

گزارش پایش جهانی آموزش برای همه

۲

۰

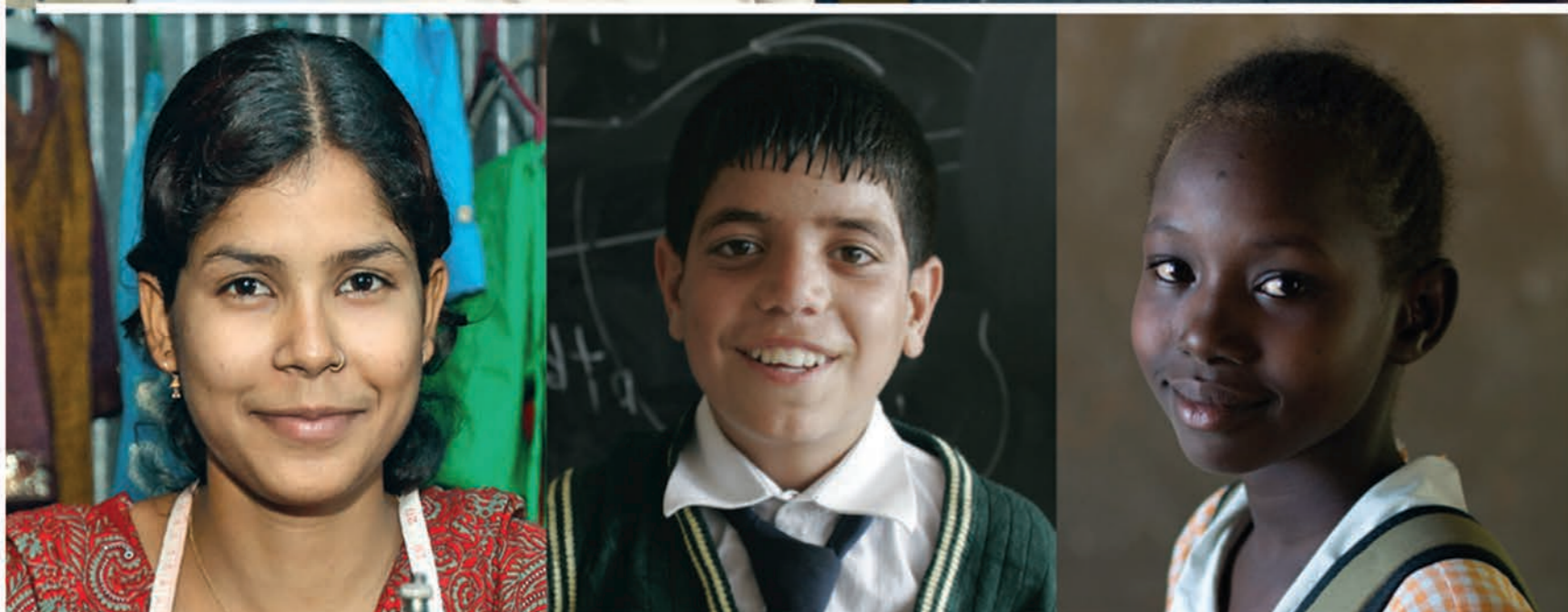
۱

۵

آموزش برای همه



آموزش برای همه ۲۰۱۵ - ۲۰۰۰: دستاوردها و چالش‌ها



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

آموزش برای همه

۲۰۱۵ - ۲۰۰۰:

دستاوردها و چالش ها

خلاصه

این گزارش، نشریه ای مستقل است که به سفارش یونسکو از طرف جامعه‌ی بین‌المللی منتشر می‌گردد. این گزارش، محصول همکاری اعضای گروه تدوین گزارش و بسیاری از افراد دیگر، آژانس ها، نهادها و دولت هاست.

عناوین انتخابی و مطالب ارائه شده در این نشریه، بیانگر نظرات یونسکو در مورد وضعیت قانونی هیچ کشور، قلمرو، شهر یا منطقه یا مقامات آنها یا تحدید حدود مرزهای آن نمی‌باشد.

گروه گزارش پایش جهانی تحصیل برای همه مسئولیت اظهار نظرات در این متن را بر عهده دارد که الزاما نظر یونسکو نبوده و تعهدی برای سازمان ایجاد نمی‌کند. مسئولیت کلیه دیدگاه ها و نظرات بیان شده در این گزارش بر عهده‌ی مدیر کل آن می‌باشد.

گروه گزارش پایش جهانی تحصیل برای همه ۲۰۱۵

مدیر کل: آرون بناووت

مانوس آنتونینیس، مدلین بری، نیکول بلا، نیهان کوسلسی بلانچی، املین برلینسکی، ارین چمری، مارکوس دلپراتو، جوانا هارما، کارولین هاک، کاترین جره، اندرو جانستون، پریادارشان جوشی، هلن لانگ لندز، لیلای لویس، جورجیا ماگنی، آلاسدر مک ویلیام، آنیسا مجتار، کلودین موکیوا، دیوید پست، جودیث راندریاناتواوینا، کیت ردمان، ماریا روژنو، مارتینا سیمتی، امیلی سابدن و آزما زبیری.

گروه پیشین:

در اینجا تمایل داریم از مدیران گزارش پایش جهانی پیشین و اعضای آن گروه برای کمک شایان آنها از سال ۲۰۰۲ در این زمینه تقدیر و تشکر نماییم. از مدیر کلی نیکولاس بورنت، کریستوفر کولکلو، پائولین رز و کوین واتکینز و اعضای قبلی این گروه کارلوس کارلوس آجیو، کوماه آکیمیونگ، سمر السمری، مارک فیلیپ بوآ لیبنیتز، ماریلا بوونومو، لنه بوچرت، فادیلای کایلو، ساتوالت کامرون، ویتوریا کایوچیونی، ماریانا سیفوننتس-مونتویا، آلیسون کلیسون، هانس کوسون-ایده، روزر کوسو، والرئی ژبوزه، سیمون الیسی، آنا فوت-گینر، جود فرانسمن، کاترین گینیستی، سینتیا گاتمن، آنا هاس، الیزابت هین، جولیا هیس، کیث هنیچکلایف، دیدریک دو جونگ، آلیسون کندی، لئا کریچوسکی، فراسوا لکلرک، الیس لیگالت، آگنتا لیند، آنائیس لویزیلون، پارتیک مونتروریدس، کارن مور، آلبرت موتیوانز، هیلری پوتو، میشل جی. نیومان، دلفین سنگیمان، باندای زومینی، استیو پارکر، اولریکا پلر بری، میشل فیلیپس، لیلیان پونگ، پاسکال پینسی، پائولا رازکین، ایزابل رولون، ربهو ساکورائی، ماریسول سانخینس، یوسف سید، صوفی اشلوندورف، سلین استیر، رامیا سوبراهمانیان، ایکو کو سوزوکی، جان وان راونز، سوهاد وارین، پیتر والت و ادنا یاهیل.

گزارش پایش جهانی تحصیل برای همه، سالنامه‌ای مستقل است.

این سالنامه از سوی یونسکو تسهیل و نظارت می‌شود

برای کسب اطلاعات بیشتر درباره‌ی گزارش لطفا با نشانی ذیل تماس

حاصل فرمائید :

گروه گزارش پایش جهانی تحصیل برای همه

c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy

75352 Paris 07 SP, France

پست الکترونیک: dfareport@unesco.org

تلفن: ۰۰۳۳۱۴۵۶۸۰۷۴۱

www.efareport.unesco.org

efareport.wordpress.com

اشتباهات یا مطالب جاافتاده در نسخه‌ی بر خط این گزارش در نشانی

www.efareport.unesco.org تصحیح می‌شوند.

© یونسکو، ۲۰۱۵

کلیه ی حقوق محفوظ است

چاپ اول

نشر سال ۲۰۱۴ توسط سازمان تحصیل، علوم و فرهنگ ملل متحد

7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

فهرست نویسی اطلاعات انتشارات کتابخانه‌ی کنگره

اطلاعات موجود است

حروفچینی توسط میثم کوهساری

طراحی گرافیک توسط FHI 360

صفحه بندی توسط میثم کوهساری

طرح روی جلد به ترتیب از چپ به راست: کارل پرنسلو، می منگ،

UNICEF NYHQ2004-0991/ پیروتسی، گوین تان توآن،

UNICEF/NYHQ2005-1176/ لوموین، ماگالی کوروگ، بناووت، اوا-

لوتا جانسون، BRAC/شهزاد نورانی، UNICEF/NYHQ2005-1194/

لوموین، کارل پرنسلو، ماگالی کوروگ، موتو مانی چاکما، بناووت، آمیما سید.

ED-2015/WS/2

پیشگفتار

در نشست جهانی آموزش در داکار در سال ۲۰۰۰، سنگال، ۱۶۴ دولت با چهارچوب عمل داکار، آموزش برای همه: دستیابی به کلیه ی تعهدات جمعی، توافق نموده و دستورکاری آرمانی را تدوین نمودند تا بتوانند به شش هدف با ابعادی بسیار گسترده در آموزش تا سال ۲۰۱۵ دست یابند. یونسکو نیز گزارش پایش جهانی آموزش برای همه را آغاز نمود تا پیشرفت حاصل را پایش نموده، شکاف های موجود را نشان داده و توصیه هایی برای دستور کار توسعه ی پایدار جهانی ارائه نماید تا در سال ۲۰۱۵ پیگیری شوند.

از سال ۲۰۰۰ تا کنون، پیشرفت های بسیاری حاصل شده اما هنوز به مقصد نرسیده ایم. علی رغم تلاش های دولت ها، جامعه ی مدنی و جامعه ی بین المللی، جهان نتوانسته است به آموزش برای همه دست یابد.

جنبه ی مثبت این است که تعداد کودکان و نوجوانانی که از تحصیل باز مانده بودند از سال ۲۰۰۰ تا کنون به نصف رسیده است. بر اساس برآورد انجام شده از زمان برگزاری داکار به دلیل پیشرفت سریع، ۳۴ میلیون کودک وارد مدرسه شده اند. بزرگ ترین دستاوردها در تساوی جنسیتی، خصوصاً در مقطع آموزش دبستان، حاصل شده اند اگرچه نابرابری جنسیتی بر اساس اطلاعات موجود همواره در یک سوم کشورها دیده می شود. دولت ها نیز جهت سنجش خروجی های آموزش از طریق ارزیابی های ملی و بین المللی تلاش های خود را گسترده کرده و از آن برای تضمین دسترسی همه ی کودکان به آموزش با کیفیت به عنوان تعهدشان، استفاده می کنند.

و هنوز، علی رغم همه ی این پیشرفت ها، ۱۵ سال پایش نتایج جدی را نشان می دهند.

در سراسر جهان همواره ۵۸ میلیون کودک خارج از مدرسه بوده و تقریباً ۱۰۰ میلیون کودک آموزش دوره دبستان را به پایان نرسانده اند. نابرابری در آموزش افزایش یافته و در این راستا فقیرترین و محروم ترین ها همواره بیشتری بار این امر را بر دوش می کشند. فقیرترین کودکان در دنیا در مقایسه با ثروتمندترین کودکان چهار برابر بیشتر احتمال دارد که از مدرسه باز بمانند و احتمال این که دبستان را به پایان نرسانند پنج برابر بیشتر است. مناقشات همواره مانع اصلی بوده و بالاترین نرخ روزافزون کودکانی که از مدرسه باز مانده اند در مناطقی زندگی می کنند که در مناقشات و درگیری به سر می برند. به طور کلی، کیفیت ضعیف یادگیری در مقطع دبستان باعث می شود که میلیون ها کودک بدون داشتن مهارت های اولیه از مدرسه خارج شوند.

نکته ی مهم تر این که آموزش هرگز بودجه ی کافی دریافت نمی کند. بسیاری از کشورها مصارف خود را در این زمینه افزایش داده اند اما تنها تعداد کمی از آنها آموزش را در اولویت بودجه ی ملی دیده اند و اکثر آنها نتوانسته اند ۲۰٪ پیشنهادی مورد نیاز را برای پوشش شکاف های مالی به این مسئله اختصاص دهند. این شرایط در مورد اهدا کنندگان مالی نیز صادق است، که کمک های اولیه ی آنها در ابتدا بسیار چشمگیر بود اما از سال ۲۰۱۰ رو به کاهش گذاشت و اولویت بندی کشورهای نیازمند نیز به درستی صورت نگرفته است.

این گزارش کلیه ی این تجربیات را در نظر می گیرد تا توصیه هایی جدی در زمینه ی مواضع آموزش در دستور کار آتی توسعه ی پایدار جهانی ارائه نماید. درس های آموخته واضح هستند. اهداف آموزشی جدید باید دقیق، متناسب و قابل

سنجش باشند. گروه های محروم و منزوی، گروه هایی که دسترسی آسان به آنها وجود ندارد و هنوز از حق خود برای آموزش بهره مند نمی شوند، باید در اولویت قرار گیرند. باید اقداماتی جدی در تأمین منابع مالی صورت گیرد. در حالی که حجم اصلی هزینه ها باید توسط دولت ها پوشش داده شوند، جامعه بین المللی باید در جهت ایجاد، حفظ و افزایش کمک های آموزشی خصوصا در کشورهای کم درآمد و با درآمد متوسط کم، یعنی جایی که بیشترین نیاز وجود دارد، فعالیت کند. دستور کار آتی نیز نیازمند تلاش های جدی برای پایش مانند جمع آوری اطلاعات، تحلیل و تبادل اطلاعات است تا دست اندرکاران نسبت به آنها پاسخگو باشند.

در مسیر حرکت به سوی ۲۰۱۵، گزارش های پایش جهانی آموزش فراگیر نقش بسیار مهمی در حمایت از کشورها، ارائه ی ارزیابی های محکم و تحلیل هایی برای تسهیل روند سیاستگذاری، به همراه ابزار قدرتمندی برای ترویج برای دولت ها و جامعه ی مدنی فراهم نموده است. این روند در تلاش در جهت اجرای اهداف توسعه ی پایدار جدید نیز ادامه خواهد داشت. پس از سال ۲۰۱۵، گزارش ها صدای معتمد و مستقل وضعیت آموزش جهانی هستند که توصیه های مفید در اختیار همه ی کشورها و شرکاء قرار می دهند.

از سال ۲۰۰۰ تا کنون دستاوردها بسیار بوده اند – اما باز هم به دستاوردهای بیشتری نیاز است تا کیفیت آموزش و امکان فراگیری در کل طول زندگی برای همگان ضمانت گردد. به سادگی می توان گفت که هیچ سرمایه گذاری قدرتمندتر یا بلند مدت تری به غیر از سرمایه گذاری بر حقوق و کرامت بشر، شمول اجتماعی و توسعه ی پایدار وجود ندارد. مجموعه تجربیات از سال ۲۰۰۰ نشان می دهند که انجام چه کارهایی امکان پذیر است و باید برای فعالیت بیشتر بر این مسئله تکیه کرد.

لین بورووا
مدیرکل ویرکوا

چکیده ای از گزارش پایش جهانی آموزش برای همه سال ۲۰۱۵

در جلسه ی جهانی آموزش در داکار، سنگال، سال ۲۰۰۰، دولت های ۱۶۴ کشورها جهان، به همراه نمایندگان گروه های منطقه ای، سازمان های بین المللی، سازمان های اهداء کننده مالی، سازمان های غیر دولتی و جامعه ی مدنی، چهارچوب عملی را تصویب نمودند تا بر اساس آن به تعهدات خود نسبت به آموزش برای همه عمل کنند. چهارچوب داکار متشکل از ۶ هدف کلی و اهداف فرعی مرتبط بود که باید تا سال ۲۰۱۵ تحقق می یافتند و ۱۲ راهبردی که کلیه ی دست اندرکاران باید در راستای آن تلاش و کمک می کردند.

گزارش پایش جهانی آموزش برای همه [EFA GMR] پایشی تقریباً سالانه از پیشرفت اهداف آموزش فراگیر و دو هدف توسعه ی هزاره [MDGs] مرتبط با آموزش انجام داده اند. گزارش سال ۲۰۱۵، ارزیابی کاملی از پیشرفت از سال ۲۰۰۰ تا مهلت دستیابی به اهداف چهارچوب داکار ارائه می نماید. این گزارش به بررسی این مسئله می پردازد که آیا جهان توانست به اهداف آموزش فراگیر دست یابد و آیا دست اندرکاران به تعهدات خود عمل کردند یا خیر. این گزارش محرک های بالقوه ی سرعت پیشرفت را تشریح می کند. در نهایت، این گزارش درس های آموخته مهمی را ارائه می نماید که باید در تدوین دستورکار آموزش در سطح جهان پس از سال ۲۰۱۵ مد نظر قرار گیرند.

مروری بر پیشرفت به سوی آموزش فراگیر

هدف ۱ – مراقبت های دوران کودکی و آموزش

گسترش و بهبود مراقبت های دوران کودکی و آموزش جامع خصوصاً برای آسیب پذیرترین و محروم ترین کودکان

- علی رغم کاهش ۵۰ درصدی نرخ مرگ و میر کودکان، ۶٫۳ میلیون کودک زیر ۵ سال در سال ۲۰۱۳ به دلایلی فوت کردند که قابل پیشگیری بودند.
- پیشرفت در بهبود تغذیه ی کودکان بسیار چشمگیر بوده است. با این حال، در سطح جهانی، از هر چهار کودک، یک کودک به نسبت سن خود کوتاه قد است – کوتاهی قد یکی از علائم کمبود مزمن مواد مغذی ضروری است.
- در سال ۲۰۱۲، ۱۸۴ میلیون کودک برای آموزش در مقطع دبستان در سطح جهان ثبت نام کردند که این میزان نسبت به سال ۱۹۹۹، دو سوم افزایش یافته را نشان می دهد.

هدف ۲ – آموزش فراگیر مقطع دبستان

تضمین این مطلب که تا سال ۲۰۱۵ همه ی کودکان، خصوصاً دختران، کودکانی که در شرایط دشوار به سر می برند و کودکانی که از گروه های نژادی اقلیت هستند، به آموزش مقطع دبستان کاملاً رایگان و اجباری با کیفیت بالا دسترسی خواهد یافت

- نرخ خالص ثبت نام در مقطع دبستان در سال ۱۹۹۹ برابر با ۸۴٪ بود و بر اساس برآوردهای انجام شده در سال ۲۰۱۵ به ۹۳٪ می رسد
- نرخ خالص ثبت نام بهبود چشمگیر داشته و حداقل ۲۰ درصد از ۱۹۹۹ تا ۲۰۱۲ در ۱۷ کشور افزایش داشته است که از این تعداد، ۱۱ کشور در افریقای سیاه قرار دارند
- با این که افزایش نرخ ثبت نام صراحتاً مشاهده می شود، تقریباً ۵۸ میلیون کودک در سال ۲۰۱۲ از مدارس باز ماندند و پیشرفت در کاهش این تعداد با اختلال همراه بوده است

در سال ۲۰۱۲

در مقایسه با

سال ۱۹۹۹،

تعداد کودکانی

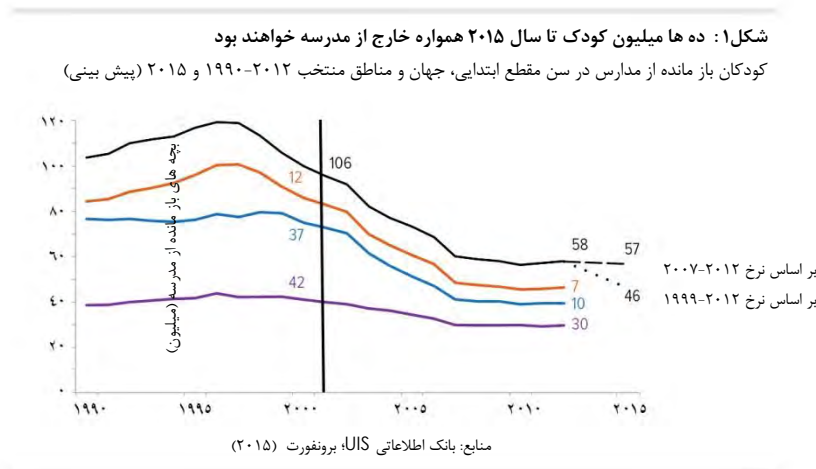
که در مدرسه

ابتدایی ثبت

نام کردند دو

سوم افزایش

یافت



تا سال ۲۰۱۵،
 یک کودک از
 هر شش کودک
 در کشورهای
 کم درآمد و
 درآمد متوسط
 مقطع دبستان
 را به پایان
 نخواهد رساند

■ علی رغم افزایش نرخ دسترسی، ترک تحصیل همواره مسئله ای بسیار مهمی است: در ۳۲ کشور، که اکثراً در آفریقای سیاه قرار دارند، انتظار می رود که حداقل ۲۰٪ کودکان ثبت نام شده به پایه ی آخر نرسند.

■ تا مهلت ۲۰۱۵، یک کودک از هر شش کودک در کشورهای کم درآمد و با درآمد متوسط – یا تقریباً ۱۰۰ میلیون نفر – مقطع دبستان را به پایان نخواهند رساند.

هدف ۳ – مهارت های جوانان و بزرگسالان

اطمینان از این که نیازهای فراگیری همه ی جوانان و بزرگسالان با دسترسی برابر به برنامه های مناسب آموزشی و مهارت های زندگی تأمین شده اند

■ آمار بیانگر بهبود در گذار و باقی ماندن تعداد بیشتری از کودکان در آموزش هستند تا جایی که نرخ ناخالص ثبت نام در متوسطه ی اول از ۷۱٪ در سال ۱۹۹۹ به ۸۵٪ در سال ۲۰۱۵ افزایش یافت. شرکت در آموزش متوسطه ی اول از سال ۱۹۹۹ افزایش سریع داشته است. در افغانستان، چین، اکوادور، مالی و مراکش نرخ ناخالص ثبت نام متوسطه اول تا حداقل ۲۵ درصد افزایش یافته است.

■ در گذار از مقطع دبستان به دبیرستان همواره نابرابری وجود دارد. به عنوان مثال در فیلیپین، فقط ۶۹٪ فارغ التحصیلان مقطع دبستان از فقیرترین خانوارها به تحصیلات خود در متوسطه اول ادامه دادند در حالی که این میزان برای ثروتمندترین خانوارها ۹۴٪ بود.

■ اکثریت ۹۴ کشور کم درآمد و با درآمد متوسط که اطلاعات آنها موجود است، از سال ۱۹۹۹، قانون آموزش متوسطه اول رایگان را به تصویب رسانده اند. از این تعداد، ۶۶ کشور ضمانت های قانون دارند و ۲۸ کشور دیگر نیز برخی اقدامات قانونی را به اجرا گذاشته اند. از سال ۲۰۱۵، تنها چند کشور برای متوسطه ی اول شهریه دریافت می کنند که شامل بوتسوانا، گینه، گینه نو، پاپوا، آفریقای جنوبی و جمهوری متحده تانزانیا است.

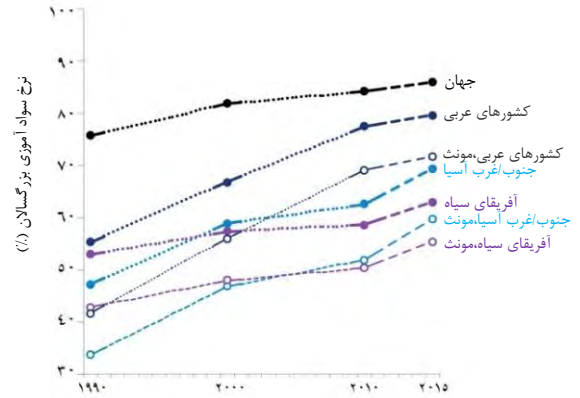
هدف ۴ – سوادآموزی بزرگسالان

بهبود سطح سوادآموزی بزرگسالان تا ۵۰ درصد تا سال ۲۰۱۵، خصوصاً برای زنان، و دسترسی برابر به آموزش پایه و ادامه ی تحصیل برای کلیه ی بزرگسالان

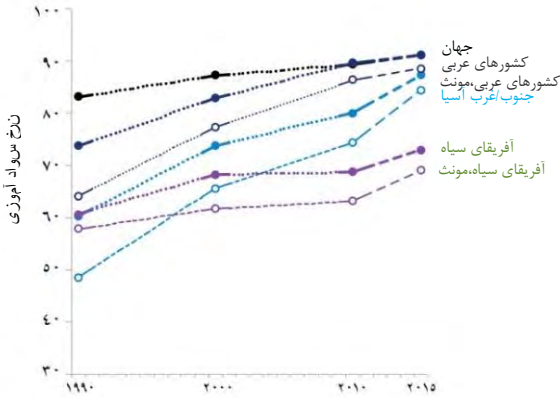
■ آمار تقریباً ۷۸۱ میلیون بزرگسال بی سواد وجود دارند. نرخ بیسوادی از ۱۸٪ در سال ۲۰۰۰ تا حدودی کاهش یافته و برآورد می شود که در سال ۲۰۱۵ به ۱۴٪ برسد که نشان می دهد هدف داکار برای کاستن نرخ بی سوادی به نصف تحقق نیافته است

شکل ۲: جهان هنوز فاصله ی زیادی با اهداف سوادآموزی دارد

الف. نرخ سوادآموزی بزرگسالان، جهان و مناطق منتخب، ۱۹۹۰، ۲۰۰۰، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۵ (پیش بینی شده)



ب. نرخ سوادآموزی جوانان، جهان و مناطق منتخب، ۱۹۹۰، ۲۰۰۰، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۵ (پیش بینی شده)



یادداشت: اطلاعات سوادآموزی به صورت سالانه جمع آوری نمی شوند. بنابراین اطلاعات منطقه ای و جهانی به دهه های آماری اشاره می کنند. این آمار مربوط به ۱۹۹۰ مربوط به دهه ی ۱۹۹۴-۱۹۸۵، اطلاعات مربوط به ۲۰۰۰ متعلق به ۲۰۰۴-۱۹۹۵ و اطلاعات مربوط به ۲۰۱۰ مربوط به منبع: بانک اطلاعاتی UIS

■ تنها ۱۷ کشور از ۷۳ کشوری که دارای نرخ سوادآموزی کمتر از ۹۵٪ در سال ۲۰۰۰ بودند تا سال ۲۰۱۵ نرخ بی سوادی خود را به نصف رساندند.

■ در زمینه ی برابری جنسیتی نیز پیشرفت هایی دیده می شود اما کافی نیست. در تمام ۴۳ کشوری که در سال ۲۰۰۰ در مقابل هر ۱۰۰ مرد، کمتر از ۹۰ زن باسواد بودند پیشرفت هایی به سوی تساوی صورت گرفته اما هیچ کدام از آنها تا سال ۲۰۱۵ به تساوی کامل نخواهند رسید

هدف ۵- برابری جنسیتی

ریشه کنی عدم تساوی جنسیتی در آموزش مقطع ابتدایی و دبیرستان تا سال ۲۰۰۵، و دستیابی به برابری جنسیتی در آموزش تا سال ۲۰۱۵ با تمرکز بر این که دختران دسترسی کامل و برابر به آموزش اولیه با کیفیت داشته و می توانند در این زمینه دستاوردهایی داشته باشند.

تقریباً دو سوم کشورها تا سال ۲۰۱۵ در مقطع دبستان به تساوی جنسیتی دست نخواهند یافت

■ بر مقطع ابتدایی، ۶۹٪ کشورها بر اساس اطلاعات موجود انتظار می رود که تا سال ۲۰۱۵ به تساوی جنسیتی دست یافته باشند. پیشرفت در آموزش دبیرستان کمتر است و پیش بینی می شود که ۴۸٪ در سال ۲۰۱۵ به تساوی جنسیتی دست یافته باشند.

■ در مبارزه علیه عدم تساوی جنسیتی حاد، پیشرفت هایی مشاهده می شود. بین سال های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲، تعداد کشورهایی که در آنها کمتر از ۹۰ دختر در مقابل هر ۱۰۰ پسر در مقطع ابتدایی ثبت نام کرده اند از ۳۳ به ۱۶ کاهش یافت.

■ در بین کودکان بازمانده از تحصیل، احتمال این که دختران هرگز در مدرسه ثبت نام نکنند خیلی بیشتر از پسران است [۴۸٪ در مقایسه با ۳۷٪]، در حالی که احتمال این که احتمال ترک تحصیل در میان پسران بیشتر است [۲۶٪ در مقایسه با ۲۰٪]. دختران در صورتی که ثبت کنند به احتمال قوی تا پایه های بالاتر ادامه تحصیل می دهند.

■ در کشورهای افریقای سیاه، احتمال این که فقیرترین دختران هرگز به مدرسه نروند، بسیار بیشتر است. در گینه و نیجر در سال ۲۰۱۰، بیش از ۷۰٪ فقیرترین دختران هرگز وارد مدرسه ابتدایی نشدند که در مقایسه، این احتمال در ثروتمندترین پسران کمتر از ۲۰٪ است.

هدف ۶ - کیفیت آموزش

■ بهبود همه جانبه ی کیفیت آموزش و اطمینان از بکارگیری بهترین کیفیت برای تمامی زمینه ها تا خروجی های پیش بینی شده و قابل سنجش آموزش، خصوصا در سوادآموزی، ریاضیات و مهارت های ضروری زندگی از سوی همگان کسب شود.

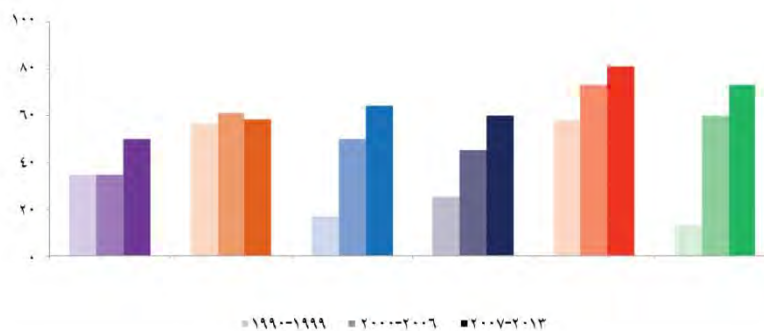
■ در ۱۴۶ کشوری که اطلاعات آنها موجود است، نسبت دانش آموز/معلم در مقطع ابتدایی تا ۸۳٪ کاهش یافت. با این حال، در یک سوم کشورهایی که اطلاعات آنها موجود است، کمتر از ۷۵٪ معلمان مقطع ابتدایی در حد استانداردهای ملی آموزش دیده اند.

■ در مقطع متوسطه ی اول، ۸۷ کشور از ۱۰۵ کشوری که اطلاعات آنها موجود است نسبت دانش آموز به معلم کمتر از ۳۰:۱ است.

