الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقـــايد – تلمســـان
كلية العلوم الاقتصادية، التسيير والعلوم التجارية

رســـالة مقـــدمة لنيل شهـــادة الدكتـــوراه فـــي الاقتصـــاد
تخصص: اقتصاد التنمية

العـــائـــد مـــن التعليـــم فـــي الجـــزائـــر

إعـــداد الطـــالب: فيصـــل بوطيبـــة

لجنـــة المنـــاقشـــة:

أ.د بلمقـــدم مصطفى	جامعة تلمسان	رئيـــسا
أ.د بن حبيب عبد الرزاق	جامعة تلمسان	مشـــرفا
أ.د بونـــوة شعيـــب	جامعة تلمسان	ممتحنـــا
أ.د دربـــال عبد القادر	جامعة وهران	ممتحنـــا
أ.د بـــورحلة عـــلال	جامعة سيدي بلعباس	ممتحنـــا
د صالـــح إليـــاس	جامعة سيدي بلعباس	ممتحنـــا

السنـــة الجامعيـــة: 2009-2010

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

إلى الوالدين الكريمين عرفانا وتقـــديرًا

كلمـــة شكـــر

أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى أستاذي المشرف:

الأستاذ الدكتور عبد الرزاق بن حبيب على كل ما قدمه من توجيهات ونصائح وعلى متابعته الدؤوبة لأطوار البحث طوال عمر هذه الرسالة.

كما أوجه شكري وامتناني للسادة الأساتذة المحترمين أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذا العمل الأكاديمي.

من واجبي أيضا أن أشكر البروفسور جورج ساكا روبولوس الخبير السابق في البنك العالمي الذي كان يمدني تارة بما أحتاجه من دراسات وتارة أخرى بملاحظاته النيرة.

أخيرا وليس آخرا، أتوجه بجزيل الشكر إلى كل من قدم لنا يد المساعدة لإعداد هذا البحث، وأخص بالذكر الطلبة الذين قاموا بتوزيع الاستبيانات في ولايتي أدرار وتلمسان.

الفهـــــرس

إهداء		أ
كلمة شكر		ب
مقدمة عامة		1
الفصل الأول	**دور التعليم في التنمية**	6
تمهيد		7
المبحث الأول	**التعليم في الأدب الاقتصادي**	8
المطلب الأول	مرحلة تقرير القيمة الاقتصادية للتعليم	8
المطلب الثاني	مرحلة قياس القيمة الاقتصادية للتعليم	12
المبحث الثاني	**التعليم وأهداف التنمية**	18
المطلب الأول	مفهـــوم التنميـــة	18
المطلب الثاني	التعليـــم والأهداف الاقتصادية	21
المطلب الثالث	التعليم والأهداف غير الاقتصادية	26
المبحث الثالث	**التعليم من منظور شامل: دراسة مقارنة**	33
المطلب الأول	العملية التعليمية في إطار متعدد الأبعاد	33
المطلب الثاني	مقارنة أداء التّعليم في المنطقة العربية وكوريا الجنوبية	38
المطلب الثالث	مقارنة خصائص التعليم بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية	42
خلاصة		56
الفصل الثاني	**نظام التعليم في الجزائر**	57
تمهيد		58
المبحث الأول	**التعليم الابتدائي**	59
المطلب الأول	إصلاحات مرحلة التعليم الابتدائي	59
المطلب الثاني	تطور التعليم الابتدائي	62
المبحث الثاني	**التعليم المتوسط**	70
المطلب الأول	إصلاحات مرحلة التعليم المتوسط	70
المطلب الثاني	تطور التعليم المتوسط	72
المبحث الثالث	**التعليم الثانوي**	76
المطلب الأول	إصلاحات مرحلة التعليم الثانوي	76
المطلب الثاني	تطور التعليم الثانوي	79
المبحث الرابع	**التعليم العالي**	86

المطلب الأول	إصلاحات مرحلة التعليم العالي	86
المطلب الثاني	تطور التعليم العالي	90
خلاصة		97
الفصل الثالث	**معدل العائد من التعليم**	98
تمهيد		99
المبحث الأول	**الإطار النظري لمعدل العائد من التعليم**	100
المطلب الأول	الجدوى من دراسة عوائد التعليم	100
المطلب الثاني	طرق القياس	101
المطلب الثالث	أنواع معدل العائد	106
المطلب الرابع	نقد معدل العـــائد	107
المطلب الخامس	مشكلة التحيز في العائد من التعليم	109
المطلب السادس	نظرية المصفاة و العائد من التعليم	114
المبحث الثاني	**الدراسات الدولية في العائد من التعليم**	115
المطلب الأول	البلدان المتقدمة	115
المطلب الثاني	بلدان أوربية في تحول	124
المطلب الثالث	البلدان الآسيوية	127
المطلب الرابع	أمريكا اللاتينية	136
المطلب الخامس	أفريقيا جنوب الصحراء	139
المطلب السادس	البلدان العربية	146
المبحث الثالث	**محاولة تنميط معدل العائد من التعليم**	153
المطلب الأول	العائد المتوسط من التعليم في العالم	153
المطلب الثاني	معدل العائد حسب الجنس والمستوى الدراسي	154
المطلب الثالث	معدل العائد حسب أسلوب القياس	155
المطلب الرابع	معدل العائد حسب محل الإقامة	157
المطلب الخامس	معدل العائد حسب التخصص والمرحلة الجامعية	157
المطلب السادس	معدل العائد حسب نوع التعليم وعبر الزمن	158
المبحث الرابع	**معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر**	159
المطلب الأول	خصائص العينة ومنهجية الدراسة	159

المطلب الثاني	نتائج الدراسة الميدانية	164
خلاصة		176
الفصل الرابع	**العوائد الخاصة غير النقدية من التعليم**	177
تمهيد		178
المبحث الأول	**التعليم والخصوبة**	179
المطلب الأول	التحليل الاقتصادي للخصوبة	179
المطلب الثاني	التعليم كمحدد أساسي للخصوبة	183
المطلب الثالث	قنوات تأثـــير التعليم على الخصوبة	186
المطلب الرابع	التعليم والخصوبة في الجزائر	194
المبحث الثاني	**التعليم والصحة**	209
المطلب الأول	التحليل الاقتصادي للصحة	209
المطلب الثاني	عـــلاقة التعلـــيم بالصحة	215
المطلب الثالث	قنوات تأثير التعليم على الصحة	221
المطلب الرابع	التعليم والصحة في الجزائر	224
خلاصة		244
الفصل الخامس	**العوائد الاجتماعية غير النقدية من التعليم**	245
تمهيد		246
المبحث الأول	**التعليم والجريمة**	247
المطلب الأول	التحليل الاقتصادي للجريمة	247
المطلب الثاني	علاقة التعليم بالجريمة	251
المطلب الثالث	قنوات تأثير التعليم على الجريمة	254
المطلب الرابع	التعليم والجريمة في الجزائر	258
المبحث الثاني	**التعليم والديمقراطية**	270
المطلب الأول	الديمقـــراطية، التنمية والنمـــو	270
المطلب الثاني	علاقة التعليم بالديمقراطية والسلوك المدني	279
المطلب الثالث	قنوات تأثير التعليم على الديمقراطية والسلوك المدني	286
المطلب الرابع	التعليم، الديمقراطية والسلوك المدني في الجزائر	289
خلاصة		294
خاتمة عامة		295
المراجع		301

قائمة الجداول	318
قائمة الأشكال	324
الملاحق	327

مقــدمة عــامة

مقــدمة عــامة:

يُعتبر من مقومات تحقيق تنمية بشرية مستديمة الاستثمارُ في رأس المال البشري، الذي بات يشكل بحق "ثروة الأمم" في زمن العولمة. هذا ما تؤكــده نظريًا خلاصة الأدبيات الحديثة المستندة إلى نظرية رأس المال البشري (Backer, Schultz, Denison) ونظرية النمو الداخلي (Lucas, Romer, Barro & Sala-i-Martin). وهو ما تؤكــده عمليًا تجربة الاقتصادات الصاعدة التي ركزت في استراتجياتها التنموية على أولوية الاستثمار في الإنسان.

في هذا السياق، يُنظر للإنفاق على التعليم على أنه استثمار في رأس المال البشري يُدر كثيراً من العوائد الاقتصادية وغير الاقتصادية التي تعود على الأفراد كما على المجتمع.

بالنسبة للأفراد، يكون قرار انخراطهم في التعليم مُؤسس على تحصيل دخول مرتفعة في سوق العمل مستقبلا، وهو ما يصطلح عليه عادة بالعائد النقدي الخاص من التعليم. وإلى جانب ذلك، فالتعليم يُسهم فعليا في تحقيق كثير من المكاسب غير المادية مثل تحسين السلوك الصحي والسلوك المدني، تقليص معدلات الخصوبة، ترشيد قرارات الأفراد المختلفة، الرعاية الجيدة للأبناء وغيرها من العوائد الخاصة غير النقدية.

أما بالنسبة للمجتمع، فان من جملة الاعتبارات التي تُبرر رصد الدولة سنويا لمخصصات مالية ضخمة لقطاع التعليم هو رفع معدلات النمو الاقتصادي، تحقيق العدالة في توزيع الثروة وتقليص مستويات الفقر البشري. تلك هي أساسا العوائد الاجتماعية النقدية من التعليم. وإلى جانبها ثمة عديد من العوائد غير النقدية التي تعود على المجتمع والتي لا تقل شأنا عن نظيرتها الأخرى مثل تعزيز الديمقراطية، الحفاظ على البيئة، تحقيق الانسجام الاجتماعي، تقليص معدلات الجريمة وغير ذلك.

والجزائر على غرار كثير من البلدان النامية أولت اهتماما خاصا بقطاع التعليم منذ بداية مرحلة الاستقلال. ويُترجم ذلك عمليا التطور الحاصل في معطيات نظام التعليم بمختلف مستوياته. فحسب تقرير التنمية البشرية للعام 2009، بلغ دليل التعليم 0.711

ومعدل التمدرس الإجمالي 73.7% أما معدل معرفة القراءة والكتابة فقد بلغ 69.9%.[1]

فضلا عن ذلك، انتقل متوسط سنوات الدراسة من 0.98 سنة في 1960 إلى 5.37 سنة في 2000. كما يُشكل عدد تلاميذ مرحلة ما قبل الجامعي زهاء العشرة ملايين تلميذ بينما يتجاوز عدد طلبة التعليم العالي 1.2 مليون طالبا. هذا التطور الكمي المعتبر أملى على الدولة تخصيص موارد مهمة لقطاع التعليم من أجل مجابهة الطلب الاجتماعي المتنامي على التعليم، حيث تعتبر معدلات الإنفاق المطلق والنسبي على هذا القطاع من أعلى المعدلات في العالم.

وبالمثل، ترصد الأسر من دخولها مواردا معتبرةً في سبيل تعليم أبنائها وتشجيعهم لبلوغ أعلى مستوى دراسي ممكن إدراكا منها لأهمية التعليم. حتى لو كانت الأسر غير ميسورة، فهي بدورها تملك هذه القناعة الراسخة ولا تعمد إلى سحب أبنائها من مقاعد الدارسة إلا بقاهر الحاجة والحرمان.

1. الإشكالية:

بناءً على ما تقدم، من المهم إذاً معرفة مدى ربحية الاستثمار الحكومي والفردي في التعليم بالجزائر. لذلك فإن **إشكالية البحث تدور حول دراسة العوائد النقدية وغير النقدية من التعليم التي تعود على الأفراد والمجتمع ككل.** ولأن صنوف العائد من التعليم عديدة كما سبقت إلى ذلك الإشارة، ستقتصر الدراسة على عينة منها كما يلي:

1. تقـــدير معدل العائد الخاص من التعليم.
2. دراسة علاقة التعليم بالصحة والخصوبة كنموذجين عن العوائد الخاصة غير النقدية.
3. دراسة علاقة التعليم بالجريمة والسلوك المدني كنموذجين عن العوائد الاجتماعية غير النقدية.

[1] United nations, (2009). Human development report.

2. أهمية الدراسة:

يمكن إيعاز أهمية هذه الدراسة إلى العناصر التالية:

- معرفة مدى ربحية الاستثمار في التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع في الجزائر.
- مقارنة حالة الجزائر بغيرها من البلدان.
- استخدام العائد من التعليم كأداة من أدوات التخطيط التعليمي.

3. أهــداف الدراسة:

ترمي الدراسة إلى جملة من الأهداف، والتي يمكن إيجازها في النقط التالية:

- تقــدير معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر.
- استكشاف أثر التعليم على الخصوبة والصحة على مستوى الفرد.
- استكشاف أثر التعليم على الجريمة والديمقراطية على مستوى المجتمع.
- المساهمة في إثراء البحث في اقتصاديات التعليم عن حالة الجزائر.

4. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي والتحليلي باعتباره موائما لطبيعة الموضوع. كما تم اللجوء إلى المنهج التاريخي عند الحديث عن تطور نظام التعليم في الجزائر في الفصل الثاني. بالإضافة إلى المنهج المقارن الذي أُستخدم عند مقارنة نتائج الدراسات الدولية عن معدل العائد بنتائج سكاروبولس وعند تحكيم نتائج الدراسة عن حالة الجزائر إلى النتائج الدولية.

5. حــدود الدراسة:

في ظل غياب مسح إحصائي وطني يشتمل على كافة المعطيات، تم اللجوء إلى استخدام الاستبيان حيث تم توزيعه على عينة من العمال والعاملات في ولاية تلمسان كنموذج عن الشمال وولاية أدرار كنموذج عن الجنوب، دون تحديد لقطاع العمل (عام أو خاص) ولا للمستوى الدراسي أو محل الإقامة (حضر أو ريف). وقد تمت العملية في الربع الأول من العام 2009.

6. الدراسات السابقة:

يعتبر البحث في موضوعات اقتصاد التعليم في الجزائر شحيحا بشكل عام مقارنة بسائر الموضوعات الاقتصادية. وفي الموضوع محل الدراسة لم نقف على أي دراسة أكاديمية سابقة عن العائد من التعليم في الجزائر بعد إجراء مسح على عدد من الجامعات الكبيرة (تلمسان، وهران، بلعباس، الجزائر، قسنطينة). والأمر ذاته بالنسبة لخارج البلاد، إذ لم نتوصل إلى أي دراسة منشورة في المجلات الدولية المتخصصة المعروفة، وقد أكد لنا ذلك البروفسور جورج سكاروبولوس الذي يعد من أبرز المتخصصين عالميا في موضوع العائد من التعليم.

لكن بالمقابل استفدنا كثيراً من الدراسات الدولية في تقدير العائد من التعليم لستين بلداً من القارات الخمس من حيث المنهجية وطرائق البحث.

7. صعوبات الدراسة:

أثناء إعداد هذه الرسالة قابلتنا بعض الصعوبات التي أجبرتنا أحيانا على إجراء تعديلات في بعض جزئيات البحث. وعلى سبيل المثال عند محاولة دراسة علاقة التعليم بالجريمة في الجزائر قمنا بإعداد استبيان قصد توزيعه على المساجين لدراسة مستوياتهم الدراسية بسلوكاتهم الإجرامية، إلا أنه لم يُسمح لنا بتوزيعه داخل مؤسسات إعادة التربية، الأمر الذي اضطرنا في الأخير إلى العدول عن فكرة الاستبيان. كما واجهتنا في البداية مشكلة نقص المراجع المتخصصة.

8. خطة البحث:

يتضمن البحث خمسة فصول رئيسة؛ يعتبر الفصل الأول منها فصلا تمهيديا للموضوع حيث سيتطرق إلى إبراز دور التعليم في التنمية نظريا وتطبيقيا. ثم يليه بعد ذلك الفصل الثاني الذي سيعرض لتطور نظام التعليم في الجزائر خلال نصف القرن الماضي.

أما الفصل الثالث فسيخص تقدير معدل العائد النقدي الخاص من التعليم في الجزائر بالاستناد إلى استبيان تم توزيعه على عينة من العمال والعاملات في ولايتي تلمسان وأدرار.

بعد ذلك في الفصل الرابع، ستتم دراسة الصلة بين التعليم والصحة من جهة والتعليم والخصوبة من جهة أخرى، بينما يناقش الفصل الخامس العلاقة ما بين التعليم والجريمة ثم التعليم والسلوك المدني. وسيُختتم البحث بخلاصة تتضمن أهم النتائج والتوصيات.

الفصـــل الأول:

دور التعليـــم في التنميـــة

- **التعليـــم في الأدب الاقتصـــادي**
- **التعليـــم وأهـــداف التنميـــة**
- **التعليـــم من منظـــور شامل: دراسة مقارنة**

تمهـــيد:

يضطلع التعليـــم بدور محوري في العملية التنمويـــة، ذلك أنه أهـــم وسيلة يتسنى من خلالها فعـــليا تحقيـــق أهداف التنمية، ســـواء كانت اقتصادية أو غيـــر اقتصادية. وعلى هـــذا الأساس، يُنظـــر للإنفاق على التعليـــم على أنه استثمار في رأس المال البشـــري له عـــوائد جمة إن على مستوى الأفـــراد أو المجتمعات.

في ضوء ذلك، يحاول الفصل التالي تبيـــان دور التعليـــم في التنميـــة من خلال التعرض بداية إلى التطور التاريخي لاهتمام الاقتصـــاديين بهـــذا الدور، ثم إبراز سبل مساهمة التعليـــم في بلوغ الأهداف المتبـــاينة للتنميـــة. أخيـــرا وليس آخرا، محـــاولة فهـــم دور التعليـــم في إطار شامل متعـــدد الأبعاد، وذلك بعقد مقـــارنة بين حالتي المنطقة العربية والنمور الآسيـــوية.

المبحث الأول: التعليـــم في الأدب الاقتصـــادي

حظي موضوع التعليـــم باهتمام خاص من قبل الاقتصـــاديين منذ نشأة علم الاقتصاد. ففي ثنـــايا تاريخ الفكـــر الاقتصادي منذ زمن الكلاسيك ثمة ما يؤكد ذلك الاهتمام الذي تطـــور من مجـــرد إشارات وتلميحات في معـــرض كتـــابات الاقتصـــاديين الأوائل إلى علـــم مستقل في حقل الدراسات الاقتصـــادية له، على غرار سائر العلوم، موضوعه، منهجه وأهدافـــه.

في ضوء ذلك يمكن تمييـــز مرحلتين رئيسيتيـــن؛ حيث تبدأ الأولى مع ظهور كتاب "ثروة الأمم" (Wealth of nations1776) الذي ضمّنهAdam Smith بعض أفكاره عن القيمة الاقتصـــادية للتعليـــم وتمتد إلى غاية نهـــاية خمسينيات القرن الماضي. بالمقـــابل تبدأ المرحلة الثـــانية مع بـــداية الستينيات والتي يؤرخ لها على أنها الانطلاقة الفعليـــة لعلم اقتصاد التعليم (economics of education).

المطلب الأول: مرحلة تقرير القيمة الاقتصادية للتعليم

كان من أوائـــل من تطـــرق للأهمية الاقتصـــادية للتعليـــم في هذه المرحلة آدم سميث (Adam Smith)، وقد كانت معالجته لموضوع التعليـــم متأثـــرة بمنهجه الاقتصادي والاجتماعي، فمعلوم أنه كان عالـــم اقتصاد وفيلســـوفا في ذات الوقت. وفي معرض حديثه عن الأبعـــاد الاقتصادية للتعليـــم في كتابه ثروة الأمم، يـــؤكد على ضرورة توجيـــه نفقـــات معينة للأغراض التعليمية، والتي ستؤدي إلى تكـــوين نوع خاص من رأس المال الذي سماه "رأس المال الدائـــم" والمتمثل في المعرفة والعلـــم وكيفيـــة استخدامها من قبـــل الإنسان. فهذه الأموال المخصصة للتعليـــم سوف تسهـــم في تكوين رأس المال المتكـــون من المعرفة والمهارة، واللـــذان يشكـــلان جزءا من ثروته الخاصة إلى جانب كونهما جزءا من ثـــروة المجتمع.[1]

فضلا عن ذلك، فإن سميث يشبه العامل المتعلـــم بالآلة المتطـــورة التي تسهـــل العمل وتختزل الجهد والوقت. ومن الناحية الاجتماعية–وبعيدا عن الاعتبارات المالية للتعليم–يـــرى سميث أن هناك فوائـــدا مباشرة وغير مباشرة؛ فالتعليـــم يعد أداة فاعلة في القضاء على الفساد، لذلك طالب الحكومة بالعنـــاية بالتعليـــم ليس بإقـــامة نظام

[1] عبد اله زاهي الرشدان، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر، عمان، 2005، ص16.

تعليمي حكومي، بل بتقـديم مساعدات للمـدارس الخاصة التي يجب في الأصل أن يتحمل أعباءها المستفيـدون من خدماتها،[1] فالـدولة هي مسئولة أخـلاقيا على ضمان حق التعليـم لأفرادها .على أن ذلك لا يعتبـر تناقضا في طرحه، إذ أنه يرى بضرورة إخضاع التعليـم للمنافسة من أجل ضمان الكفـاءة والفعـالية، وفي ذات الوقت يرى بضرورة حضور الـدولة كمنظم ومساعد، لأنه إلى جانب ما سبق ذكره من مزايا، فالتعليـم يعمل على إضعاف التعصب الديني في المجتمع ويحقق الانسجام الاجتماعي.

ويتفـق ميل (John Stuart Mill) مع سميث في اعتبار مهارات قوة العمل أساسا للثـروة، إلا انه يختلف معه في إخضاع التعليـم كلية للقطاع الخاص، حيث يرى أن آليات السـوق لا تضمن فعـالية التعليم. فمن يطلب خدمة التعليـم بهذا النحو لا يستطيع الحكم على جودة تعليمه (مشكلة عدم تماثل المعلومات). لكن هذا لا يوحي بأنـه يطالب بإخضاع التعليـم للدولة، إنما يقترح جعل التعليـم إلزاميا في مدرسة خاصة أو في المنزل إلى سن محددة على أن يكـون تنظيم الامتحانات من مهمة الدولة. كما أنه من مهمتها أيضا تقـديم الدعم المالي لأبناء الفقـراء وكذا للمؤسسات التعليمية قصد ضمان الحق الاجتماعي في التعليـم لكافة أفراد المجتمع.[2]

من جهته كان هيـوم (David Hume) موافقـا لـسميث- الذي كان معاصرا له- في إخضاع التعليـم للمنافسة كما هو الحال في الاقتصاد ككل، حيث يرى أن فاعليـة المؤسسات التعليمية ستزداد من خلال إنهاء احتكـار الكنيسة للمدارس التعليمية، وبالتالي تقديـم مستوى تعليمي أفضل يتفـق مع حاجة المجتمع في الرقي الاجتماعي والصناعي. فقـد كان هيـوم منتقدا لاذعا لسيطـرة الكنيسة التي كانت برأيه ترسخ التقـاليد البالية في ثقافة وسلوك الأفراد.[3] كذلك، فقد وافق هيـوم معاصره سميث في مسالة التمويل الخاص للتعليـم الذي يحصل بإنفـاق الأولياء على تعلم أبنائهم.

إلى جانب أولئك، كان مالتوس (Robert Maltus) يعتبر التعليـم أسلوبا ناجحا لغرس القيم الرامية لتحديد النسل والذي ستكون محصلته في الأخير تحقيق الرفاهية

[1] Pièrre Gravot, économie de l'éducation, économica, paris, 1993, p VI.
[2] Ibid, p VIII.
[3] عبد اله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص17.

الاقتصادية للمجتمع. وبهذا الطـــرح يكون مالتوس قد خالف سابقيه فيما يخص دور التعليـــم، فهو في نظره عامل غير مباشر في النمو الاقتصادي وليس من ضمن العوامل المباشرة التي تدخـــل في العملية الإنتاجية. والواقع أن فكرة مالتوس هاتـــه تبقى بعيدة عن النظرة المعاصرة لفكرة الاستثمار البشري.[1]

أما ماك كولوك (Mc Culloch) فقد ذهب في تقديـــر أهمية التعليـــم أبعد مدى من ميل ومالتوس. فقد عـــد حذاقـــة ومهارة العمال ومعرفة الجماهيـــر الشعبية ومستوى ثقـــافتهم جزءا لا يتجزأ من رأس المال المادي، وأدخل مهارة القـــوى العاملة ومستوى ثقـــافتهم ضمن مفهوم رأس المال القومي وتراكمه.[2]

وتعد آراء ألفـــريد مارشال (Alfred Marchall) نقطة تحـــول كبير في مجال دراسة القيمة الاقتصادية للتعليـــم، إذ انه يمثل همـــزة وصل بين الاقتصاديين الكلاسيك واقتصادي القرن العشرين. فقـــد مهدت آراؤه لنقـــل دور التعليـــم من كونه عاملا خارجيا في النمو الاقتصادي إلى اعتبـــاره عاملا من العوامل المباشرة التي تدخل في العـــوامل الإنتاجية. أيضا فقـــد نبه إلى أن التبـــاين في نوعية عمل العمال يفســـر التفاوت في أجورهم في سوق العمل، وهو يرجع أساسا إلى تبـــاين المستويات التعليميـــة عندهم.[3]

فضلا عن ذلك، أكد مارشال على فكرة أن الحافـــز على الربح له دور في قرارات الاستثمار البشري كما هو الحال في الاستثمار المادي. وأن التعليـــم يعمل على جعل الأفراد أكثر ذكاء وتكيـــفا وأحسن أداء في عملهم، كما أن له دور أساسي في الحراك الاجتماعي.[4]

في بداية القرن العشرين، حاول دودج (J. Dodge) تقديـــر القيمة النقـــدية لمختلف المراحل التعليمية وذلك من خلال مقـــارنة دخول مجموعات شتى من الأجراء في عدد من المؤسسات. إلا انه في تقديـــره ذلك لم يقـــم باستبعاد أثر العوامل الأخـــرى غير التعليـــم على الأجور. وذلك تماما ما حاول غورسلين (Gorseline) فعله حيث أنه نهج

---

[1] فاروق عبده فلية، اقتصاديات التعليم، دار المسيرة، عمان، 2003، ص25.

[2] عبد اله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص18

[3] نفسه، ص19.

[4] Pièrre Gravot, op.cit, p IX.

أسلــوبا حصر من خــلاله تلك العوامل في المهارات الذاتية للأفــراد، العمر، الجنس، الإقامة، الوراثــة والوسط الاجتماعي.[1]

أما الاقتصادي والش (Walsh) فقد قــام بدراسة سنة 1935 حول علاقــة التعليــم بالدخل، واستطاع من خلالها تقديــر أرباح وتكاليف الاستثمار في التعليــم.[2] بالنسبة للأرباح، قام الباحث بتحيين تدفقــات المداخيل المستقبلية بمعدل 4٪ آخــذا في الحسبان احتمالات توقعات الأعمار. أما من جهة التكاليف، فقد قــام باحتساب كل من حقوق التسجيل، تكاليف السكن، الكتب وسائر الأعباء ذات الصلة من ملابس وما ينفــق على الترفيه، كما أدخل تكلفــة الفرصة (opportunity cost) للمداخيل الضــائعة نتيجة لمواصلة الدراسة. وقــام بتحيين جملة هذه التكاليف أيضا بمعدل 4 ٪ وكانت النتائج كالآتي: بعض المهن تجــاوزت فيها الأرباح التكــاليف بينما حصل العكــس بالنسبة لمهن أخرى، وهو ما دفع والش لاعتبــار بعض المهن لها خصوصيات غير نقــدية.

وفي سنة 1956 قــدم سولو(Robert Solow) نظــريته في النمو، وكان من جملة أبحــاثه دراستين عن الإنتاج الزراعي وغير الزراعي في الاقتصــاد الأمريكي،[3] في الدراسة الأولى توصل إلى أن نمو الإنتاج الزراعي ما بين سنتي 1900 و1960 فقط 10٪ منه تعــود إلى عوامل رأس المال وزيــادة السكان، بينما تعود البقيــة إلى التقدم التقني. أما في الدراسة الثــانية، فقد توصل إلى أن إنتاجية الفرد في الساعة قد تضاعفت خلال الفترة 1909– 1949 وأن فقط نسبة 12.5٪ من هذه الزيــادة تعود إلى زيادة رأس المال المستخدم والبــاقي يعود للتقــدم التقني. وفي كلتا الحالتين فان للتعليــم دورا محوريا في إحداث هــذا التقدم الذي كان يعدّه سولو عاملا خارجيا.

وفي ذات الاتجاه، قــام اوكروست (Odd Aukrust) بدراسة سنة 1959 عن عوامل زيــادة الإنتاج في النرويج مستعينا بنموذج كوب دوغلاس (Cobb-Douglas) وذلك خلال الفترة 1900–1955. وتوصل إلى أن زيادة 1٪ في رأس المال المادي تــؤدي إلى زيادة في الإنتاج بنسبة 0.02٪ وزيادة 1٪ في كمية العمل تؤدي إلى زيادة

[1] Pièrre Gravot, op.cit, p XI.
[2] Ibid, p XIII.
[3] فاروق عبده فلية، مرجع سابق، ص 26.

في الإنتاج بنسبة 0.07٪، بينما يؤدي تحسين مستوى أداء العمال إلى زيادة في الإنتاج بنسبة 0.125 ٪، مفترضا في كل الحالات ثبات العوامل الأخرى عند زيادة أي عامل من عوامل الإنتاج.[1]

مجمل القول أن هذه المرحلة تميزت بأمرين: يتمثل الأمر الأول في أن مساهمات الكلاسيك أمثال سميث وهيوم ومن تلاهم خلال القرن التاسع عشر كانت بمثابة تقرير للأهمية الاقتصادية للتعليم، وقد ورد ذلك في ثنايا كتاباتهم بشكل مقتضب.

أما الأمر الثاني فانه خلال النصف الأول من القرن العشرين كانت ثمة محاولات جادة لاستخدام الأساليب الإحصائية لإبراز دور التعليم في الاقتصاد، وقد ساهم ذلك حقيقة في دفع البحوث لاحقا لتعميق فهم ذلك الدور.

المطلب الثاني: مرحلة قياس القيمة الاقتصادية للتعليم

يمكن أن يؤرخ للميلاد الرسمي لعلم اقتصاد التعليم في رأي مارك بلوغ (Mark Blaug) بشهر ديسمبر سنة 1960 عندما ألقى شولتز (Théodore Schultz) خطاب تولّيه رئاسة الجمعية الاقتصادية الأمريكية، والذي ركز فيه على الدور المحوري للرأسمال البشري في التنمية الاقتصادية. وهذا لا يعني أن أحدا لم يكتب في هذا المجال أو أن أحدا لم يستخدم مصطلح اقتصاد التعليم قبل هذا التاريخ، ولكن يعني ببساطة عدة أمور ربما أهمها ما يلي:[2]

1- أنّ معظم الاقتصاديين قبل عام 1960 كانوا غير مدركين جمله لحقيقة أن الظواهر الاقتصادية يمكن تفسيرها من خلال فكرة تشكيل رأس المال البشري المتكون بواسطة التعليم والتدريب.

2- يلاحظ بصفة عامة أن التقدم العلمي في أساليب هذا العلم وتقنياته، ولاسيما من الناحيتين الكمية والكيفية، قد برز إلى حد أكثر وضوحا بعد هذا التاريخ.

---

[1] عبد اله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 23.

[2] محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، ط2، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004، ص 36.

ومنذ ذلك الحين انصب اهتمـــام كثير من الاقتصاديين على تطـــوير نظرية رأس المال البشري التي تشكل أساس هذا العلم الحديث. ونظرا لأهمية هذه النظـــرية فقد حصل كل من شولتـــز وبيـــكر(Gary Backer) على جائزة نوبل سنة 1979و1992 على التوالي.

من جملة أبحاث شولتـــز دراسة العلاقـــة بين دخول الأفـــراد ومستوياتهم التعليمية ومقارنتها بتكاليف تعليمهم لأجل تحديد العائد الاقتصادي الصافي للفرد. وكذا دراسة الكلفـــة وحساب حجم كلفة الفرصة الضائعة. وقد توصل إلى أن اختلاف المستويات التعليمية هو العامل المفسّر للتبـــاين في مستوى أجور العمال وكذلك التبـــاين في مقدار الدخول التي يحصل عليها الأفـــراد طوال حياتهـــم الإنتاجية.[1]

وقد توصل بيـــكر إلى نتائج مماثلة في مجال التعليـــم العالي حيث يرى أن الموارد الإضافية الصـــافية التي يحصل عليها الفرد ذو التعليم العالي نتيجة ارتفاع أجـــره- بعد حسم كلفة معيشة الطالب وكلفة تعلمه والأجور الضائعة نتيجة تركه العمل لغرض الدراسة- مقارنة مع الموارد التي يحصل عليها الأفـــراد اللذين ليس لديهـــم مؤهلات تعليمية عالية هي موارد أكبر. كما يرى من مقارنة هذه الموارد الإضـــافية التي يحصل عليها الفـــرد نتيجة لتعليمه العالي مع جميع عناصر الكلفة أن درجة ربحية الأموال الموظفة في التعليـــم عالية وتعـــادل ربحية الاستثمارات في المجالات الأخرى.[2]

وعلى هذا الأساس تبين أن التعليـــم يسهم في تراكم معارف ومهارات الأفـــراد التي أتفـــق أنها تشكل بحق رأسمال بشري يضاهي إلى حد كبير رأس المال المادي وذلك للاعتبارات التالية:[3]

1- يترتب على تراكمه تكلفة تشتمل على جملة التكاليف المباشرة للتعلـــم, التكاليـــف غير المباشرة المتعلقة بمواصلة الدراسة وكذا التكلفة الضائعة التي تتمثل في الدخول التي تم التضحية بها أثناء فترة الدراسة.

---

[1] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 26.

[2] نفسه.

[3] Luc Weber, L'état : acteur économique, économica, paris, 1997, pp 344-345.

2- اكتساب المعرفة الإضافية يتطلب منعطفا إنتاجيا، بمعنى أن الطالب وهو يواصل دراسته ينفق مقابل ذلك قصد الحصول على السلعة (المعرفة الإضافة).

3- ككل رأس مال، فإن مخزون المعارف يتآكل نتيجة للنسيان وغير ذلك، وعلى غرار رأس المال المادي، فإن الرأسمال البشري قابل لإعـادة الإنتاج (reproduction) إذ أنه يمكن تعويض ذلك التآكـل من خلال التجربة و/ أو التكوين المستمر.

بيد أن الرأسمال البشري مختلف عن نظيره المادي في عدة نقـط؛ إذ لا يمكن بحال من الأحوال عزله وفكه من صاحبه المالك له؛ فالفـرد المتعلم بإمكانه فقـط بيع خدمة رأسماله البشري وليس رأس المال بحـد ذاتـه. كذلك فإن تراكـم المعرفة من شـأنه إشباع رغبة استهلاكية بمعنى دون اعتبـار المسألة المـالية، فهناك من يجد في مواصلة التعليـم والتوسع في العلـم متعة شخصية وبهـذا الشكل فإن التعليـم يعد سلعة استهـلاكية بحق.

إلى جانب ذلك، فالتعليـم يحقق مزايا غير ماديـة للأفراد ومثال ذلك زيادة درجة الحرية في اختيار النشاطات المهنية وغير المهنية، والحفاظ على الصحة وكذا صحة أفراد الأسرة، توسيع الثقـافة الشخصية والحصول على المتعة.

إن الاستثمار في رأس المال البشري يحقـق عوائدا كما هو الحال بالنسبة لرأس المال المادي، والواقع أن البحث في عوائد التعليـم يشكل حجز الزاوية cornerstone في اقتصاد التعليم. ذلك أن أهـم سؤال ينبغي طرحه هو معرفة مقـابل ما تم إنفاقه على التعليم سواء بالنسبة للأفـراد أو المجتمع ككل.

ومن أبرز المثابرين في هذا المجال ساكاروبولوس (George Psacharopoulos) الذي أثرى ببحوثه أدبيات العائد من التعليم قطريا وعالميا، وقد كان لجهـوده تلك صدى كبيرا في أوساط الباحثين وصانعي القرار(Policy makers) خاصة في البنك العالمي.

وقد توصل الباحث إلى نتائج معتبرة والتي من ضمنها ما يلي:[1]

[1] George psacharopoulos, ″education and development″, in : research observer, volume 3, n 1, world bank, 1988, p101.

1- العائد الاجتماعي من التعليـــم في البلدان النامية أعلى من تكلفـــة الفرصة للرأسمال. بمعنى أن الاستثمار في البشر بالا مكان أن يكون له أثـــر على النمو أكثر من الاستثمار في الآلات.

2- معدل العائـــد أعلى في التعليـــم الابتدائي ثم الثانـــوي فـــالتعليـــم العالي.

3- في جميع البلـــدان هناك تناقص للغلة. أي كلما زاد البلد تقدما، انخفض العائد من التعليـــم في كافة المستويات.

4- العائد الخاص أعلى من العائـــد الاجتماعي بالنسبة لجميع المستويات التعليمية، وذلك نتيجة لكون التعليم حكومي في جل البلدان.

من جهته توصل مارك بلـــوغ إلى كثير من الاستنتاجات المماثلة عن طريق تحليل نتائج عوائـــد التعليم ولاسيما في مجال مقارنة العائـــد الخاص بالعائد الاجتماعي. كما توصل إلى أن معدل العائـــد من التعليم الابتدائي في البلدان النامية أعلى منه في المراحل الأخرى ومعدل العائد من التعليم الثانوي في البلدان المتقدمة أعلى منه في المراحل المتبقية. ووصل إلى استنتاج مماثل إلى ما توصل إليه ساكاروبولوس حول انخفاض معدل العائد للنفقـــات التعليميـــة في المراحل العليا للتعليم.[1]

وفي سنة 1974 نشر منسر (Jacob Mincer) مقالا عن العلاقـــة بين التعليـــم، الخبرة والدخل حيث قام بنمذجة رياضية لهذه العلاقـــة تسمى بدالة الكسب المنسرية وهي الأكثر شيوعا بين الباحثين اليوم في تقديـــر العائد الخاص من التعليم. وقد اعتبـــر الدخل دالة لسنوات التعليم والعمر والخبرة. وتوصل في دراسته إلى أن الذكور البيض في الولايات المتحدة الذين لا يعملون في الفلاحة يزيد دخلهم بـــ7٪ في حال زيادة عام دراسي واحد.[2]

وبما أنه تم تأكيـــد صلة التعليم بمستوى الدخل، فليس غريبا أن تكون له صلة أيضا بتوزيع الدخل. فتـــوسيع التعليـــم سيكون له أثـــر ايجابي على توزيع الدخل ويجعله أكثر إنصافا. ويرى ساكاروبولوس أن أثـــر الإنصاف هذا يرتبط بقـــوة بطبيعة المرحلة التعليمية الواجب توسيعها.[3] ففي حالة المكسيك مثلا، يـــؤدي توفير التعليـــم الابتدائي لـــ 10٪ من

---

[1] عبد الله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 28.

[2] Philip stevens et al, education and economic growth, national institute of economic and social research, London, 2003, p5.

[3] George psacharopoulos, op.cit, p 103.

الأميين إلى جعل توزيع الدخل منصفا بـــ 5٪ عما هو عليه مؤشر التفاوت (inequality index) .

والجدير بالذكر أن نظرية رأس المال البشري قد لاقـــت انتقادات شديدة من قبل كثير من الاقتصاديين خلال العقود الأربعة الماضية، الأمر الذي أدى إلى ظهور بعض النظريات التي تقلل من دور التعليم في تحسين الإنتاجية.

ومن ضمن تلك النظريات، نظرية الإشارة Théorie de signal لـــسبنس (Spence) (1973) حيث يرى صاحبها أن المشكلة بالنسبة لرب العمل هي عدم معرفـــة إنتاجية الفرد الذي سيوظفه.[1] لكن من خلال معرفة بعض مميزاته غير القابلة للتغيير كالسن والعرق والجنس التي يسميها Spence مؤشرات (indices) ومعرفة مميزات أخرى قابلة للتغييـــر كالتعليم والتدريب والتي يسميها إشارات (Signaux) يمكن لرب العمل تحـــديد مستوى الإنتاجية المقابل لها مجتمعة ومن ثم الأجر. فالفـــرد يحصل على أجـــر ليس لأن إنتاجيته- بفضل التعليـــم- عند ذلك المستوى، ولكن لأنه يملك "مؤشرا" يسمح لرب العمل تصنيفـــه عند مستوى معين لمكافأتـــه.

ومن زاوية أخرى، يرى آروو (K. Arrow 1973) في إطـــار نظـــرية المصفـــاة (Théorie de filtre) أن رب العمل يدفع أجرا مرتفعا للعامل صاحب المستوى التعليمي العالي، لأن رب العمل يستخدم التعليم كعلامة تكشف له عن إنتـــاجية العمل. فالفرد المتعلم تعليما جيدا يملك مهارات ذاتية عاليـــة هي فقـــط التي تجعل إنتـــاجيته مرتفعة. وبالتالي فالتعليم ليس له أثـــر مباشر على الإنتاجية ولكنه يوحي بقدرة الفـــرد على أن يكـــون فعالا في عمله. كما أنه لا يضيف قيمة للفرد بل فقط يضمنها له مستقبلا ومن ثم فهو مصفاة للأفـــراد في سوق العمل حتى تكون لهم إنتـــاجية عاليـــة.

إلى جانب ذلك، ترى نظـــرية أسواق العمل المجزأة عدم وجود رابطة مباشرة بين المقدرات الإنتاجية للعمال ومستوى الأجور وتخصيص العمال للوظائف والمهن. وبالعكس ترى المقـــاربة أن أهم العوامل التي تؤثـــر في تركيبة الوظائف في سوق العمل وفي تخصيص العمال وتوزيعهم على المهن تتمثل في طبيعة التنظيم الصناعي والظروف السائدة في سوق العمل وتنظيمه. وكل هذه العوامل تـــؤدي دورها على جانب الطلب وليس العرض. كذلك ترى النظرية -خلافـــا لنظيرتها- أن ســـوق العمل ليس ســـوقا تنـــافسيا

[1] Pièrre Gravot, op.cit, p25.

واحدا وإنما يتكون من عدة أسواق جزئية معزولة عن بعضها البعض, فثمة سوق أولية تتضمن الوظائف الراقية وسوق ثانوية تخص الوظائف الدنيا.[1]

من المواضيع التي توسع البحث فيها أيضا خلال هذه المرحلة موضوع دور التعليم في النمو الاقتصادي من منظور كلي. وقد أعطت جهود سولو (1956) في إطار النظرية النيوكلاسيكية وكذا جهود منظري رأس المال البشري أمثال بيكر 1964-1967 دفعا قويا لهذا الموضوع خاصة مع بداية النصف الثاني من الثمانينيات حيث ظهرت نظرية النمو الداخلي بفضل أعمال رومر (Paul Romer)، لوكا(Robert Lucas) وآخرين. كما ظهرت مساهمات جادة لنخبة من الاقتصاديين أمثال بن حبيب وشبيغل (Benhabib & Spiegel)، بارو و سالاي مارتن (Barro & Sala-i-Martin).[2]

كذلك ما ميز هذه المرحلة زيادة اهتمام الباحثين بالآثار غير المباشرة على الاقتصاد سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي، مثل تحسن صحة الأفراد وانخفاض الخصوبة ووفيات الأطفال وتحقيق الإنصاف فيما يخص الجندر وكذا تحقيق الانسجام الاجتماعي والاستقرار السياسي وغير ذلك من الآثار. كما توسع الباحثون في دراسة كثير من القضايا كعلاقة التعليم بالفقر، تمويل التعليم وفعاليته، جودة التعليم، هجرة الأدمغة، دوال الإنتاج التعليمي، تطبيق مفاهيم الكلفة-منفعة والكلفة-فعالية على التعليم وغير ذلك من المواضيع.

المبحث الثاني: التعليم وأهداف التنمية

المطلب الأول: مفهوم التنمية

إن محاولة تحديد طبيعة مساهمة التعليم في التنمية تقتضي مسبقا تحديد مضمون التنمية المراد بلوغها. والواقع أن الفكر الاقتصادي شهد ولا يزال جدلا عميقا حول ماهية التنمية. فمنذ ست عقود خلت كان يغلب الجانب الاقتصادي على تعريف التنمية، حيث عرفها مثلا kindelberger على أنها الزيادة التي تطرأ

[1] علي عبد القادر علي، أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2001، ص 12.

[2] Daniel Cohen et al, Growth and human capital, OECD, september 2001, p 9.

على النـــاتج القومي في فترة معينـــة مع ضرورة توافـــر تغيرات تكنولوجية وفنية وتنظيمية من المؤسسات الإنتاجية القائمة أو التي ينتظر إنشاؤها. كما عرفها Baldwin في كونها عملية يزداد فيها الدخل القومي ودخل الفرد في المتوسط بالإضافة إلى تحقيق معدلات عالية من النمو في قطاعات معينة تعبـــر عن التقدم.[1]

وتكمن مبررات استعمال مفهـــوم التنمية بمعنى اقتصادي بحت في"أن النمط الاقتصادي السائد في المجتمع يعتبـــر في حد ذاته، مؤشرا للخصائص الاجتماعية الأخرى، أي بمعنى أن النشاط الاقتصادي هو الذي حدد طبيعة التركيبة الاجتماعية للمجتمع وخصائص ثقافيـــة قد لا تتمـــاثل وطبيعة النشـــاط الاقتصادي."[2]

كذلك فانه خلال تلك المرحلة كانت البلـــدان التي حصلت على استقـــلالها السياسي قـــد شرعت في عملية البناء الاقتصادي كي تحسن من مستوى معيشة أفرادها خاصة وأنهم عانـــوا من الفقـــر والحرمان إبـــان مرحلة الاستعمار. فضلا على أن قناعة الساسة حينذاك كانت تحقيـــق الاستقلال الاقتصادي الذي يعزز ويجســـد الاستقلال السياسي.

لكن ومع مطلع السبعينيات، زاد اهتمام الاقتصادييـــن بالبعد الاجتماعي للتنمية إذ تبيـــن انه لا معنى لحصول نمو اقتصادي وتحديث في الهيكل الاقتصادي ما لم تتحسن عمليا حياة الأفـــراد وتتقلـــص فجوة التفاوت inequality بين فئـــات المجتمع ويتـــم التقليل من مظاهر الفقـــر والبطالة والإقصاء الاجتماعي وغير ذلك من الأمراض الاجتماعية.

وعلى هذا الأساس، "طالب الاقتصاديون بإستراتيجية جديـــدة للتنمية تتجـــه مباشرة لمكافحة ظاهرة الفقـــر المطلق وتحقيق تخفيض متواصل في عدد العاطليـــن عن العمل مع التقليـــص المستمر في الفجوة الداخلة بين الفئات الاجتماعية المختلفة وتبني ما يطلق عليه باستراتيجية (تلبية الحاجات الأساسية) والتي من أهم أهدافـــها ضرورة توفيـــر القـــدر المعقول من مأكل ومشرب وملبس وتعليم أساسي وعناية صحية."[3]

---

[1] عبد اله زاهي الرشدان، مرجع سابق، ص 56.

[2] صبحي محمد قنوص، أزمة التنمية، الطبعة الثانية، القـــاهرة، 1999، ص 99.

[3] محمود يونس محمد، في اقتصاديات التنمية والتخطيط، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص 149.

وليس يخفى، فقد كان لمؤسستي Breton woods آنـذاك دورا كبيرا في تفشـي الفقـر والبطالة وتعميق التفـاوت في جل البلدان المتخلفـة التي تبنت سياساتها غير الرشيدة والحـال أنها إلى اليوم–رغم حصول تعديلات في فلسفة المؤسستين خلال العقود الثلاثة الماضية–إلا أن المشكلة لا تـزال قائمة، بل إنها في تدهـور مستمر.

وفي نهاية الثمانينيات، ظهر مفهوم التنمية المستديمة (Sustainable development) الـذي يركـز على أبعاد أكثـر أهمية هي البيئـة والإنصاف بين الأجيال من حيث أحقية الاستفـادة من الموارد الطبيعية. وقد جاء في تقـرير الموارد العالمية الذي نشر سنة 1992 أن التنمية كي تكون مستديمة يجب أولا ألا تتجـاهل الضوابط والمحددات البيئية، وثانيا لا تؤدي إلى دمار الموارد الطبيعية واستنـزافها، وثالثا تطور الموارد البشرية، ورابعا تحدث تحولات فـي القاعدة الصناعية والتقـانة السائدة.[1]

تلا ذلك ظهـور مفهوم التنمية البشرية (Human development) الذي يستند من الناحية النظـرية على مساهمات البروفسور Amartya Sen الاقتصادي الهنـدي الذي حصل على جائـزة نوبل في الاقتصاد العام 1998 والذي طـور مفهوم الاستحقاقات (capabilities) كمعيار لقياس رفـاهية البشر عوضا عن المقاربة التقليـدية التي تعرف الرفاهية على أسـاس المنفعة. ويقصد بالاستحقاقات تلك الحقـوق الجوهرية التي ينبغي أن يتمتع بها البشر، وتشمل بمفهومها الواسع على الحريات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وتوفـر الفرص للإنتاج والإبداع وتوفـر الفرص لتحقيق الذات واحترامها وتوفر الفرص للعيش حياة طويلة وصحية وتـوفر الفرص للحصول على مختلف أنواع المعارف وتوفر الموارد اللازمة لمستوى معيشي لائق."[2] فالتنمية البشـرية بإيجاز حسب Sen هي"توسيع لحرية البشر واستحقـاقاتهم بشكل عام،"[3] وبالتالي فالتنمية لم تعد مجرد حديث عن أشيـاء بل إنـها تطال ما هو أهم من ذلك بكثير، إنه سلوك وشعور الأفراد. ومن ثـم فانـه يتعين عمليا تحـويل اهتمام التنمية

[1] محمد مصطفى الأسعد، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، ط 1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 2000، ص 25.

[2] علي عبد القادر علي، مرجع سابق، ص 2.

[3] Amartya Sen, "Basic education and human security", Kolkata, 2002, p 2.

من جانب السلع (commoditiies) إلى جانب أفعـــال الأفـــراد التي قوامها الاستحقاقات (capabilities).[1]

ومنذ سنة 1990 شـــرع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في إصدار تقـــارير سنوية عن حالة التنمية البشرية في العالم، وذلك على أساس مؤشر مركب ساهم في إعـــداده كل من Sen ومحبوب الحق وهو يتضمن أبعادا ثـــلاثة هي الدخل، التعليـــم والصحة.

أما على الصعيد العربي، فقد تم الشروع منذ 2002 في إعداد تقـــارير سنوية عن التنمية البشرية في العالم العربي (Arab human development) . وفي أول تقـــرير، تمت مراجعة الترجمة العربية للمصطلح الإنكليـــزي (Human capital) ففـــي رأي نـــادر فرجاني – المشرف على التقرير– فإن الترجمة الدقيقـــة هي التنمية الإنسانيـــة عوضا عن البشرية كما هو شائع ، وأن مفهوم رأس المال الإنساني – الذي يتســـق مع التنمية الإنسانية– أوسع كثيـــرا من رأس المال البشري على المستوى الفردي وبعـــد أرحب على المستوى المجتمعي.[2] فـــرأس المال الإنســـاني يتكون في واقـــع الأمر من رأس المال البشري ورأس المال المجتمعي (Societal capital). هذا الأخير يعبر بدوره عن تكـــامل مفاهيـــم رأس المال الاجتماعي (Social capital)، السياسي، الفكـــري والثقـــافي.

وبهذا المعنى تتضح شمـــولية التنمية التي تعد في الأصل عملية معقـــدة، يبتعـــد عن حقيقتـــها من يحاول حصرها في جانب واحد دون بقيـــة الجوانب.

يقول Joseph stiglitz في معـــرض حديثه عن التنمية: "لا يجب أن يكون اهتمامنا رفع الناتـــج الوطني فحسب، بل تحسين مستويات المعيشة التي تتضمن صحة جيـــدة وتعليـــما جيدا. نحتـــاج إلى تنمية مستديمة ليس فقط بالمعنى الشائع أي المحافظة على البيئـــة لصالح الأجيال القادمة، ولكن أيضا برسم سياســـات تصمد أمام تقلبات العملية السيـــاسية. نحتاج تنميـــة مساواة حيث يتم تقاســـم ثمار الازدهـــار بعـــدل بين أفراد

---

[1] Jean Waelbroeck, « Half a century of development economics », In : The world bank economic review, volume 12, n 2, Washington, 1998, p 342.

[2] نادر فرجـــاني، التنمية الإنسانية واكتساب المعرفة المتقدمة في البلدان العربية، مركز المشكاة للبحث، القاهرة، 1999، ص 3.

المجتمع. وأخيرا نحتاج تنمية ديمقراطيـــة حيث يشارك المواطنـــون بفعاليـــة في القرارات الجماعية التي تؤثر على حياتهم."[1]

المطلب الثاني: التعليـــم والأهـــداف الاقتصـــادية

بدا واضحا مما سبـــق أن التنمية الحِقـــة هي تلك التي تحقـــق إنســـانية الإنسان باعتباره أداتـــها وغـــايتها في ذات الوقت. وما من شك فان التعليـــم يضطلع بـــدور رئيس في تجسيـــد تلك التنمية الإنســـانية، ذلك أنه أهم وسيـــلة يمكنها تلبية جميع أهدافـــها المختلفة بما فيها الأهداف الاقتصادية.

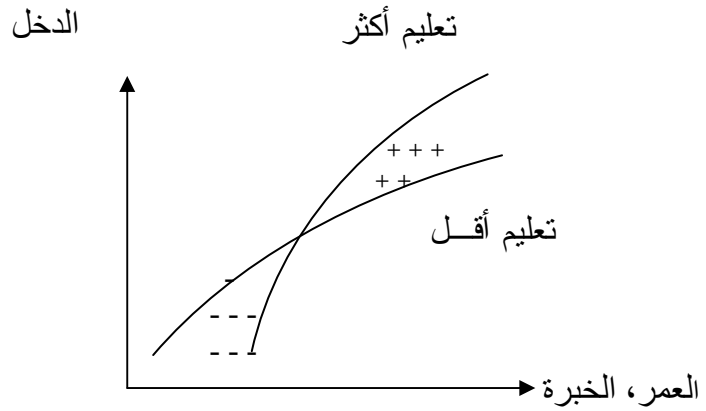
في هذا الإطار يعـــد سوق العمل القنـــاة الرئيسة التي من خلالها يمكن للتعليـــم تحسين مستوى الدخل الفـــردي، تعزيـــز النمو الاقتصادي وتحقيـــق الإنصاف في توزيع الدخل ومن ثمة التقليـــل من ظاهرة الفقـــر. فالتعليـــم باعتباره استثمارا في رأس المال البشري يعمل على تنمية مهارات ومعارف الأفراد، ومن ثمة تحسين إنتاجيتهم في سوق العمل. وطبعا فإنه سيكون لهذا الاستثمار عوائـــدا مـــالية على الأفراد كما على المجتمع.

إن تحقيـــق العائـــد الخاص الذي يتمثل في ما يحصل عليه الفـــرد من دخل إنما هو ترجمة عملية لاعتبار الفرد غاية التنمية بينما تحقيق عائد اجتماعي ممثلا أساسا في النمو الاقتصادي هو ترجمة أخرى لاعتبار الفرد وسيلة لها.

ففي الحالة الأولى، أكدت عديد من الدراسات وجود علاقـــة ايجابية ما بين مستوى تعلم الأفراد ودخولهم حيث أن كل سنة دراسة إضـــافية يقابلها زيادة في الدخل. هذه الفكرة التي تعبر عن جوهر الرأسمال البشري يوضحها الشكل التالي الذي يتضمن مقارنة ما بين تعليم أقل والدخل في الحاضر مقابل تعليم أكثر والدخل في المستقبل. وهي نتيجة تنطبـــق على كل بلد يتوفـــر على إحصائيات عن سلاسل الدخل–عمر (age-earning profiles).[2]

[1] Joseph Stiglitz, ″Kowledge for development″, In: The annual world bank conference on development economics, world bank, Washington, 1998, p 9.
[2] George Psacharopoulos, op.cit, p 100.

الشكل1 : علاقة العمر والخبرة بالدخل



source: georges psacharopoulos, op.cit, p100.

والواقع أن ربحية الاستثمار البشري لا تنحصر فقط في زيادة الدخل الفردي. فقــد بينت الدراسات وجود علاقة مباشرة ما بين نسبة السكان الحاصليــن على مستوى تعليمي معين والنمو الاقتصادي. ففي إحدى دراسات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) عن هذه العلاقة في أعضاء المنظمة، تبيــن أن التعليم الثانوي قد ساهم مابين 1960و1985 بــزيادة قدرها 0.6٪ في إنتاجية البلــدان الأعضاء. كما قدر البنك العالمي معدل الربحية الاجتماعية للتعليم العالي بأكثر من 10٪ سنــويا ما بين 1960و1995 في منطقة (OECD)[1]. وهو ما يعني أن الاستثمار البشري له ربحية لكــامل الاقتصاد وليس لأولئك المنتفعيــن منه بشكل مباشر.

إن نمو الرأسمال البشري يعد في ذات الوقت شرطا ونتيجة للنمو الاقتصادي.[2] ذلك أن نمو رأس المال البشري سيزيــد من الناتج الحدي لرأس المال المادي وبالتــالي تراكم رأس المال المادي، والنتيجة زيادة الناتج output بشكل مباشر وغير مباشر.

بالمقابل، يــؤدي نمو رأس المال المادي إلى زيــادة النــاتج الحدي لرأس المال البشري ومن ثمة زيادة الطلب على رأس المال المادي بشكل أكبر مقارنــة بالعمالة غير الماهرة unskilled labor ، وذلك في حال ما كان رأس المال البشــري مكمــلا لرأس المال المادي بدلا عن هذه العمالة. هذا ويمكن التمييــز بين اتجاهيــن في

[1] Tom Healy, ″investir dans le capItal humain″, In : L’observateur de l’OCDE, N 212, juin-juillet 1998, p 32.
[2] Jacob Mincer, Human Capital and economic growth, NBER, working paper N 803, 1981, p 16.

أدبيـــات علاقـــة التعليـــم بالنمو: النظرية النيـــوكلاسيكية المستنـــدة على نموذج Solow ونظـــرية النمو الداخلي Endogenous growth التي تطورت خلال العقـــدين المنصرمين. و بينما لا ترى النظرية الأولى دورا مباشرا للتعليم –باعتباره عاملا يتحدد خارجيا– فإن النظرية الثـــانية قد ركزت على إقحامه في نماذجها الرياضية معتبـــرة إيـــاه واحدا من عوامل الإنتاج. والتعليم وفقـــا لـــهذه النظرية يؤثـــر على النمو من خلال قنـــاتين هما:[1]

أولا، إن رأس المال البشري مدمج ظاهريا كمدخل input في دالة الإنتاج، وذلك من خلال نمذجة خيارات الاستثمار التعليمي الفرديـــة وكذا من خلال الأثر الخارجي لرأس المال البشري.

ثانيا، إن العوامل المسببة للنمو الداخلي (تحديدا التقدم التقني) مرتبطة بشكل واضح بمخزون رأس المال البشري، وذلك إما بافتراض أن رأس المال البشري ينتج مباشرة التكنولوجيا أو المعرفة الجديدة أو انه مدخل أساسي في قطاع البحث والتطوير (R&D) الذي يبتكر تكنولوجيا أو معرفة جديدة.

وكما أن للتعليم علاقـــة بالدخل فطبيعيـــا أن تكون له صلة مباشرة بتوزيـــع الدخـــل. والواقـــع انه في عديد من البلـــدان النامية والفقيـــرة يعمل النظام التعليمي على تعميـــق التفاوت في الأجور بدلا من تقليصه. ذلك أن ارتفاع تكاليف التمدرس خاصة في التعليـــم الثانوي والعالي يحول دون استمرار أبناء الفقراء في الدراسة. ويمكن تفسير هذه اللامساواة في توفيـــر الخدمة التعليمية بناء على سببيـــن أساسيين:[2]

أولا، التكلفة الخاصة للتعليم الابتدائي – وبالأخص تكلفـــة الفرصة لعمل أطفال الأسر الفقيـــرة – تكـــون أعلى للتـــلاميذ الفقراء مقارنة بنظرائهم الأغنياء.

ثانيا، الفوائد المتوقعة من التعليم الإبتدائي تكون متدنية للتلاميذ الفقراء مقارنة بنظائرهم, خلافا للحالة الأولى.

---

[1] Barbara Siansi et al, The returns to education : A Review of the macro-economic literature, centre for the economics of education, London, 2000, p 5.

[2] Alia Ahmad, ″ inequality in the access to education and poverty in Bangladesh″, Poverty conference, Stockholm, 2001, p 1.

إن ارتفاع التكلفة من جهة وتدني الفوائد من جهة أخرى يجعل العائد من التعليم متدنيا للفقير، والنتيجة غالبا هي مغادرة مقاعد الدراسة في مراحل مبكرة (dropout).

ويؤكد هذا الاستنتاج إحدى الدراسات الحديثة في واحدة من أفقر بلدان العالم, البنغلاداش حيث خلص Alia Ahmed في دراسة له أن التفاوت في الالتحاق بالتعليم الثانوي يعد السبب الرئيس لتفشي الفقر في البنغلاداش.[1] ذلك أن ارتفاع تكلفة التعليم الثانوي –سواء المباشرة أو تكلفة الفرصة– يضطر الأسر الفقيرة لسحب أبنائهم من المدارس.

بناء على ما سبق، من الضرورة بمكان مراجعة السياسة التعليمية لجعل التعليم –الذي يعد حقا جوهريا للجميع– متاحا من الابتدائي إلى الجامعة، لأن ذلك سيعمل على تحقيق الإنصاف في توزيع الدخل ومن ثم تقليص مستوى التفاوت. فقد أوضحت بعض الدراسات بناء على بيانات مقطعية لـ 49 بلدا للفترة 1960 – 1990 أن زيادة عدد الملتحقين بالمدارس والمزيد من العدالة في توزيع الخدمات التعليمية يساهم بشكل واضح في توزيع الدخل بشكل أكثر عدالة.[2] وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن زيادة قدرها درجة واحدة في الانحراف المعياري في الملتحقين بالتعليم (مؤشر العدالة التوزيعية للتعليم) تسهم في خفض معامل جيني بـ(0.03). كما أوضحت النتائج أنه بإدخال متغير الإنفاق الاجتماعي (كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي) في معادلة الانحدار فانه من شأن ذلك أن يخفض قيمة معامل جيني بـ(0.2). ويمكن أن تعمل سياسة الإنفاق الاجتماعي على التأثير على التعليم والتوزيع من خلال آليتين؛ الأولى أن هذا الإنفاق يتضمن تحويلات مباشرة للفقراء، والثانية أن هذا الإنفاق يحفز الفقراء على استهلاك الخدمة التعليمية وبالتالي يسهم في تعزيز الرأسمال البشري.

وفي هذا الإطار يؤكد بعض الاقتصاديين على أهمية المشاركة السياسية في سياق عدالة التوزيع بناءا على نظرية Sen في التنمية، التي قوامها توسيع الحريات، إذ

---

[1] Idem.

[2] أحمد الكواز، السياسات الاقتصادية والرأسمال البشري، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2002، ص ص 24–25.

أن حريـــة الممارسة السياسية تعزز من حرية التعليـــم وذلك بضمانه كحق جوهـــري لجميع البشر. فقـــد "طور Bourguignon وآخرون (1997) نموذجـــا للنمو لاستكشـــاف ما يترتب على جعل النظـــام السياسي متغيرا يتحدد داخل النموذج. هـــذا وقد تمت صياغة النموذج لهذا الغرض بافتـــراض أن المشاركة السياسية تعتمد كدالة سلوكية على مستوى التعليم للفـــرد، وأن هناك تكلفـــة ثابتة للاستثمار في التعليـــم يصعب على الفقراء مقابلتـــها في ظل غياب تحويلات من الشرائح الغنية المشاركة في العملية السياسية...ويوضح تحليل هذه الأنماط التـــوازنية لمستويـــات وسيطة لدخل الفـــرد ودرجة عدم عدالة التـــوزيع الابتدائية أن هنـــاك ما يؤكد وجود منحنى kuznets حيث تم استنبـــاط مرحلتيـــن لنمو الاقتصاد؛ في المرحلة الأولى سيكـــون هناك استثمار محدود في رأس المال البشري ومشاركة سياسية محدودة دون أن تكـــون هنـــاك تحويلات دخلية من الشرائح الغنيـــة، الأمر الـــذي يترتب عليه زيادة في عـــدم عدالة توزيع الدخل الصافي في المجتمع (بعد الأخذ بعين الاعتبار الضرائب). وفي المرحلة التـــالية يتمكن كل الأفراد من مُراكمة رأس المال البشري ويشتـــركون في الحياة السيـــاسية، حيث تتمـــكن الأغلبيـــة من تشريع تحويلات الدخل من الأغنيـــاء للفقـــراء، وهو ما يؤدي إلى انخفاض في درجة عدم عدالة التوزيع."[1]

المطلب الثالث: التعليم والأهداف غير الاقتصادية

فضلا على دور التعليم في تحقيق الأهداف الاقتصادية – ممثلة في العوائـــد النقديـــة monetary returns – فان للتعليـــم دورا حاسمـــا أيضا في تحقيـــق بقيـــة الأهداف والتي تعبـــر في واقع الأمر عن الوجه الآخـــر للتنمية الإنســـانية. ويصطلـــح الباحثـــون على تلك الأهداف بالعوائـــد غير الســـوقية أو غير النقـــدية للتعليـــم (Non market /Non monetery returns) وهي كل ما يعود على الفـــرد والمجتمع من مـــزايا عدا الاقتصـــادية منها جراء الاستثمار في التعليـــم.

إن التركيـــز على الجانب الاقتصادي في العملية التنمـــوية وإهمـــال جانب أو جوانب أخرى إنما هو انتقاص من حقوق الأفراد، ومن ثمة فهـــو تشـــويه وتعطيـــل

[1] علي عبد القادر علي، التطورات الحديثة في الفكر التنموي والأهداف الدولية للتنمية، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، د.ت، ص 14.

للتنمية مهما تحقق من مكاسب مادية. وفي هذا الصدد، تستطيع السياسة التعليمية أن تخلق توازنا وتكاملا ما بين الأهداف الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية وغيرها.

لقد أجريت عديد من الدراسات عن أثر التعليم على حياة الفرد والمجتمع. ومن ذلك أثره على صحة الأفراد، وحسب Feinstein (2002)، توجد ثلاث قنوات من خلالها يؤثر التعليم على الصحة:[1]

1.العوامل الاقتصادية: وذلك من خلال دخل وعمل الفرد؛ فارتفاع مستوى الدخل يحفز الأفراد للقيام بنشاطات صحية واستهلاك جيد من الأغذية. أيضا فارتفاع المستوى التعليمي يسمح للأفراد بامتهان وظائف ليس فيها إجهاد.

2.السلوك المتعلق بالصحة: (Health related behaviours) مثل النظام الغذائي (Diet)، التدخين, نمط استهلاك الكحول وغير ذلك. فقد توصل Wolfe & Zuvekas (1997) إلى أن الأفراد المتعلمين أقل الناس إدمانا على التدخين وأن المدخنين منهم أقل تدخينا في اليوم.

3.العوامل النفسية الاجتماعية: إذ أن الأفراد المتعلمين يتمتعون بثقة عالية في النفس ولهم مكانة اجتماعية مرموقة. وطبعا فان لذلك أثر على صحتهم كما أنهم أقل عرضة للأمراض النفسية والعقلية.

ويتعدى أثر التعليم على صحة الأفراد إلى صحة أسرهم كذلك. فكلما كان الأبوان –خاصة الأم– أكثر تعليما انعكس ذلك إيجابا على صحة أبنائهم.

بالإضافة لذلك، فان تحسن صحة الأفراد سيكون له أثر جيد على التعليم. وفي دراسة لـ Emanuele Baldacci وآخرون (2005)، فان رأس المال الصحي يسهم في تراكم رأس المال التعليمي بمرونة تبلغ 1.3% وهذا يعني أن زيادة في رأسمال الصحة بمقدار 10٪ ترفع رأسمال التعليم بـ 13٪. وبالتالي فان أحوال

[1] Julie Owens, "A Review of the social and non-market returns to education", july 2004. [www.elwa.ac.uk/doc_bin/Research%20Reports/social_returns_report_170105.pdf]

الصحة الجيدة تساعد على تحقيق نتائج تعليمية أفضل إلى حد كبير في البلدان النامية.[1]

من جانب آخر، فان لتعليم المرأة دوراً ايجابيا على الخصوبة (Fertility) واستعمال مواضع الحمل (Contraceptive use). حيث هناك علاقة بين المستوى التعليمي للمرأة، مشاركتها في سوق العمل والخصوبة؛ فالتعليم يزيد من تكلفة الفرصة لوقت المرأة من خلال الأثر الايجابي لفرص الحصول على دخل من سوق العمل. وكلما كان المستوى التعليمي مرتفعا كانت فرصها في العمل أكبر، ومن ثم فسيكون ذلك على حساب نشاطاتها غير السوقية –أي داخل المنزل بما في ذلك تربية الأولاد، وعليه فالنتيجة في المحصلة هي الإقلال من الإنجاب.

في دراسة لـ Ainsworth وآخرون (1996) حول علاقة تعليم المرأة والإنجاب واستعمال موانع الحمل في 14 بلدا من إفريقيا جنوب الصحراء توصلت إلى ما يلي:[2]

- تدني المستوى التعليمي للنساء في مرحلة الإنجاب من أقل من سنتين إلى ستة سنوات.
- للسنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي علاقة سلبية بالخصوبة في نصف عدد البلدان تقريبا.
- للتعليم الثانوي أثر قوي وايجابي على الخصوبة في كل البلدان.
- لتعليم المرأة أثر ايجابي على استعمال موانع الحمل بالنسبة لكل مراحل التعليم.
- هناك دور محدود لتعلم الزوج على استعمال موانع الحمل مقارنة بتعليم الزوجة بالنسبة لجميع الحالات وكذا على الخصوبة بالنسبة لجل الحالات.

---

[1] ايمانويل بالداشي، "ما الذي تتطلبه مساعدة الفقراء؟"، مجلة التمويل والتنمية، صندوق النقد الدولي، يونيو 2005، ص 22.

[2] Martha Ainsworth et al, ″The impact of women's schooling on fertility and contraceptive use : A Study of fourteen sub-Saharan African countries″, In : World bank economic review, Washington, January 19996, p 85.

- رغم تجانس أثر التعليم المذكور آنفا في هــذه البلدان تقــريبا إلا أنه يوجد تبــاين مقارنة بجهات أخرى من العالم. والسبب هو اختلاف في توجيه التعليم، أسواق العمل، برامج التخطيط الأســري وغيــر ذلك.

وفــي ذات السيــاق، هناك من يُحذر من فرضية وجود عــلاقة للتعليــم بالخصــوبة، وذلك استنــادا للاعتبارات التالية:[1]

أولا، إذا كان توسيــع فرص العمل هو القنــاة التي من خلالها يــؤثر التعليم على الخصوبة، فانه من المهم تحديد المســاهمة النسبية للاستثمار في النشاطات المهنيــة مقارنة بتوسيــع فرص التعليم. فقــد يكون للأموال المخصصة لتلك النشاطات أثر أكبر على الخصوبة وبشكل مباشر لو أن نفس الأموال كانت مخصصة لتوسيع التعليــم.

ثانيا، إن فرضية عــلاقة "التعليم–سوق العمل–الخصوبة" تقضي بأن الاستثمار في تعليــم المــرأة قد يكون أقــل فعالية في تقليص الخصوبة في المناطق الريفيــة حيث قليل من النساء يجدون عملا حسب مستواهن التعليمي. وإذا كان تقليــص الخصوبة من مــزايا التعليــم الاجتماعية، فانه يتعيــن معرفة كيف أن مثل هذا التغيــر في السلوك يتأثــر بالتعليــم وكيف يتفاعل مع بــاقي العوامــل الاقتصادية والاجتماعية فــي المناطــق الريفيــة.

ثالثا، لأن سوق العمل في الحضر يتميــز بحدة المنافســة وظاهرة "المصفاة"، فإنــه يتعــذر على كثير ممن لهن مستوى تعليمي–مهما كان–المكوث في المنزل، الأمر الــذي يقلل من احتمال تخفيض الخصوبة على الأقل حتى حين الحصول على عمل.

كذلك فإن للتعليم عــلاقة بانخفــاض معدلات وفيــات الأطفال (Infantmortality)؛ فكلما تحسن المستوى التعليمي للأمهات، تلاشــى احتمال وجود وفيــات لدى الأطفال أقــل من خمس سنوات. وفي هذا السيــاق، تشيــر دراسة McMahon (2000) عن طبيعــة هذه العلاقــة في 87 بلــدا من بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، أن البلــدان التي يتدنــى بها التعليــم الثانــوي للنساء (كالمكسيك، تركيا، بريطانيا والمجر) بها معــدلات أعلى من وفيــات الأطفال. وفي بلد كالبــرتغال الذي شهــد توسعا هائــلا في معــدلات قيــد البنــات منذ 1990 انخفضت معدلات وفيات

[1] Michael Todaro, op.cit, p 305.

الأطفـــال بشكل معتبـــر.[1] ويعزز ذلك أيضا ما توصل إليه Schultz (2002) من أن زيـــادة سنة دراسيـــة واحـــدة للأمهات– سواء في الريف أو الحضر– يـــؤدي إلى انخفاض في وفيـــات الأطفـــال بمعدل بين 5 إلى 10٪ في البلـــدان ضعيفـــة الدخل.[2]

وكما يسهـــم التعليم في تراكم رأس المـــال البشري، فهـــو يسهم كذلك في تعزيـــز رأس المال الاجتماعي Social Capital من خلال توطـــيد العلاقات الاجتمـــاعية مابيـــن الأفـــراد وغرس القيـــم وكذا الثقـــة في مؤسسات الدولة. وفي الواقع، ثمـــة صلة وثيقـــة بين شكلـــي رأس المال هذين؛ فحسب Gary Backer (2002)، يمثل رأس المال الاجتماعي جـــزءا خاصا من رأس المال البشري، فـــإذا كان هذا الأخير يتعلـــق بالفـــرد –أي معرفته وخبراته– فان رأس المال الاجتماعي يخص علاقـــة الفـــرد بباقـــي الأفراد.[3]

وعلى الرغم من أن رأس المال الاجتماعي لم يحظ باهتمـــام يضاهي اهتمام الاقتصاديين برأس المال البشري، إلا أن الدراسات الحديثـــة تؤكد على دوره في النمو الاقتصادي. وذلك من خلال خلق انسجام اجتماعي social cohesion بين فئات المجتمع. وقد توصل wolfe وzuvekas (1997) إلى وجـــود علاقة ايجابيـــة بين حجم المال والوقت المبذول في الأعمال الخيـــرية من جهة وكمية التعليم من جهة أخرى.[4]

ثمـــة أيضا صلة للتعليـــم بالجريمة، فحسب Freeman (2000) فان تـــدني المستوى التعليمي يترتب عنه تفاقـــم ظاهـــرة البـــطالة والتفـــاوت وهو ما قـــد يؤدي في الأخير إلى تنـــامي الجريمة.[5] وعلى سبيل المثال، تشيـــر دراسة أجريت في الولايات المتحدة إلى أن أكثر من 60% من نزلاء السجـــون قد أمضـــوا أقـــل من 12 سنة فقط من الـــدراسة. وتشيـــر كذلك بعض الدراســـات إلى أن تكلفـــة السجناء عـــادة ما تزيـــد كثيـــرا عن تكلفـــة التعليم. ففي أحد سجون Illinois الأمريكية بلغت التكلفـــة السنـــوية لكل نزيـــل أكثـــر من عشرة أضعاف ما ينفـــق على تعليـــم طفل سنـــويا في

---

[1] Julie Owens, op.cit, p 11.

[2] Theodore Schultz, ″education investments and returns″, In: Hollis Chenery (ed.), Hand book of development economics, Elsevier, Netherlands, 2002, p 608.

[3] "An interview with Gary Backer", The region review, Federal reserve bank of Minneapolis, united states, june 2002, p 23.

[4] Julie Owens, op.cit, p 13.

[5] Colm H armon et al, The returns to education, Centre for the economics of education, London, 2000, p 36.

المدارس العامة. وتشير دراسة أخرى عن آثار التسرب في الولايات المتحدة إلى أن إجمالي تكلفة الجريمة– التي يعتقد أنها ترجع جزئيا إلى انخفاض المستوى التعليمي– بلغت 8.2 مليار دولار بما في ذلك الدخول الضائعة على نزلاء السجون، وتفترض الدراسة أنه لو تم ايعاز نصف هذه التكلفة كحد أقصى لنقص التعليم، فانه يمكن توفير 4.1 مليار دولار من خلال مزيد من التعليم.[1]

على هذا الأساس، فان إصلاح التعليم قصد الحد من ظاهرة التسرب المدرسي من جانب وغرس المثل الأخلاقية من الجانب الآخر يعد مطلبا ملحا في سبيل تقليص الجريمة، سواء تعلق الأمر بالجريمة الاجتماعية أو الاقتصادية لأن النتيجة في المحصلة هي تكبد خسائر فادحة تهدد الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي.

وفضلا على ما تقدم، فان للتعليم دورا محوريا في تجنب النزاعات Conflict prevention وكذا في إعادة اعمار المجتمعات بعد مرحلة النزاع.[2]

بيد أنه يجب الأخذ في الحسبان تباين أسباب النزاعات القائمة أو المحتملة، فهناك دوافع عرقية أو دينية وأخرى سياسية أو جغرافية وغير ذلك. وعليه فانه من الضرورة بمكان إعادة النظر في النظام التعليمي وفقا لتلك الأسباب والدوافع. في دراسة حديثة لعلي عبد القادر علي (2006) عن التعليم في السودان ما بعد مرحلة النزاع،[3] توصل إلى أن التعليم تأثر سلبا بمرحلة النزاع حيث تدنى متوسط سنوات التعليم للفرد سنة 2000 إلى 2.14 سنة (دون مستوى أفريقيا جنوب الصحراء 3.52 سنة) للفئة العمرية 15 سنة فأكثر. كما تدنى معدل العائد على التعليم إلى 6٪ للسنة الدراسية (دون المستوى العالمي 10٪). إضافة إلى زيادة التفاوت في توزيع التعليم حيث بلغ معامل Gini لتوزيع التعليم 0.725 في ذات السنة. وخلص الباحث إلى ضرورة تبني إصلاح ملائم للتعليم يأخذ بعين الاعتبار عدالة توزيع التعليم والتوازن الجهوي بين الشمال والجنوب. ومن أجل أن يبلغ متوسط سنوات الدراسة أربع سنوات للفرد في أفق

---

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 145.

[2] Reshaping the future : Education and post conflict reconstruction, world bank, p 01.

3 Ali Abdelgadir Ali, On Human Capital in Post-Conflict Sudan: Some Exploratory Results, Arab planning institute, Kuwait. [http://www.arab-api.org/wps0602.pdf]

عشـــرين سنة القادمة، يجب أن ينمـــو مخزون رأس المال بمعدل 9.1 ٪ سنـــويا وهو ما يستلـــزم إعادة النظـــر في الإنفاق على التعليم.

إلى جانب دور التعليـــم في الأهداف الاجتماعية والسياسية، فإنه ينظـــر إلى التعليـــم على أنه أهم وسيلـــة لتحقيـــق الأهداف الثقـــافية للمجتمعات. فمن مهام التعليـــم نقـــل ثقـــافة المجتمع بين الأجيال المتعاقبـــة. فلكل مجتمع ثقافـــة عامة يتميـــز بها عن سائر المجتمعات تعبر عن ثـــوابته الراسخـــة من لغة وديـــن وعـــادات وتاريخ وغير ذلك.

إن هـــذه المهمة الأساسية للتعليـــم تمثل تحصـــينا للـــذات الثقافيـــة وصـــون للخصوصية الثقـــافية أمام التحديـــات التي تحملها العولمة في صورتـــها الثقـــافية أو ما يعرف بالغزو الثقافي. لكـــن بالمقـــابل لا ينبغي أن يكون التعليـــم وسيلـــة للانغـــلاق والانطواء، بل من مهمته أيضا الانفتـــاح على ثقـــافات الغيـــر من أجل غرس فكـــرة التعـــايش بين الثقـــافات وذلك في سبيـــل تغليب العالميـــة والحد من آفات العولمة.

فضلا عن ذلك، فالتعليـــم أداة للتغييـــر الاجتمـــاعي من خلال محـــاربة الأفكـــار والعادات البالية التي من شأنـــها تعطيـــل مسار العملية التنموية وكـــذا تكييـــف الـــذهنيات مع التطورات الحاصلة في المجالات الاقتصادية والسياسية وغيـــر ذلك.

وفي المجـــال السيـــاسي، يعتبـــر من أهداف التنمية الإنســـانية كـــذلك تعـــزيز الحرية السيـــاسية للأفـــراد التي تكمـــل باقـــي الحريـــات الأســـاسية. وقـــد أثبتـــت الدراســـات أن الديمقراطية ضرورة حيـــوية للتنميـــة والنـــمو، وأن الدكتاتـــورية وقمـــع الحريـــات وغياب المشاركة والمساءلة السيـــاسية كلها عوامـــل تعيـــق التنميـــة. وكما يقـــول أمارتيا سن Sen، فـــالمجاعـــات لا يمكن أن تظهـــر بأي حال في بلـــد يتمتـــع بالديمقـــراطية. وبالتـــالي "فـــإن تبصـــير المواطن بالغـــايات السياسيـــة والمدنيـــة يعتبـــر من المقومات الأســـاسية في كل عمـــل تربـــوي لأي مجتمع يسعى نحو الديمقـــراطية، إلا أنه يجب عدم استغـــلال الجـــانب السياسي والمذهبي في العمل التربوي لخـــدمة أغـــراض خاصة فيـــها انحيـــاز لمـــذهب معين."[1]

[1] ايدغار فور، تعلم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1976، ص 216.

المبحث الثالث: التعليم من منظور شامل: دراسة مقارنة

يتناول المبحث الموالي بداية الجوانب المختلفة التي تحيط بالتعليم وتؤثر عليه، ثم لاحقا مقارنة خصائص التعليم وأدائه في المنطقة العربية وكوريا الجنوبية.

المطلب الأول: العملية التعليمية في إطار متعدد الأبعاد

تعد العملية التعليمية مسألة بالغة التعقيد وذلك لارتباطها بعديد من الأبعاد المتباينة، فما من نظام تعليمي في العالم إلا وله محيط معين يعمل في نطاقه ويتفاعل مع كافة عناصره المشكلة له والتي تتمثل في الجوانب الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية وغيرها.

فالعملية التعليمية عادة ما تنعت بالعملية الإنتاجية التي تتطلب مدخلات معينة، وتتولد عنها جملة من الخدمات. وفهم تلك الأبعاد مجتمعة يعتبر شرطا ضروريا لمعرفة طبيعة الدور الذي يقوم به التعليم في العملية التنموية ومن ثم تحديد جوانب الضعف و/أو القوة في النظام التعليمي.

في سبيل ذلك، سنستعين بنموذج PLESCTE لإبراز أبعاد العملية التعليمية والعلاقة التي تجمع بينها وذلك من خلال الشكل التالي:

الشكل2: نمـــــوذج PLESCTE

أنظـــــر الملحـــــــق

بناء على ما تقدم في المبحث السابق، فان للتعليم عديد من الأدوار التي يقوم بها في سبيل تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية منها وغير الاقتصادية. لكن قبل ذلك فالنظام التعليمي يوجد ضمن نسيج من الظروف السياسية، القانونية، الاقتصادية وغيرها. ولهذه العوامل مجتمعة تأثير مباشر على العملية التعليمية كما على العملية التنموية. فالنظام السوسيوثقافي-على سبيل المثال- له إما دور المحرك وإما دور الكابح للتنمية وفقا لما تتضمنه جملة القيم والعادات الخاصة به. وفي هذا السياق، حاولت كثير من الدراسات استقصاء طبيعة العلاقة بين الدين والعادات والجوانب الاقتصادية وكذا تأثير المذاهب الفلسفية والإيديولوجية على التنظيم الاقتصادي.

ودون شك، فالتعليم يرتبط عضويا بمضامين جميع تلك العناصر في تأثيرها على النشاط الاقتصادي،[1] ولا يمكن تصور وجود دور فاعل للتعليم في التنمية ما لم تكن له القدرة الفعلية على تغيير ما ينبغي تغييره وتعزيز ما ينبغي تعزيزه.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى فالعملية التعليمية رهينة للعوامل المدرسية وغير المدرسية على حد سواء؛ فكلما كانت موائمة كانت المخرجات التعليمية ذات جودة عالية ومن ثم أمكن تحقيق ما أنيط بالتعليم من أدوار ومهام.

1. العوامل غير المدرسية:

يشير الشكل أعلاه إلى أن العوامل غير المدرسية لها تأثير على التحصيل التعليمي والنتائج المجتمعية (Societal outcomes) بشكل عام-سواء كانت تكوينية، سلوكية أو فوائد خاصة واجتماعية. وعلى سبيل المثال، فإن سوء التغذية في مرحلة الطفولة المبكرة لها تأثير سلبي على المهارات المعرفية للطفل ومن ثمة فهي تهدد حظوظه في الحصول على وظيفة أفضل مما يؤدي في الأخير إلى انخفاض العوائد الفردية والاجتماعية[2]. كما أن هناك عديد من الدراسات التي تؤكد على أثر العوامل الأسرية على التحصيل الدراسي، فقد قام الباحثان Rudnieki وDelle (1993) بتكميم هذا الأثر وتوصلا إلى أن نسبة زيادة قدرها 10٪ في عدد الآباء ذوي التعليم العالي

[1] André Page, op.cit, p 23.
[2] Abderrezek Benhabib et al, op.cit, p 387.

ترفع نسب الدرجات الكلية للأبناء في الامتحانات بنسبة 2٪ في التعليم الابتدائي الحكومي.[1]

كذلك تمثل مشكلة الانفجار السكاني تحديا كبيرا بالنسبة للبلدان التي تفتقر لموارد مالية كافية كيما تضمن حق التعليم وجودته لجميع من هم في سن الدراسة.

2. العوامل المدرسية:

تتضمن العوامل المدرسية كلا من المدخلات المادية والبيداغوجية والإدارة المدرسية. وهي عوامل ذات أثر واضح على مخرجات العملية التعليمية؛ فبالنسبة للمدخلات المادية تعد كل من التسهيلات والوسائل التعليمية التي تتطلبها عملية التعليم شرطا ضروريا لتحسين التحصيل الدراسي. وفي وقتنا الراهن يتزايد دور تكنولوجيا التعليم بفضل تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصال ICT حيث أصبح كل من الكمبيوتر والانترنت وسائل مدمجة في التعليم.

إلى جانب ذلك، تضطلع المدخلات البيداغوجية بدور حاسم في نجاعة التعليم؛ فالمنهج الدراسي الذي يمثل روح وجوهر العملية التعليمية حقيق بأن يحدد مصير مخرجات التعليم وحجم أثرها في المستقبل.

كما يعتبر مؤشر عدد الطلاب لكل أستاذ من أبرز المؤشرات المعتمدة في المقارنات القطرية والدولية لقياس جودة التعليم، حيث أن تدني معدل الطلاب لكل أستاذ يساعد على نجاح العملية التعليمية.

أجر الأستاذ كذلك يعد ُمدخلا مهما، فالواقع يشير إلى أن تدني الأجور وغياب التحفيزات غالبا ما يؤدي إلى إضعاف همة الأستاذ، ومن ثم تدهور مردوده التعليمي.

من جهة أخرى، حظيت مدخلات وقت الطلاب بأهمية خاصة في أبحاث دوال الإنتاج التربوي. وتشير هذه الأبحاث جملة إلى أن مدخلات وقت الطلاب تعتبر من

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 285.

المحددات المهمة في التحصيل المعرفي، وتشمل هذه المدخلات أنواعا متـــعددة لعل من أهمها: الحضور، طول وقت الدراسة، كمية الواجب المنزلي وجودته.[1]

ومن ضمن أبرز المدخلات التي أثبتت فعاليتـــها في الأداء التعليمي التحفيـــزات المقدمة للأستاذ، فقد خلص Hanushek في دراسة له سنة 1997 إلى أن "هياكل الحوافز سوف تشكل العمود الفقـــري للتطوير الكبير الذي يُتوقع حدوثه في السياسة التربوية، وبما يشبه الثورة المحتملة. كما انه يرى أننا نحتاج لوقت طـــويل لوضع نظام معرفي متكامل عن الحوافز."[2]

بالمقابل يعتبـــر ارتفاع معدلات الرسوب من أســـوأ المدخلات المثبطة للعملية التعليمية، وهو دليل بين على قصور النظام التعليمي القائم، مشكلا بذلك عبئا مـــاليا إضافيا على ميزانية الدولة، والواقع أنها مشكلة تخص أكثر مجموعة البلدان النامية والفقيرة.

إلى جانب ما تقدم من عوامل مدرسية، تعتبر الإدارة عاملا مهما في العملية التعليميـــة فقد تكون سببا لدفعها ونجاحها كما قد تكـــون سببا لتعثرها وفشلها. وتشيـــر التجارب في البلدان التي يزدهـــر فيها التعليم إلى أن وجود لا مركزية واستقـــلالية في إدارة المدارس يمنح مرونة أكبر للعملية التعليمية ومساحة أرحب للمشاركين فيـــها لتحقيق مزيد من الرقي والنجاح. وعلى العكس من ذلك فإن المركـــزية المفرطة قد أثبتـــت فشلها في أغلب الحالات.

3. النتائج المجتمعية:

إن كلا من العوامل غير المدرسية–التي هي رهينة السياسات التنموية– والعوامل المدرسية–التي تصنعها السياسات التعليمية– ستحـــدد في الأخير طبيعة النتائج المجتمعية المتمثلة في النتـــائج التكـــوينية والسلوكية والفوائد المستقبليـــة.

وفي واقع الأمر تعبر هذه النتائج عن حقيقـــة العملية التعليمية، فقد تكون نتائج سلبية تساهم في صيرورة الحلقة المفرغة التي كانت بدايتـــها محيط عام غير ملائم ونهايتها تكـــريس للواقع القـــائم في جميع جوانبه الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية

---

[1] محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص 280.

[2] نفسه، ص 283.

وغير ذلك. كما قد تكون النتـــائج إيجـــابية، وهو ما يعني تحقيق أهداف السياسة التعليمية المنتهجة والتي هي في الأصل أهداف التنمية المنشودة. وكمثال عن الحالتين المتباينتيـــن، فان الحالة الأولى تنطبق على المنطقة العربية بينما تنطبـــق الحالة الثـــانية على النمور الآسيوية.

وفيما يلي مقارنة بين الحالتين حتى يتسنى فهم أسباب فشل العملية التعليمية في الحالة الأولى ونجاحها في الحالة الثـــانية، وذلك في إطار متعدد الأبعاد. وسنختار حالة كوريا الجنوبية كنموذج عن النمور الآسيـــوية حتى لا تكون المقارنة سطحية وشكليـــة.

المطلب الثاني: مقارنة أداء التّعليم في المنطقة العربية وكوريا الجنوبية

قبل التطرق لمقارنة أداء التعليـــم بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية – قصد فهـــم الشروط الواجب توافـــرها لنجاح العملية التعليميـــة، سنحاول بـــادئا ذي بدء عقـــد مقارنة عامة بينهما بخصوص الأداء الاقتصادي.

فالمنطقة العربية رغم أنها تضم اثنا وعشرين اقتصادا متنوعا من حيث الإمكانات الطبيعية، ورغم كـــونها تضم ما يـــزيد عن 300 مليون نسمة إلا أن أداءهـــا الاقتصادي لا يعبر حقيقـــة عن كل ذلك. وإذا ما قورنت المنطقة بدولة واحدة من النمور الآسيـــوية فقط مثل كوريا الجنـــوبية–التي يبلغ عدد سكانها زهاء 50 مليون نسمة وتتربع على مساحة لا تـــزيد عن 99 ألف كم^2، فانه يتضح مدى تواضع حجم اقتصاد المنطقة. ففي سنة 2004 مثلا بلـــغ متوسط الدخل الفردي في المنطقة العربية 2845 دولار مقابل 14181 دولار في كوريا الجنوبية، مع العلم أن الناتج المحلي لهذه الأخيرة كان 621 مليار دولار و 820 مليار دولار للمنطقة العربية.

وبينما كان ترتيب كوريا الجنوبية 11 على المستوى العالمي، كان ترتيب أول دولة عربية هي السعودية 26 سنة 2003 مع الأخذ في الحسبان كون الدولة ذات اقتصاد ريعي وأن السنة المعتبـــرة شهدت ارتفاعا في أسعار البترول.

وفيما يلي مقارنة بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية فيما يخص أهم مؤشرات أداء التعليم.

1. مؤشر معدلات القيــد:

يتضح من خلال الجدول أدناه أن هناك فجــوة زمنية في حدود 25 سنة تفصل المنطقة العربية عن كوريا الجنوبية فيما يتعلق بمعدل القيــد بالابتدائي. فحتى سنة 1995 لم تستطع المنطقة العربية تحقيق ذات المعدل (86.2٪) الذي حققتــه كوريا الجنوبية سنة 1960. ويرى المحللون أن الاستثمار المبكر لهذه الأخيرة في التعليم الابتــدائي يعد أحد أهم العوامل التي تفسر تقدمها الاقتصادي الباهر.

