confintea VI

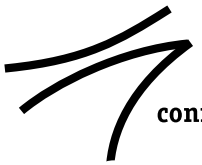
UNESCO Institute for Lifelong Learning

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

2009

حالة وتطور تعلم وتعليم الكبار في الدول العربية

تقرير توليفي إقليمي



2009

حالة وتطور تعلم وتعليم الكبار في الدول العربية

تقرير توليفي إقليمي

د. عبد الواحد عبد الله يوسف

لمزيد من المعلومات أو الاستفسار يمكنكم الكتابة أو الاتصال بـ:
مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت
ص. ب. 5244 – 11
بيروت – لبنان
هاتف: 5/ 4/850013 1 961
فاكس: 824854 1 961
البريد الالكتروني: beirut@unesco.org
الموقع على شبكة الانترنت:
www.unesco.org/beirut

المؤلف هو المسؤول عن اختيار وعرض الوقائع الواردة في هذه الوثيقة والرأي المتضمن فيها وهذه كلها لا تمثل بالضرورة آراء اليونسكو أو معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة ولا تشكل أي التزام من جانب منظمة اليونسكو.

ولا تنطوي التسميات المستخدمة في هذه الوثيقة، ولا طريقة عرض المادة التي تتضمنها، على الإعراب عن أي رأي كان من جانب اليونسكو أو من جانب معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة بشأن المركز القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة أو للسلطات القائمة فيها بشأن حدودها أو تخومها.

© جميع حقوق الطبع محفوظة
مكتب اليونسكو الإقليمي
للتربية في الدول العربية
بيروت، 2010

ISBN 978 - 92 - 820 - 1166 - 9

معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2009
UNESCO Institute for Lifelong Learning
Feldbrunnenstraße 58
Hamburg, Germany 20148
Tel: +49 (0) 40.44 80 410
Fax: +49 (0) 40.410 77 23
E-mail: uil@unesco.org
www.unesco.org/uil

تصميم الغلاف:
كريستيان مارويك
cmgrafix media & design

المحتويات

توطئة 5

شكر وتقدير 6

مقدمة 7

السياق الإقليمي 9

الوجهات 15

الطريق إلى الأمام 27

التوصيات 35

التوقعات والآفاق المستقبلية 37

المرفقات 39

المرفق أ: البلدان التي قدمت تقارير وطنية 39

المرفق ب: اختصارات 39

المرفق ج: الجداول الإحصائية 40

المراجع الأساسية 46

مراجع عامة 47

تـوطئـة

التقرير الذي بين أيدينا حول حالة تعليم الكبار في الدول العربية أُعد توليفاً للتقارير الوطنية المقدمة من دول المنطقة في إطار التحضيرات للمؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار CONFENTIA VI الذي عقد في البرازيل (سبتمبر/2009)، ويواكب هذا التقرير مرحلة الاستحقاقات لمبادرات دولية في مجال القرائية والتعليم للجميع منها «المبادرة الدولية حول التعليم للجميع (2000-2015)» و«عقد الأمم المتحدة حول القرائية (2003-2012)» و«مبادرة اليونسكو حول القرائية من أجل التمكين LIFE (2005-2015)»، حيث بذلت دول عديدة في العالم ومن بينها الدول العربية جهوداً جبارة في مجال العمل نحو إنجاز خفض حقيقي في أعداد الأميين وفي استحداث برامج جديدة لتحسين الخدمة.

وفي المنطقة العربية يشهد العمل في مجال التعليم عموماً وفي مجال تعليم الكبار بالتحديد حراك غير مسبوق من جانب اليونسكو وبعض الدول العربية حيث يتم تنفيذ مشروعات رائدة لبناء القدرات في كل من المغرب ومصر واليمن وموريتانيا كون هذه الدول تنضوي تحت مبادرة «القرائية من أجل التمكين (Literacy Initiative for Empowerment)». وأثمرت هذه المشروعات عن تحديث وتأسيس الهياكل والأقسام التي تسير البرامج بالإضافة الى استحداث برامج لتطوير آليات وأدوات التدريب المستمر للميسرين وتوسيع وتحسين جودة الخدمة.

وبالرغم من الجهود المبذولة فقد رصد هذا التقرير تحديات عدة في مجال تعليم الكبار تستلزم من جميع الشركاء جهد أكبر نحو تحقيق خطوات ملموسة لخفض عدد الأميين الكبار الى معدلات مقبولة وتحقيق فرص تعلم مستمر لصالح الشباب والكبار الذين لم يلتحقوا بالتعليم أو تسربوا منه والذين هم في حاجة الى مهارات تؤهلهم الى سوق العمل وينطبق الحال نفسه على بعض الخريجين من التعليم الثانوي والجامعي الذين ينهون تعليمهم بمهارات وكفاءات غير متناسبة مع متطلبات سوق العمل المعاصر. بالاضافة الى تحديات أخرى في مجال عدم توفر الإرادة السياسية ونقص الموارد المالية والبشرية، وتدني دافعية المعلمين وعدم مرونة المحتوى التعلمي في برامج تعليم الكبار وكذلك تبني معظم الدول لمفهوم ضيق وتقليدي في القرائية يختزلها في تعليم القراءة والكتابة وهنا تبرز حاجة ملحة الى التحول الى مفهوم جديد يربط القرائية بالتعلم مدى الحياة ومفهوم التنمية البشرية الكاملة.

وفي النهاية، أود أن أتقدم بالشكر والامتنان للدكتور/عبد الواحد يوسف على الإعداد الرائع للتقرير التوليفي وجهده المميز على بلورة نتائجه، والشكر للزملاء في معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة في هامبورغ والزملاء في مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت على التعاون في التحضيرات لإعداد التقارير الوطنية.

د. عبد المنعم عثمان
مدير مكتب اليونسكو الإقليمي
للتربية في الدول العربية – بيروت

شكر وتقدير

في منتصف طريق رحلة وضع هذا التوليف، أدركت أنني فعلاً أسأت تقدير الوقت والجهد الذهني والبدني المطلوبين لاستكمال مهمة، بدت في بعض الأحيان، صراعاً شاقاً (مثل كل عمل في مجال محو الأمية وتعليم الكبار في معظم ما يسمى الدول النامية).

فالتقارير التي أعدتها دول المنطقة لتكون لي مصدراً أولياً للمعلومات ولتوجيه عملي لم تكن في بعض الحالات متماسكة جداً، بل حتى لم تكن كاملة في حالات أخرى، بينما بدت في بعض آخر وكأنها إحاطات إدارية. ولم تكن واضحة بشكل معقول إلا في حالات قليلة جداً. غير أنها جميعاً اقتصرت على تركيز ضيق على المقاربة التقليدية لمحو الأمية وتعليم الكبار مكبلة المسألة برمتها بالقيود. فكان أن حاولت بأفضل ما أملك من جهد الحصول على الأفضل من وضع صعب.

خلال هذه الرحلة المثقلة بالجهد، حصلت على قدر كبير من التشجيع والدعم من العديد من الأصدقاء والزملاء. أنا مدين لهم جميعاً. ولكن، أود أن أشكر بشكل خاص الدكتور ماجد النعيمي وزير التربية والتعليم في البحرين الذي أتاح لي الاضطلاع بهذه المهمة؛ والدكتور أداما عوان، مدير معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، زميلي السابق و«رفيقي في السلاح»، على ثقته ودعمه؛ وزملاءه في معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة لصبرهم ودعمهم، والدكتور عبد المنعم عثمان، مدير مكتب اليونسكو في بيروت، وعائلتي التي صبرت علي أثناء أيام شهر رمضان المبارك الطويلة. أخيراً وليس آخراً، أود أن أشكر زميلتي الكفؤة السيدة بلوسوم كوردير والتي طبعت النسخة الإنجليزية من هذا التقرير بصبر وبكفاءة.

د. عبد الواحد يوسف
المنامة
مملكة البحرين
18 تشرين أول/أكتوبر 2008

مقدمة

كلّفني معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة في هامبورغ أن أُعدّ توليفاً للتقارير الوطنية التي قدمتها حكومات المنطقة عن حالة تعلّم وتعليم الكبار. وكانت هذه التقارير قد كتبت للتحضير للمؤتمر الإقليمي للدول العربية الذي عقد في تونس في كانون الثاني/يناير 2009، والذي أدرجت نتائجه في الوثائق التي قدمتها اليونسكو إلى المؤتمر الدولي السادس في البرازيل في أيار/مايو 2009. وقد كانت التوجيهات الصادرة عن معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة واضحة «إعداد تقارير وطنية عن حالة تعلّم وتعليم الكبار».

غير أن التقارير (التي قدمها 17 بلداً فقط من أصل 21 بلداً) تركز على منظور ضيق جداً لتعلّم وتعليم الكبار، كما يفهمان بالمعنى التقليدي، أي اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية. فهذه التقارير تناقش المرحلة الأولى من تعليم الكبار التي تلي المرحلة الأساسية لمرحلة الإلمام بالقراءة والكتابة، والتي تعرف في هذه البلدان على أنها مرحلة ما بعد الإلمام بالقراءة والكتابة، والتي لها هدفان رئيسيان هما: (1) تعزيز المهارات المكتسبة في المستوى الأساسي، و(2) تزويد المتعلمين بتدريب على المهارات الأساسية وبمعلومات عامة عن ممارسات الحياة اليومية، على سبيل المثال، فيما يتعلق بالصحة والسكان والبيئة.

في الواقع لقد استبعدت التقارير الوطنية، العديد من المؤسسات الهامة والإدارات الحكومية التي تقدم طيفاً غنياً جداً وهاماً من تعليم الكبار في المنطقة. وتشمل مثل هذه المؤسسات والإدارات ما يلي:

- الجامعات ومساهمتها الهائلة من خلال أقسام الإرشاد أو خدمات الدراسات غير التحصيلية، وبرامج تدريب العاملين في تعليم الكبار، كما من خلال مساهماتها في البحوث في مجال تعليم الكبار؛
- المعاهد الخاصة التي تغطي مجموعة واسعة من برامج التدريب في كل بلد، تتراوح من التدريب على أعمال السكرتارية المكتبية وإلى علوم الحاسوب، والتي يلتحق بها آلاف المتعلمين بدوام جزئي؛
- مجالس التعليم الديني (مجالس العلم) التي تأخذ شكل حلقات دراسية تعقد في المساجد و«الزوايا»؛
- المدارس القرآنية للأطفال والشباب التي قد تعد بعشرات الآلاف، ولا سيما في بلدان مثل السودان والصومال والمغرب وموريتانيا واليمن؛
- برامج التدريب التي تقدمها الإدارات الحكومية للزراعة (خدمات الإرشاد الزراعي) والعمل والصحة والشؤون الاجتماعية؛
- البرامج التعليمية والثقافية العامة التي تهدف إلى التأثير على الرأي العام.

إن جميع البرامج التعليمية والتدريبية التي تقدمها المؤسسات والإدارات المذكورة أعلاه هي مكونات مشروعة لشبكات تعلّم وتعليم الكبار في جميع بلدان المنطقة. وإغفالها مجحف بحق المنطقة. لم يكن بإمكان هذا التقرير التوليفي تغطية تلك المجالات لعدم توفر المعلومات.

كتبت التقارير الوطنية بثلاث لغات: العربية (عشرة) والفرنسية (اثنان) والإنجليزية (خمسة). ولم يتبع كثير من هذه التقارير المبادئ التوجيهية التي اقترحها معهد اليونسكو لتعليم الكبار؛ ما جعل مهمة التوليف بين هذه التقارير أكثر صعوبة.

أخيراً، الصورة الإقليمية هي في الحقيقة غير كاملة، ذلك أن أربعة بلدان (الإمارات العربية المتحدة وجيبوتي والصومال وليبيا) لم تقدم تقاريرها. وهناك فجوة أخرى هي أن التقرير الوطني عن السودان لا يتضمن أية إشارة إلى الحالة الخطيرة جداً في الجزء الجنوبي من السودان الذي خرج مؤخراً من حرب أهلية مدمرة دامت أكثر من ربع قرن. كذلك بحثت عبثاً عن مواد عن الصومال. ويحدوني الأمل في أن تبذل السلطات في كل من هذه البلدان جهداً لملء الفجوات.

السياق الإقليمي

تتكون منطقة الدول العربية من 21 بلداً موزعاً على قارتي آسيا وأفريقيا، ويبلغ عدد سكانها 320 مليون نسمة، ولها لغة مشتركة وثقافة مشتركة وتاريخ مشترك، وإن لم يحل ذلك دون أن تتعايش فيها سمات ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية متنوعة. ويتمتع بعض البلدان بثروة مادية كبيرة، في حين أن بلداناً أخرى فقيرة للغاية. وقد تحسنت منذ عام 1990 نسبة السكان الذين يعيشون على أقل من دولار أمريكي واحد في اليوم، لكن نسبة من يعيشون على أقل من دولارين في اليوم ارتفعت من 21 في المائة إلى 23 في المائة من السكان. وتذهب تقديرات البنك الدولي إلى أن حوالي واحداً من كل خمسة أشخاص في المنطقة يعيش على أقل من دولارين في اليوم.

ووفقاً لصندوق الأمم المتحدة للسكان، سيبلغ عدد السكان في المنطقة 372 مليون بحلول عام 2020. ونحو 34 في المائة من سكان المنطقة هم دون سن الـ 15 ومتوسط العمر هو 22 عاماً. والبطالة عالية عموماً (حوالي 15 في المائة من القوة العاملة النشطة)، وتبلغ معدلات البطالة بين الشباب ضعف المتوسط.

وقد كان للصراعات العسكرية والاحتلال الأجنبي والنزاعات الأهلية وعدم الاستقرار السياسي على مدى العقود الأخيرة تأثير سلبي خطير على كل جانب من جوانب الحياة في بلدان مثل السودان والصومال والعراق وفلسطين ولبنان. فبالإضافة إلى الخسائر في الأرواح والممتلكات وزيادة عدد النازحين وانعدام الأمن النفسي والاقتصادي، كان هناك تدهور ملحوظ في كمية ونوعية الخدمات الاجتماعية. وفي حين أن التأثير على الصحة والتعليم ملحوظ بشكل خاص في تلك البلدان، إلا أن جميع بلدان المنطقة تأثرت بدرجات متفاوتة.

التحديات العامة التي تواجه المنطقة

لاحظت مجموعة من المثقفين العرب البارزين الذين كتبوا في عام 2002، «تقرير التنمية البشرية العربي» الذي صدؤ عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، «أن بعض التحديات الرئيسية التي ستواجهها المنطقة في الألفية الجديدة يرتبط بثلاثة نواقص رئيسية يمكن أن تعتبر سمات تحدد المنطقة هي:

- نقص الحرية
- المشاركة المحدودة للمرأة،
- نقص القدرات البشرية/المعرفة بالنسبة للدخل[1]

وقد وصل واضعو التقرير إلى هذا الاستنتاج بإنعام النظر في النظم الاجتماعية – الاقتصادية العربية من منظور التنمية البشرية بمعناها الأوسع، الذي يشمل الحرية وحقوق الإنسان. ولا يزال تمكين المرأة، وفقاً للتقرير، يشكل جانباً حاسماً في التنمية البشرية. فعلى سبيل المثال، حصة المرأة من المناصب المهنية والتقنية، وكذلك حصتها من المقاعد البرلمانية، تأتيان في المراتب الأخيرة في جميع مناطق العالم. ولا تأتي في مرتبة أخفض غير أفريقيا جنوب الصحراء.

[1] صندوق الأمم المتحدة الإنمائي «تقرير التنمية البشرية العربي» (2002).

ويقترح التقرير أنه ينبغي التصدي لـ«فجوة المعرفة» الكبيرة في المنطقة باتخاذ إجراءات متزامنة في ثلاثة مجالات مترابطة وقد تكون على صعيد الإمكان تآزرية، وهي: «استيعاب واكتساب ونشر المعرفة». فالنفاذ إلى التكنولوجيا واستخدامها محدودان (يستخدم 0.6 بالمائة فقط من السكان الانترنت). ومستوى النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هو الأخفض بين مناطق العالم جميعاً[2].

وهناك مجموعة كبيرة من التحديات المتعلقة بهذه النواقص وببعض آثارها:

- هناك ما يقرب من 65 مليون شخص من الكبار غير ملمين بالقراءة والكتابة (قدّر بعض المصادر العدد بما بين 58 و61 مليون)، وثلثا هؤلاء من النساء، ويقدر بأن 10 ملايين من الأطفال بين سن 6-15 لا يذهبون إلى المدرسة. ومن المرجح أن يزداد هذا العدد بنسبة 40 في المائة بحلول عام 2015 إذا استمرت الوجهات الحالية.
- برغم التقدم الملحوظ في تعليم الفتيات وفي تمكين المرأة، لا تزال الفجوة بين الجنسين واسعة، فلا زال تمثيل المرأة ناقصاً في الوظائف الإدارية ووظائف صنع القرار.
- هناك اختلال كبير بين مخرجات نظم التعليم واحتياجات سوق العمل.
- لا يزال الفقر والحرمان حقيقة في كثير من الدول العربية. وقد وصل في بعض الحالات، كما في فلسطين والصومال، مستويات خطيرة.
- أدت مشكلة تبعية المنطقة لدول أخرى رائدة في إنتاج المعرفة إلى الحد من تطوير المنطقة لقدراتها الذاتية.
- هناك خيار لا بد منه بين أن تبقى المنطقة ضعيفة وهامشية يواجه كل من بلدانها التحديات بشكل فردي، وبين أن تنشأ ترتيبات مؤسسية يمكن أن تحوّل الإمكانات الضخمة للوحدة العربية إلى حقيقة واقعة[3].

