0: \phi = 0)$، ونقبل الفرض البديل $(H_1: \phi < 0)$ وفي هذه الحالة تكون السلسلة خالية من جذر الوحدة وبالتالي تكون مستقرة، أما إذا كانت $\tau_c > \tau_t$ ففي هذه الحالة نقبل فرضية العدم $(H_0: \phi = 0)$ وبالتالي فإن السلسلة غير مستقرة ويجب تحديد نوعها ***TS*** أم ***DS***.[2]

III. نتائج دراسة الاستقرارية:

تم دراسة اختبار استقرارية مختلف السلاسل المعبرة على متغيرات النموذج باستخدام برمجية ***Eviews***، وقد تم تحديد عدد فترات الإبطاء لمختلف السلاسل بالاعتماد على مؤشرات ***Akaike*** و***Schwarz***، كما تم التأكد من عدم وجود ارتباط ذاتي في الأخطاء عند تقدير نماذج ديكي فولر، وقد كانت النتائج المتوصل كما يبينها الجدول التالي.

الجدول رقم (7-1): نتائج اختبارات ديكي فولر لمختلف السلاسل.

المتغير	قيم ADF		النموذج6	النموذج5	النموذج4	القرار	درجة التكامل
			وجود الثابت والاتجاه الزمني	وجود الثابت	بدون ثابت وبدون اتجاه		
$LGDP$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.2506	-1.1728	9.7615	سلسلة غير مستقر من نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-5.0463	**-5.0056**		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	**-2.9434**			
LK	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.9856	سلسلة لا تحتوي على جذر الوحدة لكن تحتوي على الاتجاه الزمني وبالتالي فهي غير مستقرة من نوع TS			$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366				
TLK		القيمة المحسوبة	-1.9856	-2.0190	**-2.0830**	مستقرة	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434	**-1.9501**		
LnL	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-2.3071	-0.3951	9.1109	سلسلة غير مستقر من نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-5.7613	**-5.8346**		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	**-2.9434**			

[1] عبد القادر محمد عبد القادر عطية، الاقتصاد القياسي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، الإسكندرية، الدار الجامعية، 2000، ص 659.

[2] المرجع نفسه، ص 658.

$Leduc$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-2.5262	-1.1574	2.5577	سلسلة غير مستقر من نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-6.4541	**-6.5506**		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	**-2.9434**			

المصدر: ملخص لنتائج مخرجات البرمجية الإحصائية Eviews وهي مبينة في الملاحق.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن كل السلاسل غير مستقرة في مستوياتها الأصلية عند مستوى معنوية 5%، حيث كانت قيم تاو المحسوبة لجذر الوحدة أكبر من قيم تاو الجدولية لديكي فولر، وباستخدام الفروق لكل من سلسلة $LGDP$،$Leduc$، وسلسلة LnL، باعتبار أنها سلاسل من نوع DS، في حين تم استبعاد أثر الاتجاه الزمني لسلسلة LK باعتبارها من نوع TS، لتصبح كل السلاسل مستقرة ومتكاملة من الدرجة الأولى.

بما ان جميع سلاسل المتغيرات المدرجة في النموذج متكاملة من نفس الدرجة $\boldsymbol{I(1)}$، فإن هذا يطرح إمكانية الوقوع في مشكلة التكامل المشترك بين المتغيرات، وهذا ما يقودنا إلى ضرورة إجراء اختبار التكامل المشترك. ولاختبار وجود هذه المشكلة يجب تقدير العلاقة التوازنية طويلة الأجل ثم حساب بواقي التقدير واختبار درجة تكاملها.

IV. اختبار إمكانية وجود علاقة تكامل مشترك بين المتغيرات:

بعد قيامنا بتقدير العلاقة التوازنية طويلة الاجل بين متغيرات الدراسة، توصلنا إلى النموذج التالي:

$$\boldsymbol{LGDP = 0.5327LK + 0.976LnL + 0.156Leduc + 0.054}$$

$$\boldsymbol{(t\ student),\quad (10.41),\quad (7.91),\quad (+3.58)\quad (0.102)}$$

$$\boldsymbol{\overline{R}^2 = 0.997,\quad DW = 0.613,\quad n = 39}$$

للتأكد من وجود علاقة تكامل مشترك نستخرج بواقي التقدير $\boldsymbol{e_t}$ للعلاقة السابقة ثم نختبر درجة تكاملها باستخدام اختبار ديكي فولر الموسع، وبعد إجراء الاختبار تبين أن سلسلة البواقي $\boldsymbol{e_t}$ مستقرة في المستوى، وقد تم استنتاج ذلك لأن إحصاءة ديكي فولر المحسوبة $(\boldsymbol{-3.04})$ أقل من قيمتها الجدولية $(\boldsymbol{-1.95})$ عند مستوى معنوية 5%، وبالتالي فإن هناك علاقة تكامل مشترك بين السلاسل، وعليه سنقوم في الخطة الموالية بتحديد درجة تباطؤ النموذج ثم اختبار عدد أشعة هذا التكامل من خلال اختبار جوهانسون.

1. تحديد فترة التباطؤ $\boldsymbol{P}$ لنموذج ***Vecm***: سنقوم بتحديد درجة تباطؤ النموذج بالاعتماد على أدنى القيم لمعيار المعلومات شوارتز ***Schwarz*** وآنان ***Hannan***، وقد بين المعيارين أن أفضل فترة تباطء للنموذج هي $\boldsymbol{P=2}$، وذلك من خلال نتائج البرمجية المبينة كما يلي:

Included observations: 36

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	118.5946	NA	2.02e-08	-6.366367	-6.190421	-6.304957
1	302.1107	316.0554	1.85e-12	-15.67281	-14.79308	-15.36576
2	352.9942	76.32529*	2.76e-13	-17.61079	-16.02727*	-17.05810*
3	370.7101	22.63702	2.75e-13*	-17.70612*	-15.41881	-16.90779

2. تحديد عدد أشعة التكامل المشترك r: لتحديد عدد علاقات التكامل المشترك فإننا سنعتمد على اختبار جوهانس ***Johansen*** الذي يعتمد على القيمة الذاتية العظمى للمصفوفة ***Test maximum igenvalue*** أو على اختبار الأثر ***(Test de trace)*** وقد كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (7-2): نتائج اختبار جوهانسن

عدد أشعة التكامل	*Eigenvalue*	اختبار القيمة الذاتية العظمى			اختبار الأثر		
		Max-eigen-statisic	*0.05 Critical Value*	*prob*	λ_{trace}	*0.05 Critical Value*	*prob*
$H_0: r = 0$	0.725740	46.5729	28.58808	0.0001	77.99058	54.07904	0.0001
$H_0: r = 1^*$	**0.335596**	**14.71916**	**22.29962**	**0.3985**	**31.41809**	**35.19275**	**0.1208**
$H_0: r = 2$	0.241566	9.953963	15.89210	0.3386	16.69893	20.26184	0.1442
$H_0: r = 3$	0.170855	6.744969	3.862842	0.0586	6.744969	9.164546	0.1405

المصدر: من إعداد الطالب بالاستناد على مخرجات برمجية Eviews

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نتائج الاختبارين قد أسفرا على قبول فرضية العدم عند $r = 1$، لأن القيمة المحسوبة للإحصائية كانت أقل من القيمة الحرجة لها، كما ان قيمة ***prob*** كانت أكبر من 5% وبالتالي هناك شعاع تكامل وحيد ذلك لأن بدلالة كلا الاختبارين أي أن: $r = 1$، وبناءً على هذه النتيجة سنقوم بتقدير نموذج تصحيح الخطأ بشعاع تكامل وحيد وفترة تباطء ***P=2***.

V. تقدير نموذج شعاع تصحيح الخطأ *VECM*:

لتقدير نموذج ***vecm*** نستخدم طريقة المعقولية العظمى، وبعد عملية التقدير تحصلنا على النتائج التالية:

1. تقدير العلاقة طويلة الأجل: بعد عملية تقدير العلاقة طويلة الجل باستخدام طريقة المعقولية العظمى توصلنا للمعادلة المعطاة بالصيغة التالية:

$$LGDP = 0.86*LK + 0.36*LNL + 0.20*LEDUC + 2.19 \quad \dots\dots\dots(2)$$
$$(t\ student),\ (11.36),\ (1.81),\ (2.67)\ (2.74)$$

من الملاحظ من المعادلة رقم (2) أن هناك علاقة موجبة بين متغيرات الدراسة، حيث ان كل زيادة في رأس المال بقيمة 1% ستؤثر في قيمة الناتج بالزيادة بنسبة 0.86%، في حين أن كل زيادة في حجم العمالة بـ 1% سيؤدي إلى زيادة الناتج الداخلي الخام لماليزيا ب 0.36%، أما فيما يتعلق بتأثير حجم الانفاق على التعليم على حجم الناتج، فإن كل زيادة في هذا المتغير بقيمة 1% ستؤدي إلى زيادة في قيمة الناتج بمقدار 0.2% وهو ما يبرر حجم الانفاق الكبير من قبل الحكومة الماليزية على القطاع التعليمي من أجل تحريك عجلة النمو الاقتصادي، ويمكن أن نستنتج أيضا أن هذا الانفاق تم بالكيفية الصحيحة وبكفاءة وفعالية عاليتين.

ومن الملاحظ أيضا بأن دالة الإنتاج في الاقتصاد الماليزي هي دالة ذات غلة حجم متزايدة وذلك لأن مجموع ككل من معاملات رأس المال، العمل وحجم الانفاق أكبر من الواحد الصحيح:

$$\alpha + \beta + \gamma = 0.86 + 0.36 + 0.2 = 1.42 > 1$$

وهذا يترجم نتيجة مهمة وهي أن مضاعفة حجم عوامل الإنتاج ب 100% يؤدي إلى مضاعفة حجم الناتج بنسبة 142%. ولقد تم استخراج معلمات المعادلة السابقة والقيم الإحصائية من مخرجات التقدير المبينة أدناه:

Included observations: 36 after adjustments
Standard errors in ( ) & t-statistics in [ ]

Cointegrating Eq:	CointEq1
LGDP(-1)	1.000000
LK(-1)	-0.863909 (0.07600) [-11.3676]
LNL(-1)	-0.364864 (0.10063) [-3.923931
LEDUC(-1)	-0.208755 (0.07793) [-2.67863]
C	-2.199543 (0.80107) [-2.74576]

إن قبولنا لنتائج علاقة التوازن طويلة الأجل في تمثيل ***Evcm*** للتكامل المشترك يقتضي أن تكون معلمة تصحيح الخطأ سالبة ومعنوية ولذلك سنقوم بتقدير العلاقة قصيرة الأجل.

2. تقدير العلاقة قصيرة الأجل: وانطلاقا من مخرجات التقدير السابق نقوم بإجراء تقدير ثان لنموذج تصحيح الخطأ باستخدام طريقة المربعات الصغرى ***MCO*** لاختبار معنوية وإشارة معلمة تصحيح الخطأ التي يجب أن تكون معنوية وسالبة. أما فيما يخص العلاقات السببية قصيرة الأجل سنعتمد على نتائج اختبار وولد ***wald***، الذي يسمح باختبار العلاقات السببية لتغير في لمتغيرات التفسيرية الثلاثة وعلاقتها بالتغير في المتغير التابع، لكن قبل إجراء الاختبار يجب أولا تقدير نموذج شعاع تصحيح الخطأ.

بعد إجراء عملية التقدير كانت النتائج معطاة بالصيغة التالية:

$$dlgdp = -0.005e_{t-1} + 0.023dlgdp(-1) - 0.061dlgdp(-2) + 0.64dlk(-1) - 0.42dlk(-2) + 0.21dlnl(1) - 0.78dlnl(-2) + 0.04dleduc(-1) - 0.046dleduc(-2) \dots\dots\dots (3)$$

تبين المعادلة رقم (3) نموذج شعاع تصحيح الخطأ وهي نتاج عملية التقدير عن طريق المربعات الصغرى المبينة في مخرجات التقدير كما هي موضحة أدناه.

D(LGDP) = C(1)*(LGDP(-1) - 0.86390904346*LK(-1) - 0.364864388986 *LNL(-1) - 0.208755126519*LEDUC(-1) - 2.19954277152) + C(2) *D(LGDP(-1)) + C(3)*D(LGDP(-2)) + C(4)*D(LK(-1)) + C(5)*D(LK(-2)) + C(6)*D(LNL(-1)) + C(7)*D(LNL(-2)) + C(8)*D(LEDUC(-1)) + C(9) *D(LEDUC(-2))

	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C(1)	-0.005895	0.002119	-2.781463	0.0097
C(2)	0.023514	0.479285	0.049062	0.9612
C(3)	-0.061623	0.283724	-0.217193	0.8297
C(4)	0.649990	1.110562	0.585280	0.5632
C(5)	-0.424380	0.823248	-0.515494	0.6104
C(6)	0.215994	0.372937	0.579171	0.5673
C(7)	-0.787105	0.347797	-2.263116	0.0319
C(8)	0.040554	0.060950	0.665369	0.5115
C(9)	-0.046538	0.060497	-0.769252	0.4484

R-squared	0.861594	Mean dependent var	0.055454
Adjusted R-squared	0.820505	S.D. dependent var	0.035793
S.E. of regression	0.035019	Akaike info criterion	-3.653558
Sum squared resid	0.033110	Schwarz criterion	-3.257678
Log likelihood	74.76404	Hannan-Quinn criter.	-3.515385
Durbin-Watson stat	1.632953		

VI. التقييم الإحصائي لنموذج *VECM*:

1. التقييم الإحصائي للمعادلة التوازنية: تظهر نتائج التقدير أن هناك علاقة إيجابية طويلة الأجل ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات التفسيرية رأس المال ***LK***، العمل ***LNL*** وحجم الانفاق على التعليم ***LEDUC*** والمتغير التابع ***LGDP***، وذلك لأن قيمة إحصاءة ***t*** ستودنت المحسوبة والموضحة أعلاه أكبر من قيمة ستودنت الجدولية المساوية لـ 1.96 عند مستوى معنوية 5%.

2. التقييم الإحصائي لمعادلة تصحيح الخطأ: يمكننا أن نبدأ في تقييمنا لنتائج تقدير المعادلة قصيرة الأجل من خلال المقدرة التفسيرية للنموذج، حيث تبين نتائج التقدير أن معامل التحديد المعدل يساوي 0.82، أي أن 82% من التغيرات في قيمة الناتج مفسرة بدلالة المتغيرات التفسيرية.

أما بالنسبة لمعلمة حد تصحيح الخطأ فتظهر نتائج التقدير أن قيمتها تساوي (−0.0058)، وهي ذات إشارة سالبة، أما من حيث معنويتها فتظهر إحصاءة ستودنت المحسوبة تساوي (−2.78)، وهي أكبر من قيمة ستودنت الجدولية التي تساوي (−1.96) وبالتالي فإن تمثيل نموذج ***Evcm*** مقبول للتحليل وصالح لتمثيل العلاقة بين المتغيرات. أما فيما يخص العلاقات قصيرة الأجل فسيتم استخدام اختبار وولد لمعرفة مدى معنوية هاته العلاقات وسيتم اختبار معلمات كل متغير على حده.

- **بالنسبة لعنصر رأس المال:**

$H_0: c(4) = c(5) = 0$
$H_1: c(4) \neq 0$ أو $c(5) \neq 0$

تظهر نتائج اختبار وولد في الجدول التالي:

Test Statistic	Value	df	Probability
F-statistic	0.186098	(2, 27)	0.8312
Chi-square	0.372196	2	0.8302

تبين نتائج الاختبار عدم وجود علاقة سببية قصيرة الأجل بين التغيرات في قيمة رأس المال والتغيرات في قيمة الناتج على المدى القصير.

- **بالنسبة لعنصر العمل:**

$H_0: c(6) = c(7) = 0$
$H_1: c(6) \neq 0$ أو $c(7) \neq 0$

وتظهر نتائج اختبار وولد في الجدول التالي:

Test Statistic	Value	df	Probability
F-statistic	3.914863	(2, 27)	0.0514
Chi-square	6.829725	2	0.0442

تبين نتائج الجدول السابق أن هناك علاقة سببية قصيرة الأجل بين التغيرات في حجم العمل والتغيرات في قيمة الناتج على المدى القصير.

- **بالنسبة لحجم الانفاق على التعليم:**

$H_0: c(8) = c(9) = 0$
$H_1: c(8) \neq 0$ أو $c(9) \neq 0$

وتظهر نتائج اختبار وولد في الجدول التالي:

Test Statistic	Value	df	Probability
F-statistic	0.708406	(2, 27)	0.5014
Chi-square	1.416812	2	0.4924

تبين نتائج اختبار وولد أنه لا توجد علاقة سببية قصيرة الأجل بين التغيرات في قيمة حجم الانفاق على التعليم والتغيرات في قيمة الناتج على المدى القصير، وتعتبر هذه النتيجة جد منطقية باعتبار أن الاستثمار في راس المال البشري لا تظهر ثماره على المدى القصير وإنما تكون على المدى الطويل.

VII. التقييم القياسي للنموذج:

سنقوم بتقييم هذا النموذج من الناحية القياسية باستخدام عدة اختبارات وهي اختبار الارتباط السلسلي ***LM***، اختبار عدم ثبات التباين، واختبار التوزيع الطبيعي للبواقي.

1. اختبار الاربتاط السلسلي: سنستخدم اختبار مضاعف لاجرانج ***LM*** الذي يقوم على فرضيتين:

عدم وجود ارتباط سلسلي: H_0

وجود ارتباط سلسلي: H_1

F-statistic	2.487100	Prob. F(2,25)	0.1035
Obs*R-squared	5.974178	Prob. Chi-Square(2)	0.0504

ومن خلال نتائج اختبار مضاعف لاجرانج يتضح أن قيمة ***Prob*** لإحصاءة ***Obs* R-squared*** تساوي 0.0504 وهي أكبر 0.05، وعليه فإننا نقبل الفرضية H_0 وبالتالي فالنموذج خالي من مشكلة الارتباط السلسلي.

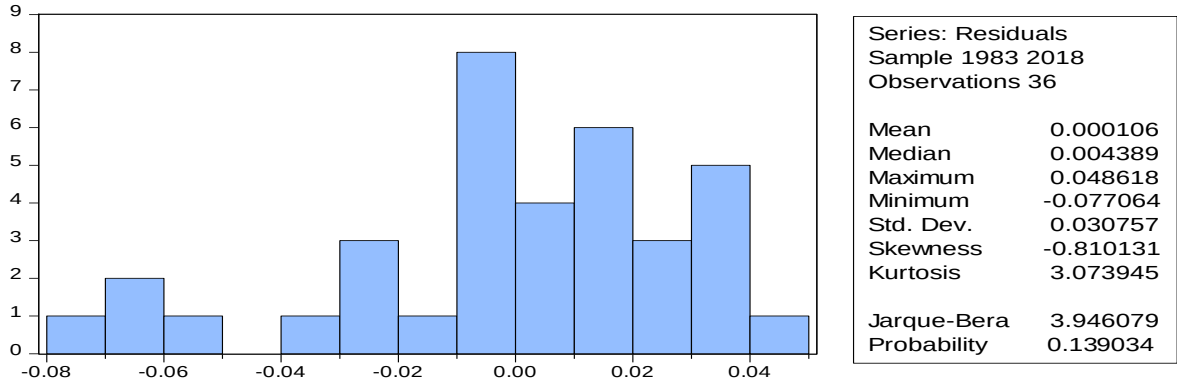
2. اختبار عدم ثبات التباين ***Heteroskedasticity***: باستخدام اختبار ***Breuch pagan Godfrey***، ويلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن النموذج لا يحتوي على مشكلة عدم ثبات التباين لأن قيمة***Prob*** لإحصاءة ***Obs*R-square*** تساوي 0.10 وهي أكبر 0.05 كما هي موضحة ادناه.

F-statistic	2.018192	Prob. F(12,23)	0.0715
Obs*R-squared	18.46443	Prob. Chi-Square(12)	0.1023
Scaled explained SS	10.71137	Prob. Chi-Square(12)	0.5538

ومن خلال نتائج اختبار مضاعف لاجرانج يتضح أن قيمة ***Prob*** لإحصاءة ***Obs* R-squared*** تساوي 0.10 وهي أكبر 0.05، وبالتالي فالنموذج خالي من مشكلة عد ثبات التباين.

3. اختبار التوزيع الطبيعي للبواقي: وهنا نستخدم اختبار ***Jarque-Bera***، وتبين نتائج هذا الاختبار أن بواقي النموذج تتوزع توزيعا طبيعيا لأن قيمة ***Prob*** لإحصاءة ***Jarque-Bera*** تساوي 0.139 وهي أكبر 0.05.

الشكل رقم (7–1): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي



ومن خلال نتائج اختبار مضاعف لاجرانج يتضح أن قيمة ***Prob*** لإحصاءة ***Obs* R-squared*** تساوي 0.10 وهي أكبر 0.05، وبالتالي فالنموذج خالي من مشكلة عد ثبات التباين.

□

المطلب الثاني: العلاقة بين الناتج ورأس المال المادي والمستوى التعليمي للعمالة.

سنحاول في هذا المطلب تحديد العوامل المؤثرة على النمو الاقتصادي في ماليزيا من خلال نموذج قياسي، انطلاقا من العوامل التقليدية لنمو الناتج ممثلة في رأس المال المادي والعمل، إلا أنه في هذه الحالة تم تقسيم عدد العمال على حسب المستوى التعليمي، وذلك من أجل معرفة أثر زيادة المستوى التعليمي للعمالة على نمو الناتج الداخلي الخام.

I. التعريف بالمتغيرات المستخدمة:

بالإضافة إلى المتغيرات المستخدمة في النموذج السابق سنحاول التعبير في هذا النموذج على قيمة رأس المال البشري عن طريق المستوى التعليمي للعمال، وقد تم تقسيم العمال إلى أربعة مستويات (بدون مستوى تعليمي، مستوى ابتدائي، مستوى ثانوي، ومستوى جامعي) لتصبح دالة الانتاج معبر عنها بدلالة خمس متغيرات تفسيرية وهي:

- اللوغاريتم النيبيري لمقدار الناتج الداخلي الخام $\boldsymbol{LGDP}$ وهو المتغير التابع في هذا النموذج.
- اللوغاريتم النيبيري لرأس المال المادي $\boldsymbol{LK}$؛
- اللوغاريتم النيبيري لعدد العمال من الذين لم يحصلوا على أي مستوى تعليمي، معبر عنهم بالرمز $\boldsymbol{LH1}$؛
- اللوغاريتم النيبيري لعدد العمال من الذين تحصلوا على مستوى تعليم ابتدائي، معبر عنهم بالرمز $\boldsymbol{LH2}$؛
- اللوغاريتم النيبيري لعدد العمال من الذين تلقوا تعليما في المستوى الثانوي، معبر عنهم بالرمز $\boldsymbol{LH3}$؛
- اللوغاريتم النيبيري لعدد العمال من الذين تحصلوا على شهادات جامعية، معبر عنهم بالرمز $\boldsymbol{LH4}$؛

وقد تم تصور العلاقات بين المتغيرات في النموذج المراد تقديره كما تبينها بالصيغة التالية:

$$\boldsymbol{LGDP = f(LK, LH1, LH2, LH3, LH4)}$$

وقبل إجراء عملية التقدير يجب التأكد من استقرارية السلاسل الزمنية التي ستحدد لنا طبيعة النموذج النهائي الملائم لتمثيل هاته العلاقة وهو ما سنتناوله في العنصر الموالي.

II. دراسة استقرارية السلاسل الزمنية:

نقوم الأن باختبار استقرارية السلاسل الزمنية المتعلقة بالمتغيرات السالفة الذكر باستخدام اختبار جذر الوحدة لـ: ***Augmented Dickey-Fuller*** بنفس المنهجية التي تم استخدامها في النموذج السابق، ويبين الجدول التالي حوصلة لنتائج اختبار استقرار السلاسل الزمنة المدروسة.

الجدول رقم (7–3): نتائج اختبارات ديكي فولر لمختلف السلاسل.

المتغير	قيم ADF		النموذج6 وجود الثابت والاتجاه الزمني	النموذج5 وجود الثابت	النموذج4 بدون ثابت وبدون اتجاه	القرار	درجة التكامل
$LGDP$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.2506	-1.1728	9.7615	سلسلة غير مستقر من نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.949		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-5.0463	**-5.0056**		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	**-2.9434**			
LK	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.9856	سلسلة لا تحتوي على جذر الوحدة لكن تحتوي على الاتجاه الزمني وبالتالي فهي غير مستقرة من نوع TS			$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366				
	TLK	القيمة المحسوبة	-1.9856	-2.0190	**-2.0830**	مستقرة	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434	**-1.9501**		
$LH1$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-3.3562	-1.0070	-2.7075	سلسلة غير مستقر من نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9434	-1.9501		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-8.4066	**-8.4692**		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	**-2.9434**			
$LH2$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-2.2111	-1.5053	-0.6212	سلسلة غير مستقر من نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-6.1756	-6.1135	**-6.1339**	مستقرة	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434	**-1.9501**		
$LH3$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.5455	**-3.3327**		مستقرة بحد ثابت	$I(0)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	**-2.9434**			
$LH4$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-0.7850	-2.5273	13.020	سلسلة غير مستقر من نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9484	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-5.7848	**-4.8830**		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5442	**-2.9484**			

المصدر: ملخص لنتائج مخرجات البرمجية الإحصائية Eviews.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب السلاسل غير مستقرة في مستوياتها الأصلية عند مستوى معنوية 5%، والسلسلة الوحيدة التي كانت مستقرة في المستوى هي السلسلة ***LH3***، وحسب هذه النتائج التي تبين وجود اختلاف في درجات تكامل السلاسل الزمنية، ومن ثم لا وجود لمشكلة التكامل المشترك ***co-integration*** حسب مفهوم أنجل وجرانجر، الذي يشترط أن تكون جميع السلاسل ذات نفس الدرجة من التكامل، لكن حسب نتائج دراسة ***Pesaran*** و***Shin*** و ***Smith*** سنة 2001 الذين طوروا مقاربة جديدة لا تتقيد بشرط أن تكون كل السلاسل الزمنية متكاملة

من نفس الدرجة حتى يتم استخدام منهجية شعاع تصحيح الخطأ، وتدعى هذه الطريقة بمقاربة الحدود لنموذج ***ARDL***، ويمكن تطبيق هذه المنهجية في حالة ما إذا كانت السلاسل الزمنية متكاملة من الرتبة صفر***I***(0) أو من الرتبة الأولى ***I***(1) أو مزيج من درجات التكامل ***I***(0) و ***I***(1)، وهو ما يتوافق مع دراستنا في هذا النموذج، باعتبار أن السلاسل الزمنية المعنية متكاملة من الدرجة 0 أو الدرجة1.

III. تطبيق منهجية الانحدار الذاتي ذات التباطؤات الموزعة *ARDL* في عملية التقدير

لتطبيق منهجية اختبار الحدود ***ARDL*** يتعين علينا المرور عبر الخطوات التالية:

1. الخطوة الأولى: تحديد درجات التأخير المثلى باستخدام المعايير المعتمدة للمعلومات أهمها معيار أكايك ***AIC***، ويتم اختيار النموذج الذي يحقق أدنى قيمة لهاته المعايير، وقد تم المفاضلة بين 12500 نموذج لتظهر النتائج أن أفضل نموذج هو ***ARDL (1.3.2.4.4.4)*** وهذا يعني أن تكون درجة التباطؤ في كل متغير كما يبينه الجدول أدناه:

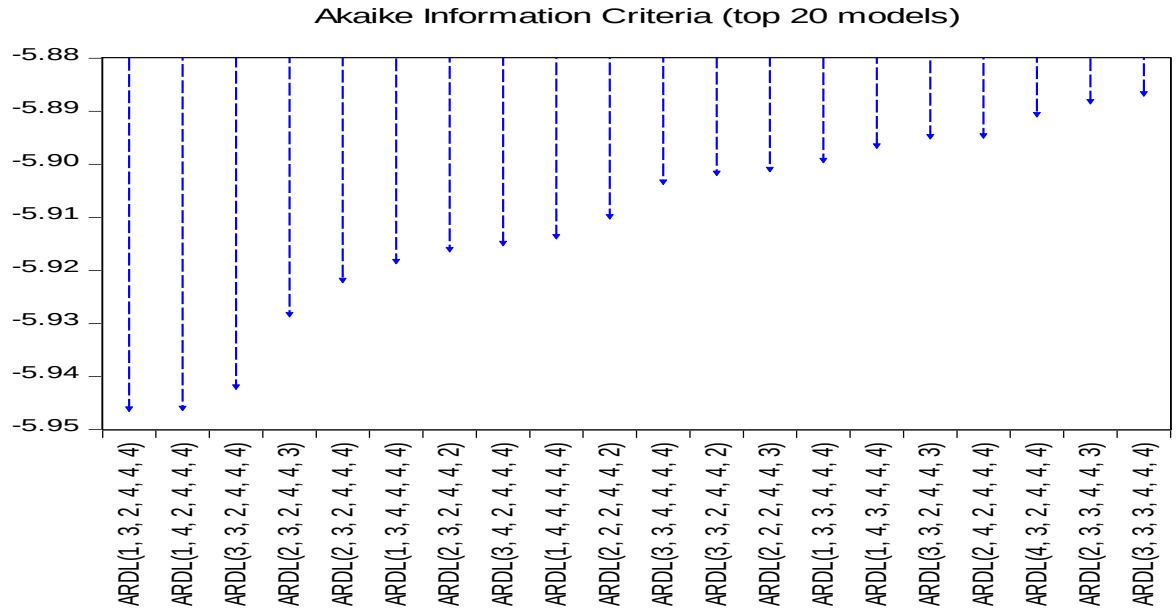
الجدول رقم (7-4): درجات التباطؤ المثلى في نموذج ARDL

المتغير	*LGDP*	*LK*	*LH1*	*LH2*	*LH3*	*LH4*
درجة التباطؤ المثلى	***1***	***3***	***2***	***4***	***4***	***4***

المصدر: من إعداد الباحث بناءً على مخرجات برمجية Eviews

وقد تم تصميم نتائج هذا الجدول بناءً على مخرجات برمجية ***Eviews*** المبينة في الشكل التالي:

الشكل رقم (7-2): يبين مخرجات أفضل عدد حدود التباطؤ في المتغيرات المدرجة في النموذج



المصدر: من إعداد الباحث بناءً على مخرجات برمجية Eviews

ويمكن ترجمة النتائج المتحصل عليها من خلال ما ورد في الشكل السابق لنموذج ***ARDL (1.3.2.4.4.4)*** في المعادلة الرياضية التالية:

$$dgdp_t = c + c(1)gdp_{t-1} + c(2)lk_{t-1} + c(3)Lh1_{t-1} + c(4)Lh2_{t-1} + c(5)Lh3_{t-1} + c(6)Lh4_{t-1} + \sum_{p=1}^{3} c_i * dlk_{t-p} + \sum_{p=1}^{2} c_i * dlh1_{t-p} + \sum_{p=1}^{4} c_i * dlh2_{t-p} + \sum_{p=1}^{4} c_i * dlh3_{t-p} + \sum_{p=1}^{4} c_i * dlh4_{t-p} + \varepsilon_t$$

2. الخطوة الثانية: نقوم في هذه المرحلة بإجراء عملية التقدير الأولي لنموذج (***ARDL***) وإدراج فترات الإبطاء التي تم تحديدها في الخطوة السابقة، لننتقل بعدها إلى التحقق من وجود علاقة تزامن بين المتغيرات المدرجة في النموذج.