■ در سال ۱۹۹۰، ۱۲ ارزیابی آموزشی در حد استانداردهای ملی انجام شد، اما تا سال ۲۰۱۳ این تعداد به ۱۰۱ مورد افزایش یافت.

افزایش ۳۴
میلیون کودک
که برای اولین
بار به مدرسه
می روند و
بدون اهداف
آموزش برای
همه این امر
امکان پذیر
نبود.

شکل ۳: تأکید بر ارزیابی یادگیری از سال ۲۰۰۰ در کشورها افزایش یافته است
درصد کشورهایی که حداقل یک ارزیابی یادگیری ملی انجام داده اند، به تفکیک منطقه،
۱۹۹۰-۱۹۹۹، ۲۰۰۰-۲۰۰۶، ۲۰۰۷-۲۰۱۳ و ۲۰۰۰-۲۰۰۶



منبع: محاسبات گروه گزارش پایش جهانی آموزش فراگیر (۲۰۱۴) بر اساس پیوست اطلاعات در رابطه با ارزیابی

قاب ۱: آیا پس از داکار، پیشرفت سریع تر بود؟

پیشرفت در نرخ ناخالص ثبت نام آموزش پیش دبستان سرعت یافت. از میان ۹۰ کشوری که اطلاعات آنها موجود است، اگر نرخ ثبت نام همانند دهه ی ۹۰ پیش می رفت، نرخ متوسط ثبت نام پیش دبستان در سال ۲۰۱۵ به ۴۰٪ می رسید؛ اما انتظار می رود که این میزان به ۵۷٪ برسد .

پیشرفت در جهت آموزش مقطع ابتدایی فراگیر ضعیف تر بود. از میان ۵۲ کشوری که اطلاعات آنها در زمینه ی نرخ خالص ثبت نام ابتدایی موجود است، اگر نرخ ثبت نام به میزان دهه ی ۹۰ پیش می رفت، متوسط خالص ثبت نام در مقطع ابتدایی در سال ۲۰۱۵ به ۸۲٪ می رسید؛ اما این میزان به ۹۱٪ رسید .

شواهد به دست آمده از ۷۰ کشور در زمینه ی نرخ باقی ماندن در مدرسه تا پایان پایه ی آخر مقطع ابتدایی نشان می دهد که برخی از پیشرفت های حاصل در میزان ثبت نام به قیمت پیشرفت کندتر تمام شده است. نرخ باقی ماندن در مدارس در ۲۳ کشور تسریع و در ۳۷ کشور کندتر شد. پیش بینی می شود که تا سال ۲۰۱۵، نرخ باقی ماندن در مدارس به حداکثر ۷۶٪ برسد در حالی که اگر سرعت رشد آن همانند دهه ی ۹۰ پیش می رفت، این نرخ به ۸۰٪ می رسید .

در مقایسه با آن که اگر روند قبلی ادامه می یافت، چه اتفاقی می افتاد، برآورد می گردد که ۳۴ میلیون کودک دیگری که قبل از سال ۲۰۱۰ به دنیا آمده اند برای اولین بار در سال ۲۰۱۵ به آموزش دست خواهند یافت. همچنین برآورد می شود که در مقایسه با پیش بینی انجام شده بر اساس روندهای رایج قبل از داکار، ۲۰ میلیون کودک دیگری که قبل از سال ۲۰۰۵ به دنیا آمده اند، مقطع دبستان را به پایان می رسانند .

به نظر می رسد که حرکت به سوی تساوی جنسیتی در مقطع دبستان سرعت یافته است، اما حتی اگر روند پیش از داکار نیز ادامه می یافت، تساوی در سطح جهانی به دست می آمد .

مدعای چهارچوب داکار مبنی بر این که دستیابی به آموزش فراگیر تا سال ۲۰۱۵ «واقع بینانه و قابل دسترسی است»، اغراق آمیز بود حتی اگر ابعاد آن را بر هدفی بسیار کوچک مانند آموزش مقطع دبستان فراگیر محدود کنیم. با این حال، با توجه به این که اهداف جهانی به طور کامل به دست نیامده اند، کم ترین پیشرفت به دست آمده نیز در مقایسه با سوابق تاریخی مطلوب است.

تشریح پیش رفت به سوی آموزش فراگیر: ارزیابی نقش نهضت آموزش فراگیر در سطح جهانی

اجرای تعهدات انجام شده ی جهانی در چهارچوب داکار نسبی بوده است. با این حال، برخی از ساز و کارهای پیش بینی شده به خوبی عمل کرده و از سال ۲۰۰۰ وضعیت آموزش را بهبود بخشیده اند. این خود دلیلی برای خوش بینی برای چهارچوب جهانی آموزش پس از ۲۰۱۵ است.

برنامه ی عمل چهارچوب داکار سه نوع مداخله ی جهانی برای حمایت از کشورها پیش بینی کرده بود:

- ساز و کارهای هماهنگی که برخی از آنها در حال حاضر وجود دارند؛ برخی دیگر نیز اولین بار در چهارچوب داکار مطرح شده و متعاقب آن اصلاح شدند.
- کمپین هایی که جنبه های خاص آموزش فراگیر مانند سوادآموزی بزرگسالان یا چالش هایی ویژه مانند مناقشات را هدف تبلیغات خود قرار می دادند.
- ابتکار عمل هایی که برخی از آنها در چهارچوب داکار ذکر شده و برخی دیگر که بعدها با اتکا به اختیارات این چهارچوب شکل گرفتند.
- در صورت اجرای موفقیت آمیز، امید می رفت که این مداخلات منتهی به پنج نتیجه ی میان مدت شوند که آنها نیز به نوبه ی خود باعث دستیابی سریع تر به اهداف آموزش فراگیر شوند. انتظار می رفت که این پنج مداخله:
 - تعهد سیاسی نسبت به آموزش فراگیر را تأیید نموده و پایدار سازند،
 - تنوع دانش، شواهد و تخصص های تبادلاتی و کاربردی را افزایش دهند،
 - بر سیاست ها و عملکرد ملی آموزش فراگیر تأثیر گذاشته و آن را تقویت کنند،
 - به شیوه ای کارآمد منابع مالی برای آموزش فراگیر تأمین کنند،
 - پایش و گزارش دهی مستقلی برای اهداف آموزش فراگیر ایجاد کنند.

چهارچوب داکار ۱۲ راهبرد را توصیه نمود که هدف آنها دستیابی به این نتایج بود. اعضای آموزش فراگیر به صورت جمعی تا چه حد خوب توانستند این راهبردها را در سطح جهانی اجرا کنند؟

راهبرد ۱: سرمایه گذاری چشمگیر در آموزش پایه

کشورهای کم درآمد و با درآمد متوسط کم درصد بالایی از تولید ناخالص ملی خود را از سال ۱۹۹۹ به آموزش اختصاص داده و کمک های انجام شده در زمینه ی آموزش در واقع تقریباً دو برابر شده اند. اما شواهد بسیار کمی در دست است که نشان دهد مداخلات آموزش برای همه در سطح جهانی مانند ابتکار عمل پیشبرد سریع آموزش فراگیر، که بعدها نام آن به مشارکت جهانی برای آموزش تغییر کرد - منجر به مصارف ملی بیشتر در آموزش عمومی یا کمک به آموزش شده اند.

راهبرد ۲: سیاست های آموزش فراگیر در چهارچوب های مناسب بخشی در زمینه ی ریشه کنی فقر

چهارچوب داکار مشخص نمود که برنامه های ملی آموزش برای همه باید ابزار اصلی در جهت اجرای تعهدات باشند. مقایسه ی دو موج برنامه های ملی از ۳۰ کشور کم درآمد و درآمد متوسط نشان داد که کیفیت این برنامه ها بهبود یافته اند. در عین حال، برنامه هایی که بر روی کاغذ خوب به نظر می رسند ممکن است که با واقعیت فرایندهای سیاسی و آموزشی کشور بسیار متفاوت باشند.

راهبرد در ۱۲

چهارچوب

داکار برای

دستیابی به

اهداف آموزش

برای همه

پیشنهاد

شدند

راهبرد ۳: مشارکت جامعه‌ی مدنی در راهبردهای توسعه‌ی آموزش

افزایش مشارکت جامعه‌ی مدنی از سال ۲۰۰۰ یکی از ویژگی‌های اصلی بخش آموزش بوده است. با این حال، این حمایت گاهی موفقیت‌های محدودی در ایجاد ائتلاف‌های آموزشی ملی محکم داشته‌اند که قادر به ایجاد تغییرات چشمگیر بودند.

راهبرد ۴: پاسخ‌گویی در سطح حاکمیت و مدیریت

مشارکت محلی و تمرکز زدایی، راه‌های اصلی بهبود حاکمیت آموزش تلقی شدند. به طور کلی، بهبود مشارکت محلی و ایجاد شرایطی در مدارس که پاسخ‌گوی نیازهای دانش‌آموزان، والدین و جوامع باشند همواره چالش برانگیزند خصوصاً برای خانوارهای فقیری که زمان محدودی برای چنین فعالیت‌هایی دارند. در کشورهای فقیرتر با ظرفیت کمتر، تمرکز زدایی و استقلال مدارس تأثیری مخرب بر عملکرد دانش‌آموزان و سیستم آموزشی داشته یا به طور کلی هیچ تأثیری نداشته‌اند.

راهبرد ۵: تأمین نیازهای نظام‌های آموزشی متأثر از مناقشات و ناپایداری‌ها

به طور کلی، چالش‌های تأمین آموزش در شرایط بحرانی از سال ۲۰۰۰ بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. نقض حقوق بشر در مناقشات نیز بیش از پیش مورد توجه قرار می‌گیرند. ترویج و اطلاع‌رسانی باعث شده که آموزش در مناقشات و شرایط بحرانی همواره در دستور کار باقی بماند. این امر با تلاش همکارانی تحقق می‌یابد که در داکار تعهداتی را برای آموزش بر عهده گرفتند.

راهبرد ۶: راهبردهای تلفیقی برای برابری جنسیتی

عینی‌ترین ساز و کار جهانی در زمینه‌ی برابری جنسیتی ابتکار عمل آموزش دختران ملل متحد [UNGEI] بوده است. ارزشیابی انجام شده، تأثیر آن را در گفتمان سیاست جهانی و ترویج نشان داد، گرچه که در سطح منطقه‌ای این تأثیر کمتر به نظر می‌رسد. در سطح کشوری، UNGEI از طریق مشارکت‌های گسترده ملی، جایگاه خود را به عنوان عاملی قوی و ارزشمند تثبیت نموده است. به طور کلی، شرکای آموزش فراگیر توجه کافی به برابری جنسیتی نموده‌اند تا به پیشرفت به سوی دستیابی به این اهداف کمک کنند.

راهبرد ۷: فعالیت‌های مبارزه با HIV و ایدز

در سال ۲۰۰۰، شیوع ایدز زیرساخت نظام آموزش را در بخش‌های جنوبی و شرقی آفریقا به خطر انداخت. در سال ۲۰۱۵، در حالی که هنوز این مبارزه با پیروزی همراه نبوده، اما از بروز بدترین شرایط پیشگیری شده است. ابتکارات آموزشی به چالش HIV با فوریت بالا پاسخ داده و آموزش گسترده‌ی جنسی را تدوین نموده‌اند. بسیاری از کشورها گام‌هایی در جهت اتخاذ رویکردی گسترده‌تر برداشته‌اند که آن را مدیون تلاش‌های جهانی پس از داکار هستیم.

راهبرد ۸: محیط‌های آموزشی ایمن، سالم، فراگیر و با منابع عادلانه

چهارچوب داکار تأکید نمود که چگونه کیفیت محیط یادگیری به دستیابی به اهداف مرتبط به برابری جنسیتی و آموزش با کیفیت کمک کرده است. اما گروه بندی که این راهبرد برای موضوعات پراکنده‌ای چون تعلیم و تربیت تا حمایت اجتماعی و زیرساخت‌ها داشت، نشان می‌داد که تمرکز لازم را ندارد. کارهای انجام شده در سطح جهانی کمک‌ناچیزی در راستای ایجاد محیط‌های آموزشی سالم به کشورها داشته‌اند.

راهبرد ۹: وضعیت، اخلاق و تجربه‌ی حرفه‌ای معلم

گروه ضربت بین‌المللی معلمان در آموزش برای همه در سال ۲۰۰۸ تشکیل شد تا تلاش‌های بین‌المللی را برای جبران خلاء معلمان هماهنگ کنند. ارزشیابی انجام شده نشان داد که تشکیل این گروه متناسب بود اما اهداف آن باید متناسب‌تر با نیازهای کشور باشند. کمیته‌ی کارشناسان مشترک سازمان کار جهانی و یونسکو برای اجرای توصیه‌های مربوط به پرسنل آموزشی ساز و کاری قوی برای تغییر نبوده است. از سال ۲۰۰۰، هیچ پیشرفتی در پایش وضعیت معلمان صورت نگرفته است.

آموزش در
فوریت‌ها از
سال ۲۰۰۰ به
دلیل تلاش
های ترویجی
قوی، مورد
توجه بیشتری
قرار گرفته
است

راهبرد ۱۰: استفاده از فناوری ارتباطاتی و اطلاعاتی

چهارچوب داکار بر پتانسیل فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی [ICT] در آموزش برای همه تأکید نمود. این آرمان با پیشرفت متزلزل توسعه ی ساختارهای زیربنایی در کشورهای فقیرتر، انتشار کند فناوری و فقدان هماهنگی های ضروری جهانی برای ICT در جهت آموزش به چالش کشیده شده است.

راهبرد ۱۱: پایش نظام مند پیشرفت

چهارچوب داکار خواستار ارائه ی آمار دقیق و معتبر آموزشی شد. ارزشیابی انجام شده نشان داد که کار موسسه ی آمار یونسکو [UIS] در این زمینه بسیار موثر بوده است. از سال ۲۰۰۰، افزایش بیش از پیش اطلاعات مربوط به سرشماری خانوارها امکان پایش نابرابری را فراهم نموده است. اطلاعات مربوط به هزینه های آموزش عمومی همواره ناکافی است اما بهبودهای چشمگیری در نحوه ی گزارش دهی اهداء کنندگان مالی دیده می شود. آخرین ارزشیابی انجام شده نشان داد که GMR گزارشی با کیفیت بالا تلقی می گردد که بر مبنای تحقیقات و تحلیل های دقیق ارائه می گردد. به طور کلی، از سال ۲۰۰۰ در نحوه ی پایش اهداف آموزش برای همه و گزارش پیشرفت آن بهبود آشکار دیده می شود.

راهبرد ۱۲: اتکا بر ساز و کارهای موجود

آخرین راهبرد تأکید داشت که فعالیت ها باید بر مبنای ساختارها، شبکه ها و ابتکارات موجود باشند. سوال مهم این بود که آیا ساز و کارهای موجود می توانستند جامعه ی بین المللی را وادار به پاسخگویی نمایند. ساز و کارهای هماهنگی جهانی آموزش برای همه نمی توانستند چنین نقشی داشته باشند اگرچه بازبینی های دوره ای کلی که در سال ۲۰۰۶ آغاز شدند را می توان برای بررسی پیشرفت آموزش فراگیر به کار برد. پاسخ گویی حلقه ی گم شده در چرخه ی آموزش برای همه بوده و مسئله ای است که پس از ۲۰۱۵ نیز باید به آن رسیدگی کرد.

هماهنگی آموزش برای همه در سطح جهانی

تحلیل این که شرکای آموزش برای همه تا چه حد توانسته اند راهبردهای داکار را در سطح جهانی اجرا کنند نیازمند ارزیابی کلی هماهنگی آژانس هاست. متأسفانه این کارنامه مثبت نیست. به طور کلی، ساز و کار هماهنگی رسمی آموزش برای همه که از سوی یونسکو انجام می شود ضامن تعهد سیاسی مستمر نبوده و در مشارکت با سایر آژانس ها و دست اندرکاران چندان موفق نبود. انتظار می رود که ارزشیابی آتی ساز و کار هماهنگی جهانی آموزش برای همه از سوی بخش خدمات نظارت داخلی یونسکو در جهت تنویر این مسئله موثر باشد.

جمع آوری شواهد

آیا ۱۲ راهبرد چهارچوب داکار برای دستیابی به پنج نتیجه ی میان مدت اصلی پیش بینی شده برای ساختار کارآمد آموزش فراگیر موثر بودند؟ در ارزیابی این که آیا تعهدات سیاسی نسبت به آموزش برای همه در این دوره اجرا و پایدار شده اند، آشکار است که نهضت آموزش برای همه زمانی تضعیف شد که اهداف توسعه ی هزاره تبدیل به مهم ترین دستور کار توسعه شدند. نتیجه ی این امر تأکید بر آموزش مقطع ابتدایی در سطح فراگیر بود. یونسکو در مشارکت سیاسی خود در سطح بالا محتاطانه عمل کرد و این امر باعث شد که مجمع انتخابی عوامل درگیر در سیاست جهانی در آموزش از گروه عالی رتبه فاصله گرفت. ثابت شد که این فرضیه که کنفرانس های جهانی و منطقه ای از قدرت کافی برخوردارند تا کشورها و جامعه ی بین المللی را نسبت به این مسئله پاسخگو سازند، صحیح نیست.

از سال ۲۰۰۰، انواع مختلفی از دانش، شواهد و تجربیات جمع آوری، مبادله و به کار گرفته شده اند. بسیاری از این شواهد و سیاست ها و ابتکارات تحقیقاتی الزاماً در رابطه با فعالیت های آموزش برای همه نبودند و اکثراً از خارج از بخش آموزش به دست آمده اند. با این که برخی از شواهد جدید به جلسات هماهنگی آموزش برای همه راه یافتند اما به نظر نمی رسد که در سیاستگذاری به کار گرفته شده باشند.

در نحوه پایش
اهداف آموزش
برای همه از
سال ۲۰۰۰
بهبود صریح و
آشکار دیده
می شود

از سال ۲۰۰۰، برنامه های آموزشی ملی کم نبوده اند. با این حال، هنوز معلوم نیست که دانش یا ابزار جدید برای توسعه ی ظرفیت مناسب برای سیاستگذاری مبتنی بر شواهد به کار رفته باشند یا این که سیاست ها و عملکردهای ملی آموزش برای همه را تقویت کرده باشند .

یکی از نتایج پیش بینی شده برای فرایند داکار این بود که برنامه های معتبر به جذب کارآمد منابع مالی برای آموزش فراگیر کمک کنند. افزایش مصارف آموزشی داخلی در کشورهای کم درآمد امیدوار کننده بود اما علت اصلی آن جذب بیشتر منابع داخلی بود و ارتباطی به این مسئله نداشت که آموزش در اولویت قرار گرفته است. کمک های بین المللی در شرایط مطلق افزایش چشمگیری یافتند اما همواره این میزان بسیار کمتر از آن بود که پاسخگوی نیازها باشد .

تصمیم برای معرفی ساز و کاری مستقل برای پایش و گزارش دهی میزان پیشرفت به سوی اهداف آموزش برای همه در حفظ روند پیشرفت و تعهدات برای آموزش فراگیر موثر بوده است. اما بهبود گزارش دهی را مدیون بهبود چشمگیر کیفیت اطلاعات و تحلیل هایی است که اغلب از سوی طرفین آموزش فراگیر مهیا شده اند.

هنگامی که
اهداف توسعه
ی هزاره
دستور کار
اصلی توسعه
قرار گرفتند،
نهضت آموزش
برای برای همه
دچار اختلال
شد



عکس ایوانا چاسین

نتیجه گیری

تلاش هایی که از سال ۲۰۰۰ جهت پیشبرد آموزش در سراسر جهان تقریباً به معنای تضمین این مسئله بوده اند که هر کودکی وارد مدرسه شود. گروه های هدف آموزش برای همه و [MDG] مبتنی بر دسترسی همگانی به آموزش در مقطع ابتدایی در فقیرترین کشورها کارآمد بود اما در کشورهای دیگر تناسب کمتری داشت. در عین حال، تمرکز بر ثبت نام فراگیر در مقطع ابتدایی به معنای توجه کمتر به جنبه های مهم دیگر مانند کیفیت آموزش، مراقبت های دوران کودکی و آموزش [ECCE] و سوادآموزی بزرگسالان بود..

به طور کلی، حتی هدف آموزش برای همه مقطع ابتدایی به دست نیامد چه رسد به سایر اهداف آرمانی آموزش برای همه و محروم ترین گروه ها همواره آخرین گروه هایی هستند که از آن بهره مند می شوند. اما دستاوردهایی نیز وجود داشته اند که نباید آنها را بی ارزش تلقی نمود. اگر روند دهه ی ۹۰ تداوم می یافت، جهان می توانست تا سال ۲۰۱۵ به فراتر از آن چیزی دست یابد که در شرایط کنونی امکان پذیر است. و پایش پیشرفت آموزش از زمان داکار بهبود و گسترش یافته است.

در پایان، می توان گفت که نهضت آموزش برای همه از شرایط لازم برخوردار است تا موفقیت محسوب گردد حتی اگر کشورهای عضو آموزش برای همه مجموعاً نتوانسته اند همگی به تعهدات خود عمل کنند. اما درسی که طی ۱۵ سال گذشته آموخته ایم آن است که علی رغم اهمیت راه حل های فنی، تأثیر و کشش سیاسی اهمیت بیشتری داشته و برای تحقق این میزان از اصلاحات و اقدامات لازم برای دستیابی به آموزش برای همه در سطح ملی ضرورت دارند. مباحث مربوط به دستورکار پس از ۲۰۱۵ می تواند فرصتی برای دستیابی به مقیاس موفقیت مقتضی باشد.

دستورکار پس
از سال ۲۰۱۵
فرصتی برای
دستیابی به
اصلاحات در
مقیاس
گسترده تر و
اقدام در سطح
ملی است

خلاصه گزارش ۲۰۱۵- ۲۰۰۰

هدف ۱

مراقبت های دوران کودکی و آموزش

گسترش و بهبود مراقبت های دوران کودکی و آموزش خصوصا برای آسیب پذیرترین و محروم ترین کودکان

<p>دستیابی به هدف</p> <p>%۴۷</p>	<p>نزدیک به هدف</p> <p>%۸</p>	<p>دور از هدف</p> <p>%۲۵</p>	<p>بسیار دور از هدف</p> <p>%۲۰</p>	<p>امتیاز جهانی*</p> <p>ه از ۱۴۸ کشوری که اطلاعات آنها موجود است</p>
<p>%۴۷ کودکان مدارس ابتدایی*</p> <p>اطلاعات ۲۰۱۲</p>	<p>آموزش پیش دبستان اجباری در ۴۰ کشور تا سال ۲۰۱۴</p>	<p>ثبت نام پیش دبستان ۱۸۴ میلیون کودک ثبت نامی (۲۰۱۲)</p>	<p>مرگ و میر کودکان ٪۳۹ ↓</p> <p>۲۰۰۰</p> <p>۲۰۱۵</p>	<p>موفقیت</p>
<p>افزایش تقاضا</p> <p>کمپین اطلاع رسانی عمومی</p> <p>غنا و تایلند</p>	<p>روش های مختلف بهبود دسترسی</p> <p>حذف شهریه مدارس (غنا)</p> <p>انتقالات نقدی (چین)</p> <p>تحصیل اجباری (مکزیک و میانمار)</p> <p>مهد کودک سیار (مفولستان)</p>	<p>درک بهتر نیازهای دوران کودکی</p> <p>کتاب ها</p> <p>تحریک شناختی</p> <p>حضور والدین</p> <p>فضای ایمن</p> <p>الگوهای آموزشی</p> <p>حساس فرهنگی</p> <p>اسباب بازی آموزشی</p>	<p>تلاش های انجام شده</p>	
<p>کیفیت نامناسب</p> <p>نیاز به تعداد بیشتری معلم و مراقب آموزش دیده</p>	<p>ثبت نام پیش دبستان در یک پنجم کشورها کمتر از ٪۳۰ کودکان تا سال ۲۰۱۵ ثبت نام خواهند کرد</p>	<p>مرگ و میر کودکان ۶ / ۳ میلیون کودک در سال ۲۰۱۳ قبل از ۵ سالگی فوت کردند</p>	<p>چالش های مستمر</p>	
<p>مدارس پیش دبستان خصوصی تعداد کودکان ثبت نامی در مدارس خصوصی رو به افزایش است</p> <p>از ۱۹۹۹</p>	<p>ثروت</p> <p>شکاف بین ثروتمندان و فقرا از نظر حضور در مدارس ۲ برابر بیشتر از سال ۲۰۰۰ است (نیجیر، توگو، جمهوری آفریقای مرکزی، بوسنی هرزگوین و مفولستان)</p>	<p>مکان</p> <p>احتمال این که کودکان مناطق روستایی هرگز به مدرسه نروند در سال ۲۰۰۰، در مقایسه با کودکان شهری ۲ برابر بیشتر است (توگو، چاد و لائو)</p>	<p>کودکان کشورهای آفریقای سیاه</p> <p>۱۵ برابر بیشتر احتمال دارد که تا قبل از ۵ سالگی بمیرند تا کودکانی که در مناطق توسعه یافته زندگی می کنند</p> <p>مرگ و میر کودکان</p>	
<p>۱. آموزش پیش دبستان باید تا جایی گسترش یابد که همه ی کودکان خصوصا کودکان محروم را در بر گیرد</p> <p>۲. در رابطه با انواع مختلف مراقبت های دوران کودکی و آموزش باید اطلاعات بهتری جمع آوری گردند</p> <p>۳. همه ی کودکان باید حداقل یک سال آموزش پیش دبستان اجباری داشته باشند</p>				<p>پیشنهادات برای بعد از ۲۰۱۵</p>

هدف ۱ مراقبت ها و آموزش دوران کودکی

گسترش و بهبود مراقبت های جامع دوران کودکی و آموزش خصوصا برای آسیب پذیرترین و محروم ترین کودکان.

تغذیه ی کودکان بهبود یافته - اما کافی نیست

اکثر کشورها در کاهش درصد قد کوتاهی در کودکان از دهه ی ۱۹۹۰ پیشرفت هایی داشته اند. بسیاری از کشورهای آفریقای سیاه از سال ۲۰۰۰ پیشرفت چشمگیری داشته اند اما این منطقه همواره بزرگ ترین سهم کودکانی را به خود اختصاص می دهد که دچار سوء تغذیه هستند که پیش بینی می شود تا سال ۲۰۲۰، ۴۵٪ کل کودکان جهان مبتلا به سوء تغذیه در این منطقه باشند.

مرخصی والدین و عملکرد مناسب فرزند پروری می تواند حامی رشد کودکان باشد

کودکان باید از حمایت لازم برخوردار گردند تا به جای این که تنها زنده بمانند بتوانند رشد و پیشرفت کنند. مرخصی زایمان با حقوق طی ماه های اول زندگی نوزاد برای سلامت و رفاه مادر و کودکان در بسیاری از کشورهای درآمد متوسط و پردرآمد ضروری است. اگر چه که تقریبا همه ی کشورها در قوانین خود این مرخصی را در نظر گرفته اند اما تنها ۲۸٪ زنان کارمند در سراسر جهان مزایای نقدی زایمان را دریافت می کنند. مشارکت پدران نیز در رشد کودکان موثر است. از سال ۲۰۱۳، مرخصی والدین در ۷۸ کشور از ۱۶۷ کشوری که اطلاعات آنها موجود است، فراهم شد که در ۷۰ کشور همراه با حقوق بود. اما در صورت پایین بودن میزان حقوق پرداختی، مردان نسبت به استفاده از این مرخصی مردد هستند.

والدین می توانند رشد شناختی و اجتماعی-عاطفی کودکان خود را از طریق برنامه هایی در داخل یا خارج از منزل، به صورت گروهی یا فردی بهبود بخشند. برنامه هایی که به صورت بازدید از منازل انجام می شوند حمایت های فردی ارائه نموده و می تواند طیف گسترده ای از مزایا را در بر گیرد.

بسیاری از کشورها برای ارائه ی خدمات دوران کودکی به سوی رویکردهای چند بخشی حرکت می کنند

در دعوت از کشورها برای گسترش و بهبود خدمات دوران کودکی و آموزش (ECCE) جامع، خصوصا برای گروه های فقیر و محروم،

حمایت از رشد و توسعه ی کودکان در دوران اولیه ی زندگی تأثیر چشمگیری در آموزش بهتر و خروجی های گسترده ی اجتماعی دارد. بالاترین بازگشت اقتصادی سرمایه گذاری در آموزش در دوران های اولیه ی کودکی هستند. جوامع محروم، خصوصا کشورهای فقیرتر، مزایای بیشتری به دست می آورند که این خود دلیلی برای سرمایه گذاری بیشتر در این سطح است.

از سال ۲۰۰۰، از نظر تعداد کودکانی که در سطح جهانی در برنامه های ECCE ثبت نام کرده اند، پیشرفت هایی حاصل شده است. با این حال، کودکان گروه های محروم، همواره به دلیل فقدان منابع مالی، نابرابری ساختاری و کم توجهی به مسئله ی کیفیت، به این برنامه دسترسی ندارند.

در زمینه ی بقاء و تغذیه نیز پیشرفت هایی صورت گرفته اما همواره کیفیت آن ضعیف است

تغذیه ی نامناسب می تواند منجر به تأخیر در رشد توانایی های فیزیکی اولیه و پیشرفته شده و خطر معلولیت را افزایش می دهد. اما تغذیه ی مناسب به تنهایی کافی نیست: هماهنگی بین خدمات بهداشتی، آموزشی و حمایت های اجتماعی برای مبارزه با عوامل خطر هم افزای حاصل از فقر گسترده ضروری هستند.

کاهش میزان مرگ و میر کودکان

بین سال های ۱۹۹۰ و ۲۰۱۳ سطح مرگ و میر کودکان از ۹۰ به ۴۶ مرگ در هر ۱۰۰۰ تولد زنده کاهش یافت. با این حال، این کاهش تقریبا ۵۰٪ در مرگ و میر کودکان برای دستیابی به هدف توسعه ی هزاره، که در سال ۲۰۰۰ تدوین شده و بر اساس آن نرخ مرگ و میر باید تا دو سوم نسبت به این میزان در سال ۱۹۹۰ کاهش یابد، کافی نیست. کودکان - ۶،۳ میلیون کودک در سال ۲۰۱۳ - همواره تا قبل از ۵ سالگی بنا بر علل مختلف و قابل پیشگیری می میرند. کودکانی که در فقر، در مناطق روستایی و یا از مادران کم سواد به دنیا می آیند، بیشتر در معرض خطر قرار می گیرند. به منظور رسیدگی به مسئله ی مرگ و میر کودکان، ارائه ی سیاسی و منابع مالی ضروری هستند.