التحديات التي تواجه التعليم

وفقاً لليونسكو، كان هناك بعض التقدم نحو التعليم الابتدائي الشامل بين عامي 1999 و2004، لكن المعدل مازال أقل مما في مناطق أخرى. فقد ارتفع عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية بنسبة 6 في المائة، وذلك أقل بكثير من المعدل في أفريقيا جنوب الصحراء (27 في المائة) وجنوب وغرب آسيا (19 في المائة). وقد ارتفع معدل الالتحاق الصافي في المنطقة بنسبة أربعة في المائة فقط، مع تفاوت بين بلد وآخر، إذ سجل بعض البلدان زيادة قدرها أكثر من 12 في المائة.

وهناك أكثر من 6 ملايين طفل في سن الدراسة (نحو 10 ملايين حسب بعض المصادر) خارج المدرسة، وحوالي 60 في المائة منهم من الفتيات، ولم يلتحق ما يقرب من ثلثي هؤلاء الأطفال بالمدرسة على الإطلاق، وغادر حوالي 13 في المائة منهم المدرسة في وقت مبكر. وهناك العديد من الأسباب الكامنة وراء عدم التحاق هؤلاء الأطفال، من بينها نقص المدارس والفقر وعدم المساواة بين الجنسين والتقاليد وافتقار الوالدين إلى التعليم ومكان الإقامة (يعيش 8.7 في المائة من هؤلاء الأطفال في المناطق الريفية)[4].

---

[2] المرجع نفسه.

[3] المرجع نفسه.

[4] اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة، 2007.

من ناحية أخرى، يقدر أن أولئك الذين غادروا المدرسة في وقت مبكر هم ثلث من يدخلون المدرسة الابتدائية. وفي دراسة عن الأطفال خارج المدرسة والشباب في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تشمل جمهورية إيران الإسلامية وجميع الدول العربية باستثناء السودان والصومال، تعرف هذه الشريحة من السكان على أنها «الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 6 وحوالي 20 سنة من العمر، والذين ينبغي أن يكونوا في التعليم المدرسي الإلزامي، لكنهم ليسوا كذلك». وتقدر الدراسة أن «نحو 9 ملايين طفل، ما يقرب من 5 ملايين طفل منهم تتراوح أعمارهم من 6 إلى 10، و4 ملايين آخرين تتراوح أعمارهم من 11 إلى 15، كانوا خارج المدرسة في عام 1995. ومن المتوقع أن يزيد العدد إلى 7.5 مليون و6.5 مليون على التوالي، ليصل إجمالى عدد الشباب والأطفال ممن هم في سن الدراسة ولكنهم خارج المدرسة إلى 13 مليوناً. ويتطلب للتغلب على هذه الحالة الخطيرة للأطفال والشباب غير الملتحقين بالمدرسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تحولاً كبيراً في السياسة»[5].

وفقاً لتقرير الرصد العالمي لعام 2007، الذي أصدرته اليونسكو، برامج التعليم غير النظامي «متنوعة للغاية في جميع أنحاء المنطقة وتختلف من حيث الأهداف والفئات المستهدفة والمحتوى وطرق التدريس وحجم ونوع مقدميها».

تعليم الكبار ومحو الأمية للشباب

يشكل محو الأمية الهدف الرابع من إعلان منتدى داكار، إذ اتفق في داكار على تخفيض نسبة الأمية كما كانت في عام 2000 بمقدار النصف بحلول نهاية عام 2015. في المنطقة العربية زاد معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بحوالي 16 في المائة بين عام 1999 والفترة 2000–2004، وانخفض العدد المطلق للبالغين غير الملمين بالقراءة والكتابة خلال الفترة ذاتها من حوالي 64 مليون إلى نحو 58 مليون. وهذا الرقم تؤكده منظمة اليونسكو في تقريرها العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2009 الذي يشير إلى أن متوسط معدل الإلمام بالقراءة والكتابة ارتفع من 58 في المائة إلى 72 في المائة. وكان الارتفاع أكثر وضوحاً بين النساء؛ حيث تصاعد من 46 في اظلمائة إلى ما يزيد قليلاً عن 61 في المائة. على الرغم من ذلك، يستمر تقرير الرصد العالمي في الإشارة إلى أن المعدلات في المنطقة ما زالت دون متوسط البلدان النامية (79 في المائة). ووفقاً لمنظمة اليونسكو، من المتوقع أن يظل هذا العدد مرتفعاً يبلغ 55 مليون بحلول عام 2015.

واليوم، يتمكن في المتوسط، ثلثا البالغين في الدول العربية ككل من القراءة والكتابة مع الفهم. غير أن معدلات محو الأمية في المنطقة تتفاوت من بلد إلى آخر، إذ تتراوح ما بين أقل من 60 في المائة في المغرب ومصر وموريتانيا والسودان إلى أكثر من 90 في المائة في الكويت وفلسطين، وتزيد عن 95 في المائة في البحرين. ولابد للحكومات من توسيع نطاق برامج محو أمية الكبار إلى حد كبير وتحسين نوعية البرامج المقدمة، ولا سيما فيما يتعلق بالمرأة، إذا أريد لها أن تفي أو تقترب من الوفاء بهدف التعليم للجميع. ففي عام 2004 كان أكثر من ثلثي الكبار غير الملمين بالقراءة والكتابة من النساء. وكان مؤشر التكافؤ بين الجنسين في محو أمية الكبار 0.72، وفي بعض البلدان في المنطقة كان أقل من 0.50. ومع ذلك، زاد التكافؤ في الالتحاق بالتعليم الابتدائي من 87 فتاة لكل 100 صبي في عام 1999 إلى 90 في عام 2004.

[5] البنك الدولي، التحديات الجديدة التي يواجهها قطاع التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (الفصل الثالث) (2007).

وهناك عقبات كثيرة تحول دون وصول الإناث إلى التعليم والمشاركة فيه، بما في ذلك التقاليد والفقر ومسافة الوصول إلى المدرسة وانعدام البيئة المدرسية الآمنة. وهذه كلها أسباب حقيقية للاستبعاد ينبغي على الحكومات أن تعمل على إزالتها[6].

هل الدول العربية على وشك تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول 2015؟

يركز مؤشر تطور التعليم للجميع، الذي أدخلته منظمة اليونسكو في التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع للفترة 2003–2004، على أربعة أهداف للتعليم للجميع يمكن تحديد كميتها بسهولة أكبر: تعميم التعليم الابتدائي، ومحو أمية الكبار، والتكافؤ والمساواة بين الجنسين، ونوعية التعليم، ولكل من هذه الأهداف مؤشر يدل عليه. وقد احتسب مؤشر تطور التعليم للجميع لـ 16 دولة عربية في عام 2004 ونشرت النتائج في تقرير الرصد العالمي لعام 2007:

- لم تحقق أية دولة من الدول أهداف التعليم للجميع الأربعة بعد؛
- توشك دولة واحدة فقط (البحرين) على القيام بذلك، إذ بلغ مؤشر تطور التعليم للجميع فيها 0.95؛
- 11 بلداً (الأردن والإمارات العربية المتحدة وتونس والجزائر وسوريا وعمان وفلسطين والكويت ولبنان ومصر والمملكة العربية السعودية، في موقع وسط، إذ تتراوح قيم مؤشر تطور التعليم للجميع بين 0.80 و0.94. وفي معظم هذه البلدان، تخفض معدلات محو أمية الكبار هذا المؤشر؛
- لا تزال أربع دول (جيبوتي وموريتانيا والمغرب واليمن) بعيدة عن تحقيق أهداف التعليم للجميع، فمؤشر تطور التعليم للجميع فيها أدنى من 0.80. وهي بحاجة إلى تحسين العناصر الأربعة جميعاً[7].

لقد حسّن معظم الدول العربية مؤشر تطور التعليم للجميع من عام 2003 إلى 2004، وبلغت الزيادات 7 في المائة في مصر و14 في المائة في موريتانيا. وتعود هذه التغييرات أساساً إلى تحسن محو أمية الكبار في مصر، وإلى تحسن كل من مؤشر تكافؤ الجنسين ومعدل البقاء حتى الصف الخامس في موريتانيا.

ويدل تقرير الرصد العالمي لعام 2009 أن دولة الإمارات العربية المتحدة انضمت إلى البحرين باعتبارها قريبة جداً من تحقيق أهداف التعليم للجميع الأربعة القابلة للقياس الكمي والمدرجة في المؤشر، وان العراق حلّ مكان المغرب في البلدان الأربعة الأبعد عن تحقيق أهداف التعليم للجميع.

مع الإشارة إلى هدف داكار المتمثل في خفض نسبة الأمية بنسبة 50 في المائة بحلول عام 2015، ويشير تقرير استعراض عقد الأمم المتحدة لمحو الأميّة في منتصف مدته المقدم إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة في أيلول/سبتمبر 2008 أنه «ما لم يتم إحراز تقدم متسارع ملحوظ، فليست لدى معظم البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وغرب آسيا والدول العربية غير فرصة ضئيلة لبلوغ هذا الهدف»[8].

---

6 اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2007).

7 المرجع نفسه.

8 اليونسكو، تقرير الجمعية العامة للأمم المتحدة المعني باستعراض عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية في منتصف مدته (أيلول/سبتمبر 2008).

أهمية التعلم مدى الحياة لحالة التعليم الراهنة

تعبر جميع التقارير الوطنية عن فهم ضيق لتعليم الكبار (القراءة والكتابة والحساب)، وتركز على المرحلة اللاحقة فوراً لما بعد محو الأمية، مرحلة التوطيد مع التدريب على مهارات من مستوى منخفض. وهذا أقل بكثير من المفهوم الذي يتضمنه المؤتمر الخامس للتعليم للجميع[9].

يتعين على الحكومات والمجتمع المدني والقطاع الخاص في منطقة الدول العربية أن يفكروا جميعاً بدور جديد ومكانة جديدة للتعليم بصفة عامة ولتعليم الكبار على وجه الخصوص، لمواجهة بعض، إن لم يكن كل، التحديات الرئيسية التي يواجهونها. وكما يذكر البنك الدولي، هناك مجالات جديدة ينبغي لتعليم الكبار أن يلعب دوراً فيها. وتشمل هذه العولمة وتكنولوجيات الاتصال والأهمية المتزايدة للمعرفة في عملية التنمية[10].

إن الوضع الراهن للتعليم في المنطقة ككل محفوف بثغرات خطيرة لا يمكن أن يسدّها سوى نظام شامل للتعلم مدى الحياة، ولا سيما لصالح الشباب والكبار الذين لا يذهبون إلى المدرسة والذين هم في حاجة ماسة إلى التدريب للاضطلاع بالمهمة العاجلة، مهمة التحديث (الحداثة). وهناك القدر نفسه من اللإلحاح بالنسبة لخريجي ما بعد التعليم الإلزامي الذين يحتاجون إلى الانضمام إلى القوى العاملة، ولخريجي المدارس الثانوية الذين يحتاجون إلى مهارات وكفاءات يتطلبها الاقتصاد القائم على المعرفة. بل إن خريجي التعليم العالي (الثالثي) لم يعودوا قادرين على اعتبار الشهادة الجامعية أو حتى درجة الدكتوراه كافية للعمل دون تجديد المعارف والمهارات[11].

وأخيراً، فإن التحدي الأكثر خطورة من ذلك كله هو «طفرة الشباب» (15-24 سنة) في المنطقة وارتفاع مستويات ترك المدرسة في سن مبكرة وكذلك ارتفاع نسبة الشباب خارج المدارس.

[9] اليونسكو، تقرير المؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار، معهد اليونسكو لتعليم الكبار، هامبورغ (1997).

[10] البنك الدولي، التحديات الجديدة التي يواجهها قطاع التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (الفصل الثالث) (2007).

[11] المرجع نفسه.

الوجهات

نطاق التقارير الوطنية مقابل توقعات معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة

تركز التقارير الوطنية على محو الأمية وتعليم الكبار، بالمعنى التقليدي الضيق للمصطلح. فمعظم التقارير يعتبر مصطلح «محو الأمية»، ومصطلح «تعليم الكبار» مصطلحين متطابقين. وتتحدث هذه التقارير عن محو الأمية على أنه اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، تليها مرحلة ما بعد محو الأمية، وأهدافها توطيد المهارات المكتسبة خلال مرحلة تعليم محو الأمية الأساسية، وتزويد المتعلم ببعض التدريب الأساسي على بعض مهارات الحياة والمعارف العامة والثقافة. ويركز التحليل في جميع التقارير الوطنية، باستثناء بلد واحد (الكويت)، على أنشطة الوزارة الخاصة المكلفة بمحو الأمية وتعليم الكبار، وهي في معظم الحالات، وزارة التربية والتعليم (وزارة الثقافة في سورية ووزارة الشؤون الاجتماعية في تونس ولبنان والمغرب). ومصطلح «تعلّم وتعليم الكبار» ليس معروفاً في هذه المنطقة.

السياسات والاستراتيجيات

تختلف السياسات والاستراتيجيات بين البلدان الـ 17 في المنطقة التي قدمت تقارير، لكن المضمر بينها جميعاً هو حصر مفهوم محو الأمية بالقدرة على القراءة والكتابة والحساب. هكذا ليس غريباً أن تركز القضايا التي أثيرت في التقارير الوطنية على محو الأمية الأساسية ومرحلة ما بعد محو الأمية والتعليم غير النظامي على المستوى الأولي للتدريب على المهارات المهنية.

نظراً لهذه الرؤية السائدة، نقطة انطلاق معظم سياسات البلدان في مجال تعليم الكبار هي محو الأمية. وقد تشمل الأهداف الاستراتيجية خفض معدلات التسرب من التعليم النظامي، والتصدي لمصدر الأمية من خلال توفير فرص الحصول على التعليم الابتدائي لجميع الأطفال في سن المدرسة، وتنظيم حملات لمحو الأمية.

وينظر بعض البلدان إلى سياسة محو الأمية وتعليم الكبار من منظور واضح قائم على الحقوق. فيعتبر السودان «التعليم حقاً من حقوق الإنسان لكل مواطن». ويسعى لبنان لإعطاء «مفهوم محو الأمية بعداً إنسانياً وتنموياً، بحيث تصبح مهارات القراءة والكتابة وسيلة لجميع الأفراد للحصول على ظروف معيشية أفضل». يحدد قانون التعليم (2005) في البحرين أن: «القضاء على الأمية وتوفير تعليم الكبار مسؤولية وطنية تهدف إلى رفع مستوى المواطنين ثقافياً واجتماعياً ومهنياً». وفي بعض الحالات يكون دمج تعليم الكبار بجداول الأعمال الإنمائية الأخرى توجهاً متعمداً في السياسة. ففي موريتانيا، ينظر إلى مكافحة الأمية والفقر على أنهما جزء هام من الخطة الوطنية للتنمية الاقتصادية.

وتجمع البلدان في المنطقة على الالتزام السياسي القوي بمكافحة الأمية بين الشباب والكبار (الذين تتراوح أعمارهم بين 10-45 في بعض البلدان و15-40 في غيرها)، ولكن درجات توفير الموارد اللازمة لتحقيق مثل هذا الالتزام متفاوتة. وقد أدرجت معظم البلدان سياسات محو الأمية وتعليم الكبار في

سياساتها الوطنية للتعليم، ويطبق عدد قليل منها تشريعاً أو قانوناً خاصاً للقضاء على الأمية (مصر والكويت وتونس). ولكن لم يستطع سوى عدد محدود من البلدان ترجمة سياساته بشأن محو الأمية وتعليم الكبار إلى خطط عمل (المغرب وتونس واليمن والكويت).

يجعل الميثاق الوطني للتعليم (2000) في المغرب من محو الأمية واجباً اجتماعياً من واجبات الدولة، وينص على أنه ينبغي إعطاء الأولوية للمناطق الريفية والنساء. ويسند بعض البلدان استراتيجياته الوطنية إلى نموذج عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية: وتهدف الاستراتيجية التي تبنتها الجزائر، والتي تنفذ بالشراكة مع العديد من الإدارات الحكومية، ومنظمات المجتمع المدني، والقطاع الخاص والمنظمات الدولية، إلى القضاء على الأمية تماماً بحلول عام 2016. وتشمل السياسة الوطنية للتعليم في المملكة العربية السعودية قسماً كبيراً عن الأمية، يورد أن البلد معني بـ«مكافحة الأمية ويدعم هذا النوع من التعليم معنوياً ومالياً وإدارياً لتحقيق هدف محو الأمية لجميع المواطنين وتعميم الثقافة».