3. الخطوة الثالثة: بعد تقدير النموذج الأولي نقوم باختبار إمكانية وجود علاقة توازنية طويلة الأجل بين المتغير التابع والمتغيرات التفسيرية بالاعتماد على اختبار الحدود ***Bounds Test***، هذا الاختبار الذي يعتمد على مقارنة إحصاءة فيشر ***F*** المحسوبة مع القيم الحرجة عند الحد الأعلى ***I(1)*** من التكامل، فإذا كانت قيمة الإحصاءة ***F*** المحسوبة أكبر من الحد الأعلى عند مستوى معنوية 5% فإننا نقل فرضية وجود علاقة التكامل المتزامن بين المتغيرات التفسيرية والمتغير التابع اما إذا كانت أقل من القيم الحرجة للحد الأدنى ***I(0)*** عند مستوى المعنوية 5% في هذه الحالة لا يوجد هناك شعاع للتكامل المشترك بين المتغيرات، أما إذا كانت قيمة ***F*** المحسوبة محصورة بين القيم الحرجة للحد الأدنى والحد الأعلى ففي هذه الحالة تدعى بحالة اللايقين (الشك) وبالتالي لا يمكن الجزم بوجود علاقة تكامل مشترك.

F-Bounds Test — Null Hypothesis: No levels relationship

Test Statistic	Value	Signif.	I(0)	I(1)
F-statistic	3.893190	10%	2.08	3
k	5	5%	2.39	3.38
		2.5%	2.7	3.73
		1%	3.06	4.15

تظهر نتيجة اختبار الحدود أن قيمة فيشر المحسوبة (3.89) أكبر من الحد الأعلى للقيمة الحرجة والمقدر بـ (3.38) عند مستوى معنوية 5%، وهذا ما يؤكد وجود علاقة تكامل بين متغيرات رأس المال وعدد العمال حسب المستوى التعليمي مع قيمة الناتج في هذا النموذج. وبناءً عليه سيتم استخدام نموذج شعاع تصحيح الخطأ ***EVCM*** لتقدير العلاقة بين كل من النمو الاقتصادي ورأس المال وكل المتغيرات المعبرة على المستويات التعليمية للطبقة الشغيلة.

4. الخطوة الرابعة: نقوم بتقدير معلمات النموذج للأجلين الطويل والقصير وكذا تحديد معلمة نموذج تصحيح الخطأ ***EVCM*** التي يشترط أن تكون معنوية وذات إشارة سالبة. وبإجراء عملية التقدير تحصلنا على النتائج التالية:

- تقدير المعادلة قصيرة الأجل: من أجل معرفة مدى ملائمة نموذج شعاع تصحيح الخطأ لابد من التحقق في بادئ الأمر من معنوية معامل تصحيح الخطأ لشعاع التكامل المشترك، ولمعرفة مدى معنوية هذه المعلمة لابد من تقدير العلاقة قصيرة الأجل، وقد تم الاعتماد على برمجية ***Eviews*** للحصول على نتائج هذا التقدير كما هي مبينة أدناه:

ARDL Error Correction Regression
Dependent Variable: D(LGDP)
Selected Model: ARDL(1, 3, 2, 4, 4, 4)
Case 2: Restricted Constant and No Trend
Sample: 1980 2018
Included observations: 35

ECM Regression
Case 2: Restricted Constant and No Trend

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
D(LK)	1.888524	0.153664	12.28992	0.0000
D(LK(-1))	-1.565967	0.224703	-6.969036	0.0000
D(LK(-2))	0.871844	0.165870	5.256182	0.0003
D(LH1)	0.048137	0.030747	1.565576	0.1457
D(LH1(-1))	0.184500	0.041208	4.477254	0.0009
D(LH2)	0.215818	0.065359	3.302058	0.0071
D(LH2(-1))	-0.227653	0.055074	-4.133613	0.0017
D(LH2(-2))	-0.154876	0.057781	-2.680405	0.0214
D(LH2(-3))	-0.177175	0.068384	-2.590864	0.0251
D(LH3)	0.453361	0.106131	4.271708	0.0013
D(LH3(-1))	-0.055807	0.088523	-0.630425	0.5413
D(LH3(-2))	-0.285576	0.084638	-3.374100	0.0062
D(LH3(-3))	-0.477199	0.113698	-4.197062	0.0015
D(LH4)	0.014796	0.051661	0.286413	0.7799
D(LH4(-1))	-0.196976	0.059304	-3.321437	0.0068
D(LH4(-2))	0.044940	0.056490	0.795548	0.4431
D(LH4(-3))	-0.165742	0.071131	-2.330090	0.0399
CointEq(-1)*	-0.309232	0.047649	-6.489779	0.0000

R-squared	0.969645	Mean dependent var	0.055306
Adjusted R-squared	0.939289	S.D. dependent var	0.036304
S.E. of regression	0.008945	Akaike info criterion	-6.288952
Sum squared resid	0.001360	Schwarz criterion	-5.489059
Log likelihood	128.0567	Hannan-Quinn criter.	-6.012829

يتضح من نتائج التقدير للعلاقة قصيرة الأجل أعلاه أن حد تصحيح الخطأ سالب (-0.30) ومعنوي لأن قيمة ***Prob<0.05***. ويمكننا تفسير هاته النتيجة بأن الخطأ الذي يظهر في الأجل القصير يعود إلى مستواه التوازني في الأجل الطويل بسرعة تعديل تقدر بـ: $\frac{1}{0.309} = 3.23$ سنة، وعليه يعتبر هذا النموذج صالح لتمثيل العلاقة طويلة الأجل بين المتغيرات، كما تفسر نتائج هذا النموذج الكيفية التي يتم بها تصحيح الأخطاء التي تظهر في الأجل القصير والمدة التي تكفي للرجوع نحو الوضع التوازني.

وتعطى المعادلة قصيرة الأجل المقدرة أعلاه باستخدام منهجية ***ARDL*** بالصيغة الرياضية التالي:

*D(LGDP)= 1.88*D(LK) -1.56*D(LK(-1)) + 0.87*D(LK(-2)) + 0.048*D(LH1) + 0.18*D(LH1(-1)) + 0.21*D(LH2) - 0.22*D(LH2(-1)) -0.15*D(LH2(-2)) -0.17*D(LH2(-3)) + 0.45*D(LH3) -0.05*D(LH3(-1)) -0.28*D(LH3(-2)) - 0.47*D(LH3(-3)) + 0.014*D(LH4) -0.19*D(LH4(-1)) + 0.044* D(LH4(-2)) -0.165*D(LH4(-3)) - 0.309*[LGDP - (0.05*LK(-1) -0.75*LH1(-1) + 1.42*LH2(-1) + 0.18*LH3(-1) + 0.41*LH4(-1) + 6.01)]*

- تقدير المعادلة طويلة الأجل: من أجل معرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة يجب أن نقدر العلاقة التوازنية طويلة الأجل، وبالقيام بعملية التقدير توصلنا إلى النتائج التالية:

Levels Equation
Case 2: Restricted Constant and No Trend

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
LK	0.050439	0.023246	2.169793	0.0478
LH1	-0.755889	0.314288	-2.405079	0.0324
LH2	1.427519	1.570100	0.909190	0.3827
LH3	0.181955	0.091325	1.992370	0.0487
LH4	0.419752	0.182141	2.304544	0.0417
C	6.012311	8.847531	0.679547	0.5108

EC = LGDP - (0.0504*LK -0.7559*LH1 + 1.4275*LH2 + 0.1820*LH3 + 0.4198 *LH4 + 6.0123)

يتضح من مخرجات عملية تقدير العلاقة طويلة الأجل باستخدام منهجية ***ARDL*** أن كل من عنصر رأس المال ***LK***، عدد العمال ذوي المستوى التعليمي الثانوي***LH3***، وعدد العمال ذوي المستوى التعليمي العالي***LH4*** ، يؤثرون بشكل إيجابي ومعنوي في زيادة قيمة الناتج على المدى الطويل، في حين كان أثر عدد العمال الذين لم يتحصلوا على أي مستوى تعليمي ***LH1*** سالب ومعنوي، أما العمال الذين لهم مستوى تعليمي ابتدائي ***LH2*** فإن تأثيرهم في قيمة الناتج لم يكن ذو دلالة إحصائية. وتعبر هاته النتيجة على التوافق الكبير بين كفاءة وفعالية مخرجات النظام التعليمي في ماليزيا بمختلف أطواره احتياجات الاقتصاد الفعلية من اليد العاملة في سوق العمل. كما تعبر هذه النتيجة على الإنتاجية المرتفعة لرأس المال البشري في ماليزيا، إذ نلاحظ أن مساهمة المتغيرين ***LH3*** و***LH4*** مجتمعة تتجاوز حدود 60%، يمكن أن نستنتج من خلال هاته النتائج مدى نجاح التخطيط للنظام التعليمي في ماليزيا في رصد احتياجات الاقتصاد من الكفاءات واليد العاملة الماهرة.

IV. تقييم النموذج من الناحية الإحصائية والقياسية.

1. تقييم النموذج من الناحية الإحصائية: يظهر النموذج أن هناك مقدرة تفسيرية كبيرة تصل إلى حدود 93%، وهذا يدل على أن أهم التغيرات في قيمة الناتج الداخلي الخام تفسر بنسبة 93% بدلالة المتغيرات التفسيرية، في حين تعزى النسبة الباقية (7%) إلى عوامل ومتغيرات أخرى غير مدرجة في النموذج.

2. تقييم النموذج من الناحية القياسية: سنقوم بتقييم هذا النموذج من الناحية القياسية باستخدام عدة اختبارات وهي اختبار الارتباط السلسلي ***LM***، اختبار عدم ثبات التباين، اختبار التوزيع الطبيعي للبواقي بالإضافة إلى اختبار مدى استقرار معلمات النموذج. ولقد تم إجراء الاختبارات وكانت النتائج كما يبينها الجدول أدناه:

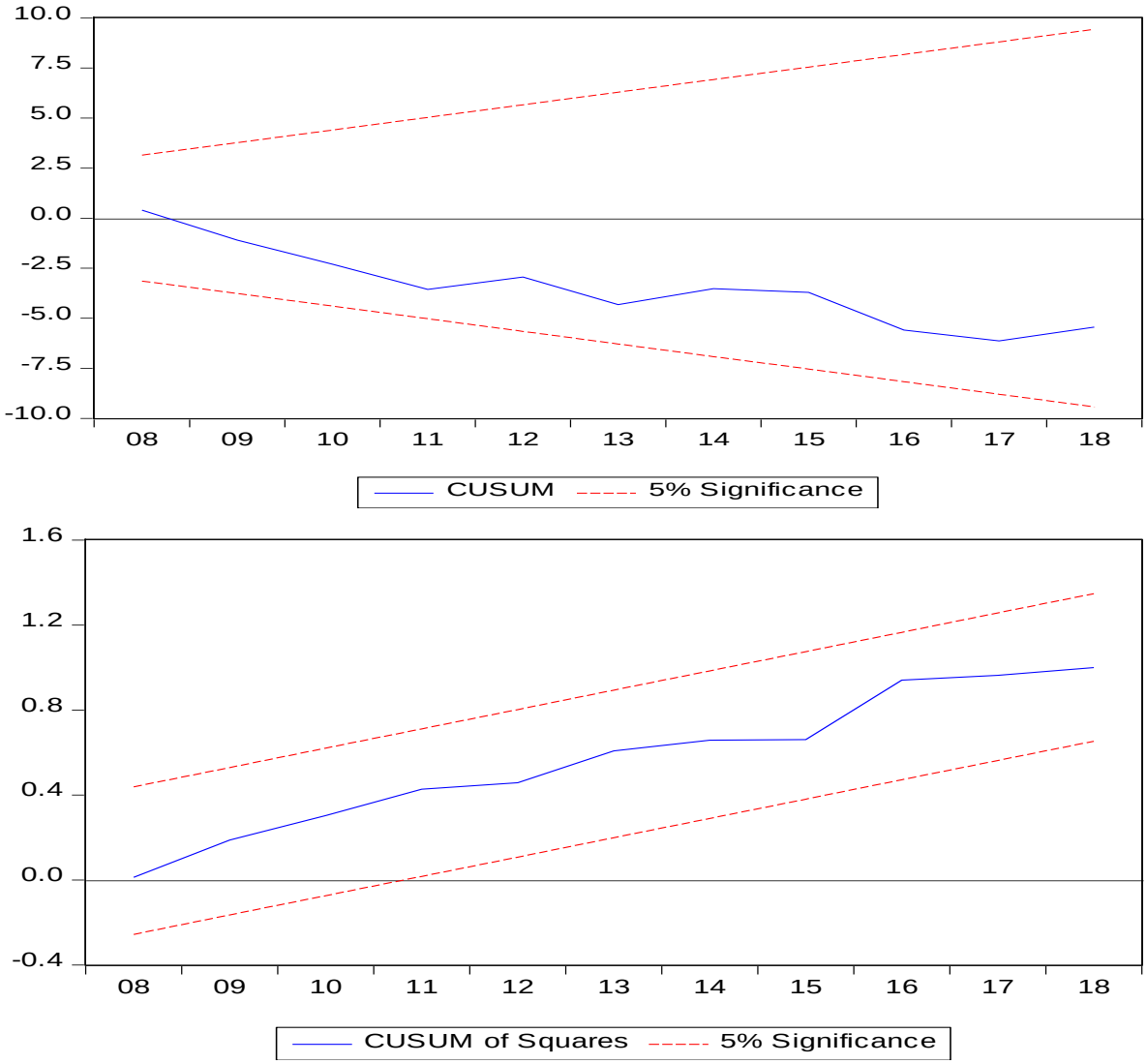
الجدول رقم (7-5): نتائج الاختبارات القياسية لنموذج ARDL

الاختبار	القيمة المحسوبة لاحصاءة الاختبار	قيمة Prob	القرار
اختبار الارتباط السلسلي **LM**	**Obs*R-squared=10.72**	**0.0568**	عدم وجود ارتباط سلسلي
اختبار عدم ثبات التباين **Breusch-Pagan-Godfrey**	**Obs*R-squared=17.94**	**0.7603**	النموذج يتمتع بثبات التباين
اختبر التوزيع الطبيعي **Jarque-Bera**	**Jarque-Bera=0.04**	**0.097**	البواقي تتوزع بشكل طبيعي

المصدر: من إعداد الطالب بناءً على نتائج الاختبارات القياسية من مخرجات برمجية Eviews

بالنسبة لاختبار استقرار المعلمات نعتمد على اختبارين هما اختبار ***CUSUM*** وهو اختبار المجموع التراكمي للبواقي، واختبار ***CUSUM SQ*** وهو اختبار المجموع التراكمي لمربعات البواقي، ويظهر أن الأخطاء من خلال الرسم البياني أدناه تتحرك ضمن حدود مجال محدد عند مستوى معنوي **5%**، وهذا يعني أن معلمات النموذج المقدرة تتمتع بالاستقرار وثابتة خلال الزمن، وبالتالي لا توجد أكثر من معادلة واحدة للدراسة.

الشكل رقم (7-3): التمثيل البياني للمجموع التراكمي للبواقي، ومربعات البواقي.



المصدر: من إعداد الطالب بناءً على مخرجات برمجية Eviews

إن النموذج المتوصل إليه مقبول من الناحية الاقتصادية والاحصائية وتتوفر فيه جميع الشروط القياسية، مما يجعله نموذج صالح لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة وهذا ما يعزز قوة النتائج التي تم التوصل إليها سابقا.

المبحث الثاني: طبيعة علاقة التأثير بين التعليم والنمو الاقتصادي في الجزائر

المطلب الأول: العلاقة بين الناتج ورأس المال المادي والعمل وحجم الانفاق على التعليم.

سنحاول في هذا المطلب تحديد العوامل المؤثرة على النمو الاقتصادي في الجزائر من خلال نموذج قياسي، يتكون من العوامل التقليدية المفسرة للناتج (ومنه النمو الاقتصادي) ممثلة في رأس المال المادي والعمل، بالإضافة إلى متغير حجم الانفاق الحكومي على التعليم (بشقيه وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي) والذي يعبر على كفاءة راس المال البشري في الجزائر.

I. التعريف بالمتغيرات المستخدمة:

من أجل تقدير مساهمة التعليم في النمو الاقتصادي نبدأ بدالة ذات ثلاث متغيرات تفسيرية وهي حجم رأس المال المادي $\boldsymbol{K}$، حجم العمالة $\boldsymbol{L}$ وحجم الانفاق الحكومي على التعليم $\boldsymbol{EDUC}$، ونظرا لأن دالة الإنتاج ليست دالة خطية سنقوم بإدخال اللوغاريتم النيبيري على كل المتغيرات المستخدمة للحصول على نموذج خطي بسلاسل ممهدة نسبيا، لتصبح المتغيرات بالصيغة التالية:

- $\boldsymbol{LGDP}$: اللوغاريتم النيبيري لمقدار الناتج الداخلي الخام الجزائري وهو المتغير التابع في هذا النموذج.
- $\boldsymbol{LK}$: اللوغاريتم النيبيري لحجم رأس المال في الجزائر، ويتم حسابه من خلال اللوغاريتم النيبيري لمقدار رأس المال الاجمالي في الاقتصاد.
- $\boldsymbol{LNL}$: وهو المتغير التفسيري الثاني الذي يعبر على اللوغاريتم النيبيري لحجم العمالة في الاقتصاد الجزائري.
- $\boldsymbol{LEDUC}$: يعبر على اللوغاريتم النيبيري لحجم الانفاق الحكومي على التعليم.

وسنقوم بتقدير نفس معادلة الإنتاج وبنفس المنهجية التي تم تقديرها من خلال بيانات الاقتصاد الماليزي، وكانت دالة الإنتاج معطاة بالصيغة التالية:

$$LGDP = \alpha LK + \beta LNL + \gamma LEDUC + \varepsilon \dots\dots\dots\dots\dots (1)$$

نقوم بتقدير المعادلة رقم **(1)** من أجل معرفة قيمة $\boldsymbol{\gamma}$،$\boldsymbol{\beta}$،$\boldsymbol{\alpha}$ التي تعبر على مقدار مساهمة رأس المال، العمل وحجم الانفاق على التعليم في قيم الناتج الداخلي الخام خلال فترة الدراسة، وبطريقة المربعات الصغرى يمكن تقدير قيمة $\boldsymbol{\gamma}$،$\boldsymbol{\beta}$،$\boldsymbol{\alpha}$ في المعادلة **(1)** ،وسيتم الاعتماد على برمجية 10 ***Eviews*** في التقدير والحصول على النتائج. وقبل إجراء عملية التقدير من الضروري التأكد من استقرارية السلاسل الزمنية التي ستحدد لنا طبيعة النموذج النهائي الملائم لتمثيل هاته العلاقة وهو ما سنتناوله في العنصر الموالي.

II. نتائج دراسة الاستقرارية:

تم اختبار استقرارية مختلف السلاسل المعبرة على متغيرات النموذج باستخدام برمجية ***Eviews 10***، وقد تم تحديد عدد فترات الإبطاء لمختلف السلاسل بالاعتماد على مؤشرات ***akaike*** و***schwarz***، كما تم التأكد من عدم وجود ارتباط ذاتي في الأخطاء عند تقدير نماذج ديكي فولر، وقد كانت النتائج كما يبينها الجدول التالي.

الجدول رقم (7–6): نتائج اختبارات ديكي فولر لمختلف السلاسل.

المتغير	قيم ADF		النموذج6 وجود الثابت والاتجاه الزمني	النموذج5 وجود الثابت	النموذج4 بدون ثابت وبدون اتجاه	القرار	درجة التكامل
$LGDP$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.6105	0.0345	2.8886	سلسلة غير مستقرة نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434	-1.9501		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-3.66355	-3.6904		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434			
LK	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-4.1123	سلسلة لا تحتوي على جذر الوحدة لكن تحتوي على الاتجاه الزمني وبالتالي فهي غير مستقرة من نوع TS			$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-2.9434				
	TLK	القيمة المحسوبة		-4.1123	-4.1340	مستقرة بدون حد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%		-2.9434	-1.9501		
LnL	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-2.4988	-0.9468	4.4710	سلسلة غير مستقرة نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-7.7066	-7.6851		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434			
$Leduc$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.5230	-2.3628	6.8440	سلسلة غير مستقرة نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-6.2824	-5.7774		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434			

المصدر: من إعداد الطالب بناءً على اختبارات جذر الوحدة ديكي فولر الموسع ومخرجات برمجية Eviews

نلاحظ من خلال النتائج المعروضة في الجدول أعلاه أن كل السلاسل غير مستقرة في مستوياتها الأصلية عند مستوى معنوية 5%، لكن باستخدام الفرق الأول أصبحت كل السلاسل مستقرة ومتكاملة من الدرجة الأولى. وبناءً على هذه النتيجة فإننا نتوقع أنا بصدد معالجة المشكلة الشائعة وهي مشكلة التكامل المشترك بين المتغيرات، وهذا ما يقودنا إلى ضرورة إجراء اختبار التكامل المشترك. وللقيام بهذا الاختبار يجب تقدير العلاقة التوازنية طويلة الأجل ثم حساب بواقي التقدير واختبار درجة تكاملها.

III. اختبار إمكانية وجود علاقة تكامل مشترك بين المتغيرات:

بعد القيام بتقدير العلاقة بين متغيرات الدراسة، توصلنا إلى النموذج التالي:

$$LGDP = 0.47LK + 0.0.83LnL - 0.108Leduc + 4.14$$
$$(t\ student),\quad (5.42),\quad (6.78),\quad (-3.61)\quad (1.90)$$
$$\bar{R}^2 = 0.978\,,\quad DW = 0.767\,,\quad n = 39$$

وبعد استخراج بواقي التقدير e_t للعلاقة السابقة ثم اختبار درجة تكاملها، تبين أن سلسلة البواقي e_t مستقرة في المستوى، وبالتالي فإن هناك علاقة تكامل مشترك بين متغيرات النموذج المدروس، وهذا ما يقودنا إلى ضرورة تحديد درجة تباطؤ النموذج ثم اختبار عدد أشعة التكامل من خلال اختبار جوهانسون.

1. تحديد فترة التباطؤ ***P*** لنموذج ***Vecm***: سنقوم بتحديد درجة تباطؤ النموذج بالاعتماد على أدنى القيم لمعيار المعلومات شوارتز ***Schwarz*** وآنان ***Hannan***، وقد بين المعيارين أن أفضل فترة تباطء للنموذج هي ***P=2***، وذلك من خلال نتائج البرمجية المبينة أدناه:

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	77.02755	NA	1.81e-07	-4.173003	-3.995249	-4.111642
1	307.5704	395.2163	8.65e-13	-16.43259	-15.54382	-16.12579
2	355.0997	70.61495*	1.48e-13*	-18.23427*	-16.63448*	-17.68202*
3	365.9549	13.64653	2.21e-13	-17.94028	-15.62948	-17.14259
4	384.2215	18.78857	2.39e-13	-18.06980	-15.04798	-17.02667

* indicates lag order selected by the criterion
LR: sequential modified LR test statistic (each test at 5% level)
FPE: Final prediction error
AIC: Akaike information criterion
SC: Schwarz information criterion
HQ: Hannan-Quinn information criterion

2. تحديد عدد أشعة التكامل المشترك ***r***: لتحديد عدد أشعة التكامل المشترك، سنعتمد على اختبار جوهانسن ***Johansen*** الذي يعتمد على القيمة الذاتية العظمى للمصفوفة ***Test maximum igenvalue*** أو على اختبار الأثر ***(Test de trace)*** وقد كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (7-7): نتائج اختبار جوهانسن

عدد أشعة التكامل	*Eigen value*	اختبار القيمة الذاتية العظمى			اختبار الأثر		
		Max-eigen-statisic	*0.05 Critical Value*	*prob*	λ_{trace}	*0.05 Critical Value*	*prob*
$H_0: r = 0$	0.6328	37.0686	32.118	0.0114	80.137	63.876	0.0012
$H_0: r = 1$*	0.4606	**22.8454**	**25.823**	**0.1178**	43.068	42.915	0.0483
$H_0: r = 2$*	0.3287	14.7512	19.387	0.2075	**20.223**	**25.872**	**0.2148**
$H_0: r = 3$	0.1374	5.47193	12.517	0.5301	5.4719	12.517	0.5301

المصدر: من إعداد الطالب بالاستناد على مخرجات برمجية Eviews

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن نتائج اختبار القيمة الذاتية العظمى أظهر أن عدد أشعة التكامل المشترك في النموذج هو شعاع وحيد ويتضح ذلك من خلال قبول فرضية العدم عند $r = 1$، بينما أظهر اختبار الأثر أن هناك شعاعين للتكامل المشترك حيث تم رفض فرضية العدم عند $r = 0$ وعند $r = 1$ وتم قبول فرضية العدم عند $r = 2$، لأن القيمة المحسوبة للإحصائية كانت أقل من القيمة الحرجة لها، كما ان قيمة ***prob*** كانت أكبر من 5%، ويمكننا في هذه الحالة الأخذ بنتيجة أحد الاختبارين، لذلك سنعتمد على معيار القيمة الذاتية العظمى، لإجراء عملية التقدير بشعاع تكامل وحيد أي أن: $r = 1$.، وفترة تباطؤ ***P=2***.

IV. تقدير نموذج شعاع تصحيح الخطأ *VECM*:

1. تقدير العلاقة طويلة الأجل: لتقدير نموذج ***vecm*** نستخدم طريقة المعقولية العظمى، وبعد عملية التقدير تحصلنا على النتائج التالية:

Included observations: 36 after adjustments
Standard errors in ( ) & t-statistics in [ ]

Cointegrating Eq:	CointEq1
LGDP(-1)	1.000000
LK(-1)	-0.293890 (0.12068) [-2.435485]
LNL(-1)	-0.199448 (0.26788) [-0.74454]
LEDUC(-1)	-0.056415 (0.07400) [-0.76231]
C	-15.39479

2. تفسير العلاقة طويلة الأجل: من خلال نتائج التقدير أعلاه يتضح أن هناك علاقة طويلة الأجل معطاة بالصيغة التالية:

$$LGDP = 0.29*LK + 0.19*LNL + 0.05*LEDUC + 15.39 \quad \dots\dots\dots(4)$$
$$(t\ student),\ (2.43),\ (0.74),\ (0.76)$$

تظهر نتائج التقدير أن هناك علاقة إيجابية طويلة الأجل ذات دلالة إحصائية بين المتغير التفسيري رأس المال ***LK***، والمتغير التابع ***LGDP***، وذلك لأن قيمة إحصاءة ***t*** ستودنت المحسوبة والموضحة أعلاه أكبر من قيمة ستودنت الجدولية المساوية لـ 1.96 عند مستوى معنوية 5%. في حين أن معنوية المعلمات المتعلقة بكل من العمل ***LNL*** وحجم الانفاق على التعليم ***LEDUC*** فيبين اختبار ستودنت أن غير ذات دلالة إحصائية، مما يبعد أثر هذين في تفسير حجم الناتج الداخلي الخام في الجزائر.

كما تبين المعادلة رقم (4) وجود علاقة موجبة بين متغيرات الدراسة، حيث ان كل زيادة في رأس المال بقيمة 1% ستؤثر في قيمة الناتج بالزيادة بنسبة 0.29%، في حين أن كل زيادة في حجم العمالة بـ 1% سيؤدي إلى زيادة الناتج الداخلي الخام لماليزيا ب 0.19%، أما فيما يتعلق بتأثير حجم الانفاق على التعليم على حجم الناتج، فإن كل زيادة

في هذا المتغير بقيمة 1% ستؤدي إلى زيادة في قيمة الناتج بمقدار 0.05%. ومن الملاحظ أيضا بأن دالة الإنتاج في الاقتصاد الجزائري هي دالة ذات غلة حجم متناقصة لأن مجموع معاملات رأس المال، العمل وحجم الانفاق على التعليم أقل من الواحد الصحيح:

$$\boldsymbol{\alpha + \beta + \gamma = 0.29 + 0.19 + 0.05 = 0.53 < 1}$$

وهذا يترجم نتيجة مهمة وهي أن مضاعفة حجم عوامل الإنتاج ب 100% يؤدي إلى زيادة حجم الناتج بنسبة 53%. وتعتبر هذه النتيجة غير مرضية بالنسبة للنمو الاقتصادي لأنها تعكس عدم كفاءة وفعالية عوامل الإنتاج في لخلق الثروة وزيادة قيمة الناتج ومنه النمو الاقتصادي، كما لا تعكس هذه النتيجة حجم الانفاق الكبير من قبل الدولة الجزائرية على قطاع المنشآت القاعدية وخاصة في العقدين الخيرين والقطاع التعليمي بغية تحريك عجلة النمو الاقتصادي رغم ان تقارير التنمية البشرية تشير إلى ارتفاع مؤشرات المعلقة بالتعليم وتنمية راس المال البشري، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الانفاق على التعليم لا يزال في شكل انفاق استهلاكي لم يفرز نتائجه بعد على واقع الاقتصاد الوطني الحقيقي من خلال تعزيز الإنتاجية والتأثير بكفاءة وفعالية في الناتج الداخلي الخام

3. تقدير العلاقة قصيرة الأجل: وانطلاقا من مخرجات التقدير السابق نقوم بإجراء تقدير نموذج تصحيح الخطأ باستخدام طريقة المربعات الصغرى MCO لاختبار معنوية العلاقات السببية قصيرة الأجل بين التحركات في المتغيرات التفسيرية والتغيرات في المتغير التابع، كما ينبغي في هذه المرحلة التأكد من معنوية وإشارة معلمة تصحيح الخطأ التي يجب أن تكون معنوية وسالبة. أما فيما يخص العلاقات السببية قصيرة الأجل سنعتمد على نتائج اختبار وولد ***wald***.

بعد إجراء عملية التقدير نموذج تصحيح الخطأ كانت المعادلة المتحصل عليها بالصيغة التالية:

$$dlgdp = -0.12e_{t-1} + 0.22dlgdp(-1) + 0.20dlgdp(-2) + 0.95dlk(-1) - 1.54dlk(-2)$$
$$-0.051dlnl(1) + 0.006dlnl(-2) - 0.04dleduc(-1) - 0.029dleduc(-2) + 0.013 \dots\dots\dots (5)$$

تبين المعادلة رقم (5) نموذج شعاع تصحيح الخطأ وهي نتاج عملية التقدير عن طريق المربعات الصغرى المبينة في مخرجات التقدير كما هي موضحة أدناه.

