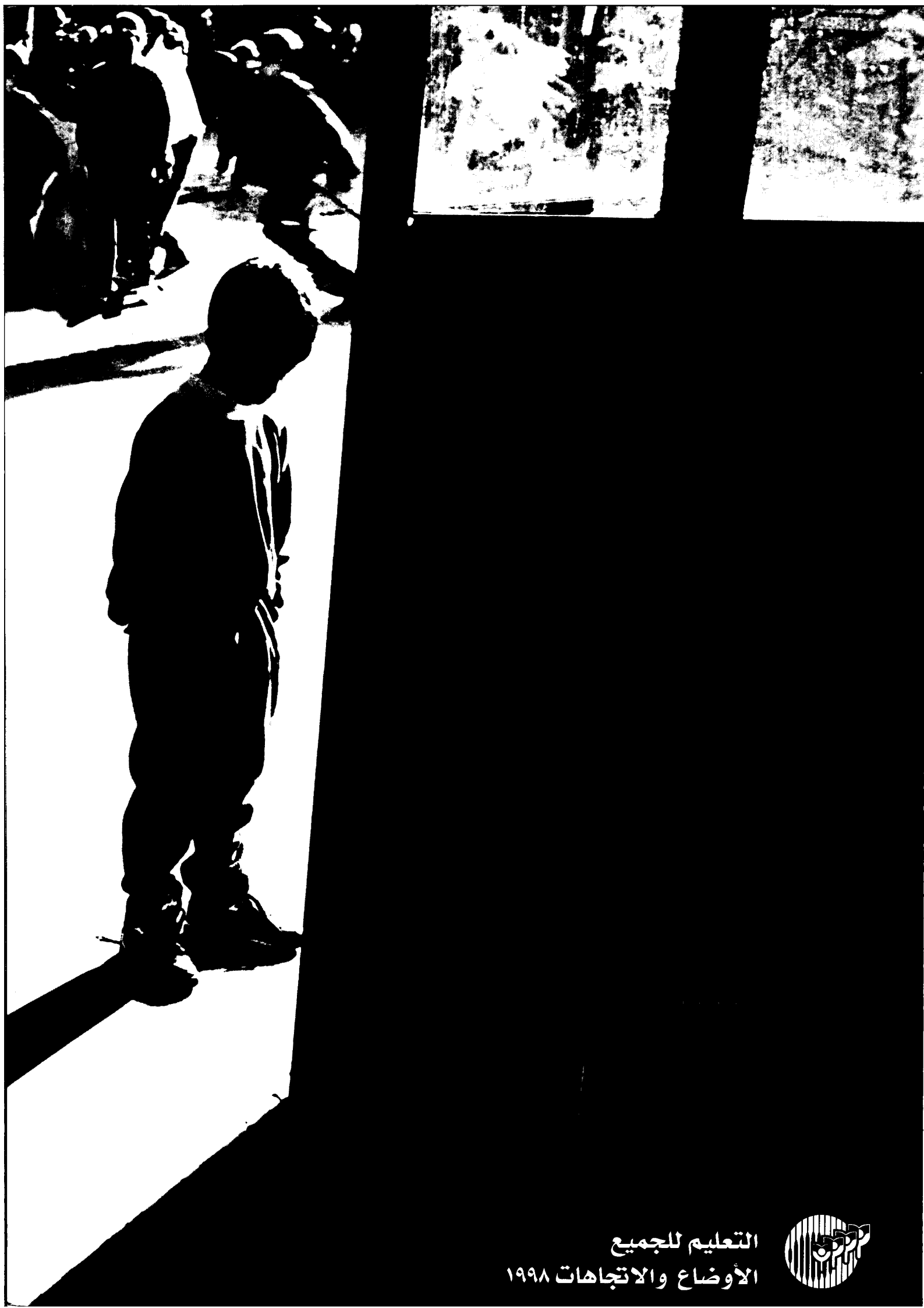


التعليم للجميع
الأوضاع والاتجاهات ١٩٩٨

الفرص الضائعة

عندما تفشل المدارس في أداء رسالتها

إعادة الصفوف والتسرب في المدارس الابتدائية

التعليم للجميع
الأوضاع والاتجاهات ١٩٩٨

تتولى **اليونسكو** نشر هذا التقرير من أجل **المنتدى الاستشاري الدولي للتعليم للجميع** ، وهو هيئة عالمية أنشئت من أجل مراقبة وتعزيز التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع.

ولا تفيد الآراء الواردة في هذا التقرير ولا المواد التي تم عرضها فيه بأي حال من الأحوال التعبير عن أي رأي من أي نوع كان لليونسكو بخصوص الوضع القانوني لأي بلد أو قطر أو مدينة أو منطقة أو بخصوص سلطات أي منها، أو بخصوص حدودها. ويجوز استنساخ أي جزء من «التعليم للجميع: الأوضاع والاتجاهات» مجانا بشرط الاعتراف الملائم بالمصدر. وللحصول على مزيد من المعلومات، يرجى الاتصال بالعنوان التالي:

EFA Forum Secretariat
UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
France
Tel.: +33 (0) 1 45 68 08 90
Fax: +33 (0) 1 45 68 56 29
e-mail: efa@unesco.org
Internet web site: http://www.education.unesco.org/efa

تنسيق التحرير	◄	مايكل لايكن
	◄	أولريكا ببلر باري
مستشار التحرير	◄	جان أوسوليفان
المؤلف الرئيسي	◄	إدوار ب. فيسك
مستشار البحث	◄	ماتياس رويهيرا
المشرف على الإحصائيات	◄	س. ك. شو
مستشار الإحصائيات	◄	هلير مبوتو
التصميم الطباعي	◄	سيلفين باينز
الطباعة	◄	غرافوبرينت

صورة الغلاف: مدرسة ابتدائية في باريس
(صورة: ©وكالة فو ، أغنيس بونو)

© اليونسكو ١٩٩٨
ISSN 1020-7511
طبع في فرنسا

المحتويات

مقدمة ٥

الباب الأول

الهدف المنشود من وراء توفير التعليم للجميع ٧

الباب الثاني

مشكلة الهدر في التعليم المدرسي ١١

قياس الهدر في التعليم المدرسي ١٢

التسرب من المدارس ١٢

الإطار ١– كيف يتم قياس كفاءة النظام التعليمي المدرسي؟ ١٣

الإطار ٢– تحليل الهدر في التعليم المدرسي ١٤

الإطار ٣– ماذا يحدث للمتسربين؟ ١٥

الإطار ٤– هل تؤدي عملية إعادة الصفوف إلى مساعدة التلاميذ؟ ١٦

إعادة الصفوف ١٧

الإطار ٥– تشغيل الأطفال والهدر في التعليم ٢٠

الآثار المجتمعة للتسرب من المدارس وإعادة الصفوف ٢١

الباب الثالث

التكاليف الباهظة للهدر في التعليم ٢٣

التكاليف التعليمية ٢٣

التكاليف المالية ٢٥

التكاليف الاقتصادية والاجتماعية والشخصية ٢٦

الإطار ٦– استخدام اللغة الأم في تعليم الأطفال ٢٧

الباب الرابع

ما الذي يمكن عمله لعلاج الهدر في التعليم المدرسي؟ ٢٩

السياسات المتعلقة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية ٢٩

تخفيض مصروفات التعليم المدرسي ٣١

تحسين فرص الالتحاق بالتعليم المدرسي ٣١

الإطار ٧– الطعام من أجل التشجيع على الدراسة ٣٢

تغيير السياسات والممارسات التعليمية ٣٣

تحسين أساليب التعليم ٣٣

العمل على جعل المدارس أكثر مرونة ٣٣

التعليم المبكر ٣٣

التعليم الشامل ٣٤

العمل على زيادة المواد التعليمية المتاحة ٣٥

القضاء على التفاوت بين الجنسين ٣٥

الإطار ٨– البدء مبكرا في منطقة الكاريبي ٣٥

الإطار ٩– أهمية العامل المتعلق بالأبوين ٣٦

نهج إعادة الصفوف أم نهج التلقائي الآلي إلى صفوف أعلى ٣٧

الإطار ١٠– مدارس قريبة من محل إقامة الفتيات في مصر ٣٨

الخلاصة ٤٠

الملحق الأول مقدمة للجداول الإحصائية ٤١

الملحق الثاني تكوين المناطق ٤٥

الملحق الثالث مسرد ٤٦

الملحق الرابع ببليوغرافيا مختارة ٤٨

يعتبر التعليم شرطا أساسيا مسبقا لتحقيق التنمية
(صورة: © وكالة فو، صوفي شيفه)

مقدمة

يدرك القادة في البلدان النامية بوجه عام أهمية الاستثمار في مجال التعليم الأساسي. وهم يعترفون بأن توافر معدلات عالية لعدد الذين يعرفون القراءة والكتابة والحساب، يعتبر شرطا أساسيا مسبقا لإيجاد قوة عمل قادرة على المنافسة وأمة من الآباء الواعين والمواطنين النشطين.

ولكنهم يواجهون أيضا معركة صعبة في بناء نظم تعليمية قادرة على توفير التعليم الأساسي لجميع الأطفال والشباب والكبار. فالموارد المالية والبشرية شحيحة ويجب اتخاذ عدد من القرارات العسيرة لتحديد كيفية تخصيصها واستغلالها على أفضل وجه. لهذا يتحتم استخدام الموارد الشحيحة على أفضل نحو ممكن.

ولكن من المؤسف أن هذا ليس هو ما يحدث فعلا. فبالرغم من إحراز تقدم كبير من حيث زيادة عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس في البلدان النامية، فإن العدد الذي ما زال كبيرا من التلاميذ الذين يقضون أكثر من عام واحد لكي ينجحوا في صف دراسي معين و/أو الذين يتسربون من المدارس قبل أن يستكملوا حتى دورة التعليم الابتدائي يقلل من أهمية هذا التقدم.

إن إعادة الصفوف والتسرب تفرض عبئا شخصيا رهيبا على كاهل التلاميذ المعنيين وتستهلك قدرا كبيرا من الموارد المحدودة المتاحة للتعليم. ويجب أن يلعب السعي الى إيجاد طرق للتقليل من «الهدر المدرسي» الى أدنى حد ممكن، دورا أساسيا في أية جهود جادة رامية الى تحقيق هدف توفير التعليم للجميع.

إن الهدر في التعليم إنما يعني فرصا ضائعة على أفراد ومجتمعات وأمم ومناطق بأسرها في العالم كله. إنه يحرم البلدان النامية من القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد الشحيحة، ويفرض أفدح ضريبة على أضعف الفئات في المجتمع. ولذا يجب أن يشكل إيجاد طرق لتقليل الهدر في مجال التعليم المدرسي، موضوعا ذا أولوية ملحة بالنسبة للبلدان النامية وحلفائها.

ويتمثل أحد الأخطار الكبرى التي تواجه العالم اليوم، في العدد المتزايد من الأشخاص المستبعدين من المشاركة الفعالة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية لمجتمعاتهم. فحينما يتم تهميش مجموعات كبيرة من الأفراد أو الجماعات يصبح المجتمع نفسه مصابا بالاستقطاب. ويبدو أننا نتجه نحو عالم يجري فيه تركيز الثروة بجميع أنواعها – الأصول الاقتصادية، ورؤوس الأموال الاجتماعية، والنفوذ السياسي والمعرفة – في أيدي أقلية محظوظة. بيد أن مثل هذا العالم لا يمكن أن يتسم بالكفاية ولا بالعدل ولا بالأمان.

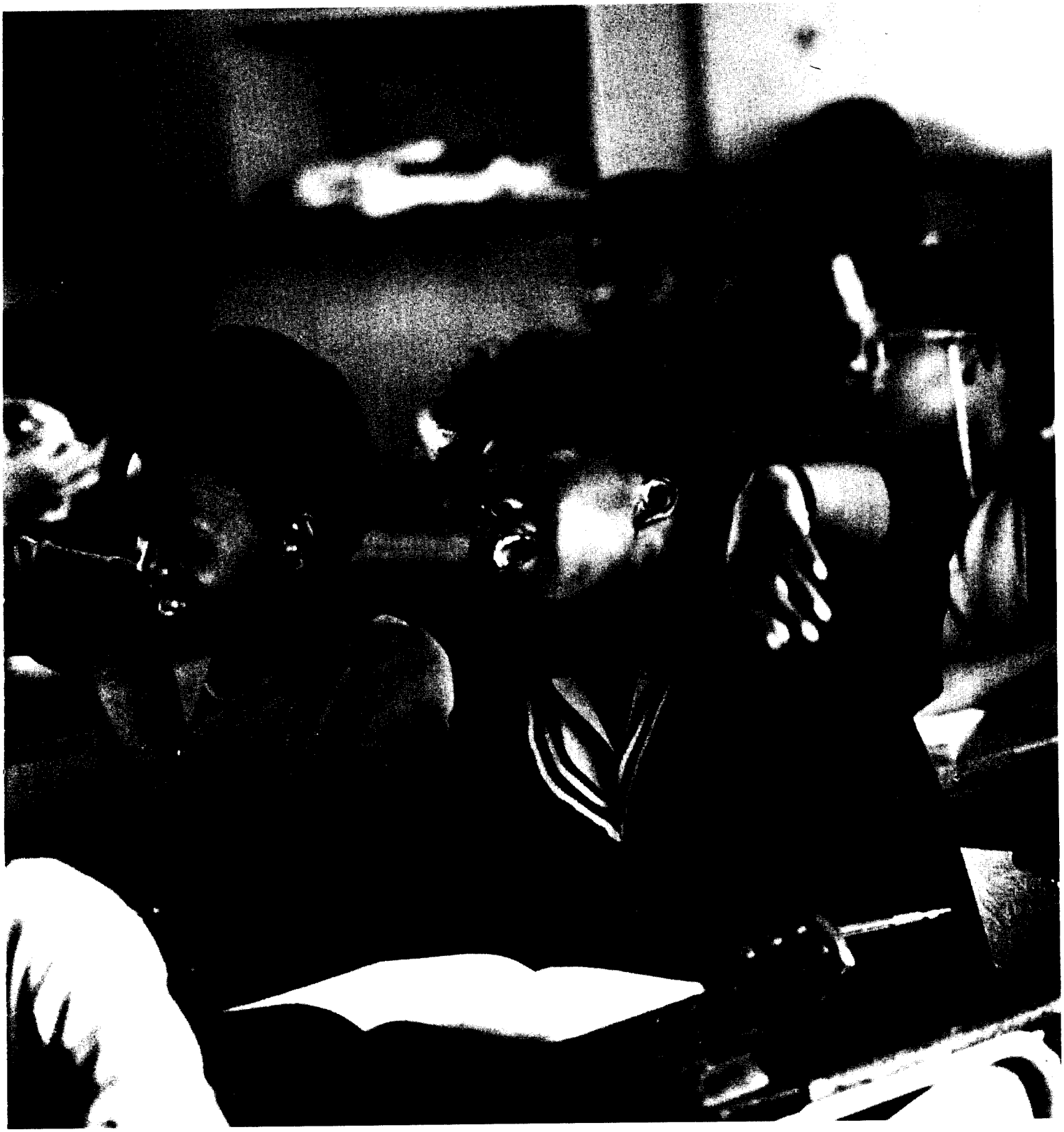
وتشمل الجذور العديدة لهذا الاستقطاب عدة عوامل تتراوح ما بين عولمة الاقتصاد وبين تفكيك بنية دولة الرفاهية. ولسوء الحظ فإن التعليم الذي غالبا ما يعتبر وسيلة لتعزيز المساواة، يمكن أن يسهم أيضا في تحقيق عدم المساواة. ففي مجتمع اليوم الذي يرتكز على المعرفة، يستطيع أولئك الذين يحصلون على تعليم أساسي جيد، أن يواصلوا التعلم طوال حياتهم، ويصبحون بذلك أقوياء من الناحية الاقتصادية، بينما يُكتَب على الذين يفتقرون الى أساس متين من التعليم، أن يتخلّفوا عن الركب أكثر فأكثر. لذلك يشكل تقليل الهدر في التعليم المدرسي ضرورة حاسمة على الصعيدين الأخلاقي والاقتصادي معا.

ولئن كان التحصيل الدراسي المنخفض، بالمعنى الدقيق للكلمة، لا يندرج في إطار التعريف التقليدي للكفاءة الذاتية، إلا أنه يشكل في الوقت الراهن أهم، إن لم يكن أقصى، درجات الهدر في التعليم. وسوف يركز الموضوع التالي من «التعليم للجميع: الأوضاع والاتجاهات» على الإنجاز الدراسي.

ويتناول هذا المطبوع المعنون: «التعليم للجميع: الأوضاع والاتجاهات» مشكلة الهدر في التعليم في البلدان النامية، ويقدم أحدث البيانات عن الاتجاهات المتعلقة بإعادة الصفوف والتسرب، ويعالج ثلاث مسائل وهي:

– ما هو مدى الهدر في التعليم المدرسي؟
– ما هي أسباب ذلك الهدر؟
– ما الذي يمكن عمله من أجل زيادة كفاءة المدارس؟

الهدف المنشود من وراء



توفير التعليم للجميع

الباب الأول

لقد اعترف المجتمع الدولي منذ زمن طويل بأن التعليم الأساسي يشكل ضرورة وحقا أساسيا من حقوق الإنسان في آن واحد.

أكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي اعتمدته الأمم المتحدة في عام ١٩٤٨ أن «لكل إنسان الحق في التعليم»، وأعادت المؤتمرات الدولية والنصوص التقنينية التالية التأكيد على هذا الهدف وسعت الى تحقيقه.

وأثناء العام الدولي لمحو الأمية (١٩٩٠) عقد المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع في جومتيين، تايلاند، لمعالجة دواعي القلق إزاء عدم توفير التعليم للجميع على النحو الملائم وخاصة في البلدان النامية. واعتمد المؤتمر، الإعلان العالمي حول التعليم للجميع ووافق على هيكلية عمل لتأمين حاجات التعلّم الأساسية. ويبدأ الإعلان بالتأكيد على أنه «ينبغي تمكين كل شخص – سواء أكان طفلا أم يافعا أم راشدا – من الإفادة من الفرص التعليمية المصممة على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلّم» ثم يرسم بعد ذلك معالم «رؤية موسعة» للتعليم الأساسي الذي يمكنه أن يجعل ذلك ممكنا.

وتناشد هيكلة العمل، الدول أن تعتمد سياسات وممارسات من شأنها أن تكفل

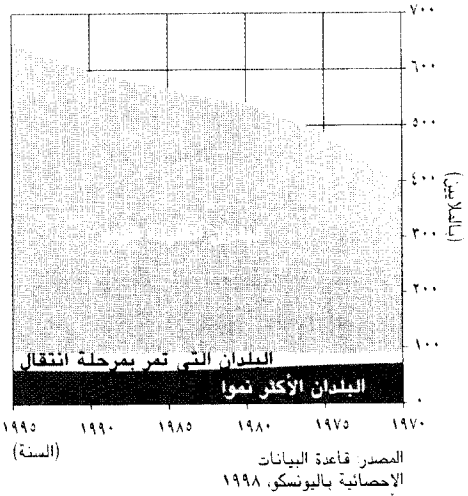
في مجال التربية تسير العدالة والجودة جنبا الى جنب
(صورة: © كريستوفر باري)

«تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي وإكماله (أو أية مستويات أعلى للتعليم تعتبر «أساسية») بحلول العام ٢٠٠٠». وتحث الدول أيضا على مواصلة «تحسين نتائج التعليم بحيث تتمكن نسبة مئوية من فئة عمرية مناسبة (٨٠٪ مثلا ممن هم في سن الرابعة عشرة) من تحقيق مستوى معين من الإنجاز التعليمي الضروري أو تجاوزه».

وتحقيق الأهداف التي تحددت في جومتيين لا يتطلب فقط مجرد التحاق الأطفال بالمدارس عندما يبلغون السن المناسب، بل يتطلب أيضا أن يقوموا بإتمام كامل المرحلة الابتدائية، وأن يتعلموا فعلا حتى يبلغوا المستوى المناسب، وهو هدف لا يقل أهمية عن الأول. ومن المتفق عليه بوجه عام أنه يلزم على الأقل أربعة أعوام من التعليم المدرسي حتى يكتسب التلاميذ المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب اللازمة لكي يصبحوا من الدارسين المستديمين. ولذلك يولي التحليل التالي عناية خاصة لنسبة التلاميذ الذين يتمّون الصف الدراسي الرابع أو يبلغون الصف الدراسي الخامس.

الشكل رقم ١

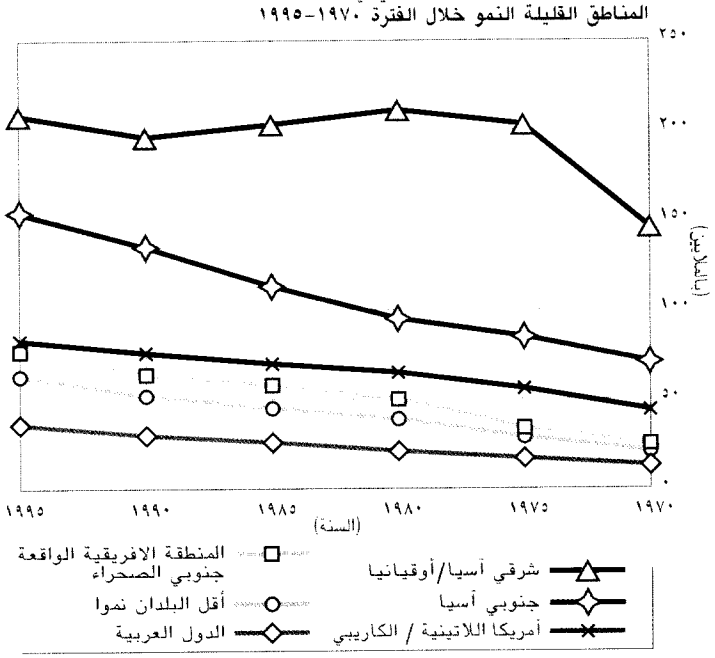
الاتجاهات العالمية للقيد في التعليم الابتدائي خلال الفترة ١٩٧٠-١٩٩٥



المصدر: قاعدة البيانات الإحصائية باليونسكو، ١٩٩٨

الشكل رقم ٢

اتجاهات القيد بالتعليم الابتدائي في المناطق القليلة النمو خلال الفترة ١٩٧٠-١٩٩٥



المصدر: قاعدة البيانات الإحصائية باليونسكو، ١٩٩٨

وقد تحقق تقدم كبير خلال ربع القرن الأخير في مجال زيادة طاقة استيعاب المدارس الابتدائية في جميع مناطق العالم. وكما يتضح من **الشكل رقم ١**، زاد العدد الإجمالي لتلاميذ المدارس الابتدائية من ٣٩٦ مليونا تقريبا في عام ١٩٧٠ الى قرابة ٥٤٠ مليونا في عام ١٩٨٠ ثم الى ٦٥٠ مليونا في عام ١٩٩٥. فإذا ما استمرت الزيادة وفقا لهذا المعدل، فسوف يبلغ عدد تلاميذ المدارس الابتدائية في العالم ٧٥٠ مليونا في عام ٢٠٠٥ و ٨٤٥ مليونا في عام ٢٠١٥.

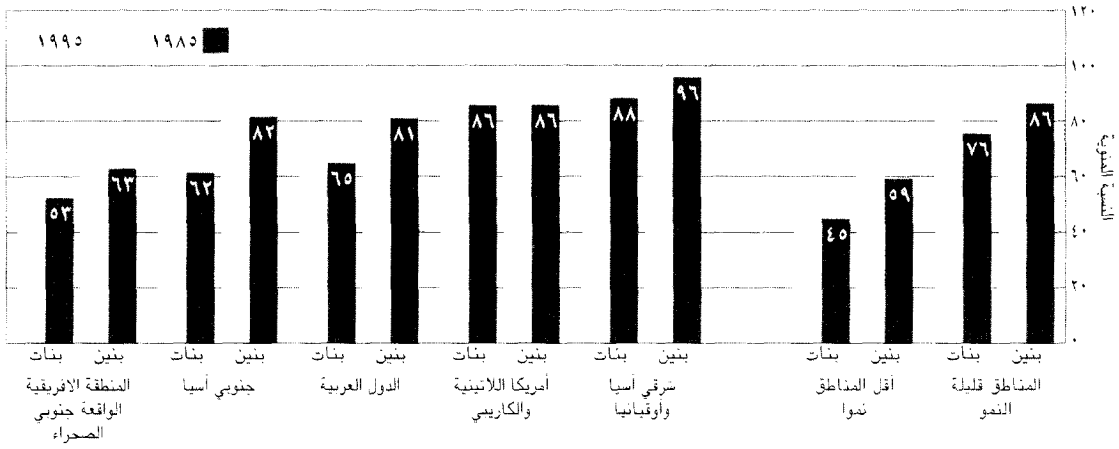
ولما كانت البلدان الأكثر تقدما والبلدان التي تمر بمرحلة تحول (انظر قوائم البلدان في الملحق الثاني) قد حققت فعلا تعليما ابتدائيا شاملا قبل عام ١٩٧٠، لذلك فإن التوسع اللاحق في القيد بالمدارس الابتدائية، يُعزَى بالكامل تقريبا الى المكاسب التي تحققت في البلدان النامية، التي زاد فيها عدد التلاميذ من ٣٠٥ ملايين (يمثلون ٧٧ في المائة من العدد الإجمالي العالمي للتلاميذ المقيدين بالمدارس) في ١٩٧٠، الى ٥٦١ مليونا (أي بواقع ٨٦ في المائة من المجموع العالمي للتلاميذ المقيدين بالمدارس) في عام ١٩٩٥. ويبين **الشكل رقم ٢** الاتجاه الصاعد لنسبة القيد بالمدارس على مدى الخمس والعشرين سنة الماضية في كل من المناطق الأقل نموا. وهذا الاتجاه العام واضح أيضا من المعدلات المُحسّنة الصافية للقيد فيما بين عامي ١٩٨٥ و ١٩٩٥ (**انظر الشكل رقم ٣**). وهذه المعدلات تراعي فقط الأطفال الذين في فئة العمر الرسمية المعنية للتعليم المدرسي، والتي تتفاوت من بلد لآخر.

وهذه الزيادات في معدلات الالتحاق بالمدارس تتجاوز بوجه عام نِسَب النمو السكاني. ومع ذلك فإن العدد الكلي للأطفال الذين في سِن التعليم المدرسي والغير مقيدين بالمدارس في أقل المناطق نموا، قد ارتفع من حوالي ٩٠ مليونا في ١٩٨٥ الى قرابة ١١٠ ملايين في عام ١٩٩٠، قبل أن ينخفض الى حوالي ٨٣ مليونا في ١٩٩٥. وتشكل المنطقة الافريقية الواقعة جنوبي الصحراء، استثناء من هذا الاتجاه العام: فلقد زاد في الواقع عدد الأطفال الأفارقة غير المقيدين بالمدارس بواقع ١٢ مليونا فيما بين عامي ١٩٨٥ و١٩٩٥ (**انظر الشكل رقم ٤**).

ولسوء الحظ فإن النمو الذي حدث في أعداد المقيدين وفي طاقة استيعاب المدارس لم يناظره تحقيق مكاسب من حيث استمرار التلاميذ في تعليمهم المدرسي ومن حيث تخرجهم من المدارس الابتدائية وقد حصلوا على المعارف

الشكل رقم ٣

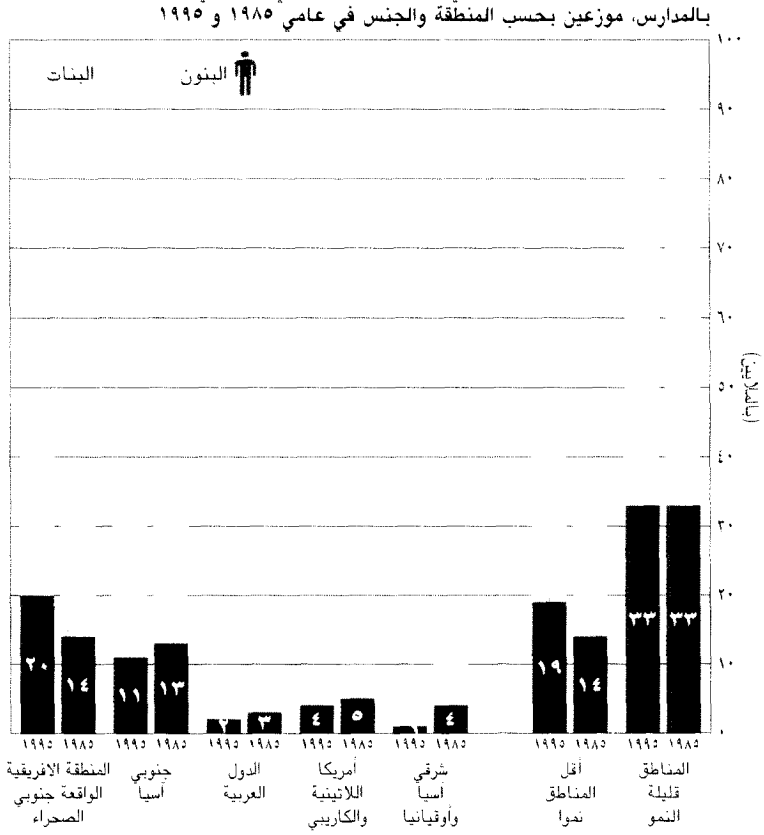
صافي المعدلات المقدرة للقيد بالتعليم الابتدائي، بحسب المنطقة والجنس، في عامي ١٩٨٥ و ١٩٩٥



والمهارات التي يحتاجون إليها لأداء وظائفهم كعاملين وآباء ومواطنين. وفي الوقت الراهن، ليس من المتوقع، في المناطق القليلة النمو، أن يصل من التلاميذ الى الصف الدراسي الخامس إلا ثلاثة من كل أربعة تلاميذ، أي ليس من المتوقع من غير المذكورين أن يُكمِلوا على الأقل أربع سنوات من التعليم المدرسي الذي يعتبر بوجه عام ضروريا للحصول على مهارات القراءة والكتابة بصورة مستديمة. وهكذا تقلل المعدلات العالية للتسرب الدراسي، من المزايا المتوقعة من وراء زيادة معدلات القيد في المدارس، وهو ما يعتبر من الأعراض الخطيرة للهدر في التعليم. ■

الشكل رقم ٤

الأعداد المقدرة للسكان الذين في سن التعليم المدرسي الابتدائي والغير مقيدين بالمدارس، موزعين بحسب المنطقة والجنس في عامي ١٩٨٥ و ١٩٩٥



لا تراعي هذه الأرقام إلا الأطفال الذين يندرجون في فئة العمر المعنية للتعليم المدرسي الرسمي، والتي تختلف من بلد لآخر.

في ظل مثل هذه الظروف، ليس من المستغرب أن يصبح التعلم أمرا صعبا
(صورة: © وكالة فو، لام دوك)

الباب الثاني

مشكلة الهدر في التعليم المدرسي

إن ظاهرة الهدر في التعليم الابتدائي بالمعنى الواسع للغاية تتجلى بوضوح في الأعداد الكبيرة من الأطفال الذين لا ينجحون، لسبب أو لآخر، في اكتساب كامل مجموعة المهارات التي يجري تلقينها من خلال التعليم الابتدائي.

لا شك أن أخطر أنواع الهدر وأشدها ضرراً تتجلى في الـ ٨٤ مليونا من الأطفال الذين في سن التعليم المدرسي الابتدائي ولكنهم غير مقيدين بالمدارس، والذين تبلغ نسبة البنات بينهم ثلاث بنات من كل خمسة. (انظر الجدول رقم ١).

ويتعلق شكل آخر من أشكال الهدر، وإن كان أقل وضوحا، بالتلاميذ الذين يكملون المرحلة الابتدائية ولكنهم يفشلون في اكتساب المعارف والمهارات الفكرية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي يجب أن يوفرها التعليم المدرسي. فلقد كشفت الاستبيانات التي أجريت في البلدان الصناعية والبلدان النامية على السواء، أن نسبة كبيرة من الأطفال تكمل تعليمها المدرسي الابتدائي دون أن تكتسب حتى درجة الإجادة الكافية للقراءة. ويشكل الأطفال الذين لم يلتحقوا مطلقا بالمدارس وأولئك الذين التحقوا بها ولكنهم لم يتوصلوا الى بلوغ المستوى الملائم من التعلّم، نوعا مأساويا من الهدر للإمكانيات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية للبلدان المعنية.

ويشير تعريف وظيفي، أضيق نطاقا للهدر في التعليم المدرسي، الى التلاميذ الذين لا يتمون تعليمهم المدرسي خلال العدد المحدد من السنوات، إما لأنهم يتسربون من المدارس كلّية أو لأنهم يعيدون صفا واحدا أو أكثر. وهذا المفهوم للهدر – بما فيه التسرب وإعادة الصفوف، ولا سيما في مرحلة الدراسة الابتدائية – هو الذي يجري بحثه في هذا التقرير.

