الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد ❖تلمسان❖
كلية العلوم الاقتصادية والتسيير
تخصص اقتصاد التنمية

رسالة لنيل شهادة الماجستير بعنوان:

أثر التعليم على النمو الاقتصادي

(دراسة حالة الجزائر)

من تقديم الطالبة:
فاطمة صبّاح

تحت إشراف الأستاذ:
د. بونـــوة شعيب

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. بندي عبد الله عبد السلام	أستاذ التعليم العالي – رئيسا
أ.د. بونوة شعيب	أستاذ التعليم العالي – مشرفا
أ.د. بن حبيب عبد الرزاق	أستاذ التعليم العالي – ممتحنا
أ.د. بوهنة علي	أستاذ محاضر– ممتحنا

السنة الجامعية: 2008/2007

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

أشكر الله عز وجل وأحمده حمدا يليق بجلاله وعظيم سلطانه على توفيقه لي في إتمام هذه الرسالة، ثم أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الكريم: الدكتور بونوة شعيب، الذي شجعني وأعانني وأحاطني بالنصح والتوجيه كيف يرى هذا الموضوع النور.

كما أشكر أساتذة لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى والدتي العزيزة التي كانت خير سند لي.

دون أن أنسى أعضاء مكتبة كلية العلوم الاقتصادية ومكتب المنظمة العربية للعمل.

الفهـرس

الفصل الأو: ـالة التعليم في الفكر الاقتصادي.

مقدمة الفصل.....**08**

المبحث الأول: التعريف بالتعليم وأهميته في الفكر الاقتصادي..... **09**

I. مفاهيم تعلق بالتعليم.....**09**

II. التعليم عند بعض المفكرين الاقتصاديين.....**17**

III. النظريات الاقتصادية المتعلقة بالتعليم **24**

المبحث الثاني: التعليم استثمار في الرأسمال البشري **35**

I. التعليم كرأسمال **35**

II. التعليم كاستثمار **46**

خلاصة الفصل **51**

الفصل الثاني: جوانب الطلب والعرض في التعليم

مقدمة الفصل **52**

المبحث الأول: الطلب على التعليم.....**53**

I. العائد الاقتصادي للتعليم **53**

II. آلية الطلب وانتقادات النموذج.....**60**

المبحث الثاني: عرض التعليم **82**

I. المنتجات وعوامل إنتاج النظام التعليمي.....**82**

II. كفاءة النظام التعليمي **86**

III. تمويل النظام التعليمي **92**

IV. نماذج النظام التعليمي **93**

V. النظري الفردية.....97

خلاصة الفصل 101

الفصل الثالث: علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي.

مقدمة الفصل 102

المبحث الأول: السياسة التعليمية ودور الدولة في إدماج نظام 103

I. السياسة التعليمية.....103

II. دور الدولة في إدماج النظام في المجال الاقتصادي.....109

المبحث الثاني: علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي.....121

I. النمو الاقتصادي المفهوم والعوامل المؤثرة.....121

II. أثر التعليم على النمو.....122

خلاصة الفصل 154

الفصل الرابع: النظام التعليمي في الجزائر وأثره على النمو الاقتصادي.

مقدمة الفصل 155

المبحث الأول: السياسة التعليمية في الجزائر وتقييم كفاءة النظام.....156

I. السياسة التعليمية في الجزائر.....156

II. تقييم كفاءة النظام التعليمي 180

المبحث الثاني: النفقات والعائد الاقتصادي للتعليم.....191

I. تطور نفقات التعليم من الستينات وعلاقتها بـ PIB.....191

II. العائد الاقتصادي للتعليم في الجزائر.....201

خلاصة الفصل 218

خاتمـــــــــة.....219

قائمة المراجـــــع.....212

مقدمـــــــة

مقدمـــــة عامـــــة:

يعتبر التعليم من القطاعات ذات الأولوية في إقتصادات الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، يقينا بدوره الهام في عملية التنمية.

فمنذ أن أكد آدم سميت " على أهمية التعليم وأن الأموال التي تنفق في تنمية مواهب الأفراد تعد جزءا من ثورة المجتمع، ومنذ أن وضح "مارشال" أن ما يستثمر في تنمية الرأسمال البشري هو أفضل أنواع الاستثمارات، وهو ما أسس له "شولتر" في نظرية الرأسمال البشري على نفقات التعليم تعد استثمارا قوميا مربحا بالنسبة للفرد والمجتمع. أصبح لتعليم مطالبا اقتصاديا ملحا بالنسبة للدول.

فمن ناحية التعليم مؤشر جيّد لدخول الأفراد سوق العمل ويساهم في التقليص من خطر البطالة والرّفع من مستوى دخولهم المستقبلية.

ومن ناحية أخرى تشير الدراسات أن قدرة التعليم على تحقيق رسالته الحيوية في دعم عملية النمو يتم عن طريق تأثير التعليم على إنتاجية العمل والعوامل الأخرى. والتأثير الإيجابي للاقتصادات الخارجية للتعليم (الصحة- الخصوبة- السلوكات الفردية....)، كما أن الاستثمارات الأجنبية تتجه نحو الدول التي تتميّز أنظمتها التعليمية بالكفاءة العالية، وأن حدود علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي يتوقف على مدى كفاءة النظام التعليمي في الاستجابة للمتطلبات الاقتصادية من اليد العاملة المؤهلة.

فالتعليم إذن يفتح آفاق أوسع للتنمية باعتبار أولا أن العمل هو العامل الأكثر إقصاءا في العالم النامي على حد تعبير "جون فيزي".

ومن جهة أخرى تنامى أهمية التعليم بالنسبة لهذه الدّول مع التحوّل المرحلي إلى ما يسمى بـــ " مجتمع المعرفة باعتباره العامل المفتاحي في تسيير القدرة على التكيف مع التطوّرات التكنولوجية والمعلوماتية السريعة والهائلة في العالم.

وبذلك يشكل التعليم أداة أساسية في عمليتها التنموية وفي اندماجها في الاقتصاد العالمي.

ويعتبر النظام التعليمي في الجزائر من أولويات إهتمام الدولة حيث منذ الستينات إلى السنوات الأخيرة طبقت سلسة من الإصلاحات في محاولة للرّفع من مخزون الرأسمال التعليمي في المجتمع أي تحقيق قاعدة تعليمية قوية تستند إليها في عملتها التنموية، حيث تمكنت من رفع معدّل تعليم الشباب من 46.85% سنة 1966 إلى 83% سنة 1998 ثم إلى 92% سنة 2006.

وتخفيض نسب الأمية من 74.6% سنة 1966 إلى 43% سنة 1990 فضلا عن مجهوداتها في التوسع في حجم المنشآت التعليمية، وتنفق حوالي 16.7% من ميزانيتها للتعليم سنة 2005.

وتفسر هاته الجهود كذلك بحاجة سوق العمل إلى اليد العاملة المؤهلة وإشراك النظام التعليمي في العملية التنموية.

- **الإشكالية:**

هل يساهم التعليم في النمو الاقتصادي في الحالة الجزائرية ؟

- **منهجية الدراسة:**

من أجل الإجابة على هذه الإشكالية تستخدم الدراسة المنهج التحليلي الوصفي والقياسي، حيث تم جمع المادة المكتبية للتحليل الوصفي من المراجع الأولية والثانوية وجمع البيانات والجداول الإحصائية (تقارير وإحصاءات).

كما استخدمت الدراسة المنهج القياسي في الجانب التطبيقي من خلال دراسة معامل الارتباط لبعض المؤشرات التعليمية والنمو الاقتصادي.

- **الفرضيات**

- العائد من النظام التعليمي في الحالة الجزائرية ضعيف
- ليس هناك إسهام قوي للتعليم في النمو الاقتصادي.

- **دوافع اختيار الموضوع:**

في السنوات الأخيرة تنامت مجالات البحث في اقتصاديات التعليم بل وأصبحت تشكل أحد الانشغالات الأساسية لبعض المؤسسات الدولية كالبنك العالمي واليونيسكو، ومادة خصبة للأطروحات والدراسات العلمية والجامعية.

إلا أن البحوث الأكاديمية في الجزائر في هذا المجال تبقى قليلة جدا وتعد على الأصابع بالمقارنة بغزارة الأبحاث من الستينات في هذا الموضوع، كما أن توفر المعطيات بالقدر الكاف ساعدنا في إنجاز الدراسة النظرية والتطبيقية.

- **أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية الدراسة من الدور الذي يمكن أن يقوم به النظام التعليمي في التنمية الاقتصادية المحلية بل وعاملا مفتاحيا لمواكبة التطورات التكنولوجية بالتالي الاندماج في الاقتصاد العالمي.

- **أهداف الدراسة:**

بناءا على ما تقدم فإن الدراسة تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف:

- تقدير العائد من النظام التعليمي يسمح بإعطاء فكرة حول مستوى عامل الرأسمال البشري في الجزائر.
- تقييم التجربة الجزائرية في مجال التعليم.
- إخراج الموضوع من صيغته الكلاسيكية بمحاولة إدماج اقتصاديات المعرفة في جوانب التحليل.
- التعريف بالمفاهيم والمبادئ الأساسية لاقتصاد التعليم.

- **حدود الدراسة:**

من أجل تقييم التجربة الجزائرية خلال السنوات الماضية وربطها بالمستقبل حاولت الطالبة أن تحصل الإطار الزمني للدراسة بسنوات الستينات ، السبعينات، الثمانينات إلى التسعينات.

محتويات الدراسة: تم تقسيم الدراسة إلى 4 فصول رئيسية حيث تم صياغة الفصل الأول من المبحث كمدخل عام للموضوع قيد الدراسة المعنون بمسألة التعليم في الفكر

الاقتصادي، تم من خلال التطرق إلى مفاهيم عامة حول اقتصاد التعليم وإبراز إسهامات المفكرين الاقتصاديين وأهم النظريات وفي آخر الفصل تم تحليل مفاهيم الاستثمار والرأسمال التعليمي.

أما الفصل الثاني فتناول جوانب الطلب والعرض في التعليم وذلك من خلال مبحثين تضمن البحث الأول تحليل جانب الطلب من خلال إبراز العوامل في تحديد قرارات الأفراد للاستثمار في التعليم، أما المبحث الثاني فيتطرق إلى العوامل التي تؤثر في جانب عرض التعليم من قبل الدولة من خلال تحليل كفاءة النظام ، التمويل، وبعض نماذج الأنظمة.

أما الفصل الثالث فخصص لدراسة علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي إذ يهتم المبحث الأول بإبراز دور السياسة التعليمية في إدماج النظام التعليمي في المجال الاقتصادي أي دراسة علاقة سوق التعليم بسوق العمل و المبحث الثاني محاولة لدراسة وتفسير تأثير التعليم في النمو الاقتصادي انطلاقا من النظريات والدراسات الميدانية في الموضوع.

وأخيرا الفصل الرابع وهو الجانب التطبيقي في هذا البحث، حيث نحاول تقيم السياسة التعليمية من الستينات إلى يومنا ودراسة مدى كفاءة النظام التعليمي الجزائري خلال المبحث الأول، ثم إلى دراسة نفقات لتعليم وتقدير العائد الداخلي والخارجي للنظام أين نقوم بدراسة مدى إسهام التعلم في النمو الاقتصادي انطلاقا من التطرق إلى علاقة نفقات التعليم بالنمو الاقتصادي للفترة الممتدة ما بين الستينات إلى الثمانينات ودراسة الارتباط بين بعض المؤشرات التعليمية والناتج الداخلي الخام خلال فترة التسعينيات.

الفصل الأول

مسألة التعليم في الفكر الاقتصادي

مقدمـــــــــة:

تنوعت إسهامات الاقتصاديين في مجال اقتصاد التعليم خاصة مع مطلع الستينات حيث تبلورت بشكل أكثر وضوحا معالم هذا العلم. واتسعت آفاق البحث إلى رؤية جديدة للتعليم من الاستهلاك إلى استثمار قومي ، ورأسمال فردي وجماعي. تلك هي أبرز محاور هذا الفصل.

انطلاقا من المفاهيم العامة، وأبرز النظريات وإسهامـــات الاقتصـــاديين في المجال. ثم إلى تحليل فكرة التعليم كاستثمار ورأسمال إلى التنويه إلى الدور الجديـــد للتعليـــم في مجتمـــع المعرفـــة.

المبحث الأول: التعريف بالتعليم وأهميته في الفكر الاقتصادي:

أخذ الاهتمام بالتعليم منذ مطلع الستينات منعطفا جديدا، وأسهمت الدراسات في تحليل الوظيفة الاقتصادية للتعليم حتى أصبح اقتصاد التعليم من الموضوعات الرئيسية في مجال الاقتصاد بل وفرعا من العلم قائما بذاته.

I- مفاهيم تتعلق بالتعليم

إن المفاهيم التي قدمت للتعليم واقتصاد التعليم، المؤشرات، الأشكال، وا لمزايا الاقتصادية للتعليم تمثل أجزاء من نقاط أساسية مختلفة نتطرف إليها لبلورة مسألة التعليم من جانبها الاقتصادي.

1.مفهوم التعليم

أ.**لغة:** التعليم فرع من التربية يتعلق بطرق التدريس[1]

ب. **اصطلاحا:** التعليم هو العملية التي يتم من خلالها تحصيل المعرفة أو نقلها لصالح أفراد المجتمع.

حسب تعريف unesco: التعليم هو تكوين الأفراد[2] وتطوير قدراتهم تكوينا شاملا ومتكاملا، فرديا واجتماعيا لتأهيله للمشاركة الفاعلة والايجابية في خطط التنمية[3]

[1] التربية تعني لتنمية القدرات الجسمية والعقلية والخلقية والرقي بها إلى درجة كمالها، ويبحث علم التربية في أسس التنمية البشرية الاقتصاد-وعواملها ,أهدافها الكبرى، وهناك فرع من العلم يدعى "علم أصول التربية" يبحث في أسس التعليم وقواعده، هذا يعني أن مفهوم التربية أكثر شموه من مفهوم التعليم

[2] التكوين يتسع لكلا المفهومين للتعليم والتدريب إذ يمكن القول: التكوين الجامعي، التكوين المهني...إلخ

[3] **Oliver de solage – croissance ou développement des tiers mondes -1997 p381**

حسب مدخل إقتصاد المعرفة: التعليم عبارة عن استعمال مجموعة من المسائل الخاصة لتكوين الأفراد وإعدادهم للإنتاج (إنتاج السلع والخدمات- إنتاج المعرفة سواء عن طريق البحث أو التعليم)[1]

ويعتبر التعليم أحد طرق إعادة إنتاج المعرفة وعلى هذا الأساس تمثل النشاطات التعليمية من الناحية الإيديولوجية إعادة إنتاج للشروط الاقتصادية والاجتماعية الراهنة من ناحية أخرى ينظم اقتصاد المعرفة للتعليم على أنه أحد نشاطات صناعة المعلومات في الاقتصاد الوطني، باعتبار أنه يهدف إلى إنتاج الرأسمال البشري الذي يمثل أحد عناصر إنتاج المعلومات.

كما يعتبر التعليم استثمارا بشريا وأحد أشكال الاستثمار الفكري والاستثمار الغير المادي.

ج. مفهوم اقتصاد التعليم:

قد اختلفت المفاهيم حول اقتصاد التعليم وربما يرجع ذلك إلى:

1. اختلاف وجهات النظر والتخصصات
2. الاختلاف حول أصل هذا العلم (الاقتصاد- التربية).
3. حداثة علم اقتصاد التعليم.

ومن التعاريف المقدمة لهذا الفرع من العلم:

تعريف كون Cohn : اقتصاد التعليم في رأيه دراسة كيفية قيام الأفراد والمجتمعات بعملية الاختيار الموارد الإنتاجية المحدودة أو النادرة وتوظيفها خاصة من خلال التعليم الرسمي

[1] Maunoury- Jl- économie du savoir – Armand Collin -1972-p11

لإنتاج متواصل عبر الزمن لأنواع متعددة من التدريب وتنمية المعارف والمهارات .....وتوزيع كل ذلك حاضرا ومستقبلا بين أفراد المجتمع[1]

فبذلك يتعلق اقتصاد التعليم بدراسة الموضوعات الآتية:

1. تخصيص الموارد اللازمة للتعليم (توازن الحاجة للتعليم مع الامكانات)
2. إنتاج الخدمة التعليمية (توازن العرض والطلب على التعليم)
3. توزيع التعليم(توزيع متكافئ للفرص التعليمية).
4. الإنفاق على التعليم.
5. كفاية النظام التعليمي (تحليل العلاقة بين مدخلات ومخرجات النظام)

تعريف محمد أحمد الغنام[2]: وهو تعريف جيد لهذا العلم، من وجهة نظره هو علم يبحث أمثل الطرق لاستخدام الموارد التعليمية المالية،البشرية، المادية، من أجل تكوين الأفراد (عن طريق التعليم- التدريب) تكوينا شاملا من (النواحي الذهنية -الجسمية- الخلقية- الاجتماعية...) ومتكاملا حاضرا ومستقبلا من أجل أحسين توزيع ممكن لهذا التكوين.

2. أشكال التعليم:

هناك مقاييس عديدة يمكن أن نستند عليها في تحديد أشكال التعليم:

أ. حسب مصادر ملكية المؤسسات التعليمية هناك:

- التعليم الحكومي

[1] محمود عباس عابدين- علم اقتصاديات التعليم الحديث -الدار المصرية اللبنانية 2000م ص41

[2] محمد أحمد الغنام من المختصين العرب في مجال اقتصاد التعليم (مؤلفات من بينها: "المدرسة المنتجة: رؤية للتعليم من منظور اقتصادي واسع ")- التربية الجديدة.

❖ التعليم الخاص.

ب.حسب الإطار الذي يتم فيه التعليم هناك:

❖ التعليم الرسمي أو النظامي الذي يتم داخل الإطار المدرسي المنظم.

❖ التعليم غير الرسمي الذي يتم خارج هذا الإطار مثل التعليم داخل الاسرة- محو أمية الكبار...إلخ

ج.حسب تنوع مصادر التعليم[1]

- التعليم من خلال المدارس يعرف بالتعليم الرسمي أو النظامي كما سبق الإشارة بمستويات المختلفة (الابتدائي- الثانوي- العالي-تكوين الشباب...) وبقطاعاته (العام- التقني- المهني...)

- التعليم خارج الإطار المهني خاصة التعليم من خلال العائلات ومختلف العلاقات الإنسانية.

- التعليم داخل المحيط المهني وهو نوع من التعليم المتخصص في العمل، يمكن أن يكون أيضا رسميا ومنظم مثل عمليات التدريب أو ما يعرف ب " Apprentissage".

- التعليم بالعمل (أو بالممارسة) سواء كان مهني أم لا من دون تلقي أي تدريب عام وهو ما يعرف ب "learning by doing" (K.J.Arrow,1962)

[1] Patrick Gwillaument – économie de développement. Tome 2- Puf 1985.

3. المؤشرات التقليدية للتعليم:

أ.**نسبة الأمية**: ونقصد بالأمية بمفهومها التقليدي الجهل بالقراءة والكتابة.، ويشير هذا المؤشر إلى نسبة الأميين إلى عدد السكان خلال لحظة معينة أو مرحلة معينة.

ب. **مؤشرات التمدرس**[1]: تدرس عموما هذه المؤشرات معدل التمدرس أي نسبة الفئة المتمدرسة إلى الفئة ا لقابلة للتمدرس.

ولتجاوز الإشكالات المطروحة حول السن ومدة المراحل التعليمية (التي تختلف من بلد لآخر لإيجاد معدلات قابلة للمقارنة بين الدول. يتم حساب معدلات التمدرس حسب السن، وحسب المراحل التعليمية (الابتدائي- الثانوي- العالي).

وهذه الأخيرة الطريقة الأكثر استعمالا، ونظرا لنفس الإشكالات حول قضية السن (سن الدخول للمرحلة التعليمية يختلف. وكذا مدة وطبيعة كل مرحلة)صننفت اليونسكو: المعدل العام والمعدل الصافي.

- **المعدل الخام**: يوضح العلاقة بين عدد المتمدرسين E (المرحلة معينة) مهما كان سنهم والفئة من المجتمع التي تنتمي إلى مجموعة السن (I.J) المحدد حسب مدة التمدرس وسن الدخول لهذه المرحلة إذا سميت الفئة P_1-J

$$S16 = E_1 / \rho_{i-3}$$

إلا أن المعدل العام قد يتجاوز 100% فقد نجد فئة من التلاميذ داخل المرحلة التعليمية ممن تجاوز أو لم يصلوا بعد إلى السن المفترض.

[1] Patrick guillaument- économie de développement Tome1- Puf 1985

- **المعدل الصافي**: يفترض معرفة عدد التلاميذ حسب السن $E(i-j)$ (السن مرتبط بمدة التمدرس)

يكتب المعدل الصافي للتعليم الابتدائي : $s_{1b} = E1(i-j)/Pi-j$

ويعطي صورة مصغرة عن التمدرس.

ج. **مؤشرات الجودة**: إن مؤشرات السابقة لا توضح أي صورة عن نوعية أو جودة التعليم، لذا يتم تحديد ما يسمى مؤشرات الجودة مثل: معدلات التسرب أو التكرار، معدلات التأطير (عدد التلاميذ في القسم، عدد التلاميذ بالنسبة لكل معلم مؤهل) وحتى هذه المؤثرات لا تقدم نتائج كافية عن وضعية التعليم.

د. المؤشر المركب للموارد البشرية Haribson Mayers[1]

لقد استخلص كل من Ca.Mayers و F.Haribson من مؤشرات الموارد البشرية: مؤشرات مخزون الرأسمال البشري * مثل

مستوى تعليم السكان لبلد ما.

عدد الإطارات (أطباء- مهندسون-أساتذة...) بالنسبة لعدد السكان الإجمالي.

عدد المعلمين للمستوى الابتدائي أو الثانوي بالنسبة كل 10.000 ومؤشرات التدفق التي تصف تطور المخزون مثل:

[1] Maunoury J.L économie du savoir p329-332

* : لتحديد مخزون الرأسمال البشري أنظر المبحث الثاني – الفصل الأول

معدل التمدرس الابتدائي بالنسبة للسكان الذين يتراوح أعمارهم ما بين 5-14 سنة

ومن بين هذه المؤشرات اختص H.M بمؤشرين في تحديد المؤشر المركب (I) هما:

معدل التمدرس الثانوي بالنسبة للسكان الذين يتراوح سنهم ما بين 15-19 سنة (S) (السن حسب التمدرس).

مدة التمدرس في التعليم العالي بالنسبة للسكان الذين يتراوح سنهم ما بين 20-24 سنة (T) مضروب في المعامل 5 ويكتب المؤشر المركب كالآتي: $\boxed{I = S + 5.t}$

وعلى أساس هذا المؤشر صنف Hو M (61-1962) الدول إلى 4 أصناف (المتخلفة، المتطورة نسبيا، النصنف متطورة، الأكثر تطورا)

4 . المزايا الاقتصادية للتعليم:

ينظر إلى التعليم من الناحية الاقتصادية كسلعة رأسمالية بل وأيضا سلعة اجتماعية وسياسية، ويتميز التعليم بكونه يمثل استثمارا وسلعة استهلاكية في نفس الوقت، إضافة إلى الاقتصاديات الخارجية الناجمة عن التعليم.

أ. التعليم سلعة رأسمالية

يعتبر التعليم سلعة رأسمالية لاعتبارين:

- يسهم التعليم في اختصار عدد العمال على أساس أن التعليم يرفع من إنتاجية الفرد.

- يشكل التعليم في ذاته رأسمال وكذلك رأسمال غير مادي Capital Immatérielle ورأسمال فكريCapital intellectuelleوجزء من الرأسمال البشري capital humain[1]

ب . التعليم أحد أنواع الاستثمار

فالتعليم كما سبق الإشارة أحد أشكال الاستثمار في الرأسمال البشري

ج. للتعليم اقتصاديات خارجية externalité positive

فالفرد الذي تلقى تعليم يمكنه نشر المعرفة في محيطه العملي مما يساهم في الرفع من مستوى الرأسمال التعليمي ومن تم الرأسمال البشري لأفراد آخرين ما يؤثر إيجابا على إنتاجيتهم وآدائهم في العمل[2] هذا فضلا عن التأثير الإيجابي للتعليم على الصحة والخصوبة [3]

د. التعليم سلعة استهلاكية:

إضافة للخاصية الجوهرية للتعليم كسلعة رأسمالية فإنه يعتبر أيضا سلعة استهلاكية:

- قد يستفيد الفرد من وضعه الاجتماعي المرتبط بالمستوى التعليمي، يحقق إشباع فكري (ثقافة عامة، مخزون من المصارف المختلفة، ليست ذات قيمة سلعية في سوق العمل...) كلها فوائد يستغلها الفرد طيلة حياته أو حياته المهنية.

لهذه الأسباب يعتبر التعليم سلعة استهلاكية معمرة.

---

[2] مثلا يرى lucas في تعوذ به للنمو أن تراكم الرأسمال البشري هو عملية اجتماعية، حيث يفترض اقتصاديات خارجية لشبكة من الرأسمال البشري (مبادلة رأسمال بشري لفرد ما معارفه وأفكاره مع أفراد اخرين من نفس المستوى، يؤدي إلى رفع مستوى نجاعة هذا الأول، وهكذا تستمر السلسلة مع أفراد اخرين) فيرتفع المستوى المتوسط الرأسمال البشري الذي يؤثر على مستوى الإنتاج، ويأخذ lucas متوسط الرأسمال البشري كاقتصاديات خارجية للمعارف في دالة إنتاج على شكل cub b. douglas بعائد سلمي مرتفع
Yi= (u.hi) $^{1-\alpha}$ K^{α} ha. :متوسط رأسمال البشري – u:نسبة الوقت من العمل المخصص للتعليم – hi:مستوى الرأسمال البشري للفرد.

[3] نتطرق إلى الأثر الايجابي للتعليم على الصحة والخصوبة خلال الفصل الثالث.

- من ناحية أخرى يتحقق لدى الفرد إشباع فوري مثل إشباع الفضول العلمي أو المعرفي، عامل المتعة في الدراسة ...لذا يعتبر التعليم كذلك سلعة استهلاكية جارية.

هـ. التعليم سلعة اجتماعية:

فهو يساهم في تغيير أنماط الحياة والاستهلاك، يزيد من فرص الترقي في السلم الاجتماعي، يشارك في منع الجرائم وتقليلها، وترقية السلوك والأذواق...إلخ

و. التعليم سلعة سياسية:

إذ يساهم التعليم في وضع أساسيات سليمة للحريات المدنية والسياسية والديمقراطية كما يساهم في تحسين نظام وتنمية سمات المواطنة لدى الأفراد ويؤثر إيجابا على النظام والقانون...إلخ.

II .التعليم عند بعض المفكرين الاقتصاديين:

تمتد الجذور التاريخية لاقتصاد التعليم حسب البعض لأفلاطون وبعض حكماء الصّين* .وتنسب بدايات هذا العلم إلى آدم سميت خلال النّصف الثاني من القرن 18 وبعض الكلاسيك كألفريد مارشال خلال العقد الثاني من القرن 19. وقد شهد البحث في هذا المجال توقفا في بدايات القرن 20 إلا بعض الأعمال لـــ: – walsh(1935) .(1932)garseline-(1904) dodge

* أشار أفلاطون أن تعليم الإنسان هو المحدد لحياته المستقبلية. وعبّر أحد حكماء الصّين عن أفضليته لاستثمار في البشر بالمقارنة بالاستثمار في البشر بالمقارنة بالاستثمارات المادية الأخرى.

Latka و dublin(1946) إلى غاية بداية الستينات التي عرفت بالميلاد الرّسمي لهذا العلم على يد شولز T.Shultz وبيكو becker.

وفيما يلي تلخيص بعض الأفكار لأبرز الاقتصاد في المجال:

1 – آدم سميث: ويعتبر الأب المؤسّس لاقتصاد التعليم، ناقش سميث التعليم في مواضع عدّة من كتابه " ثروة الأمم" (1776)، وسجّل ملاحظات عديدة شكلت الأساس الذي انطلق منه الكلاسيك، وتوصل إلى أن الجهد الإنساني هو جوهر كلّ الثروات، من أهم أفكاره:

-من الأوائل الذين تحدّثوا عن الرّأسمال البشري – وإن لم يستعمل هذا المصطلح- واعتبر بوضوح التعليم والتدريب صورة تراكم الرأسمال البشري. واستثمارا مفيدا للفرد والمجتمع.

- المؤهلات التي يكتسبها الفرد من الفرد من العائلة- التعليم- التدريب تشكّل رأسمال ثابت وحقيقي مجسّد في الشّخص.

-لاحظ أن التعليم من أهم عوامل تفاوت الدّخول.

-أدلاك العلاقة بين طبيعة النظام التعليمي والتقدم الصّناعي حيث رجّح التقدم الصّناعي السكوتلندي إلى نظامها التعليمي.

-التعليم سلعة سياسية واجتماعية تسهم في منع الفوضى والانحلال الخلقي والرّشوة وحفظ الدّيمقراطية.

-يؤيّد سميث تدخل الدّول في قطاع التعليم ولكن فقط عن طريق التّمويل أمّا التسيير فيبقى للقطاع الخاص.

2- ألفريد مارشال A.Marshall:

بعد سميث بأكثر من مائة عام حوالي عام 1890، تطرّق إلى مسألة التعليم في كتابه الشّهير "**مبادئ علم الاقتصاد**" أثناء معالجته لموضوعي التدريب الصنّاعي وتوزيع الدّخل عبّر عن أهمية التعليم بوصفه " استثمارا قوميّا". نوجز أهم أفكاره فيما يلي:

- عبّر مارشال عن الرأسمال البشري بالثروة الشخصية. وهي تشمل قدرات وطاقات الفرد. وهي المسؤولة عن كفاءة الفرد في الصّناعة. وهذا اعتراف صريح عن دور التعليم والتدريب في تنمية الرأسمال البشري.
- في كتابه " **التجارة والصّناعة**" حلّل وظائف التعليم وتمويله.
- أوّل من حاول ربط العائد بنفقة الاستثمارات في التعليم. وقرّر ان أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية قيمة ما يستثمر في البشر.
- يفترض أن عامل الرّبح يلعب دور في قرار الاستثمار البشري مثل الاستثماري المادي.
- أكد مارشال وجود علاقة قوية بين التعليم والإنتاج من خلال وصفه للمعرفة أنها أكثر عوامل الإنتاج قوّة لدى البشر.

3 – وليام بيتي William Petty:

الوحيد قبل سميث الذّي ناقش مسالة قيمة العنصر البشري[1] حيث يقترح أن قيمة الفرد تساوي 20 مرّة قيمة المدخول السّنوي للعمل.

ومهما كانت الانتقادات المقدمة لهذه الطّريقة إلاّ أنّها محاولة جادة للرّبط بين العنصر البشري والعمل بالفكرة الضمنية لرأسمال، بما أنّ عملية التّقدير ترتكز على مبدأ رسملة الدّخول أو حساب القيمة المالية للتدفقات المستقبلية للدّخول. وهذا تعبير صريح على أن الإنسان عبارة عن رأسمال بشري أو يمثل ثروة في حدّ ذاتها.

4 –كارل ماركس Marx:

آراء ماركس توحي بقناعته الشديدة بدور التعليم والتدريب في تحديد مستقبل الأمم من أهم أفكاره:

- القيمة السلعية لقوة عمل مركّب تعادل ضعف القيمة السلعية لقوّة عمل طبيعية على أساس أن التعليم مصدر للفعاليّة والدّخل الأمثل[2].
- مستوى الدخل مرتبط بمستوى التكوين (التعليم – التدريب). وإنّ العمّال المؤهلون هم الأقل عرضة للبطالة.

---

[1] حسبما يذكر lotka.dublin أن فكرة تسعيرة الكائن البشري ليست فكرة جديدة بل تمتد إلى التجارة بالعبيد – برغم من انها فكرة منبوذة- التي هي انعكاس لفكرة الاستثمار البشري وتعطي فكرة عن أهمية الفرد الانساني (لعل الأقل في مجال الانتاج).
- بعد بيتي ابتكر كيكر "KIKER" طريقة لتقييم الرّاسمال البشري عن طريق تكلفة الانتاج لدى الكائن الحيّ. وقدّم "وليام فير" قياسه عن طريق الأجور.

[2] Denis Clerc- la th&orie du capital humain Poblemes économiques. -N:2352-53-12/1993

- للتعليم والتدريب دور في المرونة والحراك المهني. وهذه الصّورة ظاهرة الأثر في الدّول المتقدمة اليوم. حيث يغيّر العمّال وظائفهم عدّة مرّات خلال حياتهم المهنية.
- يعتبر ماركس التعليم أحد وسائل هيمنة الطبقة الرأسمالية. وأنّ النظام التعليمي إعادة إنتاج للتمايز الطّبقي في النّظام الرأسمالي.

5 – مالتس (MALTUS):

لم يتعرّض مالتس صراحة إلى فكرة الاستثمار البشري. إلاّ أن نظر إلى دور التعليم التنمية الاقتصادية من خلال دورها في نشر الوعي بين الأفراد وتوجيههم إلى تحديد النّسل بالتّالي تحقيق التوازن بين نمّو السّكان ونمّو الموارد الطّبيعية.

- كما يرى أن التعليم سلعة سياسية واجتماعية تساهم في تحقيق ما يسمى بـــ " الحرية المدنية"

6 – فيشر Iruing Fisher :

اشتهر بكتاباته في بداية القرن 20.أدخل في نظريته " الرأسمال المعنوي" ضمن عناصر رأس المال.

ويرى فيشر أنّ الإنفاق على التّعليم يؤدّي إلى رفع مستوى الدّخل الفردي والقومي. وبهذا يعتبر التّعليم رأسمال والإنسان حاملا لهذا الرأسمال.

7- لندبرج ERIC Lunberg:

أثبت لندبرج في بحوثه أنّ الإنتاج يرتفع برغم ثبات عامل الرأسمال المادي وفي بحثه عن أسباب هذه الزّيارة توصل في الختام إلى وجود علاقة بين هذه الزّيارة وبين عوامل التعليم – التدريب والخبرة.

8- دينسون Edward Denisan :

أقام دينسون دراسة عن أسباب زيادة الدخل القومي الأمريكي واستنتج أن كمية العمل ورأسمال (التجهيزات الإنتاجية) لا يمكن أن يفسر إلاّ جزء من هذه الزيادة. وتوصل إلى أن التعليم يساهم بـــ23% في زيادة الدّخل القومي.

وبرغم الانتقادات التي وجهت لهذه البحوث إلاّ أنّها مهدت لفكرة الرأسمال البشري عند شولتز.

9 –شولتز T.W.Shultz:

يكاد يكون شولتز الرّائد في مجال قياس العائد الاقتصادي للتّعليم. وقد تمكّن من إحداث ثورة جديدة بطرحه لفكرة " الاستثمار في الرأسمال البشري" بكلّ دّقة ووضوح*.

- في دراسة عن الإنتاج الزّراعي الأمريكي 1910-1914 و1945-1949 وجد أنّ
- الزّيادة المسجّلة في الإنتاج تعود 17% منها إلى المدخلات بينما 83% منها إلى العامل المتبقي.

* نشر شولتز مقالين، الأول نشره في " américain economic review" في مارس 1961 بعنوان " الاستثمار في الرأسمال البشري". والثاني نشره في كتاب من نفس السنة بعنوان " التربية والنمو الاقتصادي". واستحق جائزة نوبل سنة 1974.

- في دراسة أخرى ذكر شولتز أن الزّيادة في النّمو الاقتصادي الأمريكي خلال 1929 و1957 تعود إلى تعليم اليد العاملة.
- يرى شولتز أنه مثلما التطوّر التّقني موجّه لتكوين الرأسمال التّقني، فإنّ التكوين (التعليم-التدريب) يعمل عن تكوين الرأسمال البشري.

10- بيكر gary becker :

بيكر من الرّواد الباحثين في مجال " الرأسمال البشري ". نشر دراسة سنة 1960 حول الاستثمار في التربية التي أثارت ردود فعل كبيرة، وله دراسات عديدة حاول من بينها تحليل العلاقة بين التعليم والنمّو الاقتصادي. من أهم أفكاره:

- التعليم يرفع من مستوى الإنتاجية، بالنتيجة فإن دخل الفرد يرتفع.
- يستند طرح بيكر على الرّؤية التقليدية للكلاسيك التي تعتبر العامل الفردي المحور الوحيد في تعظيم الرّبح. فكذلك يرى بيكر في مجال التّعليم:
- كلّ فرد يستثمر إلى غاية الحدّ الذي تقل فيه مردودية هذا الاستثمار (أي الحدّ الذي تعامل فيه الأرباح الصّفر).
- بيّن بيكر أن أرباح الذكور في الولايات المتحدة سنة 1950 تمثل 14ة8% من الإنفاق العائلي على التّعليم الثانوي والعالي و11% من مجموع الإنفاق الكلّي.
- أي أنّ رؤوس الأموال المستثمرة في التعليم تعوّض خلال 9 سنوات، وهذا توظيف جيد جدا في الظروف العادية للسّوق الاقتصادية.

وقائمة الاقتصاديين الذّين كتبوا أو برزوا في هذا المجال طويلة لا يسعنا ذكرهم مثل: ميل J.S.Mill، سد جويك H.sidgwick، دالتون H.dalton، بيجو A.Pigou، كانان "E.cannan"،ماك كلوك "J.Mc culloch"، مارك بلوج"M.blang"، وودهول woodhall "، سكاروبولس Psacharopuloc، جون فليزي J.Vaizey..إلخ.

III- النظريات الاقتصادية المتعلقة بالتعليم:

- العديد من النّظريات الاقتصادية التي تناولت مسألة التعليم من وجهات نظر مختلفة تذكر من أهمّها:

1- نظرية التحكيم بين العائد والخطر:

"le model d'arbitrage entre rendement et risque "

يرى Mingat و lacher من خلال نموذج التّحكيم بين العائد والخطر أنّ القرارات بخصوص التعليم تتم على أساس خصائص اجتماعية محظة. إذ يفترض النموذج أنّ الأفراد يتمتعون بنفس القدرات، ويقومون بموازنة بين أرباح وتكاليف التعليم، وطبعا عامل الخطر (احتمالات الفشل أو التكرار).

-الذي يرفع من نسبة التكاليف- يحضى بأهمية بالغة في تقديرات التلاميذ من الطبقة الفقيرة أو المتوسطة مما يؤثر على اختياراتهم في مجال التعليم.

2- نظرية إعادة الإنتاج:" la théorie de la reproduction"[1]:

العديد من اللأعمال التي توجهت خلال سنوات الستينات إلى السبعينات وضّحت أن كلّ مجتمع يعيد إنتاج هياكله الخاصّة عن طريق التّعليم[2]. وجاءت نظرية " إعادة الإنتاج " baurdieu و passeron في هذا الإطار.

ترى النظرية أن كلّ طبقة تمرّر إلى أبنائها الرأسمال الثّقافي الذي يسمح لهم إمّا بالنجاح أو يقود دهم إلى الفشل.

ولأنّ المدرسة تتبنى ثقافة الطبقة السائدة (المهيمنة) فإنّ احتمالات الفشل ترتفع لدى أبناء الطبقة المتوسطة والفقيرة.

فالتعارض الثقافي بين الأسرة والمدرسة أحد أبرز المقومات" السوسيو ثقافية حسب النظرية لتعليم هذه الطّبقة.

3- النظرية الاجتماعية للفرد القياسي: "Théorie sociologique de l'individurationnal

انتقد boudon في هذه النّظرية " نظرية إعادة الإنتاج" فضعف الحراك الاجتماعي ليس نتيجة إعادة إنتاج النظام السّائد من خلال النظام التعليمي، ولكن نتيجة تأثير هذا العامل الاجتماعي على قرار الفرد التي تخضع لتقريرات الأرباح- التكاليف طيلة مساره الدّراسي. أي نتيجة أثر النّظام الاجتماعي على الإستراتيجية الفردية.

---

[1] من بين النظريات التي جاءت لتفسير " عدم المساواة الاجتماعية في التعليم" ومن النظريات التي جاءت في هذا السياق :" la théorie des dons""reproduction""la théorie de la"- "les théorie de l'étiquetages"

[2] العديد من العمال التي تبعت هذه الفكرة، على رأسها الفكر الرّائد لعالم الاجتماع althusser بأن المدرسة ستكون الجهاز الإيديولوجي الأساسي للدّولة الرأسمالية الحديثة من هذه الأعمال "la théorie des deux reseaux" و establet و baudelot.

4- نموذج المنافسة من أجل العمل: "le model de concurrence pour l'emploi"

بنظرة مختلفة حول طبيعة مفهوم الإنتاجية، يرى thurow في نموذجه للمنافسة من أجل العمل أنّه ليس العامل الذي يعتبر منتجا ولكن العمل الذّي يشغله هذا العامل. أي أنّ الإنتاجية جزء من العمل. إذ تطلّب فقط تكييف العاجل مع منصبه الوظيفي عن طريق التدريب داخل المؤسسة.

ولأنّ تكاليف التدريب كما يعبّر عنها thurow غير مكلّفة بالنسبة للأفراد المتعلمين، فإنذ المؤسسة تبحث عن توظيف الأشخاص حاملي الشهادات العالية بالنسبة إلى الأعمال التي تتطلّب التدريب. وبذلك تستخلص المؤسسة إنتاجية مرتفعة من هؤلاء في مقابل رفع أجورهم.

5 -نظرية الرأسمالية البشري: " la théorie de capital humain"

نظرية الرأسمال البشري نتاج أعمال كلّ من Shultz Mincer، Becker[1] تفترض النظرية أن التعليم عبارة عن استثمار من وجهة نظر الفرد- الذي يشبه المؤسسة التي تشتغل من أجل رفع إنتاجيتها.

- ويستثمر الفرد نفسه في التعليم بشكل اختياري من خلال المقارنة بين تدفقات الأرباح المستقبلية وتكلفة الاستثمار على أساس:

$$\sum_{t=1}^{n} R_t \Big/ (I+r)^t = \sum_{t=1}^{n} C_t \Big/ (I+r)^t$$

[1] توسع Shulltz فس العوامل التي تحقق تراكم الرأسمال البشري: بالصحة- الهجرة الفردية. وحاول تحليل آثار مختلف أشكال التعليم الرتسمي (الثانوي-العالي) التكوين المتواصل التكوين غير الرتسمي (الخبرة الناتجة عن الممارسة المهنية...).
Mincer فكل العلاقة بين مستوى التعليم والدّخول.
Backer كما سبق الذكر حاول تقدير معدل العائد من التعليم العالي في و.م.أ.

T= I المرحلة الابتدائية

n: مدى حياة الفرد

C: التكاليف المرتبطة بكل مرحلة

R: الأرباح المرتبطة بكلّ مرحلة

R= TRI معدل المردود الدّاخلي :

للاستثمار في التعليم

- ينجم عن التعليم فوائد ومزايا اجتماعية تفوق الأرباح الفردية من خلال الاقتصاديات الخارجية للتعليم، والتي تعتبر من مبرّرات تدخّل الرّوية.
- يفرّق أرباب العمل بين التعليم العام والتكوين المتخصّص الذي يرفع من مستوى الإنتاجية العمل.
- من خلال النظرية حاول Becker تحليل العلاقة بين التعليم والنّمو الاقتصادي على أساس التحليل القياسي للاختيارات الفردية.
- بالنسبة لـــ Becker تحليل العلاقة بين التعليم والنّمو الاقتصادي على أساس التحليل القياسي للاختيارات الفردية.
- بالنسبة لـــ Becker التعليم. التدريب يرفع إنتاجية الفرد، بالتالي من مستوى الدّخل- يستند في ذلك على المفهوم النيوكلاسيكي الإنتاجية والدّخل. أي مستوى التعليم يحدّد مستوى الدّخل (بشكل غير مباشر).

[1] Fatrick epingard- l'inertissement immateriel-CNRS .Paris 1999 p121.

- التعليم مصدر للكفاءة "compétence" حيث يمارس تأثيرها على هيكل العمل بالتّالي على الرأسمال والقيمة- وهي المسألة الاقتصادية الشائكة بخصوص التعليم[1].

6 -نظرية النمّو الدّاخلي:"la théorie de la croissance endogène"

جاءت نظريات النمو الدّاخلي لكّل من R.Barro,R.Lugs,P.romer لتعيد الاعتبار لدور الرأسمال غير المادي في عملية النّمو.

وردّا على النماذج النيوكلاسيكية للنموّ التي قدمها solow[2].

- الجديد في هذه النظريات هو توسيع فكرة رأسمال- كعوامل جريدة مفسّرة للنموّ-إلى ثلاث الرأسمال العمومي للبنى التحتيّة الرأسمال البشري، رأسمال المعارف التكنولوجية إلى جانب الرأسمال المالي[3].

- تستند هذه النظرية على مكر واقتصادية نظرية الرأسمالي البشري (من حيث ربط التعليم بالنّمو) مع العائد السلمي المرتفع. (rendement d'échelle croissant).

- تنظر النظرية إلى الرأسمال البشري كتقسيم لعنصر العمل إلى :

- L : عدد العمّال (الجانب الكمي)

- H: رأسمال العامل (نوعية العمل)

- H: رأسمال البشري يساوي جداء hL [نموذج barro-sala-I-martin (1995)]

[1] Denis clerc, la théorie du capital humain ,problème économique n: 2352-53.1993 .

[2] النموذج النيوكلاسيكي يرى أن معدل الاستثمار ليس له تأثير على النمّو في المدى البعيد بحكم أنّ الرأسمال المادي ذو عائد متناقص بالتالي فإنّ وتيرة التراكم ناجمة عن التوسع في اليد العاملة (ذات الكفاءة) efficienne كمتغير خارجي. ودالة الإنتاج متناقصة نتائج عملية إحلال L.K

[3] Patrickt pingard-investissement immateriel.p127.

- باستعمال دالة كوب دوغلاس :

$$Y = AK^{\alpha}L^{1-\alpha}$$

- باستعمال الرأسمال البشري:

$$Y = AK^{\alpha}H^{1-\alpha}$$

- تفترض النظرية أن العناصر h،L قابلة للإحلال، وأن H العامل الأساسي في عملية الإنتاج ما يسمح بالتخلّي عن فرضية العائد المتناقص.
- وهذا ما يسمح حسب النظرية بتحقيق نموّ رأسمال بالنسبة للفرد على المدى الطويل، حتى غياب العامل الخارجي للتطوّر التقني، في نفس الوقت الرأسمال البشري يمكن أن يعتبر عامل مرافق للتطوّر التكنولوجي لتحقيق النمّو على المدى الطويل[1] .

7- الاقتصاد القياسي للرأسمال البشري (الطرح العملي) " argument opérationnel : économetrie du capital humain".

هي الفكرة الضمنية الأكثر توافقا مع نظرية الرأسمال البشري باعتبارها الطرح العملي للنّظرية، وتستند في إطارها المرجعي إلى أن الاقتصاد القياسي للأسعار مع افتراض أن تنبؤات الأسعار غير قابلة التعريف –إن صحّ التعبير .

[1]Edouard Poulain- le capital humain d'un conception supstentiel a un modèle représentationnel -Revue economique –Janvier.2001.N° :1 p97

- هذا الطرح العملي للنظرية بهدف دراسة نظام الأجور.
- الافتراض الأساسي المطروح للاختبار هو H : نظام الأجور المفسّر من خلال الاختلاف في الاستثمار في الرأسمال البشري (العمّال).
- واختبار H يتطلب اختبار ملاحظة O لارتباط بين مدّة الدراسة الأقدمية والأجور، وهذا يفترض بدوره مجموعة من الافتراضات الثانوية الآتي ذكرها والتي تتطلب بدورها فرضيات أخرى :
- H1 :مدّة الدراسة تقدّر مباشرة المعرفة
- H2:الأقدمية تقدر الكفاءة (aptitude)
- H3: ترفع إنتاجية العمال المعرفة –الكفاءة (apti)
- H4 :الإنتاجية العامل قابلة للملاحظة:
- H5 :المؤسسات تمنح الأجور على أساس الإنتاجية الحرية:

8- نموذج المنافسة من أجل العمل : « le model de concurrence pour l'emploi »

بنظرة مختلفة يرى hurow في نموذجه للمنافسة من أجل العمل أنه ليس العامل الذي يعتبر منتجا ولكن الإنتاجية جزء من العمل في حدّ ذاته، بالتالي يتطلّب تكييف العامل مع منصبه الوظيفي عن طريق التدريب داخل المؤسسة، ولأن تكاليف التدريب حسب Thurow أقل تكلفة بالنسبة للأفراد المتعلمين فإن المؤسسة تبحث عن توظيف الأشخاص حاملي

الشهادات بالنسبة إلى الوظائف التي تتطلب تدريب. وبذلك تستخلص المؤسسة الإنتاجية من هؤلاء العمال في مقابل رفع أجورهم.

9- نظرية العمل المركب:

« la théorie du travail complexe »

تطرّق ماركس في كتابه "رأسمال" إلى فكرة العمل المركب- ما يقابله اليوم بالعمل المؤهل-والذي يعتبر عنصر أساسي في نظرية "للقيمة".

يعرّف ماركس العمل المرّكب على انه العمل البسيط البالغ إلى مستوى القدرة (القدرة على إنتاج القيمة) أو هو إدماج العمل المبدع " travail formateur" إلى العمل البسيط (الغير المؤهل) من خلال عملية التكوين hilferding (1904)- lapidus (1982)، cayatte (1984).