Included observations: 36 after adjustments
D(LGDP) = C(1)*(LGDP(-1) - 0.293890272435*LK(-1) - 0.199447955392 *LNL(-1) - 0.0564146003585*LEDUC(-1) - 15.3947948286) + C(2) *D(LGDP(-1)) + C(3)*D(LGDP(-2)) + C(4)*D(LK(-1)) + C(5)*D(LK(-2)) + C(6)*D(LNL(-1)) + C(7)*D(LNL(-2)) + C(8)*D(LEDUC(-1)) + C(9) *D(LEDUC(-2)) + C(10)

	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C(1)	-0.128636	0.081696	-1.574581	0.1274
C(2)	0.220564	0.203562	1.083521	0.2885
C(3)	0.204094	0.198642	1.027446	0.3137
C(4)	1.954164	1.141233	1.712327	0.0987
C(5)	-1.544384	0.945049	-1.634184	0.1143
C(6)	-0.051877	0.086345	-0.600805	0.5532
C(7)	0.006573	0.082797	0.079384	0.9373
C(8)	-0.040262	0.030897	-1.303102	0.2040
C(9)	-0.029918	0.031825	-0.940077	0.3558
C(10)	0.013483	0.012076	1.116516	0.2744

R-squared	0.349745	Mean dependent var	0.027073
Adjusted R-squared	0.124657	S.D. dependent var	0.021456
S.E. of regression	0.020074	Akaike info criterion	-4.748629
Sum squared resid	0.010477	Schwarz criterion	-4.308763
Log likelihood	95.47533	Hannan-Quinn criter.	-4.595104
F-statistic	1.553814	Durbin-Watson stat	2.173103
Prob(F-statistic)	0.181773		

V. التقييم الاحصائي لنموذج *VECM*:

1. التقييم الإحصائي للمعادلة التوازنية: تظهر نتائج التقدير أن هناك علاقة إيجابية طويلة الأجل ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات التفسيرية رأس المال ***LK***، العمل ***LNL*** وحجم الانفاق على التعليم ***LEDUC*** والمتغير التابع ***LGDP***، وذلك لأن قيمة إحصاءة ***t*** ستودنت المحسوبة والموضحة أعلاه أكبر من قيمة ستودنت الجدولية المساوية لـ 1.96 عند مستوى معنوية 5%.

لكن قبولنا لنتائج علاقة التوازن طويلة الأجل في تمثيل ***Evcm*** للتكامل المشترك مرهون بمدى صلاحية معامل تصحيح الخطأ الذي يجب أن تكون معلمته سالبة ومعنوية ولذلك سنقوم بإجراء تقييم للعلاقة قصيرة الأجل.

2. التقييم الإحصائي لمعادلة تصحيح الخطأ: من خلال نتائج تقدير العلاقة قصيرة الأجل يظهر لنا أن معلمة تصحيح الخطأ في هذا النموذج تساوي (−0.128) وهي ذات إشارة سالبة، لكن تظهر قيمة ***t*** ستودنت المحسوبة أنها أقل من القيمة المعيارية ***(-1.57>-1.96)*** وبالتالي فهي غير معنوية، وهذا ما يحتم علينا التوقف عن التقييم لعدم صلاحية تمثيل منهجية ***vecm*** لهذا النموذج، وسنلجأ إلى استخدام منهجية ***VAR*** لبحث العلاقات السببية قصيرة الأجل.

VI. تقدير نموذج شعاع الانحدار الذاتي *VAR*

يعتمد نموذج ***VAR***على بحث العلاقات قصيرة الأجل بين المتغيرات، ويتطلب نموذج ***VAR*** أن تكون كل السلاسل في المستوى المستقر، وبما أن جميع السلاسل في هذا النموذج متكاملة من الدرجة الأولى فيجب أن نقدر النموذج بالاعتماد على السلاسل في مستوى الفروق الأولى.

ويعطى نموذج ***VAR*** ذو الدرجة ***P*** في الحالة العامة بالصيغة التالية:

$$X_t = A_0 + A_1X_{t-1} + A_2X_{t-2} + \ldots\ldots + A_pX_{t-p} + \varepsilon_t$$

(p)درجة تأخر النموذج، (ε_t) متغير عشوائي.لذلك قبل إجراء عملية التقدير يجب تحديد درجة تباطؤ (تأخير) مسار ***VAR(p)***، أي أننا سنقوم بتقدير نموذج شعاع الانحدار الذاتي ***VAR*** للسلاسل المستقرة التالية:

$$DLGDP = f(TLK, DLnL, DLEDUC)$$

1. تحديد درجة تأخر مسار ***VAR***: نعتمد في تعيين درجة تأخر مسار ***VAR(p)*** وبالاعتماد على أقل قيمة لمعايير أكايك وشوارتز ***Shwartz et AkAike***، ومن خلال تقدير النموذج الأولي ثم البحث عن فترة الإبطاء المثلى اتضح أن أفضل فترة تأخير هي عند ***P=2*** كما هي مخرجات برمجية ***Eviews*** أدناه:

Sample: 1980 2018
Included observations: 33

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-749.6528	NA	8.07e+14	45.67593	45.85732	45.73696
1	-677.6200	122.2374	2.73e+13	42.28000	43.18698	42.58517
2	-625.8393	75.31743*	3.27e+12*	40.11147	41.74403*	40.66078*
3	-620.3572	6.644932	7.00e+12	40.74892	43.10706	41.54236
4	-599.0421	20.66927	6.56e+12	40.42679	43.51050	41.46437
5	-572.0016	19.66580	5.48e+12	39.75767*	43.56696	41.03938

2. تقدير النموذج: بعد تحديد فترة الإبطاء المثلى نقوم بتقدير نموذج الانحدار الذاتي ***VAR(2)***، ثم نقوم بالتقدير باستخدام برمجية ***Eviews***، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

Included observations: 36 after adjustments
Standard errors in ( ) & t-statistics in [ ]

	DLGDP	TLK	DLNL	DLEDUC
DLGDP(-1)	0.126955	2.76E-15	2.16E-13	-6.08E-14
	(0.19719)	(1.2E-14)	(1.4E-13)	(3.9E-13)
	[0.64381]	[0.23887]	[1.55544]	[-0.15559]
DLGDP(-2)	0.176995	3.97E-15	-7.99E-14	-7.11E-13
	(0.18226)	(1.1E-14)	(1.3E-13)	(3.6E-13)
	[0.97111]	[0.37279]	[-0.62127]	[-1.96761]
TLK(-1)	3.82E+11	1.914486	-0.430018	1.418268
	(7.3E+11)	(0.04276)	(0.51583)	(1.44946)
	[0.52317]	[44.7757]	[-0.83363]	[0.97848]
TLK(-2)	-9.31E+11	-0.955824	0.340247	-1.750331
	(8.2E+11)	(0.04817)	(0.58114)	(1.63297)
	[-1.13047]	[-19.8425]	[0.58548]	[-1.07187]
DLNL(-1)	-2.90E+11	-0.025667	-0.343426	0.270196
	(2.7E+11)	(0.01566)	(0.18893)	(0.53087)
	[-1.08401]	[-1.63900]	[-1.81777]	[0.50897]
DLNL(-2)	-2.26E+11	-0.016291	-0.077386	0.422213
	(2.7E+11)	(0.01570)	(0.18944)	(0.53230)
	[-0.84206]	[-1.03752]	[-0.40851]	[0.79319]
DLEDUC(-1)	-1.10E+11	-0.003720	0.059145	-0.036669
	(9.6E+10)	(0.00562)	(0.06775)	(0.19036)
	[-1.14601]	[-0.66242]	[0.87304]	[-0.19263]
DLEDUC(-2)	-8.10E+10	-0.001222	0.120711	-0.070468
	(9.8E+10)	(0.00573)	(0.06909)	(0.19413)
	[-0.82697]	[-0.21338]	[1.74723]	[-0.36300]
C	1.14E+11	0.001145	0.007131	0.201976
	(3.9E+10)	(0.00228)	(0.02747)	(0.07718)
	[2.94179]	[0.50295]	[0.25962]	[2.61705]
R-squared	0.515056	0.998079	0.279023	0.161401
Adj. R-squared	0.371368	0.997509	0.065400	-0.087072
Sum sq. resids	1.09E+23	0.000372	0.054074	0.426949
S.E. equation	6.34E+10	0.003709	0.044752	0.125749
F-statistic	3.584560	1753.256	1.306149	0.649572

3. تقييم النموذج: تبين مخرجات تقدير نموذج ***Var*** أن كل المتغيرات في هذا النموذج ليست ذات دلالة إحصائية بالنظر إلى قيمة إحصاءة ستودنت المحسوبة، التي كانت دائما أقل من قيمة إحصاءة ستودنت المعيارية (1.96)، مما يعني عدم صلاحية هذه المتغيرات في تفسير النموذج، وبالتالي لا يمكن القول بأن هناك تأثيرات ذو دلالة إحصائية بين هاته المتغيرات، ومنها متغيري التعليم والناتج اللذان يظهران أنه لا توجد علاقة بين أي متغيرين في الاتجاهين، وتعزز هذه النتيجة اختبارات السببية لجرانجر التي تبين أنه لا توجد سببية بين المتغيرات وفي مختلف الاتجهات وذلك بقبول الفرضية الصفية في مختلف العلاقات الثنائية السببية، كما تظهر في مخرجات برمجية ***Eviews*** فيما يلي:

Sample: 1980 2018
Lags: 2

Null Hypothesis:	Obs	F-Statistic	Prob.
TLK does not Granger Cause DLGDP	36	2.22481	0.1251
DLGDP does not Granger Cause TLK		0.52253	0.5981
DLNL does not Granger Cause DLGDP	36	0.22094	0.8030
DLGDP does not Granger Cause DLNL		1.52177	0.2342
DLEDUC does not Granger Cause DLGDP	36	0.70606	0.5014
DLGDP does not Granger Cause DLEDUC		1.41455	0.2583
DLNL does not Granger Cause TLK	36	2.25077	0.1223
TLK does not Granger Cause DLNL		1.12734	0.3368
DLEDUC does not Granger Cause TLK	36	0.89209	0.4201
TLK does not Granger Cause DLEDUC		0.02168	0.9786
DLEDUC does not Granger Cause DLNL	36	1.09363	0.3476
DLNL does not Granger Cause DLEDUC		0.35038	0.7072

تبين النتائج السابقة أن الانفاق على التعليم في الجزائر ليس له آثار اقتصادية على النتاج الداخلي الخام، وتفسر هذه النتيجة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال نموذج شعاع تصحيح الخطأ ***EVCM*** ونموذج شعاع الانحدار الذاتي ***VAR***، ويمكن تفسير هاته النتيجة إلى واقع الاقتصاد الجزائري الذي يعتمد بشكل كبير على العائدات النفطية في صناعة النمو الاقتصادي، وهذا ما يجعل النمو الاقتصادي في الجزائر بعيدا عن العوامل الأصيلة التي جاءت بها الأدبيات الاقتصادية التقليدية والحديثة.

المطلب الثاني: العلاقة بين الناتج ورأس المال المادي والمستوى التعليمي للعمالة في الجزائر.

سنحاول في هذا المطلب تحديد العوامل المؤثرة على النمو الاقتصادي في الجزائر، من خلال نموذج قياسي تم بناؤه انطلاقا من الدراسات النظرية ومتطلبات موضوع الدراسة، حيث تم أخذ بعين الاعتبار العوامل التقليدية للنمو الاقتصادي ممثلة في رأس المال المادي والعمل، إلا أنه في هذا النموذج تم التمييز بين اليد العاملة العادية وتلك التي تملك كفاءات ومهارات علمية حسب المستوى التعليمي، حيث تم تقسيم عدد العمال المشتغلين فعلا إلى أربع فئات، فئة العمال الذين ليس لهم أي مستوى تعليمي، وفئة من العمال الذين تلقوا تعليما ابتدائيا، وفئة ثالثة ضمت العمال ذوي المستوى المتوسط والثانوي، أما الفئة الرابعة فكانت من العمال ذوي المستوى التعليمي العالي، وكان هذا التقسيم يهدف إلى الكشف عن مدى مساهمة مخرجات النظام التعليمي التي تتوجه إلى سوق العمل في خلق الثروة وزيادة النمو الاقتصادي.

I. التعريف بالمتغيرات المستخدمة:

تم التعبير في هذا النموذج على قيمة رأس المال البشري عن طريق حساب عدد العمال من كل مستوى تعليمي، لتصبح دالة الانتاج معبر عنها بدلالة خمس متغيرات تفسيرية وهي:

- اللوغاريتم النيبيري لمقدار الناتج الداخلي الخام ***LGDP*** وهو المتغير التابع في هذا النموذج.

- اللوغاريتم النيبيري لرأس المال المادي $\boldsymbol{LK}$؛
- اللوغاريتم النيبيري لعدد العمال من الذين لم يحصلوا على أي مستوى تعليمي، معبر عنهم بالرمز $\boldsymbol{LH1}$؛
- اللوغاريتم النيبيري لعدد العمال من الذين تحصلوا على مستوى تعليم ابتدائي، معبر عنهم بالرمز $\boldsymbol{LH2}$؛
- اللوغاريتم النيبيري لعدد العمال من الذين تلقوا تعليما في المستوى الثانوي، معبر عنهم بالرمز $\boldsymbol{LH3}$؛
- اللوغاريتم النيبيري لعدد العمال من الذين تحصلوا على شهادات جامعية، معبر عنهم بالرمز $\boldsymbol{LH4}$؛

وقد تم تصور العلاقات بين المتغيرات في النموذج المراد تقديره كما تبينها بالصيغة التالية:

$$\boldsymbol{LGDP = f(LK, LH1, LH2, LH3, LH4)}$$

لإجراء عملية التقدير نقوم باختبار استقرارية السلاسل الزمنية التي ستحدد لنا طبيعة النموذج الملائم لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة.

II. دراسة استقرارية السلاسل الزمنية:

لاختبار استقرارية السلاسل الزمنية نعتمد على اختبار جذر الوحدة لـ: Augmented Dickey-Fuller بنفس المنهجية التي تم استخدامها في النماذج السابقة، ويبين الجدول التالي حوصلة لنتائج اختبار استقرار السلاسل الزمنة المدروسة.

الجدول رقم (7–8): نتائج اختبارات ديكي فولر لمختلف السلاسل.

المتغير	قيم ADF		النموذج6 وجود الثابت والاتجاه الزمني	النموذج5 وجود الثابت	النموذج4 بدون ثابت وبدون اتجاه	القرار	درجة التكامل
$LGDP$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.6105	0.0345	2.8886	سلسلة غير مستقرة نوع DS	$\boldsymbol{I(1)}$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434	-1.9501		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-3.66355	-3.6904		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434			
LK	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-4.1123	سلسلة لا تحتوي على جذر الوحدة لكن تحتوي على الاتجاه الزمني وبالتالي فهي غير مستقرة من نوع TS			$\boldsymbol{I(1)}$
		القيمة الحرجة 5%	-2.9434				
	TLK	القيمة المحسوبة		-4.1123	-4.1340	مستقرة	
		القيمة الحرجة 5%		-2.9434	-1.9501		
$LH1$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-2.1379	-0.1427	-1.773	سلسلة غير مستقرة نوع DS	$\boldsymbol{I(1)}$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-6.3453	-6.3274	-5.8892	مستقرة	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434	-1.9501		

$LH2$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-0.4575	-2.5865	1.0695	سلسلة غير مستقرة نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411	-1.9498		
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-3.4624	-3.4624	-2.7982	مستقرة	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5403	-3.5403	-1.950		
$LH3$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-1.0421	-2.0136		سلسلة غير مستقرة نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9411			
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-5.903	-5.4802		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5366	-2.9434			
$LH4$	عند المستوى	القيمة المحسوبة	-2.1924	-1.8415		سلسلة غير مستقرة نوع DS	$I(1)$
		القيمة الحرجة 5%	-3.5330	-2.9458			
	الفرق الاول	القيمة المحسوبة	-3.5640	-3.3673		مستقرة بحد ثابت	
		القيمة الحرجة 5%	-3.5403	-2.9458			

المصدر: ملخص لنتائج مخرجات البرمجية الإحصائية Eviews.

يبين الجدول التلخيصي نتائج اختبار الاستقرار أعلاه، أن كل السلاسل غير مستقرة في مستوياتها الأصلية عند مستوى معنوية 5% بسبب احتواء السلاسل على جذر الوحدة أو حد الاتجاه الزمني، لكن وباستخدام الفروق أصبحت كل السلاسل المدرجة مستقرة في الفرق الأول وعليه نقول كل السلاسل متكاملة من الدرجة الأولى. وهذا ما يطرح مشكلة التكامل المشترك بين المتغيرات، وهذا ما يقودنا إلى ضرورة إجراء اختبار التكامل المشترك بالاعتماد على منهجية ***ARDL***. وللتأكد من ذلك يجب تقدير العلاقة التوازنية طويلة الأجل ثم حساب بواقي التقدير واختبار درجة تكاملها.

وبعد قيامنا بتقدير العلاقة التوازنية طويلة وحساب بواقي النموذج واختبار استقراريتها تم التوصل إلى أن هذه السلسلة مستقرة في المستوى بمفهوم جرانجر، وبالتالي يتم تأكيد وجود مشكلة التكامل المشترك، وهذا ما يدفعنا إلى استخدام منهجية الانحدار الذاتي ذات التباطؤات الموزعة ***ARDL***. التي تشترط أن تكون السلاسل متكاملة من الرتبة صفر ***I(0)*** أو من الرتبة الأولى ***I(1)*** أو مزيج من درجات التكامل ***I(0)*** و ***I(1)***، وهو ما يتوافق مع دراستنا في هذا النموذج، باعتبار أن السلاسل الزمنية المعنية متكاملة من الدرجة1.

III. تطبيق منهجية الانحدار الذاتي ذات التباطؤات الموزعة *ARDL* في عملية التقدير

لتطبيق منهجية اختبار الحدود ***ARDL*** يتعين علينا المرور عبر الخطوات التالية:

1. تحديد درجات التأخير المثلى: ويتم ذلك باستخدام المعايير المعتمدة للمعلومات، وقد تم المفاضلة بين 12500 نموذج وتم اختيار أفضل نموذج الذي يحتوي على التباطؤات التالية ***ARDL (2.1.1.4.4.4)*** وهذا يعني أن تكون درجة التباطؤ في كل متغير كما يبينه الجدول أدناه:

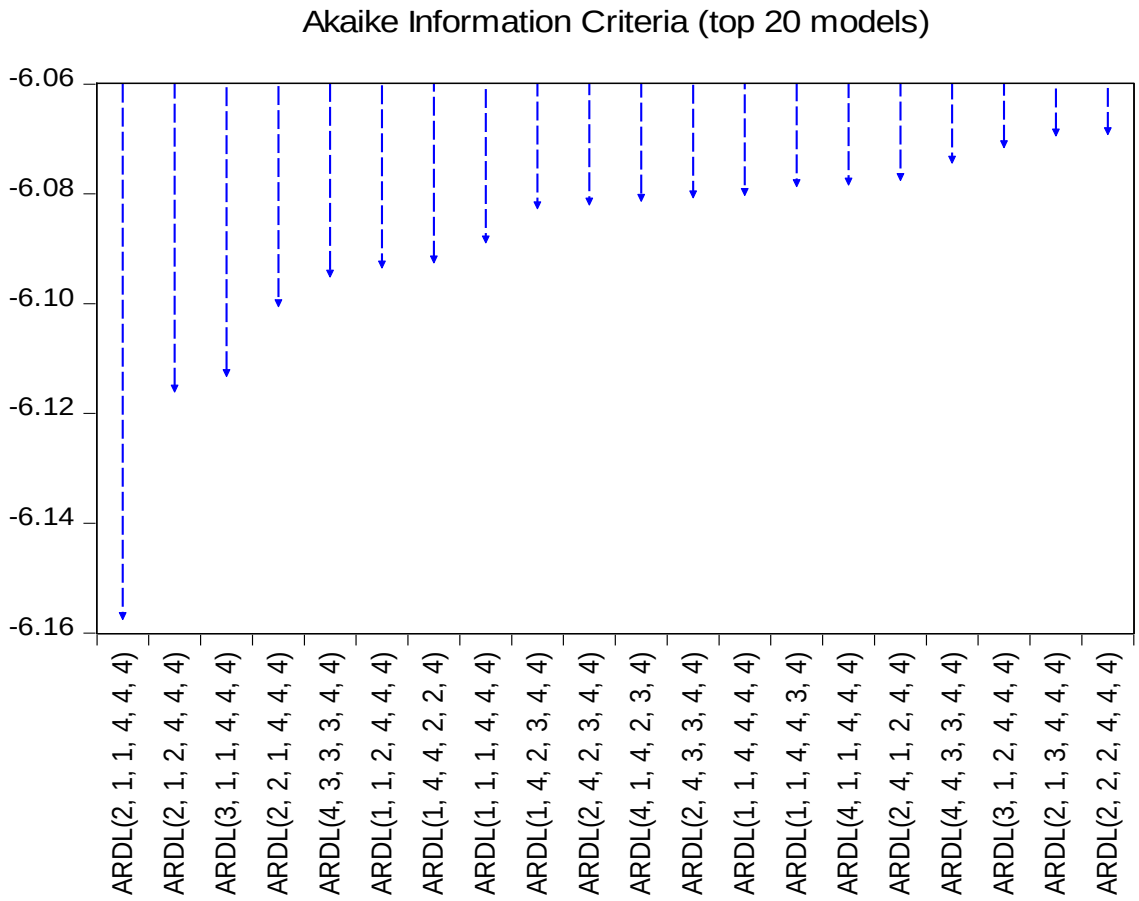
الجدول رقم (7–9): درجات التباطؤ المثلى في نموذج ARDL

المتغير	*LGDP*	*LK*	*LH1*	*LH2*	*LH3*	*LH4*
درجة التباطؤ المثلى	*2*	*1*	*1*	*4*	*4*	*4*

المصدر: من إعداد الباحث بناءً على مخرجات برمجية Eviews

وقد تم تصميم نتائج الجدول السابق على ضوء مخرجات برمجية ***Eviews*** المبينة في الشكل التالي:

الشكل رقم: (7–4) مخرجات أفضل عدد حدود التباطؤ في المتغيرات المدرجة في النموذج



المصدر: من إعداد الباحث بناءً على مخرجات برمجية Eviews

2. إجراء اختبار الحدود ***Bounds Test***: لاختبار إمكانية وجود علاقة توازنية طويلة الأجل بين المتغير التابع والمتغيرات التفسيرية نستخدم اختبار الحدود، وقد بين الاختبار أن قيمة فيشر المحسوبة (9.82) وهي أكبر من الحد الأعلى للقيمة الحرجة والمقدر بـ (3.38) عند مستوى معنوية 5%، كما هو مبين أدناه:

F-Bounds Test — Null Hypothesis: No levels relationship

Test Statistic	Value	Signif.	I(0)	I(1)
		Asymptotic: n=1000		
F-statistic	9.820079	10%	2.08	3
k	5	5%	2.39	3.38

تؤكد نتيجة اختبار الحدود وجود علاقة تكامل مشترك بين متغيرات رأس المال وعدد العمال حسب المستوى التعليمي مع قيمة الناتج. وبناءً عليه سيتم استخدام نموذج شعاع تصحيح الخطأ ***VECM*** في فضاء ***ARDL***.

3. تقدير معلمات النموذج للأجلين الطويل والقصير: يتم تقدير معلمات النموذج قصيرة الأجل ثم ننتقل إلى تقدير العلاقة التوازنية طويلة الأجل.

- تقدير المعادلة قصيرة الأجل: من أجل معرفة مدى معنوية نموذج شعاع تصحيح الخطأ لابد من التحقق في بادئ الأمر من إشارة ومعنوية معامل تصحيح الخطأ لشعاع التكامل المشترك، ولتحديد معنوية هذه المعلمة لابد من تقدير العلاقة قصيرة الأجل، وبالتقدير باستخدا برمجية ***Eviews*** تحصلنا على النتائج التالية:

Sample: 1980 2018
Included observations: 35

ECM Regression
Case 2: Restricted Constant and No Trend

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
D(LGDP(-1))	0.206004	0.096806	2.127998	0.0530
D(LK)	1.233161	0.144964	8.506657	0.0000
D(LH1)	-0.057082	0.019361	-2.948319	0.0113
D(LH2)	-0.000494	0.033016	-0.014955	0.9883
D(LH2(-1))	0.109844	0.036745	2.989370	0.0105
D(LH2(-2))	0.055371	0.025930	2.135444	0.0523
D(LH2(-3))	0.106478	0.028694	3.710782	0.0026
D(LH3)	0.031653	0.047127	0.671643	0.5136
D(LH3(-1))	-0.168950	0.041964	-4.026043	0.0014
D(LH3(-2))	-0.045408	0.038465	-1.180496	0.2590
D(LH3(-3))	-0.091419	0.032894	-2.779223	0.0156
D(LH4)	0.054831	0.013289	4.126065	0.0012
D(LH4(-1))	0.110453	0.020277	5.447158	0.0001
D(LH4(-2))	0.025777	0.015971	1.613935	0.1305
D(LH4(-3))	0.108690	0.015055	7.219558	0.0000
CointEq(-1)*	-0.337809	0.033702	-10.02332	0.0000

R-squared	0.920012	Mean dependent var	0.026344
Adjusted R-squared	0.856864	S.D. dependent var	0.021312
S.E. of regression	0.008063	Akaike info criterion	-6.499679
Sum squared resid	0.001235	Schwarz criterion	-5.788663
Log likelihood	129.7444	Hannan-Quinn criter.	-6.254236
Durbin-Watson stat	2.590659		

تظهر نتائج تقدير العلاقة قصيرة الأجل أن معامل تصحيح الخطأ سالب (−0.337) وذو دلالة إحصائية لأن قيمة ***Prob<0.05***. ويمكن التعليق على هاته النتيجة بأن الخطأ الذي يظهر في الأجل القصير يعود إلى مستواه التوازني في الأجل الطويل بسرعة تعديل تقدر بـ: $\frac{1}{0.337} = 2.96$ سنة، وعليه تعتبر العلاقة قصيرة الأجل مقبولة من الناحية الإحصائية، كما تفسر نتائج هذا النموذج الكيفية التي يتم بها تصحيح الأخطاء للرجوع نحو الوضع التوازني.

وتعطى المعادلة قصيرة الأجل المقدرة أعلاه باستخدام منهجية *ARDL* بالصيغة الرياضية التالي:

D(LGDP)= 0.20 D(LGDP(-1))+1.23*D(LK) - 0.057*D(LH1) - 0.00049*D(LH2)+ 0.109*D(LH2(-1)) +0.055*D(LH2(-2)) +0.106*D(LH2(-3)) + 0.31*D(LH3) -0.168*D(LH3(-1)) -0.045*D(LH3(-2)) - 0.091*D(LH3(-3)) + 0.054*D(LH4) -0.11*D(LH4(-1)) + 0.025* D(LH4(-2)) +0.108*D(LH4(-3)) - 0.33*[LGDP - (-0.40*LK(-1) -0.34*LH1(-1) – 0.44*LH2(-1) + 0.96*LH3(-1) - 0.21*LH4(-1) + 40.77)]*

- تقدير المعادلة طويلة الأجل: نقوم بتقدير العلاقة التوازنية طويلة الأجل لمعرفة التفاعلات بين المتغيرات في الأجل الطويل، وبعد إجراء عملية التقدير تحصلنا على المخرجات التالية:

Levels Equation
Case 2: Restricted Constant and No Trend

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
LK	-0.400913	0.297915	-1.345731	0.2014
LH1	-0.349592	0.138988	-2.515262	0.0258
LH2	-0.442099	0.321252	-1.376173	0.1920
LH3	0.963014	0.282378	3.410370	0.0046
LH4	-0.218652	0.118289	-1.848449	0.0874
C	40.77689	9.977267	4.086980	0.0013

EC = LGDP - (-0.4009*LK -0.3496*LH1 -0.4421*LH2 + 0.9630*LH3 -0.2187 *LH4 + 40.7769)

تبين مخرجات عملية التقدير للعلاقة التوازنية طويلة الأجل أن طبيعة العلاقة بين المتغيرات التفسيرية والمتغير التابع هي علاقة عكسية في أغلبها، وهذه النتيجة لا تتوافق مع النظرية الاقتصادية، حيث يتضح من مخرجات التقدير أن هذا التأثير السلبي لكل من معامل عنصر رأس المال ***LK***، وعدد العمل العمال ذوي المستوى التعليمي الابتدائي ***LH2***، معلمة عدد العمال الذين تلقوا تعليما جامعيا ***LH4***، يفقد مدلوله بسبب عدم معنويته من الناحية الإحصائية، حيث تتجاوز قيمة ***Prob*** لهذه المتغيرات الثلاث عتبة 5%، كما اظهر النموذج معنوية إحصائية للتأثير السلبي لمتغير عدد العمال غير المتحصلين على أي مستوى تعليمي في الناتج الداخلي الخام، بينما ظهرت علاقة وحيدة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين متغير عدد العمال ذوي المستوى الثانوي ***LH3*** وقيمة التغير في الناتج ***LGDP***، وتعبر هذه النتيجة على عدم فعالية العمال المتحصلين على مستوى تعليمي عالي في خلق الثروة، وهذا ما يمكن اعتباره هدرا تعليميا كبيرا بالنظر إلى حجم الانفاق على قطاع التعليم العالي وتكلفة الطالب المرتفعة التي تتكبدها خزينة الدولة العمومية.

ويمكن ان تفسر هاته النتيجة بأن النظام التعليمي في الجزائر لا يزال في مراحل متواضعة لا تسمح له بإنتاج العنصر البشري القادر على الابداع والتجديد وطرح الأفكار التي يمكن ترجمتها في شكل مشاريع قادر على إنتاج قيمة مضافة وترفع من معدلات النمو على المدى الطويل، كما نؤكد أيضا على النتيجة التي توصلنا إليها سابقا بان قطاع التعليم في الجزائر لا يزال يشكل وجها من أوجه الاستهلاك، ولم يتحول بعد إلى قطاع منتج بمفهوم نظريات رأس المال البشري.

IV. تقييم النموذج من الناحية الإحصائية والقياسية.

1. تقييم النموذج من الناحية الإحصائية: يظهر النموذج أن هناك مقدرة تفسيرية تدل على أن التغيرات في الناتج الداخلي الخام تفسر بنسبة 85% بدلالة المتغيرات التفسيرية.