ويعتبر الهدر أيضا، بطبيعة الحال، مشكلة خطيرة في إطار برامج التعليم غير النظامي، مثل دورات محو أمية الكبار. بيد أن البيانات المتعلقة بهذه البرامج ليست متاحة، كما أن القضايا التي تنطوي عليها تختلف عن القضايا التي

الجدول رقم ١ المعدلات المقدّرة الصافية للقيد في المدارس، وعدد السكان الذين في سن التعليم المدرسي الابتدائي ولكنهم خارج المدارس، حوالي عام ١٩٩٥.

	مجال التغطية		المعدلات الصافية للقيد في المدارس (٪)			الأطفال الغير مقيدين في المدارس (بالآلاف) (جميع البلدان)		
	عدد البلدان	٪ للسكان الذين في سن التعليم المدرسي	المجموع	البنون	البنات	المجموع	البنون	البنات
المجموع العالمي	١٢٦	٨٢	٨٧,١	٩٠,٠	٨٤,٠	٨٤ ٣٣١	٣٣ ٤٠٢	٥٠ ٩١٧
المناطق الأكثر تقدما	٢١	٩٥	٩٩,٥	٩٩,٣	٩٩,٨	٢٧٥	٢١٦	٥٩
بلدان المرحلة الانتقالية	١٥	٦٤	٩٦,٦	٩٦,٨	٩٦,٦	٩٤٧	٤٧١	٤٧٦
المناطق الأقل نموا	٩٠	٨٢	٨٥,٢	٨٨,٧	٨١,٦	٨٣ ٠٩٧	٣٢ ٧١٤	٥٠ ٣٨٣
أفريقيا جنوبي الصحراء	٢٩	٥٢	٥٦,٥	٦٠,٧	٥٢,٣	٤٤ ٣٦٠	٢٠ ١٣٢	٢٤ ٢٢٧
الدول العربية	١٦	٧٤	٨٣,٦	٨٨,٣	٧٨,٧	٦ ٧٤٣	٢ ٤٣٧	٤ ٣٠٥
أمريكا اللاتينية/الكاريبي	٢٦	٩٩	٩٠,٤	٩٠,٤	٩٠,٤	٧ ١١٢	٣ ٦١٦	٣ ٤٩٦
شرق آسيا/أوقيانيا	١٣	٨٥	٩٨,٠	٩٨,٧	٩٧,٣	٣ ٦٠٨	١ ٢٠٦	٢ ٤٠١
جنوب آسيا	٥	٨٧	٧٩,٥	٨٦,٧	٧١,٧	٣٣ ٩٠٥	١١ ٣٠٨	٢٢ ٥٩٧
(أقل البلدان نموا)	٢٩	٧٨	٥٥,٦	٦٠,٨	٥٠,٤	٤١ ٦٠٧	١٨ ٥٨٥	٢٣ ٠٢٢

تؤثر على التعليم المدرسي. ولذلك يركّز هذا التقرير تركيزا كاملا على الهدر في التعليم الابتدائي النظامي.

قياس الهدر في التعليم المدرسي

يتمثل أحد الأهداف الرئيسية «للتعليم للجميع» في كفالة التحاق الأطفال في جميع أنحاء العالم بالتعليم الأساسي، واكتسابهم الفعلي للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، وتنمية قدرتهم على التعلّم المستقل. ولما كانت الموارد المتاحة للمدارس من أجل تحقيق هذه الرسالة الهامة غير كافية في أغلب الأحيان، فإنها تحتاج الى أن تُستَخدم بفعالية في تحريك التلاميذ في كل مرحلة من مراحل التعليم في الوقت الملائم، انظر الإطار رقم ١: كيف يتم قياس كفاءة النظام التعليمي المدرسي؟

ومن أجل قياس «الكفاءة الداخلية» للنظام المدرسي، فإنه يُفتَرض بوجه عام أن جميع التلاميذ الذين يلتحقون بالصف الدراسي الأول ينبغي أن يكملوا مرحلة التعليم الابتدائي في خلال عدد معين من السنوات. وبقدر ما يتسرب التلاميذ من المدرسة أو يعيدوا الصفوف، بقدر ما يعتبر النظام مفتقرا الى الكفاءة. ويبين الشكل رقم ٥ مدى التفاوت الواضح في داخل وعبر المناطق الأقل نموا، بالنسبة لأربعة «مؤشرات توليفية» تضم جنبا الى جنب بيانات تعكس الجوانب الهامة للكفاءة الداخلية لنظم التعليم الابتدائي. وتبين المسافة بين طرفي كل خط من الخطوط الممتدة من كل مستطيل (أحمر) مدى القيم المستمدة من المعلومات المتاحة بالنسبة للبلدان الواقعة في كل منطقة. وتمتد المستطيلات الحمراء لتغطي القيم المئوية التي تتراوح ما بين ٢٥ و ٧٥، ويبين الخط الواقع داخل كل مستطيل أحمر القيمة المئوية (الوسطى) الـ ٥٠.

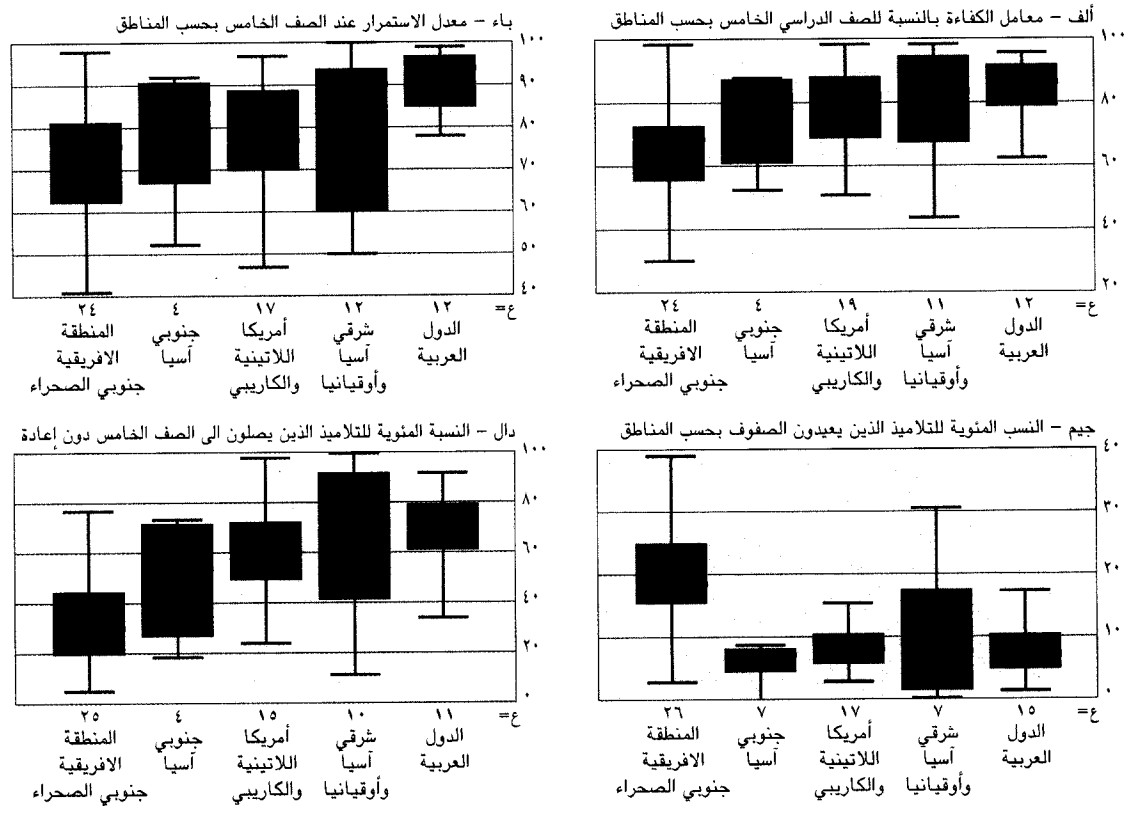
التسرب من المدارس

يتمثل أحد الأشكال الواضحة بل الصارخة للهدر، في التلاميذ الذين يبدأون الدراسة في المدارس ولكنهم يتسربون منها قبل أن يصلوا الى مستوى المعرفة الدائمة للقراءة والكتابة والحساب.

إن التسرب من المدارس في المرحلة الابتدائية، غير موجود في الواقع بالبلدان الصناعية، لأنها تنفذ قوانين تقضي بالتعليم الإجباري. غير أن التسرب المبكر من المدارس يمثل مشكلة كبرى

الشكل رقم ٥

الكفاءة الداخلية للتعليم الابتدائي في المناطق القليلة النمو، حوالي عام ١٩٩٥



تبين المسافة الممتدة بين نهايتي كل خط من الخطوط الممتدة من كل مستطيل أحمر مدى القيم (النسب) المستمدة من المعلومات المتاحة بالنسبة للبلدان الواقعة في كل منطقة. وتمتد المستطيلات الحمراء لتغطي النسب المئوية التي تتراوح ما بين ٢٥ و ٧٥. ويبين الخط الواقع داخل كل مستطيل أحمر النسبة المئوية (الوسطى) الـ ٥٠. وعلى سبيل المثال فإن معامل الكفاءة بالنسبة للصف الدراسي الخامس في الدول العربية يتراوح بين ٣٦ في المائة و ٩٦ في المائة بالنسبة لنصف هذه البلدان التي أصبحت البيانات المتعلقة بها متاحة. ويمتد المستطيل الذي يبين المدى، ما بين ٧٨ في المائة و ٩٣ في المائة بحيث يصبح المتوسط هو ٨٧ في المائة.

الإطار ١. كيف يتم قياس كفاءة النظام التعليمي المدرسي؟

يشير مفهوم الكفاءة، كما يستخدمه رجال الاقتصاد، الى العلاقة بين المدخلات في نظام معين (مثل البذور أو الأخشاب أو التلاميذ) وبين المخرجات من ذلك النظام (مثل القمح أو الكراسي أو الخريجين). بيد أن قياس مدى كفاءة النظم التعليمية ينطوي على مشاكل بسبب الصعوبات التي تكتنف تعريف وقياس المخرجات التعليمية، وكذلك الصعوبات التي تكتنف التحديد الكمي للعلاقة بين المدخلات والمخرجات.

فالنظام التعليمي يعتبر كفوًا إذا ما أنتج بأقل تكلفة، المخرجات المطلوبة من حيث تخريج أقصى عدد من الشباب الذين اكتسبوا المعارف والمهارات اللازمة التي يفرضها المجتمع. وبعبارة أخرى، يعتبر النظام التعليمي كفوًا إذا ما أنتج بمدخلات محددة من الموارد (البشرية والمالية والمادية) أقصى ما يمكن من النتائج المرجوة من حيث الكمية والنوعية معا.

ومع الاعتراف بأن التعليم يرمي الى تحقيق عدة أهداف، فإن أخصائيي الإحصاء والتخطيط التربوي، يقيسون حصيلة النظام المدرسي بطريقة سهلة. فهم يفترضون أن حصيلة مرحلة معينة من التعليم تتمثل في عدد التلاميذ الذين يتُمّون المرحلة، أي في عدد الخريجين. ولا شك أن هذا التعريف هو تعريف ضيق، نظرا لأنه حتى التلاميذ الذين تسربوا من المدارس، لا شك في أنهم قد اكتسبوا بعض المعارف والمهارات التي قصد النظام الى إكسابهم إياها. ومع ذلك فإن هذه الطريقة في قياس المخرجات ما زالت تلقي بعض الضوء المفيد على الأداء الوظيفي لنظام تعليمي معين.

وتشمل المدخلات التعليمية، المباني والمعلمين والكتب وسائر المواد التعليمية التي يمكن تجميعها والتعبير عنها بالمصروفات بالنسبة للتلميذ الواحد في السنة. فالتلميذ الواحد الذي يمضي سنة واحدة، يقال أنه أمضى سنة-تلميذ. فمؤشر المدخلات المعتاد، الذي يقابل المخرجات التي تقاس بعدد الخريجين (أو أولئك الذين أتموا الصف الخامس على سبيل المثال)، هو عدد الـ «تلاميذ - سنوات»، الذي يستخدم بواسطة دفعة معينة من التلاميذ (مثل مجموعة من التلاميذ الذين يدخلون السنة الأولى من التعليم المدرسي معا). ويمكن القول الى حد ما، بأن مقدار المخرجات، إذا ما عبرنا عنه بالنقود، يرتبط بعدد الـ«تلاميذ-سنوات» الذي يستخدم في إنتاج المخرجات.

إن مُعامِل الكفاءة هو أحد المؤشرات التوليفية للكفاءة التعليمية. فهو يلخص آثار إعادة الصفوف والتسرب على العملية التعليمية التي تؤدي الى «إنتاج» خريجين. إنه يُحسَب بوصفه المعدّل الذي يجري التعبير عنه كنسبة مئوية بين: (١) العدد الأمثل لـ«التلاميذ-سنوات»، المطلوب لاستكمال مرحلة تعليمية معينة، إذا لم يقم التلاميذ بإعادة الصفوف أو التسرب وبين: (٢) العدد الفعلي للسنوات التي تقضيها دُفعة معينة من التلاميذ لاستكمال المرحلة التعليمية. وتُعتبر أية سنوات إضافية تُقضى لتخريج التلاميذ زيادة عن المدة المحددة للمرحلة الدراسية، أنها تنطوي على تخصيص غير فعال للموارد، يسفر عن معامل للكفاءة يقل عن ١٠٠ في المائة.

وهكذا فإنه إذا احتاجت دُفعة ما الى ست سنوات في المتوسط لاستكمال مرحلة ابتدائية مكونة من أربع سنوات، فإن معامل الكفاءة سيكون ٠,٦٦، مما يشير الى نظام يعمل بكفاءة لا تزيد على نسبة الثلثين فقط، ويهدِر ثلث موارده على تلاميذ يعيدون الصفوف أو متسربين.

إن معدل العلاقة بين «المدخلات-المخرجات»، الذي يعتبر المقابل لمعامل الكفاءة، غالبا ما يستخدم كمقياس بديل. كما أن النقطة المثلى لـ «المدخلات-المخرجات»، تعتبر هي أيضا وحدة، ولكن أية قيمة تزيد عن واحد، تشير الى وجود عدم كفاءة. ففي المثال الوارد أعلاه تبلغ النسبة بين المدخلات والمخرجات ١,٥ (٦ مقسومة على ٤).

ولما كان طول مرحلة الدراسة الابتدائية يختلف من بلد لآخر، فلن يكون من السديد إجراء مقارنات للكفاءة المدرسية بين مختلف البلدان. ولذلك فإنه لتحسين الصلاحية للمقارنة، يرتكز تحليل الهدر المدرسي في هذا التقرير، على المؤشرات الداخلية للكفاءة، التي احتُسِبت عن طريق استخدام الصف الدراسي الخامس كنقطة مرجعية مشتركة، نظرا لأن هذا هو الصف الذي يُفترض أن يكون التلميذ قد بلغ عنده مرحلة المعرفة المستديمة للقراءة والكتابة. إن عكس «التسرب» هو «الاستمرار» أو «الاحتفاظ»، بمعنى أن التلميذ يستمر أو يجري الاحتفاظ به في المرحلة الابتدائية. ومعدل الاستمرار المستخدم في هذا التقرير يشير الى النسبة المئوية للتلاميذ الذي يقيّدون معا في الصف الدراسي الأول (الدُفعة من التلاميذ) والذين يحتمل أن يصلوا الى الصف الخامس.

الشكل رقم ٦

المعدلات الظاهرة للاستمرار في الدراسة حتى بلوغ الصف الخامس، مقسمة بحسب المناطق، ١٩٩٤-١٩٩٥

	الصف ١	الصف ٢	الصف ٣	الصف ٤	الصف ٥
المناطق الأكثر نموا (ع=١٧) ٨٢٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٩٪	٩٩٪	٩٩٪
المناطق القليلة النمو (ع=٧٨) ٨٩٪	١٠٠٪	٨٨٪	٨٤٪	٧٩٪	٧٥٪
أقل المناطق نموا (ع=٢٥) ٤٢٪	١٠٠٪	٧٦٪	٧٠٪	٦٢٪	٥٦٪
الدول العربية (ع=١٤) ٦٩٪	١٠٠٪	٩٩٪	٩٧٪	٩٦٪	٩٣٪
شرقي آسيا/أوقيانيا (ع=١٢) ٩٠٪	١٠٠٪	٩٥٪	٩٢٪	٨٩٪	٨٦٪
جنوبي آسيا (ع=٥) ٧٨٪	١٠٠٪	٨٢٪	٧٦٪	٦٩٪	٦٥٪
أمريكا اللاتينية والكاريبي (ع=١٧) ٩٠٪	١٠٠٪	٨٣٪	٧٧٪	٧١٪	٦٧٪
المنطقة الافريقية الواقعة جنوبي الصحراء (ع=٢٧) ٨١٪	١٠٠٪	٨٢٪	٧٨٪	٧٢٪	٦٧٪

في العمود الأول يقصد بحرف ع عدد البلدان الواقعة في المنطقة والتي تتوافر بشأنها بيانات ملائمة لاحتساب حركة دفعة من التلاميذ خلال خمس سنوات من التعليم المدرسي.
وتبين النسبة المئوية المبينة بجوار الحرف ع، حصة تلك البلدان من العدد الكلي للتلاميذ المقيدين في المنطقة.

الإطار ٢. تحليل الهدر في التعليم المدرسي

لقياس الكفاءة الداخلية والهدر في التعليم، يستخدم الأخصائيون في مجالي الإحصاء والتخطيط، تقنيات شبيهة بالتقنيات التي تستخدم في تحليل الدفعات في مجال السكان. «فالدُفعة» هي مجموعة من الأشخاص الذين يمرون سويا بسلسلة من الأحداث المحددة على مدى فترة من الزمن.

وبناء على ذلك فإن الدُفعة من التلاميذ، هي مجموعة من التلاميذ الذين يدخلون الصف الدراسي الأول من إحدى المراحل الدراسية في نفس السنة، والذين يتقدمون عادة داخل هذه المرحلة معا. بيد أن التلاميذ ينتقلون الى صفوف أعلى، أو يعيدون الصفوف أو يتسربون من المدارس أن يستكملون بنجاح الصف الدراسي الأخير، كل حسب حالته.

وتوجد ثلاثة طرق لتحليل الهدر في التعليم عن طريق فحص البيانات المتعلقة بتدفق التلاميذ في إطار إحدى الدفعات، اعتمادا على البيانات المتاحة. وأفضل طريقة للحصول على تقييم صحيح للهدر، تكون من خلال الأسلوب الحقيقي للدفعات، الذي ينطوي إما على دراسة طولية لدفعة من التلاميذ خلال مرحلة دراسية كاملة، وإما على دراسة لاحقة للسجلات المدرسية لتتبّع تقدم التلاميذ في الصفوف الدراسية على مر السنين. بيد أن هذه الطريقة غالية التكاليف ومضيعة للوقت، وتتطلب وجود سجلات مدرسية موثوق بها وتتضمن بيانات عن كل تلميذ بمفرده. ولذلك لا تستخدم هذه الطريقة عادة.

وفي حالة عدم وجود بيانات فردية خاصة بكل تلميذ، يمكن استخدام أسلوب الدفعات الواضح. ويُقدّر الهدر المدرسي فيه عن طريق استخدام بيانات القيد المتعلقة بكل صف دراسي لمدة عامين متتاليين على الأقل. فتجرى مقارنة المقيدين في الصف الدراسي الأول في سنة معينة، بالمقيدين في الصفوف المتتالية خلال السنوات اللاحقة، ويفترض أن يكون أي تناقص في عدد المقيدين ما بين صف دراسي معين والصف التالي له، راجعا الى التسرب. ويُسفر هذا الأسلوب الذي يستخدم عادة، عن تقديرات تقريبية للغاية، للكفاءة والهدر. ويتمثل عيبه الأساسي في أنه يتجاهل إعادة الصفوف. ولذلك يعتبر هذا الأسلوب مناسبا فقط بالنسبة للبلدان التي تمارس أسلوب النقل الأوتوماتيكي من صف الى صف أعلى.

وأسلوب الدُفعة المعدل هو أسلوب أقل اعتمادا على البيانات التفصيلية على مدى فترات زمنية. إذ تكفي البيانات المتعلقة بالقيد في الصفوف الدراسية بالنسبة لسنتين متتاليتين والبيانات المتعلقة بالإعادة من السنة الأولى الى السنة الثانية، لقياس معدلات التدفق الثلاثة الرئيسية: النقل الى صف أعلى، والإعادة، والتسرب. ويمكن تحليل هذه المعدلات على أساس الصف الدراسي لدراسة أنماط إعادة الصفوف والتسرب الدراسي. ويمكن استخدامها أيضا لإعادة تشكيل حركة تدفق الفوج من التلاميذ، بغية استخلاص مؤشرات أخرى لقياس الكفاءة الداخلية. (انظر أيضا الإطار رقم ١).

في المناطق الأقل نموا. فمن بين حوالي ٩٦ مليونا من التلاميذ الذي دخلوا المدارس لأول مرة في ١٩٩٥، يُرجّح أن يهجر رُبعهم (٢٤ مليونا) تعليمهم المدرسي قبل أن يصلوا الى الصف الخامس.

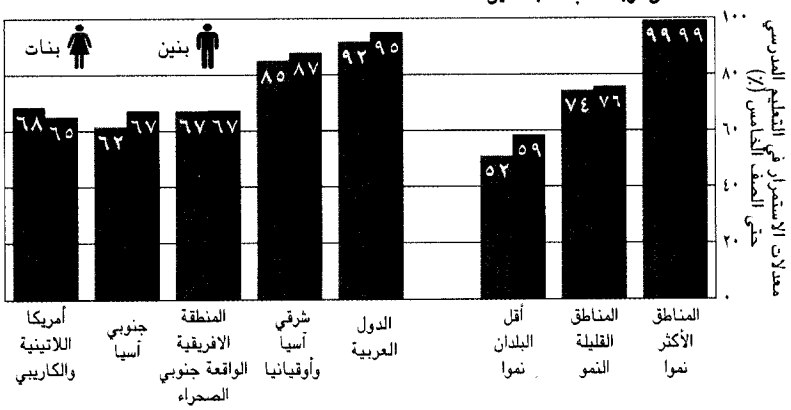
والشكل رقم ٦ يبين المعدلات الظاهرة لوصول التلاميذ الى الصف الخامس في مختلف مناطق العالم استنادا الى المعلومات المتاحة بالنسبة لعامي ١٩٩٤-٩٥. فالمناطق الأكثر نموا تبلغ معدلات الاستمرار فيها نسبة تقرب من ١٠٠ في المائة، ولكن في المناطق قليلة النمو في مجموعها، لا يصل الى الصف الدراسي الخامس إلا ثلاثة من بين كل أربعة تلاميذ. أما الوضع في الفئة الفرعية عبر الإقليمية لأقل البلدان نموا، فهو أسوأ من ذلك، إذ لا يبقى في المدارس بعد الصف الدراسي الرابع، إلا حوالي نصف التلاميذ فقط (٥٦ في المائة).

ويتضح من التحليل الدقيق لمعدلات الاستمرار، أن معدلات استمرار البنين في المدارس أعلى قليلا من معدلات استمرار البنات، باستثناء الوضع في أمريكا اللاتينية والكاريبي وفي المناطق الأكثر نموا (انظر الشكل رقم ٧). غير أن التفاوت الأكبر بين البنين والبنات يبدو بجلاء في الأعداد الإجمالية للقيد في المناطق القليلة النمو. فقد كان ثلاثة أرباع الأطفال الذين في سن الالتحاق بالمدارس والبالغ عددهم ثمانية ملايين، والذين لم يلتحقوا بالمدارس في ١٩٩٤-١٩٩٥ من البنات. (الشكل رقم ٨). وهذا التفاوت بين الجنسين في بداية التعليم المدرسي يستمر عادة طوال مرحلة الدراسة الابتدائية، وفقا لما يتضح من الفجوة بين صافي معدلات قيد البنين والبنات (الشكل رقم ٩).

وكما أوضحنا سابقا (الشكل رقم ٦) يحدث الكثير جدا من التسرب من المدارس بين الصف الدراسي الأول والصف الدراسي الثاني. وفي المناطق القليلة النمو في مجموعها، يقع حوالي نصف حالات التسرب جميعها قبل أن يصل التلاميذ الى الصف الدراسي الثاني. وتمثل الدول العربية استثناء من هذه القاعدة حيث يرتفع المعدل الإجمالي للوصول الى الصف الدراسي الخامس، ولكن معظم حالات

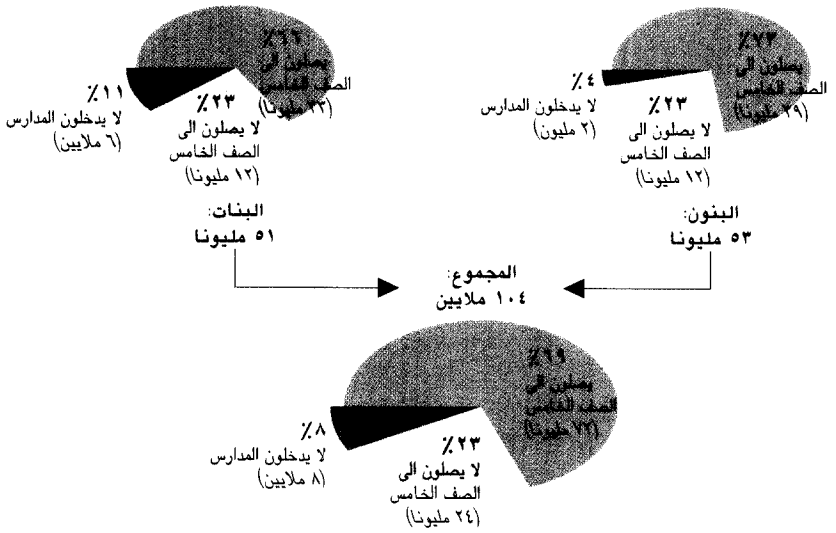
الشكل رقم ٧

المعدّلات الظاهرة للاستمرار في التعليم المدرسي حتى الصف الخامس بحسب المناطق وبحسب الجنسين، ١٩٩٤-١٩٩٥



الشكل رقم ٨

السكان الذين في سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية في المناطق القليلة النمو حوالي عام ١٩٩٥: الالتحاق، ومعدل الاستمرار المتوقع، والتسرب بالنسبة لكل من الجنسين



الشكل رقم ٩

الفجوة بين صافي معدلات القيد في المدارس بالنسبة للبنين والبنات، في ١٩٩٥

لم تظهر في هذا الشكل البلدان التي تقل فيها الفجوة بين الجنسين عن ٣ في المائة من النقاط أو كانت الفجوة تساوي هذه النسبة.

التسرب تحدث ما بين الصفين الدراسيين الرابع والخامس.

إن النمط الأساسي للتسرب الذي يحدث في بداية مرحلة التعليم الابتدائي، يدعو للانزعاج بوجه خاص، نظرا لأن بعض التلاميذ الذين لم يمضوا سوى عام واحد أو عامين في التعليم المدرسي يهجرونه وهم في حالة قريبة من الأمية.

وعلى أي حال فإنه يبدو أن المعدلات الشاملة للاستمرار في التعليم حتى الصف الدراسي الخامس، آخذة في التحسن في عدد من البلدان التي توجد بيانات متاحة بشأنها.

الإطار ٣. ماذا يحدث للمتسربين ؟

تتسم المدارس الريفية غالبا بمعدلات تسرب أعلى من معدلات التسرب من المدارس الحضرية. وقد قامت دراسة تتبعيّة أجريت في الصين بتقصّي الأطفال الريفيين والحضريين الذين تسربوا من المدارس. فمن بين المتسربين من المدارس الابتدائية عمل نصفهم تقريبا (٤٧,٥ في المائة) في المزارع، بينما عمل ٧,٥ في المائة في أعمال لبعض الوقت أو غيرها من الأعمال، وذلك بالمقارنة مع ٢٧,٣ في المائة من المتسربين الحضريين الذين التحقوا بأعمال لبعض الوقت. وفي كلتا الحالتين استقر ما يزيد على الثلث في المنازل.

ومن بين الأطفال الذين تسربوا من المرحلة الأولى من المدارس الثانوية، عمل ثلاثة من كل خمسة منهم (بواقع ٦١,٢ في المائة) في المزارع، وحصل واحد من كل خمسة (بواقع ٢١,٥ في المائة) على أعمال لكامل الوقت أو لبعض الوقت، وظل ما يزيد قليلا على ١١٪ منهم بدون عمل. وفي المناطق الحضرية تضاعف معدل الذين ظلوا بلا عمل الى ما يزيد قليلا على ٢٢ في المائة؛ بينما حصل ٥٧٪ على وظائف لكامل الوقت أو لبعض الوقت.

وتعكس هذه النتائج، التي تشكل جزءا من دراسة الهدر في التعليم في المنطقة الآسيوية، الطريقة التي تؤثر بها العوامل الاجتماعية الاقتصادية والعوامل البيئية على التسرب من المدارس. وقد تم تصوير ذلك أيضا من خلال استقصاء استُخدِم فيه أسلوب العيّنات، وأجري في ستين مقاطعة من مقاطعات الصين. وتبين من الاستقصاء أن معدل التسرب في المقاطعات ذات المعدل المنخفض لحصة الفرد من الدخل القومي الإجمالي (أقل من ٣٠٠ يوان) بلغ ٤,٣ في المائة، بينما بلغ معدل التسرب في المقاطعات التي يتراوح فيها متوسط حصة الفرد من الدخل القومي الإجمالي ما بين ٣٠٠ و ٨٠٠ يوان، ١,١ في المائة. أما في المقاطعات التي تزيد فيها حصة الفرد من الدخل القومي الإجمالي على ٨٠٠ يوان، فقد كان معدل التسرب فيها ٠,٣ في المائة.

يعيش ثلاثة من كل خمسة من الأطفال العاملين في آسيا.
(صورة: © وكالة فو، هيان لام)

الإطار ٤. هل تؤدي عملية إعادة الصفوف الى مساعدة التلاميذ ؟

للمدارس الخاصة في الولايات المتحدة تقاليد طويلة الأمد في جعل التلاميذ يعيدون الصفوف إذا لم ينجحوا في عملهم المدرسي. بيد أن عشرات الدراسات التي أجريت على مدى العقدين الأخيرين قد أثبتت أن استبقاء التلاميذ لإعادة أحد الصفوف الدراسية يمكن أن يترتب عليه أثر عكسي، وفقا لما خلص إليه لوري شبرد وماري لي سميث في استعراض قاما به للبحوث التي أجريت بشأن هذا الموضوع. ذلك أن إعادة الصفوف الدراسية لا تؤدي، على عكس المعتقدات الشعبية الشائعة، الى مساعدة التلاميذ على تحسين مستواهم الدراسي فضلا عما يترتب عليه من أثر سلبي على تكيّفهم الاجتماعي واحترامهم لأنفسهم.

وأيّا كان عدد الآباء والمربين الذين يحاولون تصوير إعادة الصفوف على أنها عملية بنّاءة، فإن التلاميذ الذين لا يُنقَلون الى الصف الدراسي الأعلى مع أقرانهم، يعانون دائما من مشكلات احترام النفس. لذلك فإنه لا عجب أن الباحثين قد اكتشفوا أن التلاميذ الذين يعيدون الصفوف يميلون الى تنمية اتجاهات سلبية للغاية نحو المدارس. وكثيرا ما تؤدي إعادة الصفوف الدراسية الأولى الى مزيد من الاحتجاز في أدنى درجات السلم، مما يؤدي بدوره الى التسرب من المدارس كلية. وقد قدّر تقرير أعده مجلس كارنيجي بشأن نمو المراهقين، أن الاحتجاز لإعادة صف دراسي مرة واحدة، يزيد من احتمال التسرب بنسبة تتراوح بين ٤٠ و ٥٠ في المائة. وتؤدي الإعادة مرة ثانية الى رفع الاحتمال الى ٩٠ في المائة.

وخلال عقد الثمانينات، وضعت شبكة المدارس الخاصة في مدينة نيويورك برنامجا «لبوابات النقل الى صفوف أعلى» (promotional gates)، ويقضي هذا البرنامج بوجوب حصول تلاميذ الصفين الرابع والثامن على حد أدنى معين من الدرجات في اختبارات موحدة في القراءة والرياضيات قبل أن ينقلوا الى الصف الدراسي التالي. وقد ألغي البرنامج بعد ذلك بسنوات قليلة لأن التلاميذ المحتجزين الذين لم يتلقوا أي دعم أكاديمي خاص في العام التالي ظلوا يعانون من صعوبات دراسية. وقد تبين أن وجود أعداد كبيرة من التلاميذ الأكبر سنا الذين يعيدون الصفوف يشكل عنصرا معطلا، كما أن عددا كبيرا من التلاميذ المعيدين قد تسربوا من المدارس.