فمن خلال العمل المبدع يمتلك العامل البسيط القدرة أكبر على إنتاج القيمة.

ويمثل أيضا حسب Hilfording العمل البسيط المخزّن في العامل بواسطة التكوين*.

نفهم من ذلك أن التعليم في التصوّر الماركسي يرفع من قيمة قوة العمل فالأجر المرتفع الذي حصل عليه العامل المؤهّل ناجم عن الأثر المضاعف التكلفة المرتفقة للتعليم من جهة والقدرة الإنتاجية العالية الناجمة عن التعليم من جهة أخرى.

* ذهب hilfelding إلى تشبيه العمل المبدع بالبطارية التي تشحن العامل البسيط أثناء عملية التكوين يتم تفريغ هذه الشحنة أثناء عملية الانتاج

10- نظرية الانتقاء :

« la théorie de la sélection »

" نظرية الانتقاء" من النظريات التي جاءت انتقادا لنظرية الرأسمال البشري من خلال التشكيك في علاقة التعليم بالإنتاجية.

فقد ذهبت العديد من النظريات إلى محاولة تفسير ظاهرة اختلاف الأجور بافتراض أثر التعليم على إنتاجية العمل.

وفي الأصل حسب Willis(1986)، becker (1975)، solow (1957) هذه الفرضية موضوعة ليس بهدف تفسير الاختلاف في الجور ولكن تقدير الفرق بين النمو الاقتصادي الحقيقي والنمو الناجم عن الزيادة الكمية قي عوامل الإنتاج.

- وإن هذا الفارق ناجم عن التطوّر في نوعية العمل تحت تأثير التعليم والخبرة، وتقدير هذا الفارق يعبّر عنه من خلال متغيرات الأجر.
- نظرية "الانتقاء "تشكك من المبدأ في الفرضية المذكورة وترى أنّ دور التعليم يقتصر فقط في اكتشاف وانتقاء العمّال ذوي الأولوية من حيث القدرات، وأن هذه القدرات مكتسبة من " الإرث الثقافي" وليس المدرسة وهنا تتفق النظرية مع سابق النظريات التي ترى أنّ المدرسة تعيد إنتاج الهيكل الاجتماعي السّائد من هذه المنطلقات تعتبر نظرية التعليم باهضة التكلفة بالمقارنة بالدّور الذي يقوم به.

- من المدافعين عن أفكار هذه النظرية: Establetو baudelof (1971)، gintis و bowles (1976)، thélat (1995).

11- نظرية الإشارة : « la théorie du signal »

جاءت النظرية في سياق النظريات الناقدة للنظرية الرأسمال البشري بخصوص علاقة التعليم بالإنتاجية. إلاّ أن يرى البعض بأن النظرية مكملة لنظرية الرأسمال البشري (blaug) لأنها حاولت إعطاء الاعتبار للحياة المهنية كمكمّل لتراكم الرأسمال البشري إلى جانب التعليم العام الأوّلي.

- وتعتبر النظرية كذلك محاولة الإجابة على أوّل اعتراض على النظرية "الانتقاء" على أن الإنتاجية (العالية) لحاملي الشهادات ليست غائبة في النظرية ولكن كلّ عد يقين.
- يفترض spence (1973) في هذه النظرية أنّ رب العمل ليس على يقين من إنتاجية العامل الذي يتم توظيفه، ولكن تتوفر لديه بعض المعلومات عبارة عن مؤشرات "indices". أي الخصائص الثابتة في الشخص (الجنس-السّن-العرق...) ومجموعة من الإشارات "Signes" أي الخصائص الغير الثابتة في الشخص (المستوى التعليمي...).
- ويقوم ربّ العمل بربط هذه الإشارات المؤشرات بمستوى معيّن من الإنتاجية التي يتم ملاحظتها بعد مدّة من التشغيل.
- وعلى هذا الأساس يضع مجموعة من التصوّرات عن مستوى الأجر.

- إذن spence لا يرى أن هناك علاقة سببية بين التعليم والإنتاجية، إنّما يمثّل التعليم إشارة أساسية على القدرة الإنتاجية العالية للفرد،و كأنه يشير إلى أن الإنتاجية "خاصية وراثية"في الفرد.

12- نظرية الترشيح : « la théorie du filtre »

أمّا arrow في نظرية" الترشيح " فيجزم بأنه ليس للتعليم أثر مباشر على الإنتاجية، ويعتبر التّعليم مجرّد ضمان للفرد على أنّه يحمل مجموعة من القدرات (قدرات على التعليم وليست قدرات إنتاجية مثلما هو عليه في نظرية الرأسمال البشري) لها ارتباط بالقدرة الانتاجية، أي أن التعليم عند arrow يمثل وسيلة كترشيح الأفراد المؤهلّين لتقديم إنتاجية أعلى.

13- نظرية تجزئة سوق العمل: « la théorie de la segmentation du marché du travail »

- نظرية تجزئة سوق العمل لـــ Piore وdoeringer حسب التسمية ترى أن سوق العمل مجزّء إلى قسمين:

1- سوق أوّلي حيث مناصب العمل تتميّز بالاستقرار، مستوى الأجور مرتفعة وحاملي الشهادات هم المسموح لهم بدخول هذه الجزئية من السوق.

2- سوق ثانوي حيث مناصب العمل غير مستقرّة، مناصب الأجور متدنية، تتطلّب في الغالب عمّال غير مؤهلين (لا يحملون شهادات في الغالب) مع انعدام فرص التكوين داخل المؤسسة.

المبحث الثاني: التعليم استثمار في الرأسمال البشري :

إلى جانب كون التعليم خدمة استهلاكية. فهو أيضا استثمار للموارد البشرية ورأسمال بكلّ المقاييس الاقتصادية.

I - التعليم كرأسمال :

يتضمن التعليم مجموعة من الخصائص ترتبط بالطبيعة العامة لرأسمال. ومن هذا المنطلق يعتبر التعليم رأسمال. ولكن يتميّز عن الرأسمال المادي بجملة من الخصائص.

1-ماهية الرأسمال :

- إنّ الرأسمال في معناه الحقيقي عبارة مجموعة السّلع القابلة لإعادة الإنتاج والمستعملة من أجل الإنتاج.
- أو عبارة عن جميع المواد الدّاخلة في عملية الإنتاج والتي تمثّل مصادر للدّخول المستقبلية[1] وهذا ينطبق مع تعريف fisher الذي يعبّر عن رأسمال كمخزون يحقق تدفقات الدّخول.
- فإذا جمعنا بين التعريفين تستخلص عناصر أساسية في تحديد ماهية رأسمال وهي:

1- قابلة لإعادة الإنتاج

2- داخلة في عملية الانتاج

3- مصدر التدفقات الدّخول

[1] Frederic teulon –vocabulaire economique –bouchaire 1996

4- يولد تكلفة.

5- يحقق دورة في الإنتاج.

أ- سلعة قابلة لإعادة الإنتاج:

يتشكل لدى الفرد مخزون من المعارف المتراكمة عن طريق العملية التعليمية. وكأيّ رأسمال فإن هذا المخزون مقرض للنسيان أي التّلف. وعن التدريب وإعادة التأهيل يمكن تجاوز هذا التلف والرّفع من القيمة الأولية لرأسمال التعليمي.

يمكن القول إذن أن الرأسمال التعليمي قابل لإعادة الإنتاج.

ب- سلعة داخلة في عملية الإنتاج:

عن طريق التعليم والخبرة يتكوّن الرأسمال المعرفي الذي هو جزء أساسي في تكوين الرأسمال البشري. بعبارة أخرى التعليم سلعة رأسمالية أساسية لإنتاج الرأسمال البشري.

ج- مصدر لتدفقات الدّخول :

على أساس أن التعليم يرفع من إنتاجية الفرد (حسب نظرية الرأسمال البشري) فإن التعليم يحقق تدفقات دخول إضافية.

د- يولد تكلفة:

كأي رأسمال التعليم يولّد تكاليف مباشرة وغير مباشرة .

هـ – يحقق دورة في الإنتاج[1]

وتعتبر شرط أساسي في تعريف رأسمال لدى الاقتصادي النمساوي Böhm-Bawerk. فإن الاستثمار في التعليم يولد:

- إنفاق وقت.
- وإنتاج سلعة (رأسمال بشري)
- وهذه الخصائص متوفرة في التعليم.

2- مفهوم الرأسمال التعليمي :

إن كلّ الأفراد الذّين تخرّجوا من مستويات مختلفة من التعليم يحصلون على:

- معرفة
- مجموعة خصائص طوّرها التعليم (قدرات عقلية وجسمية ونفسية...)

وهذا يشير إلى أن هناك:

- خصائص ومعارف أو بالأحرى مخزون فكري ابتدائي يحمله الفرد قبل دخوله النظام التعليمي وهو ما سنطلق عليه بـــ **رأسمال ابتدائي** المكتسب من مختلف مصادر التعليم للمجتمع، العائلة، العلاقات...
- وخصائص ومعرف تم إنتاجها وإضافتها للفرد خلال العملية التعليمة وهو ما نطلق عليه **القيمة التعليمية المضافة**. والتي تعني مجموعة المعارف المهارات، الاتجاهات والقيم

[1] Pierre gravaut-economic de l'education p10

...الناتجة عن عملية تعليمية معينة. وتعني إجرائيا الفرق في المستوى التعليمي بعد العملية التعليمية وقبلها. أي أنها تتعلق بالتحسينات والإضافات الكمية والنوعية في كل أنماط التعلم التي حدثت خلال فترة زمنية محددة [1].

- إذن من الصعب فصل رأسمال ابتدائي عن القيمة التعليمية المضافة فهم تركيبة من خصائص ومعارف مترابطة ومتداخلة فيما بينها. وهي التي تشكل ما نسميه **بالرأسمال التعليمي.**
- من خلال تحقيق المقاربة بين بعض المفاهيم المتداولة في اقتصاد التّعليم واقتصاد المعرفة يمكن القول أنّ:
- **الرأسمال التعليمي:** عبارة عن مجموع القوى البشرية التي تلقت قدرا من التعليم يؤهلها للعمل.
- **الرأسمال التعليمي:**

عبارة عن رأسمال فكري (C.I.I) يلحق بالفرد عن طريق التعليم- وهو لا يعبّر عن قدرات فكرية أو معرفية خالصة ولكنّه يمثل القدرة على إنتاج السّلع والخدمات. ومن هذا المنطلق يكتسب الرأسمال التعليمي قيمته السلعية في سوق العمل.

- **يمكن التعبير: الرأسمال التعليمي = الرأسمال ابتدائي + قيمة تعليمية مضافة = رأسمال فكري= قوة إنتاجية في المجتمع**

[1] : محمود عباس عبدين –علم اقتصاديات التعليم ص216

ملاحظة:

إن الفرد لا يمثل الرّأسمال التعليمي في حدّ ذاته.ولكنّه حامل لهذا الرّأسمال. ولعدم إمكانية فصل الرأسمال عن الفرد- وهي خاصية جوهرية تميّز الرأسمال التعليمي كما يأتي ذكره لاحقا. أصبح الرأسمال التعليمي في الغالب يعبّر عن الفرد العامل لهذا الرأسمال.

- **وينقسم الرأسمال التعليمي إلى جزئين:**

رأسمال متعة: بالنظر إلى التعليم كسلعة استهلاكية مثل ممارسة نشاطات ممتعة.مواهب متنوعة...

رأسمال إنتاجي: بالنظر إلى التعليم كاستثمار إنتاجي يؤهل الفرد دخول سوق العمل لأن الفرد هنا يعتبر عنصر من عناصر الإنتاج.

3-خصائص الرأسمال التعليمي:

الخصائص المميزة للرأسمال التعليمي عديدة نذكر أهمها:

أ. **غير قابل الإنفصال:** الخاصية الجوهرية المميزة لهذا الرأسمال أنه بطبيعته غير قابل للانفصال عن الفرد "indissociable" لذلك إن الملكية الخاصة لهذا الرأسمال هي ملكية مطلقة.

ب. **لا يتخذ شكل سائل:** حيث لا يمكن للفرد بيعه أو التصرف فيه، ففي سوق العمل يقوم الفرد ببيع خدمات هذا الرأسمال وليس الرأسمال في حد ذاته.

ج . **يحقق إشباع غير مادي:** كما سجل ذلك shutz مثل المكانة الاجتماعية المرتبطة بالمستوى التعليمي، الرقي الفكري للفرد ...هذا فضلا عن عامل المتعة في التعليم وما يحققه من منافع سواء كانت فورية أو على مدى الحياة.

د. **خاصية الاختلاف:** باعتبار مخزون هذا الرأسمال يمثل مجموعة الأشخاص المتعلمين وهم مختلفون من حيث مستويات ونوعية التكوين أي:

اختلاف كمي نتيجة الاختلاف عدد سنوات التعليم.

اختلاف نوعي ناتج عن الاختلاف في تخصصات الأفراد.

وهذا الاختلاف ضروري مثلما هو عليه في الرأسمال المادي (المعدات- الآلات...).

كما أن الفرد المتعلم يحمل في حد ذاته خاصية الاختلاف من حيث مجموعة رؤوس الأموال التي يحملها، رأسمال معرفي مكتسب عن طريق التعليم، رأسمال معرفي مكتسب من المحيط، رأسمال الصحة، رأسمال المعلومات..إلخ

ه. **إمكانية التجميع المالي (القياس المادي):** من خلال جمع عدد سنوات أو حتى أيام الدراسة في حين ليست هناك إمكانية لتجميع السلع الرأسمالية المختلفة لأن الاختلاف هنا.

و. **طول عمر الرأسمال التعليمي:** باعتباره وسيلة إنتاج قد يمتد عمر الرأسمال الإنتاجي إلى 40 أو 45 سنة وهذه المدة أطول من العمر المتوسط للرأسمال المادي (لآلات- المعدات)، وقد ينقضي عمر رأسمال باعتراض الفرد عن العمل أي حين الاحتفاظ به كرأسمال متعة[1]

[1] Maunoury J.L économie du savoir p59

ل. حركية رأسمال: وتعني قدرة هذا الرأسمال على القيام بالعديد من الوظائف أو الاستعمالات (العديد من الأعمال) على مدى الحياة أو في آن واحد.

وتعني كذلك قدرة المتعلم على رفع قيمة رأسماله التعليمي بنفسه وبدون تكلفة.

4-قياس الرأسمال التعليمي:

يمكن هنا تصنيف ثلاث طرق في تقدير الرأسمال والذي يؤخذ كمخزون رأسمال وهو ما يعبر عنه **بالمخزون التربوي** في أدبيات اقتصاد التعليم ونقصد به عموما رصيد المجتمع من الأفراد المتعلمين، ويتم القياس إما: عن طريق الدخول

عن طريق التكاليف

عن طريق مدة التعليم (القياس المادي).

وتقدير قيمة المخزون التربوي يتم من وجهتين:

أ- قياس المخزون المتراكم ككل من التعليم المدرسي، بعد المدرسي والخبرة أي مخزون التعليم الحالي لجميع السكان (الطلبة، البطالين، العاملين) الأحياء في لحظة معينة.

وهو ما يفرق في أدبيات اقتصاد المعرفة بـــ "**مخزون الاحتياط**" "stock Réserve"

ب- تقدير قيمة الرأسمال المشغل في الإنتاج ويأخذ بعين الاعتبار فئة المتعلمين في إطار التشغيل أو ما يعرف "بالمخزون المشغل في الإنتاج" Stock mise en œuvre".

طـــرق القياس:

أ- عن طريق الدّخول: وتعتمد على توقعات الدّخول المستقبلية للأفراد يمكن إجراء معا على المستوى الميكرو أو الماكرو واقتصادي.

- تستند هذه الطريقة على القاعدة القائلة بأن القيمة الحالية للرأسمالية الإنتاجي يساوي إلى المجموع الحالي للآثار الإنتاجية المستقبلية المنتظرة خلال حياة رأسمال- وهذه القاعدة صالحة حتى للرأسمال المادي.

أ.1 مخزون الاحتياط:

على المستوى الميكرواقتصادي* :يقدر مخزون الاحتياط k من خلال :

- جزء من الدخل بعد اقتطاع الضريبة Rt. والمحدّد حسب القدرات الفكرية المعبّر عنها عن طريق مصاريف التكوين (إعادة التأهيل- دورات التدريب ...)
- نسبة ثابتة للنمّو الفوائد الفورية لعمل الفرد I ومطبقة على كلّ نصيب من الدّخل الصّافي ht.
- حساب:
  - توقعات الحياة كلّل سنّ σ_t
  - احتمال التشغيل كلّل سن ε_t

* يتم تقدير مخزون الاحتياط في الأغلب على المستوى الميكواقتصادي. أما على المستوى الماكرواقتصادي فيفترض التفاوت في إنتاجية الأفراد بالتالي الدّخول.

- المعدل الفائدة "T.d'actualisation" يسمح بإيجاد القيمة الآنية للدّخل المستقبلي كلّل فرد r.

- المجموع الآني للدّخول المستقبلية بسعر ثابت تعتبر أعظمية في بداية السنة الأولى من عمل الفرد بعد تخرجّه. أي عند t_0، ومخزون الاحتياط K للفرد الواحد يكتب:

$$K_0^q \sum_{0}^{t-n} \left[(\sigma_t \varepsilon_t R_t)(I+r)^{-t} \right]$$

حيث:

N: نسبة التقاعد المتوقعة.

K_0^q : قيمة الرأسمال التعليمي في بداية السنّة الأولى من العمل الفرد ذو مستوى q من التعليم.

- ويمكن حساب قيمة المخزون الإضافية في كلّ لحظة.

- من المعادلة السابقة يمكن تقدير مخزون الاحتياط لمجموعة من الأفراد مثل المخزون الوطني K. مع استبدال R بـــ R' (متوسط الدّخل الصافي بسعر ثابت قبل اقتطاع الضريبة كلّل فئة (الأقدمية – السّن /مستوى التعليم) مع إلغاء ε_t لاحصاء حتى البطالين.

- إذن قيمة المخزون الكلّي الأفراد أنهوا دراستهم عند مستوى q من التعليم وقادرين على العمل تكتب:

$$K_0^q = \sum_{t=0}^{t-n} \left[(\sigma_t R'_t N_0^q)(I+r)^{-t} \right]$$

حيث:

N_a^q : عدد أفراد هذه الفئة.

علما أن المخزون K يعبّر عند المستويات المتتالية للتعليم ..q,b,c بـــ:

$$K = K_0^q + K_1^q + \ldots\ldots\ldots\ldots + K_n^q$$

$$K_a^b + K_1^b + \ldots\ldots\ldots\ldots + K_n^q$$

$$K_0^c + K_1^c + \ldots\ldots\ldots\ldots + K_n^c$$

حيث:

N: الأقدمية في العمل.

التكوين الخام السنوي: للرأسمالي التعليمي = $\sum K_0$

أي قيمة رأسمال كلّل الأفراد أنهوا دراستهم في كلّ المستويات.

- التكوين الصّافي لرأسمال = التكوين الخام- الفرق بين قيمة المخزون السنة الماضية والسنة محلّ (مع إلغاء المهاجرين)

أ-- 2 الرأسمال المشغل في الإنتاج:

- ليس من الضرر القيام بتوقعات الدّخل. إنما نكتفي بدخول سنة معينة (قبل اقتطاع الدخل) كتل فئة (سن/مستوى التعليم)مع إحصاء نسبة البطالة.
- قيمة هذه الدّخول تعتمد على الهيكل التعليمي للسّكان المشتغلين في لحظة معينة.
- قيمة الرأسمال التعليمي المشغل في الإنتاج عند السّنة 0 يكتب :

$${}_0C_p^l = {}_0R_p^{ll}N_p^lX_p^l\varepsilon_p^l$$

حيث:

$_0R_p^{/i}$: متوسط الدّخل الصّافي قبل اقتطاع الضريبة لمستوى i من التعليم و p من الأقدمية في العمل الملاحظة خلال السنّة 0.

N_p^i : عدد الأفراد

$X_p^i \varepsilon_p^i$: معاملات العمل والنشاط لهذه الفئة.

- التشغيل الكامل للرأسمال التعليمي: خلال السّنة 0 يحصّل عليها بالمجموع البسيط كلّ الطبقات.

ب- عن طريق التكاليف:

إذا كان من الصّعب تطبيق الطريقة السابقة التي تعتمد على توقعات غير يقينية فضّة عن بعض الصّعوبات (مشاكل في تقرير المعدّل الآني وتطوّر الفوائد. مثلا...) فإنّ تقدير رأسمال التعليمي عن طريق التكاليف اللاّزمة لتكوينه تعدّ أكثر سهولة.

كما أن إجراء الحساب على المستوى الماكرو اقتصادي يسمح بإجراء مقارنة بين الرأسمالية التعليمي والمادي. بما أن تقدير الرأسمال المادي في الأغلب يتم عن طريق التكاليف.

ب-1 مخزون الاحتياط : ويتم عن طريق :

- حساب التكاليف العامة (متوسط التكاليف كتل مرحلة منسوبة بأسعار السّنة المرجع).
- التكاليف الخاصّة (متوسط التكاليف كتل مرحلة منسوبة بأسعار السنّة المرجع)
- متوسط عدد سنوات الدّراسة كتل مجموعة من السّكان (س/مستوى التعليم)

مخزون الاحتياط= متوسط التلكفة السنوية X متوسط عدد السنوات

X عدد الأفراد المعنيين

ب-2 المخزون المشغل في الإنتاج: تقديره يتم عن طريق تكاليف الفرصة البديلة. وقد توصل Shultz إلى أنها تعادل 5/3 التكاليف الخاصة.

ج- القياس الماد ي "evaluation physique"

هذه الطريقة شائعة في قياس الرأسمال التّعليمي حيث يمكن إجراءها إمّا لسكان نشطين أو لمجموع السّكان ممّا يسمح بالتّعبير عن مؤهلات اليد العاملة مثلا عن طريق عدد السّنوات المتراكمة للتّعليم – وهذه الطريقة استعملها أ.**دي بوافييه** في ترجمة مستوى تكوين اليد العاملة معبّر عنها بمدّة الدّراسة.

ويتم القياس عن طريق :

- أخذ عينة عشوائية من الأفراد (الطلبة –العمال)مع معالجة الخطأ (حالات التكرار أو الرّسوب...)بالانحراف المعياري لكل مرحلة.
- تقدير متوسط عدد السّنوات التي قضاها الطالب أو العامل خلال كلّ المراحل التعليمية.

II – التعليم كاستثمـــــــــار:

العملية التربوية هي عملية استثمارية مثل باقي الاستثمارات المادية الأخرى غير أن حقل المعرفة والموارد البشرية تشكل المجال الخصب وموضوع هذا الاستثمار.

1- التعليم بين الاستهلاك والاستثمار:

أعتبر التعليم عند معظم الاقتصاديين قديما مجرّد خدمة تقدم للأفراد لا عائد من روائها. لذلك جاءت النظرة للإنفاق على التعليم على أنّه استهلاك، والنظرة الكينيزية تأتي في هذا السياق لذا فإن حساب الدخل يعالج الإنفاق التعليمي كاستهلاك نهائي.

وفي مرحلة لاحقة — خصوصا بعد الثورة الصناعية– تبينت الفروق الجوهرية بين آداء العمّال المتعلمين وغير المتعلّمين في السّلوك والإنتاج. ومن ثمّ بدأ الاهتمام بالتعليم يأخذ منعطفا جديدا في الفكر الاقتصادي، إذ أسهمت الدّراسات في محاولة تقدير العائد الاقتصادي للتعليم مثل تقدير أثره على الدّخل القومي دراسة نظام الأجور، الفوارق في دخول الأفراد... وتعززت بذلك فكرة أن التعليم استثمار مربح بدرجة عالية.

حيث أدرك الكلاسيكيون حسبما توحي بذلك كتاباتهم لمفهوم تكلفة الفرصة بدلالة المكاسب الضائعة للتعليم، فتكلفة هذا الأخير تعوّض بشكل أعظم من خلال الفوائد التي يجلبها للفرد والمجتمع في صورة دخل ومكافآت أعلى، إنتاجية متزايدة، قيادة أفضل وقدرة أفضل على الحراك الاجتماعي...إلخ.

2– التعليم استثمارا في الرأسمال البشري:

يعتبر التعليم استثمارا بالمقاييس التي تنطبق على المفهوم العام للاستثمار حيث تتضمن هذه العملية الاستثمارية استخداما للموارد السّلعية لتكوين رأسمال حقيق يضاف إلى الأصول السّلعية مع فارق جوهري في طبيعة هذا الرأسمال الحقيقي الذي هو عبارة عن رأسمال بشري .

كذلك يصنف التعليم داخل إطار الاستثمار غير المادي[1] والإشهار المعرفي.

2-1. مفهوم الرأسمال البشري:

الرأسمال البشري عند آدم سميت مجموع القدرات الفكرية والمهنية التي تضمن للفرد الحصول على دخول مستقبلية ومستوى معين من الإنتاجية.

ويرى بيكر (1964) النشاطات التي تذر أو تجلب دخول مادية في المستقبل استثمارا في الرأسمال البشري بذلك فإن السكان يمثلون رأسماله مثله مثل الموارد الطبيعية والبنى التحتية.

ميدانيا يعتبر الرأسمال البشري مخزون المعارف، الإمكانات، والخبرات المتراكمة لدى الأفراد من خلال التعليم، التكوين والخبرة وهذا الرأسمال يختلف من شخص لآخر.

فالرأسمال البشري مرتبط بالقيم النوعية، إن صح التعبير التي هي مجال الاستثمار ومحل اهتمام النشاط الاقتصادي.

وهو تركيبة من رؤوس الأموال المنتجة المتكونة لدى الفرد من الرأسمال التعليمي، رأسمال الصحة...إلخ.

والخاصية المميزة للرأسمال البشري أنه يبقى في الارتفاع لأنه يمثل القيمة السلعية الوحيدة التي بإمكانها أن تنتج قيمة أعلى من قيمتها، أي من القيمة السلعية لرأسمال البشري ذاته[2]

[1] الاستثمار غير المادي يشمل جميع النفقات الموجهة مباشرة للرفع من الإنتاج مثل نفقات البحث- الإشهار شراء التراخيص، التكوين والتعليم (...

[2] Jacky ou ziel - La valorisation du CH"- revue problème économique 05/02/2003, N2795,p25"

3- التعليم استثمار في الرأسمال الفكري:

ويشمل الاستثمار في حقل المعرفة كل النفقات التي تسمح برفع مخزون وحركية المعرفة سواء من خلال عمليات البحث (R.D) الذي يعمل على إنتاج المعرفة الجديدة أو عن طريق التعليم الذي يهتم بنقل المعرفة للأفراد.

3-1.ماهية الرأسمال الفكري:

أولا نقصد بالمعرفة المخزون من المعارف المتوفرة خلال زمن معين

تشكل المعرفة (المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة حسب تصنيف I.NoNaKa)ما يعرف بالرأسمال الفكري.

- فأثناء عملية التعليم والتكوين تتراكم المعرفة – المعرفة الداتية (savoir être)
- المعرفة الاجرائية(savoir faire) لدى الأفراد والتي تترجم في سلوكات هؤلاء.

هذه المعرفة هي المعرفة الضمنية.

أما المعرفة الصريحة فما يتعلق بنظم المعلومات المنتجة من البحث والتطوير (R-D)

إذن التعليم والتكوين يسمح بتحقيق وتراكم الرأسمال الفكري وبالتالي استثمارا مربحا في هذا المجال.

و تزداد هنا أهمية التعليم في ما يسمى ب "مجتمع المعرفة" أو "مجتمع ما بعد الصناعة"[1]

[1] : في المجتمعات ما قبل الصناعية لم يكون هناك وجود للتعليم النظامي في شكل المدارس ولكن الأسر والمجتمع في حد ذاته كما يضمن تقديم المعارف حول تقنية الإنتاج ونظام القيم ومن هكذا كان يتحدد دور كل فرد حسب الطبقة التي ينتمي إليها، ففي هاته الحالة كان التعليم الوسيلة

و تتعدد التسميات.فادا كان النموذج التايلوري اعتمد على عوامل الانتاج الكلاسيكية لرأسمال و العمل فان النموذج الحديث في إدارة المعرفة يجعل من عنصر المعرفة عاملا أساسيا في الانتاج.

و التغيرات في بنية العمل ما من شأنها الا أن،تثمن أهمية تأهيل العنصر البشري.خاصة و أن عمل الأفراد ينتقل من المادة والطاقة اعتمادا على الجهد العضلي الى عمل معرفي بالدرجة الأولى جراء التطورات المتسارعة في التكنولوجيا كذلك التحولات في علاقات الإنتاج التي أصبحت تحكمها أكثر تكنلوجيا المعلومات.

فادا كان التعليم في السابق(المجتمعات الما قبل الصناعية)وسيلة لابقاء النظام السائد فان التعليم بات وسيلة للتغيير حتى للأنظمة الاقتصادية وللتكيف مع المتغيرات التكنولوجية والابتكار. العوامل التي تسمح بالبقاء _التميز و المنافسة للمؤسسة بالتالي الاندماج في الاقتصاد العالمي.

التي تجدد بها المجتمعات بقاءا و شروط وجودها على حد تعبير Dur Kein وبعد التطور الاقتصادي والتقسيم الطبيقي وتقسيم العمل أصبح التعليم حكرا على الطبقة السائدة.

خلاصـــــة

شكـــل التعليـــم محـــور العديـــد من الإسهامـــات في الفكـــر الاقتصـــادي وتفتـــد العديـــد من النظريـــات برغم اختلافاتها بفكـــرة التعليـــم كاستثمـــار مربـــح في الرأسمـــال البشـــري بالنسبة للفـــرد والدولـــة.

فهو يسمـــح بتكويـــن الرأسمـــال التعليمـــي الـــذي يعتبـــر عن قـــوة إنتاجيـــة في المجتمـــع، كمـــا يعتبر إستمارا مثمرا يسمـــح بتراكـــم الرّأسمـــال الفكري بالنسبـــة للمؤسســـات.

الفصل الثاني

جوانب الطلب والعرض في التعليم

مقدمـــــة:

منذ تأسيس نظرية الرأسمال البشري أصبح من المتداول قياس القيمة الاقتصادية للتعليم عن طريق العائد، الذي يتحدد عن طريق دراسة التكاليف والأرباح (الدخول) للمشروع الاستثماري وعلى هذا الأساس تتحدد قرارات الأفراد بشأن الاستثمار في التعليم وكذلك المجال الذي تعمل فيه الدولة لتحفيز الأفراد على الطلب على أنواع معينة من التعليم انطلاقا من تأثيرها على نظام الأجور.

أما من ناحية العرض فهو ما يرتبط بكيفية عمل المؤسسات التعليمية أي وظيفتها الداخلية والعوامل في تحديد كفاءة النظام الداخلية والخارجية وأن دراسة جوانب العرض والطلب تسمح لنا بإلقاء نظرة حول الأجزاء الوظيفية لسوق التعليم ومن تم كيفية عمله مع باقي الأسواق (كسوق العمل) لاحقا.

المبحث الأول: الطلب على التعليم

يشكل التعليم محل طلب كل من الأفراد أو العائلات على أساس أن التعليم يزيد من فرص العمل [1]. كما قد يساهم في التقليل من خطر البطالة[2] ، إذن قرار الفرد بالنسبة للاستثمار في التعليم يقوم على أساس تقرير العائد من التعليم أي على مبدأ مردو دية الرأسمال البشري ومن تم في تفسير آلية الطلب على الاستثمار التعليمي مثلما هو الشأن في الاستثمارات المادية الأخرى.

I- العائد الاقتصادي للتعليم:

منذ تأسيس نظرية الرأسمال البشري أصبح من المتداول قياس القيمة الاقتصادية للتعليم عن طريق العائد. وقد نوقشت مسألة العائد الاقتصادي للتعليم من وجهات نظر متعددة حيث يمكن أن نميّز بين:

- دراسة العائد على أساس دخول الأفراد.
- دراسة العائد على أساس الإنتاجية أي دراسة أثر التعليم على عملية الإنتاج.
- دراسة الارتباط بين التعليم والنمو الاقتصادي.

---

[1]: "إذا كان ارتفاع مستوى تعليم السكان متواصل فإن الدور الانتقائي للتعليم يستمر في الارتفاع ويصبح مستوى التشغيل أكثر ارتفاعا.."soliel havoup- pahl 1981.
ويقصد هنا بالدور الانتقائي للتعليم انه يزيد من فرص المرور إلى العمل المؤهل.

[2]: حيث أن إختلاف خطر البطالة حسب المستوى التعليمي واضح بالنسبة للشباب وهو ينخفض من تطور السن، أكثر من ذلك فغن (العمال الحاصلين على مستوى تعليمي معين هم اكثر حظا في المشاركة في سوق العمل وحيتهم المهنية في العموم أطول بالمقارنة بالأفراد الأقل مستوا 2001 al - Blondal .من المقال الاتي
Ocde-quels sont les avantages pour la societé d'investir dans le capital humain-n 2759-p24.

1. طرق قياس العائد:

قبل أن نتطرق إلى طرق القياس نشير إلى أن هناك طرق عديدة في تصنيف معدل العائد نكتفي بذكرها: معدل العائد الفردي (الخاص) أو ما يعرف أيضا بالعائد المباشر في مقابل لعائد الاجتماعي أو الغير المباشر. مقدر العائد الحدي في مقابل مقدر العائد المتوسط وأخيرا مقدر العائد الارتجاعي الذي يقابله مقدر العائد المستقبلي ، ويمكن تلخيص أهم طرق قياس العائد الاقتصادي للتعليم إلى:

1.1طريقة الترابط البسيط: أهم الدراسات التي استعملت هذه الطريقة دراسة svennil son، Edding و Elving في تحليل العلاقة بين التعلم ونصيب الفرد من الدخل القومي في 22دولة.

2.1 طريقة الباقي: من ابرز من استخدموا هذه الطريقة: denison سولوsolow في دراسة على الإنتاج الزراعي الأمريكي (مابين 1900-1920، ايداوي Riddaway وسميت Smith في إنجليرا حول زيادة الإنتاج المعامل في الصناعات التمويلية ما بين 1948-1954 .

3.1 تحليل الكلفة – المنفعة أو طريقة معدل العائد: سنعرض تفصيلا لهذه الطريقة التي يفضلها البعض في تحليل العلاقة بين التعليم والدخل الفردي القومي أمثال **ARThompson ، Cohn ،M.woodhale، Mcmahon ،Psacaropulos** تقوم هذه الطريقة على افتراض أن التعليم ينتج عوائد مادية مباشرة يمكن قياسها بالنسبة للفرد

وكذلك المجتمع، كما يتكلف نفقات متعددة وأساس هذه الطريقة هي المقارنة بين الأرباح والتكاليف.

أ – العناصر الأساسية في التحليل:

أ-1 **التكاليف:** استثمار الفرد في التعليم فإن التكاليف المناسبة هنا هو ما يتحمله الطالب أو أسرته من نفقات على التكاليف. وتساوي التكاليف الكلية (الخاصة) إلى مجموع التكاليف المباشرة والتكاليف الغير المباشرة أو ما يعرف بتكلفة الفرصة.

وتشمل التكاليف المباشرة حسب **Cazenave**و **Abboud** (1983) مصاريف الدراسة من حقوق للتسجيل والكتب مع إلغاء حصص الضمان الاجتماعي التي يدفعها الفرد عند دخوله الحياة المهنية. وحسب **woodhall** يتم تقرير التكاليف المباشرة من خلال الرسوم مخصوم منها القيمة المتوسطة للمنح- في حالة الحصول على التمويل الحكومي- مضاف إليها نفقات الكتب وغيرها.

وتقاس تكلفة الفرصة بدلالة المكاسب الضائعة أي مجموع الدخول التي كان بإمكان الطالب تحصيلها بالعمل وتم التضحية بها بسبب مزاولة الدراسة.

- أما في حالة التكاليف الاجتماعية، فتشمل تكلفة الموارد الكلية التي يتحملها الاقتصاد من أجل التعليم وهذا يتضمن رواتب المعلمين- الكتب- الأدوات وكل السلع والخدمات الأخرى وقيمة استخدام المباني والمعدات الرأسمالية، وتكلفة الفرصة في هذه الحالة هي القياس للاستخدامات البديلة للموارد تأخذ على سبيل المثال تقدير تكلفة الفرصة لوقت الطلاب بدلالة

المكاسب حيث يحرم سوق العمل من خدمات هؤلاء بسبب اختيارهم الاستمرار في التعليم مما يمثل فاقدا في السعة الإنتاجية وبالتالي فاقدا في الدخل القومي الحالي.

- وبالطبع فإن قياس تكلفة الفرصة يجب أن يأخذ بعين الاعتبار معدلات البطالة عند تقدير المكاسب الضائعة وهذا مع افتراض استقرار في الشروط الاقتصادية والاجتماعية العامة لأن التقلبات في البنية الاجتماعية والاقتصادية يؤثر على نظام الأسعار والأجور ما يصعب علميا تطبيق تحليل الكلفة زائد المنفعة.

أ-2 **الفوائـــد:** تعبر الفوائد أو الأرباح عن الدخل الإضافية نتيجة الاستثمار المعرفي المحقق.

- في حالة إذا كان هدف تحليل الكلفة- المنفعة هو تقييم التعليم بوصفه استثمارا فرديا فإنه يفترض معرفة المكاسب من الدخول عند مختلف المراحل مثلا تقدير الدخول المتوقعة عند مستوى البكالوريا وأخرى عند المستوى الجامعي، وإن الفارق بين هذه المكاسب هو ما يعتبر عن الفوائد من الاستثمار الإضافي في التعليم بعد تحصيل ضريبة الدخل.

- وهناك من أضاف عناصر أخرى يمكن تعدادها في حساب الفوائد (Abboud ,Cazenave) مثل:

1- المساعدات النقدية من طرف العائلة للطالب والغير الموجهة مباشرة للتعليم- (مصروف الجيب).

2- مساعدات نقدية أخرى تدفعها العائلة لفائدة الطالب وموجهة مباشرة للتعليم (السكن- النقل – العطل- اللباس).

3- مساعدات نقدية خاصة (عقود عامة ما قبل التشغيل، قروض).

ويمكن إضافة بعض المزايا الأخرى مثل: الغذاء (والفائدة هنا تقاس بالفارق بين سعر وجبة عادية وسعر وجبة في مطعم جامعي)- السكن (يستفيد الطالب بغرفة في حي جامعي في الغالب أقل تكلفة من عادي)، بعض التخفيضات في حق الطالب (مثل السينما- النقل...).

- أما في حالة الفوائد الاجتماعية فيقم تقدير فروق المكاسب بين مجموعتين من مستويين مختلفيين للحصول على الدخل الإضافي الكلي- ولكن قبل خصم ضريبة الدخل.

ب- طرق مقارنة الفوائد بالتكاليف:

بما أن العاصر الأساسية لتحليل الكلفة المنفعة قد توافرت، نحتاج إلى طريقة ما لمقارنة الفوائد بالتكاليف من هذه الطرق نذكر:

ب-1 حساب نسبة الفوائد للتكاليف: ونحصل على هذه النسبة من حاصل قسمة الفوائد المعدلة على التكاليف المعدلة وفق معدل فائدة محدد وتساعد هذه النسبة في اتخاذ القرار بشأن الأفضلية في تمويل المراحل التعليمية وهي التي تحقق حاصل القسمة أكبر من الواحد أي التي تزيد فيها الفوائد عن التكاليف.

ب-2 حساب القيمة الصافية للمشروع: هي ببساطة عبارة عن ناتج طرح التكاليف المعدلة من الفوائد المعدلة والمشاريع أو المراحل التعليمية لتي تحظى بالأفضلية في التمويل هي التي تحقق قيم صافية موجبة وكلما زادت هذه القيمة كان أفضل.

ب-3 معدل العائد (الداخلي): وهي الطريقة الأكثر استخداما. يعرف كل من Woodhal و Blaug معدل العائد الداخلي لأي مشروع استثماري على أنه معدل العائد الذي يساوي بين كل من:

- القيمة الحالية للفوائد المتوقعة من المشروع (V) معطاة بالمعادلة:

$$V= \sum_{t=1}^{N} \frac{Et}{(1+r)t}$$

حيث :

N: طول فترة المشروع الاستثماري أي عدد سنوات الحياة العملية للخريج .

E_t : الدخل المتوقع من الاستثمار التعليمي في السنة t .

r: معدل الفائدة.

- القيمة الحالية لتكاليف المشروع (C) وتكتب:

$$C=\sum_{t=1}^{N} \frac{Ct}{(1+r)^t}$$

حيث:

c_t: التكلفة المتوقعة للتعليم خلال السنة t

وعليه فإن

$$\sum_{t=1}^{N} \frac{Et}{(1+r)t} = \sum_{t=1}^{N} \frac{Ct}{(1+r)^t}$$

أي أن

$$\sum_{t=1}^{N} \frac{Et - Ct}{(1+r)^t} = 0$$

وبهذه الطريقة يعرف معدل الداخلي (r) ويساعد المعدل في اتخاذ القرار بشأن المشاريع التي تحضى بالأولوية في التمويل والتي تحقق وقدما لمعدل العائد تزيد عادة عن القيمة المحددة لمعدل العائد لا سيما ما إذا كانت تزيد عن المعدل العائد لمشاريع استثمارية أخرى .

تشير دراسة معدلات العائد إلى أثر تغير نظام الأجور في الطالب على التعليم وكذلك إلى المجال الذي يمكن أن تعمل فيه الدولة لتجهيز الأفراد على طلب أنواع معينة من التعليم.

الانتقـــادات:

مما يعاب على طريقة معدل العائد (الداخلي) أنه:

- يقوم على المبدأ الحدي أي يصلح لاتخاذ القرارات في المدى القصير (سنويا) فقط فيحين توجد تخصصات طويلة المدى (الطلب مثلا).
- تقترض طريقة التوازن التام لسوق رؤوس الأموال (حرية التدفق و تماثل المعلومات) وهذا لا يتجسد ميدانيا.
- معدل العائد (الداخلي) لا يقدم العائد لمستوى تعليمي معين أو لشهادة محددة في ذاتها. ذلك لأن المستويات التعليمية المختلفة غير مستقلة عن بعضها البعض فمثلا الحصول

على الليسانس مرتبط بالحصول على الباكالوريا... والأفضل في هذه الحالة استخدام طريقة القيمة القيمة الصافية التي تسمح باختيار المشاريع مستقلة عن بعضها إلا أنه يطرح مشكل آخر في هذه الحالة وهو اختيار سعر الفائدة على أساس أن السعر المرجعي يختلف من شخص لآخر حسب المعطيات الشخصية والاجتماعية لكل فرد.

II -آلية الطلب وانتقادات النموذج:

إن تحليل الطلب على ضوء نظرية الرأسمال البشري يسمح بتفسير العديد من العناصر المؤثرة في آلية الطلب. وطبعا لا يخلو النموذج من النقائص والانتقادات وسنركز على الاتجاه الذي يدعم توسيع النموذج من خلال إدماج عنصر الخبرة (الحياة المهنية) كشكل آخر من أشكال تراكم الرأسمال البشري إلى جانب التعليم العام.

1 - آلية الطلب:

تتحقق آلية الطلب على الاستثمار في التعليم من خلال المراحل التالية:

أ. حساب معدل العائد لمختلف مستويات التعليم (البكالوريا- الليسانس دراسات عليا...) .

ب. نفترض أن معدل العائد يتناقص على أساس أن فترة الدراسة تطول ونحصل على منحنى تنازلي للطلب (أي من نفس طبيعة منحنى الطلب على الاستثمار المادي).

ج. لتحديد حجم الطلب نقارن بين معدل العائد وسعر الفائدة المرجعي، حيث يواصل الطلبة دراستهم إلى غاية الحد الذي يتساوى فيه المعدلان علما أن الاستثمار يتأثر سلبا بسعر الفائدة.

إذا أن ارتفاع سعر الفائدة في الاستثمار التعليمي يعني أن الاستثمار البشري أقل مرد ودية بالمقارنة بالفرص البديلة وبالنتيجة فإن الطلب يتناقص بدلالة سعر الفائدة.

2-. الانتقـــادات :

من أهم الانتقادات الموجهة لنموذج الطلب :

أ- لا يوجد ما يثبت أن معدل العائد يتناقص بدلالة مدة التعليم، بل إن العائد من التعليم العالي مرتفع عموما بالنسبة للعائد من التعليم الثانوي.

ب- تقبل نموذج طلب يقوم على سعر الفائدة يعني أن قرار الاستثمار مسألة مالية محضة فيحين لا يمكن إهمال باقي العوامل الغير مادية التي قد تؤثر بشأن قرارات الاستثمار البشري في مجال التعليم. ففضلا عن تقديرات الأرباح والتكاليف فإن الخصائص الفردية مثل الجنس- المحيط الاجتماعي من العوامل المؤثرة في قرارات الاستثمار[shapiro M.o، litten وmalley MP (1991) - weiler (1989)]من جهة أخرى حساب معدل العائد على أساس الدخول المتوقعة يتجاهل العوامل الغير مادية الداخلية في تقدير الأرباح وبالتالي في قرار الفرد وهي تشمل عموما الخصائص الغير مادية للعمل: المسؤولية-

الاستقلالية- الوجاهة- الاستقرار- الموقع ... وهي العوامل التي تفسر الاختلاف في الدخول في سوق العمل Rosen (1986).

جـ - في بعض الحالات قد نجد الاقبال على تخصصات حيث معدل العائد غير مرتفع، ويفسر ذلك Mingat (1979) بالمستوى الاجتماعي للفرد.

حسب رأيه إن الفرد من المستوى الاجتماعي الجيد يحتكم إلى معدل العائد (على أساس أن له القدرة على تحمل الخطر فإن الفرد من المستوى الاجتماعي الجيد يحتكم إلى معدل العائد (على أساس أن له القدرة على تحمل الخطر و يفضل المكاسب المستقبلية عن الآنية) في المقابل فإن الفرد من المستويات الأدنى يقرر على أساس احتمالات النجاح في الدراسة.

ويتأثر ذلك الطلب بعنصر آخر وهو عدم يقين الأفراد، ليس فقط من احتمالات الفشل ولكن أيضا من عدم اليقين من الأرباح المستقبلية بعد التخرج من النظام التعليمي levhari و weiss (1974).

د- ويمكن أن نلخص أهم الانتقادات الموجهة لنظرية الرأسمال البشري الأساس النظري لنموذج الطلب فيما يلي:

علاقة التعليم بالدخل: والسؤال الأساسي المطروح هو هل الارتفاع في مستوى الإنتاجية للأفراد الأكثر تعلما راجع إلى التعليم الذي تلقاه هؤلاء وإن النظرية – كما سبق التفصيل – تفترض أن المخزن المعرفي لدى الفرد يرفع من قدرته الإنتاجية وهو ما يبرر الحصول على دخول أعلى مع فرض أن الدخل مرتبط بالإنتاجية حسب النموذج النبو كلاسيكي).

من أهم الأعمال التي انتقدت مبدأ التعليم الإنتاجي الدخل:

Spence (نظرية الإشارة)، Arrow (نظرية الترشح)، ودعم هذا الاتجاه كل من therrow (نموذج المنافسة من اجل العمل) ، Doeringer وPiore (نظرية تجزئة سوق العمل) و العديد من الأعمال الأخرى منها دراسة Jarousse و Mingat (1986)، Taubman و wales (1973)،Psacharopoules وLayard (1974)، وWolpin (1977)[1]

إن هذه الأعمال وإن أسقطت علاقة التعليم بالدخل عن طريق استبعاد أثر التعليم على الإنتاجية فعلى الأقل يبقى التعليم استثمار ذو مرد ودية لأنه يسمح بالمرور إلى العمل المأجور.

وفيما يخص تقييم هذه العلاقة فإنه في حالة وجود علاقة قوية وإيجابية بين التعليم والدخل يفترض التحليل الإحصائي تحقيق تباين مرتفع في توزيع الدخول المرتبطة بكل مستوى تعليمي، وهذا يعني وجود عوامل مفسرة ومكملة، فيحين حساب معدّل العائد يفترض تحديدا أن اختلاف الدخول راجع إلى الاختلاف في الرأسمال البشري.

[1] :Pierre gravot - Economie de l'éducation -"p27-28"

ومن العوامل الأخرى غير التعليم الداخلة في تحديد الدخل مثل الخصائص الفردية أي: الجنس، السن، الأصول الاجتماعية، حجم الأسرة، مستوى تعليم الآباء، مكان الإقامة، محيط الاجتماعي، وكذلك الخصائص الثقافية.

وعلى مستوى آخر فإن خصائص العمل تلعب في تحديد مستوى الدخل مثل: موقع العمل- سياسة تسيير المستخدمين- حجم ووزن النقابة داخل المؤسسة، قطاع العمل (خاص أو عام، أقل أو أكثر ديناميكية، حجم الطالب على أنواع معينة من التأهيل..) كخلاصة يمكن القول أن الجمع بين خصائص الفرد وخصائص العمل والخبرة المهنية والشهادة التعليمية هي العوامل المحددة للدخل، وإن العلاقة التعليم بالدخل هي أكثر تعقيدا في الواقع مما تصوره النظرية.

الخاصية الفردية للطلب على التعليم:

هناك عدم وضوح بخصوص الاختيارات الخاصة بالتعليم هل هي راجعة إلى الفرد أم لأسرته؟

إذا كان الأمر يتعلق بالأسرة فإن هذا يستدعي إقصاء فوائد (أرباح) معينة في حسابات العائد (كل المساعدات النقدية التي يحصل عليها الطالب من أسرته).