بسترسازی
درست
مزایای
بسیاری در
آینده به
همراه دارد

■ **سیاست‌هایی** که آموزش پیش دبستان را داخل چرخه ی آموزش پایه قرار می دهند. بسیاری از کشورها این سیاست‌ها را دارند اما از نظر مالی از اجرای این سیاست‌ها حمایت نمی کنند .

■ **حذف شهریه** برای آموزش پیش دبستان. کشورهایی که این کار را انجام داده اند شاهد رشد چشمگیری در میزان شرکت در این مقطع بوده اند اگر چه برخی دولت‌ها برای یافتن منابع لازم با مشکلاتی مواجه بودند .

■ **مشوق‌های مالی** برای ثبت نام. در مناطق روستایی چین، کودکان در خانواده‌هایی که شهریه پرداخت نمی کنند و کمک‌های نقدی دریافت می کنند که مشروط بر حضور در مدرسه است ۲۰٪ بیشتر امکان دارد که وارد پیش دبستان شوند.

■ **جذاب تر ساختن آموزش پیش دبستان** برای والدین و کودکان. در تایلند، تدابیر گسترده همراه با **کمپین اطلاع رسانی عمومی** باعث شده تا حضور در ECCE تقریباً ۹۳٪ در بین ۴ و ۵ ساله‌ها افزایش یافته است.

مشارکت بخش خصوصی همواره بالاست

بین سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲ درصد ثبت نام خصوصی در آموزش پیش دبستان از ۲۸٪ به ۳۱٪ در ۱۰۰ کشوری افزایش یافت که اطلاعات آنها موجود است. افزایش ثبت نام بخش خصوصی دو مشکل به وجود می آورد. جایی که دسترسی به ECCE منوط به پرداخت شهریه است، بسیاری از فقیرترین افراد از آن باز می مانند. و تأمین کنندگان خصوصی در مناطق کم جمعیت یا دور افتاده فعالیت نمی کنند. علاوه بر این، در کشورهای کم درآمد و درآمد متوسط کم، بسیاری از مدارس خصوصی کم هزینه در شرایط بسیار بد و بدون ثبت دولتی فعالیت می کنند. حتی در کشورهای پردرآمد، مانند انگلستان، بسیاری از کودکان فقیر به

چهارچوب عمل داکار توصیه نمود تا سیاست‌های ملی چند بخشی تدوین شوند و منابع کافی برای حمایت از آنها تخصیص یابند. از سال ۲۰۱۴، ۷۸ کشور سیاست‌های چند بخشی اتخاذ نموده و ۲۳ کشور در حال تدوین چنین سیاست‌هایی بودند. عناصری که در موفقیت این سیاست‌های چند بخشی موثر هستند شامل هماهنگی، سنجش توافقی پیشرفت در سراسر وزارت خانه‌ها و آژانس‌ها و تداوم و استمرار همکاری کارکنان می باشند.

در برخی کشورها نظام پیش دبستانی و سطوح ثبت نام به سرعت گسترش یافته اند

گسترش دسترسی به آموزش پیش دبستانی، چه از طریق برنامه‌های رسمی و چه غیر رسمی، برای بهبود فرصت‌های زندگی کودکان، افزایش کارایی نظام و منابع آموزشی و کاهش نابرابری در ابعاد بزرگ تر جامعه، ضروری است.

ثبت نام طی کمی بیش از یک دهه تقریباً دو سوم افزایش یافته اما نابرابری در آن چشمگیر است

بین سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲ ثبت نام در آموزش پیش دبستان ۶۴٪ افزایش یافت (به ۱۸۴ میلیون رسید) اما نابرابری جنسیتی تا حدودی در آن دیده می شود. برخی کشورها نظام پیش دبستان دولتی خود را به شدت گسترش داده اند که می توان از این میان قزاقستان و ویتنام را نام برد. با این حال، پیشرفت نابرابر بوده و بیشترین عدم توازن بین مناطق شهری و روستایی و جوامع محلی و مناطق در کشورها دیده می شود. نابرابری مالی در ورود به نظام آموزشی در کشورهایی مانند جمهوری خلق دموکراتیک لائوس، تونس و مغولستان شایع بودند. راه‌های ترویج گسترش هر چه بیشتر ثبت نام عبارتند از:

■ قوانینی که شرکت در مدارس را اجباری می کنند. تا سال ۲۰۱۴، ۴۰ کشور آموزش پیش دبستان را اجباری نمودند .

تا سال

۲۰۱۴، ۴۰

کشور

آموزش

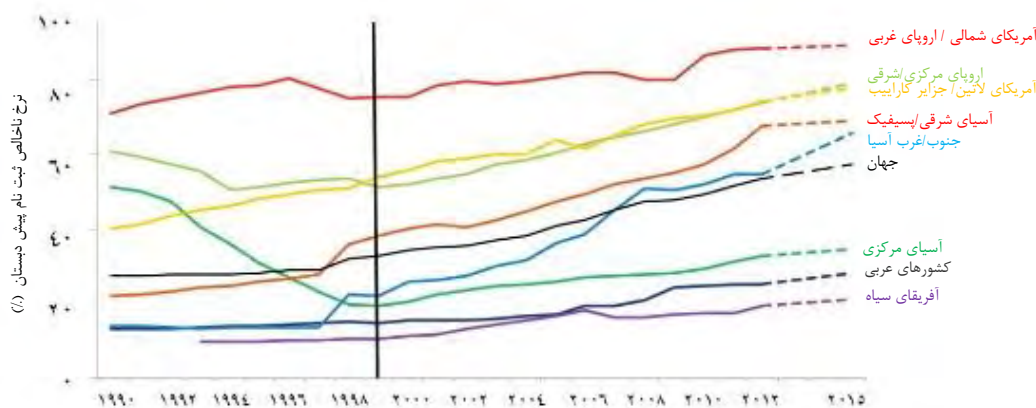
پیش

دبستان را

نهادینه

کردند.

شکل ۴: پیش بینی می شود نرخ ثبت نام پیش دبستان در دوره ی داکار سه چهارم افزایش یافته باشد
نرخ ناخالص ثبت نام پیش دبستان، جهان و منطقه، ۲۰۱۲-۱۹۹۰ و ۲۰۱۵ (پیش بینی)



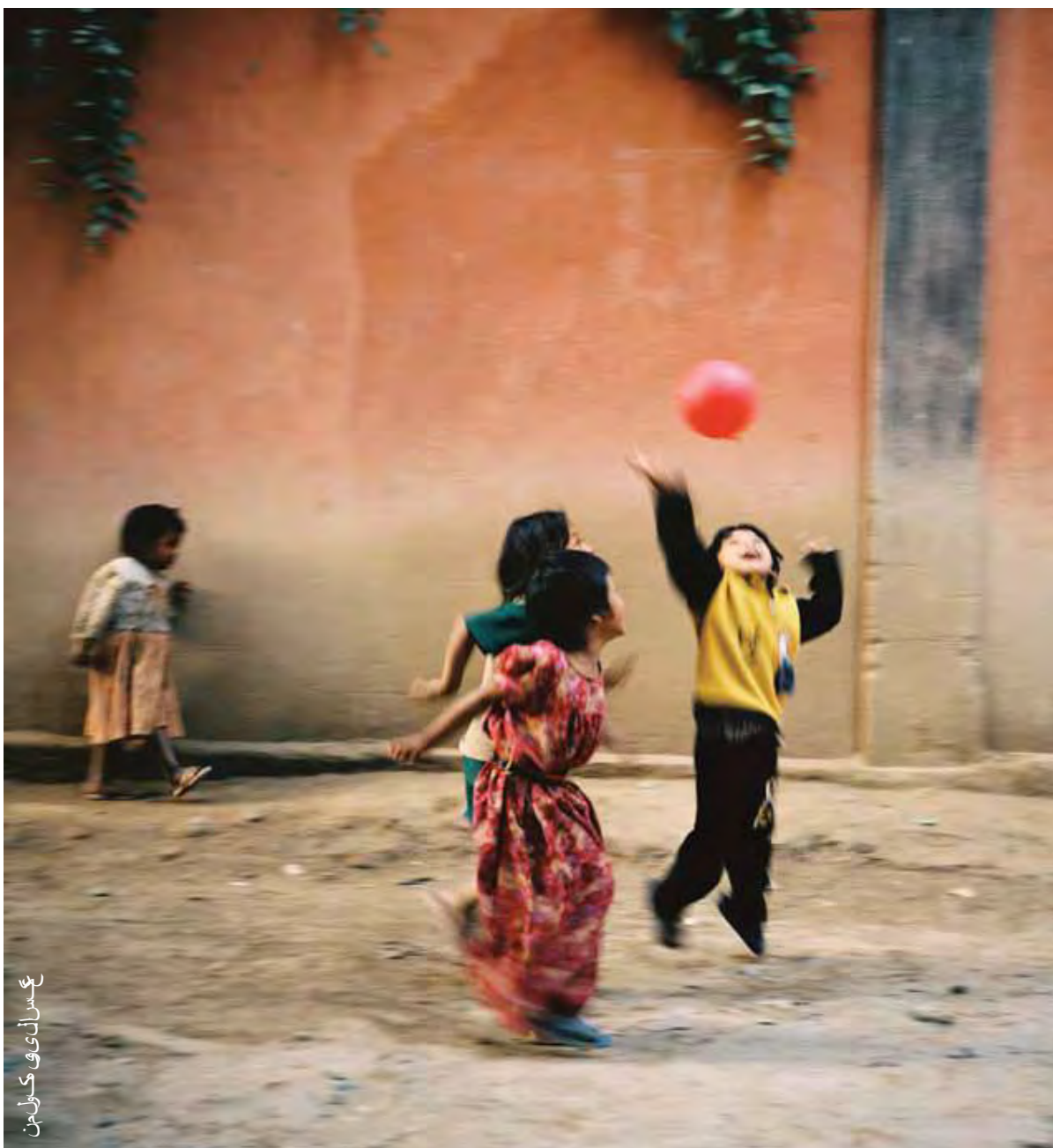
منبع: بانک اطلاعاتی UIS

آماده سازی معلمان پیش دبستان کلید اصلی افزایش کیفیت است با این حال در اغلب موارد کارکنان آموزش ندیده استخدام می شوند و ناگوار بودن وضعیت کاری و پرداخت کم باعث بالا رفتن نرخ تغییر در میان کارکنان شده و به خروجی یادگیری آسیب می رساند. بخش خصوصی تلاش می کند تا برای کاستن از هزینه ها تا جای ممکن حقوق کمتری را به معلمان بپردازد. کشورهایی مانند کنیا، سنگاپور و کلمبیا پیش نیازهای آموزشی خاصی را برای معلمان پیش دبستان در نظر می گیرند اما در بسیاری از این کشورها هنوز حداقل استانداردهای رسمی تعیین نشده اند.

دلیل کیفیت بد، تسهیلات پیش دبستانی خصوصی کم هزینه که در مناطق محروم خوشه ای فعالیت می کنند، از آموزش باز می مانند.

تلاش در جهت دستیابی به کیفیت باید به شیوه ای معنادار پاسخ داده شود

کودکانی که از آموزش پیش دبستان با کیفیت مناسب برخوردار نمی شوند کمتر احتمال دارد که در مقطع دبستان و پس از آن به موفقیت دست یابند. به این ترتیب، حتی ضعیف ترین امکانات نیز مزایایی به همراه دارند و هر چه کیفیت بهتر باشد به همان اندازه موفقیت نیز بیشتر است .



خلاصه گزارش ۲۰۱۵-۲۰۰۰

هدف ۲ آموزش مقطع ابتدایی فراگیر

اطمینان از این که تا سال ۲۰۱۵ همه ی کودکان، خصوصا دختران، کودکانی که در شرایط سخت به سر می برند و کسانی که متعلق به اقلیت های نژادی هستند به آموزش با کیفیت دسترسی داشته و آن را تکمیل نمایند و این آموزش باید رایگان و اجباری باشد

<p>بسیار دور از هدف: ۹٪</p> <p>دور از هدف: ۲۹٪</p> <p>نزدیک به هدف: ۱۰٪</p> <p>دستیابی به هدف: ۵۲٪</p>	<p>امتیاز جهانی*</p> <p>* از ۱۴۰ کشوری که اطلاعات آنها موجود است</p>
<p>کودکان ثبت نام شده در مقطع دبستان</p> <p>۱۹۹۹: ۸۴٪ = ۴۸ میلیون بیشتر</p> <p>حال: ۹۱٪</p> <p>تکمیل مقطع ابتدایی</p> <p>افزایش تکمیل مقطع ابتدایی تا ۲۰ درصد</p> <p>مالی، اتیوپی، سیرالئون، بنین، موزامبیک</p>	<p>موفقیت</p>
<p>حذف شهری ها</p> <p>حمایت اجتماعی</p> <p>مدارس، زیرساخت های آب، برق و بهداشت</p> <p>(مثال: انتقالات نقدی برای کودکان محروم)</p>	<p>تلاش های انجام شده</p>
<p>خارج از مدرسه</p> <p>به چایان نرساندن مدرسه</p> <p>موانع</p> <p>۲۶٪ کودکان خارج از مدرسه در مناطق مناقشه زده زندگی می کنند</p> <p>۲۴ میلیون نفر هر سال زودتر از موعد مدرسه را ترک می کنند</p> <p>٪ کسانی که به پایه ی آخر می رسند بهبود یافته است</p> <p>از این تعداد ۵۸ میلیون کودک هنوز خارج از مدرسه هستند</p> <p>۲۵ میلیون نفر هرگز به مدرسه نخواهند رفت</p> <p>آموزش با کیفیت پایین</p> <p>آموزش هنوز برای همه رایگان نیست</p> <p>۶۴٪ جنوب و غرب آسیا، ۵۸٪ در افریقای سیاه</p>	<p>چالش های مستمر</p>
<p>کودکان خارج از مدرسه در سطح منطقه ای</p> <p>روستایی/شهری</p> <p>کشورهای درآمد متوسط کم</p> <p>بقیه جهان</p> <p>افریقای سیاه</p> <p>جنوب و غرب آسیا</p> <p>فقررا بدترین شرایط را دارند</p> <p>در مقایسه با ثروتمندان در سال ۲۰۱۰، ۵ برابر کمتر احتمال دارد که مدرسه را تمام کنند</p> <p>مناقشه</p> <p>مشغول کار</p> <p>معلول</p> <p>اقلیت های قومی/زبانی</p> <p>HIV</p> <p>دختران روستایی</p> <p>۳۲۰۰۰ برابر بیشتر احتمال دارد که هرگز به مدرسه نروند</p> <p>۴۲۰۰۸ برابر بیشتر احتمال دارد که هرگز به مدرسه نروند</p>	<p>پیشرفت نامتوازن</p>
<p>۱. در صورتی که بخواهیم به هدف آموزش ابتدایی فراگیر دست یابیم باید به شیوه ای درست به مسئله ی حاشیه نشینی بپردازیم</p> <p>۲. برای پیگیری پیشرفت محروم ترین ها باید اطلاعات بهتری جمع آوری گردد</p> <p>امکان بهبود بیشتر</p>	<p>پیشنهادات برای بعد از ۲۰۱۵</p>

هدف ۲ آموزش مقطع ابتدایی فراگیر

اطمینان از این که تا سال ۲۰۱۵ کلیه ی کودکان، خصوصا دختران، کودکانی که در شرایط دشوار به سر می برند و کودکان اقلیت های نژادی به آموزش مقطع ابتدایی با کیفیت، رایگان و اجباری دسترسی داشته و آن را به پایان می رسانند.

علی رغم این چالش ها، کشورهایی مانند بروندي، ایتوپی، مراکش، موزامبیک، نپال و جمهوری متحده تانزانیا پیشرفت های چشمگیری داشتند هر چند که این پیشرفت از نظر جنسیتی برابر نبوده و درآمد در دسترسی به مقطع دبستان و افزایش نرخ خالص ثبت نام و نرخ موفقیت نقش مهمی داشت.

آموزش فراگیر مقطع ابتدایی، مهم ترین هدف آموزش برای همه بود که لحاظ آن در اهداف توسعه ی هزاره شاهدی بر این امر است. این هدف منابع مالی کافی در اختیار داشته، از حمایت سیاسی برخوردار بوده و به شدت پایش می گردد. با این حال، تا سال ۲۰۱۵ تحقق نخواهد یافت.

نرخ خالص ثبت نام بهبود چشمگیری داشته است

از ۱۱۶ کشوری که اطلاعات آنها موجود است، در ۱۷ کشور، نرخ خالص ثبت نام تا ۲۰ درصد بین سال های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲ افزایش یافت. بوتان، جمهوری دموکراتیک خلق لائوس، نپال نمونه هایی از بهبود درخشان در نرخ خالص ثبت نام در آسیا هستند. در امریکای لاتین، السالوادور، گواتمالا و نیکاراگوئه نرخ خالص ثبت نام خود را تا بیش از ۱۰ درصد افزایش دادند در افریقای سیاه، نرخ خالص ثبت نام بروندي از ۴۱٪ در سال ۲۰۰۰ به ۹۴٪ در سال ۲۰۱۰ افزایش یافت.

تعداد کودکانی که هرگز به مدرسه نرفته اند کمتر است

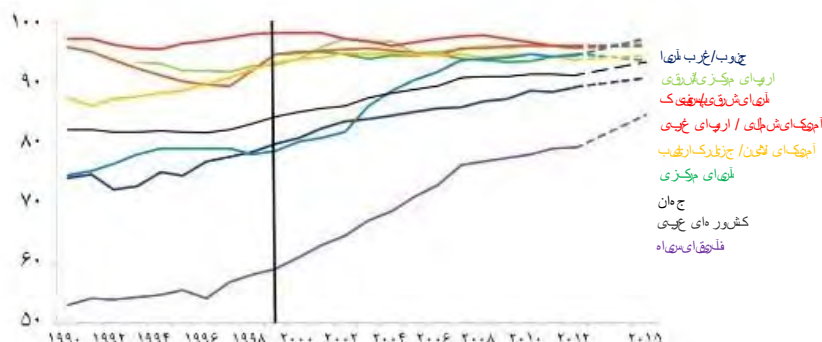
در اکثر کشورها، درصد کودکانی که هرگز به مدرسه نرفته اند کاهش یافت. در میان کشورهای بی که حداقل ۲۰٪ کودکان در سال ۲۰۰۰ به مدرسه نرفتند، ۱۰ کشور تا سال ۲۰۱۰ این میزان را تا

کشورهایی که به حاشیه نشینان دست نیابند نمی توانند به هدف آموزش ابتدایی فراگیر برسند. باید اصلاحاتی در راستای دسترسی به فقیرترین جوامع، اقلیت های نژادی و زبانی، دختران روستایی، کودکان کار، جوامع عشایری، کودکان آسیب دیده از HIV و ایدز، زاغه نشینان، کودکان معلول و کودکان ساکن فوریت های پیچیده انجام شوند.

پایش پیشرفت

در سال ۲۰۱۲، تقریبا ۵۸ میلیون کودک در سن مقطع ابتدایی در مدارس ثبت نام نکردند. دلایل این امر شامل فشار جمعیت شناختی، شرایط درگیری، حاشیه نشینی برخی گروه های اجتماعی-اقتصادی و فقدان تعهدات لازم در برخی کشورهایی بود که جمعیت کثیری از کودکان خارج از مدرسه به سر می برند.

شکل ۵: سرعت رشد نرخ خالص ثبت نام مقطع ابتدایی در اوایل دهه ۲۰۰۰ افزایش اما بعد از ۲۰۰۷ کاهش یافت
نرخ خالص تطبیقی ثبت نام مقطع ابتدایی، جهان و منطقه، ۲۰۱۲-۱۹۹۰ و ۲۰۱۵ (پیش بینی)



پیشرفت در بین کشورها متفاوت است

ترک تحصیل، در کشورهای کم درآمد، خصوصا در میان کودکانی که دیر به مدرسه می روند و کودکان فقیر، همواره مشکلی جدی است. از ۱۳۹ کشور که اطلاعات کافی از آنها در دست است، در ۵۴ کشور – که اکثرا در مرکز آسیا، مرکز و شرق اروپا و غرب اروپا هستند – تقریبا تمامی کودکانی که در مقطع دبستان ثبت نام کرده اند به احتمال زیاد تا سال ۲۰۱۵ به پایه ی آخر می رسند. اما در ۳۲ کشور که اکثرا در افریقای سیاه قرار دارند، حداقل ۲۰٪ کودکان به احتمال زیاد ترک تحصیل می کنند.

در زمینه ی حذف شهریه کاربران پیشرفت چشمگیری بوده است

در حال حاضر در بسیاری از کشورها تحصیل در مدرسه اساسا رایگان است. در افریقای سیاه، ۱۵ کشور از سال ۲۰۰۰ قوانینی را جهت حذف شهریه مدارس وضع کرده اند. با توجه به موانع مالی بر سر راه دسترسی به آموزش، حذف شهریه ها از زمان اجراء تأثیری مثبت بر نرخ ثبت نام در سال های بعد داشته است. این موفقیت تا حدودی بخاطر افزایش منابع مالی موجود برای آموزش بوده است. سیاست های داخلی نیز مشوق حذف شهریه ها بوده اند: این امر، ابزار خوبی برای موفقیت در انتخابات در کشورهای کم درآمد افریقای است.

همان گونه که تجربیات دهه ی ۹۰ نشان می دهند، گسترش ناگهانی نرخ ثبت نام به همراه حذف شهریه ها می تواند باعث بروز مشکلاتی در نظام آموزش مقطع ابتدایی گردد. در نتیجه، اکثر کشورها همواره رویکردی متراتب را به کار گرفته اند. با این حال، وام های سرانه ای که از طریق ابتکارات عمل حذف شهریه ها برای گسترش نظام آموزشی ارائه می شوند، اغلب ناکافی بوده، به درستی ارائه نشده و به اندازه ی کافی هدفمند نبوده اند.

با افزایش تقاضا، برخی رویکردها با موفقیت همراه بودند

علی رغم تعهدات قانونی و سیاسی برای حذف شهریه ها، تحصیل در مدرسه همیشه رایگان نیست زیرا که این امر هزینه های بسیار دیگری را بر خانوار تحمیل می کند. ابتکاراتی جهت افزایش تقاضا در میان خانواده های برای تحصیل مقطع ابتدایی تلاش می کنند تا موانعی مانند هزینه ی رفت و آمد، ناهار و لباس فرم مدارس را کاهش دهند. برنامه های حمایت اجتماعی شامل اقدامات تقاضا محوری مانند انتقالات نقدی، برنامه ی تغذیه مدارس، بورسیه های تحصیلی و حقوق هستند تا آموزش را بهبود بخشند.

برنامه های تغذیه در مدارس

ابتکارات غذا برای آموزش در ۱۶۹ کشور ۳۶۸ میلیون کودک را بهره مند ساخته اند. برنامه های تغذیه در مدارس نه تنها ضامن سلامت کودکانی هستند که به مدرسه می روند بلکه شرکت

نصف کاهش دادند. درصد کودکانی که هرگز به مدرسه نرفته اند به طور چشمگیری در اتیوپی (از ۶۷٪ در سال ۲۰۰۰ به ۲۸٪ در سال ۲۰۱۱) و جمهوری متحده تانزانیا (از ۴۷٪ در سال ۱۹۹۹ به ۱۲٪ در سال ۲۰۱۰) کاهش یافت.

در برخی کشورها، همواره جمعیت کثیری از کودکان خارج از مدرسه وجود دارند

کشورهای پرجمعیت همواره در سال ۲۰۱۲ جمعیت بزرگی از کودکانی که به مدرسه نمی روند را به خود اختصاص می دادند. هند، نرخ خالص ثبت نام را از ۸۶٪ به ۹۹٪ افزایش داد اما نیجریه و پاکستان کمتر از آن چه که انتظار می رفت پیشرفت داشتند که علت آن تا حدودی به دلیل منازعات قومی و مذهبی، دموکراسی ضعیف و رهبری سیاسی فاسد بوده است.

اکثر کشورها برای تحقق هدف تکمیل مقطع ابتدایی خصوصا در میان فقیرترین جوامع، راه طولانی در پیش دارند

تکمیل مقطع ابتدایی در اکثر کشورها افزایش یافت. هشت کشور توانستند نرخ تکمیل مقطع ابتدایی را تا ۲۰ درصد افزایش دهند: بنین، کامبوج، ایتوپی، گینه، مالی، موزامبیک، نپال، سیرالئون. اما به دلیل تداوم مشکلاتی مانند توانایی مالی، کیفیت و تناسب، همواره پیشرفت به اندازه ی کافی نبوده است.



در اکثر کشورها، تدابیر آموزش در مقطع دبستان حداقل دو برابر افزایش

۶ تا ۱۸ سال به مدارس خصوصی می روند. در طیف گسترده ای از کشورهای عربی، مرکز و شرق اروپا و آفریقای سیاه سهم ثبت نام مقطع ابتدایی در مدارس خصوصی حداقل دو برابر افزایش یافته است.

مدارس جامعه محلی در مقایسه با مدارس دولتی قابلیت تطبیق بیشتری داشته، مقرون به صرفه بوده، دانش آموز محور و متناسب با نیازهای محلی هستند. بسیاری از این مدارس در نواحی به آموزش می پردازند که خدمات دولتی در آنها بسیار کم است مانند غنا، جمهوری متحده تانزانیا و زامبیا.

مراکز آموزش غیر رسمی برنامه های منعطف و تسریع شده ی آموزشی را فراهم می نمایند که همانند پلی به نظام رسمی بوده یا برای کودکان جوانی است که از مدرسه بازمانده اند. در بنگلادش، BRAC که یک سازمان غیر دولتی بسیار بزرگ است، اداره ی هزاران مدرسه ی غیر رسمی را بر عهده دارد.

مدارس مذهبی برای بسیاری از والدین قابل ترجیح است. در افغانستان، بنگلادش، اندونزی و پاکستان، مدارس اسلامی که مدرسه نامیده می شوند مدت هاست که نقشی مهم در تأمین آموزش برای گروه های محروم بر عهده دارند. شبکه ی Jesuit Fe y Alegria در امریکای لاتین در ۱۷ کشور نرخ ثبت نام خود را افزایش داده که این میزان برابر با ۱ میلیون کودک برآورد شده است.

برای دستیابی به آموزش فراگیر مقطع ابتدایی باید به گروه های حاشیه ای دست یافت

دستاوردهای قانونگذاری و سیاسی باعث افزایش دسترسی بسیاری از گروه های محروم به مدارس مقطع ابتدایی شده است. با این حال، گروه های حاشیه ای همواره برای تحصیل از نظر فقر، جنسیت، طبقه اجتماعی، نژاد و سوابق زبانی، نژادی، معلولیت، محل جغرافیایی و معیشت با موانع بسیاری مواجه هستند. کودکان حاشیه ای عموماً با محرومیت های چند جانبه ای مواجه هستند که هر کدام دیگری را تقویت می کند.

اقلیت های قومی و زبانی

در بسیاری از کشورها، از نظر شرکت و ادامه ی تحصیل بین اکثریت قومی جامعه که اغلب به زبان رسمی کشور سخن می گویند و گروه های اقلیتی که زبان دیگری دارند، شکاف وجود دارد. در برخی بافت ها، زبان مادری و مباحث آموزشی دو زبانه به نظر دسترسی اقلیت های قومی-زبانی به تحصیل را تقویت می کنند. با این حال، مسائل و مشکلات جدی در رابطه با کیفیت آموزش در این زبان های مختلف همواره وجود دارند.

کودکان کار

کار کودکان بر ادامه ی تحصیل و موفقیت در آن تأثیر می گذارد. دسترسی به آموزش و اجرای قوانین آموزشی می تواند کار

کنندگان در این برنامه ها نرخ ثبت نام و تداوم تحصیل بهتری در مقایسه با کسانی دارند که تحت پوشش چنین برنامه هایی نیستند.

برنامه های انتقالات نقدی

انتقالات نقدی به خانوارهای آسیب پذیر، از امریکای لاتین شروع شد، و اکنون در کشورهای کم درآمد و درآمد متوسط آسیایی و آفریقای سیاه بسیار رایج هستند. اغلب برنامه های انتقالات نقدی باعث بهبود ثبت نام و تداوم تحصیل شده و نرخ ترک تحصیل را کاهش داده اند. با این حال، انتقالات نقدی همیشه خروجی های تحصیلی در گروه های آسیب پذیر را بهبود نمی بخشند.

بر سر مشروط بودن انتقالات نقدی همواره بحث و گفتگو وجود دارد. برنامه هایی که مشروط به حضور کودکان در مدارس هستند راحت تر می توانند از حمایت سیاسی برخوردار گردند. انتقالاتی که منوط به حضور در مدرسه هستند، نسبت به انتقالات نقدی بدون شرط، تأثیر بیشتری بر جای می گذارند.

مداخلات تأمین محور باعث افزایش دسترسی به

مدارس مقطع ابتدایی شدند

پروژه های زیرساختی مانند احداث مدارس و جاده ها تأثیر بسیار قوی بر دسترسی به تحصیل داشته اند. در بخش مداخلات بهداشتی نیز پیشرفت هایی دیده می شود که این امر خود تأثیری مهم بر خروجی های آموزشی دارد. و نهادهای غیر دولتی مانند مدارس خصوصی، جامعه محلی و غیر رسمی به طور فزاینده ای در کنار مدارس دولتی به امر تحصیل و آموزش می پردازند.

ساخت مدارس و کلاس درس

وجود ساختمانی به عنوان مدرسه اولین گام برای تضمین این مطلب است که کودکان می توانند به مدرسه بروند. به عنوان مثال در موزامبیک، حذف شهریه ها و سه برابر شدن تعداد مدارس ابتدایی و دبیرستان بین سال های ۱۹۹۲ تا ۲۰۱۰ باعث شد تا از تعداد دانش آموزانی که هرگز به مدرسه نرفته اند کاسته شود.

بهبود بخش زیرساخت ها و بهداشت

بسیار از کشورها زیرساخت های جاده ای، برق و آب خود را به طور قابل توجهی بهبود بخشیده اند و این امر باعث افزایش دسترسی به مدارس شده است. ثبت نام دختران به شدت نسبت به مسافت و بهبود زیرساخت ها حساس است که در این میان می توان به شرایط هند به عنوان نمونه اشاره کرد.

نهادهای خصوصی و غیر دولتی مهم ترین عوامل تأمین

کننده ی آموزش

نقش مدارس خصوصی در آموزش طی دو دهه ی گذشته مهم تر شده است. در جنوب آسیا تقریباً یک سوم از افراد گروه سنی

برای ایتام و کودکان آسیب پذیر پرداختند در اواسط دهه ی ۲۰۰۰ تدوین شدند. کشورهای بیشماری در افریقای سیاه و جنوب و غرب آسیا از آن زمان برنامه عمل هایی را برای این کودکان تدوین نموده اند.