الجدول1 : تطــور معدل القيــد (1960-1995)

	كوريا الجنوبية			المنطقة العربية		
	ابتدائي	ثانوي	جامعي	ابتدائي	ثانوي	جامعي
1960	86.2	19.9	6.4			
1970	100.7	27.9	8.8	$64.\overline{3}$	$20.\overline{2}$	$4.\overline{3}$
1995	98.7	89.9	54.6	84.2	55.5	13.2

المصادر: - لكوريا الجنوبية

Cheonsik Woo, "Human Capital and Economic Development of Republic of (
Korea".[unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN016751.pdf]

(- للمنطقة العربية (محيا زيتون، التعليم في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005، ص 64).

2. مؤشر متوسط سنوات الدراسة:

عادة ما يعبر عن رأس المال البشــري بمتوسط سنوات الدراسة، ويوضح الشكل أدناه تخلف المنطقة العربية عن كوريا الجنوبية؛ فبينــما بلغ المعدل4.54 سنة في2000 للمنطقة العربية، كانت كوريا الجنوبية قد حققت 4.68 سنة كمتوسط في 1970، وهو ما يعني وجود فجوة زمنية قدرها ثلاث عقــود تقريبا.

الجدول2: متوسط سنوات الدراسة (1960–2000)

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000
المنطقة العربية	0.38	0.39	0.76	1.26	1.88	2.51	3.20	3.88	4.54
كوريا الجنوبية	3.40	4.30	4.68	5.55	6.67	7.64	8.63	9.41	9.80

المصدر: تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2003، ص 192.

3. مؤشر معرفة القراءة والكتابة:

في سنة 1999، بلغ مؤشر معرفة القراءة و الكتابة (Literacy) قيمة 97.6٪ في كوريا الجنوبية وهو ما عجز عن تحقيقه أي بلد عربي. ففي سنة 2002 كانت أحسن قيمة هي 90.9٪ في الأردن، وكانت أدنى قيمة 41.2٪ في موريتانيا. بينما بلغت النسبة 68.9٪ في الجزائر و50.7٪ في المغرب.

4. مؤشر التنمية البشرية:

باستثناء البلدان الخليجية التي بها مستويات عالية من التنمية البشرية، فان معظم البلدان العربية تُصنف ضمن البلدان ذات المستوى المتوسط من التنمية البشرية، ويشير الجدول إلى المستوى المتقدم الذي بلغته كوريا الجنوبية في هذا الشأن وذلك بفضل اهتمامها المبكر بالاستثمار في رأس المال البشري. كما يوضح الجدول حجم الفجوة بينها وبين المنطقة العربية.

الجدول 3: تطور مؤشر التنمية البشرية (1975–2000)

	1975	1980	1985	1990	1995	2000
المنطقة العربية	0.519	0.573	0.605	0.609	0.637	0.652
كوريا الجنوبية	0.705	0.741	0.779	0.817	0.852	0.878

Source: human development indicators, undp, 2002.

5. العائد من التعليم:

بلغ معدل العائد من التعليم في كوريا الجنوبية 10.6٪ سنة 1986[1] بينما بلغ في المنطقة العربية –في المتوسط– 7٪ قبل ذلك بسنة.[2] ففـــي الجزائر مثلا كان المعدل 4.7٪ والأردن 2.9٪ وتونس 3.8٪ والسعودية 7.4 ٪.

6. نوعية التعليـــم:

توجد دلائل عديـــدة على تناقص كفاءة التعليم الداخلية في العالم العربي، كما تتجلى في ارتفـــاع نسب الرسوب وإعادة الصفوف الدراسية، الأمر الذي يـــؤدي إلى إنفـــاق فترات زمنية أطول في مراحل التعليم المختلفة. إلا أن المشكلة الأخطر تكمن في مدى جودة التعليم. فعلى الرغم من قلة الدراسات في هذا الشأن، فان النتائج المتاحة تشير إلى تردي نوعية التعليم، وقد أكدت الدراسات القليلة على غلبة ثلاث سمات أساسية على ناتج التعليم في البلدان العربية: تدني التحصيل المعرفي، ضعف القدرات التحليلية والابتكارية واطراد التدهور فيها.[3]

وفي دراسة حديثة لـــ Altinok وMursli (2006) عن نوعية رأس المال البشري في أكثـــر من مئة بلد، تبيـــن مدى تدني نوعية التعليم في البلدان العربية مقارنة بكوريا الجنوبية؛ فبينما بلغ المؤشـــر العام لنوعية التعليم 96.34٪ في هذه الأخيرة لم يتجاوز 67.30٪ في الأردن مع كونه بلـــدا مشهورا بنسق تعليمي جيد واهتمام مجتمعي شـــديد. كما لم يتجاوز 64.88٪ في الكويت الذي يتميز بين البلـــدان العربية بوفرة نسبيـــة في الإنفاق على التعليم. وتزداد الهـــوة عندما يتعلق الأمر بالمؤشر النوعي في الرياضيات كما هو موضح في الجدول التالي:

[1] George Psacharopoulos, “returns to investment in education: A further update”, policy research working paper 2881, World Bank, 2002., p 100.

[2] علي عبد القادر علي، مرجع سابق، ص 31.

[3] تقرير التنمية البشرية العربية، 2003، ص 50.

الجدول 4: مؤشرات نوعية التعليـــم في بلـــدان منتقـــاة (٪)

	المؤشر النوعي في الرياضيات	المؤشر النوعي في العلوم	المؤشر النوعي في القراءة	المؤشر العام لنوعية التعليم
كوريا الجنوبية	94.45	96.24	98.34	96.34
الأردن	52.42	82.18	–	67.30
الكويت	62.15	–	67.60	64.88
تونس	66.13	73.42	68.96	59.50

Source: Nadir ALTINOK and Hatidje MURSELI, international database on human capital quality, IREDU, Bourgogne, 2006, p 12.

وحري بالذكر أن مؤشر نوعية التعليم أبلغ تعبيرا من المؤشرات الكمية سالفـــة الذكر دون التقليل من أهمية كم التعليم. فعلى سبيل المثال، على الرغم من كون متوسط سنوات الدراسة في المنطقة العربية يمثل نصف المتوسط تقريبا من كوريا الجنوبية إلا أن ذلك لا ينعكس على الأداء الاقتصادي، فمتوسط الدخل الفردي في هذه الأخيـــرة يمثل عشرة مرات تقريبا نظيره في المنطقة العربية، وهذا يعني عـــدم تماثل السنة الدراسية الواحدة بينهما.

المطلب الثالث: مقارنة خصائص التعليم بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية

قد تبين إذا مدى التفاوت بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية إزاء أداء التعليـــم، لذا فانه يتوجب البحث في خصائص التعليم لكل منها في سبيل فهـــم جذور ذلك التفـــاوت.

1. دور الثقافـــة:

لعل أهم عامل من العوامل غير المدرسية ذات الأثر البالغ في نجاح التعليـــم الكوري هو العامل الثقافي. فالتعليم في كوريا الجنوبية يستمد قوته من الكونفوشيوسية* (Confucianism) التي تحث على الصرامة والمثابرة،[1] والتي تنظـــر للتعليـــم على

* نسبة إلى الحكيم الصيني Confucius

[1] Thomas Ellinger et al, "education in Korea: doing well and feeling bad ", Foreign Service journal, V 67, N 6, American Foreign Service Association, June 1990, p 2.

أنه مفتاح النجاح في الحاضر والمستقبل. كذلك ووفقـــا للمعتقدات الكونفوشية، فان التنمية من خلال التعليم وغرس الأخلاق في الإنسان تمثل السبيل إلى بناء المجتمع المثالي، حيث يصبح الإنسان أكثر حكمة من خلال التعلم وأفضل من خلال ممارسة الفضيلة.[1]

فالعامل الثقافي هنا هو سبب حماس (Zeal) المجتمع الكوري واندفـــاعه نحو التحصيل المعرفي. وهذا يعني أن ممارسة الكوريين لقيمهم الثقـــافية هي التي جعلتـــهم يتفوقـــون بالرغم من أنها مستمدة من إنسان هو الحكيم كونفشيوس وليس دين سماوي.

ولما غابت هذه الممارسة الثقافية لدى الشعوب العربية التي يدين أغلب سكانها بالدين الإسلامي، كانت النتيجة تخلف أنظمتـــهم التعليمية وبالتالي فشل جهودهم التنموية المتعاقبة، والدين الإسلامي لا يداينـــه دين ولا مذهب وضعي في الحث على القيـــم الأخلاقية وعلى طلب العلم، فقد كانت أول كلمة من السماء هي "اقرأ". وإذا عـــدنا للتاريخ، فان الحضارة الإسلامية التي بلغت ذروة المجد في العصر العباسي لم تنشأ من فراغ ولم تشيـــد من عبث، بل كان وراء ذلك كله عـــدة أسباب أهمها على الإطلاق نشاط الحركة العلمية والتعليمية.

إذا فالحماس للتعليـــم في كوريا الجنوبية ليس سببه أفضلية ثقافـــة الإنسان الكوري بل إيمانه وحرصه على ممارسة تلك الثقافـــة.

2. التعليـــم الابتدائي:

يعد تحقيـــق تعليـــم ابتدائي شامل أحد الأهداف الثمانية للألفية الإنمائية التي تعهد المجتمع الدولي بإنجازها في أفـــق 2015. وهذا دليل واضح على أهمية هذه المرحلة التعليمية للأفراد والمجتمعات على سواء. وقبل خمسة عقود استطاعت كوريا الجنوبية أن تتقدم كثيرا في تحقيق هذا الهدف. فقـــد أطلقت الحكومة الكورية مخططها السداسي الأول للتعليم الابتـــدائي للتعليم الابتدائي الإلزامي سنة 1954 وانتهت في 1959 بمعدل التحاق 95.4٪. والواقـــع أنه شرع في هـــذا المخطط سنة 1949 لكن تعطل تنفيـــذه بسبب الحرب الكورية منذ 1950. وقد تم تمويله من خلال ضريبة التعليم

[1] عبد الناصر محمد رشاد، التعليم والتنمية الشاملة: دراسة في النموذج الكوري، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997، ص 154.

(Education Tax) سنة 1958 وكذا المساعدات الخارجية. وخلال الفترة 1948–1959 تم تخصيص بين 69 إلى 80٪ من ميزانيـــة التعليم فقط للتعليم الابتدائي. ولاحقا شُرع في المخطط الثاني للتعليم الابتدائي الشامل سنة 1967 لينتهي في1971. وتم فيه التركيز على المباني وتحديث المدارس وتوزيع الكتب المدرسية مجانا لكل التلاميذ، ومقابل ذلك كان طلبـــة التعليم الثانوي والعالي يتحملون نفقات الدراسة.[1]

إن ذلك الاهتمام المبكر بالتعليم الابتدائي هو-في نظر كثير من الاقتصاديين- القـــوة الدافعة لنمو الاقتصاد الكوري خلال العقود الثلاث الماضية، والذي جعل منه أحد النمور الآسيوية التي توسم عادة بالمعجزة الآسيـــوية.

وحسب Alain Mingat فـــان ثلاثة خصائص رئيسة تميز التعليـــم الابتدائي الكوري هي التي جعلت منه أهم عامل مساهم في النمو حتى قبل مساهمة رأس المال المادي. هذه الخصائص هي: الشمولية، المجانية وأساسا الجودة.[2]

وإذا كانت كوريا الجنوبية قد حققت هذه الأمور الثـــلاثة منذ زمن طويل، فان البلدان العربية في مجملها لم تستطع إلى اليوم تحقيق تعليـــم ابتدائي شامل ونوعي، وهي فوق ذلك تعاني من عبء التزامها القديـــم بمجـــانيته.

فـــرغم إحراز تقـــدم في معدلات القيد إلا أنه حتى 2002 بلغ المعدل المتوسط في المنطقة فقط 84.7٪ وهو أقل من المعدل في مجموعة البلـــدان النامية. وفضلا عن ذلك ففي منتصف التسعينيات كان11 مليون طفل عربي ما بين6–11 سنة أغلبـــهم إناث مستبعدين من التعليم الابتدائي.[3]

إلى جانب هذا القصور في الجانب الكمي فان التعليـــم الابتدائي العربي يعاني أيضا من الرداءة وضعف الأداء. فمن خلال مشروع خاص بقيـــاس جودة التعليم الابتدائي أشرفت عليه اليونسكو واليونسيف بين عامي 1993 و1999 تبيـــن أن التلاميـــذ

---

[1] Gwang-Jo Kim, “Education policies and reform in South Korea”. [http://siteresources.worldbank.org/EXTAFRREGTOPSEIA/Resources/SE_strat_re_ch3.pdf?resourceurlname=SE_strat_re_ch3.pdf], p 31.

[2] Alain Mingat, “ Qu’on fait en éducation les pays d’Asie qui ont réussi sur le plan économique ?“, In : Les notes de l’IREDU, Bourgogne, N 97/2, 1997, p 1.

[3] أحمد الكواز، مرجع سابق، ص ص 3–4.

العرب في السنة الرابعة ابتدائي لهم تحصيل متدني كثيرا، حيث كانت النتائج 10٪ في الرياضيات، 12٪ في اللغة العربية و25٪ في المهارات الحياتية.[1]

إضافة لذلك، فالتعليم الابتدائي يعاني من وجود تفاوت في الجندر وارتفاع في معدلات الرسوب والتسرب، وهي كلها مؤشرات تؤكد تخلف هذه المرحلة التعليمية الحساسة.

3. ربط التعليم بالتنمية:

من أهم عوامل نجاح التجربة الكورية أيضا قدرة صانعي القرار في كوريا الجنوبية على الربط بين السياسة التعليمية والسياسة التنموية، وبمعنى أدق الربط بين التخطيط التعليمي والتخطيط الاقتصادي. ذلك تماما ما يوضحه الجدول التلخيصي التالي:

الجدول 5: التجربة الكورية في التخطيط

الفترة	الاقتصاد	التعليم
الستينيات–وسط السبعينيات	1.الإقلاع بداية الستينيات: الصناعات التصديرية كثيفة العمل (النسيج..) 2.الصناعات الثقيلة والكيماوية في السبعينيات.	1.توسيع وترقية التعليم الابتدائي والمتوسط. 2.التركيز على التعليم التقني نهاية الستينيات.
وسط السبعينيات–الثمانينيات	1.إصلاحات هيكلية منذ السبعينيات (الفولاذ...) 2.من التقليد إلى الإبداع في الثمانينات: الصناعة الالكترونية	1.توسيع وترقية التعليم الثانوي. 2.تعزيز التعليم التقني. 3.توسيع التعليم العالي.
بداية التسعينيات إلى اليوم	1.تحسين المنافسة الوطنية في بداية التسعينيات. 2.اقتصاد المعرفة منذ منتصف التسعينيات.	1.تحسين جودة التعليم. 2.تعزيز التعليم التقني. 3.توسيع التعليم العالي.

Source : Gwang-jo Kim, op-cit, p 31.

[1] محيا زيتون، مرجع سابق، ص 96.

من الجدول يتبين أن الحكومات المتعاقبة كانت تحدد أولا الإستراتجية التنموية المراد تنفيذها، ثم تركز بعد ذلك على المرحلة التعليمية التي من شأنها تحقيق تلك الإستراتيجية. وهذه المنهجية تضمن حدوث توازن في سوق العمل وبالتالي تفادي ظهور فائض من العمالة المتعلمة ممن يحملون شهادات لا يحتاجها الاقتصاد.

كذلك يتضح أن كوريا الجنوبية التي تقم بحرق المراحل في بنائها الاقتصادي، وهي مسألة جوهرية غفلت عنها عديد من البلدان النامية. كما أن التخطيط التنموي الكوري يتسم بالمرونة والتجاوب إزاء التغيرات الاقتصادية الدولية. وكمثال على ذلك، في المرحلة الراهنة يركز الكوريون أكثر على التحول صوب اقتصاد المعرفة والذي بدأ منذ منتصف التسعينيات. وفي سبيل ذلك، قامت وزارة التعليم بإجراء إصلاحات جوهرية من ضمنها المنهج الوطني السابع (The seventh national curriculum) الذي شُرع فيه سنة 1997 وهو برنامج يعمل على توفير الخبرات التي يتطلبها الاقتصاد القائم على المعرفة.

بالنسبة للمنطقة العربية، فان سوء التوافق (Malajustment) مع متطلبات التنمية هو السبب الرئيس لفشل المؤسسات التعليمية في البلدان العربية. وفي الواقع فان أغلب هذه المؤسسات كانت تحاول تقليد نظيراتها في البلدان المتقدمة دون الأخذ في الحسبان الحاجات الخاصة. على سبيل الذكر لا الحصر، حوالي 60٪ من الأطفال العرب يعيشون ويدرسون في الريف إلا أنهم يتلقون تعليما لا يمت بصلة بحاجة مناطقهم الريفية.[1]

4. نسبة التعليم المهني:

لقد أولت كوريا الجنوبية اهتماما بالغا بالتعليم المهني اهتمامها المبكر بالتعليم الابتدائي، وذلك تلبية لمتطلبات نهضتها الاقتصادية–خاصة في مجال الصناعة التحويلية مع نهاية الستينيات.

[1] Abderrezek Benhabib et al, op.cit, p 398.

الجدول 6: نسبة التعليم المهني في التعليم الثانوي (٪)

	1981	1991	1995
الجزائر	1.41	7.04	5.52
الكويت	0.23	0.62	0.69
تونس	27.34	6.52	2.16
ليبيا	5.40	25.50	38.18
المنطقة العربية	7.32	7.71	9.38
كوريا الجنوبية	20.56	18.08	18.64

المصدر: تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2002. الملحق.

إن التعليم المهني هو أكثر أنماط التعليم التصاقا بمواطن الإنتاج، وتعطيل تزويدها به بشكل منسجم له انعكاسات خطيرة على اقتصاد البلد. ومشكلة التعليم المهني الجوهرية في المنطقة العربية أنه ظل فترة طويلة من الزمن بعيدا عن مواطن الإنتاج. ونتيجة لذلك يعيش التعليم المهني وينتهي غريبا عن الإنتاج وفنونه.[1]

5. التوزيع النسبي لطلبة التعليم العالي:

نفس الأمر ينطبق على توزيع الطلاب بين تخصصات المرحلة الجامعية. فبينما تتوجه أغلب نسبة من الطلبة الكوريين إلى دراسة العلوم الطبيعية، الهندسة والزراعة، يتوجه نظراؤهم في جل البلدان العربية إلى التخصص في القانون والعلوم الاجتماعية. وهو ما يعني غياب إستراتيجية عملية لتحقيق تنمية اقتصادية قوامها الصناعات الحديثة والزراعة والخروج من دائرة التبعية في المجال الصناعي والعمل على تحقيق الأمن الغذائي والانفكاك عن القيد الريعي بالنسبة للبلدان النفطية.

[1] تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2002، ص 56.

الجدول 7: التوزيع النسبي لطلبة التعليم العالي (٪)

	علـــوم التربية	العلـــوم الإنســـانية	القانون والعلوم الاجتمـــاعية	العلـــوم الطبيعية،الهندسة والزراعـــــة	العلـــوم الطبيـــة
الجزائر	0	13	23	52	10
مصر	17	18	40	15	8
السعودية	47	27	7	14	4
كوريا الجنوبية	7	18	29	39	6

المصـــــــــدر: تقرير التنمية الإنسانية العربية، 2002، الملحق.

6. المنهـــــج :

يعد المنهج التعليمي أهم مجـــال لمقارنة أداء العملية التعليميـــة. ذلك أنه من خلاله يمكن معرفة مدى جودة التعليم من عدمها. وكما هو معلوم، فأهمية الجودة في التعليـــم أبلغ من أهمية التوسع الكمي فيه. ونجاح التعليم الكوري هو من نجاح السياسة التعليمية التي ركزت أكثر على جودة مضامين المناهـــج التعليميـــة في كافة المراحل التعليمية، حيث تم التركيز تحديدا على العناصر التاليـــة:

أ. التركيز على التربية الخـــلقية:

إن ما يميز المنهج في مدارس كوريا الجنوبية عن الدول الأخرى التي فشلت بها محاولات التنمية ليس تركيزها على العلوم والتكنولوجيا فحسب, وإنما تركيزها على التربية الخلقية والانضباط. وبالإضافة إلى كون الميراث الكونفوشيوسي صيغة ثقـــافية تيسر تنمية التعليـــم, فهو أيضا يشكل الإطار العام للتربية الخلقيـــة.[1]

وقد أثمر هـــذا التركيز على الجانب الأخلاقي- خاصة في المرحلة الابتـــدائية- حفظ الخصوصية الثقـــافية الوطنية وتسخير عناصرها لأغراض التنمية.

[1] عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص 222.

في مقابل ذلك تشهد أنظمة التعليم في العالم الإسلامي عامة والعربي خاصة أزمة حقيقيـــة، ويرى عبد العزيز عثمان التويجري أن هذه الأزمة تتجلى في ازدواجية الشخصية، التي سببـــها تقسيم التعليـــم في نشأتـــه المعاصرة إلى ثلاث مجالات هي التعليم الأدبي، العلمي والديني.[1] فقـــد أدى ذلك إلى حدوث شرخ في الفكـــر والرؤية لـــدى الأفراد والمجتمع، بل أن فئات كبيرة انسلخت عن هـــويتها العربية والإسلامية.

ب. التركيز على الإبـــداع:

خلافا للتعليم العربي الذي لا يزال يركز أكثر على الحفظ والتلقيـــن، فإن التعليـــم الكوري يجعل من الإبداع والمبـــادرة الفردية أولـــوية العملية التعليمية، أي أن التعليـــم لا يقوم على دور الأستـــاذ بقـــدر ما يقـــوم على دور الطالب وتقتصر مهمة الأستاذ فقط على الإشراف والتوجيه.

ج. التركيز على الرياضيات والإنجليزية:

سبقت الإشـــارة إلى أن الطلبـــة الكوريين يحصلون على أفضل النتـــائج في الامتحانات الدولية في الرياضيات. والسر في ذلك هو تركيـــز القائمين على التخطيط التربـــوي على هذه المادة الأساسية منذ المرحلة الابتـــدائية. والأمر نفسه بالنسبة للغة الإنجليزية، "فتعليم الإنكليزية في المحادثة (Conversational english) يعتبـــر أولويـــة الأولويات في كوريا الجنوبية...وفي شهـــر ابريل 2006 تم إطلاق قناة لتعليم الإنكليـــزية. وينبـــع هذا الاهتمام من اعتبار هذه اللغة لغة عالمية ولا يتعارض ذلك مع هدف الوزارة في ترقية الدراسات الكورية داخل نظام التعليم."[2]

ولعل أفضل مثال عن اهتمـــام الطلبة الكوريين بهـــاتين المادتين ما توصلت إليه دراسة قـــام بها باحث أمريكي لمقارنة اهتمام هؤلاء بنظرائهم الأمريكيين.[3] إذ خلـــص إلى أن الطلبة الأمريكيين بعـــد الدراسة لهم عدة نشاطـــات ترفيهية كالرياضة،

[1] Abdulaziz Othman Altwaijri, Arab education : reality and prospects. ISESCO, 2003, p 13.
[2] Cothy Andrew et al, Dynamic Korea: education policies and reform. [globalizationandeducation.ed.uiuc.edu/Students%20Projects/GSEB/2007/South%20Korea2007.pdf]
[3] Gwang-Jo Kim, op.cit, p 38.

الموسيقى وغير ذلك. أما أقرانهم الكوريون فيتوجهـــون بعد الدراسة إلى مدارس مسائيـــة للتقـــوية في الرياضيات والإنكليـــزية.

د. الاستفادة من تكنـــولوجيا الاتصال والمعلومات:

لقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصال جزءا من العملية التعليميـــة في البلدان المتقدمة. وكوريا الجنوبية تخوض إصلاحات عميقة على هذا المستوى منذ عقد من الزمن حيث قررت الاندماج فعليـــا في اقتصاد المعرفة. و"منذ 2001 تم وصل 10064 مدرسة، متوسطة وثانوية بالانترنت، وتم توزيع أجهزة كومبيوتر على 340 ألف أستاذ كوري، كما تم إنشاء تسعة جامعات افتراضية."[1]

كذلك تم في كثير من البلدان العربية وصل مدارس، ثانويات وجامعات بالانترنت وتم تزويـــدها بأجهزة كومبيوتر. إلا أن الفـــرق بينها وبين كوريا الجنوبية، أن هذه الأخيرة جعلت من هـــذه التكنولوجيا وسيلة مدجـــة في البرامج البيداغوجية بينما لا تزال في البلـــدان العربية على هامش العملية التعليمية، إذ يكتفـــى بتعليم مبادئ الحاسوب والانترنت فقط.

7. عـــدد الطلبة لكـــل أستاذ وأجر الأستاذ:

يبـــدو أن مؤشر عدد الطلبة لكل أستاذ له دور محدود في المقارنة بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية حيث يوضح الجـــدول أدناه عدم وجـــود فوارق جـــوهرية بينهمـــا:

الجدول 8: عدد الطلبة لكل أستاذ في الابتدائي (2000).

	الجزائر	البحرين	السودان	فلسطين	المنطقة العربية	كوريا الجنوبية
النسبـــة	28	18	27	31	23	32.1

Source: www.unesco.org

[1] Idem.

وقد توصل Eric Hanushek في دراسة له إلى أن تقليل عدد التلاميذ لكل مدرس لا يؤثر على أداء التلميذ؛ فهناك 8 نتائج ذات معنوية إحصائية لهذا المدخل التعليمي مع عدد مساوي ولكن بإشارة سالبة، في حين توجد 41 دراسة بدون معنوية إحصائية.[1] لكن مقابل ذلك فإن أجر الأستاذ مرتفع في كوريا الجنوبية. فمثلا يمثل بالنسبة للأستاذ الثانوي 285٪ من متوسط الدخل الفردي سنة 1994 (الذي كان 8000 دولار).

وهي سياسة مقصودة لأنه لو تم تقليص نسبة عدد التلاميذ إلى الأستاذ سيتطلب ذلك مزيدا من التكاليف، وبالتالي فالمحافظة على نسب مرتفعة مقابل تخصيص تلك التكاليف المفترض تخصيصها لتقليص تلك النسبة للزيادة في أجور الأساتذة سيكون له أثر أكبر على جودة التعليم.[2]

8. مؤشر الإنفاق على التعليم:

يمكن مقارنة دور الإنفاق التعليمي بين المنطقة العربية وكوريا الجنوبية من خلال المؤشرات التفصيلية التالية:

أ. الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج الوطني:

يتضح من خلال الجدول أدناه أن البلدان العربية تخصص في المتوسط معدلات أعلى من الإنفاق التعليمي مقارنة بكوريا الجنوبية، وذلك رغم كونه يتميز بالتذبذب المستمر. لكن لا يجب إغفال الدور الحكومي العربي في ضمان مجانية التعليم وان تمويل التعليم في كوريا يتميز بالتنوع و"عندما نأخذ في الحسبان جميع مصادر التمويل، تبلغ نسبة الناتج الوطني الإجمالي المخصصة للتعليم 8.8٪ عام 1966 وترتفع إلى 9.7٪ عام 1970."[3]

---

[1] أحمد الكواز، مرجع سابق، ص 7.

[2] Alain Mingat, op.cit, p1.

[3] عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص 205.

الجدول 9: الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج الوطني (٪)

	1975	1980	1985	1990
المنطقة العربية	5.9	4.5	6.6	6.1
كوريا الجنوبية	2.2	3.7	4.9	3.6

المصدر: – محمد مصطفى الأسعد، مرجع سابق، ص 213.

– عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص ص 205–208.

ب. الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي:

يبين الجدول التالي تفوق كوريا الجنوبية في تخصيص إنفاقها الحكومي على التعليم مقارنة بالمنطقة العربية، مع العلم أن الإنفاق العسكري يزاحم بقوة الإنفاق التعليمي في كوريا الجنوبية. فقد بلغ سنتي 1980 و1994 نسبة 29.3٪ و18.7٪ على التوالي، بينما بلغ في المنطقة العربية خلال 1985 و1994 فقط 12.5٪ و7.6٪ على التوالي[1]. وارتفاع معدلات الإنفاق العسكري في كوريا الجنوبية ليس خيارا وإنما ضرورة أملتها ظروف التوتر القائم مع الجارة كوريا الشمالية.

الجدول 10: الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي (٪)

	1975	1980	1987	1990
المنطقة العربية	11.8	11.4	13.7	17.1
كوريا الجنوبية	14.3	18.9	20.7	22.4

المصدر: – محمد مصطفى الأسعد، مرجع سابق، ص 213.

– عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص ص 205–208.

ج. الإنفاق على كل طالب:

يعد هذا المؤشر الوحدوي أيضا أحد مؤشرات الإنفاق التعليمي، وهو يعكس بدقة أهمية ذلك الإنفاق. فبالنسبة للمنطقة العربية، يعتبر المؤشر متواضع مقارنة بنظيره في كوريا الجنوبية، إلا انه بشكل عام جيد إذا ما قورن بمناطق أخرى من العالم.

[1] تقرير التمية البشرية، 1999.

الجدول 11: الإنفـــاق على كل طـــالب (دولار، 1997)

كوريا الجنوبية	المنطقة العربية	جنوب آسيا	أمريكا اللاتينية	البلدان النامية
816	584	64	465	194

المصدر: محيا زيتون، مرجع سابق، ص 78.

خلاصة لما تقدم، فان الإنفـــاق على التعليم في كوريا الجنـــوبية كان له أثـــره البالغ على أداء النظام التعليمي خلال مرحلة البناء. كذلك فان الإنفـــاق التعليمي في المنطقة العربية كان معتبرا رغـــم تواضعه أمام نظيره في كوريا الجنوبية. بيـــد أنه لم يحقـــق ما كان مرجوا إن على مستوى الفعـــالية الداخليـــة أو الخارجيـــة للتعليـــم.

9. دور التمـــويل الخاص:

يشكل التمويل الخاص جزءا هاما في تمويل التعليم بكوريا الجنوبية، وهو في تنامي مستمر منذ المراحل الأولى للتعليم كما هو كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول 12: الإنفـــاق الخاص على التعليـــم في كوريا الجنـــوبية

السنة	1977	1982	1985	1990	1994
الإنفاق الخاص (ترليون won)	1.708	3.988	7.711	12.152	17.464
الإنفاق الخاص إلى الناتج المحلي (٪)	2.19	3.98	5.84	5.50	6.03
الإنفاق الحكومي إلى الناتج المحلي (٪)	2.74	3.67	3.19	2.95	3.82

Source : Cheonsik Woo, op.cit, p4.

وتقتضي السياسة التعليمية فيما يخص تمـــويل التعليم بكوريا الجنوبية بأن تتولى الحكومة كلية الإنفـــاق على التعليـــم الابتدائي بحيث يكون متاحا مجانا لجميـــع من هم في سن الدراسة، على أن يتولى الأوليـــاء نفقات تمدرس أبنائـــهم في المراحل التعليمية اللاحقة. و"تبلغ تكلفـــة التعليم في التعليم المتوسط 475 دولار أمريكي بينما

تبلغ في الثانوي 800 دولار. وعلى الرغم من ذلك، فان 99.2٪ ينتقلــون من الابتدائي إلى المتوسط و90٪ ينتقلــون من المتوسط إلى الثانــوي."[1]

إن قنــاعة الأولياء الكــوريين بأهمية التعليــم هي التي تجعلهم يضحــون بجانب مهم من دخولهم في سبيل نجاح أبنائهم. وتشيــر بيانات مؤشر معدل الإنفــاق الأسري على التعليم إلى الإنفــاق الاستهلاكي، إلى أن الأولياء في كوريا الجنــوبية يخصصون بين 6٪ إلى 12٪ من دخولهم لتعليــم الأبناء. ويوضح الجدول أدناه أنه حتى منتصف السبعينيــات كان الإنفــاق الأسري في الحضر يزيد عن نظيره في الريف. إلا أنه بعــد ذلك تغير الأمر وبشكل كبير، وقد يكون السبب وراء ذلك تحسن الظــروف المعيشية في الريف وزيادة الوعي بأهمية تعليــم الأبناء.

الجدول 13: معدل الإنفاق الأسري على التعليم من الإنفاق الاستهلاكي (٪)

السنة	الأسر الحضرية	الأسر الريفيــة
1970	7.6	6.8
1975	7.3	6.6
1980	6.2	9.9
1985	7.2	12.1

المصدر: عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص 213.

بالمقارنة مع المنطقة العربية فان الهــوة معتبرة إلى حد كبيــر؛ فعلى سبيل المثال فان الإنفاق السنوي العائلي في المناطق الحضرية في مصر على التعليــم كنسبة من إجمالي الإنفاق السنوي الاستهلاكي قــد بلغ 2.9٪ عام 1990–1991، في حين بلــغ ذات المعدل في الريف حوالي 1.7٪.[2]

[1] Thomas Ellinger et al, op.cit, p 2.

[2] عبد الناصر محمد رشاد، مرجع سابق، ص 213.

خـــلاصة:

إن الاهتمام بدور التعليـــم في التنمية ليس بالأمـــر الحديث؛ فقـــد أولى الكلاسيك اهتماما بينـــاً بذلك الدور منذ قرنين خلت. ومع مرور الزمن زادت بحوث الاقتصـــاديين توسعا وعمقا إلى أن تبلور اقتصاد التعليـــم كعلم مستقل في الدراسات الاقتصـــادية مع مطلع العقد السادس من القرن الماضي.

وقد أكدت تلك البحوث في مجملها على أهمية التعليـــم في تجسيد أهـــداف التنمية واعتبرت ذلك بمثابة استثمار في رأس المال البشري. فالتعليـــم يعود على الأفراد بجملة من المزايا المادية وغير المادية؛ إذ تبيـــن انه يسهم في رفع الإنتـــاجية وزيادة مستويات الأجور، كما يسهم في تحسين المستوى الصحي للأفراد وارتقـــائهم في السلم الاجتماعي وغير ذلك. أما بالنسبة للدولة فان التعليـــم يعزز النمو الاقتصادي ويقلص الفقـــر والفروقات الاجتماعية...

بيـــد أن قدرة التعليـــم على تحقيق تلك الأدوار المتبـــاينة إنما يقتضي مبـــدئيا توافـــر عديد من الشروط، بعضها مرتبط بالنظام التعليمي وبعضها الآخر مرتبط بخارج هذا النظام. وقد اتضح من خلال مقارنة أداء وخصائص التعليـــم في كل من المنطقة العربية وكوريا الجنوبية أن المحدد الرئيس لدور التعليم في التنمية هو جملة تلك الشروط.

الفصـــل الثانـــي:

نظـــام التعليـــم في الجـــزائـــر

- **التعليـــم الابتـــدائي**
- **التعليـــم المتـــوسط**
- **التعليـــم الثـــانوي**
- **التعليـــم العـــالـــي**

تمهيـــد:

شهد نظام التعليم في الجزائر منذ بداية مرحلة الاستقلال عديداً من التطورات والإصلاحات نتيجة للتحولات الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية التي مرت بها البلاد. فمن ناحية أدى النمو الديمغرافي السريع إلى تضاعف عدد المتمدرسين في مختلف المراحل التعليمية، وهو الأمر الذي أوجب على صانعي القرار تكثيف الجهود لإعداد المؤطرين وتشييد الهياكل استجابة لتنامي الطلب الاجتماعي على التعليم. ومن ناحية أخرى، كان لطبيعة المرحلة الاقتصادية والظروف المصاحبة لها دور محوري في صناعة السياسة التعليمية.

هذا ما سيتطرق له الفصل التالي بمزيد من الإيضاح، وذلك بالبحث في تطور كل مرحلة تعليمية على حدة من حيث الإصلاحات التي تم تنفيذها من جهة والتطور العددي للتلاميذ، الأساتذة والهياكل من جهة أخرى.

المبحث الأول: التعليم الابتدائي

يشتمل المبحث الموالي على مطلبين؛ يتناول المطلب الأول تطور الإصلاحات التي شهدها التعليم الابتدائي منذ الاستقلال، بينما يتعرض المطلب الثاني للتطور الكمي لهذه المرحلة من حيث تعداد التلاميذ، المعلمين، الهياكل وغير ذلك.

المطلب الأول: إصلاحات مرحلة التعليم الابتدائي

خلال العقود الماضية التي تلت مرحلة الاستعمار، شهد التعليم الابتدائي عدة تطورات ترجمت جهود صانعي القرار في الحقل التربوي من إصلاحات جذرية مست عديد من جوانب هذه المرحلة القاعدية في هرم النظام التربوي. وفي هذا الصدد، يمكن تقسيم تطور تلك الإصلاحات تاريخيا على أساس النظام الاقتصادي المنتهج، حيث تتضمن فترة الاقتصاد الاشتراكي ثلاث مراحل؛ مرحلة الستينيات، السبعينيات والثمانينيات. وتتمثل فترة الاقتصاد الحر في العقد التاسع وما تلاه.

فيما يخص العقد الأول من الاستقلال، كانت الأهداف المسطرة لإصلاح التعليم الابتدائي تمثل كبرى التحديات التي اُعتبرت وقتئذ قيما جوهرية لا مناص من تجسيدها والتي تمثلت في الآتي:[1]

1- ديمقراطية التعليم، أي عدم قصر التعليم على فئة معينة.

2- تعريب التعليم، أي إحلال اللغة العربية محلها الطبيعي كلغة للعلوم.

3- جزأرة التعليم.

4-إعطاء عناية خاصة للعلوم والتكنولوجيا.

وقد كان الطفل يلتحق بالابتدائي بعد بلوغه ست سنوات ويقضي خلاله أيضا ست سنوات كانت تسمى السنة الأولى والثانية بالتحضيري الأول والثاني متبوعتان بالابتدائي الأول والثاني فالمتوسط الأول والثاني ثم ينتقل إلى مرحلة التعليم المتوسط التي كانت تدوم أربع سنوات وكانت مرحلة منفصلة عن التعليم الابتدائي.

لقد تميزت المرحلة الأولى التي استمرت إلى سنة 1969 كونها استرجعت نهائيا للغة العربية مكانتها في النظام التعليمي واهتمت بتدعيمها في المرحلة الابتدائية حيث

[1] Gherras mohamed tahar, education and economic growth in Algeria:1967-1990, master thesis, university of Sheffield, UK, 1992, p24.

أصبحت لغة التعليم في كل المواد وغيّرت بصفة جذرية البرامج التعليمية الموروثة وتركت الكتب المستعملة في عهد الاستعمار، الأمر الذي حث على وضع أكبر عدد من الكتب الجزائرية تتماشى والاختيارات الأساسية من تعميم للتعليم وتعريبه وطابعه الديمقراطي والعلمي.[1]

وفيما يتعلق بمرحلة السبعينيات، فنظرا للإصلاحات الاقتصادية والاجتماعية التي كانت تخوضها البلاد تجسيدا للمخططين الرباعيين الأول والثاني توجب على المسؤولين إجراء إصلاحات على التعليم الابتدائي استجابة لتلك التحولات الكبرى خاصة وأن هذه المرحلة من التعليم كانت تعاني عديدا من المشاكل والتي من ضمنها:[2]

1. وجود حاجز مسابقة الدخول للسنة الأولى من التعليم المتوسط.
2. ضعف مستويات المتوقفين عند هذا الحد من الدراسة.
3. استحالة التحاق هؤلاء بعالم الشغل قانونا بسبب صغر أعمارهم.
4. احتمال ارتداد هؤلاء للأمية.

وبناء عليه تم وضع مشروع لإصلاح التعليم سنة 1973 وصودق عليه ونشر في أفريل 1976 (الأمرية 35.76 المؤرخ في 16 أفريل 1976) وما شرع في تطبيقه إلا ابتداء من الموسم 1980-1981.

ومع بداية المرحلة الثالثة، مرحلة الثمانينيات، شُـــرع في تطبيق برنامج الإصلاح والذي ركز تحديدا على دمج التعليم الابتـــدائي الذي كان يدوم ست سنوات مع التعليم المتوسط الذي أصبح يدوم ثلاث سنوات بدل أربع. وهكذا ظهر مفهوم المدرسة الأساسية المشتملة لثلاث أطوار تُتوج بامتحان يؤهل إلى التعليم الثانوي.

وأهم ما يلاحظ على إصلاح المدرسة الأساسية هو ما ترمي إليه من تحسين للتربية الوطنية وترقيتها وبالتالي يمكن تحقيق هدفين هما:[3]

1. محاولة رفع مستوى تعليم المواطن الجزائري من ست سنوات إلى تسع ريثما تصبح مرحلة التعليم المتوسط كأنها مرحلة إجبارية في مستقبل جميع التلاميذ.

---

[1] زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، 1993، ص45.

[2] غياث بوفلجة، التربية والتعليم في الجزائر، الطبعة الثانية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2006، ص ص 39-40.

[3] قدور عبد المجيد، ديمقراطية التعليم إحدى بصمات الرئيس الراحل هواري بومدين، أعمال ندوة بمناسبة تخرج الدفعة 17، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، 2004، ص ص 106-107.

2. إنشاء مرحلة التعليم الابتدائي الأساسي فهي تتمثل في التقريب بين التعليم النظري والتعليم التقني المهني. وبذلك يزول الانقسام القائم بين جانبي التعليم.

وقد صحب هذا الإصلاح كذلك إصلاح على مستوى المناهج والتأطير وكذا التوسع في بناء المدارس خاصةً في المناطق النائية.

وفي ظل التحول إلى نظام الاقتصاد الحر مع بداية التسعينيات، أفرزت التطورات المحلية والدولية جملة من التحديات أمام نظام التعليم ومنه التعليم الابتدائي، حيث تعين القيام بعـــديد من الإصلاحات والتي منها:[1]

1. تكييف أمرية 1976 حتى تواكب التغيرات.
2. إجراء تعديلات جزئية سنة 1989 على برامج المواد الاجتماعية ثم مجموع المواد سنة 1993 في إطار تخفيف المحتويات مع إعادة الصياغة سنة 1996.
3. تم إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي.
4. محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة بيداغوجيا، تنظيما، إداريا وماليا تنفيذا لأمرية 1976.
5. إنشاء المجلس الأعلى للتربية لتنسيق الإصلاح سنة 1996.

هذا ويشكل تأسيس لجنة لإصلاح المنظومة التربوية في 9 ماي 2000 من المحطات البارزة في المرحلة الأخيرة، حيث أن الإجراءات المتخذة مست جوانب عديدة في النظام التربوي في إطار إستراتيجية شاملة للإصلاح. فمع بداية الموسم 2004-2005 أصبحت الهيكلة الجديدة هي خمس سنوات في التعليم الابتدائي بدل ستة تتوج بامتحان يؤهل للالتحاق بالتعليم المتوسط ذي الأربع سنوات.[2]

وفي نفس الموسم، أُنزل تعليم الفرنسية من الرابعة إلى الثانية ابتدائي لكن سرعان ما عُدل عن هذا القرار. كذلك وفي إطار الإصلاح تم تضمين مادة التربية الإسلامية في ثلاث مواد وإزالة تسميتها كلية، كما طالت الإصلاحات البرامج وطرق التدريس وغيره ذلك..

وبتاريخ 13 أوت 2003 صدر قرار رئاسي رقم 03-09 معدلا ومتمما لأمرية 1976 حيث تضمن عدة قرارات والتي من بينها:

---

[1] غياث بوفلجة، مرجع سابق، ص 47.

[2] أحمد أميمة، إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، 2005/9/8 (http://assps.yourforumlive.com/montada-f6/topic-t12.htm)

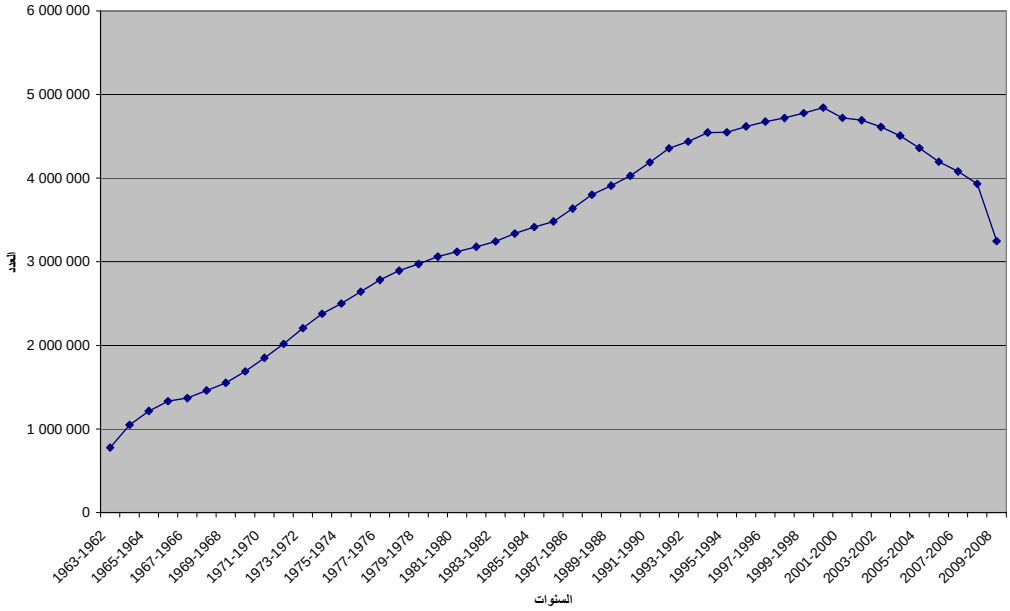
- إدراج تعليم الأمازيغية في النظام التربوي باعتبارها لغة وطنية (المادة 8 مكرر).
- فتح المجال لإنشاء مؤسسات تعليمية خاصة ولكن بشروط محددة، مثل إلزامية تدريس البرنامج المدرسي الرسمي (المادة 10).

بالنسبة للقرار الأول، شُرع عمليا في تعليم الأمازيغية في السنة الرابعة ابتدائي في عشر ولايات نموذجية ولكن كلغة اختيارية. أما القرار الثاني، فقد تم اعتماد 46 مدرسة خاصة في الموسم 204-2005، ويذكر أن التعليم الخاص كان قد بدأ منذ 1990 ببعض المدارس ورياض الأطفال دون اعتماد رسمي.

المطلب الثاني: تطور التعليم الابتدائي

شهد نظام التعليم الابتدائي خلال مرحلة الاستقلال توسعا معتبرا على كافة المستويات. ذلك ما تبرزه البيانات المتعلقة بهذه المرحلة الأساسية في نظام التعليم. فقد تطور العدد الإجمالي للتلاميذ تطورا مهما حيث انتقل من 777632 تلميذ في أول سنة دراسية في عهد الاستقلال إلى ما يقارب الخمسة ملايين تلميذا في الموسم 1999-2000، ليتراجع نسبيا بعد ذلك في السنوات التالية كما هو مبين في الشكل التالي:

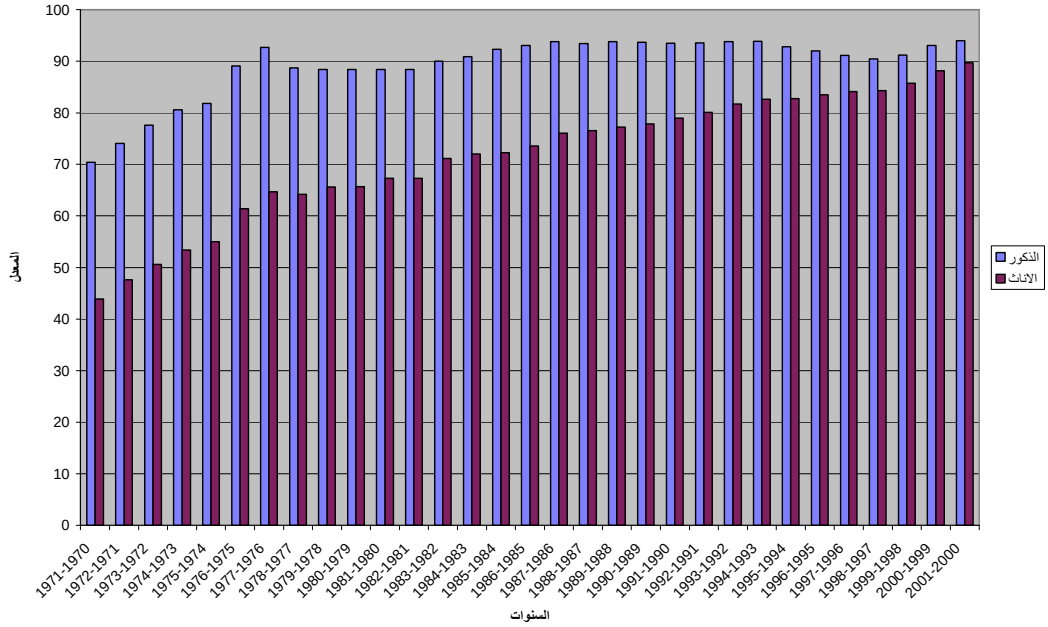
الشكل3: تطور عدد تلاميذ الابتدائي



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

فقد تحسنت كثيرا معدلات القيد في هذه المرحلة إذ أنها انتقلت من 57.3% سنة 1971 إلى 93.03% سنة 2003. ومن حيث الجنس، بعدما كان معدل قيد الذكور 70.4% سنة 1971 قفز سنة 2003 إلى 94.95% و من 43.9% إلى 91.03% بالنسبة للإناث خلال نفس الفترة. وهو تطور مهم يؤشر على أمرين؛ أولهما توسع التعليم وثانيهما تقلص التفاوت ما بين الجنسين في الالتحاق بمقاعد الدراسة:

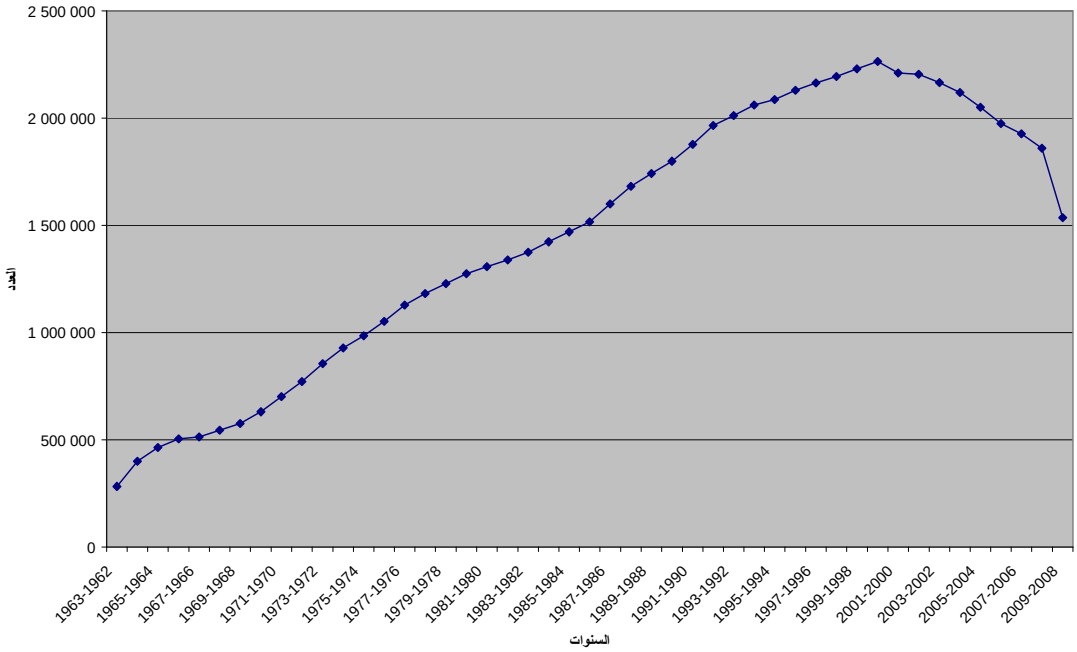
الشكل4: تطور معدلات القيد بالابتدائي



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

إن تقليص التفاوت في الجندر يعد انجازا معتبرا في الجزائر حيث أن جل البنات ممن هن في سن الدراسة أصبحن أكثر إقبالا على المدارس. فبعدما كان عدد التلميذات لا يتجاوز ثلاثة آلاف في 1963 أصبح اليوم يقارب المليونين:

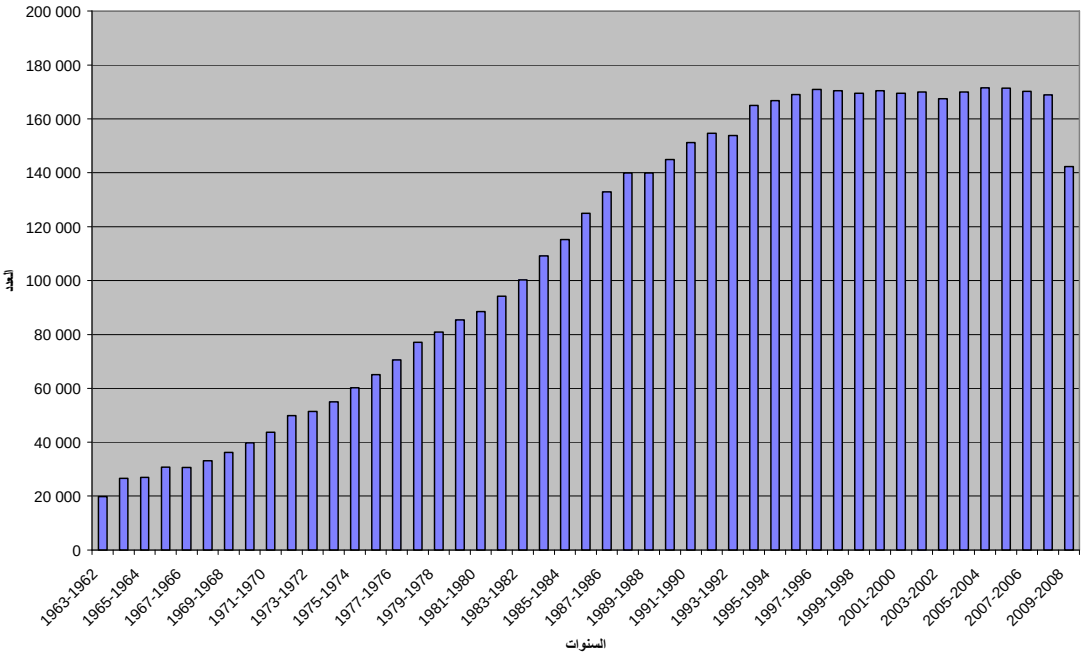
الشكل5: تطور عدد البنات بالابتدائي



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

بالنسبة للهيئة التدريسية، انتقل عدد المعلمين من 19908 معلم في أول دخول مدرسي إلى 171402 معلم في سنة 2006، ليتراجع لاحقا إلى 135744 معلم في سنة 2009:

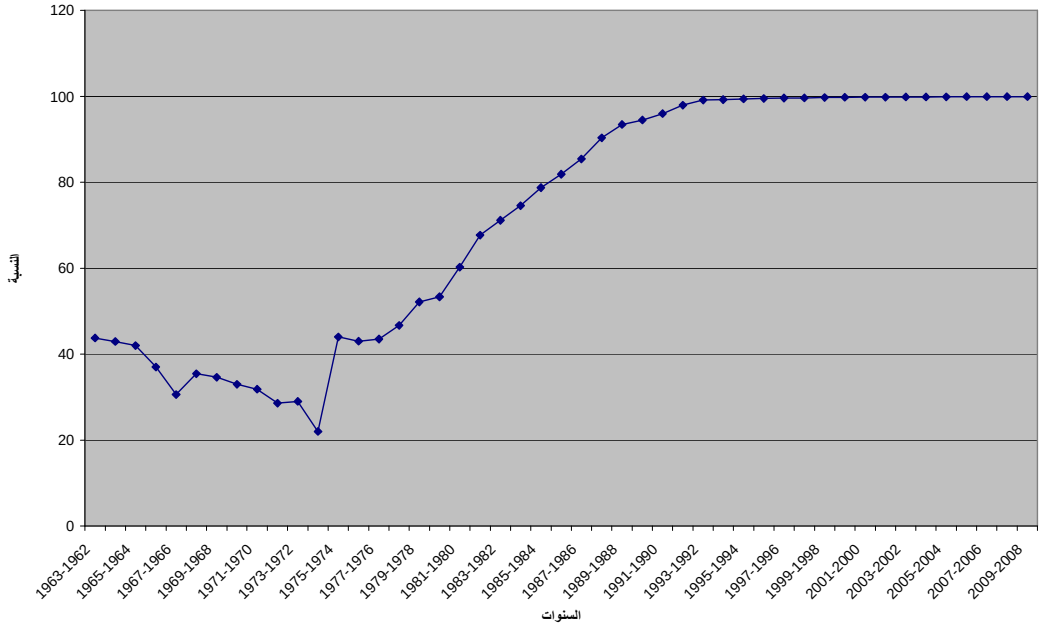
الشكل6: تطور عدد المعلمين



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

ومع هذا التطور الحاصل في عدد المعلمين، تحقق هدف كان مسطرا منذ البداية والمتمثل في جزأرة التعليم، حيث مع مرور الزمن تراجع عدد الأجانب وزاد عدد المعلمين الجزائريين. فبعدما كانت نسبة الجزأرة 43.75% في أول سنة دراسية (532 معلما جزائريا مقابل 684 أجنبيا) قاربت النسبة 100% في السنوات الأخيرة كما هو موضح في الشكل أدناه:

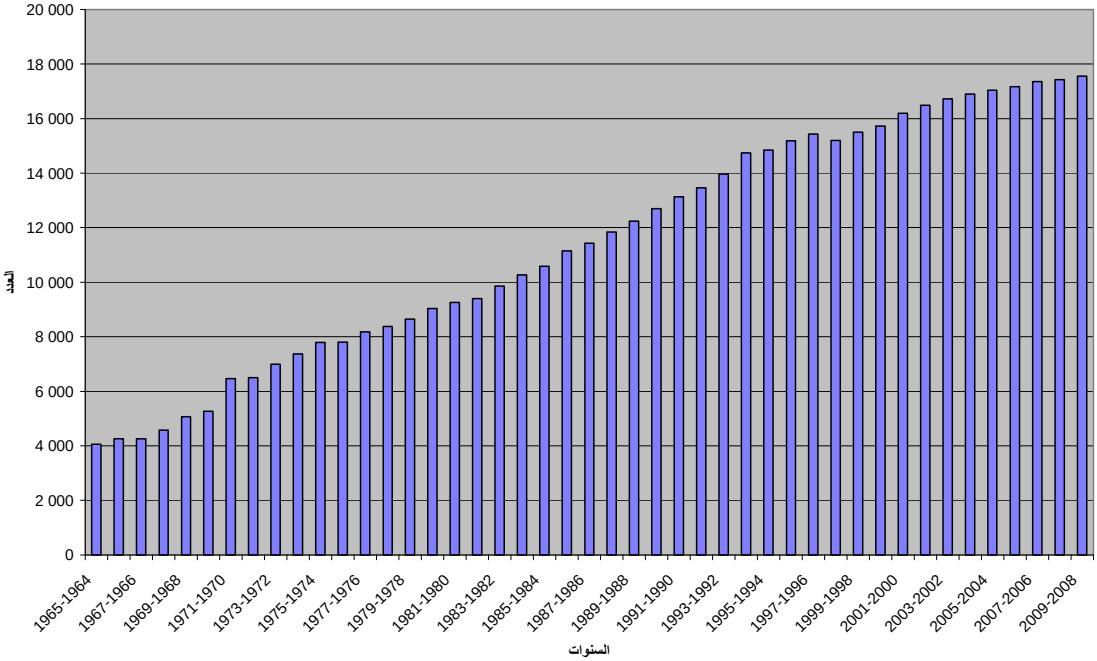
الشكل7: جزأرة التعليم الابتدائي



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

هذا وقد رافق التوسع الهائل في عدد التلاميذ والمعلمين توسعا كبيرا في التجهيزات من مدارس وما تعلق بها. ففي سنة 1963 كان عدد المدارس 2263 مدرسة ليصبح عددها 17552 مدرسة في الموسم 2008-2009:

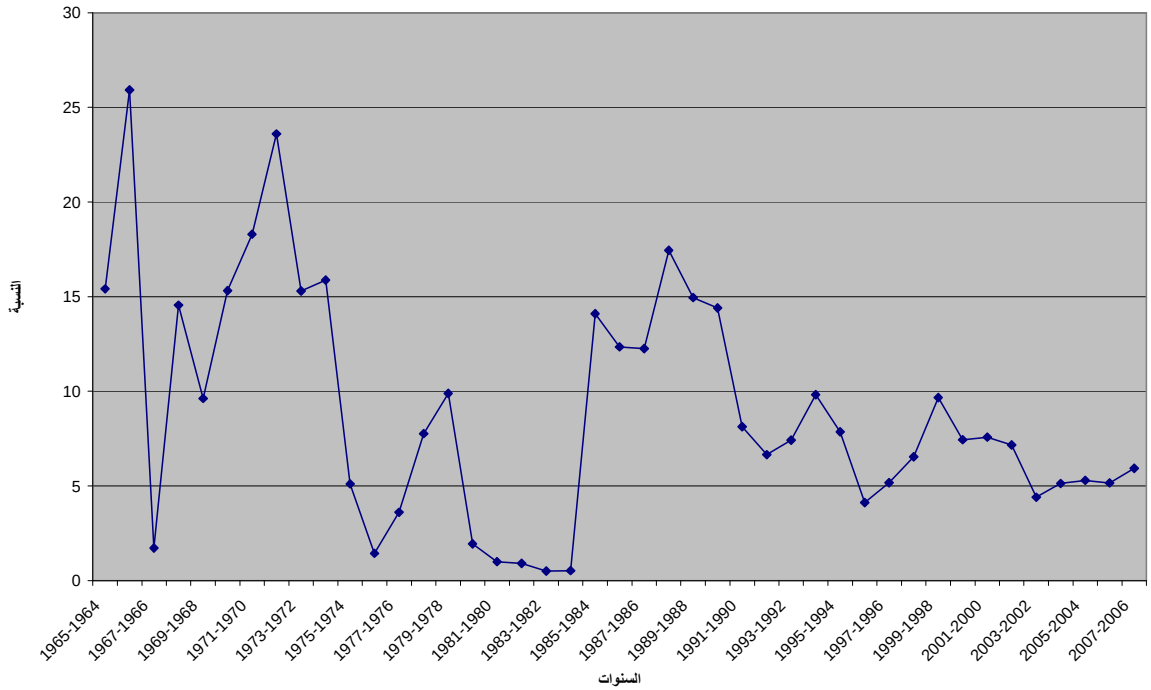
الشكل8: تطور عدد المدارس



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

وبشكل عام، فقد تضاعفت الميزانية المرصودة للتعليم من إجمالي ميزانية الدولة منذ بداية الاستقلال. فإذا ما اعتبرنا مثلا سنة الأساس 1964 (المؤشر 100) حيث كانت ميزانية التعليم 170800 ألف دج، أصبح المؤشر 82582 في سنة 2006. وهو تطور مهم على الرغم من تراجع نسبة الميزانية المخصصة للتعليم من إجمالي الميزانية، إذ انخفضت من 25.92% سنة 1965 إلى 5.93% سنة 2006:

الشكل9: تطور نسبة ميزانية التعليم



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

لكن ورغم ما تحقق من انجازات في التعليم الابتدائي، إلا أن هناك كثير من المشاكل والصعوبات التي تعاني منها هذا المرحلة المبكرة من التعليم. ودليل ذلك الهـــدر المدرسي المسجل في السنوات الأخيرة. فعلى سبيل الذكر، بلغت نسبة الإعادة سنة 2007-2008 حوالي 9% من إجمالي التلاميذ كما هو وارد في الجدول التالي:

الجدول14: عدد ونسبة الإعادة في الابتدائي

السنوات	المجموع		ذكور		إناث	
	%	العدد	%	العدد	%	العدد
الأولى	10,97	74 133	12,92	46 050	8,8	28 083
الثانية	9,97	64 349	12,06	41 043	7,64	23 306
الثالثة	9,64	61 348	12	40 385	6,99	20 963
الرابعة	10,66	68 068	13,56	45 584	7,44	22 484
الخامسة	15,3	84 941	18,4	51 329	12,17	33 612
السادسة						
المجموع	8,97	352 839	10,83	224 391	6,91	128 448

المصدر: وزارة التربية الوطنية.

إلى جانب ذلك، تتزايد من سنة لأخرى أعداد المتسربين من الابتدائي وهو ما يؤدي غالبا للارتداد إلى الأمية. ففي سنة 2007–2008 مثلا بلغ عدد المتخلين عن مقاعد الدراسة حوالي 70700 تلميذا أي بنسبة 1.8% من إجمالي التلاميذ، وتعد نسبة الإناث هي الأكبر 2.01% مقابل 1.61% للذكور.

الجدول15: عدد ونسبة التخلي والخروج في الابتدائي

السنوات	المجموع		ذكور		إناث	
	%	العدد	%	العدد	%	العدد
الأولى	0,81	5 455	0,69	2 459	0,94	2 996
الثانية	0,94	6 084	0,84	2 858	1,06	3 226
الثالثة	0,97	6 196	1,06	3 553	0,88	2 643
الرابعة	2,87	18 350	3,36	11 300	2,33	7 050
الخامسة	2,59	34 604	1,88	13 184	3,38	21 420
السادسة						
المجموع	1,8	70 689	1,61	33 354	2,01	37335
كل المراحل	6,68	501 508	7,48	283 517	5,87	217 991

المصدر: وزارة التربية الوطنية.

المبحث الثاني: التعليم المتوسط

يتطرق المبحث التالي في جزئه الأول إلى محطات الإصلاح التي عرفها التعليم المتوسط منذ بداية الاستقلال، وفي جزئه الثاني إلى تطور عدد التلاميذ، الأساتذة وما تعلق بهذه المرحلة.

المطلب الأول: إصلاحات التعليم المتوسط

كان التعليم المتوسط عشية الاستقلال مشتملا على ثلاثة أنماط متباينة من التكوين هي كما يلي:[1]

1. التعليم العام: ويدوم أربع سنوات في اكماليات التعليم العام وكانت منظمة كالآتي:

أ- السنة الأولى من التعليم المتوسط (السادسة سابقا)

ب- السنة الثانية من التعليم المتوسط (الخامسة سابقا)

ت- السنة الثالثة من التعليم المتوسط (الرابعة سابقا)

[1] غياث بوفلجة، مرجع سابق، ص ص 38-39.

ث- السنة الرابعة من التعليم المتوسط (الثالثة سابقا)

يُتوج التعليم المتوسط بشهادة التعليم العام (BEG) والتي صارت تعرف لاحقا بشهادة التعليم المتوسط (BEM). ويلتحق تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالسنة الأولى ثانوي (الثانية سابقا).

2. التعليم التقني: يدوم ثلاث سنوات ويكون في اكماليات التعليم التقني، وتنتهي هذه المرحلة باجتياز شهادة الكفاءة المهنية (CAP).
3. التعليم الفلاحي: يدوم ثلاث سنوات في اكماليات التعليم الفلاحي وينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.

لقد كان التركيز في تلك الفترة منصبا على تعميم التمدرس أكثر من العناية بالبرامج التربوية حيث حافظ التعليم في الطور الاكمالي (اكماليات التعليم العام، اكماليات التعليم التقني واكماليات التعليم الفلاحي) على نفس البرامج الفرنسية مع تعريب الشعب المعربة.

بيد أنه مع مرور السنوات بدأت تظهر عيوب هذه المرحلة الاكمالية من حيث الهيكل والمضمون على حد سواء، ومن جملة تلك العيوب ما يلي:[1]

أ- ازدواجية طبيعة التكوين: فهو إما نظري كما هو الحال في اكماليات التعليم العام أو تقني كما هو شأن باقي الاكماليات.

ب- ازدواجية لغة التكوين: حيث كانت هناك شعبتان في إطار التعليم المتوسط؛ معربون ومفرنسون (مزدوجي اللغة) وهكذا كانت تطرح مشكلة اللغة على التلاميذ في سن مبكرة.

ت- عدم شمولية التعليم المتوسط: إذ لم يكن إجباريا ولا متاحا لكل الأطفال الراغبين في الالتحاق بهذه المرحلة، فقد كان التعليم المتوسط خلافا للتعليم الابتدائي محدودا في المناطق النائية.

[1] غياث بوفلجة، مرجع سابق، ص ص 40-41.

هذه العيوب وغيرها أملت على المسؤولين ضرورة اتخاذ قرارات لمعالجة الاختلالات القائمة، وقد كان أبرزها قرار الندوة السنوية لإطارات التربية المنعقد بتاريخ 27 إلى 30 أفريل 1971 والقاضي بضرورة إحداث تعليم متوسط موحد يحل محل الاكماليات وكذا مواصلة مشروع التعريب في هذه المرحلة التعليمية.[1]

إلا أن الأمر لم يستمر طويلا فيما يخص القرار الأول حيث تقرر بعد خمس سنوات من التاريخ أعلاه تبني مشروع المدرسة الأساسية المذكور آنفا في المبحث السابق والذي يهدف إلى توحيد مرحلة التعليم الابتدائي مع التعليم المتوسط، وهو الأمر الذي تجسد عمليا في أول موسم دراسي من الثمانينيات.

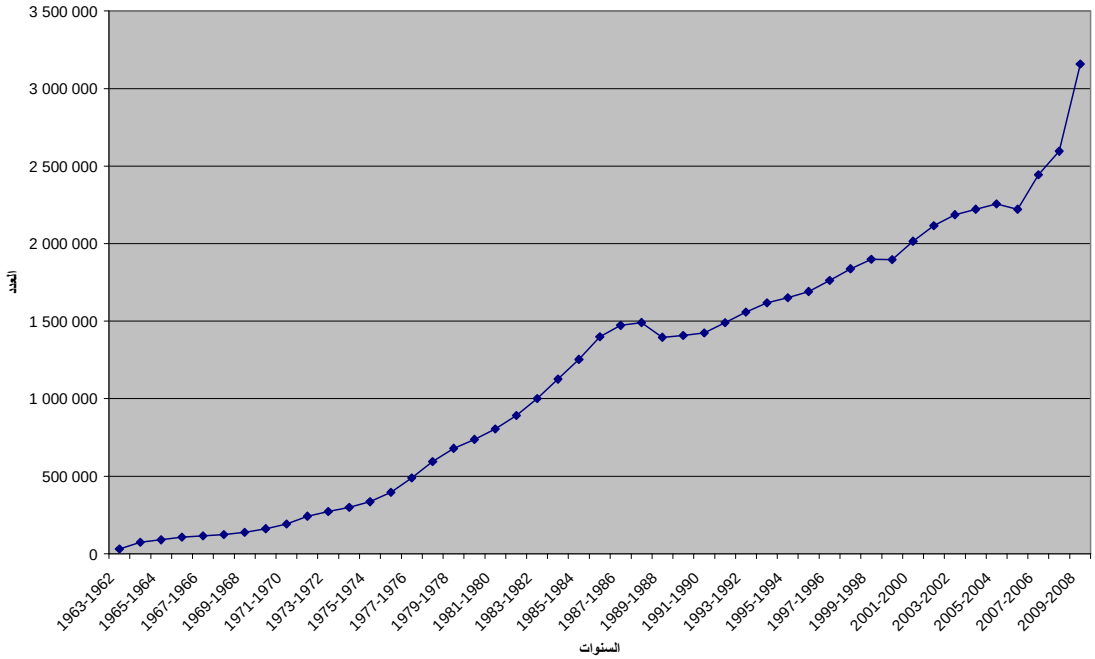
لكن ومع بداية الموسم 2004-2005 أصبح التقسيم الجديد أربع سنوات في التعليم المتوسط بدل ثلاثة، تنفيذا لقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30افريل 2002 حول الشروع في التطبيق التدريجي لإصلاح المنظومة التربوية.

المطلب الثاني: تطور التعليم المتوسط

بلغ عدد تلامذة التعليم المتوسط في أول سنة دراسية 30790 تلميذا ليصبح سنة 2009 قرابة 3.16 مليون تلميذا، أي أنه تضاعف بأكثر من مائة مرة خلال 47 سنة:

[1] زرهوني الطاهر، مرجع سابق، ص 47.

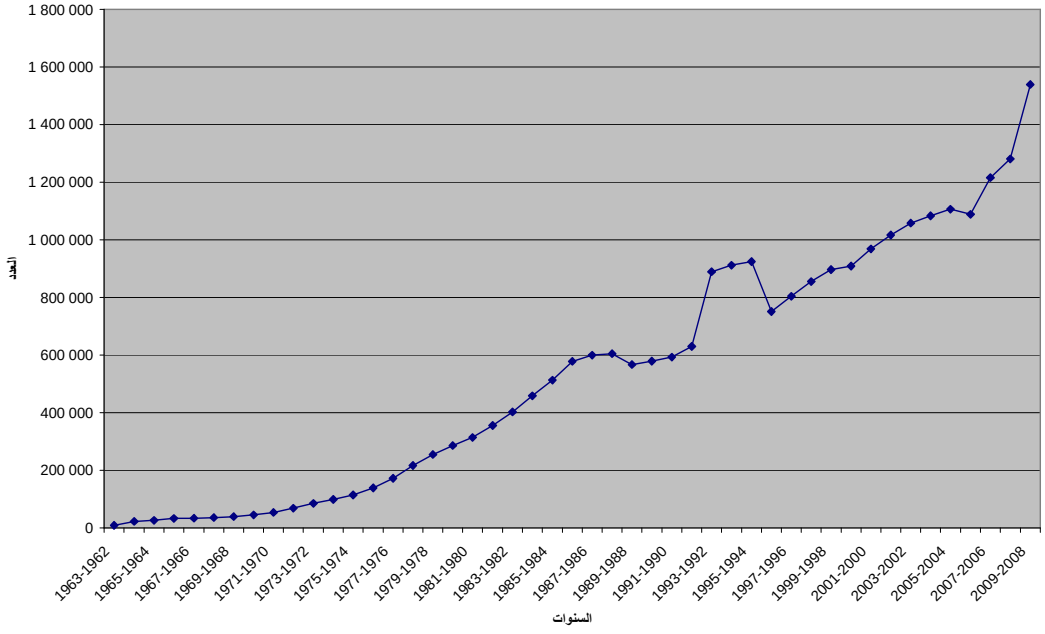
الشكل10: تطور تلامذة التعليم المتوسط



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

كما تضاعف عدد البنات وارتفعت نسبتهن من إجمالي التلاميذ؛ فبعدما كان عددهن 8815 فقط سنة 1963 بنسبة 28.63% انتقل العدد إلى 1538882 تلميذة بنسبة تقدر بـــ 48.73% من إجمالي التلاميذ خلال الموسم 2008-2009:

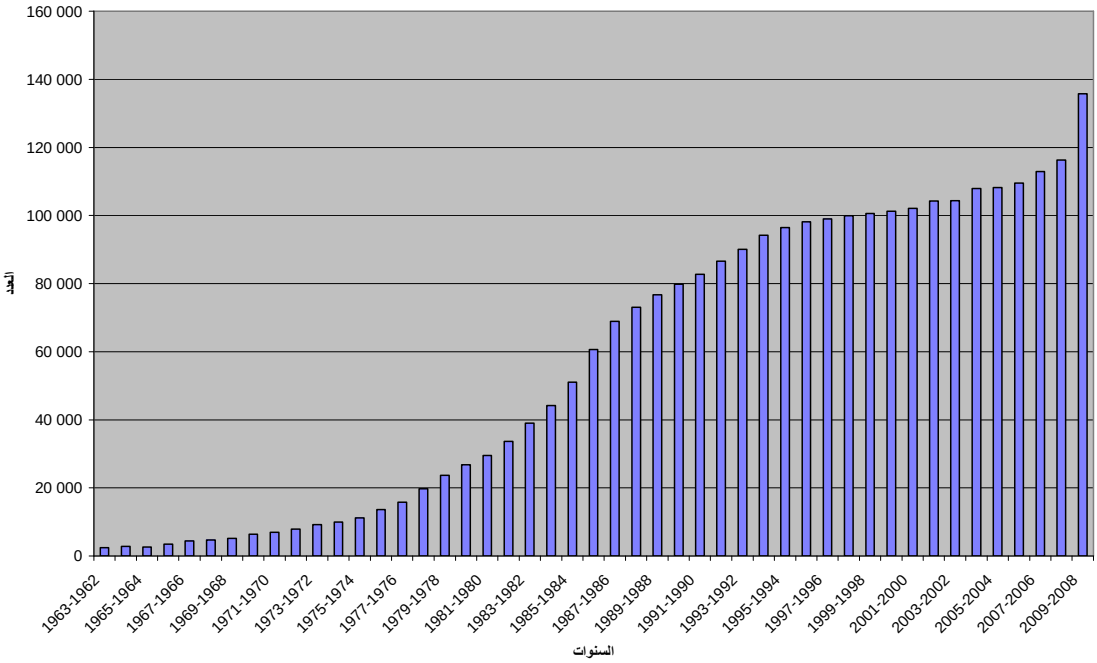
الشكل11: تطور عدد البنات في التعليم المتوسط



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

أما فيما يتعلق بأساتذة التعليم المتوسط، فقد تضاعف هو الأخر خاصة مع بداية الثمانينات استجابة لتطور عدد التلاميذ، حيث قفز العدد من 2488 سنة 1962-1963 إلى 135744 أستاذا سنة 2008-2009، متضاعفا بذلك بخمسين مرة تقريبا:

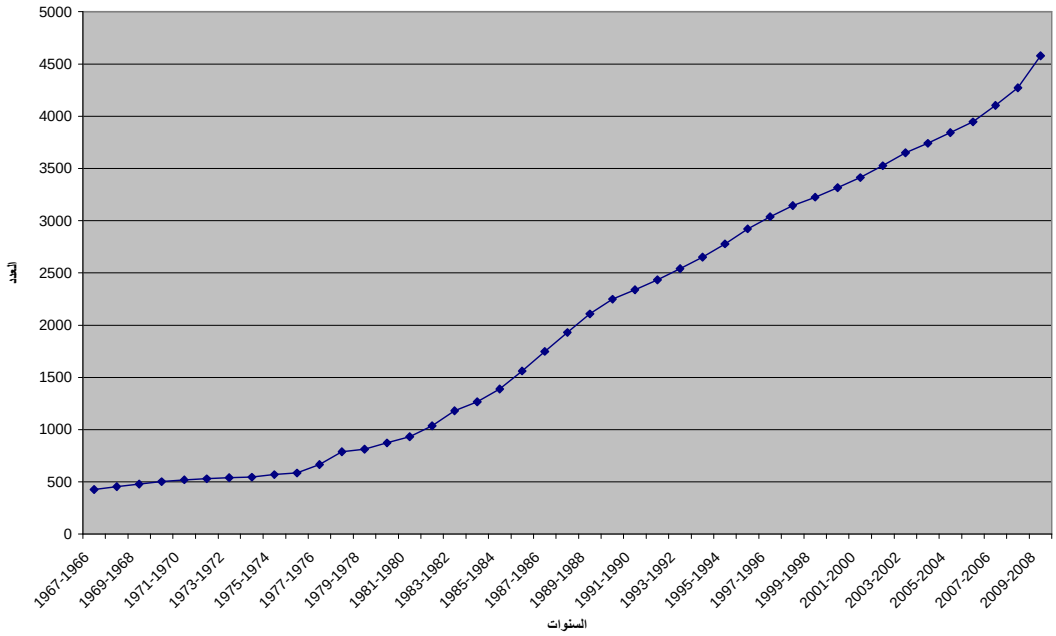
الشكل12: تطور عدد أساتذة المتوسط



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

موازاةً مع تطور عدد التلاميذ في هذه المرحلة، تضاعف عدد المتوسطات عشرات المرات حيث انتقل من 364 متوسطة في أول موسم دراسي إلى 4272 متوسطة خلال الموسم 2007-2008، وهو ما يوضحه الشكل التالي:

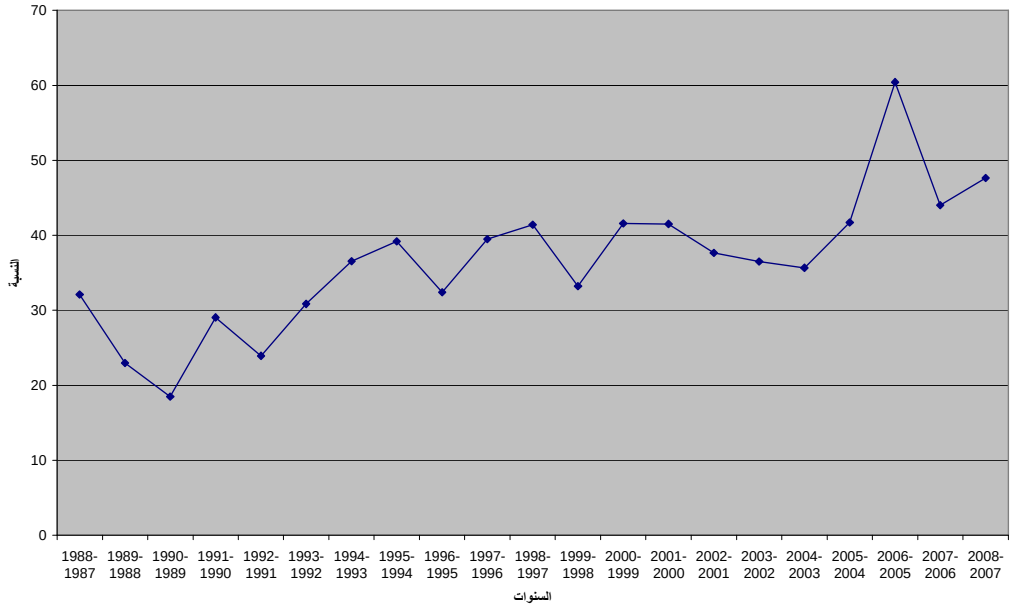
الشكل13: تطور عدد المتوسطات



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

بالنسبة للفعالية الداخلية للتعليم المتوسط، شهدت نتائج شهادة التعليم المتوسط تحسنا مهما خلال العقدين المنصرمين، فقد كان المعدل المتوسط في بداية عقد التسعينيات في حدود 20% ليتطور خلال سنة 2008 إلى أكثر من 50% وهو تحسن معتبر:

الشكل14: تطور نتائج شهادة التعليم المتوسط



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

ورغم التراجع المسجل في معدلات الرسوب والتسرب في هذه المرحلة إلا أن الهـــدر الدراسي لا يزال مشكلة قائمة. ففي سنة 2007-2008 مثلا بلغ إجمالي المنفصلين عن الدراسة أكثر من ربع مليون تلميذ (274817)، 13.46% بالنسبة للذكور و7.63% بالنسبة للإناث.

الجدول16: عدد ونسبة التخلي في التعليم المتوسط

المستويات	المجموع		ذكور		إناث	
	%	العدد	%	العدد	%	العدد
الأولى	9,48	81 632	12,75	61 161	5,37	20 471
الثانية	9,59	59 680	12,69	41 129	6,22	18 551
الثالثة	7,81	42 019	10,76	27 327	5,17	14 692
الرابعة	–	91 486	18,43	47 450	13,91	44 036
المجموع	–	274 817	13,46	177 067	7,63	97 750
الأطوار الثلاثة	6,68	501 508	18,1	73 096	14,52	217 991

المصدر: وزارة التربية الوطنية.

المبحث الثالث: التعليم الثانوي

يتعرض هذا المبحث إلى تطور الإصلاحات لمرحلة التعليم الثانوي في المطلب الأول ثم إلى تطوره من حيث تعداد التلاميذ، الأساتذة، وكذا فعاليته الداخلية وغير ذلك في المطلب الثاني.

المطلب الأول: إصلاحات التعليم الثانوي

يكتسي التعليم الثانوي أهمية بالغة ضمن نظام التعليم من حيث كونه حلقة وصل مابين التعليم الأساسي والتعليم العالي.ولقد شهد تطورات كبيرة مثله مثل باقي مراحل التعليم تبعا للتطورات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها.

ففي أول الأمر عقب نيل الاستقلال، كان التعليم الثانوي مهيكلا في ثلاثة أنماط من التكوين تؤدي كل منها إلى شهادة خاصة وتتمثل في التالي:[1]

[1] غياث بوفلجة، مرجع سابق، ص 54.

1. التعليم الثانوي العام: يدوم ثلاث سنوات ويحضر لامتحان شهادة الباكالوريا في ثلاث شعب هي:رياضيات، علوم تجريبية وفلسفة.

2. التعليم الصناعي والتجاري: يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات الصناعية (BCI) والأهلية في الدراسات التجارية (BEC). تدوم الدراسة خمس سنوات ولكن سرعان ما تم تحويلها إلى شعب التقنية الصناعية وتقنية المحاسبة وتتويجهما بشهادة بكالوريا تقني.

3. التعليم التقني: يحضر لشهادة التحكم خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية (CAP) من أحد مراكز التعليم التقني.

ومع بداية عقد السبعينيات أولت الحكومة اهتماما خاصا بالتعليم الثانوي التقني نظرا لما تم التخطيط له من برامج تنموية متمثلة في المخططين الرباعيين الأول (1970-1973) والثاني (1974-1977)، ويبرز ذلك فيما تضمنه المرسوم رقم 71-173 المؤرخ في 17 جوان 1971 الذي جاء فيه: "تم التأسيس لتعليم ثانوي مهمته تكوين إطارات ذوي تكوين متوسط استجابة لحاجة الاقتصاد الوطني." إلا أن الأهداف المرسومة في هذا الشأن لم تفلح كما كان مسطرا؛ إذ سرعان ما تقهقر التعليم التقني نتيجة لعديد من الأسباب وذلك في ظل تنامي الحاجة لليد العاملة متوسطة التأهيل. لذلك تعيــن على القطاعات الاقتصادية تعويضا لتلك الخسارة القيام بتكوين خاص للأفراد أو اللجوء إلى سياسة الابتعاث للخارج، وهو الأمر الذي خفف من الآثار الاجتماعية والاقتصادية المتوقعة بسبب تراجع التعليم التقني.[1]

وإذا كان أهم إصلاح في الابتدائي شُرع فيه خلال الموسم 1980-1981 ومن قبله إصلاح التعليم العالي سنة 1971، فقد جاء إصلاح التعليم الثانوي متأخرا "إذ لم يُشرع في تنصيبه وتطبيقه إلا بمناسبة الموسم الدراسي 1985-1986، أي السنة التي أنشئت فيها جذوع مشتركة تفرعت إلى شعب عديدة. وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي فقط على تقني رياضي وتقني صناعي، فأحدثت أيضا شعب تقنية كالبيوكيمياء، الإعلام الآلي، الكيمياء الصناعية والزراعية والرعي..."[2]

[1] Kaci tahar, Reflexions sur le système éducatif, Casbah éditions, Alger, 2003, p 77.

[2] زرهوني الطاهر، مرجع سابق، ص 96.

عموما ورغم التحولات التي عرفتها المدرسة الأساسية في هذه الفترة إلا أن التعليم الثانوي لم يعرف تحولات كبيرة رغم إسناده إلى جهاز وزاري مستقل، وقد اقتصرت الإصلاحات على التحولات التالية:[1]

1. في التعليم الثانوي العام:

ا- إدراج التربية التكنولوجية سنة 1985/84 ثم العدول عن ذلك سنة 1990/89.

ب- إدراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية...) ثم التخلي عنه لاحقا.

ج- فتح شعبة العلوم الإسلامية.

2. في التعليم التقني:

ا- تطابق التكوين في المتاقن مع الثانويات التقنية.

ب- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحاصلين على بكالوريا تقني.

ج- تعميم تدريس مادة التاريخ في كل الشعب.

د- فتح شعب جديدة.

وقد تم سنة 1989 تأسيس لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها.

ومع مطلع التسعينيات، أُعيدت صياغة برامج السنة أولى ثانوي خلال الموسم1991/90 وتم تنصيب الجذوع المشتركة علوم إنسانية، علوم وتكنولوجيا وآداب. ثم تلتها تعديلات في السنوات الثانية والثالثة في الموسمين التاليين على التوالي. أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوي التقني، فقد اُتخذت مبادرة مراجعة برامج كل الشعب في الموسم 1994/1993.

وبعد تنصيب لجنة إصلاح المنظومة التربوية في 09 ماي 2000، تم الشـــروع خلال الموسم 2006/2005 بإعادة هيكلة التعليم الثانوي بدءًا من السنة أولى ثانوي وتكنولوجي حيث سيضمان جذعين مشتركين. كما تم إلغاء ست تخصصات في امتحان الباكالوريا منها تخصص الشريعة. كما طالت الإصلاحات في هذه المرحلة برامج كافة مستويات التعليم الثانوي. بل إنها أعادت هيكلة التعليم التقني منذ سبتمبر2005 حيث تم إلغاء أغلب الشعب التقنية وكذا تحويل الثانويات التقنية إلى ثانويات التعليم العام.[2]

---

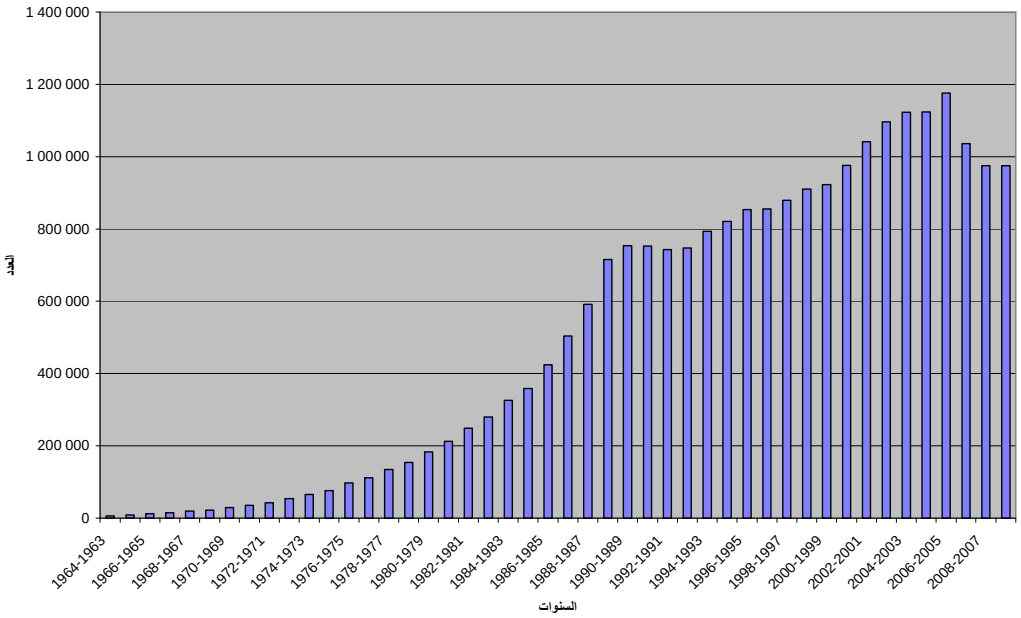
[1] غياث بوفلجة، مرجع سابق، ص ص 55-57.

[2] أحمد أميمة، مرجع سابق.

المطلب الثاني: تطور التعليم الثانوي

على غرار باقي مراحل التعليم، شهد التعليم الثانوي تطورات مهمة في مختلف جوانبه. ففيما يخص تعداد التلاميذ انتقل العدد الإجمالي من 5823 تلميذ سنة 1963-1964 إلى 1175731 تلميذ سنة 2005-2006 ليتراجع بعدها مباشرة إلى أقل من المليون تلميذ:

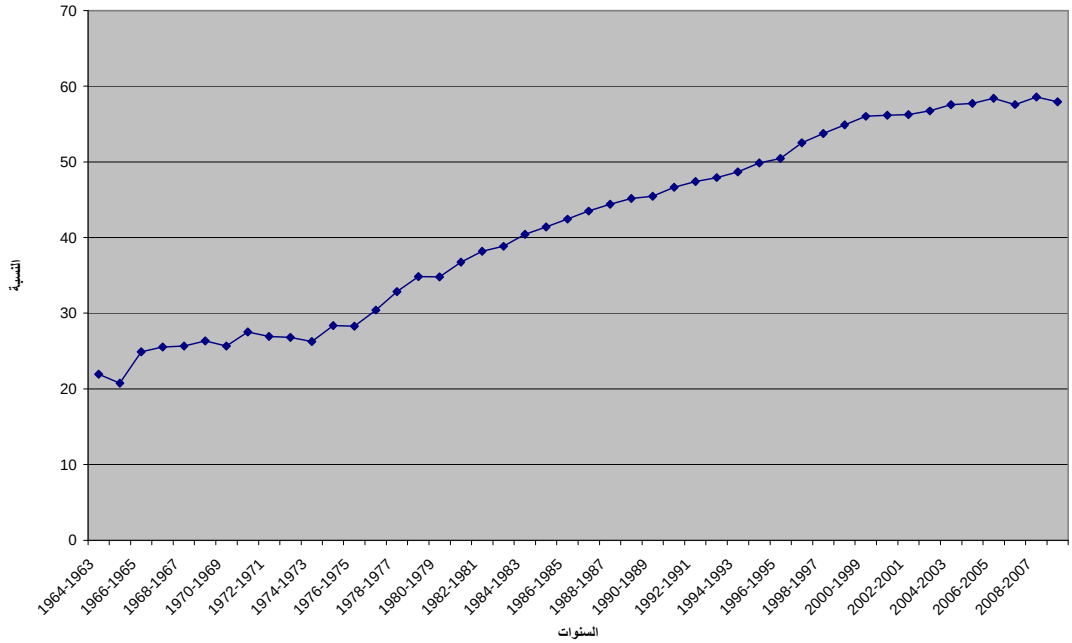
الشكل15: تطور عدد التلاميذ في الثانوي



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

ومن جملة تلاميذ هذه المرحلة، تحسنت نسبة الإناث بشكل مستمر؛ فبعدما كانت لا تشكل النسبة أكثر من 25% بداية مرحلة الاستقلال أصبحت في حدود 60% خلال الموسم 2008-2009 وهو ما يوضحه الشكل التالي:

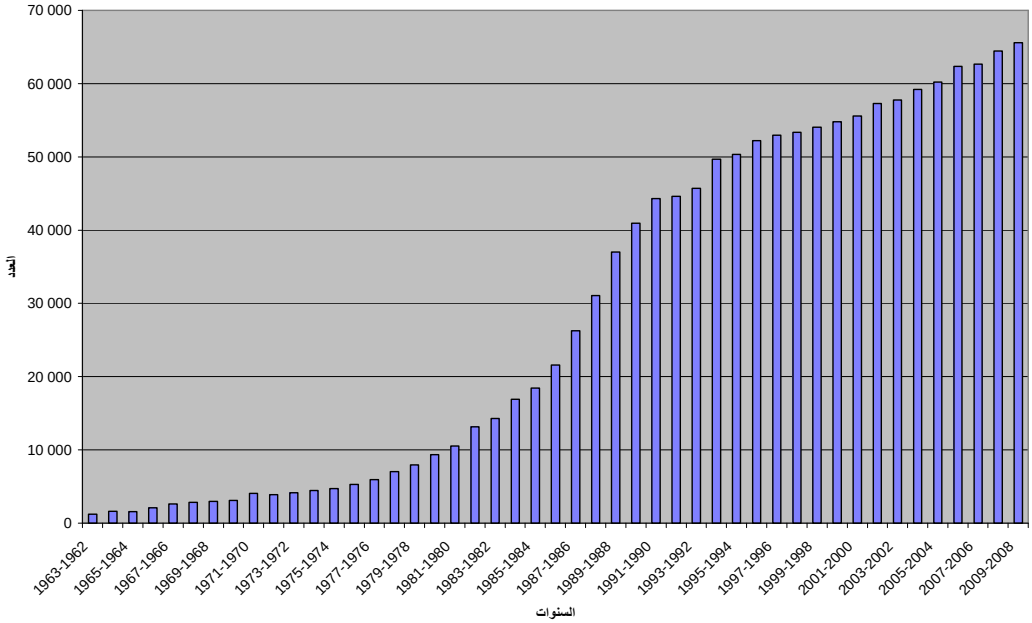
الشكل16: تطور نسبة الإناث في الثانوي



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

كما تضاعف عدد الأساتذة في التعليم الثانوي إذ انتقل من 1216 أستاذا في أول دخول مدرسي إلى 65598 أستاذا في الموسم 2008–2009، وهو الأمر الذي يعكس حجم التطور الحاصل في هذه المرحلة المهمة في التعليم.