إن ترك الطفل بحيث يتخلف عن أقرانه، لا يساعد على غرس الشعور باحترام النفس.
(صورة: © وكالة فو، أنييس بونو)

وفي مقالة نُشرت في مجلة Phi Delta Kappan (نوفمبر/تشرين الثاني ١٩٩٧)، ذكرت لندا دارلنج- هاموند وبيفرلي فالك، ثلاثة أسباب لتعليل عدم جدوى إعادة الصفوف:

• إن مجرد إعادة التلميذ لسنة دراسية معينة لا يعني أن دورات نموه الاجتماعي والفكري الطبيعي سوف تتوقف. فالنمو مستمر، ومتفاوت، ومتعدد الأبعاد، وغالبا ما تؤدي البنية المدرسية التي تعزز النمو المستمر الى خدمة صغار الأطفال على نحو أفضل.

• إن الاختبارات الموحدة ذات المعايير المرجعية التي تستخدم في اتخاذ القرارات المتعلقة بدرجة التحصيل قد جرى تصميمها من أجل ترتيب التلاميذ، وليس من أجل تحديد ما إذا كانوا قد استوعبوا مجموعة معينة من المعارف. ومن السهل أن تؤدي الاختبارات الى تقدير معارف التلميذ بأقل من قدرها، وخاصة عندما يصاب التلاميذ بالارتباك بسبب الطريقة المصطنعة لمثل تلك الاختبارات.

• إن إعادة الصفوف تفترض أن المشكلة، إذا كانت هناك ثمة مشكلة، ترجع الى الطفل وليس الى عوامل مثل نوعية التعليم أو الأوضاع المدرسية.

ومما له دلالة هامة أن معدلات الإعادة بالنسبة للأطفال الذين ينتمون الى عائلات ذات دخول منخفضة تبلغ على الأقل ضِعف معدلات الأطفال الذين ينتمون الى عائلات ذات دخول مرتفعة. ولما كان احتمال أن يتلقى الأطفال الذين ينتمون الى عائلات فقيرة، تعليما من معلمين مؤهلين تأهيلا جيدا وذوي كفاءة عالية هو احتمال ضعيف، لذلك فإن إعادتهم للصفوف الدراسية تؤدي الى تفاقم مشكلاتهم الدراسية لا الى حلها.

إعادة الصفوف

يحدث نوع آخر من الهدر المدرسي عندما يتعين على التلاميذ أن يعيدوا الصفوف. وغالبا ما يكون ذلك، في البلدان النامية، مقدمة للتسرب من المدارس.

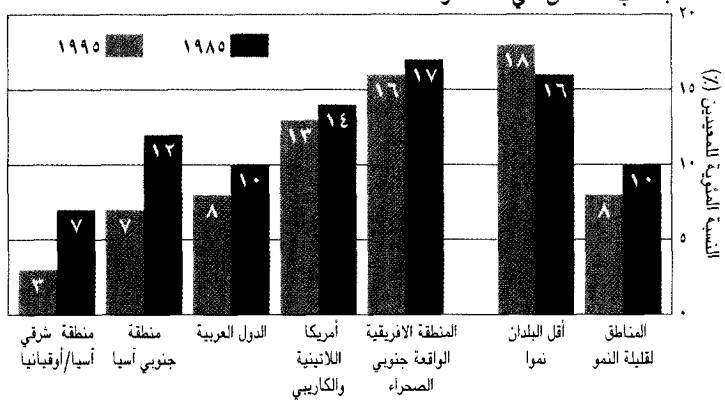
وتختلف النظم المدرسية في جميع أنحاء العالم اختلافا كبيرا في سياساتها نحو التلاميذ الذين يفشلون في استيعاب المواد الخاصة بصف دراسي معين. وفي غالبية البلدان، المتقدمة والنامية على السواء، يطلب المعلمون من هؤلاء التلاميذ إعادة الصف لكي يتيحوا لهم وقتا إضافيا لتعلم المواد التي فشلوا في استيعابها في المرة الأولى. وهكذا تعتبر إعادة الصفوف علاجا لمن يتعلمون ببطء. وتطبق هذه الممارسة بصورة نموذجية في الصف الأول، انطلاقا من الاقتناع بأنه من المهم بالنسبة للتلاميذ أن يبدأوا بداية جيدة في تعليمهم. بيد أن إعادة الصف الابتدائي الأخير منتشرة أيضا في البلدان التي يتوقف فيها القبول بالمدارس الثانوية على اجتياز امتحان إتمام الدراسة الابتدائية.

ويبدو أن هناك أقلية من البلدان التي تعتقد أن إعادة الصفوف تخلق من المشكلات أكثر ما تحل، ولذلك تتبع سياسة النقل التلقائي الى الصفوف الأعلى. وبناء على ذلك يُنقَل التلاميذ الى الصف التالي حتى ولو لم يكونوا قد استوعبوا المواد الخاصة بالصف السابق. ويذهب بعض المربين الى القول بأن التلاميذ الذين لم يتعلموا شيئا في المرة الأولى، ليس من المحتمل أن يستفيدوا من إعادة نفس السنة المدرسية. وتتمثل السياسة الأفضل، في نظرهم، في تزويد هؤلاء التلاميذ بمساعدة إضافية والسماح لهم بالانتقال الى الصف الدراسي التالي مع أقرانهم.

وتبين البيانات الواردة في **الجدول رقم ٢**، أنه في مجموع المناطق القليلة النمو، بلغت نسبة التلاميذ الذين يعيدون الصفوف، حوالي ثمانية في المائة من مجموع التلاميذ المقيدين بالمدارس

الشكل رقم ١٠

النسبة المئوية للتلاميذ الذين يعيدون الصفوف في التعليم الابتدائي بحسب المناطق، في ١٩٨٥ و ١٩٩٥



الابتدائية، وأن واحدا من كل ثلاثة تلاميذ بالصف الأول كان معيدا. وتبلغ المعدلات الشاملة للإعادة أعلى مستوياتها في المنطقة الافريقية الواقعة جنوبي الصحراء وفي منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي.

ونظرا لأن معدل الإعادة يتوقف الى حد كبير على اتجاهات وممارسات المربين في كل بلد، فإن حجم الإعادة يمكن أن يتفاوت تفاوتا كبيرا بين البلدان ذات المستويات التعليمية والاقتصادية المتقاربة. فعلى سبيل المثال تندرج كل من النيجر ومدغشقر في إطار المجموعة الفرعية لأقل البلدان نموا: وتوجد في كل منهما نسبة كبيرة من السكان الذين يعيشون على أقل من دولار أمريكي واحد في اليوم، وصافي معدل قيد بالمدارس الابتدائية يقل عن ٥٠ في المائة. ومع ذلك فإن نسبة إعادة الصفوف في النيجر لا تتعدى ١٦ في المائة، بالمقارنة بنسبة ٣٢ في المائة في مدغشقر.

ويبدو أن معدلات الإعادة تميل الى الانخفاض في كثير من البلدان النامية. ويتضح من **الشكل رقم ١٠** أن النسبة المئوية للتلاميذ الذين يعيدون صفوفهم قد انخفضت فيما بين عامي ١٩٨٥ و ١٩٩٥ في جميع المناطق القليلة النمو. بيد أن هذا الاتجاه العام لا ينطبق على أقل البلدان نموا، حيث ارتفعت فيها النسبة المئوية للمعيدين.

تجنح معدلات الإعادة والتسرب الى الزيادة في الصفين الأول والأخير من مرحلة التعليم الابتدائي، ولكن أنماط الإعادة تختلف اختلافا

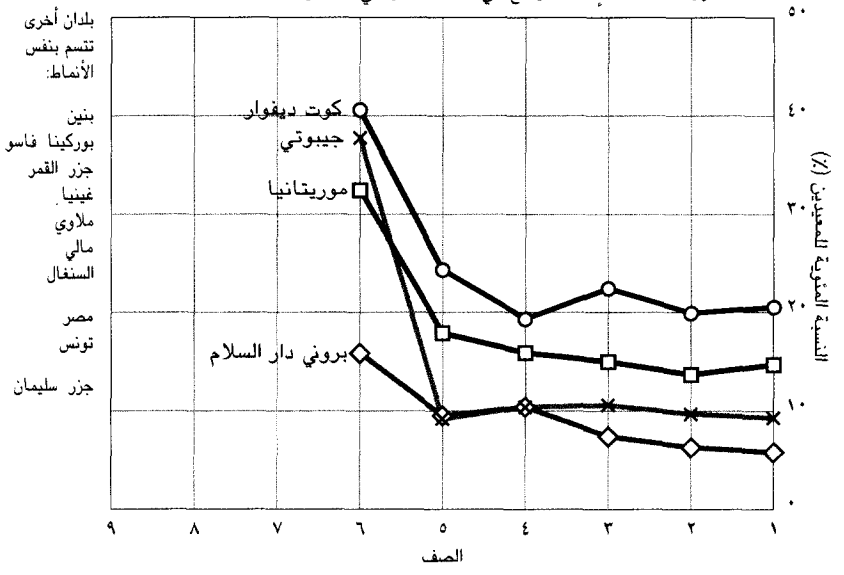
الجدول رقم ٢ العدد المقدر للتلاميذ الذين يعيدون الصفوف في التعليم الابتدائي حوالي ١٩٨٥ و ١٩٩٥

المنطقة	العدد المقدر للمعيدين حوالي ١٩٨٥		العدد المقدر للمعيدين حوالي ١٩٩٥			
	جميع الصفوف		جميع الصفوف		الصف الأول فقط	
	(بالآلاف)	النسبة المئوية للقيد	(بالآلاف)	النسبة المئوية للقيد	(بالآلاف)	النسبة المئوية للقيد
المناطق القليلة النمو	٥٠ ٥٢١	١٠	٤٢ ٩٠٢	٨	١٣ ٠١٢	٣٠
المنطقة الافريقية الواقعة جنوبي الصحراء	٩٦١٦	١٧	١١ ٦٤٠	١٦	٣ ٥٥١	٣١
الدول العربية	٢ ٥٥٠	١٠	٢ ٨١٤	٨	٤٨٥	١٧
أمريكا اللاتينية/الكاريبي	١٠ ١٢٣	١٤	١٠ ٢٢١	١٣	٣ ١١٢	٣٠
شرق آسيا/أوقيانيا	١٥ ١٤٢	٧	٦ ٩٣٦	٣	٣ ٠٧٧	٤٤
جنوبي آسيا	١٣ ٠٩١	١٢	١١ ٢٩١	٧	٢ ٧٨٦	٢٥
أقل البلدان نموا	٧ ٥٠٥	١٦	١١ ٢٢٠	١٨	٣ ٩٦٤	٣٥

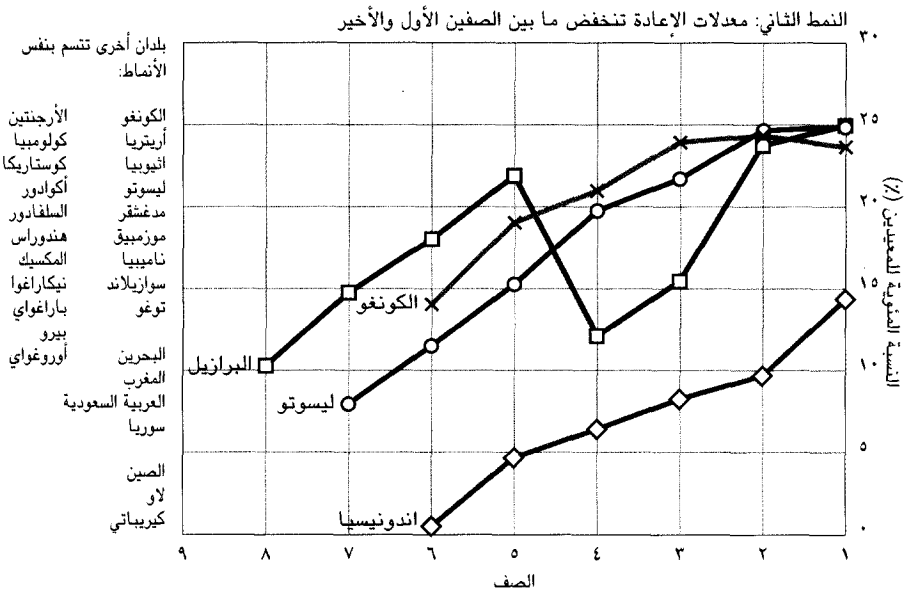
الشكل رقم ١١

أنماط الإعادة مبينة بحسب الصفوف في المدارس الابتدائية في مجموعة مختارة من البلدان، في آخر سنة متاحة

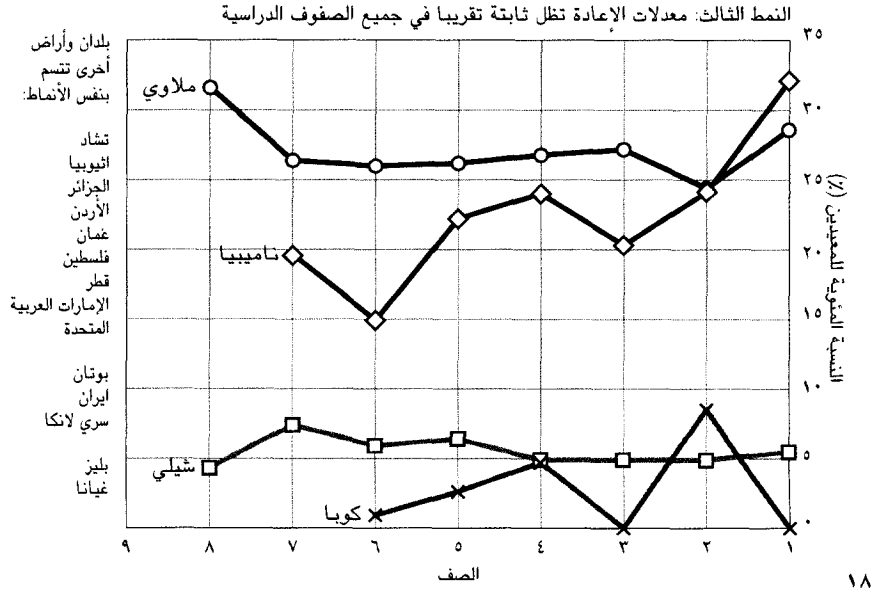
النمط الأول: معدلات الإعادة ترتفع في الصف الدراسي الأخير



النمط الثاني: معدلات الإعادة تنخفض ما بين الصفين الأول والأخير



النمط الثالث: معدلات الإعادة تظل ثابتة تقريبا في جميع الصفوف الدراسية

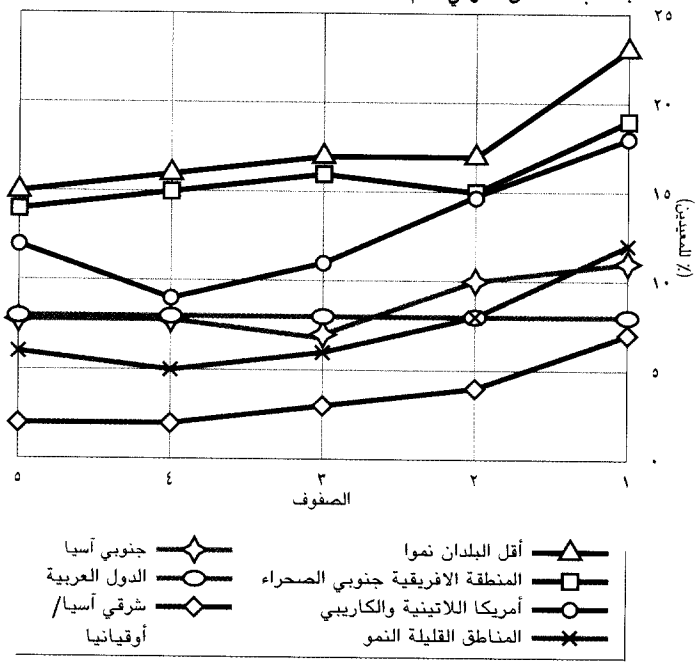


كبيرا في داخل كل بلد وفيما بين البلدان وبعضها (انظر **الشكل رقم ١١**) وعبر مختلف المناطق (انظر **الشكل رقم ١٢**). بيد أنه يمكن القول بوجه عام أن النسبة المئوية للمعيدين في الصف الدراسي الأول تفوق النسبة المئوية للمعيدين في جميع الصفوف الدراسية الأخرى مجتمعة (انظر **الشكل رقم ١٣**).

وتختلف أيضا نسبة التلاميذ الذين يبلغون الصف الدراسي الخامس دون إعادة أي صف، اختلافا كبيرا فيما بين مختلف البلدان. ويوضح **الشكل رقم ١٤** الفجوة التي تفصل بين المعدلات الكلية للاستمرار حتى الصف الدراسي الخامس (بما في ذلك المعيدين) وبين معدلات الاستمرار في الدراسة حتى الصف الدراسي الخامس بدون إعادة، بالنسبة لمجموعة مختارة من البلدان حوالي ١٩٩٤-٩٥. وتتفاوت الفجوة ما بين نسبة ضئيلة قدرها ٢ في المائة من النقاط في كيريباتي، وبين نسبة تبلغ من الارتفاع ٥١ في المائة من النقاط في ليسوتو. وفي تشاد يصل أقل من واحد من كل عشرة تلاميذ الى الصف الدراسي الخامس دون إعادة أي صف دراسي، بينما يصل أربعة تلاميذ من كل عشرة أخيرا الى الصف الخامس بعد أن يكونوا قد أعادوا على الأقل صفا دراسيا واحدا.

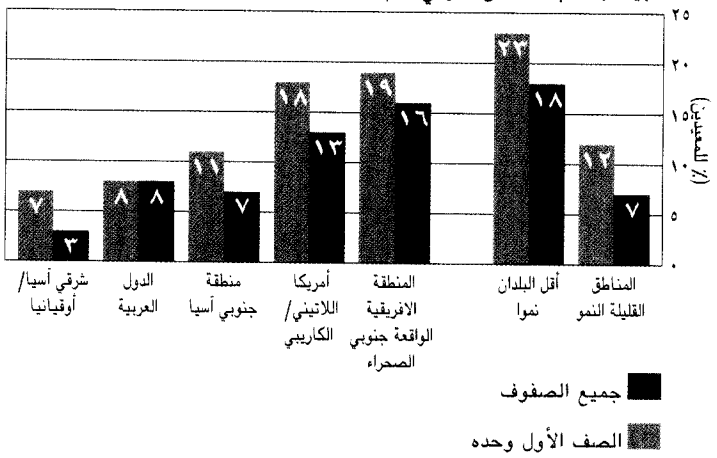
الشكل رقم ١٢

متوسط النسبة المئوية للمعيدين في الصفوف من الأول الى الخامس بحسب المناطق، حوالي عام ١٩٩٥



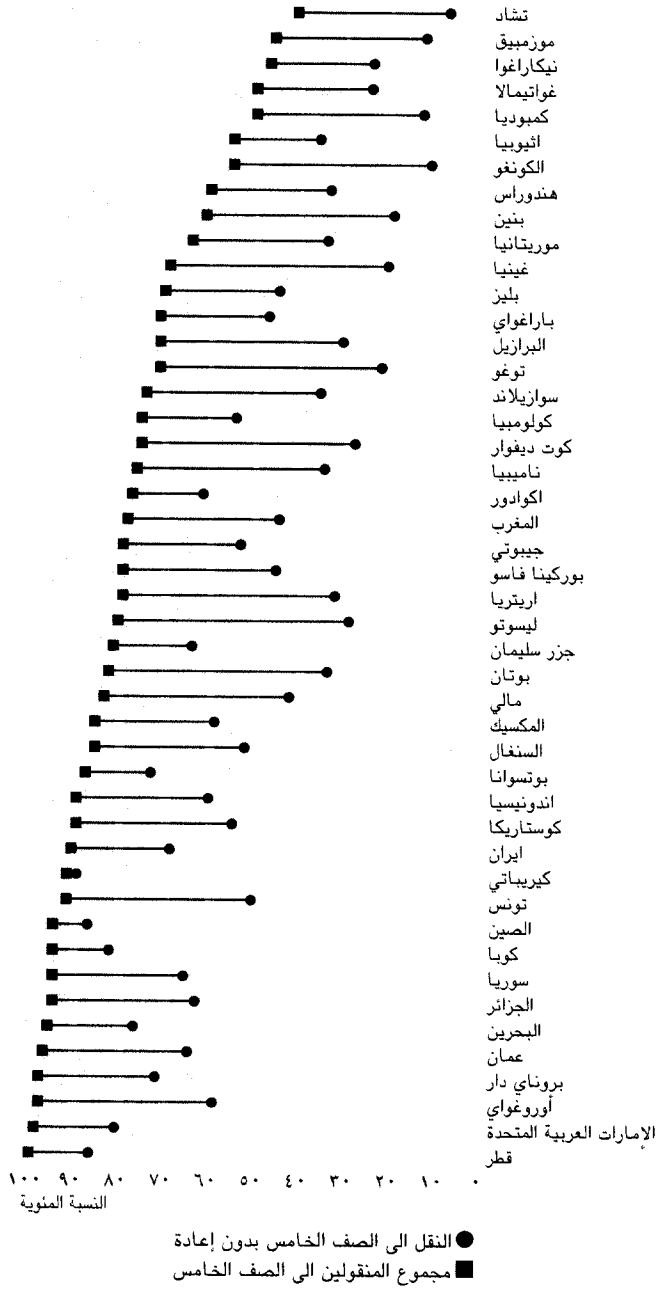
الشكل رقم ١٣

النسبة المئوية للمعيدين في جميع الصفوف الدراسية وفي الصف الأول وحده، مبينة بحسب المناطق، حوالي عام ١٩٩٥



الشكل رقم ١٤

النسبة المئوية للدفعة التي وصلت الى الصف الخامس في مجموعة مختارة من البلدان: بأكملها وبدون إعادة للصفوف، ١٩٩٤-٩٥



الإطار رقم ٥. تشغيل الأطفال والهدر في التعليم

يشكل تشغيل الأطفال، في كثير من البلدان النامية، مشكلة كبرى بالنسبة لتحقيق هدف الالتحاق الشامل بالتعليم المدرسي، وبالنسبة لتخفيض نسبة الهدر المدرسي معا.

وتقدّر منظمة العمل الدولية أن ٢٥٠ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٤ سنة يكدحون في صفوف القوى العاملة بالبلدان النامية. ويعمل قرابة نصف هؤلاء الأطفال كامل الوقت، بينما يجمع الباقون بين العمل والتعليم المدرسي أو بعض الأنشطة غير الاقتصادية الأخرى. بيد أن هذه التقديرات لا تأخذ في الحسبان الأطفال الذين يعملون كامل الوقت من أجل أسرهم في الأعمال الزراعية أو يقومون برعاية أخوتهم الصغار. وتبيّن إحصاءات الآيلو أن عدد الأولاد الذين يعملون يفوق عدد البنات بنسبة تعادل ٣ الى ٢. ولكن ربما كانت هذه المعلومات تبخس تقدير العمل المنزلي غير مدفوع الأجر الذي تقوم به البنات.

وبحسب الأرقام المطلقة، تضم آسيا ثلاثة من كل خمسة أطفال عاملين، بينما تضم أفريقيا طفلا واحدا من كل ثلاثة. ويعيش قرابة ٧ في المائة في أمريكا اللاتينية وأقل من ١ في المائة في أوقيانيا. بيد أنه بحسب القيم النسبية، يعتبر عمل الأطفال أكثر شيوعا في أفريقيا، حيث تعمل هناك نسبة تُقدّر بـ ٤١ في المائة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و ١٤ سنة، وذلك بالمقارنة مع ٢١ في المائة في آسيا، و ١٧ في المائة في أمريكا اللاتينية و ١٠ في المائة في أوقيانيا. وفي جميع أنحاء العالم تفوق نسبة الأطفال العاملين في المناطق الريفية بكثير، نسبة هؤلاء الأطفال في المراكز الحضرية.

عبء ثقيل جدا بالنسبة له. (صورة: © وكالة فو، ميشيل فاندين إيكهودت)

وعمل الأطفال وتغيبهم عن المدارس، هما ظاهرتان تغذي كل منهما الأخرى. ولذلك فإن التدابير الرامية الى التقليل من تشغيل الأطفال أو لتحسين مدى تغطية التعليم المدرسي ونوعيته، تؤدي الى تحقيق كثير من المزايا في كلا المجالين. وتبذل كثير من البلدان جهودا حثيثة للتقليل من تشغيل الأطفال. ويقدم البرنامج الدولي لمنع تشغيل الأطفال، الذي أنشأته الآيلو، المساعدة الى البلدان التي وضعت برامج وطنية جادة لمكافحة هذه المشكلة. وقد كرست كل من الآيلو ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) جهودهما حديثا للعمل معا على القضاء على تشغيل الأطفال، وتقوم الآيلو حاليا بإعداد مشروع اتفاقية لتدعيم الإطار القانوني الدولي لمكافحة هذه المشكلة.

ويعتبر الفقر بصفة عامة أقوى الأسباب القاهرة لعمل الأطفال، ولكن بعض الباحثين اكتشفوا أن الفقر لا يدفع بالضرورة الى عمل الأطفال. فهناك كثير من الأمثلة لمناطق في بلدان فقيرة نجحت في القضاء على هذه الممارسة، مثل ولاية كيرالا في الهند.

وأثبت الباحثون أيضا أن حجة «عدم وجود بديل اقتصادي» عن تشغيل الأطفال، تتهاوى أيضا عند البحث الدقيق. فقد اكتشفت الآيلو، على سبيل المثال، أن التوفير المتوقع في تكاليف العمل عن طريق استخدام الأطفال في إنتاج الأساور والسجاجيد، ضئيل للغاية، إذ يقل عن ٥ في المائة و ١٠ في المائة على التوالي من سعر السوق. ويمكن بسهولة تعويض مثل هذا التوفير في التكاليف، عن طريق إضافة زيادة زهيدة على سعر البيع للمستهلك.

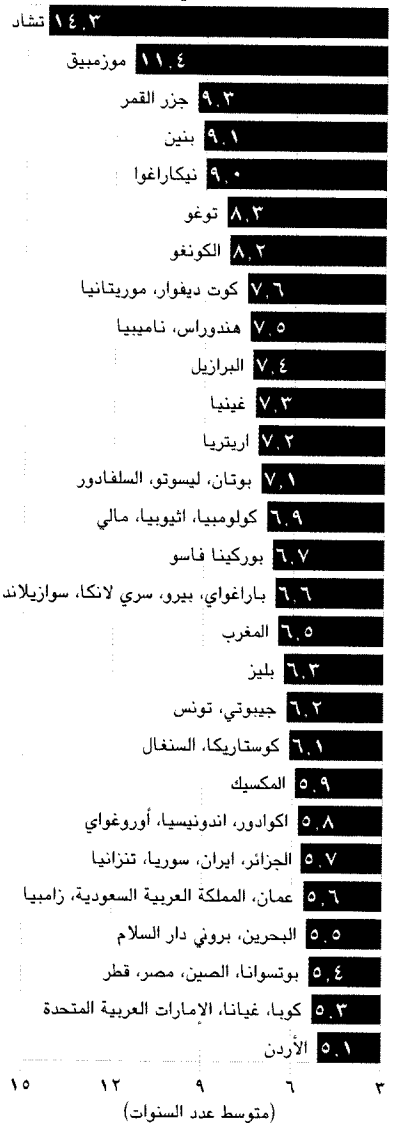
وتعتبر القوانين التي تحكم التعليم الاجباري وتلك التي تحكم الحد الأدنى لسن العمل، مرتبطة ببعضها، ولذلك فإن تنفيذ إحداها يسهم في تنفيذ الأخرى. وتوجد أيضا فوائد هامة طويلة الأجل من وراء إتباع مثل هذا النهج المزدوج. إن الأفراد المتعلمين هم أرجح من غيرهم احتمالا لأن يصبحوا عاملين منتجين وناجحين، ولأن تكون لديهم طموحات تعليمية أرفع مستوى لأبنائهم، ولأن يدركوا أن عمل الأطفال إنما يشكل في الواقع عبئا على كاهل المجتمع.

الآثار المجتمعة للتسرب من المدارس وإعادة الصفوف

في ظل الظروف المثلى، يمضي كل تلميذ في المدارس الابتدائية سنة واحدة في كل صف دراسي ويكمل مرحلة من خمس سنوات في خمس سنوات، أو مرحلة من ست سنوات في ست سنوات وهكذا. غير أنه عندما يعيد التلاميذ الصفوف أو يتسربون فإن متوسط عدد السنوات اللازمة للتلميذ لكي يستكمل المرحلة التعليمية يتجاوز العدد المحدد لها من السنوات. ويبين **الشكل ١٥** متوسط عدد السنوات التي يستغرقها التلميذ لكي يكمل الصف الخامس في مجموعة مختارة من البلدان حوالي ١٩٩٥. ويتراوح متوسط عدد هذه السنوات ما بين الحد الأدنى البالغ ٥ سنوات في الأردن، والحد الأعلى البالغ ١٤ سنة في تشاد.

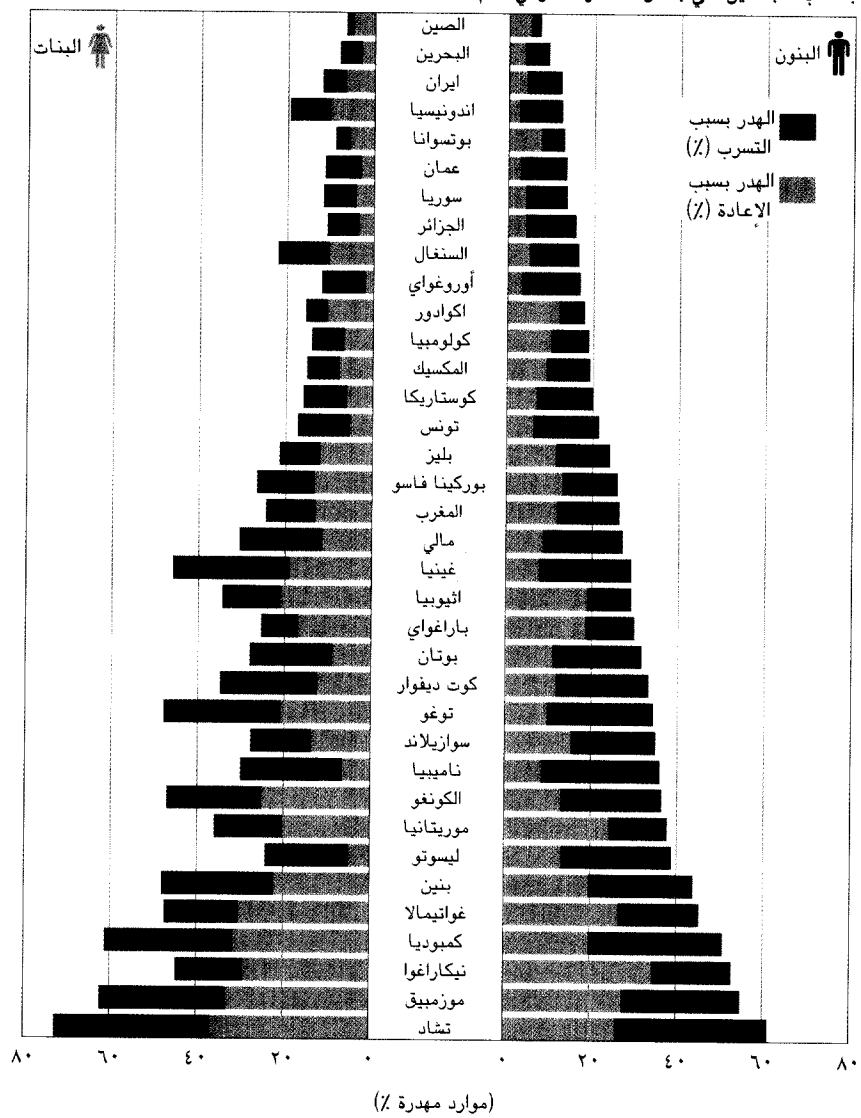
الشكل رقم ١٥

متوسط عدد السنوات التي يستغرقها التلاميذ لكي يستكملوا الصف الخامس في مجموعة مختارة من البلدان، حوالي عام ١٩٩٥



الشكل رقم ١٦

النسب المختلفة للهدر الكلي الذي يحدث قبل الصف الخامس بسبب التسرب والإعادة، بحسب الجنسين، في بلدان مختارة، حوالي عام ١٩٩٥



وفي كثير من البلدان تختلف نسبة الهدر الراجعة الى التسرب بالمقارنة مع تلك الراجعة الى الإعادة فيما بين البنين والبنات (راجع **الشكل رقم ١٦**). وعلى سبيل المثال يعتبر التسرب عاملا أكثر أهمية بالنسبة للبنات عنه بالنسبة للبنين في بلدان مثل اندونيسيا، والسنغال، وغينيا وتوغو، بينما يعتبر أكثر أهمية بالنسبة للبنين عنه بالنسبة للبنات في كولومبيا وليسوتو. ■

لا يوجد خيار آخر متاح أمام هذا الحمّال الصغير من القاهرة (مصر) سوى العمل.
(صورة: © وكالة فو، دوني دايو)

الباب الثالث

التكاليف الباهظة للهدر في التعليم

تفرض المعدلات العالية المستمرة للهدر، تكاليف باهظة على النظم التعليمية – وكذلك على الأفراد والمجتمعات التي تخدمها تلك النظم.