کودکان زاغه نشین

از سال ۲۰۰۰، اغلب دولت ها نسبت به ارائه ی امکانات تحصیلی در زاغه ها مردد بوده اند. از آن زمان، با افزایش مهاجرت از مناطق روستایی، مسئله ی زاغه نشینان به امری بسیار مهم تبدیل شده است. در شرایطی که سیاست ها و برنامه های دولتی کافی وجود ندارد، سازمان های غیر دولتی و بخش خصوصی نقش مهمی را بیشتر احتمال دارد که راه حل های پایدار و متناسب به وجود آورده و بستر ساز شمول باشند.

کودکان معلول

۹۳ تا ۱۵۰ میلیون کودک از معلولیت رنج می برند که این امر باعث افزایش ریسک حذف از آموزش می گردد. در کشورهای در حال توسعه، معلولیت با فقر ارتباط داشته و بیشتر از موقعیت اجتماعی-اقتصادی، موقعیت روستایی یا جنسیت مانع از دسترسی به آموزش می گردد. دختران معلول به طور خاص به حاشیه رانده می شوند. دسترسی کودکان معلول عموماً به دلیل عدم درک گونه های مختلف معلولیت و نیازهای کودکانی که از آن رنج می برند و

کودکان را کاهش داده و در نتیجه خروجی های تحصیلی را بهبود بخشیده و از فقر بکاهد. تعداد کودکان گروه سنی ۵ تا ۱۱ سال که جزو نیروهای کار هستند از ۱۳۹ میلیون نفر در سال ۲۰۰۰ به ۷۳ میلیون نفر در سال ۲۰۱۲ کاهش یافت. در بسیاری از کشورها کودکان مدرسه ای گروه سنی ۱۳ سالی که کار می کنند در مقایسه با همسالان خود که در بازار کار نیستند از نظر امتیاز درسی عقب تر هستند.

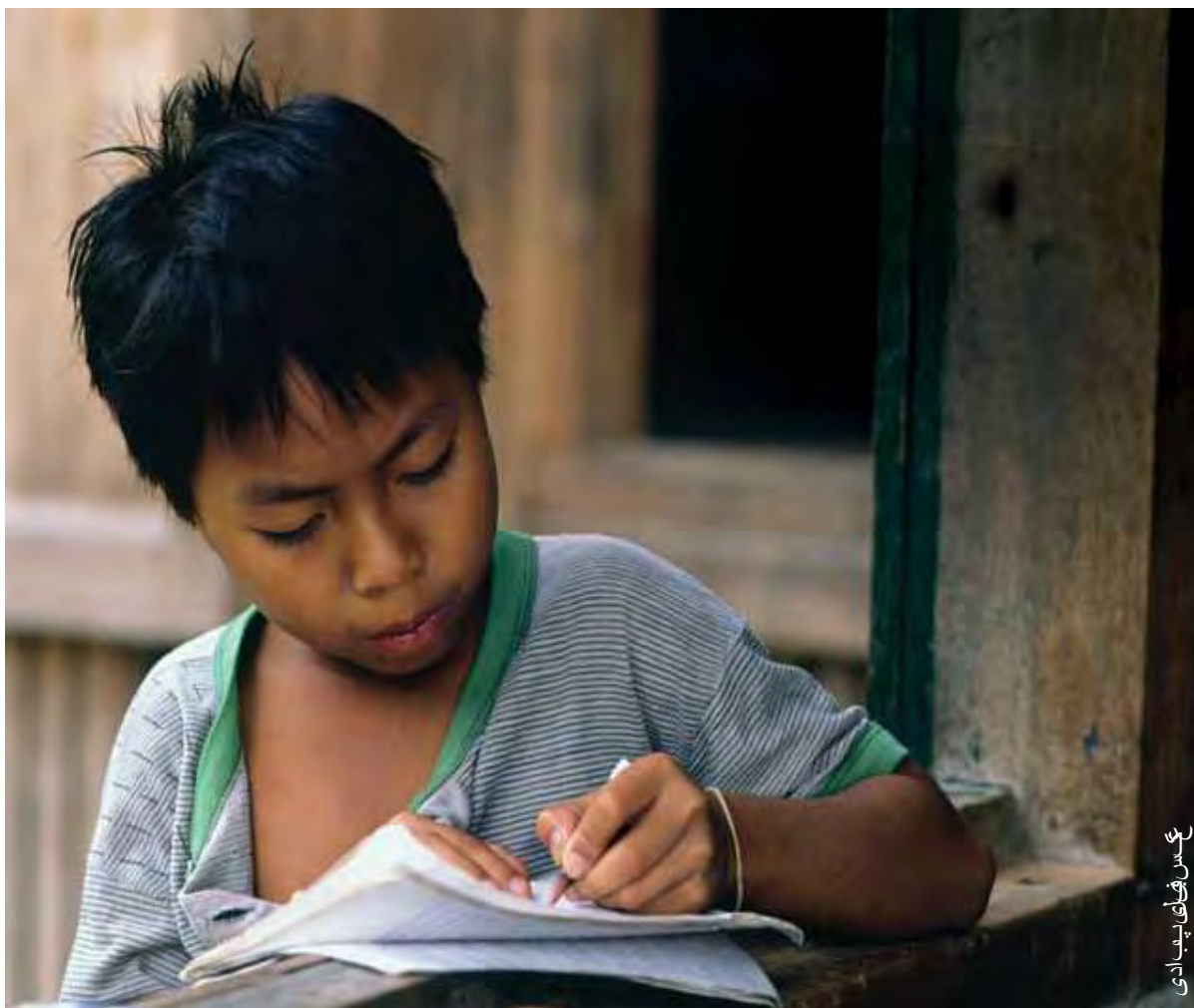
جوامع عشایری

جوامع گله دار همواره در سطح جهانی گروهی هستند که از کمترین امکانات آموزشی برخوردارند. از سال ۲۰۰۰، برنامه های خاص آموزش عشایر در اتیوپی، نیجریه، سودان و جمهوری متحده تانزانیا تدوین شده اما تأثیری در افزایش نرخ ثبت نام نداشته اند. آموزش از راه دور، که عموماً الگویی کارآمد برای جوامع عشایر به شمار می رود همواره ابعاد محدودی دارد.

کودکان آسیب دیده از HIV و ایدز

از زمان داکار، سرمایه گذاری های مالی، سیاستگذاری ها و خدمات حمایتی مربوط به کودکان متأثر از HIV و ایدز بر مراقبت، درمان و رفاه اجتماعی آنها تمرکز داشته اما برای تحصیل اولویتی قائل نشده اند. اولین سیاست هایی که به مسئله دسترسی به آموزش

در اکثر
کشورها،
دانش
آموزانی که
کار
می کنند،
عقب تر از
همسالان
خود



گردد. پسران و دختران در معرض این خطر قرار دارند که گاهی از کلاس درس خود به اجبار استخدام نیروهای نظامی شده و به عنوان سربازان خط مقدم، جاسوس، بمب گذاران انتحاری یا اسیران جنسی مورد سوء استفاده قرار گیرند. در شرایط درگیری، دختران آسیب پذیرترند.

برای بسیاری، مناقشات همواره مانعی جدی برای دسترسی به آموزش است

از سال ۲۰۰۰، شبکه بین آژانسی آموزش در شرایط بحران در ۱۷۰ کشور به شبکه ای گسترده از سازمان ها و افراد تبدیل شده است. تدوین حداقل استانداردها برای آموزش در فوریت ها در سال ۲۰۰۳ گامی مهم بود؛ گام دیگر افزایش تعهدات مالی برای دولت های شکننده توسط مشارکت جهانی برای آموزش بود. علی رغم این دستاوردها، فقدان منابع مالی برای آموزش در بودجه بندی کمک های بشردوستانه همواره مشکلی بزرگ است. ایفا کرده اند. مدارس خصوصی با شهریه کم در زاغه های کشورهایمانند هند، کنیا و نیجریه گسترش یافته اند.

هم چنین نبود معلمان آموزش دیده و تسهیلات فیزیکی و نگرش های تبعیض آمیز نسبت به معلولیت و تفاوت محدود می شود.

بسیاری از کشورها روند شمول کودکان معلول در جریان های اصلی آموزشی را آغاز نموده اند گرچه که در برخی از آنها همواره تفکیک این گروه ها قابل ترجیح است. در عمل، اغلب کشورها سیاست های ترکیبی داشته و به تدریج عملکردهای فراگیر را بهبود می بخشند. رویکردهایی که جامعه ی محلی، والدین و کودکان را نیز درگیر می کنند.

آموزش در بحران های پیچیده مشکلی رو به رشد است

آموزش در بحران های پیچیده – مانند جنگ، اختلالات مدنی و جا به جایی گسترده مردم – مشکلی رو به رشد و بسیار جدی است. شرایط بحرانی می تواند حملات گسترده به مدارس یا خشونت جنسی را به همراه داشته و باعث منزوی تر شدن گروه های محروم

خلاصه گزارش ۲۰۱۵-۲۰۰۰

هدف ۳ آموزش مهارت ها و مقطع راهنمایی

اطمینان این که نیازهای یادگیری همه ی جوانان و بزرگسالان از طریق دسترسی برابر به برنامه های مناسب یادگیری و مهارت های زندگی تأمین شده اند

<p>دستیابی به هدف</p> <p>٪۴۵</p>	<p>نزدیک به هدف</p> <p>٪۹</p>	<p>دور از هدف</p> <p>٪۳۵</p>	<p>بسیار دور از هدف</p> <p>٪۱۱</p>	<p>امتیاز جهانی*</p>	
<p>* از ۷۵ کشوری که اطلاعات آنها موجود است</p>					
<p>کاهش نوجوانان بازمانده از تحصیل</p> <p>۱۹۹۹: ۹۹ میلیون</p> <p>۲۰۱۲: ۶۲ میلیون</p>	<p>نرخ ناخالص ثبت نام افزایش یافته است</p> <p>متوسطه اول: 71% متوسطه دوم: 45% 2012: 85% 62%</p>	<p>ثبت نام</p> <p>٪۲۷</p> <p>در سطح جهانی بیش از دو برابر در آفریقای سیاه</p> <p>۱۹۹۹: ۱۰۰٪ حال: ۲۷٪</p>	<p>موفقیت</p>		
<p>درک بهتر HIV</p> <p>۲۰۰۰: ۱۰٪ ۲۰۱۲: ۲۰٪</p>	<p>توسعه ارزیابی مستقیم مهارت ها</p> <p>PIAAC, STEP</p>	<p>راهنمایی</p> <p>۲۷ کشورهایی که از سال ۲۰۰۰ آن را اجباری ساختند</p> <p>۹۴ کشور به صورت رایگان</p> <p>برخی از آنها آن را در آموزش پایه لحاظ نمودند</p> <p>بسیاری امتحانات سخت برای ورود را تعلق نمودند</p>	<p>تلاش های انجام شده</p>		
<p>آموزش شانس دوم</p> <p>نیاز مزمین برای دسترسی بیشتر</p>	<p>جوانان شاغل</p> <p>تعداد آن کمتر نشده</p>	<p>مهارت</p> <p>فقدان شفافیت در مورد انواع مهارت ها</p>	<p>تکمیل متوسطه اول</p> <p>۱۳/۱ نوجوانان در کشورهای کم درآمد و درآمد متوسط در سال ۲۰۱۵ متوسطه دوم را به پایان نخواهند رساند</p>	<p>نوجوانان بازمانده از تحصیل</p> <p>۶۳ میلیون در سال ۲۰۱۲</p>	<p>چالش های مستمر</p>
<p>مکان</p> <p>تنها تعداد معدودی از کشورها نابرابری روستایی شهری را در دسترسی به مدارس متوسطه کاهش دادند (خصوصاً ویتنام، نیال و اندونزی)</p>	<p>ثروت</p> <p>از سال ۲۰۰۰ شکاف بین ثروتمندان و فقرا در گذار از متوسطه اول به دوم تغییری نداشته است</p>	<p>ثبت نام متوسطه اول/دوم</p> <p>٪۹۷-٪۸۹, ٪۹۶-٪۱۰۴, ٪۹۷-٪۷۳, ٪۹۸-٪۷۶, ٪۸۹-٪۵۸, ٪۱۰۳-٪۹۸, ٪۵۰-٪۳۲</p>		<p>پیشرفت نامتوازن</p>	
<p>امکان بهبود بیشتر</p>				<p>پیشنهادات برای بعد از ۲۰۱۵</p>	
<p>۱. آموزش متوسطه اول باید فراگیر گردد ۲. برنامه های شانس دوم یادگیری باید گسترش یابند ۳. در رابطه با مهارت ها و اطلاعات مربوطه باید پس از ۲۰۱۵ باید شرح بهتری ارائه گردد</p>					

هدف ۳ مهارت های جوانان و بزرگسالان

اطمینان از این که نیازهای یادگیری جوانان و بزرگسالان از طریق دسترسی برابر به برنامه های مناسب یادگیری و مهارت های زندگی پاسخ داده شده اند

کودکان مهاجر آنها را در خطر منزوی شدن بیشتر قرار می دهد مگر این که کشورها دسترسی به آموزش متوسطه را تضمین کنند.

مهارت های بنیادین: تداوم تحصیل در مقطع ثانویه افزایش یافته است

مهارت های بنیادین شامل مهارت های سوادآموزی و یادگیری ریاضی برای یافتن مشاغل مناسب با درآمد کافی برای تأمین نیازهای روزانه ضروری هستند. مهارت های بنیادینی که در مقطع متوسطه کسب می شوند نیز می توانند برای پیشرفت حرفه ای، شهروندی فعال و گزینه های ایمن برای سلامت فردی ضروری باشند. ادامه تحصیل در مقطع متوسطه از سال ۱۹۹۹ به سرعت پیشرفت کرده و در سال ۲۰۱۲، ۵۵۱ میلیون دانش آموز ثبت نام کرده اند. نرخ ناخالص ثبت نام در مقطع متوسطه هم در کشورهای کم درآمد (از ۲۹٪ به ۴۴٪) و در کشورهای درآمد متوسط نیز به (۵۶٪ به ۷۴٪) افزایش یافته است.

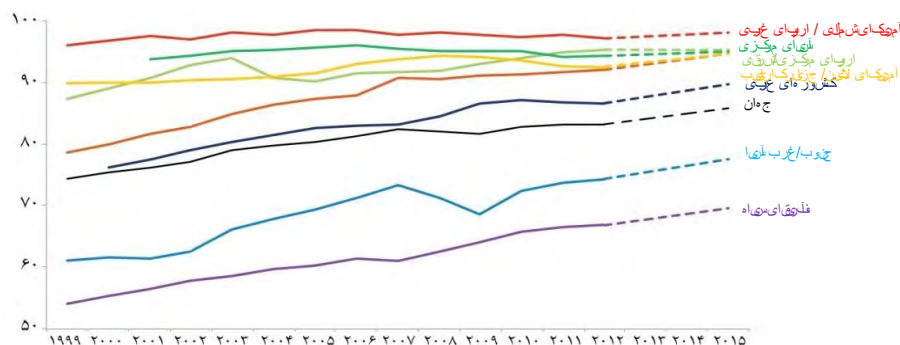
حذف شهریه مدارس نقش موثری در افزایش ثبت نام متوسطه داشته است. از ۱۰۷ کشورهای کم درآمد و درآمد متوسط که اطلاعات آنها موجود است، ۹۴ کشور آموزش متوسطه اول رایگان

هدف سوم آموزش برای همه نه تنها بر آموزش رسمی در مدارس بلکه بر تجربیات خارج از مدرسه مانند آموزش ضمن خدمت و سایر فرصت ها در دوران زندگی تمرکز کرده است. تمرکز گسترده بر هدف ۳ به قیمت شفافیت تمام شد: این هدف فاقد هدفی شفاف و قابل سنجش بوده و به خروجی - مهارت های زندگی - اشاره می کند که می توان برداشت های مختلفی از آن داشت.

GMR 2015 بر سه نوع مهارت تمرکز دارد. مهارت های بنیادین، مهارت هایی هستند که نیاز به کار زیاد یا آموزش مستمر دارند. مهارت های قابل انتقال را می توان با محیط های مختلف از جمله محیط کاری تطبیق داد. مهارت های فنی و حرفه ای فعالیت های کاری خاصی هستند که به دانش بستگی دارند.

مهم ترین شاخص پیشرفت در فرصت های کسب مهارت های بنیادین دسترسی به آموزش مقطع دبیرستان است. اگر چه پیشرفت های بسیاری در افزایش دسترسی به سطوح متوسطه اول و حتی دوم صورت گرفته است، نابرابری از نظر درآمد و مکان همواره وجود دارند. بسیاری از کودکان، خصوصاً کودکانی که از خانوارهای فقیر هستند و اغلب باید کار کنند، که این امر بر مشارکت آنها، تداوم تحصیل و موفقیت آکادمیک در آموزش سطح ثانویه تأثیر منفی می گذارد. موضع حقوقی ناپایدار بسیاری از

شکل ۶: نسبت نوجوانان در مدارس در دوره داکار تا ۱۲ درصد افزایش یافتند
نرخ ثبت نام خالص متوسطه اول، جهان و منطقه، ۱۹۹۹-۲۰۱۲ و ۲۰۱۵ (پیش بینی)



منابع: بانک اطلاعاتی UIS، برنهورت (۲۰۱۵).

مقطع متوسطه است. بیش از ۹۷٪ فارغ التحصیلان مقطع ابتدایی BRAC تحصیلات خود را در مقطع متوسطه رسمی نیز ادامه می دهند.

در هند موسسه ملی تحصیل متفرقه، برنامه های آموزش پایه متفرقه را برای گروه سنی ۱۴ سال و بالاتر ارائه می کند. فراگیران به دوره های آموزشی حرفه ای و برنامه های غنی سازی زندگی دسترسی دارند. از سال ۲۰۱۱، مجموعه ای برابر با ۲٫۲ میلیون دانش آموز از این برنامه ها بهره مند شده اند.

در تایلند، برنامه عمل ملی همراه با اهداف ۳ و ۴ آموزش برای همه هدفی ترکیبی به وجود آورده اند که بر سوادآموزی بزرگسالان و آموزش پایه و مستمر برای کلیه ی بزرگسالان تمرکز دارد. این گزینه ای دیگر برای جمعیت محروم متنوع از جمله زندانیان و کودکان خیابانی بود.

مهارت های قابل انتقال: دانشی که باعث پیشرفت اجتماعی می شود

علاوه بر هدف سوم که دسترسی جوانان و بزرگسالان به فرصت های برابر برای یادگیری و مهارت های زندگی را تضمین می کنند، چهارچوب داکار برای عمل تأکید می نماید که کلیه ی جوانان و بزرگسالان باید از فرصت دستیابی به دانش و توسعه ی ارزش ها، نگرش ها و مهارت هایی داشته باشند که به آنها اجازه می دهد که ظرفیت های کاری، مشارکت کامل در اجتماع، کنترل زندگی خود و ادامه تحصیل را گسترش دهند. پایش این هدف بزرگ نیازمند اطلاعاتی در رابطه با ارزش ها، نگرش ها و مهارت های غیر آکادمیک است که نه در سطح بین المللی ارزیابی شده و نه از سوی نظام آموزشی ملی گزارش شده اند.

GMR سال ۲۰۱۵، دو نوع مهارت زندگی را تنویر می نماید که مرتبط با سلامت و اجتماع هستند: آگاهی نسبت به HIV و ایدز و نگرش نسبت به برابری جنسیتی.

آگاهی نسبت به HIV و ایدز افزایش یافته اما هنوز فراگیر نیست: تحقیقات اخیر بیانگر بهبود در آگاهی نسبت به HIV و ایدز در میان مردان جوان در ۹ کشور و در میان زنان جوان در ۱۳ کشور از سال ۲۰۰۰ است. کشورهایی که بیشترین پیشرفت را داشته اند کشورهایی هستند که بیشترین نرخ شیوع HIV در آنها دیده می شود. شاید به این دلیل که در این کشورها مدارس آموزش در رابطه با HIV را به صورت جدی دنبال می کنند و این که آموزش مهارت های زندگی نقش مهمی را ایفا نموده است.

نگرش ها نسبت به برابری جنسیتی بهبود مستمر نداشته اند: به مدت بیش از ۲۰ سال، تحقیق ارزش های جهان از پاسخ دهندگان پرسیده اند که آیا آنها موافق هستند که آموزش عالی برای مردان بیش از زنان اهمیت دارد. در سال های اخیر، در برخی کشورها (مانند اوکراین و مراکش) پاسخ دهندگان به احتمال زیاد با این نظریه مخالفت نموده و نگرشی مثبت نسبت به آموزش عالی زنان نشان می دهند. اما در سایر کشورها تغییری دیده نمی شود

را در قانون گنجانده اند. افزایش نرخ تکمیل مقطع ابتدایی در بسیاری از کشورها نیز به این امر کمک کرده و این امکان را برای گروه های زیادی مهیا ساخته تا صلاحیت ادامه تحصیل را داشته باشند.

تقاضا و علاقه به گزینه های خصوصی در مقطع متوسطه افزایش یافته است. بین سال های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲، درصد ثبت نام در موسسات خصوصی متوسطه از ۱۵٪ به ۱۷٪ در کشورهای در حال توسعه افزایش یافت؛ این افزایش در کشورهای عربی و شرق آسیا بسیار آشکار بوده اند.

نابرابری در آموزش متوسطه ادامه دارد

با توجه به این که دسترسی به آموزش متوسطه به تدریج فراگیر می گردد، اما ابتدا گروه های غنی تر از آن بهره مند شده و پس از آن گروه های حاشیه ای، فقرا و ساکنان مناطق روستایی به آن دست می یابند. دسترسی نابرابر به متوسطه اول اغلب به این معناست که متوسطه دوم نیز منبعی برای نابرابری بوده یا هست. این الگو حتی در کشورهایی که بدون توجه به توانایی مالی، فرصت آموزش برای کودکان فراهم می نمایند نیز دیده می شود.

حتی با این که پوشش تحصیل افزایش یافته است، در اغلب کشورها، جمعیت کثیری از نوجوانان در سن متوسطه همواره خارج از مدرسه کار می کنند. برخی به طور کلی ترک تحصیل می کنند ولی برخی دیگر کار و تحصیل را در کنار هم نگاه می دارند. دانش آموزانی که کار می کنند، در کسب مهارت های بنیادین از بقیه عقب می مانند. درصد دانش آموزانی که حین تحصیل کار می کنند به احتمال زیاد به خوبی برآورد نشده زیرا والدین نسبت به بیان این مسئله که کودکانشان کار می کنند، مردد هستند.

پاسخ گویی به نیازهای جوانان مهاجر از نظر کسب مهارت نیز در همه ی مناطق به مسئله ای مهم تبدیل شده و نیازمند منابع مالی بیشتر است. تحقیقی که در رابطه با سیاست های مهاجرت در ۱۴ کشور توسعه یافته و ۱۴ کشور در حال توسعه انجام شد نشان داد که ۴۰٪ کشورهای توسعه یافته و بیش از ۵۰٪ کشورهای در حال توسعه به کودکانی که وضعیت غیر قانونی دارد اجازه دسترسی به مدارس داده نمی شود. سیاست های زبان آموزشی برای آموزش جوانان مهاجر و مشارکت آتی آنها در بازار کار ضروری هستند.

گزینه های تحصیلی برای جوانان و بزرگسالان خارج از مدرسه مورد نیاز هستند

همراستا با گسترش تحصیل رسمی، کشورها متعهد به پاسخ گویی به نیازهای آموزشی جوانان باز مانده از تحصیل و بزرگسالانی شده اند که فرصت های تحصیل رسمی آنها از بین رفته است. در ذیل برخی نمونه هایی از گزینه های فرصت دوباره و برنامه های غیر رسمی آمده اند:

در بنگلادش، هدف برنامه های BRAC باز گرداندن کودکان باز مانده از تحصیل به آموزش مقطع ابتدایی و آماده سازی آنها برای

و در برخی از آنها (مانند قزاقستان و پاکستان) نگرش پاسخ دهندگان نسبت به برابری جنسیتی از سال ۲۰۰۰ بدتر شده است.

مهارت های فنی و حرفه ای: رویکردهای در حال تکامل

مهارت های فنی و حرفه ای را می توان از طریق تحصیل مقطع متوسطه و آموزش رسمی فنی و حرفه ای یا از طریق آموزش ضمن خدمت از جمله کارآموزی به شیوه سنتی و آموزش از طریق تعاونی های کشاورزی کسب نمود. در ۲۸ کشور که در آنها درصد دانش آموزان ثبت نامی در برنامه های حرفه ای، در مقابل آموزش های معمولی، افزایش یا کاهش یافته اند نسبتا برابر با ثبت نام متوسطه است؛ در ۱۲ کشور از این کشورها این سهم افزایش و در ۱۶ کشور کاهش یافته است.

در سال ۲۰۰۰، در مجمع آموزش جهانی داکار، ترویج مهارت های فنی و حرفه ای چندان قوی نبوده و متعاقبا هدف ۳ به خوبی تشریح نشد. با این حال، در سال های اخیر، خصوصا از سوی اتحادیه اروپا و OECD توجه بیشتری به آموزش فنی و حرفه ای و آموزش (TVTE) شده است. دلیل دیگر این تمرکز آن است که تعریف مهارت ها یا را فراتر از معیشت گذاشته است. اکثر مروجین اکنون متوجه این مسئله شده اند که آموزش مهارت ها جدا از آموزش کلی اما بخش مهمی از آن هستند و بستری مناسب و مهارت های قابل انتقالی را همزمان با مهارت های حرفه ای به وجود می آورند.

ادامه تحصیل و آموزش بزرگسالان: چهار مورد متناقض

در صورتی که فرصت ها با دقت طراحی نشوند، روند آموزش بزرگسالان از سوی کسانی اشغال می شوند که قبلا از تحصیل رسمی برخوردار شده اند. چهار کشوری که در سال های اخیر تلاش کرده اند تا به مسئله ی برابری فرصت ها در آموزش بزرگسالان پردازند به نتایج متنوعی دست یافته اند:

برنامه آموزش مهارت به جوانان و بزرگسالان در برزیل گروه سنی ۱۵ سال و بزرگ تر را هدف قرار می دهد که قادر به تکمیل آموزش رسمی نشده اند. در سال ۲۰۱۲، بیش از ۳ میلیون دانش آموز از جمله مهاجران، کارگران روستایی و مردم فقیر یا خانواده های قشر کارگر ثبت نام کرده اند. با این حال، کیفیت آموزش به دست آمده نامطلوب و نرخ ترک تحصیل بالاست.

در سال ۲۰۰۶، نروژ، ابتکاری بزرگ را طراحی کرد که در آن منابع مالی به سوی کافرما بیان سوق داده شد تا دوره های آموزشی را برای کارکنانی برگزار نمایند که سطح مهارت های آنها در سواد، ریاضیات، فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی و ارتباطات شفاهی ضعیف بود. نظام آموزشی بزرگسالان این کشور بسیار متنوع است: برنامه های خارج از نظام رسمی نیز شامل دبیرستان های محلی، انجمن های آموزشی، مراکز زبان آموزی برای مهاجران و آموزش از راه دور می باشد.

در سال ۲۰۰۷، جمهوری کره هماهنگی، توسعه و اجرای آموزش بزرگسالان را اصلاح نمود. بسیاری از فعالیت ها مجددا طراحی شدند تا دینفعانی را جذب کنند که از جمله ی آن می توان به کمپین انتخاب و توسعه ی شهرهای یادگیری بلند مدت اشاره کرد. نرخ مشارکت از تقریبا ۲۶٪ در سال ۲۰۰۸ به تقریبا ۳۶٪ در سال ۲۰۱۲ افزایش یافت. هم چنین، دولت چهار ابتکار عمل برای ارتقاء مهارت های مربوط به مشاغل برای کارکنان تجارت های خرد و متوسط تدوین نمود.

در ویتنام، آموزش غیر رسمی بزرگسالان و سوادآموزی بزرگسالان در سال ۲۰۰۵ تبدیل به عناصر مهم نظام کلی آموزشی شدند. تقریبا ۱۰ میلیون شرکت کننده در برنامه های آموزش بزرگسالان و آموزش غیر رسمی در سال ۲۰۰۸ ثبت نام نمودند و این در حالی است که این میزان در سال ۱۹۹۹ نیم میلیون نفر بود.

اقدامات مستقیم مهارت های سخت و نرم در بسیاری از کشورها در حال ظهور هستند

مهارت های اجتماعی-احساسی (نرم) را می توان از طریق تجربیات مثبت تحصیل در مدرسه آموخت و این مهارت ها ممکن است به اندازه ی مهارت های شناختی (سخت) در تحقق خروجی های مثبت بازار کار موثر هستند. دو نمونه از اقدامات مستقیم مهارت های سخت و نرم شامل برنامه های OECD مربوط به ارزیابی بین المللی دانش بزرگسالان (PIAAC) و تحقیق مستمر مهارت هایی به سوی استخدام و پویایی (Step) بانک جهانی هستند. نتایج آنها می توانند و باید برای پاسخ گویی به سوالات کلیدی در این باره که چگونه انواع مختلف آموزش ها به مهارت ها و یادگیری کمک می کنند و چگونه این مهارت ها فرصت های استخدامی و مشارکت مدنی افراد را گسترش می دهند، به کار گرفته شوند.

PIAAC مهارت های سوادآموزی و ریاضیات بزرگسالان و توانایی آنها برای حل مسائل در محیط های پیشرفته فناوری را ارزیابی می کنند. شواهد نشان می دهند که مهارت ها را نه تنها می توان پس از خروج از مدرسه آموخته شوند بلکه در صورت به کار گرفته نشدن مکرر از یاد می روند. هم چنین نشان می دهد که کسانی که در برنامه های حرفه ای شرکت می کنند سطح مهارت پایین تری نسبت به کسانی دارند که در برنامه های عمومی شرکت می کنند.

STEP بر مبنای نمونه هایی از خانوارها و تجارت هایی است که اساسا در مناطق شهری کشورهایی با درآمد متوسط هستند. این برنامه مهارت خواندن و هم چنین مهارت های خاص حرفه ای از جمله ریاضی و کاربری رایانه ای را ارزیابی می کنند که در داخل و خارج از محل کار استفاده می شوند. STEP به طور کلی، ارزش مهارت های نرم را تأیید نموده و به طور خاص به این نتیجه رسید که باز بودن، باعث افزایش درآمد می شود حتی هنگامی که سال ها آموزش مد نظر قرار می گیرند.