2. تقييم النموذج من الناحية القياسية: لاختبار جودة النموذج من الناحية القياسية نلجأ إلى استخدام عدة اختبارات وهي اختبار الارتباط السلسلي ***LM***، اختبار عدم ثبات التباين، اختبار التوزيع الطبيعي للبواقي بالإضافة إلى اختبار مدى استقرار معلمات النموذج. ولقد تم إجراء الاختبارات وكانت النتائج كما يبينها الجدول أدناه:

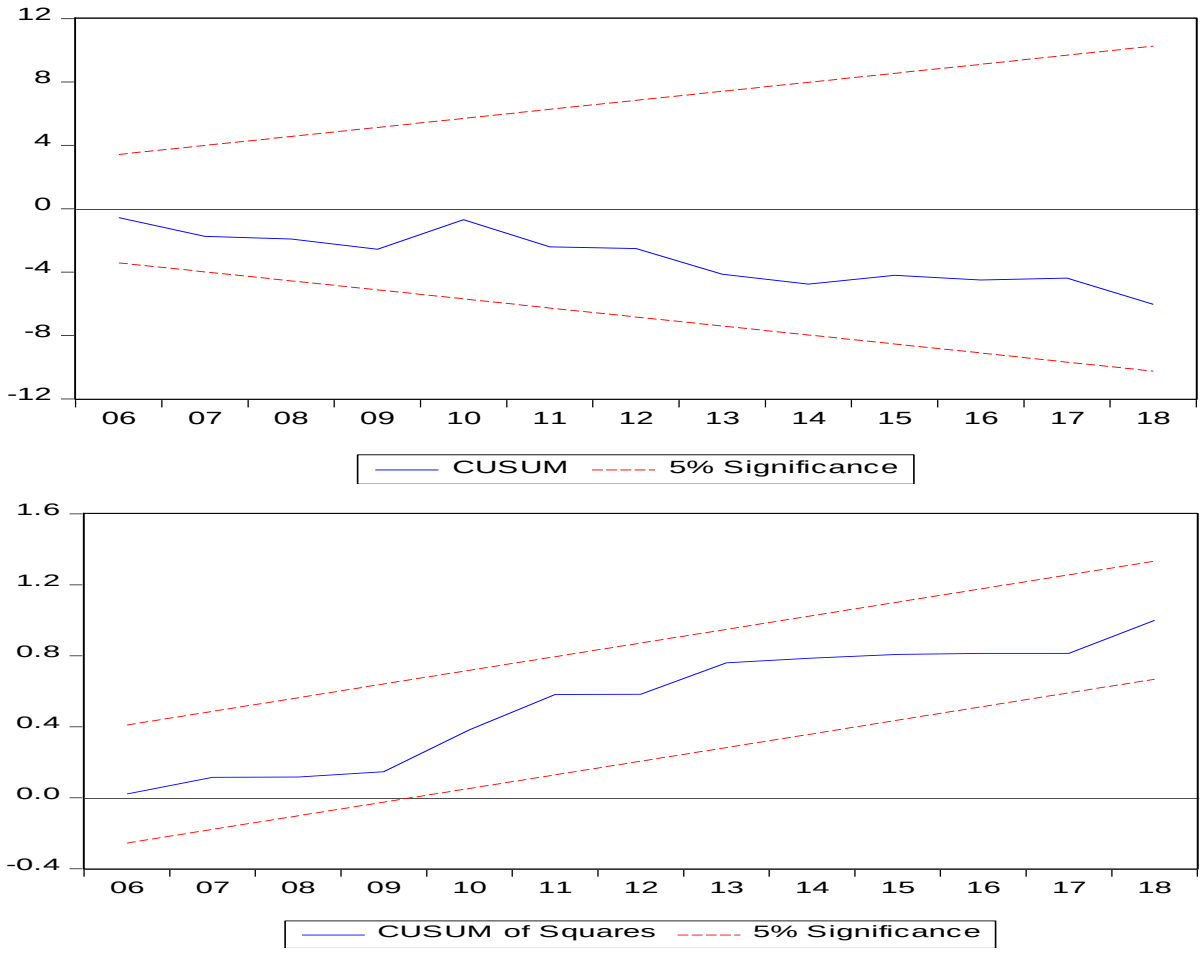
الجدول رقم (7–10): نتائج الاختبارات القياسية لنموذج *ARDL*

الاختبار	القيمة المحسوبة لاحصاءة الاختبار	قيمة Prob	القرار
اختبار الارتباط السلسلي LM	Obs*R-squared=21.53	0.074	عدم وجود ارتباط سلسلي
اختبار عدم ثبات التباين Breusch-Pagan-Godfrey	Obs*R-squared=24.45	0.271	النموذج يتمتع بثبات التباين
اختبر التوزيع الطبيعي Jarque-Bera	Jarque-Bera=0.41	0.81	البواقي تتوزع بشكل طبيعي

المصدر: من إعداد الطالب بناءً على نتائج الاختبارات القياسية من مخرجات برمجية Eviews

بالنسبة لاختبار استقرار المعلمات نعتمد على اختبارين هما اختبار ***CUSUM*** وهو اختبار المجموع التراكمي للبواقي، واختبار ***CUSUM SQ*** وهو اختبار المجموع التراكمي لمربعات البواقي، ويظهر أن الأخطاء من خلال الرسم البياني أدناه تتحرك ضمن حدود مجال محدد عند مستوى معنوي 5%، وهذا يعني أن معلمات النموذج المقدرة تتمتع بالاستقرار وثابتة خلال الزمن، وبالتالي لا توجد أكثر من معادلة واحدة للدراسة.

الشكل رقم (7–5): التمثيل البياني للمجموع التراكمي للبواقي، ومربعات البواقي.



المصدر: من إعداد الطالب بناءً على مخرجات برمجية Eviews

ويظل هذا النموذج مقبولا من الناحية الاحصائية وتتوفر فيه جميع الشروط القياسية، مما يجعله نموذج صالح لتمثيل العلاقة بين متغيرات الدراسة.

المبحث الثالث: تقييم مقارن للعلاقة بين التعليم والنمو في الجزائر وماليزيا وتفسير نتائج الدراسة القياسية

أثبتت الدراسة القياسية نتائج متباينة للعلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي في البلدين، ولتفسير النتائج المتوصل إليها في الدراسة القياسية فإننا سنحاول في هذا المبحث إجراء تقييم لمسار التنمية في كل من الجزائر وماليزيا، وكذا الوقوف على مدى فعالية وكفاءة السياسات المنتهجة في صنع النمو في كلا البلدين، ولبلوغ هذا الهدف سنبدأ بإجراء مقارنة لمؤشرات الأداء الاقتصادي الذي يعد من ثمار النمو في كلا الاقتصاديين.

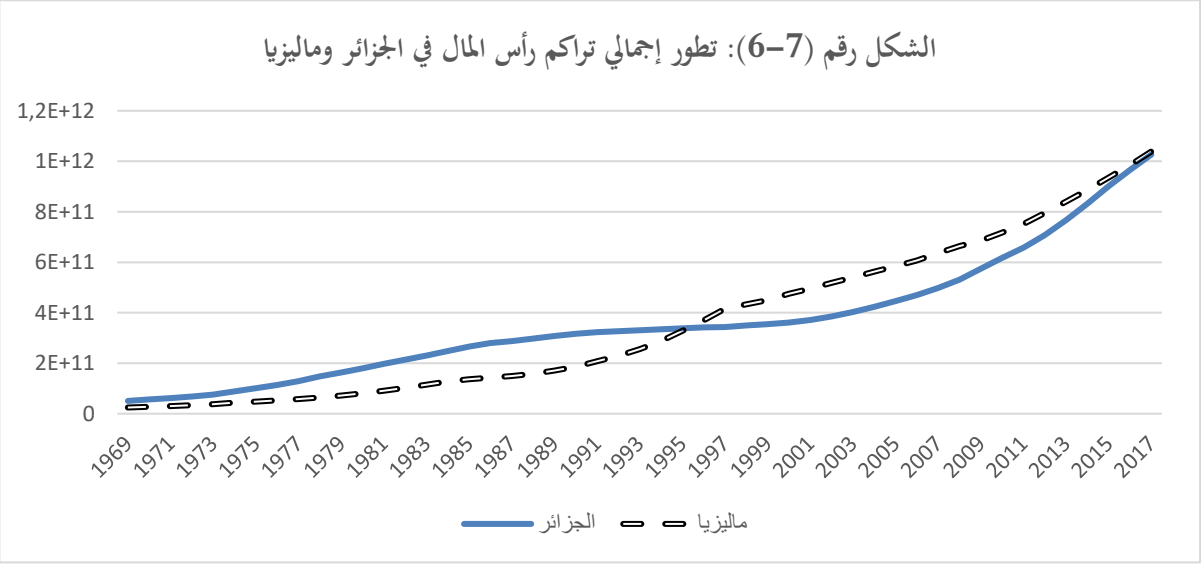
المطلب الأول: مقارنة تطور مؤشرات الأداء الاقتصادي بين الجزائر وماليزيا

لقد تم في الفصول السابقة عرض الخيارات التنموية التي انتهجتها كل من الجزائر وماليزيا، ولقد تم في الفصلين السابقين عرض سيرورة كل اقتصاد، من خلال عرض مختلف الاستراتيجيات والبرامج التنموية كل على حدى، لكن للاستفادة أكثر من هاذين التجربتين، حاولنا إجراء مقارنة من خلال تقييم ثمار كلا التجربتين التنمويتين، من خلال عرض بعض المؤشرات التي تبين نقاط البدء ونقاط الوصول لكل اقتصاد، وتعتبر التحليلات المقارنة أداة مهمة في يد الحكومات لتحسين وتطوير أدائها، ومعرفة نقاط ضعفها وإمكاناتها المتاحة، كما تعتبر من اهم التطبيقات المعاصرة التي تبين مدى نجاعة السياسات والاستراتيجيات التنموية المنتهجة من قبل كل دولة، وسنستعين في هذه الأمر بالمنحنيات البيانية التي تعطي صورة ملخصة وسريعة عن تطور كلا الاقتصادين، لنحاول الربط بين الصورة التي تبرز من خلال تحليل تلك البيانات والبرامج والسياسات التنموية المنتهجة من جهة، وبين نتائج الدراسة القياسية من جهة أخرى.

I. تطور تراكم الخام لرأس المال الثابت:

ركزت البرامج التنموية في كل من الجزائر وماليزيا على تشجيع الاستثمار، من أجل دفع عجلة التنمية وتعزيز معدلات النمو، ولذلك خصصت أموال ضخمة في هذا الشأن، ويوضح الشكل أدناه مسار تطور تراكم رأس المال في الاقتصاد الجزائري والماليزي.

الشكل رقم (7-6): تطور إجمالي تراكم رأس المال في الجزائر وماليزيا



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتمادات على بيانات البنك الدولي 2019/04/25

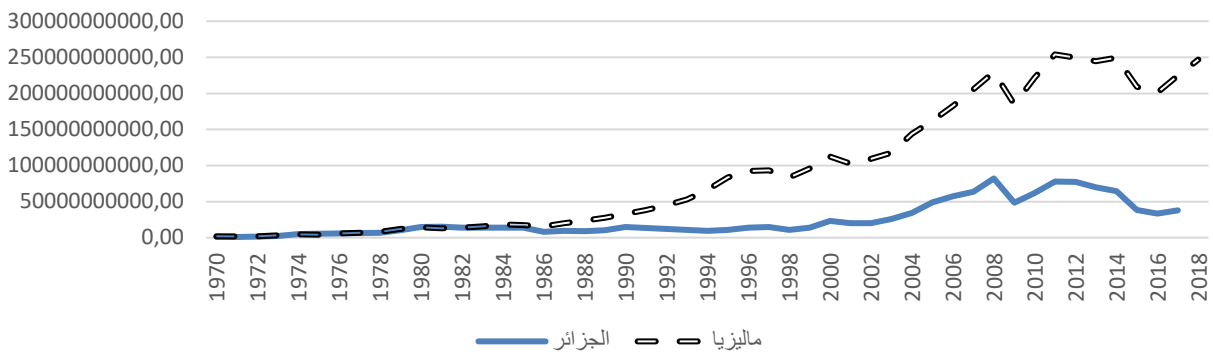
من خلال الشكل أعلاه يمكن أن يتضح أن قيمة هذا المؤشر كانت منذ بداية السبعينيات في ارتفاع مستمر في كلا الاقتصادين، لكن يظهر بوضوح معدلات النمو المرتفعة لحجم رأس المال الثابت في الجزائر وذلك يرجع للاستراتيجية التنموية المتبعة في الجزائر خلال تلك الفترة والمرتكزة على الصناعات الثقيلة، وقد استمرت هذه الزيادة بالارتفاع حتى بداية الثمانينات، ثم تراجعت لتتزايد بمعدل متناقص في الجزائر، بسبب انخفاض مداخيل البلد خلال هاته الفترة، بينما تزايد حجم رأس المال في الاقتصاد الماليزي بمعدل متزايد، وذلك بسبب سياسات تشجيع الاستثمار الخاص والأجنبي التي انتهجتها ماليزيا في تلك الفترة. وقد نجحت ماليزيا في تضييق الفجوة بينها وبين الجزائر بتحقيق معدلات تراكم كبيرة بداية من منتصف الثمانينات وحتى نهاية التسعينات، وهذا ما يتضح من خلال الارتفاع الكبير للمنحنى خلال تلك الفترة، التي تعتبر فترة حكم رئيس الوزراء الماليزي محمد مهاتير صانع المعجزة الماليزية، وقد استمر حجم التراكم في رأس المال في الارتفاع بمعدلات معتبر إلى غاية 2018، وهو ما يبين مدى إدراك الحكومة الماليزية لأهمية الاستثمار في صنع النمو، حيث ركزت على توسيع نسيجها الصناعي وتطوير صناعات كثيرة ومتنوعة، بالإضافة إلى الاستثمار الكبير في المنشآت القاعدية والمدن التكنولوجية، فضلا عن التركيز على مجال البحث والتطوير وتشجيع الرفع من نسب الإدماج في الصناعات الماليزية. اما فيما يخص الجزائر فبعد مرحلة انخفاض أسعار البترول وبداية من الألفية الثالثة ركزت برامج التنمية في الجزائر على قطاع المنشآت القاعدية بشكل كبير وهذا ما يترجم في عودة ارتفاع تدريجي لمنحنى تراكم رأس المال الثابت بمعدلات قياسية، وكان ذلك واضحا في أهداف الخطط والبرامج التي انتهجتها الجزائر بداية من سنة 2000، رغبة منها في تعزيز البنية القاعدية التي تسمح بتشجيع الاستثمارات الخاصة. وعليه نقول أن كلا الاقتصادين ركزا بشكل كبير على سياسة تكثيف الاستثمار بهدف صناعة النمو أو على الأقل توفير البيئة الملائمة لصنعه.

وللتأكد من مدى نجاعة المبالغ الضخمة التي أنفقها البلدين في شكل مشاريع الاستثمارية صناعية أو في شكل بنى قاعدية، سنقوم بقراءة تطور الأثار المنتظرة من هذا الانفاق، والتي من المنتظر أن تزيد من حجم الصادرات كما يمكن أن تغير من البناء الهيكلي لاقتصاد الدولتين بالإضافة إلى علاقة ذلك بحجم الناتج ومن ثم النمو الاقتصادي.

II. حجم الصادرات من السلع والخدمات:

من بين اهم المؤشرات الاقتصادية على كفاءة الاقتصاد حجم صادراته، باعتبار أن الصادرات هو مصدر أساسي لخلق الثروة في الاقتصاد وجلب العملة الصعبة، وبعد تتبع تطور حجم صادرات كل من الجزائر وماليزيا من السلع والخدمات، اتضح أنها في غالب الأوقات كانت في ارتفاع مستمر، وهو ما يوضحه الشكل أدناه.

الشكل رقم (7-7): تطور حجم الصادرات من السلع والخدمات في الجزائر وماليزيا

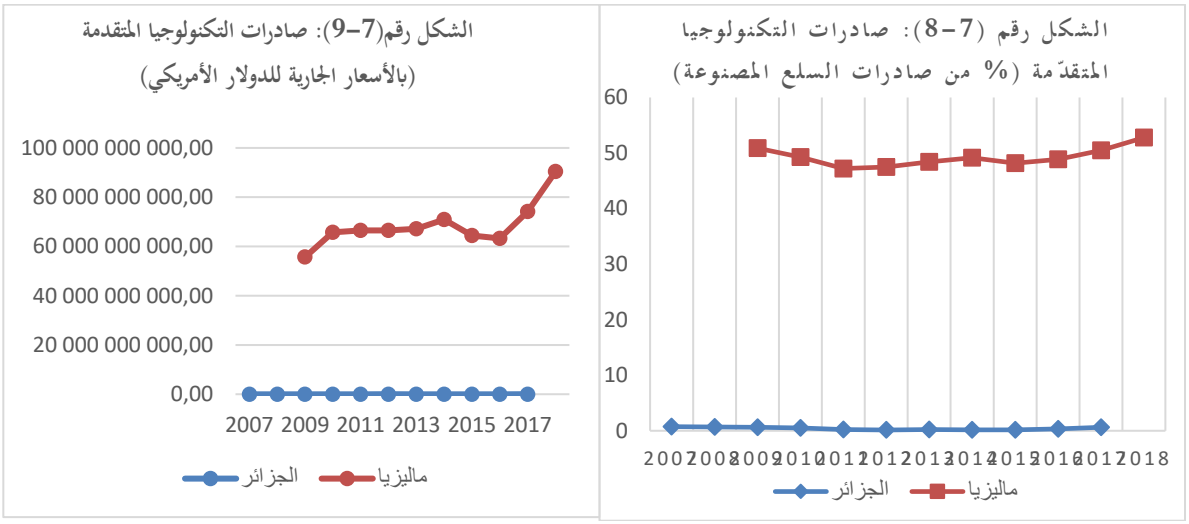


المصدر: من إعداد الطالب بالاعتمادات على بيانات البنك الدولي 2019/04/25

ويتضح أن حجم الصادرات في الاقتصاد الجزائري وبالتالي مداخيله كانت متقاربة مع حجم الصادرات للاقتصاد الماليزي بداية من سنوات السبعينات، لكن بمرور الزمن ارتفعت صادرات ماليزيا بشكل ملفت وبمعدلات مرتفعة، وهو ما جعلها تتجاوز الصادرات الجزائرية بداية من سنوات الثمانينات، ثم بدأت الفجوة بين الاقتصادين في الزيادة حتى أصبحت صادرات ماليزيا سنة 2018 تمثل 139 ضعفا عما كانت عليه سنة 1970، أو ما يقارب 5 أضعاف ما صدرته الجزائر في سنة 2018، ويمكن ان يعزى هذا إلى نجاعة البرامج التنموية التي اتبعتها ماليزيا مقارنة بالجزائر التي تضاعف حجم صادراتها بقدر 35 ضعفا فقط.

كما يوضح الشكل أعلاه التفاوت الكبير في سيرورة وتطور الاقتصاد الماليزي خلال هاته الفترة مقارنة بالاقتصاد الجزائري، ويمكن القول أن قيمة الاستثمارات المادية الضخمة التي قامت بها ماليزيا أعطت ثمارا جيدة من خلال ترك أثرها على زيادة القيمة المضافة، وتجدر الإشارة هنا إلى ان ماليزيا قد شجعت الاستثمار المحلي والأجنبي ومنحت له امتيازات كبيرة في هذا الإطار بداية من سنوات الثمانينات، أما الاقتصاد الجزائري رغم المبالغ الضخمة التي أنفقت سواءً في إطار استراتيجية الصناعات المصنعة أو من خلال مختلف الإصلاحات وبرامج الإنعاش الاقتصادي، إلا انها لم تتمكن من تنويع الاقتصاد وزيادة حجم الصادرات بهدف بزيادة تنافسية الاقتصاد وتوسعه، فضلا عن تحفيز النمو الاقتصادي على المدى الطويل.

وبالنظر إلى هيكل الصادرات، فيوضح الشكل الموالي أن الاقتصاد الماليزي تميز بتنوع الصادرات الصناعية المتعلقة بالتكنولوجيا المتقدمة التي تبنى على المعرفة الحديثة في خلق القيمة المضافة، حيث فاقت نسبة صادرات التكنولوجيا المتقدمة لإجمالي صادرات السلع المصنوعة 50%، وبقيمة تفوق 90 مليار دولار سنويا، وهي في ارتفاع مستمر، مما يؤكد التوجه القوي للاقتصاد الماليزي نحو اقتصاد المعرفة، في حين كانت صادرات الجزائر من التكنولوجيا المتقدمة شبه منعدمة، إذ يتضح من خلال الشكلين أدناه أن المنحنى الذي يبين نسب وحتى قيم صادرات الجزائر من التكنولوجيا المتقدمة متطابق مع محور الفواصل، مما يؤكد أن الاقتصاد الجزائري بعيد كل البعد عن التكنولوجيا الحديثة وأنه مستهلك لهذه التكنولوجيا وليس صانعا لها.

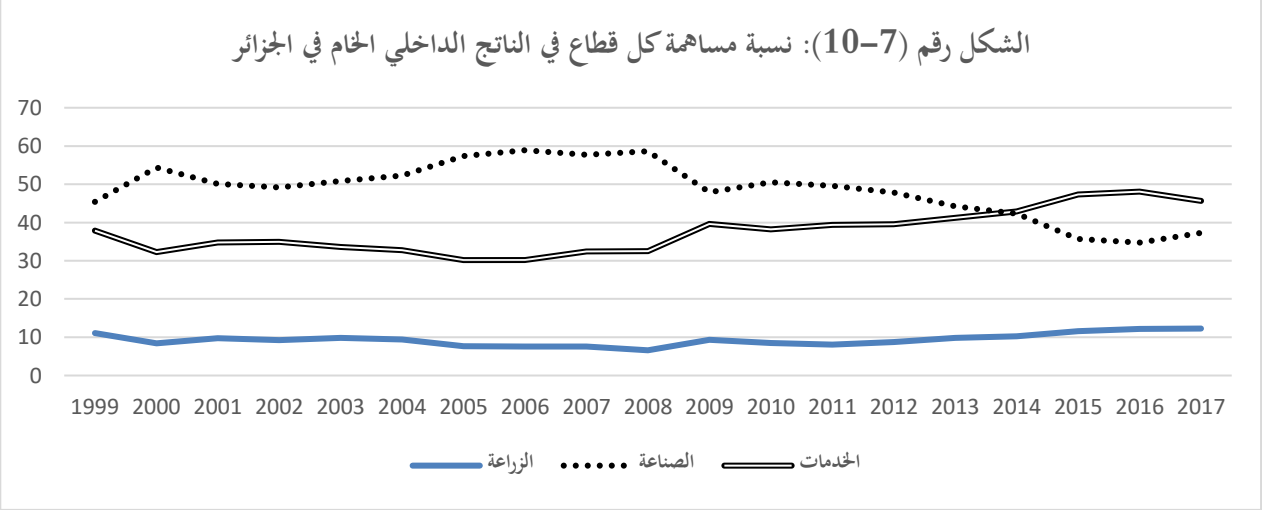


المصدر: من إعداد الطالب بالاعتمادات على بيانات البنك الدولي 2019/04/25

ونستنتج من توجه الاقتصاد الماليزي نحو التركيز على التكنولوجيا المتقدمة مدى نجاحه في التحول من اقتصاد زراعي إلى اقتصاد صناعي قائم على المعرفة، وللتأكد من هذه النتيجة سنقوم بدراسة مدى مساهمة كل قطاع في خلق الناتج داخل الاقتصاد الماليزي، ومقارنتها مع وضع الاقتصاد الجزائري.

III. تطور هيكل الاقتصاد ونسبة مساهمة كل قطاع في الناتج:

يسمح هذا المؤشر بمعرفة تطور هيكلة الاقتصاد الماليزي والاقتصاد الجزائري، والاتجاه الذي يسلكه كل اقتصاد من حيث القطاعات الأكثر إنتاجا للثروة، ويوضح الشكلين أدناه مساهمة كل من قطاعات الصناعة والزراعة والخدمات في الناتج.

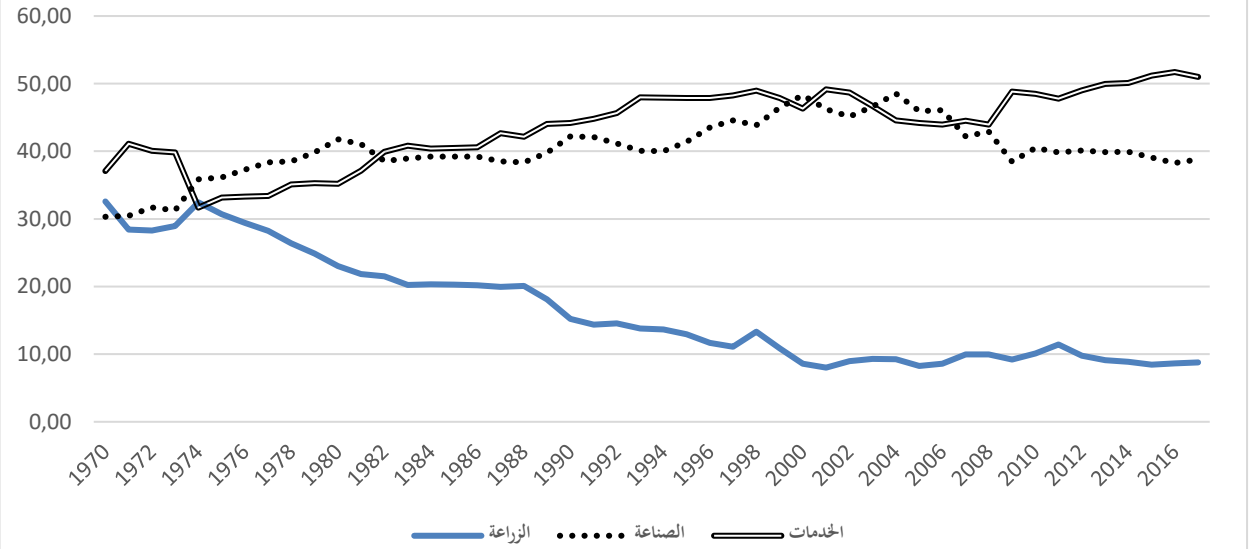


المصدر: من إعداد الطالب بالاعتمادات على بيانات البنك الدولي 2019/04/25

يتضح من خلال الشكل أعلاه أن سياسة الإنعاش الاقتصادي لم تحدث تغيرات هيكلية كبيرة، حيث اتسم هيكل الاقتصاد الجزائري بالاستقرار النسبي دون توجه واضح لأي قطاع باستثناء قطاع الخدمات الذي ارتفعت نسبته تدريجيا منذ عشر سنوات ليقترب من حدود 50%، وظل القطاع الصناعي هو القطاع الأكثر إنشاءً للقيمة المضافة، حيث تراوحت نسبة مساهمته في الناتج بين 50% إلى 60% حتى سنة 2010 ثم بدأت مساهمة هذا القطاع بالانخفاض

لتصبح أقل من 40% سنة 2014، وكان هذا الانخفاض لصالح قطاع الخدمات، أما قطاع الزراعة فهو القطاع الأقل مساهمة في صنع الناتج، حيث لم تتجاوز مساهمته حدود 10%، وهذا رغم ما تتمتع به الجزائر من مساحة جغرافية واسعة وأراضي زراعية خصبة، ما يجعلها مؤهلة لأن تكون دولة رائدة في هذا المجال المنتج للثروة الحقيقية المادية. وعليه يمكن القول أن البرامج التنموية في الجزائر لم تحدث أي تغيير هيكلي على بناء الاقتصاد الجزائري حتى توفر قاعدة صناعية عالية المستوى أو ترسيخ معالم اقتصاد زراعي واضح المعالم قادر على تحقيق الاكتفاء الذاتي من المنتجات الفلاحية ثم التوجه نحو التصدير في مرحلة ثانية.

الشكل رقم (7-11): نسبة مساهمة كل قطاع في الناتج في ماليزيا



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتمادات على بيانات البنك الدولي 2019/04/25

يكشف المنحنى الخاص بمساهمة مختلف القطاعات في صنع الناتج لماليزيا أن هناك تغير هيكلي واضح، بدأت ملامحه تظهر أثناء فترة السبعينات، حيث كانت اغلب القطاعات في بداية السبعينات تساهم بنسب متقاربة ومحصورة بين 30% إلى 40%، لكن مع بداية النصف الثاني من السبعينات، حدث تغير هيكلي في الاقتصاد الماليزي، حيث يظهر الشكل أعلاه التناقص التدريجي والمستمر لنسبة مساهمة القطاع الزراعي، اذ انخفضت من حدود 35% بداية السبعينات إل أقل من 10% سنة 2018، بينما كانت مساهمة القطاع الصناعي مرتفعة نسبيا، حيث شهدت ارتفاعا بداية من سنة 1974، لتنتقل من حدود 30% وتبلغ نسبة 50% سنة 2000، لتبقى هاته النسبة متذبذبة وتستقر في حدود 40%.

ويترجم هيكل الاقتصاد الماليزي فعالية الجهاز الإنتاجي الذي نجح سنة 1990 في الانتقال من الاقتصاد الزراعي الى الاقتصاد الصناعي، وذلك لقدرة القطاع الصناعي على التوسع بخلاف القطاع الزراعي الذي تراجع بشكل كبير. وتعتبر وضعية القطاع الزراعي في الاقتصاد الماليزي منطقية لأن المساحة الجغرافية في ماليزيا أكثرها غابية، ومستغلة في إنتاج زيت النخيل والمطاط الذي يمثل مورد هام للدولة الماليزية، وعليه فإن تراجع هذا القطاع ليس ناجم عن عدم الاستثمار في هذا القطاع بقدر ما هو ناتج عن محدودية الموارد الطبيعية المتمثلة في الأرض، التي تحول دون التوسع الكبير

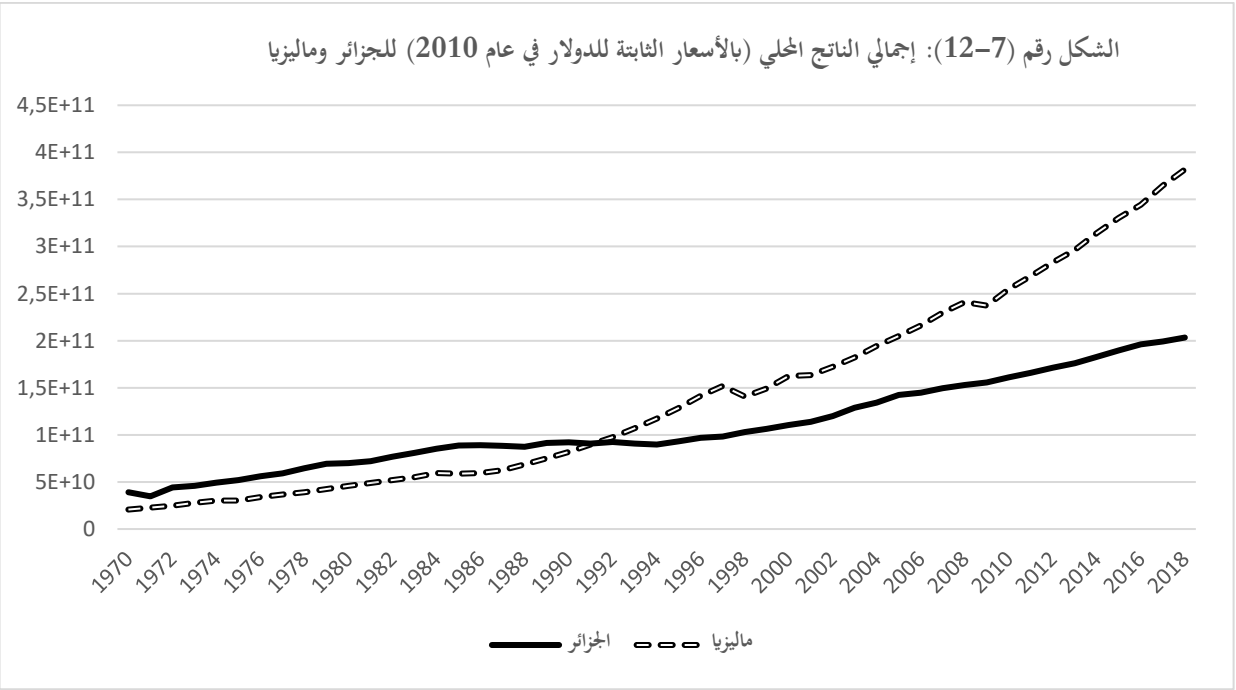
في هذا القطاع، وتعتبر مساحة ماليزيا مقارنة بالجزائر مساحة صغيرة جدا، ورغم هاته القيود فقد أولت ماليزيا اهتمام كبيرا بالاستثمار في القطاع الزراعي وتنويع هياكله الإنتاجية، حيث تم إدخال تقنيات وأساليب التكوين الزراعي في أوساط الفلاحين من اجل زيادة انتاجيتهم ودخولهم عن طريق برامج التدريب والتعليم والتحفيز والتوجيه، ورفع القدرات المادية والمعنوية للفلاحين، أما فيما يخص قطاع الخدامات، فقد نجح هذا القطاع في أن يكون اكبر مساهم في توليد الناتج داخل الاقتصاد الماليزي منذ بداية الثمانينات، إذ انتقلت نسبة مساهمة هذا القطاع من 30% بداية السبعينات للتجاوز 50% سنة 2018.