التكاليف التعليمية

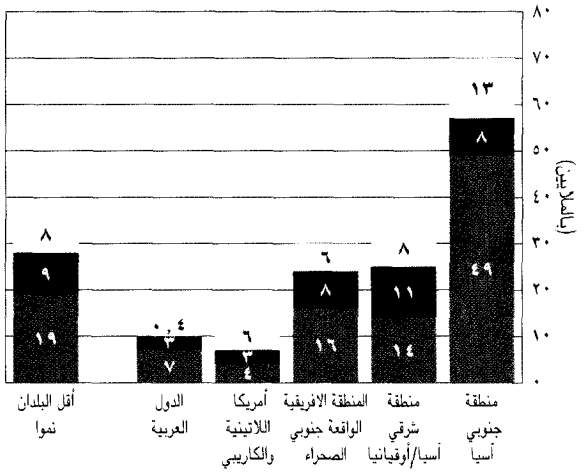
يقلل الهدر بدرجة كبيرة من قدرة النظم المدرسية على تلبية الأهداف المنشودة من وراء توفير التعليم للجميع. فالتلاميذ الذين يستغرقون أكثر من عام واحد لاستكمال صف دراسي، يشغلون مكانا ويستغرقون وقتا ويستهلكون كتبا مدرسية وأدوات وموارد أخرى كان يمكن أن تخصص لتلاميذ آخرين. ففي كمبوديا على سبيل المثال، حيث يبلغ عدد التلاميذ المعيدين أربعة من كل عشرة تلاميذ في أي وقت، قدّر بنك التنمية الآسيوي أن خدمة هؤلاء المعيدين يحتاج الى ١٠ ٠٠٠ معلم إضافي والى ٥ ٠٠٠ قاعة درس، أي الى ما يعادل ٢٠ في المائة من الإمكانيات الحالية.

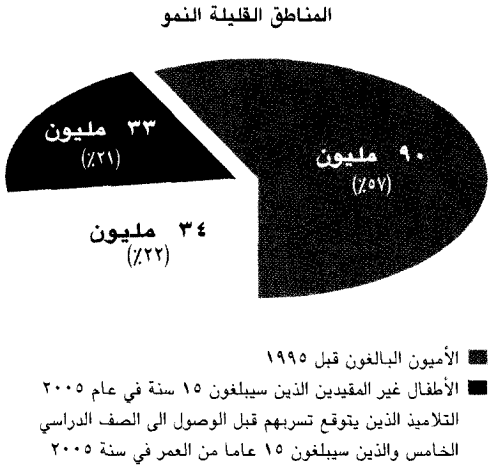
وفضلا عن ذلك فإنه عندما يعيد عدد كبير من التلاميذ الصفوف الدراسية، تصبح قاعات الدراسة واسعة بدرجة غير عادية، مما يجعل ظروف التعليم والتعلم صعبة بالنسبة للجميع.

وللهدر آثار هامة طويلة الأجل على أنماط أمية الكبار. فمن المعترف به على نطاق واسع أن الأطفال الذين يتسربون من المدارس قبل أن يكتسبوا المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، غالبا ما يرتدّون الى الأمية. وتبين تقديرات مرتكزة على أحد نماذج المحاكاة (انظر الشكل رقم ١٧) أن ٥٧ في المائة من الأميين البالغين (١٥ سنة أو أكثر) والذين يشكلون فئة السكان المستهدفة من وراء جهود تعليم القراءة والكتابة في المناطق القليلة النمو خلال فترة ١٩٩٥–٢٠٠٥، إنما يمثلون الكتلة الأساسية من الكبار الذين كانوا أميين في بداية

الشكل رقم ١٧

الفئات المستهدفة من وراء جهود محو الأمية في المناطق القليلة النمو:
متوسط الأعداد المقدرة في السنة خلال الفترة بين ١٩٩٥ و ٢٠٠٥ (البالغون ١٥ سنة أو أكثر، بالملايين)





الأميون البالغون قبل ١٩٩٥
الأطفال غير المقيدين الذين سيبلغون ١٥ سنة في عام ٢٠٠٥
التلاميذ الذين يتوقع تسربهم قبل الوصول الى الصف الدراسي الخامس والذين سيبلغون ١٥ عاما من العمر في سنة ٢٠٠٥

الفترة. وتمثل نسبة أخرى قدرها ٢١ في المائة، الأطفال الذين سيبلغون سن ١٥ خلال الفترة المذكورة والذين لن يلتحقوا بالتعليم المدرسي، بينما تمثل نسبة أخرى قدرها ٢٢ في المائة، الأطفال الذين سيبلغون ١٥ سنة والذين سيتسربون من المدارس قبل أن يصلوا الى الصف الدراسي الخامس.

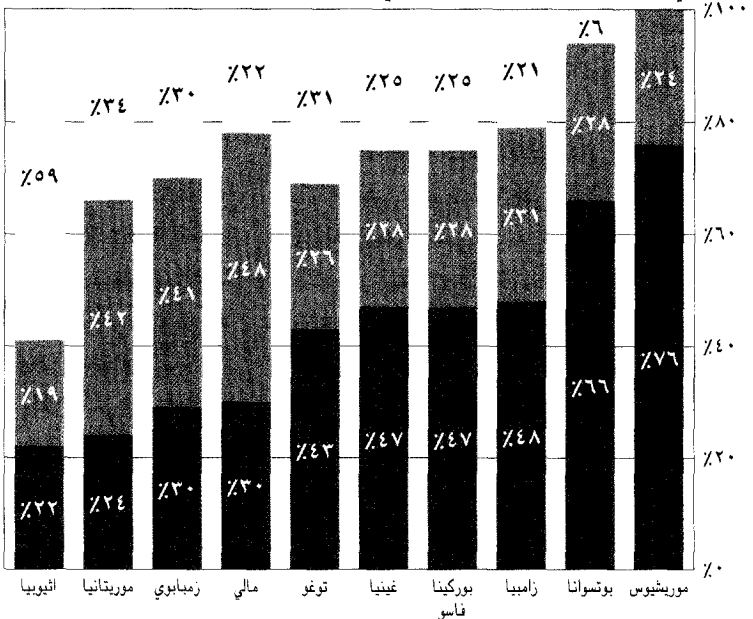
وتتمثل إحدى المزايا المفترضة لإعادة الصفوف، في التأكد من أن التلاميذ في كل صف من الصفوف قد بلغوا، على نحو أقل أو أكثر، نفس المستوى من التعلّم، وأنهم يستطيعون أن يدرسوا بنفس معدل السرعة تقريبا. بيد أن هذا الافتراض لا يصدق في كثير من الحالات عندما يُعهد الى المعلمين في نهاية المطاف بتدريس تلاميذ مختلفي الأعمار. ويتضح من تقرير حديث عن أعمار التلاميذ في كل صف دراسي في أمريكا اللاتينية، أنه يوجد لدى معلمي الصف الأول تلاميذ تتراوح أعمارهم بين ٥ و٨ سنوات، بينما كشفت دراسة مماثلة أجريت في كينيا عن وجود تفاوت في الأعمار في الصف الدراسي الأول حيث تتراوح ما بين ٢ و ١٦ سنة. وفي بعض البلدان يُعزى اتساع المدى العمري، الذي يوجد في الصفوف الدراسية الأولى، الى كل من إعادة الصفوف وممارسة عادة قبول أطفال أصغر أو أكبر عمرا من السن الرسمي للالتحاق بالمدارس (انظر **الشكل رقم ١٨**).

ويرى كثير من المعلمين ومديري المدارس أنه من الطبيعي احتجاز نسب كبيرة من التلاميذ لإعادة الصفوف. وهم يفخرون بارتفاع معدلات الإعادة ويعتبرونها دليلا على التزامهم بالمستويات العالية. بيد أن عددا آخر من المعلمين يرون أن ذلك يُعدّ دليل إدانة للتعليم الذي تلقاه التلاميذ المعيدون. وعلى أي حال، فإن ما يراه البعض مقياسا للجودة الأكاديمية، يمكن أن تترتب عليه نتائج تربوية واجتماعية وشخصية مدمرة للغاية.

وتوحي بعض الأدلة بأن القرارات التي تقضي باحتجاز بعض التلاميذ للإعادة، تُتّخذ أحيانا على أسس عشوائية أو تعسفية لا تستند، إلا في القليل، الى الأداء الحقيقي للتلاميذ. فالمعلمون غالبا ما يحابون التلاميذ الذين يسرعون الى إتّباع القواعد ويوجهون اهتمامهم الى ألمع التلاميذ على حساب الآخرين، بمن فيهم التلاميذ الأكفاء ولكنهم غير لامعين. فقد تبين من دراسة أجريت في المدارس الابتدائية الريفية في هندوراس مثلا، أن ٢٠ في المائة من التلاميذ الذين يتمتعون بمؤهلات كافية لم ينقلوا الى الصفوف الأعلى، بينما أثبتت دراسة أخرى

الشكل رقم ١٨

توزيع الأطفال الذين يلتحقون لأول مرة بالصف الدراسي الأول بحسب السن، في مجموعة مختارة من البلدان، حوالي ١٩٩٥



المصدر: نظام المعلومات الاحصائية للتربية في مجال التربية بالنسبة للمنطقة الافريقية الواقعة جنوبي الصحراء، باريس UNESCO/DAE، ١٩٩٦.

في العالم النامي، يتسرب تلميذ واحد من كل أربعة تلاميذ قبل الصف الدراسي الخامس.
أطفال الشوارع في مدغشقر. (صورة: © وكالة فو، ريب هوبكينس)

أجريت في الريف البرازيلي، عدم وجود ترابط قوي بين الأداء الحقيقي والنقل الى صف أعلى. وتفتقر النظم المدرسية في كثير من البلدان الى تعاريف واضحة وإجراءات متفق عليها لتقدير أداء التلاميذ واتخاذ القرارات الخاصة بنقلهم الى الصفوف الأعلى.

وإذ تعمل المدارس بطريقة انتقائية نُخبوية، وتفتقر الى الحساسية لاحتياجات كثير من التلاميذ العاديين وضعاف التحصيل، فإنها لا تعود بعد، مفتوحة الأبواب حقا للجميع ولا مُيسّرة لالتحاق الكل بها. بل تصبح حِكرا على أقلية من النُخب المحلية الواعية، وتغدو بذلك معزولة عن المجتمع في مجموعه. إن المدارس التي تضيّق من فرص النجاح إنما تُضعِف من الحوافز التي تدفع الآباء الى إرسال أبنائهم الى المدارس.

التكاليف المالية

إن إتّباع سياسات تؤدي الى قيام عدد كبير من التلاميذ بإعادة الصفوف الدراسية هو أمر غالي التكلفة.

ويعرض **الجدول رقم ٣** تقديرات للتكاليف العامة للهدر في التعليم المدرسي بحسب كل منطقة حوالي ١٩٩٥. ولقد قُدِّر مجموع تكاليف إعادة الصفوف وحدها بمبلغ ٦ مليارات من الدولارات الأمريكية في جميع المناطق مجتمعة، وبلغت التكاليف في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي نصف هذا المجموع الكلي. وقُدِّر مجموع تكاليف الهدر في الصفوف الأربعة الأولى، بقرابة ١٦ في المائة من المصروفات الحكومية الجارية على التعليم في المناطق القليلة النمو. وينبغي النظر الى هذه التقديرات على أنها تمثل الحد الأدنى، نظرا لأنها لا تأخذ في الحسبان المصروفات الرأسمالية على التعليم، ولا الإنفاق الخاص.

وبغض النظر عن الآثار التربوية لإعادة الصفوف، فإنها تعتبر عملية غير مجدية لأنها تزيد من تكاليف التعليم المدرسي لكل تلميذ، دون أن تزيد من عدد الخريجين. فالموارد التي تخصص للتلميذ الذي يعيد الصف هي موارد كان يمكن أن تستخدم إما لإتاحة الفرصة لطفل آخر لكي يدخل المدرسة أو لتحسين نوعية التعليم للتلاميذ الملتحقين فعلا بالمدارس. ويتضح من البيانات المعروضة في الشكل رقم ١٦ على سبيل المثال، إن النظام المدرسي في موزمبيق يعمل بأقل من نصف كفاءته وأن نظام تشاد يعمل بثلث هذه الكفاءة.

الجدول رقم ٣ التكاليف العامة المقدرة للهدر في التعليم بحسب المناطق حوالي سنة ١٩٩٥

المنطقة	التكاليف المقدرة لإعادة الصفوف			المصروفات العامة الجارية للتعليم		
	مجموع حالات الإعادة (بالآلاف)	التكاليف بحسب التلميذ (بالدولار الأمريكي)	مجموع التكاليف (بالدولار الأمريكي)	المجموع	مصروفات أنفقت على الهدر قبل الصف الخامس	
				بملايين الدولارات	بملايين الدولارات	٪ من المجموع
المناطق القليلة النمو	٤٢ ٩٠٢	...	...	...	...	١٥,٨
المنطقة الافريقية الواقعة جنوبي الصحراء	١١ ٦٤٠	٤٩	٥٧٠	١٨ ٨٠٠	٦ ١٦٧	٣٢,٨
الدول العربية	٢ ٨١٤	...	...	٢٧ ٥٠٠	٣ ٤٦٠	١٢,٦
أمريكا اللاتينية/الكاريبي	١٠ ٢٢١	٣١٢	٣ ١٨٩	٧٢ ٨٠٠	١٩ ٣٩٣	٢٦,٦
شرق آسيا/أوقيانيا	٦ ٩٣٦	٨٩	٦١٧	٥٩ ٩٠٠	٦ ١٣٩	١٠,٢
جنوبي آسيا	١١ ٢٩١	١٢١	١ ٣٦٦	١٨ ٨٠٠	...	...
أقل البلدان نموا	١١ ٢٢٠	١٩	٢١٣	٥ ٣٠٠	٢ ٠٠٥	٣٧,٨

التكاليف الاقتصادية والاجتماعية والشخصية

تتمثل إحدى المزايا الأساسية للاستثمار في مجال التعليم، في أنه يقدم إسهاما كبيرا وملموسا في النمو الاقتصادي للمجتمع، وذلك على الأخص، عن طريق تحسين إنتاجية العمل. ويوجد ترابط وثيق بين معدل النمو الاقتصادي لأحد البلدان، والمستوى الشامل للتعليم بالنسبة لسكانه العاملين. وقد أيدت الأدلة والوثائق هذه العلاقة في المجتمعات الصناعية المتقدمة وفي البلدان النامية التي مازال القطاع الزراعي هو القطاع الغالب فيها على السواء. وبينما كان الاعتماد على الزراعة غالبا ما يشكل عاملا قويا في إبعاد الأطفال عن المدارس، فإن طرق الزراعة الحديثة تتطلب عمالا أكثر مهارة وإن كانوا أقل عددا.

ونظرا لأهمية القطاع الزراعي بالنسبة لاقتصاد معظم البلدان الفقيرة، فإنه يصبح من الواضح أن استمرار الهدر في التعليم بنسبة كبيرة، يتعارض مع المصالح الاقتصادية لهذه البلدان، خاصة وأن الهدر يكون أكبر في المناطق الريفية عنه في المناطق الحضرية. وبالرغم من أن مستوى التعليم ليس هو العامل الوحيد المؤثر في الإنتاج الزراعي، إلا أن الفشل في تمكين الكثير من شباب الريف من إجادة المهارات الأساسية يُضعِف من المبادرات الأخرى الرامية الى إنعاش التنمية الريفية.

والواقع أن الأطفال الذين يتسربون من المدارس قبل اكتساب المهارات الدائمة للقراءة والكتابة غالبا ما يرتدّون الى الأمية. وهكذا يؤدي التسرب الى إضعاف الجهود الرامية الى التقليل من أمية الكبار – تماما مثل محاولة تفريغ حوض من المياه بينما يواصل الصنبور المفتوح صب الماء فيه. كذلك يعتبر الأطفال والمراهقون الموجودون خارج المدارس في المناطق الحضرية أكثر ضعفا وتعرضا للاغراءات التي تنطوي

التعليم يبدأ في المنزل. (صورة: © اليونيسيف، هانوي/كونوجي)

الإطار رقم ٦. استخدام اللغة الأم في تعليم الأطفال

يؤكد جوزيف بوث المسؤول عن مشروع تعليم اللغات من أجل السلام Linguapax باليونسكو «أن التعليم المدرسي الذي يفصل الطفل عن اللغة التي تستخدم في نطاق أسرته، يُعَدّ أحد الأسباب الرئيسية للتسرب من المدارس ولإعادة الصفوف الدراسية». «فمن الأفضل للطفل، أن تستخدم لغته الأم في السنوات الأولى من تعليمه. وهذه الحقيقة يجب أن تكون لها الأولوية على جميع الاعتبارات السياسية والأيديولوجية».

وقد أنشئ مشروع تعليم اللغات من أجل السلام Linguapax في ١٩٨٦ لتعزيز التعليم بعدة لغات واحترام التعدد اللغوي. وهو يقوم بإعداد قواعد توجيهية للسياسات اللغوية في مجال التعليم. ويتولى تطوير مواد تعليمية ملائمة من أجل التعليم المتعدد اللغات وينتج أدلة إرشادية عملية لاستخدامها في معاهد التدريب.

والمجتمعات التي تستخدم عدة لغات يفوق عددها، عدد المجتمعات التي تستخدم لغة واحدة في العالم، بيد أن احترام هذا التعدد اللغوي ليس بالمهمة السهلة. ذلك أنه يوجد، على سبيل المثال، قرابة ١٢٠٠ لغة معترف بها في الهند تستخدم فيها عدة طرق للكتابة. ويوجد في بابوا غينيا الجديدة قرابة ٦٠٠ لغة محلية. بينما يوجد في أمريكا اللاتينية حوالي ٤٠٠ لغة للحديث أما أفريقيا فيوجد بها ما يزيد على ٢٠٠٠ لغة.

ويؤكد تقرير اليونسكو بشأن استخدام اللغات المحلية في التعليم (١٩٥٣) على حق جميع الأطفال في أن يتلقوا تعليمهم بلغتهم الأم. ولكن توجد صعوبات عملية هائلة تعترض إعمال هذا الحق كما أن مسألة ما إذا كان يوجد «حق واحد في اللغة» يسري في ظل جميع الأوضاع، هي مسألة محل خلاف شديد. والحكومات، في المجتمعات المتعددة اللغات، هي التي تحدد اللغة التي تعتبر رسمية – تستخدمها الحكومة ووسائل الإعلام والمدارس. وهذا القرار تحدوه غالبا دوافع سياسية واجتماعية ترمي الى تعزيز لغة مشتركة.

واختيار اللغة التي تستخدم في التعليم يشكل مسألة هامة بالنسبة للطلبة من عدة نواح، نظرا لأنها يمكن أن تفتح أمامهم أو تغلق في وجوههم سبل الانتفاع بلغة تستخدم على نطاق واسع في الاتصال، ويمكن بدورها أن تسهّل لهم الانتفاع بالمعلومات وبالتراث الثقافي للإنسانية وبفرص العمل.

بيد أنه يوجد اتفاق على نطاق واسع بين الخبراء اللغويين على أن التلاميذ ينبغي لهم أن يتعلموا أولا القراءة بلغتهم الأم، ثم ينقلوا بعد ذلك مهاراتهم في القراءة الى لغة ثانية. وقد أثبتت عدة تقييمات أجريت لبرامج التعليم بلغتين، أن هذا النهج يسهم في تحقيق تعلم أفضل ويقلل من احتمالات التسرب من المدارس وإعادة الصفوف.

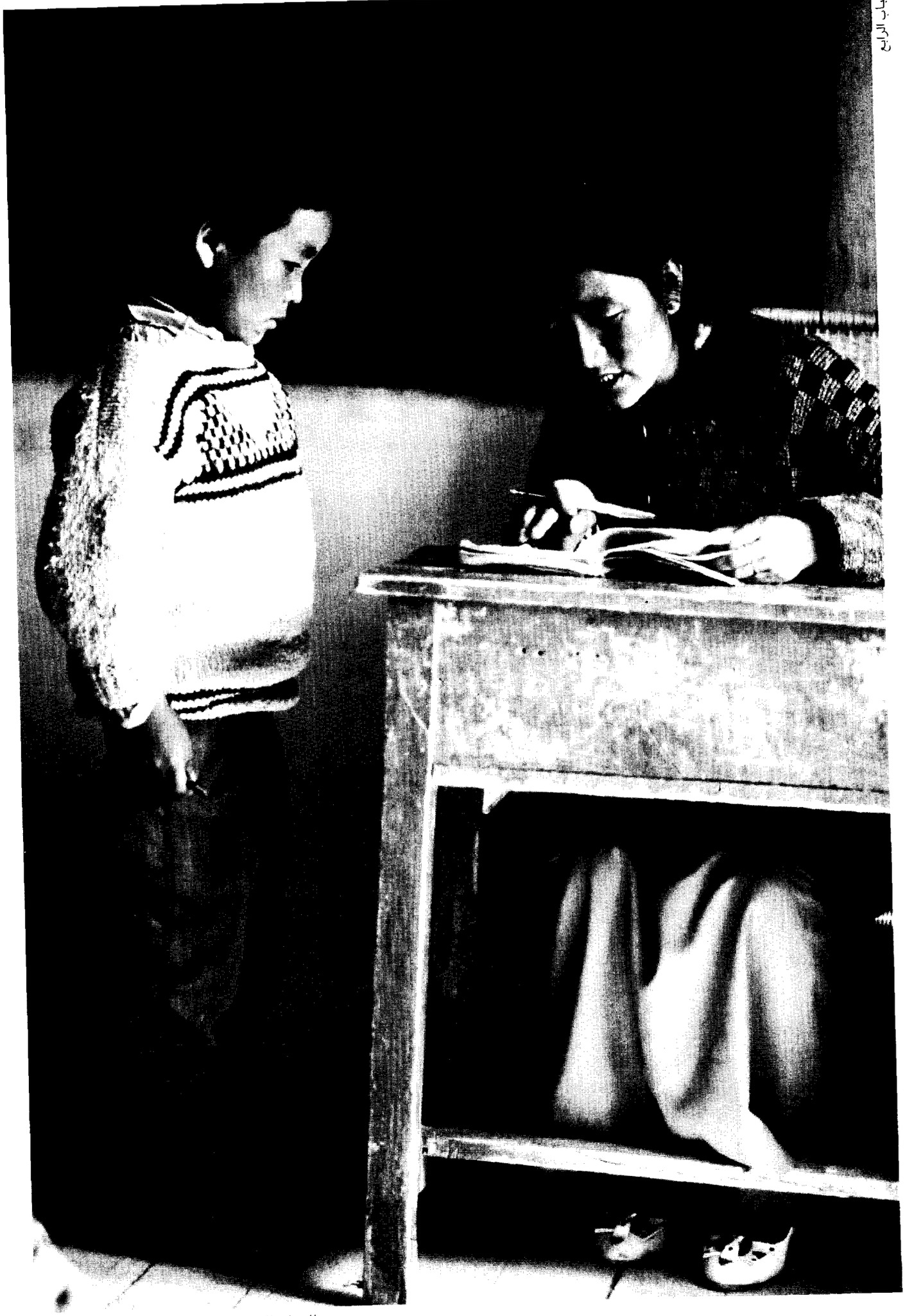
وقد أثبت مشروع هام مدته ست سنوات في مجال التعليم الابتدائي، استخدمت فيه لغة يوروبا في نيجيريا، أن «المجموعات التي في الصفوف التجريبية حققت نتائج أفضل في مجموعها... من النتائج التي حققتها المجموعات الضابطة (أو مجموعات المقارنة)». كذلك تبين لمعهد الإصلاح التربوي في بوركينا فاسو أن «معدلات الطرد والتسرب من المدارس كانت معدومة في الواقع... وأن التلاميذ كانوا يتسمون باليقظة وسرعة الاستجابة» في الصفوف التجريبية التي كانت تستخدم فيها اللغات المحلية.

وفي غواتيمالا، حيث أنشئ في ١٩٧٩ برنامج وطني للتعليم بلغتين بدعم من وكالة التنمية الدولية التابعة للولايات المتحدة الأمريكية USAID ومن البنك الدولي، تم تطويع البرنامج الدراسي الوطني وترجمته الى أربع من لغات المايا. وبمقارنة طلبة هذا البرنامج بمجموعة ضابطه من أطفال المايا الذين تلقوا تعليمهم بالاسبانية وحدها، تبين أن معدلات الرسوب وإعادة الصفوف والتسرب من المدارس بين طلبة برنامج التعليم بلغتين أقل من مثيلاتها لدى الأطفال الذين تعلموا بالاسبانية وحدها. وكان فهمهم أفضل في جميع المواد الدراسية بما فيها اللغة الاسبانية وكان معدل نجاحهم ونقلهم الى الصف الدراسي التالي أعلى بمقدار تسعة في المائة. وأدى دعم الآباء لبرنامج التعليم بلغتين أيضا الى زيادة الطلب على التعليم.

وفي الأوساط المتعددة اللغات، يجب ألا يتمثل اختيار لغة التدريس في عملية خيار بين بديلين بل في الجمع بينهما. وفي الوقت الحاضر يسود الاعتقاد على نطاق واسع بأن التدريس باللغة الأم في الصفوف الدراسية الأولى، الذي يعقبه استخدام اللغة الرسمية في التدريس، إذا كانت مختلفة عن اللغة الأم، يعتبر أكثر النهوج فعالية.

عليها حياة الشوارع وعصابات الأطفال المنظمة، مما يسهم في تفاقم مشكلات جرائم وجنوح الأحداث. وفضلا عن ذلك فإن الهدر المدرسي يعزز نوعا من «ثقافة الفشل». فكما أوضحنا سابقا (انظر الإطار رقم ٤) غالبا ما يواجه التلاميذ الذين يعجزون عن التقدم مع أقرانهم في الصفوف، والانتقال معهم الى الصف الدراسي الأعلى، مشكلات تتعلق باحترام الذات ويكونون معرضين لتنمية اتجاهات سلبية نحو التعليم المدرسي. وهكذا يصبح المعيدون مرشحين للتسرب نهائيا من المدارس.

وعادة ما يُعتقد أن نجاح الأطفال في المدارس يرجع في المقام الأول الى قدرات فكرية فطرية فيهم. بيد أنه في حالة التلاميذ المنحدرين من بيئات منزلية فقيرة، يمكن أن تؤدي ظروفهم المعيشية الى التقليل الشديد من حماسهم ومن فرصهم التعليمية، مهما بلغت قدراتهم الذهنية. كذلك فإن اللغة التي تستخدم في التدريس يمكن أن تشكل عاملا معوّقا للغاية بالنسبة لبعض الأطفال (انظر الإطار رقم ٦). وإذ تقوم المدرسة بإغفال هذه الظروف والعوامل، وإذ تنسب ضعف نتائج التعليم المدرسي الى «عجز» مفترض في جانب الطفل، فإنها بذلك إنما تقوم بتعزيز التمييز الاجتماعي. ■



المعلم الجيد هو مفتاح النجاح في المدرسة.
(صورة: © وكالة ميتيس، باسكال دوليميوه)

الباب الرابع

ما الذي يمكن عمله لعلاج الهدر في التعليم المدرسي؟

بالرغم من تعدد أسباب الهدر في التعليم المدرسي إلا أنها يمكن أن تندرج في إطار فئتين كبيرتين: الأسباب النابعة من البيئة الاجتماعية والاقتصادية الشاملة، والأسباب النابعة من طريقة تنظيم وعمل النظام المدرسي نفسه. أما العوامل الاجتماعية والاقتصادية فهي تتجاوز بكثير نطاق سيطرة الأخصائيين في التربية ولكن يمكن التأثير فيها عن طريق السياسات العامة في مجالات مثل النقل والخدمات الصحية وقوانين العمل. غير أن المسؤولين عن التربية يمكنهم مع ذلك التأثير على بعض العوامل التي تسهم في إحداث الهدر في التعليم المدرسي.

السياسات المتعلقة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية

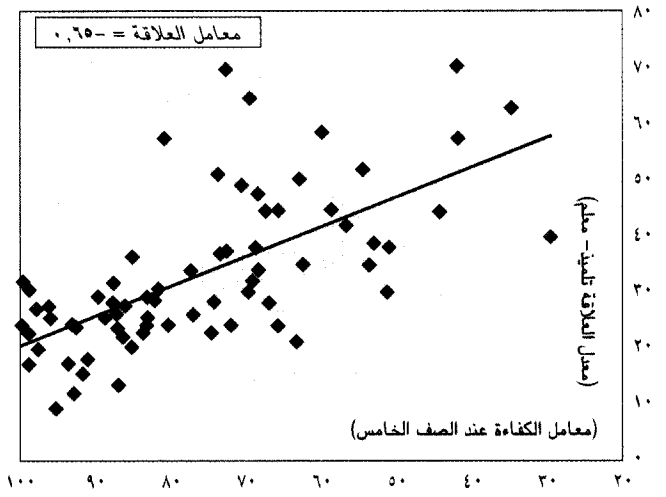
يتبين من المعلومات المتوافرة لدى اليونسكو وغيرها من المصادر أن معدلات التسرب من المدارس تتأثر الى حد كبير بالظروف الاقتصادية الوطنية. فقد أوضحت الدراسات التي أجريت في بعض البلدان القليلة النمو، وجود علاقة وثيقة وقوية بين معدلات التسرب من المدارس وبين النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون دون مستوى خط الفقر، أي الذين يعيشون على أقل من دولار أمريكي واحد في اليوم (انظر الرسم البياني جـ من الشكل رقم ١٩).

ويبين الشكل رقم ١٩ أيضا أن الهدر في التعليم المدرسي يرتبط أيضا بكثير من المتغيرات التربوية والاجتماعية والديمغرافية. فعلى سبيل المثال، حيثما ترتفع نسبة الانتفاع بالخدمات الصحية، ترتفع أيضا نسبة الاستمرار في التعليم حتى الصف الدراسي الخامس. فكما هو متوقع، يكون الأداء المدرسي للأطفال أفضل عندما يتمتعون بصحة جيدة.