در سال
۲۰۰۸ تقریبا
۱۰ میلیون
بزرگسال
در ویتنام
در برنامه
های
آموزشی
شرکت

خلاصه گزارش ۲۰۱۵-۲۰۰۰

هدف ۴ سواد آموزی و تحصیل بزرگسالان

دستیابی به ۵۰٪ بهبود در سطح سوادآموزی بزرگسالان تا سال ۲۰۱۵، خصوصاً برای زنان و دسترسی برابر به آموزش پایه و ادامه تحصیل برای همه بزرگسالان

<p>بسیار دور از هدف: ۳۲٪</p> <p>دور از هدف: ۲۶٪</p> <p>نزدیک به هدف: ۱۹٪</p> <p>دستیابی به هدف: ۲۳٪</p>	<p>امتیاز جهانی*</p> <p>از ۷۳ کشوری که اطلاعات آنها موجود است</p>
<p>نرخ سواد آموزی بزرگسالان گرایش جهانی</p> <p>انتظار می رود که آسیای مرکزی و مرکز و شرق اروپا تا سال ۲۰۱۵، نرخ بی سوادی خود را به نصف کاهش دهند</p> <p>از سال ۲۰۰۰، نرخ بی سوادی کاهش یافت:</p> <p>۱۹۹۹: ۹ میلیون</p> <p>۲۰۱۲: ۶۲ میلیون</p> <p>نرخ سواد آموزی بزرگسالان گرایش جهانی</p> <p>۲۰۱۵: ۱۴٪</p> <p>۲۰۰۰: ۱۸٪</p>	<p>موفقیت</p>
<p>کمچین و تعهد جهانی بیشتر</p> <p>تقاضای بیشتر برای سوادآموزی</p> <p>ارزیابی سوادآموزی ۲۰۰۰ واقعی</p> <p>آیا باسوادید؟</p> <p>بله خیر</p> <p>ما خواهان جوامع باسوادیم</p> <p>ما می خواهیم باسواد باشیم</p>	<p>تلاش های انجام شده</p>
<p>حدافل ۷۸۱ میلیون بزرگسال از مهارت های سوادآموزی پایه برخوردار نیستند</p> <p>زنان ۶۴٪ بزرگسالان بی سواد را در سال ۲۰۱۵ تشکیل می دهند</p> <p>بدون تغییر از سال ۲۰۰۰</p> <p>پیشرفت در سوادآموزی بزرگسالان اساساً به دلیل آن است که جوانان تحصیل کرده به بزرگسالی می رسند</p>	<p>چالش های مستمر</p>
<p>جمع آوری بهتر اطلاعات</p> <p>فناوری جدید</p> <p>درک بهتر مهارت های سوادآموزی به عنوان معیار</p> <p>درک بهتر تأثیر سوادآموزی بر بهداشت، دموکراسی، توانمندسازی</p>	<p>پیشرفت نامتوازن</p>
<p>۱. برای انعکاس توافقات نوظهوری که مهارت های سوادآموزی سفید و سیاه نبوده و در مقیاسی وجود دارند باید اطلاعات بیشتری جمع آوری گردند</p> <p>۲. کشورها باید سطح سوادآموزی کاربردی را در راستای توافقات بین المللی که بزرگسالان باید به دست آورد تشریح نمایند</p>	<p>پیشنهادات برای بعد از ۲۰۱۵</p>

نیاز به تامل دوباره

هدف ۴ سوادآموزی بزرگسالان

دستیابی به ۵۰ درصد بهبود در سطح سوادآموزی بزرگسالان تا ۲۰۱۵، خصوصاً برای زنان و دسترسی برابر به آموزش پایه و ادامه تحصیل برای همه ی بزرگسالان

تحقیقات بین المللی و ملی ارزیابی مستقیم سوادآموزی را تسهیل می کنند.

در سال ۲۰۰۸ تقریباً ۱۰ میلیون بزرگسال در ویتنام در برنامه های آموزشی شرکت کردند

اغلب تحقیقات استاندارد بر خانوارها که مهارت های سوادآموزی را ارزیابی می کنند بر پایه ی دو گروه مشخص با سواد و بی سواد هستند. با این حال از سال ۲۰۰۰، سوادآموزی بیشتر به عنوان زنجیره ی مهارت ها شناخته شده است. بنابراین، کشورها و آژانس های بین المللی تحقیقات پیچیده ای را آغاز نموده اند تا نه تنها با سواد یا بی سواد بزرگسالان بلکه سطح سوادآموزی آنها را بسنجند.

از سال ۲۰۰۰، دو برنامه ی تحقیقاتی بین المللی بر خانوار، تحقیقات جمعیت شناختی و سلامت و تحقیقات خوشه ای چند شاخصی تلاش نموده اند تا با تقاضای مستقیم از مخاطبان برای خواندن یک جمله از روی کارت این ارزیابی را انجام دهند. هنگامی که برآوردها بر اساس ارزیابی مستقیم انجام شد، اکثر بزرگسالان فاقد مهارت خواندن بودند تا زمانی که برآورد بر اساس چیزی بود که افراد خود ادعا می کردند.

تحقیق PIAAC از سوی OECD بر ۱۶۶،۰۰۰ نفر از گروه سنی ۱۶ تا ۶۵ سال در ۲۵ جامعه ی بسیار با سواد نشان داد که حتی در کشورهای پردرآمد، اقلیت چشمگیری از بزرگسالان مهارت خواندن بسیار ضعیفی دارند. در کشورهایی از جمله فرانسه، ایتالیا و اسپانیا، یک نفر از هر چهار بزرگسال مهارت سوادآموزی ضعیفی داشت.

UIS برنامه ارزیابی و پایش سوادآموزی (LAMP) را آغاز نمود تا بر ابعاد چند جانبه سوادآموزی بر اساس سنجش خواندن نثر، خواندن اسناد و ریاضی تأکید نماید. LAMP نمونه های بزرگسالان خود را از مناطق روستایی و شهری اردن، مغولستان، فلسطین و پاراگوئه انتخاب کرد. این برنامه سه سطح برای دستاوردهای سوادآموزی تعیین کرد. نتایج حاصل از پاراگوئه نشان

بسیاری از دستاوردهای مثبت را باید در گرو رویکردهای سوادآموزی بزرگسالان از سال ۲۰۰۰ دانست. روند آشکاری در جهت سنجش مهارت های سوادآموزی به صورت مستمر وجود دارد که نقطه ی مقابل ارزیابی است که بزرگسالان را به گروه باسواد یا بی سواد تقسیم می کند که بر تدوین سیاست ها و برنامه ها در بسیاری از کشورها تأثیر داشته است. با این حال، تعداد کمی از کشورها با به نصف رساندن نرخ بی سوادی خود در سال ۲۰۰۰ تا سال ۲۰۱۵ توانسته اند به هدف سوادآموزی در آموزش برای همه دست یابند.

پیشرفت در جهت دستیابی به هدف ۴ آموزش برای همه کندتر از اهداف دیگر بوده است. تقریباً ۷۸۱ میلیون بزرگسال در مهارت های سوادآموزی دچار کاستی هستند. کاهش نرخ های بی سواد بزرگسالان تا حدودی به این دلیل است که گروه های جوان تحصیل کرده وارد بزرگسالی می شوند و علت این بهبود کمتر بخاطر بهبود سوادآموزی در میان بزرگسالانی است که از دیگر در سن تحصیل نیستند.

اکثر کشورها همواره با هدف ۴ فاصله دارند

پایش سوادآموزی بزرگسالان نیازمند اطلاعات دقیق برای مقایسه است. اما با توجه به این که تعریف سوادآموزی از سال ۲۰۰۰ تغییر کرده، دستیابی به این اطلاعات می تواند چالش برانگیز باشد. تمرکز بر کشورهایی که نرخ سوادآموزی آنها کمتر از ۹۵٪ در سال های ۲۰۰۴-۱۹۹۵ بوده و جایی که اطلاعات بر اساس گزارشات خود کشورها بوده است، پیش بینی می شود که تنها ۱۷ کشور از ۷۳ کشور نرخ بی سواد بزرگسالان را تا سال ۲۰۱۵ به نصف کاهش دهند. کشورهای فقیر همواره از دستیابی به این هدف فاصله زیادی دارند.

تحلیل انجام شده بر این ۷۳ کشور نشان می دهد که تغییر پیش بینی شده تا سال ۲۰۱۵ برای زنان بسیار سریع تر از مردان است. تمامی کشورهایی که کمتر از ۹۰ زن در مقابل هر ۱۰۰ مرد در سال ۲۰۰۰ باسواد بودند، به سوی برابری جنسیتی پیش رفته اند.

۱۷ کشور تا سال ۲۰۱۵ به هدف سوادآموزی دست خواهند یافت

ممکن است موفقیت سرمایه گذاری ۳۵ میلیون دلاری دولت در کمپین سوادآموزی ملی طی سال های ۲۰۱۲-۲۰۰۸ باشد.

تشریح پیشرفت محدود در سوادآموزی بزرگسالان

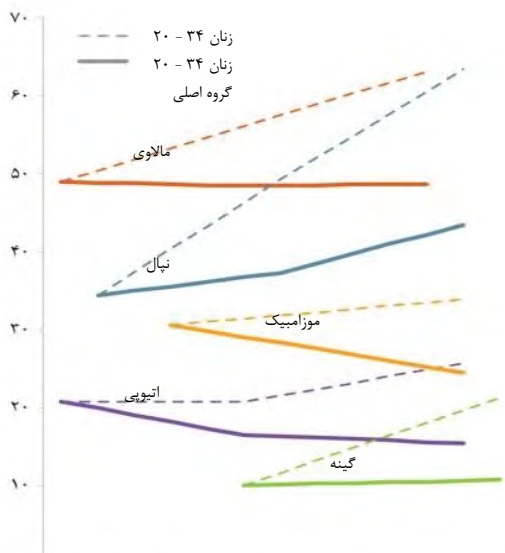
اگر مهارت های سوادآموزی بزرگسالانی که بالاتر از سن مدرسه هستند در اکثر کشورهای توسعه یافته بهبود نیافته پس باید شدیداً بر تأثیر تلاش های انجام شده جهت بهبود مهارت های سوادآموزی از سال ۲۰۰۰ شک کرد. چهار عامل می توانند این پیشرفت کند را توضیح دهند: وسعت تعهدات سیاسی در سطح جهانی، کارایی کمپین ها و برنامه های سوادآموزی، ابعاد تلاش ها جهت ارتقاء برنامه های سوادآموزی به زبان مادری و پاسخ گویی برنامه ها به نیازهای سوادآموزی.

تعهد جهانی نسبت به سوادآموزی بزرگسالان آرمانی بود

جامعه ی بین المللی مکرراً طی ربع قرن گذشته، بیانیه هایی در راستای ارتقاء سطح سوادآموزی بزرگسالان صادر نموده است. اهداف اعلام شده این انتظار را به وجود آورد که سوادآموزی مسیری همانند مسیر فلج اطفال را دنبال نموده و قابل ریشه کنی است. تحلیل GMR از برنامه آموزش ملی ۳۰ کشور از سال ۲۰۰۰ و پس از ۲۰۰۷ نشان داد که سوادآموزی بزرگسالان در مقایسه با سایر اهداف آموزش فراگیر نادیده گرفته شده اند.

شکل ۷: در کشورهای در حال توسعه، مهارت های سوادآموزی بزرگسالان بهبود چندانی نداشته است

نرخ سوادآموزی زنان، کشورها و گروه های سنی، ۲۰۰۰ و ۲۰۱۰



تذکرات: ۱. سوادآموزی به طور مستقیم ارزیابی شد. ۲. برای هر کشور، خط ممتد طی مرور زمان زنانی را نشان می دهد که در اولین مشاهدات ۲۰ تا ۳۴ بوده اند؛ به عنوان مثال خط ممتد در مالاوی زنان ۲۰ تا ۳۴ در سال ۲۰۰۰ را دنبال می کند که در ۲۰۱۰، ۳۰ تا ۴۴ سال داشتند. خط چین برخی گروه های سنی را دنبال می کند؛ به عنوان مثال، خط چین در مالاوی زنان گروه سنی ۲۰ تا ۳۴ سال در ۲۰۰۰ و ۲۰۱۰ را دنبال می کند. ۳. در ۲۰۰۱، تحقیق جمعیت شناختی و سلامت نیپال تنها زنان متأهل را نمونه قرار داد اما در سال ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ همه ی زنان نمونه قرار گرفتند.

منبع: برکات (۲۰۱۵) و گروه گزارش پایش جهانی آموزش فراگیر بر اساس تحلیل داده های تحقیق جمعیت شناختی و سلامت

داد که بزرگسالان مناطق روستایی در مقایسه با شهرنشینان از مهارت خواندن نثر کمتری برخوردارند که علت آن احتمالاً است که روستا نشینان کمتر از شهرنشینان زبان اسپانیایی را زبان مادری خود می دانستند.

ارزیابی سوادآموزی بزرگسالان در سطح ملی

بسیاری از کشورهایی که سطح سوادآموزی کمتری دارند، ارزیابی سوادآموزی مستمر را آغاز کرده اند. این کار در مقایسه با تحقیق خانوارها بر اساس ادعای سوادآموزی یا بی سوادی افراد، اطلاعات دقیق تری را در اختیار قرار می دهد. به عنوان مثال، تحقیق ملی سوادآموزی بزرگسالان کنیا در سال ۲۰۰۶ نشان داد که تفاوت هایی بین سوادآموزی شهری - روستایی وجود داشته و نرخ سوادآموزی ملی بزرگسالان در بین زنان ۵۹٪ بوده و ۱۳ درصد کمتر از نرخی است که UIS بر اساس ادعای افراد از نظر توانایی خواندن برآورد کرده بود. این نتیجه در مورد مردان ۶۴٪ و ۱۵ درصد کمتر از برآورد UIS بود.

مقایسه گروه ها، دستاوردی واقعی در سوادآموزی

بزرگسالان از سال ۲۰۰۰ نشان نمی دهد

ارزش نرخ سوادآموزی بزرگسالان برای ارزیابی موفقیت برنامه های سوادآموزی متأثر از این واقعیت است که این ارزیابی بر جمعیت های بزرگسال مختلف در زمان های متفاوت تمرکز دارد. در نتیجه، حتی اگر یک بزرگسال هم وضعیت سوادآموزی خود را تغییر ندهد، نرخ سوادآموزی آنان تغییر می کند - به عنوان مثال افزایش می یابد، زیرا جوانانی که مهارت های سوادآموزی بالاتری دارند پا به سن بزرگسالی گذاشته و افراد بزرگ تر که مهارت های سوادآموزی کمتری دارند از این گروه سنی خارج می شوند.

از سوی دیگر، اگر گروهی از مردم - یا گروه سنی خاص - در سنین ۲۰ تا ۳۰ سالگی در سال ۲۰۰۰ و ۳۰ تا ۴۰ ساله در سال ۲۰۱۰ مورد ارزیابی قرار گیرند هر گونه تغییری در آنها به دلیل رفتن به مدرسه نبوده بلکه حاضر کسب مهارت های سوادآموزی از طریق برنامه های سوادآموزی یا سایر فرصت های زندگی خواهد بود. تحلیل جدید GMR سال ۲۰۱۵ این رویکرد پیروی می کند.

در نتیجه برخی کشورها در مسیر هر چند کند اما بهبود صریح نرخ سوادآموزی زنان جوان حرکت می کنند اما این دستاوردهای آشکار در چشم انداز گروه ها از بین می رود. به عنوان مثال، در مالاوی، نرخ سوادآموزی زنان سنین ۲۰ تا ۳۴ سال در سال ۲۰۰۰ برابر با ۴۹٪ و در سال ۲۰۱۰، ۶۳٪ بود. با این حال، نرخ سوادآموزی گروه زنانی که در سال ۲۰۰۰ تا ۳۴ سال داشته و در سال ۲۰۱۰ به ۳۰ تا ۴۴ سال رسیده بودند، ۴۹٪ ثابت بود.

در اکثر ۳۰ کشور تحلیل شده، سوادآموزی در یک گروه خاص ثابت بوده یا حتی به دلیل استفاده نشدن از مهارت ها از نرخ آن کاسته شده است. نیپال تنها کشوری بود که بهبود پایدار در سه موج تحقیقاتی در میان گروه های خاص دیده شد. یکی از دلایل این امر

بیشتر
پیشرفت ها
در هدف ۴
به دلیل
جوانانی بود
که پا به
بزرگسالی
گذاشته
بودند

سیاسی، این برنامه ها هنوز تأثیر چندانی بر بهبود مهارت های سوادآموزی بزرگسالان در مقیاسی چشمگیر نداشته اند.

تغییر در زندگی روزمره باعث افزایش تقاضا برای سوادآموزی نشده است

سوادآموزی نه تنها به فرصت های یادگیری بهتر بلکه به فرصت های بیشتر برای استفاده، بهبود و مهارت های آموخته نیاز دارد. این فرصت ها از سال ۲۰۰۰ رو به رشد بوده اند GMR . سال ۲۰۱۵، نمونه هایی را در بازاریابی کشاورزی، مداخلات بهداشت عمومی، ابتکارات مالی خرد و سرمایه گذاری در مدیریت آب می آزماید. علی رغم درک رو به رشد این مطلب که برنامه های سوادآموزی باید به چنین فرصت هایی متصل باشند، تأثیر آن بر کسب مهارت ها هنوز محسوس نیست.

با این حال، تغییری دیگر، گسترش سریع فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی خبر از امیدی تازه می دهد. ممکن است بتوان از تلفن های همراهی که به صورت گسترده استفاده می شوند برای ارتقاء محیط سوادآموزی قوی تر و تمرین خواندن استفاده کرد گر چه که شواهد آشکاری از تأثیر این فناوری بر مهارت های سوادآموزی در دست نیست.

علی رغم برخی ابتکارات جهانی از سال ۲۰۰۰ جهت احیای سوادآموزی بزرگسالان و شروع برنامه هایی (مانند ابتکار سوادآموزی برای توانمندسازی) با مفاهمی جدید، کارآیی این برنامه ها در عمل محدود بوده اند. بسیار از کشورها در راهبردهای آموزش ملی خود چشم انداز بلند مدتی در این راستا نداشتند.

کمپین ها و برنامه های سوادآموزی تغییر کرده اما تأثیر آنها به ندرت دیده می شود

توجه سازمان ها و دولت های منطقه ای در آغاز کمپین های سوادآموزی از سال ۲۰۰۰ خصوصا در امریکای لاتین افزایش یافته است. اکثر کمپین ها اهداف آرمانی دارند اما در برخی موارد مهلت نهایی به پایان رسیده و اهداف تحقق نیافته اند.

کمپین های بزرگ خطرانی به همراه دارند. این فعالیت ها باعث بروز انتظارات غیر واقع بینانه شده و تنوع را پوشش نمی دهند. کمپین های زبان اغلب بی سواد را بیماری اجتماعی می دانند که با مداخلات صحیح قابل ریشه کنی هستند. این امر می تواند بی سواد را ننگ دانسته، مانع از آن شود که کسانی که مهارت های سوادآموزی کمتری دارند در آن شرکت نموده و آنها را مجبور کند تا شرایط خود را مخفی سازند. به طور کلی، کمپین های سوادآموزی از سال ۲۰۰۰ تأثیر جهانی چندانی بر بهبود مهارت های سوادآموزی نداشته اند.

پیشرفت در درک اهمیت زبان مادری

از سال ۲۰۰۰، شرایط بسیاری از کشورهایی که نرخ سوادآموزی کمتری دارند برای افزایش تمرکز بر استفاده از زبان مادری به عنوان راهی برای آموزش در برنامه های سوادآموزی بزرگسالان مطلوب بوده است. با این حال، با توجه به موانع تدارکاتی یا تردید رهبران

استفاده از
فناوری
اطلاعاتی و
ارتباطاتی و
تلفن های
همراه می
تواند در
تقویت
نهضت سواد
آموزی موثر
باشد



عکس: خوان مانوئل

خلاصه گزارش ۲۰۱۵-۲۰۰۰

هدف ۵ برابری و تساوی جنسیتی

ریشه کنی نابرابری جنسیتی در آموزش ابتدایی و دبیرستان تا سال ۲۰۰۵، و دستیابی به تساوی جنسیتی تا سال ۲۰۱۵، با تمرکز بر دسترسی کامل و برابر دختران و دستیابی در آموزش ابتدایی با کیفیت

<p>دستیابی به هدف</p> <p>٪۴۸</p>	<p>بسیار دور از هدف ٪۱۰</p> <p>دور از هدف ٪۳۵</p> <p>نزدیک به هدف ٪۱۰</p> <p>٪۰،۶</p>	<p>امتیاز جهانی*</p> <p>از ۱۷۰ کشوری که اطلاعات آنها برای مقطع ابتدایی موجود است و ۱۵۷ کشوری که اطلاعات آنها برای مقطع دبیرستان موجود است</p>	
<p>دخترانی که متوسطه اول را به پایان رسانده اند</p> <p>۲۰۰۰ ۸۱ در مقابل ۱۰۰ پسر</p> <p>۲۰۱۰ ۹۳ در مقابل ۱۰۰ پسر</p>	<p>حقوق فارغ التحصیلی</p> <p>۴۰ کشور از ۵۹ کشور عضو اشاره آشکار به حقوق زنان فارغ التحصیل برای ادامه تحصیل داشتند</p>	<p>نابرابری جنسیتی در دبیرستان رو به کاهش است</p> <p>کشورهایی که کمتر از ۹۰ دختر در مقابل هر ۱۰۰ پسر ثبت نام می کنند =</p> <p>۱۹ → ۳۰</p> <p>حال (از ۱۳۳ کشور) ۱۹۹۹</p>	<p>موفقیت</p>
<p>تعداد بیشتر معلمان زن</p> <p>به طور مثال در نیال</p> <p>۱۹۹۹ ٪۲۳</p> <p>۲۰۱۲ ٪۴۲</p>	<p>طرح های با دستمزد</p> <p>افزایش تعداد دختران ثبت نامی بر برخی کشورها</p>	<p>ترویج برای آموزش دختران</p> <p>در سطوح ملی و بی المللی</p> <p>شرایط یکسان برای دختران!</p>	<p>تلاش های انجام شده</p>
<p>برابری جنسیتی مشکلات در تشریح و سنسچس</p>	<p>خشونت مبتنی بر جنسیت در مدارس</p> <p>روانشناخت جنسی</p> <p>جنسی</p>	<p>تربیت معلمان</p> <p>در رویکردهای حساس جنسیتی باید افزایش یابد</p>	<p>ازدواج کودکان و حاملگی</p> <p>چالش های مستمر</p>
<p>نابرابری جنسیتی به ضرر پسران در آموزش دبیرستان در امریکای لاتین و کارائیب در برخی کشورهای فقیرتر (خصوصا بنگلادش، میانمار و رواندا)</p>	<p>عملکرد ضعیف دختران در ریاضی</p> <p>و پسران در خواندن</p>	<p>فقیرترین دختران کمتر احتمال دارد که ثبت نام کنند</p> <p>در پاکستان کمتر از ۷۰ دختر در مقابل هر ۱۰۰ پسر هرگز به مدرسه رفته اند</p>	<p>پیشرفت نامتوازن</p>
<p>۱. مدارس باید ایمن، مشمول و از نظر جنسیتی حساس بوده و آموزش و یادگیری باید به گونه ای باشد که دانش آموزان را توانمند ساخته و روابط مثبت جنسیتی را ترغیب نماید .</p> <p>۲. منابع باید جوامعی را هدف قرار دهند که در آنها نابرابری جنسیتی رواج بیشتری دارد امکان بهبود بیشتر</p>			<p>پیشنهادات برای بعد از ۲۰۱۵</p>

هدف ۵ برابری و تساوی جنسیتی

ریشه کنی نابرابری جنسیتی در آموزش ابتدایی و دبیرستان تا سال ۲۰۰۵ و دستیابی به تساوی جنسیتی در آموزش تا سال ۲۰۱۵ با تمرکز بر اطمینان از دسترسی کامل و برابر دختران و دستیابی به آموزش پایه با کیفیت مناسب.

از سال ۱۹۹۹، پیشرفت های بسیاری در کاهش شکاف های جنسیتی در ثبت نام مقطع دبستان در بسیاری از کشورهای صورت گرفته که دختران با بدترین محرومیت ها مواجه بودند. از ۱۶۱ کشوری که اطلاعات آنها موجود است، ۳۳ کشور - از جمله ۲۰ کشور افریقای سیاه- که در سال ۱۹۹۹ GPI آنها کمتر از ۰,۹۰ بوده است؛ تا سال ۲۰۱۲ این تعداد به ۱۶ کشور کاهش یافت.

احتمال این که فقیرترین دختران ثبت نام کنند بسیار کم است

در کشورهایی که جمعیت کثیری از کودکان سن مقطع ابتدایی هرگز به مدرسه نرفته اند، همواره احتمال این که دختران به مدرسه بروند خیلی کمتر از پسران است خصوصا در میان فقیرترین کودکان. تقریبا ۴۳٪ کودکان بازمانده از تحصیل جهان هرگز به مدرسه نخواهند رفت: ۴۸٪ دختران احتمالا هرگز به مدرسه نخواهند رفت که این میزان در مقایسه برای پسران ۳۷٪ است.

در صورت ورود به مدرسه، دختران همگام با پسران پیشرفت می کنند

هنگامی که دختران در مدرسه ثبت نام می کنند، فرصتی برابر با حتی بهتر در مقایسه با پسران دارند که بتوانند تحصیل خود را تا پایه های بالاتر ابتدایی ادامه دهند: نرخ بقاء تا پایه ۵ برای دختران متناوبا برابر یا حتی بیشتر از پسران در بسیاری از کشورها بوده است. از ۶۸ کشوری که اطلاعات هر دو سال آنها موجود است، ۵۷ کشور در سال ۲۰۰۰ در پایه ۵ یا نرخ مساوی بقاء داشته یا GPI آنها به ضرر پسران بوده و این میزان در سال ۲۰۱۱ برابر با ۵۸ کشور بوده است.

در تکمیل مقطع دبستان، فقر باعث تعمیق عدم تساوی می گردد

عدم تساوی جنسیتی در تکمیل مقطع ابتدایی در میان فقیرترین کودکان در مقایسه با غنی ترین آنها همواره شکافی بزرگ داشته

از سال ۲۰۰۰، پیشرفت به سوی تساوی جنسیتی در مقطع آموزش ابتدایی نامتوازن بوده است. هدف تساوی جنسیتی در ثبت نام مقطع ابتدایی تا سال ۲۰۰۵ به دست نیامده و تنها ۶۹٪ کشورها می توانند تا سال ۲۰۱۵ به آن دست یابند. در مقطع دبیرستان، تنها ۴۸٪ تا سال ۲۰۱۵ به تساوی جنسیتی دست خواهند یافت.

برابر جنسیتی بسیار پیچیده تر از تساوی جنسیتی بوده و سنجش آن نیز دشوارتر است. برابری جنسیتی نیازمند تعیین کیفیت تجربیات دختران و پسران در کلاس درس و مدرسه، دستاوردهای آنها در نهادهای آموزشی و آرمان های آنها برای آینده است.

پیشرفت به سوی تساوی جنسیتی

عدم تساوی جنسیتی در ثبت نام در مقطع ابتدایی از سال ۱۹۹۹ کاهش چشمگیری داشته اما کاملا از بین نرفته است. از بین ۱۶۱ کشوری که اطلاعات مربوط به سال های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲ آنها موجود است، رقم تساوی - که با استفاده از شاخص تساوی جنسیتی (GPI) بین ۰,۹۷ و ۱,۰۳ سنجیده می شود - از ۸۳ به ۱۰۴ رسیده است. تعداد کشورهایی که رقم GPI آنها کمتر از ۰,۹۷ می باشد - با تعداد کمتری از دختران ثبت نام شده در مقایسه با پسران - از ۷۳ به ۴۸ کشور کاهش یافت. از کشورهایی که تا سال ۲۰۱۲ باید به تساوی برسند، اکثریت آنها عدم تساوی را به قیمت دختران تجربه کرده و تنها در نه کشور این عدم تساوی به ضرر پسران بوده است.

بهبودهای خاصی هم در بهبود کاهش عدم تساوی جنسیتی در ثبت نام مقطع ابتدایی در جنوب و غرب آسیا دیده می شود که در آنها GPI از ۰,۸۳ در سال ۱۹۹۹ به ۱,۰۰ در سال ۲۰۱۲ افزایش یافت. عدم تساوی در کشورهای عربی (از ۰,۸۷ به ۰,۹۳) و افریقای سیاه (از ۰,۸۵ به ۰,۹۲) کاهش یافت اما همواره با تساوی فاصله ی زیادی دارد.

پیشرفت در کشورهایی که دختران با بیشترین محرومیت مواجه بودند

نابرابری در تکمیل مقطع دبستان همواره بین فقیرترین کودکان بیشتر است

همانند سال ۱۹۹۹، تنها ۹۳ پسر در مقابل هر ۱۰۰ دختر، در مقطع دبیرستان ثبت نام می کنند.

ترغیب محیطی توانمندساز

ترویج پایدار جهانی در سال های اخیر حمایت دولتی و جامعه ی مدنی بی نظیری در راستای تساوی و برابری جنسیتی در آموزش به همراه داشته است. دولت ها اصلاحات قانونی و سیاسی انجام داده؛ جنسیت را در ساختار نهادهای آموزشی، برنامه ریزی و بودجه بندی لحاظ نموده؛ و جوامع بزرگی را برای حمایت در داخل اجتماع به وجود آورده اند.

جاری سازی و بودجه بندی جنسیتی تمرکز ایجاد می کند

هدف از جاری سازی جنسیتی آن است که برابری جنسیتی ایده ی اصلی باشد که در ساختارها و عملکردهای نهادها و جامعه به طور کلی منعکس شده است تا این که موضوع یا بخشی جداگانه تلقی

است. در کشورهایی از جمله جمهوری دموکراتیک خلق لائوس، موزامبیک و اوگاندا، جایی که تساوی جنسیتی در تکمیل مقطع ابتدایی تا سال ۱۹۹۹ برای غنی ترین دختران به دست آمده بود، فقیرترین دختران خانواده بسیار عقب تر از فقیرترین پسران هستند.