وبعد عرض هيكل الناتج في الاقتصاد الجزائري والماليزي من الضروري بحث تطور قيمة هذا الناتج وحركيته بداية من سنة 1970، وهو ما سنوضحه في المؤشر التالي:

IV. إجمالي الناتج المحلي:

يعتبر الناتج الداخلي الخام من أهم المؤشرات التحليلية عند تقييم الأداء الاقتصادي في أي دولة، فهو المجمع الأساسي الذي يحدد النمو الاقتصادي في البلد، لذلك سنحاول تفسير تطور هذا المجمع في الاقتصادين الجزائري والماليزي.

الشكل رقم (7-12): إجمالي الناتج المحلي (بالأسعار الثابتة للدولار في عام 2010) للجزائر وماليزيا



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتمادات على بيانات البنك الدولي 2019/04/25

ويوضح الشكل البياني أعلاه أن حجم الناتج الداخلي الخام في الجزائر كان أكبر من الناتج الداخلي الخام في ماليزيا خلال كامل عقدي السبعينات والثمانينات، لكن بسبب الارتفاع السريع لحجم الناتج في الاقتصاد الماليزي بداية من منتصف الثمانينات تمكن الاقتصاد الماليزي مع بداية عقد التسعينات من تحقيق قيمة ناتج تتجاوز قيمة الناتج في الاقتصاد الجزائري، ومنذ ذلك الوقت بقيت قيمة الناتج في الاقتصاد الماليزي أكبر من نظيرتها في الاقتصاد الجزائري، بل ظلت الفجوة بين هذين المقدارين في الاتساع، حتى أصبحت قيمة الناتج في الاقتصاد الماليزي تقترب من ضعف قيمة

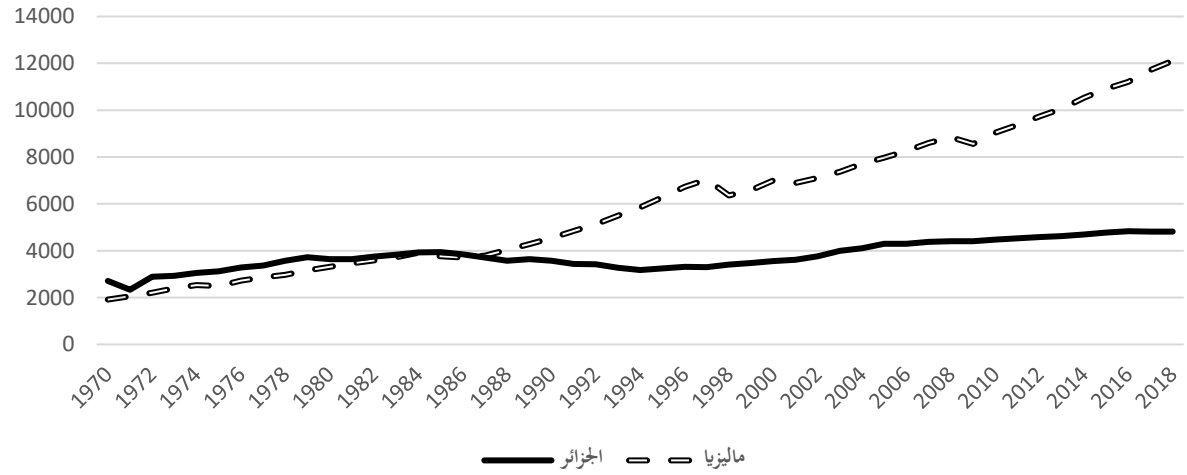
الناتج في الجزائري، وتشير البيانات أن الاقتصاد الماليزي تضاعف خلال الفترة 1970-2018 بأكثر من 18 مرة بمتوسط معدل نمو 6.26%، وهو معدل يعبر على أداء جيد بالنسبة للاقتصاد الماليزي، بينما تضاعف حجم الناتج الداخلي في الاقتصاد الجزائري بقيمة 5 مرات خلال 48 سنة كاملة، بمتوسط معدل نمو لم يتجاوز 3.5%، وتعبر هذه النسبة عن أداء هزيل للاقتصادي الجزائري، رغم المبالغ المنفقة في مختلف البرامج التنموية المنتهجة منذ السبعينات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مقدار الناتج رغم استعماله الشائع إلا انه لا يعبر بشكل دقيق عن مقدار النمو الحقيقي في الاقتصاد، وخاصة حينما نكون بصدد إجراء مقارنات دولية، لأن هذا المقدار معرض للتآكل بسبب الزيادة السكانية التي تحدث في البلد، ولتفادي هذه المشكلة نلجأ إلى المقارنة من خلال قيمة نصيب الفرد من إجمالي الناتج.

V. نصيب الفرد من إجمالي الناتج ومعدل نموه:

يعبر هذا المؤشر عن حاصل قسمة الناتج الداخلي الخام على عدد السكان، ليكون أكثر دلالة في التعبير على الزيادة الحقيقية في الناتج داخل الاقتصاد، ويبين الشكل أدناه تطور نصيب الفرد من الناتج الداخلي للخام الحقيقي في الجزائر وماليزيا.

الشكل رقم (7-13) نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي (بالأسعار الثابتة للدولار الأمريكي في عام 2010) للجزائر وماليزيا



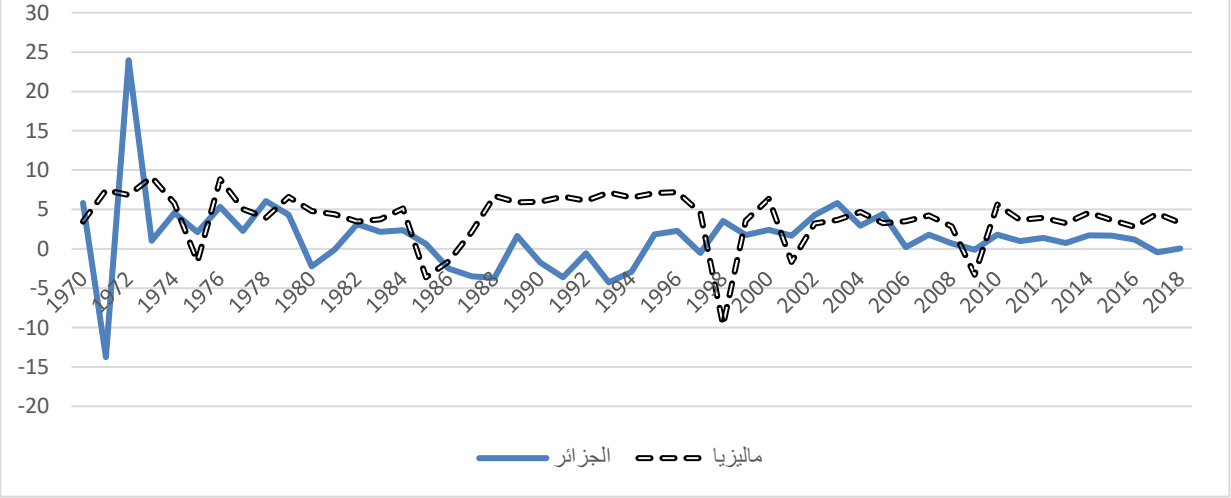
المصدر: من إعداد الطالب بالاعتمادات على بيانات البنك الدولي 2019/04/25.

يؤكد التمثيل البياني لنصيب الفرد من الناتج حقيقة أن الوضع الاقتصادي في الجزائر كان أفضل من الوضع الاقتصادي في ماليزيا، وذلك من خلال نصيب الفرد من الناتج الذي كان يساوي 2707.63 دولار أمريكي في الجزائر سنة 1970، مقارنة بـ 1915.87 في ماليزيا، واستمر هذا التفوق حتى منتصف الثمانينات، لكن نظرا لاختلاف معدل نمو نصيب الفرد من الناتج في البلدين (3% في الجزائر، و 5.65% في ماليزيا) عجل ذلك بالمساواة بين هذين المقدارين في البلدين سنة 1986، ليتراجع بعدها نصيب الفرد من الناتج في الجزائر بسبب الأزمة النفطية، ويستمر نصيب الفرد من الناتج الماليزي في الارتفاع.

ويؤكد الشكلين البيانيين لنصيب الفرد من الناتج ومعدل نموه حقيقة مهمة، كانت مبهمة في التمثيل البياني لإجمالي الناتج، حيث يؤكد الشكل واقع معدلات النمو السلبية التي حققها الاقتصاد الوطني في نصيب الفرد من الناتج خلال الفترة (1987-1995). في الوقت الذي تجاوز معدل نمو نصيب الفرد من الناتج في ماليزيا لمعدل نمو 6%، وهذا ما شكل نقطة انعطاف وتحول كبير في مسار معدل النمو في الدولتين، حيث استمر نصيب الفرد من الناتج في ماليزيا خلال الفترة (1996-2018) في الارتفاع بمتوسط معدل نمو 2.71% بينما لم يتجاوز معدل نمو نصيب لفرد من الناتج في الجزائر 1.71%.

كما يبين التمثيل البياني لمتوسط ما يحصل عليه الفرد من الناتج أن القيمة الحقيقية للناتج لم ترتفع بالشكل الذي أظهرها التمثيل البياني لإجمالي الناتج، حيث ارتفع نصيب الفرد من الناتج في ماليزيا بمقدار 6.32 مرة خلال الفترة (1970-2018)، بينما لم يتجاوز مقدار الزيادة في نصيب الفرد من الناتج في الجزائر 1.71 مرة فقط، وهذا ما يبين أنه مؤشر مقبول للتعبير على معدل النمو الفعلي ومقدار الثروة المنشأة في الاقتصاد، التي تترجم في صورة دخول إضافية يمكن ان تزيد رخاء المجتمع والفرد.

الشكل رقم (7-14): النمو في نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي (% سنوياً) للجزائر وماليزيا



المصدر: من إعداد الطالب بالاعتمادات على بيانات البنك الدولي 2019/04/25

ومن خلال المؤشرات التي تم عرضها أعلاه وبناءً على البرامج التنموية للبلدين واهدافهما التي تم التطرق إليها في الفصل الخامس والسادس من هذه الأطروحة، يمكن إجراء تقييم من خلال أهداف وإنجازات المخططات الإنمائية. ويظهر أن هناك نوعا من عدم التوازن قد مس الخطط والبرامج التنموية في الجزائر، إذ لم يتحقق لها عامل الاستقرار الذي يعتبر عاملا أساسيا لجني ثمار أي سياسة اقتصادية ومجتمعية، لذلك ظلت مسيرة التنمية الاقتصادية في الجزائر تعاني سوء تقدير في استغلال الموارد، حيث وجهت استراتيجية التنمية في الجزائر أكثر من نصف مواردها أثناء فترة السبعينات نحو الاستثمارات الصناعية الثقيلة، على الرغم من الانتقادات التي وجهت لهذه السياسة المبنية على استراتيجية الصناعات المصنعة، بسبب عدم توفر البيئة المناسبة لنجاحها، كما لم تهتم الجزائر خلال فترة الدراسة بقطاع الزراعة بالكيفية اللازمة رغم حجم الانفاق الكبير في مختلف القطاعات بما فيها الزراعة، لتصبح الاستراتيجية التنموية تمثل استهلاكا للموارد

عوض إن تكون السبيل لتوجيه الموارد نحو إنتاج الثروة. أما بالنسبة للاستراتيجية التنموية المنتهجة منذ بداية الألفية الثالثة فرغم الأموال الضخمة التي أنفقت على مختلف القطاعات إلا أنها ركزت بشكل كبير على الاستثمار في الهياكل القاعدية المادية مهملة بذلك العنصر البشري، القائم على تسيير وإدارة تلك الهياكل، وهو ما تسبب في جعل المنظومة التعليمية في الجزائر تحتل مراتب متخلفة لا تساعد على تهيئة شروط الإقلاع الاقتصادي، أما في ما يخص قطاع التعليم العالي فتتذيل الجامعات الوطنية الترتيب العالمي، بسبب ضعف المنتوج العلمي والبحوث الأكاديمية في المجلات العالمية وعدد براءات الاختراع وعدم ربط نتائج البحث بواقع الاقتصاد والمؤسسات، هذا بالإضافة إلى الشرخ الكبير بين واقع المجتمع والمؤسسات الاقتصادية من جهة وبين نشاط مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي من جهة أخرى. هذا ما جعل مخرجات المنظومة التعليمية كاملة محدودة بل ضعيفة الأثر في تحقيق الاستراتيجيات والبرامج التنموية في البلاد، وتؤكد نتائج الدراسة القياسية هذا الواقع إذ بينت أن راس المال البشري في الجزائر لا يؤثر في انتاج الثروة ولا في تعزيز النمو الاقتصادي بالشكل اللازم.

أما فيما يخص التجربة التنموية الماليزية فقد حققت أداءً اقتصاديا إيجابيا ملحوظا خاصة خلال الفترة 1980-2000، وعلى الرغم من أن معدل النمو الاقتصادي كان أقل من الهدف المقدر، إلا أن حجم وقيمة الصادرات فاقت المعدلات المتوقعة والأهداف المرسومة، وهذا ما جعل الأداء الاقتصادي الماليزي يصنف ضمن الاقتصادات ذات الأداء المرتفع، ومما لا شك فيه أن الخلفية الزراعية المتماسكة ساعدت بشكل كبير على إنجاح التجربة التنموية الماليزية، لأن المجتمع الزراعي بعد نجاحه في تحقيق الاكتفاء ذاتيا يدفع آليا بالقطاع الصناعي نحو التحرك، وهو ما استغلته الحكومة الماليزية في التركيز على التوجه نحو السوق الخارجية، حيث تم رفع شعار التصنيع من أجل التصدير الذي حتم على المصانع الماليزية مواكبة التطور التقني بشكل مدروس واستراتيجي وقانوني، لينتقل من الصناعات الخفيفة إلى صناعة السيارات ثم الصناعات التكنولوجية المتقدمة. ومن عوامل نجاح سياسة التوجه إلى التصدير سياسة الأجور الصارمة التي تبنتها ماليزيا، أين جعلت معدلات الزيادة في الأجور تقل عن معدلات الزيادة في إنتاجية عنصر العمل، وهو ما أدى إلى انخفاض تكلفة المنتجات الماليزية في الأسواق العالمية لتكون أكثر تنافسية.

بالإضافة إلى ما سبق فإن الإرادة الماليزية في تحقيق النهضة جعلها تدخل عالم التصنيع بدافع قوي، وهو الحاجة إلى التقدم وضرورته، ما أضفى عليها ميزة من التنافس والتعاون والمشاركة بين مختلف أطياف المجتمع، لتحقيق الأهداف المشتركة لكافة الشعب الماليزي بمختلف أطيافه، كما أن الحكومة الماليزية لم تنسخ النماذج التنموية الجاهزة إنما حاولت تكييفها مع بيئتها، فبالإضافة إلى محاربة الفقر والرعاية لصحية توجهت ماليزيا نحو إنفاق مبالغ ضخمة لتعزيز البنى التحتية العلمية والتقنية في مختلف البرامج التنموية لتحفيز النمو الاقتصادي، كما اشترطت على الاستثمار الأجنبي رغم كل التسهيلات الممنوحة أن يكون موصول بشكل منظم بمشاركة شركاتها الحكومية والخاصة في مختلف فروع المؤسسات متعددة الجنسيات، وذلك لضمان تلقي أكبر عدد ممكن من العمالة الوطنية لبرامج تدريب عالي المستوى داخل مناصب عملهم في تلك الشركات، تزودهم بالخبرات والمعارف الحديثة في سوق العمالة العالمي، هو ما يترجم الارتباط القوي بين التعليم وبرامج التدريب المكثف في ماليزيا بالاستثمار الاجنبي المباشر، كما ما عكست هذه الشراكة مردودها على معدلات النمو الاقتصادي من خلال جعل التعليم يساهم بشكل كبير في تعزيز إنتاجية العمل وتحسين الدخل، وهو ما

تم تأكيده في نتائج الدراسة القياسية لهذا البحث، ولم يكن للمنظومة التعليمية في ماليزيا أن تنتج ثمارها لولا إدراك القائمين على صنع القرار لقيمة رأس المال البشري كأولوية ومحور النموذج التنموي، مقارنة برأس المال المادي الذي كان أهم عامل في النموذج التنموي الجزائري.

المطلب الثاني: مقارنة مؤشرات الكفاءة الإنتاجية للمنظومة التعليمية في الجزائر وماليزيا

أثبت تحليل مؤشرات الأداء الاقتصادي نجاح التجربة التنموية في ماليزيا مقارنة بالنموذج التنموي في الجزائر وذلك من خلال مؤشرات الأداء المرتفعة لماليزيا، مقارنة بالأداء المتواضع أو الهزيل في الاقتصاد الجزائري، رغم نقطة الانطلاق بين الاقتصادين كانت نفسها او في غالب الأحيان لصالح الجزائر، ومن التبريرات المقدمة أن العامل البشري لعب دورا مهما في صنع هذا الفارق، لذلك سنحاول في هذا المطلب إجراء بعض التحليلات المقارنة بين المؤشرات التعليمية بين البلدين باعتبار أن التعليم أهم عوامل ومصادر الاستثمار وتنمية رأس المال البشري في أي مجتمع.

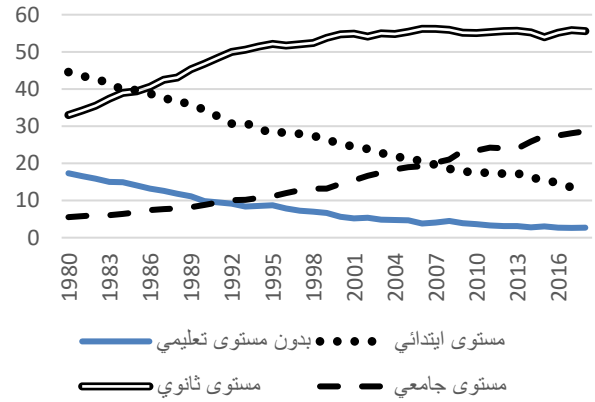
I. تطور هيكل العمالة حسب المستوى التعليمي:

يوضح تطور هيكل القوى العاملة في كل من ماليزيا والجزائر، التفوق الواضح في نوعية العمالة من حيث المستوى التعليمي لصالح ماليزيا، حيث يوضح الشكلين أدناه أن نسبة عدد العمال الذين لم يتحصلوا على أي مستوى تعليمي كانت تمثل أكبر حصة من حجم العمالة داخل الاقتصاد الجزائري، باعتبار أنها كانت تمثل أكبر من **53%** من حجم العمالة سنة 1980، بينما كانت لا تتجاوز في ماليزيا حدود **17.33%**، ورغم الانخفاض المستمر لنسبة هذه الشريحة داخل سوق العمل في الاقتصادين إلى أنها ظلت مرتفعة في الجزائر مقارنة بماليزيا. وتشير التقديرات أنه في سنة 2018 كانت هذه الشريحة تمثل ما نسبته **6%** بالنسبة للجزائر في حين لم يتجاوز حدود **2%** في الاقتصاد الماليزي، وتتميز هذه الشريحة من العمال بالإنتاجية الضعيفة نظرا لمحدودية مستواها، وبالتالي لا يمكن أن تقوم بدفع عجلة الاقتصاد نحو الصعود بشكل كبير، خاصة لما كانت هذه النسبة مرتفعة، في الوقت الذي كانت فيه الاستراتيجية التنموية في السبعينات والثمانينات تحتاج إلى رأس مال بشري ذو كفاءة ومهارة عالية، وهو ما يبرر فشل استراتيجية الصناعات المصنعة في الجزائر. وعليه نقول أن هذه النسبة المرتفعة لحجم العمالة بدون أي مستوى تعليمي في الاقتصاد الجزائري مقارنة بالاقتصاد الماليزي تعد من بين أهم العناصر التي صنعت الفارق بين أداء الاقتصادين.

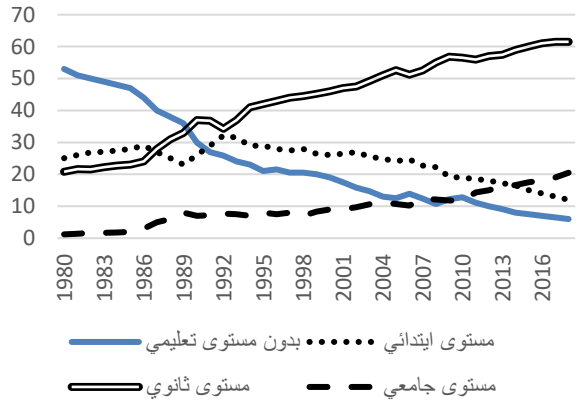
أما بالنسبة للشريحة الثانية المتمثلة في نسبة العمال ذوي التعليم الابتدائي فيلاحظ أنها كانت مرتفعة بالنسبة للاقتصاد الماليزي في حدود 45% سنة 1980، أما بالنسبة للاقتصاد الجزائري فكانت تمثل ما نسبته 25 بالمئة، وهذا يبين ان أكبر شريحة من العمال في الاقتصاد الماليزي حتى سنة 1985 كانت لصالح التعليم الابتدائي في الوقت الذي كانت في الاقتصاد الجزائري حتى سنة 1989 أكبر شريحة من العمال دون أي مستوى تعليمي، ويتضح من الشكلين أدناه ان نسبة انخفاض شريحة العمال من المستوى الابتدائي في الاقتصاد الماليزي كانت اكبر من نسبة انخفاضها في الاقتصاد الجزائري الذي ظلت فيه هذه النسبة خلال كامل فترة الدراسة تتراوح بين 20% إلى 30% لتبلغ حدود 12% سنة 2018، بينما قدرت نسبة هاته الشريحة في الاقتصاد الماليزي خلال نفس السنة بـ 13%.

أما بالنسبة الشريحة الثالثة من مستوى العمالة خصصت لفئة العمال ذوي التعليم الإعداد والثانوي وتم جمع هاتين الفئتين في فئة واحدة بسبب أن الاحصائيات المتاحة في ماليزيا تجمع الفئتين في مرحلة واحدة هي المرحلة الثانوي، كما تم التطرق إليه سابقا، وقد شكلت هاته الفئة من العمال أكبر شريحة في الاقتصاد الماليزي خلال فترة الدراسة، حيث سيطرت فئة العامل ذوي التعليم الثانوي على أكبر شريحة في الاقتصاد الماليزي منذ سنة 1986 أين كانت تمثل 40.6% وهي فترة التهيؤ للإقلاع بالنسبة للاقتصاد الماليزي، في حين كانت وضعية هذه الشريحة في الاقتصاد الجزائري في ارتفاع مستمر من 20% سنة 1980 إلى غاية 37% سنة 1990 لتصبح أكبر شريحة داخل سوق العمل، وقد ظلت هذه الشريحة في ارتفاع مستمر بالنسبة للاقتصادين، لتستقر عند حدود 61.5% بالنسبة للاقتصاد الجزائري، و55.6% بالنسبة للاقتصاد الماليزي، ونظرا لوزن هذه الفئة ومستواها التعليمي المرتفع مقارنة بالفئتين السابقتين، يمكن الحكم أن هيكل مستوى العمالة أظهر تحسنا ملحوظا في الاقتصادين أين كانت هاته الفئة قادرة على التأثير في حجم الناتج خاصة في الاقتصاد الجزائري الذي أثبتته النتائج القياسية.

الشكل رقم (7-15):هيكل العمالة حسب المستوى التعليمي في ماليزيا (% من إجمالي المشتغلين)



الشكل رقم (7-16): تطور هيكل العمالة حسب المستوى التعليمي في الجزائر (% من إجمالي المشتغلين)



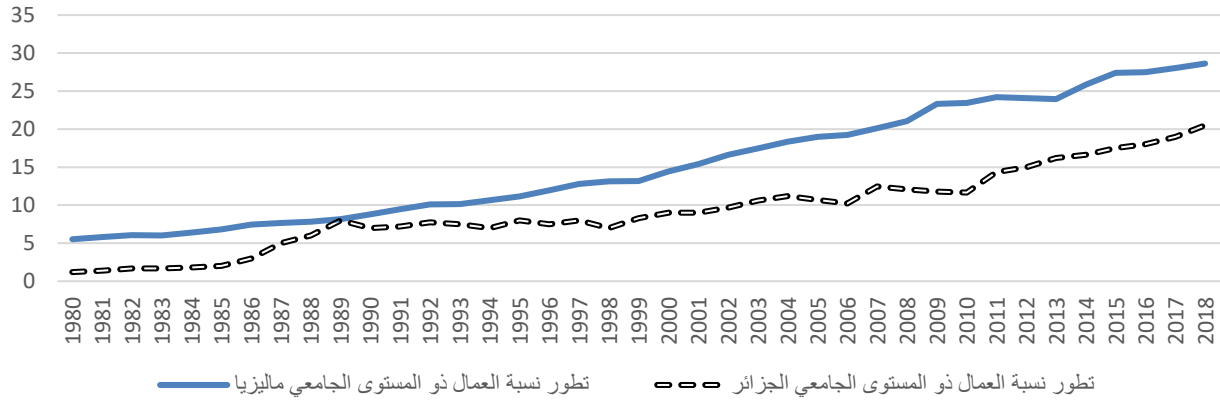
المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على احصائيات الديوان الوطني للإحصائيات الجزائر.

https://www.dosm.gov.my vu le 15/04/2019.

وإذا أردنا معرفة القيمة الحقيقية لرأس المال البشري وقدرته على صنع النمو على المدى الطويل يجب البحث عن نسبة مستوى العمال الذين تلقوا تعليما عاليا في الجامعات إلى إجمالي عدد العمال، ويوضح الشكل ادناه أن نسبة هاته الشريحة القادرة على الإبداع والتجديد وإنتاج قيمة مضافة علمية ومعرفية، يتضح ان هذه الشريحة كانت على مدار فترة الدراسة أكبر في الاقتصاد الماليزي مقارنة بالاقتصاد الجزائري، كما أن هذه الفجوة بين الشريحتين في تزايد ما يعني أن نسبة نمو هاته الشريحة في الاقتصاد الماليزي اكبر من نسبة نموها في الاقتصاد الجزائري، وهذا ما ساعد الاقتصاد الماليزي على التوجه السريع نحو تبني مؤشرات اقتصاد المعرفة والتمكن من اقتحام عالم الصناعات التكنولوجية المتطورة، بينما ظلت هاته النسبة في الجزائر منخفضة نسبيا من حيث الكم، أما من حيث الجودة فتشير الدراسة القياسية السابقة أنه لا يوجد تأثير لهاته الفئة في صنع الناتج ومنه النمو الاقتصادي، وهذا مؤشر على ضعف نوعية وكفاءة منظومة التعليم العالي في الجزائر. أما بالنسبة لماليزيا فتشير الدراسة القياسية ان هناك كفاءة إنتاجية لمنظومة التعليم العالي، لأن زيادة في

عدد العمال من ذوي التعليم العالي داخل سوق العمل في ماليزيا كان له أثر إيجابي على زيادة الناتج ومنه صنع النمو على المدى البعيد.

الشكل رقم (7-17): تطور نسبة العمال ذو المستوى الجامعي (% من إجمالي المشتغلين) في الجزائر وماليزيا



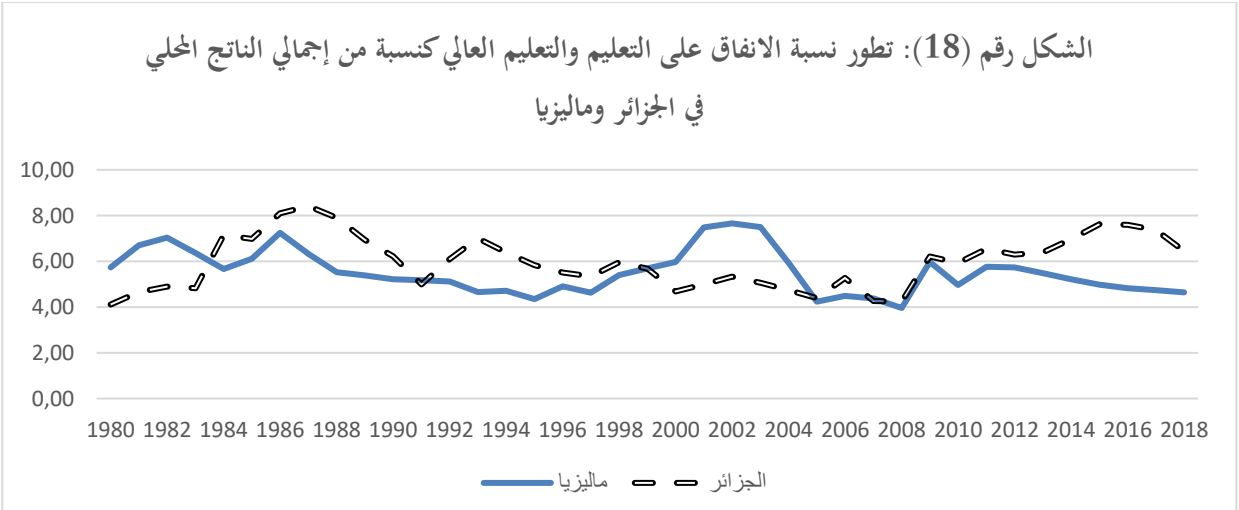
المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على احصائيات الديوان الوطني للإحصائيات الجزائر.

https://www.dosm.gov.my vu le 15/04/2019.