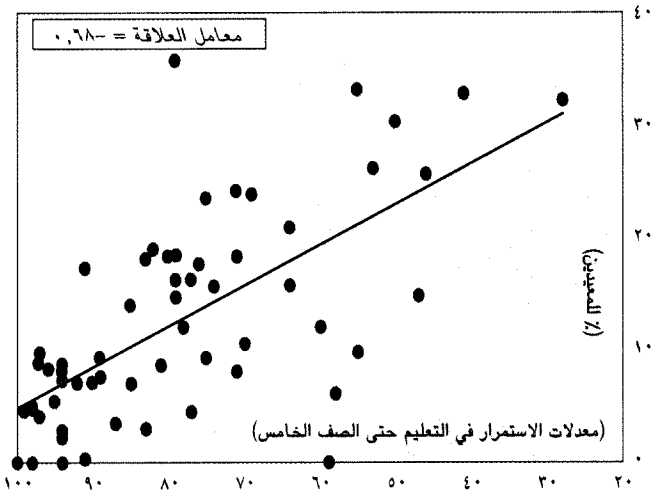
الشكل رقم ١٩

العوامل المتعلقة بالكفاءة الذاتية للتعليم المدرسي الابتدائي في المناطق القليلة النمو، حوالي عام ١٩٩٥

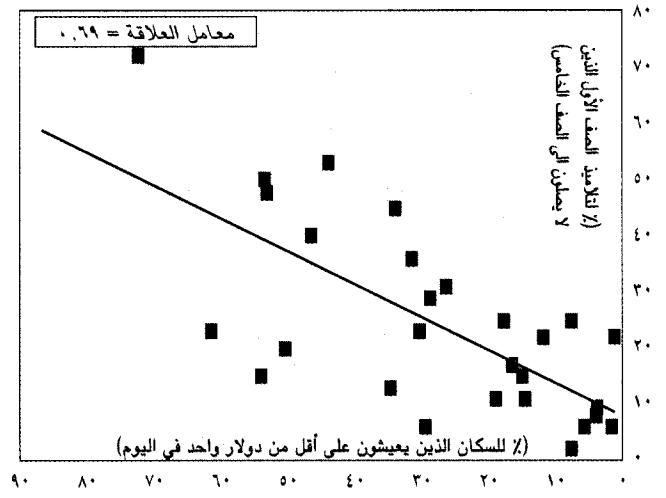
أ – إن زيادة عدد التلاميذ بالنسبة لعدد المعلمين يؤدي الى انخفاض كفاءة التعليم المدرسي



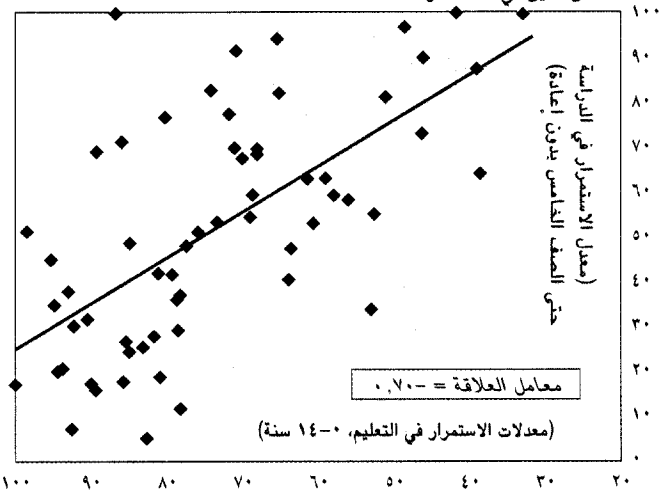
ب – إن انخفاض النسبة المئوية للمعيدين يرتبط بارتفاع معدلات الاستمرار في التعليم



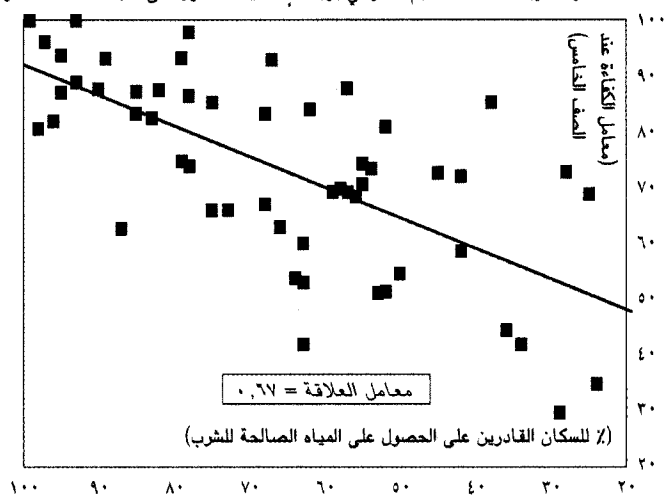
جـ – يرتبط ارتفاع معدلات التسرب بارتفاع معدلات الفقر



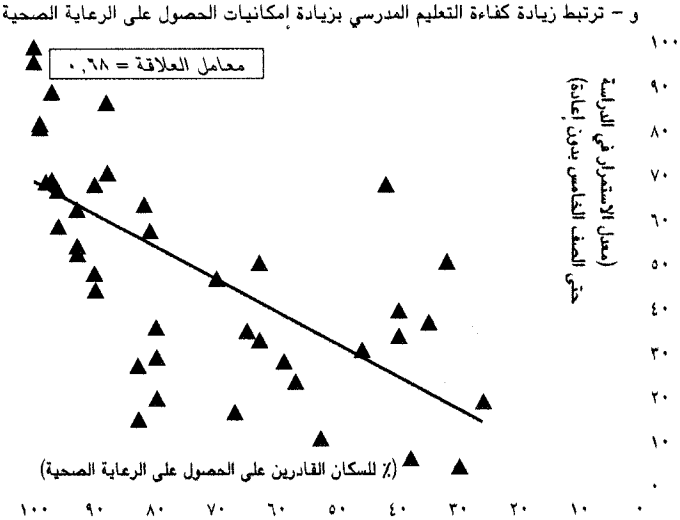
د – يرتبط انخفاض معدلات الاستمرار في التعليم بارتفاع نسب السكان الذين في فئة العمر ٥-١٤ سنة



هـ – ترتبط زيادة كفاءة التعليم المدرسي بزيادة إمكانية الحصول على المياه الصالحة للشرب



و – ترتبط زيادة كفاءة التعليم المدرسي بزيادة إمكانيات الحصول على الرعاية الصحية



وتتسم البلدان ذات المؤشرات الاجتماعية المتشابهة، في بعض الأحيان، بأنماط شديدة الاختلاف لإعادة الصفوف الدراسية، بينما تتسم البلدان ذات المستويات التنموية البالغة الاختلاف بمستويات مختلفة من التسرب. ويبدو أن معدلات التسرب ترتبط ارتباطا وثيقا بالحالة العامة للمجتمع – بمستوى نموه الاقتصادي والثقافي، وبكيفية توزيع خدماته الاجتماعية وباتجاهاته نحو التعليم – بينما تتوقف معدلات الإعادة الى حد بعيد على السياسات المدرسية.

تخفيض مصروفات التعليم المدرسي

حتى عندما تكون المدارس العامة مجانية رسميا، فإن الآباء يتعين عليهم أن يتحملوا شتى أنواع المصروفات من أجل تعليم أبنائهم. وغالبا ما يتحتم عليهم شراء اللوازم والأدوات المدرسية والكتب الدراسية. ولئن كان من الممكن أن تكون الأزياء المدرسية مصدر فخر للتلاميذ وعائلاتهم، إلا أنها يمكن أن تشكل عبئا باهظا على كاهل الآباء ذوي الدخل المحدود. وكثيرا ما تفرض البلدان النامية رسوما مدرسية واقعية في صورة مصروفات تسجيل وامتحانات وغيرها من الخدمات. وفي كثير من الأحوال تعادل «مصروفات الخدمات» المشار إليها، أضعاف أضعاف المبالغ التي تنفقها الحكومة على كل تلميذ.

ويستطيع واضعو السياسات العامة تخفيض هذه المصروفات المباشرة التي يتحتم على الأسر أن تتحملها حتى تستطيع قيد أبنائها في المدارس، عن طريق وسائل تقديم الإعانات من أجل الكتب المدرسية والنقل، وتسليم المعدات المدرسية الأساسية وإعفاء التلاميذ المنحدرين من عائلات فقيرة للغاية من المصروفات المدرسية.

وعلى سبيل المثال، حصلت اندونيسيا مؤخرا، لمواجهة الأزمة الاقتصادية، على برنامج إغاثة من البنك الدولي وبنك التنمية الآسيوي، للمساعدة على إبقاء قرابة ٢٥ مليون تلميذ اندونيسي بالمدارس خلال الخمس سنوات القادمة.

وتواجه الأسر أيضا مصروفات غير مباشرة تتمثل أساسا في صورة العمل الذي كان الطفل سيقوم به لو لم يكن مقيدا بالمدرسة. وهكذا يتعذر على تلاميذ المدارس أن يقوموا برعاية أخوتهم الصغار في المنازل أو بيع السلع في الأسواق أو رعي الماشية أو العمل في الحقول. وقد كشفت دراسة للهدر في التعليم المدرسي، أجريت في أربع وعشرين مدرسة تقع في إحدى عشرة مقاطعة في ولاية باهيا بالبرازيل أن السبب الأول للتسرب من المدارس يتمثل في الحاجة الى عمل الطفل للمساعدة في إعالة الأسرة. وأفاد تقرير أعِدّ من أجل وزارة التربية المصرية في ١٩٩٣، أن أكثر من ١,٥ مليون طفل تقل أعمارهم عن ١٥ عاما يشكلون جزءا من السكان العاملين.

وتعتبر التكاليف المباشرة وغير المباشرة معا، كبيرة للغاية في حالة الفتيات. فعندما ترى الأسر الفقيرة أنها لا تستطيع الإنفاق إلا على تعليم بعض أطفالها فقط، فإنها تميل الى تفضيل البنين على البنات، اعتقادا منها بأنه من الأهم للأبناء الذكور أن يتسلحوا بالتعليم لكي يستطيعوا دخول سوق العمل. كما أنه من الأمور الشائعة في بعض البلدان، أن تتسرب الأخت الكبرى من المدرسة بمجرد وجود أخوة لها أو أخوات أصغر سنا ويتعين عليها رعايتهم. ومن النادر أن تعود بعد ذلك مرة ثانية الى المدرسة حتى لو دخل جميع أخوتها الصغار من الذكور والإناث المدارس بعد ذلك.

تحسين فرص الالتحاق بالتعليم المدرسي

يعتبر البعد عن مكان المدارس سببا هاما من أسباب الهدر، وذلك على الأخص بالنسبة للأطفال الصغار في المناطق الريفية الذين يحتاجون الى مدارس قريبة من منازلهم. وتتغلب بعض البلدان على هذه العقبة عن طريق إنشاء مدارس صغيرة للمجتمع المحلي، أو «فروع» أو «ملاحق» مرتبطة بالمدارس الرسمية الكبيرة المعترف بها. ولئن كانت هذه المدارس الصغيرة لا تستطيع في أغلب الأحوال أن توفر سوى الصفوف الابتدائية القليلة الأولى، إلا أنها يمكن أن تؤثر تأثيرا إيجابيا على الالتحاق بالمدارس وخاصة بالنسبة للبنات. وقد تبين من استقصاء أجرته اليونسكو في ١٩٩١ أن نسبة المدارس غير المكتملة الواقعة في المناطق الريفية تزيد على ٣٠ في المائة في حوالي نصف البلدان الواقعة في جنوبي الصحراء في أفريقيا، وتبلغ الثلث في الدول العربية والبلدان الواقعة في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي.

بيد أن التلاميذ الذين يلتحقون بهذه المدارس غير المكتملة، غالبا ما يكون من الصعب عليهم مواصلة تعليمهم المدرسي في مدارس تقع على مسافات أبعد. فإذا لم توجد وسائل مواصلات مدرسية أو وجبات غداء في الظهيرة، فلن تواصل إرسال أبنائها الى المدارس البعيدة عن مواقع المجتمعات المحلية إلا الأسر الأكثر حماسا ووعيا. ويتغلب عدد قليل من البلدان، مثل بوتان وماليزيا وتايلاند، على هذه الصعوبة عن طريق توفير تسهيلات المدارس الداخلية للتلاميذ الذين يقيمون في أماكن تبعد كثيرا عن موقع المدرسة ولكن هذا الحل يُستَخدَم، في أغلب الأحوال، في المراحل التعليمية اللاحقة على مرحلة التعليم الابتدائي.

ويتمثل نهج آخر من النهوج الرامية الى توسيع مجال الالتحاق بالتعليم، والمستخدمة في الفلبين وتايلاند على سبيل المثال، في اتباع نهج «المعلمين المتنقلين» الذين يسافرون على ظهور الخيل أو بطرق أخرى للوصول الى التلاميذ المقيمين في المناطق النائية. ومن النهوج الأخرى أيضا المستخدمة في المناطق القليلة السكان، السماح للمعلمين بالتدريس لعدة صفوف مدرسية في نفس الوقت، وهو ما يسمى بأسلوب التعليم المتعدد الصفوف. ولكن لكي يكون هذا الاسلوب فعالا، فإنه يتطلب توافر قدر كبير من المواد التعليمية الخاصة، نظرا لأنه يتعين على التلاميذ أن يقضوا جزءا كبيرا من اليوم المدرسي وهم يعملون وحدهم أو في مجموعات صغيرة، عندما يكون المعلم مشغولا بالعمل مع تلاميذ الصفوف الأخرى.

ويعتبر توفير عدد كاف من قاعات الدراسة والمعلمين في مدارس يسهل الوصول إليها، شرطا

الإطار رقم ٧. الطعام من أجل التشجيع على الدراسة

عندما بدأت بعض المدارس الابتدائية في منطقتي أمهارا وتيغراي باثيوبيا في تقديم الطعام لتلاميذها في إطار برنامج يقوم برعايته مجلس الغذاء العالمي زادت نسبة قيد التلاميذ بالمدارس بأكثر من ٥٠ في المائة فيما بين عامي ١٩٩٤ و١٩٩٥. كما تحسنت أيضا معدلات التسرب من المدارس والمواظبة وكذلك نتائج امتحانات نهاية العام. وفضلا عن ذلك فقد تبين أن معظم التلاميذ الجدد كانوا ممن لم يسبق لهم مطلقا الالتحاق بالمدارس من قبل.

وقد تأكدت النتائج الإيجابية التي تسفر عنها برامج التغذية المدرسية، في كثير من البلدان الأخرى أيضا. ففي المغرب مثلا تبين أن الأطفال أصبحوا أكثر ميلا الى القيد في المدارس والى الاستمرار في التعليم المدرسي إذا ما وُجد بالمدرسة مطعم. وأدى برنامج للتغذية المدرسية في بوركينا فاسو، الى زيادة نسبة القيد بالمدارس وانخفاض نسبة الغياب والتسرب وحدوث تحسن في معدلات إعادة الصفوف والنجاح في الامتحانات. وفي بنين اقترن وجود مطعم مدرسي بارتفاع مستوى التحصيل الدراسي. وعلى العكس من ذلك، تسرب ربع التلاميذ من إحدى المدارس عندما توقف تنفيذ البرنامج الخاص بالتغذية المدرسية في جمهورية الدومينيكان.

وفي المجتمعات المحلية الفقيرة حيث تؤدي التكاليف المباشرة وغير المباشرة ورداءة نوعية التعليم، الى قيام الآباء بمنع أطفالهم من حضور المدارس، فإن تقديم الوجبات الغذائية المدرسية يمكن أن يشكل حافزا قويا للأطفال على القيد بالمدارس والانتظام في الحضور. ولما كان التغيب عن الحضور غالبا ما يؤدي الى التسرب، فإن التشجيع على الانتظام في الحضور يؤدي الى الحيلولة دون التسرب من المدارس. كما أن التلاميذ الذين يحضرون المدرسة طوال العام تكون فرص نجاحهم في الامتحانات أكبر من فرص سواهم.

كما أن برامج التغذية المدرسية غالبا ما تشكل وسيلة فعالة لإشراك الآباء في الشؤون المدرسية ولتحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي. ففي كوت ديفوار على سبيل المثال تساعد الرابطات المشتركة بين الآباء والمعلمين في إدارة المطاعم المدرسية التي تتلقى معونة غذائية من برنامج الغذاء العالمي. فعندما يشارك الآباء بحماس واهتمام في الحياة المدرسية، فإن تعليم أبنائهم يستفيد كثيرا من ذلك.

ويمكن تعزيز الآثار الإيجابية للتغذية المدرسية على التعليم، أكثر من ذلك إذا ما اقترنت بأنشطة صحية وغذائية أخرى لصالح التلاميذ، مثل إعطاء الأدوية الكفيلة بالقضاء على الديدان أو التزويد بالمواد المقوية.

وحتى التلاميذ الذين يحظون بتغذية جيدة، يعانون من مشكلات تتعلق بالتركيز عندما يكونون جائعين. فقد أثبتت إحدى الدراسات التي أجريت في كندا أن الأطفال ذوي التحصيل الدراسي الضعيف يتناولون طعام الإفطار بصورة أقل انتظاما من زملائهم الذين يحصلون على نتائج دراسية جيدة. وتترتب على الجوع نتائج أشد ضررا بالنسبة للأطفال ذوي التغذية السيئة، وخاصة إذا ما تعين عليهم أن يقطعوا مسافات طويلة سيرا على الأقدام لكي يصلوا الى مدارسهم.

وتوجد في معظم البلدان برامج للتغذية المدرسية التي ترعاها منظمات المعونة الغذائية أو التي تموّل من الموارد المحلية. فإذا ما كانت جيدة التنظيم، فإنها تستطيع أن تسهم إسهاما كبيرا في التقليل من الهدر في التعليم.

وجبة غذاء مكونة من اللبن والقمح والصويا في ظل إحدى الأشجار في بوتسوانا.
(صورة: © كريستوفر باري)

هاما للتعميم الشامل للتعليم الابتدائي. ولكن تبين ضرورة اتخاذ تدابير تكميلية أخرى لكفالة حضور جميع الأطفال فعلا الى المدارس. ويجب تشجيع الآباء وإقناعهم بضرورة إرسال أبنائهم الى المدارس وكفالة التنفيذ الجبري للقوانين الخاصة بالتعليم الإلزامي. أما القوانين الخاصة بعمل الأطفال التي تتفق مع المعايير والقواعد الدولية والتي تُطبّق بدقة، فهي ترمي الى كفالة عدم إبعاد الأطفال عن المدارس.

تغيير السياسات والممارسات التعليمية

يوحي الإدراك السليم وتؤكد كثير من الدراسات أن الأطفال يكونون أكثر حماسا بكثير للتعليم وللاستمرار في الدراسة، إذا كانت المناهج الدراسية والأساليب التعليمية ذات مستوى رفيع. وعلى العكس من ذلك فإن التلاميذ الذين يشعرون بالملل ولا يرون أية رابطة بين حياتهم الشخصية وبين ما يتلقونه في المدرسة، يصبحون مرشحين للفشل الدراسي وربما للتسرب من المدارس أيضا.

والواقع أنه يوجد الكثير مما يمكن بل مما يجب عمله من أجل تحسين نوعية التعليم من خلال اتباع استراتيجية متناسقة لتحسين المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين وإعادة تنظيم المدارس بغية تعزيز التعلّم. فنجاح أو فشل أية محاولة للإصلاح قد يتوقف على مدى الالتزام وكفاءة القيادة التي يتمتع بها مدير المدرسة، وهو ما يثبته برنامج التسعمائة مدرسة في شيلي. وفي تلك التجربة يقوم مديرو المدارس والمسؤولون عن البرامج بوضع خطة سنوية لتحسين التعليم، لبحث احتياجاتهم ورفع مستواهم، والقيام بطريق التعاون مع المعلمين، بتقييم عملهم.

تحسين أساليب التعليم

أثبتت دراسات عديدة أن التعليم الجيد يكون له تأثير إيجابي قوي على النتائج التي يحققها التلميذ. فلقد أثبتت دراسة حديثة أجريت في المناطق الريفية في باكستان أن الاستثمارات التي ترفع من كفاءة المعلمين وتزيد من الوقت الذي يقضيه التلاميذ مع معلميهم، تسفر عن نتائج أفضل من حيث الفعالية المدرسية، من الاستثمارات التي تستخدم في تحسين البنية الأساسية المادية والتجهيزات. وتبين من بحث آخر أجري حديثا على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية، أن التفاوت الكبير في النتائج بين التلاميذ البيض والسود في عدة مدارس مختلفة، إنما يرجع كليا تقريبا الى مؤهلات المعلمين.

ولكن لا يكفي لتحسين نوعية تدريب المعلمين، القيام بتجديد التقنيات التربوية. فلقد أثبتت عدة استقصاءات أن كثيرا من المعلمين يرون أنهم ليسوا مسؤولين بأي حال من الأحوال عن فشل تلاميذهم. بل إنهم يعتقدون، على العكس من ذلك أن القدرات على التعلم فِطرية، وبالتالي فإن فشل التلميذ إنما يرجع أساسا الى افتقاره الى الذكاء أو تقاعسه عن العمل أو بسبب بيئته العائلية. ويرى هؤلاء المعلمون أن مهمتهم مقصورة على مجرد نقل المعارف، وأنها لا تتمثل في إرشاد تلاميذهم خلال عملية التعلم.

وغالبا ما تزداد هذه الاتجاهات رسوخا بسبب سوء ظروف العمل وغياب أي إطار مهني يستطيعون من خلاله تبادل خبراتهم والتعلم من زملائهم. كما أن ثبوط همة المعلمين وضآلة مرتباتهم في كثير البلدان لا يشجعهم على السعي الى تحسين مهاراتهم.

وأية جهود منظمة ترمي الى تقليل الهدر في التعليم يجب أن تشتمل على تدابير ترمي الى تحسين مهارات المعلمين وظروف عملهم ولاسيما أولئك الذين يقومون بالتدريس للصفوف الأولى التي تبلغ فيها الإعادة أعلى معدلاتها. وينبغي للتدريب قبل الخدمة وأثناءها معا أن يستهدف تزويد المعلمين بمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات العملية التي ترمي الى مساعدة التلاميذ على التعلم بالأسلوب العصري وفي الوقت المحدد. ويجب على المعلمين إجادة استخدام النهوج التي تركز اهتمامها على التلميذ، وتعترف بأن كل تلميذ له احتياجات تعليمية خاصة ويحتاج الى مساعدات من نوع خاص. ويمكن استخدام استراتيجيات متنوعة لرفع مستوى مهارات المعلمين وتحسين اتجاهاتهم وقدراتهم على إدخال برامج دراسية وأساليب تعليمية جديدة.

العمل على جعل المدارس أكثر مرونة

رأى كثير من البلدان، مثل الفلبين، أنه يمكن تحسين معدل المواظبة على حضور المدارس وتقليل الهدر في التعليم عن طريق تنظيم الجدول الزمني لحضور المدارس بحيث لا يُطلَب من التلاميذ الحضور الى المدارس خلال مواسم بذر البذور والحصاد، حينما تحتاج أسرهم الى عملهم. كذلك يمكن تنظيم ساعات التعليم المدرسي على نحو يراعي فيه أن بعض التلاميذ، وخاصة الفتيات، يتعين عليهم القيام ببعض المهام المنزلية.

وقد تبين أن قاعات الدراسة التي تضم تلاميذ من أعمار مختلفة، تتيح، في ظل ظروف معينة، وسيلة ناجعة لحل مشكلة تفاوت معدل سرعة تقدم مختلف التلاميذ، وخاصة خلال سنوات التعليم الابتدائي. وعندما يتم تدريب المعلمين على العمل في مثل هذه القاعات، وعلى الإفادة من الإمكانيات التعليمية الكامنة في مثل هذا التعدد، فإنهم غالبا ما يكتشفون أنه لم يعد هناك داع لإعادة الصفوف.

التعليم المبكر

يبين عدد كبير من البحوث المزايا التي تتيحها مرافق التعليم «المبكر» من حيث أنها تهيئ التلاميذ لكي يبدأوا حياتهم المدرسية بداية طيبة ولكي يواصلوا دراساتهم مرتكزين على أساس متين. وقد كشفت دراسة أجريت في مدغشقر، على سبيل المثال، عن وجود علاقة قوية بين التعليم قبل المدرسي وبين انخفاض معدلات الهدر في التعليم. وأثبتت دراسة أخرى أجريت في المكسيك أن التعليم قبل المدرسي قد ترتب عليه حدوث تحسن في معدل النجاح في اختبارات الرياضيات بما يعادل ١٩ في المائة بالنسبة للأطفال المنحدرين من عائلات فقيرة.

سائرون على الطريق السليم في هاييتي. (صورة: © وكالة فو، لام دوك)

بيد أن التعليم في الطفولة المبكرة، ما زال يعتبر في معظم البلدان النامية نوعا من الترف، وما زالت معظم برامج هذا النوع من التعليم تتركز في المناطق الحضرية وحدها. وغالبا ما يعتبره المعلمون والآباء نوعا من الامتداد الى الأمام للتعليم المدرسي. ولذلك لا يكون المعلمون دائما واعين بالاحتياجات التنموية للأطفال الذين ما زالوا في المرحلة قبل المدرسية ولذلك يقومون بإجبارهم، قبل الأوان، على القيام بالتمرينات المعتادة للقراءة والكتابة.

وقد ثبت أن برامج التوعية المخصصة لمرحلة الطفولة المبكرة، إذا ما كانت جيدة التصميم، تكون فعالة في مساعدة الأطفال المنحدرين من عائلات فقيرة، على اكتساب بعض الاتجاهات الثقافية والمهارات المدرسية التي يتعلمها الأطفال المنحدرين من عائلات أكثر ثراء في بيوتهم. ومن المهم مع ذلك أن يضطلع بتنفيذ هذه البرامج أشخاص أكفاء حصلوا على تدريب خاص لهذا الغرض. ويجب أن تستهدف الأساليب التربوية المستخدمة لهذا الغرض إيقاظ حب الاستطلاع وإثارة الانتباه لدى الأطفال أكثر مما تستهدف دفعهم قبل الأوان الى اكتساب المهارات المدرسية الرسمية.

ويبين ارتفاع معدل الإعادة في السنة الأولى، الأهمية البالغة للحرص على أن يبدأ الأطفال حياتهم المدرسية بداية طيبة. ويجب أن تحرص الجهود التي تبذل من أجل مكافحة الهدر في التعليم، ضمن سائر الأولويات، على حسن اختيار معلمي هذه المرحلة وجودة تأهيلهم وحُسن سلوكهم. ولهذا السبب فإنه يجدر بمديري المدارس أن يخصصوا أفضل المعلمين للعمل مع هذه الفئة من التلاميذ المبتدئين.

وقد توصلت بعض البلدان الى إيجاد الوسائل اللازمة لتخصيص مزيد من الموارد، بما في ذلك ساعات التعليم، للصفوف الأولى. ويتمثل أحد هذه النهوج في توفير تدابير دعم ومساعدة للمعيدين المزمنين. فقد قامت ولاية ساو باولو في البرازيل، على سبيل المثال، بوضع استراتيجية لمكافحة الهدر تتمثل في إنشاء صفوف للتعليم السريع للمعيدين على مستويين (مستوى الصفين الأول والثاني ومستوى الصفين الثالث والرابع) بهدف تحقيق النقل السريع الى المستوى الأعلى. وتتمثل السمات المميزة لهذه الاستراتيجية في العمل المكثّف في إطار مجموعات صغيرة وفي الثقة في الإمكانيات الفطرية للتلاميذ. وتستهدف الاستراتيجية المذكورة المقاطعات والمدارس التي تتسم بوجود أكبر قدر من التفاوت في الأعمار بين تلاميذ كل صف.

التعليم الشامل

تُقدّر نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات كبيرة في التعلم بالمدارس بحوالي ١٠ في المائة من مجموع التلاميذ. وقد يرجع عجز الأطفال وسائر الصعوبات التي يعانون منها، الى عدة عوامل مختلفة: بعضها ينبع من الطفل نفسه بينما يرجع البعض الآخر الى عوامل بيئية مثل الفقر أو الافتقار الى الحوافز التشجيعية والعوامل المرتبطة بالمدرسة مثل نقص المواد التعليمية الجيدة وعدم وجود معايير التعليم والتقييم الملائمة. وهكذا اتسع مفهوم «الاحتياجات الخاصة» ليشمل جميع الأطفال الذين لا يستطيعون الإفادة من التعليم المدرسي لأي سبب من الأسباب. و لم يَعُدْ موضوع التعليم المخصص موضوعا هامشيا، وأصبح يُشار إليه في أغلب الأحيان بوصفه التعليم الشامل أو نهج «المدرسة الواحدة للجميع».

وأصبح من الواجب إعداد المعلمين لمواجهة هذا النهج الجديد، عن طريق التدريب قبل الخدمة وأثناءها. وأصبح من الواجب أيضا إعادة النظر في بعض الاتجاهات السائدة إزاء حالات العجز، بغية إعادة تقييمها حتى تستطيع المدارس تلبية الاحتياجات التعليمية لجميع أطفال المجتمع معا.

العمل على زيادة المواد التعليمية المتاحة

تعتبر المعينات التعليمية، بما فيها الكتب المدرسية، نادرة في كثير من مدارس البلدان النامية. ولما كانت وزارات التعليم في كثير من البلدان لا توجد لديها سوى ميزانيات غير كافية، يتعين عليها أن تدفع منها أجور المعلمين أولا، فإنه لا يتبقى لديها بعد ذلك سوى مبالغ ضئيلة للإنفاق منها على الكتب والأدوات المدرسية.

بيد أن كثيرا من الدراسات قد أثبتت أن توافر الكتب المدرسية يعتبر واحدا من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق فعالية التعلم. وقد أثبتت دراسة أجرتها اليونسكو في ١٩٩٧ عن توفير الكتب المدرسية على نحو دائم، أن حفنة ضئيلة من البلدان الصناعية هي وحدها التي تملك التكنولوجيا اللازمة للنشر والمعارف والبحوث اللازمة لوجود واستمرار صناعة النشر. أما البلدان النامية، فإنها لا تملك، باستثناء عدد قليل منها، المعدات اللازمة لإنتاج مواد تعليمية جيدة. ولذلك فهي تواصل استيراد الكتب المدرسية، ولكن بكميات صغيرة للغاية، وهي وسيلة غالية التكلفة، تصلح للتخفيف من بعض الأعراض ولكنها لا تعالج أساس المشكلة – الذي يتمثل في عدم امتلاكها لصناعة للنشر خاصة بها. وحتى عندما يقوم المربون في هذه البلدان بتطوير مواد تعليمية ملائمة، فإنهم يفتقرون في أغلب الأحيان الى المهارات المهنية اللازمة لنشر وتوزيع الكتب بأسعار معقولة. وينطوي تعزيز العمل على إنشاء صناعات وطنية للنشر، على استراتيجية واعدة لتمكين البلدان من إنتاج وتوزيع مواد تعليمية ملائمة لمدارسها، وتمكينها في نفس الوقت من التقدم نحو تحقيق الهدف الأشمل المتمثل في توفير التعليم للجميع، عن طريق خلق وتعزيز ثقافة القراءة.

القضاء على التفاوت بين الجنسين

أخيرا وليس آخرا، فإن بلوغ هدف توفير التعليم للجميع يتطلب القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي، ذلك التفاوت الذي تتسم به غالبية البلدان النامية. ولكي يتحقق ذلك، فإنه يجب فهم أسباب ذلك التفاوت.

الإطار رقم ٨. البدء مبكرا في منطقة الكاريبي

«نحن أعضاء في «سيرفول» (Service bénévole pour tous: Servol) (الخدمة الطوعية من أجل الجميع) ونحن مهتمون بكم» هذا ما يقوله الميثاق الذي حرره العاملون في المشروع. وقد حدد مشروع سيرفول، الذي أنشئ غداة الانفجار الاجتماعي الذي وقع في عام ١٩٧٠، برنامجه عن طريق الاستماع الى المهمشين والمحرومين الذين يعيشون في الأحياء الفقيرة من مدينة لافنتيل في ترينيداد وتوباغو. وقد أسفر ذلك عن برنامجين ناجحين يركزان على المجتمع المحلي: مراكز للطفولة المبكرة من أجل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢ و ٥ سنوات، ومراكز للتدريب على اكتساب المهارات للمراهقين المتسربين من المدارس. «ويجب أن يتولى المجتمع المحلي إدارة كل مركز من هذه المراكز» وفقا لما تقوله الأخت الراهبة روث مونتريشارد، التي تصف أنشطة سيرفول بأنها نوع من «التدخل الإيجابي في حياة الآخرين مع الحرص على احترام إرادتهم».

والواقع أن الـ ٤ ٥٠٠ طفل ممن تقل أعمارهم عن سن التعليم المدرسي، والذين يترددون كل عام على مراكز الطفولة المبكرة البالغ عددها ١٤٨ مركزا يصبحون مهيأين تهيئة جيدة للتعليم الابتدائي. ويتولى المعلمون مساعدة الأطفال على النمو من النواحي البدنية والعقلية والإبداعية والعاطفية والروحية بدلا من الضغط عليهم لتعلم القراءة والكتابة والحساب في سن مبكرة. والمنهج الدراسي موجّه نحو تعليم التراث الكاريبي، حيث يقوم الأطفال بصنع الأقنعة والملابس والآلات الموسيقية التي تستخدم في الكرنفالات كما يقومون بتلوين الأعلام من أجل عيد الاستقلال. ويجري تعريف الأطفال وتلقينهم مبادئ الرسم والتمثيل والموسيقى والرقص. وتشمل الأنشطة الفكرية مفاهيم الزمان والمكان واللغة والألوان ومهارات مرحلة ما قبل الكتابة. وقد أثبتت عمليات تقييم البرنامج التي أجريت في ١٩٩٠ و ١٩٩٥ أن التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية بعد أن يكونوا قد التحقوا ببرنامج سيرفول للطفولة المبكرة يكونون أكثر انفتاحا من الناحية الاجتماعية ويعبرون عن أنفسهم بمزيد من السهولة في قاعات الدراسة، ويكونون أكثر ميلا للاتصال بالآخرين من سائر الأطفال، بمن فيهم الأطفال الذين ترددوا على مراكز أخرى سابقة على التعليم المدرسي.

ودورات سيرفول التدريبية، المخصصة لمعلمي المرحلة قبل المدرسية، معترف بها من جامعة أكسفورد. ويمضي المرشحون الذين يتم اختيارهم من ١٥ منطقة في الكاريبي، عاما من الدراسة كامل الوقت في مركز «بورت أوف سبين» للتدريب، وعاما آخر في مدرسة داخلية بالميدان، يتم خلالها تقييمهم بصفة منتظمة. والى جانب إدارة مراكزه البالغ عددها ١٨٨ مركزا في ترينيداد وتوباغو، يتولى مشروع سيرفول الإشراف على عدد مماثل في ١٥ منطقة أخرى في الكاريبي.