الإطار القانوني والإداري

يتفاوت الإطار القانوني والإداري الذي يتم تنظيم تعليم الكبار من خلاله بين بلد وآخر، حسب النظام السياسي ونمط الحوكمة والأهمية النسبية التي توليها الحكومة لتعليم الكبار والعلاقة بين تعليم الكبار والمؤسسات التنموية الأخرى (سواء كانت عامة أو خاصة أو منظمات مجتمع مدني).

ولدى معظم الدول في المنطقة نوع من الإطار الوطني يجسد على حد سواء الجوانب القانونية والإدارية. وبصورة استثنائية، هناك بيان دستوري، كما في مصر: «محو الأمية وتعليم الكبار التزام وطني تسهم فيه كل منظمة في المجتمع المصري».

والأكثر اعتياداً هو وجود قوانين أو مواثيق تحدد الهياكل والوكالات المسؤولة عن تعليم الكبار ومحو الأمية، وقد تكون إدارة حكومية منفردة، كما في موريتانيا، التي لديها لجنة وطنية لمحو الأمية في وزارة التربية والتعليم، أو في كثير من الأحيان، إدارة أو اثنتان تعملان بالتناسق معاً. على سبيل المثال، تشرف وزارة التربية والتعليم في الأردن على اللجنة الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار، التي تضم أعضاء من وزارة التنمية الاجتماعية. وتتقاسم وزارتا التعليم والثقافة في سورية المسؤولية المشتركة لمكافحة الأمية بين الكبار. والنماذج والتشكيلات الأكثر شمولاً هي، على سبيل المثال، تشريع في اليمن يحمل الحكومة والوكالات والمؤسسات العامة مسؤولية القضاء على محو الأمية.

وقد لا يشمل تشكيل الهيئات الوطنية المسؤولة عن تعليم الكبار ومحو الأمية المسؤولين الحكوميين من وزارة واحدة أو أكثر من الوزارات فحسب، بل أيضاً ممثلين من المنظمات غير الحكومية والأكاديميين والنقابات العمالية وخدمات البث، كما في المجلس الوطني لتعليم الكبار في تونس. وفي حالات أخرى قد يشارك أيضاً ممثلون من القطاع الخاص.

وقد تتمثل الأهمية الاستراتيجية لتعليم الكبار في حالات قليلة بالتزام حكومي مباشر رفيع المستوى. على سبيل المثال، يرأس رئيس وزراء المغرب، اللجنة الوطنية لمحو الأمية والتعليم غير النظامي.

ولدى عدة بلدان هياكل هرمية تسلسل الوظائف من المركز إلى المحيط، بحيث يصب صنع القرارات الوطنية في الهياكل الفرعية في المحافظات والمناطق ومن ثم في الوحدات التنفيذية المحلية. في السودان تستلزم إعادة التوزيع الجغرافي للوظائف الإدارية على 26 ولاية التنسيق والتعاون مع وزارة التربية والتعليم الاتحادية.

ويدعو البرنامج الوطني لتعليم الكبار في تونس إلى إتباع مقاربة تعزز التكامل بين مؤسسات تعليم الكبار. وعلى الرغم من عدم الشك بأهمية الجهد المشترك ووجود أهداف مشتركة وتقسيم العمل بين جميع الجهات الفاعلة في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، يعنى بعض البلدان بترسيم حدود واضحة. وليس ذلك فقط لوضع خطوط واضحة المسؤولية والمساءلة، ولكن أيضاً لفصل الجانب السياسي عن الجوانب التشغيلية. على سبيل المثال، تحدد موريتانيا في تقريرها الوطني الحاجة إلى أن تقوم وزارة التربية والتعليم برعاية الاستراتيجية وترك مهام التنفيذ لفاعلين آخرين.

الأهداف والأولويات

الأهداف النموذجية هي اكتساب أكبر عدد ممكن من الناس مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، ولكن مع إعطاء الأولوية لفئات محددة بشكل خاص. وتتمثل الأهداف في مرحلة ما بعد محو الأمية، في توطيد المعرفة والمهارات المكتسبة وتزويد المتعلمين ببعض المعارف العامة والمهارات الحياتية اللازمة في الحياة اليومية، وكذلك بعض المعارف الدينية وأنماط السلوك وأصول المواطنة.

أحد الأهداف التعليمية لمعظم البلدان هو مساعدة غير الملمين بالقراءة والكتابة ومن غادروا المدرسة في سن مبكرة على تحقيق مستوى يعادل درجة معينة في التعليم الابتدائي أو الثانوي. وعادة ما يعلن عن مثل هذه الأهداف وصفياً، ولا يعلن سوى عدد قليل من البلدان (اليمن وتونس والجزائر والمغرب والأردن) عن عدد غير الملمين بالقراءة والكتابة الذي يراد الوصول إليه. والمجموعات المستهدفة ذات الأولوية التي يتكرر ذكرها في السياسات الوطنية هي:

- غير الملمين بالقراءة والكتابة من الفئة العمرية 10 – 45 (في بعض البلدان 15 – 40)؛
- النساء؛
- من تسربوا من المدارس؛
- سكان الريف؛
- الفئات المستبعدة (الإثنية واللغوية والفقراء)؛
- مجموعات النازحين واللاجئين.

ويشير السودان إلى البدو والجزائر وإلى الأشخاص المعوقين كفئات مستهدفة خاصة، في حين توفر المملكة العربية السعودية برامج لكبار السن من المواطنين. وبالإضافة إلى ذلك، هناك في عدة بلدان نية معلنة لتوجيه الموارد والالتزامات للمحافظات أو المقاطعات ذات المستويات التعليمية الأدنى أو الأدنى إنجازاً في محو الأمية.

ويتمثل الهدف العام في تمكين هذه الفئات من أن تشارك بنشاط في تحويل مجتمعاتها، وذلك بالتركيز على القيم والمواقف والسلوكيات التي تمكن الأفراد من تعلّم العيش معاً في عالم يتميز بالتنوع والتعددية (لبنان).

ولا شك أن تحسين المهارات هدف ضروري لا من أجل التنمية الاقتصادية فحسب بل أيضاً للأفراد والمجتمعات. ومن بين الأهداف المشار إليها في التقارير الوطنية الحاجة إلى إنتاج قوى عاملة مدربة للعمل في الأسواق الداخلية والخارجية (الأردن). أما التقرير الفلسطيني فيلحظ رفع مستوى مهارات ومعارف خريجي الجامعات والمهنيين. ومن بين الأهداف الاستراتيجية الأخرى الجديرة بالذكر الحاجة إلى تحسين التنسيق بين جميع مقدمي الخدمات (اليمن)، وضمان التدريب العملي للمدرسين (سوريا).

ولقد اجتذب تعدد المجموعات المستهدفة واحتياجاتها التعليمية العديد من المساهمين المختلفين، وهناك حاجة ماسة إلى تنسيق أفضل فيما بين هؤلاء جميعاً، وتلك مهمة يمكن أن يضمنها مجلس وطني أو لجنة وطنية لتعليم الكبار. ولا يملك غير بعض بلدان المنطقة مثل هذه الهيئة، التي لا يكون لها دور تنسيقي وإشرافي فحسب، بل أيضاً دور حاسم آخر هو حشد التأييد والدعم لتعليم الكبار.

تنفيذ البرامج

تعكس البرامج الأهداف الوطنية، وهي من ثلاثة أنواع:

- برامج محو الأمية الأساسية، والتي تشمل المهارات الثلاثة القراءة والكتابة والحساب؛
- برامج ما بعد محو الأمية لتعزيز المعرفة والمهارات المكتسبة؛
- برامج المعادلة لمن تسربوا من المدارس.

ولا يشير أي من التقارير الوطنية إلى إطار مؤهلات وطني. وفيما يتعلق بالشباب والذين تركوا الدراسة في سن مبكر، تدرك البلدان جميعاً أن مشكلة الأمية متجذرة في سوء نوعية التعليم المقدم ومحدودية فرص حصول الأطفال في سن المدرسة عليه. وعلاوة على ذلك، المعضلة التي يتعين على كل برنامج لمحو الأمية وتعليم الكبار التعامل معها وهي البنية التحتية الهشة للغاية لمحو الأمية وتعليم الكبار التي تتسلق على هيكل التعليم الابتدائي النظامي الضعيف.

إن برامج محو الأمية وتعليم الكبار في الغالبية العظمى من البلدان قليلة الموارد، ولا تملك غير القليل من التنظيم والإدارة المهنية، كما لا تملك سوى رؤية ومعرفة محدودتين في كيفية إحداث تحسن ملموس في حيوات الناس. وهناك الكثير من القيود، ولكن أكبر عقبة تكمن في قلة تقدير حجم العمل الجاهد اللازم لتحقيق محو الأمية. ويبدو هذا نمطاً عاماً في معظم بلدان المنطقة. كما أن هناك أيضاً افتقار إلى إرادة سياسية تناسب مع التحديات التي تطرحها العولمة واحتياجات الاقتصاد القائم على المعرفة.

على الرغم من كل القيود التي تكبل محو الأمية وتعليم الكبار، تسعى بلدان المنطقة جميعاً إلى رعاية الابتكار والممارسات الجيدة، التي تتراوح بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنفيذ البرامج (السودان وفلسطين ومصر) وتصميم بيئات تعليمية نموذجية (المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان)، حيث تبرز المناطق الخالية من الأمية وقرى التعلم كأمثلة.
وقد مكّن برنامج محو الأمية في تونس بعض من تعلّموا فيه من كسر حلقة الفقر من خلال مشاريع مدرة للدخل؛ وهناك مشروع آخر مبتكر تكفل بنشر ملحق خاص موجه إلى الملمين بالقراءة والكتابة الجدد في إحدى الصحف الأسبوعية، كما أنشأت أيضاً أندية للتعليم الذاتي (بتوجيه من جمعيات تعليم الكبار). وهناك في فلسطين برنامج تلفزيوني يأخذ شكل سلسلة من الأعمال الدرامية، يتيح للرجال والنساء متابعة التعلم بالسرعة التي تناسبهم.

وهناك في سوريا مشروع خاص لتعليم البنات بالتعاون مع اليونيسف، كما أنشأت مدارس داخلية لأطفال البدو. واعتمد مشروع في موريتانيا وسائط متعددة في ممارسة محو الأمية، بينها برنامج إذاعي لمحو الأمية بالتعاون مع منظمة غير حكومية إسبانية. وتقدم وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، عن طريق مكتبة المتعلمين الكبار، للملمين الجدد بالقراءة والكتابة هدية من 30 كتاباً للاحتفاظ بها واستخدامها في المنزل. وأنشأت البحرين رياض أطفال، للعناية بالأطفال أثناء حضور أمهاتهن فصول محو الأمية، ومكنت المتعلمين الكبار من استخدام مراكز موارد التعلم المدرسية في أي موقع يختارونه.

المنهاج التعليمي والأسلوب

تركز المناهج الدراسية على المستوى الأساسي في البلدان جميعاً على المهارات الثلاث القراءة والكتابة والحساب. وفي بعض الحالات تقترض المناهج من كتب المدارس الابتدائية، مع بعض التعديلات. ويستخدم بعض البلدان مناهج صممت خصيصاً لتعليم الكبار، لكنها عادة تتبع مقاربة نظرية غالباً ما تكون بعيدة عن واقع الحياة اليومية للبالغين. ومن الإنصاف القول أن هناك ابتعاداً عن مقاربة المواد الموحدة (حجم – واحد – يناسب – الجميع)، التي هيمنت على الساحة لفترة طويلة، باتباع نهج مكيف محلياً، بحيث تساعد مسوح تقييمه على تحديد احتياجات المُتعلمين (المملكة العربية السعودية والمغرب واليمن وموريتانيا والسودان). ومنظمات المجتمع المدني هي التي يحتمل أن تكون خلاقة في تقديم مزيد من نماذج يولدها المتعلم مستخدمة، على سبيل المثال، مقاربة فريري لمحو الأمية من خلال تقنيات تمكين المجتمع (REFLECT) (مصر والسودان).
أما المناهج الدراسية لمن يتركون الدراسة في وقت مبكر فمصممة وفقاً لبرنامج إصلاحي يستجيب للاحتياجات الخاصة لهذه المجموعة المستهدفة. وتختلف تنمية المهارات ويختلف منهاج التدريب المهني من بلد إلى بلد، وهناك أيضا تنوعات داخل البلدان.

ويجري توزيع مناهج محو الأمية على مراحل لتلبية مستويات مختلفة من القدرة، وتتراوح مددها من 18 شهراً فأكثر. ويقدم منهاج الجزائر في 18 شهر ما يعادل 756 ساعة دراسية للوصول إلى مستوى إنجاز تمارين الفهم والكتابة والتطبيق العملي للحساب. والهدف الأساسي هو تلبية الاحتياجات الأساسية للمتعلم، ولكن في كثير من الأحيان تتعلق المواضيع بالحياة اليومية للبالغين، وعادة ما تشمل اللغة العربية والرياضيات والعلوم الاجتماعية والدراسات الثقافية والعلوم العامة والتربية الإسلامية. وتشمل المناهج في تونس مواضيع المواطنة والأسرة والصحة والحياة الاجتماعية والاقتصادية والبيئة.

وعادة يمنح من ينجح في استكمال دورة محو الأمية شهادة معادلة لإكمال مرحلة التعليم الابتدائي. ويستطيع المتعلم انطلاقاً من هذه النقطة مواصلة الدراسة إما عن طريق نظام التعليم النظامي أو قنوات التعليم غير النظامي للحصول على تعليم يعادل المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية (المملكة العربية السعودية). ويشجع مشروع «مكتبة الكبار» في سلطنة عمان على استمرارية تعلم الكبار واستدامة دورات تعليم الكبار بتزويد المتعلمين الكبار بأنواع مختلفة من مواد القراءة.

وفي مرحلة ما بعد محو الأمية، يولى مزيد من الاهتمام لتطوير مناهج مختلفة لتناسب مجموعات مختلفة. وبرامج المهارات الحياتية للمرأة مثال جيد على ذلك في جميع البلدان في المنطقة. أما أساليب التدريس والتعلم فتقليدية جداً؛ إذ أنها نسخة طبق الأصل عن أساليب المدرسة التقليدية. فهي تركز على حل التمرين ولا تترك سوى مجال قليل لتفاعل المتعلم.

وليس تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم منتشراً بعد في المنطقة. ومع ذلك فإن بعض البلدان (مصر) استخدم الإذاعة والتلفزيون للتعليم في مرحلة محو الأمية وما بعد محو الأمية، ولكن لم تقس نتائج ذلك بعد. وهناك بعض التجارب المحدودة في السودان وفي المغرب وفلسطين. غير أن لدى الكويت ممارسة واسعة أكبر في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وهناك نقص في المواد التعليمية، خاصة للملمين بالقراءة والكتابة الجدد.

تنظم بعض المنظمات غير الحكومية في السودان برامجها بطرق مبتكرة. ومن الأمثلة الجيدة على ذلك مشروع للنساء في مخيمات النزوح، تنظمه المنظمة غير الحكومية غول GOAL. وهي تستخدم مقاربة فريري لمحو الأمية من خلال تقنيات تمكين المجتمع REFLECT التي تستند إلى تحليل المسوح الاجتماعية –الاقتصادية والاجتماعية– الثقافية للمنطقة المستهدفة. ولا يستخدم في برنامج محو الأمية أي كتاب مدرسي أو أية مواد عادية، بل فقط مجرد دليل مصمم محلياً للميسّرين.

وبالنسبة لدورات التدريب المهني، الهدف هو تزويد المتعلم بالحد الأدنى من المعلومات والمهارات التقنية اللازمة للحياة اليومية. ويمكن أن تكون الرسوم متواضعة، كما في الأردن، حيث تقدم مسارات تستغرق 30 إلى 40 ساعة.

العاملون

هناك توافق في الآراء على أن مسألة العاملين تمثل الحلقة الأضعف في منظومة محو الأمية وتعليم الكبار. ففي حين أن الموظفين الإداريين والتقنيين مدربون، بصفة عامة، تدريباً مهنياً، يختلف الوضع فيما يتعلق بالمعلمين، فجميعهم تقريباً من غير المتفرغين، ويتكونون من ثلاث فئات رئيسية:

- معلمو مدارس مدربون تدريباً نظامياً (بصفة رئيسية)، وبعضهم حضر دورات تدريبية قصيرة عن كيفية تعليم الكبار؛
- فنيون ومتخصصون في مجالات معينة يوظفون للقيام بتعليم المهارات الحياتية؛
- متطوعون من مختلف مناحى الحياة بمستويات مختلفة من التعليم والخبرة، لكن معظمهم ممن أتوا المدرسة الثانوية أو طلاب جامعات.