الشكل17: تطور عدد أساتذة الثانوي



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

وتشكل نسبة الأستاذات من إجمالي الأساتذة في هذه المرحلة حوالي النصف في السنوات الأخيرة مع وجود تباين بين مناطق البلاد.

الجدول17: نسبة مشاركة الأستاذات في التعليم الثانوي 2008-2009

رقم	الولايـــــات	الأساتذة		
		المجموع	الأستاذات	النسبة
1	أدرار	796	198	24,87
7	بسكرة	1 307	584	44,68
8	بشار	616	240	38,96
13	تلمسان	1 817	744	40,95
31	وهران	2 359	1 489	63,12
32	البيض	548	236	43,07
37	تندوف	82	30	36,59
48	غليزان	1 387	669	48,23
مجموع الولايات		65 598	33 727	51,41

المصدر: وزارة التربية الوطنية.

أما من حيث تركيبة هيئة التدريس ومادة التدريس، تشكل كل من مادة الرياضيات، الفيزياء، علوم الطبيعة والآداب أهم المواد الدراسية التي تضم عددا كبيرا من الأساتذة على خلاف مواد أخرى على شاكلة الهندسة، الفلسفة وغيرها كما هو مبين في الجدول أدناه. كما يشكل الأساتذة المبرزون عددا محدودا مقارنة بأساتذة التعليم الثانوي بينما يوجد عدد لا بأس به من الأساتذة المهندسين في التخصصات العلمية:

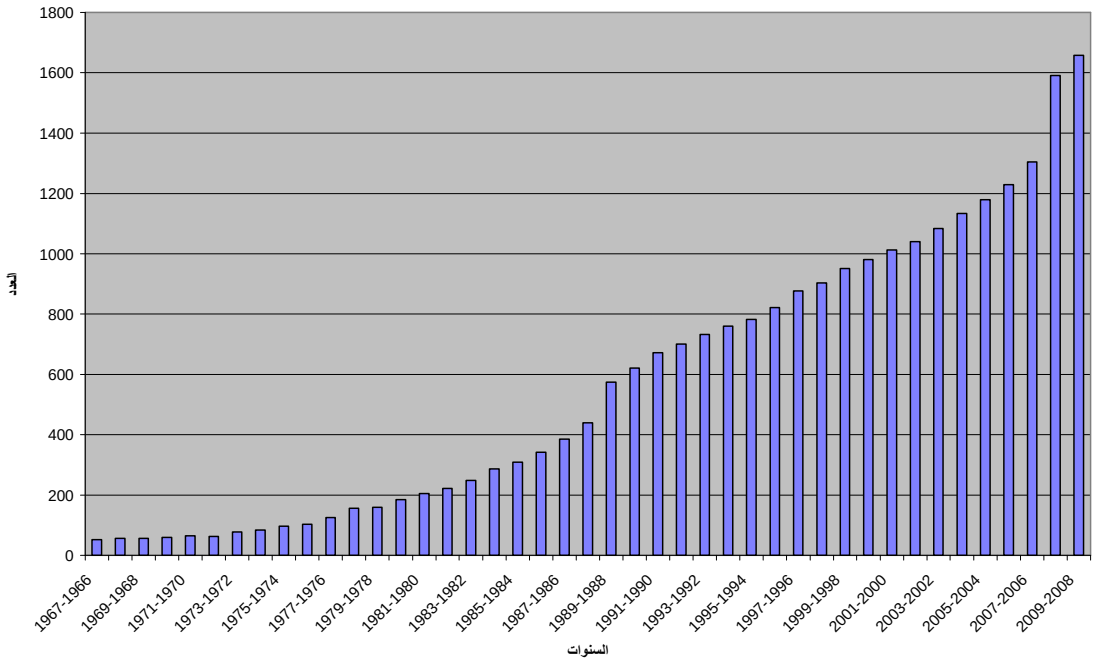
الجدول18: تركيبة هيئة التدريس في التعليم الثانوي

الإطار	أستاذ مبرز		أستاذ مهندس		أستاد التعليم الثانوي		أساتذة التعليم الأساسي		المجموع	
المـــــــواد والجنس	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
رياضيات	11	10,78	320	12,04	7 323	11,94	5	0,34	7 659	11,68
العلوم الفيزيائية	13	12,75	294	11,06	7 252	11,82	13	0,87	7 572	11,54
علوم الطبيعة والحياة	10	9,80	50	1,88	6 510	10,61	4	0,27	6 574	10,02
أدب عربي	10	9,80	1	0,04	7 807	12,73	4	0,27	7 822	11,92
فلسفة	6	5,88	0	0,00	3 280	5,35	7	0,47	3 293	5,02
إعلام آلي	1	0,98	320	12,04	278	0,45	27	1,81	626	0,95
القانون	1	0,98	2	0,08	80	0,13	1	0,07	84	0,13
هندسة كهربائية	6	5,88	519	19,53	1 135	1,85	1	0,07	1 661	2,53

المصدر: وزارة التربية الوطنية.

أما فيما يتعلق بعدد الثانويات فقد انتقل من 34 ثانوية في الموسم 1962-1963 إلى 1591 ثانوية خلال الموسم 2007-2008، وذلك استجابة للتوسع الهائل في تعداد تلاميذ الثانوي:

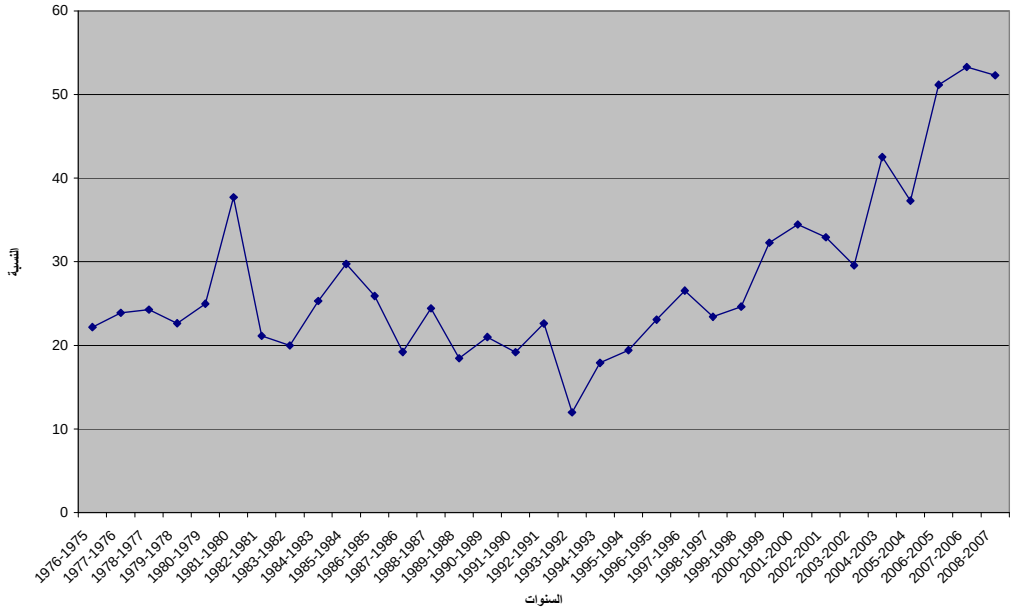
الشكل18: تطور عدد الثانويات



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

أما عن الفعالية الداخلية للتعليم الثانوي، فقد شهدت تذبذبا بشكل عام في نتائج الباكالوريا يمكن تمييز مرحلتين في تطورها التاريخي؛ مرحلة ما قبل التسعينيات حيث كانت النتائج متدنية عموما لا تتجاوز في المتوسط 30%. ومرحلة التسعينيات وما بعدها وتحديدا بعد الموسم 1992-1993 حيث تم تسجيل أدنى نتيجة للبكالوريا في تاريخ التعليم الثانوي 11.98% ثم تلا ذلك تحسن متواصل في النتائج بلغ سنة 2007 أكثر من 53%.

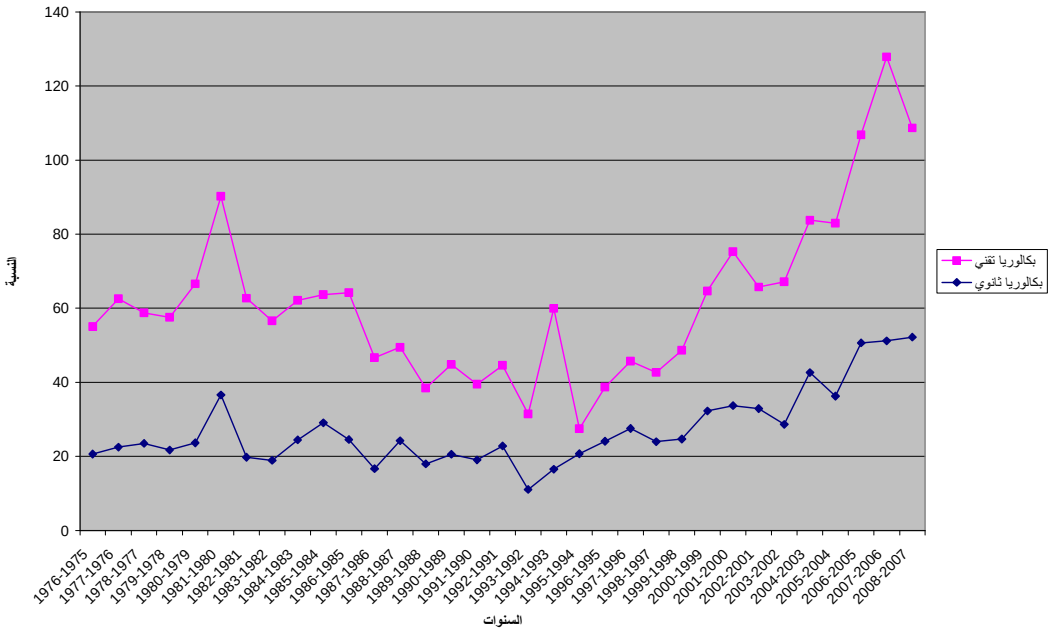
الشكل19: تطور نتائج الباكالوريا 1963-2008



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

ومن حيث نوع التعليم الثانوي، تشير البيانات إلى أن نتائج الباكالوريا في التعليم التقني كانت غالبا هي الأفضل رغم تماثل الاتجاه العام في النتائج مع التعليم الثانوي العام كما هو مبين في الشكل التالي:

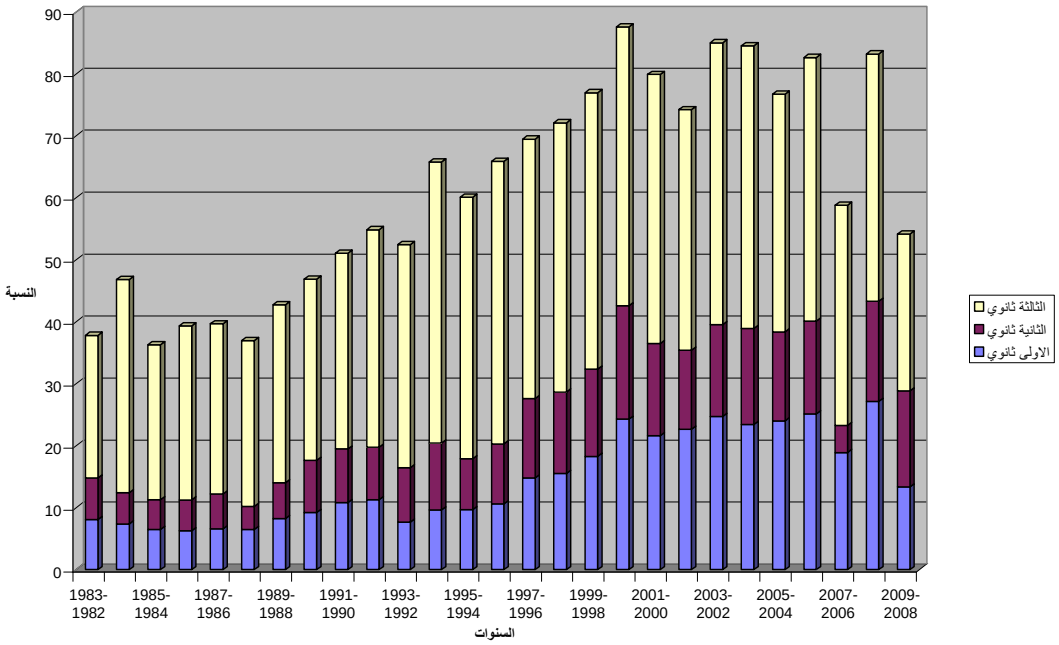
الشكل20: تطور نتائج الباكالوريا في التعليم الثانوي والتقني 1963-2008



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

من جانب آخر، يعاني التعليم الثانوي هو الآخر من هدر كبير حيث عرفت معدلات الرسوب تناميا منذ العقد الماضي خاصة في السنوات الأولى والثالثة ثانوي كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل21: الرسوب في مستويات التعليم الثانوي



المصدر: وزارة التربية الوطنية.

والأمر ذاته بالنسبة لظاهرة التسرب المدرسي، فمثلا خلال الموسم 2007-2008 كان إجمالي التلاميذ المتسربين من الثانوي حوالي 156 ألف تلميذ من جملة المتسربين من التعليم قبل الجامعي المقدر بنصف مليون تقريبا خلال نفس السنة. وكانت نسبة المتسربين من الذكور زهاء 20% مقارنة بت14.5% تقريبا عند الإناث:

الجدول19: التسرب من التعليم الثانوي

المستويت	المجموع		ذكور		إناث	
	%	العدد	%	العدد	%	العدد
الأولى	11,46	38 922	16,01	23 516	7,99	15 406
الثانية	10,07	20 939	12,57	12 386	7,82	8 553
الثالثة	22,5	96 141	23,47	37 194	21,94	58 947
المجموع	16	156 002	18,1	73 096	14,52	82 906
الأطوار الثلاثة	6,68	501 508	7,48	283 517	5,87	217 991

المصدر: وزارة التربية الوطنية.

المبحث الرابع: التعليم العالي

يتضمن المبحث التالي الإصلاحات التي طالت التعليم العالي في الجزائر المستقلة حتى الوقت الحالي، ثم لاحقا التطورات في العدد سواء للطلبة، هيئة التدريس، الهياكل وغير ذلك.

المطلب الأول: إصلاحات التعليم العالي

شهد التعليم العالي بدوره تطورات مهمة خلال العقود الماضية التي أعقبت الاستقلال حيث يمكن تقسيمها تاريخيا إلى ثلاث مراحل أساسية:

المرحلة الأولى:(1962-1969)

في هذه المرحلة بعد أن كانت بالجزائر جامعة وحيدة هي جامعة الجزائر(مؤسسة سنة 1908)، ثم فتحت جامعتين هما جامعة وهران سنة 1966 وجامعة قسنطينة سنة1967. كانت جامعة الجزائر تضم أربع كليات، 19 معهدا، ثلاث مراكز، أربع مدارس عليا ومرصدا فلكيا. أما جامعة وهران فكانت تضم أربع كليات هي كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الآداب، كلية العلوم وكلية الطب. وكانت تضم جامعة

قسنطينة المدرسة الوطنية للطب والمعهد العلمي، معهد الدراسات القانونية والمعهد الأدبي والجامعي.1

بالنسبة للنظام البيداغوجي، فقد كان حينذاك مطابقا للنظام الفرنسي وكانت مراحله كما يلي:2

- مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات.
- شهادة الدراسات المعمقة وتدوم سنة واحدة.
- شهادة الدكتورة الدرجة الثالثة وتدوم سنتين على الأقل.
- شهادة دكتورة دولة وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات.

يُــذكر أن التعليم العالي خلال هــذه الفترة كان ملحقا بوزارة التربية الوطنية.

المرحلة الثانية: (1970-1998)

تبدأ هذه المرحلة بتاريخ إحداث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة1970، وهو تاريخ مفصلي في قمة هرم النظام التعليمي. تلاه مباشرة بعد سنة تاريخ مهم هو الآخر تمثل في إصلاح التعليم العالي (المرسوم المؤرخ في 1971).

لقد جاءت الوثيقة الخاصة بإصلاح التعليم العالي كميثاق حُددت فيه إستراتيجية شاملة لمستقبل التعليم العالي في الجزائر. وقد ركز مشروع إصلاح التعليم العالي سنة 1971 على أربعة أهداف رئيسة هي كما يلي:3

أ- تنويع وتكثيف التخصصات الجامعية حيث أصبح عدد التخصصات أربعا بـــ 105فرعا.

ب- زيادة عــدد الجامعات موزعة جغرافيا على كل القطر.

ج- جزأرة هيئة التدريس وتحسين المستوى العلمي، وعليه شرع في الابتعاث للخارج.

د- إحلال اللغة العربية محل الفرنسية حيث أصبحت جل التخصصات الإنسانية باللغة الوطنية.

لتحقيق ذلك اُتخذت عدة إجراءات شُرع في تطبيقها بداية من الموسم 1972/71 وكانت كما يلي:1

---

[1] زرهوني الطاهر، مرجع سابق، ص ص 76-77.

[2] غياث بوفلجة، مرجع سابق، ص 77.

[3] Gherras mohamed tahar, op.cit, pp 39-40.

- إلغاء السنة التحضيرية.
- تمديد السنة الجامعية.
- إلغاء النظام السنوي.
- العمل بالنظام الثلاثي والسداسي.
- التنظيم الداخلي لوحدات التعليم كوحدات فرعية أو مقاييس.
- تنظيم التكوين المندمج.
- التجديد البيداغوجي.
- تقسيم الكليات إلى معاهد تضم أقسام متجانسة.

كذلك ومن جملة الإصلاحات تلك القرارات التي طالت مراحل الدراسة الجامعية كما يلي:[2]

- مرحلة الليسانس، أصبحت أربع سنوات والوحدات الدراسية هي المقاييس السداسية.
- مرحلة الماجستير (مرحلة ما بعد التدرج الأولى)، تدوم سنتين على الأقل وتحتوي على جزأين؛ الأول مجموعة من المقاييس النظرية والثاني يتم فيه انجاز بحث أكاديمي.
- مرحلة دكتوراه العلوم (مرحلة ما بعد التدرج الثانية)، تدوم حوالي خمس سنوات.

هذا وقد عرفت هذه المرحلة تضاعف عدد المؤسسات الجامعية التي تم تشييدها على مختلف مناطق الوطن قصد مواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي. كما تم وضع الخريطة الجامعية سنة 1984 وكانت تهدف إلى تخطيط التعليم الجامعي حتى آفاق 2000 مستندة في ذلك على احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة من جهة ومن جهة أخرى تحقيق التوازن بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية.

---

[1] بن اعراب عبد الكريم، التعليم العالي في عهد الرئيس الراحل هواري بومدين، أعمال ندوة بمناسبة تخرج الدفعة 17، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، 2004، ص ص 121-122.

[2] غياث بوفلجة، مرجع سابق، ص 78.

المرحلة الثالثة: منذ 1998

تتميز هذه المرحلة الأخيرة بما يلي:

- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998.
- القرار الخاص بإعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات.
- إنشاء ست جذوع مشتركة يتم توجيه الطلبة الجدد إليها
- إنشاء 13 مراكز جامعية وتحويل 19 مركزا جامعيا إلى جامعات.

والاهم في ذلك الإصلاح الشامل للجامعة الجزائرية المتمثل في إقحام النظام الجديد LMD (ليسانس ماستر دكتوراه) بداية من الموسم 2004-2005 أملا في مواكبة التطورات العالمية في مجال التعليم العالي من جهة وإيجاد حلول عملية لعيوب النظام الكلاسيكي من جهة أخرى. و لقد تم تعميم النظام بشكل تدريجي عبر جامعات الوطن ليشهد الموسم 2008-2009 تخرج أول دفعة من حملة شهادة الماستر.

يشتمل النظام الجديد على ثلاث مراحل كما يلي:[1]

- ليسانس: ويتكون من وحدات تعليمية موزعة على ست سداسيات، ويتضمن مرحلتين: تتمثل أولاهما في تكوين قاعدي متعدد التخصصات، وتتمثل ثانيتهما في تكوين متخصص. كما ينقسم هذا الطور إلى غايتين؛ غاية ذات طابع مهني تمكن الطالب مباشرة من الاندماج في عالم الشغل، وغاية أكاديمية تمكن الطالب من مواصلة الدراسة.
- ماستر: يشتمل هذا الطور على وحدات موزعة على أربع سداسيات مفتوح للطلبة المستوفين للشروط المحددة، ويحضر هذا التكوين إلى مهمتين: مهمة مهنية (ماستر مهني) ومهمة أكاديمية (ماستر بحث).
- دكتوراه: مكون من ست سداسيات ويهدف إلى: تعميق المعارف في تخصص محدد، تحسين المستوى عن طريق البحث ومن أجل البحث.

ما يميز هذا النظام هو اعتماد طريقة الأرصدة في التقييم، إذ يتعين على الطالب اكتساب 180 رصيدا للحصول على الليسانس و120 رصيدا للحصول على

[1] إصلاح التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جوان **2007**. (www.mesrs.dz)

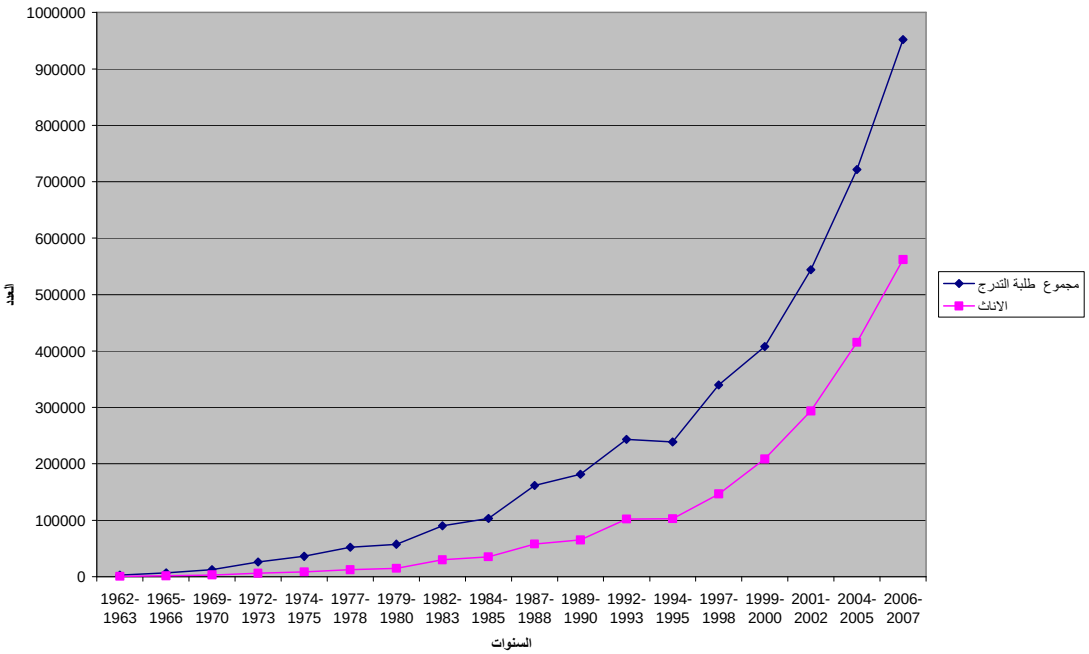
الماستر. والرصيد هو وحدة حساب يسمح بقياس عمل الطالب خلال السداسي (دروس، أعمال موجهة، بحث...).

المطلب الثاني: تطور التعليم العالي

على غرار باقي مراحل التعليم، تطور التعليم العالي في مختلف جوانبه ومناحيه البشرية، الهيكلية وغير ذلك. وتعتبر فترة السبعينيات هي البداية الفعلية لتوسع هذه المرحلة كميا، كما يعتبر العقد الأخير الأهم من حيث الانجازات وتضاعف عدد الطلبة والأساتذة.

بالنسبة لتطور عدد الطلبة في مرحلة التدرج، بعدما كان العدد الإجمالي 2725 طالبا فقط في الموسم 1962-1963 تجاوز العدد سقف المليون طالب خلال الموسم 2008-2009 (1051600طالب). وبعدما كان عدد الطالبات 576 طالبة أصبح العدد 561857 طالبة في الموسم 2005-2006:

الشكل22: تطور طلبة مرحلة التدرج

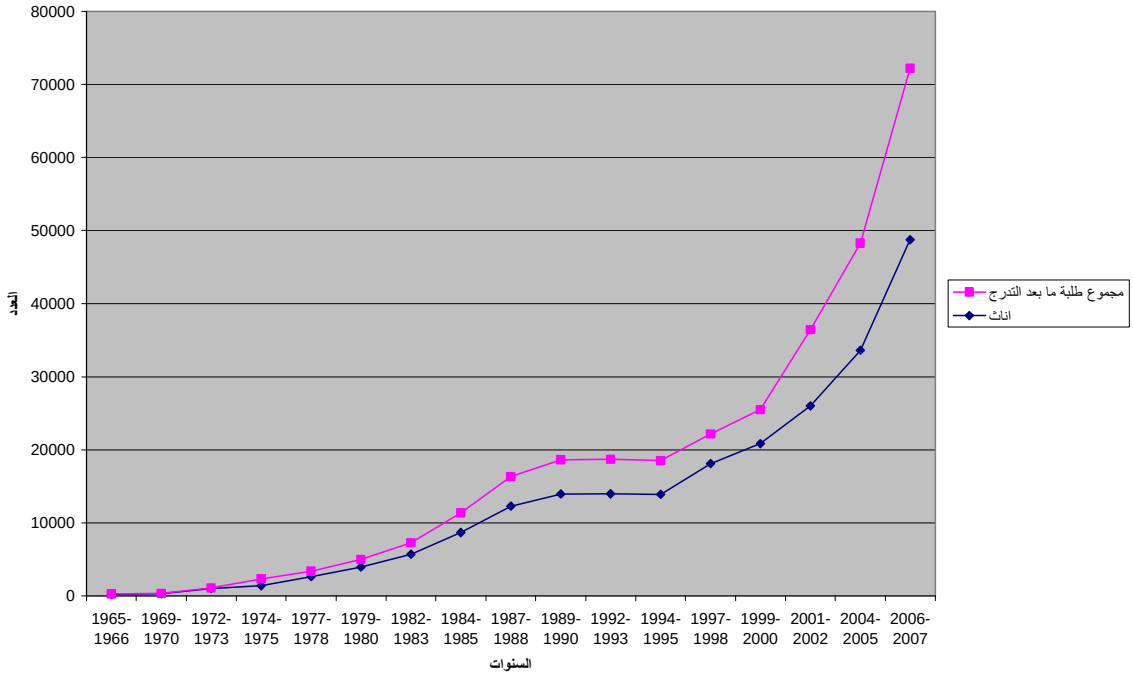


المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، دار الأبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، العدد 12، جوان 2009، ص 42.

أما بالنسبة لتعداد طلبة الدراسات العليا، فقد كان العدد الإجمالي 156 طالبا فقط في الموسم 1963-1964 منهم 34 طالبة وأصبح العدد 53580 طالبا خلال الموسم

2008–2009 من ضمنهم 35% مسجلا في الدكتوراه. ويمثل وسط التسعينيات بداية التوسع الكبير في مرحلة ما بعد التدرج كما هو مبين في الشكل التالي:

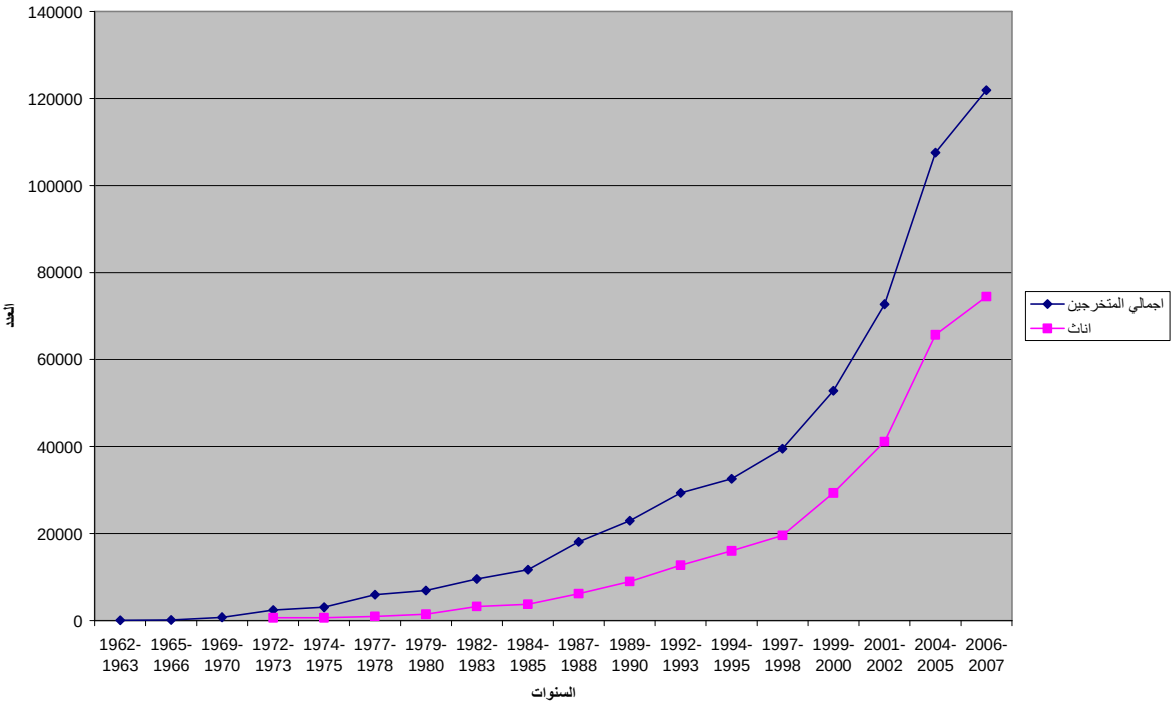
الشكل23: تطور عدد طلبة ما بعد التدرج



المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص 42.

وقد أدى هذا التطور في تعداد الطلبة إلى تضاعف عدد المتخرجين الحاملين لمختلف الشهادات الجامعية. فعلى سبيل المثال كان العدد 759 متخرجا سنة 1970 ليصبح 121905 متخرجا في سنة 2007 منهم 74431 متخرجة كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل24: تطور عدد المتخرجين



المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص 43.

موازاة مع هذا التطور الحاصل في تعداد الطلاب، تطور أيضا عدد المؤطرين من أساتذة جامعيين على مختلف رتبهم العلمية، فقد انتقل العدد الإجمالي من 697 أستاذا سنة 1970 ليبلغ 34266 أستاذا خلال الموسم 2008-2009 منهم 8522 أستاذ من الصف العالي (أستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي).

الجدول20: تطور عدد أساتذة التعليم العالي

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2006	2007
مساعد وأستاذ مهندس	428	2866	4819	1991	892	823	731
أستاذ مساعد	96	2584	7642	6275	11510	11730	12417
مكلف بالدروس	0	–	637	6632	9990	11304	12385
أستاذ محاضر	119	466	871	1612	2725	3013	3845
أستاذ التعليم العالي	54	259	567	950	1950	2192	2275
المجموع	697	6175	14536	17460	27067	29062	31653

المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص 46.

لكن على الرغم من هذا التطور في تعداد الأساتذة فان معدل التأطير في تزايد منذ بداية الموسم 1999-2000 حيث كان 27 طالبا لكل أستاذ حينذاك ليصبح 30 طالبا لكل أستاذ في الموسم 2006-2007:

الجدول21: تطور معدل التأطير

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2006	2007
عدد الطلبة في التدرج	19311	66064	197560	466084	743054	820664	952067
عدد الأساتذة	697	6175	14536	17460	27067	29062	31653
معدل التأطير %	28	11	14	27	27	28	30

المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص 47.

ولقد أدى تنامي الطلب الاجتماعي على التعلم العالي إلى توسيع الشبكة الجامعية حيث يبلغ عدد المؤسسات الجامعية 64 في الموسم 2008-2009 بعدما كان ست مؤسسات فقط في سنة 1970، وهو الأمر الذي أدى إلى تضاعف قدرة الاستقبال البيداغوجية التي أصبحت زهاء 900 ألف مقعد في الموسم 2008-2009:

الجدول22: تطور عدد المؤسسات الجامعية

السنة	1970	1980	1990	2000	2005	2009
مؤسسة	6	19	50	53	60	64

المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص 47.

كما تطور عدد الأحياء الجامعية من 40 حيا سنة 1980 ليصبح 195 حيا في الموسم 2004-2005، ويضم طاقة استيعاب تصل إلى حوالي 200 ألف سرير.

الجدول23: تطور عدد الأحياء الجامعية

السنة	1970	1980	1990	2000	2005
عدد الأحياء	-	40	91	113	195
عدد الأسرة	-	53500	119000	192600	299900

المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص 48.

هذه الانجازات تحققت بفضل تضاعف المخصصات المالية لوزارة التعليم العالي، حيث تحسنت كثيرا خاصة خلال العقد الأخير، فقد بلغت مثلا في سنة 2006 حوالي 2.7% من الناتج المحلي:

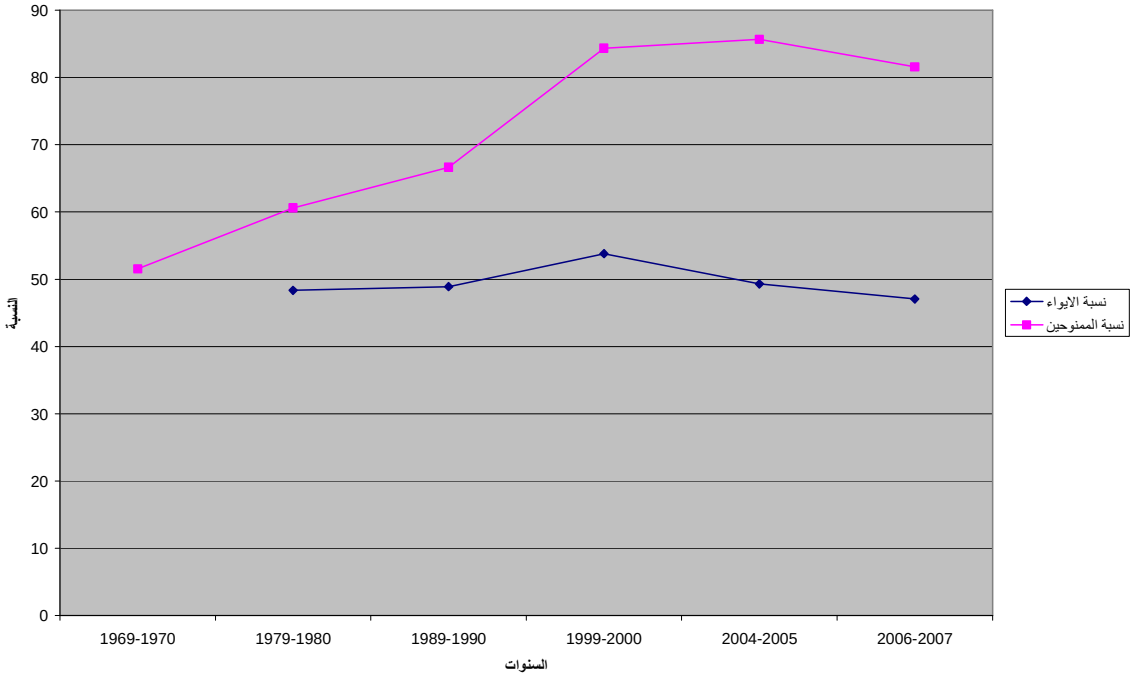
الجدول24: تطور ميزانية التعليم العالي

السنة	ميزانية التعليم العالي	الناتج المحلي الإجمالي	حصة ميزانية التعليم العالي
1979-1973	6.784	-	أقل من 1%
1989-1980	51.676	-	
1999-1990	220.381	-	
2004-2000	396.928	24322.0	%1.63
2005	111.550	7544.10	%1.48
2006	229.257	8460.40	%2.71
2007	170.734	9389.70	%1.82

المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص56.

من ناحية أخرى، تحسنت كثيرا الخدمات الجامعية حيث أن حوالي نصف الطلبة مستفيدون من الإيواء في الأحياء الجامعية. كما أن نسبة الممنوحين تزايدت منتقلة من 51.5% سنة 1970 لتبلغ 81.5% سنة2007 كما هو موضح أدناه:

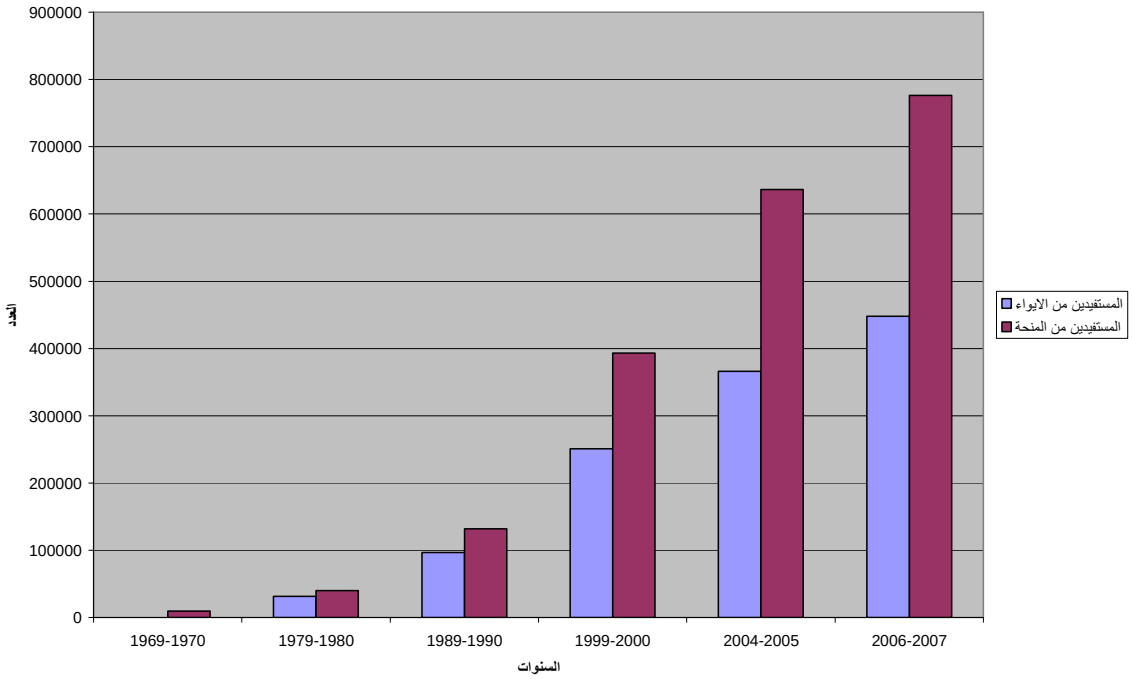
الشكل25: تطور الخدمات الجامعية



المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص ص44-45.

ويوضح الشكل أدناه التطور الحاصل في عدد المستفيدين من الخدمات الجامعية، حيث بلغ عدد الممنوحين 776531 طالبا خلال الموسم 2006-2007 بنسبة 81.56% من إجمالي الطلبة بعدما كان عدد المستفيدين 9953 طالبا في الموسم 1969-1970. كما أن مجموع المستفيدين من الإيواء بالأحياء الجامعية بلغ 448032 طالبا في الموسم 2006-2007 بنسبة 47.06% وقد كان العدد سنة 1980 فقط 31951 طالبا:

الشكل26: تطور عدد المستفيدين من الخدمات الجامعية



المصدر: مجلة الأبحاث الاقتصادية، مرجع سابق، ص ص44-45.

خلاصة:

لقد تبين من خلال ما تقدم مدى التطور الذي عرفه نظام التعليم في الجزائر خلال نصف القرن الماضي، حيث تنامى الطلب على التعليم تدريجيا من مرحلة الابتدائي حتى الجامعي. وقد رافق ذلك تضاعف عدد المؤطرين من معلمين وأساتذة على مختلف المراحل وفي كافة التخصصات. كما تكاثفت الجهود الرامية لتوسيع الهياكل القاعدية للتعليم من مدارس وجامعات.

من جانب آخر، كان للتطورات الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية انعكاسات على صياغة السياسة التعليمية متمثلة في جملة الإصلاحات والتعديلات التي طالت شتى جوانب النظام التربوي. وقد كان آخرها ما انبثق من قرارات عن لجنة إصلاح المنظومة التربوية التي انطلقت في مايو 2000 في إطار إستراتيجية شاملة للإصلاح مست كافة المراحل من الابتدائي إلى التعليم العالي. ويعتبر إحلال النظام الجديد LMD أبرز تلكم الإصلاحات التي عرفتها الجامعة.

الفصـــل الثـــالث:

معـــدل العـــائـــد من التعليـــم

- **الإطار النظري لمعدل العائد من التعليم**
- **الدراسات الدولية في العائد من التعليم**
- **محاولة تنميط معدل العائد من التعليم**
- **معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر**

تمهيـــد:

يُعتبر موضوع معدل العائد من التعليم أحد أبرز محاور اقتصاديات التعلـــيم التـــي حظيت وتحظى باهتمام كبير. فقد تضاعفت أعداد الدراسات والبحوث قطريا ودولـــــيا من قبل الباحثين والهيئات الدولية مثل البنك الدولي وغيره منذ البدايات الأولـــى لهـــذا العلم. ويعزى هذا الاهتمام المتنامي للموضوع إلى عديد من الأسباب أهمها اســـتعمال معدل العائـــد كأداة لرسم السياسة التعليمية وتوجيه الاستثمار في التعليم وغير ذلك.

يشتمل الفصل التالي على أربع مباحث رئيسة، حيث يتطرق المبحـــث الأول إلـــى الجانب النظري لموضوع العائد من التعليم من حيث أهميته، أنواعـــه، طـــرق قياســـه ومشكلاته البحثية وغيرها. بينما يعرض المبحث الثاني لعينة من الدراســـات الدوليـــة لمعدل العائد في ستين بلدا، ليتم تبويب نتائجها لاحقا في المبحث الثالث ســـعيا لتنمـــيط جوانب مختلفة لمعدل العائد ورصد اتجاهاتها العامة. والقصـــد مـــن وراء ذلـــك هـــو توظيفها في المبحث الرابع المتعلق بتقدير معدل العائد من التعليم في الجزائر كخلفيـــة نظرية إلى جانب أعمال ساكاروبولوس تُحكّم إليها نتائج هذا المبحث التطبيقي.

المبحث الأول: الإطار النظري لمعدل العائد من التعليم

يتضمن المبحث التالي الجوانب النظرية المتعلقة بمعدل العائد من التعليم بناء على ما تتضمنه الأدبيات قديما وحديثا:

المطلب الأول: الجدوى من دراسة عوائد التعليم

من الضروري فهم الغرض المتوخى من دراسة علاقة التعليم بالدخل، فهل لتطبيق أساليب النظرية الاقتصادية من مثل الحالية الصافية أو معدل الفائدة – على حقل التعليم مزايا تذكر على صناعة القرار أو رسم السياسة التعليمية و الاقتصادية؟

لا ريب فان سرية التعليم بالغ الأثر لتوجيه الاستثمار في التعليم سواء من منظور الفرد أو المجتمع و الحكومة فمن ضمن المزايا التي يمكن رصدها حسب سكاروبولوس (1975) ما يلي:[1]

1- **الفعالية:**

تفيد الدراسة العائد في الفعالية تخصص الموارد سواء بين قطاعات التعليم أو بين قطاع التعليم و يأتي القطاعات الاقتصادية.

بالنسبة للحالة الأولى بافتراض أن العائد من التعليم العالي أكبر من التعليم الثانوي، فانه من الأجور تخصيص مواد أكبر على الجامعات.

و بالنسبة للحالة الثانية، إذا كان العائد من التعليم ككل أعلى من الاستثمار في رأس المال من قطاع ما لمفروض أن تخصص موارد أكثر في التعليم.

2- **الإنصاف:**

ثمة علاقة بين التعليم وتوزيع الدخل بين أفراد المجتمع فمثلا إذا خص عدد محدد من الأفراد بالتعليم سيؤدي إلى تعميق التفاوت، بينما إذا تم رفع السن الأدنى الإلزامي للدراسة فسيعمل ذلك على تحقيق الاتصاف في توزيع الدخل.

3- **تجاوب العرض:**

تساعد بيانات الدخل حسب المستوى الدراسي على توقع الطلب الاجتماعي على التعليم "كما يمكن استخدام سياسة الأجور لتوجيه الطلب الفردي على التعليم.

4- **تكاليف التعليم:**

[1] Georges psacharopoulos, revenue et education dans les pays de l'OCDE, paris, 1975, pp 5-9.

كذلك تساعد بيانات النقل على تقدير التكاليف الفعلية للتعليم فمثلا يمثل الدخل الـــذي يحصل عليه خريج الثانوي الدخل الضائع أو فرصة التكلفة البديلـــة بالنســـبة لخـــريج الجامعة.

أما بيكر (1964) فيشير في كتابه رأس المال البشري إلى أن معدلات العائد تلخص الآثار الاقتصادية المترتبة عن الاستثمار في التعليم، لذلك يتم اللجوء إليها قصد الإجابة عن عديد من التساؤلات مثل:[1]

1- هل يلتحق خريجو التعليم الثانوي من الفئات التالية: سكان الريف، غير البيض، و عدد قليل من النساء بالجامعة نتيجة لتدني معدلات العائد أو بسبب صعوبات مالية، التمييز أو أسباب أخرى؟
2- هل العائد الخاص من التعليم أعلى بالمقارنة بالعائد من رأس المـــال المـــادي؟ وإذا كان كذلك، فهل السبب هو المخاطرة، الجهل بالآثار، العوائد غير النقديـــة أو التشوهات في أسواق رأس المال؟
3- هل يحصل الأفراد الأكثر ذكاء ومهارة على معـــدلات عائـــد أعلـــى مقارنـــة بغيرهم؟
4- هل أدى التوسع في التعليم إلى انخفاض عوائد التعليم أم أن هذا التوســـع هـــو نتيجة لارتفاع العوائد؟

وإذا كان معدل العائد الاجتماعي يساعد على التخطيط التعليمي والاقتصادي، فان معدل العائد الخاص يعتبر مؤشرا مهما بالنسبة للأفراد وأسرهم لقرار الاستثمار في مراحل التعليم وأنواعه – خاص وحكومي- وتخصصاته، العلمية وغير العلمية.

المطلب الثاني: طرق القياس

توجد عديد من الطرق التي تُستخدم في سبيل قياس العائد مـــن التعلـــيم، ولعـــل مـــن أوسعها تداولا بين الباحثين الطرق التالية:

[1] Gary Becker, human capital, national bureau of economic research, new york, 1964, pp69-70.

أولاً. معدل العائد بالطريقة الكاملة: (The full Discounting Method)

تعد هذه الطريقة –التي تسمى أيضا بطريقة معدل العائد الداخلي– من أهم المعـــايير المستخدمة في تقييم ربحية الاستثمار من التعليم، ويتمثل هذا المعدل في معدل الخصـــم الذي تتساوى عنده تدفقات الأرباح مع تدفقات التكاليف عند لحظة معينة من الزمن:[1]

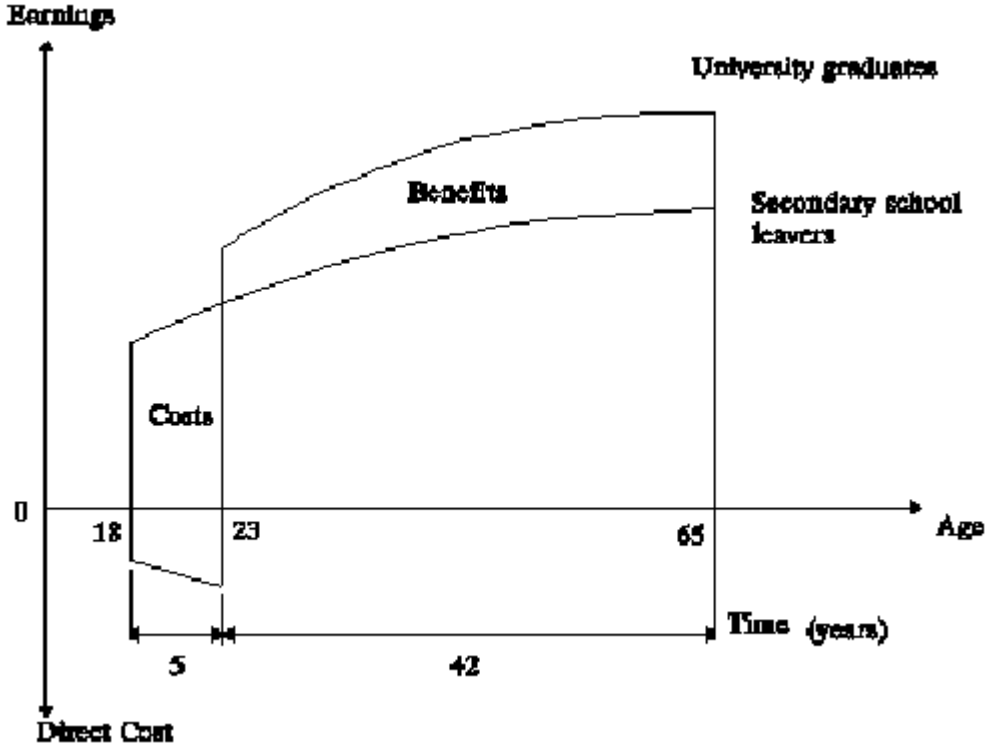
$$\sum \frac{(\gamma_b - \gamma_a)}{(1+r)^t} = \sum (\gamma_a + c_b)(1+r)^t$$

حيث: $(\gamma_b - \gamma_a)$ فارق الدخل بين الأكثر تعليما والأقل تعليما.

c_b التكاليف المباشرة للدراسة (كتب، رسوم، تسجيل..).

γ_a الدخل العائد للطالب أو التكاليف غير المباشرة.

الشكل27: معدل العائد بالطريقة الكاملة



Source: Georges psacharopoulos, "the profitability of investment in education: concepts and methods", In: .Human capital development and operations policy, december 1995, p3

بالنسبة للتعليم الابتدائي، لا يوجد دخل ضائع باعتبار صغر سن الفرد (6–12 سنة) وذالك خلافا للتعليم ما بعد الابتدائي.

[1] Georges psacharopoulos et al, earnings and education in Latin America: assessing priorities for schooling investments, world bank, working paper series 1056, 1992, p3.

إن قيمة المعامل r في المعادلة تمثل معدل العائد الخاص، لذلك ومن أجل تقدير معدل العائد الاجتماعي فانه يتعين تعويض النفقات التي يتحملها الفرد بالتكاليف الكلية التي تتحملها الدولة.

لكن وبالرغم من أهمية هذه الطريقة –حيث أنها تأخذ في الحسبان كافة مداخيل الفرد– إلا أن مشكلتها تتمثل في شح المعطيات لبناء سلاسل الدخل–عمر (Age-earning profiles).

ثانيا. طريقة معدل العائد المختصرة: (short-cut method**)**

تختلف هذه الطريقة عن طريقة معدل العائد الداخلي كونها تقريبية ويمكن حلها يدويا حيث تستخدم:[1]

للعائد الخاص المعادلة التالية: $\frac{\varpi_U - \varpi_S}{S(\varpi_S)}$

و للعائد الاجتماعي المعادلة التالية: $\frac{\varpi_V - \varpi_S}{S(\varpi_S - C_V)}$

حيث:

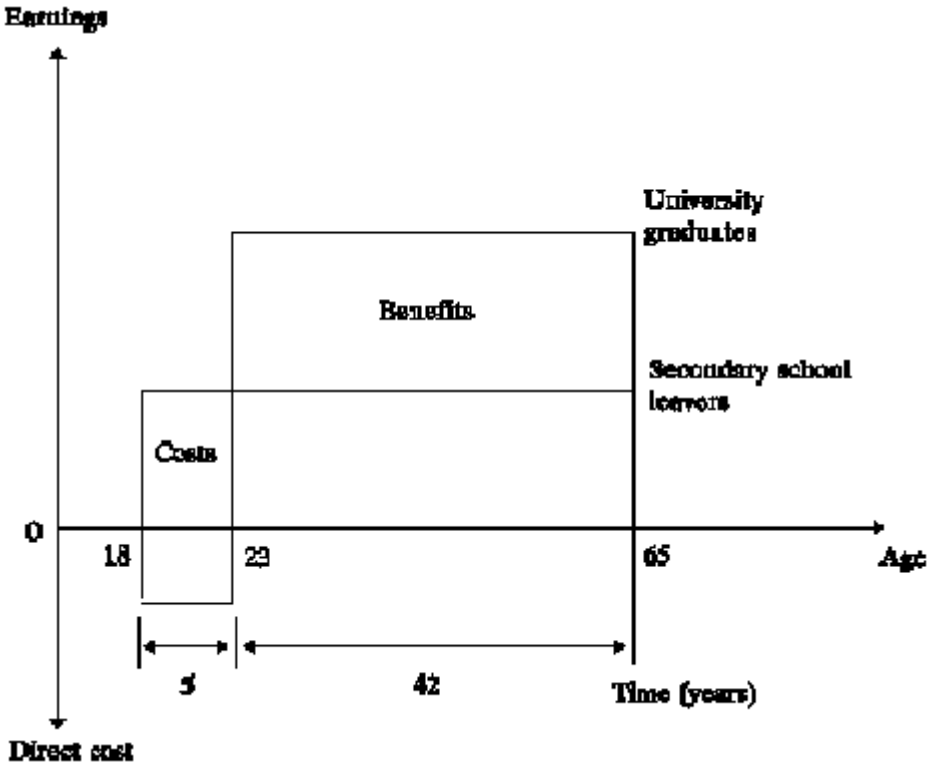
C_U: التكلفة السنوية المباشرة.

ϖ: المكاسب المتوسطة للافراد مع المستوى التعليمي المكاسب.

S: عدد سنوات التعليم.

[1] سهيل الحمدان ، اقتصاديات التعليم: تكلفة التعليم وعائداته، الدار السورية الجديدة، دمشق ، 2002، ص ص 182،183.

الشكل28: معدل العائد بالطريقة المختصرة



Source: psacharopoulos, profitability of investment in education ,op.cit, p5.

وهذه الطريقة وان لم تكن دقيقة، إلا أنها ذات دلالة وبخاصة في المقارنة بين البرامج والمستويات التعليمية المختلفة. كما وأنها تستخدم عند عدم توفر بيانات كافية لحساب معدل العائد بالطريقة الكاملة (I R R).

ثالثا. طريقة العائد بالتكلفة العكسية:

تشبه هذه الطريقة أسلوب الطريقة المختصرة، وهي تطرح السؤال التالي:[1]

بافتراض معرفة النفقات، كم ستكون الأرباح المتوقعة عند معدل عائد معطى على الاستثمار (مثلا 10%) ؟ أي أن الأرباح السنوية تساوي 0.1 ضرب تكلفة التعليم:

$$(\varpi_U - \varpi_S) = (0.10)[5(\varpi_s + \varpi_u)]$$

هذا التقدير يعد تمهيديا يمكن الوصول إليه بسهولة ويفيد في معرفة كيفية خفض التكاليف أو رفع المكاسب لتسويق الاستثمار التعليمي.

[1] Georges psacharopoulos, "the profitability of investment in education: concepts and methods", op.cit, p6.

رابعا. طريقة دالة الكسب: (Earning function method)

يعود فضل تطوير هذه الطريقة إلى جاكوب مينسر JACOB MINCER (1974)، والتي أصبحت تعرف باسمه في أدبيات العائد من التعليم بدالة الكسب المنسرية:[1]

$$\ln Y_i = \alpha + \beta S_i + \gamma_1 EX_i + \gamma_2 EX_i^2 + e_i$$

حيث S : عدد السنوات الدراسة

EX : سنوات الخبرة

Y : الدخل

يمثل العامل β في هذه الدالة معدل العائد الخاص من عام دراسي إضافي دون أي اعتبار لنوع المرحلة الدراسية، لذا تسمى الدالة بدالة الكسب الأساسية Basic earning function. لكن عند استخدامها لتقدير معدلات العائد لمختلف مراحل التعليم تعرف حينئذ بدالة الكسب الموسعة (extended earning function) وهي على الشكل التالي:

$$\ln Y_i = \alpha + \beta_1 PRIM_i + \beta_2 SEC_i + \beta_3 UNIV_i + \gamma_1 EX_i + \gamma_2 EX_i^2 + e_i$$

في هذه الحالة يتم حساب معدل العائد الخاص لكل مستوى دراسي على النحو التالي:

$$r_{(PRIM)} = \frac{\beta_1}{S_{PRIM}},$$

$$r_{(SEC)} = \frac{\beta_2 - \beta_1}{S_{SEC} - S_{PRIM}},$$

$$r_{(UNIV)} = \frac{\beta_3 - \beta_2}{S_{UNIV} - S_{SEC}},$$

حيث يمثل S_{prim} ، S_{sec} ، S_{univ} عدد السنوات الدراسية لكل مستوى دراسي (ابتدائي، ثانوي، جامعي) على التوالي.

[1] Jacob Mincer, schooling, experience and earnings, national bureau of economic research, New York, 1974.

كذالك يمكن توسيع دالة الكسب هذه، وذالك بإضافة متغيرات صماء dummy variables مثل الجنس (ذكر، أنثى) أو المنطقة (حضر، ريف) أو الإقليم (شمال، جنوب) أو نوع العمل (خاص، حكومي) ...

وتعد هذه الطريقة واسعة الاستخدام من قبل الباحثين في اقتصاد التعليم مقارنة بالطرق الأخرى بسبب حاجتها لمعطيات محدودة وكذا متانتها من الناحية الاحصائية والمنهجية.

المطلب الثالث: أنواع معدل العائد

يمكن التمييز بين عدد من أنواع معدلات العائد كما يلي:[1]

أولا- معدل العائد الخاص مقابل معدل العائد الاجتماعي (private vs Social rates**)**

يربط معدل العائد الخاص بين نفقات التعليم التي يتحملها الفرد مع الأرباح التي يجنيها من خلال استثماره في التعليم، بينما يربط معدل العائد الاجتماعي بين التكاليف الإجمالية التي يتحملها المجتمع مع الأرباح التي تعود عليه.

عندما يتعلق الأمر بالفرد يُحسب الدخل بعد الضريبة، لكن بالنسبة لمعدل العائد الاجتماعي يحسب الدخل الإجمالي قبل الضريبة. كما تحسب النفقة الاجتماعية الوحدوية لهذا الأخير بدل النفقات الخاصة التي يدفعها الفرد وعادة ما يستخدم معدل العائد الاجتماعي لأغراض التخطيط التربوي بينما يستخدم معدل العائد الخاص في تفسير الطلب الفردي على التعليم.

ثانيا- معدل العائد الحدي مقابل معدل العائد المتوسط: (Marginal vs average rates**)**

تعد التفرقة بين المعدلين الحدي والمتوسط مُربكة حيث يحتمل العائد الحدي عدة معاني: سنة حدية من التعليم، مستوى دراسي حدي أو طالب حدي. عندما تكون المقارنة بين مستويين دراسيين يكون معدل العائد المحسوب هو المعدل الحدي، لكن عند المقارنة بين من له تعليم جامعي و من ليس له أي مستوى يكون حينها معدل العائد المقصود هو المعدل المتوسط.

[1] Georgtges psacharopoulos et al, returns to education: an international comparison, El sevier, New York, 1973, pp 20-23.

ثالثا- معدل العائد الاستعادي مقابل العائد المستقبلي: (Ex ante vs Ex post rates**)**

يتعلق معدل الاستعادي (ex ante rate) بربحية الاستثمار في التعليم من متطور تاريخي وحسابه يسمح بتبيان كفاءة قرارات الاستثمار في الماضي. أما معدل العائد المستقبلي فيتضمن بعدا ديناميكيا، حيث يعبر عن معدل العائد المتوقع من الاستثمار الحالي في التعليم ويفيد هذا المعدل في معرفة تجاوب الأفراد مع تغيرات معدلات العائد المتوقعة مستقبلا.

المطلب الرابع: نقد معدل العائد

تعرضت الأدبيات المستخدمة لدالة الكسب المنسرية إلى عدة انتقادات، فعلى سبيل المثال اعترض ساكابولوس على عدة نقط من الناحية المنهجية في تقدير معدل العائد والتي منها:[1]

1- من المفروض أن يحسب معدل الفائدة على أساس عينة ممثِلة للسكان، إلا أن هذا يعد استثناءً في الأدبيات وهو الأمر الذي يُخل بمعدل العائد.

2- الخلط بين الآثار على الأجر(wage effects) والعائد من التعليم، فبينما تعد دالة الكسب لـ Mincer (1974) ذات جدوى عالية في تقدير العائد. إلا أن استخدامها من قبل الباحثين في شكلها الموسع يجعل من المعاملات المعتبرة تعبر عن الآثار على الأجر و ليس عن معدل العائد.

3- إقحام متغير مفسر في دالة الكسب لا يعد أمرا منطقيا لأنه يؤثر على أثر التعليم على الدخل.

4- "افتراض توقف الدخل أساسا – إن لم يكن كلية – على التعليم، في حين توجد عدة عوامل أخرى تؤثر على دخل الفرد مثل: فروق القدرات الطبيعية، الخلفية الأسرية (مستوى تعليم الأولياء، ثرواتهم..)، الجنس، المحسوبية وغيرها..

[1] Georges psacharopoulos, "returtns to investment to education: a further update", In: education economics, vol 12, n 2, august 2004, pp 4-6.

5- ضرورة توفير بيانات تفصيلية كثيرة جدا عن التكلفة والدخل لأفراد في أعمار مختلفة، حسب الجنس ونوع التعليم ومستواه، وهو ما يصعب تحقيقه خاصة في البلدان النامية.

6- لا تعبر فروق الدخل بدقة عن الفروق في إنتاجية العاملين على اختلاف مستوياتهم التعليمية، وعليه فان هذه الفروق في الدخل لا توفر مقياسا دقيقا للعوائد النقدية من التعليم.

7- التركيز على التعليم (سنوات الدراسة) وإغفال مسألة الجودة فيه.

8- إهمال العوائد غير النقدية في تقدير معدل العائد."[1]

9- إغفال دور النقابات في رفع الأجور وهو ما يسمه ساكاروبولوس دخل الاحتكار revenue de Monopole أي قيمة الأجر التي لا تعود إلى الإنتاجية ولكن للضغوطات التي تمارسها بعض النقابات.[2]

10-"حساب تكلفة الفرصة الضائعة كتكلفة غير مباشرة مع التكاليف يفترض أن الفرد إذا قرر عدم مواصلة دراسته الجامعية فسيحصل حتما على عمل. إلا أن هذا بعيد عن الواقع خاصة في البلدان النامية.

11-التركيز في دراسة معدل العائد على التعليم الرسمي، الدورات التدريبية وغير ذلك."[3]

12-إهمال جانب الاستهلاك في التعليم و التركيز على جانب الاستثمار فيه، فالإنفاق على رأس المال البشري يختلف عن رأس المال المادي في هذا الخصوص.

13-تستند تقديرات تدفقات التكاليف والأرباح على الطريقة المقطعية cross-section وبذلك تتجاهل التغيرات المستقبلية. كما أن أغلب البيانات تتعلق بالأجر وليس بالدخل.[4]

---

[1] عباس محمود عابدين، مجع سابق، ص ص 136-137.

[2] Georges psacharopoulos, revenue et education dans les pays de l'OCDE, opcit, p 64.

[3] عبد الله الرشدان، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر، عمان، 2005، ص 192.

[4] Lee hansen, "total and private rates of return to investment in schooling", In: Ronald wyrstra (ed.), op.cit, p133.

المطلب الخامس: مشكلة التحيز في العائد من التعليم

تركز الأدبيات الحديثة على مشكلة جوهرية في تقدير العائد من التعليم وهي مشكلة التحيز (the bias problem)، إذ تبين أن نتائج التقدير بأسلوب المربعات الصغرى لا تعبر بدقة عن قيمة العائد من التعليم، فهي إما أعلى أو أدنى من قيمتها الحقيقية.

وتشير الدراسات إلى وجود ثلاث أشكال من التحيز في عوائد التعليم هي أساسا: تحيز جوانبه التعليم، تحيز خطأ القياس وتحيز انتقاء العينة.

أولا. تحيز جوانية التعليم: (endogenous education bias)

حسب Griliches (1977) تتمثل أكبر مشكلة تعترض الاقتصادي حال استخدام دالة الكسب في تقدير معدل العائد من التعليم هي خاصية الجوانية في التعليم.[1] إذ تفترض دالة الكسب التعليم متغيرا خارجيا. والواقع أنه خلاف ذلك إذ أنه يرتبط بالمتغير العشوائي في الدالة والذي يتضمن جملة من الخصائص الشخصية التي تؤثر على التعليم كما على الأجر. وفي هذا الإطار، يميز عادة بين شكلين من التحيز الناجم جوانية التعليم: تحيز المهاراة ability bias وتحيز الخلفية الأسرية family background bias.

هذا التمييز في واقع الأمر يعود إلى تباين تفسيرات العلاقة ما بين التعليم والدخل؛ فعلى حد قول مارك بلوغ:[2]

"..إلى جانب التفسير الاقتصادي الذي يعتبر التعليم وسيلة لرفع الإنتاجية ومن ثم زيادة الدخل، هناك تفسير اجتماعي يُبرز أهمية الخلفية الأسرية (مستوى تعليم الأولياء والمهنة والعلاقات الاجتماعية) وتفسير سيكولوجي يركز على دور المهارات الموروثة التي لها أثرها في تحديد الدخل."[*]

---

[1] Said hanchane, "les rendements éducatifs privés: fondements, bilan et évaluation de nouvelles alternatives", In: économie publique, n 5, 2000/2001, p 13.

2 Blaug Mark, (1987). "the correlation between education and earning: what does it signify?", In: Blaug Mark (ed.), the economics of education and the education of an economist, New York university press, p3.

[*] يمثل التفسير الاقتصادي أطروحة رأس المال البشري بينما يمثل التفسيران الآخران الأطروحة البديلة، أطروحة المصفاة Arrow (1973) أو أطروحة المؤشر Spence (1973) التي تنكر دور التعليم في رفع الإنتاجية وتُحاج على أن التعليم يؤدي فقط دور المصفاة أو التأشير على مهارة الأفراد الذين يتميزون بارتفاع إنتاجيتهم كما هو الشأن بالنسبة للأفراد الذين يأتون من خلفيات أسرية ذات دخل عالي ومستوى تعليمي عالي.

فالأفراد الذين يتميزون بمهارات عالية و يأتون من خلفيات أسرية ذات تعليم جيد ودخل مرتفع تكون حظوظهم عالية في تحصيل دخول محترمة، بل إن مارك بلوغ توصل إلى انه في ظل غياب المنافسة يكون للتفسير الاجتماعي والسيكولوجي الأثر الأكبر مقارنة بالأثر الاقتصادي.

وبناء عليه، فان العائد من التعليم دون الأخذ في الحسبان بدور المهارة والخلفية الأسرية سيؤدي إلى تحيز للأعلى upward biased في النتائج (أي تكون القيمة المقدرة بطريقة المربعات الصغرى أقل من قيمتها المفترضة).

وفي سبيل حل مشكلة التحيز هذه تلجأ الدراسات إلى استخدام عديد من الطرق و التي منها:[1]

إقحام متغيرات تقريبية proxy variables عن المهارة في دالة الكسب، إقحام متغيرات أداتية Instrumental variables أو أسلوب الآثار المثبتة fixed effects من خلال اختيار عينات التوائم twins أو الإخوة siblings.

تتمثل الطريقة الأولى غي إدخال متغيرات تعبر عن المهارة مثل اختبارات الذكاء IQ إلا أن هذا الأسلوب أُنتقد حيث أن المقصود بالمهارة ليست مهارات الدراسة بل المهارة في الإنتاج والإبداع، لكن دراسات أخرى استخدمت بدل قياس الذكاء متغيرات تعبر عن الخلفية الأسرية مثل دخل الأب أو المستوى الدراسي للأولياء التي يعتقد أنها ذات صلة بمهارة الأبناء.[2]

أما طريقة المتغيرات الأداتية فتتمثل فكرتها كما يلي:[3]

بما أن التعليم و الدخل يرتبطان بالمتغير العشوائي، فمن المناسب البحث عن متغير يرتبط بالتعليم –يسمى أداة instrument ويؤثر على الدخل من خلال التعليم فقط، وبالتالي لا يكون مرتبطا بالمتغير العشوائي ومن ثم ينتفي التحيز في العائد من التعليم. هذا المتغير الجديد –أو الأداة يحل محل متغير سنوات التعليم في الدالة.

فإذا كانت دالة الكسب كالتالي: $\log w = \beta X + S + u$

تكون دالة التعليم التي تتضمن المتغير الأداتي هي: $S=Z'\alpha+v$

---

[1] Gurgand Marc, (1999). "sait-on mesurer le rôle économique de l'éducation?", centre d'études de l'emploi et Crest, paris, p8.

[2] Geores psacharopoulos, éducation et revenue, op.cit, p 19.

[3] Colm harmon et al, returns to education: a review of evidence, issues and deficiencies in the literature of education, centre for economics of education, London, 2000, pp 24-25.

ولأن الطريقة تشتمل على معادلتين فإنها تسمى أيضا بالمربعات الصغرى ذات مرحلتين 2SLS.

الطريقة الثالثة تتعامل مع المهارة كأثر ثابت fixed effect غير منظور حيث تستخدم عينات من التوائم المتماثلين monozigotic / identical twins إذ يفترض أنهم يتقاسمون ذات الخصائص الذاتية والمكتسبة في المحيط الأسري، ومن ثم فإن تقدير معدل العائد بناء على فروق أجورهم وفروق مستوياتهم الدراسية تكون له مصداقية أكبر مادام أن التحيز بسبب المهارة أصبح متحكما فيه. وتعد أول دراسة في هذا المجال هي دراسة Taubman (1975)[1] ولا تزال الدراسات الحديثة تخص بالاساس البلدان المتقدمة.

هذا وتشير الدراسات الى أن أثر المهارة وباقي العوامل المرتبطة بها لا تتعدى 10% من قيمة معامل التعليم المقدم (Griliches 1970, Card 2001).[2]

ومن أمثلة المتغيرات الأداتية الشائعة في الأدبيات هناك شهر الميلاد (قبل أو بعد تاريخ الالتحاق بالمدرسة) وقوانين التعليم الإلزامي، إصلاح نظام التعليم.[3] حيث تعتبر دراسة Angrist et al (1981) أول من استخدامها كما توجد أساليب أخرى مثل القرب الجغرافي من المدارس ونفقات الدراسة. وهما أسلوبان يمثلان بالإضافة إلى قوانين التعليم الإلزامي دور جانب العرض من نظام التعليم في تحديد العائد.[4]

إن هذه الطرق الثلاث التي تخص دالة الكسب المنسرية تبلورت خلال العقود الثلاث الماضية و لكن الى جانبها هناك أساليب مختلفة ظهرت قبلها مثل أسلوب المعامل α الذي يمثل نسبة الاختلاف في الدخل الذي لا يعود الا للتعليم و بالتالي يكون $(1-\alpha)$يمثل نصيب الاختلاف في الدخل الذي يمثل العوامل الاخرى غير التعليم مثل المهارة والخلفية الأسرية.[5]

---

[1] Taubman paul, "earnings, education, genetics and envirenment", in: the journal of human resources, vol 11, N4.1975.

[2] Georges psacharopoulos, "returns to investment to education: a further update", op.cit, p5.

[3] Andrew leigh et al, "estimating returns to education using different natural experiment techniques", In: economics of education review, n 27, 2008, p 150.

[4] David card, "estimating the returns to schooling: progress on some economitric problems", national bureau of economic research, working paper 7769, 2000, p 13.

[5] Geores psacharopoulos, éducation et revenue, op.cit, p 13.

ثانيا. تحيز خطأ القياس:

يعترض متغير التعليم في دالة الكسب عدة إشكالات وذلك نتيجة الاقتصار على متغير كمي هو في الغالب عدد سنوات الدراسة والذي لا يعبر بدقة عن جوهر التعليم الذي يؤثر على الدخل. حسبTaubman يعتبر قياس التعليم مشكلة صعبة لأنه لا توجد صلة بين القدرات المكتسبة من خلال الدراسة والمدة الدراسية. وحتى عند افتراض سنوات التعليم كمتغير مقرب Proxy للقدرات المعرفية فإن ذلك يلغي مهمة أخرى للتعليم وهي تنمية سلوكات الأفراد التي لها أيضا علاقة بتحديد الدخل.[1]

هذا عن تقدير العائد على أساس كم التعليم، وبالنسبة للدراسات التي اهتمت بنوعية التعليم education quality وأثرها على الدخل فهي بدورها لم تسلم من الانتقادات وذلك رغم كثرة مقاييس نوعية التعليم مثل نسبة التلاميذ لكل أستاذ، دخل الأستاذ، الإنفاق على كل طالب، حجم القسم التي تعبر عن الموارد الدراسية أو باقي المقاييس الأخرى كالمستوى التعليمي للأستاذ، تجربته المهنية، عدد الكتب لكل طالب أو مدة العام الدراسي. فكل هذه المؤشرات التي يعتقد أنها تعبر عن نوعية التعليم لا تعبر بدقة عن جوهر التعليم الذي يرتبط بالدخل. لذلك فالإشكال لا يزال قائما حول قياس التعليم سواء من حيث الكم أو النوعية. وعلى خلاف تحيز المهارة فإن خطأ القياس يؤدي إلى تحيز العائد من التعليم إلى الأدنى Downward bais.

إلى جانب ما تقدم من مآخذ على متغير التعليم، يُثار مشكل آخر في الأدبيات وهو التعليم الزائد over-education والذي يمثل ظاهرة معاشة في العالم وبخاصة في البلدان النامية. فنظرا لتوسع التعليم وتزايد عرض قوة العمل المتعلمة من جهة وعجز الاقتصاد على امتصاصها كلية من جهة أخرى، أصبح كثير من الخريجين يشغلون مهنا تتطلب مستوى تعليمي دون مستواهم.[2] وهي الظاهرة التي يصطلح عليها بالتعليم الزائد وبالتالي إذا تم تقدير معدل العائد دون اعتبار هذه المشكلة فستكون النتائج مضللة، أي إذا تم حساب معدل العائد على أساس سنوات التعليم العامل وليس على أساس سنوات التعليم التي يتطلبها ذلك العمل. وتكمن أهمية هذا الطرح في كونه يراعي جانب الطلب في سوق العمل الذي أغفلته دالة الكسب.

---

[1] Taubman paul et al, (1974). higher education and earnings: college as an investment and a screening device, New York, McGraw-Hill.

[2] تمثل الظاهرة في بريطانيا مثلا 45 % سنة 2000.

ويعتبر عمل Duncar وزميله Hoffmann (1981) محاولة جادة لتفسير معدل العائد حسب هذا المبدأ وذلك من خلال المعادلة التالية:[1]

$$\ln w = xB + \gamma_p s_r + \gamma_0 s_0 + \gamma_u s_u + n$$

حيث يمثل S_r: التعليم المطلوب للعمل (required education)

S_0: التعليم الزائد (over-education)

S_u: التعليم الأقل (under-education)

والمعاملات γ_r، γ_0، γ_u تمثل معدلات العائد لكل صنف من التعليم على التوالي. وقد توصلت دراسة الباحثين عن المملكة المتحدة الى نتائج تؤكد أن العائد من التعليم الزائد أقل من التعليم المطلوب للعمل بمقدار النصف تقريبيا كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول25: العائد من التعليم حسب الجنس والعرق

	الإناث		الذكور	
سنوات التعليم	السود	البيض	السود	البيض
المطلوبة	10.5	9.1	7.6	6.3
	(15.0)	(15.2)	(10.9)	(15.8)
الزائدة	4.7	5.2	4.0	2.9
	(4.7)	(6.5)	(5.0)	(4.8)
معامل التحديد R	0.314	0.314	0.261	0.279
عدد المشاهدات	662	1187	798	2034

Source: johns Geraint, economics of education, MacMillan, London, 1995, pp 28-29.

ثالثا. تحيز الانتقاء:

تعد مشكلة تحيز انتقاء العينة مشكلة منهجية تعترض الباحثين، وهي على غرار مصدريْ التحيز السابقين تؤثر على تقديرات العائد من التعليم. وينشأ خطأ التحيز عادة إما لسوء اختيار العينة وعدم تمثيلها للمجتمع الذي أُخذت منه أو لعدم الدقة في القياس. ومن أسباب سوء اختيار العينة أن يتم اختيارها على أساس شخصي أو اختيارها في

[1] Joop hartog, "over-education and earnings: were are we, where should we go?" In: economics of education review, n 19, 2000, p 4.

إطار غير شامل أو بسبب عدم إمكان جمع البيانات المطلوبة من جميع المفردات أخرى التي اُختيرت في العينة واضطرار الباحث إلى إحلال مفردات أخرى محلها. بالإضافة إلى عدم الدقة في القياس عند جمع البيانات أو استخدام أسئلة تدعو إلى التحيز في الإجابة."[1]

وقصد حل هذه المشكلة تلجأ أغلب الدراسات إلى الأساليب المنهجية التي طورها Heckman[2] مثل joint maximum likelihood (JML) (1974) وأسلوب two stage Process (1979).

المطلب السادس: نظرية المصفاة و العائد من التعليم

جاءت نظرية المصفاة filter theory للاقتصادي Kenneth Arrow (1973) كنقد لنظرية رأس المال البشري التي ينتقد إليها تقدير العائد من التعليم ويتلخص مضمون النظرية في كون التعليم أداة للتصنيف screening device على أساس مهارة الأفراد. فالتعليم لا يرفع الإنتاجية وبالتالي ليس له أي دور في تحديد الدخل كما تزعم نظرية رأس المال البشري.[3] فالأفراد الماهرون لديهم مسبقا إنتاجية عالية وقدرتهم أكبر على تحصيل دخول أعلى وحاجتهم للتعليم أو الدبلوم فقط للتأشير على مهارتهم لأرباب العمل. ولكن كما يقول Arrow لا تمثل هذه الأطروحة تفنيدا تاما للنظرية محل النقد. فمن وجهة نظر الفرد، دور المصفاة للتعليم هو أيضا دور لرفع الإنتاجية بينما هو خلاف ذلك من حيث الإنتاجية الاجتماعية للتعليم أي من جهة نظرة أرباب العمل.

إلا أن هذه النظرية بدورها لم تسلم من النقد. فعلى سبيل المثال أشارت دراسة Psacharopoulos and Layard (1974) إلى ثلاث شواهد واقعية تؤكد دور التعليم في رفع إنتاجية الأفراد:[4]

---

[1] محمد سليمان هدى، مناهج البحث الاقتصادي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د.ت، ص 451.

[2] James Hickman, "shadow prices, market wages and labour supply", In: econometrica, 1974 and "sample selection bias as specification error", In: econometrica, 1979.

[3] Kenneth arrow, "higher education as a filter", In: journal of political economy, n 2, 1973, p 194.

[4] Richard layard et al, "the screening hypothesis and the returns to education", In: journal of political economy, vol 81, n 51, 1974, pp 985-995.

أولا: من خلال دراسة أجور المتسربين من الجامعة وُجد أنها مرتفعة نسبيا عن تلك التي يحققها آخرون مشابهون لم يتلقوا تعليما عاليا قط، وبالتالي ليست حيازة الدبلوم في حد ذاته هو ما يحدد المكاسب ولكن نوع التدريس الذي تم تحصيله.

ثانيا: من خلال دراسة نمطية فروق الأجر بين الأكثر تعليما والأقل تعليما تبين أنها متزايدة مع طول الخبرة ومدة العمل، وهذا يبدو مخالفا لفرضية المصفاة. ويمكن تفسير ذلك من خلال متغير التدريب الذي يقوم به الأفراد الأكثر تعليماً.

ثالثا: إذا كانت وظيفة التعليم تقتصر على الغربلة فإنه من الممكن اللجوء إلى بدائل أخرى أرخص وأقل تكلفة لاختبار مهارات الأفراد.

المبحث الثاني: الدراسات الدولية في العائد من التعليم

يرمي المبحث الموالي إلى عرض عينة منتقاة من الدراسات الدولية حول العائد من التعليم موزعة على القارات الخمس. والهدف من وراء ذلك هو الاستفادة مما انتهت إليه من نتائج وكذا طرائق البحث المختلفة التي تم استخدامها.

المطلب الأول: البلدان المتقدمة

1. ايرلندا:

قام Callan و Harman (1999) بتقدير معدل العائد الخاص من التعليم في ايرلندا بأسلوبي المربعات الصغرى والمتغيرات الأداتية وذلك بناء على معطيات مسح توزيع الدخل والفقر لسنة 1987 والذي شمل 3300 أسرة ايرلندية.[1]

في البداية تم تقدير معدل العائد حسب طريقة المربعات الصغرى إذ بلغ 8.3% ثم استخدمت طريقة المتغيرات الأداتية قصد تصحيح تحيز جوانية التعليم وذلك باختيار متغيرين هما:

1- الخلفية الأسرية (المستوى التعليمي والمنزلة الاجتماعية للأولياء).
2- تعديلات نظام التعليم (اعتماد مجانية التعليم الثانوي في أواسط الستينات ورفع السن الأدنى لمغادرة الدراسة من 14 إلى 15 سنة في 1972).

[1] Tim callon et al, "the economic returns to schooling in Ireland", In: labour economics, 6(1999), pp 543-550.

لكن بعد اختبار صلاحية هذين المتغيرين حسب أسلوب Bound et al (1995) تبينت صلاحية المتغير الأول فقط لذلك تم اختياره في الدراسة. إذ بينت النتائج أن المستوى التعليمي للأولياء له أثر مهم بالنسبة للام إلا أن أثر المنزلة الاجتماعية على التعليم سالب بالنسبة للفئات غير المؤهلة، لكن باستخدام طريقة المتغيرات الأداتية ارتفع معدل العائد ليبلغ 10.1%.

2.اليونان:

قام الباحثان Tsakloglou و Cholesas من جامعة أثينا بتقدير معدل العائد الخاص في اليونان[1] (2001) بالاستناد إلى ثلاث نشرات مسحية شاملة عن ميزانية الأسر اليونانية للسنوات (1974،1988 و1994) تحتوي على معلومات تتعلق بنفقات الاستهلاك، الدخل، الخصائص السوسيواقتصادية للأسر وأفرادها. و تم استخدام دالة الكسب المنسرية التي أضيف لها متغير أصم هو عمل المرأة الذي يستغرق أقل من 35 ساعة في الأسبوع.

وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

1. معدل العائد الخاص للإناث أعلى من معدل العائد للذكور في كل الفترات (7.6 % مقابل 5.7 % على الترتيب سنة 1974، 6.7 % مقابل 5.0 % سنة 1988 و8.6 % مقابل6.3 %سنة 1994).

2. انخفاض معدلات العائد لكلا الجنسين خلال السبعينيات والثمانينيات بسبب توسع نظام التعليم الذي تزامن مع تدني معدلات النمو الاقتصادي الأمر الذي ترتب عنه انكماش الطلب على العمالة المتعلمة.

3. معدل العائد الخاص في اليونان ليس دالة خطية لسنوات أو مراحل التعليم، وذلك في كل الفترات الثلاث. في سنة 1988 كان المعدل للذكور 7.6% للابتدائي، 27.5% للمتوسط، 37.6% للثانوي و 62.4% للجامعي.

4. بعد إجراء اختبارات التحيز، رفضت أطروحة تحيز اختبار عينة الإناث من العينة الإجمالية.

---

[1] Tsakloglou Panos et al, (2001). *"private returns to education in Greece"*. [www.aueb.gr/users/tsakloglou/00-01.pdf]

5. بعد استبدال متغير الخبرة بالعمر، انخفض معدل العائد بنقطتين لكلا الجنسين.
6. معدل العائد للإناث أعلى من نظيره للذكور في القطاعين العام والخاص (7.2% مقابل 5.3% في القطاع العام و 6.3% مقابل 5.7% في القطاع الخاص على التوالي).
7. معدل العائد للإناث أعلى في القطاع العام أما معدل العائد للذكور أعلى في القطاع الخاص.
8. يعمل التعليم دور المصفاة في سوق العمل باليونان على الأقل بالنسبة للذكور.

3. فنلندا:

توصلت دراسة Roope Uusitalo[1] (1999) عن معدل العائد من التعليم في فنلندا إلى نتائج مهمة، إذ أبرزت خطورة تقدير معدل العائد دون الالتفات إلى أهمية العوامل الأخرى غير التعليم على كل من التعليم والدخل. وقد اعتمد الباحث في دراسته على المعطيات التالية: نتائج اختبار المهارة ability للمنخرطين في الجيش، معلومات عن الدخل من مصالح الضرائب ومعلومات عن التعليم والخلفية الأسرية من الإحصاء الوطني.

أما النموذج المستخدم فهو نموذج بسيط يتكون من معادلتين هما:

$$\log y = \beta S + \gamma_1 X + \varepsilon_1 .....(1)$$

$$S = \gamma_2 Z + \varepsilon_2 .....(2)$$

حيث يمثل x شعاع المتغيرات الخارجية (الخبرة و المهارة) و z يمثل شعاع للخصائص الفردية الخارجية التي تؤثر على قرار التعليم . أما نتائج الدراسة فجاءت كما يلي:

- قُدر معدل العائد بـ 9% وذلك قبل مراعاة فروق المهارة.
- انخفض معدل العائد إلى 7.4% بعد إدخال متغير المهارة في المعادلة.

[1] Roope Uusitalo, (1999). *"returns to education in Finland"*, in: labour economics, N6.

– تؤثر المهارة والخلفية الأسرية على التعليم، إذ أن نقطة واحدة في الانحراف المعياري تؤدي إلى زيادة مدة التعليم بـ 12 سنة.
– عند اعتبار جوانية التعليم وباستخدام الخلفية الأسرية (دخل ومستوى تعليم الأولياء) كمتغيرات أداتية يرتفع معدل العائد إلى قيمة تتراوح بين 11% و 13%.

4.البرتغال:

تعتبر دراسة José Vieira (1999) عن معدل العائد من التعليم للعمال الذكور في البرتغال[1] دراسة مقارنة بين طريقة المربعات الصغرى (OLS) وطريقة المتغيرات الأداتية (IV). وقد اعتمدت الدراسة في ذلك على معلومات إحصائية متاحة لسنتي 1986 و 1992 وهو ما سمح أيضا بعقد مقارنة بين الفترتين واستخدم دالة الكسب المنسرية الموسعة التي شملت سنوات التعليم، العمر، وتربيعه، أربع متغيرات صماء للمنطقة ومتغيرات تعريفية.

أما المتغير الأداتي الذي تم اختياره في الدراسة فهو تغير قوانين التعليم الإلزامي. وجاءت النتائج كالتالي: معدل العائد حسب طريقة المربعات الصغرى 7.5 لسنة 1986 مقابل 8.2 لسنة 1992 وهي تفوق التقديرات حسب المتغيرات الأداتية (3.03 و 3.5 على التوالي).

بالنسبة لنتائج الطريقة الأولى، يرى الباحث أنها تتسق مع الدراسات في بلدان أخرى، وعلى خلاف ذلك فإن نتائج الطريقة الثانية لا تتسق معها ومرد ذلك هو عدم ملائمة المتغير الأداتي المستخدم في الدراسة.

5.ايطاليا:

تم تقدير العائد من التعليم في ايطاليا بأسلوب المتغيرات الأداتية من قبل GIORGIO BRUNELLO [2] وزملائه سنة (1999) بناءً على معطيات من المسح الذي أعده بنك ايطاليا سنتي 1993 و 1995 عن دخل وثروة الأسر الايطالية. والذي تضمن إلى جانب الدخل جملة من الخصائص الفردية (العمر، التعليم، مكان الإقامة

[1] José A.C.Vieira, "returns to education in Portugal", In: labour economics, 6(1999), pp 535-541.
[2] Giorgio Brunullo et al, "the economic returns to schooling for Italian men: an evaluation based on instrumental variables", In: labour economics, 6(1999), pp 509-519.

والخلفية الأسرية) لـ 2943 أسرة. فمراعاة لمشكلة جوانية التعليم اختير كمتغيرات أداتية: متغير أصم يعادل الواحد للأفراد المولودين بعد 1951 ويعادل الصفر في حالات غير ذلك، وجملة من المتغيرات عن الخلفية الأسرية (وظيفة ومستوى تعليم الأولياء).

انتهت الدراسة إلى أن تقدير معدل العائد بطريقة المربعات الصغرى يُقلل حقيقة من قيمته بسبب هذه الطريقة كما هو شائع في الأدبيات.[1] فبعد مراعاة مشكلة جوانية التعليم وتصحيحها ارتفع معدل العائد من 4.8% إلى 5.7%.

بعد ذلك تم التمييز بين مراحل التعليم فجاءت نتائج معدلات العائد حسب طريقة المتغيرات الأداتية كما يلي: 12.9 للمتوسط، 29 للثانوي و32.8 للجامعي.

6.قبرص:

تعالج دراسة Maria Menon (2008) محورًا مهما في أدبيات العائد من التعليم وهو تقدير معدل العائد المتوقع من التعليم العالي،[2] والذي يعد أحد المحاور التي لم تحظ بكثير اهتمام من قبل الباحثين خاصة من البلدان النامية. جاءت هذه الدراسة بعد دراسة سابقة سنة1994 لنفس البلد. وهدف الدراسة حساب معدل العائد المتوقع من التعليم العالي في اليونان بناءً على توقعات طلبة السنة النهائية في الثانوي لكل من التكاليف والأرباح سنة 2004. لذلك تم التمييز بين الراغبين في الانخراط مباشرة في سوق العمل والراغبين في مواصلة الدراسة الجامعية. بلغ حجم العينة 605 طالبا من التعليم الثانوي العام والمهني في الريف والحضر.

بعد تقدير الدخل المتوقع، استخدم الباحث أسلوب الخصم الكلي لتقدير معدل العائد المتوقع، وجاءت النتائج كما يلي:

المعدل المتوقع لإجمالي العينة 8.7 ؛ 3.6 بالنسبة للراغبين في العمل و 9.4 للراغبين في مواصلة الدراسة. هذه النتائج تزيد على تقديرات الدراسة سابقة الذكر

---

[1] انظر:

Card David, (2000). ***"estimating the returns to schooling: progress on some econometric problems"***, National bureau of economic research, NBER working paper 7769.

[2] Maria Eliophotou Menon, "the economic benefits of higher education in Cyprus: the expectations of prospective students", In: international journal of educational development, vol 28, 2008, pp 259-267.

(5.7 لإجمالي العينة، 1.5 للمجموعة الأولى و 6.7 للمجموعة الثانية). وهو ما يدل على تنامي الوعي لدى الشباب بأهمية العلاقة بين التعليم والدخل رغم التفاوت في حجم التقديرات بين الراغبين في العمل والراغبين في الدراسة. فبالنسبة لسنة 2004، يعتبر توقع الراغبين في الدراسة أكبر من غيرهم (9.4 مقابل 3.6). لكن مجرد ارتفاع الوعي لا يعني لزومية اتخاذ قرار مواصلة الدراسة. إذ توجد عديد من العوامل غير الاقتصادية التي قد تحول دون ذلك (عوامل نفسية، اجتماعية، ديمغرافية ومؤسساتية).