ونظرا لإدراك سيرفول أن الآباء هم المسؤولون الرئيسيون عن الأطفال، فإنه يتولى أيضا تدريب بعض المساعدين شبه المهنيين على التنقل من قرية لأخرى لتعليم الآباء. فيشرحون لهم كيف أن كلا من فرض النظام الصارم على الطفل أو التساهل المفرط معه، يعوق نمو ملكاته. ويجري أيضا تناول احتياجات الطفل العاطفية وتغذيته وقواعد الصحة والنظافة والقضايا البيئية. وقد كان الآباء المراهقون متجاوبين بصورة خاصة مع هذه البرامج. وقد لاحظ معلمو المرحلة قبل المدرسية أن زيادة وعي الآباء تترتب عليها نتائج مثل تحسن حالة النظافة وزيادة المواظبة والحضور بالنسبة للأطفال، وغذاء أفضل من الناحية الصحية مع تقليل نسبة الحلوى في طعامهم.

ويتسم العالم الذي يتعين على الأطفال مواجهته اليوم بالخشونة والمنافسة الحامية. ولذلك يرى سيرفول أنه يجب على الأطفال أن يتمتعوا بشخصية قوية كاملة النمو حتى يستطيعوا الكفاح من أجل البقاء. ولهذا تقوم المراكز قبل المدرسية بمساعدة الأطفال الصغار على تنمية صورة إيجابية لأنفسهم وعلى أن يكونوا ماهرين، محبين للاستطلاع والتعلم، شاعرين بالمسؤولية عن البيئة والعالم المحيط بهم. ويرى سيرفول أن العمل على تنمية قدرات ومهارات الأفراد منذ المراحل الأولى من العمر هو أقوى أداة لبناء الأمة. وقد أثبتت برامجه بصورة مقنعة أنه من المستطاع كسر الحلقة المفرغة للفقر والعنف واليأس.

الإطار رقم ٩. أهمية العامل المتعلق بالأبوين

في استقصاء أجري في الصين، سئل بعض المتسربين من المدارس الابتدائية: ما هي الظروف التي كان من شأنها أن تدفعكم الى العدول عن التسرب من المدارس؟ وقد أجاب واحد تقريبا من كل ثلاثة بأنه: «لو كان أبواي قد قدّما لي مزيدا من الدعم، لما كنت قد تسربت». وكشف نفس الاستقصاء عن أن حوالي النصف (٤٧ في المائة) من المتسربين من المدارس الابتدائية هجروا المدارس بناء على قرار من والديهم.

وقد شنت حكومات الكثير من البلدان، بما فيها الصين، حملات إعلامية ضخمة، من أجل زيادة وعي الجمهور بالمزايا الاقتصادية وغير الاقتصادية للتعليم، ولإقناع الآباء بضرورة قيد أبنائهم في المدارس واستمرارهم في التعليم المدرسي وقد أحرزت تلك الحملات نجاحا ملحوظا في رفع معدلات القيد في المدارس والاستمرار في التعليم المدرسي بالنسبة للفتيات. ويُستخدَم في هذه الحملات التلفزيون والإذاعة والفيديو والوسائل البسيطة مثل الملصقات والمسرح المتنقل في الشوارع والميادين. وتبلغ فعالية هذه الحملات أقصى درجاتها عندما تحظى بمساندة الزعماء الدينيين والسياسيين وغيرهم من الزعماء في البلاد، وعندما تشارك فيها الجماعات النسائية ومنظمات المجتمع المدني.

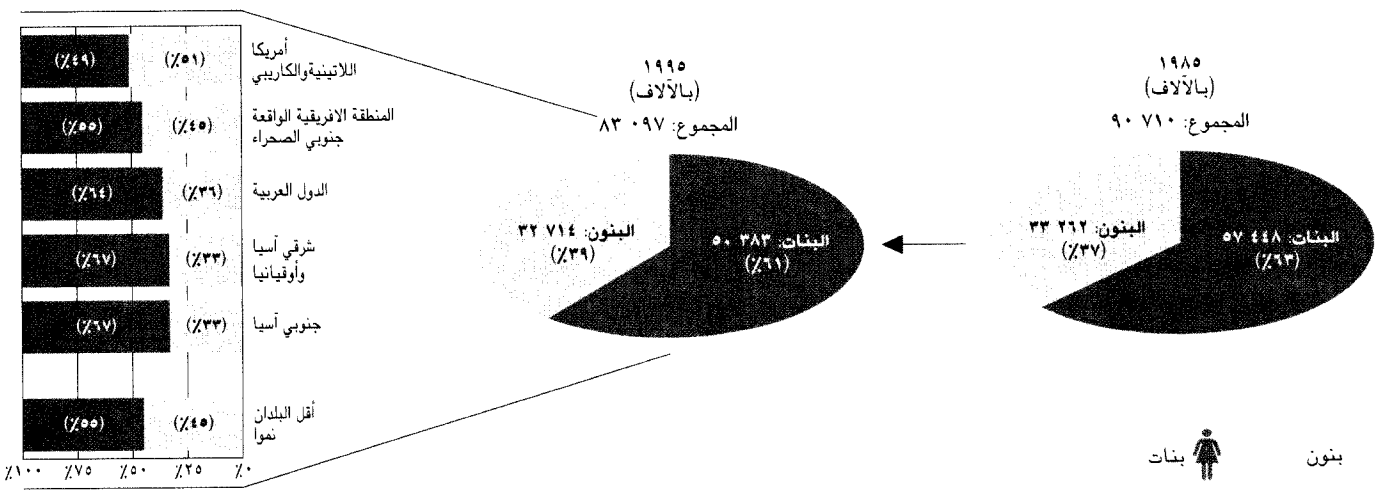
وتؤدي هذه الحملات الإعلامية عادة الى تشجيع الآباء على المبادرة الى قيد أبنائهم في المدارس عندما يبلغون سن التعليم المدرسي الإلزامي. ولا تقتصر فوائد ذلك القيد على الأطفال أنفسهم وإنما يؤدي الى تيسير مهمة المعلمين لأنه يؤدي الى تقليص فارق السن بين التلاميذ. وتسعى بعض الحملات أيضا الى توعية متخذي القرارات بأسباب الهدر المدرسي وآثاره الضارة، مما يدفعهم الى توطيد العزم على إيجاد الحلول اللازمة.

وتؤيد الوثائق العديدة تأثير تعليم الأبوين على التعليم المدرسي لأبنائهم. وفي كثير من البلدان يعتبر مستوى تعليم الأبوين هو أفضل مؤشر وحيد ينبئ عن مدى طول المدة التي سيقضيها الأطفال في المدارس وعن مدى جودة المستوى الذي سيصلون إليه في تحصيلهم الدراسي. ولذلك فإن البرامج الرامية الى تعزيز تعليم القراءة والكتابة للآباء، غالبا ما تكون لها آثار إيجابية على تعليم أبنائهم أيضا. وتستهدف هذه البرامج في أغلب الأحوال المتسربين حديثا من المدارس والنساء المسؤولات عن الأسر، والشابات اللاتي تتراوح أعمارهن بين ١٦ و ٢٥ سنة واللاتي يَغلب على الظن أن يكون لديهن أطفال صغار.

حتى لو كانت لدى الآباء مهام كثيرة للغاية فإنه يجب عليهم أن يرسلوا أبناءهم الى المدارس.
(صورة: © اليونسكو/ ت. أونان)

الشكل رقم ٢٠

الأطفال الذين في سن التعليم المدرسي الابتدائي ولكنهم غير مقيدين بالمدارس في المناطق القليلة النمو بحسب الجنسين، في ١٩٨٥ و ١٩٩٥ (بالآلاف)



فمعظم المجتمعات تقيم تفرقة واضحة بين أدوار الرجال وأدوار النساء التي غالبا ما تتركز خارج نطاق المجال الرئيسي للأنشطة الاقتصادية. وتتمثل إحدى النتائج المترتبة على ذلك، في المجتمعات الريفية بوجه خاص، في أن تعليم الفتيات يعتبر أقل أهمية من تعليم الأولاد. وفي المناطق التي ما زالت عادة زواج الأطفال تمارس فيها، يتم سحب الفتيات من المدارس عند وصولهن الى سن البلوغ أو لا يتم قيدهن في المدارس على الإطلاق. وتبين من دراسة أجريت في سيراليون عن تأثير الأزمة الاقتصادية على تعليم الفتيات، أن الآباء يختارون، من أجل ضغط مصروفاتهم، سحب الفتيات من المدارس قبل الأولاد.

وفيما عدا استثناءات قليلة، يوجد ميل الى قيد الأولاد في المدارس بمعدلات أعلى بكثير من معدلات قيد الفتيات في جميع المناطق النامية، ويكمل عدد أكبر من الأولاد بعد ذلك مرحلة التعليم الابتدائي (انظر الشكل رقم ٢٠). ومع ذلك فإن النظرة الفاحصة الى البيانات تدل على أنه متى تم قبول الفتيات في المدارس فإن معدل تسربهن منها لا يزيد على معدل تسرب الأولاد. وهذا يدعو الى الاعتقاد بأن أي استراتيجية للقضاء على الفوارق بين الجنسين، يجب أن تركّز في المقام الأول على جذب مزيد من الفتيات الى القيد في المدارس.

وقد ثبت وجود تدابير متعددة فعّالة بالنسبة لزيادة معدلات قيد الفتيات، مثل تخفيض المصروفات المدرسية أو الإعفاء منها بالنسبة للفتيات، أو تسليم الكتب المدرسية بالمجان، أو تقديم منح دراسية لهن، أو تنظيم جدول زمني يتسم بالمرونة أو إنشاء دور حضانة للصغار من أخوة وأخوات التلميذات. ولتشجيع الآباء على قيد بناتهم في المدارس في باكستان والنيجر توزع على الفتيات وجبات غذائية ليأخذنها معهن الى بيوتهن. وتهدف هذه الحوافز الى التشجيع على المواظبة على الحضور بانتظام الى المدارس والى التقليل من التسرب. وفي بعض الثقافات يؤثر موقع المدارس وتجهيزاتها ومرافقها المادية والصحية على التحاق الفتيات بالتعليم المدرسي. فتشييد المدارس بالقرب من منازل الفتيات وتزويدها بمرافق صحية مستقلة خاصة بهن وإحاطة المدارس بأسوار تعد من العوامل التي يمكن أن تشجّع الآباء على إرسال بناتهم الى المدارس.

وقد وجدت بعض البلدان أن معدل قيد الفتيات في المدارس وأدائهن المدرسي يتحسن كلاهما إذا ما أتيح لهن الالتحاق بمدارس خاصة بهن وحدهن. وقد بذلت كل من بنغلاديش، وتشاد، والهند، وباكستان، والسنغال، واليمن جهودا خاصة من أجل تشييد قاعات دراسة جديدة مخصصة للفتيات. (انظر أيضا الإطار رقم ١٠ «مدارس قريبة من محل إقامة الفتيات في مصر»). وبالمثل، ففي بعض المناطق الريفية والمجتمعات المحلية التقليدية، يميل عدد الفتيات المقيدات بالمدارس الى الزيادة إذا ما ضمت هيئة التدريس بعض السيدات.

قد يؤدي التعليم نفسه، في الأجل الطويل، الى إلغاء الفوارق بين الجنسين، كذلك تسهم البرامج المدرسية التي تعطي صورة إيجابية للفتيات والنساء، في القضاء على التحيزات والاتجاهات التمييزية ضد المرأة. ولاشك أن النساء المتعلمات يكُنّ أقدر على ممارسة حقوقهن والدفاع عنها، كما أن الرجال المتعلمين يكونون أكثر تقديرا للمرأة وأكثر استعدادا لاعتبارها مساوية لهم. ويمكن للسياسة العامة المستنيرة أن تعجل بالوصول الى تكوين «كتلة أساسية ضخمة» من النساء والرجال المتعلمين الذين يُقدّرون حقيقة أهمية تعليم أبنائهم... وبناتهم.

نهج إعادة الصفوف أم نهج النقل التلقائي الى صفوف أعلى؟

لئن كانت معدلات التسرب من المدارس تتأثر في أغلب الأحوال بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية التي لا تخضع لسيطرة المعلمين، إلا أن المعلمين، على العكس من ذلك، هم الذين يتخذون القرارات الخاصة بنقل التلاميذ الى الصفوف الأعلى أو باستبقائهم لإعادة الصفوف. ولذا فإن معدلات الإعادة تعتبر من الشؤون التي تتعلق بالسياسات والممارسات التعليمية.

ولكن يحدث للأسف في بعض الحالات أن تتخذ القرارات المتعلقة بالإعادة، استنادا الى أسباب لا تربطها بالفوائد التعليمية المنشودة إلا روابط واهية. فقد كشفت دراسة عن الهدر المدرسي في باهيا، بالبرازيل، عن أن مثل هذه القرارات يتخذها المعلمون عادة بطريقة عشوائية وتمييزية، تراعى فيها اعتبارات مثل مستوى جودة الملابس، وطريقة الحديث والمستوى الاجتماعي. وفي حالات أخرى كانت طرق مثل إعادة الصفوف – بل والفصل من المدرسة – تستخدم لمعاقبة التلاميذ الذين كانوا يعتبرون غير منتبهين أو غير متحمسين بالدرجة الكافية أو غير متعاونين في هذا المجال أو ذاك.

الكتاب المدرسي المُشوَّق. (صورة: ©اليونيسيف، ريتا سومازي)

الإطار رقم ١٠. مدارس قريبة من محل إقامة الفتيات في مصر

«نحن نود أن تحصل جميع الفتيات وجميع النساء وجميع الرجال في قريتنا على التعليم ولكننا لا نملك الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك كما أننا لا نستطيع أن نسمح للفتيات بأن يقطعن مسافات طويلة وحدهن سيرا على الأقدام.»
رجل مُسِن من الريف المصري

وفي مصر لا يذهب قرابة ٤,٢ مليون طفل الى المدارس، ولا يفتأ عددهم يتزايد كل عام بحوالي ٣٥٠ ألف طفل آخر ممن يبلغون سن التعليم المدرسي دون أن يذهبوا الى المدارس، أو ممن يتسربون من المدارس. وفي صفوف السكان الراشدين لا تزيد نسبة النساء اللاتي يعرفن القراءة والكتابة على الثلث، في مقابل الثلثين بالنسبة للرجال المصريين. ويزداد هذا التفاوت بين الجنسين في المناطق الريفية وخاصة في صعيد مصر.

وبينما يتوجه أكثر من نصف عدد البنين من القرى والنجوع المنعزلة سيرا على الأقدام الى أقرب مدرسة ابتدائية حكومية، فإن معظم البنات لا يذهبن إليها لأن آباءهن يخشون عليهن مخاطر الطريق أو بسبب المصروفات غير المباشرة التي يتطلبها التعليم الابتدائي «المجاني». وتفضل العائلات الفقيرة التي لا تملك الموارد اللازمة لتعليم جميع أطفالها، أن تقوم بتعليم الأبناء الذكور، حتى أن نسبة الفتيات اللاتي يذهبن الى المدارس تقل في بعض القرى عن ١٥٪.

وقد بدأ تنفيذ مشروع مدارس المجتمع المحلي عندما أدركت وزارة التربية مدى الحاجة الى اعتماد تدابير تجديدية لتعميم التعليم المدرسي الابتدائي بحلول عام ٢٠٠٠، فطلبت من اليونيسيف تصميم مشروع رائد، تستَخْدَم فيه وسائل غير تقليدية للقضاء على الفوارق الإقليمية والفوارق بين الجنسين التي تشوب صفحة التعليم المدرسي في مصر. وقد رأى مصممو المشروع أن التزام المجتمعات المحلية نفسها بالمشروع يشكل أحد العوامل ذات الأولوية في تنفيذه. وعندما كانوا يحاولون استكشاف المواقع الملائمة، اكتشفوا وجود رغبة قوية في تعليم الفتيات، ما دام ذلك التعليم يتم داخل نطاق المجتمع المحلي ذاته.

وحققت أول أربع مدارس أنشئت في منطقة ريفية، نجاحا فوريا. وطبقا لإجراء أصبح يشكل ممارسة معتادة، تولت الأُسر المحلية توفير قاعة للدراسة قريبة من محل إقامتها وشكلت لجنة لإدارة المدرسة وكفالة المواظبة على الحضور. وكان التعليم المدرسي مجانا تماما، لا يتطلب أي مصروفات من أجل ارتداء زي موحد أو شراء كتب.

وشكل تفادي السير على الأقدام لمسافات طويلة من أجل الوصول الى المدرسة، عنصرا مؤاتيا حاسما لصالح الفتيات. كذلك شكل استخدام نساء شابات من المجتمع المحلي من أجل تدريبهن كمعاونات (معلمات شبه مهنيات) لتنظيم الأنشطة وتوزيع المعدات ومساعدة الأطفال على التعلم، بدلا من «تلقينهم بعض المعارف» عاملا مؤاتيا أيضا.

وفي نهاية عام ١٩٩٧، كان المشروع قد حقق من النجاح حدا بلغ معه عدد مدارس المجتمع المحلي التي تعمل في بعض مناطق مصر التي تتسم بأقصى درجات الطابع المحافظ ١٥١ مدرسة، وبلغت نسبة الفتيات فيها ٧٠ في المائة من عدد التلاميذ. ويتمثل هدف المشروع في إنشاء ٥٠ مدرسة إضافية حتى عام ١٩٩٩.

والمدارس هي أماكن مُبهجة محبوبة حافلة بالنشاط والحيوية ومُزيّنة برسوم الأطفال. ويجري فيها اتباع نهج يركز الاهتمام على الطفل وتستخدم فيه الأغاني والألعاب والقصص المتصلة بحياة الأطفال اليومية. وتقوم المعاونات والأطفال بجمع واستخدام أشياء متنوعة ومختلفة مثل أغطية الزجاجات وفرَش الأسنان وغيرها من الأشياء لاستخدامها كمعينات للتعليم والتدريب. وبالرغم من أن الجدول الزمني اليومي يتيح للأطفال فرصة القيام بمهامهم الزراعية أو المنزلية في بيوتهم، فإن المنهج الدراسي يوفر لهم ما يعادل كامل برنامج الدراسة الابتدائية حيث يشمل اللغة العربية والدين والحساب والتاريخ والعلوم والفنون.

ويكتسب الأطفال أيضا مهارات نافعة في الحياة اليومية مثل التدرب على حل المشكلات اليومية والسلوك المدني ومبادئ المسائل المتعلقة بالصحة والبيئة.

ويتولى المجتمع المحلي تقديم مباني المدارس، بينما تتولى وزارة التربية تمويل مرتبات المعاونات وتكاليف التدريب والكتب. وتقوم اليونيسيف بتدريب المعاونات وتزويد قاعات الدراسة باللوازم والأدوات ومساعدة المنظمات المحلية التي تقوم بتنفيذ المشروع.

وقد اضطلعت مدارس المجتمع المحلي أيضا بمهمة العامل الحفاز فيما يتعلق ببعض أنشطة التنمية الأخرى. وفي عام ١٩٩٥ حضرت صفوف محو الأمية في هذه المدارس قرابة ١٦٠٠ امرأة، وأنشئت حولهن مراكز صحية ومحطات مياه ومنشآت صحية وأنشطة مدُرة للدخل. ولم يفُت متخذي القرارات في مصر ملاحظة هذا النجاح: فأعلنت وزارة التربية عن عزمها على فتح ٣٠٠٠ مدرسة مكونة من قاعة دراسة واحدة في المناطق الريفية على غرار مدارس المجتمع المحلي تحت رعاية السيدة الأولى سوزان مبارك.

واحدة من القلة المحظوظة.
(صورة: © اليونيسيف، مصر)

لقد أصبحوا مستعدين استعدادا جيدا لكي يشقوا طريقهم في الحياة. (صورة: © كريستوفر باري)

ويجدر كثيرا بالسلطات المدرسية أن تعمد، قبل تحديد معايير النقل الى صفوف أعلى، الى القيام أولا باستعراض البحوث التي أجريت بهذا الخصوص. فقد خَلُصت دراسات وبحوث عديدة الى أن الآثار السلبية لإعادة الصفوف تفوق بكثير الفوائد المرجوة من ورائها. وقد أثبتت دراسة أجرتها الرابطة الدولية لتقييم الإنجاز الدراسي، على سبيل المثال، أنه لا يوجد أي تلازم مطلق بين سياسات الإعادة وبين المستوى الشامل لنجاح التلاميذ. بل إنها أثبتت، على العكس من ذلك، أن معدل نجاح التلاميذ، في البلاد الاسكندينافية واليابان التي ألغت نهائيا نظام إعادة الصفوف، يفوق بوجه عام في الامتحانات المتشابهة، معدل النجاح الدولي.

غير أنه يجدر مع ذلك أن نشير أيضا الى أن كثيرا من البلدان التي كانت قد قامت في وقت ما، بتطبيق سياسة النقل التلقائي الى صف أعلى، قد انتهى بها الأمر الى العدول عن هذه السياسة. فقد قررت كل من بنما وبورتوريكو العدول عن النقل التلقائي عندما اكتشفت أن كثيرا من التلاميذ يتركون المدارس دون أن يكونوا قد اكتسبوا المهارات الكافية. وفضلا عن ذلك، فإن أعضاء الهيئات التعليمية عموما يعارضون بشدة، سياسة النقل التلقائي الى صفوف أعلى لأنهم، مثل معظم الناس، لا يحبون العدول عن الممارسات التي كانت تستخدم منذ سنوات طويلة. وقد أدى الى زيادة شدة هذه المعارضة في بعض الأحيان، عدم الوفاء بالوعود التي بُذلت بتخصيص موارد إضافية للتدابير العلاجية الرامية لمساعدة التلاميذ الذين نُقِلوا الى صفوف أعلى بالرغم من ضعف مستوى تحصيلهم الدارسي.

وفضلا عن ذلك، فإن تقييم التحصيل الدراسي للتلاميذ يجب أن يكون مستمرا، وذلك بغية اكتشاف وعلاج مواطن الضعف لديهم، بدلا من الانتظار حتى لحظة الامتحان لاختيار الصالحين منهم للنقل الى الصفوف الأعلى. ففي ماليزيا، على سبيل المثال، حيث يُمارَس النقل التلقائي في الصفوف التسعة للتعليم الابتدائي والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي، تقوم كل مدرسة بتقييم الإنجاز الدراسي لتلاميذها. ويوجد أيضا كل عام اختبار على المستوى الوطني لتلاميذ الصف الثالث والصف الخامس، بغية مساعدة المعلمين على تقييم الإنجاز المدرسي لتلاميذهم على نحو أفضل، ومقارنة هذا الإنجاز بإنجاز تلاميذ المدارس الأخرى.

وقد اتّبعَت بعض البلدان حلا وسطا إذ سمحت بالإعادة عند بعض المراحل الاستراتيجية فقط من تعليم الطفل. فقد سمحت بوتسوانا، على سبيل المثال، بالإعادة فقط لتلاميذ الصف الرابع الذين لم يحصلوا على درجات كافية في الاختبارات، ولتلاميذ الصف السابع الذين لم يُقبلوا في المدارس الثانوية.

ومن المهم الاعتراف بأنه لا النقل التلقائي الى صفوف أعلى ولا الاستبقاء لإعادة الصفوف، يمكن أن يحل وحده مشكلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم. فالتلاميذ الذين ينقلون الى صفوف أعلى دون أن يكونوا قد أتقنوا المواد والمعارف الخاصة بالمستوى الأدنى، إنما يتعرضون لاحتمالات مواجهة مشكلات في تعلم المواد الدراسية الجديدة أيضا.

والتلاميذ الذين يفشلون في استيعاب المواد التي شُرحت لهم بطريقة معينة، لا يحتمل أن يحققوا مزيدا من النجاح عندما يكررون مرة ثانية نفس التجربة. ففي كلتا الحالتين، يتمثل النهج الأمثل في اتخاذ تدابير تعليمية خاصة تلبي احتياجات التعلُّم الخاصة بكل تلميذ. ■

الخلاصة

لا يوجد حل عالمي واحد لمشكلات الهدر في التعليم المدرسي. بل يجب على المربين وصانعي السياسات القيام أولا بتحديد الأسباب الرئيسية للتسرب من المدارس وإعادة الصفوف في مناطقهم الخاصة، ثم القيام بعد ذلك بإيجاد الحلول المناسبة التي يمكن أن تستهدف بعض مستويات التعليم أو المناطق الجغرافية أو المجتمعات المحلية أو الفئات المحرومة. وسوف تكون قراراتهم أفضل وأكثر ارتكازا على أساس متين إذا ما توافرت لديهم قاعدة بيانات مناسبة تستطيع أن تمدهم بالتغذية المرتدة متى جرى تنفيذ التدابير العلاجية المنشودة.

ويجب أن تكون كل محاولة لتقليل الهدر في التعليم شاملة ونظامية حتى يمكن أن تعالج الأسباب المتعددة لتلك الظاهرة. ويمكن مكافحة بعض جوانب ظاهرة الهدر في التعليم، ولاسيما ارتفاع معدلات إعادة الصفوف، عن طريق تعديل السياسات التعليمية، التي تخضع الى حد كبير لسيطرة صانعي السياسات التعليمية. ولكن هناك بعض الجوانب الأخرى، مثل التسرب من المدارس، التي ترجع أساسا الى ظروف اقتصادية واجتماعية، خارجة عن نطاق المدارس. وتتطلب مكافحتها ضرورة التعاون مع أعضاء المجتمع المحلي ومع القادة السياسيين وغيرهم من القادة الآخرين. وهكذا تقع على عاتق المعلمين ومديري المدارس مسؤولية توعية مواطنيهم بالتكاليف التي تتحملها الأسر بل والمجتمع بأسره عندما يُستبعد الأطفال من المدارس أو يفشلون في تعليمهم المدرسي.

ولا يقدم تحليل البحوث التي أجريت بشأن إعادة الصفوف، أي دليل قاطع يؤيد الفرض القائل بأن الإعادة تشكل وسيلة أكثر فعالية لمساعدة التلاميذ الضعفاء من طريقة النقل التلقائي الى الصفوف الأعلى. ولما كانت إعادة الصفوف تستهلك موارد كان من الممكن أن تستخدم في توسيع نطاق القيد في المدارس أو في تحسين نوعية الخدمات التعليمية، لذلك يجب على البلدان التي توجد فيها معدلات مرتفعة للإعادة، أن تعيد النظر في سياساتها المتعلقة بالنقل الى الصفوف الأعلى، بغية اتخاذ تدابير أكثر فعالية لتحسين التحصيل الدراسي وتجنب الفشل. بيد أن القضاء على التسرب وإعادة الصفوف لا يؤدي بالضرورة الى حل مشكلة ضعف التحصيل المدرسي ورفع مستوى النجاح الدراسي. بل إن التعليم الذي يتخذ من التلميذ محورا له، وإجراء تحسينات تربوية أخرى، هو الذي يمكن أن يرفع مستوى الإنجاز الدراسي لجميع التلاميذ، ويؤدي بالتالي الى زيادة فعالية التعليم الابتدائي. ■

الملحق الأول

مقدمة للجداول الإحصائية

تعتمد الجداول الواردة في هذا الملحق الى حد كبير على البيانات المقدمة الى قسم الخدمات الإحصائية باليونسكو والى الوكالات الدولية الأخرى. ولئن كانت هذه البيانات تمثل أفضل بيانات متاحة على الصعيد الدولي، إلا أنها يجب أن تُفسّر بحرص وأن تعتبر بمثابة مؤشرات تدل على مدى ضخامة إحدى الظواهر وليست تحديدا دقيقا لأبعادها. فعلى سبيل المثال، لا يوجد لدى كثير من البلدان، التي تضم عددا كبيرا من السكان الذين في سن التعليم المدرسي، إحصاءات كاملة ودقيقة لتقدير مدى الهدر في التعليم المدرسي. وحتى الإحصاءات المتاحة كثيرا ما تقدر الهدر في التعليم المدرسي بأقل من حجمه الحقيقي في المناطق الريفية المحرومة ولا تعكس أحيانا الأعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يغيّرون مدارسهم. وفضلا عن ذلك فإن الاحصاءات المستمدة من الاستقصاءات التي تجرى لدى الأسر أو البيانات الإحصائية، غالبا ما تعطي صورة مختلفة تماما عن الصورة المستمدة من الإحصاءات المدرسية. وينبغي الإشارة أيضا الى أن بعض البيانات الواردة والمتعلقة بعام ١٩٩٥ أو بآخر سنة متاحة، تشير في الواقع الى الفترة القريبة من عام ١٩٩٥، أي الى السنوات من ١٩٩٢ الى ١٩٩٦.

ويجب أيضا مراعاة أن بعض البلدان تستخدم تعاريف ونهوج مختلفة في جمع البيانات وتصنيفها وتفسيرها. وعلى سبيل المثال فإن بعض البلدان تعتبر التلاميذ متسربين إذا ما استكملوا المرحلة الابتدائية ولكنهم فشلوا في اجتياز الامتحان الوطني الخاص بإتمام الدراسة الابتدائية. والتلميذ الذي يتوقف عن حضور المدرسة قبل نهاية السنة الدراسية ثم يعيد قيد نفسه في ذات الصف في العام التالي، يمكن تصنيفه كمتسرب في بعض البلدان، بينما تعتبره بلدان أخرى معيدا. وهذه الفوارق مهمة لأنها تعطي فكرة مختلفة تماما عن كيفية عمل المدارس وعن نوع التدابير العلاجية اللازمة.

لكل هذه الأسباب وبالنظر الى الاختلافات الكبيرة التي توجد بين النظم المدرسية حتى في البلدان المتجاورة، يجب على المرء التذرع بالحذر عندما يقارن بين المعلومات الخاصة بمختلف البلدان، أو عندما يحاول تصنيف البلدان على أساس مؤشر واحد. وتعرض الجداول التالية عدة أنواع من المعلومات بالنسبة لكل بلد، حيث تبين في الأعمدة الستة الأولى بعض المؤشرات التربوية، وفي الأعمدة الباقية بعض مؤشرات التنمية الشاملة المرتبطة بالتعليم المدرسي.

ويدل معدل صافي القيد بالمدارس (العمود ١) على عدد تلاميذ المدارس الذين يندرجون في فئة العمر المحددة رسميا للتعليم الابتدائي، مبينا كنسبة مئوية من المجموع الكلي للسكان الذين يندرجون في هذه الفئة من العمر. وهذه النسبة محسوبة بالقياس الى كامل مرحلة الدراسة الابتدائية، التي تختلف مدتها من بلد لآخر، وفقا لما هو موضح بين قوسين في الجانب الأيسر من العمود الثاني. وتشمل النسبة المئوية لتلاميذ الصف الأول الذين وصلوا الى الصف الخامس ثم الى الصف النهائي (العمود ٢) جميع الأطفال الذين تضمهم دُفعة معينة من التلاميذ، والذين ينتظر أن يصلوا الى هذه الصفوف بدون إعادة أو مع الإعادة.

وقد جرى احتساب معامل الكفاءة (العمود ٣) أولا على أساس التلاميذ الذين وصلوا الى الصف الخامس، ثم التلاميذ الذين أتموا الصف النهائي، بحيث تمثل نسبة ١٠٠ في المائة الدرجة القصوى من الكفاءة (انظر الإطار ١). أما النسبة المئوية للمعيدين (انظر العمود ٤) فقد احتسبت بالنسبة لكامل مرحلة الدراسة الابتدائية. أما «المعدلات المقدّرة للكبار الذين يعرفون القراءة والكتابة» (العمود ٥) فتشير الى السكان الذين يبلغون من العمر ١٥ عاما أو أكثر. ويبين العمود ٦ المعنون «النفقات العامة الجارية على التعليم قبل المدرسي والتعليم المدرسي» النسب المئوية للنفقات الجارية للحكومة (المركزية، والإقليمية، والمحلية)؛ أي باستثناء النفقات الرأسمالية، بالمقارنة أولا مع مجموع النفقات العامة الجارية على جميع مستويات التعليم، ثم بالمقارنة مع حصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي. ويعطي هذان الرقمان فكرة تقريبية عن الجهود المالية التي تبذلها الدولة المعنية من أجل العناصر الرئيسية للتعليم الأساسي، بالنسبة لما تملكه من الوسائل.

ويبين العمود ٧ تقديرات لحصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي، على أساس تكافؤ القوة الشرائية، معبرا عنها بالدولار الدولي في ١٩٩٥. واستخدام قيمة العملة التي ترتكز على تكافؤ القوة الشرائية، في المقارنات الدولية، له ميزة التغلب على مشكلة استخدام سعر الصرف في السوق، نظرا لأن هذا السعر لا يعكس دائما القوة الشرائية الحقيقية للعملة في البلد المعني. فالعملة التي ترتكز على تكافؤ القوة الشرائية، تبين مقدار ما يمكن شراؤه بها محليا في «سلة» ما من السلع والخدمات، بما فيها السلع والخدمات التي ليست محلا للتعامل على الصعيد الدولي.