عدم تساوی جنسیتی در مقطع دبیرستان بسیار گسترده تر و متنوع تر است

در کثر کشورها، عدم تساوی جنسیتی در مقطع دبیرستان بیشتر از دبستان دیده می شود. تا سال ۲۰۱۲، ۶۳٪ کشورهایی که اطلاعات آنها موجود است هنوز به تساوی جنسیتی در ثبت نام مقطع دبیرستان نرسیده بودند. نسبت کشورهایی که عدم تساوی آنها به ضرر پسران و دختران برابر و تقریباً برابر با ۳۲٪ بود، در افریقای سیاه و جنوب و غرب آسیا، دختران همواره در ثبت نام مقطع دبیرستان محروم ترند. در امریکای لاتین و کارائیب، برعکس،

در امریکای

لاتین و

کارائیب،

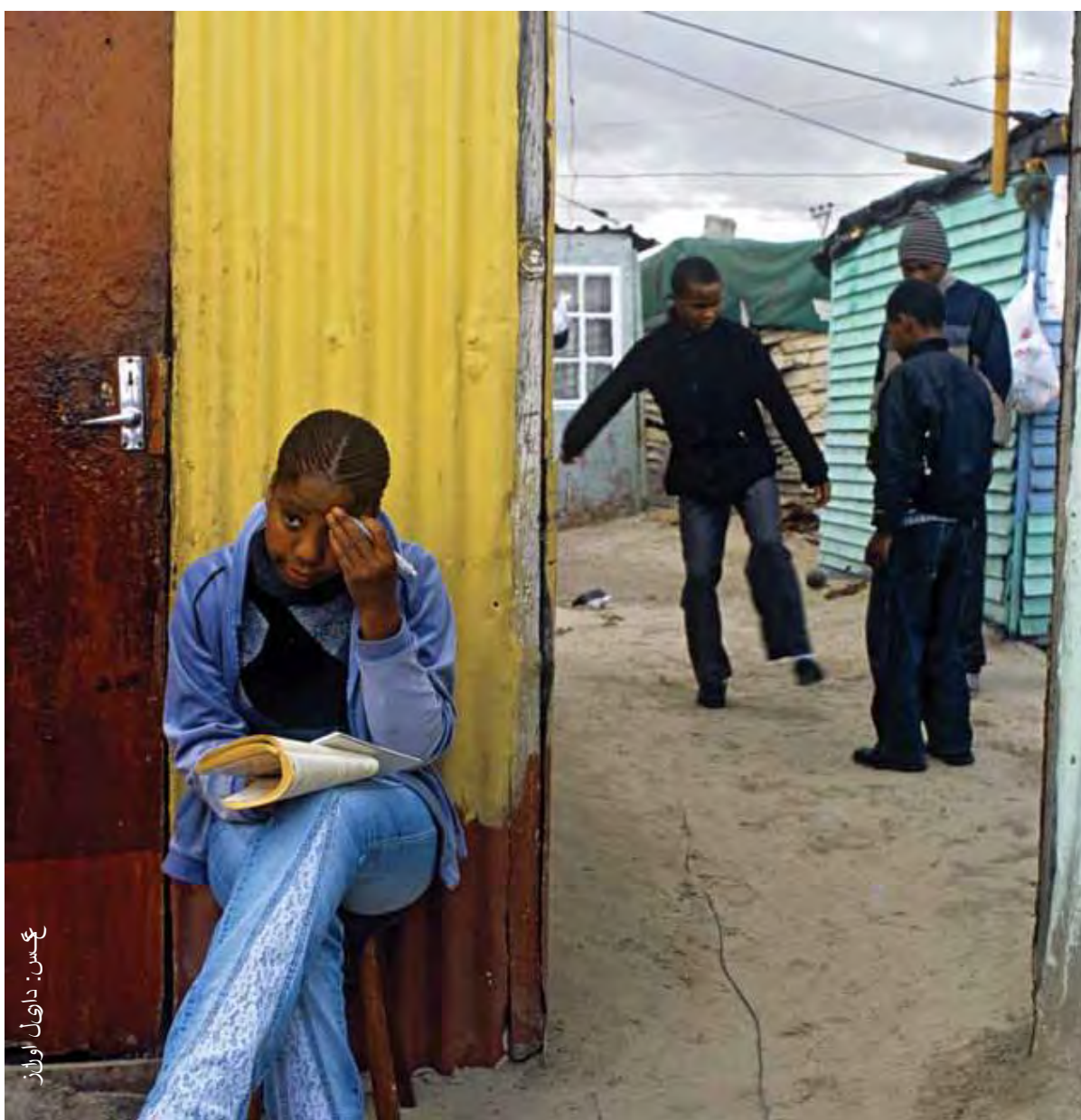
تنها ۹۳

پسر در

مقابل ۱۰۰

دختر ثبت

نام کردند



عکس: داول اولرز

ازدواج زود هنگام و حاملگی نوجوانان

ازدواج زود هنگام و حاملگی نوجوانان دسترسی دختران و ادامه ی تحصیل آنها را محدود می سازد اما پیشرفت در جهت حذف ازدواج کودکان در سطح جهانی روندی بسیار کند داشته است. اطلاعات مربوط به سال های ۲۰۱۱-۲۰۰۰ نشان می دهد که در ۴۱ کشور، ۳۰٪ یا بیشتر زنان سنین ۲۰ تا ۲۴ سال متأهل بوده یا از ۱۸ سالگی نامزد داشتند. قانونگذاری به تنهایی نمی تواند عامل بازدارنده ای در این سنت باشد. ارزیابی قانون ملی ازدواج سال ۱۹۷۴ در اندونزی نشان داد که از زمان لازم الاجرا شدن این قانونی تغییر چندانی در روند ازدواج کودکان حاصل نشده است. با این حال، پدیده ی ازدواج کودکان در برخی کشورها کاهش چشمگیری داشته است. در اتیوپی، رواج ازدواج زود هنگام بین سال های ۲۰۰۵ و ۲۰۱۱ بیش از ۲۰٪ کاهش یافت که علت آن تغییر قوانین، ترویج و کمپین های جامعه ی محلی بود.

گسترش و بهبود زیرساخت مدارس

اهداف تساوی و برابری جنسیتی به صورت مستقیم و غیر مستقیم تحت حمایت سیاست های افزایش دسترسی و کفایت زیرساخت های مدارس قرار گرفته اند. افزایش تأمین مدارس از جمله مدارس دخترانه، و بهبود تسهیلات مدارس - خصوصاً آب و بهداشت محیط - می توان حضور دختران را بهبود بخشد.

کاهش مسافت مدارس

احداث مدارس در جوامع محروم مانع مسافت را برای آموزش دختران از میان برداشت. در استان غور در افغانستان، در روستاهایی که به صورت نمونه های تصادفی انتخاب شده بودند که در آنها مدرسه ابتدایی احداث گردد، نرخ ثبت نام تا ۴۲ درصد افزایش یافت و ثبت نام دختران نیز ۱۷ درصد بیش از پسران افزایش داشت که این امر باعث حذف شکاف جنسیتی شد.

بهبود تسهیلات آب و بهداشتی

ایجاد تسهیلات بهداشتی جداگانه و ایمن برای دختران راهبرد کلیدی در بهبود روند حضور دختران در مدارس و ارتقاء محیط مدرسه ای برابر است. تدابیر تأمین آب و بهداشت مدارس در بسیاری از کشورها طی دهه ی گذشته بهبود یافته اما پیشرفت آن کند بوده است: از ۱۲۶ کشور که اطلاعات آنها موجود است، درصد متوسط مدارس ابتدایی که پوشش مناسب بهداشتی داشته اند از ۵۹٪ در سال ۲۰۰۸ به ۶۸٪ در سال ۲۰۱۲ افزایش یافت.

گردد. صندوق توسعه ی زنان ملل متحد که امروزه UN Women شناخته می شود بودجه بندی پاسخگوی جنسیتی را در بیش از ۶۰ کشور جهان ترویج می نماید. با این حال، در بسیاری از کشورها، منابع لازم برای تأثیرگذاری ناکافی بوده، واحدهای جنسیتی در داخل نهادها به حاشیه رانده شده، حمایت ترویجی کم بوده و اقدامات اجرایی با نگرش های تبعیض آمیز محدود می شوند.

اصلاحات قانونی و سیاسی پایه گذار پیشرفت هستند

در بازبینی اخیر یونسکو، ۴۰ کشور عضو از ۵۹ کشوری که گزارش داده اند صراحتاً به تضمین حق دختران و زنان برای دسترسی به آموزش یا ممنوعیت تبعیض مبتنی بر جنسیت در قانون اساسی ملی، قوانین یا سیاست های خاص اشاره کرده اند. با این حال، نهادهای اجتماعی برابری جنسیتی را تحلیل می برند. قوانین و عملکردهای وراثتی تبعیض آمیز همواره ادامه داشته و رواج ازدواج زود هنگام همواره سطح بالای غیر قابل قبولی دارد.

افزایش تقاضا و حمایت از حق آموزش

دولت ها، سازمان های غیر دولتی و جامعه ی مدنی تلاش کرده اند تا بر موانع اقتصادی و اجتماعی-فرهنگی تحصیل در مدرسه غالب گشته و شکاف های جنسیتی را به سه روش کاهش دهند: ارتقاء ارزش ها و نگرش های مثبت نسبت به تحصیل دختران از طریق بسیج جامعه ی محلی و کمپین های ترویجی؛ ایجاد مشوق هایی برای ثبت نام در مدارس و هزینه های فرصت ها؛ و مبارزه با ازدواج زود هنگام و حاملگی نوجوانان.

تغییر نگرش و جذب حمایت برای تحصیل دختران

کمپین های ملی به عنوان بخشی از چهارچوب گسترده تر سیاسی برای تغییر نگرش های فرزندپروری و ترویج حس حمایت از تحصیل دختران به کار گرفته شده است. کمپین هایی که در جذب والدین از بخش های مختلف به طور خاص بسیار موثر واقع شده و مورد حمایت برنامه ریزی و سیاست های ملی بوده و سازمان های مردمی و جوامع را مستقیماً درگیر می نمایند.

کاهش هزینه ی تحصیل در مدرسه

هزینه های مدرسه می تواند تأثیر نامتناسبی بر دختران داشته باشد. حذف هدفمند شهریه ها و بورسیه می تواند هزینه های مستقیم مدرسه را متعادل ساخته و کمک های نقدی می توانند هزینه های اضافی خانواده را کاهش دهند. به هر حال، مسائل مربوط به کیفیت همواره مسئله ی نگران کننده ای است. در بنگلادش، به عنوان مثال، علی رغم موفقیت تحسین برانگیز برنامه کمک های تحصیلی برای مقطع دبیرستان در مناطق روستایی برای دختران، دختران ثروتمندتر، خانوارهای مالک زمین، بهره ی نامتناسبی از آن بردند.

ساخت
مدارس و
بهبود
تسهیلات
مدارس می
تواند باعث
بهبود
حضور
دختران در
مدارس
شود

سیاست‌هایی برای ارتقاء مشارکت پسران نیز لازمند

در حالی که همواره احتمال این که دختران وارد مدرسه شوند کمتر از پسران است در بسیاری از کشورها پسران در معرض خطر عدم موفقیت در پیشرفت و تکمیل یک چرخه ی آموزشی قرار دارند. نرخ بالای ترک تحصیل در میان پسران پیامدهای گسترده تری بر روابط جنسیتی داشته است. تحقیق انجام شده در سال ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰ در برزیل، شیلی، کرواسی، هند، مکزیک و رواندا نشان داد که مردانی که تحصیلات کمتری دارند، نگرانش‌های تبعیض آمیز جنسیتی بیشتری در آنها دیده شده و احتمال این که در خانه دست به خشونت بزنند بیشتر بوده و اگر پدر هستند کمتر در پرورش فرزندان خود نقش دارند.

سیاست‌های آموزشی کشورهای توسعه یافته عموماً مثبت نام و تکمیل تحصیل

برای پسران برخی عوامل ریسک ترک تحصیل پسران را تقویت می‌کنند تعداد بسیاری از پسران به دلیل فقر و تعهد یا تمایل به کار ترک تحصیل می‌کنند که این امر اغلب با ورود دیر هنگام به مدرسه، عملکرد ضعیف و متعاقباً عدم علاقه به مدرسه و هم چنین عواملی مانند نژاد و سایر گونه های حاشیه نشینی از اجتماع همراه است.

را نادیده می‌گیرند

سیاست‌هایی که به ترک تحصیل پسران می‌پردازند محدودند

سیاست‌های آموزشی کشورهای در حال توسعه اغلب کمتر به بهبود ثبت نام پسران و تکمیل چرخه ی آموزشی توجه می‌کنند،

حتی در برخی کشورها عدم تساوی شدید علیه پسران دیده می‌شود. کشورهای کارائیب در تبادل راهبردها و مداخلاتی مانند پایش، ابتکارات شانس دوباره، آموزش و گفت‌وگو با جامعه ی محلی با هدف رسیدگی به مسئله ی ترک تحصیل فعال بوده اند.

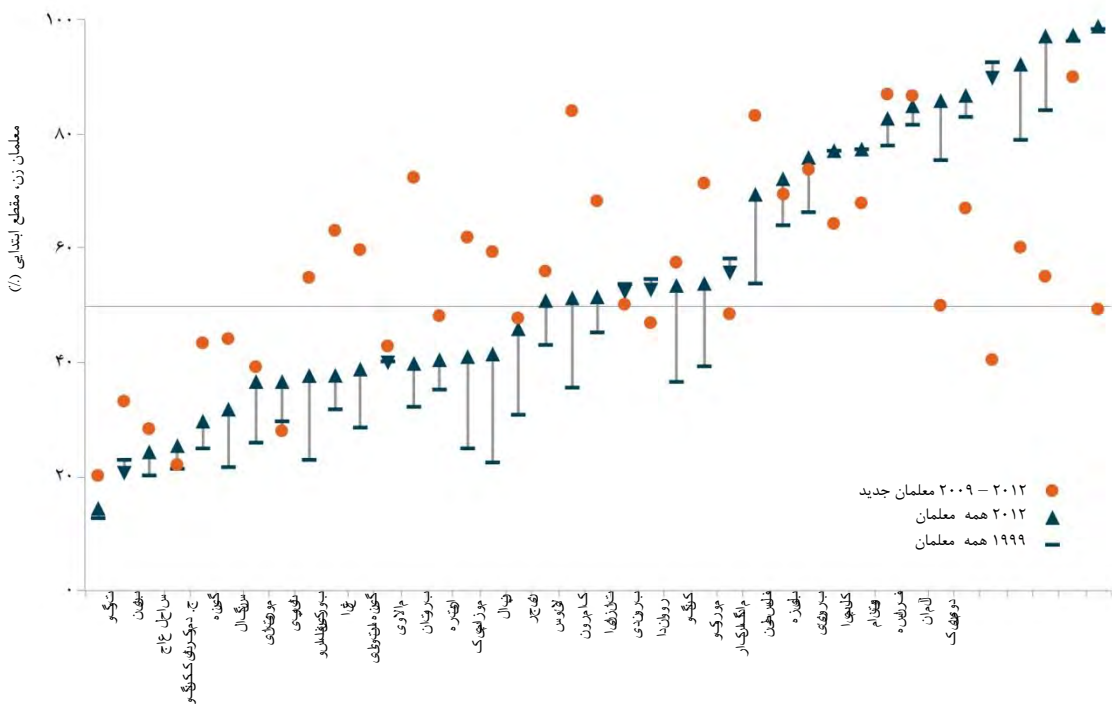
محیط‌های متساوی مدارس و کلاس درس

برابری جنسیتی در آموزش نه تنها نیازمند دسترسی برابر بلکه نیازمند برابری در روند یادگیری، خروجی های آموزشی و نتایج خارجی است. چهار عامل در بهبود کیفیت یادگیری خصوصاً در میان دختران موثر هستند: افزایش کیفیت و تعداد معلمان از جمله معلمان زن؛ برداشتن تعصبات جنسیتی از مفاد و کتاب های آموزشی؛ تدوین عملکردهای حساس جنسیتی در کلاس درس از طریق آموزش؛ و مبارزه با خشونت جنسیت محور.

استخدام معلمان زن

حضور معلمان زن می‌تواند واکنش والدین را کاهش داده و تقاضا برای تحصیل دختران را خصوصاً در کشورهایی که موانع فرهنگی و اجتماعی برای ثبت نام دختران وجود دارد افزایش دهد. در سطح جهانی، سهم زنان به عنوان نیروهای آموزشی از سال ۱۹۹۹ از ۵۸٪ به ۶۳٪ افزایش یافته است. در آموزش متوسطه، متوسط جهانی همواره بدون تغییر در ۵۲٪ باقی مانده است. حتی در جایی که اکثریت معلمان زن هستند، به نسبت تعداد کمتری از زنان در مقایسه با مردان به پست های بالای مدیریتی می‌رسند.

شکل ۸: از سال ۱۹۹۹، سهم زنان در نیروی آموزش ابتدایی افزایش یافته و در چند کشور، بیشترین سهم معلمان جدیدالورود را تشکیل می‌دهند درصد معلمان زن در مقطع ابتدایی، ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲؛ درصد معلمان زن به عنوان جدیدالورود ۲۰۱۲-۲۰۰۹



کاهش است. عملکرد در علوم تنوع بیشتری داشته و تفاوت چندانی در میان پسران دختران در بسیاری از کشورها دیده نمی شود.

در بافت های فقیرتر، دختران همواره با دستاوردهای محدود مواجه هستند

در برخی کشورهای فقیرتر که دختران از نظر تاریخی با موانعی برای مشارکت برابر در آموزش مواجه بوده اند، همواره در دستیابی به مهارت های بنیادنی مهم با مشکلات و محرومیت مواجه هستند. در مناطق روستایی پاکستان، شکاف جنسیتی در میان دانش آموزان پایه ۵ کم بوده و گاهی به نفع دختران است. با این حال، زمانی که دختران به طور کلی و نه در مدرسه مد نظر قرار می گیرند، عملکرد نسبی دختران در میان کودکان ۱۰ تا ۱۲ ساله خصوصا در استان ها و قلمروهای فقیرتر و محروم تر، بدتر است.

مبارزه با عدم پیشرفت پسران

نگرانی در عدم پیشرفت پسران در خروجی های یادگیری خصوصا خواندن از سال ۲۰۰۰ رو به رشد بوده است. با این حال تنها تعداد کمی از کشورها چهارچوب های سیاسی جامعی برای رسیدگی به این مسئله اتخاذ نموده اند. راهبردها و مداخلات خرد مقیاس در آموزش و یادگیری که امکان مبارزه با دستاوردهای کم پسران از جمله تأکید بر مهارت های قابل انتقال، رویکردهای کلاسی که بسترساز یادگیری فعال، راهنمایی فردی و ساختارهای هدفمند و ویژگی ها مدارس در ارتقاء احترام و همکاری را فراهم می آورند.

آموزش حساس به جنسیت برای رویه های کلاسی

نگرش معلمان، رویه ها و انتظارات از پسران و دختران در کلاس درس می تواند باعث به وجود آمدن کلیشه های جنسیتی شده و بر انگیزه ی دختران و پسران، مشارکت و خروجی های یادگیری آنها تأثیر بگذارد. در بسیاری از ساختارها، مشاهدات کلاس درس نشان می دهد که معلمان از هر دو جنس بیشتر با پسران تعامل داشته و این امر واگرایی را در میان دختران تقویت می کند. آموزش معلمان برای شمول، تربیت حساس جنسیتی و مدیریت کلاس درس می تواند تعصب را کاهش داده و محیطی حمایتی در مدرسه ایجاد کند. با این حال، حتی در جایی که این سیاست ها وجود دارند، فقدان راهبردهای صریح، ضعف در اجرا و نظارت و تناوب ناکافی ارزشیابی کارایی آنها را محدود می سازند.

اصلاح متون و کتاب های آموزشی جهت ارتقاء برابری جنسیتی

علی رغم تلاش های انجام شده جهت افزایش توازن جنسیتی، تعصبات کتاب های آموزشی همواره در بسیاری از کشورها رایج هستند که علت آن تا حدودی فقدان اراده ی سیاسی و حمایت در ابعاد گسترده جامعه است. متون آموزشی جنسیتی امکان حمایت از یادگیری و ارتقاء روابط مثبت جنسیتی را فراهم می سازند. آموزش جنسیتی جامع، حوزه آموزشی ضروری برای ارتقاء برابری جنسیتی است اما این برنامه های آموزشی قادر به پرداختن به محرک های جنسیتی مربوط به بهداشت جنسی و باروری نیستند.

مبارزه با خشونت مبتنی بر جنسیت در مدارس

خشونت مبتنی بر جنسیت در ساختار مدارس بسیار شایع است. احتمال این که پسران خشونت فیزیکی تجربه کنند بسیار بیشتر است در حالی که دختران اغلب از سوی دانش آموزان پسر و معلمان مرد مورد آزار و سوء استفاده جنسی قرار می گیرند. مزاحمت ضد همجنس و مزاحمت های سایبری هم مسائل نگران کننده ای هستند. کشورهای افریقای سیاه پیشگام سیاستگذاری برای مبارزه با خشونت مبتنی بر جنسیت در مدارس خصوصا خشونت جنسی بوده اند. کلپ های دختران و برنامه هایی که عدم خشونت در میان مردان و پسران را ترویج می کنند، باعث تغییرات مثبت در نگرش ها شده اند. اما به طور کلی، شواهد کمی در دست است که نشان از آگاهی از رواج خشونت مبتنی بر جنسیت در مدارس و ترجمه ی آن به اقدامات کارآمد برای کاهش خشونت داشته باشد.

حمایت از برابری در خروجی های یادگیری

دستیابی به برابر جنسیتی در آموزش نه تنها به کاهش نابرابری ها در فرصت های آموزشی بلکه به خروجی های یادگیری نیز بستگی دارد. ارزیابی های منطقه ای و بین المللی یادگیری نشان می دهند که دختران به طور کلی در خواندن و پسران در ریاضی در اکثر کشورها عملکرد بهتری دارند اگر چه شکاف موجود در ریاضی رو به

حضور زنان
در نیروهای
آموزشی با
افزایش
سطح
آموزش،
کاهش می
یابد

خلاصه گزارش ۲۰۱۵-۲۰۰۰

هدف ۶ کیفیت آموزش

بهبود همه ی جنبه های کیفیت آموزش و اطمینان از برتری همه برای دستیابی به خروجی های قابل تشخیص و قابل سنجش توسط همه، خصوصا در سوادآموزی، ریاضی و مهارت های ضروری زندگی

<p>نسبت دانش آموز به معلم در مقطع دبستان</p>	<p>نسبت دانش آموز به معلم در مقطع دبستان</p>	<p>امتیاز جهانی*</p> <p>از کشورهایی که اطلاعات آنها موجود است</p>
<p>نسبت دانش آموز/معلم</p> <p>کنگو و مالی نسبت دانش آموز/معلم را به ۱۰ دانش آموز برای هر معلم کاهش و نرم ثبت نام را دوبار کردند</p> <p>۲۰۱۲</p>	<p>دسترسی و یادگیری</p> <p>نیازی به توازن نیست</p> <p>مانند کنیا</p> <p>کودگانی که ابتدایی را تکمیل می کنند</p> <p>کودگانی که در ریاضی به حداقل استانداردها دست می یابند</p>	<p>موفقیت</p>
<p>سیاست های بهبود آموزش معلمان در نیال باعث کاهش نسبت دانش آموز/معلم در مقطع دبستان شد</p> <p>260 : 1 در 1999</p> <p>28 : 1 در 2013</p>	<p>برنامه های هدفمند حمایت اجتماعی</p> <p>در مکزیک، هم برای کودکان و هم بزرگسالان به خانواده های محروم در بهبود خروجی های یادگیری کمک کرد</p>	<p>ارزیابی های ملی برای سنجش دستاوردهای یادگیری</p> <p>۹۴</p>
<p>کمبود متون</p> <p>مانند کتاب های درسی و متون آموزشی و هم چنین میز و نیمکت در کلاس درس</p>	<p>کسر یادگیری از مراحل اولیه آغاز می گردد</p> <p>بسیاری از کودکان درس های پایه را یاد نمی گیرند</p>	<p>کمبود معلمان آموزش دیده در سال ۲۰۱۲، یک سوم از کشورها</p> <p>کمتر از ۷۵٪ معلمان ابتدایی آموزش دیده بودند</p>
<p>شکاف های شهری-روستایی</p> <p>بهبود در ۸ کشور آمریکای لاتین اما ۶ کشور هنوز در یادگیری عقب مانده اند</p>	<p>آموزش چند زبانه</p> <p>تأمین نیازها برای بهبود یادگیری</p>	<p>معلمان آموزش دیده زیر ۵۰٪</p> <p>در آنگولا، بنین، گینه استوایی، گینه بیسو، سنگال و سودان جنوبی</p>
<p>۱. معلمان بیشتر و بهتر آموزش دیده، متون یادگیری بهتر و مفاد آموزشی متناسب مورد نیاز هستند</p> <p>۲. ارزیابی یادگیری برای حمایت از کیفیت مناسب آموزش و خروجی های برابر یادگیری مورد نیاز هستند</p>		<p>پیشرفت نامتوازن</p> <p>پیشنهادات برای بعد از ۲۰۱۵</p>

نیاز مند تلاش بیشتر

هدف ۶ کیفیت آموزش

بهبود همه ی جنبه های کیفیت آموزش و اطمینان از برتری همه برای دستیابی به خروجی های قابل تشخیص و قابل سنجش توسط همه، خصوصا در سوادآموزی، ریاضی و مهارت های ضروری زندگی

راهبردهای کارآمد برای ارزیابی و پایش دانش و مهارت ها نیازمند ارزیابی یادگیری در مقیاس گسترده بر پایه ی نمونه تحقیقاتی باشد که اطلاعاتی در سطح کشوری در رابطه با خروجی ها ارائه می کنند. از زمان داکار، ارزیابی های ملی بیشتری انجام می شوند: از مجموع کل ۲۸۳ ارزیابی در سال های ۹۹-۱۹۹۰ تا ۱۱۶۷ ارزیابی در سال های ۱۳-۲۰۰۰. انجام ارزیابی ها نه تنها میان کشورهای غنی تر بلکه در میان کشورهای فقیرتر نیز رواج یافت.

اکثر ارزیابی های ملی به مقامات آموزشی یادآور می شوند که باید سطح دانش و صلاحیت دانش آموزان را بهبود بخشند. بازبینی ۵۴ تحقیق نشان داده است که طیف سیاست های آموزشی حاصل از به کارگیری اطلاعات ارزیابی های ملی بسیار گسترده تر بوده و از اصلاح متون آموزشی و بازبینی کتاب های درسی تا تربیت مدرس و آموزش مستمر، تدوین متون آموزشی، مشارکت والدین، استانداردهای عملکرد و تخصیص منابع برای حمایت از مدرسی که عملکرد ضعیف دارند را در بر می گیرند.

ارزیابی شهروند محور پیشرفت نموده است

سازمان های جامعه ی مدنی به طور فزاینده ای در فعالیت های ارزیابی مشارکت می نمایند تا سیاستگذاری ملی در بخش آموزش آگاهانه صورت گیرد. ارزیابی های شهروند محور، خانوار محور سوادآموزی و مهارت های ریاضی دانش آموزان در هند در سال ۲۰۰۵ آغاز شد و کشورهایمانند پاکستان (از ۲۰۰۸)، کنیا، اوگاندا و جمهوری متحده تانزانیا (۲۰۰۹)، مالی (۲۰۱۱) و سنگال (۲۰۱۲) آن را اتخاذ نموده اند. همه ی این کشورها در سال ۲۰۱۲ توانستند به بیش از ۱ میلیون کودک دست یابند.

از ارزیابی های برای ارزشیابی یادگیری پایه های اولیه استفاده می شود

بین سال های ۲۰۰۷ و اواسط ۲۰۱۴، بیش از ۶۰ کشور یک یا چند ارزیابی خواندن پایه های اول (EGRAS) انجام دادند. تا اواسط ۲۰۱۴، بیش از ۲۰ کشور ارزیابی ریاضی در پایه های اولیه

در حالی که بسیاری از کشورها در دسترسی به آموزش از زمان داکار پیشرفت های تحسین برانگیزی داشته اند، بهبود در کیفیت همواره پابرجا نبوده است. تغییری آشکار در تأکید بر کیفیت و یادگیری در چهارچوب جهانی پس از ۲۰۱۵ دیده خواهد شد زیرا همان گونه که GMR 2013/14 نشان داد، ۲۵۰ میلیون کودک شانس یادگیری علوم پایه را نداشته اند - با این که ۱۳۰ میلیون از آنها حداقل چهار سال را در مدرسه سپری نموده اند.

می توان دسترسی و یادگیری برابر را همزمان بهبود بخشید

با افزایش نرخ ثبت نام، کودکان بیشتری وارد نظام مدرسه شده که ممکن است این کودکان از گروه های به حاشیه راده شده بوده، معلولیت داشته یا متأثر از سوء تغذیه و فقر باشند. هم چنین ممکن است دانش آموزان جدیدالورود از خانوارهایی باشند که والدینشان کم سواد بوده یا این که از جاهایی باشند که به زبان های غیر رسمی سخن می گویند. با توجه به تأثیر این عوامل پیش بینی می شود که افزایش نرخ ثبت نام با سطح پایین یادگیری همراه باشد. با این حال، یافته های اکثر ارزیابی های یادگیری در سطح منطقه ای و بین المللی این مسئله را منعکس نمی کنند.

در برخی کشورها در افریقای سیاه، تعداد کودکانی که وارد مدرسه شده و آن را به پایان می رسانند بین سال های ۲۰۰۰ و ۲۰۰۷ افزایش یافته است. در عین حال، خروجی های یادگیری بهبود یافته یا در همان سطح باقی مانده اند. در آموزش متوسطه نیز، دسترسی و یادگیری برابر می توانند همزمان افزایش یابند. در مکزیک، ثبت نام گروه سنی ۱۵ سال تا ۱۲ درصد بین سال های ۲۰۰۳ و ۲۰۱۲ افزایش یافت در حالی که امتیاز متوسط در ریاضی در برنامه OECD برای ارزیابی بین المللی دانش آموزان (PISA) از ۳۸۵ به ۴۱۳ امتیاز افزایش یافت.

پیشرفت در خروجی های یادگیری باید پایش شوند

از زمان
داکار، بیش
از ۱۰۰۰
ارزیابی
یادگیری
ملی انجام
شده اند

(EGMAS) را انجام داده بودند. نتایج حاصل بیانگر تصویری هشدار دهنده بود: بسیاری از کودکانی که دو یا سه سال در مدرسه بودند نمی توانستند یک کلمه را خوانده و بسیاری از مدارس در پایه های اولیه حساب به دانش آموزان آموزش نمی دادند. نتایج EGRA/EGMA باعث شده است تا دولت ها و اهداء کنندگان مالی سریعاً نسبت به تجدید نظر در سیاست های خود اقدام کنند تا دانش آموزان بتوانند در خواندن و ریاضی به استانداردهای حداقل یادگیری دست یابند.