من جانب آخر، فإن ارتفاع العائد المتوقع من التعليم العالي قد بررره انضمام قبرص إلى الإتحاد الأوروبي (1 ماي 2004). وهو ما يفتح مجال للشباب لإمكانية العمل خارج البلد. إلا أن هذا التحليل يطرح إشكالية هجرة الأدمغة لصانعي القرار. بعد تقدير العائد المتوقع، بحثت الدراسة في محددات هذا العائد المتوقع. وخلصت إلى العوامل الرئيسة من ذلك هي نوايا الطالب (العمل أو الدراسة)، الجنس (الإناث يتوقعن دخلا أقل من الذكور)، المهارة (الطلاب الماهرون يتوقع دخولا أعلى من نظائرهم غير المهرة). أخيرا تكمن أهمية هذه الدراسة في إبرازها لفائدة دراسة العائد المتوقع وذلك لمساعدة صانعي القرار في وضع السياسات الملائمة.

7.المملكة المتحدة:

تعتبر دراسة Bonjour وآخرون[1] (2002) من بين الدراسات التي عنيت بمسألة تحيز المهارة في تقدير معدل العائد وذلك بتطبيق أسلوب مُقدر ما بين التوائم within twins pair estimator الذي يقارن بين الفرق في المستوى التعليمي للتوائم و الفرق في مستوى دخليهما.

وقد اعتمدت الدراسة في ذلك على عينة من التوائم من المملكة المتحدة في جوان 1999 تمثلت في 214 توأما (أي 428 فردا) جلهم إناث، أما منهجية البحث فكانت كما يلي:

[1] Dorothe Bonjour et al, "returns to education: Evidence from UK twins", Centre for economics of education, London, April 2002.

1. تقدير معدل العائد لعينة من الإناث(4398) بطريقة المربعات الصغرى وكانت النتيجة 7.8%.

2. تقدير معدلات العائد للتوائم على مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** التقدير دون إقحام متغيرات أخرى.

الجدول26: العائد من التعليم في المملكة المتحدة بأسلوب التوائم

	بالتجميع pooled		ما بين التوائم within pair	
طريقة التقدير	(1) OLS	(2) IV	(3) OLS	(4) IV
معدل العائد	7.7	8.5	3.9	7.7
عدد المشاهدات	428	428	214	214

Source : Dorothe Bonjour et al, op.cit, p456.

عند تقدير العائد بالمربعات الصغرى بتجميع التوائم (428 فردا) كان المعدل 7.7 لكن بعد استخدام المتغيرات الأداتية ارتفع العائد إلى 8.5 وهو ما يعني أن تحيز الخطأ measurment error يرفع من العائد. وعند تقدير العائد لما بين التوائم (214 زوج) انخفض العائد إلى 3.9 مما يعني أن حذف تحيز المهارة يخفض من العائد. كما تعني النتيجة 3.9 (مقارنة بـ 7.7) أن تحيز المهارة ضئيل لمقدر ما بين التوائم بالمقارنة مع مقدر ما بين الأسر between family estimator. إلا أن حذف تحيز خطأ القياس باستخدام متغير أداتي يرفع العائد إلى 7.7 وهو ما يؤكد النتيجة سابقة الذكر لهذا النوع من التحيز. في المرحلة الثانية تم تقدير العائد بنفس الخطوات ولكن بعد إقحام متغيرات جديدة (متزوج، عدد سنوات العمل في المهنة tenure والعمل الجزئي) وكانت النتائج مدعمة لسابقتها حيث أن اتجاهاتها كانت ذاتها.

خلصت الدراسة إلى أنه لا يوجد ما يدل على أن تحيز المهارة يؤثر على مقدر مابين التوائم أكثر من مقدر مابين الأسر.[1] وإلى جانب ذلك بينت الدراسة أن أسلوب التدخين للأسرة لا يمكن أن يستخدم كمتغير أداتي للتعليم ولكنه يعكس الخلفية الأسرية وحسب. وذلك على خلاف ما دعت إليه بعض الدراسات من إمكانية تطبيقه كمتغير أداتي.

8.الولايات المتحدة:

تعد دراسة Ashenfelter and krueger (1994) عن العائد من التعليم في الولايات المتحدة[1] دراسة مرجعية بالنسبة للأدبيات التي تُعنى بضبط مشكلة التحيز استنادا إلى خصائص التوائم. فمن خلال عينة شملت 495 توأما سنة 1991 وباستخدام كل من المربعات الصغرى، المتغيرات الأداتية (iv) والآثار المثبتة ثم إجراء عديد من التقديرات لاختبار دور تحيز العوامل المرتبطة بالخلفية الأسرية وكذا دور تحيز خطأ القياس.

بينت النتائج أن دور المهارة والعوامل المرتبطة بالخلفية الأسرية محدود في التأثير على الدخل بينما يعتبر القياس مشكلة حقيقية إذ أنه يُحيز العائد من التعليم إلى الأدنى وبشكل معتبر (العائد المقدر أعلى من قيمته الحقيقية). لكن بعد تصحيح خطأ القياس من خلال المنهجية المقترحة يصبح العائد من التعليم لسنة دراسية واحدة محصورا بين 12 و 16% وحتى بافتراض عدم صلاحية منهجية التصحيح هذه فإن العائد المقدر ما بين التوأمين لا يمكن أن ينزل عن 9% بخلاف دراسة Behrman et al (1980) التي قدرته بـ3%.

هذه النتائج تؤكد أن للتعليم دورا مهما في تحديد الدخل بينما لا يشكل تحيز المهارة مشكلة كبيرة في تحديد الدخل كما ورد في كثير من الأبحاث.

9.استراليا:

تهدف دراسة Miller وآخرون[2] (2006) عن العائد من التعليم في استراليا إلى محاولة تطبيق منهجية Ashenfelter وآخرون (1994) على حالة استراليا من خلال دراسة عينة التوائم. هذه المنهجية تبحث في دور المهارة في تحديد معدل العائد. وتمثلت العينة في 759زوجا من التوائم المتماثلين identical twins و1013 زوجا من التوائم الإخوة fraternal twins تم استجوابهم خلال الفترة (1986–2000).

[1] Ashenfelter Orley et al, "estimates of the economic returns to schooling from a new sample of twins", In: American economic review, vol 84, n 5, 1994.

[2] Paul Miller et al, "the returns to schooling: estimates from a sample of young Australian twins", In: Labour economics, 13(2006), pp 571-587.

وقد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة أجزاء رئيسة؛ حيث تعرضت في الجزء الأول لتحليل المعطيات باستخدام الآثار الثابتة fixed effects لـــ Ashenfelter et al. وفي الجزء الثاني تعرضت لتحليل الحساسية sensitivity باستعمال نموذج أثر الانتقاء أيضا لـــ Ashenfelter. أخيرا في الجزء الثالث، حاولت الدراسة اختبار فرضية Black وآخرون (2000) التي اعتبرت العائد الحقيقي محصورا بين تقدير العائد حسب طريقة المربعات الصغرى والمتغيرات الأداتية.

في الأخير انتهت الدراسة إلى أن معدل العائد في استراليا لعينة من التوائم هو 6 % يتراوح بين 5 و7% وذلك عند اعتبار أثر الخلفية والآثار الوراثية لاستعمال أسلوب الآثار الثابتة أو أسلوب أثر الانتقاء، وهي نتائج قريبة من نتائج الدراسات السابقة عن حالة استراليا.

كما خلُص أصحاب الدراسة إلى أن نتائجهم تدعم النموذج الذي ورد فـــي الدراســـة المرجعية لـــ Ashenfelter et al التي تقدم الحديث عنها والتي تقلل من وجـــود دور للخلفية الأسرية والآثار الوراثية في تحديد العائد من التعليم.

المطلب الثاني: بلدان أوربية في تحول

1.المجـــر:

حاول Nauro compos وزميله[1] (2003) من خلال بحثهما مقارنة عوائـــد التعلـــيم قبل وبعد التحول إلى اقتصاد السوق، وذلك بالاعتماد على معطيات تم الحصول عليهـــا من مسح الدخل و الأجر شمل 2.9 مليون فـــرد لخمـــس ســـنوات (1986، 1989، 1992،1995، 1998) وباستخدام دالة الكسب الموسعة.

كان الهدف الرئيس اختبار أطروحتين بخصوص اتجاهات العائد بعد التحول الاقتصادي هما:

[1] Nauro compos et al, "after, before and during, returns to education in Hungary (1986-1998)", In: economic systems, 27(2003), pp 377-390.

1- عدم ملائمة المهارات المكتسبة من التعليم في ظل الاشتراكية مع طبيعة اقتصاد السوق وهو ما يقلص من عوائد التعليم بعد التحول.

2- يؤدي تحرير سوق العمل إلى تشتت توزيع الدخول مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات العائد.

ومن خلال الجدول أدناه تبين رجحان الطرح الثاني بالنسبة للمجر:

الجدول27: تطور معدل العائد من التعليم في المجر

السنة		1986	1989	1992	1995	1997
معدل العائد		6.4	7.4	9.5	10.9	11.2
القطاع	عام	–	–	9.6	11.2	13.5
	خاص	–	–	9.5	11.0	10.9
الجنس	ذكور	6.6	7.5	9.6	11.2	10.9
	إناث	6.0	7.4	9.3	10.4	10.9

Source : Nauro compos et al, op.cit, p7.

من جهة أخرى، بينت الدراسة ارتفاع العائد في القطاع الخاص مقارنة بالقطاع العام خلال مرحلة التحول من جهة، ومن جهة أخرى فان عوائد التعليم بالنسبة للإناث ظلت خلال المرحلتين أعلى من نظيرتها بالنسبة للذكور قبل 1998، وتزايد العائد من التعليم الجامعي والثانوي العام بمعدل أسرع مقارنة بالعائد من التعليم الابتدائي والتقني بين 1986- 1989.

2.روسيا وأوكرانيا:

في دراسة مقارنة حاول Gorodnichenko وزميله (2005) البحث في أسباب تباعد معدلات العائد بين بلدين عاشا مرحلة انتقال هما روسيا و أوكرانيا.[1] وهما بلدان يشتركان في عديد من الخصائص أهمها توزيع الأجر هيكل الدخل، المستوى التعليمي، تركيبة قوة العمل وعوائد التعليم في عهد الاشتراكية.

[1] Yuriy gorodnichenko et al, "returns to schooling in Russia and Ukraine: a semi parametric approach to cross-country comparative analysis", In: journal of comparative economics, 33(2005), pp 324-350.

قصد تقدير معدلات العائد لجأ الباحثان إلى معطيات عن الظروف المعيشية لكلا البلدين بين 1985 و2002 واستخداما ثلاث دوال للكسب. بينت النتائج الأولى تقارب معدلات العائد إلا أنها تباعدت خلال مرحلة الانتقال (بلغت 9.2 مقابل 4.5 سنة 2002 على التوالي). بعدها قام الباحثان باستخدام أسلوب الانحدار Quantile regression للتأكد فيما كانت عوائد التعليم على نسق واحد أو مركزة في فئات معينة، فجاءت النتائج مبينة لوجود تباعد حتى في توزيع معدلات العائد. ثم عمد الباحثان بعد ذلك إلى إدراج متغيرات أداتية، إلا أن النتائج ظلت ذاتها (ارتفاع العائد لصالح روسيا بأكثر من الضعف).

أخيراً وبهدف البحث في عوامل تباين معدلات العائد بين البلدين تم استعمال الأساليب semiparametric methods وذلك بوضع توزيعات بديلة لأجور العمال الذين لديهم مستوى ثانوي وجامعي.

3.التشيك و السلوفاك:

في دراسة RANDALL FILER وزملائه سنة (1999) تم تقدير معدل العائد لبلدين يمران بمرحلة انتقال هما التشيك والسلوفاك،[1] وهي دراسة مقارنة من ثلاث جوانب: زمنيا قبل وبعد مرحلة الانتقال. منهجيا، بين طريقة المربعات الصغرى وطريقة المتغيرات الأداتية وكذا المقارنة بين البلدين فيما يخص العائد. وتم ذلك بناءً على عينة تضم ما يربو عن 400 ألف عامل تشيكي و125 ألف عامل سلوفاكي. كما تم استخدام دالة الكسب المنسرية في تقدير معدلات العائد وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

الجدول28: معدل العائد في التشيك والسلوفاك

السلوفاك				التشيك				
1997	1995	1993	1984	1997	1995	1993	1984	
8.1	6.3	4.8	3.1	9.0	8.1	4.9	0.3	OLS
12.2	10.2	–	–	13.2	13.2	–	–	IV

Source : Randall K.Filer et al, op.cit, p11.

[1] Randall K.Filer et al, "education and wages in the Czech and Slovak republics during transition", In: labour economics, 6(1999), pp 581-593.

4.سلوفينيا:

استخدمت دراسة Stanovnik[1] (1997) دالة الكسب المنسرية لتقدير العائد من التعليم في سلوفينيا، وذلك لثلاث فترات متباعدة 1978، 1983 و1993. الأمر الذي سمح بدراسة التغيرات الحاصلة في معدلات العائد بين مرحلتي الاشتراكية والتحول لاقتصاد السوق. مصدر معطيات الدراسة تمثل في مسح نفقات الأسر للسنوات الثلاث (3980 أسرة في 1978، 3992 أسرة في 1983 و3270 أسرة لسنة 1993).

توصلت الدراسة إلى معدلات العائد بين 1978 و 1983 لم تكن معتبرة سواء للذكور أو للإناث، وذلك بحكم طبيعة النظام الاقتصادي حينذاك إذ أن الزيادة في الدخل كانت محدودة (مثلا 11.7% مقابل 13.2% بين 1978 و1983 للذكور بالنسبة للتعليم الجامعي مقارنة بالثانوي). لكن الزيادة المعتبرة سجلت سنة 1993 مع بداية مرحلة الانتقال خاصة بالنسبة للعائد من التعليم الجامعي وتحديدا للذكور، إذ انتقلت النسبة من 13.2 % إلى 23.4 % بين 1983 و1993 للذكور (كذلك المستوى ومن 7.0 %إلى 16.5%للإناث).

هذا يدل– على غرار باقي بلدان الانتقال– على أن تحرير سوق العمل يؤدي إلى زيادة الطلب على العمالة الماهرة نتيجة للتطور التكنولوجي وازدياد أهمية رأس المال البشري.

5.بلدان البلطيق:

تتضمن دراسة Hazanas (2003) مقارنة معدلات العائد من التعليم بين بلدان البلطيق وبين بلدان أخرى،[2] وذلك باستخدام معطيات مسح قوة العمل لسنة 2000.

أهم ما خلصت إليه الدراسة تمثل في الآتي:

1- ارتفاع مخزون رأس المال البشري في بلدان البلطيق.

2- يحصل العمال ذوي المستوى الجامعي على دخل يزيد عمن لديهم مستوى ابتدائي بـ69-80% سنة 2000.

---

[1] Tine Stanovnik, "the returns to education in Slovenia", In: economics of education review, vol 16; n 4, 1997, pp 443-449.

[2] Mihails hazans, "returns to education in the Baltic economies", July 2003.

3- في كل البلدان الثلاث خاصة في ليتوانيا يعتبر العائد من التعليم لدى الإنـــاث أكبر من الذكور.

4- مستوى العائد من التعليم الثانوي في البلطيق دون مستويات البلدان المتقدمة أو بعض بلدان أوربا الوسطى.

5- مستوى العائد من التعليم العالي في البلطيق أعلى من المستويات الدولية.

6- يوجد تفاوت في العوائد من منظور العرق و لكن لصالح الأقليات.

المطلب الثالث: البلدان الآسيوية

1. **فيتنـــام:**

ظهرت دراسة Moock وزملائه[1] (2003) بعد آخر دراسة للعائد من التعليم في الفيتنام سنة 1969 من قبل Horgrouve. ترمي الدراسة إلى تقدير عوائد التعليم في الفيتنام مع بداية مرحلة الانتقال حيث اقتصر على معطيات مسح ظروف المعيشة للفتـــرة 1992-1993 الذي شمل 4800 أســـرة.

استخدمت الدراسة دالة الكسب المنسرية وأسلوب الخصم الكلي، وانتهت إلى ما يلي:

أ. معدل العائد من التعليم في فيتنام 4,8 وهو معدل دون المســـتوى العـــالمي (10%) إلا أنه يماثل المعدل في بلدان الانتقال الأخرى.

ب. العائد من التعليم عند الإناث أعلى منه عند الذكور (6.8 مقابل 4.8).

ت. الاستثمار في التعليم الجامعي هو الأفضل (11%) مقارنة بالثـــانوي (5%) والمهني (4%).

ث. العائد من التعليم الابتدائي والجامعي أعلى عند الإناث مقارنة بالذكور.

ج. العائد من التعليم في القطاع العام أعلى منه في القطاع الخاص (6.2 مقابل 3.9) لأن أغلب عمال القطاع الخاص لديهم مستوى تعليمي متدني.

لكن تبقى التقديرات نسبية لعدة اعتبارات:

1- التقديرات تخص فقط الأجراء مع العلم أن 80% من قوة العمـــل فـــي فيتنـــام يعملون لحسابهم الخاص.

[1] Peter R.Mook et al, "education and earnings in a transition economy: the case of Vietnam", In: economics of education review, 22 (2003), pp 503-510.

2- الدراسة لم تأخذ بعين الاعتبار تحيز اختيار العينة.

هذا وقد توقعت الدراسة في الأخير نزوع معدلات العائد للزيادة نتيجة للإصلاحات المؤسساتية في سوق العمل.

2. الصين:

تعد دراسة zhang وزملاؤه[1] (2005) واحدة من ضمن عديد من الدراسات التي بحثت في عوائد التعليم في الصين، إلا أن ما يميز هذه الدراسة هو تقدير العائد لـ 14 سنة متوالية (1988-2001) الأمر الذي يسمح بمعرفة طبيعة اتجاهات العائد الخاص في هذا البلد.

استخدمت الدراسة دالة الكسب لتقدير معدلات العائد وكانت النتائج كالآتي:

الجدول29: تطور معدل العائد من التعليم في الصين

السنوات	1988	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	2000	2001
معدل العائد	4.0	4.7	4.3	4.7	5.2	1.3	6.1	6.7	6.8	6.7	8.1	9.9	10.1	10.2

Source : Junsen zhang et al, op .cit, p739 .

1- ارتفعت معدلات العائد بشكل مستمر ومهم، فبعدما كانت 4% سنة 1988 بلغت 5.2 سنة 1993 ثم تضاعفت سنة 2001 إلى 10.2.

2- ارتفع معدل العائد بشكل كبير بعد التعليم المتوسط إذ انتقل بين 1988 و2001 من 11% إلى 21.4% في الثانوي، ومن 12.2% إلى 37.3% في الجامعي.

3- خلال كامل المرحلة كان العائد من التعليم عند الإناث يزيد على الذكور (مثلا 5.2 مقابل 2.9 سنة 1988 و 13.2 مقابل 8.4 سنة 2001).

بعد ذلك تم توسيع دالة الكسب لتشمل متغيرات عن طبيعة ملكية المؤسسة الوظيفة والصناعة، فكانت النتيجة انخفاض معدل العائد. وتفسير ذلك هو الانتقاء الايجابي في الصناعات والوظائف ذات الأجور العالية للعمال الأكثر تعليما. ثم أُدرجت متغيرات أداتية عن الجنس، الملكية والمنطقة.

[1] Junsen zhang et al, "economic returns to schooling in urban China: 1988 to 2001", In: journal of comparative economics, 33 (2005), pp 730-752.

بالنسبة للملكية كان العائد من التعليم أكبر في القطاع غيـر الحكـومي. وبالنسـبة للمنطقة، ارتفع معدل العائد في المجموعات الحضرية من 4.2 سنة 88 إلى 8.7 سـنة 2000 إلا أنه دون العائد في المدن الأقل ثراء. وقد فُسر ذلك على أساس تدني عرض العمالة الأكثر تعليما.

خلُصت الدراسة في الأخير إلى أن تزايد معدلات العائد من التعليم في الصين سببه الرئيس الإصلاحات المؤسساتية التي ساعدت على تنامي الطلب على العمالة المتعلمة.

3.الهند:

تعد دراسة Duraisamy[1] (2000) من الدراسات الحديثة عن معدل العائد من التعليم في الهند، حيث حاول الباحث من خلالها الوقوف على معدلات العائد عند سنتي 1983 و 1994 قصد المقارنة مركزا في ذلك على ثلاث متغيرات رئيسة هي الجنس، العمر والمنطقة (ريف أو حضر). وقد اعتمد في بحثه على نشرتين إحصائيتين عن البطالـة للعامين 1983 و1994 وكل منهما يضم 120000 أسرة تمثل أزيد من نصف مليـون فرد تغطي كل مناطق الهند.

أما الأسلوب المعتمد فهو دالة الكسب المنسرية حيث استخدمت مراحل التعليم بـدلا من عدد السنوات في تقدير معدل العائد. وبالإضافة إلى تطبيـق طريقـة المربعـات الصغرى، لجأ الباحث أيضا لطريقة J M L[2] لتصحيح تحيز انتقاء العينة. وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

أ. معدلات العائد من التعليم الثانوي هي الأعلى ثم التعليم العالي ثم الابتـدائي لكل العينة (17.3 ، 11.7 و 7.9 على الترتيب بالنسبة لطريقة المربعـات الصغرى، 17.7 ، 12.7 و 7.8 على الترتيب بالنسبة لطريقة J M L).

ب. بالنسبة للمقارنة بين الجنسين فان معدلات العائد للإنـاث تفـوق معـدلات الذكور في التعليم الثانوي بحوالي الضعف (33.7 للإنـاث مقابـل 15.7 للذكور). أما في الابتدائي و الجامعي فإنها تقل عن نظيرتها لدى الذكور.

---

[1] Duraisamy peter, changes in returns to education in India, 1983-1994, Economic growth center, Yale university,2000 (www.econ.yale-edu/-egcenter)

[2] J M L : joint maximum likelihood

ت. بالنسبة لمعدلات العائد حسب السن فان مجموعتي الأعمار 15-29 سنة و30-44 سنة تحصل على معدلات أعلى من التعليم الابتدائي والثانوي. أما مجموع الأعمار (45-85 سنة) فإنها تحصل على معدلات أعلى من التعليم الجامعي مقارنة بالمجموعتين السابقتين.

ث. بالنسبة لمعدلات العائد حسب مكان الإقامة فان العائد من التعليم الابتدائي والثانوي يكون أعلى في المناطق الريفية بينما يكون العائد من التعليم الجامعي أعلى في المناطق الحضرية.

ج. أخيرا ومن خلال مقارنة معدلات بين سنتي 1983 و1994 فقد حصل تغير معتبر في عوائد التعليم لدى الإناث حيث انخفضت في التعليم الابتدائي وزادت في التعليم الثانوي والجامعي. أما بالنسبة للذكور فان معدلات العائد زادت لكل المراحل عدا مرحلة التعليم الجامعي (12.2 سنة 1983 مقابل 11.7 سنة 1993). وهي النتيجة تخالف ما هو معروف في الأدبيات من حيث تناقص معدلات العائد داخل البلد الواحد مع مرور الزمن.

4. البنغلاديش:

حاول محمد أسد الله [1](2005) من خلال دراسة عن معدل العائد الخاص من التعليم في البنغلاديش تجاوز عيوب الدراسات السابقة التي خصت البلد والتي تتمثل أساسا في عدم تصحيح التحيز الناجم عن اختيار العينة، المتغيرات المحذوفة وصغر العينة. وقد استخدم الباحث معطيات عن مسح شامل لنفقات ودخل الأسر خلال الفترة 2000/1999 طال 7440 أسرة وهي عينة تضم 41440 فردا. أما الطريقة المعتمدة في الدراسة فهي دالة الكسب المنسرية الموسعة وذلك على مرحلتين؛ قبل وبعد إجراء تصحيح مشكلة التحيز (اختيار العينة وتحيز جوانية التعليم).[2] وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

أ. معدل العائد من التعليم في البنغلاديش هو 7% حسب طريقة المربعات الصغرى (مقابل 10% في دراسة حسين سنة 2000).

1 Mohammad Niaz Asadullah , "returns to education in Bangladesh", QEH working paper n 130, October 2005.

[2] تم تصحيح تحيز اختيار العينة بأسلوب Heckman (احتمال المشاركة في سوق العمل).

ب. بعد تصحيح تحيز العينة بطريقة Heckman لم تتغير النتيجة مما يدل على صلاحية تقديرات طريقة المربعات الصغرى في الاختيار غير العشوائي للعمل الأجري.

ت. معدل العائد في الريف أقل من نظيره في الحضر (5.7 % مقابل 8.1 %).

ث. معدل العائد للإناث أعلى بحوالي الضعف من نظيره عند الذكور (13.2 مقابل 6.3).

ج. تم اختبار قيمة العائد بعد عزل عمال القطاع العام وإقحام متغير نوع التعليم (حكومي أو خاص) كمؤشر على نوعية التعليم. فبعد الاختبار الأول تدنت قيمة العائد إذ تبين أنه لكل عينة عمال القطاع الخاص لا يتجاوز معدل العائد 5.7% (9.6 % للإناث مقابل5.2 % للذكور). و بالنسبة للاختبار الثاني فبمقارنة نتائج طريقة المربعات الصغرى و Heckman لمعامل التعليم بوجود أو عدم وجود متغير نوع التعليم (حكومي أو خاص) في الدالة، اتضح أن معدل العائد لا يتأثر بنوعية التعليم (13.7 حسب المربعات الصغرى مقابل 13.9 حسب Heckman).

5.إسرائيل:

تضمنت دراسة Jacob Weisberg[1] (1995) تقديرات لمعدل العائد من التعليم في إسرائيل لسنتي 1974 و1983، وذلك بالاستناد إلى مجموعتين من المعطيات. وقد اشتملت العينة الإجمالية على متوسط الأجر الشهري، خصائص سوسيواقتصادية (مستوى التعليم، السن، مدة الإقامة بإسرائيل، فترة الهجرة إليها والعرق) وكذا خصائص سوق العمل.

بعد التطرق في الجانب التطبيقي إلى دراسة السلاسل دخل–عمر قام الباحث بتقدير معدل العائد باستخدام دالة الكسب المنسرية وكانت النتائج كالآتي:

[1] Jacob Weisberg, "returns to education in Israel: 1974 and 1983", In: economics of education review, vol 14, n 2, 1995, pp 145-154.

الجدول30: معدلات عوائد التعليم في إسرائيل

معطيات 1983			معطيات 1974			
17 +	16 – 13	12 – 9	17 +	16 – 13	12 – 9	الفئة
51.3	53.2	20.6	15.5	33.9	10.7	29 –25
109.8	84.4	30.2	82.8	55.5	15.7	39 –30
121.6	93.5	35.5	77.4	51.2	34.3	49 –40
135.4	94.7	37.4	102.0	37.2	22.8	59 –50
142.9	92.7	43.1	28.6	24.2	16.0	65 –60

Source : Jacob Weisberg, op.cit, p6.

من خلال الجدول، يمكن ملاحظة ارتفاع معدلات العائد سنة 1983 مقارنة بسنة 1974 وكذا تزايدها من مرحلة لأخرى. ويمكن تفسير ذلك حسب الباحث على أساس التطور التكنولوجي الحاصل في الاقتصاد الإسرائيلي خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات خاصة في قطاع التكنولوجيا العالية High tech وهو ما يعني تنامي الطلب على العمالة المؤهلة.*

6. باكستان:

قام معين ناصر و زميله[1] (2000) بتقدير معدلات العائد لباكستان بناء على مسح إحصائي للأسر الباكستانية لسنة 1995 (12622 أسرة، ثم اختار 4828 أسرة في الدراسة). وقد استخدمت الدراسة من أجل ذلك دالة الكسب المنسرية في شكليها البسيط والموسع والتي سمحت برصد النتائج التالية:

يقدر معدل العائد الخاص من التعليم في باكستان بـ 7.3% وهو معدل يقارب نتائج الدراسات السابقة. كما أن المعدلات الموجبة والمعنوية للمتغيرات الصماء للجندر(0.40%) وللمنطقة (0.17%) تدل على أن الذكور يحصلون على دخل أعلى

* هذه النتيجة تتفق مع أطروحة مينسر التي مفادها أن القطاعات الاقتصادية التي تتميز بسرعة نمو الإنتاجية ترتبط بارتفاع معدلات العائد من التعليم.

[1] Zafar Mueen Nasir et al, (2000). "education and earnings in Pakistan".[www.pide.org.pk/Research/Report177.pdf]

من الإناث وأن الدخول أعلى في الحضر مقارنة بالريف، وهي أيضا نتائج تتسق مع الدراسات السابقة لباكستان.

كذلك أشارت تقديرات معدل العائد حسب المرحلة الدراسية إلى أنها معنوية وموجبة، لكن متزايدة (2.7 %، 5 %، 5.7 %، 7.1 %، 8.1% لمراحل التعليم في باكستان تباعا). بعد ذلك، قام الباحثان بدراسة أثر التدريب التقني ونوعية التعليم على الدخل، حيث اتضح أن أثر العامل الأول موجب ومعنوي (2.5%) ولكن بعد ثلاث سنوات تدريب. كما أن أثر العامل الثاني أيضا موجب ومعنوي، إذ أن المتخرج من مدرسة خاصة يحصل على دخل يزيد بـ 30% على نظيره الخريج من المدرسة الحكومية.

7.تايلاندا:

نهجت دراسة youngyuth وآخرون[1] (2001) ذات المنهجية التي جاءت في دراسة البنك العالمي للعائد من التعليم في تايلاندا (2000)، وقامت بتطبيقها على مسح قوة العمل للفترات 1985، 1990، 1995 و2000.

تسمح المنهجية المستخدمة بتقدير كل من معدل العائد الخاص والاجتماعي لمراحل التعليم بعد الابتدائي. بالنسبة لمعدل العائد الخاص، أوضحت الدراسة أنه متزايد مع مراحل التعليم؛ فمثلا في سنة 2000 كان العائد للذكور 8.46 للثانوي الأكاديمي، 9.56 للثانوي المهني. 13.74 للدبلوم (عامين بعد الثانوي) و17.46 للتعليم الجامعي. كذلك بينت أنه متزايد عبر الزمن باستثناء التعليم الجامعي، وذلك نتيجة للأزمة الاقتصادية حينذاك. فبالنسبة لهذه المرحلة انتقل العائد من 15.11 سنة 1985 إلى 20.45 سنة 1995. ثم انخفض إلى 17.46 سنة 2000 وهو رغم ذلك مرتفع. بالنسبة لمعدل العائد الاجتماعي، شهد أيضا تزايدا بشكل عام عبر مراحل التعليم المختلفة؛ فمثلا كان المعدل للإناث سنة 2000 في الثانوي 5.6 وفي الثانوي المهني 8.8 وفي الدبلوم 8.57 و10 في الجامعي. وانخفاض العائد من الدبلوم للإناث سببه

[1] Yongyouth chalamwong et al, "rate of return to education, human resources and the labor market of Thailand", Thailand development research institute, 2001.

تدني طلب الشركات لعمالة الإناث بالنسبة لهذه الشهادة. أما من حيث الزمن فقد شـــهد معدل العائد الاجتماعي تذبذبا من فترة لأخرى نتيجة للتحولات الاقتصادية.

8.تايـــوان:

تمحورت دراسة Jin-tan liu [1](2000) على دور الخلفية الأسرية في تحديد العائد من التعليم في تايوان. من أجل ذلك تم استخدام معطيات مسح الموارد البشـــرية لســـنة 1990 حيث اُختيرت عينة مكونة من 1082 عاملا متزوجا تم تقسيمها إلى القطـــاعين العام والخاص. واستعملت عدة دوال للكسب على جميع مراحل التعليم، حيث اشـــتملت الدالة الأولى على خصائص العامل وفي الدالة الثانية أُضيف المستوى التعليمي لـــلأب، وفي الدالة الثالثة أضيف المستوى التعليمي للأم، أما في المعادلة الأخيرة فقد أضـــيف فيها المستوى التعليمي لزوجة العامل.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن إقحام المتغيرات الأسرية الثلاث يقلـــص مـــن معـــدل العائد. وتحديدا فإن المستوى التعليمي للأب له أثر أكبر مقارنة بمستوى الأم في تفسير تباين أجور العمال في تايوان. كذلك فان الأب الذي يكون له مستوى جامعي يكون لـــه أثر يزيد عن أثر الأب الأمي بـــ 15 % في تفسير دخل العامل. إلا أن النتيجة الملفتة للانتباه في الدراسة هي الأهمية الكبرى لدور المستوى التعليمي لزوجة العامـــل حتـــى بالمقارنة مع مستوى الأبوين. وهذه النتائج كلها تخص القطاع الخـــاص دون القطـــاع العام. ختاما أشارت الدراسة إلى وجود دور محتمل لخطأ القياس في التعليم تسبب فـــي انخفاض العائد بـــ 35 % و ذلك عند إقحام متغيرات الخلفية الأسرية.

9.كوريا الجنوبية:

بحثت دراسة Young Sook[2](1996) العوامل التي تقف وراء تباين الدخل ما بين الذكور والإناث وكذا تغيراته عبر الزمن في كوريا الجنوبية خلال الفترة 1976–

[1] Liu jin-tan, et al, (2000). "family background and returns to schooling in Taiwan", in: economics of education review, N19.

[2] Nam young-sook, (1996). *"schooling and changes in earnings differentials by gender in South Korea: 1976-1991"*, in: economics of education review, Vol 15, N3.

1991، وذلك باستخدام معطيات مسح أجور العمال للسنوات 1976–1981– 1986 – 1991.

بينت الدراسة أن نسبة دخل الإناث إلى الذكور لم تتغير كثيرا خلال الفترة 1976–1981 لكن بعدها بدأ يحدث شيء من التقارب بين دخول الجنسين. خلصت الدراسة إلى أن عوامل تباين الدخل بين الإناث والذكور لا يُعزى إلى نقص رأس المال البشري للإناث ولا إلى ضعف تجزئة الأسواق حسب الجنس كما هو شائع في الأدبيات، و إنما يعزى بالأساس إلى الضغط الحاصل على هيكل الأجور حسب خصائص رأس المال البشري وتحديدا حسب المستوى التعليمي.

كما أشارت الدراسة إلى أن تباين الدخل بين الجنسين خلال الفترة 1976–1991 انخفض بـــ 0.20 نقطة (من 0.593 إلى 0.389). وأن أحد أهم العوامل وراء هذا الانخفاض هو انكماش فجوة التعليم بـــ 0.115 حيث كان يمثل التعليم من تباين الدخل 28.1% سنة 1976 ليصبح 17.5% سنة 1991.

المطلب الرابع: أمريكا اللاتينية

تعتبر دراسة ساكاروبولوس وينغ شو[1] (1992) عن علاقة التعليم بالدخل في أمريكا اللاتينية ذات أهمية بالغة. ذلك أنها تضمنت تقديرات لمعدل العائد الخاص والاجتماعي من التعليم لـــ 18 بلدا. وهو ما يسمح بوضع سياسات خاصة بكل بلد من جهة وعقد مقارنة ما بين بلدان المنطقة من جهة أخرى.

اعتمد الباحثان في دراستهما على معطيات كل بلد، بعضها عينات من الحضر والبعض الآخر إحصاء عام يغطي الريف والحضر. وبعد التطرق في الجانب النظري إلى أهم ثلاث طرق في تقدير معدلات العائد، اختار الباحثان تطبيق طريقة دالة الكسب المنسرية البسيطة والموسعة وكذا طريقة الخصم الكلي في تقدير معدل العائد لكل البلدان. وفيما يلي عرض موجز لأهم ما ورد من نتائج في الدراسة:

[1] george psacharopoulos et al, "earings and education in Latin America: Assessing priorities for schooling investment, world bank ,working paper 1056 , 1992.

1 – دالة الكسب البسيطة:

من خلال الجدول أدناه، عندما يكون متوسط سنوات التعليم مرتفعا تتـــدنى معـــدلات العائد (بوليفيا،البيرو) والعكس بالعكس (البرازيل و غواتيمالا).

الجدول31: معدلات العائد الخاص ومتوسط سنوات الدراسة في أمريكا اللاتينية

البلد	متوسط السنوات	معدل العائد	البلد	متوسط السنوات	معدل العائد	البلد	متوسط السنوات	معدل العائد
بوليفيا	10.1	7.1	فنزويلا	9.1	8.4	كوستاريكا	6.9	10.9
البيرو	10.1	8.1	أوروغواي	9.0	9.7	السلفادور	6.9	9.7
الأكوادور	9.6	10.8	الدوميكان	8.8	9.4	المكسيك	6.9	14.1
باناما	9.2	13.7	الشيلي	8.5	12.0	هندوراس	6.5	17.6

Source : george psacharopoulos et al, op.cit, p10.

ومن خلال الجدول التالي، نلاحظ أنه من ضمن 18 بلدا في أمريكا اللاتينية خمـــس بلدان فقط تكون فيها معدلات العائد للذكور أعلى مـــن الإنـــاث (البرازيـــل، الشـــيلي، كولومبيا، فنزويلا والبيرو).

الجدول32: معدلات العائد الخاص حسب الجنس في أمريكا اللاتينية

	الجنس			الجنس			الجنس	
البلد	ذكور	إناث	البلد	ذكور	إناث	البلد	ذكور	إناث
الأرجنتين	10.7	11.2	غواتيمالا	14.2	16.3	فنزويلا	8.4	8.0
بوليفيا	7.3	7.7	هندوراس	17.2	13.8	الدمنيكان	7.8	12.0
البرازيل	15.4	14.2	جامايكا	28.0	31.7	إكوادور	9.8	11.5
الشيلي	13.2	12.1	المكسيك	14.1	15.0	السلفادور	9.6	9.5
كولومبيا	14.5	12.9	باناما	12.6	17.1	باراغواي	10.3	12.1
كوستاريكا	10.5	13.5	أوروغواي	9.0	10.6	البيرو	8.5	6.5

Source : george psacharopoulos et al, op.cit, p12.

وفيما يتعلق بالعائد حسب قطاع العمل، في كل الحالات يكون العائد مرتفعا في القطاع الخاص مقارنة بالعام باستثناء حالة البيرو حيث يتعادل المعدل في القطاعين.

الجدول33: معدلات العائد الخاص حسب قطاع العمل في أمريكا اللاتينية

البلد	القطاع		البلد	القطاع		البلد	القطاع	
	خاص	عام		خاص	عام		خاص	عام
الأرجنتين	11.1	8.9	الدومنيكان	–	–	المكسيك	15.4	8.0
بوليفيا	8.7	6.7	الإكوادور	11.3	7.1	باناما	12.2	11.0
البرازيل	15.0	11.4	السلفادور	9.4	6.2	باراغواي	11.9	8.3
الشيلي	11.4	11.2	غواتي مالا	14.1	8.7	البيرو	9.0	9.0
كولومبيا	13.7	11.9	هندوراس	17.4	12.3	أورغواي	10.5	5.7
كوستاريكا	9.3	8.5	جامايكا	24.9	16.0	فنزويلا	9.7	6.6

Source : george psacharopoulos et al, op.cit, p13.

من حيث تطور معدلات العائد عبر الزمن، من بين 18 بلدا هناك ثمانية بلدان لهـا أكثر من تقدير لمعدل العائد وهو ما يسمح بمعرفة طبيعة التغير عبر الزمن، وبشـكل عام انخفضت معدلات العائد خلال عقد الثمانينيات في كل البلدان ماعـدا الأرجنتـين وباناما:

الجدول34: تطور معدلات العائد الخاص عبر الزمن في أمريكا اللاتينية

البلد	معدل العائد	البلد	معدل العائد
الأرجنتين	9.3 (1980)–10.3(1989)	باناما	13.0(1979)–13.7(1989)
البرازيل	11.4(1979)–4.1(1989)	باراغواي	11.6(1983)–11.5(1999)
كولومبيا	18.5(1980)–14.0(1989)	أورغواي	10.3(1981)–7.9(1989)
كوستاريكا	16.8(1981)–10.9(1989)	فنزويلا	11.8(1981)–8.4(1989)

Source : george psacharopoulos et al, op.cit, p15.

2- دالة الكسب المنسرية الموسعة:

تم توسيع دالة الكسب قصد تقدير معدلات العائد حسب المستوى الدراسي، واتضح أن التعليم الابتدائي هو الذي يحقق أعلى ربحية في أغلب البلدان عدا خمس بلدان هي: البيرو، باناما، الشيلي، كوستاريكا وبراغواي.

الجدول35: معدل العائد الخاص حسب المستوى الدراسي في أمريكا اللاتينية

	المكسيك	الأرجنتين	بوليفيا	البرازيل	كولومبيا	البيرو	باناما	الشيلي
الابتدائي	51.85	17.90	19.40	49.55	28.35	9.90	11.80	16.65
الثانوي	12.40	11.32	7.6	16.40	12.22	4.14	14.25	9.45
الجامعي	12.95	15.40	17.40	25.75	19.22	13.28	18.12	16.70

Source : george psacharopoulos et al, op.cit, p1

3- طريقة الخصم الكلي:

بالنسبة لمعدلات العائد حسب نوع التعليم الثانوي، من ضمن ثمان عشرة بلدا ثمة إحدى عشر بلدا منها تم تقدير معدل العائد فيها حسب نوع التعليم الثانوي (مهني أو أكاديمي). ومن ضمن هذه العينة الأخيرة سبعة بلدان منها كان فيها معدل العائد من التعليم المهني أعلى من نظيره الأكاديمي، أما أربع بلدان الأخرى فالعكس هو الصحيح.

بالنسبة لمعدل العائد الاجتماعي، يتضح من الجدول أنه هو الأعلى في الابتدائي بمعظم البلدان عدا أربعة منها. وهو ما يعني أن التعليم الابتدائي يشكل أولوية الاستثمار على المستوى الاجتماعي.

الجدول36: العائد الاجتماعي حسب المستوى الدراسي

البلد	ابتدائي	ثانوي	جامعي	البلد	ابتدائي	ثانوي	جامعي
الأرجنتين	8.44	7.06	7.55	السلفادور	16.36	13.33	8.00
بوليفيا	9.31	7.31	13.13	الهندوراس	18.18	19.72	18.93
برازيل	35.55	5.08	21.44	جامايكا	17.73	7.92	–
الشيلي	8.05	11.10	13.96	المكسيك	19.04	9.57	12.91
كولومبيا	20.04	11.36	14.03	باراغواي	20.3	12.74	10.84
كوستاريكا	11.16	14.43	9.03	أوروغواي	21.61	8.05	10.29
إكوادور	14.71	12.73	9.87	فنزويلا	23.41	10.18	6.16

Source : george psacharopoulos et al, op.cit, p1

المطلب الخامس: أفريقيا جنوب الصحراء

1.بوتسوانا:

قام Happy Kufigwa بتقدير معدل العائد من التعليم في بوتسوانا،[1] مستخدما في ذلك مجموعتين من المعطيات إحداها من مسح نفقات ودخل الأسر سنة1994 شملت 3608 أسرة وأخرى جمعها بنفسه. أما المنهجية المعتمدة فهي دالة الكسب الموسعة التي تم تعديلها كما يلي:

$$Lny = a + bxprim + cxlow\sec + dhigh\sec + exTertiary + fxT + gxT^2 + hxHrs + ixFam$$

وقد جاءت النتائج كالتالي:

1. معدل العائد من التعليم هو 16% لكن بعد تصحيح تحيز اختيار العينة بطريقة Heckman انخفض إلى 12%.
2. معدل العائد لدى الإناث أقل من نظيره لدى الذكور على الرغم من كونهن أكثر تعليما مقارنة بالذكور. ومرد ذلك حسب الباحث يعود إلى تدني الدخل الضائع لديهن وكذا تزايد طلبهن على العمل نتيجة ارتفاع مستواهن التعليمي.
3. معدل العائد من التعليم متساوي في القطاعين العام والخاص (8%) ولكنه متفاوت فيما يخص الخبرة (7% للقطاع الخاص و 2.8% للقطاع العام).
4. معدل العائد ضعيف بالنسبة للابتدائي (7%) ومرتفع للثانوي (18.5%) و نسبيا للجامعي 38%.
5. معامل متغير الخلفية الأسرية (المستوى الدراسي لرب الأسرة) موجب ومعنوي، مما يعني مساهمته في تحديد الدخل وذلك من خلال: توفير محيط ملائم للتعليم وتسهيل الحصول على وظائف جيدة بسبب العلاقات الاجتماعية الجيدة.
6. متغير ساعات العمل سالب لكلا الجنسين يعني أحد احتمالين:

أ- الذين يعملون أكثر يحصلون على دخل أقل في المتوسط.

ب- تحتاج الوظيفة ذات الدخل الزهيد ساعات عمل أطول.

في الأخير، خلص الباحث للتوصيات التالية:

[1] Happy kufigwa siphambe, "rates of returns to education in Botswana", In: economics of education review, 19(2000), pp 291-300.

1- انخفاض معدل العائد رغم توسيع التعليم والتطور الاقتصادي هو نتيجة لانقسام العرض والطلب في سوق العمل، مما يعني ضرورة خلق فرص عمل خاصة للعمالة المتعلمة.

2- ارتفاع العائد من الثانوي والجامعي يعني إمكانية تقليص العبء المالي على الحكومة دون التأثير على قرار الأسر والاتجاه إلى اعتماد التمويل الخاص.

3- أهمية الخلفية الأسرية توجب تعزيز الإنصاف من خلال مساعدة الأسر الفقيرة.

2.مدغشقـــر:

تنطوي الدراسة التي قدمها Florence Arestoff[1](2001) على أمرين رئيسين أولها اقتراح نمذجة لمعدل العائد قصد إثراء دالة الكسب المنسرية حيث تم إبراز نوع التعليم (حكومي أو خاص) كمحدد للدخل. وثانيهما تقدير معدل العائد من التعليم في مدغشـــقر من خلال تطبيق المنهجية المقترحة. كما راعت الدراسة مشكلتي التحيـــز فـــي انتقـــاء العينة وجوانية التعليم.

وكان شكل الدالة كالأتي:

$$\ln y = \alpha + r_1 s + r_2 s^2 + B_1 E + B_2 E^2 + B_3 X + B_4 T + B_5 \lambda + \varepsilon$$

حيث يمثل S سنوات التعليم، E الخبرة، X خصائص فردية وأسرية،T نوع التعليم (حكومي أو خاص)، كما يعبر λ عن تصحيح تحيـــز اختيـــار العينـــة. أمـــا مصـــدر المعطيات المستخدمة في الدراسة فهو مسح العمالة الذي أعد في افريل 1997 شـــمل 3000 أسرة في العاصمة أنتاناناريفو وكذا مســـح Enquête SET 97 عـــن الصـــحة والتعليم والتحويلات الذي أعد في جوان 1997 والذي طال 1022 أسرة.

بعد ضبط العينة محل الدراسة، قام الباحث بتقدير معـــدلات العائـــد ولكـــن علـــى مستويين يستندان إلى أطروحتين مختلفتين (أطروحة السوق التنافسي وأطروحة تجـــزؤ سوق العمل).

[1] Florence Arestoff, "Taux de rendement de d'éducation sur le marché de travail d'un pays en développement", In: Revue économique, Vol 52, N^{0}3, Mai 2001 , PP 705 – 715.

1.معدل العائد في إطار سوق عمل تنافسي:

تم تقدير معدل العائد على أساس دالة الكسب البسيطة والدالة المقترحة حيث كان المعدل في الحالة الأولى 10%. أما في الحالة الثانية وبعد دراسة احتمال المشاركة في سوق العمل فقد معدل العائد معنويته إذ تبين أنه لا يمثل محددا مهما للدخل وهي نتيجة تتسق مع نظرية المصفاة. ومن جهة أخرى، اتضح أن نوع التعليم لا يلعب أي دور في تحديد الدخل بل إن دوره يقتصر على التأثير في مشاركة الأفراد في سوق العمل حيث يكون لخريجي التعليم الخاص فرص أكبر مقارنة بخريجي التعليم الحكومي.

2.معدل العائد في إطار سوق عمل مجزأ:

قصد التأكد من النتائج السابقة، لجأ الباحث إلى الأطروحة النقيض وهي تجزأ سوق العمل ولكن إلى قطاعين رسمي وغير رسمي، حيث قام بتقدير معدل العائد من خلال دالة الكسب البسيطة وأخرى معدِلة لكل منهما، وكانت النتائج كما يلي:

- سوق العمل غير متجانس.
- تقارب نتائج بين القطاعين. ففي إطار دالة الكسب البسيطة كان معدل العائد 9% في القطاع الرسمي مقابل 7% في القطاع غير الرسمي. لكن وبعد إجراء تعديلات (الدالة المعدلة) فقد معدل العائد معنويته وتقلصت الفجوة بين القطاعين (5% للأول و 4% الثاني). وقد فسر الباحث هذه النتيجة بوجود فائض في العمالة المتعلمة وانجذابها إلى وظائف دون مستواها و هو ما يعبر عنه بظاهرة التعليم الزائد overeducation.
- كما بينت الدراسة ضعف معنوية نوع التعليم في كلا القطاعين، أي سواء تخرج الفرد من تعليم حكومي أو خاص فإن ذلك لا يؤثر على دخله في أي من القطاعين.*

3.الكامرون:

بعد دراسة سابقة قام بها Edokat-tatah (1998) عن تقدير معدل العائد في الكامرون، أعــد Awung & Amin[1] (2005) ورقة بحثية في نفس المضمار بالاستناد

* شملت دالة الكسب المعدلة إلى جانب التعليم والعمر (بدل الخبرة) و تربيعه ، نوع التعليم (حكومي أو خاص)، المستوى الدراسي للأب والأم وكذا معامل التوزيع في القطاع الرسمي وغير الرسمي.

إلى عينة من 1784 شخصا في إطار مسح لسوق العمل في المناطق الريفية والحضرية لخمس مقاطعات سنة 1994. أما الأسلوب المستخدم في الدراسة فهو دالة الكسب المنسرية الموسعة الذي ساعد على تقدير معدلات العائد الخاص من جوانب مختلفة.

بالنسبة لمراحل التعليم الثلاث، كان معدل العائد كالتالي: 5.2% للابتدائي، 26.2% للثانوي و27.2% للجامعي. وفيما يخص معدلات العائد حسب الجنس، فكانت مرتفعة لدى الذكور في كل مراحل التعليم الثلاث؛ ففي الابتدائي 11.8 للذكور مقابل 1.9 للإناث، وفي الثانوي 28.3 مقابل 1.9 وفي الجامعي29.3 مقابل 21.8 على التوالي. وواضح من خلال هذه الأرقام التفاوت الكبير في الجندر في مرحلتي الابتدائي والثانوي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن المعدلات تتزايد مع مراحل التعليم خلافا لما هو مقرر في الأدبيات.

أما من حيث النشاط، فبالنسبة للفلاحة كانت المعدلات كالتالي: 33.4 للجامعي، 21.2 للثانوي و7.3 للابتدائي. وفيما يتعلق بباقي النشاطات غير الفلاحة فكانت النتائج كالتالي: 20.5 للجامعي، 28.0 للثانوي و6.3 للابتدائي. هذه النتائج تعكس مدى ربحية الاستثمار في التعليم الجامعي في النشاط الفلاحي والثانوي بالنسبة لباقي القطاعات. في الأخير انتهت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بقطاع التعليم العالي بشكل عام بخلاف الدراسة التي سبقتها التي ركزت على التعليم الابتدائي، وذلك نتيجة للتطورات الهيكلية الحاصلة في الاقتصاد الكاميروني بعد سنة 1986.

4.غـــانـــا:

استندت دراسة العائد الخاص من التعليم في غانا التي أعدها HARRY SACKEY[2] (2008) على مسوحات ظروف المعيشة خـــلال الفتـــرة 1992– 1999, وباســـتخدام طريقة المربعات الصغرى تم تقدير العائد حسب الجنس والمنطقة (ريف أو حضر).

[1] Aloysius Ajab Amin et al, "economic analysis of private returns to investment in education in Cameroon", Regional conference on education in west Africa, Dakar , 2005 .

[2] Harry A.Sackey, "private returns to education in Ghana: implications for investments in schooling and migration", African economic research consortium, AERC research paper 174, Nairobi, 2008.

وقد بينت الدراسة أن العائد يتزايد مع مراحل التعليم، وأن التغير المهم خلال الفترة محل الدراسة هو الزيادة المعتبرة في العائد من التعليم العالي لكلا الجنسين وبالخصوص للإناث. فبينما انتقل معدل العائد من الثانوي للإناث من 7.3% سنة 1992 إلى 13.3% سنة 1999 قفز معدل العائد من التعليم العالي من 11.4% سنة 1992 إلى 18.4% سنة 1999. أما بالنسبة للذكور، كانت الزيادة في المعدل الأولى 1.7% مقابل 6% في المعدل الثاني (من 13% إلى 19%)، وتفسير ذلك هو تنامي الطلب في سوق العمل على العمالة الأكثر تأهيلا.

أشارت الدراسة كذلك إلى تباين العائد من التعليم بين الريف والحضر لصالح الحضر وبالخصوص للمستوى الجامعي. بالنسبة للابتدائي كان معدل العائد في الريف 2.0% مقابل 2.4% في العاصمة أكرا. و في الثانوي كان المعدل 7.6% مقابل 8.7% على التوالي. أما في الجامعي فكان العائد 12.4% مقابل 12.9% على التوالي وذلك للعام 1992.

5.السنغال:

اعتمدت دراسة Abdoulaye Diagne وآخرون[1] (2003) في تقدير العائد في السنغال على أسلوب المعدل الداخلي للعائد الذي يتطلب بيانات كافية عن النفقات والأرباح. لذلك استندت الدراسة إلى معطيات إحصاء السكان لسنة 1995 لتقدير الأرباح و معطيات مسحية لـ 50 جمعية لأولياء التلاميذ في تقدير النفقات الوحدوية لكل مرحلة دراسية. في البداية تم تقدير المعدلات الداخلية للعائد الخاص والاجتماعي دون اعتبار مشكلتي البطالة والرسوب. وجاءت النتائج كما يلي:

بالنسبة للمعدل الخاص (46% للابتدائي، 28% للمتوسط، 11% للثانوي و13%للجامعي). وفي المتوسط فإن معدل العائد الخاص من التعليم هو 24.5% بينما معدل العائد الاجتماعي 11.5%، إلا أنه بعد الأخذ في الحسبان أثر الرسوب والبطالة في تقدير معدلات العائد اتضح ما يلي:

[1] Abdulaye Diagne et al, "la rentabilité de l'investissement dans l'éducation au Sénégal", centre interuniversitaire sur le risque, les politiques économiques et l'emploi, working paper 03-45, Dakar, 2003.

أ. يتسبب الرسوب في تقليص معدلات العائد خاصة العائد من الابتـــدائي باعتبـــار أن الرسوب تبديد لأموال الأفراد والمجتمع.

ب. يؤدي ارتفاع معدلات البطالة إلى زيادة معدلات العائد، وتفسير ذلك هو انخفـــاض قيمة الفرصة البديلة.

6.أثيـــوبيا:

تمثل دراسة Sourafel وآخرون[1] ثالث دراسة عن العائد من التعليم في أثيوبيا، وكان هدفها الرئيس الإجابة عن الإشكالية التالية: هل تختلف معدلات العائد في أثيوبيا بسبب اختلاف مهارات الأفراد؟

استندت الدراسة إلى مسح الأسر الحضرية الأثيوبية لسنة 1994 (636 أسرة). فـــي البداية تم تقدير معدلات العائد بناءً على توزيع الدخل بطريقة المربعات الصغرى وذلك بهدف مقارنتها بطريقة الانحدار الجزئي للمتغيرات الأداتية. وقد أعطى تقدير الطريقـــة الأولى النتائج التالية: معدل العائد هو 15% ولكن عند تقديره حسب فئات الدخل اتضح أن معدل العائد غير متجانس، يقدر بـــ 21% بالنسبة لأدنى حـــد 10% وفقـــط 10% لأعلى حد 90%.

أما نتائج التقدير بالطريقة الثانية التي استخدمت المستوى الدراسي للأولياء كمتغيـــر أداتي فجاءت كما يلي: معدل العائد 18% (28 بالنسبة للحد الأدنى مقابـــل 9 للحـــد الأعلى). أي أنه من جهة ارتفع العائد من التعليم بسبب جوانية التعليم عند الحد الأدنى. ومن جهة أخرى فان العائد من التعليم للفئة الأقل مهارة يمثل ثلاث مرات الفئة الأكثـــر مهارة (حسب المنهجية الثانية). هذه النتيجة تعني أن توسيع التعليم للفئة الأقل مهارة أو الفئات المهمشة يعمل على رفع العائد الخاص من التعليم.

[1] Sourafel Girma et al, "Is education more beneficial to the less able? Econometric evidence from Ethiopia", 2003.
[http://fachportalpaedagogik.de/rd.html]

7.نيجيريا:

قام Aromolaran[1] (2002) بتقدير العائد من التعليم في نيجيريا حسب المستوى التعليمي، الجنس والعمر باستخدام معطيات عن الأسر النيجيرية للفترة 1996– 1999 والتي شملت 375399 أسرة.

بينت النتائج أن العائد الإجمالي من التعليم للأجراء الذكور هو 4.5 مقابل 5.3 للإناث. بينما العائد بالنسبة لغير الأجراء الذكور 3.6 مقابل 2.8 للإناث. أما حسب المستوى الدراسي فكانت معدلات العائد للابتدائي والثانوي متدنية بين 2% و 4% فقط. أما العائد للتعليم العالي فكان مرتفعا بين 10– 15%. من حيث الفئات العمرية كان العائد من التعليم الجامعي لفئة الشباب (25–34) أعلى من العائد لفئة الكبار(45 – 64 سنة). 13% للذكور و 14% للإناث للفئة الأولى مقابل 9% للذكور و10 %للإناث للفئة الثانية.

خلُص الباحث إلى أهمية إعادة النظر في تخصيص الموارد على التعليم، بحيث يجب تحميل الأفراد جانبا من نفقات التعليم العالي وتوجيه مزيد من الموارد للمرحلة قبل الثانوي وذلك لرفع المعدل الخاص للابتدائي والثانوي.

8.كينيا:

بحثت دراسة Wambugu[2](2002) أثر الخلفية الأسرية على كل من المستوى التعليمي والدخل للعمال الكينيين من خلال عينة مكونة من 843 عاملا من أربعة مدن في كينيا سنة 2000. وتم تقدير العائد من التعليم باستخدام طريقة المربعات الصغرى والمتغيرات الأداتية. يحتوي الجانب التطبيقي على ثلاث أجزاء حيث يرتبط كل جزء بأحد الأبعاد الثلاث التي تتضمنها أدبيات الخلفية الأسرية؛ ففي الجزء الأول بحثت الدراسة في علاقة مستوى تعليم الأولياء بمستوى تعليم العامل، إذ تبين وجود ارتباط بينهما وتحديدا فإن لمستوى تعليم الأب الأثر الأكبر مقارنة بالأم (27% مقابل

[1] Aromolaran Adebayo, (2002). "private wage returns to schooling in Nigeria: 1996-1999", economic growth center, Yale university, center discussion paper 849.

[2] Anthony Wambugu, "family background, education and earnings in Kenya", working paper in economics 76, universty of Goteborg, Sweden, 2002.

19%). أما الجزء الثاني فتطرق لتقدير دوال الكسب مع وبدون اعتبار للمستوى التعليمي للأولياء قصد البحث في أثر هذا المتغير على دخل العامل. وكانت النتيجة تدني العائد في الحالة الأولى بـــ 7% دون الحالة الثانية، وهو ما يعني أن جانبا من دخل العامل يفسره المستوى التعليمي للأولياء.

أخيرا وفي الجزء الثالث، استخدمت الدراسة المتغيرات الأداتية لاختبار جوانية التعليم وقد تبين أن العائد حينها يرتفع من 14% إلى 24%.

هذه النتائج دفعت بالباحث للتنويه بأهمية وضع سياسة تحفز أطفال الأوليـــاء الأقـــل تعليما على الدراسة.

المطلب السادس: البلدان العربية

1.فلسطين:

ركز يوسف داوود (2005) في دراسته على مشكلة تفاوت الجندر في عوائد التعليم بفلسطين،[1] وذلك على الرغم من وجود مساواة إلى حد ما فيما يخص فرص الدراســـة بين الجنسين. واختيار سنتي 1999 و2001 في تقدير العوائد يرمي إلى استقصاء أثـــر انتفاضة 2000 عليها باعتبار وجود صلة وثيقة بين عوائد التعليم وسياسة إسرائيل في تشغيل اليد العاملة الفلسطينية.* وقد تم استخدام معطيات مسح قوة العمل التي يصدرها المكتب المركزي الفلسطيني للإحصاء كل ثلاثة أشهر (حيث اشتملت عينة 1999 على 20469 فردا وعينة 2001 على 13631 فردا). وفيما يخص المنهجية المعتمدة فكانت دالة الكسب المنسرية الموسعة من الشكل:♣

$$LnW_0 = B_0 + B_1S + B_2S^2 + B_3T + B_4T^2 + B_5TS + \sum \partial Q + \sum \phi ID + \sum \vartheta OD + \sum SD + \varepsilon$$

أما نتائج الدراسة فنوجزها في الآتي:

---

[1] Youcef daoud, "gender gap in returns to schooling in Palestine", In: economics of education review, vol 24, 2005, pp 633-649.

* في سنة 1999،كانت العمالة التي تعمل بإسرائيل تمثل 20-25% من إجمالي قوة العمل الفلسطينية انخفض سنة 2001 إلى 9% بسبب الانتفاضة.

♣ تمثل S التعليم ، T الخبرة، Q متغير الأثر ربع سنوي ، D متغيرات صماء للصناعة ،OD متغيرات صماء للمهنة و SD متغيرات صماء اجتماعية ،جغرافية ومهنية.

1- يبين متغير العمل في إسرائيل انخفاض العلاوة للجنسيين من 50% سنة 1999 إلى 48% سنة 2001 حيث كانت أعلى للذكور في سنة 1999 (49.5 مقابل 35.6) ولكنها تدنت في 2001 (47% مقابل 54%).

2- لا يرتبط المستوى التعليمي للذكور بأجور العاملين في إسرائيل (إذ يحصل من لديهم مستوى متدني على أجور أعلى من الذين لهم مستويات أعلى ويعملون في فلسطين).

3- انخفض معدل العائد من 2.75% سنة 1999 إلى 2.57% سنة 2001 وزادت الفجوة بين الجنسين (5.7 للإناث مقابل 2.57 للذكور في 1999 و3.6 للإناث مقابل 2.4 للذكور في 2001).

ت.كانت علاوة 13-15 سنة دراسية 10.6% وأكثر من 16 سنة دراسية 25% إلا أن الانتفاضة قلصت منها خاصة بالنسبة للفئة الثانية.

2.السودان:

تضمنت دراسة علي عبد القادر علي[1] (2006) عن رأس المال البشري في السودان بعد مرحلة النزاع تقديرات لمعدل العائد الخاص، وقد اعتمد في ذلك على نشرة العمل والهجرة التي أعدتها وزارة العمل سنة 1996 والتي شملت 3390 أسرة من 16 مقاطعة في شمال السودان. وتضمنت النشرة معلومات عن الخصائص الأسرية مثل المشاركة في سوق العمل، أسباب عدم العمل، ظروف السكن، الأجر، عدد أشهر و ساعات العمل. وفيما يخص الطريقة المعتمدة في تقدير معدلات العائد، فقد تم استخدام دالة الكسب المنسرية على مرحلتين؛ حيث بدأ الباحث بتقدير المعدلات من خلال دالة الكسب البسيطة التي تشمل على عدد سنوات الدراسة، الخبرة وتربيعها. وفي مرحلة تالية لجأ الباحث إلى توسيع دالة الكسب وذلك بتعويض متغير التعليم بأربع متغيرات عن مستويات التعليم وهي معرفة القراءة والكتابة، الابتدائي، الثانوي والجامعي. وفي كلتا المرحلتين تم تمييز معدلات العائد حسب الجنس.

[1] Ali Abdelgadir ali, on human capital in post.com conflict Sudan : some explanatory results, Arab planning institute Kuwait, wps 0602.

1- **نتائج دالة الكسب البسيطة:** قدر معدل العائد من التعليم في السودان بـ6.1% (6% للذكور و 6.3% للإناث) وهي معدلات متدنية مقارنة بالمعدلات الدولية غير أن الفارق بين الجنسين ضئيل (0.3% فقط).

2- **نتائج دالة الكسب الموسعة:** بالنسبة لمعدلات العائد من مراحل التعليم الثلاث جاءت النتائج كالآتي 4.37 للابتدائي، 7.3 للثانوي و15.0للجامعي. أما عن معدلات العائد حسب الجنس فكانت نتائج الدراسة كما يلي: 4.2 للذكور مقابل 4.7 للإناث في الابتدائي، 1.3 للذكور مقابل 3.1 للإناث في الثانوي. وأخيرًا 14.8 للذكور مقابل 17.3 للإناث في الجامعي. ولكن حري بالذكر أن نتائج الدراسة تبقى محدودة بالنظر إلى حجم العينة الضئيل من جهة واقتصار الدراسة على شمال البلاد فقط من جهة أخرى.

3.لبنان:

قام الباحثان عبد الله داح وسلوى حماني[1] (2000) بتقدير معدلات من التعليم في لبنان من خلال عينة خصت فقط العاصمة بيروت شملت 6625 فردا (34% إناث و66% ذكور) تمثل 1% من قوة العمل في بيروت. وقد تم جمع المعطيات من خلال استبيان مكون من 16 سؤالا عن الدخل السنوي، الجنس، السن، المستوى الدراسي، المنطقة، نوع الجامعة، نوع التخصص، نوع المهنة وغير ذلك.

وباستخدام أسلوب القطع الناقص short-cut method تم تقدير معدلات العائد الخاص لجميع المراحل التعليمية، وكانت النتائج كالتالي: 5.63% للابتدائي، 1.76% للمتوسط، 2.56% للثانوي، 8.33% للمهني. أما بالنسبة للجامعي: 4.93% للتدرج، 14.2% للماجستير، 8.83% للدكتوراه. ثم تم اللجوء إلى دالة الكسب الموسعة وكانت التقديرات كالتالي: 76.83% للتدرج، 127.05% للماجستير، 187.2% للدكتوراه.

كما تم تقدير معدلات العائد حسب الجنس وكانت النتائج للإناث أعلى من الذكور؛ فمثلا بالنسبة للابتدائي 6.28% للإناث مقابل 3.79% للذكور والثانوي 3.95% و2.24 %على التوالي. أما من حيث نوع الجامعة فكانت معدلات العائد للجامعات

[1] Abdullah Dah et al, " Dah Abdallah and Salwa Hammami, (2000). *"the impact of education on houshold's qulality of life in urban Lebanon"*, ERF 7th Annual conference: Trends and prospects for growth, Amman.

الأمريكية تفوق غيرها من الجامعات؛ فمثلا كان المعدل 16.6% للجامعة الأمريكية اللبنانية، 25% للجامعة الأمريكية في بيروت، مقابل 13.5% لجامعة القديس يوسف، و13% لباقي الجامعات. ومن حيث التخصص كانت النتائج كالتالي: 2.2 للاقتصاد، 1.4 للعلوم الطبيعية، 13.5 للهندسة، 7.1 للقانون والطب.

4.موريتانيا:

قام علي عبد القادر علي ومحمدي المعلوم[1](2002) بتقدير معدل العائد الخاص من التعليم في موريتانيا بناءً على معطيات المسح الدائم حول الظروف المعيشية للأسر لعام 1996 والذي استند على عينة من 3540 أسرة منها 2240 حضرية و1300 ريفية وكانت الطريقة المعتمدة في ذلك هي دالة الكسب المنسرية.

أشارت الدراسة إلى أن معدل العائد في موريتانيا يمثل فقط 7% وهو معدل دون المتوسط العالمي (10%) أما معدل العائد حسب الجنس فقدر بـ 5.8% للذكور مقابل 10.7% للإناث.

بعد ذلك عمد الباحثان إلى توسيع دالة الكسب في حالتي إتمام المرحلة التعليمية وعدم إتمامها، وهي مجتمعة سبع مستويات (ابتدائي مكتمل وغير مكتمل، متوسط مكتمل وغير مكتمل، ثانوي مكتمل وغير مكتمل وعالي). إلا أن النتائج جاءت محيرة على حد تعبير الباحثين حيث جاءت مخالفة للأدبيات الدولية؛ من جهة ضعف العائد الابتدائي (4.4% للذكور مقابل 2.3% للإناث). ومن جهة أخرى سلبية النتائج لباقي المستويات (مثلا 5.6% للذكور و7.6% للإناث للمتوسط المكتمل و1.8% للذكور للتعليم العالي).

بغرض سبر أغوار هذه النتائج، عاد الباحثان إلى تقدير معدلات العائد على أساس مراحل التعليم الثلاث (الابتدائي، الثانوي والعالي) حيث بينت الدراسة أن هناك اتجاه لمعدل العائد للارتفاع مع المستوى التعليمي. كما اتضح أن معدل العائد من الابتدائي سالب لإجمالي العينة وللذكور، فيما كان موجبا للإناث (19.6%) أما معدل العائد من الثانوي والعالي فقد ظل موجبا في كل المراحل (111.1% و104.8% على الترتيب).

[1] علي عبد القادر وآخرون، العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري في موريتانيا، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، يونيو2002.

5.اليمـــن:

قام سيف العسلي[1] (2002) بتقدير معدل العائد من التعليم في اليمن مستخدما عينـــة مكونة من 19916 أسرة تمثل مختلف مناطق البلاد وذلك لسنة1999. واعتمد الباحث على دالة الكسب المنسرية لتقدير العائد حسب الجنس، المنطقة، المســتوى الدراســي والقطاع الاقتصادي.

أظهرت نتائج القياس انخفاض العائد من التعليم بشكل عام؛ حيث بلغ العائد الإجمالي 2 % فقط، وهو عائد منخفض مقارنة بالعائد في البلدان الأخرى ومقارنة بالعائد فــي الأحوال الأخرى.

كما أظهرت النتائج ارتفاع عائد التعليم للإناث مقارنة بالذكور 2.3% مقابــل 1.8% وارتفاع العائد في القطاع الحكومي مقارنة بباقي القطاعات. ومن حيث المنطقة، كــان عائد التعليم في الحضر أكبر منه في الريف (2.2% مقارنة بـــ 1.5%) وذلك بســبب تركز الوظائف الحكومية في المدن. أما على مستوى محافظات اليمن، فالملفــت للنظــر عدم وجود تباين كبير فيما بينها، إذ بلغ العائد على التعليم في معظم المحافظات ما بــين 1.5 و2 % عدا قليل من المحافظات. وهي نتيجة تعكس المركزية الشديدة في التوظيــف وفي تحديد الأجور. إلى جانب ذلك، جاءت النتائج على خلاف ما هو متعارف عليه فــي الأدبيات فيما يخص العائد من مستويات التعلــيم، إذ كانــت ســالبة للابتــدائي (0.3%) وضئيلة في المتوسط (0.03 %) والثانوي (0.1 %) والجامعي (0.02 %) و سالبة في الدراسات العليا (−0.5 %).

هذه النتائج مجملة تعكس مدى ضعف قطاع التعليم في اليمن وهو ما يستدعي – حســب الباحث – دراسة أسباب تدني العائد من التعليم قصد تحديد السياســات المناســبة لرفعــه مستقبلا.

[1] - سيف ميهوب العسلي، العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري فــي الــيمن، المعهــد العربي للتخطيط، الكويت، 2002.

6.المغرب:

قامت منى الشرقاوي وآخرون [1] (2002) بتقدير معدل العائد من التعليم في المغرب بالاستناد إلى مسح شامل للأسر المغربية لعام 1999. وفصلت الدراسة في جوانب معدلات العائد إذ تم تقدير 32 معادلة انحدار. اختارت الدراسة كعينة من المسح الشامل 5184 أسرة من مختلف أنحاء المغرب واستخدمت دالة الكسب المنسرية لتقدير معدل العائد الخاص.

وجاءت النتائج كما يلي: معدل العائد حسب المستويات الثلاث هي 15% للابتدائي و8% للثانوي و50% للتعليم العالي. و أيضا العائد من التعليم للإناث أعلى من العائد للذكور. أما العائد من حيث المنطقة فإنه يزيد في الحضر عنه في الريف، وذلك بسبب توفر فرص أكبر للعمل في المدن. ومن حيث قطاع العمل، فإن العائد في قطاع الإدارة هو الأعلى مقارنة بباقي القطاعات.

أخيرا أظهرت النتائج أن العائد أقل بالنسبة للذين تخرجوا بعد عام 1991، وأن الفرد الذي يقرأ ويكتب العربية فقط يحصل على أجر أقل من زميله الذي يتقن الفرنسية.

7.مصر:

قام أسعد (1997) بتقدير دالة الكسب مستخدما في ذلك معلومات مسح قوة العمل لدورة أكتوبر 1988 والذي غطى 5917 فردا.[2]

باستخدام نتائج تقديره دالة الكسب، قام أسعد بحساب العائد من التعليم في مصر حسب المستوى التعليمي وحسب قطاع العمل لكل من الذكور والإناث. فبالنسبة للتعليم الابتدائي، معدل العائد للذكور في القطاع العام والخاص هو 3.7% و2.3% على التوالي مقابل 8% و4.0% للإناث. و في التعليم الثانوي معدل العائد للذكور في القطاع العام 7.8% أما في القطاع الخاص فسالب، مقابل 7.2% و6.2% للإناث في القطاعين على الترتيب. أخيراً في التعليم العالي، جاءت المعدلات مرتفعة نسبيا

[1] منى الشرقاوي وآخرون، العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري في المغرب، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، 2002 .

[2] علي عبد القادر علي، أسس العلاقة بين التعليم و سوق العمل و قياس عوائد الاستثمار البشري، مرجع سابق.

إذ قدرت بـــ 8.2% و8.8% للذكور في القطاع العام والخاص مقابـــل 8.6% و20.6 %للإناث.

المبحث الثالث: محاولة تنميط معدل العائد من التعليم

من خلال ما تقدم من عرض لمعدل العائد من التعليم في ستين بلدا، سنحاول في هذا المبحث أن نستكشف فيما كانت هناك اتجاهات عامة تحكم معدل العائد من التعليم في العال وسيساعدنا ذلك لاحقا في تحكيم نتائج هذا البحث عن حالة الجزائر إلى هذه الاتجاهات العامة، ومن ثم الوقوف على أسباب التوافق والاختلاف التي تقف وراء ذلك.

المطلب الأول: العائد المتوسط من التعليم في العالم

يشير الجدول أدناه إلى أن متوسط العائد من التعليم لستين بلدا هو 9.8 % وهو معدل قريب جدا من المعدل الذي توصلت إليه دراسة سكاروبولس والتي غطت 82 بلدا سنة 2004 حيث كان المعدل 9.7 %.*

من جانب آخر، يوحي توزيع معدل العائد من التعليم عبر مناطق العالم إلى وجود علاقة عكسية بشكل عام ما بين المستوى الاقتصادي للبلد وقيمة معدل العائد. فباستبعاد البلدان العربية، يميل هذا الأخير إلى الانخفاض كلما زاد اقتصاد تطورا مع مرور الزمن. وهي ذات النتيجة التي انتهى إليها سكاروبولس في بحوثه.[1]

* يُقرب سكاروبولس المعدل إلى 10 % ويعتبره هو المعدل العالمي.

[1] psacharopoulos Georges, (2004). *"returns to investment in education: a further update"*, op.cit.

الجدول37: العائد المتوسط من التعليم في العالم

المنطقة	معدل العائد	عدد البلدان
بلدان متقدمة	7.5	9
بلدان أوربية في تحول	10.3	9
بلدان آسيوية	9.2	9
أمريكا اللاتينية	12.5	18
بلدان عربية	5.1	7
أفريقيا جنوب الصحراء	13.9	8
المتوسط	**9.8**	**60**

المطلب الثاني: معدل العائد حسب الجنس والمستوى الدراسي

من خلال الجدول أدناه، يعتبر معدل العائد من التعليم أعلى عند الذكور مقارنة بالإناث (10.6 مقابل 10.3). والملاحظ أن المناطق الثلاث التي تتجلى فيها هذه الصورة تكون الفجوة أوسع نسبيا ما بين الجنسين بالمقارنة مع باقي المناطق التي تمثل خلاف ذلك.

الجدول38: العائد حسب الجنس في مناطق العالم

المنطقة	الإناث	الذكور
بلدان متقدمة	8.6	6.3
بلدان أوربية في تحول	13.7	17.5
بلدان آسيوية	11.9	9.0
أمريكا اللاتينية	12.3	13.4
بلدان عربية	6.0	4.7
أفريقيا جنوب الصحراء	8.7	12.5
المتوسط	**10.3**	**10.6**

ومن حيث المستوى الدراسي، يكون معدل العائد من التعليم أكبر في التعليم الابتدائي ويليه التعليم الجامعي فالتعليم الثانوي، سواءً تعلق الأمر بالعائد الخاص أو العائد الاجتماعي. مع الإشارة إلى أن قيمة العائد الخاص تفوق العائد الاجتماعي في جميع الدراسات المتاحة.

الجدول39: العائد الخاص والاجتماعي من التعليم حسب المستوى الدراسي

	العائد الخاص			العائد الاجتماعي		
	ابتدائي	ثانوي	جامعي	ابتدائي	ثانوي	جامعي
أمريكا اللاتينية	23.9	14.6	19.3	17.4	10.8	12.0
السنغال	46	11	13	11	5	2
تايلندا	–	8.5	17.5	–	5.6	10

من ناحية أخرى، عند مقارنة معدل العائد بين الجنسين في كل مستوى دراسي يتضح أن معدل العائد للإناث أعلى من نظيره للذكور أساسا في مرحلة التعليم الابتدائي وأقل منه في مرحلة التعليم الجامعي.

الجدول40: معدل العائد من التعليم حسب المستوى الدراسي والجنس

	ابتدائي		ثانوي		جامعي	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
موريتانيا	4.4	2.3	–	–	–	–
تايلندا	–	–	8.5	5.6	17.5	10
فيتنام	–	21	4	6	10	12
لبنان	3.8	6.3	2.2	3.9	–	–
الكامرون	11.8	1.9	28.3	1.9	29.3	21.8
الهند	–	–	15.7	33.7	–	17.3
السودان	4.2	4.7	1.3	3.1	14.8	18.4
غانا	–	–	6.0	13.3	19	8.6
مصر	3.7	8.0	7.8	7.2	8.2	8.6
سلوفينيا	–	–	–	–	23.4	16.5
المتوسط	**5.9**	**7.4**	**9.2**	**9.3**	**17.5**	**14.9**

المطلب الثالث: معدل العائد حسب أسلوب القياس

من خلال مقارنة نتائج تقدير معدل العائد من التعليم حسب أسلوب المربعات الصغرى وأسلوب المتغيرات الأداتية، يتبين أن التقدير بالأسلوب الأول يُقلل من قيمة معدل العائد بسبب إغفال مشكلة جوانية التعليم. وهو ما انتهت إليه جل الدراسات التي تناولها هذا البحث.

الجدول41: معدل العائد من التعليم حسب أسلوب القياس

البلد	السنة	المربعات الصغرى	المتغيرات الأداتية
ايرلندا	–	8.3	10.1
فنلندا	–	8.9	11
ايطاليا	1995	4.8	5.7
البرتغال	1986	7.5	3.0
	1992	8.2	3.5
التشيك	1987	9.0	13.2
	1995	8.1	13.2
سلوفاكيا	1995	6.3	10.2
	1997	8.1	12.2
مدغشقر	1997	10	16
كينيا	2000	14	24
إثيوبيا	–	15	18
المتوسط	–	7.7	9.1

كذلك بعقد مقارنة بين أسلوبي المربعات الصغرى والآثار المثبتة (عينات التوائم)، فان نتائج الأسلوب الأول تكون أقل نتائج الأسلوب الثاني وذلك بفارق نقطة واحدة تقريبا في الحالات الثلاث المتاحة. الأمر الذي يعني أن دور المهارة محدود في تحديد العائد من التعليم، بينما يلعب تحيز خطأ القياس دورا مهما في عدم دقة تقدير العائد.

الجدول42: العائد من التعليم بالطريقة العادية وأسلوب التوائم

	المربعات الصغرى	أسلوب التوائم	الفرق
الولايات المتحدة	8.4	9.2	0.8
المملكة المتحدة	7.7	8.5	0.8
استراليا	6.6	7.5	0.9

المطلب الرابع: معدل العائد حسب محل الإقامة

خلُصت دراسات تقدير العائد من التعليم حسب المنطقة بشكل عام إلى أنه يكون مرتفعا في الحضر مقارنة بالريف، ويعزى ذلك عادة إلى الفرص المتاحة في سوق العمل بالمدن عما هي عليه في المناطق النائية.

الجدول43: العائد من التعليم حسب محل الإقامة في العالم

المنطقة	البلد	الحضر	الريف
بلدان متقدمة	–	10.6	–
بلدان آسيوية	–	9.4	9.0
بلدان عربية	اليمن	2.2	1.5
أفريقيا جنوب الصحراء	غانا	8.0	7.3

المطلب الخامس: معدل العائد حسب التخصص والمرحلة الجامعية

تشير نتائج الدراسة الوحيدة في هذا البحث –حالة لبنان– إلى أن تخصص الهندسة يحقق لأعلى عائد ثم يليه الطب والقانون ثم الاقتصاد فعلوم الطبيعة. وهي نتائج لا تعكس بالضرورة اتجاها عاما في هذا الشأن، وإنما تقتصر على بلد واحد وفي فترة زمنية معينة.

الجدول44: معدل العائد من التعليم حسب التخصص الدراسي (لبنان)

التخصص	اقتصاد	علوم الطبيعة	هندسة	قانون	طب
معدل العائد	5.2	1.4	13.5	7.1	7.1

فيما يخص تقدير معدل العائد حسب المرحلة الجامعية، لا يكاد يوجد نسق واحد في الدراسات الأربع المتوفرة؛ فبينما يكون معدل العائد في مرحلة التدرج أعلى من مرحلة

ما بعد التدرج في كل من التشيك وسلوفاكيا يكون العكس هو الصحيح في بلدين عربيين هما مصر ولبنان.

الجدول45: معدل العائد من التعليم الجامعي وما بعد الجامعي

البلد	التدرج	ما بعد التدرج
لبنان	4.9	14.2
مصر	11.6	12.3
التشيك	11.8	8.6
سلوفاكيا	13.1	10.9

المطلب السادس: معدل العائد حسب نوع التعليم وعبر الزمن

استنادا إلى ثلاث حالات وردت في البحث، جاء معدل العائد من التعليم التقني أعلى من التعليم الثانوي الأكاديمي (حالتي تايلندا ولبنان)، بينما العكس هو الصحيح في حالة الفيتنام ولكن بفارق ضئيل.

الجدول46: معدل العائد حسب نوع التعليم الثانوي

	ثانوي أكاديمي	ثانوي تقني
تايلندا	7.0	9.2
فيتنام	5.0	4.0
لبنان	2.6	8.3

بالنسبة للدراسات التي راعت تطور معدل العائد من التعليم عبر الزمن وتحديدا في البلدان التي شهدت تحولا اقتصاديا، فان الاتجاه العام يشير إلى أن التحول إلى اقتصاد السوق صاحبه ارتفاع مستمر في معدلات العائد من التعليم.

الجدول47: تطور معدل العائد من التعليم عبر الزمن

البلد	العائد	السنة	البلد	العائد	السنة
سلوفينيا	11.7	1978	الصين	4.0	1988
	13.2	1983		7.3	1994
	23.4	1993		10.2	2001
التشيك	3.0	1984	سلوفينيا	3.1	1984
	4.9	1993		4.8	1993
	8.1	1995		6.3	1995
	9.0	1997		8.1	1997
روسيا	2.7	1985	أوكرانيا	3.4	1985
	8.1	1986		3.7	1997
	9.2	2002		4.5	2002

المبحث الرابع: معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر

سيتناول هذا المبحث التطبيقي في المطلب الأول خصائص العينة محل الدراسة وكذا المنهجية المتبعة في سبيل تقدير معدل العائد من التعليم في الجزائر. أما المطلب الثاني فسيعرض لنتائج الدراسة المتوصل إليها.

المطلب الأول: خصائص العينة ومنهجية الدراسة

الفرع الأول: خصائص العينة

تضمن المبحث الثاني نماذج لدراسات العائد من التعليم في عدة بلدان، وكانت كلها تستند في ذلك على المسوحات الإحصائية التي تقوم بها الجهات الرسمية في البلد، وهو الأمر الذي وفّر على الباحثين الجهد وسهّل عليهم إعداد تلك الدراسات. وعلى العكس من ذلك، لم نقف في هذه الدراسة على أي مسح إحصائي في الجزائر يشتمل على كافة المتغيرات المطلوبة لتقدير معدل العائد من التعليم وفق الدالة المنسرية بما في ذلك الإحصاء العام الذي يُقام كل عشر سنوات.*

وبناءً عليه كان لزاما علينا اللجوء للاستبيان، حيث تم توزيع 600 نسخة منه مقسمة بالتساوي على ولايتي تلمسان وأدرار، الأولى كنموذج عن الشمال والثانية كنموذج عن الجنوب. (أنظر الملحقين الثامن والتاسع)

* يتعلق الأمر أساسا بمتغير دخول الأفراد الذي يغيب في استبيان الإحصاء العام. ولو ورد فيه لسهل كثيرا العمل وكان حجم العينة كبير جدا، ومن ثم يكون تقدير معدل العائد من التعليم أكثر دقة.

وفيما يلي سرد لخصائص العينة التي تم استخدامها في الدراسة:

1. من ضمن 600 استبيان موزع تم استرجاع 436 منهـا، وبعـد اسـتبعاد 29 استبيانا ملغى، تم قبول فقط 407 اسـتبيان وهـو مـا يمثـل 67.83% مـن الاستبيانات الموزعة:

الجدول48: حالة الاستبيانات

	إجمالي العينة	تلمسان	أدرار	ذكور	إناث
الاستبيانات الموزعة	600	300	300	400	200
الاستبيانات المحصلة	436	158	278	300	136
الاستبيانات الملغاة	29	21	8	14	15
الاستبيانات المقبولة	407	137	270	286	121
% الاستبيانات المقبولة إلى الموزعة	67.83	45.66	90	71.5	60.5

2. متوسط سنوات الدراسة للعينة هو 11.41 سنة، وأعلى ما يكون في أدرار عنه في تلمسان وعند الإناث عنه عند الذكـور:

الجدول49: متوسط سنوات الدراسة للعينة

	إجمالي العينة	تلمسان	أدرار	ذكور	إناث
متوسط سنوات الدراسة	11.41	9.88	12.19	10.65	13.09
عدد المشاهدات	407	137	270	286	121

3. تشكيلة العينة من حيث المستوى الدراسي موضحة في الجدول أدناه، حيـث يوجـد تقارب بين عينتي الولايتين فيما يخص الفئة التي ليس لها أي مستوى، التي لها مستوى متوسط والتي لها مستوى ما بعد التدرج:

الجدول50: التكرار حسب المستوى الدراسي

	إجمالي العينة		تلمسان		أدرار	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
دون مستوى	31	7,6	13	9,5	18	6,7
ابتدائي	47	11,5	36	26,3	11	4,1
متوسط	74	18,2	28	20,4	46	17,0
ثانوي	118	29,0	25	18,2	93	34,4
جامعي	93	22,9	22	16,1	71	26,3
ما بعد التدرج	44	10,8	13	9,5	31	11,5
المجموع	407	100,0	137	100,0	270	100,0
عدد المشاهدات	407		137		170	

4. المتوسط العمري لكامل العينة هو 42.45 سنة، أعلى متوسط عمري لدى الفئة الأقل تعليما وأدناه لدى الفئة الأكثر تعليما وهذا في كلتا العينتين أيضا:

الجدول51: الأعمار حسب المستوى الدراسي

	إجمالي العينة		تلمسان		أدرار	
	العمر المتوسط	عدد الأفراد	العمر المتوسط	عدد الأفراد	العمر المتوسط	عدد الأفراد
دون مستوى	50,16	31	52,31	13	50,79	24
ابتدائي	51,60	47	53,33	36	51,75	48
متوسط	45,00	74	50,57	28	46,79	61
ثانوي	40,64	118	46,36	25	42,56	73
جامعي	38,18	93	48,86	22	40,98	53
ما بعد التدرج	36,82	44	36,85	13	39,93	27
المتوسط	42,45	407	49,12	137	45,15	286

5. متوسط الدخل الفردي لكل العينة هو 31508.62 دج حيث كلما ارتفع المستوى الدراسي ارتفع الدخل في المتوسط. والصورة ذاتها في عينة ولاية أدرار وعينة الإناث:

الجدول52: متوسط الدخل الفردي حسب المستوى الدراسي (دج)

	إجمالي العينة	تلمسان	أدرار	ذكور	إناث
دون مستوى	20516,13	24346,15	17750,00	22270,83	14142,86
ابتدائي	20531,91	19583,33	23636,36	20583,33	18000,00
متوسط	28736,49	30107,14	27902,17	30524,59	20375,00
ثانوي	29786,32	29000,00	30000,00	31888,89	26366,67
جامعي	37935,48	42045,45	36661,97	43547,17	30692,31
ما بعد التدرج	46636,36	36846,15	50741,94	49481,48	42117,65
المتوسط	31508,62	29149,64	32710,04	32717,54	28603,31
عدد المشاهدات	407	137	270	286	121

6.سنوات الخبرة وفق منهجية مينسر السابق ذكرها في المبحث الأول –والتي هي نظرية– أعلى بحوالي 44.18% مقارنة بسنوات الخبرة الفعلية التي سُئل عليها المستجوبون بشكل مباشر في الاستبيان:

الجدول53: متوسط سنوات الخبرة النظرية والفعلية

	الخبرة النظرية (مينسر)	الخبرة الفعلية	الفرق بين الخبرتين	نسبة الزيادة في الخبرة النظرية %
إجمالي العينة	23.79	16.50	7.29	44.18
تلمسان	33.03	22.38	10.65	47.59
أدرار	19.15	13.84	5.31	38.37
ذكور	27.88	18.88	9	47.67
إناث	17.44	11.27	6.17	54.75

الفرع الثاني: منهجية الدراسة

قصد تقدير معدل العائد من التعليم في الجزائر، سيتم استخدام دالة الكسب التي طورها مينسر (1974) في شكليْها البسيط والموسع.

ففي مرحلة أولى، سيتم تقدير دالة الكسب البسيطة شبه اللوغاريتمية التالية:

$$\ln Y_i = \alpha + \beta S_i + \gamma_1 EX_i + \gamma_2 EX_i^2 + e_i$$

يمثل الشق الأيسر للمعادلة لوغاريتم الدخل الشهري، أما الشق الأيمن فيتضمن متغيرات سنوات التعليم (S)، سنوات الخبرة (EX) وتربيعها (EX^2). وتمثل معلمة التعليم معدل العائد من التعليم ومعلمة الخبرة أثر الخبرة على الدخل أما معلمة تربيع الخبرة فتقيس التأثيرات غير الخطية في المعادلة.

ستستخدم هذه المعادلة أولا في تقدير معدل العائد من التعليم في شكلها الطبيعي حيث تُحسب سنوات الخبرة نظريا كما هو شائع في الأدبيات كما يلي:

سنوات الخبرة = العمر – عدد سنوات الدراسة – ست سنوات

بعدها سيُقدر معدل العائد على أساس الخبرة الفعلية وليست النظرية، حيث تضمّن الاستبيان سؤالا مباشرا عن خبرة المستجوبين.

في المرحلة التالية، سيتم استخدام دالة الكسب الموسعة من أجل تقدير معدلات العائد لمختلف مراحل التعليم:

$$\ln Y_i = \alpha + \beta_1 PRIM_i + \beta_2 SEC_i + \beta_3 UNIV_i + \gamma_1 EX_i + \gamma_2 EX_i^2 + e_i$$

حينها سيتم حساب معدل العائد الخاص لكل مستوى دراسي على النحو التالي:

$$r_{(univ)} = \frac{B_1}{S_{univ} - S_{ses}} \qquad r_{(ses)} = \frac{B_2}{S_{\sec} - S_{prim}} \qquad r_{(prim)} = \frac{B_1}{S_{\Pr im}}$$

وفي مرحلة أخيرة، ستُستعمل بعض المتغيرات الأداتية (instrumental variables) لمعالجة التحيز الطارئ على متغير التعليم في دالة الكسب المينسرية، وهي متغيرات عن الخلفية النظرية (المستوى الدراسي للوالدين بالنسبة لعينة الذكور والمستوى الدراسي للزوج بالنسبة لعينة الإناث).

أما عن البرنامج المستعمل في الدراسة لتقدير معدل العائد فهو برنامج SPSS النسخة 13، وذلك لموائمته لطبيعة الموضوع محل الدراسة.

المطلب الثاني: نتائج الدراسة الميدانية

باستخدام دالة مينسر البسيطة تم تقدير معدل العائد من التعليم كما هو موضح في الجدول أدناه. ويلاحظ على نتائج الدراسة أنها معنوية إحصائيا عند مستوى معنوية 5%، حيث أن اختبارات–ت الإحصائية بين الأقواس كبيرة تدل بذلك على معنوية معاملات المتغيرات عدا متغير الخبرة عند الذكور، كما أن قيم اختبار فيشر مرتفعة لتدل على صلاحية النموذج وأن المتغيرات المفسرة تشرح مجتمعة مستوى لوغاريتم الدخل وذلك رغم تدني معاملات التحديد، مع العلم أن حجم العينة محل الدراسة صغير مقارنة بالدراسات الدولية المستندة للمسوحات الإحصائية الرسمية.