برغم هذه النقائص وغيرها في نظرية الرأسمال البشري فإنه لم يتم إقصاء أو تجاوز هذه النظرية ذلك لأنها على تعبير Blang (1976) تقوم على مبدأ أساسي، أثبتته العديد من الملاحظات وهو اعتبار التعليم استثمارا.

لذا تنتقل إلى الاتجاه الآخر من التحليل الذي يعتبر الخبرة المهنية العنصر المكمل لتراكم الرأسمال البشري إلى جانب التعليم العام.

3- تراكم الرأسمال البشري خلال الحياة المهنية:

يصبح الفرد منتجا بمجرد دخوله الحياة المهنية في الفكرة المحورية في نظرية الإشارة، وإن الفرد يواصل تراكم رأسماله البشري خلال حياته العملية بذلك فإن تحليل الكلب على التعليم لا يتحدد فقط بمرحلة التعليم العام بل يمتد إلى عنصرين آخرين هما: الخبرة المهنية، والتكوين المستمر أو الدائم*

أ- الخبرة المهنية:

أبرز الأعمال التي بحثت في هذا الاتجاه أعمال Mincer (1974) وbecker (1964).

ويرى Becker أن:

1. الخبرة المهنية تأتي في المصنف الأول في عملية تراكم الرأسمال البشري بينما يأتي التعليم العام في الدرجة الثانية.
2. عملية التراكم تتحقق من خلال عملية التمهين "Apprentissage " الذي يتم خلال المرحلة الابتدائية للحياة المهنية، أين يتكيف الفرد مع عمله ومع المؤسسة.
3. يتميّز بين الخبرة المتخصصة والتي لا يمكن تلقيها إلا داخل المؤسسة أو العمل، الخبرة العامة أين بإمكان الفرد استعمال تلك المعرفة العملية (S.F) في أي مؤسسة أخرى.

*: la formation continue.

4. في حالة الخبرة العامة فإن الأجر يساوي قيمة الإنتاجية الحرية على أساس أن العامل يتواجد في موقع القوة اتجاه المشغل الذي يمكن أن يهدده هذا الأول بالمغادرة وفيما يتعلق بالخبرة المتخصصة فإن الأجراء أقل من الإنتاجية الحدية لأن هذه المرة العامل في موقف للضعف.

5. في كلا الحالتين فإن المؤسسة تبحث على أن تساوي بين مجموع التكاليف المخصصة للعامل (الأجر الابتدائي خلال مرحلة التكوين، التكاليف المباشرة للتكوين، تكلفة الفرصة المتعلقة بالإنتاج " الضائع" لعمال المؤسسة الذي يخصصون جزء من وقتهم للملتحقين الجدد ثم الأجور المدفوعة خلال الحياة المهنية). ومجموع الإيرادات الناتجة عن نشاط العامل (إنتاجية خلال المرحلة الابتدائية ثم الإنتاجية خلال الحياة العملية).

وتكتب:

$$w_0 + k + \sum_{t=1}^{T} \frac{wt}{(1+i)^t} = PM_0 + \sum_{t=1}^{T} \frac{PM_t}{(1+i)^t}$$

6–بالنسبة للربح:

في حالة التكوين العام فإن المؤسسة تحدد أجر العامل عند إنتاجية وهذا لا يحقق أي ربح بالنسبة للمؤسسة، وإن العامل والمؤسسة المشغل ما دام المشغل يحقق ربح، ويكون بذلك الأجراء الابتدائي أكثر ارتفاعا.

خلاصة القول إن الربح يكون أقل في حالة الخبرة المتخصصة (أجراء ابتـــدائي مرتفـــع، ولكن دخول مستقبلية أقل من الإنتاجية) عنه في حالة الخبرة العامة (أجر ابتدائي ضعيف ولكن أجور مستقبلية متساوية مع الإنتاجية).

الانتقـــــادات:

1- يفترض Becker وضعية المناقصة التامة التي تفرض على المشغل تحديد الـــدخل عنـــد الإنتاجية الحدية (في حالة التكوين العام). فحين إذا ما كانت أسواق التسلع والعمـــال غير تنافسية فإن الدخل يكون أقل من الإنتاجية، وتحقق المؤسسة بذلك ربح حـــتى في حالة التكوين العام (وكذلك بالنسبة للعامل مادام الأجر سيرتفع هو الآخر).

2- لا حظ Katz وZiderman (1990) أن المؤسسة لا تدرك إلا القليل من المعلومـــات حول طبيعة الخبرة للعمال الجدد، وعلى العكس على معرفة جيدة بالقدرات حتى علـــى المستوى العام للعمال محل التشغيل، وهذا حافز لرفع دخولهم (المال الجدد) إذن بالتكفل بتمويل الكلي والجزئي الخبرة العامة على عكس رؤية أو طرح Becker.

3- إن عملية التمهين قد لا تتحدد بالمرحلة الابتدائية ولكنها تتواصل عبر طول النشـــاط المهني.

إذن الدخل مرتبط أكثر بالخبرة المتراكمة وبصفة أقل ارتباطا بالشهادة الابتدائية أو الأولية، خاصة إذا كان هذا التراكم يعتمد أساسا على الخصائص الفردية وخصائص العمل.

4- إن تحليل Becker تحليلا للطلب على التعليم إذا لا يوجد فعليا سلوك للطلب على التكوين (العام المتخصص) من قبل الأفراد فهذا التكوين يمثل بشكل من الأشكال سلعة ملحقة تلقائيا بالنشاط المهني والتي توفرها المؤسسة إجباريا للأجراء(ولكن ليس بالضرورة مجانية كما رأينا).ولأنها تؤثر على مكاسب الدخول فبالتالي على معدل العائد للاستثمار التعليمي الإجمالي (التكوين الابتدائي+ الخبرة) وعلى الطلب على التكوين الابتدائي (إستراتيجية الدخول لسوق العمل).

ب- التكوين المستمر:

يشكل التكوين المستمر الوجهة الثانية لتراكم الرأسمال البشري خلال الحياة المهنية ويتم إما داخل المؤسسة أو في معاهد متخصصة (خاصة أو عمومية).

1- الطلب على التكوين:

يشكل التكوين محل طلب كل من:

- المؤسسة:

حيث تقوم بطلب التكوين من أجل عمالها وتتحمل تكاليف التكوين وقد لا تتحملها (في حالة ما إذا كان في صورة عطل فردية للتكوين وتبقى في هذه الحالة مسألة تقدير للفرص اختبارات الفرد).

- **البطالـــون:**

كذلك يستفيدون من التكوين المستمر (مع بعض الخصوصية على أساس مـــن أنـــه لا يوجد رابط يربط بين المؤسسة والمستفيد، وإن وجد هذا الرابط بشكل من الأشكال فإن هـــذا النوع من التكوين لا يتم في هذا الإطار من التحليل.

- **يشكل محل طلب مزدوج:**

حسب Bardage من قبل الأفراد لأنها استثمار بشري يمكن مقارنته بمواصلة الدراســـة، يمكن من الحصول على التأهيل ومن تم دخول مستقبلية.

ومن قبل المؤسسة لأنها تسمح بتحسين العائد والتنظيم العام للإنتاج واستخراج أرباح إضافية.

- ويفضل الأفراد حسب Bordage الحصول على شهادة (إشارة) من تكوين عام يسمح لهم بدخول أي مؤسسة بينما المؤسسة تفضل التكوين المتخصص التي تربط العامل أكثر بالمؤسسة

2- توزيع الأرباح والتكاليف بين العمال والمؤسسة:

-**التكاليف:** بالنسبة للعمال مرتبطة بمدى تكفل المؤسسة وجزئي الكلي التكلفة المباشرة للتكوين وبنسبة الدخل خلال فترة التكوين.

وبالنسبة للمؤسسة التكاليف قد تكون معرفة بوضوح (المشاركة في مصاريف التكوين أو الطريقة الإجبارية لمجموع الدخول الفاقد في الإنتاج بسبب غياب العامل).

- **الأرباح:** بالنسبة للعمال الأرباح قد تكون مختلفة من حيث الطبيعة أنها مادية أو غير مادية (معارف عامة – حركية في المهنة).

أما فيما يخص المؤسسة فتقوم بعد التكوين بتعديل الأجور أوتوماتيكيا نتيجة تغير الإنتاجية فتكاد بذلك تنعدم الأرباح (لأن الزيادة في الإنتاجية تعوض بارتفاع في تكاليف الأجور بنسبة متساوية).

وحتى تحقق المؤسسة ربح يجب أن يكون تغير الأجور أقل من الإنتاجية لذلك فأفضل حل بالنسبة للمؤسسة هو عدم تغيير الأجور بعد التكوين.

وعلى كل فإن تحليل العلاقة بين التكوين في المؤسسة والأرباح يمكن أن يعالج وقف تحليل أكونومتري، وقد بينت العديد من الدراسات أن التكوين يرفع من الإنتاجية الدخول ، الأرباح.

وأثبتت إحدى هذه الدراسات في المملكة المتحدة أن ارتفاع نشاطات التكوين بـ: 5% يؤدي إلى رفع إنتاجية العمل بـ4% (Dearden وal ،2000) . وفي دراسة اقتصادية لدول OCDE(1999) حيث أخذت بعين الاعتبار العديد من الخصائص الأفراد أكدت أثر التكوين في تحديد الأجور في العديد من الدول[1]

وكذلك أثرها القوي والايجابي على الأرباح حيث توصل Barron و al (1989) إلى أن ارتفاع نشاطات التكوين بـ 10% في المؤسسات الأمريكية يؤدي إلى رفع انتاجية العمل

[1-2] : OCDE : Quels sont les avantages pour la société d'investir dans le capital humain. psobleme écom 2759 Mai 2002 P27.

بـــ3% و5% فقط للأجور وبالموازاة توصل وal (2000) إلى أن ارتفاع نشاطات التكـــوين بـــ1% يخفض تكاليف الوحدة ليد العاملة بـــ 0.5% [1] .

إن هذه النتائج تؤكد ميدانيات التكوين استثمار ذو مردودية بالنسبة للمؤسسة ولعله ما يفسر الأموال الطائلة التي تنفقها المؤسسات في تكوين وتأهيل يدها العاملة.

ج- دالة الأرباح:

إن تقدير الأرباح خلال الحياة المهنية لا يتم الآخر طريق اثبـــات أثـــر الخـــبرة المهنيـــة (وشكليا التكوين المستمر) حسب نموذجMincer (1974) يقدم هذا النموذج دالة الأربـــاح من أجل تقدير أثر التكوين الابتدائي والخبرة المهنية.

وتكتب الدالة على شكل :

$$LnW = W_0 + a.n + b.e + Ce^2 + u$$

W: الدخل الحقيقي.

N: عدد سنوات الدراسة.

e:الخبرة المهنية (مقاوسة بالأقدمية في الحياة المهنية).

وهذه المتغيرة الأخيرة مأخودة بشكل تربيعي يسمح بـــ إختبار تناقص العائـــد الحـــدي للخبرة إذا حصلنا على معامل E سلبي ونفس الفرضية مطبقة في حالة المتغير n.

قام كل من jarousse و Mingat(1986) بإختبار طريقة Mincer في فرنسا.

فباستخدام عدد سنوات الدراسة كمتغير المفســـر الوحيـــد وجـــد أن R^2 إلى 0.405 (0.410 في حالة n مربع). وهذا ما يدل على الأثر الواضح للخبرة المهنية.

قدم Jarousse وMingat نماذج أكثر تفصيل تؤكد العلاقة حيث اقترح Jarousse (1987) متغيران للأقدمية الأولى تقيس الأقدمية المهنية العامة والثانية الأقدمية في العمل الحالي التي تقترب من فكرة الخبرة المهنية المتخصصة لBecker. في كل الحالات ترى بأن العلاقة بين التكوين الابتدائي والدخل يعود إلى المكاسب من الخبرة المهنية.

الانتقادات :

1- في الاتجاه المعاكس للتحليل بينت كل من Boudelotو Elaude خلال المرحلة 1970-1985 في فرنسا أن الشهادة التعليمية هي العامل الحاسم في تحديد الدخول بالمقارنة بالخبرة والفرص الفردية.

حيث لا حظ أنه بعد 20سنة من الخبرة المهنية أن قدامي التلاميذ من المدارس الكبرى يحصلون على دخول أعلى في المتوسط بـ 45% عن حاملي الشهادات من الجامعة [1]

وقد يعني ذلك أن التعليم لا يؤثر فقط على إمتيازات أولية في صورة أرباح بل إلى إمتيازات أجور ترتفع خلال الحياة المهنية [2]

2- انتقد Murphy و welch (1990) الإطار التقني لدالة الانحدار حيث أن الشكل التربيعي للدالة يؤدي إلى سوء تقدير الدخول بالتالي سوء تقدير العلاقة الأرباح- الخبرة.

---

[1] : كما أن إمتيازات الأجور بالنسبة لحاملي الشهادات الجامعية واضحة خاصة في و.م.أ، فرنسا وبريطانيا وأن إمتيازات الأجور بالنسبة للأفراد ذوي المستوى الثانوي أكثر أهمية المقارنة بذوي المستوى الطور الأول لا سيما في و.م.أ وكندا."

[2] إن علاقة التعليم بارتفاع الأجور خلال الحياة المهنية قد نجد له تفسير عند Pahl و Soleil(1981) من خلال ايجاد العلاقة بين المستوى التعليمي والترقي في مستويات العمل. حيث يرى كل منهما أن المستويات التعليمي خاصة التعليم العالي والتقني يتزيد من فرص المرور والتدرج في مستويات العمل المؤهل. فحسب Pahl و Soleil havoup إن الشهادة تلعب دور انتقائي ليس فقط في الاندماج المهني بل أيضا في مجال حركية وترقي الأكثر شبابا.

Jean jacque paul - relation formation emploi - economic a- 1989.

في نفس السياق يرى كل من Dougherty وJimenez (1991) أن استعمال دالة واحدة والتي تفترض ضمنيا عدم وجود تداخل بين التكوين الابتدائي والخبرة يؤدي إلى خطأ في التحليل.

4- التعليم سلعة استهلاكية:

يمكن اعتبار التعليم سلعة استهلاكية _جارية / معمرة) كما أشرنا خلال الفصل الأول مما يمكننا من تطبيق التحليل (لمعتاد للاستهلاك على الطلب التعليم حيث يبحث الفرد على تعظيم منفعة في حدود الدخل المتاح وتكون بذلك:

1- التفضيلات الفرضية. 2- الدخل. 3- سعر السلعة. العناصر الأساسية المحددة للطلب.

- **التفضيلات والدخل:** تتأثران بفكرة الأصل الاجتماعي حيث أن الأفراد من المستويات الاجتماعية الميسورة يتابعون الدراسات الأطول مدى أن التعليم هو محل طلب اجتماعي يفترض أنه مستقل عن اعتبارات الأرباح في سوق العمل.

- **السعر:** الاشكالية هنا أكثر تعقيد في حالة النظام التعليمي الخاص كلية نجد النموذج الموسع أين سعر السوق يؤثر سلبيا على الطلب.

ويمكن كذلك أن نفترض أن تكلفة الفرصة الضائعة داخلة في قرار الفرد. وهذا يقودنا لاشعوريا إلى فكرة الاستثمار.

وفي حالة النظام التعليمي العمومي بالأخص المجاني (أوشبه مجاني) نميز بين حالتين:

1- في حالة التعليم غير إجباري يتحدد الطلب حسب إختيارت وتفصيلات الأفراد حتى في حالة السلعة مجانية أين يختفي محدد الدخل الكلاسيكي ولكن يبقى العامل الحاسم لتكلفة الفرصة (أو الدخل الضائع) في ارتفاع أو انخفاض الطلب على التعليم.

2- حالة التعليم إجباري: ليس هناك مجال لتفضيلات الأفراد (لأنه بعين الاعتبار (العمل غير مسموح به) بذلك نجد أنفسنا أمام سلعة جماعية خالصة أي في محل طلب جماعي يتحدد من خلال قرارات الدولة بشأن النفقات العمومية للتعليم ما يقودنا إلى المستوى الماكر واقتصادي للتحليل.

وإن سابق الدراسات [1] التي تطرقت لتحليل الطلب على التعليم على مستوى ماكر واقتصادي يتم تعريفه من خلال نفقات الدولة على التعليم أو بمعدلات التمدرس، وذلك للعلاقة بين الطلب على التعليم والدخل القومي وهي أشبه بتلك العلاقة بين الدخل القومي والاستهلاك الكلي.

5- النظريات المرتبطة بالطلب على التعليم:

من النظريات التي ترتبط بالطلب على التعليم :

أ- **نظرية Boudon**: يمكن تحليل Boudon في النقاط التالية:

1- تتدخل العوامل الاجتماعية في اختبارات الأفراد أي في تعظيم دالة منفعة الكالب باعتبار التعليم سلعة استهلاكية (جارية معمرة) .

[1] : انطلاقا من دراسات عديدة خلال سنوات الستينات لمنطقة Unesco و Ocde .

2- يمكن أن يتدخل المستوى الاجتماعي عند تقدير معدل العائد ذلك لان الأرباح والتكاليف سواء تكون مختلفة أو يكون تقييمها مختلف حسب الوسط الاجتماعي [1].

كما أن الفرصة الضائعة الناجمة عن طول أمد الدراسة يصعب تقديره كلما درجنا تنازليا في السلم الاجتماعي.

فيما يخص الأرباح، يظهر أثر الاختلاف الاجتماعي على مستويات النجاح (أو البقاء على حد تعبير Boudon) حيث أن ازدياد فرص النجاح الدراسي حسب المستوى الاجتماعي فإن تقديرات الأرباح المستقبلية ترتفع.

إذن هذه العوامل مجتمعة تؤدي إلى تقدير مختلف لمعدل العائد القيمة الصافية مما يؤدي إلى قرارات مختلفة حسب المستوى الاجتماعي.

يمكن القول أن عدم مساواة الفرص تفسر من خلال آداة تحليل اقتصادية :

ب- بعض النماذج .

ب-1 نموذج التفصيل: Le modèle d'éligibilité

اعتمد levy Gardouq (1979) في هذا النموذج على دراسة حول وضع التعليم العالي 1960- 1970 حيث لوحظ أنه برغم ركود النفقات العمومية على التعليم وارتفاع نسب الفشل الدراسي وتدهور مؤهلات حاملي الشهادات في سوق العمل بالنتيجة انخفاض معدل العائد آليا فإن أعداد الطلبة إستمر في الارتفاع.

نظرية التفصيل تسمح بتفسير وفهم إستراتيجية الطالب.

[1] : مثلا حجم الأسرة الموقع (مدني- فلاحي) يؤثر مباشرة على تكلفة الاستثمار.

حسب lévy Gardauq فإن سلوك الطالب أشبه بميزان للتفصيلات حول نوعين من الأسواق:

- سوق التفصيلات: (M. des élites) أي سلع الاستهلاكية اتي يقبل عليها حاملي الشهادات من إمتيازات الأجور سلع الرفاة ، الموقع).
- سوق نوعية المعيشة (M. qualité de la vie) أي النشاطات الثقافية المواهب المرتبطة بوضع الطالب).

ويفترض أن الطالب يعظم دالة منفعة من خلال ثلاث عناصر أساسية : السلع الاستهلاكية (x) ، سلعة مستقبلية(S) وتمثل الامتيازات من المتأتية من الانتقال للجامعة. وسلعة حالية Q والمرتبطة بنوعية المعيشة.

وأن سلوك الطالب يتقيد بعامل الدخل (عمل مأجور) وعامل الوقت)يجب أن يوزع بين الدراسة، المواهب ، نشاطا المهني).

في حالة تدهور الأسواق يقوم الطالب بإخلاء وقت الدراسة محل وقت العمل مع تمديد الأوقات المخصصة للمواهب ومشروع الدراسة الابتدائية).

إلا أنه مما يعاب على هذا الاتجاه أنه يقوم على تحليل سلوك الطالب في الجامعة متجاهلا بذلك المرحلة الموالية وهي مرحلة الدخول لسوق العمل.

ب–2 نموذج Ben porath:

الفكرة الأساسية النموذج أن الفرد ينتج معرفته أو بالأخرى رأسماله المعرفي Qtبفضل خدمات لتعليم التي يستعملها (محاضرات كتب...) لأجل رأسماله البشري at في وقت مخصص للدراسة (وليس للعمل) m(t) إن العلاقة التي تربط بين المعرفة المنتجة Q(t) والعناصر الثلاث هي =Q(t)

$$B.[m(t).\ a(t)]^{l31}[q(t)]^{l32}$$

- قدم Ben porath دالة داخل (مرتبطة نسبيا بمستوى التعليم) ودالة تكاليف مرتبطة بخدمات التعليم، وتكلفة الفرصة) ويقوم النموذج على تخفيض التكاليف في حدود دالة الإنتاج المعطاة سابقا، والتي تسمح بتحديد المستوى االأمثل للإنتاج الفردي (Q) وبالتعرف على تأثيرها العناصر الأساسية على هذا المستوى، وبالتالي بطريقة غير مباشرة تأثيرها على الطلب على التعليم سواء في حالة الدراسة تشغل كامل الوقت (m(t)=1) وهو ما يقودنا إلى النظرية التقليدية للرأسمال البشري
- أو في حالة تراكم الرأسمال المعرف خلال الحياة المهنية (0< m >1) إلا أن النموذج لا يسمح بتحديد وقت نهاية الدراسة أي الدخول أو الاندماج الفعلي للفرد في سوق العمل. نماذج الأمثلية جاءت تحديدا لتوضح هذه النقطة.

ب-3 نماذج الأمثلية les modèles d'optimisation:

تقوم النماذج على نموذج Ben Porath نذكر منها ثلاث أعمال:

-**نموذج Oniki**: قام بتوسيع دالة الدخل لـــ Ben Porath وتبسيط دالة الإنتاج وذلك بإقصاء الخدمات التعليمية (q).

بهذه الطريقة يمكن الحصول على المستوى االأمثل للتعليم والذي يختلف عن النموذج السابق من حيث عدم إمكانية تخصيص جزء من الوقت للعمل، وبذلك يمكن تحديد الوقت الأمثل لنهاية الدراسة

-**نموذج Shenshinski**: بنفس الخطوات التي قام بها Oniki والجديد في النموذج أنه يقود إلى تحديد المستوى الأمثل للتعليم في الحالات الثلاثة:

1- الدراسة تشغل كامل الوقت .

2- الدراسة والعمل في جزء من الوقت.

3- العمل كامل الوقت.

ويقوم النموذج على افتراضات مقيدة جدا.

-**نموذج Cazenave** (1976): إقترح توسيع مزدوج لنموذج طريقة المراقب المثالي (Control optimal) من جهة أخرى أوجد La zenave دالة إنتاج ثانية للرأسمال البشري من خلال الخبرة، حيث يبحث الفرد عن تعظيم القيمة الحالية لصافي الدخول بالنسبة لتكاليف التكوين (التعليم- التمهين).

يقترح Cazenave "نموذج عام " يقوم على نظرية الاستهلاك لـــ Becker (1965)[1] .

حيث تعتمد فعالية المستهلك – المنتج على المستوى التعليمي

$$Z_i = (f(sc_i, t_i, a))$$

[1]: الفكرة العامة للنظرية أن الفرد – الذي يعتبر عون حيوي – من خلال استهلاك كل السلعة الجماعية: x فهو ينتج خدمة إستهلاك فردية : z وهذا النشاط الاستهلاكي يوكد وقت : t

حيث a: مستوى الرأسمال البشري، يطلق إلى النموذج حالة الرأسمال البشري (من خلال التعليم- التمهين).

هدف الدالة هو تعظيم منفعة المستهلك من الخدمة الفردية التي ينتجها ويقدم مستوى التعليم الأمثل الذي يحقق هذا المستوى من الإشباع في 4 حالات:

1- التعليم كامل الوقت.

2- التعليم العمل.

3- العمل كامل الوقت.

4- حالة عدم النشاط.

إن النموذج غير كاف لتفسير بعض النقاط خاصة فيما يتعلق بالصيغة المادية للتعليم، ذلك لأن النموذج مقدم كنموذج للطلب على التعليم (بعوامله المادية وغير المادية) فدالة الاستهلاك الجماعي من خلال تعظيم المنفعة من خدمات الاستهلاك الفردية تشير ضمنيا إلى الزيادة في صافي الدخول فيحين يتجاهل النموذج دالة الدخل (وحتى التكاليف المباشرة والفرصة).

إن الزيادة في الأرباح المادية وارتفاع المستوى التعليمي يسمح بتحقيق خدمات الاستهلاك الجماعية إضافية، بالنتيجة لا يمكن تجاهل الاعتبارات المادية في الاستثمار التعليمي حتى لو كان الهدف الفرد هو تعظيم منفعة من خدمات الاستهلاك الفردية.

في نفس سياق هذه الفكرة فإن نموذج Oniki يمكن أن يكون صالحا لتحليل أثر التعليم على استهلاك باعتبار التعليم سلعة استهلاكية معمرة وباستخدامها في دالة المنفعة.

على كل إن نموذج (cazenave) من الناحية النظرية يبقى غير كامل خاصة وأن أداته العملية غير قادرة على إعطاء تفسيرات واضحة لعملية اندماج الفرد في سوق العمل.

ج - مبدأ معدل العائد المعمم:

فيما يخص مبدأ معدل العائد فقد فصلنا فيه خلال هذا الفصل يعتبر في هذه الحالة معمم لأنه يشمل مجموعة من النشاطات الداخلة في عملية الاندماج في سوق العمل (الدراسة – التربصات– البحث عن العمل– لنشاط المهني– الخدمة الوطنية وعدم النشاط)

$$\sum_{t=0}^{T}\frac{wt}{(1+r)^t}+\sum_{t=0}^{T}\frac{J_t}{(1+r)^t}=\sum_{t=0}^{T}\frac{D_t}{(1+r)^t}+\sum_{t=0}^{T}\frac{O_t}{(1+r)^t}+\sum_{t=0}^{T}\frac{C_t}{(1+r)^t}$$

وليس فقط الدراسة (كما نظرية الرأسمال البشري). وكذلك لأنه يأخذ بعين الاعتبار المقاييس المادية والغير مادية (والسيكولوجية).

Wt: الأرباح المادية (من خلال الدراسة، التربص) الفارق في الدخل خلال العمل.

Jc: الأرباح غير المادية لكل نشاط (المعارف الدراسية– الخبرة خلال التربص أو العمل– المعلومات على سوق العمل– اختلاف الوضع في العمل)

Dt: التكاليف المباشرة (مصاريف الدراسة – التربص– لبحث عن العمل).

Ot: تكلفة الفرصة (الأجور الضائعة خلال الدراسة – التربص – البحث عن العمل– عدم النشاط والخدمة الوطنية)

Ct: التكلفة البسيكولوجية(الدراسة، التربصات، الخدمة الوطنية ، عدم النشاط (البحث عن العمل).

المبحث الثاني: عـــرض التعليـــــم

نتطرق في هذا المبحث إلى المنتجات وعوامل الإنتاج وإلى نماذج النظام التعليمي وكذلك مسألة التمويل من أجل فهم كيفية عمل المؤسسات التعليمية بصفة عامة أي تحليل وظيفة النظام ثم تقييم كفاءة هاته الوظيفة من خلال تحليل عناصر الإنتاجية – دالة الإنتاج – التكلفة ومؤشرات أخرى.

I- المنتجات وعوامل إنتاج النظام التعليمي:

إن منتجات أي مؤسسة هي نتاج تشغيل عوامل إنتاج، في حالة النظام التعليمي نهتم إلى جانب النشاط الأساسي للتعليم بالإدارة والبحث (التعليم العالي) كنشاطات مكملة، وبكيفية قياس المنتجات وعوامل الإنتاج.

1- منتجات التعليم:

النشاط الأساسي لكل مؤسسة تعليمية هو تقديم المعارف أي قيمة تعليمية مضافة لكل الأفراد الداخلين في السلك التعليمي.

فالمؤسسة التعليمية إذن تقوم بتحويل الأفراد (الذين يشكلون المادة الأولية) إلى مواد وسطية أو نهائية من مختلف المستويات وبنوعية مختلفة (تلاميذ من المستوى الابتدائي – الأساسي – نهائي- بكالوريا- ليسانس...)

وكذلك إلى منتجات نصف نهائية في حالة الرسوب والترسب المدرسي حيث يتم الخروج من المؤسسات بدون شهادة تعليمية، ولكن بقيمة مضافة من النظام.

أ- **المخرجات:** يتم تقدير المخرجات من خلال عدد الخارجين من النظام، ويمكن التعبير عن المخرجات الغير المتجانسة بعينات ضمنية. وتقدير المخرجات يكون إما عن طريق حساب عدد المسجلين- أو بدلالة النتائج الدراسية- أو بدلالة توقعات الأرباح (إستنادا إلى نظرية الرأسمال البشري)

ب- **التكوين المستمر:** ويتم هنا إجراء التقدير المالي لنشاطات مؤسسات التكوين المستمر- ما دام النتائج معبر عنها بأسعار التسوق- ومستوى النشاط يقدر انطلاقا من رقم الأعمال.

2- المنتجات الأخرى:

أ- **الإدارة:** كل مؤسسة تعليمية يتم إدارتها من الناحية المالية والبيداغوجية (تنظيم الأساتذة- الامتحانات- التسجيلات) يمكن أيضا إدماج النشاطات التطبيقية للصيانة والتجهيز (العمال و التقنيين) ويتم التقييم (حالة النشاطات الغير السلعية) إما عن طريق تكلفة الإنتاج (أجور العمال- الاستهلاك الوسيط) أو بافتراض أن المخرجات الإدارية جزء من المخرجات التعليمية.

ب- **البحث:** يعتبر نشاط أساسي في النظام التعليمي العالي يقوم به أساتذة باحثون ومستخدمون من فرق المخابر الجامعية، يتم تقدير المخرجات ب:

- حساب عدد أفراد المدمجين في النشاط.
- تقدير مستوى البحث (هناك معايير عديدة في تقييم جودة البحث مثل: دار الطباعة مستويات التوزيع، محلية، دولية،...)
- تقدير نشاك الباحث من الناحية الكمية والنوعية (تنوع معايير التقييم مثل: المشاركة في المنتديات...) أو التقييم عن طريق آراء الخبراء).

ج- **الخدمات الملحقة:**

إلى جانب النشاطات السابقة تقوم المؤسسات التعليمية بنشاطات ملحقة أو مكملة مثل الخدمات الاجتماعية الصحبة (الطب المدرسي والجامعي)- الإطعام- السكن(الأحياء الجامعية)...إلخ، ويؤخذ بعين الاعتبار المخرجات خلال تحليل الميزانية العامة (على مستوى الوزارة) ولكن في حالة التطرق للنظام التعليمي كمنتج خاص يتم فصل هذه الخدمات الملحقة عن التعليم برغم وجود علاقة بين إنتاج النظام وهذه الخدمات.

2-عوامل الإنتاج:

إن إنتاج مختلف المخرجات يتطلب تشغيل مجموعة الوسائل البشرية والمادية التي نعبر عنها بعوامل الإنتاج وهي:

2-1 .اليد العاملة: تتمثل في:

أ- **المعلمين:** يتم تقدير هذا العامل من خلال عدد المعلمين في المؤسسة وعدد ساعات العمل، ويقدم لنا بذلك الرقم الخام الذي يصحح كميا (حسب القيمة الساعية المحددة لكل لكل معلم) ونوعيا (حسب عدة معطيات مثل: المعطيات المالية_ مستوى الأجور) معدل التأطير عدد المعلمين لكل تلميذ) حجم فرق العمل (عدد الأقسام، فرق التطبيق...).

ب- المستخدمين غير المعلمين/ مختلف الفئات من الباحثين، مهندسين، مستخدمين مكلفين بالبحث- الاداريين، المستخدمين المكلفين بالصيانة والتجهيز ويتم التقدير بنفس طريقة المعلمين.

وإن تقدير أعداد المستخدمين والمعلمين يسمح بتقييم نوعية المحيط الإداري والتقني للمؤسسة التعليمية.

2-2 .رأسمال: ويتمثل في:

التجهيـــزات:

ويتم التقدير الكمي للتجهيزات من خلال: عدد القاعات- واجهة المنشأة- المكاتب- تجهيزات خاصة (الكمبيوتر...) – عدد الكتب... إلخ وهناك أنظمة تستعمل عمر التجهيز أو مدة الاستعمال.

2-3. الطلبـــة:

اعتبار الطلبة كعامل إنتاج يتوقف على المنظور في قياس المخرجات:

- إذا أردنا قياس المخرجات من وجهة حاملي الشهادات فما دام التعليم يعمل على إلحاق قيمة إضافية للطلبة من أجل تحويلهم إلى شهادات فالطالب يمثل خلال هذه العملية الإنتاجية مدخلات أو بأكثر دقة مادة أولية.

- ومن منظور المسجلين يقع إشكال في الفصل بين المدخلات والمخرجات يقترح إما الربط بين المدخلات – المخرجات input-output أو يتم الفصل عن طريق الأخذ بالاعتبار القيمة المضافة.

II-كفـــاءة النظام التعليمي:

بعد معرفة منتوجات و عوامل انتاج النظام التعليمي نحاول تقدير كفاءة تشغيل هذه العوامل أو تقييم عمل النظام التعليمي في الواقع وجدنا العديد من التصنيفات بشأن الخطوات النظامية المتبعة في تقدير الكفاءة و نحاول المزج بين هذه التصنيفات لتقييم الكفاءة الداخلية ثم الكفاءة الخارجية للنظام..

1- الكفاءة الداخلية للنظام:

نشير أولا الى أن تقييم الكفاءة النظام التعليمي تتم على أساس التكلفة – وظيفة النظام– النتائج متبوعة أولا بمؤشرات المحيط.

1-1- التكلفة:

فيما يتعلق بالتكلفة يتعلق الأمر بنسبة النفقات بالنسبة لـ P I B . التكلفة لكل تلميذ . ففي حالة المقارنة بين الأنظمة التعليمية للدول نستطيع الحكم بالنظام الأكثر كفاءة حيث التكلفة / الطالب منخفضة بالمقارنة بباقي الدول.

وبصفة عامة تصنف تكلفة التعليم إلى :

- التكلفة المباشرة الموجهة للخدمات والسلع المستعملة في التعليم من المنشآت المدرسية والجامعية وتجهيزاتها- المدرسين- مستلزمات المدارس....

- التكلفة الغير مباشرة تشمل جميع النفقات الأخرى : الفردية بغير المدرسين، الإدارة، النفقات الاجتماعية (المنح، النقل، الإطعام ، الصحة، السكن، المدرسين، الملاعب الرياضية...).

وعموما تشمل تكلفة التعليم نفقات التسيير (نفقة الجارية، المتجددة) ونفقات التجليس (نفقة الاستثمار ورأسمال الغير المتجددة).

وتقاس تكلفة التعليم عن طريق تكاليف الوحدة مضروب في عدد سنوات الدراسة إلا أن التكلفة الحقيقية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار أعداد المترسبين ونسب التكرار في النظام.

ومن بين طرق حساب تكلفة الوحدة طريقة التكلفة السنوات التلاميذ (نقدم نموذج عنها في الفصل الرابع).

ومن أجل معرفة مدى تطور لكفاءة النظام بالنسبة(بالمقارنة بالسنوات الماضية) فان مؤشر التكلفة الإجمالية هو مؤشر أكثر تحليلي للخدمات المعروضة ، فمثلا نجد أن سنة واحدة من

التمدرس لفئة بكاملها تعادل 25 مليار فرنك في فرنسا سنة 1992 و يتم بالمقارنة بالسنوات الماضية[1].

1-2- الوظيفة (الداخلية) للنظام:

نقدم في هذه المرحلة تقييما للوظيفة الداخلية للنظام من خلال 3 خطوات نظامية و هي : الانتقاء – الإنتاجية – دالة الإنتاج التربوي.

1-2-1 الانتقاء(Séléctivité):

أول خطوة في تحليل الوظيفة الداخلية لأي مؤسسة تعليمية هو تحليل التدفقات الخام أي أعداد الطلبة إما من خلال المستويات أو التخصصات و تكملتها بالنتائج (حاملي الشهادات، الانتقال الى الأقسام النهائية، الرسوب و الترسب...)

وهكذا يتحدد هيكل النظام التعليمي إما من طرف المستويات ، التخصصات، السن...الخ

وتسمح مؤشرات الانتقاء (معدل النجاح و الفشل) بمعرفة مدى كفاءة النظام في تحويل الطلبة الى حاملي شهادات.

[1] OCDE-Evaluer et reformer les systèmes éducatifs. ocdt 1996 p 20 .

1-2-2 إنتاجية النظام:

من بين القواعد في تقييم التعليمية قياس إنتاجيتها أي العلاقة بين المدخلات(الموارد المالية و البشرية) و المخرجات (النتائج المحصل عليها) .

أ- المؤشرات النسبية للإنتاجية:

أحد هذه المؤشرات معدل التأطير (T. d'encadrement) أي العلاقة عدد المعلمين / عدد الطلبة.و يفترض أن تحترم المؤسسات معدل تأطير محدد من قبل الوزارة.

- في التعليم الجامعي يمكن إضافة مؤشر ثان للإنتاجية هو:معدل التغطية(**T.de couverture**)ويعني العلاقة بين التكفل بالتعليم- وقدرة التعليم[1]

إن انخفاض معدل التأطير نتيجة ارتفاع عدد الطلبة مثلا هو مؤشر لانخفاض الإنتاجية ومن ثم لتدني نوعية التعليم ،إلا أن المؤسسة التعليمية ليست ككل المؤسسات لا تبحث عن رفع إنتاجيتها.

ب- مؤشرات أخرى للإنتاجية:

إما بقياس يجمع معدل التأطير بمعدل الانتقاء، واستعمل البنك العالمي مؤشر يربط بين مدة الدراسة و عدد حاملي الشهادات حيث النظام الكفء و الذي ينجح في الغاء الاخفاقات (wodhall و psacharopouls ،1985) .

- و بالنسبة للبحث يمكن قياس إنتاجية الباحث أو المخبر انطلاقا من عدد المؤلفات.

[1]: قدرة التعليم ترتبط بالموارد المستعملة (المدخلات).تعرف من خلال النشاط انطلاقا من الخدمة الأساس للأساتذة X الأعداد المعنية أما التكفل فيقاس بعدد الساعات البيداغوجية لكل شعبة ثم تستخرج عدد الأقسام الضرورية بدلالة العدد و الحجم ويعطي صورة عن التنظيم الداخلي للمؤسسة و عدد الطلبة أي مستوى النشاط.

و بالنسبة للإدارة أسهل الطرق هي العلاقة بين عدد الإداريين و عدد الطلاب .

1-2-3 دالة الإنتاج التربوي:

دالة الإنتاج التربوي تصف كيف تتحول الموارد التعليمية (المدخلات) إلى مخرجات، إلا أن هناك العديد من الرؤى في وصف دالة الإنتاج و وظيفتها، ويبقى الاستخدام الأساسي للدالة في التوزيع و الاستخدام الأمثل للموارد التعليمية من أجل تحقيق أهداف التعليم المحددة .

- أكد Geske و Rossmiller على فكرة الحد الأقصى للمخرجات . و في دراسة أخرى عاد Geske أن دالة الانتاج تعبير رياضي عن العلاقة بين مدخلات معينة و يرى H.M.Leving (1997) أن الوظيفة الأساسية للدالة هي التحقق من الإنتاج الحدي لكل المدخلات المدرسية أيهما يحمل الأثر الايجابي على الناتج و مقارنة هذا الأثر بالتكلفة لتحسين كفاءة توزيع الموارد.

أما بالنسبة لـ lau فدالة الإنتاج عنده يجب أن تربط بين مستويات مخرجات معينة و كميات من مدخلات تعليم محددة.

- و الاختلاف الكبير بين الباحثين هو في تحديد المخرجات و قياسها[1]، و أشرنا في هذا السياق إلى ازدواجية مفهوم المخرجات (المسجلين، حاملي الشهادات) و كذلك إلى إشكالية تعدد النشاطات(التعليم، البحث، الإدارة).

[1]: من التصنيفات المعتمدة للمخرجات نذكر المدى القريب و البعيد – معرفية وغير معرفية نقدية وغير نقدية- و تأكد كذلك أشكال متعددة اقتصادية و غير اقتصادية ، فردية و اجتماعية.

– على كل بدل المخرجات سنركز على القيمة التربوية المضافة و نكتب دالة الإنتاج التعليمي على شكل: $F(Q.X/S)$ [1]

بحيث:

Q : المخرجات أو القيمة المضافة.

X : المدخلات المدرسية (اليد العاملة ، التجهيزات).

S :المدخلات غير المدرسية(الطلبة).

و الغرض النهائي من تحليل دالة الإنتاج التعليمي هو تحديد كيفية توزيع الموارد المتاحة بشرط أن نصل بالقيمة المضافة إلى حدها الأقصى. مع استخدام أقل حد ممكن من المدخلات و بالتالي تتحقق أقصى كفاءة.

2-الكفاءة الخارجية:

تم تقييم الكفاءة الخارجية للنظام التعليمي من منطلق العائد الاجتماعي للنظام من خلال علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي – هذا على مستوى الماكر و اقتصادي و على المستوى المؤسساتي – استنادا إلى علاقة التأهيل بإنتاجية العمل. وتبدو هذه العلاقة أكثر قوة عندما توظف المؤسسة تكنلوجيا أكثر تطورا و تشغل يد عاملة حد مؤهلة (1990 Sevester).

– كذلك يتم قياس مردودية التكوين عن طريق الفوارق في دخول الأفراد باختلاف مستوياتهم التعليمية .

[1]: محمود عباس عبيدين – علم اقتصاديات التعليم ص222 .

- و تظهر الكفاءة الخارجية للنظام التلعليمي في مدى قدرته على الاستجابة للتطورات في حاجات سوق العمل من اليد العاملة(كما و نوعا)[1].

III-تمويل النظام التعليمي:

يمكن معالجة مسألة تمويل النظام في بعده الميكرو اقتصادي أي ما يتعلق بميزانية المؤسسة التعليمية . و على المستوى المالي و الاقتصادي حيث تشكل ميزانية التعليم الوطني جزء من ميزانية الدولة و لا شك في أنها تشكل عبئ ثقيل في التمويل العمومي و الخاص في كل الدول.

من الناحية الميكرو اقتصادية يتم تحليل التمويل باختلاف المراحل التعليمية (الابتدائي – الأساسي- الثانوي- التعليم العالي) على مستوى الادارة – الجماعة المحلية – القسم – السلطة الجهوية و المركزية (وزارة التعليم).

أما على المستوى الماكرو اقتصادي فنهتم بتحليل الميزانية الوطنية للتعليم و الحساب الاقتصادي للتعليم المدمج في إطار المحاسبة الوطنية.

وحسب تقرير OCDE (1990) يمكن استنتاج خمسة أصناف لتمويل المؤسسة التعلمية نكتفي بذكرها:

[1] OCDE- systeme éducatif-quelle éfficacité?-problèmes économiques-14 – 10 – 1992-N°2295 p 11, 17

1- التمويل الذاتي(حقوق التسجيل – عقود البحث).

2- نظام القروض العمومية

3- نظام الحصص الإجمالي

4- الدعم العمومي (الوزارات – الجماعات المحلية)

5- مبدأ بيع الخدمات.

IV-نماذج النظام التعليمي:

إن التعرف على نماذج النظام التعليمي (النظرية) تساعدنا أكثر على فهم كيفية عمل النظام أو المؤسسات التعليمية. ويمكن تصنيفها إلى ثلاث: النموذج الموجه – النموذج الاقتصادي التقليدي – النموذج غير السوقي.

1. نموذج التوجيه: le Model d'affectation:

يتعلق الأمر بنماذج توجيه الموارد المالية والغير مالية. أما عن النماذج المالية فتطرقنا إليها في السابق، وعن نماذج التوجيه العام للموراد الغير مالية (أي الموارد البشرية والمادية) بالخصوص في التعليم العالي والتي تتبناها بعض الدول: نموذج Garaces (groupe d'analyse et de recherche) بفرنسا – نموذج campus (Comprehensive analytical methods of planing in university system) بكندا – نموذج RRPM (Ressource requierements prediction model) في الولايات المتحدة الأمريكية – نموذج GERN(Générateur de ressources normatives) في بلجيكا.

ويشمل هذه النماذج مجموعة القواعد الأساسية في تقدير الاحتياجات من الموارد (المستخدمين – المواقع الضرورية – ميزانية التشغيل – ميزانية التجهيز).

2. النماذج الإقتصادية التقليدية:

بعد توجيه الموارد تأتي مسالة كيفية تسيير هاته الموارد. وهنا يتم التحليل وفق النماذج الاقتصادية التقليدية التي تقوم على المبدأ الكلاسيكي في تعظيم الربح أو المنفعة.

2-1. تعظيم الربح:

إن بعضا من هذه النماذج تعتبر النظام التعليمي كأي مؤسسة تقليدية هدفها تعظيم الربح حيث قدم Bear(1974) دالة الهدف للنظام التعليمي من الشكل: $v = py - wx$

حيث

y : المخرجات

p:سعر المخرجات(انطلاقا من معدل العائد الداخلي للشهادات)

x :المدخلات

w:سعر المدخلات .

إذن سلوك المؤسسة التعليمية يقوم على تعظيم هذه الدالة.

ونظرا للاختلافات بشأن المخرجات (حيث مرجعية القياس في سوق العمل)للوظيفة الاجتماعية للنظام اقترح **verry**(1987)أن هدف المؤسسة التعليمية هو تعظيم الدخول.

2-2 تعظيم المنفعة:

فئة أخرى من النماذج تركز على تعظيم المنفعة،وتطرح عدة حلول بشأن تحديد مخرجات النظام الأولى(أكثر نظرية) تقترح ربط دالة المنفعة (معرفة بنوعين من المخرجات :البحث-التعليم)بدالة انتاج المنتوجات الملحقة،والثانية نموذج **verry وdavies** (1976)-نموذجgavin(1980) التي تقدم حلولا رياضية (اعتيادية) ومبسطة للامساواة بين التكاليف والعوائد الحدية أو المساواة بين المعدلات الحدية للاحلال وتحويل المنتجات[1]

2-3 النماذج الغير السوقية (M.non marchands)

وتصب في سياق النظرية البيروقراطية والنماذج التطبيقية

أ- النظرية البيروقراطية:

يفترض سلعة عمومية أو شبه عمومية حيث يقوم الممول بوضع الميزانية للمؤسسات وأن التكلفة المتوسطة متزايدة -يتصرف البيروقراطي أما باستعمال كامل الميزانية (أي تعظيم الإنتاج)أو تعظيم المنفعة من كمية الإنتاج ومن الميزانية.

تطبيق النظرية في الجامعات يصطدم بعقبات :دوال التكاليف غير دقيقة-الميزانيات غير كافية- وتدفقات الطلبة ليست بالضرورة مؤشر للافراط في الإنتاج.

[1] : Pierre Gravot – Economie de l'éducation p124.

ب- النماذج التنظيمية:

من منطق التحليل النظامي للمؤسسة التعليمية كمنظمة.يمكن التصنيف حسب سلوكات مختلف المنظمات الى النماذج الآتية :

-النموذج الاقتصادي الذي يعتبر المؤسسة التعليمية كمؤسسة تقليدية

-النموذج الإداري عكس الأول يتم تسييره بإدارة غير مرنة تحت تأثير المنظمات العمومية الخارجية.

-النموذج النظامي حيث التسيير حسب قواعد أكثر استقلالية من السابق ولكن في اطار نظامي واضح.

-النموذج المدرسي يفترض تعاقد عام بين مختلف لأطراف المنظمة أي غياب شبه تام للسلطة.

- النموذج السياسي عكس السابق يقوم على التنازع بين مختلف الأطراف (الأساتذة، الطلبة، التقنيين، الإداريين حيث تختلف أهدافهم) وحول عمليات سياسية يستعملونها لحل النزاعات.

- نموذج الفوضى المنظمة ينتج بالنسبة للجامعات عن سوء تحديد الاختيارات وسوء استخدام التكنولوجيا.

إن اختيار أحد هاته النماذج هو انعكاس للمحيط السياسي والإديولوجي فمثلا النموذج الاقتصادي يندرج في محيط ليبيرالي. وعلى العكس النموذج الإداري يقوم على نظام

سلطوي أو على الأقل تدخلي لتوفير الحاجات الجماعية. أما النماذج الأخرى فتقع وقع الوسط بين النموذجين.

كما لا يمكن تجاهل العامل المالي في اختيار النماذج في حالة قلة الموارد المالية قد يكون النموذج الإداري الأسهل في إدارة الموارد. كذلك هناك علاقة بين النماذج الماليـــة المـــذكورة وهاته النماذج. فالنموذج الاقتصادي يفترض التمويل الذاتي. والبحث عن ممولين متعددين. أما الإداري فيقوم على الحصص الخاصة – والنماذج الوسيطية تشتغل على نظام الحصص العام.

V- النظرة الفردية (L'optique individuelle)

في هذه المرحلة نتبنى اتجاه مغاير في التحليل حسب نموذج Ben Porath حيث يعتبر الفرد نفسه هو المنتج للتعليم. يتطلب ذلك إذن تحديد وقياس المخرجات والمدخلات المستعملة- الجوانب المالية للعملية الإنتاجية ثم قياس للأداء الخارجي.