II. مؤشر حجم الانفاق على التعليم من الناتج:

يتضح من الشكل أدناه أن الجزائر وماليزيا كانتا تنفقان بشكل كبير على قطاع التعليم والتعليم العالي، ويتضح ذلك من خلال المعدلات المرتفعة التي تراوحت بين 4% إلى غاية 8% من حجم الناتج الداخلي الخام في كل من الجزائر وماليزيا. لكن الملاحظ ان هذا الانفاق أعطى ثماره من الناحية الاقتصادية في ماليزيا وذلك ما أثبتته نتائج الدراسة القياسية، أما في الجزائر رغم حجم المبالغ الضخمة المنفقة إلا أن الأثار الاقتصادية للمنظومة التعليمية لم تظهر بعد، وقد تم اختبار ذلك في الدراسة القياسية من هذه الأطروحة، ويؤكد هذه النتيجة تقرير التنمية البشرية 2011 بأن الجزائر من بين الدول التي أنفقت مبالغ ضخمة في مجال تنمية الموارد البشرية ومنها التعليم، إلا أن النتائج الميدانية لتلك الجهود تبقى محدودة على صعيد تحسين نوعية رأس المال البشري وربط أنماط التعليم مع متطلبات سوق العمل واحتياجات الاقتصاد.

الشكل رقم (18): تطور نسبة الانفاق على التعليم والتعليم العالي كنسبة من إجمالي الناتج المحلي في الجزائر وماليزيا



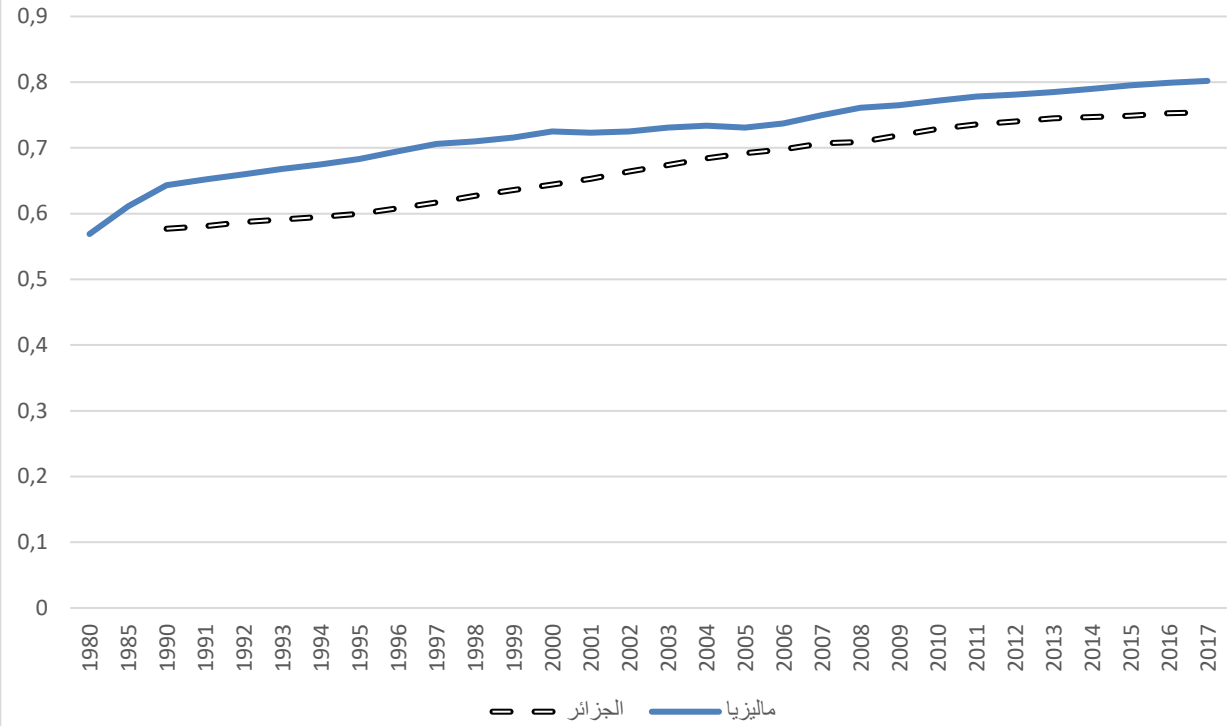
المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على احصائيات الديوان الوطني للإحصائيات الجزائر.

https://www.dosm.gov.my vu le 15/04/2019.

III. مؤشر رأس المال البشري:

يمكننا رصد تطور رأس المال البشري في كل من الجزائر وماليزيا في البيان التالي:

الشكل رقم (7-19): تطور مؤشر رأس المال البشري في الجزائر وماليزيا



Source : https://ourworldindata.org/human-development-index vu le 15/04/2019.

يلاحظ من خلال التمثيل البياني الموضح أعلاه تطور مؤشر قيمة رأس المال البشري في كل من الجزائر وماليزيا أن هناك تحسن مستمر لهذا المؤشر في البلدين، إلا انه على مدى كل فترة الدراسة يتضح تفوق قيمة هذا المؤشر بالنسبة للفرد الماليزي بالمقارنة مع قيمة راس المال البشري في الجزائر، وهو ما ترجم حجم الأثار الإيجابية التي أحدثها رأس المال البشري في الاقتصاد الماليزي، مقارنة برأس المال البشري في الجزائر الذي ظل ذو كفاءة إنتاجية ضعيفة وآثار اقتصادية محدودة، وتعتبر كل هاته النتائج تبريرا لما تم التوصل إليه في الدراسة القياسية.

خلاصة

أثبتت نتائج الدراسة القياسية والتحليل الوصفي لمؤشرات التعليم والنمو الاقتصادي أنه:

1. بالنسبة لماليزيا:

- أثبت الدراسة القياسية أن هناك علاقة إيجابية طويلة الأجل بين رأس المال، العمل وحجم الانفاق على التعليم في زيادة الناتج والنمو الاقتصادي؛

- إن كل من عنصر رأس المال ومخرجات النظام التعليمي من المرحلة الثانوية وكذا ذوي المستوى التعليمي العالي يؤثرون بشكل إيجابي ومعنوي في زيادة قيمة الناتج على المدى الطويل ومنه النمو الاقتصادي، في حين كان أثر عدد العمال الذين لم يتحصلوا على أي مستوى تعليمي سالبا ومعنويا. أما العمال الذين لهم مستوى تعليمي ابتدائي فإن تأثيرهم في قيمة الناتج لم يكن ذو دلالة إحصائية. وتعبر هاته النتيجة على التوافق الكبير بين كفاءة وفعالية مخرجات النظام التعليمي في ماليزيا بمختلف أطواره احتياجات الاقتصاد الفعلية من اليد العاملة في سوق العمل. كما تعبر هذه النتيجة على الإنتاجية المرتفعة لرأس المال البشري في ماليزيا، فكانت مساهمة العمال ذوي المستوى الثانوي والجامعي مجتمعة تتجاوز حدود 60%، وهذا ما يترجم مدى فعالية الانفاق على التعليم ونجاح تخطيط النظام التعليمي في رصد احتياجات الاقتصاد من الكفاءات واليد العاملة الماهرة.

2. بالنسبة للجزائر:

- أظهرت الدراسة تأثيرا سلبيا لمتغير عدد العمال غير المتحصلين على أي مستوى تعليمي في الناتج الداخلي الخام، بينما ظهرت علاقة إيجابية حيدة ذات دلالة إحصائية بين متغير عدد العمال ذوي المستوى الثانوي وقيمة التغير في الناتج ومنه النمو الاقتصادي، وغابت فاعلية العمال ذو المستوى الجامعي في خلق الثروة، وهذا ما يمكن اعتباره هدرا تعليميا بالنظر إلى حجم الانفاق على قطاع التعليم العالي وتكلفة الطالب المرتفعة التي تتكبدها خزينة الدولة العمومية.

- إن النظام التعليمي في الجزائر لا يزال في مراحل متواضعة لا تسمح له بإنتاج العنصر البشري القادر على الابداع والتجديد وطرح الأفكار التي تترجم في شكل مشاريع قادر على إنتاج قيمة مضافة وترفع من معدلات النمو على المدى الطويل.

- إن قطاع التعليم في الجزائر لا يزال يشكل وجها من أوجه الاستهلاك، ولم يتحول بعد إلى قطاع منتج بمفهوم نظريات رأس المال البشري.

وتتوافق نتائج دراستنا القياسية مع نتائج الدراسة بريتشت ***Pritchet*** في مقاله 1996 ***Where has all the education gone?*** «ما مآل كل هذا التعليم؟» والتي فحص من خلاله أثر استثمار رأس المال البشري على النمو في 86 دولة. وتوصل دراسته إلى عدم وجود أثر معنوي للتعليم على النمو الاقتصادي في العديد من البلدان، ثم قام بتقسيم مجموعة الدول حسب المناطق الجغرافية، فأظهرت الدراسة أن التعليم له أثر إيجابي في آسيا وأمريكا اللاتينية، كما أن له أثراً سلبيا في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. والنتيجة ثابتة نسبيا أيا كان مؤشر رأس المال البشري المستخدم.

الخاتمة العامة

استهدفت هذه الدراسة مقارنة العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي في كل من الجزائر وماليزيا، ومن خلال التحليل الوصفي والاحصائي للتجربتين التنمويتين سواءً في مضمونهما أو إنجازاتهما والمقارنة بينهما توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج يمكن تبويبها في النقاط التالية:

I. النتائج التحليلية للتجربة التنموية في الجزائر وماليزيا

1. بالنسبة للجزائر:

- اعتمدت الجزائر بعد الاستقلال سياسة تنموية تراوحت بين النزعة الاشتراكية في بداية الستينيات والسبعينيات وحتى بداية الثمانينات، ليتم التوجه نحو اقتصاد السوق مع نهاية الثمانينات. وقد عرف الأداء التنموي للاقتصاد الجزائري حالات من الرواج والركود تبعا لأسعار النفط في السوق العالمية. وهذا ما يترجم الاعتماد المفرط على الريع النفطي في تمويل التنمية، دون انتهاج استراتيجية تنموية قادرة على تطوير قطاعات انتاجية بديلة.

- حققت الجزائر خلال فترة السبعينات أداءً اقتصاديا جيدا، حيث فاقت معدلات النمو في هذه الفترة 7.4%، وقد تحولت الجزائر في هذه الفترة إلى رمز يجسد حلم بلدان العالم الثالث في التنمية والتقدم، حتى وصفها البعض أنها يابان إفريقيا.

- اعتمدت المخططات التنموية في فترة السبعينات على استراتيجية الصناعات المصنعة، إلا أن ضعف الإطار البشري وعدم تحكمه في التكنولوجيا، أدى إلى تهالك التجهيزات الصناعية بسرعة كبيرة؛

- في عقد الثمانينات حاولت الجزائر مراجعة استراتيجية التنمية بالتحول من التخطيط المركزي إلى اللامركزية في التخطيط، وركزت الاستراتيجية التنموية في هذه الفترة على الجوانب الاجتماعية أكثر من المعايير الاقتصادية، حتى صار التوجه الاجتماعي للدولة موروثا لا يمكن المساس به، مما وَلَّدَ ثقافة اتكالية لدى الأفراد تستند إلى الكسب دون عمل؛

- بينت المخططات السابقة أن نسبة الإنجاز كانت دائما أقل بكثير مما كانت عليه التوقعات، فضلا عن الارتفاع في تكاليف انجاز المخططات عن التكلفة المتوقعة، وهذا ما كان له دور بارزا في تعثر مسيرة التنمية في الجزائر؛

- أثرت سياسات التعديل الهيكلي سلبا في مستوى التعليم، بسبب انخفاض قيمة الإنفاق العام في مجال التربية والتعليم، ونجم عن ذلك تدني التحصيل المعرفي وتدني نوعية التعليم؛

- وفي مجملها كانت المخططات والاستراتيجيات التنموية في الجزائر عبارة عن حلول جزئية وليست حلولا جذرية وشاملة، لأنها لم تنجح في تحقيق معدلات نمو عالية ومستديمة في الأجل الطويل؛

- تبرز القيمة التي أولتها المخططات التنموية للتعليم في حجم الاستثمارات الضخمة التي رصدت لهذا القطاع، وقد نجحت الدولة في تعميم التعليم، وتعريبه وجزأرته، إلا ان التوسع الكمي الكبير قد أثر سلبا على نوعيته ومردوده؛

- ظلت مسيرة التنمية الاقتصادية في الجزائر تعاني من عدم استقرار في السياسات التنموية وسوء استخدام للموارد، فرغم الأموال الضخمة التي أنفقت على مختلف القطاعات، إلا أن هذه النفقات ركزت بشكل كبير على الاستثمار في الهياكل القاعدية المادية مهملة بذلك العنصر البشري القائم على تسيير وإدارة تلك الهياكل،

2. بالنسبة لماليزيا:

- عملت ماليزيا منذ استقلالها على وضع رؤية مستقبلية للتنمية وتفعيل النشاط الاقتصادي من خلال جملة من الخطط التنموية خلال الفترة (1970-1990) أطلق عليها مرحلة السياسة الاقتصادية الجديد، وفي إطار التخطيط طويل المدى وضعت ماليزيا خطة للدخول في الألفية الثالثة من خلال (مخطط 1991-2020) أطلق عليه رؤية 2020 تتصور أوضاع الاقتصاد الماليزي ورهاناته حتى أفاق سنة 2020؛

- تقوم فلسفة التنمية الاقتصادية الماليزية على فكرة التخطيط بعيد المدى و"النمو الذي يقود إلى العدالة في توزيع الدخل"، وقد نجحت ماليزيا في التحول من اقتصاد يعتمد على تصدير المواد الأولية كالمطاط والقصدير إلى واحدة من أكبر مصدري التقنيات الصناعية الحديثة في جنوب شرق آسيا، لتصنف بذلك ضمن الاقتصادات حديثة التصنيع؛

- ركزت الاستراتيجيات التنموية في ماليزيا على تنمية الموارد البشرية من خلال تطوير التعليم، حيث نجحت في بناء نظام تعليمي قوي وفعال يلبي احتياجات سوق العمل من قوة العمل الماهرة ذات الانتاجية المرتفعة.

II. مقارنة النتائج القياسية للعلاقة بين التعليم والنمو في الجزائر وماليزيا:

- أثبتت الدراسة القياسية وجود علاقة إيجابية طويلة الأجل بين حجم الانفاق على التعليم وزيادة الناتج والنمو الاقتصادي في ماليزيا؛ أما بالنسبة للجزائر فقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود أي علاقة معنوية بين حجم الانفاق على التعليم والنمو الاقتصادي. ويمكن تفسير هاته النتيجة بأن واقع الاقتصاد الجزائري يعتمد بشكل كبير على العائدات النفطية في صناعة النمو الاقتصادي، ما يجعل معدلات النمو بعيدة عن العوامل الأصيلة التي جاءت بها الأدبيات الاقتصادية التقليدية والحديثة.

- أظهرت الدراسة القياسية تأثيرا سلبيا لعدد العمال غير المتحصلين على أي مستوى تعليمي في النمو الاقتصادي، وقد توافقت هاته النتيجة في كل من الجزائر وماليزيا، وهذا ما يبين أن زيادة عدد العمال غير المتعلمين يحدث آثار سلبية على النمو الاقتصادي.

- أظهرت الدراسة أن تأثير عدد العمال المتحصلين على المستوى الابتدائي غير معنوي في تأثيره على النمو الاقتصادي سواءً في الجزائر أو في ماليزيا؛ وهو ما يبرر محدودية كفاءة وفعالية هذه الفئة من العمال في صنع الناتج، وبالتالي لا يمكن للدول أن تراهن على تعميم التعليم الابتدائي في تحقيق النمو لأنه غير كافي لذلك؛

- أظهرت الدراسة القياسية نتائج متوافقة فيما يخص تأثير الزيادة في عدد العمال المتحصلين على المستوى الثانوي من التعليم على النمو الاقتصادي، وكان الأثر موجبا ومعنويا في النمو الاقتصادي لكل من الجزائر وماليزيا، وتعتبر هذه

النتيجة جد منطقية ومتطابقة مع واقع الاقتصادين وأهداف هاته المراحل التعليمية بتكوين فرد منتج، ويلاحظ أن نسبة تأثير التعليم الثانوي على النمو الاقتصادي في الجزائر كانت أكبر من نسبة تأثير التعليم على النمو الاقتصادي في ماليزيا.

- تباينت نتائج الدراسة القياسية حول تأثير عدد العمال ذوي المستوى الجامعي على النمو الاقتصادي في الاقتصادين، حيث أظهرت نتائج الدراسة القياسية وجود علاقة موجبة بين الزيادة في عدد العمال الحاصلين على تعليم عالي والزيادة النمو الاقتصادي في ماليزيا، في حين لم يؤثر عدد العمال ذوو المستوى الجامعي على النمو الاقتصادي في الجزائر، ومن خلال هذه النتيجة نستنتج أن مخرجات نظام التعليم العالي في ماليزيا أكثر كفاءة من نظام التعليم العالي في الجزائر، وذلك لاستجابة مخرجاته لمتطلبات وحاجات الاقتصاد في ماليزيا، وغياب أثره من الناحية الاقتصادي في الجزائر، وإن أحسن مؤشر على هذه النتيجة هو تراجع الجامعات الوطنية في الترتيب العالمي للجامعات، وذلك بسبب ضعف المنتوج العلمي والبحوث الأكاديمية في المجلات العالمية وعدد براءات الاختراع، مما جعل مخرجات منظومة التعليم العالي محدودة بل معدومة الأثر في دعم الاستراتيجيات والبرامج التنموية في البلاد وتعزيز النمو.

- بينت نتائج الدراسة أن رأس المال البشري العالي المستوى في الجزائر لا يؤثر في انتاج الثروة ولا في تعزيز النمو الاقتصادي بالشكل اللازم. وعليه فإن قطاع التعليم العالي لا يزال يشكل وجها من أوجه الاستهلاك، ولم يتحول بعد إلى قطاع منتج بمفهوم نظريات رأس المال البشري.

- إن النظام التعليمي في الجزائر لا يزال في مراحل متواضعة لا تسمح له بإنتاج العنصر البشري القادر على الابداع والتجديد وطرح الأفكار التي تترجم في شكل مشاريع قادر على إنتاج قيمة مضافة وترفع من معدلات النمو على المدى الطويل. في حين هناك توافق كبير بين كفاءة وفعالية مخرجات النظام التعليمي في ماليزيا في أطواره الثانوية والجامعية واحتياجات الاقتصاد الفعلية من اليد العاملة. وهو ما يعبر على مدى فعالية الانفاق على التعليم ونجاح تخطيط النظام التعليمي في رصد احتياجات الاقتصاد من الكفاءات واليد العاملة الماهرة.

وكخلاصة لنتائج الدراسة القياسية يمكن أن نستنتج أن التعليم في ماليزيا أقدر على تكوين رأس المال البشري الصانع للنمو الاقتصادي على المدى البعيد إذا ما تم مقارنته بتأثير مخرجات المنظومة التعليمية في الجزائر، وخاصة فيما يتعلق بالعمال ذوي المستوى العالي، كما توضح النتيجة السابقة أن منظومة التعليمية في ماليزيا أكثر كفاءة وإنتاجية من المنظومة التعليمية في الجزائر.

III. نتائج المقارنة بين الأداء الاقتصادي لكل من الجزائر وماليزيا:

- أنفقت ماليزيا والجزائر على الحد السواء مبالغ كبيرة في مختلف المخططات التنموية، لبناء نموذج اقتصادي جيد من أجل تشجيع الاستثمار وتنمية الهياكل القاعدية بهدف تعزيز النمو أو على الأقل توفير البيئة الملائمة لصنعه. وكان لهذا الانفاق نتائج متباينة على مستوى الأداء الاقتصادي في الدولتين حيث:

- كانت الصادرات الجزائرية أكبر من للصادرات الماليزية في سنوات السبعينات لكن بمرور الزمن ارتفعت صادرات ماليزيا بشكل ملفت حتى أصبحت صادرات ماليزيا سنة 2018 تمثل 139 ضعف ما كانت عليه سنة 1970، وما يقارب 5 أضعاف صادرات الجزائر في سنة 2018؛

- قامت ماليزيا بتنويع هيكل صادراتها حتى أنها أصبحت تقوم بتصدير السلع الصناعية ذات التكنولوجيا المتقدمة، وهذا مؤشر قوي على قدرة الدولة على الاندماج في الاقتصاد المبني على المعرفة، في حين كانت صادرات الجزائر معتمد بشكل شبه كلي على النفط أما من حيث صادرات السلع الصناعية ذات التكنولوجيا المتقدمة فكانت في الجزائر شبه منعدمة، وهذ مؤشر قوي يؤكد أن الاقتصاد الجزائري بعيد كل البعد عن انتاج التكنولوجيا الحديثة لأنه مستهلك لهذه التكنولوجيا وليس صانعا لها.

- ضاعف الاقتصاد الماليزي من حجم الناتج خلال الفترة 1970-2018 بأكثر من 18 مرة بمتوسط معدل نمو يقدر بـ 6.26%، بينما تضاعف حجم الناتج في الاقتصاد الجزائري بقيمة 5 مرات خلال 48 سنة كاملة، بمتوسط معدل للنمو يقدر بـ 3.5%، وهذا ما يبين الأداء الاقتصادي الهزيل بالنسبة للجزائر بالمقارنة مع ماليزيا التي كان أداءها التنموي جيدا، وهو ما جعلها تصنف ضمن الاقتصادات ذات الأداء المرتفع؛

- بالنسبة لمتوسط نصيب الفرد من الناتج فقد ارتفع نصيب الفرد من الناتج في ماليزيا بمقدار 6.32 مرة خلال الفترة (1970-2018)، بينما لم يرتفع مقدار متوسط نصيب الفرد من الناتج في الجزائر إلا بـ 1.71 مرة فقط،

- إذا ما أردنا المقارنة بين هيكل القوى العاملة في كل من ماليزيا والجزائر، فيتضح أن هناك تفوق واضح في نوعية العمالة من حيث المستوى التعليمي لصالح ماليزيا، وتم تأكيد هذه النتيجة من حيث الدراسة التحليلية لتطور هيكل القوى العاملة ومن خلال النتائج القياسية. كما يمكن أن نعزز هذه النتيجة بما تظهره إحصائيات تطور مؤشر رأس المال البشري في كل من الجزائر وماليزيا، حيث يتضح أنه على الرغم من وجود تحسن مستمر لهذا المؤشر في البلدين، إلا انه على مدى كل فترة الدراسة هناك تفوق واضح في قيمة هذا المؤشر بالنسبة للفرد الماليزي بالمقارنة مع قيمة مؤشر راس المال البشري في الجزائر، وهو ما ترجم حجم الأثار الإيجابية التي أحدثها رأس المال البشري في الاقتصاد الماليزي، مقارنة برأس المال البشري في الجزائر.

IV. اقتراحات للإصلاح في السياسة التنموية في الجزائر.

يؤكد العديد من علماء الاقتصاد ان الدليل على النمو الاقتصادي ليس حجم الاستثمارات وإنما هو الكيفية التي يتم بها التوليف بين تلك الاستثمارات وطبيعتها، حيث أن النسبة التي تتشكل بها الأفكار الجديدة (الابتكارات) أو أساليب الإنتاج الجديدة في الاستثمار هي التي تقرر النسبة التي ينمو بها الناتج ويتطور بها الاقتصاد بمجمله، لذلك فإن سياسات صنع النمو القادر على تلبية احتياجات المجتمعات مرهون بمدى شمولية هذه السياسات لمختلف جوانب المجتمع، حيث تشير الدراسات الحديثة أنه لا يوجد عامل واحد سحري مستقل يمكنه أن يصنع النمو على المدى الطويل، بل يجب أن تكون هناك جملة من السياسات الشاملة والمتضافرة بين بعضها البعض تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف استراتيجية محددة، وتشكل السياسة التعليمية واحدة من هذه السياسات التي ينصب اهتمامها حول تطوير رأس

المال البشري المحرك لمختلف الموارد الجامدة، والمنفذ لمختلف السياسات الأخرى والراعي لها، وهذا ما يجعلها سياسة محورية ترتبط بمختلف جوانب المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وسنحاول في هذا الصدد تقديم بعض التوصيات التي تم استنباطها من خلال الجوانب التي تم التطرق إليها في الجانب النظري والتطبيقي من هذه الدراسة، وتدور هذه التوصيات في عدة جوانب نذكرها فيما يلي:

في اعتقادنا أن النجاح في إرساء معالم نموذج تنموي كفء يتطلب توفير بيئة ذات أبعاد مختلفة اقتصادية، اجتماعية، تربوية، ثقافية وسياسية متناغمة، تسعى إلى بلوغ هدف استراتيجي محدد في إطار فلسفة مجتمعية شاملة.

1. المجال الاقتصادي:

- ضرورة التخلص من التبعية للنفط والأسواق الخارجية، أو على الأقل تخفيفها إلى أقصى حد ممكن من خلال تثمين مختلف الموارد وتنويع مصادر خلق الثروة،
- تشجيع الاستثمار الخاص الوطني والأجنبي في القطاعات الإنتاجية كثيفة العمل كالزراعة والصناعات الخفيفة والخدمات (السياحة)، من أجل الانتقال إلى الاقتصاد المنتج،
- تحسين مناخ الاستثمارات والقضاء على البيروقراطية وترسيخ مبادئ المنافسة، وتتضمن هذه الخطوة تبني إطار قانوني (تحسين قوانين الاستثمار الجزائرية، والقوانين الجبائية وقانون العمل) وتنظيمي عصري لحماية حقوق الملكية، الاستثمار الأجنبي المباشر، والمعاملات البنكية، وتطبيق نظام ضريبي واضح، منصف، عصري، شفاف وفعال؛
- ضرورة العمل على استغلال الموارد الاقتصادية الوطنية بشكل رشيد؛ وتجنب اللجوء المتكرر للاستدانة كأسلوب لتمويل الاقتصاد، وترشيد الإنفاق العام للحفاظ التوازنات الكبرى؛
- تنظيم سلوك مختلف الفاعلين في الاقتصاد بدءً بتنظيم سوق العمل والعمل على تعزيز الإنتاجية وزرع القيم والمبادئ التي تشجع على إتقان العمل؛
- اعتماد التخطيطي الاستراتيجي لإحداث التوافق بين النمو الديموغرافي مع وحجم الاقتصاد ودرجة اتساع سوق العمل وذلك في المستويين المتوسط والبعيد؛
- تعزيز الشفافية ونظم الرقابة لمحاربة الفساد، لا سيما فيما يتعلق بالموارد المالية العامة للدولة؛
- تحسين نوعية المورد البشرية من خلال تحسين نوعية التعليم، الصحة، محاربة الفقر وضمان التوزيع العادل للدخل المبني على قيمة العمل، بالإضافة لتشجيع المبادرة الفردية وجعل سوق العمل مستقطب للاستثمارات المحلية والأجنبية؛
- تعزيز التنمية الريفية وتحفيز المشاريع الزراعية الكبيرة والصغيرة، والقضاء على النزوح الريفي بخلق ظروف عمل وحياة كريمة لسكان الأرياف؛

2. المجال الاجتماعي:

- زرع قيم النزاهة واحترام الآخرين، والتقيد بسلوكات مرجعها القانون والقواعد السليمة، الابتعاد عن كل وسائل الاحتيال والخبث والعنف وتجريم استخدامها كوسائل للنجاح؛

- الانتقال من مفهوم الفرد – الرعية – إلى الإنسان المواطن، ومن المجتمعات التقليدية — القبلية إلى المجتمعات المدنية، لفسح المجال أمام الحرية والتعددية اللغوية والأيديولوجية وحتى العقائدية، في ظل دولة يسودها القانون؛

- تعزيز روح الانتماء للوطن، والابتعاد عن التهميش وتكريس مبادئ التضامن والمشاركة، وتقاسم الأعباء الاجتماعية، ولا سيما في مجال الضرائب، من أجل تجسيد عدالة اجتماعية بين مختلف الفئات؛

- جعل الدخل ثمرة للاستثمار والإنتاج، وليس مجرد استهلاك للثروة أو إعادة توزيعها، وذلك من خلال تثمين الأفكار المبدعة وجعلها مصدر دخل للطبقات الفقير ذات الأفكار المبدعة، لإدماجهم في المسار التنموي وتعزيز مساهمتهم في خلق الثروة، وتكريس قيم تقديس العمل ومبدأ تكافؤ الفرص والتوزيع العادل للمنافع.

3. المجال التربوي والتعليمي: من الواضح ان مؤسسات التعليم عامة ومؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي والتطوير خاصة تعد من أهم مصادر إنتاج الأفكار والابتكارات، حيث تنبثق منها أغلب الأفكار والأساليب الجديدة، كما أن المهارات المتفاوتة والمعارف التي تكتسبها القوة العاملة التي تسمح بتطوير وتحسين أساليب تنظيم وانتاج جديدة هي نتيجة للتعليم والتدريب الذين توفرهما عادة المدارس والجامعات والمعاهد، وهي القنوات الرئيسية لإسهام التعليم في النمو الاقتصادي، ولإصلاح المنظومة التربوية يجب:

- إعادة النظر في المنظومة التربوية القائمة على المفاهيم التقليدية، للانتقال إلى منظومة تربوية معاصرة ومتفتحة، تستهدف التنمية الشاملة للشخصية الإنسانية وتشجع الفكر المتحرر والناقد وتكون الفرد القادر على التعلم ذاتيا والمنتج للمعرفة المبنية على النقد والنقاش العميق، لا على الحفظ والتلقين؛

- إن المنافع والمصالح الخاصة هي التي تدفع الأفراد إلى الاستثمار في التعليم، والقاعدة الأساسية التي يجب أن ندركها هي أنه لا توجد هناك سياسة تربوية مثلى واحدة تصلح لكل الدول، بل يجب أن تقوم السياسة التربوية في كل دولة على الاحتياجات والأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية للفرد للمجتمع،

- لابد أن يكون التعليم مُشَجَّعًا ومُتَمَّمًا بالابتكار وإلا فسوف يؤدي إلى عوائد حدية هامشية متناقصة.