تشير نتائج الجدول التي استندت إلى دالة مينسر الأصلية –حيث تكون سنوات الخبرة نظرية– إلى أن معدل العائد من التعليم هو 7.2 لإجمالي العينة، وهو دون المتوسط العالمي (9.7 حسب سكاروبولوس أو 9.8 حسب هذه الدراسة–في المبحث الثالث). إلا انه يقارب المتوسط في مجموعة شمال أفريقيا والشرق الأوسط (7.1) حسب سكاروبولوس.

والملاحظ أن هذا المعدل (7.2) يعد أعلى مقارنة بالمعدل الذي توصلت إليه دراسة Benhabib jess وآخرون المقدر بـ(4.1) سنة 1985 ولكن بأسلوب دوال الإنتاج[1]. وهي نتيجة تتلائم مع الأدبيات الدولية التي انتهت إلى أن العائد من التعليم خلال مرحلة التحول إلى اقتصاد السوق يرتفع مقارنة بالمرحلة الاشتراكية.

فيما يخص العائد حسب المنطقة والجنس، فان العائد في الجنوب (أدرار) أكبر منه في الشمال (تلمسان) (8.2 مقابل 6.7 تِباعا). كما أن العائد لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور (9.5 مقابل 6.4 تِباعا)، وهي نتيجة تتوافق مع الأدبيات الدولية.

[1]Benhabib jess et al, (1994**).** *"Role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data"*, journal of monetary economics, 34.

الجدول54: دالة مينسر حسب الخبرة النظرية

المتغير المفسر	إجمالي العينة	تلمسان	أدرار	ذكور	إناث
ثابت التقدير	9.033 (67.07)	9.055 (46.645)	8.893 (47.036)	9.488 (54.184)	8.510 (38.464)
عدد سنوات الدراسة	0.072 (10.387)	0.067 (6.803)	0.082 (8.121)	0.064 (7.799)	0.095 (6.922)
عدد سنوات الخبرة "النظرية"	0.025 (3.661)	0.019 (1.963)	0.030 (3.158)	0.004 (0.485)	0.038 (2.790)
تربيع عدد سنوات الخبرة "النظرية"	0.000 (2.352−)	0.00 (1.009−)	0.00 (1.794−)	0.000029 (0.196−)	0.001− (1.335−)
معامل التحديد R^2 %	25.6	22.6	29.7	24.4	38.7
اختبار فيشر F	45.01	17.44	29.60	29.05	23.61
عدد المشاهدات N	407	182	213	280	114

بعد ذلك تم إحلال الخبرة الفعلية محل الخبرة النظرية وأُعيد تقدير معدل العائد حيث جاءت النتائج من الناحية الإحصائية معنوية عند مستوى معنوية 5% لكنها جاءت كلها أقل من نتائج الجدول (1) لكل العينات، فقد انخفضت بالنسبة لإجمالي العينة بـــــ1%. وهذه نتيجة مهمة كونها تبرز التحيز الطارئ على معدل العائد نتيجة عدم دقة متغيري الخبرة وتربيعها وهي مسالة مُغفلة في معظم الأدبيات حيث يتمحور اهتمـــام البـــاحثين بالأساس في تحيز العائد حول متغير سنوات التعليم.

الجدول55: دالة مينسر حسب الخبرة الفعلية

المتغير المفسر	إجمالي العينة	تلمسان	أدرار	ذكور	إناث
ثابت التقدير	9.144 (84.634)	9.228 (52.770)	9.136 (66.07)	9.369 (68.897)	8.641 (48.864)
عدد سنوات الدراسة	0.062 (10.783)	0.053 (5.964)	0.070 (9.435)	0.059 (8.576)	0.081 (7.972)
عدد سنوات الخبرة " الفعلية "	0.039 (4.687)	0.035 (2.937)	0.026 (1.909)	0.029 (2.820)	0.062 (3.017)
تربيع عدد سنوات الخبرة "الفعلية"	0.001− (3.229−)	0.001− (2.256−)	0.00 (0.307−)	0.001− (2.243−)	0.001− (1.893−)
معامل التحديد R^2	26.4	19.4	34.6	23.7	42.9
اختبار فيشر F	42.64	12.89	34.238	24.29	27.28
عدد المشاهدات N	360	162	197	247	111

هذا وقد أمكن تقدير معادلة مينسر الموسعة لعديد من الخصائص على النحو التالي:

1. العائد حسب مراحل التعليم:

لقد أمكن استخدام دالة مينسر الموسعة لتقـــدير العائد من كل مرحلة دراسية وذلـــك بإقحام متغيرات صماء dummy variables عن كل مرحلة. وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول56: العائد حسب مراحل التعليم

المتغير المفسر	إجمالي العينة	تلمسان	أدرار	ذكور	إناث
ثابت التقدير	9.43 (69.24)	9.36 (44.01)	9.42 (51.87	9.84 (53.57)	8.96 (30.93)
التعليم الأساسي	0.133 (1.22)	0.166 (0.93)	0.094 (0.63)	0.035 (0.287)	0.197 (0.595)
التعليم الثانوي	0.399 (3.39)	0.481 (2.43)	0.309 (2.00)	0.294 (2.16)	0.615 (1.95)
التعليم العالي	0.775 (6.64)	0.841 (4.31)	0.729 (4.73)	0.597 (4.46)	1.072 (3.36)
عدد سنوات الخبرة	0.031 (4.15)	0.021 (2.02)	0.049 (3.95)	0.015 (1.42)	0.053 (4.93)
تربيع عدد سنوات الخبرة	00 (3.53−)	00 (1.35−)	0.001− (3.48−)	00 (1.63−)	0.001− (4.41−)
معامل التحديد R^2	21.5	19.9	22.2	19.9	37.3
اختبار فيشر F	21.365	8.762	13.145	13.56	13.08
عدد المشاهدات N	395	181	213	278	115

من خلال هذا الجدول يمكن تقدير معدلات العائد لمراحل التعليم المختلفة وذلك بعد إجراء التعديلات المشار إليها آنفا في منهجية الدراسة حيث أن العائد من التعليم الأساسي متدني في كل الحالات وأن العائد يتزايد كلما انتقلنا إلى مرحلة دراسية أعلى باستثناء عينة الشمال. كما أن العائد متقارب بين مستوى الثانوي والمستوى الجامعي:

الجدول57: العائد حسب مراحل التعليم

المتغير المفسر	إجمالي العينة	تلمسان	أدرار	ذكور	إناث
التعليم الأساسي	1.47	1.84	1.04	0.38	2.18
التعليم الثانوي	8.86	10.5	7.16	8.63	10.45
التعليم العالي	9.40	9.0	10.5	7.57	11.42

2- العائد حسب مراحل التعليم وقطاع العمل:

يوضح الجدول أدناه أن الصورة ذاتها كما في الجدول السابق حيث يكون العائد من التعليم الأساسي متدني كثيرا مقارنة بباقي المراحل من جهة ومن جهة أخرى فان العائد من التعليم في القطاع العام أعلى منه في القطاع الخاص وذلك بالنسبة لمختلف مراحل التعليم تقريبا.

الجدول58: العائد حسب مستويات الدراسة، قطاع العمل والإقليم

	القطاع العام			القطاع الخاص		
المتغير المفسر	الإجمالي	تلمسان	أدرار	الإجمالي	تلمسان	أدرار
التعليم الأساسي	2.62	5.45	1.81	-	0.35	سالب
التعليم الثانوي	8.83	10.8	7.83	6.2	6.56	سالب
التعليم العالي	9.47	8.8	10.35	6.5	10.12	سالب

3. العائد حسب الجنس والمنطقة:

يشير الجدول التالي إلى أن العائد من التعليم عند الإناث أعلى منه عند الذكور في الشمال والجنوب مع وجود فارق أكبر في الشمال (9.7 للإناث مقابل 5.7 للذكور). ومن ناحية أخرى فان العائد من التعليم عند الذكور في الجنوب أعلى منه في الشمال إلا أن العائد من التعليم عند الإناث في الجنوب أقل منه في الشمال:

الجدول59: العائد حسب الجنس والإقليم

	تلمسان		أدرار	
المتغير المفسر	ذكور	إناث	ذكور	إناث
ثابت التقدير	9.606 (28.415)	8.487 (39.10)	9.22 (41.06)	8.55 (22.10)
عدد سنوات الدراسة	0.057 (4.796)	0.097 (7.456)	0.073 (6.46)	0.092 (3.886)
عدد سنوات الخبرة	0.06− (0.317−)	0.035 (2.746)	0.02 (1.73)	0.043 (2.05)
تربيع عدد سنوات الخبرة	00 (0.417)	00 (1.467−)	00 (1.058−)	0.001− (1.251−)
معامل التحديد R^2	18.7	38.6	29.3	33.2
اختبار فيشر F	9.82	23.69	19.93	10.29
عدد المشاهدات N	131	116	147	65

4. العائد حسب محل الإقامة:

بالنسبة لمحل الإقامة، فان العائد من التعليم في الريف دون العائد منه في الحضر في الشمال وهي نتيجة متسقة والأدبيات الدولية. إلا أن الأمر خلاف ذلك فيما يخص حالة الجنوب حيث أن التقسيم إلى ريف وحضر المعتمد رسميا لدى الجهات المعنية لا يبدو دقيقا،* وهو الأمر الذي أثـــر على المتوسط في إجمالي العينة (7.3 للريف مقابل 7.1 للحضر).

* تعتبر كل من أدرار، تميمون، آولف ورقان فقط حضر والبقية كلها ريف.

الجدول60: العائد حسب محل الإقامة

المتغير المفسر	إجمالي العينة		تلمسان		أدرار	
	ريف	حضر	ريف	حضر	ريف	حضر
ثابت التقدير	8.94 (52.67)	9.16 (40.23)	9.04 (42.34)	8.98 (17.08)	8.61 (30.7)	9.06 (34.17)
عدد سنوات الدراسة	0.073 (8.39)	0.071 (6.02)	0.063 (5.86)	0.084 (3.46)	0.103 (6.60)	0.071 (5.01)
عدد سنوات الخبرة "النظرية"	0.028 (3.23)	0.018 (1.66)	0.027 (2.33)	0.001 (0.055)	0.018 (1.31)	0.035 (2.60)
تربيع عدد سنوات الخبرة "النظرية"	00 (2.02-)	00 (0.266-)	00 (1.59-)	00 (0.512)	00 (0.33)	0.001- (2.18-)
معامل التحديد R^2	25.9	25.7	22.0	17.7	33.1	28.7
اختبار فيشر F	28.1	17.03	13.14	4.47	16.02	14.6
عدد المشاهدات N	244	151	143	38	100	112

5. العائد حسب العمر:

تشير نتائج الجدول أدناه من الناحية الإحصائية إلى أن معامل متغير الخبرة غير معنوي وفقا لإحصائية–ت بخلاف اختبار فيشر الذي هو معنوي في كل العينات عند مستوى معنوية 5%. ويتضح أن معدل العائد من التعليم للذين تزيد أعمارهم عن 40 سنة أعلى مقارنة بالذين تقل أعمارهم عن ذلك وبفارق معتبر. كما أن العائد للفئة العمرية (22–30 سنة) أعلى منه للفئة العمرية (31–40) بحوالي 2%.

الجدول61: العائد حسب العمر

المتغير المفسر	30–22	40–31	50–41	60–51	أكثر من 60
ثابت التقدير	9.183 (17.496)	9.315 (26.662)	8.698 (24.069)	10.034 (8.166)	7.984 (6.565)
عدد سنوات الدراسة	0.069 (2.696)	0.052 (3.364)	0.086 (6.118)	0.080 (3.60)	0.115 (2.799)
عدد سنوات الخبرة	0.004 (0.108)	0.028 (1.431)	0.021 (0.854)	0.025– (0.366–)	0.018 (0.305)
تربيع عدد سنوات الخبرة	00 (0.162)	00 (1.047–)	0.00007 (0.168)	00 (2.65)	00 (0.174)
معامل التحديد R^2	22.0	10.9	34.3	34.1	34.8
اختبار فيشر F	5.453	5.007	17.739	12.96	3.385
عدد المشاهدات N	61	126	105	78	22

6. العائد حسب سنوات الدراسة الجامعية:

من حيث عدد سنوات الدراسة في الجامعة، فان العائد من التعليم لمدة أربع سنوات (شهادة ليسانس كلاسيكي) أعلى مقارنة بالعائد من التعليم لمدة خمس سنوات (شهادة مهندس مثلا) (15.1 مقابل 7.1 تباعا).

7. العائد حسب المرحلة الجامعية:

من حيث المرحلة الجامعية، يكون العائد من مرحلة التدرج أقل مقارنة بالعائد من مرحلة ما بعد التدرج وبفارق معتبر كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول62: العائد حسب المرحلة الجامعية

	الإجمالي	تلمسان	أدرار	ذكور	إناث
الجامعي تدرج	7.5	5.3	8.62	6.2	8.65
الجامعي ما بعد التدرج	13.0	19.6	14.5	8.8	21.6

بعد تقدير دالة مينسر البسيطة والموسعة بأسلوب المربعات الصغرى (OLS)، ومراعاةً للتحيز الطارئ على معدل العائد المقدر بسبب استخدام هذا الأسلوب كما هو شائع في الأدبيات، سنحاول فيما يأتي تقدير معدل العائد بتطبيق طريقة المتغيرات الأداتية (instrumental variables) على عينتي الذكور والإناث كل على حدة.

بالنسبة لعينة الذكور، في مرحلة أولى سيُستعمل المستوى الدراسي للأبوين كمتغير أداتي في الدالة المختزلة (reduced form equation) حيث يكون المستوى الدراسي للفرد هو المتغير التابع وفقا لطريقة المربعات الصغرى على مرحلتين (2SLS) كما يلي:

$$Educ = 14.77 - 0.076exp - 0.002exp^2 + 0.047matheduc + 0.128fatheduc$$
$$(2.182) \quad (16.14) \quad (-1.153) \quad (-2.312) \quad (0.520)$$

$$R^2 = 41.8\% \qquad F = 48.192 \qquad N = 272$$

والملاحظ على هذا النموذج أنه يتسم بالصلاحية والمعنوية الإحصائية عند مستوى معنوية 5%. ولكن حسب اختبار–ت فان معامل متغير تعليم الأم (matheduc) غير معنوي استثناءً.

وبناءً على ما أقره Bound وآخرون (1995)، يكون المتغير الأداتي (IV) مقبولا إذا حقق شرطين رئيسيين هما: صلاحية نموذج المعادلة المختصرة حسب اختبار فيشر والذي بدوره يجب أن يكون أكبر من العشرة وأيضا معنوية المتغير الأداتي وفق اختبار–ت الإحصائية[1]. وفي هذا المثال فان الشرط الثاني يبدو مُنطبقا فقط على تعليم الأب (fetheduc) دون تعليم الأم.

بعد ذلك سيحل متغير التعليم المقدر educ بدل متغير سنوات الدراسة S في الدالة الأصلية كما هو موضح في الجدول أدناه.

وفي المرحلة التالية، سيتم إقصاء متغير تعليم الأم والإبقاء على متغير تعليم الأب فقط كمتغير أداتي في المعادلة المختزلة كما يلي:

[1] Bound john et al, (1995). *"problems with instrumental variables estimation when the correlation between the instruments and the endogenous variable is weak"*, journal of American statistical association, 90 (430).

$Educ=14.73-0.075exp-0.002exp^2+0.16fetheduc$
(16.24) (-1.13) (-2.31) (3.29)

N=274 R^2= 41.6 F=64.324

هذا النموذج بدوره يتسم بالصلاحية حسب اختبار فيشر، كما أن المتغير الأداتي معنوي إحصائيا حسب اختبار–ت الإحصائية. لذلك سيتم استخدامه في النموذج. ويوضح الجدول التالي نتائج تقدير معدل العائد حسب المتغيرات الأداتية في كلتا الحالتين (العمودين 2 و3).

الجدول63: استعمال المتغيرات الأداتية في عينة الذكور

المتغير المفسر	OLS (1)	IV (2)	IV (3)
ثابت التقدير	9.488 (54.184)	10.191 (12.864)	10.14 (13.59)
عدد سنوات الدراسة	0.064 (7.799)	0.019 (0.358)	0.024 (0.501)
عدد سنوات الخبرة "النظرية"	0.004 (0.485)	0.001 (0.025)	0.001 (0.077)
تربيع عدد سنوات الخبرة "النظرية"	0.00002 (0.196−)	00 (0.826−)	00 (0.194−)
معامل التحديد	24.4	8.1	9.7
اختبار فيشر	29.747	7.822	7.772
عدد المشاهدات	280	271	273

تشير النتائج المحصل عليها في الجدول إلى أنها غير معنوية وفقا لاختبار–ت الإحصائية بالنسبة لمتغيري التعليم والخبرة. كما أن معامل التحديد ضعيف لا يعكس القوة التفسيرية للنموذجين (2) و(3). إلى جانب ذلك ورغم ارتفاع قيم اختبار فيشر المحسوبة عن نظيراتها المجدولة إلا أنها أقل من 10. وهي نتائج في مجملها تؤكد على أن المستوى الدراسي للأبوين لا يمكن أن يكون متغيرا أداتيا للمستوى الدراسي للأفراد المستجوبين. وقد يكون السبب وراء ذلك هو تدني المستوى الدراسي للأبوين (عدد سنوات الدراسة للأب 2.97 وللأم 1.49).

أما فيما يتعلق بعينة الإناث، سيُستخدم المستوى الدراسي للزوج كمتغير أداتي بدل المستوى الدراسي للزوجة إذ يُعتقد أن يكون للزوج الأكثر تعليما دورا ما في حصول زوجته على عمل أحسن بفضل علاقاته الخاصة.

في هذه الحالة، ستكون الدالة المختزلة كالآتي:

$$Educ=11.9+0.209\ husbeduc + 0.102\ exp - 0.009\ exp^2$$
$$(9.127)\ \ (3.033)\qquad (1.087)\qquad (-3.887)$$

$$R^2=66.0 \qquad F=59.597 \qquad N= 95$$

حسب اختبار فيشر فان النموذج معنوي احصائيا كما أن للمتغيرات المفسرة معنويتها الإحصائية وفقا لاختبار–ت باستثناء متغير الخبرة. فضلا عن ذلك فارتفاع معامل التحديد يدل على القوة التفسيرية للنموذج.

عند استبدال قيمة متغير التعليم في المعادلة الأصلية بمتغير التعليم المقدر في المعادلة المختزلة، فستكون النتيجة ارتفاع قيمة معدل العائد بحوالي الضعف. والسبب في ذلك هو كم التعليم المرتفع للزوج (12.85) مقابل (13.09) للزوجة.

هذه النتيجة تعزز خلاصة الأدبيات التي توصلت إلى أن تقدير معدل العائد بطريقة المربعات الصغرى يكون متحيزا للأدنى downward baised كما سبقت إلى ذلك الإشارة في الجانب النظري.

الجدول64: استعمال المتغيرات الأداتية في عينة الإناث

المتغير المفسر	إناث OLS	إناث IV
ثابت التقدير	8.510 (38.464)	6.85 (6.92)
عدد سنوات الدراسة	0.095 (6.922)	0.208 (3.15)
عدد سنوات الخبرة "النظرية"	0.038 (2.790)	0.017 (8.18)
تربيع عدد سنوات الخبرة "النظرية"	0.001− (1.335−)	0.001 (0.99)
معامل التحديد	38.7	51.0
اختبار فيشر	23.61	10.77
عدد المشاهدات	114	95

الخلاصة:

من خلال هذه الدراسة، يمكن الخروج بجملة من الاستنتاجات على النحو التالي:

- إن معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر المقدر بـــ 7.2% هو دون المتوسط العالمي 10%.
- إن التباين القائم في معدل العائد من التعليم بين شمال البلاد وجنوبه (6.7 مقابل 8.2 على التوالي).
- هناك تفاوت في معدل العائد بين الجنسين لصالح الإناث (6.4 للذكور مقابل 9.5 للإناث) .
- إن تدني معدل العائد الخاص من التعليم الابتدائي (أقل من 2%) يدل على عدم ربحية الاستثمار الفردي في هذه المرحلة مقارنة بالتعليم الثانوي (حوالي 9%) والتعليم العالي (9.4%).
- معدل العائد من التعليم في القطاع العام أعلى منه في القطاع الخاص.

الفصـــل الرابـــع:

العـــوائـــد الخـــاصـــة غيـــر النقـــدية مـــن التعليـــم

- **التعليـــم والخصـــوبة**
- **التعليـــم والصحـــة**

تمهيـــد:

إن استثمار الأفراد في التعليم لا يُكسبهم عائدا نقـــديا محترما فحسب، بـــل يعـــود عليهم أيضا بعديد من المزايا والمكاسب غير المادية التي يُصـــطلح عليهـــا بالعوائـــد الخاصة غير النقـــدية (Non-monetary private returns)، وهي عوائد لا تقـــل شـــأنا وأهمية عن ذلك العائد النقـــدي الذي يجنيه الأفراد.

يهدف الفصل التالي إلى إبراز أهمية التعليم في تحقيق تلك العوائد في الجزائر من خلال التطرق إلى نموذجين منها هما تقليص معدلات الخصـــوبة وتحســـين الســـلوك الصحي.

يتضمن المبحث الأول –الذي يتناول علاقة التعليم بتقلـــيص الخصـــوبة– أربعـــة مطالب، يخص الأول منها التحليل الاقتصادي للخصوبة. أما المطلب الثاني فيتطـــرق للتعليم باعتباره محددا مهماً للخصوبة، بينما يسعى المطلب الثالث للبحث فـــي قنـــوات تأثـــير التعليم بالخصوبة. وسيكون المبحث الرابع موضوعا للجانـــب التطبيقـــي عـــن علاقة التعليم بالخصوبة في الجزائر في ضوء الدراسة الميـــدانية.

كما يتكون المبحث الثاني الموسوم بعلاقة التعليم بالصحة من أربعة مطالب، حيـــث يناقش المطلب الأول التحليل الاقتصادي للصحة، ويتعرض المطلب الثاني للعلاقة التي تربط التعليم بالصحة. أما المطلب الثالث فسيكون موضوعه قنوات تأثير التعليم علـــى الصحة، بينما يعالج المطلب الرابع علاقة التعليم بالصحة في الجزائر.

المبحث الأول: التعليم والخصوبة

يتضمن المبحث الموالي الدراسة النظرية والميدانية عن أثر التعليم على الخصوبة والذي يمثل أحد العوائد الخاصة غير النقدية من التعليم.

المطلب الأول: التحليل الاقتصادي للخصوبة

إن البحث في المحددات الاقتصادية لظاهرة الخصوبة fertility له جـذور تمتد إلى زمن الكتاب الكلاسيك وعلى رأسهم مالتوس Robert Malthus الذي عُـرف عنه اهتمامه الخاص بالمشكلة السكانية. ومنذ ذلك الحين تطورت أدبيات الباحثين وزادت تنوعا وعمقا خاصة خلال العقود الخمس الماضية.

ولعله من المفيد التعرض –ولو بشكل مقتضب– إلى أهـم الأفكار والطروحات البارزة في هذا الشأن وذلك في سبيل معرفة موقع مسألة علاقـة التعليم بالخصوبة من تلك الأدبيات خاصة المعاصرة منها.

فقبل قرنين من الزمن، حاول مالتوس (1798) تفسير ظاهرة الخصوبة، وقد خلص في ذلك إلى وضع نظرية عامة حولها. إذ كان يرى الخصوبة بمثابة نتاج للعرى والأسس الاجتماعية قبل أن تكون خيـارا فرديا؛[1] فالخصوبة في نظره تحكمها جملة من الشروط الاقتصادية التي يضعها المجتمع على كاهل الراغبين في الاقـتران، حيث لا يُسمح للعاجـز عن توفير ما يلزم من إمكانات مادية – بما فيه الدخل – للإقـدام على الزواج لأن ذلك لا يؤهله لإعـالة الأولاد. ومعنى ذلك أن الخصوبة ما هي إلا دالة للمعطيات الاقتصادية التي يحياها المجتمع، وكل خرق لهذا المفهوم العرفي إنما هو خرق للنظـام الطبيعي.

وقد ظهرت في القرن الماضي دراسات نحت منحى مالتوس مثل دراسة السويدي هكشر Heckscher سنة 1963 التي أكـد من خلالها على صحة نظرية مالتوس، حيث انتهى إلى أن ثمة ارتباط ايجابي مابين الزواج (والخصوبة) والأعوام التي شهدت وفـرا في المحاصيل، وذلك بناء على السلاسل الزمنية المتاحة بعد سنة 1720 عن

[1] Theodore Schultz, (2007) fertility in developing countries, Economic growth centre, Yale university, p2.

معطيات تخص السويد. وبالمقابل فان انخفاض عدد الزيجات –وتبعا الخصوبة– حصل في سنوات عجاف.[1]

لكن بشكل عام، لاقت النظرية انتقادات واسعة من قبل الاقتصاديين. ودليل عدم رجحان ما ذهب إليه مالتوس هو انخفاض الخصوبة بشكل تدريجي في نهاية القرن التاسع عشر في أوروبا عقب الثورة الصناعية حيث تحسنت الظروف المعيشية وارتفعت دخـــول الأفراد.

ومما أُخذ على مالتوس إهماله "لنوعية" السكان population quality، أي رأس المال البشري.[2] فقد كانت نظريته تـــرى في الوظيفة البيولوجية الخالصة للوفيات آلية فعالة في الموازنة ما بين عـــدد السكان والحاجات المتاحة. بيـــد أن وقـــائع النمو الاقتصادي والتحول الديمغرافي أدت إلى إعادة صياغة نظـــرية السكان فيما يتعلق بقرارات الأفراد إزاء كـــم وجودة الأولاد.

قام Notestein (1945) بوصف الأبعاد الأولية للتحول الديمغرافي ونـــاقش الضغوطات الاقتصادية التي تَوقّـــع تخفيضها للخصوبة في البلـــدان متدنية الدخل، وهي أساسا: ارتفاع تكلـــفة الأولاد في الحضر والترقية الفـــردية لصحة وتعليم الأطفال. فالنماذج الاقتصادية لخيار الخصوبة في حـــياة الأزواج تركـــز على جوانب عدة من عملية الخيار هذه، غير أن العلاقة بين كم الأولاد وجودتهم (quantity versus quality) كالتعليم والصحة أضحت الجانب الرئيس في الدراسات الحديثة.[3]

وفي هذا الصدد، تعتبر أعمال الأمريكي بيكر Gary Becker من أولى وأبرز الأعمال التي تميزت بالتوسع في استخدام الأساليب الاقتصادية في دراسة الخصوبة، وتحديدا مسألة الخيار فيها Choices. ويعد بحثه الموسوم بـــ "التحليل الاقتصادي للخصوبة" حجر الزاوية للأدبيات الحديثة، وقد خلص الباحث في هـــذه الدراسة إلى ما يلي:[4]

"يُنظر للأطفال كونهم سلعا معمرة durables goods تدر دخلا، يكـــون في بادئ الأمر معنـــويا A psychic income، وتتحدد الخصوبة على أساس: الدخل، تكلفة

[1] Theodore Schultz, fertility in developing countries, op.cit, p3.

[2] Mincer Jacob, (1981) Human capital and economic growth, National bureau of economic research, working paper N. 803, p20.

[3] Schultz Theodore, (2001) The fertility transition: Economic explanations, Economic growth center, yale university, p6.

[4] Backer Gary,(1960) An economic analysis of fertility, National bureau of economic research, working paper N.2387, p231.

الطفـــل الواحد، المعرفة، عدم اليقين وكذا الأذواق. فالزيـــادة في الدخل وانخفاض السعر (كلفة الطفل) يؤديـــان إلى زيادة الطلب على الأطفال، مع الأخذ في الحسبان الفرق بين كم وجودة الأطفال المطلوبين...إن جودة الأطفال ترتبط مباشرة بحجم الإنفاق عليهم.

كل أسرة معنية "بإنتـــاج" أطفالها مادام أن الأطفال لا يمكن المتاجرة بهم في الأسواق. لذلك فان كل عدم يقيـــن في "إنتاجهم" –كنوع الجنس مثلا– يخلق عدم يقين مقابل في الاستهلاك. لذلك أيضا فان عـــدد الأولاد لأسرة ما لا يرتبط فقط بالطلب عليهم ولكن على القدرة على إنجابهم. بعض الأسر لا تستطيع إنجاب ما ترغب فيه من أولاد والبعض الآخر ينجب أكثر مما يرغب فيه، وبالتالي من الضروري التمييز بين الخصوبة الحقيقية والخصوبة المرغوبة desired fertility.

وقد حاول بيكر في هذه الدراسة إبراز العلاقة المباشرة لعـــدد الأولاد المرغوب فيه ومستوى الدخل الفـــردي. وخلص إلى وجود علاقة سلبية في ظل عدم ثبات المعرفة بوسائل منع الحمل Contraceptive knowledge، ولكن باعتبار ثباتـــها فان العلاقة تصبح ايجابية.

الجدول 65: عدد الأولاد لكل 100 زوج في اندياناپوليس حسب دخل الزوج

مستوى الدخل (دولار)	كل الأزواج (1)	المخططين لتباعد الولادات وعـــدد الأولاد (2)
أكبر من 3000	159	149
2999–2000	149	182
1999–1600	163	91
1599–1200	189	97
أقل من 1200	227	68

Source: Gary Becker, op.cit, p 219.

يوضح العمود الأول العلاقـــة السلبية بين الخصوبة الفعلية والدخل، أما العمود الثاني فيشـــير إلى وجـــود علاقة ايجابية بين الخصوبة المرغوبة والدخل وبمرونة دخل تساوي +0.42 %.

إن ما انتهى إليه بيكر يلتـــقي مع ما ذهب إليه مالتوس من ايجابية الارتباط بين الظروف الاقتصادية (الدخل) والخصوبة. ولكن في آخر البحث عقّب الاقتصادي Jemes Dusenberry –من جامعة هارفرد– على هـــذه النتيجة ووضع من الأدلة ما يدحضها وينفيـــها، مؤكدا أن الارتباط يظل سلبيا مطلـــقا بين التعليم والخصوبة.

ولعل أهم انتقـــاد يمكن توجيهه لهذه الدراسة هو مضمون المنهج المعتمد في تحليل الخصوبة من منظور اقتصادي؛ إذ لا يمكن إخضاع هكـــذا ظاهرة لمعايير اقتصادية بحتة مثل اعتبار الأطفال سلعا معمرة وإمكانية الإحلال بين كمها ونوعها. ذلك أن للخصوبة أبعـــادا شتى ومحددات مختلفة تتباين آثـــارها من بيئة لأخرى، وهي أساسا جملة الجوانب الاجتماعية، الثقافية، الجغرافية وغيرها.

كذلك من ضمن الدراسات الجادة في هـــذا المجال دراسة Jacob Mincer (1981) حيث أشار إلى أن تحديد حجم الأسرة من منظور اقتصادي يتم من خلال ثلاث قنوات رئيسة:[1]

1- التمدن Urbanization:

بسبب نمو إنتاجية القطاع الفلاحي، يتقلص الطلب على عمالة الفلاحين الأمر الذي يدفع بهؤلاء للهجرة اتجاه المدن قصد البحث عن عمل، ومع انخفاض إنتاجية الأولاد وارتفاع تكـــاليفهم في الحياة الحضرية ستكون النتيجة نزوع الأفراد إلى تحديد حجم الأسرة .

2- ارتفاع تكلفة الوقت:

إن ارتفاع الأجـــور في سوق العمل يجذب الأفراد من الأنشطة غير السوقية (المنزل) إلى سوق العمل. ومع الأخذ في الحسبان كون رعاية الأولاد تعتـــبر نشاطا يتطلب وقتا كثيفا فان ارتفاع الأجور سيؤدي إلى ارتفاع الفرصة الضائعة لإنفـــاق الوقت. وبالتالي ستكون حوافـــز المرأة لتقليص حجم الأسرة ودخـــول سوق العمل أكبر خاصة المرأة الأكـــثر تعليما.

[1] Mincer Jacob, op.cit, p22.

3- التوسع في التعليم:

إن ارتفـــاع الأجور والطلب في القطاع الصناعي على المتعلمين أدى إلى تنـــامي الطلب الخاص والاجتماعي على التعليم، وهو ما حدا بالأولياء لإحلال نـــوع الأولاد محل كميتهم.

المطلب الثاني: التعليم كمحدد أساسي للخصوبة

وقد اتضح ذلك جليا في المؤتمر الدولي للسكان والتنمية المنعقد بالقـــاهرة سنة 1994 حيث جاء فيه: "إن رفع المستوى التعليمي للمرأة والبنات يسهم في تمكين المرأة، إرجاء سن الزواج وتقليـــص حجم الأسرة."[1]

ففـــي البلدان النامية، نجد أن معظم المجتمعات تشهد ارتباطا سلبيا بين المستوى الدراسي العام ومعدلات الخصوبة. هذا ما توضحه دراسة شملت 69 بلدا من أفريقيا، آسيا وأمريكا اللاتينية من خلال معطيات الجدول التالي:

الجدول 66: معدلات الخصوبة حسب المستوى الدراسي في البلدان النامية

المنطقة	عدد البلدان	دون مستوى	ابتدائي	ثانوي أو عالي
أفريقيا جنوب الصحراء	30	6.4	5.5	3.7
شمال أفريقيا	3	4.7	3.6	2.8
غرب آسيا	10	6.4	4.6	3.5
باقي آسيا	13	4.1	3.5	2.7
أمريكا اللاتينية	12	5.8	4.5	2.6

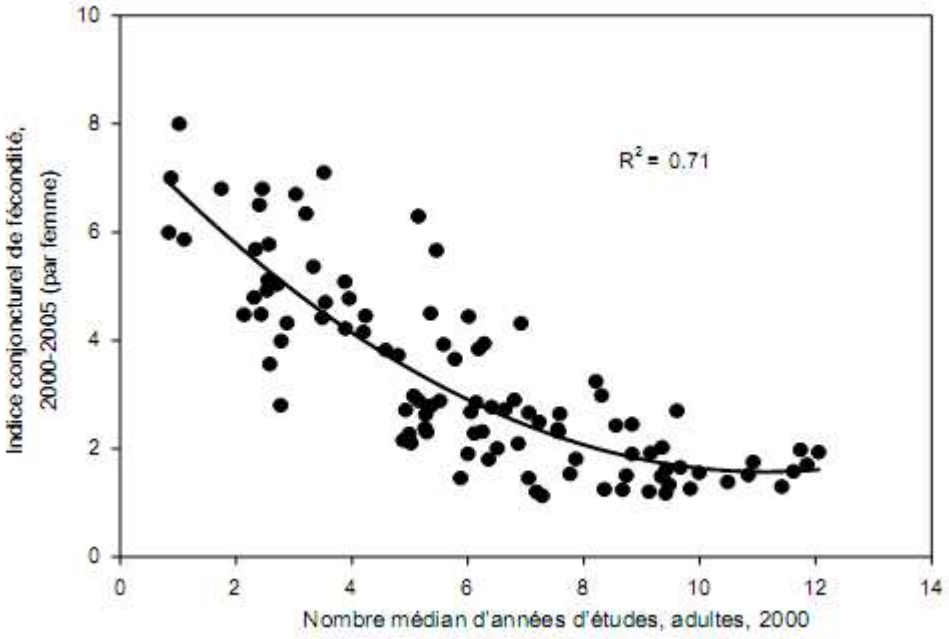
Source : population, éducation et développement, Rapport concis, Nations Unis, p31.

يتبين من خلال الجدول أن العلاقة المذكورة آنفا تنسحب على جميع مناطـــق العالم بشكل إجمالي مع وجود تباين في معدلات الخصوبة وفقـــا للمستوى الدراسي داخل المنطقة الواحـــدة؛ فمثلا في شمال أفريقيا، الفرق بين الخصوبة لذوي المستوى الثانوي أو العالي ولمن هم دون تعليم هي 1.9، بينما القيمة المقابلة في أفريقيا جنوب

[1] Caroline H.Bledsoe et al, "Critical perspectives on schooling and fertility in the developing world", p2. [www.nap.edu/catalog/6272.html]

الصحراء هي 2.7 وهذا داخل قارة واحدة، الأمر الذي يوحي بوجود تباين في أنماط تأثــير التعليم على تدني الخصوبة.

الشكل29: علاقة التعليم بالخصوبة



Source : population, éducation et développement,op.cit, p2.

وفي جانب آخر، توجد أنماط مختلفة تماما من علاقــة التعليم بالخصوبة في بعض البلدان النامية، وهي رغم محدوديتها مقــارنة بالحالة الأولى إلا أنها تأكيد صريح على عدم حتمية التأثير المباشر للتعليم على تخفيض الخصوبة[1]، فمثلا توجــد حالات ترفع فيها كل من معدلات المستوى التعليمي ومعدلات الخصوبة، ومثال ذلك الأردن الذي تبلغ فيه معدلات معرفة القراءة والكتابة للإناث female literacy 86% ومعدلات الخصوبة 5.6.

ومقابل هذه الحالة، يمكن أن تتدنى كلا من معدلات المستوى التعليمي ومعدلات الخصوبة كما في البنغلاديش حيث تنخفض معدلات معرفة القراءة والكتابة إلى 26% ومعدلات الخصوبة 3.3.

وخلافا لما تقدم وفي الأغلب تنخفض معدلات القــراءة والكتابة وترتفع معدلات الخصوبة كما في حالة الباكستان؛ 24% بالنسبة للمعدل الأول مقابل 5.6 للمعدل الثاني.

[1] Caroline H.Bledsoe et al, op.cit, p3.

أما في البلـــدان المتقدمة، فعلى الرغم من وجود نفس الظاهرة بشكل عام الا انه يسجل تباين ما بين هذه البلدان والبلدان النامية وذلك على مستويين[1]: أولا، إن الفـــارق في الخصوبة بين النساء الأقل تعليما والأكـــثر تعليما ضعيف بالبلـــدان المتقدمة مقارنة بالبلدان النامية. وثانيا، لا توجد صورة نمطية عن تغيرات معدلات الخصوبة وفـــقا للمستوى التعليمي. وفي هذا الصدد، خلصت دراسة حديثة عن محددات الخصوبة في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) سنة 2005 إلى نتيجتين هامتين:[2]

1- للمرأة الأكثر تعليما عدد أقل من الأطفال مقارنة بمن لها تعليم أقل في كافة البلدان. والتباين الحاصل في معدلات الخصوبة حسب المستوى التعليمي زاد اتساعا مع الزمن.

2- لا يوجد نمط ثابت ومطرد Consistent pattern في جميع البلـــدان عند اعتبار التغيرات في الإنجاب حسب المستوى التعليمي للإناث:

أ. للمرأة الأكثر تعليما عدد اقـــل من الأطفال في الوقت الحاضر مقارنة بالماضي في كل من كندا، ايطاليا، لوكسمبورغ والنرويج وكذا ألمانيا، فنلنـــدا والسويد ولكن في النصف الثاني من التسعينيات، ويستثنى من ذلك هولندا إلى غاية 1995 والولايات المتحدة وبولندا حيث تستقر خصوبة المرأة الأكـــثر تعليما.

ب. بينما توجد للمرأة ذات المستوى التعليمي المتوسط خصوبة مماثلة في الحاضر كما في الماضي في معظم البلدان قيد الدراسة. غـــير أن المعدل زاد في فنلندا، لوكسمبورغ والولايات المتحـــدة وانخفض في ايطاليا وهولندا.

ت. أما المرأة الأقل تعليما فلها عدد أكبر من الأطفال في الحاضر مقارنة بالماضي في كل من بولندا وهولندا، وحـــديثا الولايات المتحدة والسويد.

إجمالا، ومن خلال ما تقدم بخصوص طبيعة العلاقة التي تربط المستوى التعليمي بالخصوبة سواء في البلدان النامية أو المتقدمة، يمكن القـــول بأن التعليم لا يـــؤدي لزاما إلى تقليص معدلات الخصوبة، وحتى في حالة انخفـــاضها لا يمكن الجـــزم بأن

[1] population, éducation et développement, op.cit, p32.
[2] Anna Cristina d'addio and Marco Mira d'Ercole, (2005) "Trends and determinants of fertility rates in OECD countries: The role of policies, OECD, pp28-29.

التعلـــيم وحده يشكل العامل المفسر لذلك، إنما ثمة عـــديد من العوامل الكامنة التي يتبايـــن أثرها من جهة لأخرى ومن زمن لآخر.

لكن وباعتـــبار وجود تأثـــير للمستوى التعليمي على معدلات الخصوبة يدفع بها نحو الانخفاض، يبقى السؤال المطروح: كيف يمكن حصول ذلك؟ وما هي القنـــوات التي من خلالها يحصل هكذا تأثـــير؟

هـــذه الإشكالية كانت ولا تزال محل جـــدل ونقاش في أوساط الباحثين حيث تتباين الرؤى والدلائـــل، خاصة وأن البلـــدان تتفاوت من حيث الخصائص السوسيواقتصادية وأنظمة التعليم وفعاليـــتها الداخلية والخارجية.

المطلب الثالث: قنوات تأثـــير التعليم على الخصوبة

وفيما يلي استعراض لأهم ما تحمله الأدبيات بهـــذا الخصوص، وهي نتائج عن جهات مختلفة من أنحاء العالم تبـــرز مدى التفاوت في أهمية العوامل التي من خلالها يؤثـــر التعليم على انخفاض الخصوبة:

1. إرجاء فـــترة الإنجاب:

يرتبط التعلـــيم بشكل مباشر ببداية الدخـــول في الحياة الإنجابية، سواء تعلق الأمر بتأخر سن الزواج، بداية العلاقات الجنسية أو أول حمل؛ فكلما طالت مرحلة الدراسة بالنسبة للإناث كان ذلك داعيا لإرجاء فكـــرة الإنجاب بشكل عام سواء تعلق الأمر بالاقـــتران الشرعي أو غيره. والسبب في ذلك هو مزاحمة الوقت المفترض تخصيصه لرعاية الأولاد وقت الدراسة، الأمر الذي يجعل تكلفه الفرصة البديلة هذه أكبر وبالتالي العزوف عن الإنجاب المبكر.

إن نتائج الدراسات والمسوحات الديمغرافية المتعلقة بهذا الخصوص تؤكـــد في مجملها حقيقة هذا السلوك، وقد توصلت دراسة في هـــذا الشأن شملت 53 بلـــدا ناميا إلى أن التبكـــير بالزواج وبدء الحياة الجنسية وكـــذا أول حمل هي مظاهر شائعة لدى فئة الإناث غير المتعلمات أكثر من غيرهن، وهو ما يبينه الجدول التالي:[1]

[1] Population, éducation et développement, op.cit, p 22.

الجدول67: علاقة التعليم ببداية الإنجاب (%)

الجهة	الجنس	متزوج قبل سن العشرين			علاقات جنسية قبل سن العشرين			إنجاب طفل قبل سن العشرين		
		بدون	ابتدائي	ثانوي+	بدون	ابتدائي	ثانوي+	بدون	ابتدائي	ثانوي+
إفريقيا آسيا امريكااللاتينية	إناث	75 69 69	60 62 63	30 37 31	83 62 76	79 65 71	64 43 44	61 50 58	53 47 53	27 22 23
أفريقيا امريكااللاتينية	ذكور	21 27	15 26	9 15	64 75	72 79	73 85	–	–	–

Source: Population, éducation et développement, op.cit, p27.

تشير معطيات الجدول إلى أن للتعلـــيم دوراً مهما في تأخير سن الزواج والإنجاب، بيد أن دوره في تفـــادي إقامة علاقات جنسية أقل أهمية على الرغم من تدني النسبة لمن لهن مستوى التعليم الثانوي أو العالي مقارنة بغيرهن. ففي أفـــريقيا مثلا يصل الفارق بين الإناث للفئة المذكورة ومن لهن أي مستوى تعليمي إلى 45 درجة فيما يخص الزواج قبل سن العشـــرين ويصل إلى 34 درجة فيما يخص الإنجاب قبل هذا السن. في حين لا يزيـــد الفرق فيما يتعلق بإقامة علاقات غير المشروعة على 19 درجة.

أما بالنسبة للذكور، تتماثل طبيعة العلاقة بين المستوى التعليمي والزواج قبل العشرين مع حالة الإناث من حيث التناسب بين أكـــبر مستوى تعليمي وأدنـــاه مع تدني القيم بالنسبة للذكور وذلك خلافا لحالة إقامة علاقات جنسية قبل سن العشرين؛ فكلما زاد المستوى التعليمي للذكور زادت تلك العلاقات. فالتعلـــيم ها هنا يرتبط بقـــوة وبإيجاب مع هذا السلوك.

إجمالا يمكن استخلاص من هذه الدراسة عن دور التعليم ببـــداية مرحلة الإنجاب التـــالي:

أولا: يسهم التعليم في تخفيض الخصوبة من خلال تأخـــير سن الزواج والإنجاب بالنظر إلى تفضيل خيار تخصيص الوقت للدراسة على حساب الزواج والإنجاب. وفي هذه الحالة لا علاقـــة لنوعية التعليم ومضمون برامجه بهذا الأثـــر، إنما يتعلق الأمر أكـــثر بالخصائص الثقـــافية للمجتمع من حيث النظرة لتمدرس الإناث. فبينما لم تعد مشكلة الجندر Gender في التعليم مطروحة بالبلـــدان المتقدمة إلا أنها لا تزال كذلك في جهات عديدة من البلـــدان النامية.

ثانيا: إن وجود علاقة سلبية ولكن ضعيفة بين تعليم الإناث والإقـــدام على علاقات جنسية من جهة، ووجود علاقة ايجابية وقـــوية بين تعليم الذكور والإقـــدام على تلك العلاقات إنما هو دليل على ضعف البعد الأخلاقي والتربـــوي للتعليم بشكل عام. وهنا يُفتـــرض أن يتجلى البعد التربوي للتعليم، وهو دور في الأخير يرتبط هو الآخر بالخصائص الثقـــافية للمجتمعات.

2-الأثـــر المعـــرفي:

يُكسب التعليم الأفـــراد المتعلمين مهارات وخبرات معرفية هامة أيسرها معرفة القـــراءة والكتابة Literacy، ودون شك تساعد هذه المعرفة الأفراد على الوصول للمعلومة والتعامل معها بشكل سلـــيم. وعلى سبيل المثال، توصلت دراسة في جنوب أفريقيا إلى وجود علاقة سلبية وقوية بين مهارات معرفة القراءة والكتابة من جهة وحجم الأسرة من جهة أخرى -مع إهمال مستوى الدخل. وبينت أن الحصول على المعلومة يلعب دورا رئيسيا في عملية صنع القرار؛ فالمرأة التي تتمتع بهـــذه المهارات بإمكانها الوصول للمعلومة والتعامل معها، سواء داخل المدارس أو عبر وسائل الإعلام. وفضلا عن ذلك، فالمـــرأة التي لها معلومات يكـــون لها عادة طلب أكبر وقدرة عالية على استعمال الخدمات الصحية.[1]

وأبرز مثال عن ذلك هو استعمال موانع الحمل Contraceptive use حيث تدل الدراسات الحديثة على انتشار استعمالها ضمن فئة النساء المتعلمات مقارنة بمن هن

[1] "Is education best contraceptive?", op.cit, p3.

دون تعليم، مع وجود تباين من منطقة لأخرى ومن بلد للآخر. فتبين من خلال عديد من الأبحاث أن آثـــار التعليم من خلال استعمال موانع الحمل أضعف ما تكـــون في أفريقيا وأقوى ما تكون في أمريكا اللاتينية بينما تكون وسطا في آسيا.[1]

وفي دراسة رصينة عن علاقة التعليم بالخصوبة في أمريكا اللاتينية، توصل الباحثان إلى إبراز أهمية قنوات التأثير بين التعليم والخصوبة ومن ذلك استعمال موانع الحمل، حيث تبين وجود علاقة سلبية وقوية بين المستوى التعليمي واستعمال موانع الحمل كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول68: نسبة انتشار استعمال موانع الحمل حسب السنوات الدراسة

سنوات الدراسة	المتوسط	0	3-1	6-4	9-7	10 ≤
بوليفيا	30	12	23	31	43	53
البرازيل	66	47	59	71	76	73
كولومبيا	65	53	61	65	73	73
المكسيك	53	25	44	58	70	69
البيرو	46	19	33	46	60	67

Source: Teresa casto et al, (1995) "The impact of women's education on fertility in Latin America: searching of explanations", In: international family planning perspectives, Vol. 21, N. 2,p55.

وفي ذات الدراسة، تؤكـــد الأرقام صحة الأثر المعرفي الوسيط للتعليم على الخصوبة حيث تشـــير بيانات الجدول أدناه إلى أنه كلما زاد المستوى التعليمي للمرأة زادت معرفتـــها بما يتعلق بخصوبتها:

[1] Susan H.Cochrane, (1982)"The effects of education, health and social security on fertility in developing countries", world bank, working paper 93 p 6.

الجدول69: بعض مؤشرات المعرفة المرتبطة بالخصوبة حسب المستوى التعليمي

سنوات الدراسة		0	3-1	6-4	9-7	10 فأكثر
الاستماع اليومي للمذياع	الإكوادور	74	82	88	94	96
	غواتمالا	44	58	73	80	78
معرفة مصدر منع الحمل	الإكوادور	60	79	90	95	99
	غواتمالا	45	75	93	97	100
فهم الدورة الشهرية	الإكوادور	7	7	17	33	53
	غواتمالا	4	8	21	41	53

.57Source : Teresa casto et al, op.cit, p

لكن وبالرغم من أهمية العلاقة بين التعلـــيم وانتشار استعمال موانع الحمل "الحديثة" modern contraceptives، هناك من يقلل من هذه الأهمية وذلك بعدما تبين من خلال بعض الأبحاث أن ارتفاع المستوى التعليمي يسهم كذلك في توسع استعمال موانع الحمل التقليـــدية، مع التسليم بأن هذه الأخيرة أقل فعالية مقارنة بالأساليب الحديثة. وفي هـــذا الإطار تشـــير دراسة خصت 26 بلدا إلى وجود علاقة ايجابية بين التعليم واستعمال موانع الحمل التقليـــدية. وتتجلى الصورة أكثر في زيمبابوي حيث تعتبر فئة النساء الأكـــثر تعليما (10 سنوات فأكثر) الأوسع استخداما للموانع التقليدية من باقي النساء.[1]

إذا والحال هذه، لا مسوغ للقـــول بعقلانية سلوك النساء المتعلمات حيث لا فرق بينهن وبين غير المتعلمات! ويجاب عن هـــذا القول بأنه قد تبيّن بعد التمحيص في منهجية الدراسة وجود خلط بين الطرق التقليـــدية لمنع الحمل (كالعزل والامتناع abstinence) والطرق الشعبـــوية Folkloric methods (كاستعمال أعشاب خاصة وتعويذات تربط على الخصر).

[1] Caraline H.Bledsoe et al, op.cit, p10.

إن هذا التفصيل يــدل على ارتباط التعليم باستعمال موانع الحمل التقليــدية ولو بأقل حدة مقارنة بالمــوانع الحديثة.

3. الأثــر الاقتصادي:

إلى جانب ما تقــدم، يؤدي تعليم المرأة إلى رفع تكلفة فرصة الإنجاب ورعاية الأطفال وذلك لجملة من الاعتبارات:[1]

أولا، ينظر للتعليم كونه أنجع السبل لدخــول المرأة ســوق العمل، وفي هذه الحالة لن يكون تخصيص الوقت والجهد كليا للإنتاج الأسري Household production بل سيكون الإنتاج الســوق Market production داعــيا قويا لإعادة التخصيص. ولأن رعاية الأولاد تعــد نشاطا يتطلب وقتا كثيــفا فلا مندوحة من إقلال الإنجاب لتقليــص الوقت والجهد وتخصيصها للعمل. وهذه الحالة تماثل إلى حد كبير حالة إرجاء الزواج بسبب تمــديد سنوات الدراسة إذ يشترك كل منهما في عامل الزمن الذي يفســر التضحية بالعمل الأسري جزئيا أو كليا.

ثانيا، إن دخول ســوق العمل بمستوى تعليمي عال سيكون سببا لارتفاع العائد من التعليم بالنسبة للمرأة.هــذا الأمر يترتب عنه تقليص الخصوبة المرغوبة (الكم) مقابل زيادة نوعية الأطفال children quality، أي الإنفاق عليهم أكثر فيما يخص تعليمهم، صحتهم وغير ذلك. وبتعبير رياضي، تصبح نوعية الأطفال دالة متزايــدة بدلالة الدخل[2].

في الواقع، إن هذا السلوك هو بدوره تضحية، ليس بالوقت فحسب ولكن بكم الأطفال. يستند هــذا الطرح أساسا إلى ما يراه بعض الاقتصاديين من لزوم التفرقة بين النظرة الاقتصادية للأطفال كونهم سلعا استهلاكية consuption goods أو أصولا إنتاجية[3] productive assets. فارتفــاع الدخل بسبب ارتفاع المستوى التعليمي لا يعد دافعا لطلب الأطفــال كونهم "أصولا إنتاجية"، أي إنجــابهم للحاجة بغرض مساعدتهم المادية في المستقبل، خاصة في مرحلة الشيخوخة، إذ تصدق هذه الحالة على أصحاب

[1] Una Okonkwo Osili et al, (2007) "Does female schooling reduce fertility?: evidence from Nigeria", National bureau of economic research, working paper N. 103070, P1.
[2] Justin McCrary et al, (2006) The effect of female education on fertility and infant health, National bureau of economic research, working paper N.123229, p7.
[3] Jean Drèze et al, (2000) "Fertility, education and development: further evidence from India", p7. [http://econpapers.repec.org/paper/cdecdwps/76.htm]

الدخول الزهيدة أو المنعدمة. بينما يبّــرر الطلب عليهم على أساس النظرة الأولى، أي كونهم "سلعا استهلاكية" تطلب لسد حاجة معنــوية للآباء خلافا للحالة الأخرى. من أجل ذلك، سيزيــد الإنفاق عليهم كيما تــزيد " نوعيتهم " المذكورة آنفا.

ثــالثــا: تطمح المرأة الأكــثر تعليما بل وتحرص على الاقــتران برجل يفوقها أو يكافــئها في المستوى التعليمي. وفي حال تكوين أسرة سيكون الدخل المشترك معتبر نتيجة لأثــر المضاعف[1] (Multiplier effect).

وهذه الوضعية الاقتصادية الجيدة للأسرة تحفز الطرفــين على إنجاب عدد أقل من الأطفال مقابل التركيز أكــثر على جودتهم، لذات الأسباب المذكورة في الحالة السابقة. وبناءً عليه يتقــرر أن يكون الزوجان راشدان A rational couple عندما يسلكا هــذا السلوك. ودون شك هذا التحليل الذي يتفق مع طرح Gary Baker المذكور آنفا لا يخلُ من زلل. فقــد تقــدم أنه لا يصح أخلاقــيا اعتبار الأطفال سلعا بأي شكل من الأشكال. ولعل بيئة هؤلاء الكتاب قبل تخصصهم الأكاديمي لها فعلها في هكذا تحليل.

بالنسبة للمجتمعات الإسلامية لا يمكن تفسير الطلب على الأطفال على هذا النحو بأسلوب اقتصادي محض، بل ثمة دوافع غير اقتصادية وراء ذلك، ففي ضوء مبادئ الدين الإسلامي لا يمكن تبــرير تحديد النسل بحجة الاهتمام بجانب "النوعية" حال ارتفاع الدخول، إذ لا يتعلق الأمر هنا بحاجة معنوية (الاستمتاع) ولا حتى مادية، بل ثمة أبعاد عقــدية قبل كل ذلك.

إلى جانب دور المستوى التعليمي للمرأة في تخفيض الخصوبة، ثمة أيضا دور آخر يلعبه المستوى التعليمي بالنسبة للرجل، وان كان محدودا مقــارنة بالدور الأول. هــذا ما تؤكــده معظم الأدبيات الحديثة[2]؛ إذ يفسر الأثــر الكبير للمستوى التعليمي للمرأة على الخصوبة على أساس المسؤولية الكبرى والمباشرة التي تتحملها الزوجة في إنجاب ورعاية الأطفال.

[1] Idem.
[2] Jean Drèze et al, op.cit, p6.

وفي دراسة حديثة في هذا الشأن، حاولت Lucia breierova وزميلها استقصاء هذه الإشكـــالية في اندونيسي:[1] هل يعتبر دور المستوى التعليمي للرجل حقيقة أقـــل منه بالنسبة للمرأة في تفســـير الخصوبة؟ وقد كانت منهجية الباحثان تستهدف الفئات الاجتماعية التي استفـــادت من سياسة توسيع التعليم في السبعينيات، وتم التوصل في الأخير إلى أن أثـــر المستوى التعليمي للمرأة أقـــوى بكثير من أثر المستوى التعليمي للرجل.

وفي دراسة أخرى عن أمريكا اللاتينية، جاءت النتائـــج مطابقة تماما لما انتهت إليه الدراسة السابقة. فبالرغـــم من وجود ارتباط سلبي جلي لكل من المستوى التعليمي للمرأة و الرجل إلا أن الارتباط السلبي لمستوى تعليم المرأة كـــان أقوى مقارنة بنظيره الآخر كما هو وارد في الجدول التالي:

الجدول70: مقارنة أثر المستوى التعليمي للزوج والزوجة على الخصوبة في أمريكا اللاتينية

	المستوى التعليمي للمرأة				المستوى التعليمي للرجل			
سنوات الدراسة	3-1	6-4	9-7	10فاكثر	3-1	6-4	9-7	10فاكثر
كولومبيا	0.66-	1.35-	1.70-	1.99-	0.23-	0.52-	0.48-	0.61-
الإكوادور	0.15-	0.83-	1.30-	-1.074	0.01	0.22-	0.39-	0.35-
غواتيمالا	0.27-	0.76-	1.06-	1.10-	0.14-	0.31-	0.19-	0.08

Source: Teresa Castro Martin et al, op.cit, p57.

المطلب الرابع: التعليم والخصوبة في الجزائر

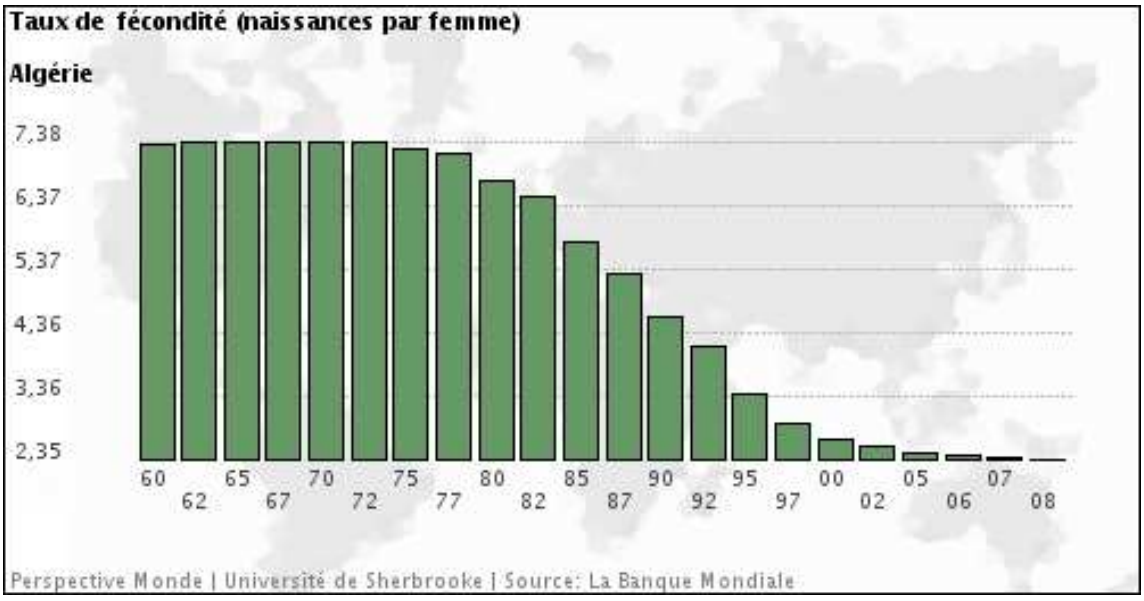
يتناول المبحث التالي في الفرع الأول تطور الخصوبة في الجزائر والعلاقة التي تربطها بالمستوى التعليمي، بينما يتعرض الفرع الثاني لنتائج الدراسة الميدانية حول موضوع العلاقة التي تربط التعليم بالخصوبة بناء على استبيان تم توزيعه في ولايتي تلمسان وأدرار.

[1] Lucia Breierova and Esther Duflo,(2002) "The impact of education on fertility and child mortality: Do fathers really matter less than mathers? NBER 10513., p3.

الفرع الأول: الخصوبة في الجزائر وعلاقتها بالتعليم

من خلال الشكل أدناه المعبر عن تطور معدل الخصوبة في الجزائر منذ سنة 1960، يتبين أن المعدل كان مرتفعا ومستقرا في السنوات العشر الأولى بعيد الاستقلال حتى سنة 1972 حيث بلغ المعدل 7.4 تقريبا، وبعدها مباشرة بدأ المعدل في التناقص بشكل مستمر إلى غاية العام 2008 حيث سجل القيمة 2.4 بانخفاض يمثل تقريبا 68% خلال 48 سنة.

الشكل30: تطور معدل الخصوبة في الجزائر (1960-2008)



المصدر: البنك العالمي، 2008.

أما عن تفسير هذا الانخفاض المستمر في معدلات الخصوبة، فانه على رأي كثير من المتخصصين في قضايا السكان توجد عديد من الأسباب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المسؤولة عن هذه الظاهرة، والتي من ضمنها تحسن مستوى التعليم العام لدى المجتمع الجزائري وخاصة لدى الإناث.

فبالنسبة لعلاقة التعليم بالخصوبة في الجزائر، فان للمستوى الدراسي دور محوري في تحديد الحالة الاجتماعية كما هو مبين في الجدول أدناه؛ فكلما ارتفع المستوى الدراسي خاصة للإناث طالت مرحلة العزوبة وتأخر سن الزواج:

الجدول71: توزيع الحالة الاجتماعية حسب المستوى الدراسي

	ذكور				إناث			
	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
أعزب	42.1	72.5	67.3	63.9	39.4	60.6	64.1	76.9
متزوج	56.9	27.1	32.1	35.5	53.3	36.4	33.6	21.4

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, ministère de la santé, 2008, p103.

بالنسبة لسن الأفراد عند أول زواج، فهو في تزايد مستمر منذ ثلاث عقود حيث انتقل من 25.3 سنة في 1977 لدى الذكور إلى 33.5 سنة في 2006، ومن 20.9 سنة إلى 29.9 سنة عند الإناث خلال الفترة ذاتها مع وجود فارق بين الحضر والريف، وهو ما يؤكد أثر التمدن على الخصوبة كما ورد سابقا في الجانب النظري.

الجدول72: تطور سن الأفراد عند أول زواج

		1977	1984	1985	1987	1992	1998	2006
ذكور	إجمالي	25.3	27.4	27.6	27.7	30.2	31.3	33.5
	حضر	26.9	–	–	28.8	31.2	31.9	34.2
	ريف	24.3	–	–	26.4	28.9	30.3	32.6
إناث	إجمالي	20.9	22.1	22.2	23.7	25.8	27.6	29.9
	حضر	22.4	–	–	24.8	26.9	27.9	30.0
	ريف	19.8	–	–	22.3	24.6	26.9	29.7

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p104.

هذا ويعتبر التعليم أحد أسباب تأخر سن الزواج سواء عند الذكور أو الإناث؛ فإذا أخذنا سنة 2006 كمثال نجد انه كلما زاد المستوى الدراسي للأفراد تأخر السن عند أول زواج، وهو ما يتفق تماما مع ما تقدم من أن أحد أهم أسباب إرجاء فترة الإنجاب تأخر سن الزواج نتيجة لطول مدة الدراسة.

الجدول73: سن الزواج حسب المستوى الدراسي

	دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
ذكور	30.4	32.9	33.9	33.8	34.8
إناث	28.7	29.6	29.0	29.6	33.2

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p104.

ولا يختلف الأمر عند مقارنة نسب زواج الفتيات دون سن 18 على حسب المستوى الدراسي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول74: نسب الزواج دون سن 18 حسب المستوى الدراسي للفتيات

	دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
النسبة	17.5	9.2	4.4	1.7	0.1

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p106.

فيما يتعلق بعلاقة تعليم المرأة بسلوك الخصوبة في الجزائر، كل الدلائل تشير إلى أنها علاقة تتفق مع الاتجاهات العالمية في هذا الشأن، حيث وكما جاء في الجانب النظري يؤثر تعليم المرأة على سلوكها إزاء الخصوبة من خلال معرفة واستعمال موانع الحمل المختلفة (الأثر المعرفي). والجدول التالي يوضح المعرفة السابقة للسيدات لوسائل منع الحمل وفقا لمستواهن الدراسي:

الجدول75: المعرفة السابقة لوسائل موانع الحمل المختلفة حسب المستوى الدراسي للنساء

		وسائل حديثة				وسائل تقليدية		
		الحبوب	اللولب	الحقن	العازل	تمديد الرضاعة	عد الأيام	العزل
المستوى الدراسي	بدون	78.3	5.4	1.6	5.0	23.4	8.2	10.4
	ابتدائي	78.2	8.7	1.2	8.4	19.7	13.6	15.3
	متوسط	77.3	8.0	0.9	12.8	14.7	16.4	16.9
	ثانوي	78.0	8.8	0.8	17.8	13.1	22.2	19.3
	جامعي	70.4	10.9	0.2	21.2	9.9	27.7	25.0
المتوسط		77.7	7.6	1.1	10.5	18.3	14.5	15.1

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p111.

بالنسبة لاستعمال موانع الحمل الحديثة، تعتبر حبوب منع الحمل الأكثر انتشارا لدى كافة النساء (أزيد من 70%)، وبينما تَركز اهتمام النساء الأقل تعليما على هذه الوسيلة 78% فان النساء الأكثر تعليما كانت لديهن معرفة أكبر واستعمال أوسع لباقي وسائل المنع؛ فمثلا استخدمن العازل condom بنسبة 21.1% مقابل 5.0% لنظيراتهن من غير المتعلمات. كما أنهن استخدمن اللولب بنسبة 10.9% مقابل 5.4% لنظيراتهن أيضا، وهذا تأكيد لأهمية الأثر المعرفي على سلوك الخصوبة.

أما عن استعمال موانع الحمل التقليدية، فالتفوق أيضا للمتعلمات أكثر خاصة في طريقتي عد الأيام calendrier والعزل.

والصورة ذاتها فيما يخص المعرفة الحالية لوسائل منع الحمل، حيث تتفوق فئة النساء الأكثر تعليما –خاصة من لديهن مستوى ثانوي في استعمال كل من الوسائل الحديثة والتقليدية. بالنسبة للوسائل الحديثة تمثل النسبة 55.3% لمن لهن مستوى ثانوي مقابل 49.8% لمن هن دون مستوى. وبالنسبة للوسائل التقليدية تمثل النسبة 11.7% لمن لهن مستوى جامعي مقابل 49.8% لمن هن دون مستوى مع وجود تنوع في معرفة واستعمال مختلف وسائل منع الحمل لدى السيدات الأكثر تعليما خلافا للأقل تعليما.

الجدول76: المعرفة الحالية لوسائل موانع الحمل المختلفة حسب المستوى الدراسي للنساء

	طرق حديثة					طرق تقليدية				
المستوى	حبوب	اللولب	عازل	أخرى	الكل	تمديد الرضاعة	عد الأيام	العزل	أخرى	الكل
بدون	45.3	1.7	0.9	1.8	49.8	2.3	2.4	2.7	0.1	7.5
ابتدائي	46.2	2.4	1.9	1.8	52.2	2.0	3.9	3.9	0.1	9.9
متوسط	46.7	2.6	2.4	0.9	52.7	1.6	4.4	3.5	0.0	9.6
ثانوي	47.4	2.7	4.6	0.6	55.3	1.8	6.0	3.7	0.1	11.6
جامعي	39.5	4.5	6.0	1.2	51.2	1.2	7.5	3.0	0.0	11.7
المتوسط	45.9	2.3	2.3	1.4	52	1.9	4.1	3.3	0.1	9.4

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p115.

فيما يتعلق بأول استعمال لموانع الحمل حسب المستوى الدراسي، يبين الجدول أدناه أن جل النساء على مختلف مستوياتهن الدراسية يقمن بأول استعمال للموانع بعد الحصول على أول مولود. إلا أن الملفت للانتباه هو ميل فئة السيدات الأكثر تعليما لأول استعمال قبل أول إنجاب بنسبة اكبر مقارنة بغير المتعلمات (17.8% مقابل 1.6% على التوالي)، وهو ما يفسر رغبة المتعلمات في إرجاء الإنجاب.

الجدول77: أول استعمال لموانع الحمل حسب المستوى الدراسي للنساء

		0	1	2	3	4+	المجموع
المستوى الدراسي	بدون	1.6	49.4	19.8	11.2	18.0	100
	ابتدائي	2.7	66.6	16.9	7.1	6.6	100
	متوسط	5.0	76.6	13.3	3.1	1.9	100
	ثانوي	6.3	81.9	9.1	1.9	0.8	100
	جامعي	17.8	74.3	6.7	0.9	0.3	100
المتوسط		4.1	65.9	15.3	6.5	8.2	100

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p114.

إلى جانب ما تقدم، يؤثر تعليم المرأة كذلك على قرار استعمال موانع الحمل. فبخلاف السيدات الأقل تعليما تميل المتعلمات إلى إشراك الزوج في هكذا قرار (57.9% مقابل 47.6% لغير المتعلمات).

الجدول78: تأثير المستوى الدراسي على قرار استعمال موانع الحمل

المستوى	الزوجة	الزوج	قرار مشترك	قرار طبي	أخرى	دون إجابة	المجموع
بدون	41.0	4.3	47.6	4.2	0.1	2.9	100
ابتدائي	38.4	3.4	49.7	5.0	0.0	3.4	100
متوسط	34.6	2.7	54.0	4.8	0.0	3.8	100
ثانوي	34.0	2.5	54.9	5.1	0.1	3.5	100
جامعي	27.9	3.0	57.9	4.3	0.2	6.7	100
المتوسط	37.0	3.3	51.4	4.7	0.1	3.5	100

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p117.

وتنسحب الصورة نفسها على قرار اختيار طريقة منع الحمل، حيث تميل المتعلمات أكثر إلى اتخاذ قرار مشترك مع الزوج في هذا الخصوص (45% للجامعيات مقابل 29.2% لغير المتعلمات).

الجدول79: أثر المستوى الدراسي على قرار اختيار طريقة منع الحمل

المستوى	الزوجة	الزوج	قرار مشترك	قرار طبي	أخرى	دون إجابة	المجموع
بدون	51.6	6.6	29.2	10.1	0.0	2.4	100
ابتدائي	46.6	4.6	34.2	12.0	0.0	2.6	100
متوسط	42.8	3.9	38.5	11.4	0.0	3.4	100
ثانوي	41.1	3.7	41.3	10.6	0.0	3.2	100
جامعي	35.1	5.3	45.1	8.0	0.0	6.5	100
المتوسط	45.7	4.9	35.5	10.8	0.0	3.0	100

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p118.

وفي كلتا الصورتين يتجلى دور تعليم المرأة في سلوكها إزاء الخصوبة، حيث تكون المتعلمة الأكثر ميلا للحوار مع شريكها في موضوع بالغ الأهمية للأسرة وهو المطلوب عمليا.

الفرع الثاني: الدراسة الميدانية

من خلال الدراسة الميدانية عن علاقة التعليم بالخصوبة في الجزائر، قُدر معدل الخصوبة بـــ 2.41، وهو رقم قريب جدا من معدل الخصوبة لسنة 2008 الذي تقدم الحديث عنه في الدراسة التي أجرتها وزارة الصحة المذكور آنفا (2.4). وتفصيلا فان المعدل مرتفع في الجنوب مقارنة بالشمال (2.63 مقابل 2.15 على التوالي). ومن حيث المستوى الدراسي للمرأة، فان علاقته بالخصوبة علاقة سلبية بشكل عام إذا ما تم استثناء مستوى التعليم المتوسط كما هو مبين في الجدول التالي:*

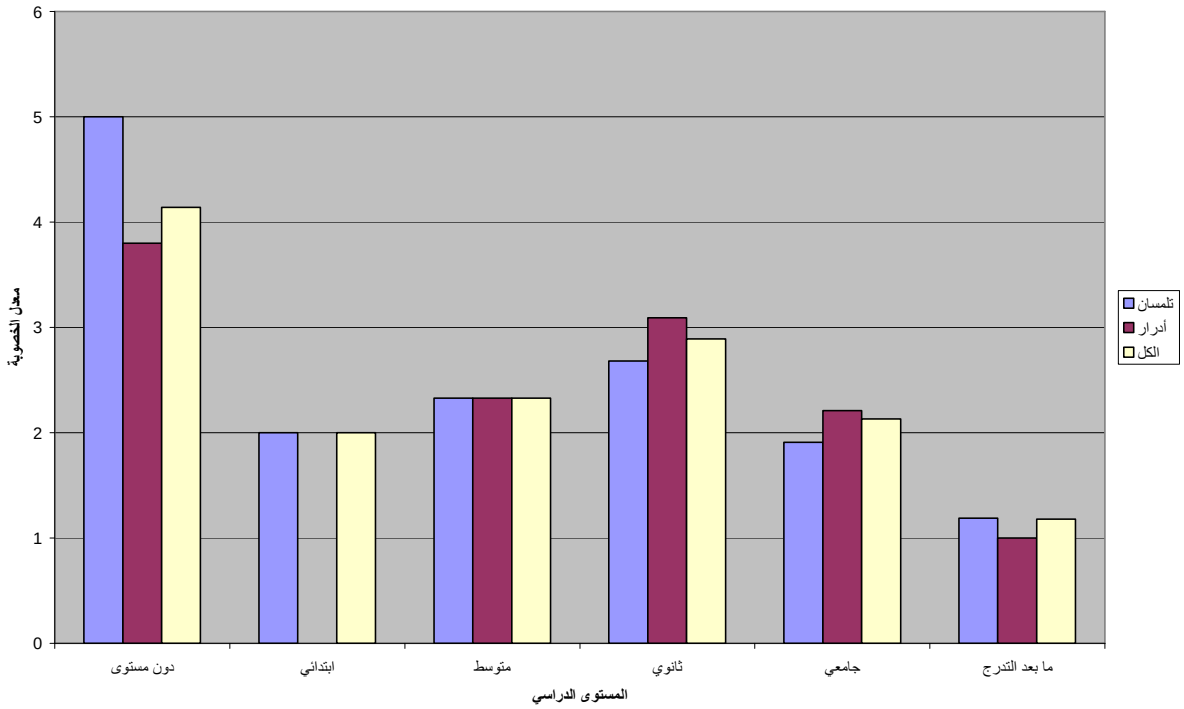
الجدول80: معدل الخصوبة حسب المستوى الدراسي

المستوى	معدل الخصوبة المتوسط	معدل الخصوبة في تلمسان	معدل الخصوبة في أدرار
دون مستوى	4.14	5.00	3.80
متوسط	2.33	2.33	2.33
ثانوي	2.89	2.68	3.09
جامعي	2.13	1.91	2.21
ما بعد التدرج	1.18	1.19	1.00
المتوسط	2.41	2.15	2.63
حجم العينة	120	55	65

ويوضح الشكل التالي علاقة تعليم المرأة بالخصوبة في الجزائر بصورة أكثر جلاء، حيث كلما ارتفع المستوى الدراسي للمرأة انخفضت معدلات الخصوبة بشكل عام كما هو الحال في معظم بلدان العالم:

* سبقت الإشارة في الفصل الثالث إلى خصائص العينة محل الدراسة، أنظر الصفحة 159.

الشكل31: معدل الخصوبة حسب المستوى الدراسي



وإذا ما قارنا مابين الخصوبة الفعلية والخصوبة المرغوبة وعلاقتهما بالمستوى الدراسي للزوجة فالنتيجة ذاتها؛ أي أن كلا من شكلي الخصوبة يرتبط سلبا بالمستوى الدراسي ولو أن الخصوبة المرغوبة أكبر من الفعلية خاصة للجامعيات.

الجدول81: الخصوبة الفعلية والمرغوبة حسب المستوى الدراسي للزوجة

المستوى	الخصوبة الفعلية	الخصوبة المرغوبة
دون مستوى	4.14	4.00
متوسط	2.33	2.70
ثانوي	2.89	4.09
جامعي	2.13	4.21
ما بعد التدرج	1.18	2.58
المتوسط	2.41	3.78

إذا فالدراسة تؤكد وجود علاقة ما بين التعليم والخصوبة في الجزائر من خلال العينة محل الدراسة، ومن ثم يتعين البحث في قنوات تأثير التعليم على سلوك الخصوبة.

ويبين الجدول التالي دور التعليم في إرجاء فترة الإنجاب من خلال تأخير سن الزواج بالنسبة للإناث؛ فمثلا كلما ارتفع المستوى الدراسي للزوجة يكون احتمال زواجها قبل سن العشرين متدنيا، فبينما تمثل نسبة المتزوجات دون العشرين 57.14% ممن ليس لهن أي مستوى، لا تمثل النسبة لمن لهن مستوى ثانوي أكثر من 16% تقريبا. كما أن نسبة من تزوجن بعد سن الثلاثين أكبر ما تكون بين فئة الأكثر تعليما (15.38% بالنسبة لمن لهن مستوى ما بعد التدرج مقابل 5.12% لمن لهن مستوى جامعي و4.44% لمن لهن مستوى ثانوي).

الجدول82: توزيع سن الزواج عند الإناث حسب مستواهن الدراسي

	دون سن 20	25-20	30-26	35-31	40-36	
دون مستوى	57.14	28.57	00	00	14.28	100
متوسط	18.18	36.36	45.45	00	00	100
ثانوي	15.55	57.57	22.22	4.44	00	100
جامعي	5.12	53.84	35.89	5.12	00	100
مابعد التدرج	00	38.45	45.15	15.38	00	100
المتوسط	19.19	42.95	29.74	4.98	2.85	100

فضلا عما تقدم، تضمن الاستبيانان سؤالا عن التفكير في قرار تحديد النسل لكل من الرجال والنساء وكذا الأسباب الكامنة وراء ذلك. وجاءت نتائج الدراسة فيما يخص الشق الأول من السؤال كما يلي:

الجدول83: التفكير في تحديد النسل حسب المستوى الدراسي

	الرجال		النساء	
المستوى	نعم	لا	نعم	لا
دون مستوى	89.47	10.53	42.85	57.15
ابتدائي	56.52	43.48	–	–
متوسط	49.18	50.82	66.67	33.33
ثانوي	43.05	56.95	62.22	37.78
جامعي	54.71	45.28	64.10	35.90
مابعد التدرج	50	50	76.92	23.08
المتوسط	57.16	42.84	52.12	31.21

يوضح الجدول أن كل الزوجات يفكرن في تحديد النسل باستثناء الزوجات الأميات. وعلى النقيض من ذلك، فان فئة المتزوجين الأقل تعليما هم الأكثر ميلا لتحديد النسل؛ فبينما زهاء 90% ممن ليس لهم أي مستوى يفكرون في ذلك فان النسبة للذين لهم مستوى ما بعد التدرج لا تتعدى 50%. وقد يفسر ذلك بأن عدد الأولاد أصلا مرتفع في الأسر التي يكون فيها الزوج أميا على خلاف الأسر التي يكون فيها الزوج أكثر تعليما.

فيما يخص أسباب التفكير في تحديد النسل، ثمة اختلاف من فئة لأخرى. فبينما نجد الزوجات العاملات اللواتي لهن مستوى جامعي يعللن قرارهن ذلك بالتركيز على "نوعية" الأولاد أي الرغبة في الحصول على عدد محدود من الأولاد مقابل الإنفاق عليهن أكثر ما دام أن دخل أسرهن جيدا، نجد على العكس من ذلك أن الزوجات اللواتي لهن مستوى ثانوي مثلا يرجعن السبب إلى عدم كفاية الدخل بنسبة 40% مقابل 25% لأسباب أخرى مثل التربية الخلقية ومراعاة الأم لصحتها وغيرها. إلا أن النتيجة التي لم تكن متوقعة هي جواب العاملات اللواتي ليس لهن أي مستوى حيث أبدين قناعة لا تختلف عن العاملات الجامعيات وبنسبة كبيرة (67%) حيث يُعتقد أن دخولهن محدودة. لكن قد يكون دخل الأسرة الإجمالي جيدا إذا ما أخذنا في الحسبان دخل الزوج، وبالتالي يكون الجواب حينئذ طبيعيا ومقبولا.

من جانب آخر، نصف السيدات ممن لهن مستوى ما بعد التدرج لم يتحدثن عن "نوعية" الأولاد بل عن أسباب أخرى تدفعهن لتحديد النسل مثل الأسباب سالفة الذكر.

الجدول84: دوافع التفكير في تحديد النسل حسب المستوى الدراسي عند السيدات

المستوى	الدخل لا يكفي لإعالة عدد كبير من الأولاد	الدخل يكفي ولكن للإنفاق أفضل على عدد قليل من الأولاد	أسباب أخرى
دون مستوى	33.33	66.67	00
متوسط	37.50	25.00	37.50
ثانوي	39.28	35.71	25.00
جامعي	16.00	48.00	36.00
ما بعد التدرج	00	50.00	50.00
المتوسط	25.22	45.08	29.7

إن هذه النتيجة المتمثلة في دور التعليم في تقليص الخصوبة من خلال زيادة الطلب على "نوعية" الأولاد بدل "الكم" بالنسبة للأفراد الأكثر تعليما يؤكد الأثر الاقتصادي الذي يضطلع به التعليم في تفسير الخصوبة، وهو ما سبق الحديث عنه في الجانب النظري.

بالإضافة لذلك، يعتبر من الآثار الاقتصادية للتعليم على الخصوبة مزاحمة وقت عمل المرأة لعملها المنزلي والذي من ضمنه رعاية الأولاد. وكما هو مبين في الجدول الموالي، فان من بين أسباب تحديد النسل من وجهة نظر الأزواج الأكثر تعليما هو عمل زوجاتهن (أكثر من 20% من المتزوجين الذين لديهم مستوى ثانوي فما فوق).

الجدول85: دوافع التفكير في تحديد النسل حسب المستوى الدراسي عند الأزواج

المستوى	الدخل لا يكفي لإعالة عدد كبير من الأولاد	الدخل يكفي ولكن للإنفاق أفضل على عدد قليل من الأولاد	الزوجة تعمل	أسباب أخرى
دون مستوى	35.29	41.17	5.88	17.64
ابتدائي	46.15	42.30	00	11.53
متوسط	41.93	45.16	3.22	9.67
ثانوي	27.27	57.57	30.30	12.12
جامعي	13.79	58.62	20.86	6.89
ما بعد التدرج	7.69	46.15	23.07	23.07
المتوسط	28.69	48.49	13.89	13.49

الأثر الاقتصادي الآخر للتعليم هو مضاعف الدخل نتيجة لاقتران العاملات المتعلمات بأزواج لهم مستوى دراسي مكافئ، وهو ما يعزز أيضا الرغبة في التركيز على "نوعية" الأولاد كما تقدم سلفا. فمن خلال الجدول أدناه، يتضح وجود توافق ما بين المستوى الدراسي للزوجين.....حيث أن أكثر من 40% من الزوجات اللواتي ليس لديهن مستوى متزوجات من أزواج لهم مستوى ابتدائي. بالمقابل 45% ممن لهن مستوى جامعي فأكثر متزوجات من جامعيين أيضا وهكذا..

الجدول86: علاقة المستوى الدراسي للزوجين

مستوى تعليم الزوجة (أفقيا)	دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	مابعد التدرج
دون مستوى	28.57	42.85	28.57	00	00	00
متوسط	16.66	16.66	16.66	41.66	8.33	00
ثانوي	4.44	2.22	15.55	46.66	24.44	6.66
جامعي	00	7.89	10.52	18.42	44.73	18.42
ما بعد التدرج	00	00	00	18.18	45.45	36.36
المتوسط	9.93	13.92	14.26	24.98	24.59	12.29

أما فيما يتعلق بالأثر المعرفي للتعليم على الخصوبة، جاءت نتائج الدراسة معززة لذلك وتؤكد على أن الزوجات المتعلمات هن الأكثر استعمالا لموانع الحمل الحديثة* كما هو وارد في الجدول التالي، حيث لا تقل نسبة الجامعيات اللواتي يستعملنها عن 75%.

الجدول87: استعمال موانع الحمل الحديثة حسب المستوى الدراسي للزوجة

المستوى	نعم	لا
دون مستوى	33.33	66.67
متوسط	66.66	33.34
ثانوي	66.66	33.34
جامعي	82.86	17.14
مابعد التدرج	77.78	22.22
المتوسط	65.46	34.54

وفيما يخص استعمال موانع الحمل التقليدية التي سبق الحديث عنها في الفرع الأول، فان خُمس المتعلمات تقريبا يستعملنها بينما لا تُستعمل مطلقا بين فئة الزوجات الأميات. إلا أن نسبة الاستعمال الأكبر توجد لدى السيدات اللواتي لهن مستوى متوسط كما هو مبين أسفله. لكن من الضرورة بمكان التنويه بأن فهوم المستجوبات لموانع

* نشير هنا إلى أننا حذفنا من الاستبيان الأولي أسئلة مفصلة عن استعمال موانع الحمل من حيث أنواعها وقرار استعمالها وغير ذلك تفاديا لإحراج المستجوبات وبالتالي إعراضهن عن الإجابة على بعض أو كل أسئلة الاستبيان.

الحمل المقصودة في السؤال ليس من المؤكد أن تكون متطابقة، فلربما فهمته بعضهن على أنه طرق شعبوية قائمة على الشعوذة والطلاسم وهو الأمر غير المقصود تماما في الاستبيان، إذ أن المقصود تحديدا الأساليب المشار إليها سابقا في الفرع الأول.*

الجدول88: استعمال موانع الحمل التقليدية حسب المستوى الدراسي للزوجة

المستوى	نعم	لا
دون مستوى	00	100
متوسط	28.57	71.43
ثانوي	18.42	81.58
جامعي	18.51	81.49
ما بعد التدرج	20.00	80.00
المتوسط	17.1	82.9

أخيرا فيما يتعلق بأثر التعليم على الخصوبة، فان سنة دراسية إضافية للمرأة تعمل على تخفيض الخصوبة بنسبة 13.8% وفقا للمعادلة التالية:

$$Fertil = 4.22 - 0.138\ edu \qquad R=39.6 \quad R^2=15.7$$
$$(10.36) \quad (-4.68) \qquad F=21.95 \quad N=120$$

* كذلك في هذا المقام تم حذف أسئلة مفصلة عن الطرق التقليدية تفاديا للإحراج وبالتالي العزوف عن الإجابة. وفعلا حتى عندما طرحنا السؤال عن مجرد استعمال أو عدم استعمال موانع الحمل التقليدية وحتى الحديثة فكثير من المستجوبات لم يجبن.

المبحث الثـــاني: التعليم والصحة

يتضمن المبحث التالي الدراسة النظرية والميدانية عن أثر التعليم على الصحة، والذي يمثل هو الآخر أحد العوائد الخاصة غير النقدية من التعليم.

المطلب الأول: التحليل الاقتصادي للصحة

يحظى موضوع الصحة باهتمام صانعي القرار والباحثين في اقتصـــاديات التنميـــة وذلك لأهميته الحيوية في النشاط الاقتصادي للأفراد. إذ تبين أنه يشكل بحق رأس مال بشري لا يقل شأنا عن رأس المال المادي، كما تشير أبحاث نظرية النمـــو الـــداخلي endogenous growth theory التي ازدهرت خلال العقدين الماضيين.

على المستوى الجزئي، فان الشخص الذي يتمتع بصحة جيدة لا يعمل بكفاءة أكبـــر فحسب، ولكنه يكرس أيضا وقتا أكثرا للأنظمـــة الإنتاجيـــة. واســـتنادا إلـــى الأدلـــة الاقتصادية، يحاج كثير من المؤلفـــين على أن الصحة تفســـر التباينات في الأجـــور- غلى الأقل قـــدر التعليم. وتوحي البحوث على المستوى الكلي بان رأس المال الصحي health capital يؤثـــر ايجابيا على الناتج الكلي. وقد أوضحت دراسات ســـابقة أن ما يصل إلى ثلث نمـــو الناتج المحلي الإجمالي السنـــوي يمكن أن يعـــزى إلى رأس مال الصحي. كما أن زيـــادة متوسط العمر المتوقع بمقدار سنة واحدة ترتبط فـــي المـــدى الطـــويل بزيادة معدل النمو إلى ما يبلـــغ 4% فـــي كـــل مـــن البلـــــدان الناميـــة والصناعية.[1]

من الطبيعي إذا أن ترتبـــط صحة الأفراد الجيدة بأدائهم الاقتصادي؛ فالمجتمعـــات التي تشهد تحسنا في المستوى الصحي العام تحقـــــق معـــدلات أعلـــى مـــن النمـــو الاقتصادي، وبالعكس فـــان تفشي الأمراض – خاصة الوبائية والمستعصية- يعرقـــل جهود التنمية ويضعف الأداء الاقتصادي في البلـــدان النامية والفقـــيرة.

وتنطبق الحالة الأولى على البلـــدان المتقدمة والبلـــدان النامية مرتفعـــة الـــدخل، وتمثيلا لهذه الحقيقة يمكن ذكر التجربة اليابانية حيث عرفت معدلات توقعات الأعمـــار ارتفاعا مهما من 65 سنة إلى 77 سنة بالنسبة للذكور ومن 70 سنة إلـــى 83.6 ســـنة

---

1 ايمانويل بلداشي، ما الذي تتطلبه مساعدة الفقراء؟، التمويل والتنمية، صندوق النقد الدولي، يونيو 2005، ص 21.

الإناث خلال الفترة 1960-1996. ونتيجة لذلك شهد اليابان معدلات أعلى في نمو الناتج المحلي خلال المرحلة محل الدراسة مقارنة بباقي البلدان المتقدمة، بل استطاع أن يقلص من التفاوت الاجتماعي فيما يخص الدخول بين خمس السكان الأكثر غنى والأكثر فقرا.[1]

ومن خلال الشكل أدناه تتضح روابط الصحة بالناتج المحلي، حيث أن "العمال الذين يتمتعون بصحة جيدة أكثر إنتاجية من العمال المشابهين لهم في نواح أخرى ولكن ليس فيما يتعلق بالصحة. كما أن الصحة الجيدة ترفع دخل الفرد من خلال عدد من القنوات (انظر الشكل). وإحدى هذه الطرق هي تغيير القرارات التي تتعلق بالمصروفات والمدخرات عبر دورة الحياة.... ولا تنشأ فكرة التخطيط للتقاعد إلا عندما تصبح معدلات الوفيات منخفضة. وقد خلق ارتفاع طول العمر في البلدان حافزا جيدا للجيل الحالي للادخار، وهو حافز يمكن أن تكون له آثار كبيرة على معدلات الادخار الوطني ... وثمة قناة أخرى هي تشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر؛ فالمستثمرون يتجنبون البيئات التي تعاني فيها القوى العاملة من أعباء مرض قاسية. وهناك إلى جانب ما تقدم قناة تعزيز التعليم؛ فالأطفال الأكثر صحة يتمتعون بمعدلات عالية من المواظبة على الدراسة والتحصيل العلمي."[2]

1 Pomey, Marie-Pascal (2000), Santé publique, ellipses, paris, 2000., p 55.

[2] دفيد بلوم وآخرون، الصحة، الثروة والرفاهية،التمويل والتنمية، صندوق النقد الدولي، مارس 2004، ص 11.

الشكــل32: روابط الصحة بالناتج المحلي الإجمالي

وينطبق المشهد الثاني على البلـــدان النامية والفقيرة التي تتحمل أعباء الأمـــراض التي تكلفـــها سنويا مبالغ طـــائلة ناهيك عن عرقلتـــها لبرامج الإصـــلاح والتنميـــة. فعلى سبيل الذكر، "منذ 1985 طرأ انخفاض في العمر المتوقع بيـــن 10 إلى 20 عاما في بعض البلـــدان الإفريقية. ويرجع ذلك إلى الأوبئة التي قتلت 25 مليـــون شـــخص منذ تم اكتشاف السيـــدا لأول مرة في عام 1981. كما انه يموت في العالم كل يـــــوم 5000 شخص من داء السل، رغم إمكانية معالجته والوقـــاية منه. وفي ذروة هـــــذه المأساة الإنسانية تسبب هـــذه الكوارث خسائر اقتصـــادية جســـيمة. وفـــي البلـــدان المعرضة لهـــذه الأمراض يحتمل أن يسبب السيـــدا خفضا للدخل الوطني بحلـــــول العام 2020 بمقـــدار 20%. ويقـــدر أن تسبب الأمراض والوفيات بســـبب مـــرض السل 1.4 إلى 2.8 مليار دولار كخسائـــر سنوية للنمو الاقتصادي.