1. المخرجات:

ويتعين في قياس المخرجات قياس لتطور مخزون المعارف الناجمة عن التعليم لكل فـــرد قياسا ماديا وماليا. أما القياس المادي فإما عن طريق النقاط أو المعدل العام للإمتحـــان أو مـــن خلال قياس النجاح (أوالفشل) كمؤشر لحصول الفرد علـــى مســـتوى أدنى مـــن المعـــارف (والقدرات). أما القياس المالي فيقوم على تقديرات الأرباح في سوق العمل. وهذا يفتـــرض أن المشغل يعتمد فقط على مستوى التأهيل في تحديد الجور.

2. المدخلات:

من أجل تراكم الرأسمال التعليمي (أوالفكري) حسب Ben Porath يستعمل الطالب عدد من الوسائل أو المدخلات منها ما يرتبط بالطالب نفسه وما هو مقدم من النظام التعليمي.

- أما ما يتعلق بالطالب فأهم عامل هو الوقت (ميزانية الوقت) الذي يقضيه في المحاضرات والعمل الشخصي. يقاس على المستوى السنوي أو الأسبوعي.

ويتأثر العمل الفردي بمحيط الطالب (الأصل الاجتماعي – السن- الجنس- ظروف السكن) والمخزون الفكري الابتدائي.

وما يتعلق بالنظام التعليمي يشمل الخدمات التعليمية المقدمة للطالب (التجهيزات- المستخدمين – العوامل النوعية في تقييم المحيط البيداغوجي مثل معدل التأطير- الحجم الساعي للتدريس...).

3. التمويل الفردي:

مثلما أشرنا خلال هذا الفصل ينجم عن التعليم تكاليف تتحملها الأسرة/الطالب بالمقابل هناك موارد لفائدة الطالب مثل المساعدات العومية.

4. تقييم الأداء:

بنفس الخطوات التحليلية المطبقة على المؤسسات التعليمية يتم تقييم أداء التلاميذ/الطلبة وفق:

4-1. الوظيفة الداخلية:

ويتوقف على التنظيم الذي يختاره الطالب داخل نشاطه الانتاجي وهذا يقود على تحليل ميزانية الوقت أي كيف يقسم وقته بين الدراسة – العمل الشخصي – العمل المأجور – المواهب، تنقلات، عدم النشاط. وأعمال Perrot و Bourdon (1989) اهتمت بالعلاقة بين خصائص الطالب ، برنامج وقته وبين هذا الأخير ونجاحه الدراسي.

كذلك نموذج التفضيل لـ Levy Garboua (1979) يقيم تحكيم الطالب بين وقته في المواهب – العمل المأجور.

4-2. الإنتاجية:

تقوم أساسا على تقدير النجاح الدراسي للطالب وربطها بمجموع العوامل (خصائص المؤسسة التعليمية-خصائص الطالب).

حاول Cohn (1979) و Hanushek (1986) قياس المخرجات من اختبارات للقدرات وربطها بالدور الأساسي لنوعية التعليم (مقاسة بالأجور – كفاءات المدرسين ومعدل التأطير) خدمات المكتبة – الخصائص الاجتماعية للطالب.

كما هناك نماذج قياسية تربط الخصائص الاجتماعية " الأصل المدرسي بنتائج الاختبارات.

4 – 3. الإطار المالي :

الإمكانية الوحيدة للتحليل هي مقارنة المستويات و المقارنة بين هياكل النفقات التعليمية للأفراد (حسب خصائص الطلبة وحسب المؤسسة التعليمية أو التخصص وأعمال ABBOUD و CAZENAVE تصب في هذا السياق .

4 – 4. النموذج :

بالنسبة لنمذجة السلوك الفردي في إنتاج الرأسمال البشري فهي ممثلة في كل من نموذج BENPORATH و CAZANAVE .

خـــلاصـــــة:

أن الافتراض الأساسي لعلاقة التعليم والتكوين بالإنتاجية ، الدخول، الأرباح هو القاعدة الأساسية في تبرير طلب الأفراد على التعليم وإنفاق المؤسسات على التكوين المهني، وبرغم الانتقادات لمبدأ العلاقة يتفق جميع الاتجاهات في أن التعليم يلعب دورا أساسي في الاندماج المهني.

وفيما يتحدد الطلب وفق العائد أو الخاص للتعليم، فإن العائد الاجتماعي للنظام التعليمي يتحدد بجانب العرض أمر بالكفاءة الداخلية للنظام من خلال الاستخدام والتوظيف الأمثل للمواد المادية البشرية والمالية والتي ترتبط بعامل التمويل من أجل أفضل إنتاج لحاملي الشهادات وبأقل تكاليف ممكنة وكفاءة النظام الخارجية في الاستجابة لمتطلبات سوق العمل من اليد العاملة المؤهلة وفي مدى إسهام التعليم في النمو الاقتصادي.

الفصل الثالث

علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي.

مقـــدمـــــــة:

إن تحليل علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي يستدعي منا أولا فهم طبيعة العلاقة التي تحكم النظام التعليمي بالنظام الاقتصادي عن طريق توضيح معالم علاقة سوق التعليم بسوق العمل.

ومن هذا الباب نتطرق لدور الدولة أي دور السياسة التعليمية في تكييف الطلب والعرض في سوق التعليم مع احتياجات سوق العمل.

هو جهد أساسي من أجل إدماج التعليم في عملية النمو فكيف تناولت مختلف الدراسات والإسهامات الفكرية بهذه إشكالية ؟ كيف يمكن تفسير أثر التعليم على النمو؟ وهل أمكن تقدير هذا الأثر؟.

المبحث الأول : السياسة التعليمية و دور الدولة في إدماج النظام :

مقدمـــــة

.. يتأثر سوق التعليم (أي جوانب العرض والطلب) بالمتغيرات في سوق العمل من خلال التغيرات في عنصر الأجر التي تؤثر مباشرة في تقديرات معدل العائد، وتتصل الأسواق فيما بينهما من حيث أن مخرجات السوق الأول تمثل مدخلات للسوق الثاني، ومن هنا يبرز دور السياسة التعليمية في توجيه الطلب والعرض وفق متطلبات سوق العمل وللحفاض على مستوى التوازن في الأسواق.

في تحليلنا لعلاقة التعليم بالنمو الاقتصادي يستدعي منا أولا فهم طبيعة العلاقة التي تحكم النظام التعليمي بالنظام الاقتصادي (أي علاقة سوق التعليم بسوق العمل) .

وإن التطرق للسياسة التعليمية و لدور الدولة في إدماج النظام من الأدوات التي تساعد في توضيح معالم هذه العلاقة .

I – السياسة التعليمية :

سنقف في هذا الإطار على التوجهات الكبرى للسياسة التعليمية، حيث تتجه إما نحو خيار يقوده منطق السوق أي توجيه النظام التعليمي حسب الاحتياجات سوق العمل من اليد العاملة أو المعدل العائد الداخلي وإما نحو خيار يقوده المنطق الاجتماعي الذي يقوم على مبدأ الطلب الاجتماعي.

وقبل ذلك نتعرف أولا على ماهية السياسات التعليمية .

1 – التعريف :

يقصد بالسياسة التعليمية مجموعة الأفعال ، تحليل و وضع أهداف وإستراتجيات مرتبطة بفريق من النشطين يحركون مختلف الموارد [1].

فالسياسة التعليمية تختص بإنجاز التخطيط بتوقعات تطورات الطلب على التعليم و تدفقات المتمدرسين في كافة المستويات بالفروع أو التخصصات التي يجب تطويرها والأخرى التي يجب تقليصها، الموارد التي يجب توجيهها لاستقبال أعداد الطلبة التي تم توقعها أي بالتمويل من أجل تطوير النظام، و بتكييف مخرجات النظام التعليمي وفق احتياجات سوق العمل (أي التحضير الجيد لهؤلاء الشباب للاندماج المهني)[2] و سنركز على هذا الانشغال الأخير للسياسة التعليمية .

2 – توجهات السياسة التعليمية :

2 – 1 مبدأ الحاجة لليد العاملة :

يرتبط الأمر بعلاقة التكوين العمل. بذلك سوق العمل هو الذي يوجه التطورات المرغوبة في النظام التعليمي و يقوم هذا التوجه على نماذج توقعية :

[1] : Marie Duru- Bellat et Agnés van zanten- Sociologie de l'école – Armand colling – Paris -1999 -p27.
[2] :Bernard Charlot et Hacky Biellot – la construction des politique éducation et de formation - puf -1995 p70.

أ – الأساس النظري :

و يقوم على دالة إنتاج من نوع هارود – دومار (HAROD-DOMAR) بافتراض عوامل إنتاج L-K و عوامل تقنية ثابتة U-V مرتبطة بالعاملين :

$$O = \min \frac{(k. \ . \ L)}{(V \quad U)}$$

الهدف الأساسي للنماذج هو حساب الأعداد من مختلف فئات اليد العاملة الضرورية لوظيفة وكفاءة الاقتصاد مقسمة إلى عدة قطاعات أين تعرف التكنولوجيا بعوامل تقنية ثابتة ومعرفة. وانطلاقا من احتياجات السوق يتم تطوير أو كبح التخصصات أو الشعب التعليمية (هذا يفترض علاقة ثابتة بين التكوين العمل) .

ب – بعض النماذج :

نذكر منها نموذج MRP و نماذج التطبيقية – النماذج الماكرو اقتصادية

نموذج MRP (le modèle du projet régional méditerranéen):

يعرف علاقة التكوين العمل في مرحلتين بداية بعلاقة العمل التأهيل ثم علاقة التأهيل التكوين يتم تعريفها بـــ :

مصفوفة معاملات العمل حسب القطاع تسمح بالتعريف بحاجات العمل حسب الفئات (التسيير – الإدارة – التقنية...)

مصفوفة تصل بين أنواع العمل و مستويات التأهيل، و مصفوفة تصل بين التأهيل والتكوين وبمعرفة احتياجات العمل القطاعي نستطيع تحديد الاحتياجات حسب مستويات التكوين .

2 – النماذج التطبيقية النسبية :

يتبع هذه النماذج طريقة المقارنات الدولية بالاستناد إلى بلد مرجعي و يستعمل في حالات ندرة المعلومات الوطنية، إلا أنها تفترض أن التطور الاقتصادي للبلد المرجع يقوده إلى نفس وضعية هذا البلد .و يفترض وجود علاقة تجمع بين مستويات النمو بين الدول، هيكل الاقتصاد ، هيكل العمل، هيكل التكوين، من بين أشهر هذه النماذج نموذج CA.MAYERS و F.HARIBSON .

3 – النماذج النظرية الماكرو اقتصادية :

هذه النماذج تفضل حل مشاكل السياسة التعليمية في إطار التخطيط العام للاقتصاد، حيث يقدم نموذج BOS – TINBERGEN اتجاه النظام التعليمي في تلبية الحاجات الاقتصادية ويتعلق الأمر بحاجات النظام التحليلي للمدرسين حيث يتم :

تحديد الطلب من حاملي الشهادات بدلالة حاجات سوق العمل إلى اليد العاملة أو للنظام التعليمي نفسه

عرض حاملي الشهادات (انطلاقا من الفترة السابقة) ثم **نماذج البرمجة الخطية** والتي تعتمد أساسا على البرمجة الخطية منها نماذج ADELMAN – BERNARd ونموذج BOWLES .

2 – 2 مبدأ معدل العائد الاجتماعي :

يستعمل مبدأ معدل العائد الاجتماعي (تطرقنا إلى طريقة الحساب خلال المبحث الأول من هذا الفصل) كعامل في اتخاذ القرار فالقاعدة بالنسبة للسياسة التعليمية في اعتمادها فكرة معدل العائد الاجتماعي هي دعم تطور التخصصات أو الشعب ذات معدل العائد المرتفع لسببين:

ارتفاع هذا المعدل يقود إلى توقع طلب مرتفع للأفراد على هذه الشعبة ، يجب إذن الاستجابة لهذا الطلب .

ارتفاعه يعود إلى آثاره الغير مباشرة مثل الاقتصاديات الخارجية فمن صالح المجتمع الاستثمار في هذه الشعبة التخصص لتحصيل هذه الفوائد.

2 – 3 مبدأ الطلب الاجتماعي :

في الحالة السابقة سوق العمل هو المحدد الوحيد للسياسة التعليمية ، أما في مبدأ الطلب الاجتماعي فإن طلب الأفراد هو الذي يحدد السياسة التعليمية المنتهجة في تطوير النظام أي أنها تشكل فعل تابع لقرارات الأفراد، ففي حالة ارتفاع الطلب على شعبة معينة يتعين على السلطات توفير إمكانيات الاستقبال المادية و البشرية .

فمن ناحية توفر هذه السياسة إشباع الحاجات الثقافية للسكان و تركز بالخصوص على فكرة التعليم سلعة استهلاكية معمرة أكثر من التعليم استثمار (كما في الاتجاه الحاجة إلى اليد العاملة و معدل العائد الاجتماعي) .

ومن ناحية أخرى إذا تبنينا هذا المبدأ فإن الاستجابة للطلب الاجتماعي يفترض أن هيكل الشغل يتكيف مع الإختلالات في النظام التعليمي أو أن سوق العمل يمتص كل حاملي الشهادات المستقبليين ، إما لأن الأفراد قادرين على التكيف و إما بخلق فئات شغل يتكيفون معها وإن هذه النظرة تبدو بعيدة عن الواقع فضلا إلا أن هناك من يطرح السؤال حول حقيقة الطلب الاجتماعي ذلك لأن اختبارات الأفراد في كثير من الأحيان موجهة من قبل النظام التعليمي الذي يتدخل بصفة شبه دائمة في التوجيه و الانتقاء .

إذن السياسة التعليمية هي الأداة المفتاحية لتحكم و تدخل الدولة في القطاع التعليمي وتهتم مع اختلاف التوجهات بتحقيق أهداف تعليمية محددة وفق اختيارات الأفراد أو وفق احتياجات السوق و هذا هو المبدأ السائد في أغلب الأنظمة في الإقتصادات الرأسمالية فيا ترى في حالات النمو السريع أمام اختيارات الأفراد من جهة و قدرة النظام التعليمي من جهة ثانية و احتياجات سوق العمل من جهة أخرى ثالثة كيف تتدخل السياسة التعليمية (الدولة) ؟

يتعلق الأمر هنا بإدماج النظام التعليمي في المجال الاقتصادي

II دور الدولة في إدماج النظام في المجال الاقتصادي

قبل التطرق إلى دور الدولة أو السياسة التعليمية في إدماج النظام التعليمي في اقتصاد الدولة نطرح السؤال أولا : ما هي المبررات التي تقف وراء تدخل الدولة في القطاع التعليمي ؟

1. مبررات تدخل الدولة :

حتى في النظام الليبرالي[1] الذي يقوم على أساس الاختيارات الفردية هناك ثلاث دواعي لتدخل الدولة :

1 – تحقيق التجمع الأمثل للموارد

2 – السماح للأفراد بالتعبير عن خياراتهم

3 – التكفل بتكلفة التعليم وذلك مثالا من خلال إلغاء التأميم على التعليم:

" إقامة مؤسسات أجنبية – العرض الاستثنائي للمؤسسات العمومية في حالة الاحتكار أو دعم مؤسسات خاصة غير مفضلة للحفاظ على المنافسة – تطوير خدمات المعلومات حول المؤسسات و مردودية التعليم ".

– دعم الأفراد عن طريق مجانية و إجبارية التعليم و هذا من أجل تحقيق بنية ثقافية أو بالأحرى حد أدنى من مخزون الرأسمال التعليمي تعتمد على إنتاجية المجموعة و في هذا السياق يرى M.FRIEDMAN 1962 أن التعليم العام له فوائد خارجية هامة و التعليم المتخصص المهني تعود فوائده من جانب كبير إلى الأفراد المعنيين بها و بذلك يرى ضرورة التعليم الإجباري

[1]: المقاييس الأساسية للنظام الليبرالي هي العرض من خلال المؤسسات الخاصة، التموين المزدوج، إقبال العائلات على السوق المالي.

و المجاني خلال فترة و لكن منظم بطريقة حديثة و على الدولة دور المراقبة البيداغوجية و تمويل الأفراد المحتاجين .

- يرى البعض أن العائد الإيجابي للتعليم ليس مبرر لتدخل الدولة ما دام الأفراد يستفيدون من المزايا الاجتماعية للتكوين و السوق التنافسي يقود إلى تجميع أمثل للموارد و إن عدم كمال السوق و شروط تتعلق بإعادة التوزيع هي التي تبرر تدخل الدولة[1].

- قرار التعليم يعود في الأصل إلى الآباء فمعدل العائد يقارن العائد بالنسبة للتلميذ و التكلفة بالنسبة للآباء لذلك ممكن ألا يتحقق استثمار كاف ، إضافة إلى الخلفيات الثقافية في تعليم البنات و هذه مبررات إضافية لغرض إجبارية التعليم و هي مطبقة في جميع دول العالم .

- توفير المعلومات التي قد تكون تكلفتها مرتفعة حول نوعية التعليم من خلال برامج عمومي .

- الصعوبات التي تتلقاها العائلات في الاقتراض من السوق يدفع الدولة إلى تصحيح عدم كمال أسواق القرض من خلال قروض عمومية

- دعم القروض الخاصة أو دعم الأفراد

- التدخل مبرر لضمان المساواة (مساواة الفرص التعليمية)

- الكفاءة – تدخل الدولة يتركز خاصة في مجال التنظيم و التمويل

[1] : Rainer thiele – la formation du capital humain- quels rôle pour le secteur public et privé – problèmes économiques- N°2569 /20-05-1998 p01.

2 – إدماج النظام التعليمي :

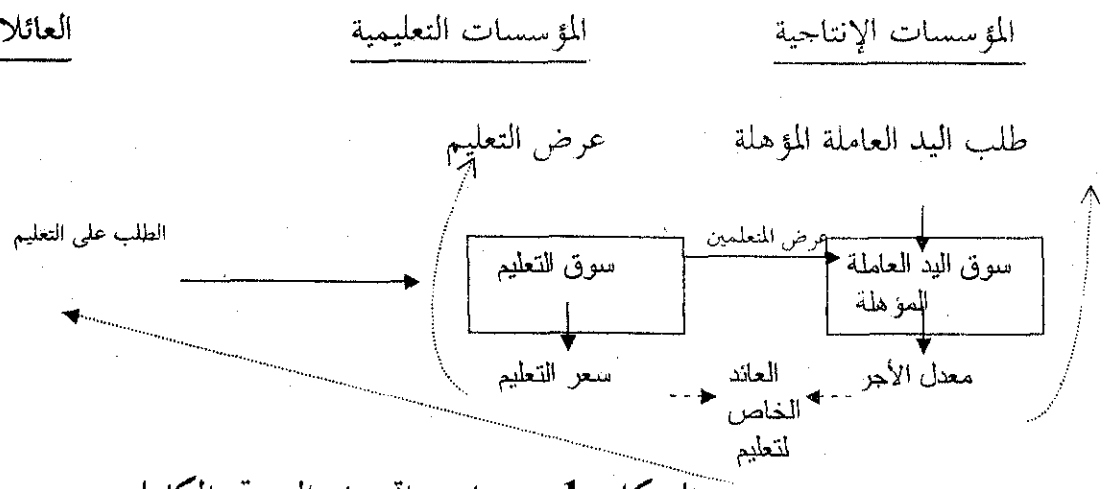
حيث أ صبحت المعرفة العامل الأساسي في عوامل الإنتاج ، زاد من أهمية التعليم و الحاجة إلى يد عاملة ذات مستوى تعليمي (أي يد عاملة مؤهلة) مرتفع إلا أن تكوين الأفراد يتطلب وقت و النظام التعليمي أقل مرونة ومن جهة أخرى يستطيع الأفراد متابعة الدراسة، ففي إقتصادات الرأسمالية – كما أشرنا – مع نمو اقتصادي سريع تقف أمام ضغط قوي ما بين قرارات الأفراد قدرة النظام التعليمي و الحاجات الاقتصادية فكطيف تتصرف الدولة من جهتها؟

بعض الاقتصاديين يؤيدون حل إدماج النظام عن طريق السوق و البعض الآخر وهم الأغلبية يؤيدون فكرة التخطيط وهنا تظهر التوجهات و الخيارات للسياسة التعليمية

2 – 1 الإدماج عن طريق السوق :

أ – الوظيفة المثالية للسوق :

نفترض في هذه الحالة اقتصاد السوق الكامل (ECONOMIE .intégrale) التي يمكن التعبير عنه بالمخطط الآتي :



الشكل (1) : عناصر اقتصاد السوق الكامل

1. يبين الشكل (1) الطلب على التعليم (من قبل العائلات) و الطلب على اليد العاملة المؤهلة (من قبل المؤسسات الإنتاجية بافتراض أن كل مستوى تأهيل مرتبط بمستوى تعليمي) .

تتوازن مستويات الطلب بفضل التغيرات المرتبطة بسوق التعليم و سوق اليد العاملة المؤهلة فالاتصال أو العلاقة بين الأسواق تتم من حيث أن مخرجات السوق الأول هي مدخلات السوق الثاني يفترض أن دوال الطلب تنازلية و دوال العرض تصاعدية .

في ظل الشروط التقنية (الإنتاج – التعليم) و الشروط البسيكولوجية المعطاة (أذواق طالبي التعليم) هناك زوج من الأسعار عند التوازن واحد فقط الذي يحقق أن الأفراد محل الطلب أحد المؤهلات يجدون عمل عند معدل أجر التوازن في نفس الوقت المؤسسات محل طلب على هاته المؤهلة وتجد عدد المرشحين المطلوب تشغيلهم عند نفس معدل الأجر .

الوضعية هذه ممثلة في الشكل (2) حيث :

DE : الطلب على التعليم

OE : عرض التعليم

وضعية DE تعتمد على الفارق بين w و P

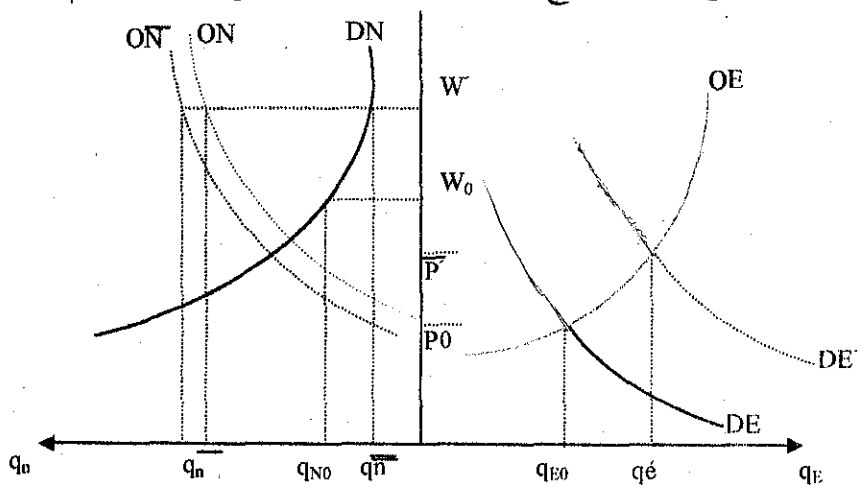
P : سعر التعليم

W: الأجر

ON : عرض اليد العاملة المؤهلة (أو المتعلمين)

DN : طلب اليد العاملة المؤهلة .

وضعية التوازن : عند معدل الأجر W_0 و سعر التعليم P_0 ، كمية التعليم المنتجة qe_0 والتي تنتقل إلى السوق الآخر q_{n0} ($= qe_0$) وعند معدل الأجرw_0 الذي يبرر قرار التعليم تشغل المؤسسات محل الطلب جميع المتعلمين الموفرين من قبل سوق التعليم .



$$q_{n0} = q_{e0}$$

$$q'_n = q'_e$$

– سوق التعليم– – سوق اليد العاملة المؤهلة —

الشكل (2) : التوازن و إعادة التوازن في أسواق التعليم و اليد العاملة المؤهلة

2. في حالة الحرية التامة للأسواق (ليس هناك احتكار من قبل المؤسسات ، المتعلمين، و لا تدخل إداري في تحديد السعر عند حد معين) فإن أي فارق عن مستوى التوازن يؤدي نظريا إلى عملية إعادة التوازن التلقائي) فارتفاع معدل الأجر عند $\bar{w}$ يصحبه ارتفاع معدل العائد الخاص للتعليم فينقل منحنى لطلب إلى $\hat{DE}$ (برغم ارتفاع سعر التعليم) .منحنى العرض OE لا يتغير (لأن $\frac{W'}{P'} \rangle \frac{W_0}{P_0}$ و كذلك لقلة مرونة العرض) ويكون عند مستوى q'.

ينتظر الأفراد تشغيلهم عند معدل الأجر $\bar{w}$ كما منحنى العرض ينتقل إلى $\hat{ON}$ و لكن عند هذا المعدل طلب على اليد العاملة فقط $\bar{q}_n$ ومنه الفائض $(q_n - \bar{q}_n)$ يؤدي إلى خفض الأجر والعودة إلى مستوى التوازن و الذي يتحقق عنده التجميع الأمثل لموارد (العمل ، رأسمال) بين القطاع الإنتاجي و التعليمي .

3. عموما الملاحظات حول النموذج عديدة و لكن نركز على أن المستوى الأمثل يتحقق في شروط :

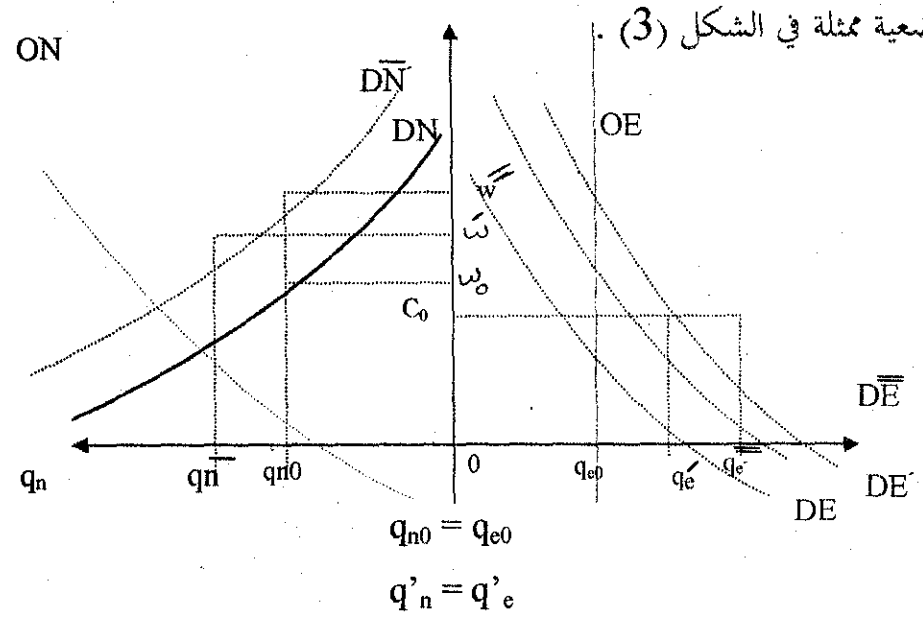
- تساوي الإنتاجية الحرية لكل العمال و كل المؤسسات – تساوي مردودية الرأسمال المادي و التعليمي و الذي يجب أن يكون موحد بالنسبة لجميع الفروع التعليمية والمؤهلات

- تساوي مردودية الرأسمال المادي في المؤسسات الإنتاجية و التعليمية وهذه الشروط عند نقطة توازن في لحظة معطاة لا يتحقق إلا نادرا و عموما قد يبدو النموذج بذلك بعيد في الواقع .

ب – عدم كمال السوق : و يقوم على مجموعة افتراضات أهمها :

- الطلب على التعليم لا يتعلق بنسبة حدية من السكان فقط (الشباب الداخلين للنظام إجباري) و كذلك السكان النشيطين القادرين على طلب التعليم بدلالة تغيرات السعر .

- سوق التعليم ممثل بمؤسسات عمومية حيث العرض غير مرتبط بالطلب عن طريق السعر (كوسيط) و (هذا لا يغير من نموذج التوازن و لكن يشترط المرونة التامة للعرض، هذه الوضعية ممثلة في الشكل (3) .



- سوق التعليم- - سوق اليد العاملة-

الشكل (3) التوازن و الاختلال في سوق اليد العاملة المؤهلة و النظام التعليمي العمومي

– التوازن يتحقق بشرط أن العرض العمومي OE يكون تماما q_{eo} فإذا تغيرت شروط السوق يجب أن يتغير العرض إلى موقع توازن جديد .

– فإذا ارتفعت الإنتاجية الحدية للعمل DN تنتقل إلى DŃ و أجر التوازن يصبح ẃ و كمية اليد العاملة المؤهلة q_ń .ترتفع مردودية التعليم (مع C أي التكلفة – ثابت) و DE ينتقل إلى DÉ .طلب التعليم إذن هو $q_é$ (= q_ń)

ولكن المشكل أن عرض التعليم OE يبقى في موقعه بدل الانتقال إلى qé (لا يوجد حدث اقتصادي مباشر للتغيير و هنا تتدخل السياسة التعليمية بحل إداري) .

– عرض التعليم هو فقط qe0 (= q_{n0}) يرتفع الأجر إلى w̃ وَ DE ينتقل إلى D̃E و طلب التعليم إلى q̃e . و إن عدم مرونة عرض التعليم يؤدي إلى اختلال مضاعف في سوق اليد العاملة المؤهلة (للنذرة = q_{n0} – q́n) و في سوق التعليم نظرا لارتفاع الأجر w̃ هناك طلب على التعليم غير مشبع (يعادل q_{e0} – q̃é) .هذا الاختلال الناجم عن عدم مرونة العرض يتطلب تدخل الدولة (السياسة التعليمية) لإعادة التوازن من خلال :

1 – في سوق التعليم :

يجب تحديد السعر الذي يضمن مستوى أمثل للطلب الاجتماعي ، و تنظيم نظام التعليم الذي يسمح باستجابة سريعة للحاجات الاقتصادية حتى و إن استدعى الأمر دعم المؤسسات الخاصة في التعليم إجباري .

2 – في سوق رؤوس الأموال :

تنظيم نظام القروض بما يسمح للأفراد استغلال الفرص الناجمة عن التغيرات في مرودية العوامل (K – L) .

3 – سوق اليد العاملة المؤهلة : مقاومة احتكار المشغلين و النقابات .

إذن قاعدة عمل السياسة التعليمية هي ملاحظة " الندرة " أو " الفائض " في مختلف مناصب الشغل

2 – 2 الإدماج عن طريق التخطيط :

أ – المبررات النظرية : من المبررات النظرية انتهاج الدولة مبدأ التخطيط نذكر :

* انتقاد سوق اليد العاملة المؤهلة من حيث علاقة الأجر – الإنتاجية الحرية بحيث ترى أن العلاقة غير مؤكدة و بالتالي الحد الأمثل لا يمكن أن يتحقق عن طريق السوق فبعض المؤسسات نظامها للأجور أقرب إلى التقاعد (الشهادة – السن) ..بدون علاقة واضحة بالإنتاجية – نسبة مهمة من اليد العاملة المؤهلة تشتغل خارج الجهاز الإنتاجي (البحث، التعليم، الإدارة) .

* انتقاد الطلب على التعليم : التعديل من خلال السوق يدفع الطلبة إلى اختيار مدى طول و نوع الفروع التعليمية حسب المرد ودية الاقتصادية إذا تحقق ذلك فيجب إيجاد وسائل أخرى لتحفيز الطلبة إلى الفروع التعليمية الأخرى لمنع أي نقص و اختلال خطير في سوق العمل .

*الطلب القابل للتسديد (solvable) فقط المأخوذ بالاعتبار ليس هناك أي خاصية تشير لمجانية التعليم .

انتقاد عرض التعليم : ضعف مرونة العرض يحتم اللجوء للتخطيط

انتقاد النموذج العام : لا شيء يؤكد أن الديناميكية الداخلية للأسواق تؤدي بالكميات و الأسعار إلى وضعية التوازن ثم أنه أي تعديل يقوم به السوق يتطلب وقت وخلال هذا الوقت يمكن لاختلالات خطيرة أن تحدث و في اقتصاد ديناميكي سريع من الضروري توقعها من أجل القيام بتعديل مبكر في قدرات النظام التعليمي و هذا يتم وفق قاعدة تخطيط العرض .

ب - **التعريف بالتخطيط :**

إجمالا يعني التخطيط عمليات إعداد مجموعة القرارات من أجل فعل مستقبلي يتعلق بالنظام التعليمي .

- إن التخطيط نظرة أخرى في إدماج التعليم في الاقتصاد :

1 – إذا كان تخطيط الطلب بهدف الاستجابة للطلب المتوقع للتعليم الذي يخشى أن يكون قويا جدا (حالة مبدأ الطلب الاجتماعي) فهو بذلك يفترض أن أهداف الإنتاج يجب أن تكون مخططة بدلالة عرض التعليم و الذي يحتم إما البحث عن إحلال ما بين الرأسمال و العمل أو بين الأعمال المؤهلة أو إما بتضييق الأهداف القطاعية و الإجمالية للإنتاج فنظام العرض يلعب دور ثقافي أساسا و الاقتصاد يجب أن يكون تابع .

2 – إذا كان هدف التخطيط هو الاستجابة للحاجات المتوقعة للإنتاج (مبدأ الحاجة لليد العاملة المؤهلة) يتم توجيه طلب المتعلمين (إما بدعم أو مقاومة الخيارات) حسب أهداف المخطط و هذا يفترض نظام عرض توجيهي قوي (عامل الانتقاء) و يمكن اتخاذ سياسة الأجور في حالة الاختلالات .

3 – تتحدد الأهداف التعليمية عن طريق تقنيات التخطيط و من أنجح هذه التقنيات تقنية MAYERS و HARIBSON .

4 – في حالة الاقتصاد المخطط (URSS مثلا) حقق تخطيط التعليم كفاءته و لكن في الاقتصادات الرأسمالية (مثل النظام الفرنسي) يصطدم بعدة صعوبات فالأسعار تتحدد بحرية في الأسواق فيحين يتوقع المخطط أسعار مستقرة في نظام العرض غير سلطوي[1] قد يتجه الأفراد نحو الخيارات الغير مرغوبة فيها كما في المخطط إذن كفاءة التخطيط يرتبط بإدارة سوق اليد العاملة في عدم الإخلال بالتوقعات و بإدارة الداخلين للنظام التعليمي في التوجه إلى التخصصات المرغوبة .

1: النظام يكون سلطوي عندما تتخذ الدولة مقاييس لا تتوافق ورغبات الأفراد.

- برغم المشاكل التي يواجهها التخطيط في إدماج النظام التعليمي إلا أنه يبقى ضروري و يحقق كفاءته في حالة التعليم الإجباري و كذلك للوظائف المتموقعة خارج السوق ، أما ما يتعلق بالوظائف المنظمة من قبل السوق فيبدو منطقيا تحديد التوجهات العامة الكبرى و تكييف عرض المتعلمين في المدى القصير مع الطلب من خلال سياسة لتنشيط اليد العاملة (إحلال الأفراد) وسياسة التكوين المستمر .

المبحث الثاني: علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي:

للإجابة على الإشكالية الأساسية للعلاقة التعليم بالنمو الاقتصادي نحاول تقديم تحليلا نظريا شاملا، متعدد الأبعاد الميك والماك واقتصادي، وإسهامات كل من الكلاسيك والكينفرين ومختلف الدراسات الحديثة في هذا الشأن.

وإن الهدف من هذا المبحث ليس فقط الوقوف عند اثبات العلاقة أو نفيها ولكن محاولة لفهم منطقة العلاقة أي تفسير كيف يمكن للتعليم أن يؤثر في النمو الاقتصادي.

I. النمو الاقتصادي المفهوم والعوامل المؤثرة.

1- المفهوم:

يعني بالنمو الاقتصادي الارتفاع في الإنتاج اقتصاديا على المدى الطويل، وما هو إلاّ مرادف لزيادة الدّخل القومي يعني ذلك أن النموّ يعني بالتوسع الكمي في التطوّر الاقتصادي[1]، فيحين أنه في مفهوم التنمية التي تعني مجموع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تصحب عملية النّمو يتم إدماج الجوانب الكمية والنوعية[2]

2- القياس:

عادة ما يتم قياس النمو الاقتصادي انطلاقا من مؤشر PIB أي الناتج الداخلي الخام حيث يقيس النمو خلال مدّة محددة إما من خلال الحجم(بأسعار ثانية) أو القيمة (بأسعار جارية) بالدولار الأمريكي.

1: التوسع الاقتصادي يعني الارتفاع الظرفي في إنتاج بلد ما يشير ذلك إلى أن النمو قد يشمل قدرات توسع ناجحة- ركود- كساد- أو هبوط.
-اما التطوّر الاقتصادي فيتعلق بمجموع التحسينات في المجالات الاقتصادية و الاجتماعية التي تصحب عملية النمو.

2 J .longatte&P Vanhoue- Economie générale- DUNOD-2002 p53-54.

والتعريف المحاسبي لـ PIB هو: P+M= C+I+X

حيث x: الصادرات- I الاستثمار- c: الاستهلاك- M: الواردات: P: الإنتاج)

3- العوامل المؤثرة في النمو:

إن الزيادة في إنتاج المؤسسات أو بالأحرى مشروع من المشروعات الفردية يرفع من الإنتاج الإجمالي لبلد ما، إلا إذا حدث انخفاض في إنتاج مشروع آخر وتتأثر هذه الزيادة في الإنتاج بعوامل خارجية وأخرى داخلية.

والعوامل الخارجية قد تكون اقتصادية ، سساسية وقانونية، أمات القانونية فتتعلّق بالتشريعات الضرائب والاستمارات مثلا، السياسية ترتبط بمدى الاستقرار السياسي فالمخاطر السياسية أحد محددات في قرار الاستثمار، وكذلك تتأثر المشروعات الفردية بالشروط الاقتصادية العامة للبلد.

أما العوامل الداخلية فتلخص في الزيادة الكمية والنوعية في عوامل الإنتاج.

II. أثر التعليم على النمو:

1. الآثار الميكرو اقتصادية:

خارج سوق العمل فإن نشاط التعليم يبقى واسعا، فالعمل ليس المجال الوحيد للفرد لممارسة إنتاجية، سوق نرى كيف يمكن تطبيق نفس التحليل على ميادين أخرى: الاستهلاك- الادّخار، النشاطات المنزلية ، الصحة ، الخصوصية والجريمة.

1.1 أثر التعليم على الاستهلاك.

لا نقصد هنا الأثر الضيق الذي يمكن أن يمارسه المستوى التعليمي على نفقات الاستهلاك من خلال وساطة الدّخل، ولكن نناقش الأثر المباشر للتعليم على الاستهلاك ثم الادخار، وإن الأساس النظري لهذه الوجهة يعود إلى نظرية الاستهلاك (Becker وتتطرق لأعمال ذات أهمية لـــ Michael و GHEZ

أ. النظرة الجديدة للاستهلاك لـــ Becker:

الفكرة الأساسية في النظرية أن المستهلك عون نشيط، والاستهلاك هو نشاط إنتاجي، والفكرة تعود لـــ I Fisher، إذ قام Becker بالتدقيق في مفهوم Fisher " للخبرات البسيكولوجية لنفسية المستهلك" وليستعمل " الخدمات الشخصية للاستهلاك" وليستعمل " الخدمات الشخصية للاستهلاك" والاستعمال المادي للتسلع الاستهلاكية مرتبط باستخدام الخدمات المضوعية للاستهلاك، الفرد إذن ينتج خدمات شخصية أو ذاتية Z انطلاق من الخدمات الموضوعية، X، ويستعمل من أجل ذلك وقت ti، إذن فالخدمات الشخصية الذاتية هي التي تصبح عناصر لدالة منفعة المستهلك التي يتطلب تعظيمها.

المستهلك، المنتج يواجه عائق الدخل والوقت لذلك فهو مطالب بتقسيم وقته الإجمالي بين العمل- وقت الاستهلاك(الإنتاج الشخصي) يمكن تعريف سلوك المستهلك بـــ:

$$(\max)\mu = \mu(z_1.z_i.....z_{nj})$$

$$z_i = z_i(xi,ti)$$

يفترض إذن أن علاقة النواتج الحدية مرتبطة بالتسلع الموضوعية والوقت مستقل في المستوى التعليمي. ومن جهة أخرى علاقة (لمنافع الحرية للخدمات الشخصية وهيأيضا مستقلة في مستوى التعليم.

Michael بيّن أن للتغيرات في مستوى التعليم آثار مشابهة للزيادة في الدّخل على مشتريات التسلع الموضوعية في التسوق والتي تشهد تغيّرات في تركيبتها لصالح التسلع التي لها مرونة دخل مرتفعة للوحدة بالمقارنة بالتسلع ذات مرونة دخل منخفضة للوحدة.

إذن Michael يرى أن التعليم عامل مستقبل وأن ارتفاع مستوى التعليم يغير من حقل الاستهلاك للفرد (أي ميادين فاترة جديدة وأي Z_i جديد). وهو يفترض أن ارتفاع مستوى التعليم يجتمع وارتفاع الدخل، وحتى مع ثبات الدخل فإن ارتفاع المستوى التعليمي يمارس نفس الأثر

نموذج GHEZ :

بالحفاظ على نفس إطار التحليل وضع GHEZ علاقة التعليم بالاستهلاك في تصوّر آخر إذ المشكل ليس في أن التعليم يمارس آثاره الإنتاجية على إنتاج السلع الشخصية ولكن لأن هذا الإنتاج يتطلب وقت ويقترح مبريين:

1- الوقت المخصص للاستهلاك لا تكلفه (تكلفة الفرصة) ويقاس بمعدّل الأجر، وعندما يرتفع الأجر يمكن أن نسجل ثلاثة آثار أساسية على الاستهلاك:

الفرد يقوم بإحلال السلع الموضوعية إلى وقته. ب. يتجه نحو استهلاك يتطلب أقل وقت- جـ، ومع استمرار ارتفاع الأجر مستقبلا (إذن سعر الوقت المستقبلي يرتفع) يختار الفرد فوريا الاستهلاك الأكثر كثافة من حيث الوقت- الأثرين الأولوين يؤثران إيجابيا على شراء السلع الموضوعية، والثالث أثر إيجابي ولكن سلبي فيما بعد.

العلاقة مع التعليم يتم تحليلها بكل بساطة بإشراك مبدأ تعليم الفرد وتطوره هو بدلالة الاستثمارات التعليمية الناجمة، إرتفاع المستوى التعليمي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الاستهلاك الموضوعي وإلى أنماط استهلاك أقل كثافة.

يرى GHEZ أن الاستثمار التعليمي يتطلب وقت ينافس وقت العمل ووقت الاستهلاك والذي يؤدي من جديد إلى إحلال سلع موضوعية.

2-1 أثر التعليم على الادخار:

إذا كان التعليم يؤثر على الاستهلاك (والدخل) فيمكن أن يؤثر على الادخار كذلك وإن الفرد يحكم بين الاستهلاك والادخار، وكما لهذا الأخير أشكال عدّة فإن هيكله يعد هدف لهدف التحكيم أين يتدخل التعليم، ويمكن تقديم تفسيرات عديدة ممكنة في هذا الإطار.

أ. كما تكرر فإن للتعليم أثر غير مباشر على الدخل ولكن لأن الاستثمار التعليمي يوفر الدخول للحياة المهنية فإن جهود الادخار تتأخر هي الأخرى.

وكما يمكن للتعليم أن يؤثر في هيكل الدخل حيث قد تكون الأجور أقل، والدخول من رأسمال مرتفعة بالنسبة للمستويات المرتفعة للتعليم، مما قد يؤثر على سلوك الادخار (من ناحية الحجم والهيكل).

ب. بالنظر إلى الأساس الميكرو اقتصادي لتوزيع الاستهلاك- الادخار، يرى Fisher أن الادخار ينتج بصفة خاصة عن تحديد القيمة المرتبطة بالسلع (الحالية المستقبلية) والتي تقاس عن طريق المعدل الشخصي للتحويل،" علاقة المنافع الحدية للاستهلاك الحالي والمستقبلي). ويتقدم الشخصي عن طريق الخصائص البسيكولوجية للفرد أو الحساسية اتجاه عدم اليقين، وهذا يتأثر ايجابيا بمستوى التعليم حسب Fisher

الادخار يفترض تسيير إختياري فإذا اعتبرنا الادخار نشاط مثل الاستهلاك فإن المستوى التعليمي يؤثر في كفاءة الفرد في هذا النشاط أي يسير بكفاءة الادخار الذي يقوم به (بصفة عامة ممتلكاته)، وهذا يعود إلى امتلاك الفرد أفضل المعلومات التي تتدخل في وضع استراتيجية للادخار ومنطقيا فإن الممتلكات ستكون أكثر تنوعا وارتفاعا عند الأفراد ذوي المستويات التعليمية المرتفعة وإن كان بإمكان هؤلاء الأفراد التوجه نحو النشاطات الفكرية عن النشاطات المالية مما يشكل كابح للادخار [1].

[1] :Pierre Gravet- Econimie de l'éducation- p164.

3-1 أثر التعليم على السلوكات الفردية الأخرى:

إلى جانب النشاطات التقليدية للعمل- الاستهلاك، الادخار، فإن دراسة أثر التعليم على مختلف السلوكات كالصحة، الخصوبة، الجريمة، والاقتصادات الخارجي للتعليم ذات أهمية بمكان.

أ- التعليم والخصوبة:

فهناك علاقة بين حجم الأسرة والمستوى التعليمي، هذه العلاقة تدرس كذلك على المستوى الماكر واقتادي، فالدّول النامية عموما تعرف فائضا من حيث الكثافة السكانية وعلى العكس من ذلك تعاني الدّول الصناعية من عدم كفاية معدّل المواليد وتعود أحد الأسباب إلى ارتفاع المستوى التعليمي الذي يشجع على تنظيم الولادات.

ويمكن أن نربط المسألة بنظرية Becker للاستهلاك فالأسرة تخصص وقت لتربية الأطفال ينافس أوقات النشاطات الأخرى، ومع إرتفاع المستوى التعليمي ترتفع تكلفة فرصة تعليم الأطفال ، وهذا يشكل كابح للخصوبة.

ويرى Becker وalii (1990) أن الخصوبة ترتبط عكسيا بمعدّل عائد الرأسمال البشري.

ولكن من التأثيرات العكسية أن ارتفاع الدخل نتيجة التعليم يكسر حاجز الدخل الموجه لتربية الأطفال، قد يكون في هذه الحالة التعليم عامل مشجع للخصوبة.

على كل من التأثيرات العكسية (الممكنة أن ارتفاع الدخل نتيجة التعليم يكسر حاجز الدخل الموجه لتربية الأطفال، قد يكون في هذه الحالة التعليم عامل مشجع للخصوبة.

على كل أثبتت بعض الدراسات أن تعليم الإناث يقلل من معدّل الخصوبة فقد أثبتت Barro 1991 في دراسة له على العديد من الدول هذه العلاقة حيث أن زيادة 10% من الفئة في التعليم الابتدائي يخفض) نسبة الخصوبة بـــ 0.13% وبـــ 0.26% لكل زيادة بـــ 10 % من الفئة في التعليم الثانوي[1]

ب- التعليم والصحة:

هناك علاقة بين التعليم والسلوك الصحي، على المستوى الماكر واقتصادي يتم دراسة علاقته (أي التعليم) بالوفيات، معدّلات الأمراض... وعلى مستوى الميكر اقتصادي يدرس أثر على مدى حياة الأفراد (والمرتبط بالوضع الاجتماعي، إذن المستوى التعليمي) وقد بينت أعمال Pionniers و Grossman أثر التعليم المباشر على الصحة (بدون وساطة الدخل) فتعليم المرأة يؤثر على السلوك الصحي وعلى نتائجه(مدى الحياة- وضعية الصحة..). وقد أكدّت الدراسات أثر التعليم في محاربة الأمراض وخفض نسبة الوفيات (Alو Cochrane) وكذلك على مستوى لتنفيذية كما أن تعليم الآباء خاصة الأمهات يحسن من مستوى صحة الأطفال (woodhole و psacharopoulos 986)، حيث أن نسبة تعليم إضافة للأم يقلّل من نسب وفاة الطفل بـــ 0.9%

[1] :Martin weale- Rentabilité et externalités positives de l'éducation - Problème économique N°2352- 53-1-08/12/1993 – p 6-9

جـ. الاقتصاديات الخارجية:

انطلاقا من دراسة التعليم على سلوكات الأفراد الذي يؤثر في حد ذاته على سلوكات الأفراد الآخرين أو على المحيط بصفة عامة في التعليم يكسب الفرد رأس مال تعليمي يستفيد منه الآخرين. مثلا تعليم الآباء يؤثر على تربية وتعليم الأبناء- استفادة مجانية في محيط العمل من المعرفة العملية للفرد المتعلم، والذي يؤثر على مستوى الإنتاجية عموما.

مستوى التعليم المرتفع يسمح بنشر الديمقراطية. التعليم عامل يقوي التضامن الاجتماعي، يسمح بتطوير مجموع المؤسسات الاجتماعية كالضمان الاجتماعي- نظام المنح (البطالة، السكن العائلي)- النظام التشريعي... النشاطات الثقافية التي ترتبط بالحاجات العمومية.