ارزیابی های منطقه ای و بین المللی به سنجش برابری در یادگیری کمک می کنند

علاوه بر استفاده فزاینده از ارزیابی های ملی، کشورها به مقایسات متقابل ملی و متقابل سیستمی در زمینه ی دستاوردهای دانش آموزان پیوسته اند. تحقیقات در امریکای لاتین، شامل PERCE و SERCE و TERCE امکان ارزیابی عواملی را مهیا می سازند که مربوط به مهارت های آکادمیک دانش آموزان - سازمانی، متن آموزشی و سوابق خانوادگی - و پیشرفت کلی ملی از جمله پیشرفت در کاهش نابرابری هستند. PISA، که از سوی OECD انجام می شود، اطلاعاتی را در مورد گروه سنی ۱۵ سال گردآوری می نماید که امکان ارتباط نابرابری ریشه دار در اجتماع را به مهارت های سوادآموزی و ریاضی مهیا می سازند.

اکثر کشورهای OECD اصلاحات سیاسی را آغاز نموده و ابتکار عمل هایی را در جهت پاسخ گویی به نتایج PISA به کار گرفته اند. ارزیابی های یادگیری بر متون آموزشی و اصلاحات آموزشی در بسیاری از کشورها تأثیر گذاشته اند. گرچه که ارزیابی های منطقه ای و بین المللی می توانند مسئله ساز باشند، انتشار مقایسات می تواند کشورهای فقیرتر را که کودکان کمتری علوم پایه را یاد می گیرند، از مشارکت دلسرد سازد. برخی کشورها متون مورد نظر را تغییر داده اند تا مفاهیمی در آن جای گیرند که بهتر عناصر مورد آزمایش PISA را در بر می گیرند.

سرمايه گذاري بر معلمان ضروري است

چهارچوب داکار تأکید می کند که به منظور دستیابی به آموزش برای هم، دولت ها باید حضور و اعزام معلمان مجرب و با انگیزه را بهبود بخشند. به منظور جذب و حفظ معلمان خوب، سیاستگذاران باید آموزش معلمان را بهبود بخشیده، اعزام معلمان را منصفانه تر انجام داده، مشوق هایی به صورت پاداش مزاد بر حقوق در نظر گرفته و مسیر حرفه ای جذابی برای آنها تدوین نمایند.

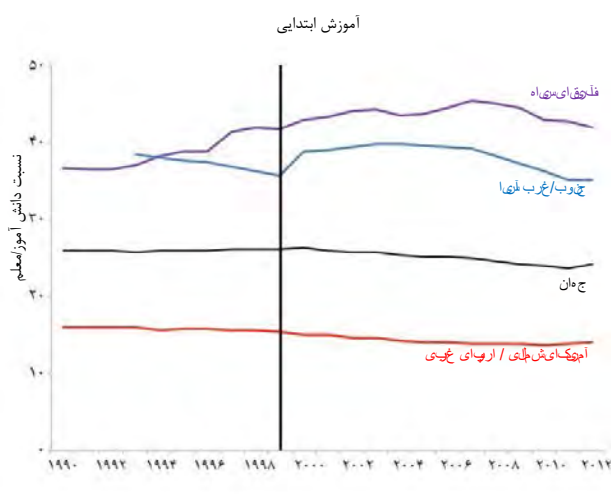
علي رغم پیشرفت، كسر معلم همواره مسئله ای جدی است

عدم تساوی در نسبت دانش آموز/معلم در سراسر منطقه همواره بسیار گسترده است. از سال ۲۰۱۲، ۲۹ کشور از ۱۶۱ کشوری که اطلاعات آنها موجود است، نسبت دانش آموز/معلم آنها در آموزش مقطع ابتدایی بیش از ۴۰:۱ بوده است. از این تعداد، ۲۴ کشور در

افریقای سیاه بودند. نسبت دانش آموز/معلم مقطع ابتدایی در ۱۲۱ کشور از ۱۴۶ کشوری که اطلاعات آنها برای سال های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲ موجود است، کاهش یافت. بسیاری از این پیشرفت ها در کشورهای رخ دادند که نسبت دانش آموز/معلم آنها کمتر از ۴۰:۱ بود. در متوسطه اول، از ۱۰۵ کشوری که اطلاعات آنها برای سال ۲۰۱۲ موجود است، ۱۸ کشور نسبتی بالاتر از ۳۰:۱ داشتند. بین سال های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲، نسبت ها برابر با شش دانش آموز برای هر معلم در اسیوپ، گامبیا، گینه، مالی و میانمار افزایش یافت. نسبت دانش آموز/معلم در متوسطه دوم بدون تغییر باقی مانده یا در اکثر کشورهای که اطلاعات آنها موجود است طی دهه گذشته کاهش یافت.

چند معلم مقطع ابتدایی برای دستیابی به آموزش فراگیر مقطع ابتدایی تا سال ۲۰۱۵ لازم است؟

شکل ۹: عدم تساوی نسبت دانش آموز/معلم در سراسر منطقه همواره گسترده است نسبت دانش آموز/معلم، جهان و مناطق منتخب، ۱۹۹۰-۲۰۱۲



منبع: بانک اطلاعاتی UIS

بین سال های ۲۰۱۲ و ۲۰۱۵، ۴ میلیون مترجم برای دستیابی به آموزش مقطع ابتدایی فراگیر لازم است: ۲٫۶ میلیون برای جانشینی معلمان بازنشسته، معلمانی که تغییر حرفه داده یا فوت کرده یا به دلیل بیماری از کار کناره گرفته اند و ۱٫۴ میلیون برای پر کردن کاستی ها، پاسخ گویی به تعداد بیشتر ثبت نام ها و حفظ نسبت دانش آموز/معلم در سطحی کمتر از ۴۰:۱. برخی مناطق و کشورها به نسبت سایرین به تعداد بیشتری معلم مقطع ابتدایی نیاز دارند. منطقه ای که با بزرگ ترین چالش مواجه بوده و بیشترین حاشیه را دارد، افریقای سیاه است که ۶۳٪ معلمان اضافی مورد نیاز برای این منطقه هستند. در میان ۹۳ کشوری که باید معلمان اضافی استخدام کنند تنها ۲۹ کشور تا سال ۲۰۱۵ قادر به این کار بوده و ۶۴ کشور دیگر با کمبود معلم مواجه هستند.

معلم آموزش دیده: بیشترین کاستی

جهان برای این که تا سال ۲۰۱۵ همه ی کودکان را در مدارس جذب نماید، ۴ میلیون معلم کم دارد

^۱ به ترتیب، اولین، دومین و سومین تحقیقات تطبیقی منطقه ای و تشریحی که توسط آزمایشگاه ارزیابی کیفیت آموزش امریکای لاتین انجام شده است.

سه عامل حامی آموزش و یادگیری با کیفیت خوب هستند: تأمین، توزیع و استفاده از متون آموزشی؛ محیط ایمن و قابل دسترس با تسهیلات مناسب؛ و زمان سپری شده در کلاس درس.

گسترش استفاده از متون مناسب آموزشی و یادگیری

نقش بسیار مهم کتاب های آموزشی در بهبود دستاوردهای دانش آموزان بر سیاست های آموزشی تأثیر گذاشته و شواهد فزاینده ای به دست آمده این امر را تأیید می کنند. نظام های متمرکز خرید و توزیع به طور فزاینده ای جانشین مشارکت های دولتی-خصوصی می شوند. جامعه ی بین المللی نیز نقش مهمی را در حمایت از تولید و توزیع کتاب درسی در بسیاری از کشورهای در حال توسعه ایفا می کند. به روز رسانی کتاب های آموزشی نیز حائز اهمیت است تا همراستا با آخرین دستاوردها و مطالب آموزشی باشند.

ایجاد محیط دوستدار کودک در مدارس

بسیاری از کودکان به مدرسی می روند که محیط آنها برای یادگیری مناسب نیست - آب آشامیدنی، تسهیلات دستشویی و توالت های ایمن و تمیز در آنها وجود ندارد. هم چنین کودکان ممکن است مورد تبعیض، آزار و حتی خشونت قرار گیرند. طی ۱۵ سال گذشته، تعداد از کشورها الگوی مدارس دوستدار کودک را اتخاذ نموده اند اما ارزشیابی مدارس دوستدار کودک در گویانا، نیکاراگوئه، نیجریه، فیلیپین، افریقای جنوبی و تایلند چالش هایی را در راستای اجرای کارآمد این الگوها نشان می دهند. ساختار زیربنایی ضعیف مدارس، فقدان اقداماتی برای نگهداری و فقدان آموزش مناسب برای روسای مدارس و معلمان مشکلات اصلی در این راستا هستند.

استفاده موثر از هر دقیقه ی کلاس درس

افزایش زمان آموزش، در گسترش دسترسی فراگیران به دانش بسیار موثر بوده و دستاوردهای یادگیری چشمگیری به همراه داشته اند. آژانس های بین المللی توصیه نموده اند که مدارس ابتدایی بین ۸۵۰ تا ۱،۰۰۰ ساعت در سال باید فعالیت داشته باشند اما متوسط زمان تخصیصی برای آموزش در کلاس درس در مقطع ابتدایی و متوسطه اول در سراسر جهان طی دهه ی گذشته کاهش چشمگیری داشته و به کمتر از ۱،۰۰۰ ساعت رسیده است. در بسیاری از کشورها، خصوصاً در جوامع فقیر، روزهای مدرسه به دلیل غیبت معلمان، حضور با تأخیر معلمان، آموزش حین خدمت معلمان، اعتصابات و مناقشات مسلحانه از بین می روند.

روندهای آموزش و یادگیری مهم هستند

چهار جنبه از عملکردهای آموزش و یادگیری به کیفیت خوب آموزش کمک می کنند: برنامه ی تحصیلی که متناسب و مشمول

بهبود کمیت معلمان کافی نخواهد بود؛ کیفیت نیز نیازمند بهبود است با کمک معلمانی که به خوبی آموزش دیده و انگیزه ی کار را داشته باشند. بسیاری از کشورها به سرعت با استخدام افرادی که صلاحیت لازم را ندارند، تعداد معلمان را افزایش داده اند. در میان ۹۱ کشوری که تا سال ۲۰۱۲ اطلاعات آنها موجود است، درصد معلمان مقطع ابتدایی که آموزش آنها مطابق با استاندارد ملی بود از ۳۹٪ در گینه بیسو به بیش از ۹۵٪ در ۳۱ کشور دیگر می رسد. پیش بینی های انجام شده برای ۴۶ کشور نشان داد که ۱۲ کشور تا سال ۲۰۱۵ کمتر از ۷۵٪ نیروهایشان را بر اساس استاندارد ملی آموزش خواهند داد.

باید به نابرابری در اعزام معلمان رسیدگی نمود

کل تعداد معلمان و نسبت متوسط دانش آموز/ معلم، توزیع نامتوازن معلمان در یک کشور را مخفی نموده و مسائل و نگرانی هایی در زمینه ی برابری به وجود می آورند. شکافی مشخص و پایدار بین تأمین کنندگان دولتی و غیر دولتی وجود دارند. در برخی کشورهای افریقای سیاه، از جمله کنگو، رواندا و اوگاندا، نسبت دانش آموز/معلم در مدارس دولتی ابتدایی بیش از مدارس خصوصی است که این تفاوت برابر با ۳۰ دانش آموز است. دانش آموزان مدارس محروم اغلب معلمانی دارند که نسبت به معلمان مدارس غنی تر از آمادگی کمتری برخوردارند. طی دهه ی گذشته، دولت ها تلاش کرده اند تا به چالش اعزام معلمان به شیوه های گوناگون از جمله اعزام متمرکز؛ مشوق هایی مانند مسکن، مزایای مالی و ترفیع سریع؛ و استخدام محلی پاسخ گویند.

استفاده از معلمان پیمانی رو به افزایش اما نگران کننده

است

به منظور پاسخ گویی به نیاز به تعداد بیشتر معلمان که حاصل افزایش نرخ ثبت نام است، دولت های برخی کشورهای در حال توسعه تعداد زیادی معلم پیمانی استخدام نموده اند. در اوایل دهه ی ۲۰۰۰، در برخی کشورهای افریقای سیاه تعداد معلمان موقت پیمانی بیشتر از معلمان خدمات مدنی بودند. معلمان پیمانی شرایط کاری، امنیت شغلی ضعیف تر و حقوق کمتری نسبت به معلمان دائم دارند. احتمال این که این معلمان آموزش ندیده یا کمتر از یک ماه آموزش دیده باشند خیلی بیشتر از معلمان خدمات مدنی است. آیا معلمان پیمانی می توانند به اندازه ی معلمان خدمات مدنی کارآمد باشند؟ در نیجر و توگو، معلمان پیمانی تأثیری منفی یا پیچیده بر دستاوردهای آموزشی زبان فرانسه و ریاضی پایه ۵ داشتند در حالی که در مالی این تأثیر مثبت بود. معلمان پیمانی زمانی می توانند کارآمد باشند که مشارکت اولیاء یا جامعه ی مدنی قوی باشد.

موفقیت آموزش و یادگیری به وجود منابع در دسترس

بستگی دارد

باشد؛ رویکرد آموزشی کارآمد و مناسب؛ استفاده از زبان مادری کودکان؛ و استفاده از فناوری مناسب.

تدوین برنامه تحصیلی متناسب

فشار فزاینده برای بهبود دانش اقتصادی باعث شده تا دولت‌ها برنامه‌ی تحصیلی را به شیوه‌هایی بس مشابه و اغلب با تمرکز بر متن دانش و بیشتر با تمرکز بر صلاحیت‌ها اصلاح نمایند. هم‌چنین گرایش به سوی متناسب‌سازی متون بر اساس نیازهای معاصر افراد، جوامع محلی و جامعه وجود دارد. با این حال، در برخی موارد، معلمان در تدوین برنامه‌ی تحصیلی مشارکت نداشته و این امر آنها را در روندی از بالا به پایین بدون هیچ قدرتی باقی می‌گذارد. بنابراین آنها درک خوبی از نیت اصلاحات نداشته و اصلاحات نیز برداشت مناسبی از واقعیت کلاس درس نداشته‌اند.

اتخاذ راهبردهای آموزشی کارآمد

دهه‌ی گذشته شاهد فاصله‌گیری از عملکردهای آموزشی معلم محور به سوی آموزش فراگیر متمرکز بوده است. اما اجرای این روند می‌تواند دشوار باشد. چالش‌های پیش رو شامل فقدان محیطی توانمندساز، تربیت و آماده‌سازی معلمان، کتب و متون آموزشی و

جمعیت زیاد کلاس درس می‌باشند. بدون حمایت پایدار و منسجم، معلمان عموماً به همان شیوه‌ی قبلی خود آموزش می‌دهند. با این حال، با اتخاذ راهبردهای جدید آموزشی متناسب با بافت محلی، معلمان می‌توانند حتی در شرایط نامساعد نیز محیطی فراگیر متمرکز به وجود آورند.

حرکت به سوی سیاست چندزبانی

زبان‌های تدریس و آموزش در مدارس اهمیت بسزایی در کیفیت آموزش و یادگیری دارند. در کشورهای افریقای سیاه و اکثر کشورهای جنوب شرق آسیا، گرایش کلی به سوی کاربرد گسترده‌تر زبان‌های محلی رواج یافته است. در امریکای لاتین، اکثر کشورها سیاست‌های آموزش دوزبانی بین فرهنگی دارند. با این حال، از نظر اغلب اولیاء و مربیان زبان‌های محلی فرصت‌هایی کافی برای پیشرفت آموزشی و مشاغل فراهم نمی‌آورند.

استفاده از فناوری برای حمایت از یادگیری

فناوری ارتباطاتی و اطلاعاتی پتانسل گسترش آموزش و یادگیری را دارد اما تحقیقات انجام شده از نظر تأثیر آنها نتایجی دو پهلو ارائه کرده‌اند. تلفیق کارآمد فناوری ارتباطاتی و اطلاعاتی در نظام

محیط‌های یادگیر محور را می‌توان با تطبیق راهبردهای معلمان با بافت محلی ایجاد کرد



تأثیرات تدابیر خصوصی سازی بر کیفیت آموزش

مدارس خصوصی از سال ۲۰۰۰ افزایش یافته اند. دانش آموزان مدارس خصوصی اغلب نسبت به مدارس عمومی برای ارزیابی یادگیری موقعیت بهتری دارند که احتمالاً دلیل آن این است که کسانی وارد مدارس خصوصی می شوند که عموماً از خانواده های ثروتمند هستند. دانش آموزان ثروتمندتر با قابلیت های بهتر و مدرسی که شبکه های بهتری دارند بیشترین مزایا را به خود اختصاص می دهند در حالی که مدارس دولتی عموماً جوامع بسیار محروم را در خود جای می دهند. تقریباً هیچ شواهدی در دست نیست که مدارس خصوصی راه های ابتکاری برای بهبود کیفی آموزش به کار می برند. در حقیقت، مدارس دولتی امکان بیشتری برای نوآوری در برنامه ی تحصیلی دارند در حالی که مدارس خصوصی باید به نیازهای اولیاء برای نمرات خوب آزمون پاسخ دهند.

آموزشی امری پیچیده است. بسیاری از کشورها قادر به حمایت از یادگیری یارانه همراه گسترده نیستند تنها به این دلیل که مدارس دسترسی به اینترنت یا برق ندارند. هم چنین کارایی فناوری ارتباطاتی و اطلاعاتی به معلمان آموزش دیده نیز بستگی دارد. تلفن های همراه پتانسیلی بزرگ برای یادگیری مبتنی بر این فناوری هستند زیرا که به اندازه ی رایانه ها نیازمند ساختارهای زیربنایی نداشته و شبکه های آنها بیشتر در دسترس بوده و بسیاری از گوشی ها نیز امکان دسترسی به اینترنت و پخش ویدیو دارند.

تمرکز زدایی حاکمیت آموزشی

واگذاری اختیار تصمیم گیری به مدارس بیشترین مسئولیت را بر عهده ی مدیران، معلمان و اولیاء می گذارد. هدف از تمرکز زدایی در آموزش، بهبود کیفیت با تقویت پاسخ گویی بین مدارس و جوامع محلی است. در عمل، اجرای راهبردهای تمرکز زدایی نامتوازن بوده است. خروجی ها به فاکتورهای محلی مانند تخصیص منابع مالی، منابع انسانی، رهبری قوی، مشارکت اولیا و حمایت از مقامات دولتی بستگی دارند.

خلاصه گزارش ۲۰۰۰-۲۰۱۵

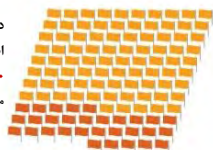
منابع مالی

بسیج تعهدات سیاسی ملی و بین المللی برای کلیه ی برنامه عمل های ملی تدوین شده و گسترش چشمگیر سرمایه گذاری ها در آموزش

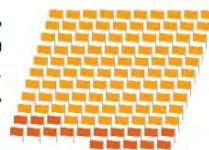
امتیاز جهانی*

* از کشورهایی که اطلاعات آنها موجود است

در سال ۲۰۱۲، از ۱۱۶ کشوری که اطلاعات آنها موجود است ۳۰ کشور ۶٪ یا بیشتر تولید ناخالص ملی خود را صرف آموزش کرده اند



در سال ۱۹۹۹، از ۱۱۶ کشوری که اطلاعات آنها موجود است ۱۸ کشور ۶٪ یا بیشتر تولید ناخالص ملی خود را صرف آموزش کرده اند



اولویت بخشی هزینه های آموزشی ۶۴٪ کشورهایی که به این امر همراه با سطوح بالای رشد اقتصادی همراه بوده است.



مشارکت قوی جامعه مدنی باعث موفقیت شده است مانند، توزیع کارآمدتر کتاب های آموزش در فیلیپین باعث ذخیره ۱.۸۴ میلیون دلار شد



مخارج بیشتر در آموزش توسط بسیاری از دولت ها، خصوصا فقیرترها (مثال، برزیل، اتیوپی، نپال)



موفقیت



کاهش شکاف هزینه ها برای هر دانش آموز بین مقطع دبستان و آموزش عالی در ۳۰ کشور به دست آمده است



افزایش هزینه ها در ۴۰ کشور با ۱٪



یا بیشتر درآمد ملی (۱۹۹۹-۲۰۱۲)

شفافیت و پاسخ گویی سازمان های جامعه ی مدنی بر اهمیت آنها تأکید کرده است



تلاش های انجام شده



کمک های بشردوستانه در سال ۲۰۱۳، بودجه ی کلی قابل دسترسی برای تمامی کمک هاس بشردوستانه، فقط ۲٪ برای آموزش هستند



بودجه دولتی و اهداء کنندگان مالی



به غیر از آموزش ابتدایی، سهم گسترده ای بر حوزه های غیر از آموزش فراگیر هزینه می شود

هزینه مطالب آموزشی



در ۱۲ کشور افریقایی، متون یادگیری و آموزش ۵۶٪ بودجه خانوار را به خود اختصاص می دهند

چالش های مستمر



تخصیص مالی غیر سنتی در تخصیص منابع مالی برای مناطقی محروم (مانند رسامیه گذاری های خصوصی، کمک های تعاونی و غیره)



ارائه ی کارآمدتر کمک ها



ارائه ی منابع نیاز به برابری و کارایی بیشتر دارد



پیشرفت

نامتوازن

- حوزه های نادیده گرفته شده ی آموزش، مانند مقطع دبستان، شناس دوباره و سوادآموزی بزرگسالان، باید از سوی دولت ها و اهداء کنندگان مالی در اولویت قرار گیرد .
- ابزار تشخیصی بهتر برای درک این که پرداخت ها چگونه باید صورت گیرند

نیاز به تعهد بیشتر

پیشنهادات برای

بعد از ۲۰۱۵

فصل ۸ منابع مالی

بسیج تعهدات سیاسی ملی و بین‌المللی برای کلیه ی برنامه عمل‌های ملی تدوین شده و گسترش چشمگیر سرمایه‌گذاری‌ها در آموزش

کم درآمد، این میانگین ۴٪ بوده است. از ۱۴۲ کشوری که اطلاعات آنها موجود است، ۹۶ کشور از جمله ۱۴ کشور کم درآمد و ۱۸ کشور با درآمد متوسط (۴٪ یا بیشتر تولید ناخالص ملی خود را صرف آموزش نموده و از این ۹۶ کشور، ۳۹ کشور ۶٪ یا بیشتر تولید ناخالص ملی خود را صرف این کار کرده‌اند.

سرعت بهره‌بری از آموزش همیشه با رشد اقتصادی و ثبت نام برابر نبوده است

در سال
۲۰۱۲، مبالغ
تخصیصی به
آموزش به
عنوان
سهمی از
تولید

رشد اقتصادی طی سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲ با رشد واقعی در مصارف دولتی در آموزش همراه بوده است. رشد اقتصادی با متوسط ۴,۰٪ در افریقای سیاه مغلوب رشد در مصارف دولتی در آموزش با متوسط ۶,۱٪ در سال شد. برعکس، در جنوب و غرب آسیا، رشد اقتصادی سالانه بین سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲ میانگین ۴,۵٪ بود در حالی که مصارف دولتی در آموزش تنها کمی بیشتر از ۴,۹٪ در سال رشد داشت.

آموزش در بسیاری از بودجه‌های ملی اولویت نیست

به عنوان سهمی از هزینه‌های دولتی، مصارف آموزشی از سال ۱۹۹۹ تغییر بسیار کمی داشته است. در سال ۲۰۱۲، متوسط جهانی ۱۳,۷٪ و ۱۵٪ از ۲۰٪ هدف نهایی کم داشت. افریقای سیاه، جایی بود که کشورها بیشترین سهم هزینه‌های دولتی را به آموزش اختصاص دادند (۱۸,۴٪)، که پس از آن شرق آسیا و اقیانوسیه (۱۷,۵٪) قرار داشت. جنوب و غرب آسیا ۱۲,۶٪ را به آموزش اختصاص دادند.

سهم بسیار کمی از بودجه آموزش به مقطع پیش دبستان اختصاص داده می‌شود

به عنوان سهم کل مصارف دولتی بر آموزش، مصارف جهانی بر آموزش پیش دبستان تنها ۴,۹٪ را در سال ۲۰۱۲ به خود اختصاص داد. امریکای شمالی و غرب اروپا، ۸,۸٪ بودجه‌ی آموزش را به پیش دبستان و در این میان افریقای سیاه ۰,۳٪ در این راستا هزینه کرد.

چهارچوب عمل‌داکار همه را به افزایش چشمگیر در تعهدات مالی توسط دولت‌های ملی و اهداء کنندگان مالی برای تسریع پیشرفت به سوی اهداف آموزش برای همه دعوت می‌کند. اهداء کنندگان مالی را ترغیب می‌نماید تا از اقدامات دولت برای افزایش کمک‌ها برای آموزش پایه حمایت کرده و به شیوه‌ای بسیار کارآمد آن را ارائه کنند. هم‌چنین از کشورها می‌خواهد تا نسبت به شهروندان پاسخگو باشند.

این ادعای سریع‌داکار که فقدان منابع نباید مانع هیچ کشوری در دستیابی به اهداف آموزش برای همه باشد، بزرگ‌ترین شکست دوره‌ی آموزش برای همه بوده است. اهداء کنندگان مالی نتوانستند به عهد خود وفا کنند. تلاش‌های بسیاری از دولت‌های کم‌درآمد در اولویت بخشیدن به بودجه‌ی آموزش به سوی مقطع ابتدایی قابل ستایش است اما برای اولویت بخشیدن به مصارف آموزش به صورت کلی، کافی نیست. کمک‌های مالی از سوی دولت‌ها و اهداء کنندگان مالی برای اهداف آموزش برای همه ناچیز بوده و پیشرفت به سوی آنها نیز بسیار ضعیف بوده است.

تغییرات در تعهدات مالی ملی نسبت به آموزش برای همه از زمان داکار

از تدابیر چهارچوب داکار این بود که دولت‌های ملی بیشتر مسئولیت تأمین منابع مالی برای آموزش برای همه را بر عهده داشته باشند. این انتظارات حتی در مناطقی که وابسته به کمک‌ها هستند نیز تأمین نشده‌اند: مصارف دولتی داخلی کمتر از کمک‌های خارجی بوده‌اند.

در سال ۲۰۰۶، گروه عالی آموزش برای همه پیشنهاد نمود که دولت‌ها باید بین ۴٪ و ۶٪ تولید ناخالص ملی را برای آموزش هزینه کنند و در بودجه‌های دولتی، بین ۱۵٪ و ۲۰٪ باید به آموزش اختصاص یابد.

پیشرفت در اولویت بندی آموزش پیچیده بوده است. در سطح جهانی، میزان پولی که برای آموزش هزینه شده از نظر سهم تولید ناخالص ملی در سال ۲۰۱۲ برابر با ۵٪ بوده است. برای کشورهای

روندهای تخصیص بودجه برای آموزش ابتدایی طیف گسترده‌ای دارند

اهداف آموزش برای همه و اهداف توسعه‌ی هزاره برای آموزش بر نیاز به گسترش آموزش ابتدایی رایگان با کیفیت مناسب تأکید داشته و درخواست سرمایه‌گذاری بزرگ‌تر در آموزش ابتدایی و اولویت بندی آن در بودجه نموده‌اند. علی‌رغم این موضوع، از ۵۶ کشوری که اطلاعات آنها موجود است، سهم مصارف داخلی دولت در مقطع ابتدایی هم در سال ۱۹۹۹ و هم ۲۰۱۲، تنها ۱۶ کشور سهم خود را افزایش دادند.

در بسیاری از کشورهای فقیر، حقوق معلمان بیشترین سهم بودجه‌ی مقطع دبستان را به خود اختصاص می‌دهند

حقوق معلمان به طور متوسط ۸۲٪ کل هزینه‌های آموزش ابتدایی را در کشورهای کم درآمد و درآمد متوسط به خود اختصاص می‌دهد. در کشورهای پردرآمد، این میانگین برابر با ۶۴٪ بوده است. برای بسیاری از کشورها، این امر باعث می‌شود که منابع بسیار کمی برای پوشش بخش‌های دیگر مانند تأمین اهداف کیفیت و کارایی باقی می‌گذارد. تحقیقی که در سال ۲۰۰۳ برای بانک جهانی انجام شد و چهارچوب شاخص سال ۲۰۰۴ برای ابتکار عمل پیشبرد سریع آموزش برای همه توصیه نموده است که یک سوم مصارف مکرر مقطع ابتدایی برای هزینه‌هایی غیر از حقوق هزینه شوند. در سال ۲۰۱۲، در ۳۶ کشور کم درآمد و درآمد متوسطی که اطلاعات آنها موجود است، سهم مصارف آموزش ابتدایی برای کتب درستی و سایر متون آموزشی و یادگیری ۲٪ بود؛ ۱۱ کشور کمتر از ۱٪ هزینه نمودند. تنها کویت و مالاوی نزدیک به ۵٪ یا بیشتر هزینه کردند.

اغلب کشورها مصارف خود را در آموزش متوسطه افزایش دادند

تعداد کثیر کودکانی که به مقطع متوسطه پا می‌گذارند، نیازمند منابع بیشتر هستند. از میان ۶۱ کشوری که اطلاعات آنها در رابطه با مصارف دولتی در مقطع متوسطه از نظر سهم درآمد ملی در سال‌های ۱۹۹۹ و ۲۰۱۲ موجود است، ۳۸ کشور هزینه‌های خود را در مقطع متوسطه افزایش دادند. از این میزان، ۱۵ کشور از کشورهای کم درآمد و درآمد متوسط کم هستند.

فساد همواره مانع است

فساد دولتی تأثیر منفی برای برابری خدمات دولتی از جمله آموزش دارند. چهارچوب داکار اشاره نموده است که فساد منبع اصلی مصرف منابع در کاربری کارآمد از این منابع برای آموزش بوده و باید متوقف گردند. سازمان‌های جامعه‌ی مدنی (CSOs) نقش مهمی در مبارزه با فساد ایفا می‌نمایند. علی‌رغم این اقدامات طی دهه‌ی گذشته، فساد در آموزش همواره ادامه داشته و هزینه‌های

آن را فقرا متحمل شده‌اند، کسانی که اغلب شانس کمتری در دسترسی به خدمات خارج از بخش دولتی دارند.

برابری و شمول در مصارف آموزشی

تنها تخصیص منابع داخلی بیشتر به آموزش کافی نیست؛ این منابع باید به طور برابر هزینه گردند. این امر مستلزم هدفمندسازی مصارف دولتی به سوی محروم‌ترین گروه‌ها برای دستیابی به اهداف آموزش برای همه مانند فقیرترین گروه‌ها و افراد معلول و کسانی است که در مناطق دور دست ساکن بوده و متعلق به اقلیت‌های قومی هستند. با این حال، بسیاری از کشورها همواره بودجه‌های خود را بر مبنای تخصیص میزان برابر برای هر کودک هزینه کرده و به این ترتیب تفاوت بین مدارس، مناطق و نیازهای گروه‌های محروم را در نظر نمی‌گیرند.