- التعامل بإيجابية مع مختلف ثقافات العالم ببناء شخصية متفتحة، وتجنب كل أشكال الدوغمائية، حيث يقول المفكر الجزائري محمد أركون في هذا الصدد «يجب الحذر من الجهل المقدس والجهل المؤسس». وينتج الجهل المقدس بفعل التقليد الاجتماعي الأعمى، إلى الحد الذي يجعل التراث مقدسا وساميا لدرجة منع مناقشته والتفكير خارج إطاره، ما يؤدي إلى تجميد الوعي وتعطيل ملكة النقد، ويثمر هذا الوضع جمودا حضاريا. في حين أن الجهل المؤسس يكرس من خلال العمل المنظم والمرسم والمؤطر بقوانين، يترجمها النظام التربوي والمناهج التعليمية التي لا تعطي فسحة لتنوع الأفكار، وتبقي العقل بعيدا عن التفكير والنقد؛

- تهيئة الفرد والمجتمع للاندماج في مجتمع المعرفة والاقتصاد العالمي: من خلال تهيئة ظروف الاندماج في الاقتصاد المبني على المعرفة وتثمين المعرفة والتقنية المنتجة للثروة، ولرفع التحدي أمام هذه الرهانات لابد من الربط المؤسسات التعليمية ومؤسسات البحث بقطاعات الأعمال الصناعية والزراعية والخدماتية، بالإضافة إلى تكريس ثقافة التعلم المستمر والتعليم بالممارسة والتعليم في الوقت المناسب، والتعليم في مواقع العمل التي تعد أشكل حديثة للتعليم.

4. من الجانب السياسي: يجب على الإصلاحات السياسية أن تجد أجوبة تقنع بها العقول قبل البطون. ويتم ذلك من خلال:

- استرجاع ثقة المواطن في الدولة، وتوطيد هذه الثقة بتكريس العدالة والمساواة واحترام دولة القانون أمام الجميع؛
- تطوير المجتمع المدني ونشر الديمقراطية والتحول نحو نظام لامركزي يسمح بتقريب مؤسسات الدولة من المواطن؛
- نشر معاني المواطنة وتشجيع مبادرات الأفراد والجمعيات والمجتمع المدني للمشاركة في المسائل المتعلقة بالتنمية؛
- وضع نظام شفاف لإدارة الشؤون العامة يعطي لمؤسسات الدولة دور هام في القضاء على الفساد والمتسببين فيه أو الرافضين لقواعد الشفافية في تسيير شؤون الدولة (دولة مؤسسات وليس دولة أفراد)؛
- تبني مبادئ الحكم الراشد كدعامة للتنمية، حيث يؤكد أمارتيا سن بقوله، أن العجز في الديمقراطية هو من أحد أهم أسباب التخلف، فنوعية الحكم، الشفافية والمساءلة هي عوامل أساسية في ترقية التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛

إن السياسات التنموية كل لا يتجزأ، فلا يكفي توفر العوامل التقليدية للنمو لتحقيق الرخاء، بل من الضروري أن يتم ذلك في إطار سياسة مجتمعية متكاملة، سياسة اقتصادية، سياسة تعليمية، سياسة ديموغرافية، سياسة تثقيفية ...، لهذا فإن أي سياسة أو برنامج وخطة مستقبلية لرفع معدلات النمو، سيكون عديم الجدوى إذا لم تعضده سياسات تنموية شاملة تمس الميادين كلها، من تربية وتعليم وصحة واقتصاد وتحكم في زيادة السكان، وحسن تسيير للقطاعات الاقتصادية والاجتماعية كلها.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

I. الكتب:

1. أحمد جابر بدران، التنمية الاقتصادية والتنمية المستدامة، مركز الدراسات الفقهية والاقتصادية، القاهرة، 2014.
2. أحمد طالب الابراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1972.
3. أحمد عبد الله العلي، العولمة والتربية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2008.
4. أحمد محمد الطبيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية-مصر، 1999.
5. أحمد هني، المديونية، دار موفم للنشر، الجزائر، 1992.
6. اخليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، دار الشروق، الأردن، 2004.
7. إسماعيل محمد بن قانة، اقتصاد التنمية -نظريات نماذج استراتيجيات-، ط 1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، 2011.
8. أميرة أحمد حرزلي، دور القيادة السياسية الماليزية في تحقيق التنمية المستدامة والإصلاح السياسي في عهد مهاتير محمد، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، ألمانيا، 2019.
9. برتراند رسل، التربية والنظام الاجتماعي، ترجمة سمير عبده، ط 2، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1978.
10. بن ترزي خير الدين، التعليم في الجزائر خلال فترة الاحتلال، حوليات التاريخ والجغرافيا، المجلد 4، العدد 7، 2013.
11. بن يزح نذير، التفاعل بين التعليم والتكوين المهني والعمل المنتج، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010.
12. بنجامين ستورا، تاريخ الجزائر بعد الاستقلال 1962-1988، ترجمة صباح ممدوح كعدان، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2012.
13. البنك الدولي، أين تكمن ثروة الأمم، قياس رأس المال للقرن الحادي والعشرين، دراسات مترجمة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، 2008.
14. البنك الدولي، طريق لم يسلك بعد الإصلاح التعليمي في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ترجمة محمد امين مخيمر، موسى أبو طه، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2009.
15. البنك الدولي، معجزة شرق آسيا النمو الاقتصادي والسياسات العامة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، دراسات مترجمة، ترجمة ناصر السويدي، شيخة سيف الشامسي، أبو ظبي، الإمارات، 2000.
16. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
17. توفيق نورالدين الجابري، اقتصاديات التعليم، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016.
18. جان جاك روسو، إميل، ترجمة نظمي لوقا، ط 1، الشركة العربية للطباعة والنشر، ، 1958.
19. جان عبد الله توما، التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2011.
20. جلال حسن حسن عبد الله، التجربة الماليزية في مجال التنمية المستدامة (الواقع والتحديات المستقبلية)، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019.
21. جمال أسد مزعل، الاعتبارات الاقتصادية للتعليم، مطبعة جامعة الموصل، العراق، 1985.

22.جمال الدين لعويسات، التنمية الصناعية في الجزائر على ضوء دراسة قطاع الحديد والصلب 1968-1978، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.
23.جون فيزي، اقتصاديات التعليم، عرض وتعليق نصار محمد عبد الله، مكتبة الطليعة، الناشر Faber and faber، لندن، بدون تاريخ.
24.جيف سبرينج، مدارس المستقبل: تحقيق التوازن، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، الطبعة1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000.
25.حامد عمار، في اقتصاديات التعليم، ط 2، دار المعرفة، القاهرة، 1968.
26.حربي محمد عريقات، مقدمة في التنمية والتخطيط الاقتصادي، دار الكرمل، عمان، 1993.
27.دون ديفيز، التعليم والمجتمع: نظرة مستقبلية نحو القرن الحادي والعشري، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، ط 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2000.
28.دون ديفيز، مقدمة أصوات الأمل، التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، ط 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000.
29.رافدة الحريري، اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة، ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.
30.رانيا بلمداني، أثر السياسات التنموية في فرص العمل حالة الجزائر، من كتاب: النمو الاقتصادي والتنمية المستدامة في الدول العربية سياسات التنمية وفرص العمل: دراسات قطرية، مجموعة مؤلفين أشرف عبد العزيز عبد القادر وآخرون، ط1، المركز العربية للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، 2013.
31.راوية حسن، مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2011.
32.رحيم حسين، دور السياسات التنموية في مكافحة البطالة ودعم التشغيل في الجزائر نموذج التنمية الريفية والسياحية، من كتاب: النمو الاقتصادي والتنمية المستدامة في الدول العربية سياسات التنمية وفرص العمل: دراسات قطرية، مجموعة مؤلفين أشرف عبد العزيز عبد القادر وآخرون، ط 1، المركز العربية للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر، 2013.
33.روبرت صولو، نظرية النمو، ترجمة ليلى عبود، مراجعة محمد دويدار، ط 2، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2003.
34.زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للطباعة والنشر، الجزائر، 1993.
35.سهيل حمدان، اقتصاديات التعليم تكلفة التعليم وعائداته، ط1، مؤسسة رسلان علاء الدين الدار السورية الجديدة، دمشق، 2002.
36.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
37.السيد سلامة الخميسى، التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء، الإسكندرية، 2000.
38.السيدة محمود إبراهيم سعد، المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، سلسلة التربية والمستقبل العربي، مصر، 2011.
39.شبل بدران شبل، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، ط 4، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000.
40.شبل بدران شبل، أحمد فاروق محفوظ، أسس التربية، ط 6، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2009.
41.شبل بدران، نظم التعليم في الوطن العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2004.
42.صباح كزيز، مربعي بلقاسم، إدارة التنوع الإثني في ماليزيا ودوره في بناء الدولة، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019.
43.صلاح صالح معمار، التدريب: الأسس والمبادئ، ط 1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، 2010.
44.طارق عبد الرؤوف عامر، أصول التربية الاجتماعية الثقافية والاقتصادية، مدونة لسان العرب، الكويت، 2008.

45.عادل حرحوش المفرجي، أحمد علي صالح، رأس المال الفكري: طرق قياسه وأساليب المحافظة عليه، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2003.
46.عبد الباسط وفا، النظريات الحديثة في مجال النمو الاقتصادي نظريات النمو الذاتي دراسة تحليلية نقدية، دار النهضة العربية، القاهرة، 2000.
47.عبد الحليم فضل الله، كلفة التعليم العالي وفعاليته التنموية في لبنان دراسة مقارنة من منظور اقتصاد المعرفة، جمعية المركز الإسلامي للتوجيه والتعليم العالي، بيروت، 2011.
48.عبد الرحمان تومي، الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر الواقع والآفاق، دار الخلدونية، الجزائر، 2011.
49.عبد الرحمن يسرى أحمد، تطور الفكر الاقتصادي، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003.
50.عبد العزيز وطبان، الاقتصاد الجزائري ماضيه وحاضره 1830-1985، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.
51.عبد القادر محمد عبد القادر عطية، اتجاهات حديثة في التنمية، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003.
52.عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، سوريا.
53.عبد الكريم حرز الله وكمال البداري، نظام ل.م.د، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
54.عبد الكريم محسن زهيري وهادي مشعان ربيع، دور التربية والتعليم في عملية التحدث والتطوير، ط 1،مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2009.
55.عبد اللطيف بن أشنهو، التجربة الجزائرية في التنمية والتخطيط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
56.عبد الله زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، ط 2، دار وائل للنشر، عمان، 2008.
57.عبد المجيد بوزيدي، تسعينيات الاقتصاد الجزائري، موفم للنشر، الجزائر، 1999.
58.عدنان بدران، رأس المال البشري والإدارة بالجودة: استراتيجيات لعصر العولمة، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، ط 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000.
59.عطية خليل عطية، التربية والتنمية في الوطن العربي، الطبعة الاولى، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2012.
60.علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة،2001.
61.علي سيد الشخيبي، علم اجتماع التربية المعاصر: تطوره، منهجيته، تكافؤ الفرص التعليمية، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.
62.علي عبد القادر علي، أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2001.
63.علي عبد القادر علي، قياس معدلات العائد على التعليم، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، العدد79، مجلة جسر التنمية، يناير 2009.
64.علي غربي، إسماعيل قيرة، في سوسيولوجيا التنمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2001.
65.علي لطفي، النمو الاقتصادي بين المذاهب الكبرى، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، 1966.
66.عليان عبد الله الحولي، علم اقتصاديات التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، بدون تاريخ.
67.عمار صخري، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر ما بين 1962-2002، وزارة التعليم العالي ولبحث العلمي.
68.غادة عبد القادر قضيب البان، قياس العائد الاقتصادي من الإنفاق على التعليم، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1996.
69.فاروق طيفور، لماذا تخلفت الجزائر وتقدمت ماليزيا؟ رؤية تنموية مستقبلية مقارنة من منظور مشروع حضاري، دار الخلدونية، الجزائر، 2015.
70.فاروق عبده فلية، اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2003.

71.فتحي علي يونس وآخرون، التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط 1، عالم الكتاب، 1999.
72.فرج المبروك، طرائق التدريس العامة، دار حميثرا للنشر والترجمة، القاهرة، مصر، 2016.
73.فردريك شرر، نظرة جديدة إلى النمو الاقتصادي وتأثره بالابتكار التكنولوجي، تعريب علي أبو عمشة، العبيكان، الرياض، 2002.
74.فردريك هاربيسون وتشارلز مايرز، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي استراتيجيات تنمية الموارد البشرية، تقديم محمد عبد الرحيم سنونو، ترجمة إبراهيم حافظ، ومراجعة محمد علي حافظ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1966.
75.فريدريك شرر، ترجمة علي أبو عمشة، نظرة جديدة إلى النمو الاقتصادي وتأثره بالابتكار التكنولوجي، ط 1، مكتبة العبيكان، الرياض، 2002.
76.فليح حسن خلف، التنمية والتخطيط الاقتصادي، جدار للكتاب العالمي، عمان، 2006.
77.كارل ماركس، رأس المال نقد الاقتصاد السياسي، ترجمة الدكتور فهد كم نقش، المجلد الأول، دار التقدم، موسكو، 1985.
78.كارل ماركس، نقد الاقتصاد السياسي، ترجمة راشد البراوي، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت، 1969.
79.كاملي زهيرة، التجربة الاقتصادية والتنمية المستدامة في ماليزيا محددات ومؤهلات، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، ألمانيا، 2019.
80.كلاوس روزه، الأسس العامة لنظرية النمو الاقتصادي، ترجمة عدنان عباس علي، ط1، جامعة قار يونس، بنغازي، 1990.
81.ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، دار المنارة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، 1987.
82.مارجريت ريل، التعليم في القرن الحادي والعشرين: التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، ط1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000.
83.مالك بن نبي، مشكلات الحضارة: شروط النهضة، ترجمة عبد الصبور شاهين، عمر كامل مسقاوي، دار الفكر، دمشق، سوريا، سنة 1986.
84.مالكوم جيلز وآخرون، اقتصاديات التنمية، ترجمة طه عبد الله منصور، عبد العظيم محمد مصطفى، مراجعة محمد إبراهيم منصور، الطبعة العربية، دار المريخ، الرياض، 1995.
85.محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
86.محمد البشير الإبراهيمي، التعليم العربي والحكومة، عيون البصائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1971.
87.محمد الشريف بشير الشرف، أضواء على التجربة التنموية الماليزية، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا، 2009.
88.محمد أمين مخيمر، موسى أبو طه، بناء اقتصاديات المعرفة استراتيجيات تنموية متقدمة، ط 1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2009.
89.محمد بلقاسم حسن بهلول، سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها، الجزء الثاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.
90.محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجيل، بيروت، لبنان، 2000.
91.محمد صادق اسماعيل، التجربة الماليزية محمد مهاتير والصحوة الاقتصادية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2014.
92.محمد صالح تركي القرشي، علم اقتصاد التنمية، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.
93.محمد عبد الحفيظ الشيخ، التجربة التنموية في ماليزيا قراءة في واقع وأسباب النجاح وإمكانية الاستفادة منها، من كتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019.
94.محمد عبد العزيز عجمية، مقدمة في التخطيط والتنمية، دار النهضة العربية، بيروت، 1983.

95. محمد عبد الفضيل، العرب والتجربة الأسيوية الدروس المستفادة، ط 1، مركز الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2000.
96. محمد على عزب، التعليم الجامعي وقضايا التنمية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2011.
97. محمد علي السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1983.
98. محمد عمر علي العامري، مدخل إلى التربية المقارنة، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2017.
99. محمد محمد الهادي، نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم في مصر، الجمعية المصرية لنظم الملومات وتكنولوجيا الحاسبات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 1995.
100. محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان الأردن، 2003.
101. محمد مدحت مصطفى، وسهيل عبد الظاهر أحمد، النماذج الرياضية للتخطيط والتنمية الاقتصادية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، 1999.
102. محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتاب، القاهرة، 2001.
103. محمد ناجي حسن خليفة، النمو الاقتصادي النظرية والمفهوم، دار القاهرة، مصر، 2001.
104. محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1979.
105. محمود أحمد رضوان، نظرية التدريب: التحول من أفكار ومبادئ التدريب إلى واقعه الملموس، ط 1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، 2013.
106. محمود عباس عابدين، اقتصاديات التعليم، كلية التربية، جامعة المنصورة دون تاريخ للنشر.
107. محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، ط 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000.
108. محمود عبد الفضيل، العرب والتجربة الأسيوية الدروس المستفادة، ط 1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2000.
109. مدني شهرة، الإصلاح الاقتصادي وسياسة التشغيل التجربة الجزائرية، ط 1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
110. مصدق جميل الحبيب، التعليم والتنمية الاقتصادي، دار الرشيد، بغداد، العراق، 1981.
111. مصطفى زايد، التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي (1962-1980)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986
112. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والاكمالي، وزارة التربية الوطنية، 2005.
113. منذر الشرع، الاستثمار في رأس المال البشري مدخل التكاليف والأرباح، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، ط 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000.
114. منذر عبد السلام، دراسات في اقتصاديات التربية، ط 1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1974.
115. مها عبد الباقي جويلي، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، دار الوفاء، الإسكندرية، 2001.
116. مهاتير محمد، طبيب في رئاسة الوزراء مذكرات الدكتور مهاتير محمد، ترجمة أمين الأيوبي، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، لبنان، 2011.
117. موسى خلف عواد، تطور الرأسمالية في البلدان النامية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016.
118. ميشيل تودارو، التنمية الاقتصادية، تعريب محمود حسن حسني، محمود حامد محمود، دار المريخ، الرياض، 2006.
119. ناهض أبو حامد، التعددية العرقية والإثنية وآليات تطبيقها في ماليزيا، من الكتاب بإشراف عائشة عباش، نهى الدسوقي، أبعاد التجربة التنموية الماليزية: دراسة تحليلية في الخلفيات الأسس الآفاق، المركز العربي الديمقراطي للدراسات الاستراتيجية والسياسات الاقتصادية، برلين، ألمانيا، 2019.
120. نبيه فرج الحصري، الخصخصة دراسة مقارنة تجربة مصر وماليزيا مع الإشارة للتجارب الغربية، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2018.

121. نجم عبود نجم، إدارة المعرفة المفاهيم والاستراتيجيات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.
122. نسرين اللحام، كيف تنهض الأمم؟ تجارب تنموية ودروس مستفادة، دار الجمهورية، مصر، 2014.
123. الهادي الخالدي، المرآة الكاشفة لصندوق النقد الدولي، دار هومة، 1996.
124. هادي مشعان ربيع، مدخل إلى التربية، ط 1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، 2006.
125. هادية محمد رشاد أبو كليلة، دراسات في تخطيط التعليم واقتصادياته، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2001.
126. وليم إي بيكر، دور التعليم والتدريب في التنمية الاقتصادية، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، ط 1، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، 2000.
127. يوسف قطامي وآخرون، أساسيات في تصميم التدريس، ط 3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

II. الرسائل الجامعية والأطروحات:

1. أماني خضر شلتوت، تنمية الموارد البشرية كمدخل استراتيجي لتعظيم الاستثمار في العنصر البشري، مذكر ماجستير تخصص إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية غزة، 2009.
2. بغداوي جميلة، أثر الاستثمار في التعليم على النمو الانتاجي في الجزائر دراسة قياسية لحالة الجزائر 1975-2003، مذكرة ماجستير في العلوم الاقتصادي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، 2007.
3. بلال محمد سعيد المصري، تجربة ماليزيا في التنمية الاقتصادية (الدروس المستفادة)، مذكرة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، 2016.
4. بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي، جامعة وهران، 2012/2011.
5. بن عمار حسيبة، تكوين الموارد البشرية في المنظومة التربوية الجزائرية، مذكرة ماجستير في تخصص إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، 2008-2009.
6. بواب رضوان، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع العمل والتنظيم: إدارة الموارد البشرية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، 2015/2014.
7. بيرش أحمد، إشكالية نمو وتطور القطاع الصناعي الجزائري، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2012.
8. حمد بوقشور، النظام التعليمي والتنمية في الجزائر دراسة سوسيولوجية، أطروحة دكتوراه علوم في علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010/2009.
9. حمروني الكيسة، فلسفة التربية آثار العولمة على التربية الجزائر نموذجا، مذكرة ماجستير في الفلسفة، جامعة الجزائر 2، 2010-2011.
10. سامية كواشي، العلاقة بين التكوين بالجامعة والمؤسسة الاقتصادية، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، السنة الجامعية 2004-2005.
11. سعداوي موسى، دور الخوصصة في التنمية الاقتصادية حالة الجزائر، أطروحة دكتوراه في التخطيط الاقتصادي، جامعة الجزائر، 2007.
12. شادي جمال الغرباوي، أثر رأس المال البشري على النمو الاقتصادي في فلسطين، مذكرة ماجستير في اقتصاد التنمية، كلية التجارة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2015.
13. صلعة سمية، اقتصاديات التعليم في الجزائر دراسة قياسية، أطروحة دكتوراه، تخصص اقتصاد، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2016/2015.

14. صورية فرج الله، الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخص علم الاجتماع التربوي، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2007/2006.
15. طلحة عبد القادر، محاولة قياس كفاءة الجامعة الجزائرية باستخدام التحليل التطبيقي للبيانات (DEA)، مذكرة ماجستير تخصص حوكمة الشركات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2011-2012.
16. العابدي أحمد، أثر التكوين على تنمية الموارد البشرية في قطاع الوظيف العمومي، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في العلوم التجارية، تخصص إدارة الموارد البشرية، جامعة وهران، 2013/2012.
17. عادل زقرير، أثر تطور الجهاز المصرفي على النمو الاقتصادي دراسة قاسية لحالة الجزائر خلال الفترة 1998-2012، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2014-2015.
18. علاء عزيز كريم علوان الغزالي، التعليم والتحديث في ماليزيا 1957-1981، أطروحة دكتوراه فلسفة في التاريخ الحديث المعاصر، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق، 2017.
19. عيسى مرازقة، القطاع الخاص والتنمية في الجزائر، أطروحة دكتوراه دولة في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2006-2007.
20. فاطمة صباح، أثر التعليم على النمو الاقتصادي (دراسة حالة الجزائر)، رسالة ماجستير، جامعة أبو بكر بالقايد تلمسان، 2007-2008.
21. كبداني سيدي أحمد، أثر النمو على عدالة توزيع الدخل في الجزائر مقارنة بالدول العربية دراسة تحليلية قياسية، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، 2013/2012.
22. لوشن حسين، القواعد التربوية لنظام التعليم الثانوي وفعاليتها في تنمية المهارات الاجتماعية للمكونين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2004/2003.
23. مجيد مسعودي، إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع 2000-2010، مذكرة ماجستير، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر 3، 2012/2011.
24. محمد دهان، الاستثمار التعليمي في رأس المال البشري مقاربة نظرية ودراسة تقييمية لحالة الجزائر، رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، السنة الجامعية 2009-2010.
25. محمد صالي، تأثير البنية السكانية والتنمية الاقتصادية على تطور الشغل في الجزائر، أطروحة دكتوراه علوم في الديمغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، 2016/2015.
26. محمد طلال محمد أبو الروس، دور راس المال البشري في تجنيد الأموال في المؤسسات الأهلية العاملة في قطاع غزة، مذكرة ماجستير في إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية غزة، 2015.
27. محمود سالم علي جدور، أثر التعليم في الحراك الاجتماعي بالمجتمع الليبي، أطروحة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2004-2005.
28. موهوبي مليكة، أثر التعليم على النمو الاقتصادي دراسة حالة الجزائر، أطروحة دكتوراه الاقتصاد الكمي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، السنة الجامعية 2015/2014.
29. ناصر يوسف، دينامكية التجربة اليابانية في التنمية المركبة دراسة مقارنة بالجزائر وماليزيا، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة أطروحات الدكتوراه 83، بيروت، لبنان، 2010.
30. نايت عبد الرحمان عبد الكريم، تحليل أهم أسس عملية التكوين والتدريب الإداري للإطارات على مستوى التعليم العالي، أطروحة دكتوراه منشورة على النت، فرع علم التنظيم السياسي والإداري، كلية العلوم السياسية والإعلام، جامعة الجزائر، 2006.

31. نورالدين دخان، تحليل السياسات العامة التعليمية في الجزائر–المدرسة الأساسية–، مذكرة ماجستير في العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر، 2000.

III. المجلات:

1. إبراهيم بلعادي، تحديات التربية في الوطن العربي، مجلة دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 1، 2015.
2. أحمد محمد نبوي حسب النبي، التعليم والتنافسية في ماليزيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة العلوم التربوية، العدد 1، 2017.
3. إدريس بولكعيبات، تجربة الجزائر في التنمية قراءة في الانتقال من نموذج إلى نموذج مضاد، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، العدد 17، جوان 2002.
4. آسيا بلحسين رحوي، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، العدد7، ديسمبر 2011.
5. أمينة هناء جابي، عيسى حجاب، صلاح الدين قدري، ضرورة التنويع الاقتصادي في الدول الغنية بالموارد الطبيعية، دراسة حالة ماليزيا، مجلة اقتصاديات الأعمال والتجارة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، العدد 4، 2017.
6. أنوار محمد علي، دور التربية في التغير الاجتماعي، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد السادس، العدد 12، 2012.
7. بن ترزي خير الدين، التعليم في الجزائر خلال فترة الاحتلال، حوليات التاريخ والجغرافيا، المجلد 4، العدد 7، 2013.
8. بن عبد العزيز سفيان، بن عبد العزيز سمير، التنمية الاقتصادية في ماليزيا تجربة رائدة، مجلة البدر، جامعة بشار، العدد 12، ديسمبر 2010.
9. حاجي فطيمة، واقع السياسات التعليمية في ماليزيا ومدى استفادة الجزائر من هذه التجربة، المجلة الجزائرية للسياسات العامة، العدد 4، 2014.
10. حاكمي بوحفص، الإصلاحات والنمو الاقتصادي في شمال إفريقيا، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد7.
11. حسان الجيلالي، التربية وتحدي العولمة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، العدد 21، 28 ديسمبر 2013.
12. حسن بصري بن أوانغ مت دهان، جاسم علي جاسم، التعليم في ماليزيا: مهمة النهوض إلى التميز على خريطة التعليم العالمي، مجلة رسالة المشرق، مركز الدراسات الشرقية جامعة القاهرة، مصر، ملحق المجلد 31، العدد 1–4، ديسمبر 2016.
13. حسين بن يسعد، طريق إعادة الهيكلة الاقتصادية في الجزائر، مقال منشور بجريدة الوطن، العدد 247، بتاريخ:1999/01/25.
14. حوشين يوسف، العلاقة بين رأس المال البشري والنمو الاقتصادي في الجزائر (1970-2009)، مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، جامعة أم البواقي، العدد 4، ديسمبر 2015.
15. حيدوشي عاشور، وعيل ميلود، أثر الموارد المالية النفطية على المتغيرات الاقتصادية الكلية للاقتصاد الجزائرية، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المركز الجامعي ميلة، العدد 5، جوان 2017.
16. خويلدات صالح، أطرايش معمر، قوة تنويع محفظة استثمار بدون نفط التجربة الماليزية قراءة الخطط التنموية نظرة استشرافية 2020، مجلة التنمية والاقتصاد التطبيقي، جامعة بشار، العدد 01، مارس 2017.
17. الداوي الشيخ، الإصلاحات الاقتصادية في الجزائر وإشكالية البحث عن كفاءة المؤسسات العامة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد 25، العدد 2، 2009.
18. دبلة عبد العالي، وآخرون، جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته، منشورات مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، مجلة دفاتر، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد 5، 2015.
19. زوزي محمد، إستراتيجية الصناعات المصنعة والصناعة الجزائرية، مجلة الباحث، المجلد 8، العدد 8، 2010.

20. سميرة براهمية رجب، دراسة حول التقارب والتباعد في الاقتصادات النامية استراتيجيات تنموية وآفاق مستقبلية، بحوث اقتصادية عربية، العدد 69-70، (شتاء ربيع) 2015.
21. سهيل عيسى مقابلة، مصطفى محمد العلاونة، التنمية البشرية والنمو الاقتصادي دراسة تطبيقية عن الأردن، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد 22، العدد 93، جامعة بغداد، 2016.
22. صالحي ناجية، مخناش فيتحة، واقع استراتيجية النمو المحلية في الجزائر (2001-2014) وآفاق النمو الاقتصادي، مجلة رؤى الاقتصادية، العدد 3، ديسمبر 2012.
23. طبال لطيفة، أزمة التربية في المجتمعات العربية، مجلة دفاتر، العدد 4، جامعة بسكرة، 3 مارس 2005.
24. عادل بن عمر، الاقتصاد الماليزي بين الوطنية الاقتصادية والتحديات الخارجية، مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية، المجلد 6، العدد 2، 2019.
25. عبد الحافظ الصاوي، قراءة في تجربة ماليزيا التنموية، مجلة الوعي الإسلامي، العدد 451، السنة 3، الشهر 5، الكويت.
26. عبد الرحمان بن سانية، قراءة في بعض تجارب الانطلاق الاقتصادي بالدول النامية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، المركز الجامعي غرداية، العدد 11، 2011.
27. عبد القادر بوحسون، سياسة التعليم الفرنسية بالجزائر وموقف الجزائريين منها إبان الثورة التحريرية (1954-1962)، متون العلوم الاجتماعية المجلد 8، العدد 3، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، 2016
28. عبد الله براهيمي، حميد مختار، دور التكوين في تثمين وتنمية الموارد البشرية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد7، 2007.
29. علي عبد السلام الجروشي، عبد الحميد علي فضيل، قياس الكفاءة الإنتاجية الداخلية للعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، المجلد5، عدد خاص، مارس 2017.
30. عليا حمد درج، التجربة التنموية الماليزية والدروس المستفادة منها عربياً، مجلة بابل، العلوم الصرفة والتطبيقية، العدد الثالث، المجلد 23، 2015.
31. غربي صباح، الاستثمار في التعليم ونظرياته، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد2-3، جوان 2008.
32. كتوش عاشور، قورين حاج قويدر، التجربة الماليزية في مجال التنمية البشرية ومقومات نجاحها، مركز الدراسات الإقليمية، جامعة الموصل، المجلد 4، العدد 10، العراق، (30 جوان 2008).
33. كربالي بغداد، نظرة عامة على التحولات الاقتصادية في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 8، 2005.
34. كرمين سميرة، الإنفاق العمومي كوسيلة لتحقيق أهداف السياسات التعليمية في ماليزيا، مجلة البحوث والدراسات التجارية، المجلد 3، العدد 1، مارس 2019.
35. كمال عايشي، التجربة الجزائرية في ظل الفكر التنموي الجديد، مخبر الدراسات الاقتصادية للصناعات المحلية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة باتنة، نوفمبر 2013.
36. محمد الشريف بشير الشريف، سياسات وأساليب مكافحة الفقر، مجلة الجزيرة-تفكر، العددان (1) و(2)، المجلد 9، 2008.
37. محمد بوجلال، السياسة الاقتصادية الكلية ودورها في الاندماج العقلاني في حركية الاقتصاد العالمي التجربة الماليزية، مجلة العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس سطيف، العدد 01، 2001.
38. محمد مسعي، سياسة الإنعاش الاقتصادي في الجزائر وأثرها على النمو، مجلة الباحث، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد10، 2012.
39. مراد مولاي حاج، واقع ومصير السياسة الاقتصادية والاجتماعية للجزائر المستقلة، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، العدد 3، 2016.
40. مناضل عباس حسين الجواري، نظرية سرب الإوز الطائر (الأسيوية) ومحاولة الاستفادة منها في الاقتصاد العراقي، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد11، 2015، ص 211.
41. نادية فاضل عباس فضلي، التجربة التنموية في ماليزيا من عام 200-2010، مجلة دراسات دولية، العدد 54، 2012.