تسهل عمل الأسواق من الناحية الاقتصادية على أساس أنه في سوق السلع المستهلك المتعلّم سلوكه في البحث على المعلومات أكثر كفاءة وفي سوق العمل حيث مستوى التعليم له تأثير هام على حركية والتكيف مع معلومات عارض العمل.

2- الآثار الماكر واقتصادية للتعليم:

يتطلب التحليل الماكر واقتصادي للتعليم تحليل العلاقة النمو الاقتصادي انطلاقا من مختلف الأعمال والاتجاهات في هذا الميدان تم إلى إسهام التعليم في تحقيق التوارتات الكبرى الماكر واقتصادية وإلى أثر على توزيع الدخول.

2-1 التعليم والنمو الاقتصادي:

وسنحاول معرفة كيف قدم كلاسيك والكنيريين تحليلهم لهذه العلاقة.

2-1-1 التحليل النيوكلاسيكي:

ينظر النيوكلاسيك للتعليم كعامل مستقل عن الإنتاج والنمو، وقابل للإحلال مع باقي العوامل الأخرى، ويمكن قياس إنتاجية هذا العمال، وترتبط هذه الوجهة من التحليل بأحد التفاسير للقيمة الاقتصادية التعلم وتختلف حسب إطار التحليل الماكرو أو اقتصادي.

أ. التحليل الميكرو اقتصادي: (مردودية التعليم)

يهدف أساسا إلى مقارنة معدّلات العائد للتعليم (الأرباح- التكاليف) ومن الأعمال التي قامت على مبدأ قياس العائد في العديد من الدّول دراسة shult ودراسة thias carnoy (1972) على كينيا، دراسة psacharpoulos (1973) على 32 بلد ودراسة في فرنسا لقياس مردودية التكوين في طريق الفوارق في الدخول توصلت أنه بمقارنة أجر خريج في مستوى البالكوريا، وآخر حامل لشهادة CAP/ BEP فإن الفارق يعادل 60% [1] في نفس السياق جاءت دراسة قام بها البنك الدولي (1980) استخلص فيها أن: مردو دية التعليم أعلى بالمقارنة بمرد ودية الاستثمار المادي في الدّول النامية والصناعية، وأن معدلات العائد الخاص والاجتماعي في الدّول الأقل تطوّرا، أكثر ارتفاعا منه في الدّول المتطوّرة.

[1] : OCDE : système éducatif quelle efficacité - problèmes économiques – 14/10/1992- p16.

ب. التحليل الماكرو اقتصادي: محاولة تقدير أثر التعليم على النمو عرف عدّة مراحل ساهمت في تطوّر نظرية النموّ.

ب- 1 تفسير العامل المتبقي من دول إنتاج تتكون من عاملين Lgk قابلين للإحلال بالتعليم، حيث المحاولة الأولى لقياس اسهام التعليم كان لـــ Denison سنة 1962 في و. م. أ خلال مرحلة 1910-1960 إذ تبيّن أن نمو عوامل الإنتاج (k-L) لا تفسر إجمالي معدّل النمو الاقتصادي، وافترض Denison دالة إنتاج من الشكل Cobb-douglas بغلة حجم ثانية، حيث يتم تعريف معدّل النمو بالمعادلة : g= d+ b.n+a.q

حيث g, d, n و q ، 0.45% لـــ q، 1.09% n و b الذي يرتبط بنسبة الأجور من الدخل الوطني أمكن تقديرها بـــ 0.73.

اذن ينجم عامل "متبقي" 2.01 % وافترض Denisonأن جزء مهم من هذا العامل يعود إلى التعليم ولهذا اقترح إمكانية يقاس نموّ التعليم انطلاقا من نمو الأجور.

فعلا أساس ارتفاع الأجور خلال هذه المرحلة بـــ 0.94% وما ذام نسبة الأجور من الدخل الوطني 0.73 ، استنتج Denison أن التعليم ساهم بـــ 0.94% x 0.73 أي بـــ 0.68% في النمو الاقتصادي (الذي قدر بـــ 2.93%) يمكن القول إذن أن 23% من النمو يعود إلى التعليم.

طرق عديدة في الحساب من نفس النمط بنيت، بدرجات متفاوتة أن التعلم عامل محدّد للنمو الاقتصادي، في فرنسا مثلا أعمال Carré و dubois و ralinvaud خلال فترة

1951-1969 أوجد أن إسهام 0.5% في النمو الاقتصادي (الذي قدر بـــ 5%) يعود إى نوعية العمل.

في نفس سياق دراسات عديدة في حساب نمو الإنتاجية الإجمالية للعوامل بيّنت أن نسبة كبيرة من العامل المتبقي أي الجزء من الناتج الذي لا تفسر نمو مدخلات العوامل (الكمية) والذي يفسر بالتحسن في كفاءة العوامل. قدر بـــ 50% في دراسة Kendrick على PIB في وهم خلال (1900-1966) وبـــ 83% في دراسة solow على الإنتاج الخاص غير الزراعي خلال (1909-1949) في و. م. أ في دراسة aukrust على الإنتاج الوطني ما بين (1900-1955) في نرويج كذلك في دراسة Frank على الإنتاج الصناعي في أكرانيا ما بين (54-1962) –(62-1970) قدر بـــ 61% -57%[1].

كذلم كل كل من أعمال hicks (1987) حول البلدان النامية للفترة ما بين 60-1977 بينت وجود علاقة قوّية ما بين التعليم والنمو وهي النتيج التي أكدتها أعمال كل من psacharopaulosو woodhall (1988).

ب- 2 التمييز بين اليد العاملة المؤهلة واليد العاملة غير المؤهلة وذلك بأخذ دالة بثلاث عوامل مثال دالة المنفعة عند leroux و allier في تحليلهم للاقتصاديات الإفريقية.

[1] : Maunoury J.L - Economie de savoir p382.

ب-3 إدماج التعليم في عامل العمل: هذه الطريقة الأكثر طبقا استنادا إلى فكرة إدماج التطوّر التقني في رأسمال أين يتم التعريف بـــ (J) رأسمال كفؤ (c.efficient) يتكوّن من عناصر رأسمال بإنتاجيات مختلفة.

كمية العمل ما يتم تقريرها بعامل النوعية q المرتبط بمتوسط المستوى التعليمي لليد العاملة بشكل يجعل من عامل اليد العاملة: Q= q.L معدّل نمو الناتج هو:

$$\frac{\Delta x}{y} = \alpha \frac{\Delta J}{J} + (1-\alpha)\frac{\Delta O}{O} + \mu' = \alpha \frac{\Delta J}{J} + (1-\alpha)\left(\frac{\Delta L}{L} + \frac{\Delta Q}{Q}\right) + \mu'$$

حيث αو $1-\alpha$ مرونة الناتج بالنسبة إلى رأسمال وبالنسبة للعمل.

وإن المؤشر ومقدر انطلاقا من فوارق الأجور حيث أن 60% من هذه الفواق تم إرجاعها إلى الاختلاف في المستوى التعليمي.

إن التحليل الذي قام به denison (1974) في م أ و carré و duboi وmalinvaud (1972) في فرنسا خلال فترة 1949-1962 بينت أن نمو التعليم يساهم في النمو الاقتصادي بنسبة 0.2% سنويا [1]

[1] : Patrick Guillaumont-Economie de Développement- T02.p153.

بعض النماذج:

في إطار نظرية النمو المتوازن العديد من الأعمال اقترحت في نمذجة أثر التعليم على النمو الاقتصادي بداية بإدماج متغيرة التعليم (أو الرأسمال البشري) داخل دالة ماكرو اقتصادية (التي تشكل نواة النموذج) تم بإبراز في نظام النمو المتوازن (أين كل المتميزات الكرمية تنمو بنسبة ثابتة) معدّل الدخل الوطني هو أكثر ارتفاعا عندما تكون مستوى التعليم.

بصفة عامة الدّالة المستعملة في هذه النماذج هي من الشكل:

$$\varphi = F(K.N.A)$$

أين K هي رأسمال المادي N اليد العاملة، وA متغيّرة الحجم تقيس إجمالا المستوى التيكنولوجي والمعارف ، بإستعمال دالة من الشكل cobbdoug وبافتراض A ثابتة).

حيث g، q، وn هي معدّلات نمو Q ، K، وN على التوالي وعلى أساس أن نظام النموّ متوازن q=g، إذا كانت دالة إنتاج متجانسة في الدرجة الأولى

$$g = a.g+(1-a)\, n \qquad \text{ينتج } (a+b=1)$$

$$g = n \qquad \text{مع}$$

وهو الشرط التقليدي للنمو المتوازن.

في الملاحظات الأمبريقية كما تطرقنا سابقا بينت أن معدّل النمو (g) يتجاوز بصورة مستمرة المعدّل الطبيعي (n) أين تم تفسير العامل المتبقي وإرجاعه إلى عامل التعليم.

وقد اقترح Hildebrand و Liu منذ 1965 إدماج التعليم في دالة إنتاج اقتصادية من خلال مرونة الإنتاج بالنسبة للعمل (نفترض أنها قوية عندما يكون المستوى التعليمي مرتفع). وبالعودة إلى دالة من الشكل cobb- dauglas .

نجعل من المعامل ط دالة المستوى التعليمي E فإن وضعية النمو المتوازن تصبح:

$$G= a.\ g+ f(E).n$$

$$g=f(E)\ n/\ (1-a)$$

معدّل النمو الاقتصادي إذن أكثر إرتفاعا عند المستوى التعليمي E مرتفع هذا يقود إلى القول بوجود علاقة بين مستوى علّة الحجم (المقاس بمجموع مكوّنات دالة الإنتاج) والتعليم أي يقدر تطوّر هذا الأخير يزداد احتمال الحصول على غلّة الحجم المتزايدة.

نجد هذه العلاقة بين التعليم وغلّة الحجم في نموذج Nelcon و phelps الذي يفسر هذا العامل عن طريق متغيّرة الحجم (A) لدالة من الشكل Cobb- bauglas حيث معدّل النمو يفترض أنه بدلالة مستوى التعليم.

نموذج التطوّر التقني الدّاخل لـــ Romer (1990) تبنى هذه الفكرة وجعل من المستوى التكنولوجي دالة رأسمال إلى جانب نشاطات البحث (نقلا عن فكرة Arrow لـــ "Learning by doing" أين التطوّر التقني محدّد من خلال تراكم الرأسمال المادي). وأعتبر Romer الرأسمال البشري عامل إنتاج إضافي إلى جانب اليد العاملة والرأسمال المادي.

نفس الفكرة بتأثير مزدوج للتعليم في نموذج Lucas (1988) بوضع دالة بثلاثة عوامل: رأسمال المادي، اليد العاملة (مقدرة من جهة بالوقت المستغرق في الإنتاج، وبمؤشر

الكفاءة المرتبط بالرأسمال البشري) وعامل مكمّل يقيس متوسط المستوى الاجتماعي لرأسمال البشري (يقيس الأثر الغير مباشر لهذا الأخير على النموّ)[1].

في كافة هذه النماذج يبدو من السهل تبيان أن معدّل النمو الاقتصادي هو مرتبط إما بمستوى التعليم (الإجمالي أو لكل فرد) أو بمعدّل نمو التعليم.

إلاّ أن الانتقاد الأساسي لاتجاه التحليل النيكوكلاسيكي هو حول مبدأ الإحلال العوامل حيث أن العلاقة الديناميكية من مختلف مصادر النموّ هي أساس علاقة تكاملية وليس علاقة إحلال العوامل، وإن دور التعليم يجب أن ينظر من هذا الباب مثل تكامل التعليم بالبحث والتطويرR-D

2-1-2 التحليل الكينيزي:

ويقوم على مبدأ تكامل العوامل وليس الإحلال وعلى فكرة " الحاجات لليد العاملة" التي سبق التطرق إليها. والتي تنطلق من افتراض التكامل بين عدد مختلف المؤهلات وأهداف الإنتاج التي تصلح كقاعدة في تخطيط العمل والتعليم في التحليل الكينيزي يلعب التعليم دور رأسمال في النمو الاقتصادي. ويتم افتراض تكامل العوامل الثلاث العمل L، رأسمال K التأهيلφ ويتم هذا الافتراض بأسلوبين مختلفي:

من خلال دالة النمو من الشكل هارود- دومار. Harrod- domar أين العمل ورأسمال متكاملان مسبقا (معامل رأسمال $R = k/Y$ ثابت ودرجة المكننة $l=K/L$ ترتفع مع الإنتاجية المتوسطة العمل)

[1] : Pierre Gravot Economie de l'éducation p180.

تفسير عامل التأهيل φ كعامل ثالث مكمّل لرأسمال الحادي k، العاملين الاثنين يحققان علاقة ثابتة

v = K / Q و-أيضا v = ℓ/q (مع q= Q /L مستوى أو درجة التأهيل).

$$\frac{\Delta y}{y} = \frac{I}{Y}.\frac{\ell}{k} \quad \text{مع} \quad \frac{\Delta Y}{Y} \le G_1 = \frac{\Delta L}{L} + P$$

الطريقة الثانية:

$$G_n = \min\left[\left(\frac{\Delta L}{L} + P\right).\frac{\Delta Q}{Q}\right]$$

1- المعامل الحدي لرأسمال يساوي المعامل المتوسط ويمكن أن نكتب:

$$\frac{\Delta Y}{Y} = \min\left[\frac{\Delta K}{K}.\frac{\Delta Q}{Q}.\left(\frac{\Delta L}{L} + P\right)\right]$$

وباستعمال الإنتاجية:

$$\frac{\Delta Y}{Y} = \min\left(\frac{\Delta \ell}{\ell}.\frac{\Delta Q}{Q}.P\right)$$

نموّ مستوى التأهيل كما هو في الكنة شرط ضروري ولكن غير كاف لنمو الإنتاجية ويمكن القول والتأهيل يلعبان دور تكامل كاف ليضمن نمو الإنتاجية.

الافتراض التكاملي ما بينK و φ أي رأسمال والتأهيل الذي يعتبر كأداة لتفسير وتحديد المعدّل الطبيعي للنموّ، إن هذه العلاقة التكاملية قد نجد لها مكان في استنتاج Lucas (1990) .بما أن الرّأسمال البشري يسمح بتعديل معدّل العائد لرأسمال بين المناطق الفقيرة والغنيّة وهو الاستنتاج الذي توصلت إليه إحدى الدّراسات في الصين أنه كلّما ارتفع مستوى التعليم ارتفع معدّل العائد للرأسمال بالنتيجة[1]

[1] : Oiumes yang- « Répartition Géographique de IDE enchine : impact de CH » revue économie de développement -09/1999-N :03- p35-59.

تكامل العوامل لرأسمال المالي والتأهيل مجتمعة قابلة للإحلال مع العامل الثالث أي العمل

فتكامل التعليم مع رأسمال يمكن أن يفسر في دالة من الشكل cobb- Douglas :

$$\frac{\Delta Y}{Y} = \alpha i \min\left(\frac{\Delta K}{k}, \frac{\Delta Q}{Q}\right) + B\frac{\Delta L}{L} + \mu$$

باستعمال الانتاجية: إذا $\alpha + B = 1$

$$\frac{\Delta Y}{Y} = \alpha i \min\left(\frac{\Delta \mathcal{K}}{\mathcal{K}}, \frac{\Delta Q}{Q}\right) + \mu$$

هذه الفرضية مطبقة بصفة عامة في تفسير مختلف الوضعيات في القطاع الحديث والتقليدي فبرغم ندرة المؤهلات (ورأسمال) والتقنية المرتبطة بالمكننة خاصة في الاقتصاديات النامية، ذلك لأن الحاجات هي على عدد صغير من الأفراد من مستويات تأهيل مرتفعة والتي يمكن لجزء منها أن يأتي من الخارج حسب هذا الاتجاه.

عمل آخر قام به Timbergan بافتراض تكامل العوامل من مختلف مستويات التكوين ورأسمال بافتراض معاملات ثابتة ما بين مختلف هذه الأعداء والناتج وكذلك ما بين رأسمال والناتج، وقد طوّر هذا النوع من الافتراض في حسابات الحاجة من اليد العاملة.

1.3 التعليم والإنتاجية:

انطلاقا من مفهوم النمو الاقتصادي ، فإن تحليل علاقة التعليم بالنمو تتم مبدئيا بتحليل علاقة التعليم بالإنتاج، ومن هذا المنطلق نركز في هذا الإطار على أثر التعليم على إنتاجية العمل والعوامل الأخرى ونستعين كذلك بمدخل اقتصاديات المعرفة التي تناول التعليم

كاستثمار في الرأسمال الفكري ذو مرد ودية بالنسبة للمؤسسات . ولعل هذا ما يفسر أن الجيل الجديد من النمادج يركز على العلاقة التكاملية من الرظاسمال البشري والبحث والتطوير R=D التي قد تقدّم نتائج أكثر وضوحا في علاقتها بالنمو الاقتصادي.

أ- اثر التعليم على إنتاجية لعمل:

منذ مطلع الستينات شكلت نظرية الرأسمال البشري الاهتمام بالتعليم والتكوين استثمار مربح في الرأسمال البشري بالنسبة للفرد والمؤسسة، انطلاقا من إفتراض علاقة التعليم بإنتاجية العمل.

فإن جزء من الرأسمال الفكري لدى الأفراد يتشكل خلال فترة التعليم العام ويتراكم هذا الرأسمال بالدّخول إلى سوق العمل عن طريق التكوين والخبرة المهنية حيث تتراكم المعرفة، المعرفة الذاتية (savoir être)، المعرفة الإجرائية (savoir faire) لدى العامل، والمطلوب أن يتوافق الرأسمال الفكري لدى العامل مع الرأسمال الفكري لمنصب العمل[1]، وهذا التوافق هو ما يفسر الارتفاع في إنتاجية العامل، وهذا وإن كنا لا نستطيع قياس لخصوصية المعرفة الضمنية قياس التأهيل (عند إضافة معرفة جديدة مثلا)، فإنه وبرغم بعض النتائج التي تخالف افتراض التعليم – الإنتاجية فإن العلاقة تبقى ثابتة خاصة على مستوى فريق العمل حيث تؤكد العديد من الدراسات أن المستوى المتوسط للتعليم لفريق العمل يقيد بصفة كبيرة الإنتاجية الإجمالية[2]

حسب النموذج الكلاسيكي وبافتراض دالة إنتاج من الشكل cobb- douglas

[1] : Rabah Kached – comment diagnostiquer le captital itellectuelle d'un entreprise – revue économie et management. Mars 2004 p140.
[2] : patrick epingard - investissement immatériel p148.

$y= f(K,L, E D)$ حيث $E D$ مخزون التعليم للمجموعة وانطلاقا من علاقة مستوى التعليم بإختلاف الدّخول (المستعملة من أجل تقدير عمل المتعلمين (T. éduqué) في الإنتاج يتم حساب نسبة تطوّر الناتج (out put) الناجم عن التعليم من خلال:

$$\frac{dy}{y} = ak \frac{dk}{k} a_0 \frac{dL}{L} + \sum_{i=1}^{n} a_{ei} g_{Li} + R$$

حيث a_k و a_0 نسبة العمل الغير المؤهل ورأسمال في الإنتاج و a_{ei} نسبة عمل المتعلمين، gLi معدّل نمو العمل المرتبط بالمستوى الناتج الذي يعود التعليم المتبقي أي $\Sigma\ a_{ei}g_{Li}$ تقيس نسبة نمو الناتج الذي يعود التعليم ويمكن استنتاجه من لعامل المتبقي.

توصلت بعض الدراسات [Qiumei yang (1999)] أن تراكم الرّأسمال البشري يؤثر داخليا على إنتاجية العمل ويؤثر خارجيا على إنتاجية العوامل الأخرى ويؤثر على العائد من الرّأسمال المادي.

أما فيما يخص عمليات التكوين أثبتت العديد من الدّراسات أثر التكوين على الإنتاجية والأرباح كما إستعرضنا خلال الفصل الثاني.

حيث بينت دراساتdreaden و al (2000) في المملكة المتحدة، barron وal(1989)على المؤسسات الأمريكية بالأثر الإيجابي والقوى لتكوين على إنتاجية العمل والأرباح وتخفيض تكاليف وحدة اليد العاملة.

من جانب آخر توصل duboi (1985) انطلاقا من تحقيقاته على إنتاجية عامل أجير أنهى دراسته قبل 15 سنة تعادل نصف إنتاجية عامل أنهى دراسته ما بين 22-24 سنة[1].

أعمال أخرى أكدت أثر مستوى التأهيل على إنتاجية العمل ويعتمد ذلك أساسا على خصائص المؤسسة، حيث بيّن np. Sevester (1990) أن الإنتاجية الحرية للإطارات والتقنيين المؤهلين أعلى من إنتاجية الأعوان الغير المؤهلين، ويرفع هذا الفارق أكثر في المؤسسة ذات الإنتاجية المرتفعة وتعتمد تكنولوجيا أكثر تطوّرا وتشغل إطارات مؤهلة.

فضلا عن هذا فإن مستوى تعليمي عال للرأسمال البشري يسمح بأفضل تكيف مع المتغيرات التكنولوجية الجديدة وذلك من خلال تطوّر قدرات امتصاص الاقتصاديات الخارجية للمعرفة، وكما يشير lucas في نموذجه بافتراض شبكة رؤوس الأموال البشرية حيث يؤدي تقاسم المعرفة إلى الرّفع من المستوى العام للرأسمال البشري لدى المؤسسة، وهذا ما يسمح برأسمال فكري جماعي يلحق بروتينيات التنظيم كما تسجل الاتجاهات التطوّرية (A.Evolutionistes).

وإذا كان للتعليم أثر إيجابي على إنتاجية العمل وإنتاجية العوامل الأخرى فعن طريق تحسين المعارف العامة والكفاءات الناجمة عن ذلك، فكذلك يؤثر بطريقة غير مباشرة على نوعية القرارات التي تتخذها المؤسسة.

[1] : OCDE- Système éduquelle éfficacité- problème économique 14/10/1992- N2295- p16

ب- العلاقة التكاملية للتعليم البحث التطوير وتأثيرها في النمو:

" إن الخروج من فخ التخلّف ليس إلا مسألة تحويلات تكنولوجية، ولكن المشكل الأكثر شمولا أن الاستثمار التعليمي لا يستطيع أن يجد له مكانا أو دورا إلا بوجود استثمار في البحث والتطوير (R-D)"[1] فمعالجة إسهام التعليم في النمو الاقتصادي من منطلق علاقته التكاملية بالبحث العلمي (R-D) قد يكون ذا جدوى أكثر في إبراز دور التعليم؟، وهو العمل الاتجاه الذي يركز عليه الجيل الجديد من نظريات النموّ.

فمند العمل التأسيسي لـــ Romer (1986) فتح الباب لاتجاهين مختلفين في تفسير التطور التقني، من الأعمال التي أكدت على تراكم رأسمال البشري أعمال Lucas (1988)، stokey (1988)و (1991) إلى التأكيد على البحث ولتطوير (R-D) لكل من Romer (1990)، Helpman, Grossman (1991)، Segerstrom ، Anant وDinopoulous (1990)، Segerstrom(1991)، Aghnion وHowitt(1992). في محاولة لتجديد إشكالية النموّ.

والجيل الجديد من النماذج تسمح بوضع إطار نظري من منسجم لكيفية اتخاذ قرارات الاستثمار في البحث والتطوير (R-D) والتكوين كقرارات مشتركة، فإن هذا التداخل ينطلق من التكامل الإستراتيجي ما بين نوعي الاستثمار. أكثر من اعتبار التكوين مجرّد اقتصاديات خارجية بسيطة تؤثر ايجابيا على البحث والتطوير (R-D) كما تشير النماذج الموسعة للنمو الداخلي.

[1] : oliver – basedevant- « croissance et formation »- revue economie politique 03-04.2002 p176.

ب-1 تكامل العوامل:

إن التركيز على تكامل العوامل (التعليم، البحث) وعلاقتها بالنمو إنما تحتوي منيا تصورا لطبيعة العلاقة التي تربط المعرفة بالنمو (ذلك لان جوهر العملية التعليمية هي نقل المعرفة- والبحث والتطوير يختص بإنتاج المعرفة) وهي أن هناك علاقة بين مدخلات الإنتاج الفكري (التعليم- التكوين- R-D) ومخرجات الإنتاج المالي.

ففي دراسة حديثة لـــ Ballot و Fakhfakh في تحليل للدور التكاملي للعوامل توصلا إلى وجود أثر إيجابي للتداخل ما بين البحث والتطوير (R-D) والرأسمال البشري على ربحية المؤسسات بينما أثر R-D والتكوين منفصلين غير واضح، فقد كشف Sevestre عن علاقة تكامل قوّية بين العمل المؤهل والرأسمال التقني. فبالنظر إلى إطار العلاقة (من وجهة اقتصاد المعرفة) بين R-D والرأسمال البشري، فالبحث والتطوير يتيح معرفة صريحة قد يكون جزء منها مودع في صورة معارف ضمنية لدى الأفراد.

وإن استعمال المعرفة الصريحة قد يؤدي إلى تراكم المعرفة الضمنية للأفراد كما انه تبادل وتقاسم المعرفة (تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة) قد يكون مصدر للابتكار وهذا يسير في اتّجاه البحث والتطوير والرأسمال التقني.

ب –2 دراسة النمو في إطار العلاقة التكاملية للعوامل:

قد نوقشت كثيرا مشكلة التقارب بين الاقتصادات المختلفة من حيث مستويات التطور من أجل تفسير مختلف أداءات النمو Lepen (1997)، Temple(1999) وذلك بمجموع متغيرات كمخزون الرأسمال البشري – حجم القطاع البحث والتطوير.

وتأثير الرأسمال البشري على النموّ في الغالب صعب بينما يسهل الأمر إذا تم إدماج بوضوح عناصر تكنولوجية Barthelemy، Dessus و Varoudakis (1996).

فضلا عن ذلك تحاليل مثل التي قام بها Mankiw، Romer و Weil (1992) عرفت صعوبات في إثبات أثر ذو أهمية لـــ رأسمال البشري على النمو، ودراسات أكثر حداثة بينت أن رأسمال البشري يمكن أن يصبح متغيّرة محددة إذا ما أدمجنا أكثر هذا الأخير على الابتكار التكنولوجي، spiegel وbenhabib (1994)، Btomstrom ، lipsey و Zejan (1994).

هذا يدل على أن الرأسمال البشري والبحث التطوير R-D يتماشى سويا خلال عملية التنمية.

ونجد الأصول النظرية والتطبيقية التي ركزّت على التكامل ما بين التكوين و R-D في نماذج النموّ الداخلي مثل Steedmanو Wagner (1989)، حيث قارا بين صناعة النسيج في ألمانيا وبريطانيا واستنتجا أن القدرة الكبيرة للابتكار في الشركات الألمانية تعود من جانب كبير إلى الاستثمار في التكوين، وهي النتيجة إلى أكدها Finegald و Soskice (1988).

ومن النماذج الأخرى التي قامت على مبدأ تكامل العوامل نموذج Helpman (1991)، Eicher (1996).

2-2 تفسير علاقة التعليم بالنمو (منطق العلاقة):

من خلال العنصر السابق يمكن فهم وبعمق طبيعة العلاقة التي تربط التعليم بالنمو الاقتصادي ويمكن أن نلخص بصفة عامة إن التعليم يعمل على إنشاء مجموعة عامل تسمح بعملية النمو:

- أولا التعليم يحسن من إنتاجية الأفراد فقد أكد "ميلر" أن الاستثمار في التعليم يميل إلى أن يكون أكثر إنتاجية من الاستثمارات البديلة في رأسمال غير البشري، وذكر بأن تعليم الفرد بلوغه القدرة على الإنتاجية هو أول ما نستطيع أن نقوله عن إسهام التعليم في عملية النموّ الاقتصادي[1] .

- إن النمو يعتمد على التجديد الدائم لتقنيات الإنتاج، هذه التقنيات لا يمكن تشغيلها إلا بوجود يد عاملة مؤهلة وقادرة على التكيف وبسرعة مع التطورات ويتحقق ذلك بشكل أفضل بمستويات تعليمية مرتفع.

- من مفاتيح التطوّر أيضا القدرة على انتهاز الفرص (التقنيات الجديدة- الأسواق الجديدة) وهذا يفترض التحكم الفعال في تكنولوجيا المعلومات من حيث كيفية الحصول على البيانات والمعلومات وتخزينها وتصنيفها وتحليلها وإسترجاعها ونشرها بسرعة فائقة. والمستوى التعليمي العالي عامل أساسي لذلك، فالتعليم

[1]: فاروق عبده فلية- اقتصاديات التعليم- ص300.

يسمح بتطوير نشاطات البحث والتطوير التي هي أساس التطوّر التقني وبالتالي النمو.

- يسمح التعليم كذلك " بوضعية نفسية" أفضل تعمل على تغيير قيم الأفراد حيث تولد الرغبة في النجاح، المنافسة والبحث والتطوير المتيحة للتطوّر الاقتصادي[1].

- كذلك الأثر الخارجي للتعليم (أو الاقتصادات الخارجية) على السلوك الديمقراطي الاستقرار السياسي والمؤسساتي كعوامل متيحة للنمو وأثره على الصحة والخصوبة التي تؤثر بدورها في النمو الاقتصادي

- دور التعليم من جانب الطب (الأساس في النمو الاقتصادي) من منطلق علاقة التعليم بالدّخل وهذا يعني الطلب على السلع والخدمات، وقدرة على الادخار أساسية لتمويل الاستثمار.

2-3 انتقـــاد العلاقـــة:

إذا كان جل الدراسات النظرية والتطبيقية اجتهدت في تبيان الإسهام الإيجابي للتعليم في النمو الاقتصادي، فإن دراسات أخرى بينت ضعف العلاقة بل وأثبتت إحدى الدراسات الأثر السلبي للتعليم على النمو؟

[1] :pierre gravot- économie de l'éduction -

في دراسة أمبريقية لـــ P. walters على 73 دولة نامية بينت أن التوسع التعليمي في الدّول النامية في الفترة ما بين (1950-1960) لم يكن مؤثرا قويا في النمو الاقتصادي لفترة (1960-1970).

ويمكن أن يكون الاستنتاج أن التوسع التعليمي ليس له تأثير لإبراز أثر التعليم على النمو في غياب المؤشرات النوعية للتعليم.

وفي نفس السياق بينت أحدث الدراسات (Nadir Altinok 2006) [1] على 105 دولة تشمل دول نامية وذلك باستعمال مؤشرات نوعية لرأسمال البشري توصل إلى وجود أثر حقيقي لنوعية التعليم على النمو- وأنه يأخذ بعين الاعتبار المؤشرات النوعية فإن المؤشرات الكمية تنخفض ولكن تبقى ذات أهمية.

وهو ما يوضحه كذلك تحليل كذلك تحليل Hanushek وKimo (2000) أن سنة تعليمية في البلد لا تعود بنفوس العائد سنة تعليمية في البلد J فاستعمال المؤشرات الكمية للتعليم كاعتبار رأسمال البشري كعامل إنتاج منسجم يؤدي إلى تقليط النتائج.

وبين Prichett (2001) الأثر السلبي الواضح للتعليم على النمو الاقتصادي، وكذلك التحاليل القياسية التي لا تسمح باستنتاج علاقة مستقرة وإيجابية بين رأسمال البشري والنمو الاقتصادي. ويفسر Pricett هذه النتائج بـــ:

ارتفاع أجور الأفراد يمكن أن يؤدي إلى انخفاض النمو في حالة ما إذا توجه حاملي الشهادات الجدد إلى القطاعات غير الإنتاجية كالإدارة العمومية.

[1] :N. altinok- « capital humain et croissance »- www.économie publique.fr

برغم ارتفاع نسبة السكان المتعلمين القطاع الخاص ليس بحاجة إلى اليد العاملة المؤهلة الجديدة، إذن انخفاض في معدّل العائد للتعليم عمّا كان متوقعا.

ترني نوعية التعليم بالتالي لا توجد الكفاءات المطلوبة لتحقيقي النمو.

وكما يحكم بقوة Fagerlind وsaha (1989) أن علاقة التعليم بالنمو تبقى علاقة شائكة، فليس هناك ما يؤكد أن ارتفاع المستوى التعليمي يقود أوتوماتيكيا إلى مستوى نموّ مرتفع.

3- الآثار الماكرو اقتصادية الأخرى:

خارج الأثر الذي يمارسه التعليم على النمو الاقتصادي، يلعب هو الآخر دفتر أساسي في إرساء التوازنات الكبرى وتوزيع الدّخول.

3-1 التعليم والتوازنات الكبرى:

تعرف التوازنات الكبرى 4 مستويات: التشغيل – الأسعار– التمويل العمومي وميزان (المدفوعات).

نحتاج إلى التأكيد على أثر التعليم على التشغيل. وقد أشرنا في نقاط عديدة من هذا البحث وخلال المبحث السالف من هذا الفصل إلى العلاقة القوية بين التعليم وسوق العمل وأن التعليم يزيد من فرص التشغيل ويقلل من خطر البطالة للأفراد. وأفضل تكيف لليد العاملة مع التطوّرات لتكنولوجية، ويتحقق كلّ ذلك بشكل أفضل إذا ما أخذت السياسة التعليمية بالاعتبار احتياجات الاقتصادية لليد العاملة.

أثر التعليم على التضخم هو مزدوج إذ يمكن أن يزيد من الضغط لتضخمي وهذا يعود إلى النفقات العمومية المتزايدة (حيث الآثار الايجابية لا يمكن ملاحظتها إلا بعد وقت طويل) من أجل تطوير النظام التعليمي، ويرتبط كذلك الأمر بخطر " العدوى" إن صح التعبير – الذي يمكن أن يولده ارتفاع أجور العمال المؤهلين على أجور الفئات الأخرى من العمال.

ج- قد يساعد التعلم على الرفع من المداخل الجبائية، على أساس من أن الدّخل الناجم في المستوى التعليمي يخضع للنظام الجبائي المفروض على الدخول بالتالي كمية معتبرة من العوائد المرتبطة بالجباية المباشرة ومن جهة أخرى ارتفاع حجم الدخول هي في المقام الثاني نفقات استهلاكية مرتفعة بالتالي مدا خيل لـــ TVA مهمة، وأخيرا إن اليد العاملة ذات المستوى التعليمي المرتفع توظف غالبا في الانتاجات ذات قيمة مضافة مرتفعة، وهذا من شأنه أن يرفع من المداخيل الجبائية.

السلبية الوحيدة أن الأفراد الأكثر تعلما يفترض أنهم أكثر دراية بالنظام الجبائي وقد يبحثون عن أفضل الطرق للتهرب الضريبي.

أمّا عن التوازنات الكبرى الرابعة فتتعلق بالعلاقات الاقتصادية الدولية، التجارية والمالية.

قد يؤثر التعليم على العلاقات التجارية فعلى ضوء نظرية التجارة الدولية أعمال Ricardo ثم Hecksherو ohlin بأخذ بعين الاعتبار عدم تجانس عنصر العمل، فالعمال الأمريكيون الأكثر إنتاجا نتيجة ارتفاع مستواهم التعليمي، وبالنتيجة و.م.أ. تعتبر بلد متميز من حيث العمل وليس رأسمال التقني لهذا تتوجه إلى التخصص في إنتاج السلع الكثيفة العمل،

ويعد بروز فكرة تقسيم العمل وأصبح هيكل التجارة الدولية يتحدد بهيكل اليد العاملة المستعملة في إنتاج السلع المتبادلة، وإن هيكل اليد العملة بدوره مرتبط بالنظام التعليمي والسياسة التعليمية المنتجة في هذه البلدان.

يمكن القول بذلك أن التعليم يلعب دور في تحديد التجارة الخارجية، فبلدان مثل RFA حيث النظام التعليمي جدّ متطوّر في التكوين التقني هي من أوائل الدّول المصدرة للمنتوجات الصناعية، وليس من الصّدف الارتفاع في مستوى تكوين الأجير الياباني في العالم.

كما أن التوزيع الجغرافي للاستثمارات الأجنبية المباشرة يرتبط بصورة إيجابية بمستوى تطوّر الرأسمال البشري (فضلا عن عوامل أخرى كحجم السوق، نمو القطاع الخاص...) حيث بينت دراسة Qiumei yang 1999 في الصين أن أغلب الاستثمارات الأجنبية تتجه نحو المناطق الساحلية (shanghai) على المناطق الداخلية (الفقيرة) برغم أن هذه الأخيرة معدّلات العائد لرأسمال (المادي) بها مرتفعة 46 مرة عن معدل العائد في منطقة shanghai وبإجراء تعديل يأخذ بعين الاعتبار العنصر البشري أخذ الفارق بين العائد في المنطقتين ينخفض[1] وهذا يقودنا إلى أحد الاستنتاجات بأن الرأسمال البشري وبالتالي المستوى التعليم والتكوين أحد المحددات الحاسمة في قرار الاستثمار الأجنبي في منطقة ما

وكما قد يؤثر التعليم على حركية الأموال الدولية، فقد يسمح المستوى التعليمي المرتفع بتسيير كفؤ للمحفظة، للخزينة وأفضل الخيارات في القرارات الاستثمارية وبالنتيجة

[1] Qiumeiyang- « répartition géographique de IDE –revue économie de dévelopent- p35-59 :

الرصيد في ميزان رؤوس الأموال يتحسن أوتوماتيكيا (إلا أننا نستطيع أن نجزم بهذه النتيجة ذلك لأن الرصيد يتأثر بعوامل عدة).

2.3 التعليم وتوزيع الدخول:

إذا كان للتعليم أثر على زيادة الدخول وتحسين كفاءة النظام الاقتصادي عموما فماذا عن المساواة في توزيع الدّخول؟..

العديد من الأعمال تتمحور حول هذا الإشكال خاصة على الدّول النامية، إذ بنت بعض منها وجود علاقة قوية بين عدم المساواة في توزيع الدخول والتطور الاقتصادي (الذي يرتبط بمستوى التعليم)، وبين Kuznets سنة 1955 أن عدم مساواة في توزيع الدّخول تأخذ في الارتفاع ثم الانخفاض مع التطوّر الاقتصادي.

في نفس السياق بينت البنك الدولي في سنوات الثمانيات بما يمكن القول لأن التعليم عامل يقلص من عدم المساواة الدخول.

إلا أنه وبرغم ارتفاع متوسط مستوى التعليم في الدول المتقدمة إلا أننا لا نستطيع أن نجزم بالمساواة في الدّخول (خاصة ما قبل الضريبة) وهذا يعود إلى وجود عوامل أخرى تحديد الدّخل – كما سبق التفصيل في المبحث الأول من الفصل الثاني– قد مفرطة التعليم أدت إلى أن تفقد الشهادة التعليمية خاصة النذرة وأصبح المشغل يركز على عوامل أخرى في تحديد الدّخول.

أما عن آثار النفقات العمومية للتعليم على توزيع الدّخول، فإن دراسات ميدانية لـــ RAM(1989) على الدّول النامية بينت عدم يقينية النتائج.

وحسب بض الآراء إن العلاقة تظل أقل وضوحا عالم يتحقق التشغيل الكامل للخريجين لأن هذا الارتباط ترجع قوته إلى درجة استثمار رأس المال البشري في عملية التنمية الاقتصادية.

عموما فإن الأمر يتعلّق كذلك بتوزيع المستويات التعليمية وكفاءة السياسة التعليمية في تحقيق المساواة المبدئية من خلال التوزيع العادل للخدمات العمومية للتعليم.

خلاصـــــــــة

إن تأثير التعليم إيجابا على السلوكات الفردية والتأثير الإيجابي للإقتصادات الخارجية للتعليم وبحكم أنه يساهم إلى جانب التكوين في رفع إنتاجية العمل والعوامل الأخرى كرأسمال المادي وعلى ربحية إنتاجية المؤسسات فضلا عن آثاره على التوازنات الكبرى (التشغيل، الأسعار، التمويل العمومي وميزان المدفوعات) أمكن تفسير علاقة التعليم بالنمو الاقتصادي.

إلا أن العلاقة التكاملية بين الرأسمال البشري والبحث والتطوير بإمكانها أن تبرز بأكثر قوة إسهام التعليم في النمو الاقتصادي.

الفصل الرابع

النظام التعليمي في الجزائر وأثره على النمو الاقتصادي

مقـــــدمـــة:

بدلت الدولة جهودا منذ الستينات في إصلاح النظام التعليمي من أجل تحقيق قاعدة من الرأسمال التعليمي يعمد عليها اقتصاد البلد، فركزت السياسة التعليمية المنتهجة خلال 60-70-80 على التوسع الكمي في المنشاة ورفع معدّلات التمدرس.

كما شكلت نفقات التعليم جزءا هاما من نفقات الدولة.

نحاول في هذا الإطار تقييم تجربة السياسة التعليمية في الجزائر وتقييم كفاءة النظام ودراسة والعائد الاقتصادي للتعليم من أجل الإجابة عن الإشكالية المحورية.

المبحث الأول: السياسة التعليمية في الجزائر وتقييم كفاءة النظام:

كرّست الدولة جهودها منذ الاستقلال وانطلاقا من النظام التعليمي الموروث عن الحقبة الاستعمارية, من أجل تطوير نظامها التعليمي من خلال التخطيط للتعليم خلال فترات الستينات والسبعينات وموجة من الإصلاحات بعد ذلك لتحقيق أهدافها التعليمية المسطرة، واستجابة للمتطلبات والتطوّرات في السياسة الاقتصادية للبلاد، فهل نجحت السياسة التعليمية في الجزائر في تحقيق هذه الأهداف؟.

بعبارة أخرى: إلى أي مدى نجحت هذه المخططات وسلسلة الإصلاحات في تحقيق الأهداف التعليمية؟ ومن خلال النتائج كيف يمكن أن نقيم كفاءة النظام التعليمي في الجزائر؟

I. السياسة التعليمية في الجزائر:

يمكن أن نميّز في مراحل تطوّر السياسة التعليمية في الجزائر بين خمسة مراحل:

1. الفترة الاستعمارية 1830-1962

قد نجح المستعمر الفرنسي في جعل عملية التعليم تسير ببطء شديد منذ دخوله الجزائر 1830 إلى غاية نهاية الحرب العالمية الثانية حيث أعدت السلطات الفرنسية مخطط التعليم في الجزائر عام 1944. تلاه مخطط آخر عام 1958 وهكذا يمكن التمييز بين ثلاث مراحل للسياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر: 1830-1943,1944-1957 و1958و1962[1]

المرحلة الأولى: (1830-1943): وتشير الإحصائيات إلى أن نسبة عدد التلاميذ الجزائريين في المدارس لم يكن يتجاوز 1.9% سنة 1919، ثم 6% سنة 1929، هذا في التعليم

[1]: محمد عابد الجابري – السياسة التعليمية في أقطار المغرب العربي- منتدى الفكر العربي- عمان 1990ص112.

الابتدائي، أما على مستوى التعليم الثانوي والعالي فغن النتائج كانت هزيمة جدّا 74 تلميذ في الثانوي، و لم يتجاوز 47 طالب في الجامعة، 12 منهم فقط حصل على الليسانس.

المرحلة الثانية: كانت نتيجة الضغط الذي مارسته القوى الوطنية وظروف الحرب العالمية الثانية، لذا أعدت السلطات الفرنسية مخططا تعليميا عام 1944، عرفت فيه توسعا في عدد المنشآت التعليمية وارتفاع نسبي في نسبة التمدرس بـــ8.8% سنة 1944 و15.4% سنة 1955. ومع ذلك بقيت نسبة الأمية جد مرتفعة 94%.

المرحلة الثالثة: قامت فرنسا 1958 بإعداد مخطط قسنطينة (بغض النظر عن خلفيات المخطط) الذي نص على إنشاء 1800 وظيفة تعليم سنويا لمدة 8 سنوات وبناء 2025 قسم، مما أدى إلى ارتفاع عدد التلاميذ الجزائريين من 600 ألف سنة 1959 إلى 1 مليون و10 آلاف سنة 1962، أمّا في الثانوي فقد بلغ عدد التلاميذ الجزائريين 36ألف عام 1962 مقابل 10 آلاف و200سنة 1959.

وكذلك أول المخطط أهمية للتعليم التقني وبالنسبة للتعليم الحالي تم إنشاء جامعة قسنطينة ووهران (إلى جانب جامعة الجزائر)، إلا أن عدد الطلبة آنذاك لم تتجاوز 300 طالب.

2. انطلاق التمدرس ما بين 1962-1967:

عند الاستقلال كانت قد خلّفت السياسة التعليمية الاستعمارية في الجزائر أكثر من 80% من الأطفال الجزائريين في سنوات التمدرس (6-15 سنة) لم يدخلوا المدارس قبل 1962، و13.7% من الكبار يجيدون القراءة والكتابة، ثلاثة أرباعهم مفرنسين".

إن إرث النظام التعليمي الفرنسي لم يمكن الدّولة لا من استقبال 77ألف و 7636 تلميذ على المستوى الابتدائي ما بين 62-1963، يشكل الإناث منهم 36.37% من معدّل التمدرس.

وتعويضا للانسحاب الجماعي للمدرسين الفرنسين تم توظيف 22 ألف و612 مدرس منهم أجانب وجزائريين (معربين وفرانكفونسين) وبمستويات على العموم ضعيفة بالمقارنة بالمقاييس الدّولية آنذاك (22% من مستوى البكالوريا، 41% شهادة تعليم أساسي، 37% شهادة ابتدائية).

وإن هيكل النظام المورث من الحقبة الاستعمارية كان يتميّز بتضيق الشعب خاصة على المستوى الثانوي حيث التركيز على التخصصات المهنية والتقنية، ويضف أحد الوزراء السابقيين:" لقد كان التعليم في الجزائر- خلال الاستعمار الفرنسي ذا طابع ثنائي متعارض وغير متكامل بين الفرنسية والعربية، وكان عدم ملاءمته أمرًا واضحا سواء من حيث المضمون ومن حيث الشكل أو من حيث المضمون في نمطي التعليم[1]، لقد كانت المدرسة الفرنسية تنتج نوعا من الانفتاح على الخارج وعاملا من عوامل اكتساب التقنية..."[2] .

لقد كانت السلطات بإصلاحات نسبية من أجل تكييف وتوجيه النظام مع الشروط الجديدة والتوجهات الاقتصادية والتقنية للبلد، حيث تم إنشاء لجنة عليا لإصلاح التعليم سنة 1962، وفي اجتماعها الأوّل في 15 ديسمبر 1962 تقرّرت الأهداف السياسة التعليمية في الجزائر بـــ :

---

[1]: ويتمثل النظام التعليمي المقابل للنظام التعليمي الفرسي في الكتاتيب والمدارس القرآنية

[2]: محمود عابد الجابري: السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي- المرجع السابق ص116.

- دمقرطة التعليم أي تعميم التعليم على جميع أبناء الشعب.
- الجزأرة[1] المرحلية لجهاز المدرسين.
- التعريب.
- توحيد النظام التعليمي[2]
- التوجيه العلمي والتقني للتعليم.

فيما يخص الجزأرة والتعريب عرفت أعداد المدرسين الجزائريين ارتفاعا محسوسا محل المدرسين الأجانب وهو ما يمكن استنتاجه من الجدول رقم (1)

[1] الجزأرة هي ما يقابلها اللغة الأجنبية"Algerianistaation "

[2] ذلك لأنه بمجرد الاستقلال انقسم التعليم بموجب اتفاقية إفيان إلى تعليم وطني تابع للدولة وتعليم فرنسي يشرف عليه المكتب الجامعي الثقافي الفرنسي بالسفارة الفرنسية.

جدول (1) تطوّر عدد المدرسين الأجانب

	الابتدائـــــي			المتوســـــط			الثانـــــوي		
	المدرسين الأجانب	اجمالي المدرسين	من الإجمالي%	المدرسين الأجانب	اجمالي المدرسين	من الإجمالي%	المدرسين الأجانب	اجمالي المدرسين	من الإجمالي%
1962.63	7.212	19.808	36,40	1.251	2.488	50,88	684	1.216	56,25
1972.73	4.004	51.461	7,78	3.843	9.143	42,03	2.939	4.140	28,85
1982.83	640	100.248	0,63	2.120	38.969	5,44	4.124	14.292	28,85
1992.93	314	153.793	0,20	479	90.019	0,53	379	45.711	0,82

	التعليم العـــالي		
	المدرسين الأجانب	اجمالي المدرسين	من الإجمالي%
	غ.م	غ.م	غ.م
	غ.م	غ.م	غ.م
	8.898	11.608	76,65
	644	13.735	4,7

Source : Nouria ben chabrit- Remaoun- « école Algérienne transformations et effets sociaux » Revue réflexion : l'école en debat – casbah – Mars 1998-p20.

أما عن التوجيه العلمي والتقني للتعليم في الجزائر فقد انخفض قبل إصلاح عام 1971 [1] عدا بعض التعديلات النسبية في رفع الحجم السياقي لتدريس المواد التقنية تمثل المجهود الوحيد في إنشاء 30 ثانوية تضم هذه التخصصات والجدول رقم (2) يمثل تطوّر أعداد التلاميذ في التعليم التقني ما بين 62-67.

جدول (2): تطوّر أعداد التلاميذ في التعليم التقني العام.

السنة الدراسية	التعليم المتوسط الثانوي التقني	التعليم المتوسط والثانوي العام
1963-62	18-568	31-923
1964-63	26-486	56-105
1965-64	29-703	69-174
1966-65	34-449	88-043
1967-66	34-439	96-845

Source : Ministère de l'éducation

لقد تميزت توجهات السياسة التعليمية في هذه الفترة بالعمومية وغياب برنامج للتطبيق الملتزم بتلك الأهداف (عدم وضوح المراحل ووسائل الإنجاز)، وركزت كل المجهودات على مبدأ التعميم والتعريب فعلى غرار المراحل الآتية، فإن هذه المرحلة لم ترتكز على مخطط للتنمية.