والواقع يؤكد أن البلـــدان النامية تواجه باستمرار خسائر تبلغ 90 % من نتـــائج الأمراض، ولكن تتحمل 12 % فقط من الإنفاق العالمي على الصحة."[1]

كذلك يعتبر التدخين من أكبر التحديات الراهنـــة حيـــث يقتـــل الملايـــين ســـنويا الاقتصاديات ملايير الدولارات. ففي روسيا مثلا يوجـــد 50 مليـــون شـــخص يـــدخن أعمارهم بين 18 و65 سنة. وحسب المنظمة العالمية للصحة تعتبر روسيا رابع أكبـــر بلـــد من حيث معدلات التدخين وثالث أكبـــر سوق للسجائر في العالم حيـــث ينفـــــق المدخنون ما يربـــو على ستة ملايير دولار سنويا. وتشـــــير دراســـة عـــن الكلفـــة الاقتصادية للتدخين في روسيا إلى أن المدخنين من الرجال يقـــل دخلهـــم عـــن غيـــر المدخنين بنسبة 14.8 % في إحدى المقاطعات (Tomsk). وعلى المستـــــوى الكلـــي للمقاطعة فقد قـــدرت الخسارة في التدخين بحوالي 2.1 مليار روبل (2 % من النـــاتج المحلي للمقاطعة).[2]

إن الاستثمار في الصحة كما يعـــد سبيلا لدفع عجلة التنمية ورفع معدلات النمـــو الاقتصادي، يعد كذلك أولـــوية في برامج تقليـــص الفقر في البلدان متدنية الدخل حيث توجد حلقة مفرغة vicious cercle بين تدهـــور الصحة والفقـــر.[3] ولكن بسبب شـــح

---

[1] لورا والاسن، نهوض افريقيا، التمويل والتنمية، صندوق النقد الدولي، ديسمبر 2006، ص1.

2 Lockshin, Michael et al, (2007), "The economic cost of smoking in Russia", In: Beyond Transition, world bank., pp 118-119.

[3] 10/90 report, op.cit, p 4.

الموارد فـــان البلدان الفقـــيرة عاجزة عن تخصيص ما يلـــزم من إنفاق على الصـــحة إذ تظل تخصيصاتها جد متواضعة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول89: الإنفاق على الصحة لكل فرد في البلدان الفقيرة والغنية

	ضريبة الدخل كنسبة من الناتج المحلي	الإنفاق على الصحة لكل فرد			
		الكلي	العمومي	المانحين	الخاص
بلدان فقيرة	14	11	6	2.3	2.7
بلدان غنية	31	1907	1356	0.0	551

Source: The 10/90 report on health research, 2001-2002, world health organization, p 5.

إن التحـــدي الرئيس لهذه البلـــدان هو الاستثمار أكثـــر في مكـــوني رأس المـــال البشري من صحة وتعلـــيم، وجعل ذلك أولوية أمام باقـــي الالتزامات تمـــــاما كمـــا فعلت بلدان جنوب شرق آسيا قبل زهـــاء نصف القرن. فبينمـــا كانـــت مستـــــوياتها التنموية متـــقاربة مع مناطق أخرى من آسيا حينذاك، إلا أنها تباينـــت بشـــكل كبيـــر وأضحت المعجزة الآسيوية محل تقـــدير في العـــالم بأسره.

يشـــير الشكل التالي إلى مقـــارنة التقـــدم المحرز في توقعات الأعمار في بعض البلـــدان الآسيوية:

الشكل33: توقعات الأعمار في بلدان آسيوية

Source: Role of Human Capital in Economic Development: Some Myths and Realities, p9. [www.unescap.org/drpad/publication/ldc6_2174/chap1.PDF]

حيث يتضح تفوق بلدان شرق آسيا (كوريا وتايلند) على البقية. وبمراجعة تخصيص الموارد على الصحة كمؤشر على الاهتمام بموضوع الصحة ودورها في التنمية، يمكن تفسير التباين الحاصل في مؤشر الصحة المذكور آنفا:

الجدول90: النفقات الوحدوية على الصحة بالدولار

2000	1970	
3.2	0.5	البنغلاديش
2.6	2.3	كمبوديا
17.8	0.7	كوريا الجنوبية
25.8	2.0	تايلندا

Source: Role of Human Capital in Economic Development: Some Myths and Realities, op.cit, p10.

فبينما كان مستوى الإنفاق متقاربا بين هذه البلدان قبل أربع عقود إلا انه تحسن كثيرا في كوريا وتايلندا وهو دليل بيّن على صلة الإنفاق (الاستثمار في الصحة) على تحسين مؤشراتها ومن ثمة تحسين الأداء الاقتصادي.

المطلب الثاني: عــلاقة التعلــيم بالصحة

ثمة كثــير من الشواهــد والدلائل التي تدعم وجود علاقة ايجابية وقوية بين التعليم والصحة، ذلك ما تؤكده الإحصاءات والمؤشرات ذات الصلة قطريا وعالميا، وكــذلك الأدبيات الحديثة التي توسعت في دقائق الروابط التي تصل رأس المال التعليمي برأس المال الصحي. فمن جانب الإحصاءات، تشــير التقــارير الدولية الدورية عــن حالــة التنمية البشرية في العالم إلى أن البلــدان التي تعاني من تدهور مؤشري التعليم تشهد تدنيــا مقابلا في المؤشرات الصحية وأن التحسن في مستوى التعلــيم يقتــرن دومــا بالتحسن في أحــوال الصحة:

جدول91: مؤشرا التعليم والصحة في العالم (2000)

البلــدان	عدم معرفة القراءة والكتابة، 15 سنة وفوق %	توقعات الأعمار عند الولادة
ضعيفة الدخل	37	59
متوسطة الدخل	14	69
مرتفعة الدخل	–	78

Source: world development report, 2003, p 259.

وعلى صعيد البحث والدراسة، خلصت معظم الأعمال إلى أن التعلــيم يفسر بشكل جلــي أوضاع وسلوكات الأفــراد الصحية. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة الباحثين Lleras-Muney (2004) إلى أن سنة دراسية إضافية تسهم في تقليــص احتمال الوفاة خلال عشر سنوات التــالية بنسبة 1.3 إلى 3.6% تبعــا لمنهجية التقدير المستخدمة. كما يوجــد أثر مباشر لقوانين التمدرس الإجباري Compulsory schooling laws على الوفاة في الكبر، حيث أن سنة إلزامية إضافية تقلص الوفاة بعد السن 35 بنسبة 3 %.[1]

في دراسة أخرى لــ Breierova وآخرون (2004)، وُجــد أن المــزدادين مــن الرجال في السويد خلال الفــترة 1945–1955 أدت سنة دراسية إضافية لــديهم إلــى

[1] Lleras Muney Ariana, . (2002), "The relationship between education and adult mortality in united states", NBER, working paper N.8986, p 28.

تخفيض خطر تدهور صحتهم بنسبة 18.5 %. وفي دراسة عن السلوك الصحي للنساء بالولايات المتحدة، توصلت دراسة Currie وآخرون (2002) إلى أن بقـــاء المراهقـــات عامين بالثانوي يقلص احتمال التدخـــين خلال الحمل بمعدل 5.8 نقطة، وهو أثر كبير إذا ما علمنا أن معدل من يدخـــن خلال الحمل هو فقط 7.8%.[1]

كما توصل Les Picker في دراسته إلى أن أربع سنوات دراسية إضافية تعمل على خفض خمس سنوات من الوفاة بمعدل 1.8 % وتقليص خطر الإصابة بمرض القلب بنسبة 2.16% وكذا خطر مرض السكري بـــ 1.3%.[2]

إلى جانب هذه الدراسات، ثمة أدبيات معتبرة تباينت أساليبها ومناهجها إلا أنها تؤكد ذات الأثر الذي يتركه تعليم الأفراد على مستواهم الصحي، وفيما يلي خلاصـــة لعينـــة منها:

الجدول92: العلاقة بين التعليم والصحة

[1] Freinstein, Leon. (2006), Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement:proceedings of the Copenhagen symposium, OECD. [www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf, p 173.
[2] Les Picker (2007). "The Effects of Education on Health", NBER, working paper N.12352.

الباحث	مقياس الصحة	البلد، السنة، العينة	الأداة المعبرة عن التعليم	وجود سببية
Berger, Leigh (1989)	-ضغط الدم -التوقف عن النشاط بين 20-40 سنة	الولايات المتحدة، 1970، 13500	-الإنفاق الفردي على التعليم -اختبار IQ	نعم
Spasojevic (2003)	-مؤشر الصحة -مؤشر الوزن BMI عند السن 50 فأكثر	السويد	التغيير في قوانين التعليم الإلزامي	نعم
De Walque (2003)	-التدخين	اندونسيا، 1993، 3000	تاريخ بناء المدارس	نعم
Oreopoulos (2003)	-SRH -التوقف عن النشاط بين 32-64 سنة	الولايات المتحدة، 2000، 1 مليون	التغيير في قوانين التعليم الإلزامي	نعم

Source: Albouy, Valérie et al, (2007), "Non-monetary returns to education: the case of mortality", INSEE-D3Eworking paper G2007/02, p7.

هذا عن تقدير الأثر المباشر التعليم على الصحة، وبالمقابل توجد بعض المحاولات من قبل الاقتصادين لتقدير القيمة النقدية لأثر التعليم على الصحة:[1]

فمثلا في دراسة حديثة لـ Groot وآخرون (2006) وُجد أن الفائدة العائدة على الصحة من التعليم تمثل بين 15 إلى 60% من العائد الاجري.

قامت Spasojevic (2003) بمقارنة أثر التعليم على الصحة بأثره على الدخل فوجدت في أحد نماذجها أن سنة دراسية تقابلها زيادة في الدخل بحدود 1700 دولار أمريكي في صورة الأثر الصحي للتعليم.

[1] Les picker, op.cit, p 175.

وفي سياق آخر انتهت دراسة لـ Currie وآخرون (2002) إلى أن 12% من تقلص احتمال تدني الوزن عند الولادة birthwight في الولايات المتحدة خلال عقدي الأربعينيات والثمانينيات يعزى إلى تحسن المستوى التعليمي للأمهات. وأشارت الدراسة إلى أن الأطفال بين الولادة وسن 15 الذين يعانون ضعف الوزن يتحملون 5.5 إلى 6 مليار دولار كنفقات على الصحة والتعليم إلى جانب تكاليف أخرى مقارنة بغيرهم من الأطفال المعافين.

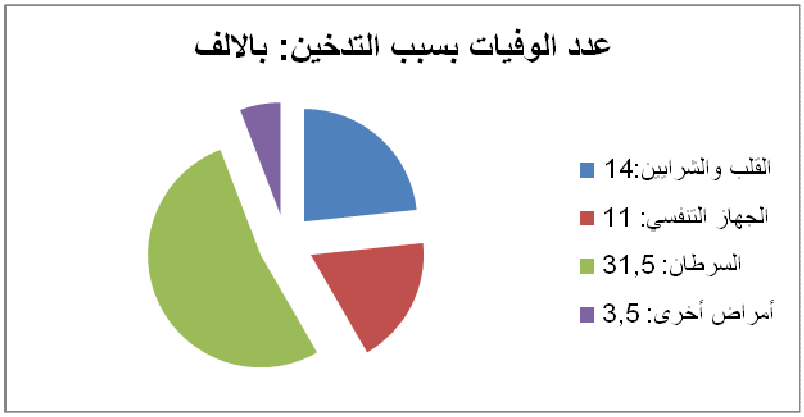
بناء على ما تقدم يمكن القول بأن الاقتصار في تقدير معدل العائد على الجانب النقدي دون اعتبار للعائد من الصحة إنما هو انتقاص من القيمة الفعلية للعائد من التعليم.

هذا وقد حظيت ظاهرة التدخين باهتمام كبير من طرف الباحثين في دراستهم لعلاقة التعليم بالصحة، وذلك باعتباره سلوكا مرتبطا بصحة الأفراد. فالتدخين يعد سببا لكثير من الأمراض التي تؤدي في النهاية إلى الوفاة. ففي الولايات المتحدة مثلا، يتسبب التدخين في موت 440 ألف شخص سنويا وخسارة أكثر من 5.6 مليون سنة من الحياة المحتملة[1] potential life lost. أما في روسيا فتصل الوفيات في أمراض مرتبطة بالتدخين إلى 375 ألف حالة سنويا.[2]

وتشير الإحصاءات المتاحة في فرنسا إلى أن 60 ألف حالة وفاة سنة 1995 سببها التدخين، منها 57 ألف حالة تتعلق بوفيات الرجال وهو ما يمثل 21% من إجمالي الوفيات وثلاثة آلاف حالة تتعلق بالجنس الآخر تمثل 1% من إجمالي وفيات النساء، ويمثل الشكل التالي توزيع عدد الوفيات الكلي حسب الأمراض الرئيسة المرتبطة بالتدخين لذات السنة:

[1] De Walque, Damien. (2004), "Education, Information, and Smoking Decisions: Evidence from Smoking Histories, 1940-2000", World Bank Policy Research Working Paper No. 3362, p 1.
[2] Lockshin, Michael et al, (2007), "The economic cost of smoking in Russia", In: Beyond Transition, world bank, p 18.

الشكل34: توزيع الوفيات حسب نوع المرض في فرنسا



Source: mortalité et morbidité, p6.

ولأن التدخين يعد خيارا واعيا a conscious choice لدى الأفراد، فهو يرتبط بشكل أو بآخر بمستوياتهم التعليمية. ذلك ما تشير إليه جملـــة المسوحات الإحصائية المتاحـــة في بلـــدان العالم.

الجدول93: انتشـــار التدخين في مقاطعة TOMSK الروسية حسب المستوى التعليمي (%)

المستوى	رجال	نساء	المجموع
ثانوي أو أقل	72.5	26.8	56.1
جامعي أو أعلى	43.6	8.8	22.7

Source: Lockshin michael et al, op.cit, p18.

كما تشير كثـــير من الدراسات أجريت في الولايات المتحدة إلى أن العلاقـــة بـــين المستوى التعليمي و التدخين علاقـــة سلبية، حيث وجد أن المتسربين من الثانوي أقـــل احتمالا أنهم لم يدخنوا بينما الذين واصلوا دراستهم إلى ما بعد الثانوي فهم أكثر احتمالا أنهم لم يدخنوا. وإن حصل أن أقـــدموا على ذلك في فتـــرة ما، فسيركنون في الغالـــب إلى الإقـــلاع عنه في وقت لاحق.[1]

[1] Franque Grimard, et al, (2003) "Education and Smoking: Were Vietnam War Draft Avoiders Also More Likely to Avoid Smoking?", p4. [http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2003s-44.pdf].

وفي السياق ذاته، خلصت دراسة De Walque (2004) إلى أن قـرار التوقف عن التدخين غالبا ما يكون بعد إتمام المرحلة الدراسية. ومن خلال استعمال نمـوذج ملائـم للدراسة تبين وجود أثـر قوي للتعليم على احتمال الإقـلاع عن التدخين في أي لحظـة من الزمن. وكانت إشكالية البحث هي مدى تأثير تباين الحصول على المعلومات علـى سلوك التدخين في الولايات المتحدة خلال الفترة 1950– 1970 حيث حصل تدرج فـي ظهور دراسات مهمة عن أخطار التدخين.* ولأن المتعلمين هم أول من يحصـل علـى المعلومة قبل غيرهم فقد كانت النتيجة أن التعليم حقيقـة يـؤثر بقـوة علـى سـلوك المدخنين.[1]

في دراسة لـ David Cutler أشارت التقـديرات إلى أن سنة دراسية واحدة ترفـع قيمة المداخيل بنسبة 10% أي حوالي 80 ألف دولار بالقيمة الحالية خلال حياة الفـرد. كما أن ذلك يؤدي إلى زيادة توقعات العمر بمعدل 0.6 سنة. وبافتراض أن سـنة مـن الصحة تستحق 75 ألف دولار كمتوسط فتكون الزيـادة مقـدرة نقـدا بقيمـة 13500 دولار.[2]

وبناء على كل ما تقدم، فإن فهم طبيعة العلاقة بين التعليم والصحة يعد أمـرا بـالغ الأهمية وذلك بغية وضع السياسات الملائمة. "فإذا كانت العلاقة سببية سـيكون تحويـل جانب من النفقات من العناية الصحية إلى التعليم إجراءا فعالا لتحسين كل من المسـتوى التعليمي و الحالة الصحية للمجتمع."[3]

وإذا كان كل أثـر التعليم يمر عبر الدخل – و الدخل يحسن الصحة– سيكون إذا من الأفضل تحويل الدخل مباشرة بـدل الإنفاق على التعليم. بيد أن رفع المستوى التعليمي قد يكون القـرار الأصوب إذا لم يوجد مثلا سبيل آخر أسهل للحصول على المهـارات التي تؤثر بقـوة على الصحة. وعلى كل تبقى للسياسات التعليمية أثـرها البالغ علـى الجانب الصحي للأفراد.[4]

---

* لم حصل إجماع لدى الأطباء عن أخطار التدخين حتى جاءت سنة 1950 حيث ظهرت خمس دراسات تؤكد علاقة التدخين بسرطان الرئة.

[1] De walque, op.cit, p 17.

[2] Cutler, David. Et al. (2006), "Education and health: evaluating theories and evidence", NBER, working paper N.12352. p43.

[3] Groot , wim et al. (2004), "The health effects of education: survey and meta-analysis"., p9. [http://www.ase.uva.nl/scholar/workingpapers.cfm/524C45B3-F583-4950-B18EFE2FB8834497p9.

[4] Les picker, op.cit, p2.

وفي دراسة أخرى عن العوائد غير النقدية للتعليم العالي في بريطانيا كانت النتائج معتبرة، حيث وُجد أن التعليم العالي يعمل على تقليص الاستهلاك اليومي من السجائر بنسبة 61% للرجال و 56% للنساء.[1] وانتهت الدراسة إلى انه من الضروري مراجعة تمويل هذه المرحلة من التعليم حيث تتزايد نفقات الطلبة و التمويل الخاص لنظام التعليم العالي. وإذا كانت العوائد الصحية health returns غير مأخوذة في الحسبان من قبل الأفراد في استثمارهم في التعليم العالي، قد تكون كمية التعليم أدنى من الحد الأمثل. كذلك تؤدي هذه العوائد الصحية لخلق اثر خارجي ايجابي a positive externality على المجتمع حيث يكون مجتمعا صحيا وهو ما يسمح باقتصاد كثير من النفقات الصحية العمومية. وعليه فإن تحديد التمويل الحكومي الأمثل للتعليم العالي ينبغي أن يتم بناءً على هذه العوائد غير النقدية.

من الضروري بعد هذا العرض إذا فهم القنوات التي من خلالها يؤثر التعليم على صحة الأفراد. ذلك ما يرمي إليه المطلب التالي من خلال استعراض أهم الأدبيات الحديثة في هذا الخصوص.

المطلب الثالث: قنوات تأثير التعليم على الصحة

حسب Grossman (2005)، يتمتع الأفراد المتعلمون بإنتاجية عالية في الأنشطة غير السوقية كالصحة مثلا، حيث انه بإمكانهم إنتاج كمية معتبرة منها في ظل عدد محدود من المدخلات inputs. وبهذا يكون للتعليم أثر ايجابي على إنتاج الصحة من خلال رفعه لكفاءة الأفراد الإنتاجية. وقد عبر الباحث عن ذلك مستخدما الأسلوب الرياضي التالي:

$$H = e\ldots\ F(M,T)$$

حيث يتم إنتاج الصحة (H) باستخدام مُدخلَيْن هما العناية الطبية (M) والوقت الخاص بالمستهلك (T) والدالة خطية متجانسة. تؤدي الزيادة في التعليم (S) إلى رفع الناتج الحدي لكل من (M) و (T) بنفس النسبة p_H.

[1] Miranda A., et al. (2006). Non-Pecuniary Returns to Higher Education: The Effect on Smoking Intensity in the UK. IZA Discussion Paper No. 2090, p20.

تشير أدبيات علاقة التعليم بالصحة إلى وجود عديد من القنوات التي من خلالها يؤثر المستوى التعليمي للأفراد ايجابيا على صحتهم. فحسب Grossman يتجلى هذا التأثير من خلال تعزيز كل من الكفاءة الإنتاجية والتخصيصية للأفراد المتعلمين في إنتاج الصحة.[1] فالتعليم يعمل على رفع الكفاءة الإنتاجية productive efficiency حيث يكون بإمكان الأفراد إنتاج كمية معتبرة من الصحة بواسطة عدد محدود من المدخلات. هذا من جهة ومن جهة أخرى يجعل التعليم الأفراد قادرين على تخصيص المدخلات المتاحة لإنتاج الصحة بشكل أكثر كفاءة مقارنة بالأفراد غير المتعلمين وهو ما يصطلح عليه الباحث بالكفاءة التخصيصية Allocative efficiency.

والى جانب أطروحة Grossman، توجد أطروحة التفضيل الزمني التي صاغها Fuchs (1980) والتي يتلخص مضمونها في أن الأفراد الأكثر تعلما تكون سلوكاتهم المتعلقة بالصحة متأثرة بتفضيلهم للحياة بشكل أفضل في المستقبل. فالاستثمار في الصحة كما في التعليم قائم على فكرة التضحية، وهي فكرة اقتصادية بحتة تنطوي على الموازنة بين التكاليف والأرباح المتوقعة.[2]

أما الاقتصادي Cutler فيشير إلى انه توجد عديد من القنوات التي يؤثر من خلالها التعليم على صحة الأفراد مجمِلاً إياها في العناصر التالية:[3]

1-الدخل والحصول على العناية الصحية: يمكن للتعليم أن يحسِّن من الصحة من خلال تمكين الفرد المتعلم من موارد مالية جيدة متمثلة في العائد الخاص من التعليم وهو ما يجعله ينفق أكثر في سبيل العناية بصحته. ولعله التفسير الاقتصادي الواضح لأثر التعليم على صحة الأفراد.

2-سوق العمل: يتوقع في العادة حصول الأفراد الأكثر تعلما على وظائف جيدة إلى جانب كونها تدر عائدا معتبرا فإنها كذلك توفر بيئة عمل أكثر سلامة وأمنا على صحة الأفراد.

[1] Grossman, Michael (2005), "Education and non-market outcomes", NBER, working paper 11582, p16 .
[2] Fuchs,Victor. (1980), "Time preference and health: An exploratory study", NBER working paper 539, p4.
[3] David Cutler et al, op.cit, pp 13-20.

3-الحصول على المعلومات والخبرة المعرفية: يسهم التعليم في تمكين الفرد من الحصول على المعلومات الضرورية وتحسين مهاراته فيما يتعلق بصحته. فعلى سبيل المثال، بعد نشر تقرير حول أضرار التدخين في الولايات المتحدة سنة 1964 كان الأفراد الأسرع استجابة هم الأكثر تعليما. فضلا عن ذلك فالمتعلمون هم الأوفر حظا في التعامل مع الأدوية ووسائل العلاج الدقيقة.

4- المنزلة الاجتماعية: قد يؤثر التعليم على الصحة من خلال تأثيره على منزلة الفرد المتعلم أو موقعه داخل المجتمع حيث يفترض أن الأفراد الذين ينتمون للطبقات الاجتماعية الدنيا عادة ما يكونون عرضة لأمراض ناشئة بالأساس عن أزمات نفسية مثل القلق والإحباط بسبب ما يتلقونه من معاملة ممن يعتبرونهم أفضل منهم منزلة. وعلى خلاف ذلك، فالمتعلمون يحظون بمكانة اجتماعية لائقة تكسبهم التقدير الذاتي Self-esteem وهو ما يجنبهم من تلك الأعراض النفسية التي تؤثر سلبا على الصحة.

5-العلاقات الاجتماعية: ثمة أيضا نظرية أخرى تؤكد على أهمية نظم الدعم الاجتماعي؛ فالأفراد الأكثر تعليما لهم شبكات اجتماعية واسعة توفر لهم مختلف أوجه الدعم المالي، المادي والمعنوي وهي أسباب ذات اثر ايجابي على الجانب الصحي.

المطلب الرابع: التعليم والصحة في الجزائر

يتناول المطلب التالي في فرعه الأول واقع حالة الصحة في المجتمع الجزائري وعلاقتها بالمستوى التعليمي للأفراد، وفي فرعه الثاني إلى الدراسة الميدانية ونتائجها من خلال الاستبيان الذي تم توزيعه على عينة من المجتمع محاولةً لفهم العلاقة ما بين صحة الأفراد ومستوياتهم الدراسية.

الفرع الأول: الصحة في الجزائر وعلاقتها بالتعليم

تشير المعطيات المتاحة عن تطور حالة الصحة وكذا التعليم في الجزائر إلى وجود تقدم معتبر خلال العقود الأربعة الأخيرة، وهي نتائج تدل على ارتباط رأس المال التعليمي برأس المال الصحي.

يتضمن الجدول التالي بعض مؤشرات الصحة في الجزائر، وكلها تعكس تحسن حالة الصحة للمجتمع الجزائري:

الجدول94: تطور حالة الصحة في الجزائر

توقع الحياة عند الولادة (سنوات)		معدل وفيات الأطفال (من كل 1000 مولود)		معدل وفيات الأطفال دون الخامسة (من كل 1000 مولود)	
1975-70	2000-1995	1970	2000	1970	2000
54.5	68.9	143	50	234	65

Source: united nations, human development report, 2002, p176.

والأمر ذاته بالنسبة لمؤشرات التعليم، حيث ارتفعت معدلات معرفة القراء والكتابة (literacy rate) وكذلك معدلات القيد المدرسي كما هو مبين في الجدول الموالي:

الجدول95: تطور حالة التعليم في الجزائر

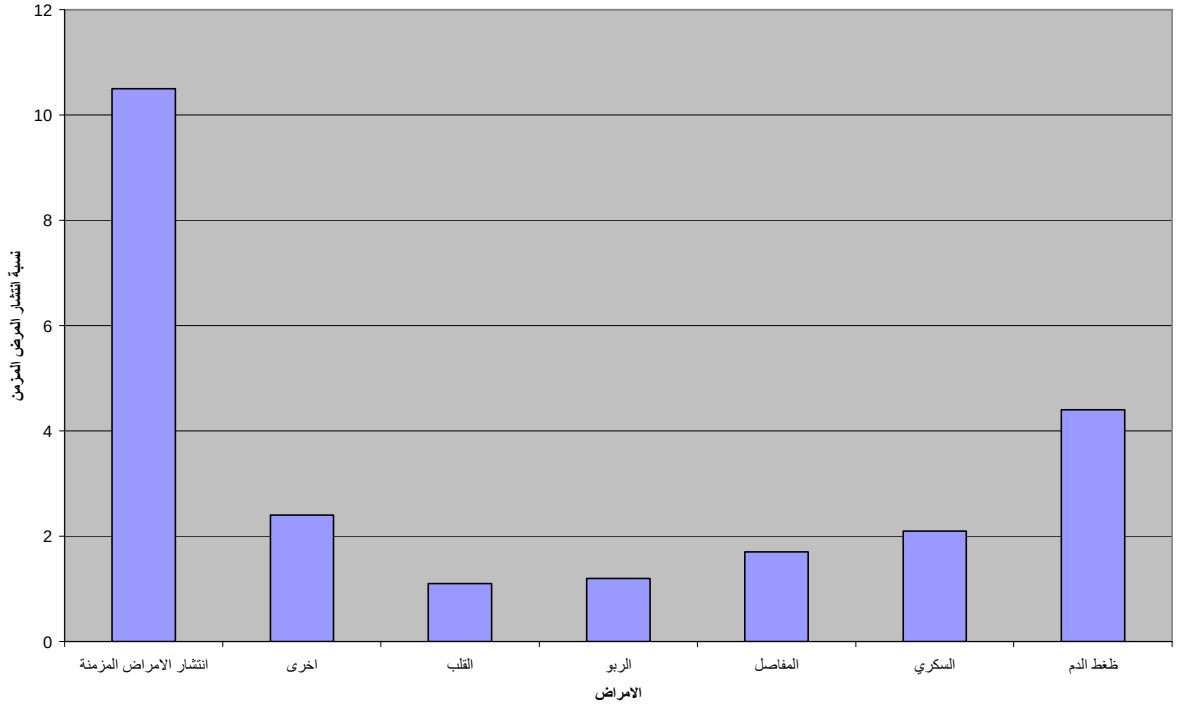
معدل معرفة القراءة والكتابة عند الكبار (15 سنة فأكثر)		معدل معرفة القراءة والكتابة عند الشباب (15-24 سنة)		معدل القيد الصافي في الابتدائي		معدل القيد الصافي في الثانوي	
1985	2000	1985	2000	1987	1998	1987	1998
44.5	66.7	69.5	89.0	89	94	50	58

Source: united nations, human development report, 2002, p184.

حديثا تضمن تقرير لوزارة الصحة –صدر في ديسمبر 2008–على عديد من المعطيات التفصيلية عن الحالة العامة للصحة في الجزائر. وسنحاول في هذا الفرع التطرق لبعض مما تضمنه خاصة ما تعلق بالموضوع محل الدراسة أي علاقة المستوى الدراسي للأفراد بسلوكهم الصحي.

فيما يخص انتشار الأمراض المزمنة، أشار التقرير– الذي تضمن عينة مكونة من 171100 فرد– إلى أن حوالي عُشر مجتمع العينة يعاني منها (10.5) موزعة على النحو التالي:

الشكل35: نسبة انتشار الأمراض المزمنة في الجزائر



Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p51.

من بين الـ 10.5% المصابون بأمراض مزمنة، يشكل مرض ضغط الدم المرض الأوسع انتشارا بنسبة 4.4% ثم يليه مرض السكري بنسبة 2.2%. وتنتشر الأمراض بشكل أكبر لدى الفئات الميسورة بمعدل 12.8% مقابل 8.4% لدى الفئات الأكثر فقرا، وعند النساء أكثر من الرجال (12.6 مقابل 8.4% على التوالي). كما تنتشر الأمراض المزمنة عند سكان المدن بنسبة تفوق سكان الريف (11.5 مقابل 9.2%).

ويوضح الجدول التالي توزيع تلك الأمراض على حسب بعض الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأفراد، حيث يتضح أن الأمراض تنتشر بشكل أساسي ضمن فئات الإناث، سكان المدن والفئات الأكثر غنى:

الجدول96: توزيع الأمراض المزمنة حسب الخصائص الاجتماعية الاقتصادية

	الجنس		المنطقة		المستوى المعيشي	
	إناث	ذكور	حضر	ريف	أكثر غنى	كثر فقرا
لا يعاني من أي مرض	87.7	91.8	88.9	91.0	87.6	91.9
يعاني من مرض واحد	8.9	6.5	8.2	7.0	9.0	6.5
يعاني من مرضين	3.4	1.7	2.9	2.0	3.4	1.6

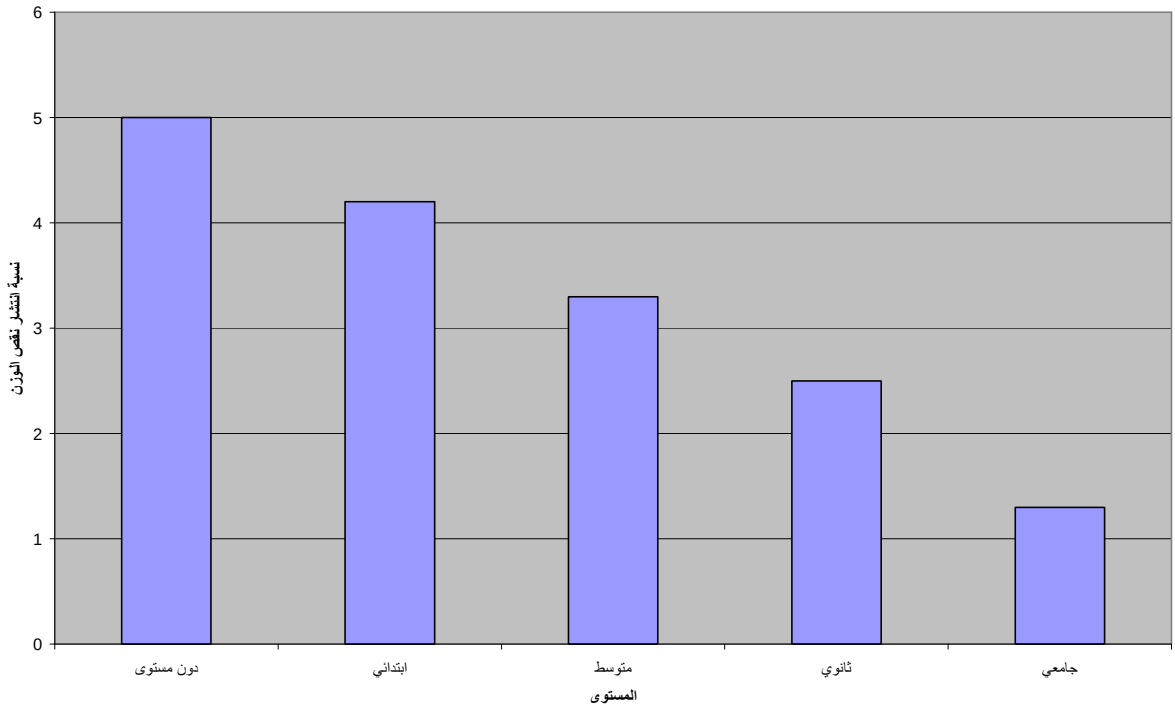
Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p51.

فيما يخص علاقة تعليم المرأة بسلوكها الصحي وصحة أبنائها في الجزائر، تؤكد كل الشواهد التي تضمنها التقرير على وجود صلة وثيقة فيما بينها. فكلما كان المستوى الدراسي للام مرتفعا كانت صحتها الإنجابية وصحة أبنائها في صورة جيدة والعكس بالعكس، وفيما يلي جملة من المؤشرات الدالة على ذلك:

1. نقص وزن الأطفال:

يشير الشكل أدناه إلى تدني انتشار ظاهرة نقص وزن الأطفال كلما زاد المستوى الدراسي للأمهات. حيث تمثل النسبة 1.3% فقط عند الأطفال من أمهات لهن مستوى جامعي مقارنة بـ 5.0% عند نظرائهم من أمهات ليس لهن أي مستوى.

الشكل36: انتشار نقص الوزن للأطفال دون الخامسة حسب المستوى الدراسي للأم

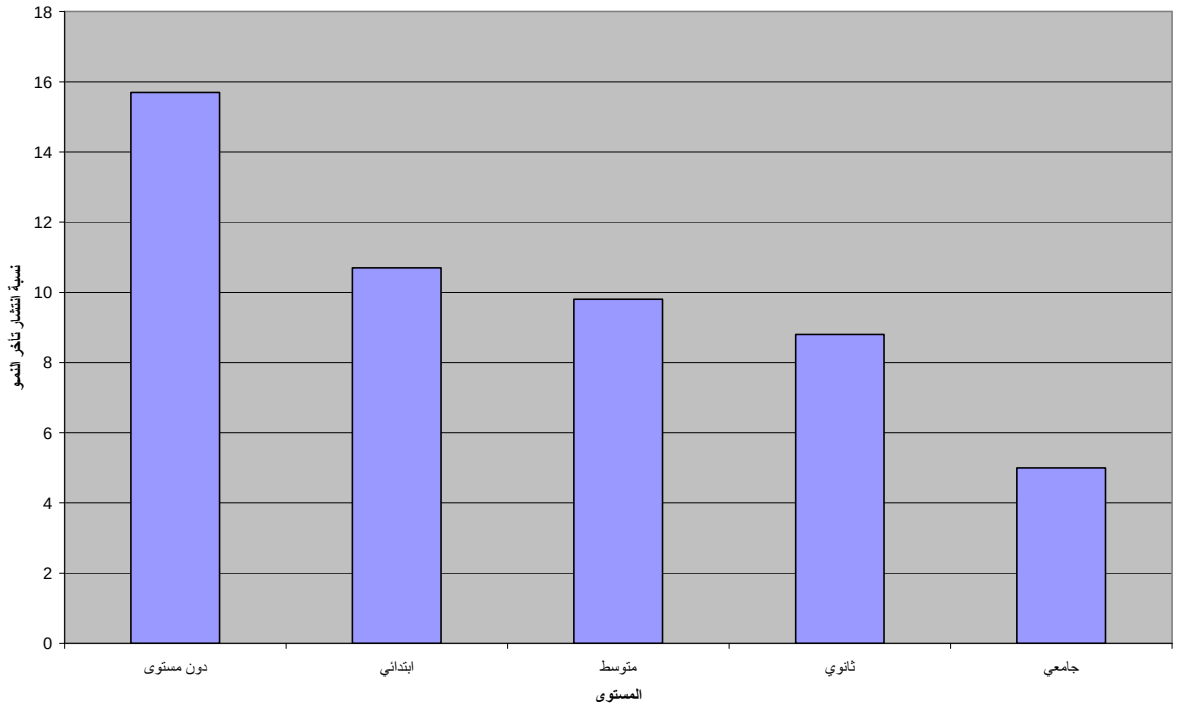


Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p62.

2. تأخر النمو:

يعاني أطفال النساء اللواتي ليس لهن مستوى من مشكلة تأخر النمو أكثر ممـــن هـــم أطفال لأمهات أكثر تعليما (15.7 مقابل 5.0% تباعا) كما هو موضـــح فـــي الشـــكل الآتي:

الشكل37: انتشار تأخر نمو الأطفال دون سن الخامسة حسب المستوى الدراسي للأم



Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p63.

3. نقص الوزن عند الولادة:

حسب المنظمة العالمية للصحة، يكون وزن المولود الجديد ناقصا إذا كان اقل من 2500غ. ويشير التقرير المذكور سلفا إلى أن نسبة المولودين بوزن طبيعي لإجمالي العينة كانت 87.1%. يبين الجدول التالي أن ارتفاع المستوى الدراسي للأمهات يقترن إيجابا مع ولادة مولود بوزن طبيعي، فعلى سبيل الذكر تمثل النسبة 97.3% لدى المولودين لأمهات لهن مستوى جامعي مقابل 74.5% لمن هم من أمهات بدون أي مستوى.

الجدول97: الوزن عند الولادة حسب المستوى الدراسي للأم

المستوى الدراسي	بدون	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	المتوسط
نسبة المولودين بأقل من 2500غ	6.0	6.1	5.8	5.4	4.7	5.8
نسبة المولودين بوزن طبيعي	74.5	86.4	92.3	95.1	97.3	87.1

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p80.

4. تطعيم الأولاد ضد أمراض الطفولة:

يبدو واضحا من خلال الجدول الدور الايجابي لتعليم المرأة في حماية أولادها من أمراض الطفولة، وذلك من خلال حرص الأمهات المتعلمات على تطعيم الأولاد بكل الحقن الضرورية في آجالها:

الجدول98: تطعيم الأطفال حسب المستوى الدراسي للأم

	نسب الأطفال الذين تلقوا أشكال التطعيم التالية:									
المستوى	BCG	DPT1	DPT2	DPT3	Polio0	Polio1	Polio2	Polio3	rougeole	الكل
بدون	98.8	96.7	93.8	89.9	97.2	96.6	93.4	88.7	84.2	80.9
ابتدائي	99.4	99.1	98.2	95.8	96.9	99.1	98.1	98.3	91.8	89.4
متوسط	98.8	98.8	98.1	96.8	96.8	98.5	97.7	95.3	92.8	90.6
ثانوي	98.9	99.0	98.2	97.4	98.3	99.0	98.3	97.2	93.4	92.1
جامعي	99.0	98.7	98.7	97.3	96.6	98.7	98.7	95.1	95.6	91.9
المتوسط	99.0	98.3	97.0	94.8	97.2	98.2	96.8	93.9	90.5	88.0

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p84.

5. الثقافة الصحية للمرأة:

يساهم تعليم المرأة بشكل فعال في تشكيل ثقافتها الصحية، وهو ما يصطلح عليه بالأثر المعرفي للتعليم على السلوك الصحي. فعلى سبيل المثال، تتمتع الأمهات الأكثر تعليما بمعرفة أوسع من غيرهن بسبل الوقاية من فيروس السيدا في الجزائر،وهو ما توصل إليه التقرير المشار إليه آنفا وبشكل مفصل ودقيق كما يلي:

الجدول99: المعرفة بالسيدا وطرق انتقاله

المستوى	سمعن عن السيدا	نسب من يعرفن الوقاية من خلال:			يعرفن الطرق الثلاث	يعرفن طريقة على الأقــل
		شريك واحد غير مصاب بالفيروس	استعمال العازل	اجتناب العلاقات الجنسية		
بدون	70.7	54.2	29.9	38.4	20.4	58.6
ابتدائي	86.4	73.9	46.1	55.0	33.3	78.2
متوسط	93.8	83.4	54.8	62.4	39.5	88.0
ثانوي	98.4	89.8	64.7	65.3	45.3	94.1
جامعي	99.3	89.9	75.9	64.2	50.3	96.2
المتوسط	88.8	77.2	51.8	56.5	36.4	81.8

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p166.

كل المؤشرات لدى المتعلمات ايجابية مقارنة بغيــرهن، فبينمــا يعــرف نصــف المتعلمات الطرق الثلاث للوقاية من انتقال فيروس السيدا لايعرفها من غير المتعلمــات إلا خمسهن تقريبا. ونفس المشهد ينطبق على معرفة إمكانية انتقال الفيروس مــن الأم إلى وليدها كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول100: معرفة احتمال انتقال السيدا من الأم لوليدها

المستوى	يعرفن احتمال انتقال الفيروس	نسب النساء (15–49سنة) اللواتي يعرفن أن السيدا يمكن أن ينتقل:				لا يعرفن أي حالة
		أثناء الحمل	عند الولادة	أثناء الرضاعة	الحالات الثلاث	
بدون	56.7	50.2	42.4	44.3	34.8	13.9
ابتدائي	75.2	68.2	53.8	56.2	43.4	11.1
متوسط	86.0	78.6	60.7	61.2	47.5	7.8
ثانوي	93.2	86.1	66.1	63.1	49.0	5.2
جامعي	96.5	89.6	72.0	59.1	48.7	2.7
المتوسط	80.0	73.0	57.6	56.7	44.4	8.7

Source: enquête nationale à indicateurs multiples, op.cit, p169.

بينما تعلم النساء ممن لهن مستوى ثانوي فما فوق بنسبة تتجاوز 93% أن فيروس السيدا من الممكن أن ينتقل إلى المولود، فان ما يقرب من نصف غير المتعلمات لا يعلمن بذلك إطلاقا.

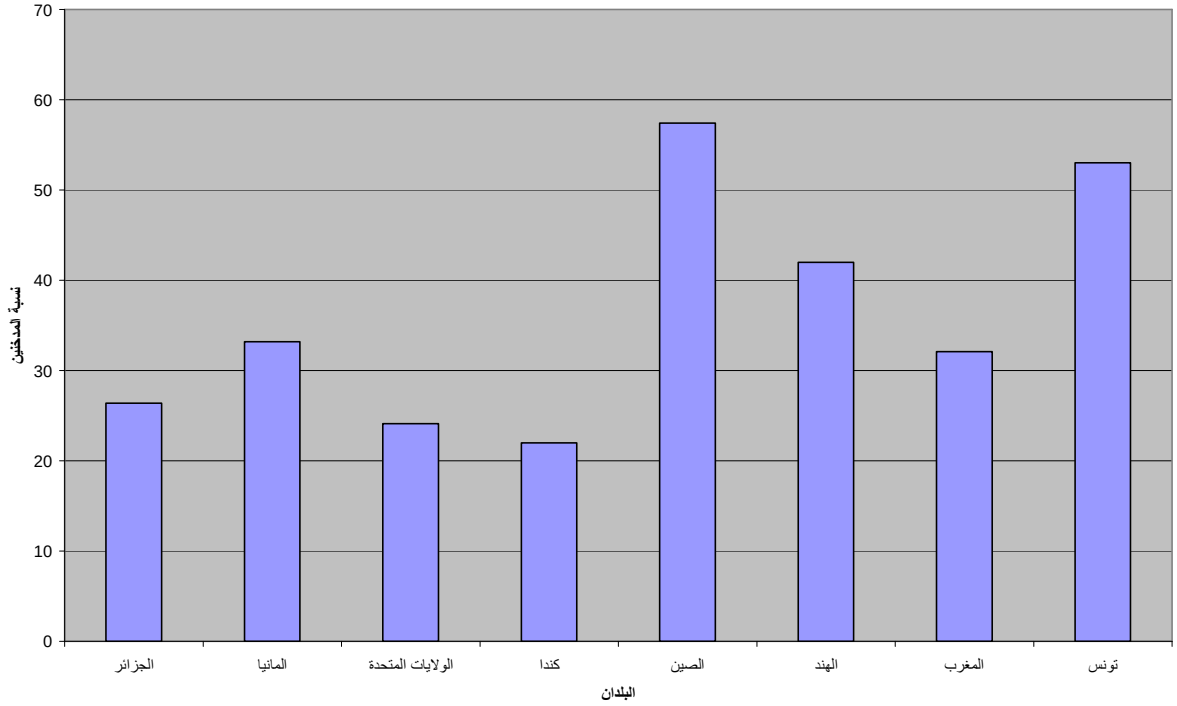
يبرز من خلال ما تقدم الدور المحوري الذي يضطلع به تعليم المرأة بخصوص صحة الأسرة، وفيما يلي سنحاول البحث في علاقة المستوى الدراسي للرجال بسلوكاتهم الصحية وذلك باختيار ظاهرة التدخين كنموذج للسلوك الصحي تبعا للعديد من الدراسات الدولية في هذا الشأن.

تشير الإحصاءات إلى أن التدخين يمثل ثاني أهم عامل للوفاة في الجزائر بنسبة 21 % بعد حوادث المرور (28%). وتحصي الجزائر سنويا 8750 حالة جديدة لسرطان الرئة الذي يعد السرطان الأشد فتكا بحياة الرجال، إذ يبلغ عدد الوفيات جراء استهلاك التبغ خمسة عشر ألف حالة سنويا. كما تشير الأرقام إلى أن المدخنين الجزائريين يستهلكون سنويا 1.05 مليار علبة سيجارة، 97 % منها مستوردة.[1]

بالمقارنة مع بعض البلدان، فان نسبة المدخنين في الجزائر تعتبر وسطا بين باقي البلدان المغاربية وبعض البلدان الغربية مثل كندا وأقل بكثير مما هو عليه الأمر آسيا كالهند مثلا. في الجزائر ربع الذكور تقريبا يدخنون، بينما تعتبر الظاهرة جد محدودة بالنسبة للإناث حيث لا تتجاوز نصف نقطة مئوية.

[1] www.algeria.com/forums/health-science/20195-la-lutte-contre-le-tabagisme-en-algerie.html

الشكل38: نسبة المدخنين في الجزائر وبعض بلدان العالم



Source: guide pratique: tabagisme, société algérienne de pneumo-phtisiologie, Alger, mars 2008, p6.

ويوضح الجدول أدناه بعض خصائص ظاهرة التدخين في الجزائر. فمثلا جل المدخنين يستهلكون السجائر يوميا بمعدل 94%. كما أن العمر المتوسط لبداية التدخين في حدود 19 سنة، في حين لا يتعدى عدد السجائر المستهلكة العلبة الواحدة في المتوسط حيث يمثل 15 سيجارة يوميا. أما فيما يخص سن الإقلاع عن التدخين فهو 35 سنة تقريبا.

إلى جانب ما تقدم، ينتشر التدخين في الحضر أكثر مقارنة بالريف (11.55 مقابل 10.65) وفي الشمال أكثر من الجنوب (11.95 مقابل 7.38 على التوالي). وإذا كان ربع الذكور يدخنون في الجزائر، فان خمسهم تقريبا (21.36%) يستهلكون التبغ دون تدخين والذي بدوره يسبب عدة أمراض.

الجدول101: استهلاك التبغ مع وبدون تدخين في الجزائر

	ذكور	إناث	الكل
نسبة المدخنين	26.4	0.43	11.2
نسبة المدخنين يوميا	93.9	100	93.99
العمر المتوسط لبداية التدخين	19.47	17.19	19.43
العدد المتوسط للسجائر المستهلكة	15.03	9.99	14.94
العمر المتوسط للإقلاع عن التدخين	35.89	36.38	35.89
نسبة التدخين في الحضر	28.14	0.63	11.55
نسبة التدخين في الريف	23.68	0.05	10.64
نسبة التدخين في الشمال	27.17	0.46	11.95
نسبة التدخين في الهضاب	25.26	0.45	10.6
نسبة التدخين في الجنوب	12.86	–	7.38
نسبة استهلاك التبغ دون تدخين	21.36	1.18	9.61

Source: guide pratique: tabagisme, op.cit, p6.

أما عن الأضرار التي يسببها التدخين من سرطان في بعض الأعضاء أو أمـــراض أخرى فهي عديدة وتؤدي في حالات كثيرة إلى الوفاة. فعلى سبيل الذكر، فـــي دراســـة على مستوى بلدية سطيف تم إحصاء عدة أضرار لضحايا التدخين كما هو مبـــين فـــي الجدول التالي:

الجدول 102: أضرار التدخين من سرطان وأمراض أخرى

الأمراض	عدد الحالات عند الذكور	عدد الحالات عند الإناث
الرئة	246	31
الحنجرة	37	2
سرطان الدم	22	34
الفم	46	1
البلعوم	9	5
المثانة	62	2
المعثكلة	3	10
الكلى	14	6
المعدة	131	56
عنق الرحم	–	203

Source: Registre de Setif 1993-1997.

من خلال الجدول أعلاه، فان أكثر ما يتسبب فيه التدخين من سرطان وأمراض يطال خاصة الرئة والمعدة بالنسبة للرجال وعنق الرحم بالنسبة للإناث.

هذا وتشير الدراسات إلى تفشي ظاهرة التدخين في أوساط طلاب الثانويات والجامعات بشكل ملفت للانتباه حيث يُفترض أن تكون هذه الشريحة الاجتماعية الأكثر وعيا بأخطار التدخين وبالتالي الأقل إقبالا عليه. وعلى سبيل المثال، توصلت دراسة ميدانية شملت 1300 طالب ثانوي وجامعي في الجزائر العاصمة سنة 2007 إلى أن حوالي خُمس الطلاب يدخنون (18.9% للثانويين و20.5% للجامعيين) وأن سن بداية التدخين هو 14.4 سنة عند طلاب الثانوية و16.6 سنة عند طلاب الجامعة. كما أن الجامعيين هم الأكثر استهلاكا للتدخين مقارنة بطلاب الثانويات.[1]

من جهة أخرى، تمثل الإناث نصف المدخنين في الثانوي والثلث في الجامعة كما هو وارد في الجدول الآتي:

[1] Tabagisme en milieu scolaire et universitaire à Alger, Journées de la SAOT, 2007, p7.

الجدول103: التدخين حسب الجنس والمستوى الدراسي (%)

	طلاب الثانوي		طلاب الجامعة	
	مدخنون	غير مدخنين	مدخنين	غير مدخنين
ذكور	28.2	71.8	28	72
إناث	14.2	85.8	10.4	89.6

Source: Tabagisme en milieu scolaire et universitaire à Alger, op.cit, p10.

خلُصت الدراسة في الأخير إلى أن التدخين لا يرتبط عكسيا مع المستوى الدراسي، وذلك نتيجة لغياب برنامج للتعليم الصحي ضد أخطار التدخين في الوسط المدرسي خاصة في المرحلة التي تسبق المراهقة.

الفرع الثاني: الدراسة الميدانية

إسقاطًا للجانب النظري على الدراسة الميدانية، تم تخصيص أسئلة حول التدخين وما تعلق به في الاستبيان الموجه للرجال ، وذلك باعتباره سلوكا مرتبطا بصحة الأفراد. فمن ضمن 286 مستجوبا، يوجد 71 مُدخنا أي بنسبة 25.63% موزعين كما يلي: 27.75% في الشمال (تلمسان) مقابل 22.15% في الجنوب (أدرار)، وهي نتيجة تتفق والدراسة المشار إليها آنفا في الفرع الأول.

الجدول104: عدد ونسب المدخنين وغير المدخنين

	المدخنين		غير المدخنين		دون إجابة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
تلمسان	38	27.75	99	72.25	–
أدرار	33	22.15	98	70.00	9
الكل	71	25.63	206	74.37	9

من حيث المستوى الدراسي للمدخنين، سُجلت أعلى نسبة للتدخين لدى فئات أقل تعليما (ابتدائي ومتوسط) حيث أن ثلثهم تقريبا يُدخن، بينما لا تتعدى النسبة 20% عند الفئة الأكثر تعليما (جامعي فما فوق). إلا أن أدنى نسبة مسجلة هي 13.33% لمن لهم مستوى ثانوي ثم الذين ليس لهم أي مستوى بنسبة 16%.

الجدول105: المستوى الدراسي للمدخنين وغير المدخنين

	دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	بعد التدرج
مدخن	16.67	35.56	30.50	13.33	17.65	19.23
غير مدخن	83.33	64.44	69.50	86.67	82.35	80.77

بالنسبة للاستهلاك اليومي للسجائر، يشيع استهلاك علبة سيجارة فأكثر يوميا عند فئة المدخنين الأقل تعليما (ثانوي وأقل). حيث توجد أعلى نسبة عند الذين هم دون أي مستوى بنسبة 75% ثم يليهم من لهم مستوى ابتدائي بنسبة 41.17% ثم الذين لهم مستوى متوسط بنسبة 38.88% فالذين لهم مستوى ثانوي بنسبة 22.75%. أما عند الفئة الأكثر تعليما، فبينما يستهلك الجامعيون علبة فأكثر يوميا بمعدل مرتفع 55% لا يوجد بالمقابل ضمن من لهم مستوى ما بعد التدرج من يستهلك ذات الكمية المذكورة.

الجدول106: الاستهلاك اليومي للسجائر حسب المستوى الدراسي

	ربع علبة	نصف علبة	علبة	علبة ونصف	علبتان
دون مستوى	0	25	50	25	0
ابتدائي	41.17	17.64	29.41	11.76	0
متوسط	44.44	16.66	22.22	16.66	0
ثانوي	22.22	55.55	5.55	5.55	11.11
جامعي	11.11	33.33	33.33	11.11	11.11
ما بعد التدرج	40	60	0	0	0

فيما يخص التكلفة المالية التي تمثل ضريبة التدخين، يتحمل المدخن في المتوسط ما قيمته 1565.49 دج كل شهر أي ما يمثل تقريبا 6% من الدخل الشهري. ومن حيث المستوى الدراسي للمدخنين، ثمة تباين واضح في التكلفة المالية الشهرية من مستوى لآخر.غير أنه في المتوسط هناك تقارب شديد ما بين التكاليف عند المدخنين الذين لهم مستوى دون الجامعي ومن يقابلهم ممن لهم مستوى جامعي فما فوق

(1614.71دج مقابل 1643.75دج تباعاً). لكن بالرغم من ذلك وبالنظر للدخل المرتفع عند الأفراد الأكثر تعليما، فان نسبة التكلفة الشهرية للتدخين عند هذه الفئة تمثل أقل من نصف النسبة عند الفئة ذات المستوى المتدني (حوالي 4% عند الفئة الأولى مقارنة بـــ 9% عند الفئة الثانية).

الجدول107: التكلفة الشهرية للتدخين

المستوى	متوسط التكلفة شهريا (دج)	النسبة من الدخل الشهري (%)
دون مستوى	2081.25	19.15
ابتدائي	1508.82	7.07
متوسط	1362.50	4.45
ثانوي	1506.25	4.85
جامعي	2275.00	4.81
ما بعد التدرج	1012.50	3.13
المتوسط	1565.49	5.96

في ذات السياق، يمكن تقدير الخسارة الاقتصادية جراء التدخين من خلال المنهجية المقترحة التالية: تقدير معدل العائد من التعليم للمدخنين على أساس الـــدخل الشـــهري المصرح به، ثم بعد ذلك إعادة تقدير المعدل بعد خصم تكلفة التـــدخين الشـــهرية مـــن الدخل السابق. حينها يتضح الفارق بين المعدلين والذي يُعبر عن الخسارة من منظـــور معدل العائد من التعليم.

في المرحلة الأولى قبل اقتطاع التكلفة المالية للتدخين، يُقدر معدل العائد من التعليم بـــ 6.9% استنادا لدالة مينسر المعروفة:

$$\text{Ln } y = 9.28 + 6.90\ S + 2.9\ exp - 0.1\ exp^2 \qquad R^2=28.7$$
$$(23.79)\ \ (4.026)\ \ (1.24)\ \ (-1.39)$$

وفي المرحلة التالية، بعد اقتطاع التكلفة من الدخل الشهري ينخفض معدل العائد إلى 6.10% من خلال المعادلة الآتية:

$$Ln\ y = 9.48 + 6.10\ S + 2.0\ exp \qquad R^2=34.6$$
$$(29.32)\quad (4.307)\quad (1.021)$$

وبالتالي فان الفارق ما قبل وما بعد اقتطاع تكلفة التدخين الشـــهرية هـــو 0.80% (6.90–6.10)، وهو ما يمثل الخسارة التي يتحملها المدخن، أو بقراءة مغايرة تمثل ما يدخره غير المدخن فقط من عدم استهلاكه للسجائر، طبعا من منظور معدل العائد مـــن التعليم.

وفي سؤال يتعلق بالإقلاع عن التدخين وفترة الإقلاع قبل أو بعد مرحلة الدراســـة جاءت النتائج كالآتي:

الجدول108: التدخين في السابق

المستوى	أقلعت عن التدخين	لم أدخن مطلقا
دون مستوى	55.00	45.00
ابتدائي	41.93	58.06
متوسط	40.00	60.00
ثانوي	33.92	66.07
جامعي	17.07	82.92
ما بعد التدرج	30.43	69.56

يوضح الجدول وجود علاقة عكسية ما بين المستوى الدراســـي والتـــدخين فـــي السابق، حيث أن المجموعة الأقل تعليما هي المجموعة التي تمثل النسبة الأكبر ممـــن كانوا يدخنون ثم اقلعوا عنه(55% ممن ليس لهم أي مستوى). بينمـــا لا تمثـــل نســـبة الجامعيين إلا 17% تقريبا والبقية منهم أي 83% لم تدخن مطلقا، وهي نتيجة تعـــزز الفكرة التي مفادها أن المتعلمين هم الأقل إقبالا على التدخين.

أما عن الشق الثاني من السؤال المتمثل في فترة الإقلاع عن التدخين، فتأكيدا لمـــا ورد في الجانب النظري غالبا ما يكون الإقلاع بعد مرحلـــة الدراســـة بالنســـبة للفئـــة المتعلمة كما هو موضح أدناه:

الجدول109: فترة الإقلاع عن التدخين

المستوى	قبل إنهاء الدراسة	بعد إنهاء الدراسة
ثانوي	14.28	85.71
جامعي	25.00	75.00
ما بعد التدرج	16.66	83.33

أخيرا في سؤال عن انتشار الأمراض بين المدخنين التي يُعتقد أن للتدخين صلة بها سواء بشكل مباشر أو غير مباشر جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه، حيث توجد ثلاث حالات من العينة تعاني من أمراض التنفس وسرطان الرئة وستة حالات تعاني من أمراض القلب والشرايين بينما يشكو تسع مدخنين من أمراض أخرى مختلفة:

الجدول110: انتشار الأمراض بين المدخنين حسب المستوى الدراسي

المستوى	أمراض التنفس وسرطان الرئة	أمراض القلب والشرايين	أمراض أخرى	الكل
دون مستوى	0	0	0	0
ابتدائي	1	1	3	5
متوسط	0	3	1	4
ثانوي	0	1	2	3
جامعي	2	1	2	5
ما بعد التدرج	0	0	1	1
الكل	3	6	9	18

تضمن كل من الاستبيانين الموجهين للرجال والنساء أسئلة مرتبطة بالسلوك الصحي بعضها مشترك والبعض الآخر مختلف، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

1. يوضح الجدول الموالي إجابة الأفراد عن سؤال خاص بقراءة تاريخ نهاية صلاحية السلع على حسب المستوى الدراسي للجنسين، حيث تشير الإجابات إلى أن النساء أكثر اهتماما بهذا الموضوع مقارنة بالرجال. فبينما هناك من الرجال من لا يقرأ مطلقا تاريخ نهاية الصلاحية –خاصة الفئة المتعلمة، فان جل النساء على مختلف مستوياتهن الدراسية أبدين اهتماما بالغا بذلك. ومن ضمن الرجال، يعتبر الجامعيون هم أكثر الناس حرصا على قراءة تاريخ نهاية الصلاحية.

الجدول111: قراءة تاريخ نهاية صلاحية السلع على حسب المستوى الدراسي

	دائما أقرأ التاريخ		أحيانا أقرؤه		لا أقرؤه مطلقا	
	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء
ثانوي	59.72	88.89	34.72	11.11	5.56	00
جامعي	73.47	86.84	16.33	13.15	10.21	00
مابعد التدرج	66.67	88.24	22.22	11.76	22.22	00

2. وفي سؤال حول مطالعة كتب أو مجلات عن الصحة والتغذية، فقد تبين أيضا أن النساء هن الأكثر اهتماما بالموضوع بنسبة لا تقل عن 87% بينما لا تتعدى النسبة 65% عند الرجال. ومن حيث المستوى الدراسي، لا يكاد يوجد اختلاف بين فئة المستجوبين ممن لهم مستوى ما قبل الجامعي وما بعد الجامعي بالنسبة للرجال خلافا للنساء حيث يوجد تفاوت من مستوى لآخر كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول112: مطالعة كتب عن الصحة والتغذية

	أطالعها أحيانا		لا أطالعها مطلقا	
المستوى	الرجال	النساء	الرجال	النساء
متوسط	62.50	87.50	37.50	12.50
ثانوي	63.08	100.0	36.92	00.00
جامعي	64.44	92.59	35.56	7.41

3. في سؤال آخر عن ممارسة الرياضة بين الرجال، بينت إجابة المستجوبين وجود علاقة طردية بين المستوى الدراسي وممارسة الرياضة بشكل منتظم.فمثلا لا تتعدى نسبة الأفراد الذين ليس لهم أي مستوى 5% في حين تتجاوز النسبة 25% عند الجامعيين ممن يمارسون الرياضة....

الجدول113: ممارسة الرياضة حسب المستوى الدراسي

المستوى	أمارسها بانتظام	أمارسها أحيانا	لا أمارسها مطلقا
دون مستوى	4.43	43.48	52.17
ابتدائي	10.87	41.31	47.83
متوسط	12.28	49.12	38.59
ثانوي	18.84	42.03	39.13
جامعي	26.33	46.93	26.53

4. بالنسبة للنساء، فقد تم استجوابهن أولا عن مشاهدة حصص تلفزيونية حول الصحة والتغذية فجاءت الإجابة كما يلي: حوالي ربع الجامعيات يتابعنها باستمرار بينما البقية منهن يتابعنها من حين لآخر. أما اللواتي لهن مستوى ثانوي فان خمسهن يتابعنها باستمرار وحوالي 78% منهن يتابعنها أحيانا. ومن لهن مستوى متوسط، فان حوالي 10% لا يتابعنها مطلقا وفقط 18% منهن يتابعنها بشكل مستمر.

الجدول114: مشاهدة حصص تلفزيونية حول الصحة والتغذية

المستوى	أتابعها باستمرار	أتابعها أحيانا	لا أتابعها مطلقا
متوسط	18.18	72.72	9.09
ثانوي	20.00	77.78	2.22
جامعي	27.03	91.67	00

5. أما السؤال الآخر الذي وُجه للنساء هو ولادة طفل دون الوزن الطبيعي. فقد جاءت النتائج مُبينة عدم وجود فرق بين من لهن مستوى جامعي أو دون ذلك، حيث أن حوالي خُمس الجامعيات ومن لهن مستوى متوسط ومن ليس لهن أي مستوى حصل وأن وُلد لهن جميعا مولود دون الوزن الطبيعي كما هو موضح في الجدول:

الجدول115: ولادة ولد دون الوزن الطبيعي

المستوى	متوسط	ثانوي	جامعي	ما بعد التدرج
نعم حصل	22.22	13.33	21.05	5.88
لا لم يحصل	77.78	86.87	78.95	94.12

6. أخيرا في سؤال للنساء عن وفاة أحد الأولاد دون سن الخامسة، بينت النتائج أيضا عدم وجود فرق بين النساء الأكثر تعليما وغيرهن كما يشير إلى ذلك الجدول التالي:

الجدول116: وفاة طفل دون الخامسة

المستوى	متوسط	ثانوي	جامعي	ما بعد التدرج
نعم حصل	12.50	8.89	15.79	11.76
لا لم يحصل	87.50	91.11	84.21	88.24

خـــلاصة:

قصد دراسة العوائد الخاصة غير النقدية من التعليم في الجزائر، تم اختبار نموذجين منها هما عائد "تقليص الخصوبة" وعائد "تحسين الصحة" وذلك باستخدام طريقة الاستبيان.

بالنسبة للعائد الأول، قدرت الدراسة معدل الخصوبة بـــ 2.4 لكامل العينة. ومن حيث الإقليم، جاء المعدل مرتفعا في الجنوب مقارنة بالشمال (2.6 مقابل 2.1 على التوالي). أما من حيث المستوى الدراسي للمرأة، تبين وجود علاقة سلبية بينه وبين معدل الخصوبة؛ فبينما يصل المعدل عند النساء الأميات 4.1 يصل عند النساء اللواتي لهن مستوى جامعي 2.1 فقط. كما أكدت الدراسة أن تعليم المرأة يؤثر إيجابا على سلوكها إزاء الخصوبة فيما يخص قرار تحديد النسل وطريقة استعمال موانع الحمل وكذا التركيز على "جودة" الأولاد بدل "الكم"، وكلها سلوكات تتفق مع ما هو شائع في الأدبيات. إلى جانب، ذلك انتهت الدراسة إلى أن سنة دراسية إضافية للمرأة يقلص من معدل الخصوبة بـــ 14 %.

وبالنسبة للعائد الثاني، بينت الدراسة الأثر الايجابي للتعليم على الصحة في الجزائر. فمن خلال نتائج الاستبيان الذي تضمن أسئلة متباينة عن السلوك الصحي، اتضح أن الأفراد المتعلمين هم أقل الناس ميلا للتدخين. وباستخدام دالة الدخل المينسرية، عند اقتطاع كلفة التدخين من الدخل فان معدل العائد ينخفض من 6.9 إلى 6.1 لعينة المدخنين.

عموما فقد جاءت ردود المستجوبين عن سلوكاتهم الصحية منسجمة مع ما جاءت به الأدبيات حيث أن الأفراد المتعلمين يتمتعون بسلوك صحي أفضل.

الفصـــل الخـــامس:

العـــوائـــد الاجتمـــاعية غيـــر النقـــدية مـــن التعليـــم

- التعليـــم والجـــريمة
- التعليـــم والديمقـــراطية

تمهيـــد:

إلى جانب العوائد الخاصة غير النقدية التي يدرها الاستثمار فـــي التعلـــيم –التـــي تَـــقدم الحديث عنها في الفصل السابق– ثمة أيضا كثير من العوائد الاجتماعيـــة غيـــر النقدية (Non-monetary social returns) التي تعـــود على المجتمع ككل.

وإذا كان الشكل الأول من العوائد يفسر اهتمام الأفـــراد بالاســـتثمار فـــي التعلـــيم والتحصيل المعرفي، فان الشكل الثاني منها يفسر حرص الدولة على توســـيع التعلـــيم وتعميمه، بل جعلِه أحيانا إجباريا على كل من هم في سن الدراسة.

سيتطرق هذا الفصل إلى نموذجين من تلك العوائد الاجتماعية غير النقديـــة، حيـــث يتناول المبحث الأول إلى تقليص الجريمة والمبحث الثاني إلى ترقية الديمقراطية.

يشتمل المبحث الأول على أربع مطالب، أولها يتعرض لطبيعة العلاقة بين التعلـــيم والجريمة على المستوى العالمي، والمطلب الثاني يناقش التحليل الاقتصادي للجريمـــة. أما المطلب الثالث فيعالج مختلف القنوات التي من خلالها يؤثر التعليم على الجريمـــة. أخيرا سيكون المطلب الرابع موضوعا لدراسة علاقة التعليم بالجريمة في الجزائر.

ويتكون المبحث الثاني من أربع مطالب أيضا، حيث يتطـــرق المطلـــب الأول إلـــى علاقة الديمقراطية بالتنمية والنمو. أما المطلب الثاني فيعالج علاقة التعليم بالديمقراطية والمشاركة المدنية. بينما يتعرض المطلب الثالث إلـــى قنـــوات تـــأثير التعلـــيم علـــى الديمقراطية. وفي الأخير، سيخصص المطلب الرابـــع للبحـــث فـــي علاقـــة التعلـــيم بالسلوكات المدنية في الجزائر.

المبحث الأول: التعليم والجريمة

يتضمن المبحث التالي الدراسة النظرية والتطبيقية عن أثر التعليم على الجريمة، والذي يمثل أحد العوائد الاجتماعية غير النقدية من التعليم.

المطلب الأول: التحليل الاقتصادي للجريمة

خلال العقـــود الأربعة الماضية بـــرز اقتصاد الجريمة economics of crime كأحد المجالات الحديثة في الدراسات الاقتصادية. وقد شهـــد تدريجيا توسعا في الأبحاث وتنوعا في المناهج والأساليب وذلك بغية دراسة المحـــددات الاقتصادية لظاهرة الجريمة خاصة وأنها اتسعت دائـــرتها وتعاظمت تبعـــاتها المادية والمعنوية في مختلف أنحاء العالم.

ففي هولنـــدا مثلا تم تقـــدير الكلفة السنوية للجريمة سنة 1998 بحدود 93 مليار يورو، أي ما يمثل 25% من الناتج المحلي، كما بلغت التكلفة الفـــردية للجريمة ما قيمته 590 يورو سنويا.[1]

وتعد الولايات المتحدة الأمريكية في طليعة تلك البلـــدان حيث تشير الإحصائيات إلى أن عـــدد نزلاء السجون بها يقـــدر بما يزيد عن مليوني نزيل، وهو ما يجعلها تتحمل سنويا أعباء باهضة إنْ على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي. ففي سنة 2004 مثلا بلغ الإنفـــاق الحكومي على تكاليف الحجز incarceration costs حوالي 50 مليار دولار، وبلغت التكلفة السنـــوية للسجين الواحد 22600 دولار.[2]

بالإضافـــة للاعتبارات المالية، فان للجريمة آثـــارا اجتماعية سلبية، حيث تســـهم في تفكك البناء الاجتماعي وتدهـــور الثقـــة Trust ما بين الأفـــراد وغير ذلك من الآثـــار التي تضر برأس المال الاجتماعي بشكل عام.

وفي سبيل تقليص حـــدة هذه الظاهرة الخطيرة، أُجريت عـــديد من البحوث والدراسات قصد تحليل الظاهرة وتشخيص أهـــم محدداتها الاقتصادية ومن ثم

---

[1] Wim, Groot. (2004) "The effects of education on crime", p2.
[*www1.fee.uva.nl/scholar/wp/wp48-04.pdf*]

[2] "Saving futures, saving dollars" (2006). Alliance for excellent education, Issue brief.
[*www.all4ed.org/files/archive/publications/**SavingFutures**.pdf*]

مساعــدة صانعي القرار على رسم السياسات الملائمة وفقــا لما تم الانتــهاء إليه من نتائج.

بشكل عام، فان التحليل الاقتصــادي للجريمة منذ ظهور اقتصاد الجريمة والى اليــوم يتمحور حول أمــرين رئيسيين؛ أولهما دراسة حوافز سلوك الجريمة وثانيهما تقيــيم الاستراتجيات البــديلة لتقليص الجريمة.[1]

وتعــد دراسة الأمريكي Gary Backer (1968) الموسومة بـــ "الجريمة والعقوبة: مقاربة اقتصادية"[2] حجر الزاويــة لاقتصاد الجريمة، ذلك أنها غيرت جذريا نمط التفكــير في سلوك الجريمة وأعطت دفعا قويا للخوض في هذا المجال الذي كان حكرًا على علماء الاجتماع وعلماء الأجرام.* فقــد قام الباحث بوضع نموذج لتفسير سلوك الجريمة يعرف بنموذج الخيــار العقلاني rational model choice حيث اعتــبر قرار الأفــراد في اقتراف جريمة مبني على مقارنة التكــاليف بالفــوائد المرتبطة بها. ففي هذا النمــوذج، لكل المجرمين المحتملين فائــدة benefit من الجريمة (b) سواء كانت فائــدة مادية أو معنوية. وبالمقــابل فان الفــرد المقترف للجريمة يتحمل تكاليف مصدرها جملة الإجراءات المعــزِزة للقانون law enforcement activities وتتمثل قساوة العقوبة (الغرامات، السجن...) جانبا من تلك التكاليف، بينما يمثل احتمال القبض على المجرم conviction جانبا أخرا منها. وهكــذا فإن تكلفــة الجريمة ما هي إلا حاصل ضرب هــاذين الجانبين أي احتمال العقوبة (p) وتكلفة العقــوبة (f). ومن ثم فإن العائــد الصافي المتوقع من الجريمة هو:

$$b-pf>0$$

وتشــير الدلائــل إلى أن عــدد المجرمين يزيد بتــزايد فــوائد الجريمة (b) وينقص بتزايد (p) أو (c). لذالك فقــرار الأفــراد باقــتراف الجريمة يقــوم علــى الشــرط التالي:

---

[1] Ann Dryden Witte and Robert Witt. (2001) Crime Causation: Economic Theories *www.econ.surrey.ac.uk/Research/WorkingPapers/econ300.pdf*, p 1

[2] Backer, Gary (1968) Crime and punishment: An economic approach, journal of political economy, Vol. 76, N. 2.

* يستند عمل بيكر على مساهمة الايطالي سيزار بيكاريا الموسومة بـــ:

Cesare Beccaria, (1819). *An Essay on Crimes and Punishments, E. D.* Ingraham, trans, Philadelphia.

$$(b-pf) > 0$$

أما مهمة صانعي السياسة في سبيل الحد من الجريمة فهي السعي لتقليص الفوائد، رفع احتمال إلقاء القبض على مجرم أو رفع تكلفة العقوبة. بل إن بيكر يفصّل أكثر في هذه المسألة، حيث يرى أنه من الضروري رفع احتمالات القبض وتشديد العقوبة على مرتكبي جرائم خطيرة كالقتل والاغتصاب أكثر من جرائم أخرى كسرقة السيارات. ويعتبر أن ما يحدث في الولايات المتحدة من احتمالات القبض وعقوبات يتفق تماما مع هذا التحليل.

من جانب آخر يركز بيكر على فعالية فرض غرامات مالية كسياسة ناجعة في ردع المجرمين، وبالتالي الحد من الجريمة وذلك بناءً على ما تتسم به من مزايا؛ فهي تحفظ الموارد، تعوض المجتمع كما أنها عقوبة للمجرمين وتسهل تحديد الاحتمالات والعقوبات المثلى optimal p's and f's.

وفي ختام بحثه، اعتبر بيكر أن ثمرة مساهمته تتمثل في تأكيد كون السياسات المثلى لمحاربة السلوك غير الشرعي تشكل جزءا من التخصيص الأمثل للموارد.

لكن وعلى الرغم من أهمية هذا العمل وما توصل إليه من نتائج، فقد تعرض للنقد من عدة جوانب، وأساسا ما بنى عليه الباحث تحليله للظاهرة، فقد بينت عديد من الدراسات من بعده في الولايات المتحدة أن ثمة مفارقة بين تنبؤات المنفعة المتوقعة والقرارات الفعلية للمجرمين،[1] ومعنى ذلك أن السلوك الإجرامي لا يمكن التعامل معه مطلقا كونه صادرا من أفراد راشدين.

من ناحية أخرى، لم يأخذ نموذج بيكر بعين الاعتبار تكلفة الفرصة البديلة opportunity cost في تقدير تكلفة الجريمة. وقد ركز على هذه المسألة Ehrlich Isaac في بحثه المنشور سنة 1973، حيث قام هذا الأخير بتوسيع نموذج بيكر من خلال تحليل أثار مستويات الدخل وتوزيعه على الجريمة في الولايات المتحدة. واستنتج أن العائد من الجريمة – خاصة جريمة الملكية – يرتبط أساسا بالفرص المتاحة من قِبل الضحايا "المحتلمين" للجريمة (معبرا عنها بالدخل المتوسط للأسر في مجتمع معين). كذلك تعرض Ehrlich لأثر البطالة على الجريمة

[1]Garouppa, numo (1998)"Crime and punishment : Further results",Economics Working Papers 344, Department of Economics and Business, Universitat Pompeu Fabra, p2.

واعتبرها مؤشرا مكمـــلا لفرص الدخل المتاحة في سوق العمل "الشرعي"، و توصل إلى أن معـــدلات البطالة أقـــل أهمية في تحـــديد الجريمة مقارنة بمستويات الدخل والتوزيع.[1]

إن كلا من مساهمتي Baker (1968) وEhrlich (1973) تعـــدان الدراستان الرائـــدتان في هذا المجال، خاصة فيما يخص تقـــدير آثار تواجد الشرطة، إلقاء القبض على المجرمين وقســـاوة العقوبة على النشاط الإجرامي. فالأفـــراد الذين يقررون الخوض في الإجرام يُفتـــرض أنهم يُقـــدِرون كلا من خطر القبض وكذا العـــقوبة.[2]

ومع مطلع الثمانينيات تم اقتـــحام مجال جديـــد من البحث التطبيـــقي تمحور حول دراسة وتحليل المحددات الاجتماعية والاقتصادية للجريمة.[3] فـــقد تحول اهتمام الباحثين من مجرد الاختبار الخالص لفرضية الردع deterrence hypothesis إلى تحليل المحددات السوسيواقتصادية مثل الفقـــر، الإقصاء الاجتماعي، الدخل والتفـــاوت في الأجور، البطالة، الخلفية الثقـــافية والأسرية، المستوى التعليمي وعوامل اقتصادية واجتماعية أخرى من شأنها التأثـــير على قرار الأفـــراد إزاء اقتراف الجريمة كالخصائص الثقـــافية للمجتمع (الدين والإرث الاستعماري) السن، الجنس، شيـــوع الأسلحة في البلـــد والنشاطات غير الشرعية المرتبطة بالمخدرات...

وفي المرحلة الأخيرة نجـــد أدبيـــات اقتصاد الجريمة تُركز أكـــثر على دور التعليم في الحد من السلوك الإجرامي.

المطلب الثاني: علاقة التعليم بالجريمة

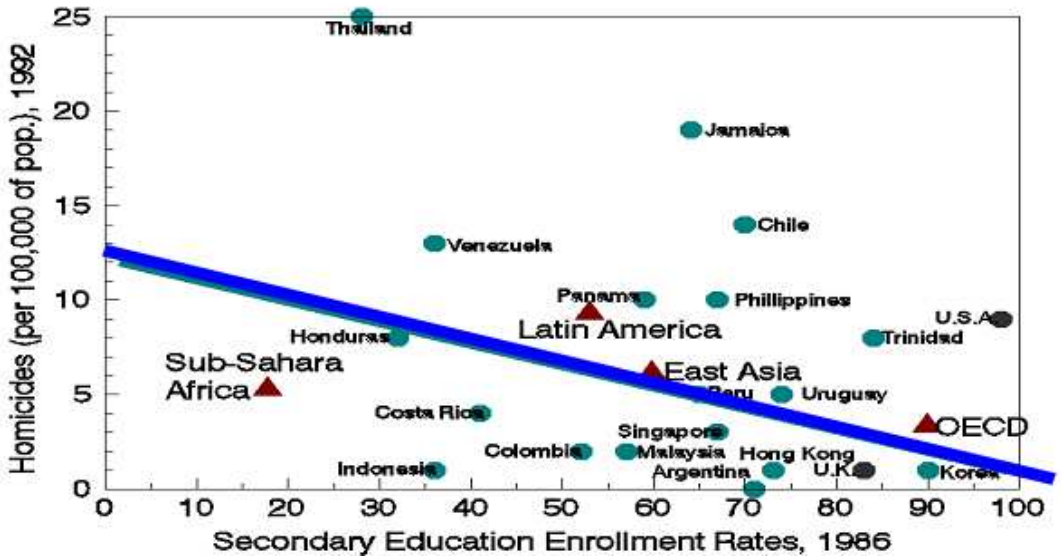
من جملة ما تم التوصل إليه الباحثون في اقتصاديات الجريمة وجود دور محوري للتعليم في تفســـير الظاهرة؛ إذ يرتبط ارتفاع المستوى التعليمي بشكل ايجابي وقـــوي بتدني معدلات الجريمة في المجتمعات والعكس بالعكس كم هو مبين في الشكل التالي:

[1] Ehrlich, Isaac. (1973) "Participation in Illegitimate Activities: A Theoretical and Empirical Investigation," Journal of Political Economy.

[2] Alison Oliver (2005). " The economics of crime: An analysis of crime rates in America, The Park Place Economist, Volume 10, p 31.

[3] Paolo Buonnano, "Identifying the effect of education on crime: evidence from the Italian regions", op.cit, pp 3-4.

الشكل39: علاقة معدلات القيد بالتعليم الثانوي بجريمة القتل في العالم



Source: Walter Mc.Mahon, (2004). ***"Education, democratization, political stability and growth"***, Center for global studies, University of Illinois, p43.

وفي أحد التقـــارير الأمريكية الصادرة حديثا عن معهد سياسة العدالة justice institute policy في واشنطن تم استخلاص كثير من الحقـــائق في هذا الصدد، أهمها ما يلي:[1]

1-الولايات التي بها نسبة أعلى من السكان الذين لهم مستوى ثانوي تكون معدلات الجريمة متدنية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول117: الجريمة حسب المستوى الدراسي في الولايات المتحدة

	نسبة السكان 25فاكبر من لهم مستوى ثانوي أو أكثر	معدلات جرائم العنف لكل 100000
الولايات المتحدة	84.3	469.2
أعلى عشر ولايات	91.5	304.89
أدنى عشر ولايات	80.53	488.26

Source: education and public safety, op.cit, p 5.

[1] "Education and public safety" (2007) justice policy institute, p [*www.justicepolicy.org/images/upload/07-08_REP_EducationAndPublicSafety_PS-AC.pdf*]

تحـــديدا يبين التقـــرير أن عشر ولايات التي بها تلك النسبة الأعلى ممن لديهم مستوى ثانوي أو أكـــثر تنخفض بها معدلات الجريمة بـــ60٪ مقارنة بعشر ولايات التي بها أدنى نسبة من السكـــان ممن ليس لديهم مستوى ثانوي.

2- الولايات التي بها معدلات أعلى من القـــيد في التعليم العالي تكون بها معدلات الجريمة متـــدنية كما هو مبين في الجدول أدناه حيث أن عشر ولايات التي بها معدلات أعلى للقـــيد في الجامعة تنخفض بها الجريمة بحوالي 40 ٪ مقارنة بعشر ولايات التي لها معدلات قيد متـــدنية.

الجدول118: الجريمة في الولايات المتحدة

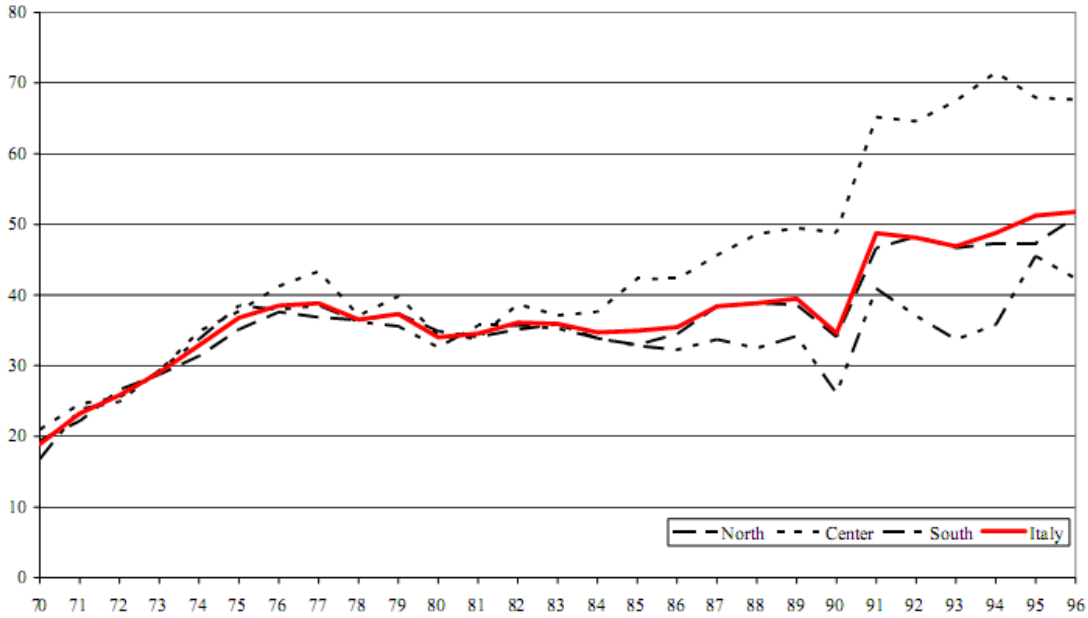
	معدلات القيد لكل 100 ألف	معدلات جرائم العنف لكل 100 ألف
الولايات المتحدة	991.1	465.5
أعلى عشر ولايات	1310.9	275.9
أدنى عشر ولايات	774.0	440.1

Source: education and public safety, op.cit, p 6.

والصورة ذاتها تنطبق كذلك على أوربا؛ ففي ايطاليا مثلا تستفحل ظاهـــرة الجريمة المنظمة وتعـــد بحق مصدر قلق دائـــم للمجتمع كما للـــدولة، خاصة في جنوب البلاد حيث ترتفع معدلات البطالة وتقـــل البنى التحتية وتنخفض معدلات النمو مقارنة بالشمال.[1]

[1] Paolo buonanno, identifying the effect of education on crime : evidence from the italian regions, working paper N.65, department of economics, university of Milan, 2003, p3.

الشكل40: تطور عدد الجرائم لكل ألف نسمة في ايطاليا



Source: Paolo buonanno, identifying the effect of education on crime : evidence from the Italian regions, p22.

في سنة 2002 بلغ عـــدد السجناء في ايطاليا 55751 سجين وتشـــير الإحصاءات كذلك إلى أن حـــوالي 75٪ منهم دون المستوى الثانوي، وتفصيلا فان توزيعـــهم حسب المستوى التعليـــمي هو كالتالي:

الجدول119: الجريمة حسب المستوى الدراسي في ايطاليا

المستوى التعليمي	جامعي	ثانوي	متوسط	ابتدائي	بدون مستوى	أمي
النسبة	0.85	7.52	37.36	29.16	8.23	1.52

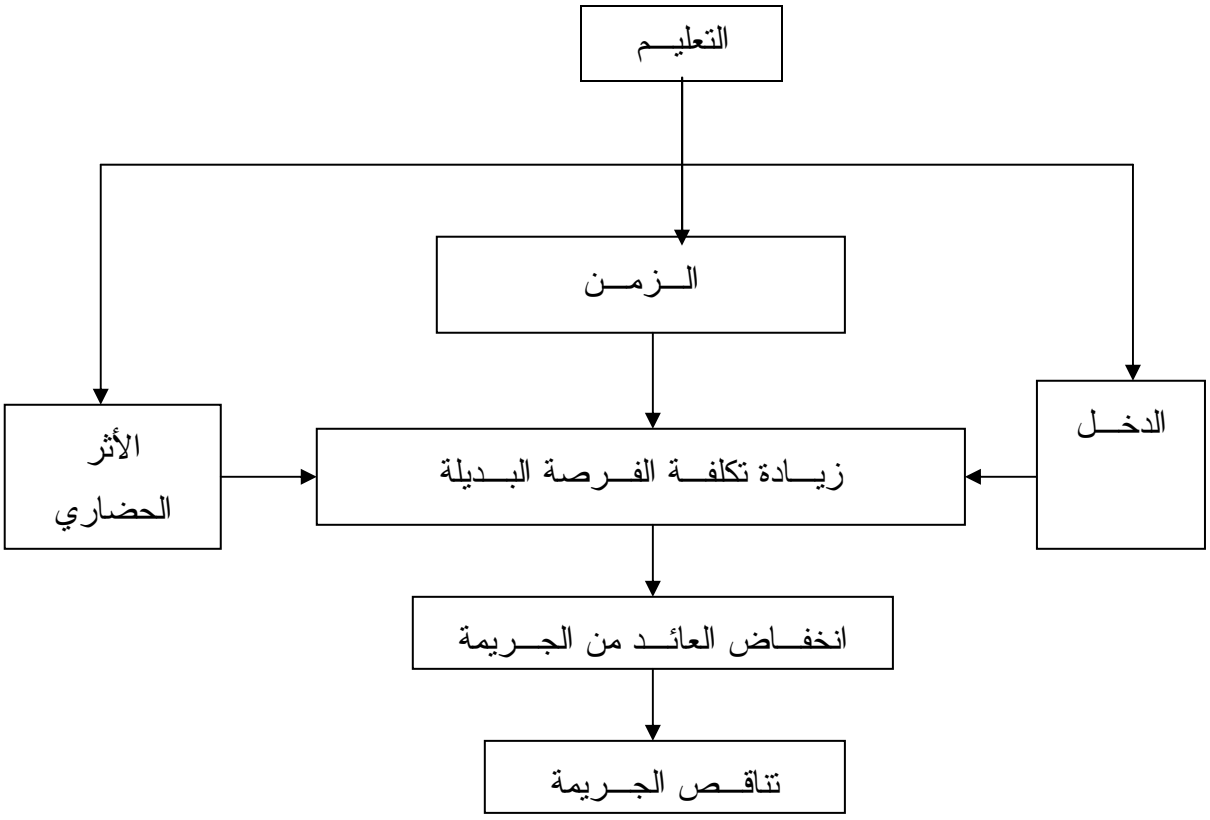
Source: Buonnano, Paolo. "Crime, education and peer pressure", p2. [http://dipeco.economia.unimib.it/repec/**pdf**/mibwpaper64.**pdf**]

هذا التوزيع الذي يخص المسجلين فقط يبين أن الجريمة في ايطـــاليا ترتبط سلبيا وبقـــوة بتدني المستوى التعليمي للأفراد.

المطلب الثالث: قنوات تأثير التعليم على الجريمة

تتناول أدبيات اقتصاد الجريمة بشكل عام من خـــلال ثلاث رؤى متبـــاينة كما هو موضح في الشكل التـــالي:

الشكل41: آثـــار التعليـــم على الجريمة



المصدر: من إعداد الباحث

ينظر أصحاب الاتجاه الأول للمسألة من منظور الدخل، "فالجريمة هي أساسا مشكلة تخص فئة الشباب غـــير المتعلم، وتدني المهارات لدى الأفـــراد يعـــد من الدوافع المحتملة للمشاركة في الأعمـــال الإجرامية لأن العوائـــد التي يمكن الحصول عليها من العمل أو الدراسة ضئيلة".[1] وبنـــاء عليه، فالاستثمار في التعليم يعمل على توســـيع فرص العمل والحصول على دخل معتبر، الأمـــر الذي يزيد من تكلفة

[1] Lochner, Lance. (1999) "Education, work, crime: Theory and evidence" University of Rochester Working Paper no. 465, p34.

الفرصة البديلة للجريمة وتكلفة العقــوبة المحتملة. وهكذا فالتعلــيم يسهم عمليا في الحد من الإجرام، خاصة ما تعلق بجــرائم العنف والملكية؛ أي تلك التي لا تحتاج إلى مهارات معرفية عالية.

ففي إحدى الدراسات الحديثة عن التعليم والجريمة في الولايات المتحدة، تبين أن زيــادة 5% من خريجي التعليم العالي يحقق لاقتصاد البلد فائــدة إجمالية سنوية مقــدارها حوالي 7.7 مليار دولار (5 مليار دولار تعود لاقتصاد النشاط الإجرامي "المحتمل" و2.7 مليار كدخــول سنوية إضافية).[1]

وفي ذات السياق، توصل Lochner & Moritti إلى أن زيــادة 1% في عــدد الخريجين من التعلــيم العالي لكل من هــم في سن يتــراوح بين 20 إلى 60 سنة يوفر على الولايات المتحدة 1.4 مليار دولار سنويا من تكــاليف الجريمة التي يتحملها الضحايا والمجتمع ككل. هذه الآثار الخارجية للتعليم تشكل بين 1170 و2100 دولار لكل خريج إضافي من التعليم العالي أو بين 14 الى26 % من العائد الخاص من التعليم.[2]

وفي دراسة عن المملكة المتحدة، تم التوصل إلى أن زيــادة بــ10% في متوسط أجور أصحاب الدخول المتــدنية في منطقة معينة يعمل على تقليــص معدل الجريمة على الملكية في تلك المنطقة بنسبة تتراوح بين 0.7 و1.0%، وهــو ما يمثل فائــدة مالية تقدر بــ1.3 إلى 1.8 مليار جنيه إسترليني.[3]

وفي بحث مستقل لــ walter Lochner عن جــدوى السياسات المقترحة للحد من الجريمة،[4] خلص الباحث إلى أن الجمع المثالي بين سياسات الإنفاق على تعزيز القانون Law enforcement التعليم والأجور يمثل الإستراتجية الأكثر فعــالية لمحاربة الجريمة. لكن يبقــى كل ذلك يتعلق بالعلاقة الكمية بين التعليم والجريمة، إلا أنه من منظور العلاقة النوعية بينهما "لاحظ علماء الإجرام بصفة عامة أن الأشخاص ذوي القــدر المحدود أو المنعدم من التعليم قد يرتكبوا أنواعا معينة من الجرائم بنسبة أعلى

[1] Saving futures, saving dollars, op.cit, p4.
[2] Lockner, Lance and Enrico Moretti. (2004)" the effects of education on crime: evidence from prison inmates, arrests and self-reports".American Economic Review, , Vol. 94, p27.
[3] Leon Feinstein (2002) Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning, 1: Crime. Wider Benefits of Learning Research Report. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London, p3.
[4] Lochner, lance. (2004)"education, work and crime: A human capital approach" *International Economic Review* 45, p31.