إن تدريب المدربين في المغرب فريد من نوعه في المنطقة، من حيث أنه يصنف الموظفين إلى منشطين، ومفتشين، ومنظمين إقليميين ومحليين، ومنسقين لمنظمات المجتمع المدني. ويغطي التدريب جوانب تنظيمية فضلاً عن الجوانب التربوية والتعليمية. وتحدد جميع البلدان الأخرى بعض التدريب الأولي، يليه جلسات تدريب قصيرة دورية كل سنة. ويتطلب عدد من البلدان في المنطقة (من بينها مصر والسودان والأردن والكويت وتونس) مؤهلات أكاديمية لتعليم الكبار. كذلك فإن التأهيل المهني في مجال تعليم الكبار أمر أساسي في موريتانيا والأردن وتونس والسودان. وفي الجزائر 88.6 في المائة من 10,000 معلم لمحو الأمية وتعليم الكبار هم من النساء.

وهاك اتفاق عام على أن المدرسين غير المتفرغين ليسوا مدربين تدريباً جيداً ولا يتقاضون أجراً جيداً، وليس لدى كثير منهم دوافع كافية لبذل الجهد اللازم. ووفقاً لتقرير الرصد العالمي لعام 2006، «من الضروري لاحتراف معلمي محو الأمية، تزويدهم برواتب مناسبة وتدريب مناسب. ففي الوقت الحاضر تدفع لهم رواتب منتظمة ضئيلة، هذا إذا دفع لهم أي أجر على الإطلاق، وهم يفتقرون إلى الأمن الوظيفي،

وليست لديهم سوى فرص تدريب قليلة، ونادراً ما يستفيدون من دعم مهني مستمر». من ناحية أخرى، المتطوعون (وخاصة من منظمات المجتمع المدني)، ملتزمون التزاماً عميقاً بالمهام التي يطلب منهم القيام بها، وإن كانوا لا يتقاضون أجراً.
وتفيد التقارير أن المعلمين العمانيين يحجمون عن التدريس في فصول تعليم الكبار. ولذا توكل المهمة إلى المدرسين الوافدين للاضطلاع بها بعد ساعات العمل العادية. وتنظر الحكومة في خيارين: إما زيادة المكافأة المالية أو تخفيض عبء العمل عن معلمي المدارس الذين يساهمون في تعليم الكبار. وخلال الفترة 2000-2001 بودر بمشروع لتوظيف خريجي المدارس للتعليم في فصول محو الأمية. وقد ثبت نجاح هذا المشروع واعتمد كوسيلة من وسائل استقطاب العاملين.

التمويل

تشير التقارير الواردة من جميع البلدان إلى أن التمويل غير كاف. فالحكومة هي مصدر التمويل الرئيسي، لكن المبالغ المخصصة لمحو الأمية وتعليم الكبار أقل بكثير مما هو مطلوب لاشتغال نظام فعال. وتزود التقارير بيانات قليلة عن مقدار ما توفره الحكومة مقارنة بمخصصات التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي والتعليم العالي. لا يوجد هناك عرض تفصيلي لتوزيع النفقات على مكونات برنامج محو الأمية وتعليم الكبار. وبالمثل هناك افتقار حتى إلى مجرد إشارات إلى مدى كفاءة استخدام الميزانية، إذ لا تقدم التقارير تحليلاً لفعالية التكاليف. ولا توجد هناك إشارة لكم يكلف، على سبيل المثال، تغيير حالة شخص من أمي إلى ملم بالقراءة والكتابة أو لتأثير الأمية على تنمية البلد المعني.

تساهم منظمات المجتمع المدني في جميع البلدان إسهاماً مفيداً لا فحسب نوعياً من خلال دعم الحكومة في تعبئة الدارسين وفي التدريس، ولكن أيضاً عن طريق تنظيم برامجها الخاصة لمحو الأمية وتعليم الكبار. ويقدم دعم مالي خارجي إلى بعض البلدان في المنطقة من خلال المنظمات والمؤسسات الإقليمية (الألكسو والإيسيسكو وأجفند ومؤسسة قطر) وكذلك من منظمات دولية (اليونسكو واليونيسف وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومنظمة العمل الدولية والبنك الدولي). غير أنه ليس هناك تنسيق كبير بين هذه الجهات المانحة.

دور منظمات المجتمع المدني

يكشف استعراض لتاريخ التعليم على مدى السنوات الـ 50 الماضية في المنطقة العربية تقاليد متجذرة لانخراط منظمات المجتمع المدني في محو الأمية وتعليم الكبار. وهناك نوعان من الدوافع الرئيسية وراء هذه المشاركة. واحد ديني، وخاصة بالنسبة للمسلمين الذين تشجعهم العقيدة الإسلامية على التعلم ومساعدة الآخرين على التعلم؛ وآخر وهو سياسي، إذ كانت المجتمعات العربية تاريخياً تنظر بعين الشك إلى نوع المؤسسات التعليمية التي أدخلت إلى مجتمعاتها.

في بعض البلدان كانت منظمات المجتمع المدني أول من بادر بجهد لمكافحة الأمية. والمثال الساطع على ذلك ما حدث في البحرين، حيث بدأت جمعية الشابات في ثلاثينات القرن الماضي أنشطة منظمة لمحو الأمية وتعليم الكبار. وقد تمكنت الجمعية من تعبئة الأمة بأسرها في حملة لمكافحة الأمية. وحافظ على الزخم عدد من المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص حتى عام 1973 عندما تولت وزارة التربية والتعليم مسؤولية محو الأمية وتعليم الكبار. وليس هناك من شك في أن لكل بلد في المنطقة قصة مماثلة يحكيها.

والواقع أن مساهمة منظمات المجتمع المدني في محو الأمية وتعليم الكبار واسعة جداً، تتراوح من تعبئة الموارد، إلى التدريس والإشراف على تدريس الصفوف الدراسية، والتفاوض مع الجهات المانحة، وتدريب المدربين، وتوفير الدعم للأسر الفقيرة. وتؤكد جميع التقارير الوطنية على دور منظمات المجتمع المدني القيّم، وبالنسبة للبعض الدور الذي لا غنى عنه، في مساعدة البرامج على تحقيق أهدافها. وتتجلى هذه القناعة بدرجات متفاوتة في استراتيجيات البرامج وكذلك أيضاً في التنفيذ. وتوضح الأمثلة التالية انخراط هذه المنظمات:

هناك ما يقرب من 600 منظمة غير حكومية في مصر تشارك في محو الأمية وتعليم الكبار. ويعمل بعضها بالتعاون مع الحكومة بينما يعمل البعض الآخر بشكل مستقل. ووفقاً لأحد المصادر برز نموذج محو أمية تشاركي جديد في قطاع المنظمات غير الحكومية، ولا يعتبر الأمية على أنها مجرد عجز ولا يتحدث عن القضاء على الأمية، بل ينظر إلى اكتساب واستخدام القراءة والكتابة على أنها جزء من عملية طويلة الأجل يسعى بها المجتمع المحلي أو المجتمع ككل إلى تحقيق تحوله الثقافي والاجتماعي الخاص به.

تنخرط آلاف المنظمات غير الحكومية في التعليم عموماً، وفي محو الأمية وتعليم الكبار بوجه خاص في السودان. ومن بين أهم هذه المنظمات وحدة التعلم المفتوح السودانية (SOLO)، ومن بين إسهاماتها البارزة مشروع «بناء القرائية»، وهدفه الرئيسي القرائية من خلال النقاش بين المتعلمين ومن خلال كتابة ما يناقشونه. وتكمن القوة الرئيسية لهذا المشروع في استخدامه للنصوص الإبداعية وتوظيفه لميسّرين مدربين تدريباً جيداً، واستخدام تقنيات التعلم عن بعد.

هناك طيف واسع من منظمات المجتمع المدني، بما في ذلك النقابات والروابط المهنية واتحادات الطلبة والمجموعات النسائية والأحزاب السياسية. وفي كل بلد في المنطقة هناك مجموعة من منظمات المجتمع المدني تعمل بشكل مستقل أو بشراكة مع الوكالات الحكومية الأخرى، كما تعمل بشكل وثيق مع الجهات المانحة الإقليمية والدولية التي يبدو أنها انجذبت إلى تلك المنظمات بسبب كفاءتها وإحساسها بالتجديد والمساءلة. ولكن منظمات المجتمع المدني كغيرها من الإدارات الحكومية تحتاج إلى مزيد من الدعم المؤثر من جميع المصادر.
وليس هناك من شك في أن لدى منظمات المجتمع المدني ميزة هامة على الدوائر الحكومية، هي أنها يمكن أن تكون أكثر مرونة في إدارة أنشطتها؛ كما أن أعضاؤها مندفوعون للغاية؛ ولديهم هامش ابتكار واسع نسبياً.

الأبحاث

على الرغم من أن الجامعات عموماً ممثلة في هيئات رسم السياسات الوطنية (المجالس الوطنية أو اللجان)، لم يُشر إلاّ قليلاً إلى دور الجامعات ومراكز البحوث في مجال محو الأمية وتعليم الكبار. فلدى معظم الجامعات برامج إرشاد وتوعية خاصة بها أو أقسام تدريس للعامة تقدم أنواع مختلفة من تعليم الكبار، تتراوح من الدراسات الليبرالية إلى التدريب المهني رفيع المستوى (المملكة العربية السعودية والكويت والأردن والسودان ومصر). وتقدم بضعة جامعات برامج تدريبية لمعلمي الكبار وترعى البحوث في جوانب تعليم الكبار المختلفة (السودان والأردن والمملكة العربية السعودية والكويت ومصر). وبسبب مجال تركيز التقارير الوطنية الضيق جداً، لم تعر هذا النوع من المساهمة غير القليل من الاهتمام أو لم تشر إليه أبداً.

في منطقة الدول العربية، كما هو الحال في معظم بلدان العالم النامي، البحث هو آخر مجال ينظر فيه بعمق عندما تصاغ سياسات محو الأمية وتعليم الكبار بعمق. ويعطي صناع السياسة الأولوية للتعليم النظامي؛ ولا يجذب تعليم الكبار بسبب مرتبته المتدنية وغير المحددة المتخصصين في التعليم؛ وحتى الآن لم يستطع علماء الاجتماع والاقتصاد، بصفة عامة، استيعاب أهمية الروابط بين تعليم الكبار وحقول اختصاصهم.

ليس هناك من شك في أنه لا يمكن رفع نوعية تعليم الكبار المتوفرة ومساهمته في عملية التنمية المستدامة إلاّ إذا كانت السياسات والاستراتيجيات قائمة على المعرفة والخبرة. ولا يمكن للعاملين في هذا المضمار، كغيره من المجالات، الحصول على النتائج إلاّ من خلال صياغة واختبار الفرضيات في مواقف حياتية فعلية. ولايمكن إلاّ للدليل الدامغ المستمد من تحقق منهجي إقناع الحكومات والجهات المانحة بأن من الجدير الاستثمار في مجال تعليم الكبار. وتشمل المجالات التي تجذب اهتمام الباحثين، على سبيل المثال:

- تخطيط تعليم الكبار باعتباره جزءاً لا يتجزأ من إستراتيجية التنمية الوطنية؛
- وضع المعايير وتقييم النتائج؛
- تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج محو الأمية وتعليم الكبار؛
- ضمان الجودة؛
- بناء قاعدة بيانات عن تعليم الكبار.

وعلاوة على ذلك، وبسبب أهداف تعليم الكبار المتنوعة وإسهامه العملي في تحسين حياة المتعلمين اليومية، فإن البحوث التطبيقية والنشطة، وهي بطبيعتها تشاركية، ملائمة جداً. لكن ذلك لا يعني بأي حال أنه لا ينبغي تشجيع البحث الصافي فحسب، بل إنه ينبغي على الباحثين أن يتذكروا الآثار على السياسة والممارسة المترتبة على إنتاجهم.

وليس هناك مركز أبحاث إقليمي متميز مخصص لإجراء بحوث في مجال تعليم الكبار، كما لا يوجد مركز إقليمي متخصص لتدريب العاملين في محو الأمية وتعليم الكبار وفي تطوير مناهجه. وهناك بالفعل حاجة ماسة إلى مركز إقليمي للقيام بهذا النوع من العمل، الذي كان يقوم به سابقاً مركز التعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي في مصر، تحت رعاية اليونسكو.

ومن المهم ملاحظة أن هذا النوع من الأبحاث المشار إليه في هذا التقرير لا يمكن أن يترك للجامعات ومراكز الأبحاث وحدها. ولا بد من القيام به في إطار شراكة وثيقة بين هذه المؤسسات المتخصصة وغيرها من أصحاب المصلحة الرئيسيين، وهم أساساً مقدمو الخدمات والمتعلمون والممارسون.

التقييم

التقييم نقطة ضعف أخرى في الهيكل التنظيمي لمحو الأمية وتعليم الكبار في جميع بلدان المنطقة. فلم يقدم أي تقرير سياسة أو خطة مفصلة لتقييم البرامج. ويبدو أن التقييم يتم على أساس منتظم فقط عندما تطلب الجهات المانحة أو الراعية تقييم برنامج أو مشروع محدد. أما بالنسبة لبقية البرامج، فيجري تقييمها على نحو متقطع غالباً ما يكون بالغ العادية. إذ تفتقر تلك البلدان إلى ثقافة تقييم محو الأمية وتعليم الكبار. وتشمل الأسباب كما توردها التقارير الوطنية:

- عدم وجود أهداف للبرامج ونتائج متوقعة معلنة بوضوح؛
- الافتقار إلى أية آلية لوضع معايير لقياس الجودة؛
- الافتقار إلى معايير مصممة بوضوح لقياس فعالية العناصر المختلفة الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار. وتشمل مثل هذه العناصر فترات الدورات الدراسية وتكاليف هيئة التدريس (بأجر أو تطوع)، ومعدلات التسرب والإعادة؛
- الافتقار إلى بيانات موثوقة ووافية عن الميزانيات والنفقات وعن نوعية ما يجري تقديمه؛
- الافتقار إلى موظفين مدربين تدريباً كافياً للقيام بالمهمة.

التحديات

القيد الأهم الذي أشير إليه في جميع التقارير الوطنية تقريباً هو الافتقار إلى الموارد المالية الكافية. وتتعلق القيود الأخرى بدرجة أهمية أو جاذبية البرامج للمتعلمين، بينما تنجم قيود أخرى من الافتقار إلى التنسيق بين الفاعلين المختلفين في الميدان.

يزعم من ناحية أن محو الأمية وتعليم الكبار لا يحظيان باهتمام كاف على المستوى الحكومي (اليمن). غير أن، أحياناً يمكن أن تشكل طريقة الحكومة في إدارة الحملات والبرامج بحد ذاتها عقبة رئيسية. فالإجراءات المعقدة والروتينية مصدر لكثير من الإحباط. وكذلك انعدام التنسيق بين المؤسسات المختلفة (الأردن). كما أن ضعف التعاون والتشاور بين وزارة التربية والتعليم والإدارات الحكومية الأخرى فيما يتعلق بالتخطيط والتقييم اعترضت الجهود الوطنية في حملة مكافحة الأمية في موريتانيا. وقد أشير إلى تفكك المؤسسات الاستشارية مثل المجلس الوطني لمحو الأمية في موريتانيا كمدعاة للقلق.

وعلى الرغم من أن البرامج الإقليمية في المناطق يمكن أن تكون لامركزية، فإنها لا تعطى دائماً الوسائل الضرورية لتحقيق أهدافها المعلنة. ويمكن أن يؤدي ذلك إلى عدم كفاية المرافق والمعدات على مستوى المناطق، كما لاحظ تقرير اليمن.

كذلك فإن نقص التدريب والافتقار إلى الموارد البشرية المؤهلة هما أيضاً عاملان مقيّدان لما يمكن أن ينجز. وهذا لا يتعلق فقط بالموظفين الميدانيين، بل أيضاً بالموظفين الإداريين. والمستوى التعليمي للمعلمين، كما يدعى في اليمن، ليس عالياً بما فيه الكفاية، وخاصة في المناطق الريفية. ويتحدث التقرير الوطني لموريتانيا عن عدم وجود عاملين بما فيه الكفاية ومن نوعية جيدة يمكنهم إنجاز المهمة الملقاة على عاتق مديرية محو الأمية.

وقد يؤدي ضعف الحافز بين الفئات المستهدفة إلى تدني معدلات نجاح الحملات. وهذا من المرجح أكثر في بيئة تهيمن عليها ثقافة شفوية (المغرب). وتشير سوريا إلى أن عدم مبالاة الناس أو انعدام الوعي يمكن أن يشكلا دون غيرهما عائقاً للانضمام إلى صفوف محو الأمية وتعليم الكبار، إلا أن افتقار بعض المتعلمين إلى الموارد المالية يشكل عائقا حقيقياً.