ويبين العمود ٨ أحد مؤشرات الفقر الذي يتمثل في: النسبة المئوية للأفراد الذين يعيشون على أقل من دولار واحد في اليوم. وهو يمثل متوسطا جرى احتسابه على مدى فترة ١٥ عاما من ١٩٨١ حتى ١٩٩٥ بالدولارات الدولية. أما النسبة المئوية المقدّرة للأطفال العاملين من الناحية الاقتصادية والذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٤ سنة (العمود ٩) فيعطي فكرة تقريبية عن أحد الأسباب الرئيسية لعدم القيد بالمدارس وعن التسرب من التعليم المدرسي. وتنطوي النسبة المئوية للسكان الذين يحصلون على المياه الصالحة للشرب (العمود ١٠) على تقييم لمخاطر الأمراض التي يتعرض لها السكان (تناظر أعلى الأرقام أقل المخاطر) والتي تمثل سببا آخر من أسباب الهدر المدرسي. ويدل «المعدل الشامل للخصوبة» (العمود ١١) على عدد المواليد الأحياء في سنة معينة بالنسبة لألف امرأة ممن يندرجن في فئة العمر التي تتراوح بين ١٥ و ٤٩ سنة. وهذا المؤشر يميل الى الانخفاض كلما ارتفع مستوى تعليم المرأة. ويمثل «متوسط العمر المنتظر عند الميلاد» (العمود ١٢) متوسط عدد السنوات التي يُتوقّع لطفل حديث الولادة أن يعيشها (في ١٩٩٥) إذا ما ظل معدل الوفيات السائد في البلد على ما هو عليه طوال حياة الفرد المعني.

وفي الختام، يرجى من القارئ أن يقرأ بعناية الملاحظات الواردة في أسفل الجداول.

المنطقة الافريقية الواقعة جنوبي الصحراء

البلدان والأراضي	صافي معدل القيد (أ)		النسبة المئوية لتلاميذ الصف الذين يصلون الى (ب)		معامل الكفاءة (٪) (ب)	النسبة المئوية للمعيدين	المعدلات المقدرة للكبار الملمين بالقراءة والكتابة (٪)				المصروفات العامة الجارية على التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي (جـ)		حصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي بالدولارات الدولية في ١٩٩٥	النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون على أقل من دولار واحد في اليوم	النسبة المئوية لاقتصاديا الأطفال النشطين بين ١٠ و١٤ سنة الذين تتراوح أعمارهم	النسبة المئوية للسكان الذين يستطيعون الحصول على المياه الصالحة للشرب	المعدل الإجمالي للخصوبة متوسط العمر المتوقع عند الميلاد
	١		٢		٣	٤	٥				٦		٧	٨	٩	١٠	١١
	التعليم الابتدائي																
	١٩٨٥		آخر سنة متاحة		الصف النهائي (سنوات)	الصف ٥	الصف النهائي	الصف ٥	رجال		نساء		% من المصروفات العامة الجارية	بالنسبة للتلميذ كـ٪ لحصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي					١٩٩٥ – ٢٠٠٠	١٩٩٥
	أولاد	بنات	أولاد	بنات					١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩٥								
أنغولا					(٤)														٦,٧	٤٨
بنين	٧١	٣٦	٧٤	٤٣	(٦) ٥١	٥٥	٥٠	٢٥	٢٨,٠	٤٨,٧	٩,٧	٢٥,٨	٥٩	١١		١ ٣١٠	٣٢		٥,٨	٤٨
بوتسوانا	٨٤	٩٤	٩٣	٩٨	(٧) ٨١	٨٩	٨٨	٣	٧٠,٤	٨٠,٥	٤٣,٢	٥٩,٩			٣٥	٥ ٥٨٠	٩٣		٤,٤	٦٦
بوركينا فاسو	٢٩	١٧	٣٧	٢٤	(٦) ٧٧	٧٩	٧١	١٦	١٨,٨	٢٩,٥	٤,٣	٩,٢				٧٨٠	٧٨	٥١,١	٦,٦	٤٧
بوروندي	٤٧	٣٥	٥٦	٤٨	(٦) ٧٤	٧٥	٦٨		٣٧,٤	٤٩,٣	١٢,٠	٢٢,٥	٤٢	١٣		٦٣٠	٥٩	٤٩,٠	٦,٣	٥١
الكاميرون	٧٧	٦٧	٨٠	٦٩	(٦)				٥٨,٩	٧٥,٠	٢٩,٧	٥٢,١				٢ ١١٠	٥٠	٢٥,٣	٥,٣	٥٧
الرأس الأخضر	٩٨	٩٥	١٠٠	١٠٠	(٦)				٦٤,٢	٨١,٤	٣٨,٠	٦٣,٨				١ ٨٧٠			٣,٦	٦٥
جمهورية افريقيا الوسطى	٧٤	٤٧	٦٥	٤٣	(٦) ١٦	٢٤	٢٠	٢٣	٤٠,٥	٦٨,٥	١٩,٠	٥٢,٤				١ ٠٧٠	٣٨		٤,٩	٥٠
تشاد					(٦) ٣١	٤١	٣٢	٣٣	٤٦,٧	٦٢,١	١٩,٤	٣٤,٧	٤٢	١٠		٧٠٠	٢٤		٥,٥	٤٩
جزر القمر	٦٠	٥١	٥٨	٤٨	(٦) ٧٤	٧٩	٥٣	٣٦	٥٦,٠	٦٤,٢	٤٠,٠	٥٠,٤	٣٧	٨		١ ٣٢٠			٥,٥	٥٦
الكونغو					(٦) ٣٧	٥٥	٣٤	٣٣	٦٤,٥	٨٣,١	٣٩,٦	٦٧,٢	٦٢	١٣		٢ ٠٥٠	٣٤		٥,٩	٥١
جمهورية الكونغو الديمقراطية	٨١	٦١	٧١	٥٠	(٦) ٥٧	٦٤	٥٨	٢١	٧٤,٦	٨٦,٦	٤٥,٢	٦٧,٧				٤٩٠	٤٢		٦,٢	٥٢
كوت ديفوار					(٦) ٧٤	٧٥	٦٦	٢٤	٣٤,٣	٤٩,٩	١٣,٧	٣٠,٠			١٨	١ ٥٨٠	٧٥	٢٠,٥	٥,١	٥٠
غينيا الاستوائية					(٥)				٧٧,٢	٨٩,٦	٤٤,٧	٦٨,١							٥,٥	٤٨
أريتيريا			٣٣	٣٠	(٥) ٧٩	٦٨	٧٠	١٩											٥,٣	٥٢
اثيوبيا			٣٤	٢٢	(٦) ٥٥	٦٩	٧٥	١٠	٣٢,١	٤٥,٥	١٤,٠	٢٥,٣	٥٤	٣٧	٣٤	٤٥٠	٢٥	٤٢,٣	٧,٠	٤٩
غابون					(٦)			٣٩	٥٤,٣	٧٣,٧	٢٨,٠	٥٣,٣							٥,٤	٥٥
غامبيا	٧٧	٤٨	٦٤	٤٦	(٦) ٨٢	٨٨	٧٨	٨٤	٣٧,٠	٥٢,٨	١٢,٥	٢٤,٩	٤٥	١٢		٩٣٠	٤٨		٥,٢	٤٦
غانا					(٦) ٧٨	٨٠	٨٨	٨٦	٥٩,٠	٧٥,٩	٣٠,٥	٥٣,٥				١ ٩٩٠	٦٥	١٣,٣	٥,٣	٥٧
غينيا	٣٦	١٨			(٦) ٥٤	٦٩	٦٠	٢٤	٣٤,٤	٤٩,٩	١٠,٧	٢١,٩	٣٥	١١	٢٦		٥٥		٦,٦	٤٦
غينيا بيساو	٧٤	٣٨			(٦)				٥٣,٤	٦٨,٠	٢٥,٦	٤٢,٥			٨٧	٧٩٠	٥٩		٥,٤	٤٥
كينيا					(٨) ٤٢	٦٨	٥٨	٧٣	٧٢,٢	٨٦,٣	٤٤,٢	٧٠,٠	٦٢	١٥	٥٠	١ ٣٨٠	٥٣	٤١,٣	٤,٩	٥٥
ليسوتو	٦١	٨١	٦٤	٧٦	(٧) ٦٨	٨٠	٦٧	٦٩	٧٠,٥	٨١,١	٤٥,٢	٦٢,٣	٥١	١٤	٥٠	١ ٧٨٠	٥٦		٤,٩	٦٢
ليبيريا					(٦)				٣٨,٠	٥٣,٩	١١,٢	٢٢,٤					٤٦		٦,٣	٥٦
مدغشقر			٤٩	٤٤	(٥) ٤٠	٣٨	٣٨	٣٢							٧٢	٦٤٠	٢٩		٥,٧	٥٨
ملاوي	٤٦	٤١	١٠٠	١٠٠	(٨)			١٨	٦٣,٩	٧١,٩	٢٧,٨	٤١,٨	٥٩	٩		٧٥٠	٣٧		٦,٧	٤٥
مالي	٢٢	١٣	٣٢	٢١	(٦) ٧٥	٨٣	٦٦	١٨	٢٠,٢	٣٩,٤	٨,٧	٢٣,١				٥٥٠	٤٥	٥٤,٥	٦,٦	٤٧
موريشيوس	١٠٠	١٠٠	٩٦	٩٦	(٦) ٩٩	٩٩	٩٥	٦	٨١,٦	٨٧,١	٦٦,٥	٧٨,٨				١٣ ٢١٠	٩٩		٢,٣	٧١
موزمبيق	٥٦	٤٧	٤٥	٣٥	(٥) ٤٦	٤٢	٤٦	٢٦	٤٤,٠	٥٧,٧	١٢,٢	٢٣,٣				٨١٠	٦٣		٦,١	٤٧
ناميبيا			٨٦	٩٢	(٧) ٦٤	٧٦	٦٥	١٨					٤٨	١٧		٤ ١٥٠	٥٧		٤,٩	٦٠
النيجر	٣٢	١٧	٢٩	١٧	(٦) ٦١	٧٧	٥٨	١٦	١٣,٩	٢٠,٩	٢,٨	٦,٦			٦٢	٧٥٠	٥٤	٤٥,٢	٧,١	٤٨
نيجيريا					(٦) ٧٤	٨٠	٨٧	٨٤	٤٦,٧	٦٧,٣	٢٣,٠	٤٧,٣			٢٩	١ ٢٢٠	٥١	٢٥,٨	٥,٩	٥١
رواندا	٦١	٥٨			(٧)				٥٥,٠	٦٩,٨	٢٩,٦	٥١,٦			٤٦	٥٤٠			٦,٠	٤٧
ساو تومي وبرنسيبي					(٤)															٦٧
السنغال	٥٧	٣٩	٦٠	٤٨	(٦) ٨١	٨٥	٧٦	١٤	٣١,٠	٤٣,٠	١٢,١	٢٣,٢			٥٤	١ ٧٨٠	٥٢	٣١,٤	٥,٦	٥٠
سيشل					(٦) ٩٧	٩٨	٩٩	٠					٣٨	١٣						٧١
سيراليون					(٧)				٣٠,٠	٤٥,٤	٨,٥	١٨,٢				٥٨٠	٣٤		٦,١	٤٠
جنوب افريقيا			٩٥	٩٦	(٧) ٦٨	٧٥	٧٧		٧٦,٩	٨١,٩	٧٤,٥	٨١,٧	٨٢	١٨	٢٤	٥ ٠٣٠	٩٩	٠,٠	٣,٨	٦٤
سوازيلاند	٧٨	٨٠	٩٧	٩٨	(٧) ٥٨	٧٤	٦١	١٦	٦٣,٨	٧٨,٠	٥٧,١	٧٥,٦	٣٧	١٠		٢ ٨٨٠			٤,٥	٥٨
توغو	٧٨	٥٢	٩٨	٧٢	(٦) ٦١	٧١	٥٦	٢	٤٩,٢	٦٧,٠	١٨,٤	٣٧,٠	٣٥	١٠		١ ١٣٠	٦٣		٦,١	٥٦
أوغندا					(٧)				٦٦,٨	٧٣,٧	٣١,٧	٥٠,٢			٥٠	١ ٤٧٠	٣٨	٤٥,٣	٧,١	٤٤
جمهورية تنزانيا المتحدة	٥٥	٥٦	٤٧	٤٨	(٧) ٧٧	٨٣	٨٦	٣	٦٥,٨	٧٩,٤	٣٤,١	٥٦,٨			١٦	٦٤٠	٣٨		٥,٥	٥٢
زامبيا	٨٨	٨١	٧٦	٧٥	(٧) ٦٤	٨١	٧٤	٣	٦٤,٧	٨٥,٦	٤٣,٢	٧١,٣	٤٢	٤	٨٥	٩٣٠	٢٧	١٦,٣	٥,٥	٤٨
زمبابوي	١٠٠	١٠٠			(٧) ٩٤	٩٨	٩٩	٠	٨٢,٨	٩٠,٤	٦٨,٠	٧٩,٩	٥٢	٢٢	٤١	٢ ٠٣٠	٧٧	٢٩,٤	٤,٥	٥٢

(أ) الأرقام الواردة باللون الأحمر هي عبارة عن تقديرات (ب) الأرقام الواردة باللون الأحمر محسوبة وفقا لطريقة الدُفعات الظاهرة (جـ) الأرقام الواردة باللون الأحمر تشمل التعليم الثانوي

أمريكا اللاتينية والكاريبي

البلدان والأراضي	١ صافي معدل القيد (أ)				٢ النسبة المئوية لتلاميذ الصف الذين يصلون الى (ب)		٣ معامل الكفاءة (٪) (ب)		٤ النسبة المئوية للمعيدين	٥ المعدلات المقدرة للكبار الملمين بالقراءة والكتابة (٪)				٦ المصروفات العامة على التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي (جـ)		٧ حصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي بالدولارات الدولية في ١٩٩٥	٨ النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون على أقل من دولار واحد في اليوم	٩ النسبة المئوية للأطفال النشطين اقتصاديا الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٤ سنة	١٠ النسبة المئوية للسكان الذين يستطيعون الحصول على المياه الصالحة للشرب	١١ العمر الإجمالي للخصوبة	١٢ متوسط العمر المتوقع عند الميلاد
	التعليم الابتدائي																				
	١٩٨٥		آخر سنة متاحة		الصف ٥	الصف النهائي (سنوات)	الصف ٥	الصف النهائي		رجال		نساء		% من المصروفات العامة الجارية	بالنسبة للتلميذ ك.٪ لحصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي					١٩٩٥ – ٢٠٠٠	
	أولاد	بنات	أولاد	بنات						١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩٥								
أنتيغوا وبربيودا																				٧٤	
الأرجنتين	٩٦	٩٦	٩٥	٩٥		(٧)			٦	٩٤,٣	٩٦,٢	٩٣,٦	٩٦,٢	٥١	٩	٨٣١٠		٤,٥	٧١	٢,٦	٧٣
البهاما	١٠٠	٩٩	٩٢	٩٦	٧٦	(٦)	٨٧	٨٩		٩٧,٥	٩٨,٥	٩٦,٠	٩٨,٠			١٤٧١٠				١,٩	٧٣
بربادوس	٨٤	٨٣	٧٨	٧٨		(٧)				٩٦,٦	٩٨,٠	٩٣,٧	٩٦,٨			١٠٦٢٠				١,٧	٧٦
بليز	٨٩	٨٥	١٠٠	٩٨	٥٨	(٨)	٧٧	٧١	١٠					٥٧	١١	٥٤٠٠				٣,٧	٧٤
بوليفيا	٩٠	٨٢	٩٥	٨٧		(٨)				٨٠,٩	٩٠,٥	٥٨,٨	٧٦,٠	٤٤	١٠	٢٥٤٠	٧,١	١٤,٤	٦٦	٤,٤	٦٠
البرازيل	٨١	٨١	٩١	٩١	٣٨	(٨)	٦٦	٤٤	١٨	٧٦,٣	٨٣,٣	٧٢,٨	٨٣,٢			٥٤٠٠	٢٨,٧	١٦,١	٧٣	٢,٢	٦٧
جزر فيرجين البريطانية						(٧)								٢٨	١٠						
شيلي			٨٧	٨٥	٨٠	(٨)	٩٠	٨٢	٦	٩٢,٠	٩٥,٤	٩٠,٩	٩٥,٠	٦٣	١٠	٩٥٢٠	١٥	٠,٠		٢,٤	٧٤
كولومبيا	٧٢	٧٢	٨٥	٨٥	٧٣	(٥)	٨٣	٨٥	٩	٨٧,٤	٩١,٢	٨٦,٥	٩١,٤	٣٩	٧	٦١٣٠	٧,٤	٦,٦	٨٥	٢,٧	٧٠
كوستاريكا	٨٣	٨٤	٨٧	٨٨	٨٤	(٦)	٨٢	٨٢	٩	٩١,٦	٩٤,٧	٩١,٤	٩٥,٠	٣٨	١٠	٥٨٥٠	١٨,٩	٥,٥	٩٦	٢,٩	٧٧
كوبا	٩١	٩١	٩٩	٩٩	٩٢	(٦)	٩٣	٩٤	٣	٩١,٠	٩٦,٢	٨٧,٣	٩٥,٣	٣١				٠,٠	٨٩	١,٥	٧٦
دومينيكا					٨٢	(٧)	٩١	٩٣													٧٢
الجمهورية الدومينيكية	٧٠	٦٩	٧٩	٨٣	٥٢	(٨)	٧٨	٧٩		٧٥,٣	٨٢,٠	٧٣,٥	٨٢,٢	٥٤	٤	٣٨٧٠	١٩,٩	١٦,١	٦٥	٢,٨	٧٠
اكوادور			٩١	٩٢	٧٤	(٦)	٨٣	٨٥	٤	٨٥,٥	٩٢,٠	٧٨,٧	٨٨,٢	٢٩	٦	٤٢٢٠	٣٠,٤		٦٨	٣,١	٦٩
السلفادور	٦٣	٦٥	٧٨	٨٠	٤٩	(٩)	٦٧	٦٤	٦	٦٦,٤	٧٣,٥	٥٩,٩	٦٩,٨	٦٤	٦	٢٦١٠			٦٨	٣,١	٦٧
غرينادا						(٧)															٧١
غواتيمالا	٦٧	٦٠	٧٦	٧٠	٤٥	(٦)	٥٤	٥٧		٥٦,٣	٦٢,٥	٤١,٠	٤٨,٦	٥٩	٦	٣٣٤٠	٥٣,٣	١٦,٢	٦٤	٤,٩	٦٦
غيانا			٩٠	٨٩	٩١	(٦)	٩٠	٩٠	٤	٩٦,٤	٩٨,٦	٩٣,١	٩٧,٥	٧١		٢٤٢٠				٢,٣	٦٥
هاييتي	٥٧	٥٤	٢٥	٢٦		(٦)				٣٦,٢	٤٨,٠	٢٨,٩	٤٢,٢			٩١٠		٢٥,٣	٢٨	٤,٦	٥٨
هندوراس	٩٠	٩٢	٨٩	٩١	٥٤	(٦)	٦٣	٦٥	١٢	٦٤,٠	٧٢,٦	٦٠,٦	٧٢,٧	٥٣	١٠	١٩٠٠	٤٦,٥		٨٧	٤,٣	٦٩
جامايكا	٩٢	٩٥	١٠٠	١٠٠		(٦)				٧٣,٢	٨٠,٨	٨١,١	٨٩,١	٣٢	١٠	٣٥٤٠	٤,٧		٨٦	٢,٤	٧٤
المكسيك	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٢	(٦)	٨٣	٨٥	٧	٨٦,٢	٩١,٨	٧٩,٩	٨٧,٤	٤٩	١٢	٦٤٠٠	١٤,٩	٦,٧	٨٣	٢,٧	٧١
نيكاراغوا	٧٤	٧٩	٨٢	٨٥	٤١	(٦)	٥١	٥٣	١٥	٦١,٠	٦٤,٦	٦٠,٨	٦٦,٦			٢٠٠٠	٤٣,٨	١٤,١	٥٣	٣,٨	٦٨
بنما	٩٠	٩٠	٩١	٩٢		(٦)				٨٦,٣	٩١,٤	٨٤,٩	٩٠,٢	٣٠	١٠	٥٩٨٠	٢٥,٦		٩٣	٢,٦	٧٣
باراغواي	٩٠	٨٩	٨٩	٨٩	٦٥	(٦)	٧٢	٧٣	٨	٨٩,٩	٩٣,٥	٨٣,٧	٩٠,٦	٤٨	٧	٣٦٥٠		٧,٩	٤٢	٤,٢	٧١
بيرو	٩٥	٩٢	٩١	٩٠		(٦)			١٥	٨٨,٨	٩٤,٥	٧١,٠	٨٣,٠			٣٧٧٠	٤٩,٤	٢,٥	٧٢	٢,٩	٦٧
سانت كيتس ونيفيس						(٧)								٣٨	٦	٩٤١٠					٧٠
سانت لوسيا					٩٥	(٧)	٩٨	٩٨						٤٥	١١						٧٢
سانت فنسنت وغرينادين						(٧)															٧١
سورينام						(٦)				٩١,٥	٩٥,١	٨٣,٨	٩١,٠	٦٠	٨	٢٢٥٠				٢,٤	٧١
ترينيداد وتوباغو	٩١	٩٢	٨٣	٩٤	٩٤	(٧)	٩٦	٩٤	٦	٩٦,٩	٩٨,٨	٩٣,٣	٩٧,٠	٤١	١١	٨٦١٠			٩٧	٢,١	٧٢
أوروغواي	٨٧	٨٦	٩٥	٩٥	٩٦	(٦)	٨٨	٨٥	١٠	٩٤,٣	٩٦,٩	٩٥,٣	٩٧,٧	٣٠	٦	٦٦٣٠		٢,١	٧٥	٢,٣	٧٣
فنزويلا	٨٦	٨٩	٨٧	٩٠	٣٩	(٩)	٤٦	٧٥		٨٦,٢	٩١,٨	٨٢,١	٩٠,٣			٧٩٠٠	١١,٨	١,٠	٧٩	٢,٩	٧٢

(أ) الأرقام الواردة باللون الأحمر هي عبارة عن تقديرات (ب) الأرقام الواردة باللون الأحمر محسوبة وفقا لطريقة الدُفعات الظاهرة (جـ) الأرقام الواردة باللون الأحمر تشمل التعليم الثانوي

شرقي آسيا وأوقيانيا

البلدان والأراضي	١ صافي معدل القيد (أ)	٢ النسبة المئوية لتلاميذ الصف الذين يصلون الى (ب)	٣ معامل الكفاءة (٪) (ب)	٤ النسبة المئوية للمعيدين	٥ المعدلات المقدرة للتكرار الملمين بالقراءة والكتابة (٪)	٦ المصروفات العامة الجارية على التعليم قبل الابتدائي والابتدائي (جـ)	٧ حصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي بالدولارات الدولية في ١٩٩٥	٨ النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون على أقل من دولار واحد في اليوم	٩ النسبة المئوية للأطفال المنشطين اقتصاديا الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٤ سنة	١٠ النسبة المئوية للسكان الذين يستطيعون الحصول على المياه الصالحة للشرب	١١ المعدل الإجمالي للخصوبة	١٢ متوسط العمر المتوقع عند الميلاد
	التعليم الابتدائي											
	١٩٨٥		آخر سنة متاحة		الصف ٥	الصف النهائي (سنوات)	الصف ٥	الصف النهائي	رجال		نساء	٪ من المصروفات العامة الجارية	بالنسبة للتلميذ ك٪ لحصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي					
	أولاد	بنات	أولاد	بنات					١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩٥					١٩٩٥ – ٢٠٠٠	١٩٩٥
بروني دار السلام	٧٨	٧٨	٩١	٩١	٩٧	(٦) ٩٢	٩٢	٨٧	٩	٨٥,٧	٩٢,٦	٦٧,٨	٨٣,٤				٢,٧	٧٤
كمبوديا					٥٠	(٥) ٥٠	٤٤	٤٤	٣٠						٣٦		٤,٥	٥٣
الصين	٩٥	٨٦	٩٩	٩٨	٩٤	(٥) ٩٤	٩٣	٩٣	٢	٧٨,٦	٨٩,٩	٥٢,٧	٧٢,٧	٣٧	٦	٢٩٢٠	١,٨	٦٩
جزر كوك						(٦)												
جمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية																		٧١
فيجي	٩٧	٩٧	٩٩	١٠٠		(٦)				٨٧,٠	٩٣,٨	٧٨,٩	٨٩,٣			٥٧٨٠	٢,٨	٧٢
اندونيسيا	١٠٠	٩٥	٩٩	٩٥	٨٩	(٦) ٨٦	٨٤	٨٥	٨	٧٧,٥	٨٩,٦	٥٧,٧	٧٨,٠			٣٨٠٠	٢,٦	٦٤
كيريباتي					٩١	(٧) ٨٩	٩٧	٩٦	٠									
جمهورية كوريا	٩٤	٩٥	٩٣	٩٤	١٠٠	(٦) ١٠٠	١٠٠	١٠٠	٠	٩٧,٤	٩٩,٣	٩٠,١	٩٦,٧	٤٦	١٦	١١٤٥٠	١,٧	
جمهورية لاو الديمقراطية	٥١	٤٠	٧٥	٦١	٥٣	(٥) ٥٣	٥١	٥١	٢٦	٥٥,٦	٦٩,٤	٢٧,٧	٤٤,٤	٤٢	٥		٦,٧	٥٢
ماليزيا			٩١	٩٢	٩٤	(٦) ٩٣	٩٨	٩٨	٠					٣٥	٩	٩٠٢٠	٣,٢	٧١
منغوليا			٧٨	٨١		(٣) ٩٠		٩٥	١	٨١,٥	٨٨,٦	٦٣,٣	٧٧,٢	٨٢	١٤	١٩٥٠	٣,٣	٦٥
ميانمار						(٥)				٨٥,٧	٨٨,٧	٦٨,٢	٧٧,٧	٤٨	٤		٣,٣	٥٩
بابوا غينيا الجديدة					٥٩	(٦) ٥٢	٧٣	٧٢	٠	٧٠,٠	٨١,٠	٤٥,١	٦٢,٧			٢٤٢٠	٤,٧	٥٧
الفلبين	٩٧	٩٦	٩٨	٩٧	٧٠	(٦) ٦٩	٨٥	٨٧		٩٠,٦	٩٥,٠	٨٨,٧	٩٤,٣			٢٨٥٠	٣,٦	٦٧
ساموا				٩٩	١٠٠	(٨)			٢								٣,٨	٦٨
سنغافورة	٩٩	٩٩	١٠٠	١٠٠		(٦)				٩١,٦	٩٥,٩	٧٤,٠	٨٦,٣	٢٦	٧	٢٢٧٧٠	١,٨	٧٥
جزر سليمان					٨١	(٦) ٧٣	٨٣	٧٦	٩							٢١٩٠	٤,٩	٧١
تايلاند						(٦)				٩٢,٣	٩٦,٠	٨٤,٠	٩١,٦	٥٣	١١	٧٥٤٠	١,٧	٦٩
تونغا					٩٤	(٦) ٩٠	٩٩	٨٨	٨					٣٩				
توفالو					١٠٠	(٨) ٩٦	١٠٠	٩٩	٠									
فانواتو					٦١	(٦) ٥٣	٦٣	٦١						٥٨		٢٢٩٠		٦٥
فيتنام						(٥)				٩٠,٠	٩٦,٥	٧٧,٦	٩١,٢				٢,٩	٦٦

(أ) الأرقام الواردة باللون الأحمر هي عبارة عن تقديرات (ب) الأرقام الواردة باللون الأحمر محسوبة وفقا لطريقة الدُفعات الظاهرة
(جـ) الأرقام الواردة باللون الأحمر تشمل التعليم الثانوي

الدول العربية

البلدان والأراضي	١ صافي معدل القيد (أ)	٢ النسبة المئوية لتلاميذ الصف الذين يصلون الى (ب)	٣ معامل الكفاءة (٪) (ب)	٤ النسبة المئوية للمعيدين	٥ المعدلات المقدرة للتكرار الملمين بالقراءة والكتابة (٪)	٦ المصروفات العامة الجارية على التعليم قبل الابتدائي والابتدائي (جـ)	٧ حصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي بالدولارات الدولية في ١٩٩٥	٨ النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون على أقل من دولار واحد في اليوم	٩ النسبة المئوية للأطفال المنشطين اقتصاديا الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٤ سنة	١٠ النسبة المئوية للسكان الذين يستطيعون الحصول على المياه الصالحة للشرب	١١ المعدل الإجمالي للخصوبة	١٢ متوسط العمر المتوقع عند الميلاد
	التعليم الابتدائي											
	١٩٨٥		آخر سنة متاحة		الصف ٥	الصف النهائي (سنوات)	الصف ٥	الصف النهائي	رجال		نساء	٪ من المصروفات العامة الجارية	بالنسبة للتلميذ ك٪ لحصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي					
	أولاد	بنات	أولاد	بنات					١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩٥					١٩٩٥ – ٢٠٠٠	١٩٩٥
الجزائر	٩٤	٧٨	٩٩	٩١	٩٤	(٦) ٩٠	٨٧	٨٤	٩	٥٤,٨	٧٣,٩	٢٤,٣	٤٩,٠	٢	١,٦	٥٣٠٠	٣,٨	٦٨
البحرين	٩٤	٩٨	٩٩	١٠٠	٩٥	(٦) ٨٥	٩١	٨٥	٥	٧٩,٥	٨٩,١	٦٠,٢	٧٩,٤			١٣٤٠٠	٢,٩	٧٢
جيبوتي	٣٧	٢٦	٣٧	٢٨	٧٩	(٦) ٧٧	٧٨	٧٣	١٥	٤٥,٣	٦٠,٣	١٨,١	٣٢,٧				٥,٤	٤٨
مصر	٨٨	٦٧	٩٥	٨٢	٩٨	(٥) ٩٧	٩٣	٩٣	٥	٥٣,٩	٦٣,٦	٢٥,٥	٣٨,٨	٦٤	١٣	٣٨٢٠	٣,٤	٦٥
العراق	٩٩	٨٧	٨١	٧١		(٦)				٥٥,٣	٧٠,٧	٢٥,٠	٤٥,٠				٥,٣	٦٧
الأردن			٨٩	٨٩	٩٥	(١٠) ٦٧	٩٦	٧٦	١	٨٢,٤	٩٣,٤	٥٣,٩	٧٩,٤	٥٨	١٤	٤٠٦٠	٥,١	٦٩
الكويت	٨٨	٨٥	٦١	٦١	٩٤	(٤) ٩٤		٩٤	٣	٧٢,٨	٨٢,٢	٥٩,١	٧٤,٩			٢٣٧٩٠	٢,٨	٧٥
لبنان						(٥)				٩٠,٦	٩٤,٧	٨٢,٠	٩٠,٣				٢,٨	٦٩
الجماهيرية العربية الليبية			٩٨	٩٦		(٩)				٧٢,٩	٨٧,٩	٣١,٠	٦٣,٠				٥,٩	٦٤
موريتانيا			٦٤	٥٥	٦٤	(٦) ٥٨	٦٣	٦١	١٦	٤١,٤	٤٩,٦	١٨,٧	٢٦,٣			١٥٤٠	٥,٠	٥٣
المغرب	٧٣	٤٨	٨١	٦٢	٧٨	(٦) ٧٢	٧٤	٧٤	١٢	٤٢,٠	٥٦,٦	١٦,٢	٣١,٠	٣٣	١٢	٣٣٤٠	٣,١	٦٤
عمان	٧٠	٦٣	٧٢	٧٠	٩٦	(٦) ٩٤	٨٨	٨٧	٨					٤٨	١٣	٨١٤٠	٧,٢	٧٠
فلسطين						(٦)			٤									
قطر	٨٨	٩٤	٨١	٨٠	٩٩	(٦) ٩٨	٩٦	٩٣	٥	٧٢,٠	٧٩,٢	٦٤,٨	٧٩,٩			١٧٦٩٠	٣,٨	٧١
العربية السعودية	٦٠	٤٢	٦٦	٦٠	٩٤	(٦) ٩١	٨٧	٨٦	٨					٨٢	٢١	٨٨٢٠	٥,٩	٧١
الصومال	١١	٦				(٨)											٧,٠	٤٨
السودان					٩٤	(٦) ٨١	٩٦	٨٦		٤٣,١	٥٧,٧	١٧,٠	٣٤,٦				٤,٦	٥٤
الجمهورية العربية السورية	١٠٠	٩٢	٩٥	٨٧	٩٤	(٦) ٨٩	٨٧	٨٦	٧	٧٢,٤	٨٥,٧	٣٤,٤	٥٥,٨	٨	٥,٨	٥٣٢٠	٤,٠	٦٨
تونس	٩٩	٨٧	٩٨	٩٥	٩١	(٦) ٨٥	٨١	٧٦	١٧	٦١,١	٧٨,٦	٣٢,٣	٥٤,٦	٤٣	١٥	٥٠٠٠	٢,٩	٦٩
الإمارات العربية المتحدة	٧٦	٧٧	٨٤	٨٢	٩٨	(٦) ٩٦	٩٤	٩٢	٥	٧١,٨	٧٨,٩	٦٣,٧	٧٩,٨			١٦٤٧٠	٣,٥	٧٤
اليمن						(٩)											٧,٦	٥١