42. نبيل بوفليح، دراسة تقييمية لسياسة الإنعاش الاقتصادي المطبقة في الجزائر في الفترة 2000-2010، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 9، 2013.
43. نجوى بوزيد، الجامعة مؤسسة للاستثمار في رأس المال البشري، مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 12، نوفمبر 2007.
44. هاني محي الدين عطية، تسويق الذات رؤية جديدة، لأخصائي المعلومات والمكتبات في الوطن العربي، مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، العدد 14، المكتبة الأكاديمية، مصر، سنة 2000.
45. وزارة التربية الوطنية، مقاربة النظام التربوي من أجل تحليله، مجلة البحث في التربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، الجزائر، العدد 8، سنة 2014.
46. وليد فتيحي، نهضة التعليم، مجلة فكر، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 10، أبريل 2015.

IV. الملتقيات

1. بن حمو سكينة، مسيرة التنمية الصناعية في الجزائر بين التخطيط واقتصاد السوق، الملتقى الوطني الأول حول السياسات الاقتصادية في الجزائر: محاولة للتقييم، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 13 ماي 2013.
2. بن عياد محمد سمير، سمرد نوال، تأثير الاستثمار في رأس المال البشري على سلوك العمال داخل الشركة اقتراح نموذج مع دراسة تطبيقية لشركة الاتصال نجمة في الجزائر، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية.
3. بودية فاطمة، بن زيدان فاطمة الزهراء، قياس إنتاجية الاستثمار التعليمي في رأس المال البشري دراسة حالة الجزائر للفترة 1990-2012، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال: رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية.
4. حاج إبراهيم عبد الرحمان، خير الناس ربيع، مسيرة الاقتصاد الإسلامي في ماليزيا من خلال أفكار د/ محمد مهاتير، الملتقى الدولي: الاقتصاد الإسلامي: الواقع ورهانات المستقبل، جامعة غرداية، 23 – 24 فيفري 2011.
5. داودي أحمد، محمد بلقاسم فايزة، استراتيجية الصناعات المصنعة والصناعة الجزائرية، الملتقى الدولي حول استراتيجية تطوير القطاع الصناعي في إطار تفعيل برنامج التنويع الاقتصادي في الجزائر، يومي 06 و07نوفمبر 2018، جامعة البليدة 2.
6. ضلوش كمال، كياس عبد الرشيد، قراءة سوسيو-اقتصادية للتجربة الماليزية في القضاء على ظاهرة البطالة، ورقة مشاركة في الملتقى الدولي حول استراتيجية الحكومة للقضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، مخبر الاستراتيجيات والسياسات الاقتصادية في الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة المسيلة، خلال الفترة 15-16 نوفمبر 2011.
7. عبد القادر قديد، عبد القادر علي بن يحي، دور المنشآت القاعدية في النم الاقتصادي للجزائر عل المدى البعيد الجزائر خمسون سنة من التجارب التنموية مسارات الاقتصاد الدولة والمجتمع، مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية، جامعة الشلف، يومي 8-9 ديسمبر 2012.
8. عبد الكريم بن أعراب، دراسة مقارنة ونقدية للبرنامجين الخماسيين للبحث العلمي في الجزائر (2000-2004) المنجز والمخطط (2006-2010)، المؤتمر العالمي الرابع للبحث العلمي، دمشق، ديسمبر 2006.
9. عبو عمر، عبو هدى، جهود الجزائر في الألفية الثالثة لتحقيق التنمية المستدامة، ملتقى وطني حول التحولات السياسية وإشكالية التنمية في الجزائر: واقع وتحديات، كلية العلوم القانونية والإدارية، جامعة حسيبة بن بوعلي، 16-17 ديسمبر 2008.
10. عماد الدين أحمد المصبح، تقدير العوائد من التعليم في سورية، ورقة أولية مقدمة إلى الندوة التي أقامها معهد التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بدمشق، جوان 2010.
11. فرعون امحمد، محمد إليفي، الاستثمار في رأس المال البشري كمدخل حديث لإدارة الموارد البشرية بالمعرفة، ورقة مقدمة للملتقى الدولي: صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 14-15 أفريل2009.

12. قندوز علي، التجربة الماليزية كأحد التجارب الرائدة في مجال الإصلاح التربوي، وأفاق الاستفادة منها في الجزائر، الملتقى الوطني حول العملية التعليمية العلمية في ظل المقاربة بالكفاءات، مخبر استراتيجية الوقاية ومكافحة المخدرات في الجزائر، جامعة زيان عاشر، الجلفة، يومي 25 و26 أكتوبر 2017.
13. الملتقى الدولي حول: الجزائر خمسون سنة من التجارب التنموية مسارات الاقتصاد، الدولة والمجتمع، مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التنمية، جامعة شلف، يومي8-9 ديسمبر 2012.
14. محمد خضري، دور رأس المال البشري في تعزيز الإنتاجية الكلية للعوامل دراسة حالة الاقتصاد السوري، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي 12 للأعمال: رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية.
15. مخلوفي عبد السلام، أزمة المديونية ولجوء الجزائر إلى صندوق النقد الدولي، الملتقى الوطني للإصلاحات الاقتصادية في الجزائر الممارسة التسويقية، جامعة بشار، الجزائر، 2004.
16. مقداد يسرى، بوسالم فاطمة، دور رأس المال البشري في تعزيز سوق العمل والنمو الاقتصادي تقييم واستشراف دراسة حالة الجزائر 1964-2010، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية.
17. منى جاسم الزايد، الاستثمار في رأس المال البشري: نموذج مقترح، المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية تحديات التغيير والتطوير واستشراف المستقبل، الموافق لـ: 10-12 ديسمبر 2012، الرياض.
18. نجيب محمد محمود الشعافي، نواف الغصين، أثر الاستثمار في التعليم على النمو الاقتصادي في ليبيا دراسة تحليلية قياسية، كتاب الأبحاث العلمية، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثاني عشر للأعمال رأس المال البشري في اقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، 22-25 أبريل 2013، جامعة الزيتونة الأردنية.
19. يوسف اتعلي، البطالة والنمو الاقتصادي في الجزائر (دراسة قياسية)، الملتقى الدولي حول إستراتيجية الحكومة للقضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، مخبر الاستراتيجيات والسياسات الاقتصادية في الجزائر، جامعة المسيلة،15-16 نوفمبر2011.

V. القواميس

1. ابن منظور، لسان العرب، مجلد 12، دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، 1968.
2. لويس معلوف، قاموس المنجد والأعلام، دار المشرق، بيروت، 1976.

VI. الموسوعات:

1. أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد الأول، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، طبعة 2، 2001.
2. مجموعة من العلماء والباحثين، الموسوعة العربية العالمية، ط2، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، المجلد 6، 1999.
3. محضير بن محمد، موسوعة الدكتور محضير بن محمد رئيس وزراء ماليزيا، المجلد الثالث، آسيا، الطبعة الأولى، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004.
4. محضير بن محمد، موسوعة الدكتور محمد بن محضير رئيس وزراء ماليزيا، المجلد التاسع، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004.
5. محضير بن محمد، موسوعة الدكتور محمد بن محضير رئيس وزراء ماليزيا، المجلد الثالث، الجزء 2، دار الكتاب المصري، القاهرة، 2004.

VII. المطبوعات:

1. بوطالبي بن جدو، محاضرات في النظريات التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، 2016/2015.

2. ساعد محمد، محاضرات لمقياس الاقتصاد الجزائري، مطبوعة معتمدة لدى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2018/2017.

VIII. التقارير:

1. بيان اجتماع مجلس الوزراء المتضمن البرنامج الخماسي 2010-2014، الصادر24 ماي 2010.
2. راجا راسيه وفي جي آر تشاندرن، تقرير اليونسكو للعلوم حتى عام 2030 فصل ماليزيا، منظمة الأمم المتحدة، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، مصر، 2018.
3. ريتشارد ساك وآخرون، الدروس المستفادة من التجارب الدولية حول دمجوزراتي التعليم والتعليم العالي، ترجمة محمد صلاح السنوسي، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، فرنسا، 2016.
4. عبد الوهاب كرمان، التطور الاقتصادي والنقدي للجزائر، محافظ بنك الجزائر، تدخل أمام المجلس الشعبي الوطني، 06 نوفمبر 2000.
5. عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي في جامعة نورة بنت عبد الرحمان، مشروع التأسيس للجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي: استراتيجية التعلم والتعليم والتقويم، تصميم وإخراج وكالة بحر المداد، الرياض، السعودية، السنة الجامعية 2014/2013.
6. كريم النشاشيبي وآخرون، الجزائر: تحقيق الاستقرار والتحول إلى اقتصاد السوق، واشنطن، الصندوق النقدي الدولي، 1998.
7. المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، تقرير حول الظرف الاقتصادي والاجتماعي السداسي الأول 2015، نوفمبر 2015.
8. وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في التعليم والتدريب والبحث والتطوير، قطر، 2016.
9. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تقرير عن تطوير التعليم العالي في الجزائر مقدم إلى مؤتمر وزراء التعليم العالي في البلاد العربية المنعقد بالجزائر في الفترة 14 إلى 19 ماي 1981.

IX. القوانين:

1. الأمر رقم 74-68 المؤرخ في 24 جوان 1974 المتضمن المخطط الرباعي الثاني (1974-1977)، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية رقم 52.
2. الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية العدد 33.
3. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، الجزائر، فيفري 2008.
4. المرسوم رقم 76-68 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتعلق بمجلس التربية، الجريدة الرسمية العدد 33.

X. المواقع الالكترونية:

1. الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي "مفهوم التعليم" من الموقع التالي:
https://www.abahe.co.uk/education-concept.html
2. نافز أيوب محمد "علي أحمد"، الأهمية التنموية لرأس المال البشري في الوطن العربي ودور التربية والتعليم فيه، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، من الموقع:
http://www.qou.edu/arabic/researchprogram/researchspages/nafzAyoub/r1_drNafzAyoub.pdf
3. محمد الجهني، التعليم، الاستثمار في رأس المال البشري، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، سنة 2015، من الموقع:

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=440&Model=M&SubModel=141&ID=2582&ShowAll=On.

4. عماد الدين أحمد المصبح، رأس المال البشري في سورية قياس عائد الاستثمار في رأس المال البشري، ندوة الاقتصاد السوري رؤية شبابية، جمعية العلوم الاقتصادية السورية، سوريا، دون تاريخ للنشر. على الموقع التالي:

http://k-tb.com/book/download/64982.

5. محمد شريف بشير، استثمار البشر في ماليزيا، جامعة بترا، كوالالمبور، ماليزيا، 2002، دراسة منشورة على الإنترنت في موقع:

https://www.researchgate.net/publication/282701960

6. مقال بعنوان التعليم في ماليزيا، الناشر دار الفكر.https://download-library-pdf-ebooks.com/27499-free-book

7. الوزارة الأولى، البيان المتوج لأشغال لقاء الثلاثية، بتاريخ 18-09- 2014، من الموقع:

http://www.premier-ministre.gov.dz

ثانيا. المراجع باللغات الأجنبية:

I. livres

1. Alison Stegman, David Pearce, and Warwick J. McKibbin, Long Run Projections for Climate Change Scenarios, Australian Nation University, 2004.
2. Abdelouahab Rezig, Algérie, Brésil, Corée du sud : Trois expériences de développement, OPU, 2006.
3. Aidan Foster-Carter, The Sociology of development, (Ch.8 on "Education") In: Michal Hara Lambos (ed.) Sociology: New Directions, Causeway Books.U.K.,1988.
4. Andreas Savvides and Thanasis Stengos, Human Capital and Economic Growth, Imprint of Stanford University Press, Stanford, California, USA, 2008.
5. Andreas Savvides and Thanasis Stengos, Human Capital and Economic Growth, Stanford University Press, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, United States of America, 2009.
6. Brulé J.C, Fontaine J, l'Algérie volontarisme étatique et aménagement du territoire, OPU, Alger, 1986.
7. Charles I. Jones, Théorie de la croissance endogène, traduction de l'américain par Fabrice Mazerolle, De boeck université, Paris, 2000.
8. Dhiman O. P, Foundation of Education, Published by APH Publishing corporation, Darya Ganj, new Delhi, 2008.
9. Dominique geullec, pierre ralle, les nouvelles théories de la croissance, 5éme édition (Paris : la découverte), 2003.
10. E.A. J. Johnso, The place of learning. science, vocational training and "Art" in pre-Smithian economic thought, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
11. G.S Becker, A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. 2nded. The National Bureau of Economic Research. 1975.
12. G.S Becker, underinvestment in college education, The American Economic Review, 1960.
13. Georgios Kotsolios, Back to the Future of Marketing: Provolve or Perish, Trafford, Singapore, 2014.
14. John Stuart Mill, principles of political economy with applications to social philosophy, edited and abridged by Stephen Nathanson Hackett, Publishing Company, Inc, Indianapolis, Cambridge, 2004.
15. John Winokur, the portable curmudgeon, Nal Books, New York, 1987.
16. Jose F Calderon, Foundations of education, Rex Book Store, Manila, Philippines, 1998.
17. Lord Robbins, The Theory of Economic Policy: In English Classical Political Economy, Softcover reprint of the hardcover, 2nd edition, Palgrave Macmillan UK, the Macmillan press ltd, London, 1978.

18. Marc Nouschi, Régis Bénichi, la croissance aux XIXéme et XXémesiécles, 15 Thémes, Deuxiéme édition, ellipses, paris, 1990.
19. Mary Jean Bowman, et Autres, readings in the economics of Education, A selection of articles from the works of economists, past and present, on the relationships between economics and education, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
20. Maureen Woodhall, Cost-benefit analysis in educational planning. Third edition, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris, 1992.
21. Mouloud Abdenour. De l'économie administrée à l'économie de marché. Le Maghreb et l'indépendance de l'Algerie, 2012
22. Mutin Georges, Le contexte économique et social de la crise algérienne, La crise Algérienne : enjeux et évolution, Mario Melle éditions, Institut d'Etudes Politiques de Lyon, 1997.
23. Paul Romer, "human Capital and Growth: Theory and evidence", national bureau of Economic research, working Paper Series, No. 3173 (November 1989).
24. Philippe Aghion, Petre Howitt, théorie de la croissance endogène, traduit par fabricemazerolle paris, Dunod, 2000.
25. Richard Watson, On Education in the 21st Century, Education: Future Frontiers, Occasional Paper Series, an essay commissioned by the NSW Department of Education, 2016.
26. Robert J.Barro, la croissance économique, traduit par Fabrice Mazerolle, (paris: Ediscience international), 1996.
27. Robert J.Barro, Xavier Sala I.Martin, la croissance économique, traduit de l'américain par Fabrice Mazerolle, McGRAW-Hill/EDISCIENCE, Collection Sciences économiques, Paris, 1996.
28. S. Kuznets, Trends in capital formation, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
29. S.G. Strumilin, The Economic Significance of National Education, Leningrad, 1924, Readings in the Economics of Education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, France, 1968.
30. Sadek Bakouch, la relation éducation développement, office des publication universitaires, Alger, 2009.
31. Salah Mouhoubi, Le choix de l'Algérie : le passé toujours présent, Alger, OPU, 2011.
32. Solomon W. Polachek, Earnings Over the Lifecycle: The Mincer Earnings Function and Its Applications, IZA DP No. 3181, November 2007.
33. Srinibas Bhattacharya, Foundations of Education, Atlantic, New Delhi, India, 2006.
34. W.W. Rostow, The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto, Cambridge University Press, 1960.
35. Y. k Singh, Philosophical Foundation of Education, Published by APH Publishing corporation, Darya Ganj, new Delhi, 2008.

II. Thèses

1. RezineOkacha, Capital Humain, Education et Croissance Economique, Thèse de doctorat en sciences économique, Université de Tlemcen, 2014/2015.
2. Abdramane Sow, La contribution de l'éducation à la croissance économique du Sénégal, Thèse de doctorat, Spécialité Economie de l'éducation, Université de Bourgogne, Université Gaston Berger, 2013.
3. Aurélien Perruchet, Capital Humain Ou Capital Culturel ? Thèse Pour Obtenir Le Grade de Docteur Discipline : Sciences Economiques, Faculté de Sciences Economiques Et De Gestion, Université De Bourgogne, 2005.
4. Ahmed zekane, dépenses publiques productives, croissance à long terme et politique économique : assai d'analyse économétrique appliquée au cas de l'Algérie, thèse de doctorat non publier (université d'Alger : faculté des sciences économique), 2003.
5. Talahite Fatiha. Réformes et transformations économiques en Algérie. Rapport en vue de l'obtention du diplôme habilitation à diriger des recherches université paris-nord – paris xiii, 2010.

III. Articles

1. Anil Deolalikar, "Gender differences in the returns to schooling and in school Enrollment Rates in Indonesia, Journal of human Resources, Vol. 28, no. 4 (Fall 1993), as reprinted in William E. Becker, statistics for business and Economics Using Microsoft Excel 97(Bloomington: S.R.B. Publishing, 1997).
2. David Stagert, Economics of Higher Education: Research Publications in English in Canada, 1971 to 1981, The Canadian Journal of Higher Education, Vol. XII-1, 1982.
3. , la croissance économique, Cujas, paris, 1972.
4. Jean-Luc De Meulemeester, L'économie De L'éducation Fait-Elle Des Progrès ? Une Perspective D'histoire De La Pensée Économique, Brussels Economic Review - Cahiers Economiques De Bruxelles, Vol. 50 - N°1 Spring 2007.
5. Kandan Talebi, John Dewey, philosopher and educational reformer, European journal of education studies, volume1, issue 1, September2015.
6. Lee Cassey, Lee Chew-Ging, The Evolution of Development Planning in Malaysia, Journal of Southeast Asian Economies, Vol. 34, No. 3, 2017.
7. Moundir Lassassi, Nacereddine Hammouda, 50 Ans d'indépendance : quelle évolution de la situation du marché du travail en Algérie ? Les cahiers du CREAD, n°100-2012.
8. Ozay Mehmet, A brief overview: breaking of Islamic tradition of education in Malaya, Journal of Theology Faculty Marmara University, (2011).
9. Paul Romer "increasing returns and long run growth" journal of political economy, university of Chicago press, 1986 vol 94, N 5.
10. Rabah Tadjer, La planification du développement en Algérie : Structures, méthodes et problèmes, Africa Spectrum, Institute of African affairs at GIGA, Hamburg, Germany, Vol. 16, No. 1, 1981.
11. Suwannathat-Pian, Kobkua. "British Colonial Rule, Japanese Occupation, and The Transformation of Malay Kingship: 1930s-1957." New Zealand Journal of Asian Studies 11.1 (2009).
12. Sweetland, human capital theory: Foundations of a field of inquiry, review of Educational research, fall, 1996, vol.66. N°.3.
13. T. Schultz, Investment in Human Capital, The American Economic Review, Vol. 51, No.1, 1961.

IV. Conferences

1. Bouyacoub, Ahmed, Quel développement économique depuis 50 ans ? Confluences Méditerranée 2, Numéro 81, Printemps 2012.
2. CherietAthmane, une perspective théorique et historique sur les stratégies d'industrialisation avec étude de cas de l'Algérie, séminaire national sur l'économie algérienne : lectures modernes du développement, laboratoire des études économiques de l'industrie locale, faculté des sciences économiques et sciences de gestion, Université Elhadj Lakhdar Batna, 17/11/2013.
3. Kushairi, Malaysian Oil Palm Industry Performance 2018 and Prospects for 2019, PALM OIL ECONOMIC REVIEW & OUTLOOK (R&O) SEMINAR 2019, Malaysian Palm Oil Board, Selangor, Malaysia.

V. Rapports

1. Abderrazak committee, Report of the Education Committee 1956, ministry of education, federation of Malaya, Kuala Lumpur, 1956.
2. AnomaAbhayaratne, Poverty Reduction Strategies in Malaysia 1970-2000: Some Lessons, Senior Lecturer. Department of Economics and Statistics, University of Peradeniya, Sri Lanka, 2004.
3. Balcet Giovanni, Nancy Michel, Chronique économique Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM), (éds), Paris, 1975.
4. Direction de la planification et de l'orientation scolaire. Rapport sur l'enseignement technique secondaire- supérieur en Algérie (1970).

5. Edward F. Denison, Measuring the Contribution of Education (and the "Residual") to Economic Growth, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
6. F. H. Harbison, A Manpower Planning strategy, Readings in The Economics of Education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, Printed in France, 1968.
7. Federal Government Administrative Centre, EleventhMalaysiaPlan2016-2020, Printed by Percetakan Nasional Malaysia Berhad, Kuala Lumpur, Malaysia. 2015.
8. Friedrich Edding, International Trends in Educational Expenditures, Readings in the economics of education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, Printed in France, 1968.
9. G. De Villers, Acheter le développement ? Le cas Algérien, Politique Africaine, N° 18, Juin 1985.
10. Gelb, A. and Associates, Oil Windfalls: Blessing or Curse? A World Bank Research Publication: Oxford University Press, New York, 1988.
11. George Psacharopoulos, Maureen Woodhall, Education for Development an Analysis of Investment Choices, A World Bank Publication, Oxford University Press, 1985
12. Gérard Destanne de Bernis, Le plan quadriennal de l'Algérie 1970-1973, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM) (éds), Paris, 1971.
13. Ingvar Svennilson, Friedrich Edding and Lionel Elvin, Problems of educational policy making, Readings in the Economics of Education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, Printed in France, 1968.
14. Ingvar Svennilson, Friedrich Edding and Lionel Elvin, Education and Social Welfare, Readings in The Economics of Education, By Mary Jean Bowman, UNESCO, Published by The United Nations, Printed in France, 1968,
15. J. Vaizey, what some economists said about education, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
16. J.R. Walsh, Capital concept applied to man, Readings in the economics of education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
17. La Banque mondiale, Algérie Le Plan de Développement 1985--1989 et les Perspectives à Moyen et Long Terme, Rapport N° 6607-AL, Division Générale des Operations pour le Maghreb Bureau Régional Europe, Moyen Orient et Afrique du Nord, 1987.
18. La Banque Mondiale, Algérie le plan de développement quinquennal et les perspectives à moyen terme 1980-84, Rapport No. 3668-AL, juin 1982.
19. Lee Cassey. Are Five-Year Development Plans Passé in Malaysia? Researchers at Iseas – Yusof Ishak Institute, Singapore, 2018.
20. Lianqin Wang and others, education in federal states: lessons from, selected countries, document of the world bank, middle east and north Africa, June 2015.
21. MESRS, quelques agrégats sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, 2006
22. MESRS, programme 2006/2010 sur la recherche scientifique et le développement, 2006
23. M Nancy, Michel, Chronique économique Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM) (éds), Paris, 1978.
24. Ministère Des Affaires Etrangères, programme de développement quinquennal 2010-2014, communique du conseil des ministres, 2010.
25. Ministère des Finances, le nouveau modèle de croissance (synthèse), Juillet 2016.
26. Ministère Des Travaux Publics, démarche et programmes du secteur des travaux publics rapport de synthèse, bilan 2005-2009 programme 2010-2014, novembre 2009.
27. Nancy Michel, Chronique économique Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique, (CRESM) (éds), Paris, 1979.
28. OECD, Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, OECD, Paris, 1962.
29. Ollivier Marc, L'économie algérienne vingt ans après 1966 : l'indépendance nationale en question, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique ; Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman, Paris, 1987.

30. Parodi, Maurice, L'Autogestion des exploitations agricoles modernes en Algérie, Annuaire de l'Afrique du Nord, Centre national de la recherche scientifique. (CRAM), (éds), Paris, 1965.
31. Prime Minister's Department, Tenth Malaysia Plan 2011-2015, The Economic Planning Unit, Putrajaya, Malaysia, 2010.
32. Selim Jahan, Thangavel Palanivel, Rapport de développement humain 2018, Indices et indicateurs de développement humain, Programme des Nations Unies (UNDP), New York, 2018.
33. T.W Schultz, Investment in man: an economist's view, readings in the economics of Education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
34. The world Bank, World development Report, Washington. D.C. August 1980, chap 6
35. V.E. Komarov, the relationship between economic development and the development of education, readings in the economics of Education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
36. W.L. Hansen, Total and private rates of return to investment in schooling, readings in the economics of Education, by Mary Jean Bowman, UNESCO, published by the United Nations, Printed in France, 1968.
37. World Bank. Algeria - Public expenditure review: assuring high quality public investment. Washington, 2007.

VI. Site web

1. Abdouni abdeljabbar et said hanchane, ouverture, capital humain et croissance économique : fonements théoriques et identification des liens à l'aide de données de panel (université de la méditerranée, mai 2003), au site web :
2. Alexandrenshue M.Mokime, modèles de croissance économique, kinshasa, juillet 2012, https://docplayer.fr/895135-Modeles-de-croissance-economique-alexandre-nshue-m-mokime.html.
3. http://www.arabapi.org/images/training/programs/1/2016/362_P16044-4.pdf. P-49
4. http://www.etawau.com/edu/Department/EducationSystem.ht .
5. http://www.lest.cnrs.fr/lesdocumentsdetravail/hanchane/ouverture.pdf
6. http://www.vcharite.univ-mrs.fr/pp/yildi/croissance/croissanceweb/node8.html.
7. https://data.albankaldawli.orgv
8. https://data.worldbank.org/country/malaysia.
9. https://prixdubaril.com/petrole-index/petrole-algerie.html
10. https://services.mesrs.dz/Portail_MESRS_ind/enseignement_superieur%20_ar_1.html.
11. https://www.bank-of-algeria.dz/html/evoldette.htm
12. https://www.indexmundi.com/facts/malaysia#Economic%20Policy%20&%20Debt.
13. https://www.moe.gov.my/en/education
14. https://www.statista.com/statistics/619068/total-malaysia-rubber-production/ .
15. https://www.xe.com/ar/currencyconverter/convert/?Amount=1&From=USD&To=MYR.
16. Murat yildizoglu, croissance économique, (France: université montesquiei bordeaux IV, 2007), au sit web : http://www.vcharite.univ-mrs.fr/pp/yildi/croissance/croissanceweb/node20.html.
17. lOCDE, Éducation et compétences dans Comment va lavie? : Mesurer le bien-être, Éditions OCDE, (2011). Sur le lien: http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr.
18. Pierre Gravot, Notions Fondamentales De L'économie De L'éducation, - Annexe L'éducation Dans L'histoire De La Pensée Economique, 2007, Sur le lien suivant, www.foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/ETH0-Introduction.pdf.
19. www.ons.dz

ملخص:

استهدفت هذه الدراسة بحث العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي في كل من الجزائر وماليزيا، ومن خلال المقارنة بين التجربتين مستخدمين تقنيات القياس الاقتصادي، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية طويلة الأجل بين حجم الانفاق على التعليم والنمو الاقتصادي في ماليزيا. كما ان هناك تأثير إيجابي بين مخرجات النظام التعليمي الثانوي والجامعي في زيادة معدلات النمو الاقتصادي على المدى الطويل، في حين كان أثر عدد العمال بدون أي مستوى تعليمي سالبا على النمو الاقتصادي. وتترجم هذه النتيجة الكفاءة الإنتاجية للنظام التعليمي وحجم الانفاق على التعليم في ماليزيا، ونجاح النظام التعليمي في رصد احتياجات الاقتصاد من الكفاءات واليد العاملة الماهرة.

بالنسبة للجزائر أظهرت الدراسة تأثيرا سلبيا لمتغير عدد العمال غير المتحصلين على أي مستوى تعليمي في النمو الاقتصادي، بينما ظهرت علاقة وحيدة إيجابية بين متغير عدد العمال ذوي المستوى الثانوي والنمو الاقتصادي، وغابت فعالية العمال المتحصلين على مستوى تعليمي عالي في خلق الناتج. مما جعل الانفاق على التعليم إنفاقا استهلاكيا، وليس إنفاقا استثماريا منتجا، مما يحد من كفاءة النظام التعليمي في تزويد الاقتصاد برأس المال البشري المنتج للثروة.

الكلمات المفتاحية: التعليم، رأس المال البشري، النظام التعليمي، النمو الاقتصادي، ماليزيا، الجزائر.

Abstract:

This study aims at investing the relationship between education and the economic growth in both Algeria and Malaysia, and from the comparison of the experiments using econometrics techniques, the study found a positive long-term relationship between the volume of education spending and economic growth in Malaysia. There is also a positive impact between the outputs of the secondary and university education systems in increasing economic growth rates in the long term. Meanwhile, the impact of the number of workers without any educational level effected negatively the economic growth. This result translates the productive efficiency of the educational system and the volume of expenditure on education in Malaysia, as it shows the success of the educational system in monitoring the needs of the economy of the competencies and skilled labor.

For Algeria, the study shows a negative impact on the variable number of workers who did not receive any educational level in the economic growth, while there was a single positive relationship between the variable number of workers with secondary level on the economic growth. The effectiveness of highly educated workers in the creation of output was absent. which lead to the expenditure on education become consumer spending, not productive investment spending, which limits the efficiency of the educational system in providing the economy with human capital producing wealth.

Keywords: Education, Human Capital, Educational System, Economic Growth, Malaysia, Algeria.

Résumé :

L'objectif de la présente étude, est d'analyser la relation entre l'éducation et le croissance économique en Algérie et en Malaisie, à travers une comparaison entre les deux cas, tout en faisant recours à des procédés économétriques, ainsi, notre étude a prouvé l'existence d'une relation positive, sur un long terme, entre les dépenses sur l'éducation et le développement économique en Malaisie, de plus, l'effet positif du système éducatif (secondaire et universitaire) sur l'augmentation des taux du développement économique sur le long terme, cependant, le nombre des employés sans aucun niveau éducatif, influe mal le développement économique, ce qui explique l'importance de l'investissement financier dans l'éducation en Malaisie, et l'efficacité du système éducatif dans le recensement des compétences et de la main d'œuvre, dont le secteur économique a besoin.

En ce qui concerne l'Algérie, les études ont montré la mauvaise influence du nombre des employés sans aucun niveau éducatif sur le développement économique, or, il est à noter que les employés avec un niveau secondaire ont une bonne influence sur le développement économique, contrairement aux employés avec un niveau éducatif supérieur. Ce qui a fait de l'investissement dans l'éducation, une sorte de consommation sans productivité, et qui a réduit, également, la capacité du système éducatif de fournir à l'économie un capital humain producteur de fortune.

Mots clés : *enseignent, capital humain, système éducatif, développement économique, Malaisie, Algérie.*