من نظرائهم الذين لديهم مستوى تعليمي مرتفع، فقــد لوحظ أن للتعليم أثره على الإجرام من الناحية النوعية حيث يحوله من إجرام عضلي عنيف إلى إجرام ذهني قائم على الدهاء".[1] ذلك ما تؤكده الدلائل حول جرائــم الفساد من تهرب ضريبي، اختلاسات وجرائم مالية إذ أنها تثبت في الغالب في حق ذوي المؤهلات العلمية وليس الأفراد الأقل تعليما كما هو موضح أدناه:

الجدول120: الجرائم حسب المستوى التعليمي (%)

	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي
تخريب الممتلكات الخاصة	6.5	10.9	7.6	4.5
تخريب الممتلكات العامة	10.2	7.1	8.4	5.2
التهرب الضريبي	5.8	8.0	10.0	27.2
التهرب من التأمين	2.1	5.2	5.3	8.4
السرقة في العمل	5.5	6.5	12.6	10.5
الاعتــداء	8.0	5.7	2.5	1.9

Source : Wim Groot, "The effects of education on crime", op.cit, p21.

أما الاتجاه الثاني في دراسة طبيعة دور التعليم على الجريمة فيقــوم تحديدا على اعتبار جانب الزمن. فبغض النظــر عن المزايا التي يقدمها التعليم للفــرد سواء تعلق الأمر بالمزايا النقــدية أو غير النقــدية، فان مجرد البقــاء داخل أسوار المدارس والجامعات يجنب الفــرد مخاطر الشــارع وأساسا ارتكاب الجريمة.

من ضمن الدراسات في هذا المجال دراسة Witte Tauchen التي خلصت إلى أن أثر البقــاء بعيدا عن الشوارع والمكوث في مراحل التعليــم والعمل أبلغ من أثر الدخل الذي يحصل عليه الفرد جراء الاستثمار في التعليم.[2]

وفي ذات السيــاق، توصل walter McMahon في دراسة له سنة 2004 إلى أن انخفاض الجريمة لا يعزى في الواقــع إلى العملية التعليمية ولكن أساسا إلى بقاء

[1] رضا عبد السلام، اقتصاديات الجريمة، كلية الحقوق، جامعة المنصورة، مصر، 2004، ص 105.

[2] Ann Dryden Witte et al. op.cit, p 12.

المراهقين والشباب تحت المراقبة سواء في المدرسة أو العمل،[1] وأكدت الدراسة نتيجة مفـــادها أن توسيع التعليـــم الثانوي بنسبة1% يقـــدر أنها تسهم في تقليص التفاوت بالبلدان المتقدمة (OECD) بمعدل 31 % وأن انخفاض بـــ 1% في التفـــاوت. كما يقلص معدلات القتـــل ألعمدي Murder بنسبة 1.13% وجرائم الفقر5%.

وفيما يخص الاتجاه الثالث، فان دور التعليم في تقليص الجريمة يتحقق من خلال تكريس الفضائل والأخلاق وغـــرسها في نفوس الناشئة. ولقـــد أشار الفيلسوف الإيطالي Cizar Beccaria في نهـــاية كتابة «الجريمة و العقوبة" (1764) إلى هذه الفكرة حيث قال: «...وهناك طـــريقة أخرى لمنع الجرائم، والتي تتمثل في تشجيع الفضيلة...» ثم أتبع ذلك بقـــوله : ".. فان أسلم وأسهل الطـــرق في منع الجرائم تتمثل في إتمـــام التعليـــم..." [2]

أما حـــديثا فممن يحاجون بهـــذا الدور الأخلاقي David Usher (1997)، إذ يرى أن للتعليم أثـــرا حضاريا A civilization effect يحـــد من النشاط الإجـــرامي من خلال تعـــزيز المواطنة. و بذلك فالتعـــليم أكبـــر من أن يحصر في تحســـين فرص الحصول على دخـــل؛ فهـــو أداة لغرس القيـــم في المجتمع وتثقـــيف الأفراد ونشر الفضـــائل.[3]

[1] Walter W. McMahon (2004), "Education, democratization, political stability and growth", Center for global studies, university of illinois, p 43.

[2] سيزار بيكاريا، الجريمة والعقوبة، ترجمة يعقوب محمد علي حياتي، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، السنة الثامنة، العدد الثاني، 1984، ص 123.

[3] Paolo Buonanno, "Identifying the effect of education on crime: evidence from the Italian regions", op.cit, p 4.

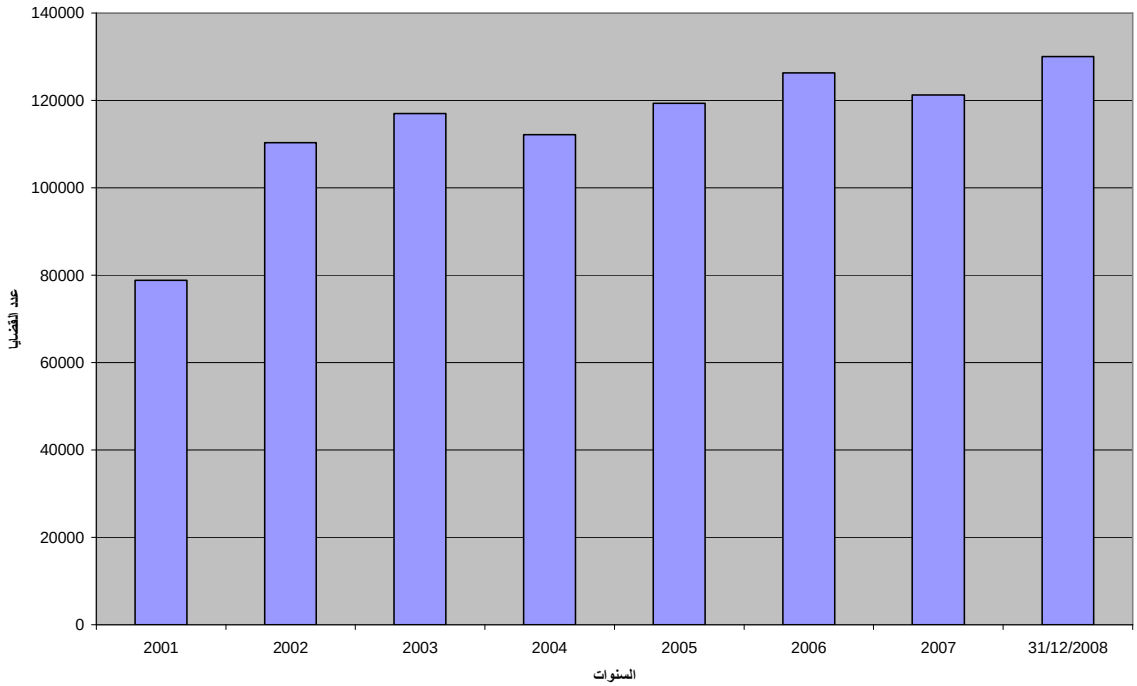
المطلب الرابع: التعليم والجريمة في الجزائر

يتعرض المطلب التالي في الفرع الأول إلى واقع الجريمة في الجزائر وتطورها خلال الفترة الأخيرة، وفي الفرع الثاني إلى دراسة العلاقة التي تربط الجريمة بالتعليم.

الفرع الأول: الجريمة في الجزائر

على غرار ما يحدث في العالم من تنامي لظاهرة الجريمة، فان الجزائر بدورها تعاني من استفحال الجرائم بشتى صنوفها خاصة خلال العقدين الأخيرين، حيث شهد البلد تطورات اقتصادية واجتماعية مهمة. ويشير الشكل أدناه إلى أن الجريمة في تزايد مستمر بناءً على ما تم تسجيله من قضايا لدى الجهات الأمنية.* إذ أنه في أقل من عقد من الزمن تضاعف عدد القضايا بنسبة 60% تقريبا؛ فبعدما كان العدد 79 ألف قضية سنة 2001 قفز سنة 2008 إلى ما يربو عن 130 ألف قضية.

الشكل42: تطور عدد القضايا الإجرامية في الجزائر



المصدر: المديرية العامة للشرطة القضائية.

ويبين الجدول التالي أن الجريمة في تطور متصاعد بمختلف أشكالها من اعتداء على المال الخاص والعام والاعتداء على الأشخاص وكذا هجرة غير شرعية ومحذرات

*يتعلق الأمر هنا بالقضايا المسجلة عند الشرطة القضائية فقط.

وغير ذلك. وتشكل جرائم الاعتداء الجسدي والاعتداء على الممتلكات الجانب الأكبر من إجمالي الجرائم من حيث القضايا المسجلة لدى الجهات المعنية.

الجدول121: تطور عدد القضايا حسب أنواعها

	2004	2005	2006	2007	2008
المساس بالأشخاص	50526	53066	58786	58486	66558
المساس بالممتلكات	53774	57426	59067	53490	53939
الهجرة غير الشرعية	1651	1985	1162	2155	2217
المخدرات	3798	4119	4203	4093	4339
الجرائم الاقتصادية والمالية	2351	2734	3071	3019	3015
المجموع	112100	119330	126289	121243	130068

المصدر: المديرية العامة للشرطة القضائية.

أما فيما يتعلق بالجرائم الاقتصادية والمالية، فهي الأخرى في تنامي مستمر بشكل عام؛ فبالنسبة للجرائم الاقتصادية –التي تشمل قضايا اختلاس المال العام، التهرب الضريبي، التهريب، إبرام صفقات مخالفة لمصالح الدولة وغيرها– فقد شهدت سنة 2006 انتقالة معتبرة مقارنة بالسنة السابقة لها؛ حيث تضاعف عدد القضايا المسجلة أربع مرات تقريبا رغم أن العام 2005 سجل أعلى قيمة للضرر المالي متمثلة في 34.2 مليار دينار. والملاحظ أن الدولة تتكبد خسائر مالية جسيمة بملايير الدنانير سنويا، ولعل ما لم يتم الكشف عنه من تجاوزات يتعدى بكثير ما يتم الكشف عنه. أما الجرائم المالية –التي تتضمن قضايا مثل الرشوة، التزوير، النصب والاحتيال، إصدار شيك بدون رصيد وغير ذلك– فهي كذلك في تطور مستمر حيث زاد عدد القضايا المسجلة خلال الفترة 2003–2008 بألف قضية.

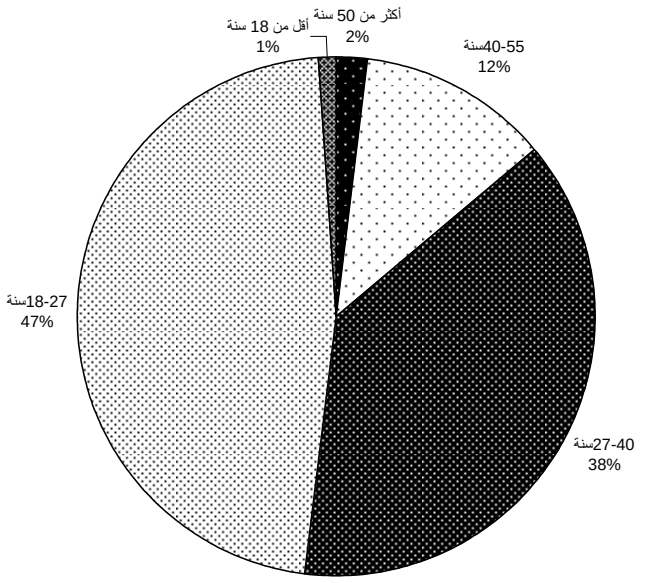
الجدول122: تطور الجرائم الاقتصادية والمالية

الجرائم المالية	الجرائم الاقتصادية			
عدد القضايا	الضرر المالي (مليار دج)	المتورطون	عدد القضايا	السنوات
2058	1.8	946	311	2000
2207	2.02	1312	288	2001
1632	1.82	805	214	2002
1354	17.8	664	201	2003
1673	7.5	712	214	2004
1824	34.2	1242	277	2005
2196	8.1	2113	876	2006
1891	7.7	2578	879	2007
2353	6.8	2428	1026	2008

المصدر: المديرية العامة للشرطة القضائية.

وعن المتورطين في الجريمة، تشير الأرقام إلى أن فئة الشباب هي الأكثر تورطا في الإجرام. فعلى سبيل الذكر، مثلت نسبة المجرمين من الشباب حوالي نصف إجمالي المجرمين، منها 1% أحداث دون 18 سنة.

الشكل43: أعمار المتورطين في الجريمة



Source: annuire statistique de l'algérie, ONS, 2008, p176.

من جهة أخرى، يعتبر من التطورات المهمة في قضايا الإجرام بالجزائر اقتحام المرأة لعالم الجريمة بمختلف أنواعها بما فيه المشاركة في عمليات الاعتداء الجسدي والمادي والهجرة غير الشرعية والمخدرات وغير ذلك. وقد قامت مصالح الدرك الوطني بدراسة امتدت من 2001 إلى 2005 حول الموضوع، فتوصلت إلى أن المرأة تورطت في 10623 جريمة على الصعيد الوطني.[1]

إن هذا التطور لظاهرة الجريمة ترتب عنه بداهةً تزايد عدد نزلاء السجون من سنة لأخرى كما هو موضح أدناه، وهو ما يعني تزايد الكلفة المالية التي تتحملها خزينة الدولة قصد تخصيصها لبناء وتسيير مؤسسات إعادة التربية.

الجدول123: تطور عدد ومعدل السجناء في الجزائر

السنة	عدد السجناء	معدل السجناء (لكل 100 ألف نسمة)
1996	35737	125
1998	36905	121
2001	34243	111
2003	38868	121
2005	42000	127
2007	54000	158

Source: world prison population list, (2009). international centre for prison studies, king's London school, UK.

هذا وتعتبر المخدرات –تجارة واستهلاكا– من أخطر الجرائم التي تفتك بفئة الشباب في الجزائر، والتي تشهد بدورها توسعا في أوساط هذه الفئة بما فيهم طلاب الثانويات والجامعات. ويبرز الجدول أدناه تطور الكميات المحجوزة لدى الجهات الأمنية بمختلف أنواع المحذرات خلال المرحلة الأخيرة، حيث يتضح جليا أن الظاهرة لا تزال مصدر قلق مستمر.

الجدول124: تطور الكميات المحجوزة من أنواع المخدرات

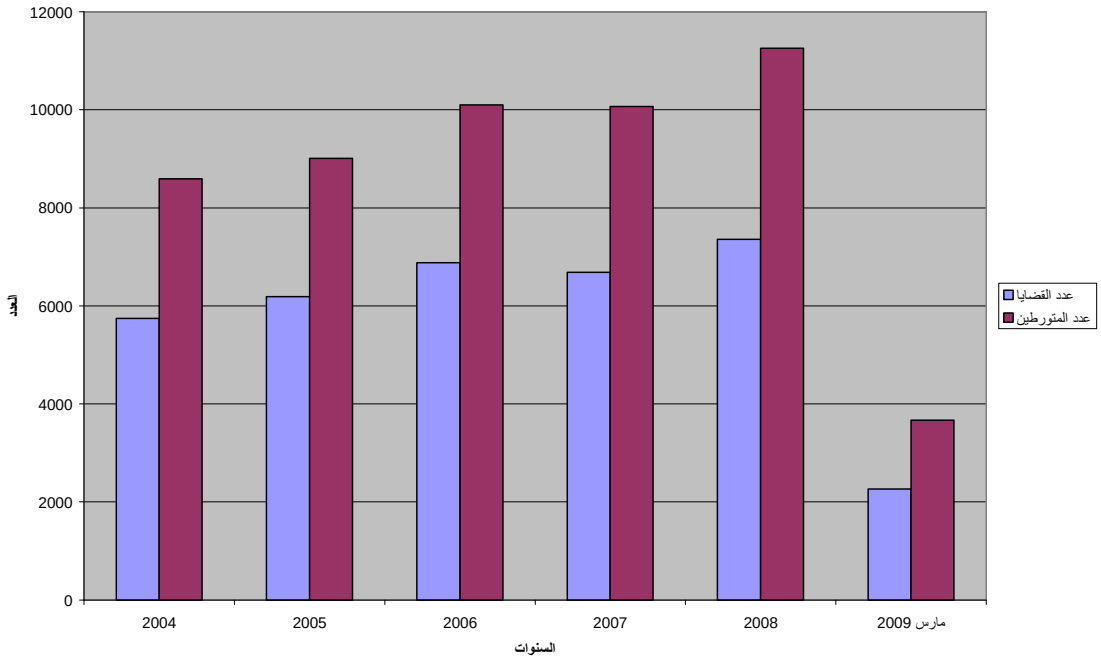
[1] "ألف امرأة يقتحمن عالم الجريمة"، الجزائر نيــوز، 2009./8/3 [www.dzajairnews.info]

	2004	2005	2006	2007	2008	مارس 2009
القنب (كغ)	12372.9	9644.0	10046.28	16595.43	38037.29	16454.27
الكوكايين (غ)	151.9	66.55	7772.7	22000.5	716.41	489.9
الهيروين (غ)	26.8	88.73	25.3	381.79	109.57	23.74
الأفيون (نبتة)	3016.1	480	12.2	74817	77612	295
المؤثرات العقلية (قرص)	227701	436617	319014	233950	924398	18785

المصدر: المديرية العامة للشرطة القضائية.

كما يوضح الشكل التالي تطور عدد القضايا المعالجة وكذا عدد الأشخاص المتورطين من سنة 2004 إلى غاية الثلاثي الأول من سنة 2009. ومن خلال الشكل، فان كلا من عدد القضايا وعدد الأشخاص في تزايد مستمر سنة بعد أخرى.

الشكل44: تطور عدد القضايا وعدد المتورطين



المصدر: المديرية العامة للشرطة القضائية.

وتشير الإحصاءات المتاحة إلى أن قضايا المخدرات ضمن فئة الشباب بما فيهم المتمدرسين في تطور متنامي وبشكل مخيف؛ ففي مرحلة لا تزيد عن عقد من الزمن

تضاعف عدد قضايا المخدرات في أوساط الشباب ثلاث مرات تقريبا كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول125: تطور عدد القضايا حسب أعمار المتورطين

	أقل من 18 سنة	19-25 سنة	الطلاب
1994	147	1535	42
1995	153	1945	60
1996	151	2043	77
1997	133	2530	9
1998	357	4260	164
1999	531	4119	80
2000	563	5312	109
2001	511	4502	185

المصدر: المديرية العامة للشرطة القضائية.

الفرع الثاني: أثر التعليم على الجريمة في الجزائر

من المفيد بداية قبل دراسة أثر التعليم على الجريمة في الجزائر عقد مقارنة بين التكاليف التي تتحملها الدولة لتوسيع التعليم والتكاليف التي تتحملها لتقليص الجريمة (تكاليف السجون كمثال). ففي سنة 2009 قامت الحكومة برصد ميزانية معتبرة لكل من وزارة التربية الوطنية ومديرية السجون كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول126: ميزانية التربية الوطنية ومؤسسات إعادة التربية 2009 (دج)

المؤسسة	الميزانية	عدد المؤسسات	ميزانية كل مؤسسة (دج)
مؤسسات إعادة التربية	11080000000	127	87244094.49
مؤسسات التربية الوطنية	390566167000	23789	16417931.27

المصدر: الجريدة الرسمية، 2009.

فقد خصت الحكومة مؤسسات إعادة التربية الـــ127 بميزانية تتجاوز 11 مليار دينار بينما خصت المؤسسات التربوية مجتمعة بميزانية تقارب391 مليار دينار. لكن بمقارنة ميزانية كل مؤسسة، يتضح أن تكلفة مؤسسة إعادة التربية الواحدة تعادل ما يزيد عن خمس مرات تكلفة المؤسسة التربوية الواحدة (5.31 مرة تحديدا).

كذلك عند مقارنة التكلفة الوحدوية التي تتحملها الدولة لكل سجين (201454.54 دج في 2009) والتكلفة التي تتحملها للإنفاق على كل تلميذ (52059.03 دج في نفس السنة)، يتضح أن تكلفة السجين الواحد تعادل 3.86 مرة تكلفة تعليم تلميذ دون سن الثامنة عشر.

وعلى هذا الأساس، فان رفع مخصصات قطاع التعليم لتوسيعه وإصلاحه من المتوقع أن يفيد الدولة في اقتصاد موارد معتبرة تتحملها سنويا جراء تنامي الجريمة تصديقا للمقولة الشائعة "إن كل مدرسة تفتح يقـــابلها سجن يغلق."

وفي ذات السياق، فان تشجيع نزلاء السجون للعودة إلى الدراسة سيسهم كذلك في إصلاحهم وبالتالي تقليص احتمال عودتهم إلى السجن مستقبلا. والواقع أنه خلال السنوات الأخيرة بدا واضحا الإقبال المتزايد للمساجين الشباب على الدراسة بالمراسلة داخل مؤسسات إعادة التربية، حيث يعتبر من ضمن الدوافع وراء ذلك القرار الرئاسي الذي يقضي بتخفيض مدة السجن وأحيانا العفو عن المساجين الذين يستطيعون النجاح في امتحان الباكالوريا، وهو قرار مشجع لعودة من وقعوا في خطأ الجريمة إلى مقاعد الدراسة وإعادة إدماجهم في المجتمع من جديد.

وقد سُمح للمساجين الجزائريين بالمشاركة في الامتحانات لأول مرة في 2002، وهو الأمر الذي مكن أزيد من 2100 سجين من الحصول على شهادة الباكالوريا في مختلف الشعب حتى 2008. كما تم تسجيل حوالي 41 ألف سجين في دروس محو الأمية والتكوين المهني.[1]

وتقدم السلطات خفضا للعقوبة مدته 24 شهرا بالنسبة لمن يحصل على شهادة الباكالوريا أو شهادة التعليم المتوسط باستثناء من يقضي عقوبة السجن مدى الحياة. وإذا رغب مرشحو الباكالوريا في مواصلة تعليمهم الجامعي، يسمح لهم بمغادرة السجن ما بين السابعة والنصف صباحا إلى السادسة والنصف مساء للمشاركة في المحاضرات بالجامعة.

---

[1] يومية "مغاربية"، 23. 7. 2009
http://www.magharebia.com/cocoon/awi/xhtml1/ar/features/awi/features/2009/07/23/feature-02

وبمناسبة الاحتفال بالذكرى الـ 47 لعيد الاستقلال (5 جويلية 2009)، صدر مرسومان رئاسيان ينصان على إجراءات عفو جماعي لفائدة المساجين المحكوم عليهم نهائيا والذين تابعوا تعليما أو تكوينا، بالإضافة إلى المساجين الناجحين في الامتحانات الخاصة بالطور المتوسط، الثانوي والجامعي، وكذا تخصصات التكوين المهني. وتهدف المبادرة إلى تشجيع السجناء على الإقبال على التعليم والتكوين المهني وخلق المنافسة بينهم من أجل إعادة إدماجهم بشكل ناجح في المجتمع، وهي الإستراتيجية التي تعتمدها إدارة السجون في مكافحة ظاهرة العودة إلى السجون وتطور الجريمة.[1]

ويشير الجدول الموالي إلى أن المترشحين من المساجين لامتحانات شهادة التعليم المتوسط وشهادة الباكالوريا استطاعوا خلال السنوات الماضية تحقيق نتائج ايجابية خلال الفترة الأخيرة:

الجدول127: نتائج المساجين في امتحاني الباكالوريا والتعليم المتوسط

	شهادة البكالوريا			شهادة التعليم المتوسط		
السنة الدراسية	المترشحون	الناجحون	نسبة النجاح %	المترشحون	الناجحون	نسبة النجاح %
2006-2005	2129	784	36,82	1719	764	44,44
2007-2006	884	453	51,24	1344	735	54,68
2008-2007	1357	481	35,44	2431	772	31,75

المصدر: الطيب بلعيز، إصلاح العدالة في الجزائر، دار القصبة ، الجزائر،2009، ص220 .

فيما يخص الدراسة القياسية –من أجل البحث في أثر التعليم على الجريمة في الجزائر– سيتم استخدام الدالة التي تضمنتها دراسة Alison Oliver عن حالة الولايات المتحدة،[2] ولكن بإقحام بعض التعديلات على مستوى المتغيرات المفسرة.*

[1] يومية الفجر، 2009.07.06 http://www.al-fadjr.com/ar/national/118107.html

[2] Alison Oliver, op.cit, p33.

* نشير هنا إلى أننا كنا قد أعددنا استبيانا خاصا قصد توزيعه على نزلاء السجون لكن لم نوفق لذلك بسبب رفض الجهات المعنية (أنظر الاستبيان في الملحق رقم 10).

تتضمن الدالة كمتغير تابع معدل الجريمة، وهو عدد الجرائم لكل 100 ألف نسمة وأيضا ثلاثة أشكال من المتغيرات المفسرة التي أُدخل عليها اللوغاريتم بسبب العلاقة غير الخطية ما بين طرفي الدالة:

1. **متغيرات عن التعليم:**
   - معدل القيد في التعليم الثانوي.
   - معدل القيد في التعليم العالي.
   - نسبة السكان الذين أنهوا الثانوي (عدد المقيدين في الثانوي إلى عدد السكان).
   - معدل التسرب المدرسي.
2. **متغيرات اقتصادية:**
   - متوسط الدخل الفردي بالدولار.
   - معدل البطالة.
3. **متغيرات عن الردع:**
   - معدل الشرطة (عدد الشرطة على عدد السكان).
   - معدل الإفلات من القبض (نسبة الجرائم المقترفة من قبل مجهولين إلى إجمالي الجرائم).

الجدول128: متغيرات دالة الجريمة

المتغير	الرمز	المتوسط	الانحراف المعياري	الإشارة المتوقعة
معدل الجريمة	CRIME	0.0035	0.0002	
معدل الملتحقين بالتعليم العالي	UNIVENROL	3.02	1.131	-
معدل الملتحقين بالتعليم الثانوي	SECENROL	4.39	0.05	-
نسبة السكان الذين أنهوا التعليم الثانوي	SEC	6.57	0.065	-
معدل التسرب المدرسي	DROP	2.86	0.341	+
متوسط الدخل الفردي	GDP	7.947	0.317	-
معدل البطالة	UNEMP	2.83	0.33	+
معدل الشرطة	PLC	5.94	0.087	-
معدل الإفلات من القبض	UNKNO	0.946	0.216	+
معدل الجريمة متخلف بسنة	LGCRIM	0.0035	0.0002	+

تتسم المعادلة الأولى أدناه بالمعنوية الإحصائية، ومن الناحية الاقتصادية فان جميع إشارات المعلمات تتفق تماما مع ما كان متوقعا باستثناء إشارة متغير معدل الشرطة الذي جاء موجبا، مما يعني أن الإجراء الردعي متمثلا في زيادة عدد الشرطة لا يؤدي في الجزائر إلى تقليص الجريمة، وهي نتيجة تتكرر مع كل المعادلات التي تم تقديرها كما سيأتي. لكن خلافا لذلك، فان رفع معدل الملتحقين بالتعليم العالي ورفع متوسط الدخل الفردي يسهمان في تخفيض معدلات الجريمة ولو بنسب ضئيلة، بينما يزيد معدل البطالة في معدل الجريمة وهي نتيجة متوقعة كما هو الحال في سائر البلدان.

$$CRIME = -0.10 - 0.005\ln UNIVENROL + 0.002\ln UNEMP - 0.001\ln GDP + 0.022\ln PLC$$
$$(-8.57)\quad (-4.83)\quad (5.21)\quad (-2.85)\quad (8.58)$$

$$F=49.50 \qquad adj\ R^2=82.2 \qquad N=42 \qquad sig=5\%$$

فيما يخص المعادلة الثانية، فالنموذج معنوي إحصائيا هو الآخر. ويلاحظ على النتائج أنها تتفق أيضا مع التوقعات عدا متغير معدل الشرطة كما تقدم. فالزيادة في نسبة السكان الذين أنهوا التعليم الثانوي تؤدي إلى الإقلال من معدلات الجريمة ولو بشكل محدود بينما تؤدي الزيادة في كل من معدل التسرب الدراسي والجريمة في السابق إلى ارتفاع معدل الجريمة.

CRIME=0.016-0.002lnSEC+0.00007lnDROP+0.002lnPLC+0.002lnLGCRIM
(12.38) (-2.24) (2.62) (2.81) (23.34)

F=351.05 adj R^2=97.2 N=41 sig=5%

وتشير نتائج المعادلة الثالثة إلى عدم معنوية متغير التعليم (نسبة السكان الذين أنهوا التعليم الثانوي). بالمقابل فان باقي النتائج معنوية إحصائيا، وباستثناء معدل الشرطة فان متغير معدل الملتحقين بالتعليم العالي ومتغير متوسط الدخل الفردي فهي معنوية اقتصاديا، حيث أن الزيادة فيهما تسهم في تخفيض الجريمة حتى ولو كان حجم التأثير بسيطا (0.5% للمتغير الأول و 0.1% للمتغير الثاني).

CRIME=-0.10-0.005lnUNIVENROL-0.000002lnSEC-0.001lnGDP+0.022lnPLC
(-7.98) (-3.72) (-0.005) (-2.47) (6.75)

F=38.55 adj R^2=81.7 N=42 sig=5%

في المعادلة الأخيرة عند إقحام متغير الإفلات من القبض الذي يعبر عن حالة عدم فعالية الإجراءات الردعية، اتضح أنه غير معنوي إحصائيا وحتى اقتصاديا. أما باقي المتغيرات فقد جاءت معنوية إحصائيا. لكن من ضمنهم جاء معدل الشرطة غير معنوي اقتصاديا كما في باقي المعادلات. أما متغيرا التعليم ومتوسط الدخل الفردي فقد جاءا موافقان للنتائج السابقة.

CRIME=-0.06-0.003lnUNIVENROL+0.015 lnPLC-0.002 lnGDP-0.00002lnUNKNO
(-4.92) (-2.20) (4.94) (-4.09) (-0.14)

F=24.89 adj R^2=69.5 N=42 sig=5%

بناءً على ما تقدم من نتائج، يمكن الخروج بجملة من الاستنتاجات فيما يخص علاقة التعليم بالجريمة في الجزائر كما ما يلي:

- تأكيدا لنظرية Tauchen فان مجرد بقاء الشباب المتمدرسين داخل الثانويات والجامعات يجنبهم ذلك الوقوع في الجريمة، وهو ما تشير إليه العلاقة السلبية بين معدلات القيد في التعليم الجامعي ومعدل الجريمة في المعادلات السابقة.
- الرفع من المستوى الدراسي للأفراد بدوره يسهم في الإقلال من الجريمة وهو ما بينته الدراسة حيث يرتبط معدل السكان الذين أنهوا التعليم الثانوي سلبا مع معدل الجريمة.
- كلما ارتفع معدل التسرب الدراسي ارتفع معدل الجريمة في الجزائر لأن الانقطاع عن الدراسة يزيد من معدلات البطالة وكما ورد في المعادلة الأولى فان معدل البطالة يرتبط إيجابا مع الجريمة.

المبحث الثاني: التعليم والديمقراطية

يتضمن المبحث التالي الدراسة النظرية والتطبيقية عن أثر التعليم على الديمقراطية، والذي يمثل هو الآخر أحد العوائد الاجتماعية غير النقدية من التعليم.

المطلب الأول: الديمقـــراطية، التنمية والنمـــو

الفرع الأول: مفهوم الديمقراطية

ترجع جـــذور الديمقـــراطية إلى الحضارة اليـــونانية، وهي اصطلاح يعني حكـــم الشعب rule by the people حيث يتحقق في إطارها ثلاث مبـــادئ رئيسة هي: المساواة، السيادة والحرية.[1] فأساس الديمقراطية الذي تقـــوم عليه هو المساواة ومجالها هـــو سيادة الشعب وهـــدفها النهائي هـــو تمكين المجتمع من الحرية.

أما حـــديثا فالديمقـــراطية أشمل مدلولا وأوسع نطـــاقا، إذ لم تعد منحصرة في حكم الأغلبية وتنظيم الانتخـــابات. فحسب Drèze وSen تتعدى الديمقراطية مجرد ممارسة الحقوق السياسية الأساسية إلى جملة من الاعتبـــارات الأخرى والتي تتمثل فيمـــا يلي:[2]

1- احترام الالتزامات القانونية،

2- احترام الحق في حرية التعبير،

3- الحق في حرية الاجتماع وإقامة نقاشات عامة،

4- الحق في إنشاء حركات سياسية معارضة.

هذا ويعتبـــر تقرير التنمية البشرية لسنة 2002 -الذي تم تخصيصه لإشكالية تعزيز الديمقراطية في العالم- مـــرجعا رئيسيا في فهم جوهر وأبعـــاد الديمقراطية حيث استند التقـــرير إلى البيان العالمي لاتحاد البرلمانين حول الديمقراطية، والذي تضمـــن الآتي:[3]

---

[1] Khandakar, Elahi et al. (2004), "Democratization, capitalism and development", journal of security sector management, Vol.2, N.2.t, p3.

[2] Deneulin, Séverine."Democracy and human development" [origin-hdr.undp.org/en/media/deneulin%20democracy.pdf], p2.

[3] United nations, (2002), Human development report: deepening democracy, p55.

تعتبر الديمقـــراطية نظاما سياسيا يعمل على تمكين الأفراد من حرية اختيار حكومة مسئولة، شفافة، شريفة وفعالة. وهي بذلك تقـــوم على مبـــدأين رئيسيين: المشاركة والمساءلة.

إن الديمقـــراطية الحقة تتطلب مشاركة حقيقيـــة لكـــلا الجنسين في إدارة مصالح المجتمع. كذلك لا تنفك الديمـــقراطية بحال من الأحوال عن الحقـــوق الإنسانية وسيـــادة القانـــون التي تحميها مؤسسات العدالة.

أيضا يجب أن يكون البرلمان ممثـــلا فعليا لكل أطياف المجتمع ويكـــون متمكنا من السلطات المؤسساتية ومن وسائل التعبير. إلى جانب ذلك، من الضروري وجود مجتمع مـــدني فاعل له القدرة على التأثير على الحكم. كما أنه من اللازم تمكين الفئـــات الاجتماعية الضعيفة من المشـــاركة قصد تحقيـــق مبدأ الإنصاف. وعلى الصعيد الدولي، يجب أن تكون الديمقـــراطية مبدأ تخضع له جميـــع المؤسسات الدولية وكذا العلاقات الدوليـــة.

إذا وبناءً على ما تقـــدم يمكن القول بأن الديمقـــراطية هي ممارسة فعلية لكافة الحريات السياسية والمدنية من قبـــل جميع أفـــراد المجتمع مهما تبـــاينت انتماءاتهم السياسية، الاثنية والاجتماعية وأوضاعهم المعيشية. ومن ثمة فـــان مجرد إقامة مؤسسات سياسية وسن تشريعات قانـــونية لا يعـــد كـــافيا للإقرار بوجود ديمقـــراطية كما هو حاصل في عـــديد من البلـــدان النامية، إنما يقتضي الأمـــر تمكين الأفـــراد فعليا من ممارسة حقوقـــهم وحريـــاتهم الطبيعية والمشروعة.

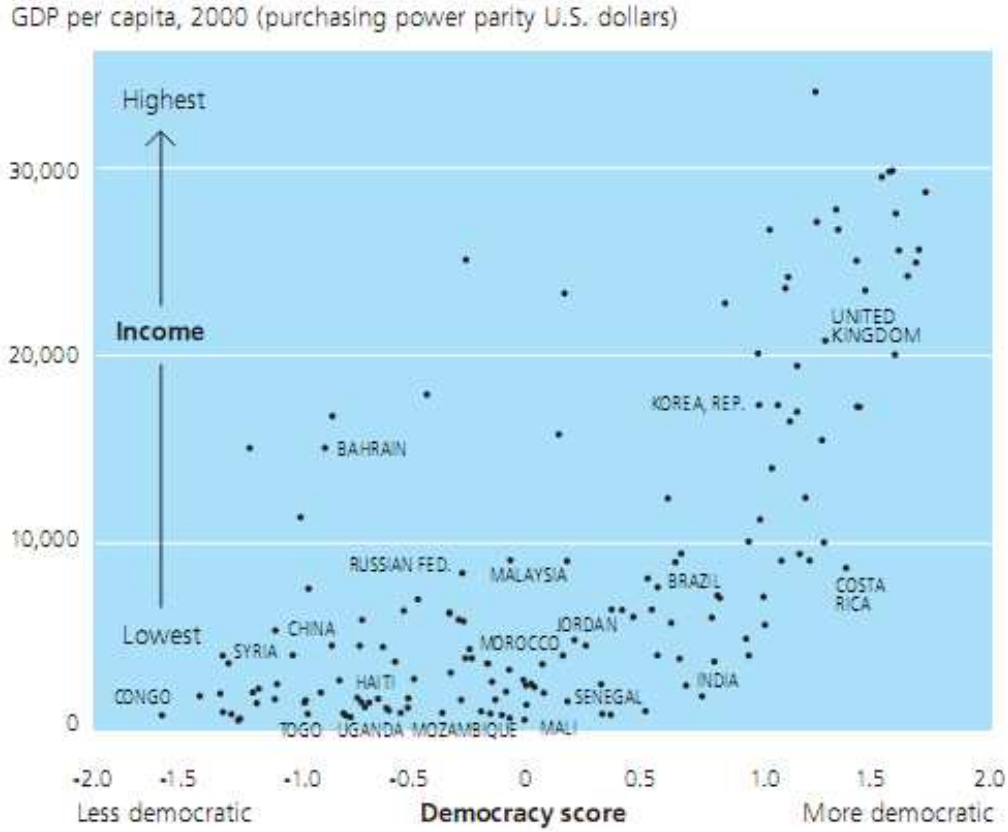
الفرع الثاني: الديمقراطية والتنمية

تشير الدلائل حول العالـــم إلى وجود صلة ما بين الديمقراطية ومستوى الأداء الاقتصادي." فباستثناء حالتيـــن، فإن جميع البلـــدان الأكثر ثراءً التي يـــزيد فيها متوسط الدخل الفردي على 20 ألف دولار (سنة 2000) تتمتع بأنظمة ديمقراطية. وبالإضافة إلى ذلك فإنه من ضمن 48 بلـــدا به تنمية بشرية عـــالية يوجد 42 بلـــدا ديمقراطيا."[1]

[1] United nations, Human development report, op.cit, p56.

والشكل التالي يوضح وجود علاقة ايجابية بين مؤشر الديمقراطية من جهة ومتوسط الدخل الفردي من جهة أخرى، فالبلدان ذات الدخل الفري المرتفع تعتبر أنظمتها ديمقراطية والعكس صحيح:

الشكل45: علاقة الديمقراطية بالحالة الاقتصادية



Source: united nations, human development report, 2002, p57

لكن وفي الجانب الآخر، تحاج الأدبيات المتعلقة بالموضوع أن علاقة الديمقراطية بالتنمية ليس سببية. والدليل على ذلك هو وجود عديد من البلدان غير الديمقراطية التي تشهد نجاحا اقتصاديا متميزا. وأبرز مثال على ذلك بلدان شرق آسيا، "فالدراسات الخاصة بالاقتصاديات الآسيوية الناجحة تؤكد غالبا الطبيعة المطلقة للقيادة في تلك الدول حيث يتم تصوير قادة هذه المجتمعات كدكتاتوريين أخيار، وذلك بعكس أغلب الدكتاتوريين. فهم يستخدمون سلطاتهم لكي يدفعوا رجال الأعمال والعمال والجهاز الحكومي إلى السعي وراء تنمية أحادية القرار ...إن القادة جميعا يحتاجون إلى إستراتيجية يمكن أن تدفع الأفراد للمشاركة في عملية النمو بإرادتهم ...فقد استطاع قادة

الاقتصاديات الآسيوية ذات الأداء المرتفع على مختلف المستويات أن يبتكـــروا آليـــات يمكن بها تنفيـــذ وعـــد تقـــاسم النمو بفعـــالية."[1]

هـــذا السبيل وحده هو الـــذي أضفى على الأنظمة الدكتاتورية في بلـــدان تلك المنطقة مثل تايوان، تـــايلندا و كوريا الجنوبية وغيرها الشرعية السياسية. إذ أن تأمين الفرص لكـــافة المواطنين للعيش بكرامة وتمكينهم من حرياتهم الأساسية هو الهدف الأساسي الذي يسعى له الجميع.

ومن أهـــم المكاسب التي حققها القـــادة الآسيـــويون في هذا السيـــاق يمكن ذكـــر العناصر التـــالية:[2]

1. التعليم العـــام: والذي يعتبر أكثـــر الآليات أهمية في إيجاد الفرص المتعلقـــة بتقاسم الثروة، حيث ساهم توفيـــر التعليم الابتـــدائي وتسهيل الحصول على التعليم الثـــانوي والعالي بشكل أساسي في فرص الانتقال إلى طبقات عالية.
2. عـــدالة حيازة الأراضي والإصلاح الزراعي: حيث تـــؤكد الدلائل النظرية والعملية على أن التوسع في ملكية الأرض لا يُعـــزز العدالة الاجتماعية فحسب بل يرفع من إنتاجية الأرض كذلك.
3. المشروعات الصغيرة والمتوسطة: إن العـــدد الكبير منها يعكس عادة قـــوى السوق أكثر من التدخل الحكومي، غير أن العديد من هذه الاقتصاديات أعـــانت المشروعات الصغيرة والمتوسطة بقـــروض تفضيلية وخدمات دعم خاصة.
4. استقـــلالية الاقتصاديين: إن السمة المؤسسية للاقتصاديات الآسيـــوية ذات الأداء المتميز تتمثل في قـــدرة الاقتصاديين على صياغة وتنفيـــذ السياسات التي تتماشى مع الأهداف الوطنية ذات الصبغة السيـــاسية وتحجيم مكاسب التكتلات من السيـــاسيين وجماعات المصالح عند الحد الأدنى.

وفي ذات السيـــاق، يـــرى Amartya Sen أن السياسات الاقتصـــادية التي أدت إلى نجاح التجربة الأسيـــوية باتت معروفة، وبالرغم من تبـــاين الدراسات في

---

[1] البنك الدولي، معجزة شرق آسيا: النمو الاقتصادي والسياسات العامة، ترجمة: عبد الله ناصر السويدي وشيخه سيف الشامسي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الطبعة الأولى، أبو ظبي،2000، ص248.

[2] نفسه.

التركيز على واحدة منها دون أخرى، توجد قائمة مجمع على كونـــها سياسات مساعدة للنجاح مثل: الانفتـــاح على المنافسة، استعمال الأسواق الدولية، المستوى العالي من التعليم، إصلاحات ناجحة للأراضي، تحفيزات عمومية للاستثمار، التصـــدير والتصنيع. لكن ما يؤكد عليه Sen هـــو عدم وجود دلائـــل تشير إلى كون هذه السياسات لا تتماشى مع الديمقراطية أو أن الأنظمة الدكتاتورية مشـــروط وجـــودها لدعم هذه السياسات.[1]

بل إن دراسة Adam Przeworsk عن عـــلاقة شكل النظام السياسي بالتنمية الاقتصادية خلصت إلى أن الأنظمة السياسية مهما كان شكلها لا تِـــؤثر على معدلات الاستثمار أو نمو الدخل الإجمالي، إنما العـــامل المهم هو الاستقـــرار السياسي ومن ثم فلا يوجد ولا سبب يفسر ضرورة التضحية بالديمقراطية في سبيل التنمية كما يعتقـــد المؤيـــدون للنظام الدكتاتوري.[2]

ومهما يكـــن فان تعـــزيز الحريات الفـــردية –بما فيها الديمقراطية– بات مطلبا حيـــويا لكافة المجتمعات، فالحرية كما يراها Sen هي جوهـــر التنمية وذلك لاعتبارين هامين:[3]

أ– **اعتبار التقـــييم** evaluative raison: حيث تكون الحرية هي المعيار الذي يمكن من خلاله الحديث فعلا عن حدوث تقـــدم في عملية التنمية. فإذا ساهمت هذه الأخيرة حقيقـــة في توسيع الحريات حينها فقط يمكن الحكم بوجـــود تنمية.

ب– **اعتبار الفعـــالية** effectiveness raison: وهو اعتبار يتعلـــق بطبيعة العلاقات الارتباطية مابين مختلف أوجه الحريات؛ فالحـــريات السياسية (حرية التعبير والانتخاب..) تسهـــم في تحقيق الأمن الاقتصادي، والإمكانات الاجتماعية (تسهيلات الصحة والتعليم..) تســـاعد على المشاركة الاقتصادية. أما التسهيلات الاقتصادية (فرص المشاركة في التجارة والإنتاج) فتسمح بخلق الموارد العمومية للتسهيلات الاجتماعية.

---

[1] Sen, Amartya. (1999), Development as freedom, Alfred A.Knopf, New York.p.150
[2] Przeworsk, Adam. "Democracy and economic development".
[politics.as.nyu.edu/docs/IO/2800/sisson.pdf]
[3] Amartya Sen (1999), op.cit, p4.

وفقـــا لنظرة Sen، فالتنمية هي عملية توسيع للحريات الفعـــلية التي يتمتع بها الأفراد، والحرية كما أنها هـــدفا للتنمية تعد في ذات الوقت وسيلتـــها الرئيسة في ذلك. وفي هذا الإطار، "تعمل الديمقراطية على تحقيق الحرية السياسية كما أنها تسهـــم في التنمية- تحـــديدا التنمية البشرية". فالمنـــافسة على السلطة السياسية من خلال الانتخاب أو أشكال أخرى من الديمقراطية تجعل الأحزاب السياسية أكثر تجاوبا مع حاجات وتطلعات الأفراد، كما أنها تساعد على إدارة الصراعات وتحقيق الاستقرار."[1]

وبشكل عـــام، ترتبط الديمقـــراطية بثـــلاثة جوانب من عملية التنمية:[2]

أولا: الأنظمة الديمقراطية أفضل من الدكتـــاتورية في إدارة النزاعات لأن الفضاء السياسي والمؤسسات التي تتيح فرصة الاعتراض تجعل التغييـــر ممكنا دون زعزعة النظام. وقد أكدت الدراسات على أن الديمقـــراطية تسهم فعـــليا في الاستقرار السياسي والذي يعـــد شرطا أساسيا للتنمية.

ثانيا: الأنظمة الديمقراطية هي الأفضل في تجنب الكوارث وإدارة الأخطار المفاجئة التي تهدد البقاء البشري، فالمؤسسات الديمقراطية تعطي دوافع قوية للحكومات لتفـــادي المجاعات على حد قـــول Sen.

ثالثا: تساعـــد الديمقراطية على حرية النقـــاش حول المشاكل الصحية الحادة مثل السيدا وغيره. ففي بلـــدان لها نفس مستوى الدخل الفـــردي، يعيش الأفراد مـــدة أطول وعدد أقـــل يموت من الأطفال والنساء في الأنظمة الديمقراطية.

[1] United nations, Human development report (2002), op.cit, p56.
[2] Ibid, pp 56-57.

الفرع الثالث: الديمقراطية والنمو الاقتصادي

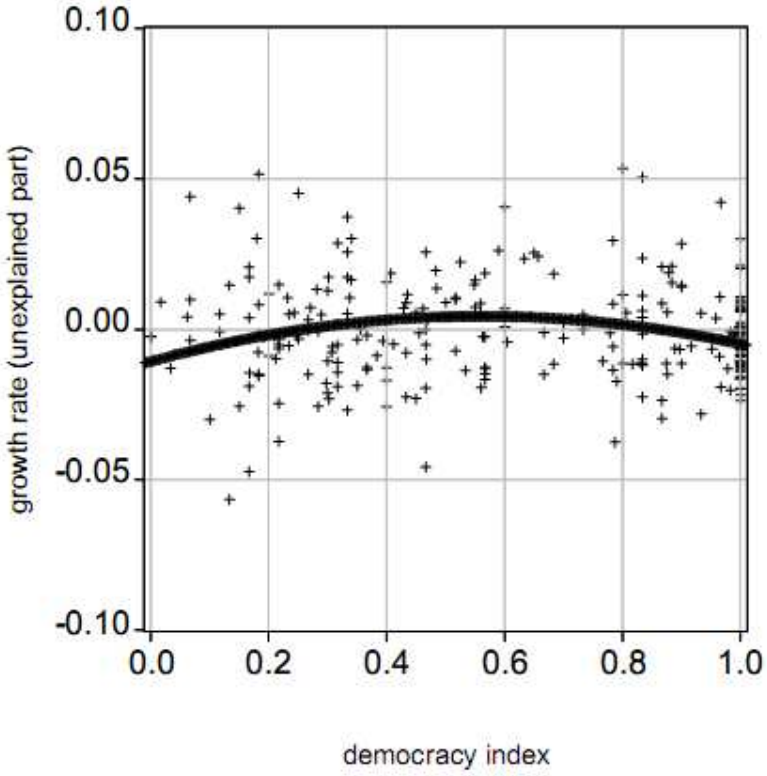
في إطار دراسة علاقة الديمقراطية بالتنمية، تَركز اهتمام الباحثين عل محاولة تكميم علاقة الديمقراطية بالنمو الاقتصادي باعتبار هذا الأخير متغيرا كميا.وكان السؤال الجوهري بالنسبة لجميع الدراسات هو التالي: هل تؤدي الديمقراطية إلى تحقيق النمو الاقتصادي؟

إن الأدبيات المتراكمة تنطوي على رؤى متباينة وغير حاسمة inconclusive بخصوص هذه الإشكالية. ففي دراسة مسحية طالت 84 بحثا منشورا حول علاقة الديمقراطية بالنمو تبين أن 15 منها توصلت إلى أن العلاقة سلبية ومعنوية إحصائيا، 21 خلصت إلى أن العلاقة ايجابية وغير معنوية، 37 منها وجدت العلاقة ايجابية وغير معنوية، 27 المتبقية انتهت إلى وجود علاقة ايجابية ومعنوية .أي أن حوالي ثلاثة أرباع الأدبيات لم تتوصل إلى وجود أثر ايجابي ومعنوي للديمقراطية على النمو.

فقـــد توصل Barro مثلا إلى أن العلاقة بين الديمقراطية والنمو هي علاقة غير خطية تأخذ الشكل الموضح أدناه. وقد فسر ذلك على النحو التالي: يـــؤدي مزيد من الديمقراطية إلى النمـــو في ظل ضعف الحريات السيـــاسية، لكنه يحد من النمو في حال ما كان جـــانبا معتبرا من الحرية قـــائما، وهو يعني أن قـــليل أو كثيـــر من الديمقـــراطية لا يعد عاملا حاسما بالنسبة للنمـــو."[1]

[1] Barro, Robert. (1997), Determinants of economic growth, The MIT press, Cambridge, London, p 61.

الشكـــــل46: علاقة الديمقراطية بالنمو الاقتصادي



Source: Barro Robert, op.cit, p60.

بينمـــا خلصت دراسة لـــ Przewoeski وآخرون إلى أنـــه على الرغم من عـــدم وجود أثر للديمقـــراطية على نمو الناتج المحلي، إلا أنه قـــد يوجد أثر على مستـــوى نمو الدخل الفـــردي. واعتبرت الدراسة الأنظمة الديمقـــراطية وسطا بين الأنظمة الديكتاتورية ذات الأداء السيئ والأخرى ذات الأداء الجيد. فبينما تعتبـــر أنظمة الاقتصاديات الأسرع نموا أنظمة ديكتـــاتورية جيدة، فانه لا يوجد بلـــد ديمقراطي واحد يمـــاثل أداءه الاقتصادي أداء بلد دكتاتوري سيء.[1]

ومن ضمن الدراسات التي فنـــدت فكـــرة وجود العلاقة غير الحاسمة والقطعية بين الديمقراطية والنمـــو دراسة Doucouliagos ومحمد علي، حيث توصلا إلى ما يلي:[2]

[1] United nations, Human development report (2002), op.cit, p 56.
[2] Hristos, Doucouliagos et al. (2008), "Democracy and growth : Meta-analysis", American journal of political sciences, Vol.52, N.1, op.ct, p 63.

أ- لا يوجـــد أثر مباشر للديمقـــراطية على النمو (zero direct effect).
ب- لكن توجد آثـــار غير مباشرة من خلال تركم رأس المال البشـــري.
ج- أيضا وفي ظل الأنظمة الديمقـــراطية تتـــدنى معدلات التضخم، يشيـــع الاستقـــرار السياسي وتعـــم الحرية الاقتصـــادية.
د- تتبـــاين العلاقـــة بين الديمقـــراطية والنمـــو من منطقة لأخرى، ففـــي أمريكا اللاتينيـــة تكون العـــلاقة قـــوية خلافا لما هـــو عليه الأمر في آسيا.

وللخروج من الخلاف بشأن أفضلية شكل النظـــام السياسي بالنسبة للنمـــو الاقتصادي، هل النظام الديمقراطي أفضل أم الديكتـــاتوري؟ يـــؤيد عديد من الباحثين الذين يوسمون بأصحاب النظرة المشككة skeptical view أن أهم ما يؤثـــر على النمو ليس شكل النظام ولكن البنية المؤسساتية institutional structure إذ أن السياسات الحكومية التي تستهـــدف النمـــو pro-growth policies قـــد توجد في أي من النظـــامين، فالقيـــادة التي تتسم بالمرونة حيـــال فض المشكلات والعمل الجماعي collection action تكـــون متجاوبة مع ظروف الســـوق شديد التغير هي التي تسهـــم في النمـــو.[1]

هـــذه النظرة التي تجلي كثير من الغموض حـــول طبيعة الصراع الفكـــري الدائر بخصوص علاقـــة الديمقراطية بالنمو يعـــززها التوجه الحديث للبـــاحثين الذي يميز الديمقراطية الاقتصادية (الحرية الاقتصادية) عن الديمقراطية السياسية (الحرية السياسية). إذ أصبحت الحرية الاقتصادية هي العـــامل الرئيس بالنسبة للنمـــو وذلك من خلال توفيـــر مجال داعم للحوافـــز الفـــردية للخوض في نشاطات اقتصادية منتجة حيث تضمن حمـــاية حقوق الملكية و تُسهل الحصول على القروض وإنشاء المشروعات...

فضلا على ذلك، فإن الحرية الاقتصادية تؤثـــر على النمو من خلال تعـــزيز الحكم governance. وفي هـــذا السياق، تشـــير دراسة حديثة إلى أن الحد من الفساد يحفز التقدم التكنولوجي ومن ثم النمو. فخلال المرحلة 1960-1990 كانت الديمقراطية في عديد من البلـــدان عاملا مهما في نمـــو إنتاجية العامل الكلية (TFP).

[1] Hristos, Doucouliagos, op.cit, p 64.

بيـــد أن هذه المساهمة كانت نتيجة اقتران قوة المؤسسات الديمقراطية بنـــوعية الحكم الجـــيدة. فزيـــادة نقطة في مؤشر الحكم تـــؤدي إلى زيـــادة مستوى الدخل الفردي GDP per capita بنسبة 1.2% سنـــويا. [1]

بالإضافة لكل ذلك، أكـــدت دراسات عديـــدة على وجود عـــدة آثار غير مباشرة للديمقراطية السياسية على النمو مثل تراكم الرأسمال البشري، توزيـــع الدخل، الحـــرية الاقتصادية و الاستقـــرار السياسي.[2]

المطلب الثاني: علاقة التعليم بالديمقراطية والسلوك المدني

يعتبر العـــائد المدني Civic return أحد العوائـــد غير النقـــدية للتعليم، إذ تؤكد الأدبيات الحديثة على وجود صلة متينة تربـــط المستوى التعليمي للأفـــراد بمستوى ممارستهم للحريات المـــدنية والسيـــاسية. فبمجرد عقـــد مقارنة بين مجموعة من البلـــدان من حيث وضع الحريات المدنية والسياسية من جهة وأي مؤشر من مؤشرات التعليم من جهة أخرى تتضح صحة ما خلُصت إليه كثـــير من الأبحاث والدراسات في هـــذا الشأن.

الجدول129: الدخل الفردي، التعليم والديمقراطية في أنحاء العالم، 1960

	كل البلـــدان	أمريكا اللاتينية	إفريقيا	آسيا	بلدان مصنعة
الدخل الفـــــردي	2626	2170	881	3379	6021
نسبة القيد بالابتدائي	0,827	0,963	0,625	0,826	1,020
مؤشر الديمقـــراطية *	2,24	2,18	2,83	2,33	1,07
عـــــدد البلـــــدان	113	24	41	21	21

Source : Alesina, alberto et al. (1994), "The political economy of growth : A critical survey of the recent literature", The world bank economic review, Vol .8, N.3, p 354.

* المجال (1-3) :1 البلد ديمقراطي، 3 البلد دكتاتوري

[1] Francisco, Rivera-Batiz. (1999), "Democracy, governance and economic growth: Theory and evidence", p 33. [www.columbia.edu/cu/**economic**s/discpapr/DP0102-57.pdf]

[2] Hristos, Doucouliagos et al, op.cit, p 64.

من خلال الجدول يتبين وجود علاقة بين التعليم والديمقراطية، إذ أن ارتفاع المستوى التعليمي بالبلد يقترن بارتفاع مؤشر الديمقراطية. فعلى سبيل المثال لما كانت أفريقيا تعاني الجهل والفقر– إذ لم يكن يتعدى معدل القيد بالابتدائي 62.5 % قبل أربعة عقود، كانت معظم البلدان الأفريقية تعاني من سيطرة الأنظمة القمعية (اقتراب مؤشر الديمقراطية من القيمة 3 التي تدل على الدكتاتورية؛ 2.83). وبالعكس فان البلدان المصنعة تجاوز بها معدل القيد الخام بالابتدائي النسبة 100% وبلغ مؤشر الديمقراطية 1.07 الذي يدل على أن معظم البلدان المتقدمة تحكمها أنظمة ديمقراطية. هذا الواقع يؤكد أطروحة Lipset (1959) التي تعتبر الرفاهية سببا لإقامة نظام ديمقراطي والحفاظ على ديمومته، وارتفاع المستوى التعليمي للمجتمع يعــد مظهرا من مظاهر الرقي الاقتصادي والاجتماعي.

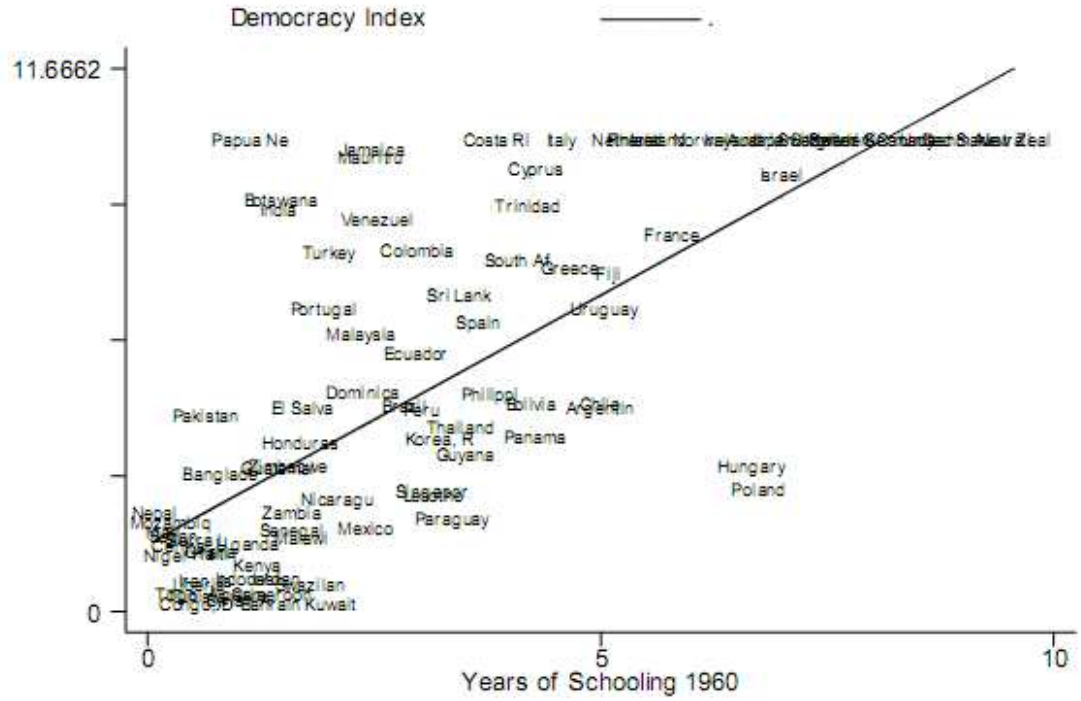
وفي هذا السياق، توصلت دراسة حديثة عن أهمية التعليم بالنسبة للديمقراطية إلى وجود ارتباط ايجابي وقوي بين المستوى التعليمي للمجتمع والديمقراطية، حيث تمت صياغة العلاقــة في المعادلة التالية:[1]

$$\Delta \text{ Demo} = 4{,}13 - 0{,}98 \text{ demo } (1960) + 0{,}84 \text{ S } (1960) \qquad R^2 = 67\%$$
$$(0{,}48) \quad (0{,}09) \qquad (0{,}15)$$

واضح أن معامل مؤشر التعليم المقــدر بـــ +0.84 يدل على مدى الارتباط الايجابي والقوي بين التعليم والديمقراطية، وهو ما يعكسه الشكل التالي:

[1] Glaeser Edward et al. (2006), "why does democracy need education ? ", NBER, N12128, p 10.

الشكل47: علاقة التعليم بالديمقراطية



Source: Edward Glaeser et al, op.cit, p41.

معامل القيد في التعليم الثانوي 0.290 يعني أن زيادة بمعدل 10% في نسب القيد تزيد من مؤشر الديمقراطية بنسبة 2.9%، وهو تغـير معتبر. أما معامل القـيد بالتعليم العالي 0.850 يعني أن زيـادة بـ1 % في معدل القيد تؤدي إلى ارتفاع مؤشر الديمقراطية بـ 0.85 نقطة.

في دراسة مماثلة أبرزَ Barro أهمية التعليم بالنسبة للديمقراطية من خلال دراسته لطبيعة العلاقة بين التنمية الاقتصادية والتنمية السياسية، وقد كانت نتائج الدراسة كما يلي: [1]

[1] Robert Barro, op.cit, p98.

الجدول130: أثـــر المتغيرات السوسيواقتصادية على الديمقراطية

المتغيرات التابعة	الدخل الفردي	مستوى تعليم الإناث	لوغارتم توقع الأعمار
المتغير المستقل (مؤشر الديمقراطية)	0.045 (0.017)	0.060 (0.014)	0.187 (0.076)

Source : Robert Barro, op.cit,p99.

يشير الجدول إلى أن أثر التعليم معنوي وموجب على الديمقراطية كما هو الشأن بالنسبة للعاملين الآخرين. إلى جانب ذلك ركزت الدراسة على أهمية تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم، حيث تم تقدير معامل التفاوت في التعليم School inequality على الديمقراطية بقيمة (−0.058)، أي أن الأثر معنوي ولكن سلبي.

إن عملية البناء الديمقراطي Democratization من إقامة مؤسسات مدنية وتعزيز سيادة القانون rule of law وغيرها تتطلب وجود مجتمع متعلم؛[1] فازدهار الديمقراطية واستمرارها مرهون أساسا بهذا الشرط. وخـــلافا لذلك فان الأنظمة الدكتاتورية تتجذر أكثر في المجتمعات التي يسودها الجهل والحرمان. كما أن هذه الأنظمة تقدم تعليما يرمي إلى إبعاد الأفـــراد من الحقل السياسي والحيلولة دون ظهور ثقافة سياسية مشجعة للديمقراطية.[2]

وفي هذا الإطار، فان التحول من نظام تسلطي إلى نظام ديمقراطي يقتضي عمليا توسيع التعليم بين جميع فئات المجتمع والاهتمام بالتربية المدنية لغرس قيم الديمقراطية. وربما أبسط مثال لملاحظة أثر التعليم على المشاركة السياسية والتغيير السياسي هو النشاط الطلابي؛ فالطلبة في أواسط القرن التاسع عشر كان لهم دور مهم في حركات التحرر والثورات في أوربا. وفي العصر الحديث كذلك فان دور الطلاب في المظاهرات والانتفاضات حول العالم أكثر جلاء.[3] وعلى سبيل الذكر لا الحصر، يمكن الإشارة إلى مظاهرات أكتوبر في بولونيا سنة 1965، الثورة المجرية سنة 1968، ربيع براغ سنة 1968، إسقاط حكومة Rhee في كوريا سنة 1966، الحركة

[1] [1] Walter, McMahon. (2004), "Education, democratization, political stability and growth", Center for global studies, University of Illinois ;;;;;;
[2] Baudelot et al. (2004), Les effets de l'éducation, Laboratoire de sciences sociales, Ecole normale supérieure, Paris, p 185.
[3] Edward Glaeser et al, op.cit, p 2.

المضادة لسوكارنو في اندونيسيا سنة 1966 وغيرها من المظاهرات والانتفاضات الطلابية.

وقد قام Edward Glaeser في دراسة له بتتبع التحولات السياسية منذ الستينيات في عـــديد من بلدان العالم وحاول دراسة أثر المستوى التعليمي لكل بـــلد على التحول السياسي الحاصل بعد تلك المرحلة، فجاءت النتائج مدعمة لفكرة دور التعليم في استمرار الأنظمة الديمقراطية وكذا دوره في التحول من نظام دكتاتوري إلى نظام ديمقراطي:[1]

الجدول131: الديمقراطية والدكتاتورية ببلدان متوسط سنوات الدراسة بها اكبر من 5,0115 سنة

السنة العدد	نوع النظام	العدد في السنة الأساس	العدد بعد 10 سنوات	العدد بعد 20 سنة	العدد بعد 30 سنة	العدد بعد 40 سنة
1960 22	ديمقراطي دكتاتوري	20 2	20 2	19 2	19 0	19 0
1990 46	ديمقراطي دكتاتوري	38 8	37 3			

Source : Edward L.Glaeser et al, op.cit, p4.

يضم الجدول أعلاه البلدان ذات مستوى تعليمي مرتفع، سنة 1960 كان هناك عشرين بلدا ديمقراطيا من ضمن اثنان وعشرين بلد، عـــدا المجر وبولونيا اللذان كانا بلدان غير ديمقراطيين. استمرت تلك البلدان في نهجها الديمقراطي طيلة أربع عقود عدا بلدا واحدا هو الأورغواي، ثم تحولت المجر وبولونيا مع بداية 1990 إلى أنظمة ديمقراطية.

نفس الأمر ينسحب على البلدان التي كان بها عـــدد سنوات التعليم اقل من 5.01 سنة 1990 حيث تحولت معظم البلدان غير الديمقراطية إلى أنظمة ديمقراطية.

[1] Edward Glaeser et al, op.cit, p 10.

الجدول132: الديمقراطية والدكتاتورية ببلدان متوسط سنوات الدراسة بها اقل من 2,6785 سنة

السنة العدد	نوع النظام	العدد في السنة الأساس	العدد بعد 10 سنوات	العدد بعد 20 سنة	العدد بعد 30 سنة	العدد بعد 40 سنة
1960 22	ديمقراطي دكتاتوري	4 14	2 13	2 13	2 11	2 5
1990 46	ديمقراطي دكتاتوري	5 11	2 4			

Source : Edward L.Glaeser et al, op.cit, p7.

بالنسبة للبلدان الأقل تعليما، سنة 1960 كان هناك فقط أربع بلدان ديمقراطية بها مستوى تعليمي أقل، بعد أربع عقود فقط اثنين منها الهند وفنزويلا استطاعا أن يبقيا ديمقراطيان. وفي سنة 1990 كان عدد البلدان الديمقراطية خمس بها متوسط سنوات الدراسة اقل من 2.7 سنة بلدان فقط كتب لها الاستمرار بعد عشر سنوات التالية.

بشكل عام فان البلدان الديمقراطية الأكثر تعليما هي الأكثر استمراراً مقارنة بالأقل تعليما، والأنظمة الديكتاتورية الأكثر تعليما لها حظوظ اكبر للتحول إلى أنظمة ديمقراطية من تلك الأقل تعليما.

كما يمكن إبراز أهمية علاقة التعليم بالديمقراطية من زاوية مغايرة وذلك من خلال البحث في أسباب ظاهرة الانتخاب اللاغي invalid voting. ففي دراسة حديثة للباحثين Power و Garand عن محددات هذه الظاهرة في أمريكا اللاتينية تم التوصل إلى ما يلي:[1]

خلال الفترة 1980- 2000 في 18 بلد ديمقراطي وفي 80 انتخاب تشريعي، شكلت الظاهرة نسبة 11% و كان من ضمن الأسباب وراء ذلك وجود عوامل اقتصادية-اجتماعية مثل انخفاض المستوى التعليمي للمواطنين حيث يوجد عدد كبير من الناخبين أميون أو شبه أميين يصعب عليهم ملء ورقة الانتخاب، ولأن الانتخاب

[1] Timothy, powera et al. (2007), "Determinants of invalid voting in Latin America", Electoral studies, Vol.26.

إجباري فكثير من التفويضات تكون ملغاة. وحسب الدراسة القياسية فان زيادة مستوى معرفة القراءة والكتابة بمعدل 10% يؤدي إلى تقليص الانتخاب اللاغي بنسبة 2%.

كما أشارت الدراسة إلى أن بلدان أمريكا اللاتينية التي بها معدلات عالية من معرفة القراءة والكتابة تتدنى فيها الظاهرة محل الدراسة مقارنة بتلك التي تعاني من انخفاض معدلاتها.

إلى جانب ما سبق، حاولت عديد من الدراسات تكميم أثر زيادة التعليم على مختلف أشكال المشاركة المدنية civic participation لإبراز أهمية العائد المدني من التعليم. وتعتبر دراسة Thomas Dee من أهم وأبرز تلك الدراسات حيث خلص الباحث إلى أن زيادة سنة دراسية إضافية تــؤدي إلى ما يلي:[1]

ارتفاع مشاركة الناخبين بنسبة 5%، ارتفاع مؤشر مقروئية الصحف بنسبة 3%، ارتفاع عدد العضوية في المجموعات المدنية بنسبة 12% وارتفاع دعم حرية التعبير بـــ36% وهو ما يعني أن التعليم في المحصلة يسهم عمليا في تحسين كم ونوع المشاركة المدنية بشتى أشكالها.

كما توصل Walter Mc.Mahon إلى أن أثــر الاستثمار في التعليم يقــدر بنسبة 36% كزيادة في مؤشر الديمقراطية بعد أربع عقود من الزمن (ارتفاع مؤشر freedom house من 3.7 إلى 6.6 على 8، التي تمثل أعلى قيمة للمؤشر).[2]

أما في دراسة لـــ Kiven Milligan وآخرون عن دور التعليم في ترقية المواطنة citizenship، خلصت الدراسة إلى أن للتعليم أثر قوي على احتمال الانتخاب في الولايات المتحدة، حيث أن إتمام مستوى التعليم الثانوي يزيد من احتمال الانتخاب بنسبة تتراوح بين 28.8 إلى 34.2% ولكنه أثر يتعلق بالتسجيل على القوائم الانتخابية وليس بمشاركة الناخبين المسجلين. كما أشارت الدراسة الى أن تطور المستوى المتوسط للتعليم بالولايات المتحدة خلال الفترة 1964-2000 سمح بتعويض جانب من انخفاض معدلات المشاركة الانتخابية المسجلة منذ عــدة عقود، حيث تم سنة

[1] Dee, Thomas. (2004), "Are there civic returns to education ? " , journal of public economics, Vol.88, p 1714.
[2] Walter McMahon, education, democratization, political stability and growth, op.cit, p38.

2000 تقــدير تدني معدل المشاركة بمعدل 10.4 إلى 12.3 نقطة بافتراض عدم حصول زيادة في المستوى المتوسط للتعليم.[1]

كما توصل الباحث في دراسة أخرى[2] إلى أن معدلات القيد بالتعليم الثانوي قبل 15 سنة تعــد المحدد الثاني بعد متوسط الدخل الفردي بالنسبة لعملية "الدمقرطة" democratization.

بالإضافة إلى دور التعليم الايجابي على الانتخاب، توجد أدوار أخرى يضطلع بها التعليم في مجال النشاطات المدنية. حيث اتضح من خلال عديد من الدراسات أن الأفراد الأكثر تعليما هم أكثر الناس عناية بالعمل التطوعي وبالتبــرع.[3] ودون شك فان أهمية ثقافة المشاركة المدنية تلعب دورا محوريا في تعزيز رأس المال الاجتماعي الذي يعد عاملا أساسيا في عملية البناء الديمقراطي. فعلى سبيل المثال، توصلت إحدى الدراسات فيما يخص تخصيص وقت للعمل التطوعي في الولايات المتحدة إلى أن الأفراد الذين لهم مستوى تعليمي ما بعد الثانوي يخصصون نسبة 22 % من وقتهم لنشاطات في خدمة المجتمع. وهي نسبة تمثل تقريبا ضعف ما يخصصه من لهم مستوى تعليمي متوسط. أما بالنسبة لتخصيص جزء من المال لمنظمات مدنية، فان الذين لهم مستوى جامعي يخصصون حوالي ضعف ما يخصصه من لهم مستوى تعليم ثانوي من دخولهم.[4]

المطلب الثالث: قنوات تأثير التعليم على الديمقراطية والسلوك المدني

في مقابل ما تم تقريره عن أثر التعليم على السلوكيات السياسية والمدنية على المستوى الاجتماعي الجزئي micro-social level التي خلُصت في معظمها إلى نتائج ايجابية، توجــد دراسات على المستوى الاجتماعي الكلي، وهي وان كانت شحيحة مقارنة بالدراسات الأخرى فقــد توصلت إلى نتائج متضاربة. فعلى سبيل المثال قامت

[1] Kevin, Milligan et al, (2004), "Does education improve citizenship? evidence from the United states and the United kingdom », journal of public economics, VOL,88., p78.
[2] Walter, McMahon. (1999), "The impact of human capital on non-market outcomes and feedback on economic development", p 16. [www.oecd.org/dataoecd/5/60/1825143.pdf]
[3] Jim Dvies, empirical evidence on human capital externalities, 2002, p31.
[4] Walter McMahon, education, democratization, political stability and growth op.cit. p39.

اللجنة الدولية لتقـــييم الأداء التربوي سنة2001 بدراسة دولية عن أثر أنظمة التعليم على المواطنة شملت 28 بلدا وانتهت إلى مـــا يلي:[1]

- في كافة البلدان أبدى جميع الطلبة معرفة قاعدية بالعملية الديمقراطية إلا أن فُهومَهم كانت سطحية في الغالب.
- المدارس التي تقوم على أسس ديمقراطية ومناخ منفتح وُجـــد أنها فعالة في المعرفة والنشاط المدنيين في كل البلدان.
- توجد تناقضات حول علاقة المعرفة المدنية بالنشاط المدني.
- فيما يخص المعرفة المدنية، كانت نتائج كل من: فنلندا، النرويج، اليونان، ايطاليا، بولونيا، تشيكيا وسلوفاكيا فـــوق المتوسط الدولي إلا أن جل هذه البلدان لها مستوى عالي من معرفة القراءة والكتابة وهو ما يعني وجود علاقة بين المعرفة المدنية والمهارات المعرفية عامة. بيد أن بلجيكا والبرتغال كان مستواهما تحت المتوسط الدولي للمعرفة المدنية، أي انه لا توجد بالضرورة علاقة بين المعرفة المدنية والنشاط المدني. كذلك تشير المعطيات إلى انه لا توجد علاقة بين مستويات معرفة القراءة والكتابة في بعض البلدان والمعرفة المدنية ودعم حقوق المرأة والأقليات الاثنية كما هو الحال في سلوفاكيا.

إن أهم نتيجة لهذه الدراسة الدولية عن المشاركة المدنية تتمثل في أهمية الأخذ في الحسبان النطـــاق الوطني في فحص ونقد العلاقات الاجتماعية الجزئية كما هو شأن معظم الأدبيات المتاحة والتي تَقـــدم ذكر بعض النماذج منها.

وإذا كانت العلاقة التي تصل التعليم بالممارسة المدنية جلية كما هو وارد في جل الأدبيات الحديثة فان معرفة الأسباب الكامنة وراء هذه العلاقة لا تزال أقل جلاء. فنجد مثلا في دراسة Edward Glaeser جملة من الافتراضات عن القنوات التي من خلالها يؤثر التعليم على ممارسة الأفـــراد للحقوق المدنية والسياسية وهي كالتالي:[2]

[1] John Preston et al, "the macro-social benefits of education, training and skills" in: comparative perspective, 2003, pp24-26.
[2] Walter Mc.Mahon, , Education, democratization, political stability and growth,op.cit, p 4.

1- يغرس التعليم في أذهان النشء فضائل المشاركة المدنية.

2- يشكل رأس المال الاجتماعي جانبا من رأس المال البشري وأن المدارس تعلم الطلاب التفاعل مع الغير.

3- يكون الأفراد الأكثر تعليما دوما أكثر كفاءة في أي نشاط يقومون به بما في ذلك النشاطات المدنية.

أما دراسة Kiven Milligan فاعتبرت أن أثر التعليم على السلوك السياسي يعود إلى سببين رئيسين هما تحسين نوعية المشاركة من قبل الأفراد المتعلمين و توسيع المشاركة المواطنين.[1] بالنسبة للسبب الأول، يُـزود التعليم المواطنين بالمهارات المعرفية التي يحتاجونها حتى يكـونوا مشاركين فعـالين في ممارسة الديمقراطية . في هذه الحالة يزيد التعليم من قدرة المواطنين على حسن اختيار من يمثلهم وعلى فهم القضايا التي ينتخبون عليها فهما جيدا وأيضا التصرف كونهم مراقبـين على التجاوزات المحتملة للحكومة وفساد المنتخبين. أما بالنسبة للسبب الثاني، فان التعليم يزيد من اهتمام المواطنين ومعرفتهم للقضايا السياسية وانخراطهم في العمل السياسي ومن ثم فعالياتهم في المشاركة السياسية.

وفي ذات السيـاق، يعتبر Thomas Dee أن أهم آلية يكون للتعليم من خلالها آثار خارجية مدنية civic externalities هي تحسين نوعية المشاركة والوعي المدنيين.[2] إذ يترتب عن زيادة التعليم عديد من المزايا الاجتماعية وذلك من خلال تمكين المواطنين من إجراء تقديرات حقيقية عن القضايا السياسية والاجتماعية المعـقدة. كما أن التعليم يُـرقي المشاركة المدنية من خلال قناتين اثنتين هما: أولا يخفض التمدرس من حجم التكاليف الحقيقية لبعض أشكال المشاركة المدنية وثانيا يزيد التعليم من فوائد الممارسة المدنية من خلال عملية التنـوير الديمقراطي "democratic enlightenment".

[1] Kevin Milligan et al, op.cit, p 1668.
[2] Dee, Thomas, op.cit, p 1699.

المطلب الرابع: التعليم، الديمقراطية والسلوك المدني في الجزائر

يتطرق هذا المطلب في الفرع الأول إلى واقع الديمقراطية وتطور الممارسة الديمقراطية والمدنية في الجزائر، وفي الفرع الثاني إلى علاقة السلوك الديمقراطي للأفراد بمستوياتهم التعليمية بناءً على نتائج الدراسة الميدانية.

الفرع الثاني: الدراسة الميدانية

تضمن الاستبيانان الموجهان للرجال والنساء أسئلة مشتركة حول السلوك المدني والسياسي، وذلك بهدف دراسة علاقته بالمستوى الدراسي.

فيما يخص السؤال الأول عن التصويت في الانتخابات جاءت النتائج كما يلي:

الجدول133: التصويت في الانتخابات حسب المستوى الدراسي

	دائما أصوت		أحيانا أصوت		دائما أقاطع		أصوت بورقة فارغة	
	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء
بدون	73.92	100	17.39	00	00	00	8.69	00
ابتدائي	54.36	100	32.61	00	8.69	00	4.34	00
متوسط	68.58	66.67	24.29	33.33	5.71	00	1.42	00
ثانوي	45.71	68.89	44.29	22.22	5.71	4.45	4.29	4.45
جامعي	74.00	57.89	20.00	31.59	4.00	10.53	2.00	00

يشير الجدول أولا إلى أن العلاقة بين المستوى الدراسي والتصويت في الانتخابات عند الإناث تختلف عنها عند الذكور، وأنها ثانيا تتجلى أكثر لدى الإناث مقارنة بالذكور. فبينما نجد العلاقة عكسية بوضوح بين المستوى الدراسي للإناث والتصويت دائما – حيث أن النساء المتعلمات لا يصوتن كلهن في كل انتخاب، نجد بالمقابل ألا فرق بين المتعلمين تعليما جامعيا ومن مستواهم ابتدائي أو لا مستوى لهم.

كذلك بالنسبة لمقاطعة الانتخابات، نجد أن عُشر الجامعيات تقريبا يُقاطعنها بينما لا يُقاطعها ممن لهن مستوى دون ثانوي. لكن بالنسبة للرجال من المستوى الابتدائي إلى ما بعد التدرج هناك مقاطعة ولو بمعدلات ضئيلة ومتباينة. أما فيما يتعلق بالانتخاب

اللاغي فالرجال الأقل تعليما هم أكثر من ينتخب بأسلوب الورقة الفارغة (حوالي 10% ممن ليس لهم أي مستوى).

وفي سؤال عن العضوية في جمعيات ذات نشاط مدني، أجاب معظم المستجوبين خاصة من النساء أنهم لا يقومون بنشاطات في المجتمع المدني. وكان أعلى معدل بالنسبة للرجال عند من لهم مستوى ابتدائي وعند من لهن مستوى ثانوي بالنسبة للإناث.

الجدول134: العضوية في المجتمع المدني حسب المستوى الدراسي

	نعم عضو		لست عضوا		دون إجابة	
	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء
دون مستوى	20.83	14.29	58.33	57.14	20.83	28.57
ابتدائي	27.08	00	72.92	100	00	00
متوسط	36.07	16.67	59.02	83.33	4.92	00
ثانوي	39.73	6.67	57.53	93.33	2.74	00
جامعي	32.08	17.95	60.38	79.49	7.55	2.56

كذلك بالنسبة للقيام بنشاطات تطوعية، فمعظم المستجوبين لا يقومون بها بشكل مستمر ولكن من حين لآخر سواءً للرجال أو النساء. كما أجاب حوالي 18% من الجامعيين وحوالي 30% ممن لهم مستوى ابتدائي بأنهم لا يقومون بأي نشاط تطوعي.

الجدول135: التطوع حسب المستوى الدراسي

	أتطوع باستمرار		أتطوع أحيانا		لا أتطوع	
	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء
بدون	21.74	00	78.26	66.67	00	33.34
ابتدائي	2.13	00	68.09	100	29.79	00
متوسط	31.15	9.09	47.55	45.45	21.31	45.45
ثانوي	18.31	4.55	59.15	61.36	22.54	34.09
جامعي	24.44	4.17	57.78	52.08	17.78	22.92

ولا تكاد تختلف الصورة عندما يتعلق الأمر أيضا بالتبرع، حيث أجاب أكثر المستجوبين بأنهم يتبرعون أحيانا خاصة النساء وتحديدا المتعلمين والمتعلمات (حوالي 50% منهم مقابل أكثر من 60% لمن لهم أو لهن مستوى ابتدائي). وحوالي عُشر المستجوبين من الرجال على مختلف مستوياتهم الدراسية أجابوا بأنهم لا يتبرعون.

الجدول136: التبرع حسب المستوى الدراسي

	أتبرع بانتظام		أتبرع أحيانا		لا أتبرع	
	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء
بدون	36.84	16.67	52.63	50.00	10.53	33.33
ابتدائي	23.40	00	65.96	00	10.64	00
متوسط	27.87	16.67	60.66	75.00	11.48	8.33
ثانوي	31.43	24.44	54.29	71.11	14.28	4.44
جامعي	36.74	34.21	53.06	52.63	10.20	13.16

بالنسبة لسؤال آخر يتعلق بالاهتمام بمتابعة الحصص السياسية في التلفزيون، جاءت ردود المستجوبين ممن لهم مستويات دراسية دنيا محيرة حيث أنهم ابدوا اهتماما كبيرا بمتابعتها أكثر من المتعلمين تعليما عاليا. فمثلا بالنسبة للرجال حوالي 40% ممن لهم مستوى ابتدائي أجابوا بذلك مقابل 15% فقط ممن لهم مستوى جامعي، وهنا لا يُستبعد أن تكون إجابة غير المتعلمين غير دقيقة مقارنة بالمتعلمين حيث أن النسبة

الأكبر من الذين أجابوا أنهم يهتمون بمتابعة الحصص السياسية هم من المتعلمين أكثر –حوالي 67% للجامعيين مقارنة بـــ40% لمن لهم مستوى ابتدائي، والأمر ذاته بالنسبة للنساء.

الجدول137: الاهتمام بمتابعة الحصص السياسية في التلفزيون حسب المستوى الدراسي

	أهتم كثيرا		أهتم		لا أهتم		لا أهتم كثيرا	
	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء
بدون	39.13	16.67	47.83	16.67	13.04	66.67	00	00
ابتدائي	39.53	00	41.86	00	11.63	100	6.98	00
متوسط	29.63	00	59.26	63.64	5.56	36.36	5.56	00
ثانوي	26.47	4.44	52.94	37.78	13.24	37.78	7.35	8.89
جامعي	14.29	7.89	67.35	44.74	12.24	34.21	6.12	2.63

وفي سؤال عن نظرة المستجوبين لأهمية وجود ديمقراطية حقيقية، أجاب معظمهم خاصة النساء بأن وجودها أمر ضروري، وكانت النسبة أكبر عند المتعلمين تعليما عاليا من الرجال. وبينما اعتبرت فئة من الرجال لهم مستوى دون الثانوي بأن وجود الديمقراطية غير ضروري بنسبة بين 4 إلى 8%، لم ترد أي إجابة مماثلة من قبل النساء.

الجدول138: نظرة الأفراد للديمقراطية حسب مستوياتهم الدراسية

	أمر ضروري		لا أدري		أمر غير ضروري	
	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء
دون مستوى	83.33	83.33	8.33	16.67	8.33	00
متوسط	85.25	100	8.19	00	6.56	00
ثانوي	86.11	91.11	6.94	8.89	6.94	00
جامعي	88.00	97.37	10.00	2.63	2.00	00

أما السؤال الأخير فكان عن متابعة الحملات الانتخابية، وقد جاءت ردود المستجوبين كما هو مبين في الجدول أدناه. حيث يوضح أن المتعلمين من الرجال هم أكثر حرصا

على متابعة الحملات الانتخابية مقارنة بالنساء. كما يبين الجدول أيضا وجود تقارب ما بين الرجال على اختلاف مستوياتهم الدراسية في متابعة الحملات الانتخابية مقارنة بالنساء حيث يوجد تباين كبير في كل الحالات.

الجدول139: متابعة الحملات الانتخابية حسب المستوى الدراسي

	أُتابعها دائما		أتابعها أحيانا		لا أتابعها	
	رجال	نساء	رجال	نساء	رجال	نساء
دون مستوى	12.50	16.67	58.33	50.00	29.17	33.33
ابتدائي	20.83	00	50.00	00	29.17	100
متوسط	26.23	33.33	57.38	25.00	16.39	41.67
ثانوي	23.94	6.82	56.33	61.36	19.72	31.82
جامعي	21.15	15.78	48.07	42.11	30.77	42.11

إجمالا ومن خلال هذه الدراسة عن علاقة المستوى الدراسي بالسلوك المدني والسياسي لم تتضح العلاقة بشكل قوي كما هو شائع في الأدبيات؛ حيث لا يتميز المتعلمون عن غيرهم في عديد من السلوكات المدنية والسياسية....

خـــلاصة:

لدراسة العوائد الاجتماعية غير النقدية من التعليم في الجزائر، أُختير عائد "تقليص الجريمة" و"تعزيز السلوك المدني" كنموذجين لتلك العوائد. وقد بينت الدراسة القياسية لأثر التعليم على الجريمة وجود دور ايجابي للالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي في تقليص معدل الجريمة ولكن بشكل ضئيل. كما بينت وجود علاقة ايجابية بين معدل التسرب المدرسي ومعدل الجريمة. وقد أكدت الدراسة ذلك من خلال العلاقة الايجابية الموجودة بين معدل البطالة ومعدل الجريمة. إذ أن ارتفاع أعداد المتسربين سنويا يسهم بشكل مباشر في تفشي البطالة ومن ثم ارتفاع معدلات الجريمة في ظل غياب الفرص في سوق العمل، وهذه نتيجة تتفق مع ما هو مقرر في الأدبيات.

بالنسبة لعلاقة التعليم بالسلوك المدني والسياسي، فمن خلال دراسة وتحليل إجابات المستجوبين لم تتضح بشكل جلي طبيعة العلاقة بين المستوى الدراسي للأفراد وسلوكاتهم المدنية والسياسية في الجزائر، الأمر الذي دفعننا للتشكيك في مصداقية ردود المستجوبين خاصة الأقل تعليما.

خـــاتمة عـــامة

خاتمـــة عامـــة:

يتطلب إحكام عملية التخطيط التعليمي من منظور اقتصادي الاستناد إلى البحوث والدراسات الرصينة في حقل اقتصاديات التعليم. فلا مندوحة من تمكين المنهج العلمي القويم كيما تكون القرارات المتخذة في سبيل تعزيز مخرجات النظام التعليمي تتسم بالعقلانية والرشاد، كما هو الحال في البلدان المتقدمة.

والواقع أن البحث في اقتصاديات التعليم عموماً والعائد من التعليم خصوصاً في الجزائر لا يزال شحيحا، ومن ثم فلا يزال الحديث عن تخطيط تعليمي قائم على الدراسات العلمية ســـابقا لأوانه.

في ظل هذا الواقع، تأتي هذه الدراسة كمحاولة للبحث في بعض صنوف العائد من التعليم في الجزائر. فبعد التطرق في الفصل الأول إلى الإطار النظري للموضوع والتركيز على أهمية البحث فيه، والحديث في الفصل الثاني عن تطور نظام التعليم في الجزائر خلال نصف القرن الماضي، جاءت الفصول الثلاث التالية في مباحثها التطبيقية لتدرس جانبا من العوائد النقدية وغير النقدية من التعليم بالاعتماد على طريقة الاستبيان وباستخدام منهج الاقتصاد القياسي كلما أمكن ذلك.

وفيما يلي خلاصة لأهم ما تضمنته الدراسة من نتائج وما تعلق بها من توصيات:

1. باستخدام دالة الدخل المينسرية تم تقدير معدل العائد الخاص من التعليم في الجزائر بـــ 7.2% وهو معدل قريب من المتوسط في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (7.1%) إلا أنه دون المتوسط العالمي (10%) وفقا لتقديرات سكاروبولس. لذلك فالأمر يتطلب مزيدا من الإصلاحات المؤسساتية لتعزيز صلة التعليم بسوق العمل ومن ثم الرفع من قيمة العائد من التعليم في المستقبل.

2. من حيث الجنس، جاء معدل العائد من تعليم الإناث أعلى من تعليم الذكور (9.5 مقابل 6.4 على التوالي)، وهو مؤشر على ربحية الاستثمار في رأس المال البشري للإناث مقارنة بالذكور.

3. من حيث مراحل التعليم، على خلاف التعليم الثانوي والجامعي، جاء معدل العائد من التعليم الابتدائي ضعيف (1.5 فقط). ومن جانب آخر، لا يكاد يوجد فارق جوهري بين معدل العائد من التعليم الثانوي والتعليم الجامعي (8.8 مقابل 9.4 على التوالي).

4. من حيث الإقليم، تشير التقديرات إلى ارتفاع معدل العائد من التعليم في الجنوب مقارنة بالشمال؛ فبينما يصل المعدل في ولاية أدرار إلى 8.2% فانه لا يتعدى في ولاية تلمسان 6.7%. ويُرجح أن يكون السبب الرئيس وراء ذلك ارتفاع الأجور في الجنوب بفضل العلاوات التي يتقاضاها العاملون في القطاع العام.

5. من حيث المنطقة، لا يبدو وجود تفاوت في معدل العائد ما بين الريف والحضر (7.3 مقابل 7.1 على التوالي). والواقع أن عدم الدقة في منهجية تقسيم التجمعات السكنية إلى ريف وحضر خاصة في ولاية أدرار يُعتقد أن يكون السبب في ظهور نتائج عكس ما كان متوقعا، حيث يكون معدل العائد في العادة مرتفعا في الحضر عنه في الريف نتيجة للإمكانات التي يتيحها سوق العمل في المدن.

6. بالنسبة للتعليم الجامعي، جاء معدل العائد من مرحلة ما بعد التدرج أعلى بالمقارنة بمرحلة التدرج بحوالي الضعف (13 مقابل 7.5 على التوالي) والسبب في ذلك ارتفاع أجور الحاصلين على الشهادات العليا (ماجستير ودكتوراه).

7. حاولت الدراسة معالجة مشكلة التحيز في معدل العائد بسبب استخدام طريقة المربعات الصغرى وذلك باللجوء إلى طريقة المتغيرات الأداتية (IV). وقد اُختير المستوى الدراسي للوالدين كمتغير أداتي بالنسبة لعينة الذكور

والمستوى الدراسي للزوج بالنسبة لعينة الإناث. لكن التقديرات لم تُقبل في الحالة الأولى بسبب عدم معنوية النموذج، بينما جاءت تقديرات الحالة الثانية لتؤكد وجود تحيز إلى الأدنى في معدل العائد بسبب استخدام طريقة المربعات الصغرى كما هو شائع في الأدبيات.

8. فيما يخص علاقة التعليم بالخصوبة، تشير نتائج الدراسة القياسية إلى أن كل سنة دراسية إضافية للمرأة تقلص من معدل الخصوبة بـــ 14%، وهي نتيجة تُبرر أهمية التعليم في صياغة السياسة السكانية الرامية إلى تقليص معدلات الخصوبة والنمو السكاني.

9. أبدت النساء المتعلمات تفوقا عن غيرهن فيما يتعلق بسلوكاتهن إزاء الخصوبة من حيث قرارات استعمال موانع الحمل والتركيز على "جودة" الأولاد لتكوين أسر سوية تماما كما هو مُقرر في الأدبيات.