أما في في فلسطين فقد دمر الصراع البنية التحتية المادية والسياسية تدميراً شديداً، فتضرر تعليم الكبار ضرراً فادحاً.

استنتاجات

1. حققت المنطقة بعض التقدم نحو تحقيق التعليم الابتدائي، وخاصة بالنسبة للفتيات، ونحو زيادة معدل الإلمام بالقراءة والكتابة للكبار. لكن لا يزال هناك ما يزيد عن ستة ملايين طفل لا يذهبون إلى المدرسة، وأكثر من 60 مليون أمي من الكبار، ثلثاهم من النساء. هناك حاجة إلى بذل جهد جاد لتحسين كمية ونوعية ما يقدم اليوم، ولا سيما في البلدان الأشد فقراً والبلدان التي فيها أعداد كبيرة من غير المتعلمين.
2. على الأرجح أن يحقق بلد واحد فقط في المنطقة أهداف التعليم للجميع؛ وهناك 11 بلداً في موقع وسط وأربعة بلدان بعيدة كل البعد عن ذلك. كذلك فإن مفهوم القرائية الذي ساد في المنطقة لعقود من الزمان ضيق ومحدد باكتساب المهارات الثلاث: القراءة والكتابة والحساب؛ وكثيراً ما يعامل تعليم الكبار على أنه إما مرادف لمحو الأمية الأساسي أو لمرحلة ما بعد محو الأمية. ولم يكن هناك أي نقاش في التقارير الوطنية لمصطلح «تعليم الكبار»، ربما لأن المصطلح غير معروف في المنطقة.
3. في الغالبية العظمى من البلدان الالتزام السياسي أقل بكثير مما هو مطلوب من حيث الموارد اللازمة لتنفيذ البرنامج الوطني.
4. تبين التقارير الوطنية بوضوح وجود نمط بين مخططي السياسة ينحو نحو سوء تقدير ما يتطلبه حقيقة وضع خطة وطنية قابلة للحياة للتعامل مع مسألة معقدة مثل مسألة القرائية. وبالإضافة إلى ذلك، هناك الافتقار السائد إلى فهم تأثير الأمية الخطير على الأفراد والمجتمعات في عالم معولم.
5. تدعي استراتيجيات معظم البلدان أنها تتبع مقاربة مزدوجة: التعامل مع محو أمية الكبار وتعميم التعليم الابتدائي في الوقت ذاته. وتلك فكرة تقدمية، ولكن ثبت أن من الصعب تنفيذها، إذ ظل محو أمية في مرتبة أدنى. وهناك إدعاء آخر يربط محو الأمية وتعليم الكبار بقطاعات التنمية. ويحدث ذلك في عدد قليل من البلدان، لكن الممارسة الشائعة هي أن يكون جهد محو الأمية «قائماً بذاته». ويميل معظم البلدان إلى التخلي عن حملات محو الأمية الشاملة كاستراتيجية. غير أن الاستراتيجيات تؤكد وجود التزام قوي بتعليم أولئك من تسربوا من المدرسة، والأطفال الذين لا يذهبون إلى المدرسة، والنساء، وهذه جميعاً تعتبر فئات مستهدفة ذات أولوية مرتفعة.
6. تتفق التقارير الوطنية جميعاً على أن نوعية البرامج المقدمة منخفضة عموماً. وتعطى لذلك أسباب مختلفة يتعلق بعضها بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، ولكن ينسب العجز الكبير إلى المدخلات والعمليات، بما في ذلك المعلمين غير المدربين والذين لا تدفع لهم أجور، والمرافق المتدنية، والمناهج الدراسية الموحدة قسراً (حجم – واحد – يناسب – الجميع)، والمنهجية التلقينية، وقلة تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعدم وجود آليات فعالة لمراقبة الجودة ووضع المعايير أو الرصد المنتظم والتقييم. وهناك هاجس متزايد يتعلق بالأعداد ـ كم عدد الذين يحضرون إلى الصفوف وكم عدد الذين يبقون إلى النهاية. ولكن ليس هناك كثير من القلق حول ما إذا كان من يبقون قد تعلموا حقاً شيئاً أو لأي غرض يستخدمون ما تعلموه. وعلى العموم هناك، في الواقع، القليل فحسب من المساءلة.
7. نجح عدد قليل جداً من البلدان في ربط برامجه بمبادرة أو أكثر من المبادرات الدولية، مثل الأهداف الإنمائية للألفية، والحد من الفقر، أو التعليم من أجل التنمية المستدامة.
8. ليس هناك في التقارير الوطنية نقاش يتعلق بالتعلم مدى الحياة كمفهوم واسع رئيسي يشمل جميع جوانب مستويات التعليم (بما في ذلك تعليم الكبار) ويمكن أن يوفر فرصاً متعددة للأفراد

لمراجعة معارفهم ومهاراتهم وكفاءاتهم باستمرار في سوق عمل سريع التغير في عالم سريع التغير.

9. التعاون الإقليمي بالغ الانخفاض في الوقت الحاضر. إذ يبدو أن منظمات جامعة الدول العربية الإقليمية المكلفة بالإشراف على الجهود الإقليمية الجماعية في مجال التعليم تفتقر إلى الموارد اللازمة للاضطلاع بمهمتها. وهذا أمر يؤسف له، ذلك أن المنظمات العربية الإقليمية مثل الألكسو والجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية، والمنظمات الإسلامية مثل منظمة الإيسيسكو، ساهمت خلال سبعينات وثمانينات القرن الماضي إسهاماً ملحوظاً في محو الأمية وتعليم الكبار. وينبغي أن تكون الأليكسو ومنظمتها الفرعية، والجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية، موضعا تقدير لصياغتهما في ذلك الوقت الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار والمساعدة على تنفيذها، والعمل بتعاون وثيق مع منظمة اليونسكو في ذلك الوقت.

إن من الضروري جداً للدول العربية التوصل إلى خطة لتعزيز قدرة الألكسو والجهاز الإقليمي العربي لمحو الأمية كي يلعبا دورهما في الاستجابة للحاجة التعليمية والتدريبية للملايين العديدة من الشباب والكبار غير الملمين بالقراءة والكتابة في المنطقة، ولا سيما في البلدان التي لا تستطيع وحدها التعامل مع حجم الطلب.

10. إن تمويل محو الأمية وتعليم الكبار هو في المقام الأول مسؤولية الحكومات. وتقوم منظمات المجتمع المدني في جميع بلدان المنطقة بمساهمة هامة عن طريق حشد الدعم ومن خلال تنظيم برامج توجهها هي. غير أن مساهمة القطاع الخاص صغيرة جداً. وتؤكد جميع التقارير أن ما هو متوفر ليس كافياً.

11. من الصعب العثور على بحوث ودراسات سليمة في الوزارات المسؤولة عن محو الأمية وتعليم الكبار. وفي حين أن العديد من الجامعات يرعى البحث والتحليل في محو الأمية وتعليم الكبار، فإن القليل جداً من البحوث يجد طريقه إلى مكاتب المخططين والممارسين.

12. هناك فجوة كبيرة في جميع التقارير الوطنية هي غياب أية إشارة إلى صوت المتعلم. ولا يوجد أي دليل على أن المتعلمين يُستشارون فيما يتعلق باحتياجاتهم التعليمية، أو بصدد أهمية ما يقدم لهم في الاستجابة لتلك الاحتياجات، أو بصدد الأساليب والتقنيات المستخدمة في التدريس، وعما إذا كان لتعلمهم أي تأثير على حياتهم اليومية وعلى حالتهم الاجتماعية والاقتصادية. وينبغي على مثل أنواع الأسئلة هذه أن تكون مقياساً ليستخدمه جميع مقدمي خدمات تعليم وتعلم الكبار لتقييم عملهم.

الطريق إلى الأمام

تستند الاستنتاجات في القسم السابق إلى استعراض التقارير الوطنية. وكما ذكر في مكان آخر من هذا التقرير التوليفي، هناك في كل بلد تقريباً العديد من أنشطة تعليم الكبار الهامة التي لم تراجعها التقارير الوطنية. وينبغي كون هذه الأنشطة قد استبعدت (ربما عن غير قصد) أن يحفز جميع البلدان على القيام بمراجعة شاملة لما هو موجود بالفعل تحت رعاية القطاع العام أوالقطاع الخاص أو منظمات المجتمع المدني.

هناك مؤشرات تدل على تغييرات مهمة في المجتمعات العربية، ويرجع ذلك جزئياً وليس حصراً إلى العولمة والانتشار الهائل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وينبغي على نظم التعليم أن تأخذ هذه التغيرات بالاعتبار لأنها تمثل تحديات كبرى وكذلك فرصاً متاحة. ولكي تكون نظم التعليم قادرة على تزويد كل مواطن بالأساس الكافي لاكتساب المعرفة والمهارات في جميع مراحل الحياة، يتعين عليها أن تغير الطريقة التي تتعامل بها مع القضايا المعقدة في مجال تثقيف وتدريب الشباب والكبار الذين يحتاجون للعيش والعمل في بيئات سريعة التغير. ولم تكن التنمية في المنطقة موحدة. فهناك بلدان عانت ولا تزال تعاني من الفقر والصراعات المسلحة والحروب الأهلية، ما أدى إلى تدهور الخدمات الأساسية، تاركة السكان في العوز والخوف وانعدام الأمن.

بالنسبة لهذه البلدان كان التعليم ضحية، إلا أن التعليم أكثر من مجرد استثمار في رأس المال البشري. إنه وسيلة للسلامة والتنمية الشخصية. إنه مسألة حياة أو موت. وللمضي قدماً، فإن للمجالات الرئيسية التالية أهمية حاسمة لتعلم الكبار، إذا أريد أن يكون له تأثير حقيقي على جداول أعمال التنمية الوطنية والمناطقية.

التوصل إلى فهم أفضل لمعنى محو الأمية

في المؤتمر الإقليمي حول التعليم للجميع الذي عقد في القاهرة (كانون الثاني/يناير 2000)، أعلن وزراء التربية والتعليم العرب أن «من المستحيل أن نتصور التنمية والنهضة في العالم العربي دون أن نضع حداً لمشكلة الأمية في جميع الدول العربية». ولهذا فإن لمكافحة الأمية، بالتالي، أولوية عالية. والسؤال المطروح هو: أي نوع من محو الأمية؟

هناك حاجة إلى توضيح معنى محو الأمية وعلاقته بأبعاد التنمية المتعددة. لقد قال المربي البرازيلي المتميز، باولو فريري، ذات مرة أن محو الأمية لا ينفع وحده إذا لم يكن هناك أية عملية أخرى يمكن أن تساعد على قهر ثقافة الصمت.

في عام 1990، في جومتيين، وافقت البلدان المشاركة (ومنها الدول العربية) على أن الحد الأدنى من مستوى التعليم المطلوب هو توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية للأطفال والشباب والكبار،

بما في ذلك الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب وحل المشاكل كأدوات تتيح مزيداً من التعليم والتعلم الضروريين للبقاء وللإدارة الناجحة للحياة والعمل. وفي داكار (2000) تمت الموافقة على عدد من الاستراتيجيات العريضة التي شملت ربط التعليم بجهود مكافحة الفقر والجهود الإنمائية، وتعزيز النظم التشاركية والمساءلة. «تعليم محو الأمية وخاصة تعليم ما بعد محو الأمية، يصبح أكثر فعالية إذا ما تم في سياقات يستخدم فيها محو الأمية أو يمكن استخدامه لتحسين الحياة اليومية. وتدريس الكبار القراءة والكتابة ليس كافياً، فهم بحاجة إلى معرفة أساسية أيضاً (Wagner in Literacy: an International Handbook).

وهناك مدرسة فكرية ينتمي إليها عدد من المتخصصين ترى أن هناك عدة مجالات لمحو الأمية وليس محو أمية واحدة ووحيدة ومستقلة ذاتياً. من وجهة النظر هذه، فإن محو الأمية ظاهرة محددة ثقافياً واجتماعياً، وليست محايدة أيديولوجياً: لا يمكن نقل زراعتها من مجتمع إلى آخر دون فرض مجموعة من القيم الثقافية على أخرى.

ينبغي أن يكون التركيز بالنسبة للمنطقة العربية على دور محو الأمية في مجال التنمية، ما يتطلب أن يكون الفرد عنصراً فاعلاً نشطاً في التعلّم وليس مجرد متلق سلبي لأسلوب تقني تم تحديده وتعريفه بمعزل عنه. ويترتب على المقاربة المقترحة آثار بالنسبة لتخطيط وعمليات محو الأمية، ولا سيما بالنسبة لمنهجية محو الأمية التي يجب أن تتحول من النموذج المحدد سلفاً والقائم على أساس استخدام كتاب أولي إلى نموذج ينخرط فيه المتعلم في جميع مراحل البرنامج المختلفة، بدءاً من مرحلة التصميم وانتهاءً بمرحلة التقييم.

غير أن محو الأمية أداة يمكن أن تفتح للأفراد عدداً من القنوات ليكونوا مشاركين بوعي أكبر في حياتهم الشخصية وحياة مجتمعاتهم. ولهذا، ينبغي أن تكون بمثابة الخطوة الأولى في سلسلة متصلة من التعلم الذي ينمو مع طول الحياة واتساعها.

إن التعامل مع الأمية، لا سيما في بلدان المنطقة العربية الأقل ازدهاراً من الناحية المالية، هو عملية جدية تتطلب أعلى مستوى من الالتزام السياسي وأعلى مستوى من الاحتراف في إطار استراتيجية تطلعية – استراتيجية للتعلم مدى الحياة.

من محو الأمية إلى التعلم مدى الحياة

يحدد التعلم مدى الحياة مجموعة واسعة من الأهداف والاستراتيجيات تتمحور حول مبدأ مركزي وهو أن السمة الرئيسية للمجتمع الحديث هي توافر فرص التعلم طوال مراحل العمر. ومن المفهوم أنه يعني استمرار التعلم في مراحل العمر جميعاً، وأن يكون لدى المرء فرصة العودة إلى مؤسسات التعليم النظامي وإلى التعليم غير النظامي بتخطيط وتنظيم واعيين (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، التعلم مدى الحياة للجميع). هكذا فإن التحدي بالنسبة للمناهج الدراسية هو تطوير مهارات وعادات دراسية مستدامة ذاتياً طويلة الأجل.

لهذه الأسباب، وللحاجة إلى إيجاد إطار مفهومي يمكن أن يشمل تنوع الأنشطة في ظل المصطلحات المتنوعة التي تتراوح من التعليم النظامي، إلى محو الأمية، إلى تعليم الكبار، إلى التعليم غير النظامي،

وإلى التعليم العالي، ينصح أن تعتمد بلدان المنطقة العربية التعلم مدى الحياة مفهوماً يمكن أن يلخص طيف التعليم بكامله. وعلى أي حال، ذلك مفهوم أصيل بالنسبة للمنطقة تعود جذوره إلى أكثر من 14 قرناً في التاريخ، كما يتضح من أقوال النبي محمد الذي طلب من أتباعه أن «يطلبوا العلم من المهد إلى اللحد». ولا شك أن الثقافة العربية والمجتمعات العربية تنظر إلى المعرفة بتقدير عال.

ما يميز كافة المجتمعات اليوم هو التنوع المتزايد للبيئات التي يجري فيها التعلم، وتنوع الطلب على فرص التعلم المصممة خصيصاً لتلبية المصالح والتطلعات والحاجات الفردية. وقد خلصت لجنة ديلور إلى أن التعليم في القرن 21 يرتكز على أربعة أركان هي:

- التعلم من أجل المعرفة؛
- التعلم من أجل العمل؛
- التعلم من أجل العيش معاً؛
- التعلم من أجل الوجود.

هذه بالتأكيد ركائز نظام التعليم في أي بلد. ولعل حاجة البلدان النامية (التي تشمل الدول العربية) لأن تمتثل للمفهوم المتأصل في هذه الركائز الأربعة أكثر إلحاحاً مما في البلدان الصناعية. لكن بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية هي التي قطعت شوطاً طويلاً في تطبيق الرؤية والمفهوم اللذين اقترحتهما لجنة ديلور المعنية بالتعلم مدى الحياة.

والتحدي الرئيسي، وفقاً لـ م. ديلور، هو كيف يمكننا تحقيق الانتقال إلى التعلم مدى الحياة، الذي ينطوي على تغيير نظم التعليم النظامية وإنهاء الانقسام بين التعليم الأولي وتعليم الكبار لصالح التوجه نحو عملية التعلم المستمرة. «في رأينا، أن التعلم مدى الحياة يمكّن من ترتيب المتواليات التعليمية المختلفة لإدارة التحولات وتنويع وشخصنة مسارات الفرد للتعلم وتوفير فرص ثانية أو ثالثة». (ديلور، التعلم مدى الحياة، اليونسكو، 2002).

تبدو الإشارة إلى التعلم مدى الحياة في تقارير الدول العربية الوطنية غير مكتملة، وحتى في بعض الحالات، خارج السياق. لقد آن الأوان لأن يقوم واضعو السياسات بدراسة جادة للتعليم مدى الحياة.