وبرغم الظروف المتعبة في إرساء نظام تعليمي وطني خاص في الإعداد للدّخول المدرسي لعام 1962 فإن مرحلة 1962-1968 تميّزت بارتفاع أعداد المتمدرسين (مايفوق 77 ألف)، أما من الناحية النوعية فقد تميّزت النظام باكتضاض الفصول (70 تلميذ في الفوج)، العمل بنصف

[1] Mahfoud Bennaune –éducation culture et développement en Algérie- Marinoor ENAG-2000 p230 :

حصة أو بحصة غير كاملة، مضاعفة حصص المدرسين وعدم امتلاكهم للمؤهلات والوسائل البيداغوجية، مما أدى إلى انخفاض كبير في المستوى.

3. التخطيط للتعليم – التكوين:

3. 1 المخطط الثلاثي الأول (1967-1969): فيما يخص أهداف هذا المخطط:

– توقع المخططين ارتفاع المتمدرسين خلال هذه الفترة من 15% - 57% للأطفال ما بين 6-14 سنة يتضمن 360 ألف تلميذ في مرحلة ابتدائية، ولمواجهة هذا الارتفاع تم تخصيص 9 آلاف مدرس بمستوى الرّابعة متوسط. تضاف إلى 30 ألف (من سنة 1966) حيث 50% منهم يعتبرون دون مستوى التأهيل.

– وبالنسبة للتوجيه التعليمي والتقني، قرر المخططون جذب على الأقل 40% من الأعداد الطلبة الثانويين إلى الثانويات التقنية المتخصصة حيث تم تحويل الثانويات التعليم العام الى ثانويات تقنية من أجل الموازنة بين نوعي التعليم خاصة معالجة إلى التكوين التقني لعمال مؤهلين.

– ولأن الأمية الوظيفية كانت تمس خاصة عمال القطاع الصناعي وقطاع الفلاحة تم البرمجة لاستثمار 108 مليون دج من أجل تحقيق أهداف هذا المخطط وبنوع من التأخير تم إنجاز أهداف هذا المخطط قبل المخطط الرباعي الأوّل (70-1973).

3. 2 المخطط الرّباعي الأوّل (1970-1973)

عنى هذا المخطط بقضية تعميم التعليم أكثر عن القضايا الأخرى، ونص على تعميم التعلم على كل جيل الاستقلال (أي كل من ولد سنة 1962)، و حسب توقعات المخطط سيرتفع نسبة التمدرس إلى 76% للأطفال ما بين (6-14 سنة) أما التعليم الثانوي فسيستقبل سنويا 40%

من تلاميذ السنة النهائية الابتدائية وبذلك يرتفع حجمه إلى 420 ألف سنة 1973. كما سيرتفع حجم التعليم العالي إلى التعليم التقني، وتكوين أساتذة جدد وبناء منشآت تعليمية إضافية والجدول رقم (3) يبين المتوقع وإنجاز المنشآت التعليمية في هذا المخطط والمخططات الأخرى:

الجدول رقم (3): توقع وإنجاز المنشآت التعليمية (1967-1978)

	1996/1967	1973/7019	الإنجاز %	1978/7419	الإنجاز %
المتوسطات (CEM)	34	157	%94.9	601	%28.11
الإنجاز	34	149		169	
الثانويات	20	50	%96	116	%2.58
الإنجاز	20	48		3	
المتقنات	-	8	%62.5	35	%0
		5		0	
ITE المبرمجة	1	11	%100	21	%0
الإنجاز	1	11		0	
الاجمالي البرنامج	54		%226	773	%22.25
المنشآت المنجزة	54	100	%213	172	

Source : Ministère de l'éducation- Bilan d'exécution actualisé au 30/06/1979

ونظرا لفشل سياسة التعليم التقني خلال المخطط الثلاثي الأول خططت الدولة لإنشاء 51 ألف مقعد جديد (1970-1973)، على أن تقرر نسبة معدل الانتقال من سنة المتوسطة إلى أخرى 85% ومن المتوسط إلى الثانوي 70%

وتقرّر تحويل مدارس التعليم التقني إلى اعداديات متعددة التقنيات إبتداءا من 1971، كما تقرر إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين الأطر المتوسطة والعليا، إلا أن نسبة التمدرس بلغت

66.51% (بدل 76%) وأعداد الثانويين بـ 380 ألف (بدل المقررة في المخطط، وبقيت نسب التكرار مرتفعة والإقطاع عن الدراسة الذي تراوحت نسبته ما بين 20-30% مما أدى إلى ارتفاع تكلفة التلميذ إلى 9 سنوات تلمذة بدل 6 سنوات القانونية، وبات مشكل الأعداد الكبيرة من المراهقين المتمدرسين من التعليم الابتدائي يقلق المسؤولين مع عدم إمكانية إدماجهم في سوق العمل، حيث قدر عددهم خلال 1973 ب 1 مليون مراهق [1]

3. 3 المخطط الرّباعي الثاني: 1974-1977

تتميّز هذه المرحلة بتطوّر السياسة التعليمية في الجزائر بصدور قرارات ذات درجة من الأهمية على صعيد إعادة هيكلة التعليم إلى جانب مسألة التعريب وقد استعاد المخطط الرّباعي الثاني المبادئ الأربعة التي أقرت منذ 1962، وأن القرارات الحاسمة قد صدرت سنة 1979 خارج نصوص المخطط وتوقعاته، ذلك أنه في عام 1975 أقرت السلطة مشروع إصلاح التعليم يهدف إلى هيكلة التعليم الابتدائي والثانوي بصورة جذرية، وكان من المنتظر أن ينطلق العمل في السنة نفسها يتم تنفيذها كاملا مع نهاية سنة 1985.

وبخصوص إعادة هيكلة التعليم الابتدائي والثانوي نص الإصلاح على إنشاء مدرسة أساسية إلزامية من 9 سنوات " تشكل الأساس لبناء التعليم الجديد، ويكون التعليم فيها "عام بوليتيكنيكي" أي (متعدد التقنيات) ويتفرع منها تعليم ثانوي عام وتعليم مهني، أما التعليم الثانوي العام فينقسم إلى قسمين: قسم يحتفظ بطابعه العام ويهيئ التلميذ للبكالوريا، وقسم متخصص يعمل على تقديم تكوين متخصص" يسمح للتلميذ بالتوجه نحو الاختصاصات العالية، أما التعليم

---

[1]: محمد عابد الجابري: السياسات التعليمية في أقطار المغرب العربي- المرجع السابق ص 134.

المهني فيتفرغ بدوره إلى فرعين: فرع قصير الأمد (2سنوات) يهدف إلى تكوين العمال المؤهلين وأصحاب المهن العامة، وفرع طويل الأمد (3 سنوات) يرمي إلى تكون الأطر المتوسطة. ونص على إلغاء امتحان الدّخول الدخول للمستوى المتوسط على ألا يقل الانتقال من الابتدائي إلى التعليم الأساسي 80%.

انطلق التطبيق بصورة تجريبية في أكتوبر 1975 في 5 مؤسسات ثم تعميمه 1976 مع صدور النصوص تنص على إجبارية المدرسة الأساسية، وتم في السنة نفسها تأميم التعليم الحرّ وإدماجه في التعليم الحكومي.

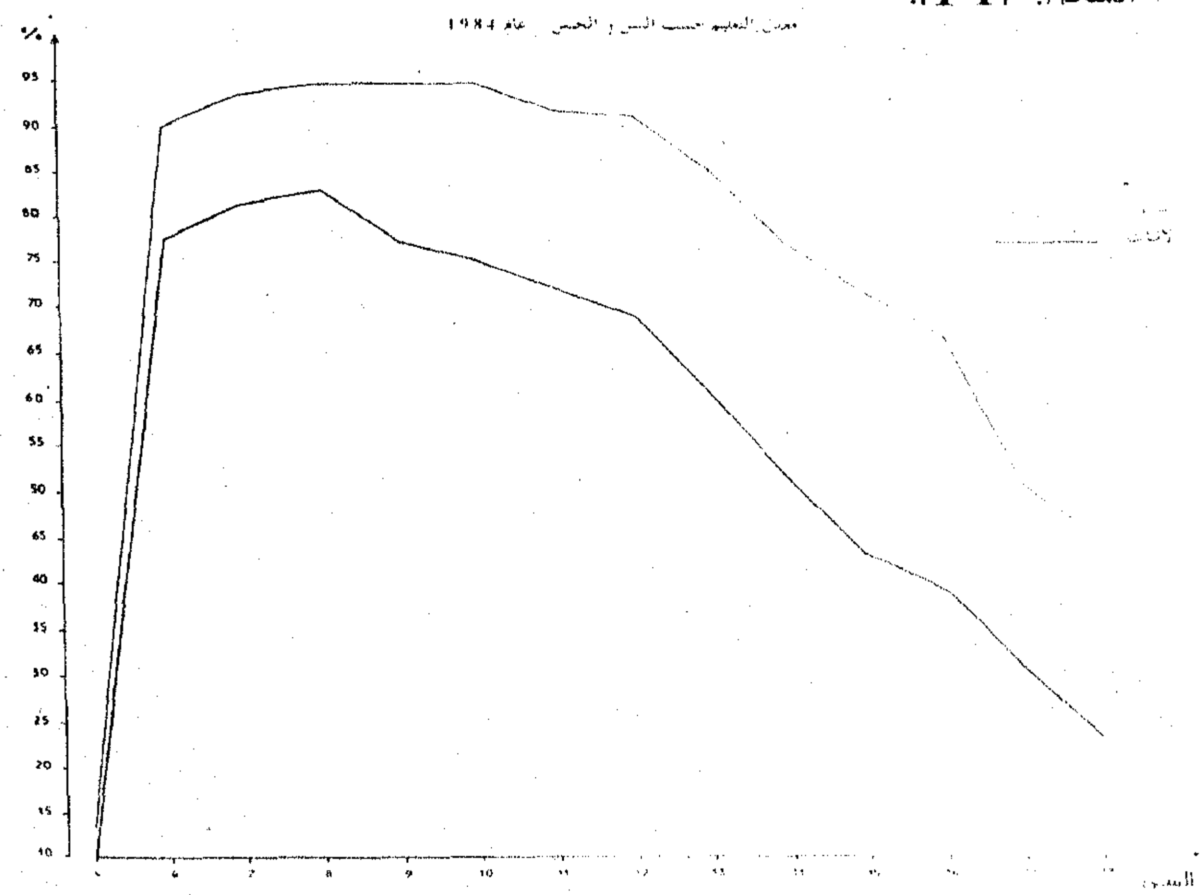
أما على صعيد الإنجازات التي تحققت فلم تكن دائما في مستوى الطموحات فمن جهة يلاحظ ارتفاع المؤشرات الكمية (معدّل التمدرس) حيث ارتفع أعداد التلاميذ والطلبة في كافة الأطوار وارتفع حجم التعليم العالي إلى 70 ألف طالب وبرغم ارتفاع ميزاته التعليم العالي إذ بلغت 11% من الدّخل القومي الإجمالي الخام، فإن 50% من البنايات التي نص عليها المخطط لم يتم إنجازها فوقع اللجوء إلى الاستعمال المضاعف للحجرات مع تكريس التناوب واكتضاض الفصول، وأصبح واضحا أن الزيادة الديمغرافية تمتص كل الجهود حيث بيّن إحصاء 1977 أن 54% من السكّان تقل أعمارهم عن 17 سنة، وأن 25% لا تتجاوز أعمارهم 5 سنوات، أدى ذلك إلى انخفاض التمدرس بـــ 1% سنة 1978-1979 أما فيها يخص نوعية التعليم فقد بقيت مشكلة قائمة بل ربما ازدادت سوءا، فقد بقيت نسب التكرار مرتفعة (18-13%)، وبقيت نسب المعلمين المؤهلين منخفضة (24.72%) والباقي إما مساعدون وهم الأكثرية (63.15%) وأما ممرّنون (8.60%).

وانتشرت ظاهرة انسحاب المدرسين حيث تخلى 117 مدرس سنة 1974 عن وظائفهم وهو ما يمثل 50% من خريجي المدرسة العليا في الجزائر العاصمة نظرا للظروف الاجتماعية الصحية وضعف الأجور فضلا عن ظروف التعليم بذلك اضطرت السلطة إلى قبول أي ملف للتوظيف وأصبحت المؤسسات التعليمية في سنة 1976-1977 تجمع ممثلي 40 جنسية.

3. 4 الإصلاحات خلال الثمانينيات:

تميزت هذه المرحلة بمحاولة تطبيق إصلاحات المخطط الرّباعي الثاني حيث أقرت السلطة في أكتوبر 1980 تعميم الإصلاح بشأن المدرسة الأساسية، أما تطوّر أعداد التلاميذ والطلاب فقد أصبحت المدارس الثانوية والابتدائية تحوى نحو 2 ملايين تلميذ، والجامعات نحو 200 ألف طالب أي أن ربع سكان الجزائر من الطلبة وتلاميذ وقد تجاوز التمدرس عتبة 80% كنسبة عامة.. ، غير أن الفوارق في تمدرس البنات والذكور بقيت كبيرة كما يشير الشكل رقم (1-1) .والدي يبين الفروق في تمدرس الذكور و الإناث.

الشكل: (1-1).



المصدر: الديوان الوطني (ONS) للإحصاء– إحصائيات أفريل /جوان 1986 رقم

وأكد المخطط الخماسي (1980–1984) على أسبقية تكوين الإطارات ألا أن الإنجاز لم يكن في مستوى تطلعات المخطط، وبقى مشكل تشغيل المراهقين يزداد خاصة وأن عددهم أصبح يكاد أو يساوي مجموع التلاميذ المتمدرسين في الابتدائي والثانوي إلى جانب مشكل بطالة خريجي الجامعات التي لا تزال قائمة إلى يومنا هذا.

التكوين المهني: أما التكوين المهني فقد اقتصرت وظيفة فغي إعادة توظيف التلاميذ المبعدين عن التعليم، ويعدم كفاية قدرات الاستقبال وتوزيعها توزيعا غير متكافئ.

حيث بلغ عدد التلاميذ الذين تم طردهم من المدرسة سنة 1980/1979 بـــ 358 ألف و540 تلميذ (63.8% من الابتدائي -20% من المتوسط -16.2% من الثانوي) تم إدماج منهم 80 ألف و663 فرد فقط في معاهد التكوين المهني أي ما يعادل 22.5% من العدد الكلي (75.8% منهم ذكور).

وعن فرص التكوين فبقدر ارتفاع المستوى، فجهاز التكوين يتوجه إلى المستويات الثلاثة بدرجات متفاوتة حيث من بين 100 عرض التكوين 50.4% تتوجه للمتوسط 33.9% للمستوى الثانوي و3.8% للابتدائي و1.1% لمن ليس لهم أي مستوى هذا وإن جهاز التكوين يستجيب ولكن بكيفية متفاوتة لحاجيات القطاعات الاقتصادية، هذا فضلا على أنه لم تكن هناك أية علاقة بين النظام التعليمي وقطاع التكوين المهني[1]

خلاصـــة:

إن فترة الستينيات تميّزت باسترجاع النظام التعليمي وبإجراء تعديلات نسبية من أجل تكييف النظام مع الشروط الجديدة- والتي لم تكن تحولات جذرية قائمة على أساس مر دودية النظام التعليمي.

ومنذ إرساء قواعد الاقتصاد الوطني والمضي في السياسة الصناعات المصنعة اتضح وتحدّد دور التعليم في الاستجابة لحاجيات البلد من العمّال المؤهلين، والتقنيين والإطارات، وفي إطار الاقتصاد الموجه ومنذ تأميم الموارد الطبيعية سنة 1966 فتح النقاش حول الحاجة للتخطيط للتعليم انطلاقا من المخطط الثلاثي الأول 1967-1970 في المخطط الرباعي الأول (1970-1973)

---

[1]: الديوان الوطني للإحصائيات (ONS)- تطوّر قطاع الرتبة والتكوين بين 1962-1985 -إحصائيات 4-1986/6 رقم 07 ص 14-15.

ثم المخطط الرباعي الثاني (1977-1979)، وضمن الأهداف التعليمية التي ركزت عليها المخططات التوجيه العلمي والتقني من خلال مثلا التعليم المتعدد التقنيات الذي يندرج في إطار الثورة الصناعية والزراعية والثقافية التي أقرها الرئيس هواري بومدين، حيث أرادت بذلك الدّولة الربط بين المعرفة العلمية والتقنية والتكنولوجية والتوسع الاقتصادي للبلاد، إلا أن هذه السياسة باءت بالفشل كغيرها من الإصلاحات المتتالية وقد عرفت هذه الإصلاحات تعثرات عديدة في الإنجاز الأهداف المسطرة كما رأينا.

إن السياسة التعليمية منذ الاستقلال "إلى غاية الثمانينات ركزت على التوسع الكمي للتعليم على حساب نوعية وجودة المنتوج التعليمي في جهة تسجيل ارتفاع معدّلات التمدرس، فقد تضاعف معدل تمدرس الأطفال البالغين 6 سنوات ما بين 1967و 1995 بـــ 117% وبصغية تدفقات الأعداد من 1.62 مليون سنة 1967 إلى 7.6 مليون تلميذ خلال السنة الدراسية 1995/1994 [1] ويشير

الجدول (4) إلى تطور معدل التمدرس للفئة ما بين 6-14 سنة حسب الجنس:

الجنس	1966	1977	1987	1998	التطـوّر %		
					77-66	87-77	98-87
الإناث	36.90	59.60	71.56	80.73	61.5	20.1	12.8
الذكور	56.80	80.80	87.75	85.28	42.3	8.6	-2.5
الفارق(إ-ذ)	- 19.9	- 21.2	- 16.2	- 4.5	/	/	/

Source : N. Ahout , R. Benkhelil –éducation ,fecondité et Neptualité-CEMEAL- FNUAL-2001-P12

[1] :CNES- etude de la politique national en matière de la population- Août 1996 p-79.

نلاحظ أن من 1966 إلى 1998 ارتفع معدل تمدرس الإناث بقوة من 36.90% إلى 80.73%، وللذكور من 56.80% إلى 85.28 بمعنى آخر ارتفع معدل تمدرس الفتيات في هذه الفترة بـــ 118.8% و بـــ 50.1% للذكور.

وحسب المستويات التعليمية تطوّر نسب تمدرس الفتيات من 1966 إلى 1998 بـــة 114.5% في الثانوي، وبـــ 80.3% (1992/77) في التعليم العالي[1] إلا أن عدم المساواة في الفرص التعلّيمية بين الجنسين بقيت واسعة كما يشير الجدول خلال فترات 70،60 والثمانيات إلى غاية التسعينيات استطاع النظام التعليمي تحقيق أو يكاد المساواة في التعليم كما نرى لا حقا[2]

وقامت الدولة بالتوسع في حجم البني التحتية المدرسية كما يتبيّن خلال الجدول الآتي.

الجدول (5)تطور البنى التحتية التعليمية

	1975	1980	1995
الأقســـام	40500	52800	109700
المدارس	569	873	2778
الثانويات	79	185	782
المتقنات	17	23	186
مراكز التكوين المهني (CFPA)	70	105	352
المقاعد البيداغوجية (التعليم العالي)	35000	67000	244000

Source : CNES- Août 1996.

[1] : N. Attout. R. Benkhelil- éducation –fecondité et neptualité –CNEAP.FNUAP 2001P13.

[2]: إلا أن هذه النتائج تخفي في ذات الوقت عدم المساواة في التعليم بين المناطق الشمالية والجنوبية للبلاد أين معدل التمدرس يصل إلى 97% في الشمال بينما باقي المناطق لا يتجاوز 70% إذ بلغ معدل التمدرس سنة 1977: 87% في الجزائر 83% في قسنطينة 85% في وهران مقابل 43% في جلفة و56 % في ادرار ، فضلا عن عدم المساواة بين المناطق الحضرية والريفية التي ترتفع فيها نسبة الترسب المدرسي نتيجة كذلك بعد المدارس حيث أكثر من 80% من المدارس توجد على أكثر من 5 كلم من مكان الإقامة.

برغم من كل هذه الجهود تبقى نسب الأمية مرتفعة في الجزائر فحسب فئات العمر نجد نسبة الأمية للأطفال ما بين 10-14 سنة منخفض ولكنه لا يقل عن 13.6% وترتفع عند الفتيات بـــ 22.4% لا يمتلكون أي مستوى تعليمي، ويصل هذه النسبة عند الفتيات في المناطق الريفية إلى 52.7% مقابل 13.4% عند الذكور.

وبالنسبة لفئة 15-19 سنة و20-24 سنة تصل نسبة الأمية إلى 20.9% و31% على التوالي وهي نسبة تثير القلق[1]، يتوزع معدل الأمية حسب الجنس كما في الجدول الآتي

الجدول (6) : تطوّر معدل الأمية حسب الجنس من 66-1990.

1990	1987	1977	1966	
30	30.7	48.2	62.3	الذكـــور
55	56.6	74.3	85.4	الإنـــاث
43	43.6	61.5	74.6	المجمـــوع

Source : CNES. Août 1996- (*) Banque mondial 1995.

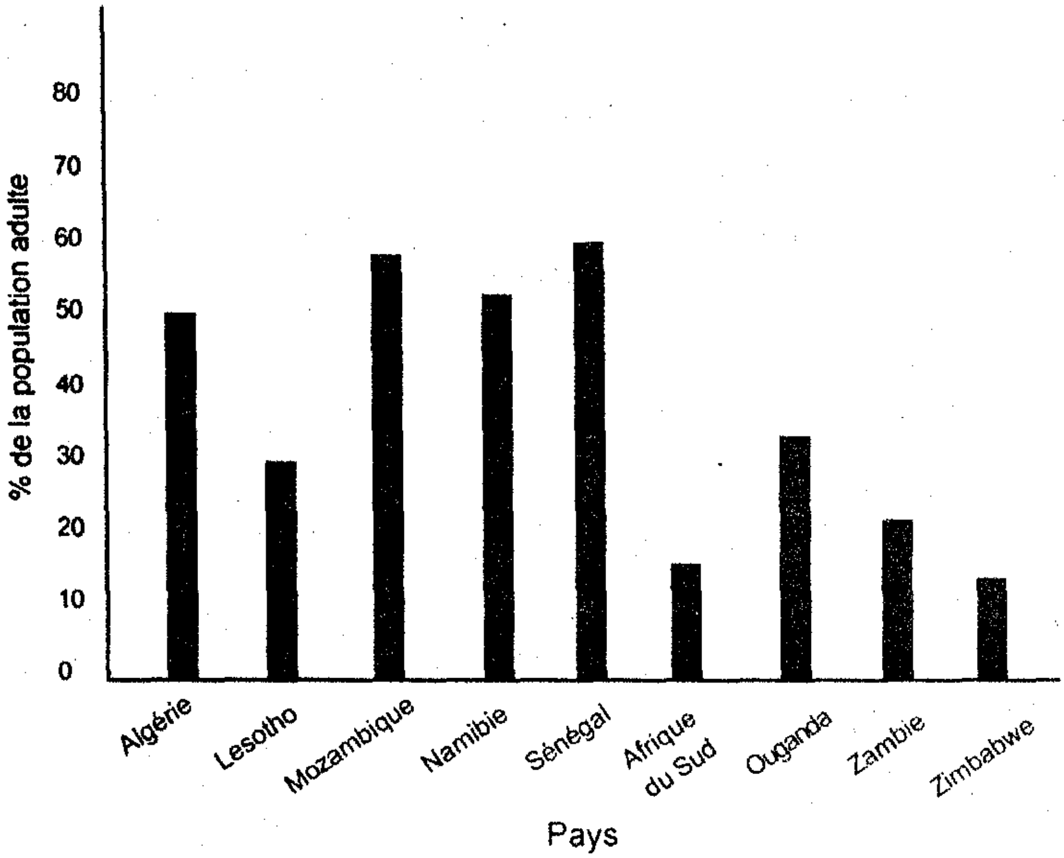
إن نسبة 55% من الإناث لم يتلقوا أي تعليم هو ما يشمل 6 من 10 مقابل 30% للذكور أي ما يمثل 3 من 10 أمين.

من جهة أخرى يعاني النظام من ارتفاع نسب الرسوب المدرس (أو نسب الفشل) مثلما يوضح ذلك الجدول (7).

وتعتبر المعدلات الأمية في الجزائر من بين أكثر النسب ارتفاعا بالمقارنة ببعض الدول الإفريقية كما يشير الشكل (1-2)

[1] : CNES. – etude sur la plitique national en matière de population- Août 1996- p101-102.

شكل (1-2): معدل الأمية لفئة 15 سنة وما فوق لسنة 1995



source : Banque Africaine de développement 2000

(7): تطوّر نتائج الامتحانات ما بين 67-1978.

		1967/68	1970/69	1973/72	1975/74	1978/77
شهادة الدراسة الابتدائية CEP	معدل النمو	-	85.9	-30.75	-25.93	34.92
	المرشحين	64046	119067	82451	61064	82390
	%	41.80	49.92	45.2	39.9	36.6
سنة الأولى من التعليم المتوسط 1er AM	معدل النمو	-	39.8	60.30	43.26	70.06
	المرشحين	31960	44697	71659	102663	182811
	%	53.25	44.96	36.9	46.0	52.5
شهادة من التعليم المتوسط BEM	معدل النمو	-	153.0	32.27	40.18	-23.13
	المرشحين	9569	24216	32273	45241	34774
	%	28.17	44.60	44.3	47.7	46.4
بكالوريا التعليم العام	معدل النمو	-	125	42.18	25.52	3.38
	المرشحين	1682	3786	5383	6757	8813
	%	29.11	57.83	44.4	36.5	23.4
بكالوريا تقني	معدل النمو	-	-	-	-	22.75
	المرشحين	-	644	694	835	645
	%	-	68.13	64.4	59.4	46.1

Source : MPAT ; Bilan de l'éducation national 1979.

يبيّن الجدول أن عدد التلاميذ المرشحين لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية ارتفع من 46-64 في 1968/1967 إلى 82390 سنة 1978/77 إلا أن معدل النجاح انخفض من 41.80% إلى 36.6% خلال نفس الفترة، ومعدّل النجاح إلى السنة الأولى متوسط انخفض من

53.25 في 1968/67 إلى 36.9 % سنة 1973/72 ثم إلى 52.5 % سنة 1978/77 فيما انخفض معدل النجاح في البكالوريا التعليم العام من 57.83% سنة 1970 إلى 23.4 % سنة 1978/77 .ويبين الجدول الآتي أنه من عينة1000تلميد يدخلون الألى ابتدائى 610منهم أي ما يتجاوز 50% يترسبون من النظام خلال المرحلة المتوسطة و31 فقط من الباقين من تمكنوا من الاستمرار إلى البكالوريا بدون تكرار.

الجدول (08) تطور عينة من التمدرس مند السنة الأولى إلى غاية البكالوريا:

سنة الدراسة	الإجمالي	المستمرين مع التكرار	المستمرين بدون تكرار	المستمرين
1er AF	1000	0	1000	0
2 ZF	991	110	881	9
3 AF	981	190	791	19
4 AF	970	268	702	30
5 AF	951	336	615	49
6 AF	921	393	528	79
7 AF	836	451	385	163
8 AF	761	473	288	239
9 AF	671	462	209	329
1 AS	443	347	96	556
2 AS	380	312	68	620
3 AF	339	287	52	661
BEF	389	305	84	610
BAC	210	179	31	790

Source : Année 1997/1998 (RNDH/ CNES) . année 1998/ sources 99 (M.E.N) données statistiques) année 1999/2000 (M.E.N)

إذ برغم جهود الدولة في ديمقراطية التعليم وتحقيق مساواة الفرص في التعليم فإن نسب الفشل والترسب المدرسي كانت تزداد خلال سنوات، مع إمكانية تشغيل تلك الفئات الخارجية في النظام بدون مؤهلات وانتشار مما يؤدي إلى انخفاض معدل العائد للتعليم بالتالي تقليل الحافز لدى الأفراد في الاستثمار في مجال التعليم من جهة الطلب، ومن جهة العرض عرف النظام عجزا في عدم القدرة على الاستجابة بصفة مستمرة على الطلب المتزايد على التعليم نتيجة مجموعة العوامل المتداخلة، منها الخارجية عن المؤسسة التعليمية (والتي ترتبط بالنمو الديمغرافي والحاجة المالية) وعوامل داخلية (واكتضاض الأقسام- ضعف المستوى التأهيل للمدرسين- طرق التعليم ونوعية المناهج التعليمية...).

إن فشل السياسة التعليمية خلال هذه الفترة في تحقيق أهداف وتطلعات الدولة والأفراد تزامن والأزمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي تجلّت صورها في نهاية الثمانينات في أحداث أكتوبر 1988، ومع مطلع التسعينات طرح ملف التعليم إلحاح على طاولة النقاش لتأخذ السياسة التعليمية في الجزائر مسارا جديدا.

4. الموجة الجديدة من الإصلاحات منذ سنة 2003 :

خلال فترة 1989-1990 فتحت النقاشات التي تداولتها علينا وسائل الأعلام والتلفزة حول ضرورة إصلاح النظام التعليمي، وتمحورت النقاشات حول 3 محار أساسية:

1- اللغات الأجنبية ووضعيتها في المنظومة التربوية.

2- طرق ومناهج التعليم.

3- هيمنة الدولة وفتح القطاع للمؤسسات التعليمية الخاصة.

وفي سنة 1995 أصدرت السلطة قرارات هامة وهي:[1]

1- إنهاء نظام حصص الانتقال لكل مؤسسة تعليمية من الطوّر المتوسط إلى الثانوي، على أن البطاقة المدرسية هي التي تضمن المساواة في فرص التعليم.

2- إلغاء معدل التكرار الثابت مسبقا ، على أن الحكم يبقى على أساس المعدل السنوي.

3- إنشاء لجنة إصلاح البرامج.

وفي سنة 2003 تم الإعلان عن سلسلة جديدة من الإصلاحات: والتي ركزت على محتوى ونوعية البرامج التعليمية، وخاصة وأن المجلس الوطني للتعليم العالي CNES نبة أن الفشل والترتيب المدرسي سيكلف الدولة تكلفة اقتصادية باهضة جدا في السنوات المقبلة: حيث 10 مليون طفل يتركون المدرسة قبل تحصيل التعليم الأساسي، أو بعبارة أخرى أنه من 1 إلى 3 أطفال يتركون المدرسة قبل سن 16 بدون أي إمكانية للاندماج المهني وعلى أساس التأهيل[2] .

لذلك أقر المجلس الوطني لإصلاح النظام التعليمي(CNRSE) بمجموعة نقاط استراتيجية في الإصلاح والتي تحدّد:

1- مراجعة الأهداف التعليمية والتسجيلات على مدى جيل أي إلى غاية 2024.

2- التغير الكلي لمحتويات البرامج العلمية.

3- تعليم اللغات الأجنبية في سن مبكرة.

[1] :Nouria Benchabrit- ecole Algérienne transformation et effets sociaux – Réflexions- Mars 1998-p25.

[2] : حصة تلفزيونية " جامعة التكوين المتواصل" -2008/05/30.

على أن محتويات البرامج التعليمية يجب أن تتواءم وتغيرات المحيط وتطوّر المجتمع والعلوم والتكنولوجيا، فحسب المقياس العالمي أن عمر البرنامج أو المقرر الدراسي يتراوح بين 2-3 سنوات في الجزائر لا تزال تدرس برامج تمتد إلى سنوات الثمانينات .

وتتمحور سلسلة الاصلاحات لسنة 2003 أساس حول:

1- إعادة هيكلة النظام البيداغوجي (05 سنوات للطور الابتدائي، 04 سنوات للطور المتوسط).

2- تطبيق مشروع بيداغوجي جديد (برامج جديدة للسنة الأولى ابتدائي والأولى متوسط- تطبيق تعليم اللغة الإنجليزية إبتداءا من الأولى متوسط – واللغة الفرنسية إبتداءا من 2005/2004 ، تخفيف الحجم الساعي للتعليم).

وتركز هذه البرامج على بعد التفتح على العالم من خلال تعليم اللغات كما ذكر والتركيز على تكنولوجيا الاعلام والاتصال، ومن أجل تحسين المستوى والأداء، دعت الوزارة (وزارة التربية الوطنية) إلى اشتراك الجمعيات، النقابات وأولياء التلاميذ في إعداد النصوص التطبيقية[1]

3- تحسين نوعية التأطير (تمس المدرس وكاف المستخدمين في الإطار التربوي: المدير- المفتش-....).

4- مؤسسات بيداغوجية: من خلال تمرير مشروع التعليم خاص وإنشاء المركز الوطني البيداغوجي للتعليم الأمازيغي، المركز الوطني لإدماج الابتكار البيداغوجي للاتصال والمعلومات في التعليم – المجلس الوطني للتعليم والتكوين.

[1] / Farid Benramdan- « l'un an de réforme éducatif – « quotidien d'Oran -07/10/2003-p07.

وفيما يتعلق بمشروع التعليم الخاص:

فقد تم انطلاق المدارس الخاصة للتكوين المهني منذ 1990، وبقي النقاش والاختلاف حول تمرير المدارس الخاصة، علما أن العديد من المدارس الابتدائية ، الخاصة الغير رسمية أخذت تمارس نشاطاتها خلال هذه الفترة إلى غاية أن صدر القانون رقم 05-07 في 23 أوت 2005 والقاضي بإنشاء المدارس الخاصة التعليمية[1]. بعد عشرية من الزمن أصبحت فيه نشاطات المدارس الخاصة بوضعية غير قانونية واقعا مفروضا في الميدان حيث نصبت الدولة " لجنة بن زغو" في سنة 2000 للتحقيق بشأن هذه المدارس وبين التقرير تدني نوعية التعليم الخاص، الذي لا يسمح بالاندماج الجيد في المجتمع أو بالمنافسة و الاندماج في سوق العمل.

وإن إعراض الدولة المسبق عن الاعتراف بالمدارس الخاصة، يعود إلى أن المدرسة أداة لإيديولوجية الدولة. تضمن من خلاله ترسيخ هوية البلد، فهي تنظر بذلك إلى المدارس الخاصة التعليمية كاتجاه إيديولوجي مغاير يعمل على "فرنسة" النظام التعليمي، فضلا عن الفوارق الاجتماعي الممكنة، ذلك أن التعليم الخاص موجه للفئات الميسورة اجتماعيا[2] .

إذن فإقرار الدولة على لسان رئيس الحكومة آنذاك عقب صدور القانون في 27 أوت 2005 بتسوية وضعية المؤسسات التعليمية الخاصة إدماجها في النظام التعليمي الوطني، على شرط التركيز على نوعية التعليم الذي يبقى العامل الحاسم في قرار العائلات.

[1] : Journal officiel de la république Algérie- N° 59-28 Août 2005- p8.
[2] : Kadre Honachi ù Feavort pour les écoles privés » quotidien d'Oran 30/08/2005p05

أما عن التعليم العالي فتم إصدار قانون سنة 1999 يسمح بتنظيم جديد للتعليم العالي وفق نظام الكليات، والانفتاح على المؤسسات الخاصة... وتطبيق نظام LMD (ليسانس- ماسترا دكتراه) انطلاقا من الدخول الجامعي لسنة 2004.

- ويشمل النظام الجديد 85758 طالب، أي يشمل LMD 10% من العدد الإجمالي.

- ويشمل إصلاح التعليم العالي هيكلة التعليم- التسيير البيداغوجي- التقييم والرّفع من مستوى عروض التكوين.

وقد تزامن تطبيق LMD مع ارتفاع في أعداد حاملي الشهادات البكالوريا 2007/2006 بـــ 220 ألف طالب في المقابل يفترض هذا النظام:

- الشخصية والمتابعة الفردية.
- توفير الأجهزة (المعلوماتية) والوسائل (لمجموعات ضيقة).
- مستخدمين كافين (أساتذة ومخبرين) وعلاقات فعلية بالمحيط (تربصات مهنية في الميدان).

ويهدف هذا الإصلاح إلى:

- إدماج الجامعة الجزائرية في الديناميكية العالمية لتطور التعليم العالي.
- إعطاء الشهادة الجامعية قيمة تتكافأ والشهادات من مختلف الجامعات الأجنبية.

II. تقييم كفاءة النظام التعليمي:

من خلال قراءتنا التحليلية لإنجازات وإنخفاظات السياسية التعليمية في الجزائر تكون قد اتضحت شيئا ما الصورة حول وضع ومستوى النظام التعليمي، وانطلاقا من تلك النتائج نحاول تقيم الكفاءة الدّاخلية للنظام التعليمي الجزائري مع المقارنة بالأنظمة التعليمية في المنطقة.

1. معدلات التمدرس:

حسب معطيات البنك العالمي فإن النظام التعليمي الجزائري يسير بخطى جيدة نحو تحقيق أهداف الألفية من أجل التنمية (OMD) خلال 2015، خاصة فيما يتعلق بمعدلات التمدرس في الطوّر الابتدائي، إلى حيث يصل المعدل الصافي للتمدرس (TNS) إلى 95%، ومعدلات التمدرس 15-24 سنة إلى 90% وهي من أعلى النسب في المنطقة العربية، كما أن معدلات التمدرس للذكور والإناث تقريبا متساوية حيث تقدر بالنسبة للابتدائي والثانوي بـــ 98.5% .

وفيما يلي تطوّر معدل التمدرس الصافي والخام خلال السنوات الأخيرة مقارنة بالمعدلات الجهوية للدول العربية.

الجدول (09) أعداد المتمدرسين في المقابل ابتدائي:

ما قبل الابتدائي		1991	1999	2002	2006	المعدل الجهوي 2006
TBS (%)	ذإ	...	3	4	15	18
	ذ	...	3	4	15	19
	إ	...	3	4	14	17

Source : ISU statistique, F:/ worldbank / Algérie statistique de L'UNESCO htm 2006.

15% من الأطفال مسجلين في الطوّر الماقبل ابتدائي

الجدول (10) عدد المتمدرسين في الابتدائي:

الابتـــــدائي		1991	1999	2002	2006	المعدل الجهوي 2006
TBS (%)	ذا	96	105	109	110	97
	ذ	103	110	113	114	102
	إ	88	100	105	106	92
TNS (%)	ذا	89	91	95	95	(*)84
	ذ	95	93	97	96	(*)87
	إ	83	89	94	94	(*)81

Source : ISU statistique F:/ Wor/dbank/ Algérie statistique de L'unesco.htm 2006.

الجدول (11) عدد المتمدرسين في الثانوي:

الثانـــــــوي		1991	1999	2002	2006	المعدل الجهوي 2006
TBS (%)	ذإ	60	...	* 75	...	* 68
	ذ	67	...	* 73	...	* 70
	إ	53	...	* 77	...	** 65
TNS (%)	ذإ	53	...	* 64	...	
	ذ	59	...	* 63	...	
	إ	47	...	* 65	...	

Source : ISU statistique F:/ worldbank/ Algerie statistique de l'UNESCO htm 2006

*: حسب تقديرات معهد إحصاء اليونسكو ISU.

الجدول (12)عدد المتمدرسين في التعليم العالي

الما قبل ابتدائي		1991	1999	2002	2006	المعدل الجهوي 2006
TBS (%)	ذا	11	(*) 14	(*) 18	22	(*) 22
	ذ	…	…	…	19	(*) 22
	إ	…	…	…	24	(*) 22

Source : ISU statistique F:/ word/ dbank/ Algerie statistique de l'UNESCO.htm 2006

22% من الشباب مسجلين في التعليم العالي.

من خلال الجداول (9)، (10)، (11)، (12) يمكن أن نلاحظ أن معدلات التمدرس في التعليم الجزائري تقترب من المعدلات الجهوية للدول العربية وأحيانا تفوق هذه المعدلات خاصة في التعليم الابتدائي وكذا في الثانوي وتتساوى مع المعدل الجهوي في التعليم العالي في سنة 2006، إلا أنها تبقى بعيدة عن النسب العالمية. حيث تصل مثلا معدلات التمدرس في المقابل ابتدائي إلى 100% لفئة 02 سنوات في السويد- النرويج وإيطاليا- ونفس المعدل في فرنسا للأطفال 03 سنوات[1].

ونسجل عموما حسب إحصائيات البنك العالمي واليونسكو معدلات تعليم الشباب والكبار مرتفعة بالمقارنة بالمعدل الجهوي للمنطقة العربية، كما يتبيّن من الجدول (12).

[1] :Farid Benramdane- L'unan de la réforme du système éducatif – quotidien d'Oran- P.cit-p07

الجدول (13) معدّل التعليم

معدل التعليم		1987	2006	المعدل الجهوي 2006
الكبار (+15)%	ذإ	49.6	*74.6	72.5
	ذ	63.4	* 83.7	82.4
	إ	35.8	*65.3	62.2
الشباب (15-24)%	ذإ	74.3	*92.0	86.7
	ذ	86.2	*94.1	91.3
	إ	62.2	*89.8	82.1

Source : ISU statistique F:/worldbank/ Algérie statistique de l'UNESCO.htm 2006

74.6% من الكبار و92.0% من الشباب متعلمين.

وبينت إحصائيات البنك العالمي واليونسكو إلى التقدم في بعض المؤترات التعليمية لسنة 2006 حيث يقدر:

- العدد المتوسط لسنوات التعليم بـــ 12.8 سنوات (2005)*
- معدّل التكرار في الطور الابتدائي بـــ 12%.
- معدل الاستمرار إلى غاية السنة 5 بـــ 95% (2005).
- المعدل الخام للوصول إلى السنة نهائية ابتدائي بـــ85% وهو ما يفي أن 85% من الأطفال أنهوا الطور التعليمي الابتدائي كاملا.
- معدل الانتقال من الابتدائي إلى الثانوي بـــ 76% (2005).

*: حسب تقديرات معهد إحصاء اليونسكو (ISU).

برغم هذه النتائج فإن النظام التعليمي في الجزائر يسجل تأخرا بالمقارن بما حققته إصلاحات النظام التعليمي في تونس، فحين يتقدم على النظام التعليمي في المغرب انطلاقا من بعض المؤثرات لسنة 2005 كما يشير الجدول الآتي:

الجدول (14) بعض المؤشرات التعليمية في الجزائر – تونس– المغرب لسنة 2005.

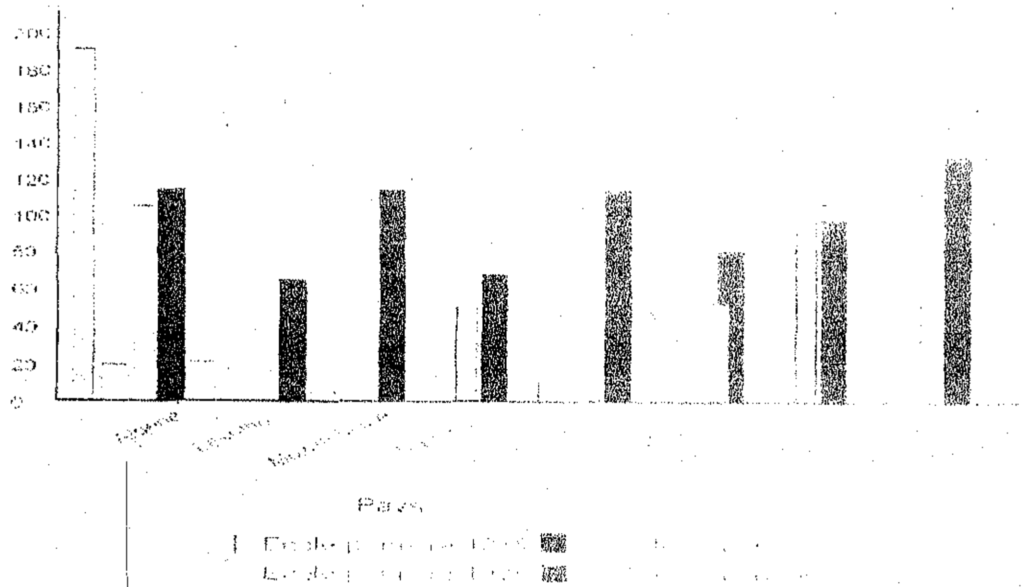
المؤشرات البلد	الجزائر	تونس	المغرب
نسبة الإناث والذكور المسجلين في الابتدائي	95 للإناث 98% للذكور	98% للإناث 97%للذكور	85 إناث 90% ذكور
نسبة الشباب الكبار المسجلين في التعليم العالي	%21	%30	%11
نسبة الأطفال الذين أنهوا طورا كاملا من التعليم الابتدائي	%96	%99	%80
النسبة من ميزانية الدولة المخصصة للتعليم	%16.7	%20.8	%27.2
نسبة الفتيات الصغار من التلاميذ المسجلين	%47	%47.7	%46.4
معدل التأطر (مدرس/ عدد التلاميذ) في الثانوي	25	20	%27.1

Source : wor/d bank (Février 2008

أما بالمقارنة ببعض الدول الإفريقية نجد أن الجزائر حققت نسب مرتفعة في (المنطقة في مجال التمدرس، ويبين الشكل (1-2) أعداد المتمدرسين للأطفال في سن التمدرس في بعض الدّول الإفريقية خلال 1980 و1994-1997 بـــ%).

الشكل (1-3): أعداد المتمدرسين (%) في بعض الدول الإفريقية خلال 1980و1994-1997

شكل 1-3



Source : Banque Mondial 2000

2- النوعية والكفاءة والمساواة في النظام التعليمي الجزائري:

إذا كان المؤشرات الكمية للتمدرس كما أشرنا حققت نتائج بالمقارنة بالسنوات السابقة أو بالمقارنة ببعض دول المنطقة (الإفريقية العربية) فإن مسألة النوعية والكفاءة والمساواة تشكل موضوع قلق وانشغال كبير لدى المعنيين.

تشير المعطيات إلة قوة الانتقاء في النظام مع معدلا تراكم (T. rétention) منخفضة في مجمل الأطوار التعليمية. حيث من بين 100 تلميذ الداخلين إلى السنة الأولى أساسي(1^{er} AF)، 97 يصلون إلى السنة 5 أساسي ولكن فقط 67 يواصلون إلى غاية السنة 9 أساسي (9^{em} AF)، وأقل من 50 يمرون إلى الطور الثانوي و11 منهم يتوصلون إلى دخول الجامعة، فحين أن أكثر من نصف التلاميذ يتركون التعليم الثانوي بدون شهادة تأهيل.

في المقابل أن نسب النجاح في البكالوريا العام والتقني هي فقط 36% و47%.

على مستوى الكفاءة الداخلية للنظام: فإن النظام التعليمي في الجزائر يتميز بمعدلات تكرار مرتفعة تتراوح ما بين: 11% في الأولى أساسي، 30% في التاسعة أساسي، 38 % في الثالثة ثانوي، وإذا رافقت هذه المعدلات المسجلة سوء في تسيير تدفقات التلاميذ مع تدني، نوعية التعليم فإن هذا يؤدي إلى ارتفاع باهضة في تكلفة التعليم، حيث سيتطلب الإنفاق حسب البنك العالمي على 27 سنة دراسة بدل 9 من أجل أن يحصل التلميذ على شهادة التعليم الأساسي (BEF).

وتتضاعف مشاكل النظام بالصعوبة في إدماج الشباب في الحياة المهنية خاصة حاملي الشهادات الثانوية والجامعية أين يتجاوز معدل البطالة 40%.

فيما يتعلق بالمساواة: تشير الإحصائيات إلى فوارق جهوية كبيرة، فعلى مستوى التعليم الأساسي نجد أن المعدّل الصافي للتمدرس TNS ما بين الولايات يتراوح بين 60% و95% مع الفوارق في المعدلات الصافية للتمدرس بين الذكور والإناث لكل منطقة والتي تتراوح بين 57% و11% أي بفارق أكثر من 54 نقطة.

كما أن النسبة الإناث / الذكور لا تصل إلى 80% في 6 ولايات. هذا فضلا على أن معدلات التعليم للفئة ما بين 15-24 سنة هي 81% للإناث و93% للذكور.

إن معدلات التمدرس لا تسجل أية فواق ذات أهمية بين الجنسين إلا أن تحقيق البنك العالمي على العائلات تبين أن:

معدلات التمدرس في المستوى الثانوي ضعيفة عند العائلات الفقيرة: 72% للذكور و57% للفتيات من العائلات، وتعود المشاكل عدم المساواة وضعف كفاءة النظام حسب البنك العالمي وحسب القراءة التحليلية السابقة للسياسة التعليمية إلى عوامل ترتبط بنوعية التعليم.

التكوين الغير الكافي لجهاز المدرسين، مادام 85% من مدرسي الابتدائي غير حاصلين على البكالوريا، فضلا عن الضر وف الاجتماعية للمدرس من انخفاض للدخول بالمقارنة بالمقاييس العالمية، وهذا ما يؤدي إلى ضعف المحفزات ويحول دون ارتفاع المستخدمين المدرسين.

أعداد المدرسين كافية الآفي مجال تعليم اللغات الفرنسية والإنجليزية في المستوى الابتدائي.

ويقدر معدل التأطر بـــ 28 تلميذ مدرس وهو يفوق المعدل الجهوي لمنطقة الشرق الأوسط شمال إفريقيا MENA (24)، ولكن منخفض بالنسبة للمقياس الأقصى العام الدولي (40).

ويتميز النظام التعليمي بارتفاع عدد المستخدمين الغير مدرسين خاصة أعوان الأمن.