10. بالنسبة لعلاقة التعليم بالصحة، بينت الدراسة دور التعليم في تحسين السلوك الصحي للأفراد ذكورا وإناثا. فمثلا تبين أن المتعلمين أقل ميلا لظاهرة التدخين، وباستخدام دالة الدخل المنسرية، بعد اقتطاع كلفة التدخين من الدخل، انخفض معدل العائد من 6.9% إلى 6.1% لعينة المدخنين، مما يعني أن المتعلمين يدخرون مواردا مالية بفضل قرارهم الإقلال من التدخين، فضلا عن اجتناب الأمراض الناجمة عنه.

11. بينت الدراسة أن تأثير التعليم على سلوك المرأة الصحي أكبر مقارنة بالرجل، وذلك من خلال ما أبدته المستجوبات المتعلمات من أهمية لبعض السلوكات الايجابية مثل الاطلاع على تاريخ نهاية الصلاحية، مطالعة كتب عن الصحة والتغذية، متابعة حصص تلفزيونية تُعنى بالصحة والتغذية.

12. أما عن علاقة التعليم بالجريمة، أكدت الدراسة القياسية على وجود أثر ايجابي للتعليم على ظاهرة الجريمة ولو أنه محدود نسبيا. وهي نتيجة تستلزم ضرورة العمل لرفع معدلات التمدرس بالتعليم الثانوي والعالي وتحسين جودة التعليم لتعزيز الأثر الاقتصادي والحضاري للتعليم على الجريمة، وكذلك تعزيز صلات التعليم بسوق العمل لخفض معدلات البطالة، وبالمحصلة سيتقوى تأثير التعليم على الجريمة في المستقبل. وقد بينت الدراسة أن السجين الواحد في الجزائر يكلف الدولة زهاء أربع أضعاف ما يكلفه تعليم التلميذ الواحد في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي. وفي ذات السياق، توصي الدراسة بالمضي قدما في الجهود المبذولة لتشجيع نزلاء السجون من الأحداث والشباب للعودة إلى الدراسة على أمل إصلاحهم وإعادة دمجهم في المجتمع، وبالتالي تقليص ظاهرة عودة المساجين إلى السجون بعد مغادرتها.

13. على خلاف كل ما تقدم، لم تتوصل الدراسة إلى رسم معالم واضحة لعلاقة التعليم بالسلوك المدني والسياسي في الجزائر، حيث جاءت ردود المستجوبين على مختلف مستوياتهم الدراسية متطابقة نسبيا في بعض المسائل ومتناقضة في البعض الآخر. وينبغي الإشارة إلى أن كثير من الردود خاصة من قبل الأفراد الأقل تعليما لم تكن دقيقة بل يُعتقد أنها وردت اعتباطية، وهذه إحدى مشكلات استخدام طريقة الاستبيان.

14. فيما يخص البحث الأكاديمي، توصي الدراسة بضرورة تعميق البحث في موضوع العائد من التعليم وسائر موضوعات اقتصاد التعليم بشكل عام بالنظر إلى أهمية ذلك في عملية التخطيط التعليمي (educational planning).

15. فيما يخص صناعة القرار، توصي الدراسة بضرورة الاعتماد على الدراسات العلمية المُحْكمة في مجال اقتصاد التعليم في عملية التخطيط التعليمي من أجل ضمان ربحية الاستثمار في التعليم بالجزائر مستقبلاً.

المـــراجـــع

I- المراجع باللغة العربية:

- الكواز أحمد،(2002). **السياسات الاقتصادية ورأس المال البشري**، معهد التخطيط العربي، الكويت.
- ايدغار فور،(1976). **تعلّم لتكون:** ترجمة حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- ايمانويل بالداشي،(2005). "**ما الذي تتطلبه مساعدة الفقراء؟**"، مجلة التمويل والتنمية، صندوق النقد الدولي، واشنطن.
- الأسعد محمد مصطفى ،(2000). **التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث**، الطبعة الأولى، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.
- أميمه أحمد، **إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر**، 2005/9/8. (http://assps.yourforumlive.com/montada-f6/topic-t12.htm)
- **إصلاح التعليم العالي**،(2007). وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة،(1999). **تقرير التنمية البشرية.**
- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة،(2002). **تقرير التنمية الإنسانية العربية.**
- البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة،(2003). **تقرير التنمية الإنسانية العربية.**
- البنك الدولي،(2000). **معجزة شرق آسيا: النمو الاقتصادي والسياسات العامة**، ترجمة: عبد الله ناصر السويدي وشيخه سيف الشامسي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الطبعة الأولى، أبو ظبي.
- الجزائر نيوز، "**ألف امرأة يقتحمن عالم الجريمة**"،2009/8/3 [www.dzajairnews.info]
- الحمدان سهيل،(2002). **اقتصاديات التعليم: تكلفة التعليم وعائداته**، الدار السورية الجدبدة، دمشق.
- الهنداوي حسن بن إبراهيم ،(2004). **التعليم وإشكالية التنمية**، كتاب الأمة، العدد 98، السنة 23، الدوحة.
- الشرقاوي منى،(2002). **العلاقة بين التعليم و سوق العمل و قياس عوائد الاستثمار البشري في المغرب**، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت.
- الرشدان عبد الله ،(2005). **في اقتصاديات التعليم**، دار وائل للنشر، عمان.

- العسلي سيف ميهوب،(2002). **العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري في اليمن**، المعهد العربي للتخطيط، الكويت.
- إحصائيات المديرية العامة للشرطة القضائية. [www.algeriepolice.dz]
- إحصائيات الديوان الوطني لمكافحة المخدرات. [www.onlcdt.mjustice.dz]
- بن أعراب عبد الكريم،(2004). **"التعليم العالي في عهد الرئيس الراحل هواري بومدين"**، أعمال ندوة بمناسبة تخرج الدفعة17، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة.
- بلعيز الطيب، **إصلاح العدالة في الجزائر**، دار القصبة ، الجزائر، 2009.
- بلوم دافيد، دافيد كانينغ ودين جاميسون،(2004). **"الصحة، الثروة والرفاهية"**، التمويل والتنمية، صندوق النقد الدولي. واشنطن.
- بيكاريا سيزار،(1984). **الجريمة والعقوبة**، ترجمة: يعقوب محمد علي حياتي، مجلة الحقوق، جامعة الكويت، السنة الثامنة، العدد الثاني.
- **تطور التعليم العالي**،(2009). مجلة الأبحاث الاقتصادية، دار الأبحاث للترجمة والنشر والتوزيع، الجزائر، العدد 12.
- رضا عبد السلام،(2004). **اقتصاديات الجريمة**، كلية الحقوق، جامعة المنصورة.
- رشاد عبد الناصر محمد،(1997). **التعليم والتنمية الشاملة: دراسة في النموذج الكوري**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- زرهوني الطاهر،(1993). **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، موفم للنشر، الجزائر.
- علي عبد القادر علي،(2001). **أسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل وقياس عوائد الاستثمار البشري**، المعهد العربي للتخطيط، الكويت.
- علي عبد القادر علي، **التطورات الحديثة في الفكر التنموي والأهداف الدولية للتنمية**، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، د.ت.
- علي عبد القادر ومحمدي المعوم محمدي،(2002). **العلاقة بين التعليم و سوق العمل و قياس عوائد الاستثمار البشري في موريتانيا**، المعهد العربي للتخطيط، الكويت.
- عابدين عباس محمود،(2004). **علم اقتصاديات التعليم الحديث**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- غياث بوفلجة،(2006). **التربية والتعليم في الجزائر**، الطبعة الثانيـــة، دار الغـــرب للنشر والتوزيع، وهران.
- فرجـــاني نادر،(1999). **التنمية الإنسانيـــة واكتساب المعرفة المتقـــدمة في البلـــدان العربية**، مركز المشكاة للبحث، القاهرة.
- فليـــة فاروق عبده ،(2003). **اقتصاديات التعليم**، دار المسيرة، عمان.
- قنـــوص صبحي محمد،(1999). **أزمة التنميـــة**، الطبعة الثانية، القـــاهرة.
- قدور عبد المجيد،(2004). **ديمقراطية التعليم إحدى بصمات الرئيس هواري بومدين**، أعمال ندوة بمناسبة تخرج الدفعة17، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة.
- محيا زيتون،(2005). **التعليم والوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- محمد سليمان هدى، **مناهج البحث الاقتصادي**، دار المعرفة الجامعية، الإســـكندرية، د.ت.
- محمود يونس محمد،(1985). **في اقتصـــاديات التنميـــة والتخطيط**، دار النهضـــة العربيـــة، بيروت.
- منشورات إحصائية،(2009). وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- والاسن لورا،(2006). "**نهوض أفريقيا**"، التمويل والتنمية، صندوق النقد الـــدولي. واشنطن.

II- المراجع باللغة الأجنبية:

Altwaijri Abdulaziz Othman, (2003). ***"Arab education: reality and prospects"***. ISESCO.

Ali Abdelgadir Ali, "***On Human Capital in Post-Conflict Sudan: Some Exploratory Results***", Arab planning institute, Kuwait.
[http://www.arab-api.org/wps0602.pdf]

Alia Ahmad, (2001).***"inequality in the access to education and poverty in Bangladesh"***, conference on Poverty , Stockholm.

"***An interview with Gary Backer "***, (2002). The region review, Federal Reserve Bank of Minneapolis, Minnesota.

Albouy Valérie and Laurent Lequien, (2007). ***"Non-monetary returns to education: the case of mortality",*** INSEE-D3Eworking paper G2007/02.

Alison Oliver, (2005***). "The economics of crime: An analysis of crime rates in America"***, The Park Place Economist, Volume 10:30-35

Alesina alberto and Perotti, Roberto, (1994). ***"The political economy of growth: A critical survey of the recent literature"***, The world bank economic review, Vol .8, N.3.

Aloysius Ajab Amin and Wilfred Awung, (2005). ***"economic analysis of private returns to investment in education in Cameroon"***, Regional conference on education in west Africa, Dakar.

Ashenfelter Orley and Alan Krueger, (1994). ***"estimates of the economic returns to schooling from a new sample of twins"***, In: American economic review, vol 84, n 5.

Annuaire statistique de l'Algérie, (2008). Office National de Statistique, Alger.

Aromolaran Adebayo, (2002). ***"private wage returns to schooling in Nigeria: 1996-1999"***, economic growth center, Yale university, center discussion paper 849.

Asadullah mohammad Niaz, (2005). ***"returns to education in Bangladesh"***, QEH working paper n130. [129.3.20.eps/dev/papers/0511/0511020.pdf]

Altinok Nadir and Hatidje mursli, (2006). ***international database on human capital quality***, IREDU, Bourgogne.

Benhabib Abderrezek and Tahar Ziani, (2003). ***"Arab educational systems: towards the attainment of better achievements"***, In: Laabas Belkacem (ed.), Arab development challenges in the new millennium, Ashegate.

Benhabib jess and Mark spiegel, (1994). ***"Role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data"***, journal of monetary economics, 34.

Barro Robert, (1997). ***Determinants of economic growth***, The MIT press, Combridge, London.

Baudelot Christian, Boris Gobille and Elena Satchkova, (2004). ***Les effets de l'éducation***, Laboratoire de sciences sociales, Ecole normale supérieure, Paris.

Blaug Mark, (1987). ***"the correlation between education and earning: what does it signify?"***, In: Blaug Mark (ed.), the economics of education and the education of an economist, New York university press.

Backer Gary, (1960). ***"An economic analysis of fertility"***, National bureau of economic research, NBER working paper N. 2387.

Becker Gary, (1964). ***Human capital***, National bureau of economic research, new York.

Backer Gary, (1968). ***"Crime and punishment: An economic approach"***, journal of political economy, Vol. 76, N. 2.

Buonanno Paolo, (2003). ***"Identifying the effect of education on crime: evidence from the Italian regions"***, working paper N.65, department of economics, university of Milan,

Buonnano Paolo. ***"Crime, education and peer pressure"***, [http://dipeco.economia.unimib.it/repec/pdf/mibwpaper64.pdf]

Barbara Siansi, (2000). ***"The returns to education: A Review of the macro-economic literature"***, centre for the economics of education, London.

Breierova Lucia and Esther Duflo, (2002). ***"The impact of education on fertility and child mortality: Do fathers really matter less than mathers?"*** NBER 10513.

Bound john and david jaeger, (1995). ***"problems with instrumental variables estimation when the correlation between the instruments and the endogenous variable is weak"***, journal of American statistical association, 90 (430).

Brunullo Giorgio and Raffaele miniaci, (1999). ***"the economic returns to schooling for Italian men: an evaluation based on instrumental variables"***, labour economics.

Cochrane Susan, (1982). ***"The effects of education, health and social security on fertility in developing countries"***, world bank, working paper 93.

Cristina d'addio Anna and Marco Mira d'Ercole, (2005). ***"Trends and determinants of fertility rates in OECD countries: The role of policies"***, OECD, Paris.

Cheonsik Woo, ***"Human Capital and Economic Development of Republic of Korea"***.
[unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN016751.pdf]

Colm Harmon, (2000). ***The returns to education***, Centre for the economics of education, London.

Cothy Andrew and Cindy Howe, (2007). ***"Dynamic Korea: education policies and reform".***
[globalizationandeducation.ed.uiuc.edu/Students%20Projects/GSEB/2007/South%20Korea2007.pdf]

Drèze Jean and Mamta Murthi, (2000). ***"Fertility, education and development: further evidence from India".***
[http://econpapers.repec.org/paper/cdecdwps/76.htm]

Daniel Cohen, (2001). ***Growth and human capital***, OECD, Paris.

Caraline H.Bledsoe and john B.Casterline, ***"Critical perspectives on schooling and fertility in the developing world"***
[www.nap.edu/catalog/6272.html]

Cutler David. And Ariana Lleras-Muney. (2006). ***"Education and health: evaluating theories and evidence"***, National bureau of economic research, NBER working paper N.12352.

Card David, (2000). ***"estimating the returns to schooling: progress on some econometric problems"***, National bureau of economic research, NBER working paper 7769.

Callon Tim and Colm Harmon, (1999). ***"the economic returns to schooling in Ireland"***, In: labour economics, n 6.

De Walque, Damien, (2004). ***"Education, Information, and Smoking Decisions: Evidence from Smoking Histories, 1940-2000"***, World Bank Policy Research Working Paper No. 3362

Dee Thomas, (2004). ***"Are there civic returns to education ?"***, journal of public economics, Vol.88.

Deneulin Séverine***."Democracy and human development".*** [origin-hdr.undp.org/en/media/deneulin%20**democracy**.pdf]

Dvies Jim, (2002). ***"Empirical evidence on human capital externalities".*** [economics.uwo.ca/faculty/davies/workingpapers/**empiricalevidence**.pdf]

Duraismy peter, (2000). ***"changes in returns to education in India: 1983-1994"***, Economic growth center, Yale university. (www.econ.yale-edu/- egcenter)

Dah Abdallah and Salwa Hammami, (2000). ***"the impact of education on houshold's qulality of life in urban Lebanon"***, ERF 7th Annual conference: Trends and prospects for growth, Amman.

Digne Abdulaye, Dorothée Boccanfuso et Djibril Gassama Barry, (2003). ***"la rentabilité de l'investissement dans l'éducation au Sénégal",*** centre interuniversitaire sur le risque les politiques économiques et l'emploi, working paper 03-45.

Dorothe Bonjour, Lyn cherkas and jonathan Hasker, (2002). ***"returns to education: evidence from UK twins",*** centre for economics of education, London.

"Education and public safety", (2007). justice policy institute, august

[www.justicepolicy.org/images/upload/0708_REP_EducationAndPublicSafety_PS-AC.pdf]

Ehrlich Isaac, (1973). ***"Participation in Illegitimate Activities: A Theoretical and Empirical Investigation"***, Journal of Political Economy.

Ellinger Thomas and Carlson Deborah, (1990). ***"education in Korea: doing well and feeling bad "***, Foreign Service journal, Volume 67, N 6, American Foreign Service Association.

Feinstein Leon, (2002). ***Quantitative Estimates of the Social Benefits of Learning, 1: Crime.***, Wider Benefits of Learning Research Report. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.

Freinstein Leon, (2006). ***"Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*: proceedings of the Copenhagen symposium"**, OECD.[www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf]

Florence Arestoff, (2001). ***"Taux de rendement de d'éducation sur le marché de travail d'un pays en développement"***, In: Revue économique, Vol 52, N03.

Franque Grimard and Daniel Parent, (2003). ***"Education and Smoking: Were Vietnam War Draft Avoiders Also More Likely to Avoid Smoking?"*** [http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2003s-44.pdf]

Fuchs Victor, (1980). ***"Time preference and health: An exploratory study"***, National bureau of economic research, NBER working paper 539.

Francisco Rivera-Batiz, (1999). ***"Democracy, governance and economic growth: Theory and evidence"***. [www.columbia.edu/cu/**economic**s/discpapr/DP0102-57.pdf]

Glaeser Edward, Giacomo Ponzetto and Shleifer Andrei, (2006). ***"why does democracy need education ? "***, National bureau of economic research, NBER N12128.

Gherras mohamed tahar, (1992). ***education and economic growth in Algeria:1967-1990***, master thesis, university of Sheffield, UK.

Guide pratique: tabagisme, (2008). société algérienne de pneumo-phtisiologie, Alger.

Groot wim and Van den Brink, (2004). ***"The health effects of education: survey and meta-analysis".***
[http://www.ase.uva.nl/scholar/workingpapers.cfm/524C45B3-F583-4950-B18EFE2FB8834497]

Grossman Michael, (2005). ***"Education and non-market outcomes",*** National bureau of economic research, NBER working paper 11582.

Garouppa numo, (1998). ***"Crime and punishment : Further results"***,Economics Working Papers 344, Department of Economics and Business, Universitat Pompeu Fabra.

Geraint johnes, (1995). ***economics of education***, Macmillan, London.

Gurgand Marc, (1999). ***"sait-on mesurer le role économique de l'éducation?"***, centre d'études de l'emploi et Crest, paris.

Gwang-Jo Kim, ***"Education policies and reform in South Korea".***
[http://siteresources.worldbank.org/EXTAFRREGTOPSEIA/Resources/SE_strat_re_ch3.pdf?resourceurlname=SE_strat_re_ch3.pdf]

Gravot Pierre, (1993). ***économie de l'éducation***, économica, paris.

Hristos Doucouliagos. And Mehmet, Ali Ulubasoglu. (2008). ***"Democracy and growth : Meta-analysis"***, American journal of political sciences, Vol.52, N.1.

Healy Tom, (1998). ***"investir dans le capital humain"***, In : L'observateur de l'OCDE, N 212.

Hansen Lee, (1972). ***"total and private rates of return to investment in schooling"***, In: Ronald wyrstra (ed.), Education and economics of human capital, the free press, New york.

Hanchane Said, (2001).***"les rendements éducatifs privés: fondements, bilan et évaluation de nouvelles alternatives"***, In économie publique,n 5.

Harmon Colm, Hessel Oosterbeek and Ian Walker, (2000). ***returns to education: a review of evidence, issues and deficiences in the literature of education***, centre for economics of education, London.

Hartog Joop, (2000). ***"over-education and earnings: were are we, where should we go?"*** In: economics of education review, n 19.

Happy kufigwa siphambe, (2000). ***"rates of returns to education in Botswana"***, In: economics of education review, n19.

"Is education best contraceptive?", (2000). [http://www.prb.org/Publications/PolicyBriefs/IsEducationtheBestContraceptive.aspx]

Kaci Tahar, (2003). ***Reflexions sur le système éducatif***, Casbah éditions, Alger.

Kevin Milligan, Enrico Moretti, and Philip Oreopoulos, (2004). ***"Does education improve citizenship? evidence from the United states and the United kingdom"***, journal of public economics, Vol 88.

Khandakar Elahi And Constantine, Danopoulos. (2004). ***"Democratization, capitalism and development"***, journal of security sector management, Vol.2, N.2.

Kenneth Arrow, (1973). ***"higher education as a filter",*** In: journal of political economy, n 2.

Lleras Mney Ariana, ***"The relationship between education and adult mortality in united states"***, National bureau of economic research, NBER working paper N.8986.

Liu jin-tan, james Hammitt and chyonchiou jeng lin, (2000). ***"family background and returns to schooling in Taiwan"***, in: economics of education review, N19.

Lockshin Michael. And Zurab Sajaia, (2007)***. "The economic cost of smoking in Russia",*** Beyond Transition, world bank.

Lochner Lance, (1999). ***"Education, work, crime: Theory and evidence"*** University of Rochester Working Paper no. 465.

Lochner lance, (2004). ***"education, work and crime: A human capital approach"***, International Economic Review 45.

Lockner Lance and Enrico Moretti, (2004). ***"The effects of education on crime: evidence from prison inmates, arrests and self-roports"***, American Economic Review, v94.

Leigh Andrew, Chris Ryan, (2008). ***"estimating returns to education using different natural experiment techniques"***, In: economics of education review, n 27.

Layard Richard and georges psacharopoulos, (1974). ***"the screening hypothesis and the returns to education"***, In: journal of political economy, vol 81, n 51.

Miranda A., and Bratti M, (2006). ***"Non-Pecuniary Returns to Higher Education: The Effect on Smoking Intensity in the UK"***, IZA Discussion Paper No. 2090.

Ministère de la santé, (2008). ***enquête nationale à indicateurs multiples***, Alger.

Mingat Alain, (1997). ***" Qu'on fait en éducation les pays d'Asie qui ont réussi sur le plan économique ?"***, In : Les notes de l'IREDU (institut de recherche en économie de l'éducation), N 97/2 Bourgogne.

Mihails hazans, (2003). ***"returns to education in the Baltic economies".***

Menon maria eliophotou, (2008). ***"the economic benefits of higher education in Cyprus: the expectations of prospective students"***, in: international journal of educational development, Vol 28.

Mueen Nasir Zafar and Hina Nazli, ***"education and earnings in Pakistan".*** [www.pide.org.pk/Research/Report177.pdf]

Mincer Jacob, (1974). ***schooling, experience and earnings***, National bureau of economic research, New York.

Mincer Jacob, (1981). ***"Human capital and economic growth"***, National bureau of economic research, NBER working paper N. 803.

Miller paul, charles Mulvey and nick Martin, (2006). ***"the returns to schooling: estimates from a sample of young Australian twins"***, in: labour economics, N13.

McCrary Justin and Heather Royer, (2006). ***"The effect of female education on fertility and infant health***", National bureau of economic research, NBER working paper N.123229.

Martha Ainsworth, Kathleen Beegle and Andrew Nyamere, (1996). ***"The impact of women's schooling on fertility and contraceptive use: A Study of***

fourteen sub-Saharan African countries″, In : World bank economic review, Washington.

Nauro compos and Dean jolliffe, (2003).***"After, before and during, returns to education in Hungary (1986-1998)"***, In: economic systems.

Nam young-sook, (1996). ***"schooling and changes in earnings differentials by gender in South Korea: 1976-1991",*** in: economics of education review, Vol 15, N3.

Okonkwo Osili Una and Bridget Terry Long, (2007). ***"Does female schooling reduce fertility?: evidence from Nigeria"***, National bureau of economic research, NBER working paper N. 103070.

Owens Julie, ***"A Review of the social and non-market returns to education"***.[www.elwa.ac.uk/doc_bin/Research%20Reports/social_returns_report_170105.pdf]

psacharopoulos Georges, (1973). ***returns to education: an international comparison***, El Sevier, New York.

psacharopoulos Georges, (1975). ***revenue et education dans les pays de l'OCDE***, paris.

Psacharopoulos Georges, (1988).***″education and development″***, in: research observer, volume 3, N 1, World Bank,.

psacharopoulos Georges and ying chu Ng, (1992). ***"earnings and education in Latin America: assessing priorities for schooling investments"***, world bank, working paper series 1056.

Psacharopoulos Georges, (1995). ***"the profitability of investment in education: concepts and methods"***, In: Human capital development and operations policy.

Psacharopoulos Georges, (2002). ***"returns to investment in education: A further update"***, policy research working paper 2881, World Bank.

psacharopoulos Georges, (2004). ***"returns to investment in education: a further update"***, In: education economics, vol 12, n 2, august.

Patrinos Mook Peter and Venkataraman, (2003). ***"education and earnings in a transition economy: the case of Vietnam"***, In: economics of education review, 22.

Picker Les, (2007).***"The Effects of Education on Health"***, National bureau of economic research, NBER working paper N.12352.

Pomey Marie-Pascal (2000). ***Santé publique***, ellipses, Paris.

Page André, (1971). ***l'économie de l'éducation***, PUF, Paris.

Preston John. And Andy Green, (2003). ***"The macro-social benefits of education, training and skills***, in: comparative perspective". [www.learning**benefits**.net/Publications/ResReps/ResRep9.pdf]

Przeworsk Adam. ***"Democracy and economic development"***. [politics.as.nyu.edu/docs/IO/2800/sisson.pdf]

Population, éducation et développement; (2003). Rapport Concis, Nations Unis.

Reshaping the future: Education and post conflict reconstruction, World Bank. [www1.worldbank.org/education/pdf/Reshaping_the_Future.pdf]

Role of Human Capital in Economic Development: Some Myths and Realities.[www.unescap.org/drpad/publication/ldc6_2174/chap1.PDF]

Randall filerand Planovsky j, (2003). ***"education and earnings in a transition economy: the case of Vietnam"***, in: economics of education review, 22.

Roope Uusitalo, (1999). ***"returns to education in Finland"***, in: labour economics, N6.

Sourafel Girma and Abbi Kedir, (2003). ***"Is education more beneficial to the less able?: econometric evidence from Ethiopia".*** [http://fachportalpaedagogik.de/rd.html]

Stanovnik Tim, (1997). ***"the returns to education in Slovenia"***, in: economics of education review, Vol 16, N4.

Schultz Theodore, (2001). ***"The fertility transition: Economic explanations"***, Economic growth center, Yale university.

Schultz Theodore, (2002). ***"education investments and returns"***, In: Hollis Chenery (ed.), Hand book of development economics, Elsevier, Netherlands.

Schultz Theodore, (2007). ***"Fertility in developing countries"***, Economic growth center, Yale university.

Stiglitz Joseph, (1998). ***"Knowledge for development"***, In: The annual World Bank conference on development economics, World Bank, Washington.

Stevens Philip and Martin Weale, (2003). ***"education and economic growth"***, National institute of economic and social research, London.

"Saving futures, saving dollars", (2006). Alliance for excellent education, Issue brief, August.
[www.all4ed.org/files/archive/publications/SavingFutures.pdf]

Sen Amartya, (1999). ***Development as freedom***, Alfred A.Knopf, New York.

Sen Amartya, (2002). ***"Basic education and human security"***, Kolkata, India. [www.humansecurity-chs.org/activities/outreach/Kolkata.pdf]

Sackey Harry, (2008). ***"private returns to education in Ghana: implications for investments in schooling and migration",*** African economic research consortium, AERC research paper 174, Nairobi.

Statistiques de l'hôpital de Sétif, 1993-1997.

Tabagisme en milieu scolaire et universitaire à Alger, Journées de la SAOT, 2007.

Tsakloglou Panos and Ioanis Cholezas, (2001). ***"private returns to education in Greece".*** [www.aueb.gr/users/tsakloglou/00-01.pdf]

Timothy powera. and James C. Garand, (2007). ***"Determinants of invalid voting in Latin America"***, Electoral studies, Vol.26.

Teresa Castro Martin and Fatima Juarez, (1995). ***"The impact of women's education on fertility in Latin America: searching of explinations"***, In: international family planning perspectives, Vol.21,N 2.

Todaro Michael, (1992). ***Economics for a developing world***, Pearson education Ltd, London.

The 10/90 report on health research, (2002). world health organization, Geneva.

Taubman paul and Terrence Wales, (1974). ***higher education and earnings: college as an investment and a screening device***, New York, McGraw-Hill.

Taubman paul, (1975). ***"earnings, education, genetics and envirenment",*** in: the journal of human resources, vol 11, N4.

Unesco statistics [www.unesco.org]

UNDP, (2002). Human development report.

UNDP, (2003). Human development report.

UNDP, (2002).Human development indicators.

Vieira josé, (1999). ***"returns to education in Portugal"***, in: labour economics, N6.

Waelbroeck Jean, (1998). ***"Half a century of development economics"***, In: The World Bank economic review, volume 12, N 2, Washington.

Weber Luc, (1997). ***L'état : acteur économique***, économica, paris.

Walter Mc.Mahon, (1999). ***"The impact of human capital on non-market outcomes and feedback on economic development".***
[www.oecd.org/dataoecd/5/60/1825143.pdf]

Walter Mc.Mahon, (2004). ***"Education, democratization, political stability and growth"***, Center for global studies, University of Illinois.

Wim Groot, (2004). ***"The effects of education on crime"***, [www1.fee.uva.nl/scholar/wp/wp48-04.pdf]

Witte Ann Dryden and Helen Tabchen, (1994). ***"work and crime: An exploration using panel data"***, National bureau of economic research, NBER working paper 4794.

Witte Ann Dryden and Robert Witt, (2001). ***"Crime Causation: Economic Theories"***
[www.econ.surrey.ac.uk/Research/WorkingPapers/econ300.pdf]

Wambugu Anthony, (2002). ***"family background, education and earnings in Kenya"***, working paper in economics N76, university of Gotborg, Sweden.

Weisberg Jacob, (1995). ***"returns to education in Israel: 1974 and 1983"***, in economics of education review, Vol 14, N 2.

[www.algeria.com/forums/health-science/20195-la-lutte-contre-le-tabagisme-en-algerie.html]

Woolridge jeffrey, (2006). ***Introductory econometrics: A modern approach***, third edition, international student edition, london.

Youcef daoud, (2005). ***"gender gap in returns to schooling in Palestine"***, In: economics of education review, vol 24.

Yongyouth Chalamwong and Somchai Amornthum, (2001). ***"rate of return to education in Thailand"***.
[www2.hawaii.edu/~amornthu/pdf/Return2ed.pdf]

Yuriy gorodnichenko and Klara Sabirrianova peter, (2005). ***"returns to schooling in Russia and ukraine: a semiparametric approach to cross-country comparative analysis"***, In: journal of comparative economics.

Zhang Junsen, yaohui Zhoa and Albert Park, (2005). ***"economic returns to schooling in urban china: 1988 to 2001"***, In: journal of comparative economics, 3.

قــائمة الجــداول

قـــائمة الجـــداول

الرقم	عنوان الجـــدول	الصفحة
1	تطـــور معدل القيـــد (1960–1995)	39
2	متوسط سنوات الدراسة (1960–2000)	40
3	تطور مؤشر التنمية البشرية (1975–2000)	40
4	مؤشرات نوعية التعليـــم في بلـــدان منتقـــاة	42
5	التجـــربة الكورية في التخطيـــط	46
6	نسبة التعليم المهني في التعليم الثانوي	47
7	التوزيع النسبي لطلبة التعليم العالي	48
8	عدد الطلبة لكل أستاذ في الابتدائي (2000)	51
9	الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج الوطني	52
10	الإنفاق على التعليم كنسبة من الإنفاق الحكومي	53
11	الإنفـــاق على كل طـــالب (دولار، 1997)	53
12	الإنفـــاق الخاص على التعليـــم في كوريا الجنـــوبية	54
13	معدل الإنفاق الأسري على التعليم من الإنفاق الاستهلاكي	55
14	عدد ونسبة الإعادة في الابتدائي	69
15	عدد ونسبة التخلي والخروج في الابتدائي	70
16	عدد ونسبة التخلي في التعليم المتوسط	76
17	نسبة مشاركة الأستاذات في التعليم الثانوي 2008–2009	81
18	تركيبة هيئة التدريس في التعليم الثانوي	82
19	التسرب من التعليم الثانوي	86
20	تطور عدد أساتذة التعليم العالي	92
21	تطور معدل التأطير	93
22	تطور عدد المؤسسات الجامعية	93
23	تطور عدد الأحياء الجامعية	93
24	تطور ميزانية التعليم العالي	94
25	العائد من التعليم حسب الجنس والعرق وكم التعليم	113
26	العائد من التعليم في المملكة المتحدة بأسلوب التوائم	121
27	تطور معدل العائد من التعليم في المجر	124

28	معدل العائد في التشيك وسلوفاكيا	126
29	تطور معدل العائد من التعليم في الصين	128
30	معدلات عوائد التعليم في إسرائيل	132
31	معدلات العائد الخاص ومتوسط سنوات الدراسة في أمريكا اللاتينية	136
32	معدلات العائد الخاص حسب الجنس في أمريكا اللاتينية	137
33	معدلات العائد الخاص حسب قطاع العمل في أمريكا اللاتينية	137
34	معدلات العائد الخاص عبر الزمن في أمريكا اللاتينية	138
35	معدلات العائد الخاص حسب المستوى الدراسي في أمريكا اللاتينية	138
36	معدل العائد الاجتماعي حسب المستوى الدراسي في أمريكا اللاتينية	139
37	العائد المتوسط من التعليم في العالم	153
38	العائد الخاص حسب الجنس في مناطق العالم	154
39	العائد الخاص والاجتماعي حسب المستوى الدراسي في العالم	154
40	معدل العائد الخاص حسب المستوى الدراسي والجنس في العالم	155
41	معدل العائد الخاص حسب أسلوب القياس	156
42	العائد الخاص من التعليم بالطريقة العادية وأسلوب التوائم	156
43	معدل العائد الخاص حسب محل الإقامة في العالم	157
44	معدل العائد الخاص حسب التخصص الدراسي في لبنان	157
45	معدل العائد الخاص من التعليم الجامعي وما بعد الجامعي	158
46	معدل العائد الخاص حسب نوع التعليم الثانوي	158
47	تطور معدل العائد الخاص عبر الزمن	159
48	حالة الاستبيانات	160
49	متوسط سنوات الدراسة للعينة	160
50	التكرار حسب المستوى الدراسي	161
51	الأعمار حسب المستوى الدراسي	161
52	متوسط الدخل الفردي حسب المستوى الدراسي (دج)	162
53	متوسط سنوات الخبرة النظرية والفعلية	162
54	دالة مينسر حسب الخبرة النظرية	165
55	دالة مينسر حسب الخبرة الفعلية	166
56	العائد حسب مراحل التعليم	167
57	العائد حسب مراحل التعليم	167

58	العائد حسب مستويات الدراسة، قطاع العمل والإقليم	168
59	العائد حسب الجنس والإقليم	169
60	العائد حسب محل الإقامة	170
61	العائد حسب العمر	171
62	العائد حسب المرحلة الجامعية	171
63	استعمال المتغيرات الأداتية في عينة الذكور	173
64	استعمال المتغيرات الأداتية في عينة الإناث	175
65	عدد الأولاد لكل 100 زوج في انديانابوليس حسب دخل الزوج	181
66	معدلات الخصوبة حسب المستوى الدراسي في البلدان النامية	183
67	علاقة التعليم ببداية الإنجاب	187
68	نسبة انتشار استعمال موانع الحمل حسب السنوات الدراسة	190
69	مؤشرات المعرفة المرتبطة بالخصوبة حسب المستوى التعليمي	190
70	مقارنة أثر المستوى التعليمي للزوج والزوجة على الخصوبة في أمريكا اللاتينية	194
71	توزيع الحالة الاجتماعية حسب المستوى الدراسي	195
72	تطور سن الأفراد عند أول زواج	196
73	سن الزواج حسب المستوى الدراسي	196
74	نسب الزواج دون سن 18 حسب المستوى الدراسي للفتيات	197
75	المعرفة السابقة لوسائل موانع الحمل المختلفة حسب المستوى الدراسي للنساء	197
76	المعرفة الحالية لوسائل موانع الحمل المختلفة حسب المستوى الدراسي للنساء	198
77	أول استعمال لموانع الحمل حسب المستوى الدراسي للنساء	199
78	تأثير المستوى الدراسي على قرار استعمال موانع الحمل	200
79	أثر المستوى الدراسي على قرار اختيار طريقة منع الحمل	200
80	معدل الخصوبة حسب المستوى الدراسي	201
81	الخصوبة الفعلية والمرغوبة حسب المستوى الدراسي للزوجة	202
82	توزيع سن الزواج عند الإناث حسب مستواهن الدراسي	203
83	التفكير في تحديد النسل حسب المستوى الدراسي	204
84	دوافع التفكير في تحديد النسل حسب المستوى الدراسي عند السيدات	205

85	دوافع التفكير في تحديد النسل حسب المستوى الدراسي عند الأزواج	206
86	علاقة المستوى الدراسي للزوجين	207
87	استعمال موانع الحمل الحديثة حسب المستوى الدراسي للزوجة	207
88	استعمال موانع الحمل التقليدية حسب المستوى الدراسي للزوجة	208
89	الإنفاق على الصحة لكل فرد في البلدان الفقيرة والغنية	213
90	النفقات الوحدوية على الصحة بالدولار	214
91	مؤشرا التعليم والصحة في العالم (2000)	215
92	العلاقة بين التعليم والصحة	217
93	التدخين في مقاطعة TOMSK الروسية حسب المستوى التعليمي	219
94	تطور حالة الصحة في الجزائر	224
95	تطور حالة التعليم في الجزائر	224
96	توزيع الأمراض المزمنة حسب الخصائص الاجتماعية الاقتصادية	226
97	الوزن عند الولادة حسب المستوى الدراسي للأم	228
98	تطعيم الأطفال حسب المستوى الدراسي للأم	229
99	المعرفة بالسيدا وطرق انتقاله	230
100	معرفة احتمال انتقال السيدا من الأم لوليدها	230
101	استهلاك التبغ مع وبدون تدخين في الجزائر	233
102	أضرار التدخين من سرطان وأمراض أخرى	234
103	التدخين حسب الجنس والمستوى الدراسي	235
104	عدد ونسب المدخنين وغير المدخنين	235
105	المستوى الدراسي للمدخنين وغير المدخنين	236
106	الاستهلاك اليومي للسجائر حسب المستوى الدراسي	236
107	التكلفة الشهرية للتدخين	237
108	التدخين في السابق	238
109	فترة الإقلاع عن التدخين	239
110	انتشار الأمراض بين المدخنين حسب المستوى الدراسي	240
111	قراءة تاريخ نهاية صلاحية السلع على حسب المستوى الدراسي	241
112	مطالعة كتب عن الصحة والتغذية	241
113	ممارسة الرياضة حسب المستوى الدراسي	242
114	مشاهدة حصص تلفزيونية حول الصحة والتغذية	242

115	ولادة ولد دون الوزن الطبيعي	243
116	وفاة طفل دون الخامسة	243
117	الجريمة حسب المستوى الدراسي في الولايات المتحدة	252
118	الجريمة في الولايات المتحدة	252
119	الجريمة حسب المستوى الدراسي في ايطاليا	253
120	الجرائم حسب المستوى التعليمي	256
121	تطور عدد القضايا حسب أنواعها	259
122	تطور الجرائم الاقتصادية والمالية	260
123	تطور عدد ومعدل السجناء في الجزائر	261
124	تطور الكميات المحجوزة من أنواع المخدرات	262
125	تطور عدد القضايا حسب أعمار المتورطين	263
126	ميزانية التربية الوطنية ومؤسسات إعادة التربية 2009	263
127	نتائج المساجين في امتحاني الباكالوريا والتعليم المتوسط	265
128	متغيرات دالة الجريمة	267
129	الدخل الفردي، التعليم والديمقراطية في أنحاء العالم، 1960	279
130	أثــر المتغيرات السوسيواقتصادية على الديمقراطية	282
131	استقرار الديمقراطية والدكتاتورية ببلدان متوسط سنوات الدراسة بها أكبر من 5,0115 سنة	283
132	استقرار الديمقراطية والدكتاتورية ببلدان متوسط سنوات الدراسة بها أقل من 2,6785 سنة	284
133	التصويت في الانتخابات حسب المستوى الدراسي	289
134	العضوية في المجتمع المدني حسب المستوى الدراسي	290
135	التطوع حسب المستوى الدراسي	291
136	التبرع حسب المستوى الدراسي	291
137	متابعة الحصص السياسية في التلفزيون حسب المستوى الدراسي	292
138	نظرة الأفراد للديمقراطية حسب مستوياتهم الدراسية	292
139	متابعة الحملات الانتخابية حسب المستوى الدراسي	293

قـــائمة الأشكـــال

قـــائمة الأشكـــال

الرقم	عنوان الشكـــل	الصفحة
1	علاقة العمر والخبرة بالدخل	22
2	نمـــــوذج PLESCTE	34
3	تطور عدد تلاميذ الابتدائي	63
4	تطور معدلات القيد بالابتدائي	64
5	تطور عدد البنات بالابتدائي	65
6	تطور عدد المعلمين	65
7	جزأرة التعليم الابتدائي	66
8	تطور عدد المدارس	67
9	تطور نسبة ميزانية التعليم	68
10	تطور تلامذة التعليم المتوسط	73
11	تطور عدد البنات في التعليم المتوسط	73
12	تطور عدد أساتذة المتوسط	74
13	تطور عدد المتوسطات	75
14	تطور نتائج شهادة التعليم المتوسط	75
15	تطور عدد التلاميذ في الثانوي	79
16	تطور نسبة الإناث في الثانوي	80
17	تطور عدد أساتذة الثانوي	81
18	تطور عدد الثانويات	83
19	تطور نتائج الباكالوريا 1963-2008	84
20	تطور نتائج الباكالوريا في التعليم الثانوي والتقني 1963-2008	84
21	الرسوب في مستويات التعليم الثانوي	85
22	تطور طلبة مرحلة التدرج	90
23	تطور عدد طلبة ما بعد التدرج	91
24	تطور عدد المتخرجين	92
25	تطور الخدمات الجامعية	95
26	تطور عدد المستفيدين من الخدمات الجامعية	96
27	معدل العائد بالطريقة المختصرة	102
28	معدل العائد بالطريقة الكاملة	104

29	علاقة التعليم بالخصوبة	184
30	تطور معدل الخصوبة في الجزائر (1960-2008)	195
31	معدل الخصوبة حسب المستوى الدراسي	202
32	روابط الصحة بالناتج المحلي الإجمالي	211
33	توقعات الأعمار في بلدان آسيوية	214
34	توزيع الوفيات حسب نوع المرض في فرنسا	219
35	نسبة انتشار الأمراض المزمنة في الجزائر	225
36	نقص الوزن للأطفال دون الخامسة حسب المستوى الدراسي للأم	227
37	تأخر نمو الأطفال دون سن الخامسة حسب المستوى الدراسي للأم	228
38	نسبة المدخنين في الجزائر وبعض بلدان العالم	232
39	علاقة معدلات القيد بالتعليم الثانوي بجريمة القتل في العالم	251
40	تطور عدد الجرائم لكل ألف نسمة في ايطاليا	253
41	آثـــار التعليـــم على الجريمة	254
42	تطور عدد القضايا الإجرامية في الجزائر	258
43	أعمار المتورطين في الجريمة	260
44	تطور عدد القضايا وعدد المتورطين	262
45	علاقة الديمقراطية بالحالة الاقتصادية	272
46	علاقة الديمقراطية بالنمو الاقتصادي	277
47	علاقة التعليم بالديمقراطية	281

المـــلاحـــق

قائمة المـــلاحـــق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
الملحـــق 1	تطـــور أعـــداد التلاميـــذ حسب مراحـــل التعليـــم	329
الملحـــق 2	تطـــور أعـــداد هيئة التدريس حسب مراحـــل التعليـــم	331
الملحـــق 3	تطور عدد المؤسسات	333
الملحـــق 4	تطور الإعتمادات المالية الموفرة (ميزانية التجهيز- آلاف الدنانير)	334
الملحـــق 5	تطور نتائج امتحانات البكالوريا التعليم الثانوي العام و التقني	335
الملحـــق 6	تطور طلبة وأساتذة التعليم العالي	336
الملحـــق 7	ملخـــص نتـــائج دراسات معـــدل العائـــد لـــ 60 بلـــدا	338
الملحـــق 8	استبيان موجه للعمال المتزوجين	341
الملحـــق 9	استبيان موجه للسيدات العاملات	344
الملحـــق10	استبيان موجه للمساجين	347

الملحـــق1: تطـــور أعـــداد التلاميـــذ حسب مراحـــل التعليـــم

من بينهم التقني DONT TECHNIQUE		الثانوي SECONDAIRE		الطور 3 3ème CYCLE		الطوران 1و2 1ère & 2ème CYCLES		الجملـــة ENSEMBLE		سنوات
بنـــات FILLES	المجموع TOTAL	بنـــات FILLES	المجموع TOTAL	بنـــات FILLES	المجموع TOTAL	بنـــات FILLES	المجموع TOTAL	بنـــات FILLES	المجموع TOTAL	
...	...	...	...	8 815	30 790	282 842	777 636	...	...	1963-1962
...	...	1 277	5 823	22 358	74 384	398 871	1 049 435	422 506	1 129 642	1964-1963
150	1 397	1 873	9 031	26 207	89 549	463 130	1 215 037	491 210	1 313 617	1965-1964
349	2 332	3 042	12 213	32 455	107 944	504 552	1 332 203	540 049	1 452 360	1966-1965
333	2 277	3 743	14 645	33 493	115 334	513 115	1 370 357	550 351	1 500 336	1967-1966
532	3 994	4 961	19 340	35 771	123 586	543 776	1 460 776	584 508	1 603 702	1968-1967
602	4 316	5 815	22 084	39 073	138 502	575 379	1 551 489	620 267	1 712 075	1969-1968
730	5 509	7 350	28 630	45 276	162 198	630 870	1 689 023	683 496	1 879 851	1970-1969
930	5 776	9 633	34 988	53 618	191 957	700 924	1 851 416	764 175	2 078 361	1971-1970
1 008	5 998	11 380	42 286	68 724	241 924	771 516	2 018 091	851 620	2 302 301	1972-1971
1 355	7 852	14 414	53 799	85 054	272 345	855 031	2 206 893	954 499	2 533 037	1973-1972
1 460	8 203	17 253	65 673	98 698	299 908	928 143	2 376 344	1 044 094	2 741 925	1974-1973
1 960	9 142	21 520	75 797	114 115	336 007	984 991	2 499 605	1 120 626	2 911 409	1975-1974
1 979	10 305	27 601	97 571	138 669	395 875	1 051 760	2 641 446	1 218 030	3 134 892	1976-1975
1 896	10 197	34 083	112 003	172 081	489 004	1 128 159	2 782 044	1 334 323	3 383 051	1977-1976
2 206	10 639	44 132	134 427	216 369	595 493	1 181 576	2 894 084	1 442 077	3 624 004	1978-1977
2 456	10 923	53 483	153 449	254 467	679 623	1 227 932	2 972 242	1 535 882	3 805 314	1979-1978
2 614	12 770	63 738	183 205	285 383	737 902	1 274 581	3 061 252	1 623 702	3 982 359	1980-1979
3 066	14 493	77 897	211 948	313 849	804 621	1 307 550	3 118 827	1 699 296	4 135 396	1981-1980
3 855	16 348	95 029	248 996	355 543	891 452	1 338 761	3 178 912	1 789 333	4 319 360	1982-1981
4 933	19 857	108 498	279 299	402 381	1 001 420	1 375 135	3 241 924	1 886 014	4 522 643	1983-1982
8 617	32 086	131 757	325 869	458 126	1 126 520	1 422 855	3 336 536	2 012 738	4 788 925	1984-1983
12 078	42 577	148 439	358 849	512 589	1 252 895	1 469 043	3 414 705	2 130 071	5 026 449	1985-1984
20 072	66 886	179 686	423 502	577 825	1 399 890	1 516 157	3 481 288	2 273 668	5 304 680	1986-1985
30 392	98 300	218 898	503 308	599 464	1 472 545	1 599 458	3 635 332	2 417 820	5 611 185	1987-1986
39 957	128 083	262 774	591 783	604 605	1 490 863	1 682 514	3 801 651	2 549 893	5 884 297	1988-1987
48 352	156 423	322 875	714 966	566 660	1 396 326	1 741 376	3 911 388	2 630 911	6 022 680	1989-1988
51 237	165 182	342 788	753 947	578 838	1 408 522	1 798 783	4 027 612	2 720 409	6 190 081	1990-1989
47 724	153 360	350 774	752 264	592 583	1 423 316	1 877 990	4 189 152	2 821 347	6 364 732	1991-1990
30 577	96 025	352 093	742 745	629 824	1 490 035	1 965 859	4 357 352	2 947 776	6 590 132	1992-1991
24 307	78 973	358	747 152	888 619	1 558	2 011	4 436	3 258	6 741	1993-1992

		062			046	685	363	366	561	
		386			1 618	2 061	4 545	3 359	6 957	
17 995	61 230	224	793 457	911 625	622	349	274	198	353	**1994-1993**
		409			1 651	2 086	4 548	3 419	7 021	
18 798	63 639	246	821 059	923 815	510	456	827	517	396	**1995-1994**
		430			1 691	2 129	4 617	3 310	7 162	
20 545	69 195	416	853 303	751 023	561	494	728	933	592	**1996-1995**
		449			1 762	2 164	4 674	3 417	7 293	
20 394	64 888	506	855 481	804 070	761	303	947	879	189	**1997-1996**
		472			1 837	2 193	4 719	3 521	7 435	
22 086	64 988	302	879 090	854 952	631	983	137	237	858	**1998-1997**
		499			1 898	2 229	4 778	3 624	7 587	
21 936	62 725	435	909 927	896 262	748	152	870	849	545	**1999-1998**
		516			1 895	2 264	4 843	3 689	7 661	
20 787	57 749	519	921 959	908 608	751	608	313	735	023	**2000-1999**
		547			2 015	2 210	4 720	3 726	7 712	
21 178	58 319	945	975 862	968 544	370	114	950	603	182	**2001-2000**
		585	1 041	1 016	2 116	2 204	4 691	3 806	7 849	
21 663	60 996	486	047	556	087	374	870	416	004	**2002-2001**
		621	1 095	1 057	2 186	2 166	4 612	3 845	7 894	
22 986	65 690	647	730	978	338	045	574	670	642	**2003-2002**
		645	1 122	1 083	2 221	2 119	4 507	3 848	7 851	
23 449	65 716	782	395	046	795	454	703	282	893	**2004-2003**
		648	1 123	1 106	2 256	2 049	4 361	3 804	7 741	
23 188	64 161	325	123	260	232	927	744	512	099	**2005-2004**
		686	1 175	1 088	2 221	1 973	4 196	3 748	7 593	
20 833	59 326	440	731	324	328	901	580	665	639	**2006-2005**
		596	1 035	1 216	2 443	1 926	4 078	3 738	7 557	
18 686	52 798	347	863	025	177	560	954	932	994	**2007-2006**
		570		1 280	2 595	1 860	3 931	3 711	7 502	
10 554	33 366	842	974 748	541	748	190	874	573	370	**2008-2007**
		564		1 538	3 158	1 535	3 247	3 639	7 380	
*	*	799	974 736	882	117	532	258	213	111	**2009-2008**

الملحـــق2: تطـــور أعـــداد هيئة التدريس حسب مراحـــل التعليـــم

من بينهم التقني DONT TECHNIQUE		الثانوي SECONDAIRE		الطور 3 3ème CYCLE		الطوران 1و2 1ère & 2ème CYCLES		الجملـــة ENSEMBLE		سنوات
أجانب Etrangers	المجموع TOTAL	أجانب Etrangers	المجموع TOTAL	أجانب Etrangers	المجموع TOTAL	أجانب Etrangers	المجموع TOTAL	أجانب Etrangers	المجموع TOTAL	
...	...	684	1 216	1 251	2 488	7 212	19 908	**9 147**	**23 612**	1963-1962
...	...	921	1 614	1 475	2 805	9 804	26 582	**12 200**	**31 001**	1964-1963
...	...	913	1 574	1 412	2 597	9 861	26 969	**12 186**	**31 140**	1965-1964
...	...	1 336	2 121	1 753	3 446	8 499	30 672	**11 588**	**36 239**	1966-1965
...	...	1 811	2 610	3 337	4 438	6 197	30 666	**11 345**	**37 714**	1967-1966
...	...	1 827	2 830	2 575	4 664	5 806	33 113	**10 208**	**40 607**	1968-1967
...	...	1 945	2 975	2 478	5 161	4 859	36 255	**9 282**	**44 391**	1969-1968
...	...	2 093	3 123	3 326	6 387	4 649	39 819	**10 068**	**49 329**	1970-1969
...	...	2 759	4 048	3 699	6 955	5 494	43 656	**11 952**	**54 659**	1971-1970
...	...	2 772	3 881	3 952	7 887	5 041	49 879	**11 765**	**61 647**	1972-1971
...	...	2 939	4 140	3 843	9 143	4 002	51 461	**10 784**	**64 744**	1973-1972
...	...	3 462	4 439	2 463	9 936	2 888	54 982	**8 813**	**69 357**	1974-1973
...	...	2 641	4 718	3 695	11 211	2 608	60 178	**8 944**	**76 107**	1975-1974
...	...	3 026	5 310	3 123	13 662	1 887	65 043	**8 036**	**84 015**	1976-1975
...	...	3 367	5 960	3 044	15 744	1 612	70 498	**8 023**	**92 202**	1977-1976
...	...	3 756	7 042	3 610	19 663	984	77 009	**8 350**	**103 714**	1978-1977
...	...	3 796	7 932	3 488	23 703	686	80 853	**7 970**	**112 488**	1979-1978
...	...	4 371	9 365	3 599	26 830	609	85 499	**8 579**	**121 694**	1980-1979
...	551	4 174	10 498	2 777	29 555	640	88 481	**7 591**	**128 534**	1981-1980
...	708	4 241	13 136	2 444	33 660	632	94 216	**7 317**	**141 012**	1982-1981
...	867	4 124	14 292	2 120	38 969	640	100 288	**6 884**	**153 549**	1983-1982
...	1 114	4 295	16 892	1 637	44 206	604	109 173	**6 536**	**170 271**	1984-1983
...	1 487	3 916	18 418	1 132	51 048	471	115 242	**5 519**	**184 708**	1985-1984
587	2 163	3 911	21 555	1 010	60 663	446	125 034	**5 367**	**207 252**	1986-1985
653	3 181	3 827	26 238	942	68 875	370	132 880	**5 139**	**227 993**	1987-1986
572	4 350	2 991	31 057	739	73 031	344	139 875	**4 074**	**243 963**	1988-1987
366	5 313	2 432	37 023	627	76 703	342	139 917	**3 401**	**253 643**	1989-1988
221	5 883	2 253	40 939	622	79 783	348	144 945	**3 223**	**265 667**	1990-1989
135	6 318	1 774	44 283	596	82 741	345	151 262	**2 715**	**278 286**	1991-1990
42	5 541	917	44 622	562	86 610	359	154 685	**1 838**	**285 917**	1992-1991
20	5 317	379	45 711	472	90 019	314	153	**1 165**	**289**	1993-

							793		523	1992
							164		308	1994-
24	6 186	379	49 647	457	94 240	286	982	1 122	869	1993
							166		313	1995-
10	6 579	314	50 328	405	96 464	254	771	973	563	1994
							169		319	1996-
8	6 799	248	52 210	308	98 187	193	010	749	407	1995
							170		322	1997-
7	6 788	199	52 944	264	99 004	175	956	638	904	1996
							170		323	1998-
5	6 253	193	53 343	219	99 907	156	460	568	710	1997
					100		169		324	1999-
4	6 450	147	54 033	154	595	100	519	401	147	1998
					101		170		326	2000-
4	6 478	127	54 761	131	261	84	562	342	584	1999
					102		169		327	2001-
4	6 637	118	55 588	98	137	56	559	272	284	2000
					104		170		331	2002-
4	6 684	111	57 274	81	289	46	039	238	602	2001
					104		167		329	2003-
4	6 720	90	57 747	76	329	40	529	206	605	2002
					107		170		337	2004-
3	6 889	83	59 177	64	898	25	031	172	106	2003
					108		171		339	2005-
4	6 943	75	60 185	47	249	23	471	145	905	2004
					109		171		343	2006-
1	6 871	49	62 330	30	578	18	402	97	310	2005
					112		170		345	2007-
1	6 781	47	62 642	16	897	11	207	74	746	2006
					116		168		349	2008-
1	6 643	43	64 459	16	285	10	962	69	706	2007
					135		142		343	2009-
		37	65 598	9	744	6	332	52	674	2008

الملحـــق3: تطور عدد المؤسسات

المجموع ENSEMBLE	الثانوي SECONDAIRE		الطور 3 3ème CYCLE	الطوران 1 و 2 1ère & 2ème CYCLES		سنوات
	متاقن TECHNICUM	ثانويات LYCEES	مدارس أساسية Ecoles FOND.	حجرات الدرس المستعملة S/Cl. UTILISEES	ملحاقات مذارس أساسية A.E.F.	
2 666	5	34	364	...	2 263	1963-1962
...	...	...	379	...	...	1964-1963
...	...	...	418	...	4 065	1965-1964
...	...	...	...	...	4 255	1966-1965
4 752	7	52	427	...	4 266	1967-1966
5 098	7	56	454	...	4 581	1968-1967
5 614	7	56	478	...	5 073	1969-1968
5 832	7	60	502	...	5 263	1970-1969
7 058	7	65	519	...	6 467	1971-1970
7 108	8	63	530	...	6 507	1972-1971
7 616	8	78	540	33 225	6 990	1973-1972
8 014	9	84	545	36 462	7 376	1974-1973
8 477	17	97	569	40 476	7 794	1975-1974
8 502	17	103	584	43 655	7 798	1976-1975
8 989	17	125	665	45 901	8 182	1977-1976
9 343	19	156	788	48 029	8 380	1978-1977
9 645	22	159	812	50 790	8 652	1979-1978
10 115	23	185	873	52 804	9 034	1980-1979
10 425	25	205	932	56 160	9 263	1981-1980
10 681	24	222	1 036	59 029	9 399	1982-1981
11 317	24	248	1 181	62 627	9 864	1983-1982
11 852	33	286	1 267	66 805	10 266	1984-1983
12 329	44	309	1 388	70 428	10 588	1985-1984
13 120	73	342	1 561	74 361	11 144	1986-1985
13 655	96	385	1 747	78 264	11 427	1987-1986
14 322	110	440	1 929	81 511	11 843	1988-1987
15 053	131	574	2 108	85 723	12 240	1989-1988
15 700	137	621	2 248	90 440	12 694	1990-1989
16 286	140	672	2 339	94 127	13 135	1991-1990
16 739	145	700	2 433	97 449	13 461	1992-1991
17 394	151	732	2 541	101 103	13 970	1993-1992
18 297	152	760	2 651	104 392	14 734	1994-1993
18 582	186	782	2 778	109 656	14 836	1995-1994
19 140	212	821	2 921	113 452	15 186	1996-1995
19 564	223	877	3 038	116 778	15 426	1997-1996
19 476	229	903	3 145	117 031	15 199	1998-1997
19 914	232	951	3 224	119 490	15 507	1999-1998
20 262	237	981	3 315	121 015	15 729	2000-1999
20 859	246	1 013	3 414	122 867	16 186	2001-2000
21 297	249	1 040	3 526	125 137	16 482	2002-2001
21 694	246	1 084	3 650	126 125	16 714	2003-2002
22 020	248	1 133	3 740	127 473	16 899	2004-2003
22 308	244	1 179	3 844	128 549	17 041	2005-2004
22 583	244	1 229	3 947	125 567	17 163	2006-2005
22 999	234	1 304	4 104	126 190	17 357	2007-2006
23 292		1 591	4 272	129 618	17 429	2008-2007
23 789		1 658	4 579	137 895	17 552	2009-2008

الملحـــق4: تطور الإعتمادات المالية الموفرة (ميزانية التجهيز- آلاف الدنانير)

ANNEE	الدولة ETAT	تربية وطنية EDUC. NAT.	مؤشر INDICE	نسبة %	سنوات
1962					1962
1963					1963
1964	1 108 706	170 800	100	15,41	1964
1965	903 460	234 200	137	25,92	1965
1966	1 745 715	30 000	18	1,72	1966
1967	1 375 000	200 000	117	14,55	1967
1968	1 537 000	147 850	87	9,62	1968
1969	4 009 000	614 000	359	15,32	1969
1970	3 573 000	654 000	383	18,30	1970
1971	2 835 000	669 000	392	23,60	1971
1972	3 435 000	525 700	308	15,30	1972
1973	4 190 000	665 000	389	15,87	1973
1974	13 022 000	666 000	390	5,11	1974
1975	8 685 000	125 000	73	1,44	1975
1976	10 873 500	392 000	230	3,61	1976
1977	13 211 400	1 025 600	600	7,76	1977
1978	2 913 444	288 005	169	9,89	1978
1979	16 260 000	315 400	185	1,94	1979
1980	23 122 000	231 500	136	1,00	1980
1981	31 593 000	285 000	167	0,90	1981
1982	42 604 000	213 000	125	0,50	1982
1983	48 246 000	253 000	148	0,52	1983
1984	46 026 000	6 490 000	3 800	14,10	1984
1985	52 800 000	6 520 000	3 817	12,35	1985
1986	61 000 000	7 470 000	4 374	12,25	1986
1987	45 000 000	7 854 000	4 598	17,45	1987
1988	47 500 000	7 100 000	4 157	14,95	1988
1989	49 500 000	7 130 000	4 174	14,40	1989
1990	56 012 000	4 551 364	2 665	8,13	1990
1991	77 000 000	5 124 000	3 000	6,65	1991
1992	124 000 000	9 199 334	5 386	7,42	1992
1993	109 000 000	10 706 796	6 269	9,82	1993
1994	130 000 000	10 200 000	5 972	7,85	1994
1995	295 900 000	12 200 000	7 143	4,12	1995
1996	301 600 000	15 600 000	9 133	5,17	1996
1997	273 500 000	17 900 000	10 480	6,54	1997
1998	205 000 000	19 800 000	11 593	9,66	1998
1999	280 844 000	20 900 000	12 237	7,44	1999
2000	290 239 000	22 005 000	12 883	7,58	2000
2001	415 500 000	29 800 000	17 447	7,17	2001
2002	548 978 000	24 176 000	14 155	4,40	2002
2003	613 724 000	31 463 000	18 421	5,13	2003
2004	720 000 000	38 114 871	22 315	5,29	2004
2005	750 000 000	38 700 000	22 658	5,16	2005
2006	2 376 868 000	141 050 360	82 582	5,93	2006
2007		66935680			2007
2008		69 462 000			2008

الملحـــق5: تطور نتائج امتحانات البكالوريا التعليم الثانوي العام و التقني 1963-2008

ANNEE	الجملـة ENSEMBLE			بكا لوريا التعليم الثانوي BAC ENSEIGNEMENT SECONDAIRE			بكالوريا تقنية BAC DE TECHNICIEN		
	حاضرون PRESENTS	ناجحون ADMIS	نسبة TAUX	حاضرون PRESENTS	ناجحون ADMIS	نسبة TAUX	حاضرون PRESENTS	ناجحون ADMIS	نسبة TAUX
1963	3 173	1 428	45,00	3 173	1 428	45,00	...	...	...
1964	4 942	1 751	35,43	4 942	1 751	35,43	...	...	...
1965	6 086	1 763	28,97	6 086	1 763	28,97	...	...	...
1966	4 491	1 279	28,48	4 491	1 279	28,48	...	...	...
1967	5 778	1 682	29,11	5 778	1 682	29,11	...	...	...
1968	8 248	2 520	30,55	7 758	2 346	30,24	490	174	35,51
1969	7 492	4 430	59,13	6 547	3 786	57,83	945	644	68,15
1970	...	5 973	...	...	5 214	...	...	759	...
1971	...	6 455	...	...	5 480	...	...	975	...
1972	...	6 077	...	...	5 026	...	...	1 051	...
1973	17 012	8 268	48,60	14 719	6 921	47,02	2 293	1 347	58,74
1974	20 151	7 592	37,68	17 845	6 166	34,55	2 306	1 426	61,84
1975	...	12 797	...	...	11 219	...	...	1 578	...
1976	30 603	6 787	22,18	27 206	5 618	20,65	3 397	1 169	34,41
1977	39 597	9 458	23,89	36 451	8 197	22,49	3 146	1 261	40,08
1978	51 945	12 617	24,29	48 453	11 385	23,50	3 492	1 232	35,28
1979	75 964	17 197	22,64	71 154	15 473	21,75	4 810	1 724	35,84
1980	53 439	13 353	24,99	49 780	11 783	23,67	3 659	1 570	42,91
1981	75 777	28 586	37,72	70 805	25 922	36,61	4 972	2 664	53,58
1982	84 767	17 911	21,13	79 793	15 776	19,77	4 974	2 135	42,92
1983	104 853	20 963	19,99	98 928	18 730	18,93	5 925	2 233	37,69
1984	117 060	29 627	25,31	109 707	26 858	24,48	7 353	2 769	37,66
1985	127 892	38 018	29,73	112 625	32 727	29,06	15 267	5 291	34,66
1986	138 211	35 804	25,91	125 849	30 902	24,55	12 362	4 902	39,65
1987	183 389	35 219	19,20	149 034	24 920	16,72	34 355	10 299	29,98
1988	211 352	51 630	24,43	166 870	40 402	24,21	44 482	11 228	25,24
1989	275 733	50 933	18,47	220 461	39 615	17,97	55 272	11 318	20,48
1990	291 508	61 173	20,99	257 511	52 933	20,56	33 997	8 240	24,24
1991	373 920	71 768	19,19	335 836	63 988	19,05	38 084	7 780	20,43
1992	279 180	63 164	22,62	226 013	51 609	22,83	53 167	11 555	21,73
1993	351 498	42 109	11,98	317 073	35 085	11,07	34 425	7 024	20,40
1994	275 921	49 386	17,90	261 946	43 321	16,54	13 975	6 065	43,40
1995	278 883	54 185	19,43	253 095	52 442	20,72	25 788	1 743	06,76
1996	331 243	76 439	23,08	296 313	71 324	24,07	34 930	5 115	14,64
1997	328 040	87 107	26,55	293 989	80 916	27,52	34 051	6 191	18,18
1998	334 596	78 407	23,43	299 340	71 830	24,00	35 256	6 577	18,65
1999	344 391	84 874	24,64	309 457	76 520	24,73	34 934	8 354	23,91
2000	339 686	109 690	32,29	306 968	99 089	32,28	32 718	10 601	32,40
2001	346 535	119 438	34,47	313 319	105 630	33,71	33 216	13 808	41,57
2002	350 720	115 463	32,92	318 781	104 989	32,93	31 939	10 474	32,79
2003	390 298	115 356	29,56	353 755	101 280	28,63	36 543	14 076	38,52
2004	413 109	175 658	42,52	376 487	160 600	42,66	36 622	15 058	41,12
2005	345 107	128 674	37,29	311 396	112 935	36,27	33 711	15 739	46,69
2006	375 594	192 121	51,15	341 933	173 203	50,65	33 661	18 918	56,20
2007	389 110	207 342	53,29	357 377	183 026	51,21	31 733	24 316	76,63
2008	426 460	222 975	52,29	418947	218732	52,21	7513	4243	56,48

SOURCE : OFFICE NATIONAL DES EXAMENS ET CONCOURS

الملحـــق6: تطور طلبة وأساتذة التعليم العالي

السنوات	التدرج		المتخرجين		ما بعد التدرج		الأساتذة	
	المجموع	إناث	لمجموع	إناث	لمجموع	إناث	المجموع	إناث
1962-1963	2.725	576	93	...	...	...	298	10
1963-1964	3.721	783	87	...	156	34	...	...
1964-1965	5.636	1.135	179	...	211	47	...	...
1965-1966	6.883	1.429	195	...	231	58	...	...
1966-1967	7.478	1.349	378	...	286	58	764	...
1967-1968	8.735	1.884	654	...	235	42	693	...
1968-1969	9.794	2.255	724	...	289	51	724	...
1969-1970	12.243	2.911	759	...	317	60	842	...
1970-1971	19.311	4.154	1.244	...	423	74	...	...
1971-1972	23.413	5.334	1.795	587	921	197	1.718	...
1972-1973	26.074	5.855	2.455	638	1.048	58	1.845	...
1973-1974	29.465	6.864	2.786	406	1.205	157	2.881	...
1974-1975	35.739	8.422	3.046	636	1.400	947	4.041	...
1975-1976	41.709	9.684	4.561	719	1.766	429	4.670	...
1976-1977	50.097	11.659	5.410	816	2.310	537	4.984	...
1977-1978	51.893	12.138	5.928	971	2.654	746	5.856	...
1978-1979	51.510	12.677	6.046	1.092	3.231	709	6.421	...
1979-1980	57.445	14.540	6.963	1.452	3.965	1.051	6.207	...
1980-1981	66.064	18.092	7.173	1.810	5.229	1.390	7.058	...
1981-1982	72.590	21.965	7.800	2.415	5.429	1.430	7.796	...
1982-1983	90.145	29.644	9.584	3.260	5.722	1.553	9.311	...
1983-1984	97.000	32.382	10.237	3.560	7.285	2.289	6.974	...
1984-1985	103.223	35.343	11.713	3.810	8.697	2.696	10.560	...
1985-1986	122.084	41.558	14.097	5.068	9.973	3.490	11.264	...
1986-1987	143.293	50.685	16.645	6.155	11.407	3.992	12.204	1.735
1987-1988	161.464	57.688	18.110	6.210	12.288	4.055	12.970	2.204
1988-1989	166.717	60.635	20.493	7.668	13.500	4.462	14.087	2.871
1989-1990	181.350	64.784	22.917	9.009	13.967	4.658	14.536	2.960
1990-1991	197.560	77.962	25.357	10.142	14.853	4.116	15.171	3.214
1991-1992	220.878	88.833	27.954	11.332	15.307	4.669	14.494	3.178
1992-1993	243.397	102.249	29.336	12.741	13.982	4.721	14.350	3.605
1993-1994	238.091	101.177	29.341	13.122	12.773	4.925	14.180	3.377

1994-1995	238.427	102.633	32.557	16.033	13.907	4.621	14.593	3.591
1995-1996	252.347	113.965	35.671	17.666	14.749	3.865	14.427	3.480
1996-1997	285.554	130.397	37.323	17.161	16.941	4.475	14.581	3.795
1997-1998	339.518	146.461	39.521	19.596	18.126	4.022	15.801	4.123
1998-1999	372.647	188.555	44.531	23.743	19.225	6.356	16.260	4.220
1999-2000	407.795	208.523	52.804	29.318	20.846	4.650	17.460	4.627
2000-2001	466.084	245.244	65.192	37.195	22.553	8.792	17.780	4.806
2001-2002	543.869	293.652	72.737	41.154	26.034	10.413	19.275	5.398
2002-2003	589.993	326.933	77.972	44.345	26.279	11.667	20.769	6.457
2003-2004	622.980	347.374	91.830	56.127	30.221	13.038	22.650	7.309
2004-2005	721.833	415.242	106.000	61.000	33.630	14.670	25.229	8.593

الملحـــق7: ملخـــص نتـــائج دراسات معـــدل العائـــد لـــستين بلـــدا

الرقم	البلـــد	سنة النشر	الباحث	الطريقة المستخدمة	سنة العينة	معدل العائد (%)
1	ايرلنـــدا	1999	Callon Tim et al.	OLS, IV	1987	OLS=8.3 IV=10.1
2	اليونان	2001	Tsakloglou panos et al.	OLS	1994	إناث= 8.6 ذكور= 6.3
3	الولايات المتحدة	1994	Ashenfelter Orley et al.	OLS, IV, fixed effects (twins)	1991	9.0
4	فنلندا	1999	Roope Uusitalo	OLS, IV	-	Ols=9.0 Iv=7.4
5	البرتغال	1999	José Vieira	OLS, IV	عدة سنوات	Ols=8.2(1992) Iv=3.5(1992)
6	ايطاليا	1999	Brunello Giorgio	OLS, IV	عدة سنوات	Ols=4.8(1995) Iv=5.7(1995)
7	قبرص	2008	Menon Maria		2004	8.7
8	المملكة المتحدة	2002	Bonjour Dorothe et al.	OLS, IV, twins	1999	Ols=3.9 Iv=7.7
9	استراليا	2006	Miller paul	fixed effects (twins)	عدة سنوات	Iv=6.0
10	المجر	2003	Nauro Compos	OLS	عدة سنوات	6.4 (1986) 11.2 (1997)
11	روسيا	2005	Yuriy gorodnichenko et al,	OLS	عدة سنوات	9.2(2002)
12	أوكرانيا	2005	Yuriy gorodnichenko et al,	OLS	عدة سنوات	4.2(2002)
13	التشيك	1999	Randall K.Filer et al	OLS, IV	عدة سنوات	Ols=9.0(1997) Iv=13.2(1997)
14	سلوفاكيا	1999	Randall K.Filer et al	OLS, IV	عدة سنوات	Ols=8.1(1997) Iv=12.2(1997)
15	سلوفينيا	1997	Tine Stanovnik	OLS	عدة سنوات	حسب المستوى والجنس
16	استونيا	2003	Mihails hazans	الطريقة الكاملة	2000	حسب المستوى،

						الجنس، العرق..
17	ليتونيا	2003	Mihails hazans	الطريقة الكاملة	2000	حسب المستوى، الجنس، العرق..
18	لتوانيا	2003	Mihails hazans	الطريقة الكاملة	2000	حسب المستوى، الجنس، العرق..
19	فيتنام	2003	Peter R.Mook et al	OLS	1993	4.8
20	الصين	2005	Junsen zhang et al	OLS	عدة سنوات	4.0(1988) 10.2(2001)
21	الهند	2000	duraismy	OLS	1983 1999	حسب المستوى، الجنس والإقامة
22	البنغلاديش	2005	Mohammad Niaz Asadullah	OLS	2000	7.0
23	إسرائيل	1995	Jacob Weisberg	OLS	1974 1983	حسب العمر وسنوات الدراسة
24	باكستان	2000	Zafar Mueen et al.	OLS	1996	7.3
25	تايلاندا	2001	Youngyouth chalamwong et al.	OLS	عدة سنوات	حسب المستوى والجنس
26	تايوان	2000	Jin-tan liu	OLS	1990	عدة تقديرات
27	كوريا الجنوبية	1996	Yong sook	OLS	عدة سنوات	عدة تقديرات
28	الارجنتين	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	10.3
29	بوليفيا	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	7.1
30	البرازيل	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	14.7
31	الشيلي	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	12.0
32	كولومبيا	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	14.0
33	كوستاريكا	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	10.9
34	الدومينيكان	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	9.4
35	الاكوادور	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1987	10.8
36	السلفادور	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1990	9.7
37	غواتيمالا	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	14.9
38	الهندوراس	1992	psacharopoulos Georges et al.	OLS	1989	17.6
39	جمايكا	1992	psacharopoulos	OLS	1989	28.8

			Georges et al.			
14.1	1984	OLS	psacharopoulos Georges et al.	1992	المكسيك	40
13.7	1989	OLS	psacharopoulos Georges et al.	1992	باناما	41
11.5	1990	OLS	psacharopoulos Georges et al.	1992	البراغواي	42
8.1	1990	OLS	psacharopoulos Georges et al.	1992	البيرو	43
9.7	1989	OLS	psacharopoulos Georges et al.	1992	الاوروغواي	44
8.4	1989	OLS	psacharopoulos Georges et al.	1992	فنزويلا	45
16.0	1995	OLS	Happy kufigwa	2000	بوتسوانا	46
10.0	1997	OLS	Florence Arestoff	2001	مدغشقر	47
حسب المستوى، الجنس والنشاط	1994	OLS	Edokat tatah	1998	الكامرون	48
حسب المستوى، الجنس والإقامة	1999	OLS	Harry sacky	2008	غانا	49
حسب المستوى	1995	OLS	Abdoulaye Diagne	2003	السنغال	50
15.0	1994	OLS	Sourafel et al.	2003	أثيوبيا	51
اناث=5.3 ذكور=4.5	1999	OLS	Aromolaran adebayo	2002	نيجيريا	52
Ols=14 Iv=24	2000	OLS, IV	Wambugu Anthony	2002	كينيا	53
2.75 (1999) 2.57 (2001)	1999 2001	OLS	Youcef daoud	2005	فلسطين	54
6.1	1996	OLS	Ali Abdelgadir ali	2006	السودان	55
حسب المستوى، الجنس والإقامة..	2000	الطرقة المختصرة	Dah Abdallah el al.	2000	لبنان	56
7.0	1996	OLS	علي عبد القادر علي وآخرون	2002	موريتانيا	57
2.0	1999	OLS	سيف العسلي	2002	اليمن	58
حسب المستوى	1999	OLS	منى الشرقاوي	2002	المغرب	59
حسب المستوى، الجنس..	1988	OLS	أسعد	1997	مصر	60

الملحق8: استبيان موجه للعمال المتزوجين

نحن في صدد إعداد بحث أكاديمي، نحتاج إلى معلومات ميدانية. لذلك نرجو منكم مساعدتنا من خلال الإجابة على الأسئلة التالية بدون ذكر أسمائكم ولا عناوينكم الخاصة، ولكم منا كل الشكر

1- **مكان الإقامة:** بلدية:..... دائرة: ..... ولاية:.....

2- **العمر:** .....سنة 3- **المهنة:**.....

4- **قطاع العمل:** ☐عام ☐خاص **5-الحالة المهنية:** ☐ أجير ☐غير أجير

6- **المستوى الدراسي:**

☐ دون مستوى ☐ بعض سنوات في الابتدائي ☐ ابتدائي

☐بعض سنوات في المتوسط ☐ متوسط ☐ بعض سنوات في الثانوي

☐ ثانوي ☐ بعض سنوات في الجامعة ☐ الجامعة (تدرج)

☐ماجستير ☐ دكتوراه

7- **عدد سنوات الشهادة الجامعية في التدرج:**

☐ 3 سنوات ☐ 4 سنوات ☐ 5 سنوات ☐ 7 سنوات

8- **التخصص الدراسي في الجامعة :**.....

9- **عدد سنوات العمل حتى اليوم:** .....سنة

10- **المستوى الدراسي للزوج:**

☐دون مستوى ☐ابتدائي ☐متوسط ☐ثانوي ☐جامعي ☐ما بعد التدرج

13-عدد الأبناء:..... 14-المتسربون:..... 15-المتخرجون:.....

16-هل يتطلب العمل الذي تزاوله مستواك الدراسي: ☐نعم ☐لا

17-إذا كان لا، فما هو المستوى الدراسي الفعلي الذي يتطلبه هذا العمل:.....

18-**دخلك الشهري:**

☐أقل من 12000 دج ☐ 12000دج-15000دج ☐ 16000دج-20000دج

☐21000-25000دج ☐26000دج-30000دج ☐ 36000دج-40000دج

☐41000دج-45000دج ☐46000دج-50000دج ☐ 55000دج-60000دج

☐61000 دج-65000دج ☐66000دج-70000دج ☐ أكثر من 70000دج

19-كم كان عمرك عند الزواج ؟

☐ أقل من 20 سنة ☐ 20-25 سنة ☐ 26-30 سنة

☐ 31-35 سنة ☐ 36-40 سنة ☐ أكبر من 40 سنة

20-هل تعتقد أنك تزوجت متأخرا؟ ☐ نعم ☐ لا

21-إذا كان نعم، ما السبب؟ ☐ الدراسة ☐ البطالة ☐ كلاهما ☐ غيرهما

22-ما هو عدد الأبناء الذي كنت أو أنك ترغب فيه ؟..... ابن

23-هل تسعى لتحديد النسل؟ ☐ نعم ☐ لا

24-إذا كان نعم، ما السبب؟

☐ الدخل لا يكفي لإعالة عدد كبير من الأبناء.

☐ الدخل جيد لكن للإنفاق أفضل على عدد قليل من الأبناء

☐ أسباب أخرى :.....

25-هل تدخن؟ ☐ نعم ☐ لا -إذا كان لا، انتقل للسؤال رقم 29.

26-كم تدخن في اليوم؟ ☐ أقل من نصف علبة ☐ نصف علبة ☐ علبة

☐ علبة ونصف ☐ علبتين ☐ أكثر

27-ثمن علبة السيجارة التي تشتريها كثيرا؟ ☐ 60دج ☐ 75دج ☐ 90دج ☐ 120دج

28-كم سنة وأنت تدخن؟ ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5-10 ☐ 11- 15 ☐ 16-20

☐ 21-25 ☐ 26-30 ☐ أكثر من 30 سنة

29-هل كنت تدخن سابقاً ثم أقلعت عنه ؟ ☐ نعم ☐ لا

30-إذا كان نعم ، متى أقلعت ؟ ☐ قبل إنهاء مرحلة الدراسة ☐ بعد ذلك

31- هل تمارس الرياضة ؟ ☐ لا ☐ بانتظام ☐ نادراً

32-هل تقرأ تاريخ نهاية صلاحية السلع الغذائية والأدوية عند شرائها؟

☐ دائماً ☐ نادرا ☐ لا أقرأها

33- هل تطالع كتب عن الصحة والتغذية ؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ لا أقرؤها

34- هل تشكو من أحد الأمراض التالية ؟ ☐ الجهاز التنفسي ☐ مراض القلب ☐ ضغط الدم

☐ سرطان رئة ☐ أخرى ☐ لا أشكو من أي مرض

35- هل تصوت في الانتخابات ؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ أقاطع دائماً

☐ أصوت بورقة فارغة

36-هل تطالع الصحف ؟ ☐ باستمرار ☐ أحياناً ☐لا أطالع

37- هل أنت عضو في جمعية ذات نشاط مدني أو خيري؟ ☐ نعم ☐لا

38- هل تقوم بنشاطات تطوعية ؟ ☐ باستمرار ☐ أحياناً ☐ لا أتطوع

39-هل تقوم بتقديم تبرعات ؟ ☐بانتظام ☐ نادراً ☐ لا أتبرع

40-هل تهتم بتابعة الحصص السياسية في التلفزيون ؟

☐لا أهتم كثيراً ☐هتم ☐لا أدري ☐لا أهتم ☐لا أهتم إطلاقاً

41-هل تعتقد بأن وجود الديمقراطية الحقيقية أمر:

☐ ضروري جداً ☐ضروري ☐لا أدري ☐غير ضروري

☐ غير ضروري تماماً

42-هل تتابع الحملات الانتخابية ؟

☐ أتابعها كثيرا ☐ أتابعها أحيانا ☐ لا أتابعها

الملحق9: استبيان موجه للسيدات العاملات

نحن في صدد إعداد بحث أكاديمي، نحتاج إلى معلومات ميدانية. لذلك نرجو منكن مساعدتنا من خلال الإجابة على الأسئلة التالية بدون ذكر أسمائكن ولا عناوينكن الخاصة، ولكن كل الشكر

1- **مكان الإقامة:** بلدية:..... دائرة: ..... ولاية:.....

2- **العمر:** .....سنة 3- **المهنة:**.....

4- **قطاع العمل:** ☐عام ☐خاص **5-الحالة المهنية:** ☐أجير ☐غير أجير

6- **المستوى الدراسي:**

☐دون مستوى ☐بعض سنوات في الابتدائي ☐ابتدائي

☐بعض سنوات في المتوسط ☐متوسط ☐بعض سنوات في الثانوي

☐ثانوي ☐بعض سنوات في الجامعة ☐الجامعة تدرج

☐ماجستير ☐دكتوراه

7- **عدد سنوات الشهادة الجامعية في التدرج:**

☐3 سنوات ☐4 سنوات ☐5 سنوات ☐7 سنوات

8- **التخصص الدراسي في الجامعة :**.....

9- **عدد سنوات العمل حتى اليوم:** .....سنة

10- **المستوى الدراسي للزوج:**

☐دون مستوى ☐ابتدائي ☐متوسط ☐ثانوي ☐جامعي ☐ما بعد التدرج

11-عدد الأبناء:.....12-المتسربون:.....-13المتخرجون:.....

14-هل يتطلب العمل الذي تزاوله مستواك الدراسي: ☐نعم ☐لا

15-إذا كان لا، فما هو المستوى الدراسي الفعلي الذي يتطلبه هذا العمل:.....

16-**دخلكِ الشهري:**

☐أقل من 12000 دج ☐12000دج-15000دج ☐16000دج-20000دج

☐21000-25000دج ☐26000دج-30000دج ☐36000دج-40000دج

☐41000دج-45000دج ☐46000دج-50000دج ☐55000دج-60000دج

☐61000 دج-65000دج ☐66000دج-70000دج ☐أكثر من 70000دج

17-كم كان عمرك عند الزواج ؟

☐ أقل من 20 سنة ☐ 20-25 سنة ☐ 26-30 سنة

☐ 31-35 سنة ☐ 36-40 سنة ☐ أكبر من 40 سنة

18-هل تعتقدين أنك تزوجت متأخرا؟ ☐ نعم ☐ لا

19-إذا كان نعم، ما السبب؟ ☐ الدراسة ☐ البطالة ☐ كلاهما ☐ غيرهما

20-ما هو عدد الأبناء الذي كنت أو أنك ترغبين فيه ؟..... ابن

21-هل تسعين لتحديد النسل؟ ☐ نعم ☐ لا

22-إذا كان نعم، ما السبب؟

☐ الدخل لا يكفي لإعالة عدد كبير من الأبناء.

☐ الدخل جيد لكن للإنفاق أفضل على عدد قليل من الأبناء

☐ أسباب أخرى :.....

23-هل تستعملين موانع الحمل الحديثة؟: ☐ نعم ☐ لا

24- هل تستعملين موانع الحمل التقليدية؟: ☐ نعم ☐ لا

25-هل تهتمين بمعرفة الصحة الإنجابية؟ ☐ نعم ☐ لا

26-ما هو مصدر هذه المعرفة؟

☐ تلفاز ☐ مذياع ☐ كتب ☐ استشارة طبيب

☐ صديقات ☐ غيرها

27-هل تقرئين تاريخ نهاية صلاحية السلع الغذائية والأدوية؟

☐ دائماً ☐ نادرا ☐ لا أقرأها

28- هل تطالعين كتبا عن الصحة والتغذية ؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ لا أقرؤها

29- هل تتابعين في التلفاز أو المذياع حصصا عن الصحة والتغذية؟

☐ دائما ☐ أحيانا ☐ لا أتابع

30- هل حصل وأن ولد لك مولودا كان وزنه دون الوزن الطبيعي؟ ☐ نعم ☐ لا

31- هل حصل وأن توفي لك مولودا دون سن الخامسة؟ ☐ نعم ☐ لا

32- هل تصوتين في الانتخابات ؟ ☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ أقاطع دائماً

☐ أصوت بورقة فارغة

33-هل تطالعين الصحف ؟ ☐باستمرار ☐ أحياناً ☐لا أطالع

34- هل أنت عضو في جمعية ذات نشاط مدني أو خيري؟ ☐نعم ☐لا

35- هل تقومين بنشاطات تطوعية ؟ ☐باستمرار ☐أحياناً ☐لا أتطوع

36- هل تقومين بتقديم تبرعات ؟ ☐بانتظام ☐نادراً ☐لا أتبرع

37-هل تهتمين بتابعة الحصص السياسية في التلفزيون ؟

☐ لا أهتم كثيراً ☐أهتم ☐ لا أدري ☐ لا أهتم ☐لا أهتم إطلاقاً

38-هل تعتقد بأن وجود الديمقراطية الحقيقية أمر:

☐ ضروري جداً ☐ضروري ☐لا أدري ☐غير ضروري

☐غير ضروري تماماً

39-هل تتابعين الحملات الانتخابية ؟

☐ أتابعها كثيرا ☐ أتابعها أحيانا ☐ لا أتابعها

الملحق10: استبيان موجه للمساجين

نحن في صدد إعداد بحث أكاديمي، نحتاج إلى معلومات ميدانية. لذلك نرجو منكم مساعدتنا من خلال الإجابة على الأسئلة التالية بدون ذكر أسمائكم ولا عناوينكم الخاصة، ولكم منا كل الشكر

ضع من فضلك (×) قبل الجواب المناسب

1- **مكان الإقامة:** ☐ ريف (قرية، بلدية صغيرة) ☐ حضر (مدينة كبيرة..)

2-السن: ☐ دون 18سنة ☐ 18-30سنة ☐ 31-40سنة

☐ 41-60سنة ☐ فوق 60سنة

3-**الحالة الاجتماعية:** ☐ أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق

4-**المستوى الدراسي:** ☐ بدون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط

☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ لم أكمل الجامعة

5- **حالتك قبل السجن:** ☐ عامل دائم ☐ عامل مؤقت ☐ بطال

6-**إذا كنت عاملا دائما، ماذا كانت مهنتك؟**.....

7-**كم كان دخلك؟** ☐ دون 5000 دج ☐ 5000-10.000دج

☐ 11.000-15.000دج ☐ 16.000-20.000دج ☐ 21.000-30.000دج

☐ 31.000-40.000دج ☐ أكثر من 40.000دج

8-**مصادر الدخل:** ☐ الأجر فقط ☐ مصادر عديدة

☐ إنفاق ولي الأمر ☐ لا يوجد مصدر أخر

9- **عدد أفراد الأسرة الذين تعولهم:** ☐ دون 4 ☐ 4-6 أ ☐ أكثر من 6 أفراد

10-**هل قمت بتكوين قبل السجن؟** ☐ نعم ☐ لا

11-**المستوى الدراسي للوالد:**

☐ بدون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي

12- **المستوى الدراسي للوالدة:**

☐ بدون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي

13-**حالة الوالد المادية:**

☐ موظف بدخل محدود ☐ موظف بدخل جيد ☐ حالة جيدة جدا

14- سبب دخول السجن:

☐ اعتداء على الأشخاص (ضرب، قتل، اغتصاب،...) ☐ تجارة مخدرات

☐ اعتداء على ممتلكات خاصة (سرقة، نصب، احتيال..) ☐ تعاطي مخدرات

☐ اعتداء على ممتلكات عامة (رشوة، تزوير، اختلاس مال عام..) -أخرى.....

15- **صفة الجريمة:** ☐ مخالفة ☐ جنحة ☐ جناية

16-**المدة المحكوم بها:** ☐ دون شهرين ☐ 2-12 شهر ☐ عام-5 أعوام

☐ 6-10 أعوام ☐ 11 عام-15 عام ☐ 16-20 عام ☐ مؤبد

17-**هل كنت تتوقع إلقاء القبض عليك؟** ☐ نعم ☐ لا

18-**هل كنت تتوقع العقوبة التي وُجهت إليك؟** ☐ نعم ☐ لا

19-**هل سبق لك دخول السجن؟** ☐ نعم ☐ لا

20-**إذا كان نعم، هل وجدت عملا بعد السجن؟** ☐ بسهولة ☐ بمشقة ☐ لم أجد

21-**هل تزاول الدراسة داخل السجن؟** ☐ نعم ☐ لا

22- **إذا كان نعم، ما هو الدافع الرئيسي؟** ☐ ملء الفراغ

☐ الحصول على عمل بعد السجن ☐ لإدراك أهمية التعليم في إصلاح الذات.

- أخرى: .....

الملخص:

لقد أُجريت العديد من الدراسات عن العائد من التعليم في بلدان العالم إدراكا لأهميته في عملية التخطيط التعليمي وتوجيه الاستثمار في رأس المال البشري. إلا أن الموضوع في الجزائر لم يحظ بكثير اهتمام من قبل الباحثين. لذا تأتي هذه الدراسة كمحاولة للبحث في العوائد النقدية وغير النقدية من التعليم في الجزائر، حيث تم توزيع استبيان على عينة مكونة من ستمائة عامل وعاملة في ولايتي أدرار وتلمسان، وتم استخدام عديد من النماذج الرياضية والتي منها دالة الكسب المنسرية.

قُدِّر معدل العائد الخاص من التعليم بـــ 7,2 % وهو معدل دون المتوسط العالمي (10%). وفيما يتعلق بالعوائد الخاصة غير النقدية، بينت الدراسة أن للتعليم دوراً مهماً في تقليص معدل الخصوبة وتحسين السلوك الصحي للأفراد. أما فيما يخص العوائد الاجتماعية غير النقدية، أكدت الدراسة القياسية وجود أثر ايجابي للتعليم على تقليص معدلات الجريمة ولو بشكل محدود. لكن وعلى العكس من ذلك، لم تتمكن الدراسة من إثبات وجود أثر واضح المعالم للتعليم على السلوك المدني للأفراد.

الكلمات المفتاحية: **معدل العائد من التعليم، العوائد النقدية وغير النقدية من التعليم، رأس المال البشري.**

Résumé :

Plusieurs études sur le rendement de l'éducation ont été élaborées dans le monde car le sujet a une importance cruciale dans la planification de l'éducation et les choix d'investissement en capital humain. Mais en Algérie la recherche sur ce sujet est plutôt rare, ce qui justifie le choix de ce thème qui consiste à étudier les rendements monétaires et non-monétaires de l'éducation en Algérie. Pour cela, nous avons effectué une enquête auprès d'un échantillon de 600 individus représentatif des wilayates d'Adrar et Tlemcen. Nous avons appliqué pour cela plusieurs modèles mathématiques (équation de Mincer, Alison..). L'étude a estimé le taux de rendement de l'éducation à 7,2% qui est moins de la moyenne mondiale (10%). L'étude a montré aussi que l'éducation a une relation négative avec le taux de fertilité mais positive avec la santé des individus. Elle a également montré que l'éducation contribue à réduire le taux de criminalité mais ses effets sur les comportements civiques ne peuvent pas être confirmés.

Mots clés : Taux de rendement de l'éducation, rendements monétaires et non-monétaires de l'éducation, capital humain.

Abstract:

Returns to education have been largely studied worldwide regarding to their importance as far as educational planning and investment decisions in human capital are concerned. As this field of research is rare in Algeria, we have chosen to study monetary and non-monetary returns to education in Algeria. To do that, we have chosen a sample of 600 individuals in Adrar and Tlemcen. We have used many mathematical models (Mincerian equation, Alison..). The study estimated the private rate of return to education at 7.2% which is lower than the world average (10%). On the other hand, the study showed that education is negatively related to fertility rate but positively related to health behavior. It showed, furthermore, that education contributes to reducing crime rates while its effect on civic behaviors is not clear.

Key words: Rate of return to education, monetary and non-monetary returns to education, human capital.