الفئات المستهدفة

في ضوء التحديات العالمية والفرص التي تواجه تصميم وتنفيذ وإدارة التعليم لتلبية الاحتياجات الوطنية والفردية المختلفة، ولا سيما في سياق العولمة وانتقال الاقتصادات من اقتصاد قائم على الصناعة إلى اقتصاد قائم على المعرفة، يتعين على جميع البلدان، ولا سيما البلدان النامية، أن تعتمد سياسات يمكنها أن تعزز القدرة على توفير المزيد من فرص التعليم للجميع، وتعليم من نوعية أفضل، نظامي وغير نظامي على حد سواء. وغني عن القول، أن أي بلد في العالم العربي، سواء كان غنياً أو فقيراً، سوف يكون بحاجة إلى سياسات واستراتيجيات وآليات تنفيذ جديدة لتوفير التعليم والتدريب لعدد ضخم ومتنوع من السكان بأهداف وأساليب تعلم متنوعة للغاية.

إذا ما تركنا جانباً فئات المواطنين المحظوظة التي تلتحق بنظام التعليم النظامي وتتمكن من البقاء فيه حتى النهاية، يوجد في كل بلد من بلدان المنطقة عدد من المواطنين الذين استبعدوا من التعليم النظامي

لمجموعة متنوعة من الأسباب، أو لم يكن باستطاعتهم الحصول على أقصى قدر مما يقدمه هذا التعليم. وتشمل هذه الفئات من المواطنين:

- الأميون من الشباب والكبار؛
- الشباب غير الملتحقين بالمدارس وأولئك الذين تسربوا من المدارس؛
- النساء والفتيات؛
- المجتمعات المعزولة جغرافياً (مثلاً، سكان المناطق الريفية)، والفئات المحرومة اجتماعياً (مثل الأقليات الإثنية)؛
- المهاجرون واللاجئون؛
- ذوي الإعاقات؛
- نزلاء السجون؛
- الطيف الواسع من المهنيين الذين هم بحاجة إلى مراجعة وتحديث معارفهم ومهاراتهم؛
- الأمهات القابعات في المنزل.

تدريب العاملين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار

إن النقص الذي تعانيه المنطقة في العاملين المدربين تدريباً مهنياً لمحو الأمية وتعليم الكبار عائق تلحظه التقارير الوطنية جميعاً في كل تقرير وطني. ولم يتم بعد في الدول العربية الاعتراف بتعليم الكبار مهنة ذات هيكل وظيفي واضح جذاب. وتجمع التقارير الوطنية على أن معلمي محو الأمية والكبار يجب أن أن يدربوا ويدفع لهم جيداً ويزودوا بما يلزم من الموظفين للقيام بالأعمال الروتينية. وإذا تعين توسيع خدمات تعليم الكبار (بما في ذلك محو أمية الكبار) يتعين أيضاً توسيع الهيئات العاملة الإدارية والتنظيمية والتدريسية. غير أنه، ينبغي التذكير بأن تدريب العاملين في تعليم الكبار معقد بسبب طبيعة هذا التعليم غير المتجانسة، لكونه يشمل مجموعة واسعة من مقدمي الخدمات والزبائن. والحد الأدنى المطلوب هو تحقيق أساس مشترك بقدر الإمكان. وبمجرد أن يتحقق ذلك، ينبغي تخطيط الدورات التدريبية الأخرى للمساعدة على تعزيز قدرات الموظفين. غير أن أنواعاً معينة من برامج تعليم الكبار تتطلب بالتأكيد معرفة متخصصة ومهارات فريدة.

يصعب ترتيب تدريب المعلمين غير المتفرغين، فمعظمهم يلتزم بدوام كامل في مكان آخر وليس لديه من وقت الفراغ ما يكفي. ولذا يتعين إعطاءهم حافزاً قوياً للمشاركة في برامج التدريب. وهناك إشارة في بعض التقارير الوطنية إلى دور الجامعات ومعاهد تدريب المعلمين في تدريب العاملين في تعليم الكبار. وغني عن القول أن هذا ينبغي أن يكون مجالاً رئيسياً لعمل كل من الجامعات ومعاهد تدريب المعلمين. وهناك نماذج كثيرة في الجامعات العربية ومجموعة كبيرة ومتنوعة من النماذج في مختلف بلدان العالم، ولا سيما في آسيا وأفريقيا. ويتناول بعض الجامعات هذه القضية من خلال إدارات الإرشاد أو من خلال كليات التربية، في حين أن العديد من معاهد تدريب المعلمين يشمل تعليم الكبار في مناهجه الدراسية.

وإذا ما قرر بلد ما أن يختار استراتيجية تعلم مدى الحياة تضع حداً «للتقسيم بين التعليم الأولي وتعليم الكبار لصالح التوجه نحو عملية التعلم المستمر» وفقاً لـ م. ديلور، عندئذ ستبرز الحاجة إلى جيل جديد من المعلمين.

بناء الشراكة

إذا كان المجتمع يعتقد أن التعليم حق من حقوق الإنسان وأن توفير فرص الحصول على التعليم لجميع المواطنين من مسؤولية المجتمع بأسره، عندئذ يتعين على جميع مزوديه أن يعملوا معاً في إطار من الشراكة. ومن الواضح أن المسؤولية الرئيسية في جميع بلدان الدول العربية تقع على عاتق القطاع العام، لكن منظمات المجتمع المدني كانت على الدوام منخرطة في توفير التعليم للشباب والكبار. وتلك منظمات نسائية، والبعض الآخر نقابات معلمين، واتحادات طلاب ومنظمات خيرية. وتتنوع مساهماتها من حيث الجودة والحجم من بلد إلى آخر. وهي نسبياً أقل بكثير من مساهمات القطاع العام ولكن مع ذلك، وفي كثير من الحالات، ثبت أنها أكثر فعالية وعلى قدر كبير من الإبداع. وتحتاج هذه المنظمات دعماً مالياً ولوجستياً من الحكومة ومن المنظمات الحكومية الدولية. وقد نجح بعض منها في جذب الدعم من مانحين من الخارج في عدد من البلدان.

وفي بعض الأحيان يشوب العلاقة بين منظمات المجتمع المدني الوطنية والحكومة توتر أو شكوك. والسبب في ذلك بالتأكيد سبب سياسي، فبعض هذه المنظمات يتبع خطاً سياسياً يختلف في عدد من الحالات عن خط الحكومة. وهذه ظاهرة عالمية. غير أن لهذه الظاهرة في المنطقة العربية جذور في التاريخ تعود إلى الماضي الاستعماري عندما كانت المنظمات غير الحكومية في طليعة الحركات الوطنية من أجل الاستقلال. وعملت بشكل وثيق مع الأحزاب السياسية الوطنية. وهي تنظر إلى انخراطها في عملية التعليم كجزء من رسالتها في العمل من أجل العدالة وحقوق الإنسان.

إن من الضروري للغاية أن تعمل هذه المنظمات مع القطاع العام وكذلك القطاع الخاص (وهو لا يفعل سوى القليل جداً في الوقت الحاضر) من أجل خلق شراكة قوية في كل بلد في المنطقة يمكنها أن تخدم تنوع المتعلمين من الشباب والكبار.

التكافؤ بين الجنسين

على الرغم من التقدم المثير للإعجاب الذي حققته المنطقة في تعليم البنات وتمكين المرأة، لا يزال هناك الكثير مما ينبغي تحقيقه. فحوالي 60 في المائة من النساء في المنطقة غير ملمات بالقراءة والكتابة وفي خمسي البلدان فقط تم تحقيق تكافؤ بين الجنسين في مجال التعليم. وبعض القيود التي تعيق التقدم متجذر في التقاليد والمفاهيم الخاطئة المتعلق بوضع المرأة في المجتمع ويتطلب تدابير سياسية واقتصادية خاصة. ولا شك أن توفير فرص التعلّم للفتيات والنساء أمر لا بد منه، لكن تحفيزهن للاستفادة من هذه الفرص يتوقف على استعداد المجتمع لأن يتقبل ذلك، وعلى ملائمة ما يقدم لاحتياجاتهن كمواطنات متساويات في الحقوق.

وفي جميع بلدان المنطقة تقريباً، ولا سيما في المناطق الريفية، تتضافر العوامل الاجتماعية والثقافية والدينية والاقتصادية لخلق حواجز تؤدي إلى حرمان الفتيات والنساء حرماناً شديداً. وسيستغرق إزالة هذه الحواجز وقتاً طويلاً. وقد تكون إحدى طرق تسريع التغيير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم وبرامج التوعية الثقافية. فالنساء وخصوصاً في المناطق الريفية، يمكنهن الاستفادة من التعلم عن بعد إذا ما وضع لهذا الغرض نظام مجد. والتعليم والتدريب بعدان أساسيان في الجهود الرامية إلى تمكين المرأة من المشاركة بفعالية أكبر في التنمية. وما هو مطلوب الآن هو أن تعتمد الحكومات نهجاً شاملاً للتصدي لقضية المساواة بين الجنسين بدءاً من تهيئة بيئة تمكينية مؤاتية ترتكز على ثلاثة أبعاد حاسمة:

- النفاذ إلى الفرص والموارد؛
- القدرة على المشاركة في عمليات صنع القرار؛
- المشاركة في المؤسسات السياسية.

ولابد للبيئة التي تمكن من مشاركة المرأة في التنمية من أن تأخذ في اعتبارها، من بين أمور أخرى، التعليم والصحة والعمل. فهذه المجالات الثلاثة حاسمة لجعل مساهمة المرأة في عملية التنمية فعالة.

وتشير تجربة بعض البلدان في أنحاء العالم إلى أنه حيث كانت هناك مشاركة كاملة ومتساوية للمرأة في الحياة العامة وصنع القرار تحسن تنفيذ حقوقهن. من ناحية أخرى، هناك حاجة في بعض بلدان المنطقة، ولا سيما في المناطق الريفية وفي حالات النزاع المسلح، إلى إيجاد بيئة تمكينية للأطفال جميعاً، من أجل ضمان الأمن وحماية حقوق الإنسان لا للفتيات فقط، بل للأطفال جميعاً.

تتفاقم التحديات المحددة المتعلقة بقضايا الجندرة بسبب محدودية قدرات معظم حكومات المنطقة على إجراء تحليل نوعي وتطوير مؤشرات رصد وجمع بيانات موثوقة (نوعية وكمية).

استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم الكبار

ليست نظم التعليم الحالية بالطبع مجهزة للتعامل مع هذه المتطلبات إما من حيث الكم أو النوع، ناهيك عن معوقات الوقت ومكان التعلم وتكلفته. وفي حين لا غنى مطلقاً عن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتعزيز التعليم والتدريب لجميع هذه الفئات، إلاّ أنه ليس بأي حال من الأحوال حلاً سحرياً، أو عصاً سحرية لحل جميع المشاكل. إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يمكنها أن تعزز عدداً من أهداف التعلم:

- توسيع فرص الحصول على مستويات التعليم كلها؛
- تحسين نوعية التعليم؛
- تيسير التعليم غير النظامي؛
- توفير مجموعة متنوعة من الخيارات من أجل الترفيه والمناسبات الثقافية.

فضلاً عن الدور الذي يمكن أن تضطلع به في مجال حشد الدعم وتوعية الجمهور والقدرة على الوصول إلى المستبعدين من البنى التقليدية للتعليم. ويمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن:

- تقلل من العزلة التي يعانيها العديد من مقدمي خدمات وطلاب قرائية الكبار؛
- تيسير الاتصال بين الموظفين والطلاب في البرامج وفيما بين البرامج؛
- زيادة فرص الحصول على مواد ذات جودة عالية وعلى البحوث الناشئة؛
- تبسيط الإجراءات الإدارية وعمليات وضع التقارير؛
- المساعدة على توفير وسيلة لإيصال المقاربات التعليمية المبتكرة وتطوير الموظفين

وفيما يتعلق بتعليم الشباب خارج المدارس، وهم مجموعة أخرى مستهدفة ذات أولوية عالية في المنطقة، يمكن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن تعزز عمل المؤسسات المختلفة في مجال المهارات المهنية ومهارات الأعمال وفي مجال التدريب على الكفاءات ومجال المسار البديل للتعليم العالي (Haddad and Draxler).

الأبحاث

ينبغي على مؤسسات الأبحاث أن تنظر في الكيفية التي يرتبط بها محو الأمية وتعليم الكبار بالجوانب الاجتماعية – السياسية والاجتماعية – الاقتصادية الأخرى للتنمية، وذلك للمساعدة على جعل أن قضية الاستثمار في تعليم الكبار يمكن الحكومات من أن تتصدى للعديد من جداول الأعمال السياسية أكثر إقناعاً. والبحوث في الوقت الراهن متدنية للغاية. والبيانات عن معدلات المشاركة غير متجانسة من حيث التغطية الجغرافية ومن حيث الاتساق مع مرور الوقت. وإشراك الجامعات والمؤسسات البحثية في تصميم ومنهجية البحوث إحدى الخطوات التي يمكن بواسطتها توليد بيانات قابلة للمقارنة وقابلة للتحليل. فبدون مثل هذه المعلومات، تشتد صعوبة اتخاذ الموقف السياسي الذي يجعل تعليم الكبار يحتل دوراً أكثر مركزية في تفكير الحكومة. كما أن إدارة صنع القرار المعنية، على سبيل المثال، بالفئات ذات الأولوية تكون أفضل إطلاعاً. ولا ينبغي أن تكون البحوث قائمة فقط على بيانات ثابتة يمكن قياسها كمياً، إذ يمكن الإدلاء بالحجج المقنعة المؤيدة لتعليم الكبار بجمع منهجي لقصص وخبرات الناس المتعلقة بتعليم الكبار وبما يعني التعليم بالنسبة لهم.

التوصيات

بشأن المفاهيم والتفاهمات المتعلقة بمحو الأمية وتعليم وتعلّم الكبار

من المسائل الرئيسية التي ينبغي حلها في المنطقة الارتباك الموجود في جميع البلدان تقريباً فيما يتعلق بفهم محو الأمية وتعليم الكبار والتعلم مدى الحياة والتعليم غير النظامي إذ تستخدم البلدان جميعاً محو الأمية بمعناه الضيق التقليدي المحدود وهو اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية. كما أن معظم البلدان ينظر إلى تعليم الكبار على أنه مرادف لمحو الأمية؛ ويستخدم بعض البلدان التعليم غير النظامي للإشارة إلى إعداد وسياق التعلم، وأحياناً لأنشطة تتم خارج التعليم النظامي. غير أنه لم يتم تعريف التعلم المستمر مدى الحياة ولم تتم مناقشته من ناحية عملانية في أي من التقارير الوطنية. وقد كان لعدم الوضوح والدقة في استخدام هذه المصطلحات أثر سلبي على الطريقة التي تصاغ بها السياسات والاستراتيجيات. ولذا من الضروري إعادة النظر في هذه التعريفات.

بشأن السياسة

لم يحظ تعليم الكبار (بما في ذلك محو أمية الكبار) بالاعتراف الذي يستحقه من حيث وضوح الرؤية وترتيب الأولويات والموارد. وينبغي على الدول في المنطقة أن تعيد النظر في وضع تعليم الكبار باعتباره عنصراً ضرورياً من عناصر سياساتها للتنمية الاقتصادية.

ينبغي على تعلّم وتعليم الكبار أن يعامل بوصفه جزءاً لا يتجزأ من الخطة الوطنية للتعليم والتنمية في إطار التعلم المستمر مدى الحياة، وينبغي أن يحظى بأولوية عليا من حيث التمويل.

بشأن الإستراتيجية

تنبغي صياغة استراتيجيات محو الأمية وتعليم الكبار بوصفهما جزءاً لا يتجزأ من إستراتيجية وطنية ذات أهداف ونتائج محددة بوضوح.

ينبغي على الحكومات وضع آليات أكثر فعالية لضمان شراكة فعالّة بين الجهات المختلفة التي تقدم برامج تعلّم وتعليم الكبار.

الالتزام ببناء قدرات منظمات المجتمع المدني الشريكة في برامج تعلّم وتعليم الكبار.

بشأن الأولويات

المرأة ومن تسربوا من المدارس والشباب وسكان الريف والفقراء والأقليات والمعوقون ينبغي أن يكونوا على رأس قائمة الأولويات. وينبغي الاّ تكون البرامج مجرد أداة لمساعدتهم على تعلم القراءة والكتابة، ولكن أيضاً لمساعدتهم على تحسين أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، كما قال باولو فريري، «ليكونوا قادرين على قراءة العالم»، وقادرين على الاضطلاع بدورهم كمواطنين نشطين.

يتعين على الحكومات أن تتخذ التدابير التقنية والإدارية اللازمة لضمان تكافؤ فرص الحصول على التعليم والتدريب للفتيات والنساء وجميع الفئات المحرومة في المجتمع وإتاحة مجموعة متنوعة من المنشورات ومواد القراءة للمتعلمين الجدد على مستوى المجتمع المحلي.