أما عن نوعية البرامج التعليمية والوسائل البداغوجية، فهي لا تتكيف مع التطورات في المحيط (المجتمع والعالم) وتركز أكثر على نقل ومراقبة المعارف الخالصة، وغير كلفية من حيث المعرفة الإجرائية من حيث تقييم التحصيل المهني، وأن عجز المقررات الدراسية الدراسية يصعب عملية اندماج الشباب في سوق العمل نتيجة ضعف المستوى التعليمي.

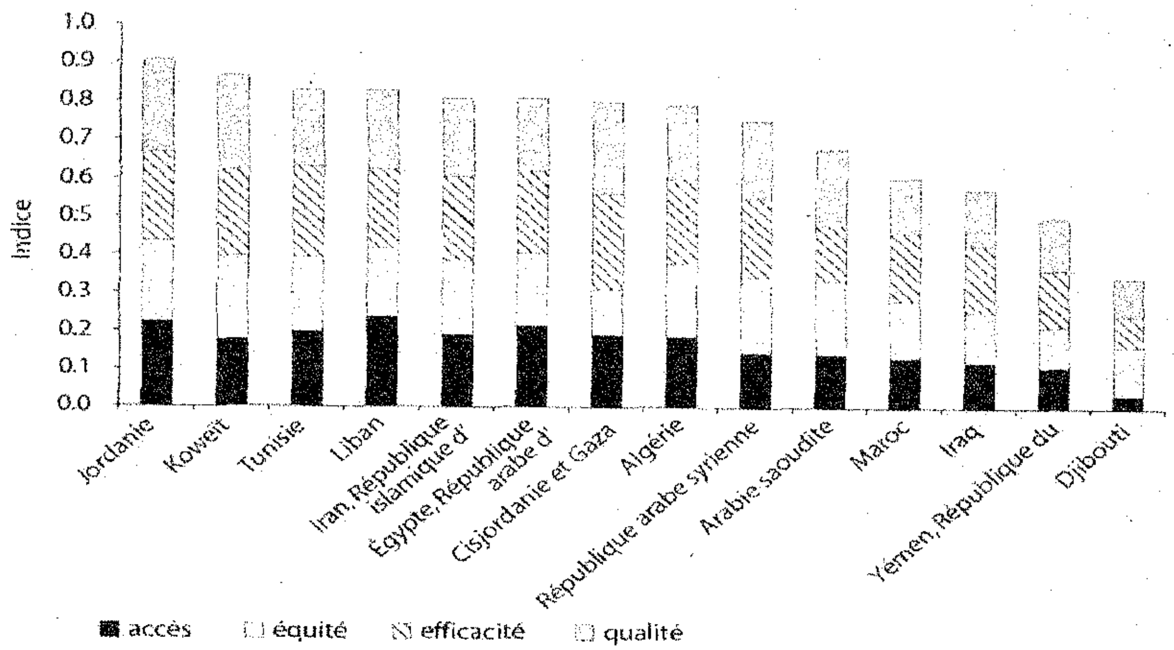
يضاف إلى ذلك ضعف القدرة المؤسساتية، يتعلق الأمر بالإدارة، التسيير والتقييم الذي يشكل عائق كبير أمام الإصلاحات التعليم.

وبالنتيجة انطلاقا من هذه المؤشرات نستنتج الضعف في آداء النظام التعليمي في الجزائر من حيث النوعية، الكفاءة والمساواة برغم أن الإصلاحات والجهود تترجم إرادة سياسية قوية إتجاه القطاع، ولكن لا تزال تحتاج إلى دفعات قوية وصارمة لتحسين الكفاءة الداخلية والخارجية

للنظام، ومن أجل تحديد وضع النظام التعليمي الجزائري بالمقارنة بالأنظمة التعليمية للشرق الأوسط وشمال أفريقيا. (MENA)

يمثل الشكل (1. 4) المؤشر المتكامل للدخول، المساواة، الكفاءة والنوعية في منطقة (Mena).

شكل 1-4



Source : Banque mondial - 2007

إن المؤشر (محل الدراسة) مركب من النتائج التعليمية لــ14 دولة المرتبطة بالدخول (Accés) المساواة، النوعية والكفاءة لـــ 03 مستويات تعليمية.

مؤشر الدخول: يضم المعدلات الصافية للتسجيل في الابتدائي وللمعدلات الخام للتسجيل في الثانوي والجامعي، ويبين هذا المؤشر تفوق النظام التعليمي في لبنان، الأردن، مصر وتونس بأداءات مرتفعة بالمقارنة بباقي الدّول التأخرة جيبوتي، اليمن، العراق والمغرب، وتصنف الجزائر في وسط هذه القائمة.

مؤشر المساواة: مقاسة بمؤشرات النسبة بين الجنسين (IPG)[1] إنطلاقا من المعدلات العام للتمدرس وتوزيع سنوات لتمدرس، الجزائر من بين الدّول التي حققت IPG على الأقل 0.95 متقدمة في ذلك على كل من مصر، العراق، المغرب، واليمن وفيما يلي يتعلق بتوزيع سنوات التعليم تتفوق كل من سوريا والأردن فيما استطاعت الجزائر أن تحقق كغيرها من دول المنطقة تحسنا منذ سنوات 70.

مؤشر الكفاءة:يتم قياسها انطلاقا من معدّلات النجاح على مستوى الابتدائي التي تتراوح ما بين 36% في جيبوتي و106% في شرق الأردن وغزة.

مؤشر النوعية: مقاس انطلاقا من معدل تعليم الكبار ونتائج الامتحانات الدولية (TIMSS 2003) والجزائر من بين الدول التي حققت أعلى النسب في تعليم الكبار (إلى جانب الكويت، تونس إيران، السعودية، فيما تتأخر كل من العراق وجيبوتي).

المؤشر العام بإدماج المؤشرات الأربعة ونجد أن:

1. الأردن والكويت تمثل الأنظمة التعليمية الأفضل آداءا في المنطقة.
2. جيبوتي، اليمن، العراق والمغرب تمثل الأنظمة الضعيفة الآداء.
3. الجزائر تتموقع في المنتصف أي ضمن مجموعة الأنظمة المتوسطة الأداء.
4. وحسب الدراسة إن معدلات الترسب المدرسي المرتفعة التي تميّز النظام التعليمي الجزائري إلى جانب النظام الشوري هي التي تعيق القدرة على تطوير مستويات التعليم الما بعد إجباري.

---

[1]: IPG=المعدل العام لتمدر س الفتيات/ المعدل العام لتمدرس الذكور.

ملاحظـــة:

إن النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية ليس له علاقة دائما بالدخل بالنسبة للفرد، إذ يلاحظ أن الجزائر ، السعودية حققت نتائج أقل بالمقارنة بالأردن وتونس ذات الدخول بالنسبة للفرد منخفضة، كما أن الأوضاع السياسية الصحية التي تعرضت لها 4 دول: لبنان، إيران، الكويت، شرق الأردن، غزة لم تمنعها من تحقيق مستويات مرتفعة أو متوسطة في المنطقة.

المبحث الثاني: النفقات والعائد الاقتصادي للتعليم

نهتم بدراسة العائد الاقتصادي للتعليم في الجزائر بداية بدراسة تطوّرات نفقات التعليم التي تؤثر حتما على معدّل العائد، فبرغم أنها تسغل عبء على ميزانية الدولة إلا أن مستوى الانفاق يبقى منخفض بالمقارنة بالدول، ثم نعمد إلى دراسة أثر التعليم على النمو من خلال دراسة قياسة لمعامل الارتباط بين بعض المؤثرات التعليمية والنمو الداخلي الخام بعد تقدير معدّل العائد الداخلي للنظام.

I.نفقات التعليم في الجزائر:

تشكل نفقات التعليم جزءا هاما من النفقات العمومية بل وعبئا ثقيلا على ميزانيتها، حيث نشهد توسعا في حجم الإنفاق التعليمي منذ الستينيات إلى يومنا هذا نتيجة التطور في أعداد المتمدرسين وحاجة سوق العمل إلى العاملة المؤهلة، ولأن حجم الإنفاق يؤثر في كفاءة النظام التعليمي، فما هو وضع الإنفاق على التعليم في الجزائر بالمقارنة بالسنوات الماضية، وبالمقارنة بدول العالم؟ وهل من تأثير للتطوّرات في حجم الإنفاق التعليمي على النمو الاقتصادي؟.

1- تطوّر نفقات التعليم منذ الستينيات :

أ. حجم النفقات بالنسبة لـ PIB

منذ الستينيات وانطلاقا من سنة 1967 ارتفعت النفقات الدولة على التعليم كما يوضح الجدول (15) بمتوسط معدّل نمو 5% خلال 15 سنة (1967-1982)، وهذا المعدّل

منخفض بالمقارنة بتونس ما بين 1960-1982 حيث سجلت النفقات معدل للنمو سنوي قدر بـ 14%.

كما يمكن ملاحظة الترقيم الغير منتظم في تطوّر حجم النفقات، حيث نسجل انخفاضا بـ 26% خلال(1971-1975)

جدول (15): نفقات التعليم/ PIB خلال فترة الستينات، السبعينات وبداية الثمانينات (بالأسعار الثابتة لسنة 1978)

السنوات	1967	1970	1971	1975	1981	1982
حجم النفقات	2.37.6020	4199.380	4198.878	3101.205	5.078.912	3.981.186
النفقات بالنسبة لـ PIB%	6	7.70	8.40	4.40	4.80	3.60

Source : MPAT- Série statistiques- juillet 1983.

وعلى العموم إن النفقات العمومية للتعليم انخفضت في بداية التسعينات والسنوات الأخيرة بالمقارنة بسنوات 70و80 كما هو موضح في الجدول (16).

جدول (16) تطوّر نفقات التعليم بالنسبة لـ PIB

السنوات	1967	70-1980	1991	1993	2000	2006
النفقات بالنسبة لـ PIB(%)	6	11	5.1	8.4	6.1	6

مصدر: انطلاقا من معطيات البنك الدولي حول نوعية التعليم في الجزائر، فيفري 2006

تقرير التنمية البشرية 2000.

وان الانخفاض الملاحظ للنفقات بالنسبة لـــ PIB منذ بداية التسعينات يمس أساس النفقات الجارية للتعليم الأساسي والثانوي مقابل الارتفاع في الإنفاق في التعليم العالي، ويعود الانخفاض المسجل إلى تدني مستوى الأجور الحقيقية للمدرسين وانخفاض نفقات التعليم إثر تطبيق برنامج التحويل الهيكلي(PAS)، وذلك سنوات تطبيق البرنامج أثرت مباشرة على الظروف الاجتماعية ومستوى التشغيل وعلى الدخول والاستهلاك بسبب تصنيف ميزانية الدولة (إلغاء الدعم- تجميد أجور الموظفين- تخفيض نفقات التسيير والاستثمار).

حيث انخفضت نفقات التعليم من 97.4 مليار دج سنة 1993 إلى 85.1 مليار دج سنة 2000، وهو ما يمثل 6.1% من BIP مقابل 11% سنوات 70و80 و8.4 % سنة 1993 كما ذكر أي بانخفاض يقدر بـــ 13%.

ب.نفقات التعليم بالنسبة لميزانية للدولة:

فقد بلغت 19% خلال 64-1972 وسجلت انخفاضا خلال فترة 74-1982 إلى 11.6% (حيث شكلت النفقات 8% سنة 1982 وهي نسبة منخفضة آنذاك بالمقارنة بالدّول الرائدة: وم أ- الاتحاد السوفياتي سابقا- السويد...، التي تخصص حوالي 15-20% من ميزانيتها للتعليم) لتعاود الارتفاع خلال 2006.

جدول (17) نفقات التعليم بالنسبة لميزانية الدولة:

السنوات	1972-64	1982-74	1997	2000	2005	2006
السنة من ميزانية الدولة الموجهة للتعليم %	19	11.6	16.19	14.3	16.5	19

مصدر: إنطلاقا من معطيات البنك الدولي حول التعليم في منطقة Menq فيفري 2000 حول نوعية التعليم في الجزائر 2006- تقرير التنمية البشرية في العالم 2000.

- **الإنفاق الاستثماري**: حيث يأخذ التعليم الأولوية في الإنفاق الاستثماري حيث خصصت الدولة 16.7% من ميزانية الاستثمار لقطاع التعليم سنة 2004 مقابل 14.2% سنة 1996 وتحتل بذلك الأولوية إلى جانب الاستثمارات في البنى التحتية الاقتصادية (12.9% -18.1% خلال 1996- 2004) والإسكان (5.1%- 14.4%)وقطاع الرّي بـــ 9.9% 14.4%).

ج. هيكل نفقات التعليم:

حيث تحتل نفقات التسيير الأولوية في الإنفاق على التعليم بـــ80% من إجمالي النفقات مقابل 20% لنفقات التجهيز، وتتكوّن نفقات التسيير أساسا من النفقات الفردية وفيما سجلت نفق التسيير ارتفاعا (77% سنة 1967 إلى 97% سنة 1982 من إجمالي نفقات التعليم) انخفضت نفقات التجهيز، ويرتبط ارتفاع الأولى إلى النفقات المتعلقة بخلق مناصب العمل في القطاع تحت ضغط الزيادة في عدد المتمدرسين أكثر من الارتفاع في أجور المدرسين خلال هذه الفترة).

وتقدر ميزانية التسيير سنة 1999 بـــ 30.07 مليار دج وبـــ 38.70 مليار سنة 2000 أي بارتفاع سنوي يقرر في المتوسط بـــ 19.86% أما عن ميزانية التجهيز تتمثل 29.27% سنة 1998 مقابل 16.65 سنة 1997 و30.33% سنة 1999 إلى 27.73 سنة 2000 من ميزانية التجهيز الموجهة للتعليم.

وتقدر النسبة من ميزانية التسيير الموجهة لوزارة التربية الوطنية بحوالي 16.4% سنة 2000 لترتفع إلى 17.3 % سنة 2006 وبذلك تحتل المرتبة الثانية في الإنفاق بعد وزارة الدّفاع الوطني (17.1% سنة 2000، 17.5% سنة 2006)، فيما خصصت حوالي 4.7% لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي و6.6% سنتي 2000، 2006 على التوالي.

أما عن هيكل الإنفاق وفق الأطوار التعليمية: فإن الجانب الأعظم على نفقات التسيير موجهة للتعليم الابتدائي والمتوسط إذ يمثل 57.7% من إجمالي نفقات التسيير (ابتدائي + ثانوي) خلال فترة 67-1982 وبـــ 95% سنة 1982 ثم إلى 15% سنة 1997 من إجمالي نفقات لتسيير أي ما يقدر بـــ 22 مليار دج ما يعني 3.4% من ميزانية الدولة وهذا المستوى حيث كان يمثل مالية التعليم العالي 0.6% من إجمالي السكان سنة 1967 ينتقل إلى 1.75% سنة 1982، ثم إلى 22% من فئة الشباب سنة 2006)

د. متوسط نفقات التعليم بالنسبة لكل تلميذ:

قدرت بالنسبة للتعليم الأساسي والثانوي بـــ 15.500 دج سنة 1997 و17.000 دج سنة 1999، حيث خلال 10 سنوات انخفضت نفقات بالنسبة للتلميذ بـــ20% للأساسي و30% في التعليم العالي و40% للتكوين المهني.

جدول (18): نفقات التعليم لكلّ تلميذ من الجزائر (بمليون دج بالأسعار الجارية).

السنوات	1970	1975	1980	1997	1999
نفقات السنوية	1634	3669	11167	11525	13023
عدد التلاميذ	1981689	2955251	4005500	7435858	7661023
متوسط النفقات لكل تلميذ دج	860	1241	2753	15500	17000

Source : Tableau statistique de l'Algérie – LARESF

ويعود الانخفاض في متوسط الإنفاق تلميذ خلال فترة التسعينات إلى الانخفاض في نفقات التسيير عموما وخفض لأجور الحقيقية للمدرسين التي قدرت بـــ 40% في التعليم الأساسي إثر تطبيق برنامج التعديل الهيكلي.

و. تكلفة الوحدة:

نظرا لتدني نوعية التعليم وضعف كفاءة النظام التعليمي وما نجم عنه من ارتفاع في نسبة الترسب والفشل المدرسي فإن تكلفة الوحدة في التعليم الجزائري مرتفعة بالمقارنة بالدّول الأخرى، وهذا يؤثر على العائد من النظام التعليمي، حيث تضاعفت التكلفة الوحدة الإجمالية 5 مرات ما بين 67-1982 حيث قدر تكلفة الوحدة الإجمالية للتعليم بـــ 1257.014 دج وذلك بالأسعار الثابتة لسنة 1978) مقابل 1416.81 دج سنة 1967.

كما نسجل فروقات في تكاليف الوحدة بين مختلف المستويات التعليمية:

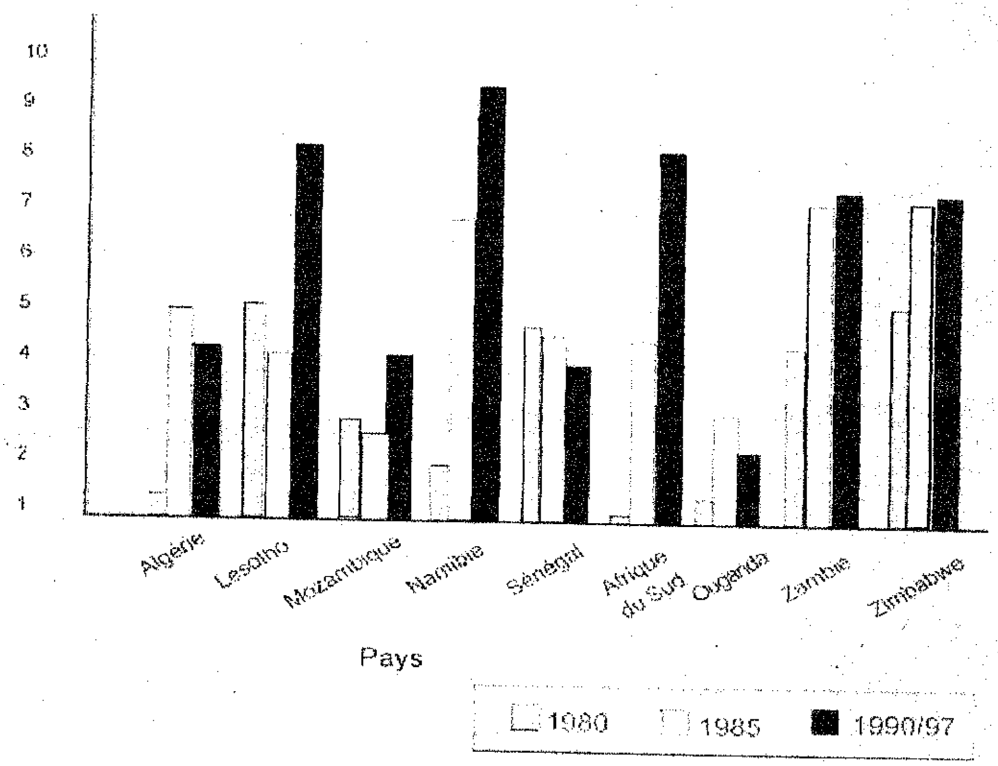
- الابتدائي بـــ 650.645دج خلال 78-1981.
- المتوسط بـــ 2199.85دج خلال نفس الفترة- 7205.875 دج خلال (79-1980).

- التعليم العالي بــ 14.676 دج ما بين (67-1982) 20.666 سنة 1986.

أما تكلفة تكوين المدرسين فتقدر بــ 600مليون دولار خلال 10 سنوات الأخيرة[1]

خلاصة القول نفهم من خلال الدراسة السابقة أن نفقات التعليم عرفت تطوّرات هامة خاصة خلال فترة السبعينات والثمانينات لتنخفض بالمقارنة خلال فترة التسعينات، ومع ذلك تبقى تكلفة التعليم مرتفعة، وتشكل النفقات عبء ثقيل على ميزانية الدولة إلا أن مستوى الإنفاق بالمقارنة بدول أخرى مثل الدول المغاربية وبعض دول أفريقيا منخفض كما يشير

الشكل (1-5) نفقات التعليم بالنسبة لــPIB (%)خلال 80-1985 بالمقارنة ب90-1997.



Source : Banque africaine de développement.

[1] Document de la Banque Mondial 15 Septembre 2007-p89. :

يبين الشكل أن دول ليسوتو- ناميبيا وجنوب أفريقيا فإن باقي الدول ومن بينها الجزائر تسجل نفقات بالنسبة لـــ الناتج الوطني الخام (PNB) منخفظة، وبالمقارنة بالدول المتقدمة فإن قيم النفقات الموجهة للتعليم مرتفعة 20 مرة عن ما تنفقه الدول الإفريقية ومرتفعة مرتين عن نفقات الدول الآسيوية الموجهة للتعليم.

2- العلاقة بين نفقات التعليم و PIB

من خلال مقارنة التطوّرات في حجم نفقات التعليم وتطوّرات PIB خلال فترة (1967-1982) كما يتبين من الشكل (1-5) نلاحظ:

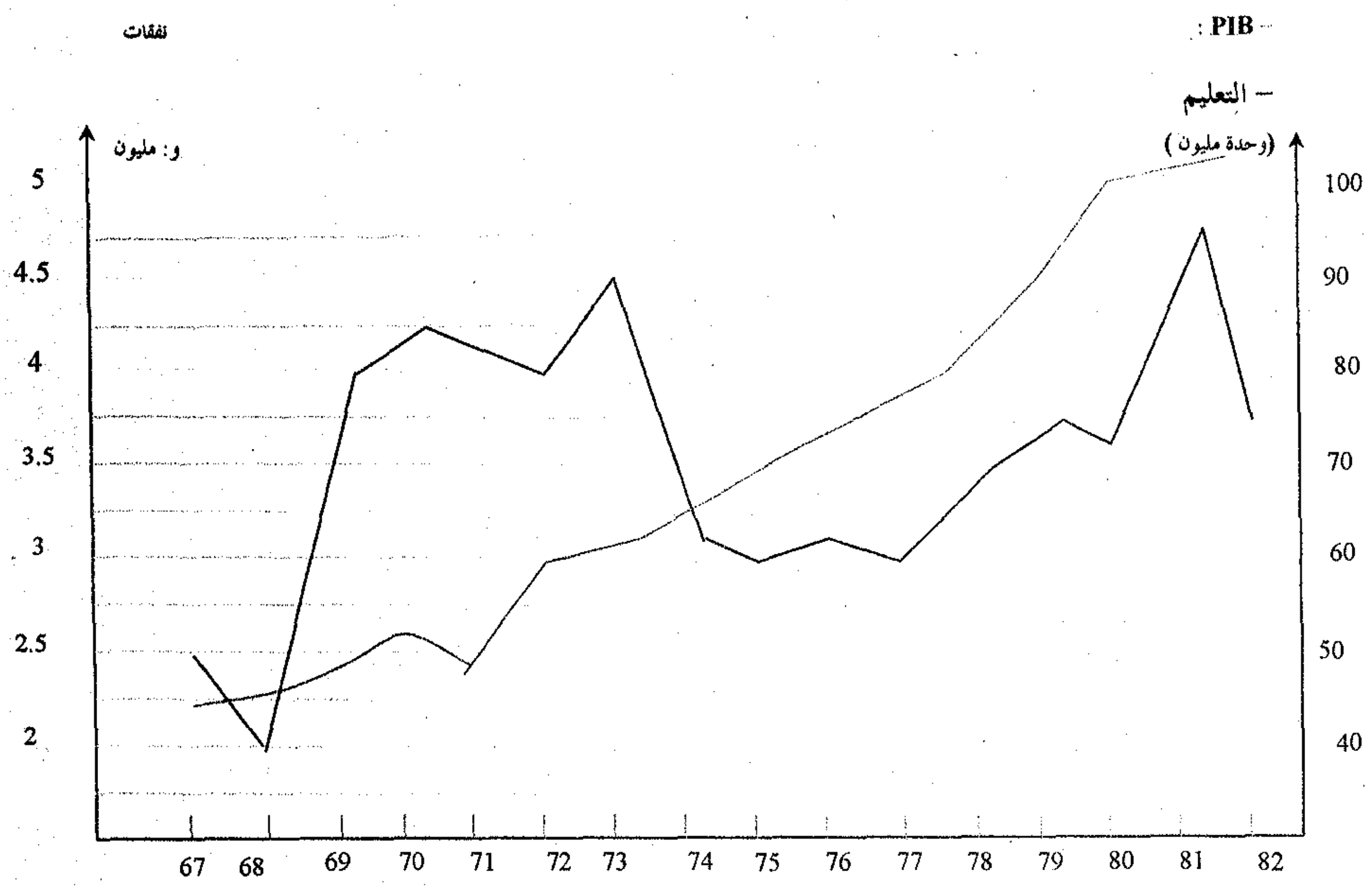
خلال فترة 1967-1968 انخفاض في حجم نفقات التعليم في مقابل ارتفاع في حجم PIB ، وفيما ينخفض PIB سنة 1971 (بحوالي 8%) في هذه السنة يحقق حجم الإنفاق أقصى نسبة له (8.4% من PIB) .

وفيما تنخفض النفقات التعليمية خلال فترة 1974-1982 بالمقارنة بسنوات 1969-1973 نجد أن PIB يستمر في الارتفاع.

كما نلاحظ التذبذب في تطوّرات حجم النفقات التعليمية أما PIB فيستمر في الارتفاع بريتم منتظم.

إن هذه الملاحظات تشير ضمنيا إلى عدم وجود علاقة واضحة أو ذات أهمية بين الإنفاق في التعليم و PIB في الجزائر خلال هذه الفترة.

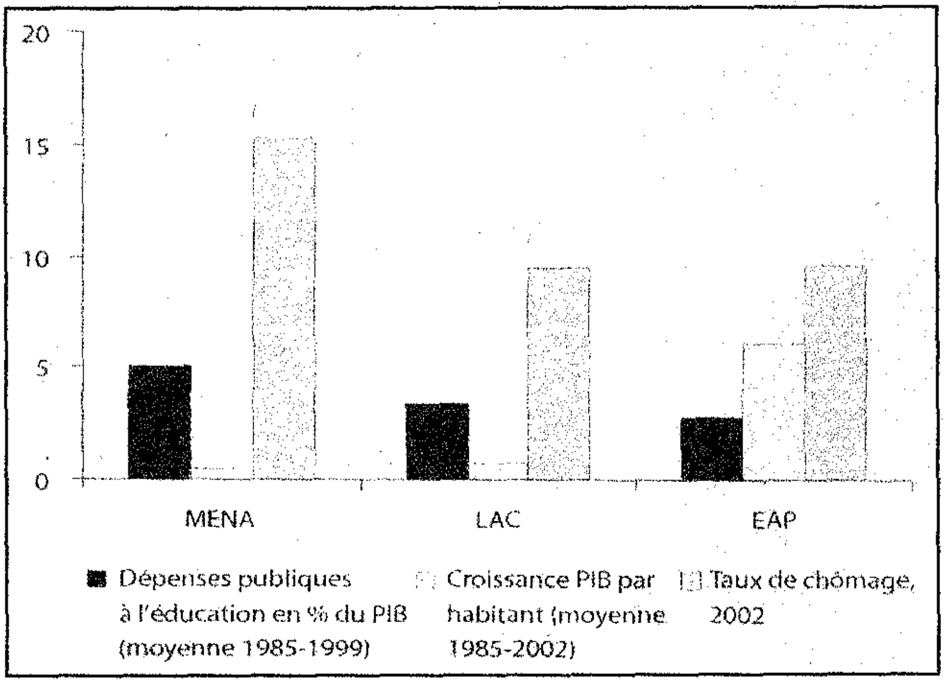
الشكل 1–6 تطور حجم نفقات التعليم و PIB خلال 67–1982



مصدر: من إعداد الطالبة

وإن هذا الوضع لا يختلف عن باقي دول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (Mena) ودول أمريكا اللاتينية والكرايب بالمقارنة بما حققته دول شرق آسيا كما هو مبيّن في الشكل **(1–6)**

الشكل (1-6) : النفقات العمومية للتعليم، نمو PIB / الفرد، البطالة.



source : Banque mondial 2007

فحسب البحوث حول منطقة Mena فإن النمو الاقتصادي طيلة 20 سنة ظل محدودا برغم تحسن النتائج التعليمية في المقابل يتم تسجيل نمو اقتصادي في نفس الوقت إنتاجية العوامل التي تقيس أثر عوامل رأسمال المادي والبشري ضعيفة أو سلبية في منطقة Mena خلال سنوات 80 و90 حيث هذه الفترة شهدت تحسن في النتائج التعليمية، وإن هذا يقودنا إلى الحكم بأن مستوى التعليمي لا يندمج بقوّة في النمو الاقتصادي أو إنتاجية المنطقة أي إشارة إلى ضعف العلاقة إلى تدني نوعية التعليم وإلى عوامل أخرى نفصل فيها (خلال النموذج الجزائري) في المبحث الموالي.

II. العائد الاقتصادي للتعليم في الجزائر:

يعرف العائد على أنه العلاقة بين الناتج وعوامل الإنتاج المستعملة فتعظيم العائد يتطلّب أفضل إنتاج من الناحية الكمية والنوعية بأقل تكاليف ممكنة، هذا ينطبق على النشاط التعليمي، فالمدرسة ليست فقط وحدة الإنتاج حاملي الشهادات إنما تسعى لتعظيم العائد من نشاطها التعليمي، ويرتبط العائد إذن بجوانب النوعية للتعليم (كمعدل التأطير كمؤشر لنوعية عرض التعليم ، ظروف عمل المدرسين والتلاميذ...) وتبيّن من خلال تحليل كفاءة النظام إلى ضعف المؤشرات النوعية وهذا يؤثر من جهة على العائد النظام التعليمي، أما التحليل للجانب الكمي للعائد فنستعين بدراسة D ferroukhi لعائد النظام التعليمي[1] وكذلك نقيم العائد من النظام من خلال دراسة مدى تأثير التعليم في سبل النمو الاقتصادي الوطني.

1- تقدير العائد الداخلي للنظام:

قدم D ferroukhi عدّة طرق لقياس العائد الداخلي:

حيث قدم خلال نموذجه " تدفقات التلاميذ" والذي يتعلّق بالتلاميذ الداخلين للنظام التعليمي في بداية أو خلال فترة معطاة أو الذين يتركون النظام في نهاية أو خلال هذه الفترة بمعنى أنه يقدم تقديرا لمختلف معدلات التكرار- الترسب الدفعات، ومن خلال هذه النتائج وعلى ضوء اختيار عينات ومتابعتها يتم تقدير العائد من النظام التعليمي، وكذلك تطوّراته عبر الزمن من خلال مجموعة مؤشرات (المدة الأعظمية في مزاولة الدراسة، السن الذي يسمح بالمرور الموالي وعدد التكرار المسموح به خلال كلّ مرحلة).

[1] D. Ferroukhi « approche statistique de rendement du système éducatif revue statistiques n°9. ONS -1985-p02.

وبعد التحليل الاحصائي للنظام التعليمي الجزائري في أطواره الثلاث: الابتدائي، المتوسط والثانوي خلال 1962-1985 توصل D ferroukhi إلى مجموعة استنتاجات.

ونلخص هنا طريقتين في تقرير العائد الداخلي للنظام: عدد السنوات، التلاميذ، علاقة المدخلات، المخرجات.

1-1- عدد السنوات التلاميذ (Nombre d'années- élèves):

تعرف عدد السنوات التلاميذ بعدد المقاعد البيداغوجية اللازمة من قبل معطاة من أجل الوصول إلى إنتاج عدد معيّن من حاملي الشهادات (أو النجاح إلى الطوّر المالي)، هذا المؤشر (بالنسبة للنظام الأمثل أي العدد الأمثل للسنوات، التلاميذ)، ويأخذ بعين الاعتبار التلاميذ الناجحين والخارجين نهائيا عن المؤسسات التعليمية، ويعد Ferroukhi مثالا بسيطا لطوّر بـــ 3 سنوات أين يسجل تطوّر الأعداد عبر السنوات بالطريقة الآتية:

السنة القسم	I	II	III	التلاميذ حاملي الشهادات
t	100			
t+1	90	900		
t+2	5	140	800	700
t+3		24	160	140
t+4			24	10

عدد السنوات التلاميذ المستعملة من قبل هذه العينة خلال القسم الأول (I) ترتفع إلى 1.095 (= 100+90+5)، وإلى 1.064 (= 900+140+24) في القسم الثاني، و 984

(= 800+1610+24) في القسم الثالث أي 3143 مقعد مشغول أو السنوات ، التلاميذ اللازمة في الإجمالي.

3143 مقعد موفر سمح بتمرير 850 تلميذ إلى الطور الموالي من بين 1000 مسجل جديد وعلى أساس هذا التعريف استنتج Ferroukhi أن التكرار يرفع عدد السنوات، التلاميذ وأن المتربسين يقللون من إنتاج حاملي الشهادات.

وحسب تحقيق المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي[1] سجل خلال السنة الدراسية 1999/1998 في تقريره لعينة من 1000 تلميذ تدخل لأول مرة المدرسة بالطريقة الآتية:

من 1000تلميذ يدخلون المدرسة، 610 منهم لم يحصلو نهائيا على شهادة التعليم الأساسي (BEF)، ومن بين 390 الحاصلين على الشهادة 84 تلميذ فقط حصلوا على الشهادة التعليمية بدون تسجيل أي تكرار خلال المرحلة التعليمية و305 حصلوا على شهادة (BEF) بعد تكرار سنة أو عدة سنوات.

وبالموازاة من هذه العينة لـــ1000 تلميذ 790 لم يحصلوا نهائيا على الباكالوريا ومن 210 الحاصلين على الشهادة 31 فقط لم يسجلوا أي تكرار فيحين 179 حصلوا على الباكلوريا بعد تكرار سنة أو عدة سنوات، وكما سبق الإشارة فإن فقط حوالي 50% من التلاميذ بين عينة 100 تلميذ تدخل السنة الأولى أساس (1AF) يمرون إلى الطوّر الثاني.

[1] : Rapport sur le developpement hummain, CNES 2000

1-2- علاقة المدخلات – المخرجات Rapport input output

الطريقة الثانية لقياس العائد هو تقرير عدد حاملي الشهادات أو المارين إلى الطوّر الموالي:

يأخذ المثال السابق، فإن علاقة المدخلات – المخرجات تكون كالآتي:

$$Rio = 3.143/(850x3) = 3.143/2.550 = 1.23$$

إذن تكوين 850 حامل شهادة يتطلب 23% نسبة مضافة بالمقارنة بالنظام الأمثل من أجل إنتاج نفس عدد الناجحين.

من خلال دراسة تطوّر علاقة المدخلات – المخرجات من خلال ثلاث دفعات جديدة خلال فترات (1964/63-1971/70)و (1975/74) تم تسجيل تحسنات في العلاقة حيث ينتقل المؤشر من القيمة 6 إلى قيمة مرتفعة مرتين عن المؤشر الأمثل (100)

وأن تكلفة تكوين حاملي الشهادة هي ضعف (2x) تكلفة حامل شهادة في النظام الأمثل (وهذا يفترض أن تكلفة الوحدة لسنة إلى أخرى هي ثابتة خلال الفترة المعنية)

2- أثر التعليم على النمو الاقتصادي في الجزائر:

إن تقييم دور الرأسمال البشري في عملية النمو الاقتصادي أو مدى اندماجه في عملية النمو يتم انطلاقا من مبدأ العلاقة التعليم أو التأهيل الإنتاجية العمال على مستوى المؤسسة، وإن هذه العلاقة حسب sevester أثر أهمية عندما توظف المؤسسة تكنولوجيا رأسمالية عالية المستوى وتوظف يد عاملة مؤهلة وهو ما تثمنه الدراسات العديدة في إثبات دراسة الرأسمال البشري في إطار علاقته التكاملية بالبحث والتطوير (R-D) قد يكون ذا جدوى في إبراز إسهام العلاقة بالنمو

الاقتصادي كما تبيّن خلال الدراسة النظرية، نتطرق إلى ذلك خلال تحليل نتائج الدراسة القياسية.

وفي إطار تحليل علاقة التعليم (كمتغيرة ممثلة للرأسمال البشري) بالنمو الاقتصادي نعرف التعليم بمؤشرات التمدرس ومؤشرات أخرى متعلقة بالمرحلة الثانوية، واختيار مؤشر التمدرس ذلك لأنه برغم حدود المؤشر يعتبر عن مجهودات الدولة إلى أن القاعدة التعليمية الكبرى من العمال الجزائريين ، والنمو الاقتصادي معرف بمؤشر PIB وذلك خلال فترة 1992-2001.

هذا العمل يضم 4 دراسات للارتباط بين PIB والمؤشرات التعليمية من أجل إثبات أو نفي العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي.

ومن أجل نمذجة أثر التعليم على النمو الاقتصادي نستعمل النموذج النيو كلاسيكي الذي يدمج التعليم في دالة ماكرو إقتصادية $Q=F(K,N,A)$ حيث K رأسمال المادي، N رأسمال البشري، A متغيرة الحجم تقيس المستوى التكنولوجي، وباستعمال دالة من الشكل Cobb douglass بافتراض A ثابتة $g=aq+bn$

g,q,n معدلات نمو رأسمال البشري ، رأسمال المادي والدخل القومي على التوالي

المعادلة من الشكل : $y=ax+bx_0$

ويفترض النموذج أن معدل النمو أكثر ارتفاعا عندما المستوى التعليمي مرتفع، نقوم في هاته الدراسة بتقدير معامل الارتباط لمتغيرتين x,y أي النمو الاقتصادي والتعليم.

باختيار x تعبر عن مجموع المؤشرات التعليمية و y تعبر عن نمو PIB.

1- دراسة الارتباط بين معدّل نمو الناتج الداخلي الخام (PIB) ومعدل السكان المتمدرسين، نقوم بدراسة الارتباط بين متغيرتين:

X: معدل السكان ما بين المتمدرسين 91-1992 إلى 2001،2000.

Y: معدل نموPIB من 1992-1993 إلى 2000-2001.

ثم نقوم بمقارنة بين المعدلين حسب السلسلة الزمنية 1992-2002.

الجدول (18) تطوّر معدل السكان المتمدرسين ومعدل نمو PIB (الحجم) من 1992 إلى 2001

y	x	السنوات
- 2.1	86.77	1993-1992
- 1.1	87.27	1994-1993
3.8	87.63	1995-1994
4	87.92	1996-1995
2.1	88.21	1997-1996
5.1	88.6	1998-1997
3.2	89.14	1999-1998
2.5	89.94	2000
2.1	91.05	2001-2000

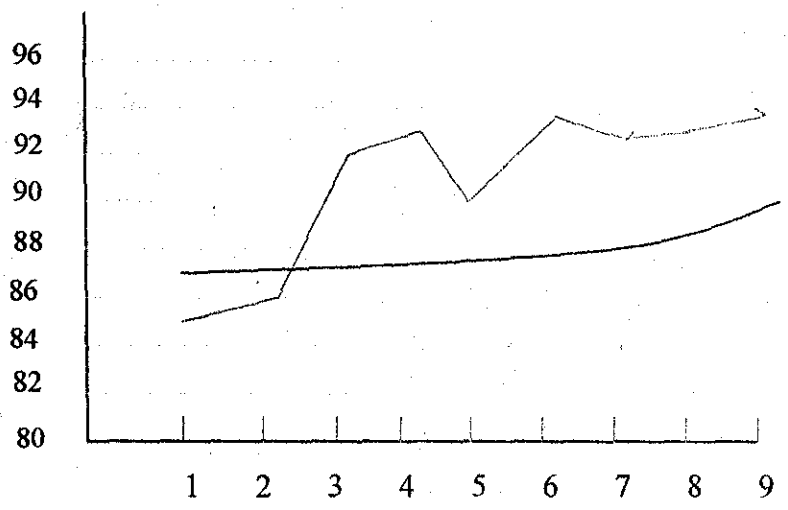
Source : statistique Algérie compte économique- indicateurs social économique 1997-2001

بحساب معامل الارتباط $\left(= \frac{\sum xiyi}{\sqrt{\sum xi^2}\sqrt{\sum yi^2}} \right)$ الذي يساوي 0.39816763

نلاحظ أولا أن معامل الارتباط إيجابي، ويتموقع ما بين 0.25و0.50 أي أن العلاقة ما بين xو y هي نسبة مادامت تحت المعدل، ونقول أن حوالي 40% من المتغيرة y أي معدّل نموّ BIP تفسيره المتغيرة x أي معدّل إسكان المتمدرسين.

ومن خلال المخطط الآتي يتبيّن التذبذب في تطوّر معدل نمو PIB في المقابل يرتفع معدّل التمدرس بريتم (86.77% سنة 1992-1993 إلى 91.05% سنة 200-2001).

نسجل كذلك أن PIB يبدأ في الاستقرار انطلاقا من سنة 1999 فيما تأخذ العلاقة نفس الاتجاه إلا أن العلاقة غير قوية بين المعدلين:



Y : معدل نمو PIB

X:معدل تمدرس السكان

ولأن معدل مؤشر التمدرس قد لا يعتبر بقوّة عن دور الرأسمال البشري، نستعين بمؤشرات أخرى كمعدل نمو أعداد المتمدرسين في التعليم الثانوي.

2- الارتباط بين الناتج الداخلي الخام معدّل نمو أعداد المتمدرسين في التعليم الثانوي:

نقوم في هذه الحالة بدراسة الارتباط بين PIB ونمو أعداد المتمدرسين في الطور الثانوي ما بين: 1992-2001، ونضع:

x: معدّل نمو أعداد المتمدرسين في التعليم الثانوي

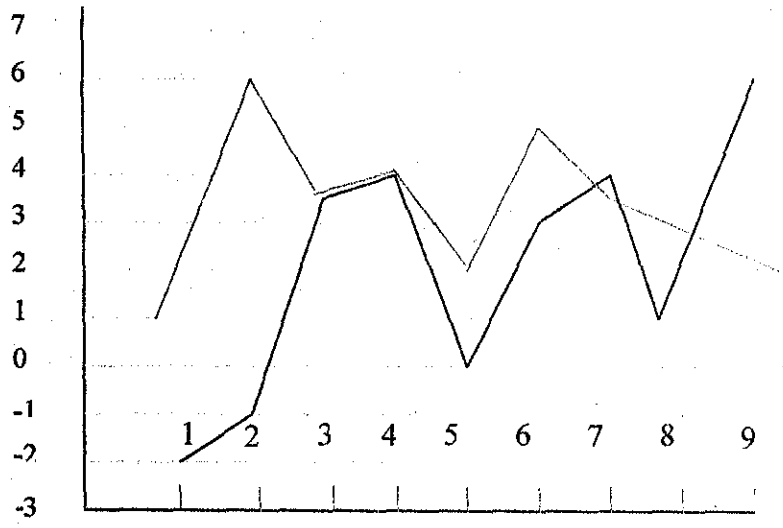
y:معدل نمو PIB

جدول (19) تطوّر معدل نمو أعداد المتمدرسين في الطور الثانوي و PIB

y	x	السنـــوات
-2.2	0.59	1993 -1992
-11	6.2	1994 -1993
3.8	3.48	1995 -1994
4	3.93	1996 -1995
2.1	0.26	1997 -1996
5.1	2.76	1998 -1997
3.2	3.51	1999 -1998
2.5	1.32	2000 -1999
2.1	5.85	2001 -2000

Source : statistique Algérie comptes économiques, indicateurs serie économiques infishier /ind- eco- HTM. de1997-2001

معامل الارتباط للمتغيرين 0.04492625 إذن المعامل يقترب من الصفر(ويبتعد عن +1) وهو إيجابي، وهذا دليل على أن العلاقة بين معدل نمو الأعداد في التعلم الثانوي و PIB جدّ ضعيفة وولكنها تسير في نفس الاتجاه. ومن خلال المقارنة بين المتغيرتين كما هو مبين في المخطط يتبيّن أنه خلال سنوات 1995، 1996، 199 توجد علاقة قوية أو ارتباط قوي على عكس سنوات 1993، 2001،1994 العلاقة ضعيفة.



X: معدّل نمو PIB

y:معدل نمو الأعداد في التعليم الثانوي

3-دراسة الارتباط بين معدّل نمو المنشأة التعليمية ومعدل النمو (بالحجم) PIB :

ولدراسة هذه العلاقة نفترض :

X: معدّل نمو المنشأة التعليمية

y: معدّل نمو PIB

جدول (20) معدّل نمو المنشأة التعليمية ومعدّل نمو PIB (1993-2001)

Y	X	السنـــوات
-2.1	3.91	1993-1992
-1.1	5.19	1994-1993
3.8	-1.56	1995-1994
4	3	1996-1995
2.1	2.22	1997-1996
5.1	-0.45	1998-1997
3.2	2.25	1999-1998
2.5	1.75	2000-1999
2.1	2.95	2001-2000

Source : statistique Algérie compte économiques, indicateurs socie économiques in fishier /ind-eco. HTM de 97-2001

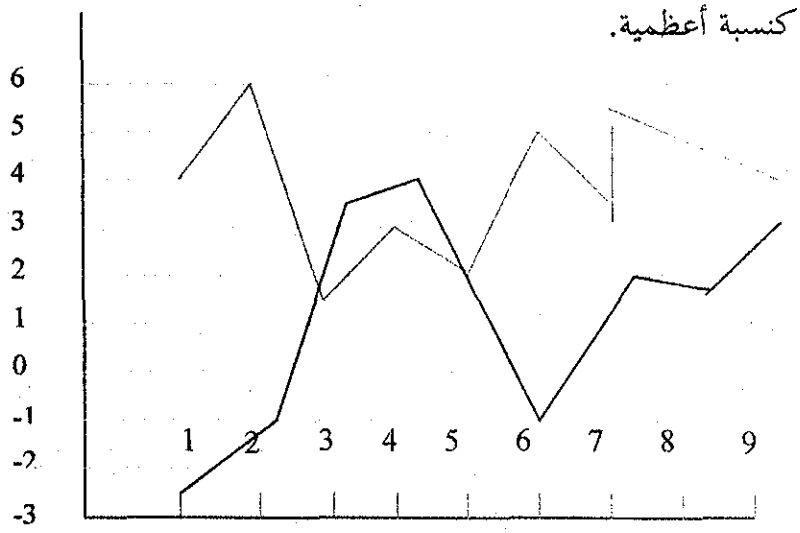
معدل الارتباط بين المتغيرتين هو -0.8233051

نلاحظ أن المعامل سالب ما يعني أنه كلما كان معدّل نمو المنشآت التعليمية مرتفع كلما انخفض معدّل نمو PIB .

قد تكون هذه النتيجة منطقية أن التوسع في المنشآت أو في عدد المدارس لا تؤدي إلى تأثير أوتوماتيكي قوي على النمو الاقتصادي.

إن نمو المنشآت يؤثر في القدرة على استقبال المتمدرسين وعلى معدّل شغل الأقسام (T.d'occupation) التي لها تأثير على الأهداف البيداغوجية.

ومن خلال المخطط يتبيّن العلاقة العكسية بين المعلين حيث عندما يسجل معدل نمو المنشآت التعليمية نسبة الأعظمية بـــ 5.13% يقابل معدّل النمو بنسبة مالية 1.1%- خلال 1993-1994 والخفض معدل نمو المنشآت إلى 0.45% كأدنى نسبة يرتفع معدل النمو PIB إلى 5.1% كنسبة أعظمية.



y: معدّل نموPIB

x: معدّل نمو المنشآت التعليمية.

4- دراسة الارتباط بين معدل نمو الخريجين من 3 ثانوي ومعدل نمو PIB

لدراسة العلاقة نفترض:

x: معدل الخريجين من 3 ثانوي

y: معدل نمو PIB

y	x	السنـــــوات
-2.1	41.36	1993-1992
-1.1	42.64	1994-1993
3.8	39.89	1995-1994
4	34.89	1996-1995
2.1	35.06	1997-1996
5.1	30.01	1998-1997
3.2	31.98	1999-1998
2.5	30.36	2000-1999
2.1	24.26	2001-2000

Source : statistique Algérie – comptes économique, indicateurs socie économique in fishier /ind- éco. HTM de 1997-2001

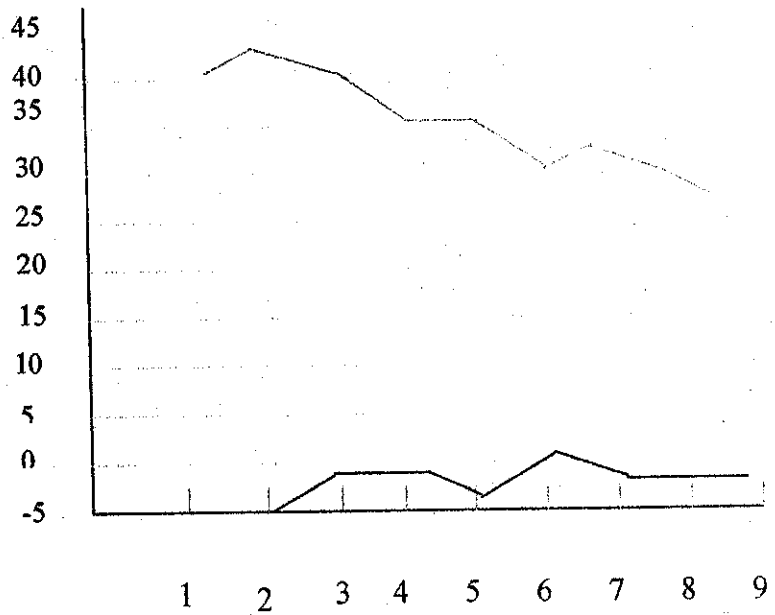
معامل الارتباط للمتغيرين هو 0.54925925- ، لأن المعامل سلبي فهذا يعكس أن العلاقة بين المعدلين سلبية.