(أ) الأرقام الواردة باللون الأحمر هي عبارة عن تقديرات (ب) الأرقام الواردة باللون الأحمر محسوبة وفقا لطريقة الدُفعات الظاهرة (جـ) الأرقام الواردة باللون الأحمر تشمل التعليم الثانوي

جنوبي آسيا

البلدان والأراضي	١ التعليم الابتدائي: صافي معدل القيد (أ) ١٩٨٥ أولاد	١٩٨٥ بنات	آخر سنة متاحة أولاد	آخر سنة متاحة بنات	٢ النسبة المئوية لتلاميذ الصف الذين يصلون الى (ب) الصف ٥	الصف النهائي (سنوات)	٣ معامل الكفاءة (ج) (ب) الصف ٥	الصف النهائي	٤ النسبة المئوية للمعيدين	٥ المعدلات المقدرة للكبار الملمين بالقراءة والكتابة (أ) رجال ١٩٨٠	رجال ١٩٩٥	نساء ١٩٨٠	نساء ١٩٩٥	المصروفات العامة الجارية على التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي (جـ) ٦ ٪ من المصروفات العامة الجارية	بالنسبة للتلميذ ك٪ لحصة الفرد من الناتج القومي الاجمالي	٧ حصة الفرد من الناتج القومي الاجمالي بالدولارات الدولية في ١٩٩٥	٨ النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون على أقل من دولار واحد في اليوم	٩ النسبة المئوية للأطفال النشطين اقتصاديا الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١٤ سنة	١٠ النسبة المئوية للسكان الذين يستطيعون الحصول على المياه الصالحة للشرب	١١ المعدل الإجمالي للخصوبة ١٩٩٥ – ٢٠٠٠	١٢ متوسط العمر المتوقع عند الميلاد ١٩٩٥
أفغانستان	٢٣	١١	٤٢	١٥		(٦)				٣٢,٦	٤٧,٢	٥,٧	١٥,٠	٤٤	٦				٦,٩	٤٥
بنغلاديش	٦٤	٤٨	٦٦	٥٨		(٥)				٤١,٣	٤٩,٤	١٧,٢	٢٦,١			١ ٣٨٠	٣٠,١		٩٧	٣,١	٥٧
بوتان					٨٢	٧١ (٧)	٧٠	٦٦	١٩	٤١,١	٥٦,٢	١٤,٩	٢٨,١			١ ٢٦٠	٥٥,١		٥٨	٥,٩	٥٢
الهند	٨٦	٦٥	٩٠	٧٤	٦٢	٦٢ (٥)	٨١	٨١		٥٥,٣	٦٥,٥	٢٥,٣	٣٧,٧	٣٨	١١	١ ٤٠٠	١٤,٤	٥٢,٥	٨١	٣,١	٦٢
إيران	٨٥	٧٢	١٠٠	٩٣	٩٠	٩٠ (٥)	٨٨	٨٨	٧					٢٨	٧	٥ ٤٧٠	٤,٧		٩٠	٤,٨	٦٩
المليف					٩١	٩١ (٥)	٩٧	٩٧		٩٠,٦	٩٣,٣	٨٩,٢	٩٣,٠	٦٧	١٧	٣ ٠٨٠				٦,٨	
نيبال	٧٩	٣٦	٧٩	٥٦	٥٢	٥٢ (٥)	٥٨	٥٨		٣٠,٦	٤٠,٩	٧,٣	١٤,٠	٤٥	٨	١ ١٧٠	٤٥,٢	٥٣,١	٦٣	٤,٩	٥٥
باكستان						(٥)				٣٨,٤	٥٠,٠	١٤,٧	٢٤,٤			٢ ٢٣٠	١٧,٧	١١,٦	٧٤	٥,٠	٦٣
سري لانكا	٨٣		٨٣		٨٣	٨٣ (٥)	٨٧	٨٧	٧	٩٠,٩	٩٣,٤	٧٩,٥	٨٧,٢	٧٣	٧	٣ ٢٥٠		٤	٥٧	٢,١	٧٣

(أ) الأرقام الواردة باللون الأحمر هي عبارة عن تقديرات (ب) الأرقام الواردة باللون الأحمر محسوبة وفقا لطريقة الدُفعات الظاهرة (جـ) الأرقام الواردة باللون الأحمر تشمل التعليم الثانوي

الملحق الثاني

تكوين المناطق

المناطق القليلة النمو

أفريقيا جنوبي الصحراء
أنغولا*
بنين*
بوتسوانا
بوركينا فاسو*
بوروندي*
الكاميرون
الرأس الأخضر*
جمهورية أفريقيا الوسطى*
تشاد*
جزر القمر*
الكونغو
كوت ديفوار
جمهورية الكونغو الديمقراطية*
غينيا الاستوائية*
أريتريا*
اثيوبيا*
غابون
غامبيا*
غانا
غينيا*
غينيا بيساو*
كينيا
ليسوتو*
ليبيريا*
مدغشقر*
ملاوي*
مالي*
موريشيوس
موزمبيق*
ناميبيا
النيجر*
نيجيريا
رواندا*
ساوتومي وبرنسيبي*
السنغال
سيشل
سييراليون*
جنوب افريقيا
سوازيلاند
توغو*
أوغندا*
جمهورية تنزانيا المتحدة*
زامبيا*
زمبابوي

الدول العربية
الجزائر
البحرين
جيبوتي*
مصر
العراق
الأردن
الكويت
لبنان
الجماهيرية العربية الليبية
موريتانيا*
المغرب
عمان
قطر
المملكة العربية السعودية
الصومال*
السودان*
الجمهورية العربية السورية
تونس
الإمارات العربية المتحدة
اليمن*

أمريكا اللاتينية والكاريبي
أنتيغوا وبربودا
الأرجنتين
البهاما
بربادوس
بليز
بوليفيا
البرازيل
جزر فيرجين البريطانية
شيلي
كولومبيا
كوبا
دومينيكا
الجمهورية الدومينيكية
إكوادور
السلفادور
غرينادا
غواتيمالا
غيانا
هايتي*
هندوراس
جامايكا
المكسيك
جزر الأنتيل الهولندية
نيكاراغوا
بنما
باراغواي
بيرو
بورتوريكو
سانت كيتس ونيفيس
سانت لوسيا
سانت فنسنت وغرينادين
سورينام
ترينيداد وتوباغو
أوروغواي
فنزويلا

شرق آسيا وأوقيانيا
بروني دار السلام
كمبوديا*
الصين
جزر كوك
فيجي
اندونيسيا
كيريباتي*
جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية
جمهورية كوريا
جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية*
ماليزيا
منغوليا
ميانمار*
نيوي
بابوا غينيا الجديدة
الفلبين
ساموا*
سنغافورة
جزر سليمان*
تايلاند
تونغا
توفالو*
فانواتو*
فيتنام

جنوب آسيا
أفغانستان*
بنغلاديش*
بوتان*
الهند
جمهورية ايران الإسلامية
الملديف*
نيبال*
باكستان
سري لانكا

بلدان أخرى قليلة النمو
قبرص
مالطة
تركيا

بلدان المرحلة الانتقالية

ألبانيا
أرمينيا
أذربيجان
بيلاروس
البوسنة والهرسك
بلغاريا
كرواتيا
الجمهورية التشيكية
استونيا
جورجيا
المجر
كازاخستان
قيرغيزستان
لاتفيا
ليتوانيا
بولندا
جمهورية مولدوفا
رومانيا
الاتحاد الروسي
سلوفاكيا
سلوفينيا
طاجيكستان
جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية سابقا
تركمنستان
أوكرانيا
أوزبكستان
جمهورية يوغوسلافيا الاتحادية

المناطق الأكثر نموا

أوروبا
أندورا
النمسا
بلجيكا
الدنمارك
جزر فيرويه
فنلندا
فرنسا
ألمانيا
اليونان
الكرسي البابوي
ايسلندا
ايرلندا
إيطاليا
ليشتنشتاين
لكسمبرغ
موناكو
هولندا
النرويج
البرتغال
سان مارينو
اسبانيا
السويد
سويسرا
المملكة المتحدة

آسيا/أوقيانيا
استراليا
اسرائيل
اليابان
نيوزيلندا

أمريكا الشمالية
كندا
الولايات المتحدة

• أقل البلدان نموا

الملحق الثالث

مسرد

إمكانية الحصول على الرعاية الطبية: تقاس بالنسبة المئوية للسكان الذين يستطيعون تلقي العلاج من الأمراض والإصابات البسيطة والحصول على الأدوية الأساسية المدرجة في قائمة الأدوية ببلادهم، والتي تكون متوافرة في أماكن لا يستغرق الوصول إليها أكثر من ساعة واحدة سيرا على الأقدام أو بإحدى وسائل المواصلات.

إمكانية الحصول على المياه الصالحة للشرب: تقاس بالنسبة المئوية للسكان الذين يستطيعون الحصول على كميات كافية من المياه الصالحة للشرب (أي المياه السطحية المنقّاة أو المياه الجوفية غير الملوثة التي يتم الحصول عليها من الينابيع أو الآبار أو العيون المحمية).

الاحتياجات الأساسية للتعلم: تشمل كلا من أدوات التعلم الأساسية (مثل القراءة والكتابة والتعبير الشفوي والحساب وحل المسائل) والمضامين التعليمية الأساسية (مثل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاج إليها الإنسان لكي يحيا وينمّي جميع قدراته وإمكانياته ولكي يعيش ويعمل بكرامة ولكي يشارك مشاركة كاملة في التنمية ويرفع مستوى معيشته ويتخذ القرارات السديدة ويواصل التعلم.

معامل الكفاءة: هو مقياس لمدى الكفاءة الداخلية لأحد النظم التعليمية. ويتم الحصول عليه عن طريق قسمة العدد المثالي لـ«سنوات – تلاميذ» اللازم لكي تستكمل دُفعة معينة من التلاميذ إحدى مراحل أو مستويات التعليم (مثل المستوى الابتدائي)، على العدد الكلي المقدر لـ«سنوات – تلاميذ» الذي تقضيه فعلا نفس هذه الدفعة من التلاميذ. وعكس معامل الكفاءة هو **معدل المدخلات – المخرجات**.

التعليم الإلزامي: يشير الى عدد السنوات أو فئة العمر التي يكون الأطفال والشباب ملزمين قانونا خلالها بحضور المدارس.

البلدان المتقدمة: وتسمى أيضا البلدان الصناعية، وتشمل بلدان أوروبا والاتحاد السوفييتي السابق واستراليا وكندا واسرائيل واليابان ونيوزيلندا والولايات المتحدة الأمريكية.

معدل التسرب: هو النسبة المئوية للتلاميذ الذين يتسربون من أحد صفوف التعليم خلال سنة مدرسية معينة.

برامج تنمية الطفولة المبكرة: هي برامج تقدم مجموعة من أنشطة التعلُّم المنظمة والهادفة؛ سواء منها تلك التي تتم في إطار مؤسسة نظامية (قبل مدرسية) أو التي تتم في إطار برنامج غير نظامي لرعاية الأطفال. وتركز هذه البرامج عادة على الأطفال الذين لا تقل أعمارهم عن ثلاث سنوات. وتشمل جميع برامج التعليم قبل المدرسي التي تتفق مع تعريف المستوى صفر من تصنيف إسكيد.

الأطفال النشطون اقتصاديا: هم الأطفال الذين يقومون بإنتاج السلع أو أداء الخدمات في المنازل أو في أماكن العمل، والتي قد يتلقون أو لا يتلقون عنها أجورا.

المؤسسة التعليمية: هي المدرسة أو غيرها من المؤسسات التي يكون هدفها الوحيد أو الرئيسي هو تقديم التعليم أو التدريب. وعادة ما تكون مثل هذه المؤسسات معترفا بها من السلطات العامة.

التعليم النظامي: يُقصد به التعلُّم المنظم والهادف الذي يُقدّم من خلال منظومة إحدى البلدان من المدارس والكليات والجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية التي تعترف بها السلطات العامة.

الخريج: هو التلميذ الذي يستكمل بنجاح السنة النهائية من مستوى معين من مستويات التعليم. (كالتعليم الابتدائي مثلا).

المعدل الإجمالي للقيد: هو إجمالي عدد المقيدين في مستوى تعليمي معين أو مرحلة تعليمية معينة بغض النظر عن السن، معبرا عنه كنسبة مئوية (تتجاوز أحيانا ١٠٠ في المائة) من مجموع السكان الذين يندرجون في فئة العمر المدرسي المحددة رسميا للمستوى المقصود أو للمرحلة المعنية.

الناتج القومي الإجمالي: يمثل قيمة جميع السلع والخدمات التي ينتجها اقتصاد أحد البلدان خلال عام واحد. وتُستخدم غالبا حصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي، أي الناتج القومي الإجمالي لأحد البلدان مقسوما على عدد سكانه، كمؤشر يدل على الثروة العامة للبلد المعني. أما تقدير حصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي على أساس تكافؤ القوة الشرائية، فيحتسب عن طريق تحويل الناتج القومي الإجمالي الى دولارات أمريكية من خلال استخدام نظرية تكافؤ القوة الشرائية، بدلا من سعر الصرف في السوق. ويجري التعبير عن التقديرات الناتجة عن ذلك بالدولارات الدولية، وهي وحدة حساب لها نفس القوة الشرائية التي للدولار الأمريكي في سنة معينة بالنسبة لمجمل الناتج القومي الإجمالي. أما تكافؤ القوة الشرائية فيعني عدد وحدات العملة الوطنية اللازمة لشراء سلة قياسية تحتوي على كمية محددة من السلع والخدمات في أحد البلدان، بالمقارنة مع تكاليف نفس السلة إذا ما اشتريت في الولايات المتحدة بالدولارات الأمريكية وهكذا تستخدم نظرية تكافؤ القوة الشرائية كمعدل صرف يوحد مستويات الأسعار بين مختلف البلدان.

الأمية: هي عدم القدرة على القراءة والكتابة، مع إمكانية فهم نص بسيط يتصل بحياة الشخص اليومية. ويجب عدم الخلط بين الأمية والجهل.

البلدان قليلة النمو: وتسمى في بعض الأحيان «البلدان النامية»، تمييزا لها عن «البلدان المتقدمة». وفي إطار هذه الفئة الكبيرة من البلدان، تشكل **أقل البلدان نموا**، البالغ عددها

٤٨ بلدا، فئة فرعية منها تعترف الأمم المتحدة بأنها تعاني من عقبات طويلة الأجل في النمو، ومن انخفاض في مستويات تنمية الموارد البشرية، ومن أوجه ضعف بنيوية خطيرة.

معدل طول العمر المتوقع عند الميلاد: هو متوسط عدد السنوات التي يُتوَقّع لطفل حديث الولادة أن يعيشها، إذا ما استمرت معدلات الوفاة السائدة في البلد المعني، على ما هي عليه طوال حياته.

معرفة القراءة والكتابة: هي القدرة على القراءة والكتابة مع القدرة على فهم نص بسيط يتصل بحياة الشخص اليومية. وهي تشمل استمرار توافر مهارات القراءة والكتابة لدى الشخص وغالبا ما تشمل أيضا المهارات الحسابية الأساسية.

معدل معرفة القراءة والكتابة: هو عدد الأشخاص البالغين (١٥ عاما أو أكثر) الذين يعرفون القراءة والكتابة معبرا عنهم كنسبة مئوية من مجموع السكان البالغين.

صافي معدل القيد: هو عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس المندرجين في فئة العمر الرسمية للتعليم المدرسي، معبرا عنه كنسبة مئوية من مجموع السكان الذين في نفس فئة العمر.

التلميذ الحديث القيد: هو التلميذ الذي يلتحق لأول مرة بالصف الأول من التعليم الابتدائي.

التعليم غير النظامي: يشير الى الأنشطة التعليمية المستمرة والمنظمة، ذات المدد المختلفة الطول، والتي لا ينطبق عليها تعريف التعليم النظامي. وهذا النوع من التعليم يمكن أن يجري داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها لأشخاص من جميع الأعمار. ويجوز، وفقا لظروف كل بلد، أن يضم برامج تعليمية تشمل تلقين مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومهارات الحياة اليومية، ومهارات العمل و/أو الثقافة العامة، للأطفال والشباب والكبار غير المقيدين بالمدارس. ولا يلزم أن تكون برامج التعليم غير النظامي متفقة بالضرورة مع مستويات مراحل التعليم النظامي.

الأطفال غير المقيدين في المدارس: هم الأطفال الذين يندرجون في فئة العمر الرسمية للتعليم المدرسي ولكنهم غير مقيدين بالمدارس.

النسبة المئوية للسكان الذين يعيشون على أقل من دولار واحد في اليوم: تعتبر هذه النسبة مقياسا للفقر يجري استخدامه على نطاق واسع. ويعتبر الشخص فقيرا إذا كان يعيش في أسرة ذات دخل كلي أو استهلاك كلي يقل عن دولار واحد في اليوم محتسبا على أساس تكافؤ القوة الشرائية. انظر أيضا الناتج القومي الإجمالي.

المصروفات العامة العادية على التعليم: تشير الى المصروفات التي تنفقها السلطات العامة (المركزية والإقليمية والمحلية) على الأنشطة التعليمية، باستثناء المصروفات الرأسمالية (مثل مصروفات إنشاء المدارس).

معدل النقل الى صفوف أعلى: هو عبارة عن النسبة المئوية للتلاميذ المنقولين الى الصف التالي في السنة الدراسية اللاحقة. وتمارس بعض البلدان أسلوب النقل التلقائي، بمعنى نقل جميع التلاميذ بغض النظر عن إنجازهم المدرسي.

التلميذ: هو الصغير المقيد في برنامج تعليمي. ويشير لفظ «التلميذ»، كما هو مستخدم في هذا الكتاب، الى الطفل المقيد في المدرسة الابتدائية.

تلميذ - سنة: هو مقياس غير نقدي للمدخلات أو الموارد التعليمية. ويشير مصطلح «تلميذ - سنة» واحدة الى الموارد التي تنفق من أجل استبقاء تلميذ في المدرسة لمدة سنة واحدة.

المعيد: هو التلميذ المقيد في نفس الصف في السنة المدرسية الجارية التي كان مقيدا فيها خلال السنة الدراسية السابقة.

معدل الإعادة: هو عبارة عن النسبة المئوية للتلاميذ المقيدين في السنة المدرسية الجارية، في نفس الصف الذي كانوا مقيدين به خلال السنة المدرسية السابقة.

معدل إتمام مرحلة دراسية معينة: هو عبارة عن النسبة المئوية لتلاميذ فوج معين، الذين قُيّدوا في نفس العام بالسنة الأولى من المرحلة الابتدائية، والذين وصلوا الى مستوى معين (السنة الخامسة على سبيل المثال) أو الى السنة النهائية من المرحلة التعليمية المعنية، سواء أكان ذلك مع إعادة أحد الصفوف أو بدون إعادة.

السكان الذين في سن التعليم المدرسي: هم عبارة عن الأطفال الذين يندرجون في إطار فئة العمر المحددة رسميا للتعليم الابتدائي، سواء أكانوا مقيدين في المدارس بالفعل أم لم يكونوا.

المعلمون: هم الأشخاص الذين يقومون، بحكم قدراتهم المهنية، بتوجيه وإرشاد التلاميذ في أنشطة التعلُّم الرامية الى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات التي يحددها برنامج معين من برامج الدراسة. وعند القيام باحتساب نسبة عدد التلاميذ الى عدد المعلمين، لا يؤخذ في الحساب العاملون التربويون الآخرون مثل مديري المؤسسات التعليمية أو موظفي الأنشطة المساندة.

المعدل الكلي للخصوبة: هو عدد المواليد الأحياء في سنة معينة بالنسبة لألف امرأة ممن تتراوح أعمارهن بين ١٥ و ٤٩ سنة.

التعليم الابتدائي الشامل: هو قيد جميع الأطفال الذين يندرجون في إطار فئة العمر الخاصة بالتعليم الابتدائي في المدارس، أي بمعدل قيد يبلغ ١٠٠ في المائة.

الهدر: في مجال التعليم، ويُقْصَد به جميع الموارد البشرية والمادية التي تُنْفَق أو «تُبَذّر» على تلاميذ يتعين عليهم إعادة أحد الصفوف أو يتسربون من المدارس قبل استكمال مرحلة تعليمية. وهو يشير الى عدم كفاءة النظام المدرسي ويشير أيضا الى الفرص التي تضيع على هؤلاء الأطفال لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاجون إليها لكي يحيوا حياة منتجة ولكي يواصلوا مسيرة التعلّم.

الملحق الرابع

ببليوغرافيا مختارة

■ Behrman, J. et al. School Quality and Cognitive Achievement Production : A Case Study for Rural Pakistan, *Economics of Education Review,* Vol. 16, 1997, p. 127-142.

■ Darling-Hammond, L.; Falk, B. Using Standards to Support Student Learning. *Phi Delta Kappan,* November 1997.

■ Fiske, E. B. *Using Both Hands, Women and Education in Cambodia.*, Manille, Asian Development Bank Queensland Education Consortium, 1995.

■ Fafunwa, A. B., Using National Languages in Education : A Challenge to African Educators. In : *African Thoughts on the Prospects of Education for All,* Dakar, UNESCO / UNICEF, 1990, p. 97-110.

■ International Labour Organization's home web page, http://www.ilo.org, March 1998.

■ Landers, C. *Language Rights in Early Childhood Care and Development,* from Early Childhood Care and Development web site, http://www.ecdgroup.com.

■ Meeting on Strategies to Reduce Wastage and Increase Efficiency in Education, 18 October- 7 November 1990, Tokyo, *Regional Study of Wastage in Education : Reducing Wastage and Increasing Efficiency in Education - Problems, Causes, Strategies and Programmes,* Tokyo, UNESCO / APEID / NIERI, 1990.

■ Miller del Rosso, J. et Marek, T., *Class Action. Improving School Performance in the Developing World through Better Health and Nutrition. Directions in Development,* Washington D.C., The World Bank, 1996.

■ Maroc, Ministère de l'éducation nationale, *Analyse des déterminants de la scolarisation en zone rurale au Maroc,* Dijon, 1993, (Study carried out in collaboration with IREDU-CNRS).

■ Pollit, E., *Malnutrition and Infection in the Classroom,* Paris, UNESCO, 1990.

■ *Primary School Repetition: A global Perspective,* Geneva, International Bureau of Education / UNICEF, 1996.

■ *Priorities and Strategies for Education, A World Bank Review,* Washington D.C., The World Bank, 1995.

■ Sanou, F., Who's afraid of National Languages as Instructional Media and Why؟, In: *African Thoughts on the Prospects of Education for All,* Dakar, UNESCO / UNICEF, 1990.

■ Synthesis of Research on School Readiness and Kindergarten Retention, *Educational Leadership,* November 1986, p. 86.

■ *Turning Points : Preparing American Youth for the 21st Century, Report of the Task force on Education of Young Adolescents,* 1989.

■ *Universal Declaration of Human Rights,* New York, United Nations. Internet : www.un.org/overview/rights.html.

■ Vaznaugh, A., *Dropout Intervention and Language Minority Youth.* Centre for Applied Linguistics, ERIC Digest, 1995. From web http ://www.cal.org.

■ World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs Jomtien, Thailand, 1990, *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs.* Third printing, Paris, UNESCO for the Secretariat of the EFA Forum, 1994.

■ *World Education Report 1995,* Paris, UNESCO publishing, 1995.

■ *World Education Report 1998,* Paris, UNESCO publishing, 1998.

المصادر الرئيسية للمعلومات التي استخدمت في إعداد الجداول والرسوم البيانية

United Nations Development Programme (UNDP)

- *Human Development Report 1995,* New York, Oxford University Press, 1995
- *Human Development Report 1997,* New York, Oxford University Press, 1997

UNESCO

- *Adult Education in a Polarizing World, Education for All: Status and Trends 1997,* Paris, Secretariat of the EFA Forum, 1997.
- *Compendium of Statistics on Illiteracy,* UNESCO Division of Statistics 1995, Paris.
- *Statistical Yearbook,* Paris, UNESCO Publishing, 1980-97.
- *Educational Management Information System (EMIS): Training Manual,* Bangkok, UNESCO Principal Regional Office foe Asia and the Pacific, 1992.
- World Education Indicators Database on Internet, www.unescostat.unesco.org

UNICEF

- *State of the World's Children 1998,* New York, UNICEF, 1998.

United Nations

- *World Population Prospects: The 1996 Revision,* New York, 1996.

World Bank

- *World Development Report 1997,* Washington D.C., World Bank, 1997

المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع هو الهيئة المشتركة بين الوكالات، التي أنشئت لتوجيه ومراقبة أنشطة المتابعة للمؤتمر العالمي بشأن التعليم للجميع: تلبية احتياجات التعلُّم الأساسية، الذي عقد في جومتيين، تايلاند في مارس/آذار ١٩٩٠. ويجمع المنتدى بصورة دورية، كبار واضعي السياسات والأخصائيين من البلدان النامية، ووكالات التنمية الدولية والثنائية والمنظمات والمؤسسات غير الحكومية. وركّز المنتدى في اجتماعه الأول (باريس، ديسمبر/كانون الأول ١٩٩١) على إمكانيات تحقيق هدف توفير تعليم ابتدائي للجميع. وبحث في اجتماعه الثاني (نيودلهي، سبتمبر/أيلول ١٩٩٣) إمكانيات تأمين تعليم جيد للجميع. وتولى في اجتماعه الثالث (عمان، يونيو/حزيران ١٩٩٦) إجراء استعراض شامل للتقدم المحرز نحو تحقيق أهداف المنتدى في منتصف العقد، ورسم معالم أولويات العمل خلال الفترة الباقية من العقد.

وتقوم لجنة توجيه مشتركة بين الوكالات، برسم خطة عمل المنتدى، التي تتولى تنفيذها أمانة المنتدى، التي تقع بمقر اليونسكو بباريس، بطريق التعاون مع مختلف الشركاء. وخلال فترة عامي ١٩٩٥-١٩٩٦ كانت أنشطة المنتدى الرئيسية يتم تمويلها عن طريق مساهمات من الدنمارك وفنلندا وإيطاليا وهولندا، والنرويج والسويد وكذلك من مؤسسي المنتدى الخمسة: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، واليونسكو، وصندوق الأمم المتحدة للسكان، واليونيسيف والبنك الدولي.

ويستهدف البرنامج الحالي للمنتدى (١٩٩٦-١٩٩٩) تحقيق الأهداف الثلاث المحددة التالية:

- تعزيز مراقبة تنفيذ التعليم للجميع، وتنسيق عملية إجراء تقييم نهاية العقد، للتقدم المحرز نحو تحقيق توفير التعليم للجميع؛
- تعزيز وتوسيع نطاق التحالفات من أجل التعليم للجميع، وذلك على الأخص عن طريق العمل مع الشركاء الذين يشكلون الرأي العام والسياسات؛
- تعزيز وتسريع أنشطة التعليم للجميع في البلدان النامية عن طريق أنشطة الدعم التي يجري الاضطلاع بها على الصعيدين الإقليمي والعالمي.

ويشكل تقييم عام ٢٠٠٠ للتعليم للجميع، لُب أنشطة المنتدى، ويهدف الى تحقيق ما يلي:

- تقديم مبادئ توجيهية لجميع البلدان، من أجل إجراء تقييمها للتقدم المحرز نحو توفير التعليم للجميع؛
- جمع وتحليل البيانات عن التعليم الأساسي في البلدان النامية؛
- التكليف بإجراء سلسلة من دراسات الحالة القُطرية بشأن بعض الجوانب المحددة من التعليم للجميع؛
- التكليف بإجراء استقصاءات في قطاع مستعرض من البلدان النامية عن ظروف التعلُّم في المدارس الابتدائية وعن الإنجاز الدراسي للتلاميذ؛
- بحث سياسات وممارسات المانحين الذين يقدمون دعمهم للتعليم الأساسي؛
- جمع آراء المجموعات الرئيسية من المنظمات غير الحكومية بشأن التعليم للجميع؛
- تنظيم سلسلة من حلقات التدارس من أجل استعراض سياسات التعليم للجميع؛
- تقديم نتائج هذه الأنشطة الى الاجتماع القادم للمنتدى العالمي للتعليم للجميع في عام ٢٠٠٠؛
- إعلام الجمهور، عن طريق وسائل الإعلام، بالنتائج والقضايا الرئيسية للتعليم للجميع.

ويعمل المنتدى الدولي للتعليم للجميع بطريق التعاون الوثيق مع الرابطة العالمية للصحف من أجل تعزيز العمل على التوصل الى تغطية إعلامية أفضل للقضايا التربوية الهامة واستخدام الصحف كمواد تعليمية في المدارس وفي التعليم الأساسي خارج نطاق المدارس.

وتقوم أمانة المنتدى بإصدار النشرة الفصلية المعنونة *EFA 2000* «التعليم للجميع بحلول عام ٢٠٠٠» بخمس لغات، وكذلك سلسلة من التقارير عن موضوعات الساعة بعنوان: التعليم للجميع: الأوضاع والاتجاهات، وكذلك بعض الكتيبات والوثائق المتنوعة. ولها كذلك موقع على شبكة إنترنت هو: http://www.education.unesco.org/efa يقوم بإذاعة جميع وثائقها الرئيسية، والنصوص الرئيسية للتعليم للجميع، وبعض المطبوعات الحديثة.

يخوض القادة على الصعيد العالمي صراعا عنيفا من أجل إرساء أنظمة تعليمية قادرة على توفير التعليم الأساسي لجميع الأطفال والشباب والكبار. وقد دعا المؤتمر العالمي من أجل التعليم للجميع (جومتين، تايلاند، ١٩٩٠) جميع البلدان الى تعميم التعليم الابتدائي، بمعنى وجوب إلحاق جميع الأطفال بالمدارس بمجرد بلوغهم سن التعليم المدرسي، وإتمامهم لكامل مرحلة التعليم الابتدائي، وبلوغهم لمستوى مُرْض من التعلم. وبالرغم من ذلك، لا يصل اليوم الى الصف الخامس في البلدان النامية، إلا ثلاثة من كل أربعة تلاميذ، وتقوم أعداد كبيرة من التلاميذ بإعادة صف واحد أو أكثر، كما يوجد ٨٤ مليون طفل في سن التعليم المدرسي، ثلاثة من كل خمسة منهم من البنات، لا يدخلون المدارس على الإطلاق.

ما الذي يمكن عمله من أجل جعل المدارس أكثر كفاءة وفعالية؟ ما الذي يستطيع متخذو القرارات والمجتمعات والمدارس عمله من أجل قيد جميع الأطفال بالمدارس وتمكينهم من استكمال كل مرحلة الدراسة الابتدائية على الأقل؟

يقوم هذا التقرير الرابع في سلسلة «التعليم للجميع: الأوضاع والاتجاهات» بتسليط الأضواء، عن طريق الاستعانة بالرسوم البيانية، على الأبعاد الحالية لمشكلة الهدر في التعليم المدرسي، ويكشف عن فداحة تكاليفها بالنسبة للنظم التعليمية والأفراد والمجتمعات. ويقدم أمثلة لما تقوم به اليوم بعض البلدان لمعالجة هذه المشكلة. وتعرض بعض الجداول الإحصائية، مؤشرات تربوية، واجتماعية – اقتصادية مختارة، للأوضاع في ١٣١ بلدا وإقليما من الأقاليم والبلدان النامية.

تقوم اليونسكو بنشر هذا التقرير من أجل المنتدى الاستشاري الدولي للتعليم للجميع، الذي يشكل الآلية العالمية التي أنشئت لتعزيز ومراقبة التقدم المحرز نحو تحقيق هدف توفير التعليم للجميع.

من أجل الحصول على مزيد من المعلومات يرجى الاتصال بالعنوان التالي:

EFA Forum Secretariat

7, Place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Fax : +33 (0)1 45 68 56 29
e-mail : efa@unesco.org
Internet web site: http://www.education.unesco.org/efa