بشأن التمويل

في حين أن الحكومة هي المسؤول الأساسي عن تمويل التعليم، ينبغي النظر إلى محو الأمية وتعليم الكبار على أنه قضية وطنية تستحق المزيد من الاهتمام من القطاعين العام والخاص على حد سواء فضلاً عن منظمات المجتمع المدني.

وينبغي على دول المنطقة أن تنظر إلى محو الأمية وتعليم الكبار على أنهما شرط مسبق ملح لأمن المنطقة واستقرارها. وينبغي تبعاً لذلك أن تقوم معاً بتخصيص صندوق لإطلاق مبادرة إقليمية لتحرير أكثر من 60 مليون شخص من الأمية، ثلثاهم من النساء، وتوفير فرص الحصول على التعليم والتدريب لما يقدر بثمانية إلى عشرة ملايين من الأطفال والشباب الذين لا يذهبون إلى المدرسة. وينبغي تذكير الحكومات أن مكافحة الأمية مهمة باهظة التكاليف. لكن القيام بالقليل سيكون أكثر كلفة.

ينبغي على الدول العربية أن تنشأ تحت مظلة التعاون الإقليمي، صندوقاً خاصاً لدعم برامج محو أمية الكبار والتسرب من المدارس في بلدان المنطقة، وخاصة تلك التي تجري فيها إعادة الإعمار، والبلدان التي فيها مستويات أمية مرتفعة.

بشأن نوعية البرامج المقدمة

هناك حاجة لإدخال آليات ضمان الجودة ونظام الاعتماد فيما يتعلق بأنشطة جميع مقدمي خدمات محو الأمية وتعليم الكبار. وبشكل أكثر تحديداً، برامج محو الأمية وتعليم الكبار بحاجة ماسة إلى تحسين المناهج والمحتوى للابتعاد عن نموذج «حجم واحد يناسب الجميع»، والتحول إلى مقاربة تركز على المتعلم؛ وإجراء إصلاح شامل لوضع التوظيف لضمان أن يكون العاملون الإداريون والمدرسون مدربين تدريباً مهنياً ويتقاضون رواتب مجزية، واعتماد نظم مراقبة وتقييم فعالة.

ينبغي على كل بلد أن ينشئ قاعدة بيانات من شأنها توفير المعلومات الضرورية لأغراض التخطيط والرصد والتقييم وصنع القرار.

بشأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال محو الأمية

سيساعد تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج محو الأمية وتعليم الكبار على تسريع وتيرة التقدم، كما سيساهم في نوعية البرامج.

اعتماد سياسة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم وتعلم الكبار.

بشأن الجامعات ومراكز البحوث

ينبغي أن يشكل دور الجامعات في توفير التدريب المهني للعاملين، وفي إجراء البحوث وتقديم الإرشاد والتوعية والتدريب المهني للكبار والشباب عنصراً رئيسياً في الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار والتعليم المستمر مدى الحياة. وسيجعل توسع المعارف ومتطلبات سوق العمل المتغيرة بسرعة التعلم المستمر مدى الحياة شرطاً لا غنى عنه للمجتمعات العربية.

ينبغي على مؤسسات البحوث النظر في كيفية ارتباط محو الأمية وتعليم الكبار بالجوانب الاجتماعية –السياسية والجوانب الاجتماعية– الاقتصادية للتنمية.

ينبغي على الجامعات ومعاهد تدريب المعلمين أن تشمل تدريب معلمي الكبار في مناهج وتدريب المعلمين.

التوقعات والآفاق المستقبلية

توقعات المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار

تم التعبير عن هذه بعبارات عامة جداً:

- تعزيز تبادل الخبرات والممارسات الجيدة بين البلدان،
- تعزيز القدرات البشرية للبلدان في مجال محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم غير النظامي،
- وضع نظام فرعي إقليمي للتعاون والتنسيق في مجال محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم غير النظامي

الآفاق المستقبلية لتعليم وتعلم الكبار

أبدت سبعة بلدان ملاحظات تتعلق بهذا الموضوع، مستخدمة مصطلح «المستقبل» أو «الرؤية». وكان بعض الملاحظات أقرب إلى التمنيات منه إلى تخطيط واقعي إلى الأمام.

- يتحدث المغرب عن التغلب على القيود المالية؛ وتوعية وتعبئة الجهات الفاعلة المحتملة؛ وتنويع وتحسين نوعية البرامج وزيادة قوة العمل.
- تأمل عمان تعبئة التعليم الابتدائي بحلول عام 2015؛ وتحسين نوعية تدريب معلمي محو الأمية.
- تعطي مصر الأولوية لتدريب النساء على مهارات الحياة، وستعمل على جعل المناهج الدراسية أكثر تكيفاً مع احتياجات المتعلمين.
- سيولي السودان اهتماماً لدراسة اللغات غير المكتوبة حتى الآن واستخدامها في تعليم الأميين من الكبار. وبالإضافة إلى ذلك إعطاء الأولوية لثلاثة مجالات مدعاة للقلق: تحسين نوعية برامج محو الأمية؛ دراسة دوافع المتعلمين؛ وتعليم وتدريب الشباب.
- ستشمل تونس في خططها المستقبلية:
  - خفض معدل الأمية إلى 10% بحلول عام 2009، وإلى 1% للشباب دون سن 30 بحلول العام ذاته؛
  - تحديث وإثراء محتوى تعليم الكبار؛
  - إعطاء مزيد من الدعم لجمعيات تعليم الكبار، ولتعزيز الشراكات؛
  - إيجاد صيغة لدمج التعليم النظامي والتعليم غير النظامي؛
  - يسعى اليمن لإصلاح النظام لمحو الأمية وتعليم الكبار بأكمله، بدءاً من السياسة وانتهاء بالتقييم.
- في البحرين، الخطة المستقبلية لمحو الأمية والتعليم المستمر مشابهة للحالة اليمنية. وقد يرغب القارئ في الرجوع إلى التقارير الوطنية للبلدين.
- لدى الكويت الكثير من التوقعات من المؤتمر الدولي السادس. ويتعلق أبرز النقاط بتحديد العقبات الرئيسية التي تعرقل تقدم برامج محو الأمية وتعليم الكبار في البلدان النامية والتغلب عليها.

- زيادة مساهمة الجهات المانحة إلى البلدان النامية.
- تحسين نوعية الدراسات الاستراتيجية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار.
- مساعدة البلدان على بناء بيانات أفضل.

بشأن الرؤية المستقبلية جرى اقتراح ثلاث نقاط.

- ينبغي أن تعالج البرامج احتياجات المجتمع.
- إنشاء مركز وطني لتعليم الكبار.
- نظام أفضل لتبادل الخبرات بين البلدان المتجاورة.

المرفقات

المرفق أ: البلدان التي قدمت تقارير وطنية

1. الجزائر
2. البحرين
3. مصر
4. العراق
5. الأردن
6. الكويت
7. لبنان
8. موريتانيا
9. المغرب
10. عمان
11. فلسطين
12. قطر
13. المملكة العربية السعودية
14. السودان (باستثناء جنوب السودان)
15. الجمهورية العربية السورية
16. تونس
17. اليمن

المرفق ب: الاختصارات

- ألكسو – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
- إيسيسكو – المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة
- اليونسكو – منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
- أجفند: برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية

محو الأمية لدى الكبار والشباب

البلد أو الأراضي	معدل قرائية الكبار (15 سنة وما فوق) (%)									الأميون من الكبار (15 سنة وما فوق)					
	1990			2000 - 2004[2]			2015			1990		2000 - 2004[2]		2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
الدول العربية															
1. الجزائر	52.9	64.3	41.3	69.8*	79.5*	60.1*	79.8	87.4	72.1	6 799	62	6 280	66*	5 596	69
2. البحرين	82.1	86.8	74.6	87.7*	92.5*	83.0*	93.2	95.6	90.1	60	55	55	60*	47	60
3. جيبوتي	53.0	66.8	39.7	---	---	---	---	---	---	141	65	---	---	---	---
4. مصر	47.1	60.4	33.6	55.6*	67.2*	43.6*	---	---	---	17 432	63	17 270	64*	---	---
5. العراق	35.7	51.3	19.7	---	---	---	---	---	---	6 208	62	---	---	---	---
6. الأردن	81.5	90.0	72.1	89.9*	95.1*	84.7*	95.2	97.8	92.3	320	72	336	74*	229	77
7. الكويت	76.7	79.3	72.6	82.9	84.7	81.0	---	---	---	317	47	301	42	---	---
8. لبنان	80.3	88.3	73.1	---	---	---	---	---	---	347	72	---	---	---	---
9. الجماهيرية العربية الليبية	68.1	82.8	51.1	81.7	91.8	70.7	---	---	---	773	71	685	77	---	---
10. موريتانيا	34.8	46.3	23.9	51.2*	59.5*	31.3*	58.9	65.7	52.4	743	60	732	60*	955	59
11. المغرب	38.7	52.7	24.9	50.7	63.3	38.3	---	---	---	9 089	62	10 109	63	---	---
12. عمان	54.7	67.3	38.3	74.4	82.0	65.4	---	---	---	457	57	423	55	---	---
13. أراضي الحكم الذاتي الفلسطيني	---	---	---	91.9*	96.3*	87.4*	96.6	98.3	94.8	---	---	156	77*	104	75
14. قطر	77.0	77.4	76.0	89.2*	---	---	91.4			78	28	50	---	48	---
15. المملكة العربية السعودية	66.2	76.2	50.2	79.4*	87.1*	69.3*	89.2	93.7	84.0	3287	59	2776	65*	2315	68
16. السودان[3]	45.8	60.0	31.5	59.0*	69.3*	49.9*	71.3	79.3	63.4	7 836	63	7 621	62*	7 757	64
17. الجمهورية العربية السورية	64.8	81.8	47.5	82.9*	91.0*	74.2*	89.6	95.3	84.0	2 351	75	1 864	74*	1 622	77
18. تونس	59.1	71.6	46.5	74.3*	83.4*	65.3*	82.2	89.7	74.8	2 081	65	1 864	68*	1 532	71
19. الإمارات العربية المتحدة	71.0	71.2	70.6	77.3	75.6	80.7	---	---	---	421	28	497	25	---	---
20. اليمن	32.7	55.2	12.9	49.0	69.5	28.5	---	---	---	3 820	66	5 032	70	---	---

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006، «القرائية من أجل الحياة»

للبلدان المشار إليها بالرمز (*)، استخدمت البيانات الوطنية لمحو الأمية. ولجميع البلدان الأخرى، استخدمت تقديرات معهد اليونسكو لمحو الأمية (تقييم تموز/يوليو 2002)

[2] تشير الأرقام إلى آخر سنة تتوفر لها البيانات خلال الفترة المحددة

[3] إحصائيات البنك الدولي

البلد أو الأراضي	المتعلمون الشباب (15 - 24) (%)									الأميون الشباب (15 - 24)					
	1990			2000 - 2004[2]			2015			1990		2000 - 2004[2]		2015	
	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث
الدول العربية															
1. الجزائر	77.3	86.1	68.1	90.1*	94.1*	86.1*	94.1	94.4	93.9	1 158	69	673	69*	397	51
2. البحرين	95.6	96.2	95.0	99.3*	99.2*	99.3*	99.9	99.9	99.9	3	54	0.8	43*	0.2	48
3. جيبوتي	73.2	82.2	64.2	---	---	---	---	---	---	28	67	---	---	---	---
4. مصر	61.3	70.9	51.0	73.2*	79.0*	66.9*	---	---	---	3 970	62	3 286	61*	---	---
5. العراق	41.0	56.4	24.9	---	---	---	---	---	---	2 063	62	---	---	---	---
6. الأردن	96.7	97.9	95.3	99.1*	99.3*	98.9*	99.6	99.6	99.7	23	66	10	61*	5	37
7. الكويت	87.5	87.9	87.2	93.1	92.2	93.9	---	---	---	46	51	25	40	---	---
8. لبنان	92.1	95.5	88.6	---	---	---	---	---	---	48	71	---	---	---	---
9. الجماهيرية العربية الليبية	91.0	98.9	82.7	97.0	99.8	94.0	---	---	---	78	94	39	97	---	---
10. موريتانيا	45.8	55.5	36.1	61.3*	67.7*	55.5*	66.4	70.3	62.5	214	59	199	58*	258	56
11. المغرب	55.3	68.0	42.0	69.5	77.4	61.3	---	---	---	2 254	64	1 923	62	---	---
12. عمان	85.6	95.4	75.4	98.5	99.6	97.3	---	---	---	43	82	8	87	---	---
13. أراضي الحكم الذاتي الفلسطيني	---	---	---	98.7*	98.7*	98.6*	99.0	98.7	99.4	---	---	9	51*	11	29
14. قطر	90.3	88.3	93.0	98.6*	---	---	99.6	---	---	6	29	1	---	0.4	---
15. المملكة العربية السعودية	85.4	91.2	78.6	95.9*	98.1*	93.7*	99.8	99.9	99.8	446	68	162	76*	12	49
16. السودان[3]	65.0	75.6	54.0	74.6*	81.6*	69.2*	81.7	85.2	78.1	1 752	65	1 526	62*	1 546	59
17. الجمهورية العربية السورية	79.9	92.2	66.9	95.2*	97.1*	93.0*	97.3	97.8	96.8	520	81	199	70*	117	58
18. تونس	84.1	92.8	75.2	94.3*	96.4*	92.2*	97.8	97.9	97.6	264	77	117	67*	39	53
19. الإمارات العربية المتحدة	84.7	91.7	88.6	91.4	88.2	95.0	---	---	---	49	27	36	25	---	---
20. اليمن	50.0	73.5	25.0	67.9	84.3	50.9	---	---	---	1 134	73	1 244	75	---	---

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006، «القرائية من أجل الحياة»

للبلدان المشار إليها بالرمز (*)، استخدمت البيانات الوطنية لمحو الأمية. ولجميع البلدان الأخرى، استخدمت تقديرات معهد اليونسكو لمحو الأمية (تقييم تموز/يوليو 2002)

[2] تشير الأرقام إلى آخر سنة تتوفر لها البيانات خلال الفترة المحددة

[3] إحصائيات البنك الدولي

البلد أو الأراضي	التعليم الالزامي (الفئة العمرية)	الضمان القانوني للتعليم المجاني[1]	التلاميذ المستجدون (بالآلاف)		المعدل الإجمالي للتلاميذ المستجدين في التعليم الابتدائي (٪)							
					1999 / 1998				2003 / 2002			
			1999 / 1998	2003 / 2002	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الدول العربية												
1. الجزائر	16 - 6	نعم	745	646	101.3	102.2	100.2	0.98	95.8	97.0	94.5	0.97
2. البحرين	---	نعم	13	13	95.9	94.3	97.5	1.03	89.3	89.2	89.4	1.00
3. جيبوتي	15 - 6	لا	6	8	32.1	36.9**	27.3**	0.74**	40.7	44.7	36.8	0.82
4. مصر	13 - 6	نعم	1 449**	1 541**	88.8**	90.5**	87.1**	0.96**	95.7**	96.5**	94.8**	0.98**
5. العراق	11 - 6	نعم	709**	720**,y	112.1**	119.3**	104.5**	0.88**	111.0**,y	117.9**,y	103.8**,y	0.88**,y
6. الأردن	16 - 6	نعم	126	139	99.0	98.9	99.2	1.00	100.2	99.8	100.5	1.01
7. الكويت	14 - 6	نعم	35	40	99.0	98.9	99.0	1.00	92.4	91.9	93.0	1.01
8. لبنان	12 - 6	نعم	71	71	96.5	100.0	92.8	0.93	101.4	101.4	101.3	1.00
9. الجماهيرية العربية الليبية	15 - 6	نعم	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
10. موريتانيا	14 - 6	نعم	---	84	---	---	---	---	102.7	102.8	102.6	1.00
11. المغرب	14 - 6	نعم	731	638	115.8	119.2	112.2	0.94	103.7	105.9	101.5	0.96
12. عمان	---	نعم	52	49	81.1	81.2	80.9	1.00	71.1	71.6	70.5	0.98
13. أراضي الحكم الذاتي الفلسطيني	15 - 6	--	95	96	104.2	103.5	104.9	1.01	90.1	90.3	90.0	1.00
14. قطر	14 - 6	نعم	11**	12**	113.8**	115.0**	112.4**	0.98**	105.8**	105.7**	106.0**	1.00**
15. المملكة العربية السعودية	11 - 6	نعم	379	407	65.2	65.5	64.9	0.99	66.2	66.6	65.8	0.99
16. السودان	13 - 6	نعم	---	584	---	---	---	---	65.3	69.4	61.0	0.88
17. الجمهورية العربية السورية	12 - 6	نعم	466	537	107.6	110.7	104.4	0.94	124.8	126.4	123.1	0.97
18. تونس	16 - 6	نعم	204	182[z]	100.6	100.8	100.5	1.00	98.5[z]	97.8[z]	99.3[z]	1.01[z]
19. الإمارات العربية المتحدة	15 - 6	نعم	47	54	89.7	91.0	88.4	0.97	108.0	107.9	108.2	1.00
20. اليمن	14 - 6	نعم	440	653	77.3	89.8	64.3	0.72	102.8	114.7	90.3	0.79