برای اغلب کشورهای کم درآمد، منطق این کار مصرف بیشتر برای آموزش ابتدایی است یعنی مقطعی که به احتمال بیشتر کودکان خانوارهای فقیرتر به آن دسترسی خواهند داشت. اما به طور متوسط در سال ۲۰۱۲، کشورهای کم درآمد ۱۱ برابر بیشتر از هر دانش آموز مقطع ابتدایی برای دانشجویان عالی هزینه کرده‌اند در حالی که کشورهای پردرآمد ۱٫۳ برابر بیشتر هزینه می‌کنند. در کشورهایی که بیشتر انتظار می‌رود که از طریق مصارف دولتی از فقرا حمایت کنند، مزایای آموزش، خصوصاً در سطح دستاوردهایی که اساساً به ثروتمندان تعلق می‌گیرد همواره متعلق به این قشر است.

خانوارها اقدامات آموزشی ملی را تقویت می‌کنند خصوصاً هنگامی که دولت‌ها از هزینه اجتناب می‌کنند

مسئله در بسیاری از کشورها این نیست که مصارف ملی برای آموزش کافی نیستند بلکه موضوع اصلی هزینه‌های زیادی است که خانوارها متحمل می‌شوند. به طور کلی، هر چه کشور فقیرتر باشد به همان نسبت فشار به خانوارها بیشتر است. در بین ۵۰ کشور کم درآمد، با درآمد متوسط و پردرآمد، کشورهای کلیه‌ی مناطقی که اطلاعات آنها در مقطعی از ۲۰۱۲-۲۰۰۵ موجود است، مصارف خانوار در آموزش برابر با ۳۱٪ کل هزینه‌ها بوده است. از میان ۲۵ کشوری که کمترین میزان منابع مالی دولتی برای آموزش را داشته‌اند، خانوارها ۴۲٪ کل هزینه‌ها را تقبل کرده‌اند در حالی که در میان ۲۵ کشوری که بالاترین میزان را داشته‌اند، خانوارها ۲۷٪ هزینه‌ها را متحمل شده‌اند.

کمک‌های توسعه‌ای بین‌المللی

پس از ۲۰۰۰، انتظار می‌رفت که جامعه‌ی اهداءکننده مالی حمایت مالی خود از آموزش را خصوصاً در راستای اهداف تعیین شده در شش هدف کلی آموزش برای همه افزایش دهد. در حالی که کمک به آموزش پایه سالانه ۶٪ به طور متوسط افزایش یافت، سهم کل کمک‌های پرداخت شده برای آموزش تغییر نکرده و هرگز به

در سال
۲۰۱۲
کشورهای
کم درآمد
تقریباً ۱۱
برابر بیشتر
برای دانش
آموزان
مقاطع عالی
هزینه کردند
تا دانش
آموزان
مقطع
دبستان

متوسط، در سال های ۲۰۰۴-۲۰۰۲، ۴۷٪ کل کمک های پرداختی به آموزش پایه به افریقای سیاه تخصیص یافت اما تا سال های ۲۰۱۲-۲۰۱۰ این میزان به ۳۱٪ کاهش یافت. سهم جنوب و غرب آسیا در آموزش پایه تقریباً یکسان باقی مانده و از ۲۱٪ به ۲۲٪ افزایش یافت.

کمک به آموزش پایه در سال ۲۰۱۲ تقویت شد

بیش از ۱۰٪ افزایش نیافت. برعکس، سهم کل کمک ها برای بهداشت از ۹٪ به ۱۴٪ افزایش یافت.

کمک های کلی به آموزش تا سال ۲۰۱۰ افزایش پایداری نداشت. برعکس تا ۱۰٪ (یعنی به میزان کل ۱٫۳ میلیارد دلار) بین سال های ۲۰۱۰ و ۲۰۱۲ کاهش یافت.

پرداخت کمک ها برای دسترسی به فقرا

در حالی که ۹۳٪ فقرای جهان در اوایل دهه ی ۱۹۹۰ در کشورهای کم درآمد زندگی می کردند، ۷۲٪ در سال ۲۰۱۲، در کشورهایی با درآمد متوسط بودند. در حال حاضر، ۵۹٪ کودکان باز مانده از تحصیل در کشورهای درآمد متوسط متمرکز هستند. به هر حال، کشورهایی که بیشتر برای خدمات پایه به کمک نیاز دارند - کشورهای کم درآمد و کشورهای ضعیف- همواره باید در اولویت قرار گیرند. با این حال، سهم کمک به آموزش پایه در کشورهای کم درآمد در حال نزول بوده و از ۴۰٪ به ۳۴٪ طی یک دهه کاهش یافته اند.

منظر در حال تغییر کمک ها از سال ۲۰۰۰

زمانی کمک های مالی، ذخایر اهداء کنندگان مالی OECD بودند اما از سال ۲۰۰۰، اقتصادهای نوظهور، ساز و کارهای جهانی جایگزینی را برای توسعه ی همکاری ها تدوین نموده اند که از جمله ی آنها می توان تسهیلات IBSA برای کاهش فقر و گرسنگی که در سال ۲۰۰۴ در هند، برزیل و افریقای جنوبی تشکیل شد و بانک توسعه ی نوین که توسط برزیل، چین، هند، روسیه و افریقای جنوبی تشکیل شد را نام برد.

پرداخت کمک ها بر اساس سطح آموزش

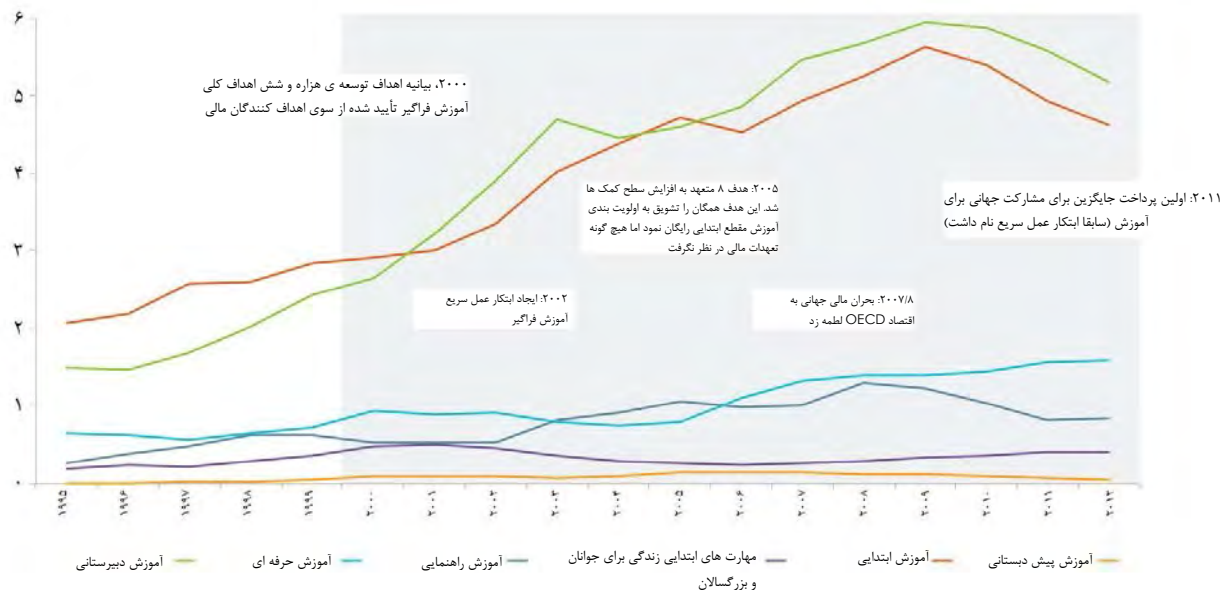
کمک به آموزش پایه، که پنج هدف از شش هدف آموزش برای همه را در بر می گیرند، طی سال های ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰ افزایش یافتند. پس از آن، در سال های بین ۲۰۱۰ و ۲۰۱۲، پرداخت کمک ها در این سطح به میزان ۱۵٪ کاهش یافته یا به ۹۲۱ میلیون دلار رسید. برعکس، کمک ها به آموزش پس از متوسطه تا ۶٪ کاهش یافت. در حجم مطلق، کمک به آموزش پس از متوسطه بیش از این میزان در سال ۲۰۱۲ بود.

منابع مالی خارجی برای آموزش اساساً بر مقطع ابتدایی تمرکز یافته و سایر اهداف آموزش فراگیر را نادیده گرفته اند. به عنوان بخشی از کل پرداخت ها به آموزش پایه، کمک به مهارت های زندگی پایه برای جوانان و بزرگسالان و آموزش دوران اولیه ی کودکی کاهش یافته است. راهبردهای اهداء کنندگان مالی کمتر بر آموزش بزرگسالان، یادگیری از راه دور، آموزش غیر رسمی یا تحصیل برای کودکان با نیازهای خاص تمرکز داشته اند.

پرداخت کمک ها بر اساس منطقه

کمک به آموزش پایه در افریقای سیاه، که بیش از نیمی از کودکان باز مانده از تحصیل را در خود جای می دهد، از سال ۲۰۰۲ افزایش شدیدی داشته و پس از سال ۲۰۰۹ به بعد کاهش یافتند. به طور

شکل ۱۰: کمک به اهداف آموزش فراگیر خارج از آموز مقطع ابتدایی قادر به افزایش نبوده است
کمک های کلی تعهدات آموزشی، متوسط رایج سه ساله، ۱۹۹۵-۲۰۱۲



یادداشت: اطلاعات قبل از ۲۰۰۲ برای تعهدات کمک های مالی، با توجه به این که اطلاعات پرداخت ها موجود نبودند. به دلیل نوسان در تعهدات کمک ها، این نمودار آنها را در سه متوسط اری سه ساله نشان می دهد
منبع: OECD-DAC (۲۰۱۴).

اهداء کنندگان مالی نتوانسته اند به تعهدات خود در تأمین کمک های کارآمد آموزشی عمل کنند

از زمان داکار، تعهدات سیاسی قوی تری برای بهبود نه تنها کمیت بلکه حاکمیت کمک های مالی بین المللی شکل گرفته است. بیانیه ی پاریس برای کمک های کارآمد در سال ۲۰۰۵، تعهدی بی سابقه برای تأمین بهتر کمک ها ایجاد کرد. اما از ۱۳ هدف کمک های کارآمد تنها اهدافی که کمک های فنی را همتراز و هماهنگ می کنند تا سال ۲۰۱۰ به دست آمدند.

فقدان معماری جهانی کمک ها مانع هماهنگی کارآیی کمک ها می شود

هماهنگی جهانی به اهداء کنندگان مالی آموزش اجازه می دهد تا کمک های خود را به جایی تخصیص دهند که بیشترین نیاز دارند.

اما ساز و کارهای فعلی هماهنگی در سطح کشوری به نظر نمی رسد که کمک شایانی کرده اند. مجمع چهارم عالی کارآیی کمک ها در بوسن، جمهوری کره، در سال ۲۰۱۱، بر استفاده از نهادهای چند منظوره و بودجه های جهانی برای افزایش هماهنگی ها تأکید کرد با این حال اکثر کمک های دو جانبه برای آموزش پایه همواره محدود به مکان و بخش هستند.

مشارکت جهانی در هدف قرار دادن کشورهای نیازمند بهتر شده است.

مشارکت جهانی برای آموزش – (GPE) که سابقا ابتکار عمل سریع آموزش برای همه خوانده و در سال ۲۰۰۲ پایه گذاری شد – می توانست نقش موثری در هماهنگی جهانی برای کمک های آموزشی داشته باشد اما فاقد حمایت مالی برای کارآیی بود. در عوض، قدر و پتانسل آن در توانایی آن برای هدف قرار دادن



عکس: امی هتال

تأمین منابع مالی غیر سنتی می تواند از اهمیت بیشتری برخوردار گردد

تأمین غیر سنتی منابع مالی آشکارا به بیش از ۵۰ میلیارد دلار افزایش یافته است. در سال ۲۰۱۰، گره راهبری تأمین ابتکاری منابع مالی برای توسعه نه ساز و کار را برای گسترش بودجه ی آموزش پیشنهاد نمود: مالیات تعاملات مالی، اوراق قرضیه آموزش به ارز محلی، اوراق سرمایه گذاری، اوراق قرضه مهاجرین، کمک های داوطلبانه از سوی مهاجران، معاوضه بدهی، مالیات ورزشی، مشارکت دولتی-خصوصی و اهدائیات خرد. ساز و کارهای مشابهی توانسته اند از سال ۲۰۰۲، بیش از ۷ میلیارد دلار بودجه برای بخش بهداشت تأمین کنند اما تعداد کمی از آنها برای تأمین منابع مالی بخش آموزش به کار رفته اند.

در سال
۲۰۱۳،
آموزش تنها
۲٪
کمک های
بشردوستانه
دریافت کرد

کشورهای نیازمند بود. به طور متوسط، بیش از سال های ۲۰۱۲-۲۰۱۰، ۸۱٪ کل پرداخت های GPE در کشورهای کم درآمد بودند در مقایسه با ۴۲٪ اعضای کمیته ی کمک های توسعه ای OECD.

راهبردهای کمک ها باید فراتر از رسیدن به دستیابی گسترش یابند

ملموس ترین خروجی کمک های آموزشی باعث افزایش مثبت نام خصوصا در آموزش پایه شده اند. تأثیر کمک های خارجی در راستای تساوی جنسیتی بسیار ناچیز بوده است. با این حال، عوامل چالش برانگیزی که مانع از ورود دختران به مدرسه می شوند - مانند مسائل مربوط به فقر، مسافت مدارس، هزینه ی فرصت ها برای تحصیل دختران و اعتقادات فرهنگی - را می توان با کمک کارآمدتر اهداء کنندگان برطرف نمود.

نقش کمک های بشردوستانه در بخش آموزش

با بروز فوریت های طولانی مدت و تناوب بیشتر آنها، بخش آموزش در دهه ی گذشته تلاش نموده تا بخش کمک های بشردوستانه را متقاعد به سرمایه گذاری در آموزش به عنوان ناجی نموده است. با این حال، کمک ها در راستای آموزش همواره در نظام کمک های بشردوستانه با منابع محدود نادیده گرفته می شود. در سال ۲۰۱۲، دولت ها، آژانس های سازمان ملل، بخش خصوصی و سازمان های جامعه ی مدنی خواستار دوبرابر شدن درصدی شد که از کل کمک های بشردوستانه به این بخش اختصاص داده می شد تا به حداقل ۴٪ کل بودجه ی بخش بشردوستانه برسد. علی رغم این درخواست، در سال ۲۰۱۳، این بخش تنها ۲٪ کل بودجه را دریافت نموده است.

درخواست سازمان های غیر دولتی برای پرداخت منابع بهتر برای اهداف غفلت شده آموزش برای همه

بودجه ی سازمان های غیر دولتی برای آموزش رسمی بین ۲٫۶ میلیارد دلار و ۵٫۲ میلیارد دلار افزایش یافته اند. سازمان های غیر دولتی اکنون مهم ترین تأمین کنندگان خدمات پایه در برخی کشورها بوده و مصارف آنها در آموزش بیانگر این مطلب است که اهداف آنها همراستا با اهداف آموزش برای همه است که عموماً از سوی دولت ها و اهداء کنندگان ملی مانند آموزش غیر رسمی و ECCE نادیده گرفته شده اند.

توصیه ها

۱. تأیید بیشتر بر مراقبت ها و آموزش دوران کودکی

همه کشورها باید حداقل یک سال آموزش پیش دبستان را به عنوان بخشی از چرخه ی آموزش پایه اجباری نموده و دولت ها باید منابع لازم را برای این کار تأمین نمایند.

در جایی که بودجه های دولتی نمی توانند خدماتی را در اختیار همگان قرار دهند، هدف این خدمات باید محروم ترین جوامع باشند.

در جایی که امکان اجرای برنامه های رسمی یادگیری کمتر است باید برنامه های غیر رسمی و جامعه محور انجام شوند.

مراقبت و آموزش باید از کیفیت مناسب برخوردار بوده و کارکنان آن باید آموزش ببینند تا بتوانند ساخت کودکان خردسال را فعال نموده و حمایت اجتماعی-عاطفی از آنها به عمل آورند.

کشورها باید تلاش کنند تا با بالا بردن موقعیت و پرداخت به معلمان مقطع دبستان، معلمان و مراقبین بیشتر و بهتری را جذب نمایند.

۲. هر کار لازم برای توانمندسازی کودکان جهت تکمیل مقطع دبستان را انجام دهند

دولت ها باید برنامه های انتقالات نقدی منطقی با شرایط ساده و طرح های هدفمندی تدوین نموده و به خانوارهای فقیر در پوشش هزینه های تحصیل در مدرسه مانند شهریه های غیر رسمی، لباس فرم و حمل و نقل کمک کنند.

به منظور بهبود حضور در مدرسه و کاهش ترک تحصیل، دولت ها باید برنامه های بین بخشی را در زمینه های بهداشت و تغذیه و هم چنین سرمایه گذاری در زیرساخت های جاده ای، آب و برق انجام دهند.

دولتی ها باید برنامه هایی پشتیبان برای پاسخ گویی به نیازهای تحصیلی کودکان در شرایط بحران و مناطق مناقشه زده تدوین نمایند.

۳. بهبود اکتساب مهارت های حرفه ای و زندگی در میان

جوانان و بزرگسالان

دولت ها باید اطمینان یابند که همه ی جوانان، خصوصاً گروه های محروم، از طریق دسترسی برای همه به آموزش متوسطه ی اول رایگان و اجباری، مهارت های بنیادین را کسب نمایند.

با توجه به این واقعیت که تلفیق مدرسه و کار بر فرصت های کودکان برای کسب مهارت های بنیادین آسیب می رساند، همه کشورها باید کنوانسیون ۱۳۸ سازمان بین المللی کار را امضاء نموده و آن را اشاعه دهند که در آن حداقل سن برای استخدام در مشاغل ذکر شده است.

سیاستگذاران باید مهارت هایی را شناسایی و اولویت بندی نمایند که در پایان هر مقطع تحصیلات رسمی باید کسب گردند.

دولت ها باید بسنجند که چه نوع تحصیل یا آموزش - از جمله حین کار و برنامه های کارآموزی - کارآمدترین بوده و برای مهارت آموزی مناسب هستند.

برای پاسخ گویی به نیازهای جوانانی که صلاحیت های تحصیلی کمی دارند، دولت ها باید فرصت هایی برای ادامه، تداوم و آموزش بزرگسالان تأمین نمایند.

۴. توانمندسازی همه ی بزرگسالان برای درک حق خود

برای سوادآموزی و یادگیری ریاضی

سیاست ها و راهبردهای سوادآموزی باید سیاست های توسعه ای موجود را با نیازهای جوامع محلی، بهداشت، توسعه جامعه محلی، ابتکارات کشاورزی و شهروندی فعال تطبیق دهند.

استفاده از گوشی های همراه و سایر فناوری های ارتباطی و اطلاعاتی برای سوادآموزی و حفظ مهارت های آموخته باید از طریق مشارکت بین دولت و بخش خصوصی حمایت شود.

کشورها باید برنامه های سوادآموزی خود را با تعیین سطوح مهارت های قابل کسب توسط بزرگسالان و با سنجش و پایش مشارکت خروجی ها، تقویت نمایند.

ناخالص ملی خود را صرف پیش دبستان، دبستان و متوسطه ی اول نموده یا ۵,۴٪ تولید ناخالص ملی خود را صرف کلیه ی سطوح تحصیلی نمایند.

منابع تحصیلی دولتی باید مجدداً تخصیص یافته و پیش دبستان، مدارس غیر رسمی و سوادآموزی بزرگسالان به نفع گروه های محروم را در بر گیرند. اهداء کنندگان مالی باید پرداخت های خود برای آموزش را افزایش داده و از هدفمندی بهتر آنها اطمینان حاصل نمایند. هماهنگی های توسعه ی جهانی و کمک های بشردوستانه نباید نیازمندترین گروه ها را نادیده بگیرند.

با توجه به ۲۲ میلیارد شکاف مالی برآورد شده، اهداء کنندگان مالی باید حجم کمک های خود برای پیش دبستان، دبستان و متوسطه ی اول را در کشورهای کم درآمد و درآمد متوسط حداقل چهار برابر افزایش دهند.

سرمایه گذاری در ابزار تشخیصی که کلیه ی منابع تحصیلی را ردیابی می کنند به دولت ها و اهداء کنندگان مالی اجازه می دهد تا نحوه ی برخورداری گروه های درآمدی مختلف از مزایای مصارف رسمی را ارزیابی نموده و اطمینان حاصل نمایند که فقیرترین کودکان از این مزایا بی بهره باقی نمانده اند.

۸. تمرکز آگاهانه بر برابری

برای پاسخ گویی به مسئله ی برابری ابتداء، دولت ها باید نحوه ی استفاده از اطلاعات برای طراحی مداخلات آموزشی خود را تغییر دهند.

دولت ها باید استفاده از اطلاعاتی تفکیکی بر اساس مدارس، خانوارها و تحقیقات بازار کار را در اولویت قرار داده تا بتوانند طرح های آموزشی خود را بهبود بخشیده و منابع را به سوی نیازمندترین سوق دهند.

۹. پاسخگویی به شکاف های جدی در اطلاعات جهت بهبود پایش

بهبود پایه های دانش نظام آموزش ملی به منظور پر کردن شکاف های جدی اطلاعاتی در زمینه ی مسائلی همچون کیفیت تا مهارت های سوادآموزی برای تخصیص منابع مالی ضروری است. این امر مستلزم کار در جهت استانداردهای رایج، ظرفیت سازی و هماهنگی اطلاعات است.

برای پایش پیشرفت یادگیری در طول زمان در کشورهای مختلف باید همکاری جدی وجود داشته و باید این پایش بر اساس جداولی باشند که بتوان ارزیابی ملی یادگیری در طیف گسترده ای از زمینه های آموزشی را به آنها ارتباط داد.

دولت ها باید چهارچوب پایش خود را به گونه ای تدوین نمایند تا امکان جمع آوری اطلاعات تفکیکی در زمینه موقعیت آموزشی گروه های جمعیتی مختلف فراهم گردد.

۵. تغییر تمرکز از تساوی به دستیابی به برابری جنسیتی

به منظور برقراری برابری بیشتر در محیط های یادگیری، باید هدف منابع به گونه تنظیم شوند تا ضامن این مطلب باشند که متون آموزشی و تسهیلات آب و بهداشتی برابر باشند.

دولت ها باید تضمین نمایند که برنامه های آموزش پیش از خدمت و حین خدمت، راهبردهای جنسیتی را برای معلمان در خود جای می دهند که می توانند در آموزش کلاسی و مدیریت آن ها را به کار گیرند. این برنامه ها باید با دقت و بر اساس نابرابری های موجود در بافت محلی طراحی شوند.

۶. سرمایه گذاری در کیفیت آموزش

دولت ها باید سرمایه گذاری هایی ایمن در تأمین کیفیت خوب آموزش انجام دهند. سیاست هایی که سطح حرفه ای معلمان و انگیزه ی آنها را افزایش می دهند باید در اولویت قرار گیرند. خطر موجود در استخدام معلمان پیمانی باید با دقت ارزیابی گردد.

معلمان باید برنامه ی تحصیلی متناسب و مشمولی را در اختیار داشته باشند که یادگیری را بهبود بخشیده و به کسانی که عملکرد خوبی ندارند اجازه می دهد تا یادگیری خود را سرعت بخشند. منابع یادگیری مناسب و کافی، خصوصاً کتب آموزشی، باید در اختیار همه قرار گیرند.

سبک ها و روش های آموزش باید نسبت به تنوع فرهنگی و بافت کلاس کارایی داشته باشند. در جوامع چند زبانه، سیاست های زبانی در آموزش برای یادگیری کارآمد اهمیت بسزایی دارند.

نظام های حاکمیت باید ترتیبات نهادی مستحکم را با تعهد نسبت به برابری تلفیق کنند.

دولت ها باید سیاست های مناسبی را برای اعزام معلمان به مناطق محروم اتخاذ نمایند.

زمان کافی برای حضور در مدرسه با کیفیت بالا، که معلمان و دانش آموزان مشارکت فعال در فعالیت های یادگیری داشته باشند، ضروری است.

کشورها باید ظرفیت خود را برای انجام ارزیابی های یادگیری تقویت کنند که منعکس کننده اولویت های ملی بوده و از اقدامات در جهت تضمین کیفیت خوب آموزش، آموزش کارآمد و خروجی های برابر یادگیری در مضامین متنوع آموزشی حمایت نمایند.

۷. افزایش منابع مالی تخصیصی به آموزش و سوق دادن منابع به افرادی که به حاشیه ای ترین مناطق رانده شده اند

دولت ها باید منابع داخلی بیشتری را جذب نمایند تا بتوانند منبع پایداری را برای چهارچوب آموزش پس از ۲۰۱۵ تأمین نمایند. کشورهای کم درآمد و درآمد متوسط باید ۳,۴٪ تولید

دسترسی، اعتبار و قابلیت تطبیقی اطلاعات سواد آموزی باید گسترش یافته تا برنامه ریزی و سیاستگذاری بهبود یابند.

با توجه به این که منشور آموزش برای همه به مهلت پایانی خود نزدیک می شود، همواره نیاز برای تدوین گزارش های پایش جهانی مستقل، آموزش محور وجود دارند.

۱۰. حل چالش های هماهنگی جهت حفظ حمایت

سیاسی در سطح عالی برای آموزش

راهبردهای اجرای سیاست های آموزشی باید از نظر فنی قوی و از نظر سیاسی جذاب باشند. باید اهداف شفاف و راهبردهای ویژه و ظرفیت فنی وجود داشته باشند. تخصیص منابع به آنها باید جمعیتی بوده، مکرراً مورد ارزشیابی قرار گرفته و از حمایت بی وقفه سیاسی و نهادهای موثر برخوردار باشند.

باید ساز و کار شفاف برای پاسخ گویی وجود داشته باشد تا دولت ها و اهداء کنندگان مالی در صورت عدم موفقیت در دستیابی به اهداف یا اجرای تعهدات خود نسبت به آنها پاسخگو باشند.

آموزش کلید اصلی دستیابی به بسیاری از اهداف پیش بینی شده در دستورکار توسعه ی پس از ۲۰۱۵ از مصرف پایدار تا بهداشت و جوامع صلح آمیز است. برنامه ها و رویکردهای تحصیلی باید برای دستیابی به این اهداف مجدداً طراحی شوند.



آموزش برای همه ۲۰۱۵-۲۰۰۰

دستاوردها و چالش‌ها

بیستمین جلد گزارش پایش جهانی آموزش برای همه - با توجه به مهلت نهایی ۲۰۱۵ برای دستیابی به اهداف شش گانه مشروح در مجمع جهانی آموزش در داکار، سنگال، سال ۲۰۰۰ - چشم اندازی جامع و سنجیده از پیشرفت جهانی در این راستا ارائه می نماید. با توجه به این که جامعه جهانی در حال تدوین دستور کار جدید توسعه و آموزش است، این گزارش دستاوردهای گذشته را در نظر گرفته و بر چالش های آتی تأمل می نماید. نشانه های بسیاری از پیشرفت های چشمگیر وجود دارند. پیشرفت به سوی آموزش مقطع ابتدایی فراگیر سرعت یافته، عدم تساوی جنسیتی در بسیاری از کشورها کاهش یافته و تمرکز فزاینده ای از سوی دولت ها در این زمینه دیده می شود که همه ی کودکان از تحصیلات با کیفیت برخوردار گردند. با این حال، علی رغم این تلاش ها، جهان نتوانست به تعهدات کلی خود در بخش آموزش فراگیر عمل کند. میلیون ها کودک و نوجوان همواره از تحصیل باز مانده و فقیرترین و محروم ترین ها هستند که عواقب شکست در دستیابی به اهداف آموزش فراگیر را متحمل می شوند.

آموزش برای همه ۲۰۱۵-۲۰۰۰: دستاوردها و چالش ها ارزیابی جامعی از پیشرفت کشورها به سوی اهداف آموزش برای همه ارائه نموده و بر کارهای باقی مانده تأکید می نماید. این گزارش سیاست های کارآمد را متذکر شده و توصیه هایی برای پایش و ارزشیابی اهداف تحصیلی پس از ۲۰۱۵ ارائه می نماید. این گزارش منبعی معتبر در اختیار سیاستگذاران قرار می دهد که به واسطه ی آن می توانند به ترویج این مطلب بپردازند که تحصیل باید در ساختار جهانی توسعه پس از ۲۰۱۵ در بالاترین اولویت قرار گیرد. گزارش پایش جهانی آموزش برای همه نشریه ای مستقل، مبتنی بر شواهد است که ابزاری ضروری برای دولت ها، محققان، متخصصین آموزش و توسعه، رسانه ها و دانش آموزان است. این گزارش پیشرفت در آموزش را در ۲۰۰ کشور و قلمر تقریباً به صورت سالانه از سال ۲۰۰۲ ارزیابی نموده است. این کار در طول اجرای دستورکار توسعه ی پایدار پس از ۲۰۱۵ به عنوان گزارش پایش جهانی آموزش ادامه خواهد داشت.

علت ترک تحصیل من بخاطر اتفاقاتی بود که به دلیل حضور شورشیان می افتاد. آنها مدرسه ی ما را نابود کردند و ما دیگر نمی توانستیم به مدرسه برویم. آنها از پوشش برخی دختران خوششان نمی آمد. آنها سر ما داد می زدند و می گفتند که پوشاک ما کافی نیست. آنها نیمکت های مدرسه ما را شکستند و کتاب های درسی و وسایلمان را نابود کردند. مدرسه باید جایی باشد که ما در آن چیز یاد می گیریم.

سیتا، دانش آموز در نیجریه

هر کودک زیر ۵ سال باید به پیش دبستان برود آموزش دوران کودکی اولویتی مهم است.

مارتا ایزابل کاستانو
معلم دبستان، کلمبیا

یکی از بزرگ ترین اصلاحات از سال ۲۰۰۰ مربوط به سیاست های جایی است که کودکان باید به مدرسه بروند. این امر به افراد کمک کرده تا مزه ی ثمره ی آموزش را بچشند. ممکن است که این امر باعث شده تا کشاورزان نیروی کار خود را از دست بدهند اما بذری برای زندگی بهتر در آینده در اختیار آنها قرار داده است.

سونام، معلم در بوتان

والدینی که مشکلات عدم توانایی نوشتن نامه، استفاده از تلفن همراه یا خودپرداز را تجربه کرده اند، هر کاری که از دستشان بر آید انجام می دهند تا کودکانشان تحصیل کنند تا به علت بی سوادی هرگز منزوی نگردند.

اوموویگو رانی ابیرری
دانشگاه میدوگوری، نیجریه



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

UNESCO
Publishing



www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org