ويعود ذلك صعوبة إيجاد فرص عمل لهؤلاء الخريجين في سوق العمل الرّسمي، لذلك يعتبر العمل الغير الرسمي ملاذا سهلا لهذه الفئة من الشباب، ولأن حسابPIB لا يتضمن القطاع الغير الرّسمي، ليس لهذا الأخير أثر ايجابي على PIB.

إذن فارتفاع نسبة البطالة أحد الأسباب الرئيسة في تفسير سلبية العلاقة بين المعدلين بلغ عدد البطالين سنة 2000 ، 2.4 مليون فرد أي ما يمثل 29.8% من الفئة النشيطة[1]

المخطط الآتي يوضح مدى عدم الارتباط بين المتغيرتين حيث كل منحنى يبتعد عن الآخر.

[1]: ارتفاع نسب البطالة في هذه الفترة لا تعود فقط إلى ضعف توفير مناصب الشغل ولكن أيضا إلى البطالة الناجمة في برامج هيكلة المؤسسات منذ 1994 والتي أدت إلى تسريح حوالي 500.000 ما بين 1994-1999 أي ما يتجاوز 8% من الفئة الشغيلة.



y: معدل نمو PIB

X:معدل الخرجين من 3 ثانوي

5. تحليل النتائج:

تبيّن من خلال هذه الدراسة ضعف العائد الاقتصادي للتعليم انطلاقا من وضعية كفاءة النظام، نوعية التعليم، التكلفة التي أثرت سلبا على معدل العائد الداخلي ومن تم قبول الفرضية الأولى. كما تبيّن من خلال دراسة الارتباط ضعف إسهام التعليم في النمو الاقتصادي وبالتالي قبول الفرضية الثانية.

ويمكن إرجاع هاته النتائج لإلى مجموعة عوامل:

1- إن تدني نوعية التعليم وضعف كفاءة النظام لا يسمح بتراكم الرأسمال البشري، برغم ارتفاع المؤشرات الكمية للتعليم، حيث ارتفاع نسب التكرار التي تتراوح ما بين 20-30% ما بين سنوات 19970-1973 وبلغ عدد المتدرسين 1 مليون مراهق وهو ما يمثل عبء جديد على الدولة امكانية تشغيل الخارجين من النظام.

- كما أن ارتفاع نسب الترسب تعتبر ففاقدا لسوق العمل من اليد العاملة المؤهلة هذا فضلا إلى ارتفاع نسب البطالة والتي تعتبر هدرا للطاقات الانتاجية في المجتمع خاصة بالنسبة لحاملي الشهادات التعليمية حيث تقدرت بطالة حاملي الشهادات بـــ 11.9% سنة 1992 وبـــ 19.07% سنة 1997 وفي سنة 1998 قدرت نسبة البطالة بـــ 48% حاملي شهادة ليسانس و35% مهندسين و17% حاملي شهادات ما بعد التدرج.

وتعد هذه الأرقام غاية في الارتفاع في اقتصاد يعتمد على يد عاملة غالبتها السابقة بدون مستوى تعليمي.

2- كذلك إن توظيف الرأسمال البشري في القطاعات الغير إنتاجية يمنع من إسهام التعليم في النمو الاقتصادي، حيث نلاحظ من خلال تطوّر هيكل التشغيل إلى تراجع القطاع الإنتاجي لصالح القطاع الخدماتي.

تطوّر الفئة الشغيلة حسب القطاع

	1985	2003
الفلاحة	25.1	21.1
الصناعة	18.2	12
BTPH	23.8	11.9
الخدمات	32.8	54.8
الإجمـــالي	100	100

إن الإدارة العمومية تشغل 1.5 مليون فرد العدد الأكبر للمشتغلين في البلد.

التجارة بت1 مليون فرد فيشكل بذلك القطاع الثاني يتبعه قطاعات أخرى : النقل، الاتصالات، البنوك والتأمينات، السياقة.

أما القطاع الاقتصادي العمومي فانخفض من 1.2 مليون آخر سنة 1985 إلى 420.000.

وفيما يوفر القطاع الخاص حوالي 28.2% من مناصب الشغل خلال 2000 فإن المساهمة الكبرى في القيمة المضافة تبقى للقطاع العمومي منذ 1998-53.6.

1- انطلاقا من الدراسات التي تؤكد أن دراسة الرأسمال البشري في علاقته (التكاملية) مع البحث والتطوير قد تساهم أكثر في إبراز أثر هذا الأول في النمو الاقتصادي. بالتالي دراسة كيفية تأثير الرأسمال البشري على البحث والتطوير في المؤسسات الجزائرية قد يساعد على فهم النتائج المحصل عليها.

فإستنا ذا إلى إحدى الدراسات الحديثة حول وضعية البحث والتطوير في (R-D) في الصناعة الجزائرية[1] حيث تمت الدراسة على عينة من المؤسسات: مؤسسة SONALGAZ للكهرباء والغاز - مؤسسة ENIEM للصناعة الكهرو منزلية- مؤسسة SAIDAL في صناعة الأدوية- وبينت التحقيقات الميدانية التأثير السلبي للرأسمال البشري على جهد البحث والتطوير داخل هذه المؤسسات نتيجة:

- ندرة الرأسمال البشري وانخفاض معدل التأطير داخل المؤسسات حيث تحتوي وحدة البحث في SONALGAZ مثلا على 45 عامل من إجمالي 21125 عون في المؤسسة أي ما يمثل

[1] Houria ouchelal et d'autres, situation de la RD dans l'industrie Algérienne – WWW.estim.ird.fr - 2004

- كما أن ارتفاع نسب الترسب تعتبر ففاقدا لسوق العمل من اليد العاملة المؤهلة هذا فضلا إلى ارتفاع نسب البطالة والتي تعتبر هدرا للطاقات الانتاجية في المجتمع خاصة بالنسبة لحاملي الشهادات التعليمية حيث تقدرت بطالة حاملي الشهادات بـــ 11.9% سنة 1992 وبـــ 19.07% سنة 1997 وفي سنة 1998 قدرت نسبة البطالة بـــ 48% حاملي شهادة ليسانس و35% مهندسين و17% حاملي شهادات ما بعد التدرج.

وتعد هذه الأرقام غاية في الارتفاع في اقتصاد يعتمد على يد عاملة غالبتها السابقة بدون مستوى تعليمي.

2- كذلك إن توظيف الرأسمال البشري في القطاعات الغير إنتاجية يمنع من إسهام التعليم في النمو الاقتصادي، حيث نلاحظ من خلال تطوّر هيكل التشغيل إلى تراجع القطاع الإنتاجي لصالح القطاع الخدماتي.

تطوّر الفئة الشغيلة حسب القطاع

	1985	2003
الفلاحة	25.1	21.1
الصناعة	18.2	12
BTPH	23.8	11.9
الخدمات	32.8	54.8
الإجمـــالي	100	100

إن الإدارة العمومية تشغل 1.5 مليون فرد العدد الأكبر للمشتغلين في البلد.

التجارة بت1 مليون فرد فيشكل بذلك القطاع الثاني يتبعه قطاعات أخرى : النقل، الاتصالات، البنوك والتأمينات، السياقة.

أما القطاع الاقتصادي العمومي فانخفض من 1.2 مليون آخر سنة 1985 إلى 420.000.

وفيما يوفر القطاع الخاص حوالي 28.2% من مناصب الشغل خلال 2000 فإن المساهمة الكبرى في القيمة المضافة تبقى للقطاع العمومي منذ 1998-53.6.

1- انطلاقا من الدراسات التي تؤكد أن دراسة الرأسمال البشري في علاقته (التكاملية) مع البحث والتطوير قد تساهم أكثر في إبراز أثر هذا الأول في النمو الاقتصادي. بالتالي دراسة كيفية تأثير الرأسمال البشري على البحث والتطوير في المؤسسات الجزائرية قد يساعد على فهم النتائج المحصل عليها.

فإستنا ذا إلى إحدى الدراسات الحديثة حول وضعية البحث والتطوير في (R-D) في الصناعة الجزائرية[1] حيث تمت الدراسة على عينة من المؤسسات: مؤسسة SONALGAZ للكهرباء والغاز – مؤسسة ENIEM للصناعة الكهرو منزلية- مؤسسة SAIDAL في صناعة الأدوية- وبينت التحقيقات الميدانية التأثير السلبي للرأسمال البشري على جهد البحث والتطوير داخل هذه المؤسسات نتيجة:

- ندرة الرأسمال البشري وانخفاض معدل التأطير داخل المؤسسات حيث تحتوي وحدة البحث في SONALGAZ مثلا على 45 عامل من إجمالي 21125 عون في المؤسسة أي ما يمثل

[1] Houria ouchelal et d'autres, situation de la RD dans l'industrie Algérienne – WWW.estim.ird.fr - 2004

0.21% من المستخدمين. ومن بين 45 عامل 20 منهم فقط مهندسين 1 منهم فقط حال للدكتوراه واثنين (2) للمجاستير و أربعة لشهادة الليسانس و 13 مهندس وأغلبهم خرجي جامعات جزائرية.

- أما في مؤسسة ENIEM بلغ عدد عمالها 2960 سنة 2002. 367 منهم فقط إطار أي بمعدل تأطير يقدر بت 12.39%. انخفض هذا العدد إلى 2836 مع تسجيل ضعف التأطير التقني في المؤسسة حيث واحد (1) فقط دكتور مهندس، واثنين (2)ماجستير أما مهندسي الدولة التنفيذيين فلا يمثلون سوى 1.55% و0.4% من العدد الإجمالي.
- إضافة إلى ضعف التأطير وندرة الكفاءات فإن محيط العمل وضعف نظام التحفيز لا يشجع البحث والباحثين. فضلا أن اغلب العمال لا يرون في البحث والتطوير (R D) نشاطا مربحا بالنسبة للمؤسسة،وهذا يعكس غياب ثقافة البحث في الوسط العمالي.
- كما أن عدم استقرار الباحثين ومغادرتهم المؤسسات فمثلا في SONALGAZ من أصل 60 مهندس سنة 1992 لم يبق سوى 45 سنة 2005 .

مع ضعف تأطير الشباب المهندسين الجدد.

هذا يحول دون رسملة المعرفة والمعرفة العملية وإلى عدم استمرار مشاريع البحث وعدم استقرارها، وهذا يمنع المؤسسة من إنشاء ذاكرة تكنلوجية اللازمة للإبتكار.

كما أن R-D في المؤسسات الجزائرية بعيد كل البعد عن مفهوم الابتكار التكنلوجي .

بهذا نستنتج أن الرأسمال البشري يشكل عائق بالنسبة للبحث والتطوير في المؤسسات الجزائرية، لا يسمح إذن بالحديث عن رأ سمال فكري في المؤسسة، فبهذا المستوى المتدني للتأطير

والتأهيل اليد العاملة غير قادرة على التكيف مع تطوّرات في تكنلوجية المعلومات وتكنلوجية العالية المستوى.

2- ما يتعلق بالسياسة الاقتصادية للدولة:

إن تطبيق برنامج التعديل الهيكلي أثر سلبا على نفقات التعليم، الأجور الحقيقية للمدرسين. وساهمت آثاره في ارتفاع نسب البطالة نتيجة تسريح العمال وتأزم الوضع الاجتماعي والاقتصادي. وهو ما أثر سلبا على العائد الفردي والاجتماعي للتعليم خلال فترة التسعينيات.

3- ضعف كفاءة النظام التعليمي من الأسباب التي قد تفسر ضعف الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الجزائر.

إذن إسهام التعليم في النمو الاقتصادي يرتبط بمدا مجموعة الأنظمة في البلد:

كفاءة النظام التعليمي في إنتاج وتركم رأسمال التعليمي والبشري عموما، وكفاءة السياسة الاقتصادية وسياسة التشغيل فالجهاز الإنتاجي في استغلال وتوظيف هذا المخزون من الرأسمال التعليمي.

فإن لم يكن العامل البشري محركا ودافعا لعجلة النمو فقد يكون عائقا لها كما في الحالة الجزائرية.

خلاصـــة:

لقد فشلت السياسة التعليمية في الجزائر في تحقيق مخزون الرأسمال التعليمي تعتمد عليه الدولة، فقد ركزت على التوسعات الكمية على حساب نوعية التعليم وهو ما أدى إلى ارتفاع نسب الفشل والرسوب وهنا نسجل ضعف كفاءة النظام التعليمي، وإن ارتفاع تكلفة التعليم وضعف مستوى الإنفاق أثر سلبا على العائد الداخلي للنظام التعليمي، كما أثر سلبا على العائد الاجتماعي للتعليم حيث أثبتت الدراسة ضعف إسهام التعليم في عملية النمو الاقتصادي، وفضلا عن العوامل المذكورة يعود ضعف العلاقة إلى عوامل ترتبط بسوق العمل (البطالة- هيكل التشغيل)، الجهاز الإنتاجي (نذرة الكفاءات- محيط العمل- التأثير السلبي الرأسمال اليشري على R-D) والسياسة الاقتصادية للدولة (برنامج التعديل الهيكلي).

خاتمة

الخـــاتمـــــة:

إن التعليم أداة فعالة للدول النامية من أجل تراكم رأسمالها البشري, المحـــرك الأساســـي لعملية التنمية.

فالتعليم يساهم في رفع إنتاجية وربحية المؤسسات والأفراد، وإن تكيف هذه الأولى مع التطورات التكنولوجية المتسارعة ودعم جهود البحث والتطوير داخلها يفترض تشغيل يد عاملة عالية المستوى، فضلا عن الآثار الإيجابية لاقتصادات التعليم.و آثاره الايجابية على السلوكات الفردية و التوازنات الكبرى الاقتصادية.

فالتعليم بذلك مطلب أساسي للتنمية المحلية والانفتاح على الأسواق العالمية. إلا أن هذه الثمار لن تتأتى إلا بتواجد نظام تعليمي ذو كفاءة وأكثر قدرة على الاستجابة والتفاعل مـــع المتطلبات الاقتصادية للبلد.

الجزائر بذلت جهودا منذ الستينات في إصلاح نظامها التعليمي، إلا أن السياسة التعليمية المنتهجة ركزت على التوسع الكمي للتعليم على حساب النوعية فما فتئ أن أعلن النظام عـــن عجزه وضعف كفاءته وبالتالي عدم قدرته على تحقيق تراكم الرأسمال البشري.

فالتعليم لا يزال يعتبر مطلبا استهلاكيا في الحالة الجزائرية وليس استثمارا قوميـــا، وإن هذه العوامل فضلا عن تداخل مجموعة العناصر المرتبطة بوضعية سوق العمل، والجهاز الإنتاجي والسياسة الاقتصادية عموما تحول دون إسهام التعليم في النمو الاقتصادي في الجزائر.

فالتعليم شرط أساسي ولكنه شرط غير كاف للنمو وكي يؤدي النظام التعليمـــي دوره لا بد من تكامل وتظافر جهود مجموعة الأجهزة الأخرى في النظام الاقتصادي في البلد. فمـــن جهة يبرز دور التعليم في إنتاج وتراكم الرأسمال البشري اللازم لعملية التنميـــة، فيمـــا يـــبرز دورالنظام الاقتصادي في التوظيف والاستغلال الأمثل لهذا الرأسمال .

المراجع

قائمة المراجع

باللغـــــة العربيـــــة:

الكتب:

1- جمال أسعد مزعل – الاعتبارات الاقتصادية في التعليم – جامعة الموصل 1985.

2- محمد عابد الجابري – السياسات التعليمية في أقطار المغرب العـربي – منتدى الفكر العربي – عمان 1990.

3- محمود عباس عابدين – علم اقتصاديات التعليم الحديث – الدار المصرية اللبنانية – 2000.

4- فاروق عبده فلية – اقتصاديات التعليم – دار المسيرة – عمان 2003.

باللغـــــة الأجنبيـــــة:

I- Les ouvrages:

1- Aka kouamé Gueye, Genre éducation et accès au premier emploi, CEPED, 2000.

2- Bernard Charlet: J. Beilleret, la construction de la politique d'éducation et de formation, PuF, 1995.

3- Clause Thélat, l'évaluation du système éducatif, Nathan université 1993.

4- Duru M. Mingus A, Bellac pour un approche analytique du fonctionnement du système éducatif –Marinoor 2000.

5- Duru et Agnes Van Zenten, Sociologie de l'école, A. Collin, 2000.

6- Gicher J.C: Economie de l'éducation, Paris economic 1979.

7- Jean Jacques paule, la relation formation – emploi, economica 1989.

8- Jean – Michel et d'autres, savoir et compétences, Demos, 2000.

9- J. Longatte, P.Vanttove, Economie générale, Dunod, 2001.

10- J. Vaisya. Economie de l'éducation, ed ouvrières 1964.

11- Le Thanh Khoi, l'industrie de l'enseignement, minuit 1967.

12- Maunoury, J.L, Economie de savoir, Armand collin, 1972.

13- Mahfoud bennounen éducation, culture et développement en Algérie, Marinoor – ENAG, 2000.

14- Mari duru – Bellat et Agnés Van Zanten, Sociologie de l'école, Armand Collin, Paris 1999.

15- Nadia Ahout et d'autres, éducation, fecondité et nuptualité, CENEAP – FNUAP, 2001.

16- Nathalie Bulle, Sociologie et éducation, Puf, 2000.

17- Patrick Guillaumont, Economie de développement, Tome I et 2, Puf 1985.

18- Patrick Epingard, Invistissement immateriel cœur d'une économie fondée sur le savoir - CNRS – Paris 1999.

19- Pierre Gravot, économie de l'éducation, Economica 1993.

20- Pierre Dockés, ordre et désordres dans l'économie monde, Puf, 2002.

21- Rene Gendarme, la pauvreté des nation, Gujas 1963.

22- Rymond Boudor et d'autres, Ecole et société, Puf, 2001.

23- Tahar Kaci, Réflexions sur le système éducatif, Casbah, 2001.

Articles et Revues

1- Benarab Abdelkrim, l'évaluation de l'éfficacité dans l'éducation et l'enseignement supérieur, portées et limites, revue science humaines, N°10, 12, 1998.

2- Chevalier M. et Duval G. "le capital humain" Alternatives économiques n°53, 2002

3- Clerc Denis, la Théorie du capital humain, problème économique, n°25, 52, 53, 1993.

4-CNES, Rapport sur le développement 2000.

5- Edouard Poulain, le capital humain, d'une conception substantielle à un modèle représentationnel, revue économique, N°1 Janvier 2001.

6- Farid Benramdane, l'un an de réforme du Système éducatif, Quotidien d'Oran, 07/10/2003, P 07.

7- Gilles Margirier, Système éducatif et développement économique local, Revue Economie politique, n°04, 71, 81 / 1998.

8- Jacky Ouziel, la valorisation du capital humains, Problèmes économiques, N: 2795, 05/02/2003.

9- Kader Hannachi, feu vert pour les école privées, quotidien d'Oran, 30/08/2003 – P05.

10- Houria Bengharbit – Remaoun, école Algérienne transformation effets sociaux – revue Réflexion, Casbah 1998.

11- OCDE, "Ouels sont les avantages pour la société d'investir dans le capital humain? Problèmes économiques, n° 27 59, 1/05/2002.

12- OCDE, éducatif: quelle efficacité? Problèmes économiques, N° 22 95, 14/10/1992.

13- OCDE, efficacité équité dans l'enseignement secondaire problèmes économiques, N°2753, 20/03/2002.

14- Olivier Basdevant, croissance, RD et formation, revue d'économie politique, 03-04-2002.

15- Quemei yang, répartition géographique de l'investissement direct étranger en chine: impact du CH, Revue économie de développement, N: 03, 3ème T /9/1999.

16- Rainer Theile, la formation du capital humain: quels rôles pour les secteurs public et privé? Problèmes économiques, N 5269, 20/05/1998.

17- Rabah Kechad, comment diagnostiquer la capital intellectuel d'une entreprise – Revue économie et management, Mars 2004, P 140.

18- Sahraoui Madjid, Réforme du Système éducatif et planification quotidien d'Oran, 24/02/2005, P07.

19- Thanh Khoi, dimension historique de l'éducation – tiers monde, N° 22, 04-06-1965.

Cite Web

1- Appuit sur la qualité du système éducatif Algérien, février 2006 / world bank/ Agence alger.Htm

2- Banque mondial, Rapport sur le développement de la région Déna: la réforme de l'éducation ou MENA. WWW.wordbank.org/2007

3- Education en Algérie, Statistique UNESCO, wordbank/Algérie statistique de l'UNESCO, Htm/2006

4- Houria ouchalal et d'autre, situation de la RD dans l'industrie algérienne – F/RD/situation de la RD dans l'industrie algérienne. Htm/2004.

5- Magreb: Ingénierie, incitations et responsabilité publique pour une meilleur réforme de l'éducation, world bank /Alger Magreb Tunisie, htm, février 2008.

6- Nadir Altinok, capital humain croissance: l'apport des enquêtes acquis des élèves – économie publique, www.économiepublique.FR ; N°18-19 - 1/02/2006.

7- Shakifa Isaacs et d'autre, la contextualisation de l'éducation en Afrique: le Rôle du TIC, worldbank/Algérie Afrique.htm, 2000.

www.UIS.UNESCO.org.

www.mels.gov.qc.ca

www.google.com

www.wordbank.org

Collection statistique:

1- Annuaire statistique de l'Algérie – ONS N°20 -2000.

2- Collection – ons, N°15, Avril 1989.

3- Collection statistique – ONS N°17 – 2000.

4- CNES, étude sur la politique national en matière de population – Août 1996.

5- Statistique – ONS, 4/06/1985, N° 07.

الملاحـــــــق

TABLEAU I-6 : Depenses d'Education
(En Dinars constants aux prix de 1978)

ANNEE	P.I.B.	Dépenses total d'Education	Dépenses totales P.I.B. %
1967	40.499.800	2.437.600	6,00
1968	45.332.900	2.401.766	5,30
1969	49.564.900	3.923.520	7,90
1970	54.535.500	4.199.380	7,70
1971	49.919.500	4.198.878	8,40
1972	60.434.700	4.011.352	6,60
1973	62.379.800	4.273.396	6,80
1974	66.049.800	3.163.501	4,80
1975	70.914.400	3.101.205	4,40
1976	75.513.400	3.392.840	4,50
1977	82.375.500	3.214.559	3,90
1978	92.969.200	3.636.663	3,90
1979	98.640.000	3.956.194	4,00
1980	103.070.000	3.734.443	3,60
1981	104.730.000	5.078.912	4,80
1982	110.310.000	3.981.186	3,60

Source : M.P.A.T. — Séries Statistiques - Juillet 1983

Tableau A.1.8 : Dépenses budgétaires de fonctionnement (Loi budgétaire initiale) par ministère, 2000 – 2006 (en pourcentage du total)

Départements ministériels	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Présidence de la République	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
Principaux services du gouvernement	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1
Défense nationale	17,1	17,9	15,9	15,0	16,8	17,5	17,5
Intérieur, collectivités locales	9,0	9,6	11,9	12,8	12,0	12,4	13,5
Affaires étrangères	1,2	1,2	1,3	1,2	1,3	1,3	1,6
Justice	1,2	1,2	1,1	1,3	1,3	1,5	1,5
Finances	2,2	2,3	2,1	2,1	2,2	2,2	2,0
Énergie et mines	0,1	0,1	0,1	0,1	1,4	0,3	0,3
Hydraulique	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
Commerce	0,3	0,2	0,2	0,2	0,4	0,2	0,2
Culte et Waqf	0,6	0,6	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6
Moudjahidines	7,2	9,7	10,2	9,1	8,7	9,1	8,6
Environnement et aménagement du territoire	..	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Transport	0,4	0,4	0,4	0,3	1,3	0,2	0,3
Éducation nationale	16,4	16,4	15,6	16,3	15,6	17,9	17,3
Agriculture et développement rural	1,9	2,0	1,8	1,7	0,8	0,8	1,6
Travaux publics	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Santé, population et réformes hospitalières	4,2	4,6	4,7	5,3	5,3	5,2	5,5
Culture	0,5	0,5	0,6	0,5	0,4	0,2	0,3
Télécommunications	..	..	..	..	..	0,1	0,3
Petites et moyennes entreprises/industries	..	..	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
Enseignement supérieur et recherche scientifique	4,7	5,1	5,6	6,0	5,5	6,5	6,6
Services postaux et technologies de l'information et des communications	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1
Jeunesse et sports	0,6	0,7	0,6	0,8	0,6	0,7	0,8
Enseignement technique et professionnel	1,0	1,1	1,2	1,2	1,2	1,4	1,3
Habitat et développement urbain	2,6	2,2	1,8	3,5	0,3	0,4	0,4
Industrie	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Travail et sécurité sociale	4,9	4,5	2,3	2,0	1,2	1,8	1,5
Emploi et solidarité nationale	0,0	0,0	3,0	3,8	2,6	3,1	3,7
Relations avec le Parlement	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pêche et ressources maritimes	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
Tourisme	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Participation et coordination de la réforme et promotion de l'investissement	0,0	0,0	0,0	0,0	..	..	..
Sous-total	77,4	81,8	82,3	85,3	81,0	84,8	87,1
Charges courantes	22,6	18,2	17,7	14,7	19,0	15,2	12,9

Source : Ministère des finances, Loi de finances, 2000 - 2006

Notes : 1) Jusqu'en 2004, la culture et les communications étaient regroupées.
2) En 2000, les travaux publics, l'environnement et le développement urbain étaient regroupés.

Tableau A.1.14 Répartition sectorielle des dépenses budgétaires d'investissement, 1996 – 2004
(en pourcentage du total)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Agriculture et pisciculture	4,2	3,0	3,3	2,6	3,0	5,5	6,0	3,6	2,6
Irrigation et hydraulique	9,9	11,9	13,0	12,7	11,9	10,3	16,8	15,4	14,4
Industrie et énergie	3,4	3,5	3,8	3,4	2,5	1,7	1,7	1,3	0,0
Tourisme	0,005	0,007	0,005	0,005	0,003	0,034	0,012	0,003	0,0025
Infrastructures économiques	12,9	14,0	10,1	12,0	11,9	14,5	14,7	16,3	18,1
Habitat	5,1	5,1	22,9	24,3	24,0	21,1	19,7	17,0	14,4
Enseignement et formation professionnels	14,2	14,9	14,6	14,1	13,4	14,5	12,5	13,6	16,7
Infrastructures sociales	4,8	3,8	3,9	3,7	4,2	4,7	6,1	7,1	8,0
Infrastructures administratives	7,2	7,3	10,1	9,2	10,1	8,4	6,3	6,9	7,4
Développement urbain	12,1	10,5	9,1	9,2	10,7	9,7	9,2	9,8	7,6
Autres	26,3	26,0	9,3	8,7	8,4	9,5	7,0	9,0	10,9

Source : FMI
Note : Les données 2005 sont préliminaires.

Tableau A.1.15 Répartition sectorielle des dépenses budgétaires d'investissement, 1996 – 2004
(en pourcentage du PIB)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Agriculture et pisciculture	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,5	0,6	0,3	0,2
Irrigation et hydraulique	0,7	0,8	1,1	1,0	0,8	0,9	1,7	1,3	1,1
Industrie et énergie	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0
Tourisme	0,0003	0,0005	0,0004	0,0004	0,0002	0,0030	0,0012	0,0002	0,0001
Infrastructures économiques	0,9	1,0	0,8	0,9	0,8	1,3	1,4	1,4	1,4
Habitat	0,3	0,4	1,9	1,9	1,7	1,8	1,9	1,4	1,1
Enseignement et formation professionnels	0,9	1,0	1,2	1,1	0,9	1,3	1,2	1,1	1,3
Infrastructures sociales	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,6	0,6	0,6
Infrastructures administratives	0,5	0,5	0,8	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6
Développement urbain	0,8	0,7	0,7	0,7	0,8	0,8	0,9	0,8	0,6
Autres	1,8	1,8	0,8	0,7	0,6	0,8	0,7	0,8	0,9
Total	**6,7**	**7,0**	**8,1**	**7,7**	**7,0**	**8,7**	**9,9**	**8,4**	**7,9**

Source : FMI
Note : Les données 2005 sont préliminaires.

Tableau A.1.16 PIB et PIB hors hydrocarbures, 1993-2005 (en milliards de DA)

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
PIB nominal	1 166	1 492	1 991	2 570	2 780	2 831	3 238	4 124	4 261	4 546	5 264	6 127	7 493
PIB nominal hors hydrocarbures	916	1 157	1 487	1 792	1 908	2 157	2 311	2 464	2 817	3 069	3 395	3 797	4 141

Sources : LDB

TABLEAUX RELATIFS A L'EVOLUTION DES DEPENSES D'EDUCATION ET AUX COUTS UNITAIRES

TABLEAU I-1 : Dépenses totales de l'Etat (fonctionnement et équipement en matière d'Education)
(En Milliers de Dinars constants aux prix de 1978)

ANNEE	Dépenses totales en Dinars courants	Coefficient de Déflation	Dépenses de fonctionnement	Dépenses d'équipement	Dépenses totales en dinars courants	Indice
1967	880.000	2,77	77	23	2.437.600	100
1968	892.850	2,69	83	17	2.401.766	98
1969	1.464.000	2,68	58	42	3.923.520	161
1970	1.634.000	2,57	60	40	4.199.380	172
1971	1.725.999	2,30	63	37	4.198.878	172
1972	1.759.365	2,28	70	30	4.011.352	165
1973	2.094.900	2,04	68	32	4.273.596	175
1974	2.775.900	1,39	71	29	3.163.501	130
1975	2.231.083	1,31	94	06	3.101.205	127
1976	2.804.000	1,21	86	14	3.392.040	139
1977	3.796.900	1,11	73	27	4.214.559	173
1978	3.636.663	1,00	92	08	3.636.663	149
1979	4.547.349	0,87	93	07	3.956.194	162
1980	5.186.727	0,72	96	04	3.734.443	153
1981	8.061.766	0,63	96	04	5.078.912	208
1982	6.747.773	0,59	97	03	3.981.186	163
MOYENNE			80 %	20 %		

Source : M.P.A.T. — Séries Statistiques - Juillet 1983

جدول 2 : تطوّر عدد التلاميذ

السنوات الدراسية	الطوّر 1 و 2		الطوّر 3		التعليم الثانوي العام و التقني					
					المجموع		ثانوي : عام		ثانوي : تقني	
	المجموع	بنات	المجموع	بنات	المجموع	بنات	المجموع	بنات	المجموع	بنات
1963 - 1962	777.636	282.842	30.790	8.815	-	-	-	-	-	-
1964 - 1963	1.049.435	398.871	74.384	22.358	2.470	1.277	2.470	1.277	-	-
1965 - 1964	1.215.037	463.130	89.459	26.207	9.031	1.873	7.634	1.723	1.397	150
1966 - 1965	1.332.203	504.552	107.944	32.455	12.213	3.042	9.881	2.693	2.332	349
1967 - 1966	1.370.357	513.115	115.255	33.493	15.282	3.805	12.368	3.410	2.914	395
1968 - 1967	1.460.776	543.776	123.283	35.771	18.999	4.883	15.346	4.429	3.653	454
1969 - 1968	1.551.489	575.379	138.080	39.073	21.790	5.798	17.768	5.213	4.022	585
1970 - 1969	1.689.023	630.870	162.198	45.276	28.630	7.305	23.121	6.620	5.509	685
1971 - 1970	1.851.416	700.924	190.947	53.618	35.998	9.640	29.212	8.703	6.786	937
1972 - 1971	2.018.091	771.561	239.897	69.193	43.648	11.386	36.302	10.378	7.346	1.008
1973 - 1972	2.206.893	855.031	276.817	85.054	11.601	14.314	3.747	13.059	7.854	1.255
1974 - 1973	2.376.344	928.143	293.908	98.698	65.141	17.416	57.493	15.793	7.648	1.623
1975 - 1974	2.499.605	984.991	336.007	114.115	75.797	21.420	66.655	19.610	9.142	1.810
1976 - 1975	2.641.446	1.051.760	395.875	138.669	99.331	87.881	25.622	12.065	2.259	
1977 - 1976	2.782.044	1.128.159	489.030	172.081	113.216	24.442	101.806	22.187	11.410	2.255
1978 - 1977	2.894.084	1.181.576	595.493	216.369	134.427	44.475	123.788	41.926	10.639	2.549
1979 - 1978	2.972.242	1.227.932	679.623	254.467	154.430	53.722	142.526	51.027	11.904	2.695
1980 - 1979	3.061.252	1.274.581	737.894	285.383	183.205	63.738	170.435	61.124	12.770	2.614
1981 - 1980	3.118.827	1.307.550	804.621	313.849	211.948	77.897	197.455	74.831	14.493	3.066
1982 - 1981	3.178.912	1.338.761	891.452	355.539	248.996	95.029	232.648	91.174	16.348	3.855
1983 - 1982	3.241.924	1.375.135	1.001.420	402.381	279.299	108.498	259.442	103.565	19.857	4.933
1984 - 1983	3.336.536	1.422.855	1.126.520	458.126	325.869	131.757	293.783	123.140	32.086	8.671
1985 - 1984	3.414.705	1.469.043	1.252.895	512.589	358.849	148.439	316.272	136.361	42.577	12.078
1986 - 1985	3.481.288	1.516.157	1.399.890	577.825	423.502	179.686	356.616	159.614	66.886	20.072
1987 - 1986	3.635.332	1.599.458	1.472.545	599.464	503.308	218.818	405.008	188.506	98.330	30.312

تطور نسبة نمو المؤسسات التربوية

EVOLUTION DU TAUX D'ACCROISSEMENT DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

ANNEE	الثانوي Secondaire	الطور3 3 Cycle	الأطوار الـ2 181 CYCLES		المجموع ENSEMBLE	السنوات
	ثانويات LYCEES	مدارس إعدادية Ec.Fond	دورات التدريب المستعملة S/Cl.Util.	ملحقات م. إعدادية A.E.F		
1962/1963	...	...	...	...		1963-1962
1963/1964	...	4,12	...	...		1964-1963
1964/1965	...	10,29	...	...		1965-1964
1965/1966	...	...	...	4,67		1966-1965
1966/1967	...	...	...	0,26		1967-1966
1967/1968	6,78	6,32	...	7,38	7,18	1968-1967
1968/1969	0,08	5,29	...	10,74	10,12	1969-1968
1969/1970	6,35	5,82	...	3,75	3,88	1970-1969
1970/1971	7,46	3,39	...	22,88	21,02	1971-1970
1971/1972	-1,39	2,12	...	0,62	8,71	1972-1971
1972/1973	21,13	1,89	...	7,47	7,15	1973-1972
1973/1974	8,14	8,93	9,74	5,52	5,23	1974-1973
1974/1975	22,58	4,40	17,01	5,67	5,71	1975-1974
1975/1976	5,26	2,64	7,85	0,05	0,29	1976-1975
1976/1977	18,33	13,87	5,14	4,92	5,73	1977-1976
1977/1978	23,24	18,50	4,64	2,42	3,94	1978-1977
1978/1979	3,43	3,05	5,75	3,25	3,23	1979-1978
1979/1980	14,92	7,51	3,97	4,42	4,87	1980-1979
1980/1981	10,58	6,76	6,36	2,53	3,06	1981-1980
1981/1982	6,96	11,16	5,11	1,47	2,46	1982-1981
1982/1983	10,57	14,00	6,10	4,95	5,95	1983-1982
1983/1984	17,28	7,28	6,67	4,08	4,73	1984-1983
1984/1985	10,66	9,55	5,42	3,14	4,02	1985-1984
1985/1986	17,56	12,46	5,58	5,25	6,42	1986-1985
1986/1987	15,90	11,92	5,25	2,54	4,08	1987-1986
1987/1988	14,35	10,42	4,13	3,64	4,88	1988-1987
1988/1989	28,18	9,28	5,17	3,35	5,10	1989-1988
1989/1990	7,52	6,64	5,50	3,71	4,30	1990-1989
1990/1991	7,11	4,05	4,88	3,47	3,73	1991-1990
1991/1992	4,06	4,02	3,93	1,48	2,78	1992-1991
1992/1993	4,50	4,44	3,75	3,78	3,91	1993-1992
1993/1994	7,28	4,33	5,23	5,47	5,19	1994-1993
1994/1995	5,14	4,73	3,07	8,69	1,56	1995-1994
1995/1996	5,21	5,15	3,46	2,36	5,00	1996-1995
1996/1997	6,49	4,01	2,93	1,58	2,27	1997-1996
1997/1998	3,91	3,52	0,26	-1,47	-0,45	1998-1997
1998/1999	4,51	2,51	2,06	2,03	2,25	1999-1998
1999/2000	3,96	2,82	1,28	1,43	1,71	2000-1999

مصدر : مديرية فرعية للاحصاء،وزارة التربية الوطنية

SOURCE :SOUS-DIRECTION DES STATISTIQUES,MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.

Tableau A.6.2 Scolarisation dans le premier et le second cycle du secondaire (milliers), 1962 – 2005

	Premier cycle secondaire	Second cycle secondaire
1962-63	30 790	...
1963-64	74 384	5 823
1964-65	89 549	9 031
1965-66	107 944	12 213
1966-67	115 334	14 645
1967-68	123 586	19 340
1968-69	138 502	22 084
1969-70	162 198	28 630
1970-71	191 957	34 988
1971-72	241 924	42 286
1972-73	272 345	53 799
1973-74	299 908	65 673
1974-75	336 007	75 797
1975-76	395 875	97 571
1976-77	489 004	112 003
1977-78	595 493	134 427
1978-79	679 623	153 449
1979-80	737 902	183 205
1980-81	804 621	211 948
1981-82	891 452	248 996
1982-83	1 001 420	279 299
1983-84	1 126 520	325 869
1984-85	1 252 895	358 849
1985-86	1 399 890	423 502
1986-87	1 472 545	503 308
1987-88	1 490 863	591 783
1988-89	1 396 326	714 966
1989-90	1 408 522	753 947
1990-91	1 423 316	752 264
1991-92	1 490 035	742 745
1992-93	1 558 046	747 152
1993-94	1 618 622	793 457
1994-95	1 651 510	812 059
1995-96	1 691 561	853 303
1996-97	1 762 761	855 481
1997-98	1 837 631	879 090
1998-99	1 898 748	909 927
1999-00	1 895 751	921 959
2000-01	2 015 370	975 862
2001-02	2 116 087	1 041 047
2002-03	2 186 338	1 095 730
2003-04	2 221 795	1 113 000
2004-05	2 256 232	1 123 123

Source : MEN, Données statistiques, sur plusieurs années

تطور نسبة نمو المؤسسات التربوية

EVOLUTION DU TAUX D'ACCROISSEMENT DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

ANNEE	الثانوي Secondaire	الطور 3 3 Cycle	الطوران أو 2		المجموع	السنوات
	ثانويات LYCEES	مدارس اساسية Ec.Fond	دور التكميلي S/Cl.Util.	ملحقات م. اساسية A.C.F	ENSEMBLE	
1962/1963	...	...	...	...		1963-1962
1963/1964	...	4,12	...	...		1964-1963
1964/1965	...	10,29	...	...		1965-1964
1965/1966	...	...	...	4,67		1966-1965
1966/1967	...	...	...	0,26		1967-1966
1967/1968	6,78	6,32	...	7,38	7,28	1968-1967
1968/1969	0,00	5,29	...	10,74	10,12	1969-1968
1969/1970	6,35	5,02	...	3,75	3,88	1970-1969
1970/1971	7,46	3,39	...	22,88	21,02	1971-1970
1971/1972	-1,39	2,12	...	0,62	0,71	1972-1971
1972/1973	21,13	1,89	...	7,42	7,15	1973-1972
1973/1974	8,14	0,93	9,74	5,52	5,23	1974-1973
1974/1975	22,58	4,40	11,01	5,67	5,78	1975-1974
1975/1976	5,26	2,64	7,85	0,05	0,29	1976-1975
1976/1977	18,33	13,87	5,14	4,92	5,33	1977-1976
1977/1978	23,24	18,50	4,64	2,42	3,94	1978-1977
1978/1979	3,43	3,05	5,75	3,25	3,23	1979-1978
1979/1980	14,92	7,51	3,97	4,42	4,87	1980-1979
1980/1981	10,58	6,76	6,36	2,53	3,06	1981-1980
1981/1982	6,96	11,16	5,11	1,47	2,46	1982-1981
1982/1983	10,57	14,00	6,10	4,95	5,95	1983-1982
1983/1984	17,28	7,28	6,67	4,08	4,73	1984-1983
1984/1985	10,66	9,55	5,42	3,14	4,02	1985-1984
1985/1986	17,56	12,46	5,58	5,25	6,42	1986-1985
1986/1987	15,90	11,92	5,23	2,54	4,08	1987-1986
1987/1988	14,35	10,42	4,15	3,64	4,88	1988-1987
1988/1989	28,18	9,28	5,17	3,35	5,10	1989-1988
1989/1990	7,52	6,64	5,50	3,71	4,30	1990-1989
1990/1991	7,12	4,05	4,08	3,47	3,73	1991-1990
1991/1992	4,06	4,02	3,53	2,48	2,78	1992-1991
1992/1993	4,50	4,44	3,75	3,78	3,91	1993-1992
1993/1994	1,28	4,33	5,23	5,47	5,19	1994-1993
1994/1995	5,14	4,73	3,07	0,69	1,56	1995-1994
1995/1996	6,21	5,15	3,46	1,36	3,00	1996-1995
1996/1997	6,49	4,01	2,93	1,38	2,22	1997-1996
1997/1998	1,91	3,51	0,26	-1,47	-0,45	1998-1997
1998/1999	1,51	2,51	2,06	2,03	2,25	1999-1998
1999/2000	2,96	2,83	1,28	1,43	1,75	2000-1999

مصدر : مديرية فرعية للاحصاء،وزارة التربية الوطنية

SOURCE :SOUS-DIRECTION DES STATISTIQUES,MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.

TABLEAU III-1 : Coût Unitaire global (en Dinars courants)

ANNEE	Dépenses Totales	Effectifs Eleves	Indice	Coûts Unitaires	Indice
1967	751.884.000	1.509.175	100	498,20	100
1970	133.515.000	1.870.050	124	606,14	122
1974	2.230.883.000	2.755.600	183	809,58	162
1979	5.988.721.000	3.795.950	251	1.578,50	317
1982	12.163.625.000	4.355.575	289	2.799,65	560
MOYENNE				1.257,014	

TABLEAU III-2 : Coût Unitaire global (en Dinars constants aux prix de 1978)

ANNEE	Depenses totales	Indice	Effectifs Eleves	Couts Unitaires	Indice
1967	2.082.718.000	100	1.509.175	1.380	100
1970	2.913.133.000	140	1.870.050	1.557,78	113
1974	3.100.927.000	149	2.755.600	1.125,32	82
1979	5.210.187.000	250	3.793.950	1.373,29	99
1982	7.176.539.000	345	4.355.575	1.647,66	119
MOYENNE				1.416,81	

TABLEAU III-3 : Le Coût Unitaire dans l'Enseignement Primaire

ANNEE	Dépenses totales en Dinars courants	Effectifs Eleves	Coût unitaire en Dinars courants	Dépenses Totales en Din. constants aux prix de 1978	Indice	Coût Unitaire en Din. constants	Indice
1978	1.875.923.200	2.913.500	643,8	1.875.923.200	100	643,8	100
1979	2.109.602.300	2.994.250	704,55	1.835.354.000	98	613	95
1980	2.840.050.500	2.075.500	923,44	2.044.836.300	109	664,88	103
1981	3.387.195.000	3.134.000	1.080,8	2.133.932.800	114	680,9	106
MOYENNE			838,14			650,645	

TABLEAU III-4 : Coût Unitaire dans l'Enseignement Moyen

ANNEE	Dépenses totales en Dinars courants	Effectifs Eleves	Coût unitaire en Dinars courants	Dépenses Totales en Din. constants aux prix de 1978	Indice	Coût Unitaire en Din. constants	Indice
1978	1.122.090.200	489.925	2.290,33	1.122.090.200	100	2.290,33	100
1979	1.612.863.700	569.650	2.831,3	1.403.191.400	125	2.463,25	100
1980	2.060.186.500	634.650	3.246,2	1.483.334.200	132	2.337,25	102
1981	1.911.320.300	706.400	2.705,72	1.204.131.700	107	1.704,6	74
MOYENNE			2.768,38			2.199,85	

TABLEAU I-5 : Part des dépenses totales d'Education dans les Dépenses Totales de l'Etat
(En Milliers de Dinars constants aux prix de 1978)

ANNEE	DEPENSES TOTALES DE L'ETAT			DEPENSES TOTALES D'EDUCATION		
	Total	Dépenses de Fonctionnement	Dépenses d'Equipement	Total %	Dépenses de Fonctionnement %	Dépenses D'Equipement
1967	13.038.390	9.229.640	3.808.750	19	20	15
1968	10.964.978	6.830.448	4.134.530	22	29	10
1969	21.169.320	10.425.200	1.074.120	18	22	15
1970	20.611.400	11.428.790	9.182.610	20	22	18
1971	15.985.000	11.304.500	4.680.500	26	24	52
1972	20.372.940	12.540.000	7.832.940	20	22	15
1973	21.664.800	13.117.200	4.357.600	20	22	31
1974	12.475.528	10.665.470	1.818.038	25	21	51
1975	30.376.748	18.304.598	12.072.150	10	16	[illegible]
1976	30.822.935	17.666.000	13.156.935	11	16	1
1977	32.258.154	17.593.500	14.664.654	13	17	1
1978	21.078.444	18.165.000	2.913.444	17	18	10
1979	32.086.470	17.940.270	14.146.200	12	20	2
1980	36.603.242	19.955.402	16.647.840	10	18	1
1981	42.706.597	22.803.007	19.903.590	12	21	0,9
1982	50.056.926	24.920.566	25.136.560	8	15	0,5

ource : M.P.A.T. — Séries Statistiques - Juillet 1983

Tableau A.6.1 Scolarisation dans le primaire (milliers), 1962 - 2005

1962-63	777 636
1963-64	1 049 435
1964-65	1 215 037
1965-66	1 332 203
1966-67	1 370 357
1967-68	1 460 776
1968-69	1 551 489
1969-70	1 689 023
1970-71	1 851 416
1971-72	2 018 019
1972-73	2 206 893
1973-74	2 376 344
1974-75	2 499 605
1975-76	2 641 446
1976-77	2 782 044
1977-78	2 894 084
1978-79	2 972 242
1979-80	3 061 252
1980-81	3 118 827
1981-82	3 178 912
1982-83	3 241 926
1983-84	3 336 536
1984-85	3 414 705
1985-86	3 481 288
1986-87	3 635 332
1987-88	3 801 651
1988-89	3 911 388
1989-90	4 027 612
1990-91	4 189 152
1991-92	4 357 352
1992-93	4 436 363
1993-94	4 515 274
1994-95	4 548 827
1995-96	4 617 728
1996-97	4 374 947
1997-98	4 719 137
1998-99	4 778 870
1999-00	4 843 313
2000-01	4 720 950
2001-02	4 691 870
2002-03	4 612 574
2003-04	4 507 703
2004-05	4 361 744

Source : MEN, Données statistiques, sur plusieurs années

Abstract:

The objective of this thesis is studying the impact of education on economic growth.

As the various theoretical study confirms the strong impact. Our pratique study on the case of Algeria has shown the low contribution of education to economic growth this result is due to factors internal education system as the low internal efficiency of the system the quality of education that do not allow the accumulation of human capital and external factors on the market is working, productive and economic policy of the state that does permanent optimal exploitation of this capital.

Keywords: education – Humain capital – economic growth – intellectual capital.

Résumé

L'objectif de cette thèse est l'étude de l'impact de l'éducation sur la croissance économique, ainsi que les différentes études théoriques confirme le fort impact. Notre étude pratique sur le cas Algérien à démontrer la faible contribution de l'éducation à la croissance économique.

Ce résultat est due à des facteurs interne du système éducatif tel que la faible efficience interne qu système, la qualité de l'éducation qui ne permettent pas l'accumulation du capital humain et à des facteurs externes, concernant le marché du travail, appareil productif et la politique économique de l'état qui ne permettent l'exploitation optimal de ce capital.

Mots clés: Education – Capital Humain – Croissance économique – Capital Intellectuel.

ملخـــــــص

هدف هذه الرسالة هو دراسة أثر التعليم على النمو الاقتصادي في الجزائر، وفيما أثبتت مختلف الإسهامات النظرية قوة هذا الأثر، فإن دراستنا التطبيقية على الحالة الجزائرية بينت ضعف إسهام التعليم في النمو الاقتصادي في الجزائر. ويعود ذلك إلى مجموعة عوامل داخلية تتعلق بالنظام التعليمي مثل ضعف الكفاءة الداخلية للنظام، تدني نوعية التعليم التي لا تسمح بتراكم الرأسمال البشري، وعوامل خارجية ترتبط بسوق العمل، الجهاز الإنتاجي والسياسة الاقتصادية للدولة التي لا تسمح بالتوظيف الأمثل لهذا الرأسمال.

الكلمات المفتاحية: التعليم – رأسمال البشري – النمو الاقتصادي – رأسمال فكري.