المصدر التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006، «القرائية من أجل الحياة»
المصدر: توماسيفسكي، (2003) Tomasevsky. ورقة بحثية تتعلق بمعلومات أساسية في لتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2003 / 4
للبلدان المشار إليها بالرمز (*)، استخدمت البيانات الوطنية لمحو الأمية. ولجميع البلدان الأخرى، استخدمت تقديرات معهد اليونسكو لمحو الأمية (تقييم تموز/يوليو 2002)
[1] البيانات هي للفترة 2000/ 2001
[2] تشير الأرقام إلى آخر سنة تتوفر لها البيانات خلال الفترة المحددة
[3] إحصائيات البنك الدولي
[y] البيانات للفترة 2000 / 2001
[z] البيانات للفترة 2001 / 2002
البيانات المكتوبة بالخط العريض هي للفترة 2004/2003

البلد أو الأراضي	المعدل الصافي للتلاميذ المستجدين (%)								متوسط طول الحياة المدرسية (عدد السنوات المتوقع في التعليم النظامي)					
	1999/1998				2003/2002				1999/1998			2003/2002		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية														
1. الجزائر	77.7	78.7	76.6	0.97	85.4	86.2	84.5	0.98	---	---	---	12.4**	---	---
2. البحرين	81.2	79.2	83.3	1.05	73.9	74.2	73.6	0.99	12.8**	12.3**	13.4**	13.5**	12.9**	14.2**
3. جيبوتي	23.6	27.0	20.1	0.75	32.1	35.7	28.5	0.80	3.5**	---	---	4.4**	5.1**	3.8**
4. مصر	---	---	---	---	87.0**	87.9**	86.0**	0.98**	12.4**	---	---	11.6**	---	---
5. العراق	86.5**	91.1**	81.8**	0.90**	84.0**,y	88.1**,y	79.8**,y	0.91**,y	8.9**	10.1**	7.5**	---	---	---
6. الأردن	66.5**	65.9**	67.2**	1.02**	66.3	65.7	67.1	1.02	---	---	---	12.8**	12.7**	13.0**
7. الكويت	63.0	64.1	61.8	0.96	61.5	60.3	62.8	1.04	13.5**	12.9**	14.3**	---	---	---
8. لبنان	71.1**	72.6**	69.6**	0.96**	85.4	85.5	85.2	1.00	12.6**	12.4**	12.7**	13.2**	12.9**	13.5**
9. الجماهيرية العربية الليبية	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	16.4**	15.9**	17.0**
10. موريتانيا	---	---	---	---	34.7	35.4	34.0	0.96	6.9**	---	---	7.1**	7.4**	6.7**
11. المغرب	52.4	54.4	50.4	0.93	83.4	85.4	81.4	0.95	8.2**	9.1**	7.3**	9.9**	10.5**	9.2**
12. عمان	65.6	65.3	65.9	1.01	52.0	52.3	51.8	0.99	---	---	---	10.4**,z	10.5**,z	10.4**,z
13. أراضي الحكم الذاتي الفلسطيني	---	---	---	---	67.3**	68.2**	66.4**	0.97**	11.9	11.7	11.9	12.9	12.4	13.1
14. قطر	---	---	---	---	73.6**	73.4**	73.8**	1.01**	13.3**	12.6**	14.3**	13.1**	12.6**	13.7**
15. المملكة العربية السعودية	39.9	47.2	32.2	0.68	48.3	49.3	47.4	0.96	9.7**	9.8**	9.5**	9.6**	9.7**	9.5**
16. السودان[3]	---	---	---	---	40.5	43.0	37.8	0.88	5.1**	---	---	---	---	---
17. الجمهورية العربية السورية	60.7	61.3	60.1	0.98	73.5	73.7	73.2	0.99	---	---	---	---	---	---
18. تونس	85.5**	86.0**	85.1**	0.99**	83.2z	82.8z	83.6z	1.01 z	12.7**	12.8**	12.5**	13.3**	13.0**	13.6**
19. الإمارات العربية المتحدة	46.7	46.7	46.7	1.00	48.6	48.3	48.9	1.01	11.2**	10.7**	12.1**	12.1**	11.4**	13.1**
20. اليمن	25.7	30.4	20.8	0.68	---	---	---	---	7.8**	10.6**	4.9**	---	---	---

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006، «القرائية من أجل الحياة»

للبلدان المشار إليها بالرمز (*)، استخدمت البيانات الوطنية لمحو الأمية. ولجميع البلدان الأخرى، استخدمت تقديرات معهد اليونسكو لمحو الأمية (تقييم تموز/يوليو 2002)

[3] إحصائيات البنك الدولي

[y] البيانات للفترة 2000 / 2001

[z] البيانات للفترة 2001 / 2002

البيانات المكتوبة بالخط العريض هي للفترة 2004/2003

المشاركة في التعليم الابتدائي

البلد أو الأراضي	الفئة العمرية	عدد السكان في سن المدرسة (بالآلاف)	القيد في التعليم الابتدائي				نسبة القيد الإجمالي في التعليم الابتدائي (%)							
			(1999/1998)		2003/2002		(1999/1998)				2003/2002			
	2003/2002	2002	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع (بالآلاف)	% للإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ذ)
الدول العربية														
1. الجزائر	11 - 6	4 242	4 779	47	4 613	47	106.8	111.4	102.0	0.92	108.7	112.8	104.5	0.93
2. البحرين	11 - 6	84	76	49	82	49	100.7	100.4	101.0	1.01	97.1	97.2	97.0	1.00
3. جيبوتي	11 - 6	113	38	41	49	44	38.1	44.6	31.5	0.71	42.5	47.5	37.4	0.79
4. مصر	10 - 6	8 085	8 086**	47**	7 874**	48**	98.6**	102.9**	94.2**	0.92**	97.4**	100.0**	94.7**	0.95**
5. العراق	11 - 6	3 887	3 604	44	4 281	44	99.5	109.2	89.3	0.82	110.1	120.1	99.8	0.83
6. الأردن	11 - 6	794	706	49	786	49	96.5	96.4	96.7	1.00	99.1	98.7	99.5	1.01
7. الكويت	9 - 6	165	140	49	154	49	101.9	101.5	102.2	1.01	93.6	93.4	93.7	1.00
8. لبنان	11 - 6	435	395	48	449	48	106.7	108.9	104.3	0.96	103.4	105.0	101.7	0.97
9. الجماهيرية العربية الليبية	11 - 6	652	822	48	744**	49**	115.7	116.6	114.8	0.98	114.1**	114.2**	114.1**	1.00**
10. موريتانيا	11 - 6	447	346	48	394	49	86.5	89.1	83.9	0.94	88.1	89.4	86.9	0.97
11. المغرب	11 - 6	3 742	3 462	44	4 101	46	89.2	98.2	79.9	0.81	109.6	115.3	103.7	0.90
12. عمان	11 - 6	389	316	48	314	48	85.7	87.2	84.1	0.96	80.8	81.3	80.2	0.99
13. أراضي الحكم الذاتي الفلسطيني	9 - 6	406	368	49	401	49	105.7	104.9	106.4	1.01	98.8	98.6	99.0	1.00
14. قطر	11 - 6	63	61	48	66	48	108.0	109.9	106.1	0.97	105.7	107.0	104.3	0.97
15. المملكة العربية السعودية	11 - 6	3 514	2 260	48	2 342	48	68.7	69.9	67.6	0.97	66.6	67.8	65.4	0.96
16. السودان	11 - 6	5 034	2 513**	45**	3 028	46	54.5**	58.7**	50.1**	0.85**	60.2	64.3	55.8	0.87
17. الجمهورية العربية السورية	11 - 6	2 598	2 738	47	2 985	48	103.6	108.0	98.9	0.92	114.9	118.1	111.6	0.95
18. تونس	11 - 6	1 154	1 443	47	1 277	48	114.9	118.0	111.6	0.95	110.7	112.6	108.6	0.96
19. الإمارات العربية المتحدة	10 - 6	256	270	48	248	48	89.1	90.9	87.2	0.96	96.8	98.3	95.4	0.97
20. اليمن	11 - 6	3 535	2 303	35	2 950	40	73.3	93.2	52.5	0.56	83.5	98.3	68.0	0.69

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006، «محو الأمية من أجل الحياة»

للبلدان المشار إليها بالرمز (*)، استخدمت البيانات الوطنية لمحو الأمية. ولجميع البلدان الأخرى، استخدمت تقديرات معهد اليونسكو لمحو الأمية (تقييم تموز/يوليو 2002)

[3] إحصائيات البنك الدولي

البيانات المكتوبة بالخط العريض هي للفترة 2004/2003

البلد أو الأراضي	نسبة القيد الصافية في التعليم الابتدائي (%)						الأطفال غير الملتحقين بالمدارس الابتدائية (بالآلاف)					
	1999/1998			2003/2002			1999/1998			2003/2002		
	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ ذ)	المجموع	الذكور	الإناث	المجموع	الذكور	الإناث	مؤشر التكافؤ بين الجنسين (إ/ ذ)	المجموع	الذكور	الإناث
الدول العربية														
1. الجزائر	92.1	94.0	90.2	0.96	94.9	96.0	93.6	353	138	215	0.97	218	86	132
2. البحرين	93.9	93.0	94.9	1.02	89.9	89.2	90.6	5	3	2	1.02	9	5	4
3. جيبوتي	31.3	36.3	26.2	0.72	35.6	39.5	31.7	69	32	37	0.80	74	35	39
4. مصر	90.9**	94.0**	87.6**	0.93**	91.4**	93.1**	89.7**	746**	250**	496**	0.96**	692**	283**	409**
5. العراق	91.2	98.2	83.8	0.85	90.5**,y	97.6**,y	83.2**,y	320	33	287	0.85**,y	355**,y	46**,y	308**,y
6. الأردن	89.6	89.2	89.9	1.01	92.0	91.3	92.7	76	40	36	1.02	63	35	28
7. الكويت	88.2	88.1	88.3	1.00	83.4	82.4	84.4	16	8	8	1.02	27	15	13
8. لبنان	87.5**	89.0**	85.9**	0.97**	90.6	90.8	90.4	46**	21**	26**	0.99	41	20	21
9. الجماهيرية العربية الليبية	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
10. موريتانيا	62.6**	64.5**	60.7**	0.94**	67.5	68.4	66.6	150**	71**	78**	0.97	145	71	74
11. المغرب	73.1	78.6	67.3	0.86	89.6	92.4	86.8	1 045	422	622	0.94	388	145	243
12. عمان	75.9	76.0	75.8	1.00	71.9	71.6	72.2	89	45	44	1.01	109	56	53
13. أراضي الحكم الذاتي الفلسطيني	96.9	96.5	97.4	1.01	90.9	90.8	90.9	11	6	4	1.00	37	19	18
14. قطر	97.1	96.6	97.7	1.01	94.5	94.6	94.3	2	1	1	1.00	3.5	1.7	1.7
15. المملكة العربية السعودية	56.8	58.7	54.8	0.93	54.4	54.7	54.2	1 420	695	725	0.99	1 602	815	786
16. السودان[3]	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
17. الجمهورية العربية السورية	93.0**	96.4**	89.5**	0.93**	97.9	100.0	95.7	185**	48**	137**	0.96	54	---	54
18. تونس	94.0	95.1	92.9	0.98	97.3	97.3	97.3	75	32	44	1.00	31	16	15
19. الإمارات العربية المتحدة	78.2	79.1	77.3	0.98	83.1	83.9	82.3	66	32	34	0.98	43	21	22
20. اليمن	57.4	71.8	42.4	0.59	71.8	83.6	59.4	1 337	453	883	0.71	997	296	701

المصدر: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام 2006، «محو الأمية من أجل الحياة»

للبلدان المشار إليها بالرمز (*)، استخدمت البيانات الوطنية لمحو الأمية. ولجميع البلدان الأخرى، استخدمت تقديرات معهد اليونسكو لمحو الأمية (تقييم تموز/يوليو 2002)

[3] إحصائيات البنك الدولي

[y] البيانات للفترة 2000 / 2001

[z] البيانات للفترة 2001 / 2002

البيانات المكتوبة بالخط العريض هي للفترة 2004/2003

المراجع الأساسية

التقارير القطرية

كانت التقارير الوطنية المقدمة 17 من أصل 21 بلداً من منطقة الدول العربية هي المصادر الأولية الذي وضع هذا التقرير التوليفي على أساسها. وبالإضافة إلى التقارير الوطنية، كانت التقارير والمصادر التالية مفيدة:

البحرين

1. محو الأمية والتعليم المستمر في مملكة البحرين، بيان صادر عن إدارة التعليم المستمر، 2007.
2. التقرير النهائي لمشروع التقويم الشامل لجودة التعليم في مملكة البحرين للعام 2005، وزارة التربية والتعليم.

مصر

1. تقرير الهيئة العامة لمحو الأمية، 2006.
2. مصر – أين هم أميي العالم؟، ورقة بحثية، نور ليلى اسكندر، 2005.

سلطنة عمان

1. مسيرة محو الأمية بسلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، 2005.
2. دليل القرية المتعلمة، وزارة التربية والتعليم، 2005. سلطنة عمان.
3. From Access to Success – Education for All in the Sultanate of Oman (1970 – 2005) Ministry of Education and UNESCO, 2006.

المملكة العربية السعودية

1. رؤية مستقبلية للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم (وزير التعليم السابق، الدكتور محمد بن أحمد الرشيد)، 2000.

السودان

1. الخطة الوطنية للتعليم للجميع، وزارة التربية والتعليم، المجلس القومي لمحو الأمية وتعليم الكبار، 2005.
2. Briefing Paper – Goal Sudan REFLECT Programme, GOAL, Sudan, 2007.
3. Pamoja Sudan Network for Literacy using REFLECT Approach. Pamoja 2007.
4. Joint Assessment Mission (JAM Sudan) Cluster Reports, Volumes I – III, 2005.

سوريا

1. تقرير عن أهداف التعليم للجميع في الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية والتعليم، 2006.
2. حالة الأمية وتعليم الكبار في الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية والتعليم، 2003 (إعداد هاجر صادق).

اليمن

1. تقويم احتياجات برامج محو الأمية وتعليم الكبار، وزارة التربية والتعليم، 2005.

مراجع عامة

Abadzi, H. (2006). Strategies and Policies for Literacy.

Abu Zeid, H. and Akarim, A. (2006). Capacity Building for the Development of Literacy and Alternative Learning Opportunities in North Sudan.

Gordimer N. (1999). "The Human Face of Globalization" in Federico Mayor (ed), Letters to Future Generations, compiled by Federico Mayor, UNESCO Publishing.

Haddad, W. and Draxler, A. (eds) (2002), Technologies for Education, UNESCO.

Lowe, J. (1982), The Education of Adults – a World perspective, UNESCO and OISE Press.

OECD (1996), Lifelong Learning for All.

UNESCO (2003 – 2004), The Literacy Decade: Getting Started.

UNESCO (2005), Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) Vision and Strategy Paper.

UNESCO (2006), EFA Global Monitoring Report, Literacy for Life.

UNESCO (2007), EFA Global Monitoring Report, Strong Foundations, Early Childhood Care and Education.

UNESCO (2009), EFA Global Monitoring Report, Overcoming Inequality: Why Governance Matters.

UNESCO (2008), Report to UN General Assembly on the UN Literacy Decade.

UNESCO (2008), The Global Literacy Challenge, a Profile of Youth and Adult Literacy at the Mid-point of the United Nations Literacy Decade 2000 – 2012.

UNESCO (1997), Report of the International Conference on Adult Education (CONFINTEA V), UIE Hamburg.

UNESCO (2000), Education for All in the Arab States: Renewing the Commitment, UNESCO Regional Office, Beirut.

UNESCO (2003), Literacy and Adult Education in the Arab World, a Report for CONFINTEA Mid-Term Review, UIE.

UNESCO (2003), Recommitting to Adult Education and Learning: Synthesis Report of the CONFINTEA V Mid-term Review Meeting, UIE.

UNESCO (2004), Education as a Motor for Development: Recent Education Reforms in Oman with Particular Reference to the Status of Women and Girls, IBE.

UNDP (2002), Arab Human Development Report.

UNDP (2005), Arab Human Development Report.

World Bank (2007), New Challenges Facing the Education Sector in MENA (Report).

World Bank (2006), Education in MENA (Sector Brief).

Yousif, Abdelwahid (2003), Literacy: An Overview of Definitions and Assessment. A paper commissioned by UNESCO for a meeting of experts. (June)

Yousif, Abdelwahid (2007), Adult Literacy and Adult Education in seven of the Arab States. A study commissioned by UNESCO.